Zeitschrift: Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Herausgeber: Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Band: - (1980)

Heft: 32

Artikel: Kommunikative und rezeptive Kompetenz als didaktische und pädagogische Lernziele des schulischen Fremdsprachenunterrichts

Autor: Wendt, Michael

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-977810

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 21.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Kommunikative und rezeptive Kompetenz als didaktische und pädagogische Lernziele des schulischen Fremdsprachenunterrichts

1 Formen des sprachlichen Handelns...

1.1 ... im traditionellen und audiolingualen Fremdsprachenunterricht

In älteren Lehrwerken für den schulischen Französischunterricht (vgl. GLEIM, PLOETZ, CHRIST) erscheint das Grammatikpensum den Lektionstexten vorangestellt. Das in Methoden für den Erwachsenenunterricht schon um die Jahrhundertwende befolgte Prinzip der Einbettung des sprachlichen Lernstoffs in einen Kontext (vgl. TOUSSAINT/LANGENSCHEIDT; BERLITZ S. 5) wird nach vereinzelten frühen Versuchen (vgl. SCHÖPKE et al.) erst in den fünfziger Jahren auch für Schulunterricht verbindlich (vgl. STROHMEYER). Zur Einbettung werden zunächst narrative Texte verfaßt. Als Beispiel wählen wir einen Auszug aus *Etudes Françaises B II* (S. 66):

(1) La révolution prit bientôt des proportions inquiétantes et des formes imprévues. Le peuple déchaîné se retourna contre ses maîtres qui durent payer cher leur despotisme ou leur insouciance.

Diese Textstelle verdankt ihre Existenz offensichtlich zwei Absichten der Herausgeber: a) Sie wollen den Lernenden mit einem Ereignis der Geschichte Frankreichs von herausragender Bedeutung bekannt machen und dadurch zu seiner Bildung beitragen und b) Sie wollen ihn mit Form und Stellung des Adjektivs und mit seinem Gebrauch in Strukturen wie *payer cher* vertraut machen.

Es scheint zunächst so, als liege das Hauptgewicht auf der letztgenannten Absicht, auf der also, ein grammatisches Kapitel zu kontextualisieren; denn eine über den Text hinausgehende Beschäftigung mit dem Gedankengut der französischen Revolution und seinen Auswirkungen auf unsere Gesellschaft findet nicht statt, und das Übungsmaterial zur 24. Lektion bezieht sich ausschließlich auf das sprachliche Pensum.

Betrachtet man jedoch genauer, in welcher Weise der sprachliche Lernstoff kontextualisiert ist, gewinnt das Bildungsziel wieder an Bedeutung. Es ist keine zukünftige Situation vorstellbar, in der der Lernende diese Beispielsätze für das Adjektiv selbst äußern wird. Selbst der frankophone Muttersprachler würde diese Sätze nie sprechen und vermutlich auch kaum schreiben. Sie gehören sprachlich eindeutig in einen *manuel d'histoire* und bereiten den Schüler auf eine Form der Sprachver-

wendung vor, die weniger alltäglichen als kulturellen Orientierungswert besitzt: auf das lesende Verstehen von historischen Texten. Das sprachliche Handeln, das von ihm dabei verlangt wird, ist rezeptiv; eine Umsetzung in mündliche oder schriftliche Sprachproduktion wäre nicht plausibel.

Ganz anders scheint es sich bei den beiden folgenden Beispielen aus dem *Livret d'entraînement* (S. 71, 88) zu *La France en direct II* zu verhalten:

(2) Sylvie est curieuse et bavarde.
– Elle est plus curieuse que bavarde.
Jean est bête et mal élevé...
Sa tante est gentille et patiente...

(3) Ne coupe pas le gigot.
– Tu ne devrais pas couper le gigot.
Ne mettez pas le soufflé au four...
Ne remplis pas la casserole de sauce...

Schon allein der Umstand, daß die Auszüge Sprachlaborübungen entstammen, läßt auf die Absicht, den Lernenden zu mündlich-produktivem Sprachhandeln zu befähigen, schließen. Vorerst lernt der Schüler hier jedoch nur, die Anweisungen eines apparativ gespeicherten Programms zu befolgen, das weder die Abgabe eines eigenen Urteils über Personen (Beispiel 2) noch die Mitteilung eigener Kocherfahrungen (Beispiel 3) zuläßt.

Außerdem ist fraglich, ob die Sätze aus den Beispielen (2) und (3) den unter (1) wiedergegebenen Text an praktischer Verwendbarkeit tatsächlich übertreffen. Die Bestandteile der Übung, die die Veränderlichkeit des Adjektivs schult (2), passen zwar sprachlich in einen mündlichen (z.B. Gespräch im Anschluß an ein Familientreffen) oder auch schriftlichen (z.B. Brief) Kontext. Fragt man jedoch nach dem tieferen Sinn von Aussagen wie *Jean est plus bête que mal élevé* oder *Sa tante est plus gentille que patiente* wird deutlich, daß dem Schüler überhaupt nicht damit gedient ist, den Sinn dessen, was er hier sagt, zu verstehen. Die Beispiele in (3) sind einigermaßen eindeutig dem mündlichen Sprachhandeln zuzuordnen. Welche Situation aber ist vorstellbar, in der ein Schweizer, dessen Muttersprache nicht Französisch ist, Äußerungen wie *Vous ne devriez pas mettre le soufflé au four* hervorbringt? Sie sind wohl nur denkbar, wenn er als Gastwirt oder Familienvater eine Küchenbedienstete oder *fille au pair* anleitet, die sich hartnäckig weigert, Deutsch zu lernen.

(4) La dame: Oh monsieur... mais c'est impossible!... Votre menu est impossible. Il n'y a rien pour moi, vraiment rien, rien, rien.... Horribles! je ne peux pas les

manger! cette sauce... Pensez donc! le potage est beaucoup trop gras. ... C'est trop peu nourrissant! ... Non, non, non, non! impossible! ... Ça ne va pas! ... Mais quand même! ... Je n'aime pas le poulet, et les tripes, je ne peux pas les sentir!
Le patron: Ecoutez, madame, je vous donne un bon conseil: allez manger à la pharmacie!
Insérez les pronoms personnels au datif à toutes les personnes: On... sert du potage. – Le marchand de légumes ... offre des artichauts et des tomates. – Henri... donne un beau livre... etc.

Der erste Teil dieses Beispiels aus *La belle aventure 1* (S. 84–86) ist ein Auszug aus der Klage der anspruchsvollen Besucherin eines Restaurants. Die Sammlung aus ihren Äußerungen mutet didaktisch modern an: endlich werden dem Schüler sprachliche Mittel zur Verfügung gestellt, die dem Sprechakt *se plaindre* zugeordnet werden können und die ihn in die Lage versetzen, seinem Unmut in berechtigten Fällen Ausdruck zu verleihen. Darum geht es in diesem Lehrwerk aber nicht. Der junge Schweizer, die junge Schweizerin würden sich sicher beklagen wollen, wenn in der französischsprachigen Fremde z.B. beim Warten vor der Kinokasse ein anderer sich vordrängeln wollte; ein Benehmen wie das jener Dame im Restaurant ist jedoch für einen jungen Menschen weder wahrscheinlich noch wünschenswert, weshalb der S. 87 geforderte Arbeitsgang *Jouez la scène* keinen bedeutsamen Zugewinn an Fähigkeit zu sprachlichem Handeln in relevanten Situationen verspricht.

