



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Möglichkeiten und Grenzen des ‚Lexical Approach‘ im
Spanischunterricht“

Verfasserin

Christine Schachner

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Jänner 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 190 353
Studienrichtung lt. Studienblatt:	Lehramtsstudium Spanisch
Betreuer:	Ao. Univ.-Prof. Dr. Peter Cichon

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Ein Überblick: Forderungen des Lexikalen Ansatzes	2
2.1. Der Lexikale Ansatz - ein kommunikativer Ansatz	3
3. Argumente für eine Theorie der Verschmelzung (<i>chunking</i>).....	4
3.1. Das mentale Lexikon	4
3.1.1. Semantische Netzwerke	5
3.1.2. Full-Listing vs. Full-Parsing	7
3.1.3. Redundante Wortschatzspeicherung	9
3.1.4. Syntagmatische Kontiguität und Gestalt-Strategien	10
3.1.5. Sprachliche Automatismen	12
3.1.5.1. Automatismen in der Sprachverarbeitung	12
4. Eine Einteilung von Lexik für den Fremdsprachenunterricht	14
4.1. Der minimale Wortschatz	17
4.2. Kollokation - ein Modewort in der Sprachwissenschaft	19
4.2.1. Der Stellenwert von Kollokationen im Fremdsprachenunterricht	22
4.3. Die Dokumentation von Wortschatz	24
5. Wortschatz vs. Grammatik - der Kampf um den Thron	27
5.1. Grammatik als rezeptive Fertigkeit	31
5.2. Grammatikerwerbstheorien	32
5.2.1. Natürliche Ressourcen des Spracherwerbs	32
5.2.2. Studien der Erstsprachenforschung	35
5.2.2.1. Kollokationen im kindlich-mentalen Lexikon	35
5.2.2.2. Der Prozess der Segmentierung	36
5.2.2.3. Studien der Zweitsprachenforschung	39
5.2.3. Automatisierte vs. kreative Sprache	41

6. Das generative Prinzip im Lexikalen Ansatz	42
6.1. Konstruktionsgrammatik	43
6.2. Von der Satzgrammatik zur Wort- und Textgrammatik	44
6.2.1. Wortgrammatik	45
6.2.1.1. Von Kollokation zu Kolligation	46
6.2.2. Textgrammatik	47
7. Traditionelle Grammatikvermittlung	47
7.1. Explizite Grammatikvermittlung	48
7.2. Übungen im Lexikalen Ansatz	51
7.2.1. Kontextualisierung	54
7.2.2. Drills	54
7.2.3. Aufgabenorientierter Unterricht - Lernen als Prozess	56
8. Der Umgang mit Fehlern	60
8.1. Der Status von Fehlern im Fremdsprachenunterricht	61
8.2. Fehlerquellen	63
8.3. Die Methode der „neuen Darlegung“ und des Feedbacks	65
8.4. Grammatikalische Richtigkeit als Endziel	67
9. Die Betonung der rezeptiven Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht	69
10. Bewusstseinsbildung	71
11. Gesprochene vs. geschriebene Sprache	73
12. Bedeutungsvermittlung im Fremdsprachenunterricht	74
12.1. Zur Bedeutungstheorie des Lexical Approach	76
12.2. Semantisierung durch prototypische Beispiele	79
13. Der Einsatz der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht	80
14. Der Lexikale Ansatz und Bildungsstandards	81
14.1. Lexik als organisierendes Prinzip des Lehrplans	82
14.2. Ausweitung der Fertigkeiten	85
14.2.1. <i>Chunking</i>	86
14.2.2. Das Wörterbuch als Lernressource	88

15. Eine Analyse approbierter Lehrbücher für den Spanischunterricht	90
16. Der Bekanntheitsgrad des Lexical Approach: Eine Fallstudie	99
16.1. Der Umgang mit Fehlern	101
16.2. Das Verhältnis von Input und Output	103
16.3. Das Verständnis von Wortschatz	104
16.3.1. Die Protokollierung neuen Wortschatzes	106
16.4. Die Rolle der Grammatik und der Muttersprache im Spanischunterricht ..	108
17. Ein Resümee: Die Grenzen des Lexical Approach	110
17.1. Wortschatzerwerb im Spannungsfeld von mentalem Lexikon und Phraseologie	110
17.2. Die Lerntheorie des Lexical Approach und ihr <i>missing link</i>	111
17.3. Das bilinguale ‚Kollokations-Lernerinnenwörterbuch‘: Ein Desiderat	112
17.4. Die Rahmenbedingungen	113
17.4.1. Lehrbücher	113
17.4.2. Der Lexical Approach im multilingualen Fremdsprachenunterricht	114
17.4.3. Input- vs. Performance-Standards	115
18. Schluss	116
Literaturverzeichnis	118
Anhang	125

1. Einleitung

Die vorliegende Diplomarbeit verfolgt zwei Ziele: Zum Ersten sollen die einzelnen Forderungen des Lexical Approach vor einem sprach- und lerntheoretischen Hintergrund diskutiert werden. Zum Zweiten sollen sowohl Chancen aufgezeigt werden, die eine Umsetzung des Ansatzes im spanischen Fremdsprachenunterricht mit sich bringen kann, als auch mögliche Grenzen ausgelotet werden, an denen eine solche Umsetzung scheitern könnte. Um diese Zielsetzungen zu erreichen, sollen mir zunächst die Erkenntnisse (u.a.) der psycholinguistischen Forschung, Gestalt-Psychologie, kognitiven Lerntheorie, Spracherwerbsforschung, Fremdsprachendidaktik, Konstruktionsgrammatik, Phraseologie und Lexikografie in Bezug auf die Gültigkeit der von Lewis erhobenen Forderungen dienlich sein. Des Weiteren soll untersucht werden, inwieweit eine Umsetzung des Lexical Approach aufgrund der Rahmenbedingungen des Spanischunterrichts überhaupt möglich ist. Zu diesem Zweck ist es meine Absicht, sowohl eine Analyse der in den Schulbuchlisten für das Schuljahr 2008/2009 angeführten Spanischlehrbücher vorzunehmen als auch eine Fallstudie durchzuführen, die Aufschluss darüber geben soll, in welchem Grad der Lexical Approach österreichischen Spanischlehrerinnen bekannt ist bzw. welche Einstellungen zu den von Lewis¹ aufgestellten Thesen vorhanden sind. Schließlich sollen auch die Lehrpläne der höheren Schulen und somit auch der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen bei der Klärung der Frage, welche Möglichkeiten und Einschränkungen vor dem Hintergrund der aktuellen Entwicklung der Bildungsstandards einem Spanischunterricht nach den Prinzipien des Lexical Approach zuteil werden, zu Rate gezogen werden.