Allein der letzte Satz des Dialogauszugs verrät, daß es um das Dativpronomen geht. Dieses wird anschließend in isolierten Sätzen, also unsituativ, geübt. Die Suche nach geeigneten Situationen und das Bemühen um Verständnis sind ohnehin undankbare Aufgaben. Wann sagt man schon: *On me sert du potage, On te sert du potage* o.ä.?

1.2 ... im audiovisuellen Unterricht

Gegenüber der traditionellen und der audiolingualen Methode trat der audiovisuelle Unterricht mit dem Anspruch an, «Kommunikationsfähigkeit» (vgl. *Rahmenrichtlinien* 1972, S. 12) zu vermitteln. Das als relevant angesehene Sprachmaterial wird in Situationen wie *A la gare, On va au cinéma, Au bureau* usw. eingekleidet, die hohen Übertragungswert beanspruchen. Wenn nun in solchen Zusammenhängen genau das Sprachmaterial vermittelt würde, das der Schüler in ähnlichen Situationen wirklich benötigt, wäre es leicht, den Kontext der folgenden Sätze aus *De Vive Voix I (Livre du maître,* S. 99) zu erraten:

(5) – Moi, je ne me déshabille pas.
– Mais si, tu te déshabilles.
– Mais vous, vous ne vous êtes pas déshabillés!

Wer das Buch nicht kennt, kommt jedoch wohl kaum darauf, daß diese Äußerungen unter dem Dialogtitel *Dans le train* zu suchen sind: im Liegewagenabteil versucht ein gestrenger Vater, seinen Sohn zu einer Handlungsweise zu bewegen, die offensichtlich sowohl ihm selbst als auch dem mitreisenden Herrn peinlich ist. Anschließend verbietet er strikt jede Klage über die Schmerzen am verletzten Arm und befiehlt den Schlaf. Nicht verhindern kann er allerdings, daß sein Sohn am nächsten Morgen bei dem fürsorglichen Versuch, den fremden Herrn rechtzeitig vor Ankunft des Zuges zu wecken, versehentlich die Notbremse betätigt.

Wird der Lernende auf die zukünftigen Verwendungsanlässe *Dans le train* oder *Dans la voiture-couchette* wirklich ausreichend vorbereitet? Wer wie unsere Schüler Französisch nicht als Muttersprache gelernt hat, streitet sich nicht mit seinem Vater in einem Liegewagenabteil auf Französisch; zum Gespräch mit den Mitreisenden und dem Liegewagenschaffner braucht er ganz andere sprachliche Mittel. Da die einzige Sorge der Autorin aber darin besteht, 31 Formen von reflexiven Verben in 29 Repliken eines Dialogs unterzubringen, können wir von einer *situation-prétexte* sprechen. Die *verbes pronominaux,* wie *se lever, se laver, s'habiller, se dépêcher* u.a., wären dem Lernenden – z.B. im Zusammenhang mit den Uhrzeiten – eher dienlich, wenn er veranlaßt würde, im Gespräch mit Mitschülern oder in der vorweggenommenen Rolle eines Gastes in einer frankophonen Familie Fragen über seinen Tagesablauf zu beantworten.

Auch aus einem anderen Grund ist der beschriebene Dialog nicht zur Förderung der kommunikativen Kompetenz geeignet. Er ist ein Konstrukt (PIEPHO 1973), ein Fertigprodukt, das auswendig gelernt werden muß, damit die Verbformen sicher «sitzen» und damit die Pointe (hier: die Notbremse) nicht verwässert wird, in die die meisten Dialoge der audiovisuellen Phase münden und ohne die der Dialog jenen Charme verlieren würde, den der Lehrer wahrscheinlich viel deutlicher empfindet als seine Schüler. Diese lernen es nicht, sich im realen Leben auch sprachlich zu behaupten, sondern, wie Schauspieler, schlüpfen sie in die Rolle eines französischen Sohnes, der sie nicht sind und nie sein werden, und in die eines autoritären französischen Vaters, zu dessen Machtstellung ihnen in jungen Jahren noch alle Voraussetzungen fehlen.

1.3 ... im kommunikativen Unterricht

Es ist wahrscheinlich deutlich geworden, daß der erste Schritt zum kommunikativen Französischunterricht in der Besinnung auf plausible An-

wenderrollen besteht. Schon HYMES, der den Begriff 'Kommunikative Kompetenz' 1968 prägte (QUETZ S. 143), erkannte, wie sehr sprachliches und außersprachliches Handeln von der Konstellation der Gesprächspartner – und anderen Begleitumständen – abhängt. Fragen wir uns also zunächst, in welchen plausiblen Rollen außerhalb des Klassenraumes der Schüler über die französische Sprache verfügen sollte.

1.3.1 ... in simulierter Kommunikation

Dabei dürften uns spontan die Rollen «Ortskundiger» und «Tourist» einfallen. Denn es kann dem deutschsprachigen Schüler durchaus passieren, daß er in seiner Stadt von einem frankophonen Touristen z.B. nach einem öffentlichen Gebäude oder einer Straße gefragt wird oder daß er sich bei einem späteren Aufenthalt im Zielsprachengebiet vor die Notwendigkeit gestellt sieht, nach dem Weg zu fragen.

Zu Beginn einer entsprechenden Unterrichtsreihe könnte zunächst der Lehrer die Rolle des Fremden übernehmen und Fragen nach Lage, Weg und Verkehrsmitteln stellen. Damit stehen die Lernenden vor der Aufgabe, eine Überlegung anzustellen und das Ergebnis derselben mitzuteilen – also zu kommunizieren. Da ihnen hierzu im Moment nur wenige sprachliche Mittel zur Verfügung stehen (z.B.: *Vous prenez l'autobus no. 7),* empfinden sie das Bedürfnis, sich in einer Weise auszudrükken, die dem Anlaß genauer entsprechen würde (z.B.:
Vous descendez à la troisième station et vous êtes en face de la mairie.), und die Notwendigkeit, dazu erforderliche neue Sprachmittel aufzunehmen. Dies nennen wir «kommunikatives Bedürfnis» (PIEPHO 1974, S. 133). Der Befriedigung dieses Bedürfnisses dient die Beschäftigung mit einem Dialog. Eine Redemittelliste, auf der die an ihm erarbeiteten Äußerungsmuster übersichtlich angeordnet verzeichnet sind, kann den Schülern bei weiteren Übungen – z.B. anhand eines Parisplans – als Hilfe zur Verfügung gestellt werden, bis sie die wünschenswerte Geläufigkeit in der Anwendung des neuen Stoffes erlangt haben. Das nachfolgend wiedergegebene Inventar aus *Méthode Orange I* (S. 51), das auch als Beispielsammlung für die Behandlung der grammatischen Strukturen herangezogen werden kann, ist nach den Äußerungsabsichten *Standort/Lage erfragen/angeben, Ziel und Weg erfragen/angeben* und *Ausgangspunkt erfragen/angeben* geordnet:

(6) *Où es-tu?*
Je suis au Grand Café.
à la gare.
à l'hôtel.

Où est le Grand Café?
C'est rue Curie, au numéro 6. Ici, c'est la rue Curie.
Le numéro 2 est à côté du numéro 4.
Moscou est loin de Paris (2910 km). Versailles n'est pas loin de Paris (20 km).

Où vas-tu? Où va l'autobus 38?
Je vais au stade.
L'autobus va au stade.
à la poste.
Il traverse la Loire.
La première rue à gauche, c'est...
La deuxième rue à droite, c'est...

Pour aller au stade, s'il vous plaît?
Vous prenez l'autobus numéro 7.
Vous montez à la station «Théâtre».
Après, vous changez à «Liberté».
Vous descendez à la station «Stade».

D'où viens-tu? D'où vient l'autobus...?
Je viens de...
L'autobus vient de...
part de...
L'autobus va de la mairie à la station «Liberté».

Natürlich handelt es sich hier «nur» um simulierte Kommunikation, denn die Lernenden spielen ja eine zukünftige Verwendungssituation. Diese Situation ist jedoch plausibel, und sie ist – im Gegensatz zu der vorher berichteten Liegewagenszene – eine «offene» Situation, weil sie nicht auf eine Pointe zuläuft und weil sie die Verwendung des sprachlichen Materials zur Mitteilung eigener Lösungsmöglichkeiten erfordert. Die Lernenden selbst gestalten die Situation, und es ist auch inhaltlich nicht gleichgültig, was sie sagen: sie handeln mit Hilfe von Sprache.

Sprachliches Handeln geschieht nicht in individuellen Rückzugsgebieten, es ist daher fast immer auch «soziales» Handeln. Aus diesem Grund ist Lernen in «offenen» Situationen nicht allein auf sprachlichen Zugewinn, sondern sehr oft auch auf die Förderung der Fähigkeit zu sozialem Handeln («soziales» Lernen) gerichtet. In unserem Beispiel ist eines der Lernziele die Entwicklung von Hilfsbereitschaft einem Fremden gegenüber. Daher bezeichnen wir die «offenen» Situationen auch als *social events* (vgl. SCHWERDTFEGER), als «soziales Ereignis». Nur wenige Lehrwerke enthalten solche «Ereignisse». Dennoch ist es oft möglich, «geschlossene» Situationen aufzusprengen. Hierzu ein Beispiel:

Die 9. Lektion von *Cours de base I* macht die Lernenden mit den Schwierigkeiten bekannt, die einem französischen Ehepaar entstehen können, wenn die Schlüssel verschwunden sind. Nach vergeblichem Suchen ist M. Neveu genötigt, ein Taxi zu nehmen, um rechtzeitig ins Büro

zu gelangen. Die Pointe besteht darin, daß er, vor dem Büro angekommen, anstelle seines Portemonnaies die lange gesuchten Schlüssel in der Rocktasche findet, daß er nun aber den Taxifahrer nicht bezahlen kann.

Man wird sicherlich noch darauf verzichten können, die Lernenden in die Rollen der französischen Ehepartner zu zwingen. Es liegt näher, ihnen parallele Situationen zum selbständigen Ausgestalten anzubieten, die höheren Übertragungswert besitzen und auch pädagogischen Lernzielen im Sinne des sozialen Lernens förderlich sind; z.B.: Wie können wir jemandem helfen, der in einer fremden Stadt seine Brieftasche verloren hat, jemandem, der befürchten muß, nicht rechtzeitig zum Bahnhof zu gelangen, der seinen Fahrschein bei der Kontrolle nicht finden kann oder der vergessen hat, sein Billet zu entwerten? Der skizzierte Dialog dient dann nur noch als Zulieferer des notwendigen Sprachmaterials.

Mit der Aufgabe, Ereignisse selbst auszugestalten, betraut, entwickeln die Schüler – meist in Gruppenarbeit – Dialoge, in denen sie selbstgefundene Lösungen versprachlichen. Natürlich sind auch solche Dialoge Konstrukte, zumal wenn sie schriftlich vorbereitet und vielleicht sogar «einstudiert» werden. Einer nachteiligen Wirkung kann und sollte aber entgegengesteuert werden, indem beim anschließenden Vorspielen Dialogpartner zusammengestellt werden, die nicht bereits in der Vorbereitungsphase zusammengearbeitet haben, damit jeder veranlaßt wird, auf das zuvor Gesagte Bezug zu nehmen.

Schließlich ist es sogar möglich, mit ganz traditionellen Strukturen soziales Lernen zu fördern. Das nächste Beispiel enthält den Beginn und den pointierten Schluß einer Sprachlaborübung aus den *Strukturübungen II* (S. 70) zu *Etudes Françaises BI,* die neben der Stellung der Objektpronomina ein traditionelles Rollenverhalten einübt.

(7) 1. Pardon, monsieur, savez-vous ouvrir le capot, vous?
Attendez, madame, je vais vous l'ouvrir.
2. Que fait-on pour soulever la voiture?
Attendez, madame, je vais vous la soulever.
3. Mais comment défaire les écrous? ... etc.
9. Mais, madame, savez-vous conduire?

Wie schlecht die moderne Frau am Steuer hier wegkommt, wird auch ohne viele Worte deutlich, wenn eine mündliche Übung angeschlossen wird, in der *monsieur* und *madame* gegeneinander vertauscht werden.

1.3.2 ... in primärer Kommunikation

Bis jetzt haben wir nur über den Umgang mit Lehrwerkmaterialien gesprochen. Daneben ist das Gespräch im Kursraum zu betrachten, das wir als «primäre» Kommunikation (z.B. Rahmenrichtlinien 1975, S. 32)

bezeichnen können, weil hier Schüler und Lehrer Gelegenheit haben, sich als die, die sie sind, in einer sehr gegenwärtigen Situation mitzuteilen.

Das geschieht schon in der ersten Französischstunde, wenn Lehrer und Schüler einander begrüßen, wenn der Lehrer sich vorstellt, indem er sagt: *Je m'appelle Untel,* seinen Namen anschreibt und sich bei den Schülern erkundigt: *Et toi? Et lui? Et elle?,* worauf die Schüler mit der Nennung ihres Namens bzw. mit einem zugeflüsterten *C'est...* antworten. Etwas später gibt die Erlernung des Datums dazu Anlaß, seinen Geburtstag und den der Geschwister oder Freunde mitzuteilen, das *futur proche* bietet sich zu Verabredungen nach der Schule oder zu Vereinbarungen, den nächsten Klassenausflug betreffend, an.

Ebenfalls ziemlich rechtzeitig sollten auch Sprachmittel zur Verfügung gestellt werden, die dem Schüler erlauben, als betroffene Person in den einsprachigen Unterricht einzugreifen. Das beginnt mit: *Je n'ai pas compris. Pouvez-vous répéter, s.v.p.? Vous parlez trop vite.* Zur Auseinandersetzung mit den Inhalten von Lerntexten wird er sicherlich erst später gelangen: *Je n'aime pas cette histoire. Monsieur Neveu, lui, a perdu ses clefs. Mais c'est sa femme qui doit tout faire: chercher dans l'appartement, appeler le taxi etc. Si elle allait travailler, elle aussi, son mari saurait se débrouiller.* Doch kann er durch den Einsatz von Redemittellisten, die eine Anzahl von möglichen Urteilen und Begründungen bieten, darauf schon früh vorbereitet werden.