Zunächst soll ein Überblick über die Grundsätze des Ansatzes gegeben werden. Kapitel 3 setzt sich mit der Beschaffenheit des mentalen Lexikons auseinander, wobei geklärt werden soll, inwiefern *chunks*² nicht nur in der Lewis'schen Wortschatzdidaktik, sondern auch in der psycholinguistischen Erforschung der Wortschatzspeicherung und Sprachverarbeitung eine Rolle spielen. Anschließend wird definiert, welches Verständnis von Wortschatz der Lexical Approach für den Fremdsprachenerwerb und -unterricht als relevant und notwendig erachtet. Kapitel 5 und 6 setzen sich mit der Dichotomie von Wortschatz und Grammatik auseinander bzw. mit dem

¹ Michael Lewis formulierte den „Lexical Approach“; s. Lewis 1993.

² Wortketten, die eine lexikalische Einheit bilden.

Hierarchieverhältnis der beiden Komponenten von Sprache in Bezug auf den Spracherwerb. Im darauf folgenden Kapitel sollen die Mängel der traditionellen Grammatikvermittlung aufgezeigt werden und vom Lexical Approach propagierte Modifikationen der bisherigen Methoden präsentiert werden. Im Anschluss daran wird die vorherrschende Sicht von ‚Fehlern‘, ‚Korrektur‘ und ‚Richtigkeit‘ kritisiert und die Methode der „neuen Darlegung“ als Feedback-Variante beschrieben. Es folgen weitere Kapitel, die wesentliche Forderungen des Lexical Approach näher beleuchten. Im nächsten Abschnitt soll der Lexical Approach auf seine Adäquatheit in Bezug auf die Lehrpläne der Oberstufe und des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens geprüft werden und viceversa. Dann werden die Ergebnisse der Lehrbuchanalyse und der Fallstudie vorgestellt und schließlich soll durch diese eine Zusammenfassung der Hindernisse, vor die sich ein auf dem Lexical Approach basierender Spanischunterricht gestellt sieht, angeregt werden.

Der geneigte Leser/die geneigte Leserin sei an dieser Stelle informiert, dass er/sie im Laufe dieser Arbeit auf das generische Femininum stoßen wird. Des Weiteren sei darauf hingewiesen, dass das Original „Lexical Approach“ und das eingedeutschte Äquivalent „Lexikaler Ansatz“ fortan synonym gebraucht werden.

2. Ein Überblick: Forderungen des Lexikalen Ansatzes

In seinen Lexical Approach übernimmt Lewis die wesentlichen Konzepte postuliert von den Vertretern des Kommunikativen Ansatzes, wobei der wesentlichste Unterschied in der Betonung der lexikalischen Beschaffenheit „natürlich vorkommender Sprache“ (Lewis 1993: vi) und ihrer Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht liegt. Die Forderungen des Lexical Approach lassen sich wie folgt zusammenfassen: Zunächst wird die strikte Trennung zwischen Wortschatz und Grammatik aus sprachwissenschaftlichen und spracherwerbtheoretischen Gründen verworfen. Zweitens soll dem Wortschatzerwerb im Fremdsprachenunterricht größere Beachtung geschenkt werden als dem Erwerb grammatischer Strukturen und ihrer Regeln. Um die Erweiterung des fremdsprachlichen mentalen Lexikons zu optimieren und autonom außerhalb bzw. nach der Schule vorantreiben zu können, ist es unablässig, dass die Schülerinnen die Kompetenz erwerben, die Organisation der Sprache in größeren Einheiten zusammenhängender Wörter (*chunks*) wahrzunehmen. Des Weiteren sollte im fremdsprachlichen Unterricht auf die Schulung der rezeptiven Fertigkeiten,

insbesondere das Hören, größeres Augenmerk gelegt werden. Eine weitere wesentliche Forderung des Lexikalen Ansatzes ist ein von Toleranz geprägter Umgang mit Fehlern, da laut Lewis der ‚korrekte‘ Gebrauch von Sprache nicht primäres Ziel des Fremdsprachenunterrichts sein kann; im Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichtes steht vielmehr die erfolgreiche Kommunikation (s. Lewis 1993: vi f.). Daneben stellt der Lexical Approach die Sinnhaftigkeit der expliziten Erklärung grammatikalischer Strukturen mittels Regeln sowie traditioneller Übungs- und Korrekturformen in Frage (s. Lewis 1993: ix). Die Anwendung des Lexical Approach im Fremdsprachenunterricht soll zu effektiverem Unterrichten und effizienterem Lernen führen (s. Lewis 1997: 3).

2.1. Der Lexikale Ansatz - ein kommunikativer Ansatz

Der Lexical Approach stellt laut Lewis eine Weiterentwicklung des Kommunikativen Ansatzes dar (1993: vi). Er enthält somit alle Forderungen desselben, erweitert ihn aber durch die Anerkennung von Wortschatz als organisierendes Prinzip von Sprache, das sowohl den Inhalt als auch die Unterrichtsmethoden bestimmen soll (s. Lewis 1993: 31f.).

Kommunikative Ansätze des Fremdsprachenlehrens und -lernens entwickelten sich aus der Kritik an strukturellen Ansätzen und am Einfluss der behavioristischen Psychologie auf die Fremdsprachendidaktik, der sich in der audiolingualen Methode manifestierte. Unter dem Begriff „Kommunikativer Ansatz“ lassen sich unter anderem die Strömungen des Notional-Functional Approach, des Natural Approach und des aufgabenorientierten Ansatzes zusammenfassen (s. Santamaría Pérez 2006: 23). Diese haben gemeinsam, dass sie eine andere Sicht von Fremdsprachenkompetenz haben als strukturalistische oder behavioristische Ansätze: „Lo importante ya no es dominar las reglas gramaticales de una lengua sino que lo importante es poder usar esa lengua de forma correcta en cada contexto comunicativo“ (Santamaría Pérez 2006: 24).

Von all diesen Strömungen wurde der Lexikale Ansatz am stärksten von Krashens Natural Approach inspiriert, der vor allem eine Reaktion auf den Behaviorismus darstellte. Lewis' Theorie vom Spracherwerb gründet sich auf Krashens Input-Hypothese³, die besagt, dass Spracherwerb stattfindet bzw. Input wird zu *Intake*, wenn wir die Sprache, der wir ausgesetzt sind, erstens verstehen und zweitens deren Komplexität oder Schwierigkeit eine Stufe über das bereits erworbene Wissen

³ Lewis (s. 2000: 180) nimmt allerdings eine weitere Voraussetzung für den Spracherwerb an: Die Aufmerksamkeit der Lernerin muss auf die sprachliche Besonderheit gerichtet sein („noticing“).

hinausgeht (i+1) (s. Lewis 1993: 25). Neben der Verständlichkeit des Inputs spielen dabei auch die Motivation der Schüler sowie die Authentizität des Lernmaterials eine entscheidende Rolle (s. Lewis 1993: 27). Die Hypothese, dass Sprache allein durch das Ausgesetztsein von Input erworben werden kann, wurde zwar immer wieder kritisiert, weil sie sich der empirischen Beweisführung entzieht (s. Lightbown und Spada 2000: 40), wurde aber dennoch nicht ganz aufgegeben. So schlägt Butzkamm (s. 2002: 15) vor, Krashens Input-Hypothese durch seine These des „Doppelverstehens“ zu ersetzen, die besagt, dass Lernen stattfindet, wenn sowohl die Bedeutung als auch die Syntax der Äußerung verstanden wird und außerdem wurde vorgeschlagen, Krashens Unterscheidung zwischen ‚natürlichem‘ Erwerb und ‚künstlichem‘ Lernen folgendermaßen zu interpretieren: Beim Spracherwerb durch Input laufen unbewusste, automatische Lernprozesse ab, während bewusstes Lernen durch kontrollierte Prozesse erfolgt (vgl. Richards und Schmidt 1986: 189). Letztlich ist die Input-Hypothese jener kognitiven Spracherwerbtheorie nicht unähnlich, die besagt, dass Sprache allein dadurch erworben werden kann, wenn der neue Input in das bereits vorhandene Sprachwissen integriert wird (vgl. Lightbown und Spada 2000: 41).

3. Argumente für eine Theorie der Verschmelzung (*chunking*)

Hinweise, die eine Organisation von Sprache in *chunks* plausibel machen, liefern die Erkenntnisse über die Beschaffenheit unseres mentalen Wortschatzes, über die Prozesse der Sprachverarbeitung (Wahrnehmung und Produktion) sowie über den Spracherwerb.

3.1. Das mentale Lexikon

There is considerable research evidence which endorses the view that a great deal of language is stored in units larger than the individual word (Lewis 1993: 92).

Das mentale Lexikon eines Erwachsenen beinhaltet zwischen 15 000 und 100 000 Wörter (s. Dietrich 2007: 74). Lewis gründet seinen Lexical Approach auf der Annahme, dass unser mentales Lexikon aber nicht nur aus einzelnen Wörtern besteht, sondern es sind dort auch Kollokationen sowie fixierte und halbfixierte Mehrworteinheiten gespeichert (s. Lewis 1997: 8-11). Jackendoff (1997:156) geht davon aus, dass die Zahl von fixierten Mehrworteinheiten, die ein Mensch in seinem mentalen Lexikon

gespeichert hat, in etwa gleich groß ist wie die der einzelnen Wörter. Während Lewis eine vorsichtige Schätzung abgibt, nämlich dass obwohl Wortketten (*chunks*) einen großen Teil unseres muttersprachlichen Wortschatzes ausmachen - er spricht von Zehntausenden (s. Lewis 1993: 101) - einzelne Wörter dennoch die zahlreichste Gruppe von Einträgen in unserem mentalen Lexikon bilden (s. Lewis 1997: 7f.), gehen Pawley und Syder (s. 1986: 210) von hunderttausenden komplexen lexikalischen Einträgen aus und stellen diesen einige wenige tausend morphemgroße Einheiten gegenüber⁴. Aitchison (2003: 92) stellt hierzu fest: „Multi-word expressions are very numerous in all known languages: they have been claimed to outnumber words by about ten to one“. Korpora, die auf mündlichem Sprachgebrauch basieren, haben diese These bestätigt (s. Handwerker 2002: 209); nicht unbestritten ist allerdings die Frage, ob diese *chunks* (z. B. Kollokationen) tatsächlich als Ganzes im mentalen Lexikon gespeichert sind oder ob die einzelnen Bestandteile (Wörter) einer Mehrworteinheit lediglich miteinander verbunden sind.

Um diese Frage zu klären, werden im folgenden Abschnitt einige Modelle des mentalen Lexikons diskutiert.

3.1.1. Semantische Netzwerke

Einigkeit herrscht von Seiten der Sprachwissenschaft darüber, dass die einzelnen Einträge in unserem mentalen Lexikon nicht isoliert vorhanden sind, sondern in Form eines mehrdimensionalen Netzes miteinander verbunden sind (s. Aitchison 2003: 86). Diese Verbindungen können phonetisch-phonologischer, syntaktischer, affektiver und semantischer Natur sein (s. Álvarez Chacón 2003: 246).

Ein populäres und in breiten sprachwissenschaftlichen Kreisen akzeptiertes Erklärungsmodell ist das Modell, das auf semantischen Netzwerken beruht. Innerhalb dieses Modells werden die semantischen Verbindungen zwischen den Einträgen - insbesondere paradigmatische Ordnungsprinzipien (Synonymie, Antonymie etc.) - betont.

Das einzelne Wort wird hier als grundlegende Einheit eines Eintrags aufgefasst. Dieser Eintrag beinhaltet auch phonologische, graphematische, semantische und syntaktische Informationen zu einem Wort, also alles, was wir über ein Wort wissen. Zu den syntaktischen Informationen über ein Wort gehört diesem Modell zufolge etwa das

⁴ Pawley und Syder (s. 1986: 213f.) untermauern ihre Schätzung, indem sie eine (unvollständige) Liste von insgesamt 46 gebräuchlichen Ausdrücken im Englischen anführen, die das Wort *think* enthalten.

Wissen um die Wortart, das Geschlecht und die Verbindungen, die dieses Lexem mit anderen Lexemen eingehen kann (Kollokationen) (vgl. Blank 2001: 7f. sowie 133).

Die Verbindungen zwischen den Wörtern sind unterschiedlich bezüglich ihres Stärkegrades: Die Wörter, die zusammen eine Kollokation bilden, sind z. B. stärker miteinander verbunden als der Oberbegriff sp. *flor* mit seinen untergeordneten Lexemen *rosa, tulipán, narciso*. Diese Schlussfolgerung lassen die Ergebnisse von Wortassoziationstests zu, die ergaben, dass es vier Arten von Verbindungen gibt, die auf folgenden Ordnungsprinzipien beruhen:

1. Koordination: Hyponyme sind untereinander verbunden: *rojo, blanco, azul*, oder *Salz, Pfeffer*⁵
2. Kollokation
3. Superordination: Ein untergeordnetes Wort ist mit seinem Oberbegriff (Hyperonym) verbunden: *Schmetterling und Insekt*
4. Synonymie

Bei diesen Experimenten wurde den Probandinnen ein Reizwort vorgegeben, zu denen Wörter genannt werden sollten, die ihnen spontan dazu einfallen. Die häufigsten Antworten fielen in die Kategorie Koordination, die zweit häufigsten waren Kollokationen, dann folgten Hyperonyme und Synonyme. Aufgrund der Häufigkeit der Antworten kann auf den Stärkegrad der vier Verbindungstypen geschlossen werden. Somit gibt es eine stärkere Verbindung zwischen Hyponymen und kollokierenden Wörtern als zwischen Unter- und Oberbegriff bzw. zwischen Synonymen (s. Aitchison 2003: 86). Der syntagmatischen Ebene, zumindest in Form von Kollokationen, kommt daher auch in einem paradigmatisch orientierten Modell ein hoher Stellenwert zu.