Eine wichtige Möglichkeit für soziales Lernen in Verbindung mit primärer Kommunikation in der Zielsprache ergibt sich, wenn der Lehrer darauf verzichtet, einziger Gesprächspartner einer Vielzahl von Lernenden zu sein. Gestattet er das Ausführen von Arbeitsaufträgen und das Durchführen von Lernspielen in Gruppen, wird auch der Klassenraum zum sozialen Erlebnisfeld. Die gemeinsame Suche nach Lösungen, die gerechte Verteilung der Arbeit, die Unterstützung der lernschwächeren Gruppenmitglieder und die selbstverantwortliche Regelung von Spielabläufen gelingen jedoch in der Fremdsprache nur, wenn zweckdienliche Sprachmittel erworben worden sind, wie: *Je ne trouve pas la solution. Et toi?– Tu peux regarder dans le dictionnaire?– Qu'est-ce que c'est en français? – Ce n'est pas le-c'est la fenêtre. – A toi de poser des questions. – Ah non, il ne faut pas...*

2 *Definition und Abgrenzung des Lernziels kommunikative Kompetenz*

Kommunikative Kompetenz in einer Fremdsprache ist die Fähigkeit zum eigenverantwortlichen Handeln in der Fremdsprache mit dem Ziel, eigene Interessen und die Interessen anderer in aufeinander abgestimmter Weise zu fördern (vgl. A. SCHRÖDER S. 37 'Selbstverwirklichung').

Dazu tragen insbesondere die folgenden pädagogischen Lernziele bei:

- Fähigkeit und Bereitschaft, die eigene soziale Situation und die anderer richtig einzuschätzen
- Fähigkeit und Bereitschaft, den eigenen Erfahrungsbereich durch Kontakte mit Fremden zu erweitern
- Fähigkeit und Bereitschaft, sein Handeln in Bezug auf andere ständig zu überdenken, und
- Fähigkeit und Bereitschaft, als abträglich erkannte Zustände oder Situationen in positiver Richtung zu verändern.

Eine solche Definition ist notwendigerweise etwas abstrakt. Vereinfacht könnte man sagen: Kommunikative Kompetenz besteht in der Bereitschaft und der Fähigkeit, Situationen nicht als unabänderlich – als Konsumobjekt – hinzunehmen, sondern sie in richtiger Einschätzung seiner Rolle und in sozial verantwortlicher Weise mitzugestalten. Immerhin wird auch in dieser Version sichtbar, daß kommunikative Didaktik dem Fremdsprachenlehrer in Erinnerung rufen will, daß auch sein Unterricht zu den pädagogischen, den persönlichkeitsbildenden Lernzielen der Schule beizutragen hat.

Das ist im Grunde nicht neu. Schon in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts, als die neueren Sprachen begannen, sich neben dem Griechischen und dem Lateinischen zu behaupten, wählte man Ziele und Inhalte des Unterrichts, die zur Persönlichkeitsbildung beitrugen (vgl. QUETZ S. 142). Nicht umsonst standen Shakespeare und die französischen Klassiker hoch im Kurs: obwohl Zeugen der Vergangenheit, forderten sie zur Erprobung erlernter Wertvorstellungen heraus (vgl. GLEIM S. III). Kommunikative Didaktik ist ebenfalls wertorientiert; nur stellt sie sozialpädagogische Ziele mit unmittelbarerem Erkenntnisinteresse in den Vordergrund.

Einer zweiten Tradition gegenüber ist sie jedoch abzugrenzen, einer Tradition, die Sprachunterricht viel ausschließlicher unter dem Aspekt der praktischen Verwendbarkeit sieht (QUETZ S. 142). Das geht zurück bis auf die direkte Methode, setzt sich im audiolingualen und im audiovisuellen Unterricht fort und schlägt sich heute in Abschlußprofilen für

Zertifikatskurse und im europapolitisch motivierten *Niveau-seuil* nieder. Es ist sicher kein Zufall, daß alle diese fremdsprachendidaktischen Ansätze ihren Ursprung im Erwachsenenunterricht haben oder, wie die direkte Methode, schließlich dorthin abgewandert sind. Daß Spracherlernung zwecks Höherqualifikation für den Erwachsenen ein primäres Motiv ist, sollte jedoch nicht von den persönlichkeitsbildenden Aufgaben der Schule ablenken. Und so folgen wir der begrifflichen Klarheit wegen QUETZ' Vorschlag (S. 147), zwischen «Kommunikativer Kompetenz» als Lernziel eines pädagogischen Fremdsprachenunterrichts und «Kommunikationsfähigkeit» als Lernziel eines allein auf praktische Verwendbarkeit hin angelegten Fremdsprachenunterrichts zu unterscheiden.

3 *Folgerungen*

Aus dem Lernziel kommunikative Kompetenz ergeben sich Folgerungen für die Auswahl sprachlicher Inhalte, für die Methodik im allgemeinen und für den Medieneinsatz.

3.1 *Sprachliche Inhalte*

Wenn wir soeben zwei Traditionen fremdsprachendidaktischer Ansätze unterschieden, so muß jetzt auch gesagt werden, daß in einem Punkt heute eine starke Annäherung zu verzeichnen ist, und zwar bei der Inventarisierung der sprachlichen Inhalte.

Die Frage nach gegenwärtigen oder plausiblen zukünftigen Verwendungszwecken hat zur Entdeckung der linguistischen Pragmatik durch die Fremdsprachendidaktik wesentlich beigetragen. Es scheint ja durchaus sinnvoll, zu fragen: welche elementaren oder elaborierten Sprachmittel sollte der Lernende verstehen und/oder anwenden können, wenn die Situation z.B. nahelegt, sich oder jemanden vorzustellen, einen Vorschlag zu äußern, Auskünfte einzuholen usw. Das *Français Fondamental* kann hierauf keine Auskunft geben, denn in seinen Listen zerfällt die Einheit von Wort und Struktur der Sprachwirklichkeit, fehlt die Sprechabsicht als semantische Klammer. Im *Niveau-seuil* des Europarats – dem der *Threshold Level* für Englisch vorangegangen ist und dem entsprechenden Inventare für andere Sprachen noch folgen werden – finden wir jedoch z.B. unter *présenter/se présenter, proposer, approuver, désapprouver, renseigner/ se renseigner* sprachliche Mittel, deren Beherr-

schung es erlaubt, solche Äußerungsabsichten in sprachliches Handeln umzusetzen.

Das Verfügen über Sprechaktlisten enthebt uns jedoch nicht aller Entscheidungen über sprachliche Inhalte des Unterrichts, und zwar aus vier Gründen:

3.1.1 Der *Niveau-seuil* orientiert sich am vermuteten sprachlichen Bedarf von Touristen und Fremdarbeitern in einem französischsprachigen Land und am Bedarf von Berufstätigen, Schülern und Studenten im eigenen Land. Er enthält jedoch keine Hinweise darauf, in welcher Rolle z.B. man mit *Monsieur Untel* vorstellt und in welcher man sagt: *Je vous présente Monsieur Untel.* Es ist sehr zu hoffen, daß die *Adaptation de Un niveau-seuil pour des contextes scolaires,* die sich in Vorbereitung befindet (RAASCH), in dieser Hinsicht die größtmögliche Präzision wagen wird. In diesem Zusammenhang von Interesse ist R.-M. MÜLLERS nicht ungerechtfertigter genereller Zweifel an der Vorhersagbarkeit zukünftiger Verwendungszwecke (S. 13). Diesem Einwand gegenüber läßt sich jedoch festhalten,