Der größte Schwachpunkt des Semantische-Netzwerke-Modells ist die implizierte Annahme logischer Ordnungsprinzipien im mentalen Lexikon. In diesem Zusammenhang sei erwähnt, dass Hausmann (s. 1993: 4) vorschlägt, den Wortschatz einer Sprache nicht als Netz zu betrachten, sondern eher als Labyrinth, „denn das Netz gibt die illusorische Vorstellung von transparenter Struktur“ (Ebenda). Diese Kritik trifft auch teilweise auf die Darstellung des mentalen Lexikons als Netz zu aufgrund der Ungereimtheiten in Bezug auf Antonymie und Synonymie, die nicht den Gesetzen der Logik folgen. Die Annahme, dass es sich bei einem Antonym um ‚ein Wort mit gegenteiliger Bedeutung‘ handle, ist eine allzu starke Vereinfachung, weil viele

⁵ Lewis interpretiert dies als syntagmatisches Phänomen und nicht als paradigmatisches Phänomen aufgrund des lexikalisierten Ausdrucks: *Gibst du mir bitte Salz und Pfeffer?*

Gegenteile vom Kontext abhängig sind: *a short vs. long life, a short vs. a tall man, a short vs. a good temper*. Trotzdem können wir Gegenteile in unserer Muttersprache korrekt gebrauchen: „People learn these illogicalities, because opposites often co-occur. Antonymous adjectives are used together in the same sentence more frequently than chance would allow” (Aitchison 2003: 100):

*She didn't look forward to Cathy's visit, **short or long**.*
*You'll have to take the **rough** with the **smooth**.*
*I can't decide whether I **love** him or **hate** him (Ebenda).*

Auch viele als Synonyme bezeichnete Wörter können nicht beliebig ausgetauscht werden, da die Wahl eines Wortes in erster Linie vom Ko-Text abhängt. Vor diesem Hintergrund kommt der syntagmatischen Ebene und nicht der paradigmatischen Ebene eine vorrangige Stellung als Ordnungsprinzip des mentalen Lexikons zu:

The choice of synonym is primarily dictated by the surrounding context. *Wide* may be more closely linked to *road*, and *broad* to *mind*, than *wide* and *broad* to each other. Similarly, *gallop* may be more closely attached to *horse*, and *sprint* to *humans*, than *gallop* and *sprint* to each other (Aitchison 2003: 101).

Auch wenn die Dominanz der semantisch-paradigmatischen Verbindungen hier in Frage gestellt worden ist, liefert das bisher beschriebene Modell dennoch eine theoretische Grundlage für die Forderung nach einer systematischen Erweiterung des Wortschatzes: Durch das Lernen von Wörtern, die auf paradigmatischer Ebene (Synonyme, Antonyme, Wortfelder) oder syntagmatischer Ebene (z. B. Kollokationen) eine ‚Gruppe‘ bilden, werden im mentalen Lexikon der Fremdsprachenlernerin neue Verbindungen zwischen den Wörtern geschaffen. Je mehr Verbindungen also zu einem Wort ‚gelernt‘ werden, desto leichter kann der gelernte Wortschatz memoriert und abgerufen werden; je mehr Einträge wiederum vorhanden sind, desto mehr Verbindungen können beim Erwerb neuer Wörter gemacht werden. Auf diese Weise werden die Einträge des mentalen Lexikons miteinander vernetzt und Wortschatzerwerb wird erleichtert und gefördert (s. Álvarez Chacón 2003: 246).

3.1.2. Full-Listing vs. Full-Parsing

Die Diskussion, ob Kollokationen nun als Ganzes einen Speichereintrag einnehmen oder ob es lediglich eine Verbindung, also eine Brücke zwischen den einzelnen Konstituenten gibt, ist eng verknüpft mit zwei gegensätzlichen Annahmen: die Full-Listing-Hypothese und die Full-Parsing-Hypothese. Der Disput ist aufgrund der

Beobachtungen von einer bestimmten Art von Versprechern, den Morphemvertauschungen (*strandings*) entbrannt, wie z. B. *in fremden Fischen wässern* oder *Stanislaw Lem verglühe ich ehrend*. Die Full-Parsing-Hypothese erklärt dieses Phänomen dadurch, dass die Morpheme der komplexen Wörter⁶ (ver-ehr-en, glüh-end) im Lexikon einzeln gespeichert sind und individuell neu zusammengesetzt werden können (s. Dietrich 2007: 51f.).

Die Full-Listing-Hypothese hingegen geht davon aus, dass diese Versprecher in der letzten Phase der Sprachproduktion, der phonologischen, passiert sind. Sie besagt, dass komplexe Wörter als Ganzes im mentalen Lexikon gespeichert sind und somit eine lexikalische Einheit bilden. Es gibt theoretische Argumente, die beide Hypothesen unterstützen: für die Full-Parsing-Hypothese spricht das „Ökonomieprinzip“, d. h. es wird weniger Speicherplatz benötigt. Allerdings steht dieser Ökonomie ein hoher Rechenaufwand und zahlreiche Speicherzugriffe gegenüber, was wiederum für die Full-Listing-Hypothese spricht (s. Dietrich 2007: 52). Hierzu kommt, dass die Lexeme nicht transparenter idiomatischer Ausdrücke (*in fremden Wässern fischen*) nicht durch bloße Morphemanalyse verstanden bzw. beim Sprechen nach Wortbildungsregeln gebildet werden können. Solche Ausdrücke werden definitiv als Ganzes im Lexikon gespeichert (s. Dietrich 2007: 52)⁷. Letztlich spricht auch der Frequenzeffekt für die Full-Listing-Hypothese, da es komplexe Wörter gibt, die als Ganzes in der Sprache häufiger verwendet werden als ihre Bestandteile und daher schneller verarbeitet werden, z.B. dt. *Perlen* statt *Perle* (s. Dietrich 2007: 52f.).

Schreuder und Baayen (1995: 133)⁸ kommen in ihrem Parallel Dual Route-Modell zu dem Schluss, dass bei der Sprachproduktion Wortbildungsregeln und Zugriffe auf Gedächtniseinträge parallel operieren und dass leicht zu analysierende komplexe Wörter eher in einzelnen Morphemen gespeichert werden (z. B. regelmäßige Verbformen); jene, die mehr Analyseaufwand aufgrund Opakheit benötigen, werden hingegen als Ganzes gespeichert. Jackendoff (2002: 155-162) kommt in seinem Modell zu einem ähnlichen Ergebnis: Produktive Morpheme, die einen hohen Generalisierbarkeitsgrad haben wie das spanische Pluralmorphem *-s* oder das adverbiale Morphem *-mente*, müssen im Langzeitgedächtnis isoliert gespeichert sein

⁶ Mit „komplexen Wörtern“ sind hier Lexeme, die aus mehr als einem Morphem bestehen, gemeint (s. Dietrich 2007: 229).

⁷ Vgl. auch Jackendoff (2002: 154).

⁸ S. auch Baayen et al. (2002: 62).

und können im Arbeitsgedächtnis mit anderen Morphemen gewissen⁹ Restriktionen gemäß frei kombiniert werden. Unregelmäßige Verbformen (z.B. unregelmäßige Indefinidoformen wie *ir - fui, ver - vi*) oder halbproduktive komplexe Wörter (z. B. denominalen Verben sp. *asfaltar, madrugar*) können nicht den freien Wortbildungsregeln gemäß gebildet werden und bilden somit im mentalen Lexikon einen eigenen Lexikoneintrag: „Semiproductive regularities create potential words, but actual words obeying the regularity still have to be acquired one by one“ (Jackendoff 1997: 116). So gibt es im Englischen eine Reihe von denominalen Verben wie z. B. *to butter, to saddle, to shelve*, aber nicht *to mustard*. Außerdem kennen wir die Bedeutung von *to shelve*, die im Gegensatz zu den ersten beiden nicht die Bedeutung *put on X (a shelf)* hat (s. Ebenda).

Produktive Morphologie trägt somit dem Ökonomieprinzip Rechnung; halbproduktive komplexe Wörter können das nicht, weil sie eben nicht das Ergebnis freier Kombination sind.

Produktivität lässt sich aber nicht nur auf die Beschreibung von Morphemen und komplexen Wörtern beschränken. Neben gänzlich produktiven Syntaxregeln wie Subjekt-Verb-Objekt gibt es auch semi-produktive Konstruktionen, die zwar grammatikalisch analysierbar sind, dennoch kombinatorischen Restriktionen unterliegen und somit ebenfalls separat im Lexikon gespeichert sein müssen (vgl. Peters 1983: 3). Daraus ergibt sich die Fragestellung, ob diese auch einen Eintrag im mentalen Lexikon einnehmen. Dies und was es mit solchen Konstruktionen auf sich hat, soll in Kapitel 6 geklärt werden. Nun folgt die Präsentation eines Modells von unserem mentalen Lexikon, mit Hilfe dessen sich die *Chunking*-Theorie am ehesten erklären lässt.

3.1.3. Redundante Wortschatzspeicherung

Nach Bolinger (s. 1976: 12) ist die Speicherkapazität unseres Gedächtnisses nahezu unendlich groß und damit die Verarbeitungszeit effizient genutzt werden kann, ist es notwendig, dass Wortschatz redundant gespeichert wird. Diese Auffassung stand in striktem Widerspruch zu der in den 1970er Jahren in der von der generativen Transformationsgrammatik geprägten Sprachwissenschaft vorherrschenden Annahme, dass das mentale Lexikon - so wie die damaligen Computer - nur einen sehr beschränkten Speicherplatz hätte, die Verarbeitungsgeschwindigkeit unseres

⁹ syntaktische, semantische und phonologische

Gedächtnisses allerdings hoch und das sprachliche generative Potential somit unendlich wäre. In den generativen Theorien und Modellen galt es daher Redundanz von vornherein zu vermeiden. Bolinger kritisierte diesen Wunsch nach Homogenität:

Specifically what I want to challenge is the prevailing reductionism - the analysis of syntax and phonology into determinate rules, of words into determinate morphemes, and of meanings into determinate features. I want to take an idiomatic rather than an analytic view, and argue that (...) our language does not expect us to build everything starting with lumber, nails, and blueprint, but provides us with an incredibly large number of prefabs, which have the magical property of persisting even when we knock some of them apart and put them together in unpredictable ways (Bolinger 1976: 1).

Heutzutage wird jedoch auch unter den Nachfolgern der Generativisten von lexikalischer Redundanz ausgegangen (vgl. Jackendoff 2002: 153 sowie 167). Jackendoffs (s. 2002: 152ff. sowie 1997: 110 und 156) Modell besagt, dass das mentale Lexikon aus lexikalischen Einheiten („lexical items“) besteht und diese sind Morpheme, komplexe Wörter, Idiome, idiosynkratische semi-produktive Konstruktionen, Kollokationen oder auch memorierte Äußerungen jeder Länge (Zitate, Slogans, Liedtexte, Gedichte, Reden). Als kleinste Konstituenten **müssen** nur produktive Morpheme gespeichert sein; alle anderen können im Prinzip sowohl konstruiert als auch memoriert und gespeichert werden. Dies bedeutet, dass das mentale Lexikon jedes Menschen verschieden ist und der Inhalt des mentalen Lexikons demnach ‚nur‘ partiell allen Angehörigen einer Sprachgruppe gemeinsam ist und dass sich hier Verallgemeinerungen feststellen lassen: So kennen die meisten Spanierinnen typische Floskeln wie *feliz cumpleaños* oder Idiome wie *sacar de quicio*. Pawley und Syder (1986: 209) stellen hierzu fest, dass nur sogenannte „lexikalisierte Ausdrücke“ allen Sprechern einer Sprachgemeinschaft gemeinsam sind:

What makes an expression a lexical item, what makes it part of the speech community's common dictionary, is, firstly, that the meaning of the expression is not (totally) predictable from its form, secondly, that it behaves as a minimal unit for certain syntactic purposes, and third, that it is a *social institution* (i.e.) the usage bears the authority of regular and accepted use by members of the speech community.

3.1.4. Syntagmatische Kontiguität und Gestalt-Strategien

Um Erkenntnisse über die rezeptive Sprachverarbeitung zu gewinnen, hat sich die kognitive Linguistik der Gestaltpsychologie bedient und - ausgehend von der These, dass der Mensch in seiner Wahrnehmung dazu tendiert, Elemente zu ordnen bzw. in

eine „Gestalt“ zu bringen, anstatt sie isoliert wahrzunehmen - zehn Assoziationsprinzipien zur Wahrnehmung von Wortschatz aufgestellt (s. Blank 2001: 153). Die syntagmatische Kontiguität ist eine dieser Prinzipien (s. Blank 2001: 43) und basiert „auf der physischen ‚Berührung‘ oder Nachbarschaft zwischen zwei Gestalten (...) (und) besteht, wenn eine Beziehung zwischen Elementen unserer Wahrnehmung oder unseres Weltwissens mehr als zufällig und einmalig ist“ (Blank 2001: 153):

In lexikologischer Hinsicht verbindet diese Relation jene einzelnen Lexeme, die zusammen eine komplexe Lexie (Lexem) bilden, untereinander und mit der komplexen Lexie selbst; es besteht also eine Beziehung zwischen zwei als Syntagma verbundenen Zeichen, wie z.B. (...) sp. *hacer+la barba* in *hacer la barba* ‚rasieren‘ (wörtl. ‚den Bart machen‘) (Blank 2001: 44).

Auch Lewis Vorstellung vom mentalen Lexikon begründet sich in Gestalt-Strategien: Er (s. 1997: 55) geht von vier Ordnungsprinzipien in unserem mentalen Lexikon aus, wobei drei davon auf phonetischer Ähnlichkeit basieren: Alle Wörter, die mit demselben Laut beginnen, alle lexikalischen Einheiten mit gleichem Betonungsmuster (eng. *by the way* und *not at all*) und alle lexikalischen Einheiten mit gleichen Bestandteilen (eng. *semi-detached*, *semi-conscious*)¹⁰. Auch Aitchison vermutet solche Muster: „Words are possibly clumped together in groups, with those having a similar beginning, similar ending and similar rhythmic pattern clustered together“ (Aitchison 2003: 147). Die Tatsache, dass wir unsere Muttersprache erkennen, auch wenn wir kein einziges Wort ausmachen können, lässt darauf schließen, dass wir die Sprache anhand der Lautmuster erkennen. Sie deutet außerdem daraufhin, dass wir zuerst das Ganze wahrnehmen und nicht die einzelnen Teile, also Wörter, die wir dann wie ein Puzzle zusammenfügen (s. Lewis 1997: 56). Wir nehmen also Sprache in „Gestalten“ wahr und verarbeiten größere Blöcke als Wort für Wort. Gleichermäßen sprechen wir eher in „prosodischen Einheiten“ als streng aufgeteilt in ein Wort bzw. ein Satz nach dem anderen (s. Fried und Östman 2004: 17).