– daß es Anlässe zu sprachlichem Handeln gibt, die mit geringerer Wahrscheinlichkeit auf unsere Schüler zukommen werden (z.B. Streit eines französischsprachigen Kindes mit seinen ebenfalls französischsprachigen Eltern), und solche, deren zukünftiges Eintreffen wahrscheinlicher ist (z.B. als Einheimischer einem französischsprachigen Fremden Auskunft geben),

– daß es zukünftige Anwenderrollen gibt, die wahrscheinlicher sind als andere (z.B. Tourist, Reisender, Erholungsurlauber, Gast in einer französischsprachigen Familie, Mitglied der einen Französisch sprechender Gast aufnehmenden Familie, Teilnehmer an einem *stage sportif,* Briefpartner eines französischen Schülers) und solche, die unser Schüler wahrscheinlich nie übernehmen wird (z.B. *guide* im *Château de Versailles,* Schalterbeamter am *Gare du Nord,* Bauer in der Normandie) und

– daß es, wie MÜLLER selbst seinerzeit in einem bahnbrechenden Aufsatz demonstriert hat (MÜLLER 1973), Lehrwerke oft eine Fülle von Sprachmaterial bieten, zu dem keine plausible Anwenderrolle vorgestellt werden kann.

3.1.2 Im *Niveau-seuil* ist sprachliches Handeln auf den einzelnen Sprechakt (LAUERBACH S. 151) und die erste Erwiderung reduziert. Die Wahl geeigneter Sprachmittel hängt jedoch oft vom gesamten Zusammenhang, von einer kommunikativen Strategie ab. Als Beispiel für eine kommunikative Strategie soll *Das Verabreden* dienen. Es kann u.a. aus folgenden Sprechakten bestehen: *Freude über unvermutetes Wiedersehen ausdrücken – Vorschlagen – Ablehnen, Ablehnung begründen und Gegenvorschlag machen – Zustimmen – genauere Einzelheiten vereinbaren – sich verabschieden.* Beim Zusammensetzen solcher Strategien kann uns, wahrscheinlich zwangsläufig, der *Niveau-seuil* nicht beraten. MINDT und MELENK (S. 3–12) würden dies nicht bedauern, da sie wohl zu Recht eine weitgehende Ähnlichkeit der kommunikativen Strategien in Sprachen desselben Kulturbereichs vermuten und daraus folgern, solche Strategien brauchten nicht gelernt zu werden. Das spricht jedoch nicht gegen das Üben im Rahmen kommunikativer Strategien, im Gegenteil: der Erwerb von Sprachmitteln in durchschaubaren kommunikativen Abläufen kann sich korrektiv auf bereits erworbene Strategien auswirken, die ihrerseits wiederum die für Ablaufvariationen notwendigen Erfahrungen liefern.

3.1.3. Wird eine Sprache in Form von Listen gelernt, wird sie zu einer internationalen Verkehrssprache ohne soziokulturelle Verankerung, bar jener Informationen also, die Verständigung oft erst ermöglichen (LAUERBACH S. 153). Dieser Gefahr kann wirksam nur begegnet werden, wenn Fremdsprachenunterricht die Aufgabe ernst nimmt, über das Zielsprachengebiet zu informieren, und darüber hinaus den Lerner befähigt und ermutigt, das Zielsprachengebiet selbständig zu erkunden, sobald er die Möglichkeit dazu erhält.

3.1.4 Der im *Niveau-seuil* konkretisierte Ansatz darf nicht zu der Annahme verleiten, die Vermittlung von Fertigformeln allein garantiere bereits eine voll ausgebildete Handlungsfähigkeit in der Fremdsprache.

Mit diesen Einschränkungen sind der *Niveau-seuil* und die seinem Beispiel folgenden Sprachmittelinventare nützliche Werkzeuge für den Fremdsprachenunterricht. Sie erlauben eine an praktischen Bedürfnissen orientierte Beschreibung von Abschlußprofilen, begünstigen die Planung von Kursprogrammen und liefern die Grundlage für Kursdifferenzierungen. Es liegt auf der Hand, daß eine kommunikative Strategie wie das *Verabreden* nicht nur einmal Kursgegenstand ist, sondern auf den verschiedenen Stufen linguistischer bzw. kontrastiver Komplexität wiederkehrt. Das gilt schon für relativ überschaubare Sprechakte wie z.B.

Danken. Dieser begegnet zunächst nur als *Merci,* dann mit Adverb als *Merci bien/beaucoup,* später mit Objektpronomen als *Je vous remercie* und schließlich erweitert um einen nominalen oder infinitivischen Anschluß mit *de.* Dies nennt man heute eine Progression «in konzentrischen Kreisen». Sie ist – anders als eine «kommunikative» Progression, die noch für keine Sprache vorgelegt worden ist, aber genau wie eine «grammatische» Progression – mit linguistischen Kategorien beschreibbar, verläuft jedoch nicht mehr eindimensional, weil sie auch den funktionalen Aspekt einbezieht. Damit sind wir von einer grammatischen Progression, die auf einem idiomatischen Grundbestand aufbaut, unnötige Schwierigkeiten ausspart und im übrigen kommunikative Arbeitsformen nicht behindert, nicht mehr weit entfernt.

3.2 Methodik

Es ist zwar bestritten worden, daß kommunikative Didaktik eine eigene Methodik begründe (Piepho 1974, S. 148), und es ist sicher richtig, daß sie keine bewährte Unterrichtsmaßnahme von vornherein ausschließt. Dennoch werden einige Prinzipien, die von der einen oder anderen didaktischen Schule für unverzichtbar gehalten worden sind, durch das Lernziel kommunikative Kompetenz in ihrer unumschränkten Gültigkeit relativiert.

3.2.1 Zunächst ist der Ertrag des Auswendiglernens mit und ohne Unterstützung von Bildern in seinen Grenzen zu sehen. Gewiß bringt diese Arbeitsform schnell vorzeigbare Erfolge; aber was nützt es dem Schüler wirklich, wenn er la *journée de Nadine* rezitieren kann, jedoch – was wir häufig beobachten konnten – nicht in der Lage ist, auf Befragen über seinen eigenen Tagesablauf Auskunft zu geben? Es spricht sicher einiges dafür, Stellen in einem Dialog, die wichtige grammatische, phonetische oder idiomatische Erscheinungen vorführen, solange wiederholen zu lassen, bis sie weitgehend auswendig verfügbar sind; denn eine ganze Reihe von kommunikativen Anlässen (Kauf einer Fahrkarte, Fragen nach dem Weg, Gespräch über das Wetter, Bestellen im Restaurant u.ä.) sind sprachlich so hoch konventionalisiert, daß die Beherrschung der entsprechenden Fertigformeln als unverzichtbar angesehen werden muß. Kommunizieren sollte sich jedoch nicht auf den Austausch von Floskeln beschränken. Fremdsprachlicher Unterricht sollte daher immer in lebendige Interaktion einmünden – gefährdet durch Interferenz, begünstigt durch Interferenz, stets auf der Suche nach sprachlichen Um-

wegen, die früher oder später doch zum beabsichtigten Ziel, der Mitteilung, führen.