Peters geht aufgrund von Beobachtungen des Erstsprachenerwerbs davon aus, dass Gestalten mit typischem Betonungs- bzw. Intonationsmuster wesentlich besser memoriert werden als weniger signifikante Wortgruppen:

Thus an utterance that is at once frequent, often bounded by silence, and possessed of characteristic rhythm and intonation contours is likely to be much more memorable (and thus earlier learned) than an utterance distinguished by only one of these characteristics (Peters 1983: 20).

¹⁰ Das vierte, nicht lautliche Ordnungsprinzip ist jenes der Zuordnung eines muttersprachlichen Äquivalentes.

Das Modell des mentalen Lexikons, das von Lewis vertreten wird, ist somit redundant, Gestalt-orientiert und stellt im Gegensatz zum Semantische-Netzwerke-Modell phonetische und prosodische Verbindungen in den Vordergrund.

3.1.5. Sprachliche Automatismen

Ergebnisse der „Verschmelzung“ (*chunking*) sind unter anderem Idiome, pragmatische Floskeln, typische Satzanfänge, Funktionsverbgefüge und Kollokationen (s. Butzkamm 2002: 265). Bärenfänger (2002: 119) bezeichnet solche vorgefertigten formelhaften Sequenzen als sprachliche Automatismen, die neben kreativ gebildeten Äußerungen einen beträchtlichen Anteil vor allem in der Sprache von Kleinkindern und Zweit- und Fremdsprachenlernerinnen ausmachen (Ebenda: 111 sowie 124-127). Es handelt sich dabei nach Hausmann (1984: 198) um „Halbfertigprodukte der Sprache, welche der Sprecher nicht kreativ zusammensetzt, sondern als Ganzes aus der Erinnerung holt und der Hörer als bekannt empfindet.“ Beim Sprechen setzen wir eben nicht nur den Regeln der Syntax gemäß einzelne Wörter zusammen, sondern wir holen oft längere Wortgruppen als Ganzes aus dem Gedächtnis (s. Butzkamm 2002: 265). Pickering und Garrod (2005: 93) teilen die Ansicht, dass *chunks* als Ganzes aus dem Langzeitgedächtnis geholt werden, nicht, sondern gehen davon aus, dass beim Produzieren von formelhafter Sprache gewisse Kompositionsprozesse involviert sind. Der Umstand, dass wir in unserem mentalen Lexikon gespeicherte halbfixierte (idiomatische) Ausdrücke (z. B. eng. *take to task*, dt. *zur Rede stellen*) mit einer Variablen X produzieren können (*take X to task*: wobei X für eine oder mehrere Personen steht), spricht dafür. Dennoch - so soll es im folgenden Kapitel erläutert werden - ist der Aufwand, der mit der Dekodierung bzw. Enkodierung von Automatismen bzw. *chunks* verbunden ist, geringer als bei komplett neu konstruierten, noch nie gehörten Äußerungen.

3.1.5.1. Automatismen in der Sprachverarbeitung

Automatismen im Allgemeinen zeichnen sich aus durch Schnelligkeit der Ausführung, geringe Varianz, Mühelosigkeit und einen geringen Einsatz kognitiver Ressourcen, wie etwa Aufmerksamkeit oder Arbeitsgedächtnis (s. Bärenfänger 2002: 131-134). Diese Charakteristika gelten folglich auch für sprachliche Automatismen und sollen in Zusammenhang mit Sprachproduktion und -verstehen näher beleuchtet werden.

Sprachliche Automatismen werden nach Bärenfänger (s. 2002: 126) in der Kommunikation als Produktionsstrategie genutzt. Zum Einen machen fixierte und semi-fixierte Ausdrücke einen großen Anteil an alltagssprachlicher Konversation aus und kommen daher zahlreich zum Einsatz; zum Anderen erfordern sie wenig Enkodierungsarbeit, d. h. es müssen keine oder wenige Syntaxregeln angewandt werden, eben weil sie schon mehr oder weniger fertig zur Verfügung stehen. Die Formulierungsphase der Sprachproduktion, bei der syntaktische Regeln zum Einsatz kommen, ist somit verkürzt. Cowie (1988: 132) betont daher die „haushaltende Rolle“ („economizing role“) von formelhafter Sprache und Peters (1983: 3) bezeichnet sie als „shortcutting device“, da sie Verarbeitungszeit und Arbeitsaufwand spart, und sie dem Sprecher dadurch erlaubt, sich auf die sozialen Aspekte einer Interaktion oder auf die Makrostruktur eines Diskurses zu konzentrieren und nicht auf das Produzieren einzelner Sätze. Durch den Einsatz formelhafter Sprache wird Zeit gewonnen, den kreativen Teil der Äußerung zu produzieren (s. Bärenfänger 2002: 126) und die Sprecherin kann nun diese *chunks* mit Hilfe der Syntaxregeln erweitern bzw. miteinander kombinieren (s. Pawley und Syder 1983: 208).

Für Lewis ergibt sich die Sprechflüssigkeit in erster Linie aus dem Zusammensetzen solcher Wortketten (s. Lewis 1993: 121). Auch Pawley und Syder (s. 1983: 208) erklären die muttersprachliche Fähigkeit flüssig zu sprechen damit, dass Muttersprachlerinnen über ein weites Repertoire an vorgefertigten Phrasen verfügen.

Die Relevanz von *chunks* für die Lernerin einer Fremdsprache ist offensichtlich: Die Sprechflüssigkeit wird durch eine „sukzessive Prozeduralisierung deklarativen Sprachwissens“ (Automatisierung) gesteigert (s. Bärenfänger 2002: 126f.), wobei die Notwendigkeit von syntaktischer Verarbeitung gleichzeitig reduziert wird:

Fluency requires learners to draw on their memory-based system, accessing and deploying ready-made chunks of language, and, when problems arise, using communicative strategies to get by. In contrast, accuracy (...) (is) achieved by learners drawing on their rule-based system and thus require syntactic processing (Ellis 2000: 203).

Formelhafte Sprache stellt demnach eine Produktionsstrategie dar: Sie steigert die Flüssigkeit, erleichtert die Textproduktion und letztlich weist formelhafte Sprache eine hohe Korrektheit auf, auf die sich die Sprecherin - im Gegensatz zur fehleranfälligen kreativen Rede - verlassen kann (s. Bärenfänger 2002: 126).

Der Einsatz von Automatismen bildet auch eine Kommunikationsstrategie, denn vor allem Lernanfängerinnen produzieren in hoher Zahl Automatismen in Form komplexer Sätze, über deren syntaktische Regeln sie noch gar nicht Bescheid wissen (s.

Bärenfänger 2002: 119). Automatismen ermöglichen demnach erfolgreiche Kommunikation, auch wenn das mentale Lexikon und die mentale Grammatik der Lernerin beschränkt sind (Ebenda: 124).

Was die Rolle von Automatismen in der rezeptiven Sprachverarbeitung betrifft, so sind diese konventionalisierten Ausdrücke der ZuhörerIn meist bekannt (s. Hausmann 1984: 198) und bedürfen daher ebenso relativ wenig Zeit, um verarbeitet zu werden. Grice's Maxime der Kürze („maxim of brevity“) besagt laut Nattinger und DeCarrico (s. 1992: 19) nicht, dass man sich kurz halten soll, sondern dass man sich möglichst unkompliziert ausdrücken soll, damit die ZuhörerIn den Input schnell verarbeiten kann, d. h. indem man häufig gebrauchte Wörter statt seltene verwendet oder eben konventionalisierte Phrasen statt umständliche Formulierungen. Gänzlich fixierte Ausdrücke (sp. *a propósito*) werden besonders häufig verwendet und haben den niedrigsten Verarbeitungsfaktor (s. Ebenda).

Aus der Annahme einer Theorie der Verschmelzung und das Verständnis von Automatismen als Produktions- und Kommunikationsstrategie ergibt sich für den Fremdsprachenunterricht vor allem eine Konsequenz: die Notwendigkeit einer Absage an die Praxis des Lehrens und Lernens von Wortschatz in Form einzelner isolierter Wörter, denn:

Over-concentration on learning single words may hinder the development of the L2 phrasal lexicon and deny the opportunities this gives for rapid retrieval and fluent connected speech in the stressful conditions of speaking and writing (McCarthy 1990: 45).

4. Eine Einteilung von Lexik für den Fremdsprachenunterricht

Leider wird mit systematischem Wortschatzlernen meistens das Lernen von paradigmatischen Strukturen im Sinne von einzelnen Wörtern in Verbindung gebracht.¹¹ Zweifelsohne ist der Aufbau von Wort- und Sachfeldern zu fördern, dennoch sollte der syntagmatischen Organisationsebene Vorrang gegeben werden, „denn Ziel des Wortschatzlernens ist und bleibt nun einmal die normgerechte Verwendung der Wörter“ (Zöfgen 1994: 147).

Nicht nur das redundante Modell des mentalen Lexikons versteht unter Lexik mehr als einzelne Wörter, sondern auch die Lexikologie bzw. Phraseologie. Ist von Wortschatz

¹¹ S. hierzu auch die Ausführungen zur Lehrbuchanalyse in Kapitel 15.

die Rede, dann handelt es sich entweder um einzelne Wörter oder um Wortketten (*chunks*), die aus mehreren Wörtern bestehen (s. Lewis 1993: 90). Santamaría Pérez (s. 2006: 40) schlägt folgende Klassifikation von lexikalischen Einheiten vor, die für den Fremdsprachenunterricht relevant sind:

1. Univerbales (*sol, para, comer*)
2. Pluriverbales
 - a. colocaciones (*herido leve, hacer una foto*)
 - b. expresiones idiomáticas (*tomar el pelo, mercado negro*)
 - c. fórmulas rutinarias (*que tal, buenos días, encantado de conocerle*)

Lewis nimmt eine ähnliche Einteilung vor, fügt aber noch eine weitere Kategorie hinzu, nämlich Mehrwortausdrücke („polywords“) wie z. B. sp. *a propósito, a cada rato, a mi entender* und sieht Routineformeln als eine Subkategorie der sogenannten „institutionalisierten Ausdrücke“. Er subsumiert unter Wortschatz also einzelne Wörter, Kollokationen, Mehrwortausdrücke, institutionalisierte und idiomatische Ausdrücke. Im folgenden Abschnitt sollen die einzelnen Kategorien näher beleuchtet werden.

Auf der Einwortebene unterscheidet Lewis zwischen Wörtern mit hohem und niedrigem semantischen Inhalt (sp. *libro* vs. *con*) (s. Lewis 1993: 91). „It is a good general rule that the more meaning a word carries, the rarer it is and the fewer strong collocates it has; the converse – less meaning, more common and more collocates – is also true“ (Lewis 1997: 23). Kollokationen bestehen zumeist aus zwei Wörtern und eine gewisse Variation ist sowohl auf der paradigmatischen als auch auf der syntagmatischen Ebene möglich:

<i>desempeñar</i>	<i>una función</i>
<i>cumplir</i>	<i>un cargo</i>

Kollokationen lassen sich in (relativ) freie und (relativ) fixierte Typen einteilen; Lewis (s. 1993: 82) spricht auch von „schwachen“ und „starken“. Hierbei handelt es sich jedoch nicht um eine Polarität, sondern um ein Spektrum der Fixiertheit. Für den Wortschatzerwerb sind die fixierten wichtiger als die freien, weil sie vorhersehbar sind und nur wenig Variation zulassen. Des Weiteren sind besonders jene Kollokationen wichtig, die man nicht eins zu eins in die Muttersprache übersetzen kann und solche mit wenig Informationsgehalt, vor allem Verbindungen mit delexikalisierten Wörtern (sp. *hacer, tomar*) (s. Lewis 1993: 93f.).

Institutionalisierte Ausdrücke sind solche, die über einen langen Zeitraum eine formale Stabilität bei der Erfüllung bestimmter Funktionen aufweisen und somit „pragmatisch spezialisiert“ sind (s. Cowie 1988: 132). Diese pragmatischen Ausdrücke haben