3.2.2 Aus der Bedeutung, die dem Kommunizieren zugewiesen wird, ist kein Verzicht auf Leistungsanforderungen abzulesen. Aber darin, daß sie im nächsten Test eine bessere Bewertung erlangen, sollte nicht die einzige Motivation der Schüler zum Mitlernen bestehen. Wie wir oben im Zusammenhang mit der Erzeugung des kommunikativen Bedürfnisses gezeigt haben, ist die Phase der Sprachaufnahme stets durch Kommunikationsanlässe begründet, bei denen sprachliches Handeln ohne vorheriges Erlernen neuer Wörter oder Strukturen nur unbefriedigend gelingt. Damit ist außerdem gewährleistet, daß mit der «Bedeutung» auch die Einsicht vermittelt wird, zu welchem konkreten und plausiblen Zweck sprachliche Elemente erlernt werden.

3.2.3 Für die Leistungsbewertung im Fremdsprachenunterricht entscheidender als die volle grammatische Richtigkeit ist, ob es dem Lernenden gelingt, eine Äußerungsabsicht akzeptabel zu versprachlichen. Akzeptabilität ist dann erreicht, wenn ein Muttersprachler in einer Äußerung die kommunikative Absicht ohne Einschränkungen erkennt. Obwohl also nicht Grundlage der Beurteilung, bleibt oder wird – je nach vorher praktizierter Methode – Grammatik wichtig, jedoch nur als instrumentelles Lernziel, als Lernhilfe. Dazu gehört nicht nur, daß der Systemcharakter von Sprache in lernbegünstigender Weise erarbeitet wird. Gleichzeitig ist auch hier jeweils die Einsicht zu vermitteln, welchen kommunikativen Zwecken bestimmte grammatische Strukturen zugeordnet werden können. Der *Niveau-seuil* bietet dem Lehrer eine allererste Orientierung.

3.3 Medieneinsatz

Aus dem Vorangegangenen folgt, daß die Medien weiterhin alle Funktionen behalten, die sie bisher besaßen, daß sie jedoch darüber hinaus weitere Aufgaben übernehmen können.

Zur Weckung des kommunikativen Bedürfnisses zu Beginn einer Unterrichtsphase und zur Darbietung der visuellen Komponenten einer «offenen» Situation eignet sich aufgrund seiner großen Flexibilität besonders gut der Arbeits-, *Overhead-* oder Tageslichtprojektor. Der obenerwähnte Stadtplan ist nur eines von unzähligen Beispielen. Ist der kommunikative Anlaß jedoch weniger komplex – geht es also z.B. um ein

Unterrichtsthema wie *l'état civil* - genügt auch die Wandtafel. Das folgende Beispiel (vgl. auch PIEPHO 1974, S. 140f.) zeigt, wie ein Tafelanschrieb aussehen kann, der das kommunikative Bedürfnis erzeugt, Wörter wie *nom, prénom, date/lieu de naissance, domicile, nationalité, profession* oder Fragen wie *Quel est votre prénom? Où habitez-vous? Où/Quand êtes vous né?* zu erlernen:

(8) Carte de débarquement

1	:	Wendt
		M.
2	:	décembre
3	:	Berlin
4	:	allem.
5 Profession	:	
6	:	Str. 70
		6301 – 1
7 Aéroport d'embarquement:		

Eines der wichtigsten Prinzipien des Medieneinsatzes im kommunikativen Unterricht besagt, daß die technischen Hilfsmittel auch den Schülern zur Verfügung gestellt werden sollen. Dazu einige Beispiele:

Zum Üben, aber auch zum Entwickeln von Dialogen eignen sich vorzüglich Kassettenrekorder, die so verteilt werden, daß jeweils 3–4 Schüler gemeinsam ein Gerät zum Arbeiten benützen und sich dabei gegenseitig anleiten oder korrigieren. Eine solche Anordnung begünstigt auch das Arbeiten an Hörtexten, worauf noch zurückgekommen werden soll.

Alle visuellen Materialien bieten sich an, die noch wenig entwickelte Ausdrucksfähigkeit der Schüler in der Fremdsprache wirkungsvoll zu unterstützen. Mit selbstgefertigten Skizzen auf Transparentfolien verdeutlichen sie ein Geschehen, von dem sie berichten wollen, oder ihre Ausführungen darüber, wie sie sich ihr Traumhaus vorstellen. Postkarten oder selbstgemachte Fotos, die sie der Klasse über das Episkop vorführen, veranschaulichen einen Bericht über eine Stadt in der näheren Umgebung oder über eine Sehenswürdigkeit am Urlaubsort. Unterrichtsfilme oder in der Reihenfolge vertauschte Dias fordern zum Unterlegen eines Dialogs heraus.

Der Einfachheit halber haben wir bisher so getan, als bestünde das einzige Anliegen des Fremdsprachenunterrichts in der Befähigung der Lernenden zu sprachproduktivem Handeln. Diese Vereinfachung ist sicherlich insofern legitim, als es im Hinblick auf eine Vielzahl alltäglicher Kommunikationsformen (vgl. 3.2.1) genügt, wenn im Unterricht rezeptive Fertigkeiten nur in demselben Umfang wie produktive und gleichzeitig mit diesen entwickelt werden. So lernt der Schüler das Verstehen einer Preisangabe meist zusammen mit der Frage *Ça fait combien?* und der Stellungnahme *C'est trop cher.* Hat er die Auskunft nicht verstanden, kann er um langsame Wiederholung bitten oder, in anderen Zusammenhängen, von seinem Gegenüber erwarten, daß dieser eine vereinfachte Ausdrucksweise wählt.

Auch im Unterricht hat er im allgemeinen die Möglichkeit der Rückfrage, sollte er einmal wirklich nicht verstanden haben, was ein Mitschüler oder der Lehrer, der gewöhnlich weiß, was er seinen Schülern zumuten kann, gesagt hat. Von Tonband vorgespielte Lehrwerkdialoge können zwar gelegentlich Verständnisschwierigkeiten bereiten, aber schließlich kümmert sich der Lehrer darum, daß jeder möglichst alles versteht. Im übrigen enthalten ja Lehrwerkdialoge nicht die Merkmale authentischer mündlicher Äußerungen, denn sie wollen und sollen nur Vorbilder für produktives Sprachhandeln sein.

In allen diesen Fällen begegnet der Lernende der Zielsprache in vereinfachter Form, sei es, weil sie bei bestimmten Gelegenheiten durch anlaßgebundene Konvention zur Formelhaftigkeit erstarrt, sei es, weil jemand dem Sprachneuling freundlich entgegenkommt. Das ändert sich, wenn er mit einem schwierigen Zeitungstext alleingelassen ist oder wenn er in einer Gruppe Jugendlicher der einzige ist, der Französisch nicht als Muttersprache spricht. Erst hier – angesichts nicht geglätteter Rezeptionsbedingungen – zeigt sich, daß Sprachrezeption nur dann erfolgreich verlaufen kann, wenn sie auf einer erheblich breiteren linguistischen Basis beruht als die Sprachproduktionsfähigkeit. Und genau hier, im Bereich des Authentischen, setzt eine gezielte Förderung rezeptiver Kompetenz ein.

Im Hinblick auf die Förderung der Lesefähigkeit ist man sich einig, daß die Begegnung mit längeren Texten die Beherrschung der Techniken des kursorischen Lesens voraussetzt. Somit besteht eines der Ziele im Rahmen der Entwicklung rezeptiver Kompetenz in der Befähigung des Lernenden, aus dem Text entnommenen Signalen Erwartungen aufzubauen, die es ermöglichen, Hypothesen über den Sinngehalt aufzustel-

len und auf Gültigkeit zu überprüfen. Eine Progression der Textsorten – ausgehend von sehr einfachen Gebrauchstexten wie Telegramm mit Ankunftsdaten, Gebrauchsanweisung im Infinitiv, Verkehrshinweis und Urlaubspostkarte über den persönlichen Brief, den Erlebnisbericht, das Prévertgedicht und viele andere Zwischenstufen zum Prospekt, zum Zeitungsartikel und zum Roman oder Theaterstück – ist häufig gefordert, jedoch noch kaum ansatzweise verwirklicht worden.

Während der Lernende im Umgang mit schriftlichen Texten meist noch die Möglichkeit besitzt, einen nicht verstandenen Satz mehrmals zu lesen oder ein Wörterbuch zu Rate zu ziehen, kommt es bei der Rezeption gesprochener Sprache oft darauf an, sofort zu verstehen. Bei der Förderung der auditiven Rezeption sollte unsere Aufmerksamkeit darum vor allem solchen Höranlässen gelten, die ein verständnissicherndes Rückfragen erschweren oder unmöglich machen (WENDT/ROTH S. 24).

Dies ist am deutlichsten bei Texten der Fall, die durch Radio oder Fernsehen übermittelt werden. Kann der Schüler an seinem Heimatort einen französischsprachigen Sender empfangen, liegt es nahe, ihn zum häufigen Hören dieses Senders anzuregen. Das gelingt sicherlich am besten über Musiksendungen, wenn wir den Schüler dazu befähigen, die Ansagen und wenigstens sprachlich einfachere Refrains zu verstehen. Denken wir dagegen an den Schüler, der mit seinen vielleicht nicht französischsprechenden Eltern im Auto ein französischsprachiges Land bereist, werden Verkehrsdurchsagen wie *Bouchon sur la nationale 10* und ggf. auch Wetterprognosen ganz unmittelbar relevant. Eine Beschäftigung mit Sendungen von Jacques Chancel oder Anne Gaillart oder mit politischen Nachrichten dürfte, soweit sie überhaupt zu den Zielen der Ausbildung beiträgt, sehr viel späteren Stufen vorbehalten bleiben.

Neben den durch Massenmedien verbreiteten Texten sind Höranlässe zu nennen, bei denen häufige Rückfragen die Mitteilungsbereitschaft des Französisch sprechenden Gegenübers empfindlich beeinträchtigen würden. Wer als Zugreisender die Berichte der Mitreisenden über Herkunftsort und Ziel nicht versteht, wird den Kontakt nicht lange aufrechterhalten können. Als Gast in einer französischsprachigen Familie würde er die Unterhaltung bei Tisch – etwa über die Erlebnisse und Begegnungen des Tages – empfindlich stören, wenn er ständig zurückfragen würde. Die Ausführungen des Französisch sprechenden Nachbarn auf dem Campingplatz über Bade- und Besichtigungsmöglichkeiten in der Umgebung, die Informationen des Bauern über seine Arbeit und seine Familie oder des Angestellten über seinen Arbeitsplatz, die Berichte des Parisers über sein Landhaus würden bei offensichtlichem Nichtverstehen zu einem jähen Ende gelangen und u.U. sehr wünschenswerte Kon-

takte gar nicht erst zur Entfaltung kommen lassen. Die Entwicklung der rezeptiven Fähigkeiten in diesen Bereichen kann am besten mit aufgezeichneten authentischen Interviews zu entsprechenden Themen gefördert werden.

5 *Zur Methodik der rezeptiven Kompetenz*

Eine voll ausgebildete rezeptive Kompetenz umfaßt vier kognitive Stufen, von denen im Unterricht keine vernachlässigt werden sollte: das *Wiedererkennen,* das *Verstehen,* das *Analysieren* und das *Evaluieren.*

Das *Wiedererkennen* besteht in der Fähigkeit, sich, so schnell es der jeweilige Anlaß erfordert, an die Bedeutung bekannter Wörter, Strukturen und Intonationsverläufe zu erinnern. In Bezug auf Höranlässe muß zudem die Fähigkeit entwickelt werden, Laute akustisch zu diskriminieren, bzw. Klanggestalten in einem Hörtext zu isolieren. Zur Übung des Diskriminierens besonders gut geeignet ist das Sprachlabor. Starke Hintergrundgeräusche, nachlässiges oder dialektisches Sprechen bedeuten bei Bandaufnahmen eine größere Erschwernis als im direkten Gegenüber mit dem Sprechenden. Die Beigabe einer wörtlichen Transkription – also das Überwechseln vom *code phonique* zum *code graphique* – behindert die Entwicklung des akustischen Diskriminierens; schriftliche Vortexte nur ähnlichen Inhalts dagegen sind ein legitimes Hilfsmittel.

Während es sich also beim *Wiedererkennen* um das Wiederauffinden von bekannten sprachlichen Elementen im Gedächtnis handelt, verlangen das *Verstehen* und die weiteren Stufen Neuleistungen. *Verstehen* selbst bedeutet Sinnentnahme aus Texten, deren Elemente zwar bekannt sein können, aber in neuer Anordnung erscheinen. *Verstehen* ist immer mehr oder weniger «global»: bedeutungstragende Signale, die uns ein geschriebener oder gesprochener Text vermittelt, steuern unsere Erwartung, diese Erwartung wiederum ruft die komplementären Mechanismen Selektion und Ergänzen auf den Plan. Der Lerner einer Fremdsprache, der noch über geringe Erfahrungen verfügt, bildet, wenn der Text nicht ausreichend vorbereitet worden ist, leicht Fehlerwartungen aus – er hat dann das Gefühl, «gar nichts» verstanden zu haben, obwohl ihm in Wirklichkeit nur einige wichtige Informationen fehlen. Die Fähigkeit, von verstandenen Textelementen ausgehend, das nicht Verstandene zu ergänzen, bedarf der sehr allmählichen Entwicklung. Wer Ergänzungsfähigkeit bei seinen schulischen Lernern voraussetzt, bewirkt nicht Förderung der rezeptiven Kompetenz, sondern Frustration. Bei der Arbeit mit Hörmaterial kommt erschwerend hinzu, daß der Lernende von ei-

nem auf Band gespeicherten Text ja nie wirklich persönlich betroffen ist (HÜLLEN 1977: 35, WALERIUS 1977: 44). Diese Gefährdungen des Verstehensprozesses machen die Notwendigkeit von Gegenmaßnahmen deutlich: wird ein Hörtext nicht isoliert behandelt, sondern in eine Unterrichtsreihe eingeblendet, zu der er an einer ganz bestimmten Stelle den erwünschten thematischen Beitrag liefert, kann der Lernende sich als direkt angesprochen empfinden und aus dem unterrichtlichen Zusammenhang Erwartungen aufbauen, die der Text inhaltlich erfüllen kann. In Analogie zum kommunikativen Bedürfnis können wir die so erzeugte Bereitschaft als rezeptives Bedürfnis bezeichnen. Vorgegebene Leit- oder Arbeitsfragen, deren Beantwortung die Textarbeit dient, begünstigen dessen Entstehen.

Analyse hat *Wiedererkennen* und *Verstehen* zur Voraussetzung, geht jedoch über bloße Sinnentnahme hinaus. Wurde auf den vorigen Stufen alles Notwendige vom Text geliefert, ist nun die Aktivität des Rezipienten in besonderer Weise gefordert. Die pragmatische Analyse überprüft, welche Absichten oder Gefühle sich hinter der Wahl der sprachlichen Mittel verbergen. Wie ist eine Argumentation strukturiert? Läuft sie auf einen Höhepunkt zu? Was wird ausgesprochen, was verschwiegen? Die erste und zweite Frage können zur stilistischen Analyse, die dritte kann zur landeskundlichen Inhaltsanalyse übergreifen. Keineswegs auf schriftliche Texte begrenzt ist die grammatische Analyse. Mehrere Untersuchungen haben gezeigt, wie wichtig gerade auch das Durchschauen der grammatischen Strukturen für das Gelingen von Hörverstehen ist. Spätestens hier wird der Einsatz entsprechender Arbeitsblätter unverzichtbar.

Auf der Stufe *Evaluation* verlangen wir von dem Lernenden eine begründete Wertung des Gelesenen oder Gehörten, und hier wird auch die pädagogische Dimension von Fremdsprachenunterricht wieder sichtbar. Verstehen wir rezeptive Kompetenz nämlich als Teil kommunikativer Kompetenz und erinnern wir uns an die oben versuchte Definition derselben, können wir uns nicht mit dem unkritischen Konsum dekodierter Inhalte oder den angesichts der Persönlichkeitsentwicklung mehr oder weniger beliebigen Ergebnissen einer Analyse begnügen. Es ist nämlich durchaus nicht unwichtig, daß der Lernende das, was er liest oder hört, zu seinen eigenen Erfahrungen in Beziehung setzt und dadurch erkennt, wie die Handlungsweise einer Person zu bewerten ist, ob eine Argumentation polemisch oder sachlich ist oder ob die Lebensauffassung, die hinter dem Geschriebenen oder Gesprochenen sichtbar wird, eine Bereicherung oder Gefährdung des Einzelnen oder der Gemeinschaft birgt. Auch diese Stufe der Textrezeption ist durchaus nicht

sehr fortgeschrittenen Lernern vorzubehalten. Schon in den ersten Lernjahren sollten wir unsere Schüler – etwa durch Vorgabe von Auswahlantworten – zur Abgabe von Stellungnahmen ermutigen. Denn eine Entmündigung auf frühen Sprachlernstufen läßt sich später nur schwer wiedergutmachen.

Justus-Liebig-Universität Gießen
Institut für Didaktik der
französischen Sprache und Literatur
D 6300 Gießen

Michael Wendt

Literatur

BERLITZ, M.D. ([109] 1909): *Premier livre pour l'enseignement des langues modernes – Partie française pour adultes*, Berlin, Paris, New York, London, Petersburg, Berlitz.

CAPELLE, J., G. CAPELLE (1970): *La France en direct 2*, Livret d'entraînement, Paris, Hachette.

CHRIST, E. (1947): *Lehrbuch der französischen Sprache*, Stuttgart, Klett.

COSTE, D. et al. (1976): *Un niveau-seuil*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

ERDLE-HÄHNER, R. et al. (1967): *Etudes Françaises*, Ausgabe B, Teil 2, Stuttgart, Klett.

ERDLE-HÄHNER, R. et al. (1972): *Etudes Françaises 1 Cours de Base*, Stuttgart, Klett.

GLEIM (1859): *Elementargrammatik der französischen Sprache*, Breslau, Frewendt.

HÜLLEN, W. (1977): «Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I», in R. DIRVEN (ed.): *Hörverständnis im Fremdsprachenunterricht – Listening Comprehension in Foreign Language Teaching*, Kronberg/Ts., Scriptor, 27–39.

LAUERBACH, G. (1979): «The Threshold Level – for Schools?», *Neusprachliche Mitteilungen 32*, 149–156.

MELENK, H. (1977): «Der didaktische Begriff der 'kommunikativen Kompetenz'. Kritische Bemerkungen», *Praxis des neusprachlichen Unterrichts 24*, 3–12.

MINDT, D. (1978): «Probleme des pragmalinguistischen Ansatzes in der Fremdsprachendidaktik», *Die Neueren Sprachen 77*, 340–356.

MOGET, M.T. (1972): *De Vive Voix*, Livre du maître, Paris, Didier.

MÜLLER, O. ([5] 1976): *La belle aventure d'apprendre le français*, Cours fondamental, Premier degré, Erlenbach-Zürich/Stuttgart, Rensch.

MÜLLER, R.M. (1973): «Situation und Lehrbuchtexte: Die Kontextualisierbarkeitsprobe», in: H. HEUER/R.M. MÜLLER (eds.): *Lehrwerkkritik – ein Neuansatz*, Dortmund, 31–45.

MÜLLER, R.M. (1977): «Kommunikative Komeptenz und Arbitrarität – Pragmalinguistische Irrwege der Fremdsprachendidaktik», *Linguistik und Didaktik 8*, Heft 29, 63–77.

PIEPHO, H.-E. (1973): «Linguistische, soziolinguistische und didaktische Anmerkungen zum Begriff 'Situation' im modernen Fremdsprachenunterricht», *Zielsprache Französisch 3*, 12–20.

PIEPHO, H.-E. (1974: *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*, Limburg, Frankonius.

PLOETZ, K. ([28] 1882): *Schulgrammatik der französischen Sprache*, Berlin, Herbig.

RAASCH, A. (1979): «Un 'Un niveau-seuil'? – Deux 'Un niveau-seuil'? – Deux 'Niveaux-seuils'?, *Neusprachliche Mitteilungen 32*, 157–161.

Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Neue Sprachen (1972), i.Auftr. d. Hessischen Kultusministers, o.O.

REBOULLET, A. et al. (1978): *Méthode Orange 1*, dt. Bearbeitung v. V. Borbein, M. Wendt, München, Langenscheidt-Hachette.

ROLINGER, H. et al. (1970): *Strukturübungen zu Etudes Françaises Ausgabe B Teil I*, Stuttgart, Klett.

SCHÖPKE, O. et al. ([10] 1923): *Lehrgang der französischen Sprache für höhere Lehranstalten I*, Leipzig, Reisland.

SCHRÖDER, A. (1978): *Zur Verwirklichung des kommunikativen Ansatzes im Englischunterricht der Sekundarstufe I*, Limburg, Frankonius.

SCHWERDTFEGER, I.C. (1973): *Medien und Fremdsprachenunterricht*, Eine Analyse unter pragmatischem Aspekt, Hamburg, Buske.

STROHMEYER, F. (1952): *Etudes Françaises*, Stuttgart, Klett.

TOUSSAINT, C./G. LANGENSCHEIDT ([95] 1909): *Brieflicher Sprach- und Sprechunterricht für das Selbststudium Erwachsener – Französisch*, Berlin, Langenscheidt.

WALERIUS, M. (1977): «Das Gespräch im Hörverstehenstraining der Sekundarstufe II. Am Beispiel von Crystal/Davy: *Advanced Conversational English* mit Tonband», in: R. DIRVEN (ed.): *Hörverständnis im Fremdsprachenunterricht – Listening Comprehension in Foreign Language Teaching*, Kronberg/Ts., Scriptor, 40–57.

WENDT, M., B. ROTH (1979): «L'élaboration de documents sonores par le professeur de français langue étrangère», *Le Français dans le Monde 145*, 23–27.