„evolved meanings which are largely a reflection of the way they function in discourse (as greetings, enquiries, invitations etc.)“ (Ebenda) und haben vor allem einen Vorteil: Im Gespräch helfen sie der ZuhörerIn herauszufinden, was die SprecherIn ‚tut‘. Zu dieser Kategorie gehören kurze, kaum grammatikalisierte Äußerungen (sp. *¿Qué tal?; No hay de qué. / De nada.*), ganze unveränderliche Sätze sowie typische Satzanfänge oder Satzgerüste (s. Lewis 1993: 95), wie z. B. *Por favor, sería tan amable de + inf.* (s. Santamaría Pérez 2006: 26f.). Diese semi-produktiven Ausdrücke lassen sich irgendwo auf der Skala zwischen Wort und generativer Grammatik einordnen (s. Lewis 1997: 42). Idiome sind nicht transparente lexikalische Einheiten, deren Bedeutung sich nicht aus den Bedeutungen der Komponenten ableiten lässt. Die formale Stabilität idiomatischer Ausdrücke über einen langen Zeitraum hinweg hat zu einer graduellen Reduzierung der Bedeutungen der einzelnen Konstituenten geführt (s. Cowie 1988: 135) und zu einer semantischen Spezialisierung des gesamten Ausdrucks (Ebenda: 133). Lewis beklagt, dass im Fremdsprachenunterricht hauptsächlich Idiome vom Typ *sp. Está lloviendo a cántaros* unterrichtet werden und das erst auf fortgeschrittenem Lernniveau (s. Lewis 1993: 98f.). Nach Nattinger und DeCarrico (s. 1992: 19) sind jedoch vor allem solche idiomatischen Ausdrücke für den Fremdsprachenunterricht relevant, die - wie die institutionalisierten Ausdrücke - gleichzeitig eine pragmatische Funktion erfüllen und sie nennen diese „form/function composites“. Sie deklarieren daher herkömmliche Idiome wie z. B. *sp. estirar la pata* als weniger wertvoll, weil sie eben keine pragmatische Funktion erfüllen im Gegensatz zu *sp. ¿Quieres darme la sal?.* Bei diesem „indirect speech act“ lässt sich die Funktion des Ausdrucks nicht von der Form herleiten, da eine wörtliche Übersetzung ins Deutsche *Willst du mir das Salz reichen?* nicht der Absicht des Sprechers entspricht (s. Nattinger und DeCarrico 1992: 125). Dennoch weisen dieser Ausdruck und „form/function composites“ im Allgemeinen eine gewisse Transparenz auf, vergleicht man sie mit gänzlich opaken Idiomem wie *estirar la pata*. Für Lewis sind daher gerade jene idiomatischen Ausdrücke für die FremdsprachenlernerIn wertvoll, die sich nicht am extremen Ende der Opakheit-Skala befinden. So ist *eng. Can I just say something* (Funktion: sich ins Gespräch einbringen) nicht gleichzusetzen mit *eng. Could I just say a few words* (Funktion: einen Toast aussprechen), da beide zwar auf einer oberflächlichen Ebene relativ transparent sind, aber eine komplett unterschiedliche Bedeutung auf der tieferen pragmatischen Ebene haben, d. h. die Phrasen werden zu unterschiedlichen pragmatischen Zwecken eingesetzt. Auch andere häufig gebrauchte idiomatische Ausdrücke sind für die FremdsprachenlernerIn oft unverständlich oder schwierig, weil ein oder mehrere Wörter

eine metaphorische Bedeutung haben, wie etwa *see* in eng. *I see what you mean* (s. Lewis 1997: 37). Da das Vorkommen von Metaphern bei Weitem nicht auf die literarische Sprache beschränkt ist, sondern ganz im Gegenteil, unsere Alltagssprache von metaphorischer Sprache geprägt ist (s. Lewis 1993: 98f.), nehmen diese einen besonderen Stellenwert in der Vermittlung von fremdsprachlichem Wortschatz ein. Lewis fordert, dass diese grammatikalisch und lexikalisch unanalysiert, also als *chunks* vermittelt werden sollten. Außerdem sollten die Schülerinnen darauf hingewiesen werden, dass es auch in ihrer Muttersprache solche Ausdrücke gibt und dazu angehalten werden, äquivalente Ausdrücke in ihrer Muttersprache zu finden (s. Lewis 1997: 38).

4.1. Der minimale Wortschatz

Wie in Kapitel 3.1.5.1. festgestellt, verfügt ein Mensch neben individuellen Wörtern auch über ein gewaltiges Repertoire an Mehrworteinheiten in seiner Muttersprache. Für den Fremdsprachenunterricht stellt sich nun die Frage: Was ist der ‚minimale‘ Wortschatz, den man haben muss, um eine Fremdsprache zu beherrschen?

Die Wortklasse der Substantive ist zweifelsohne im Wortschatz jeder Sprache am zahlreichsten vertreten. Lewis vermutet darin den Grund, warum Substantiven im Fremdsprachenunterricht die meiste Beachtung geschenkt wird, vor allem im Anfangsunterricht in Form von *picture dictionaries*. Eine weitere gängige Methode, Wortschatz zu einem Thema (z. B. *La cocina*) zu präsentieren sind semantische Felder, die sich zum überwiegenden Teil aus einer Liste von Substantiven zusammensetzen (sp. *horno, olla, sartén, pelapatatas, cuchillo* etc.). Lewis räumt ein, dass für die Lernerin diese Listen wenig sinnvoll sind, wenn sie nicht weiß, mit welchen anderen Wörtern (vor allem Verben) diese Nomina gemeinsam auftreten bzw. verwendet werden. Als Lösung bietet Lewis an, dass Substantive gemeinsam mit Verben und Adjektiven, mit denen sie starke Kollokationen bilden, unterrichtet werden. Eine Ordnung nach Themenbereich oder semantischen Feldern ist zwar sinnvoll, darf sich aber nicht auf Substantive beschränken, denn Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist es nicht primär, Dinge einfach benennen zu können, sondern über sie zu sprechen (s. Lewis 1993: 118f.). Lewis kritisiert, dass Substantive im Zentrum der Wortschatzvermittlung stehen, während Verben hauptsächlich als Grammatik in Zusammenhang mit den Zeiten, Aspekten und Modi behandelt werden (s. Lewis 1993: 38ff.).

Es sollte daher folgenden Wortklassen mehr Beachtung bei der Wortschatzarbeit geschenkt werden: Verben, Eigenschaftswörter, Adverbien, „sentence adjuncts“ (*afortunadamente, desgraciadamente, curiosamente*) und „polywords“ (*a cada rato, de vez en cuando*). Ebenso sollten Bindewörter, Diskursmarker, Intensifikatoren (*bastante, muy, demasiado, poco*), Hilfszeitwörter (*poder, querer, deber*)¹², Artikel (*el, la, un, una, unos, unos*)¹³ und Präpositionen (sp. *por/para*), die herkömmlich als Grammatikpunkte behandelt werden, als Wortschatz anerkannt werden (s. Lewis 1993: 102ff.).

In Anbetracht der Forderung nach einer systematischen Wortschatzerweiterung darf Wortschatz im fremdsprachlichen Unterricht nicht mehr allein nach dem Zufallsprinzip behandelt werden:

Si estamos de acuerdo en que el objetivo del trabajo con el vocabulario es la adquisición de un corpus léxico adecuado a la intención y situación comunicativa, almacenable a largo plazo, de rápido acceso, y correcto en cuanto a los aspectos formales se refiere, la implicación mas inmediata es que ambos ámbitos (receptivo y productivo) se han de tratar en nuestras clases de manera sistemática (Cervero und Pichardo 2000: 41).

Die Lehrerinnen müssen daher eine Auswahl des zu vermittelnden Wortschatzes nach bestimmten Kriterien treffen (s. Santamaría Pérez 2006: 43ff.): Das erste Kriterium ist im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) festgelegt: Es handelt sich um eine begrenzte Anzahl von Themenbereichen, über die die Fremdsprachenschülerin sprechen können soll: persönliche Daten, Unterbringung, Arbeit, Studium und Beruf, Freizeit, Reisen und Transportmittel, soziale Beziehungen, Gesundheit und Körper, Einkaufen, Essen und Trinken sowie öffentliche Einrichtungen. Die Häufigkeit des Vorkommens bzw. des Gebrauchs einer lexikalischen Einheit spielt ebenfalls eine Rolle bei der Selektion. Grundsätzlich sind frequente Wörter und *chunks* seltenen vorzuziehen, auch wenn Frequenz allein nicht die Brauchbarkeit einer lexikalischen Einheit bestimmt. Ein weiteres Kriterium ist die Nützlichkeit des Wortschatzes: Für die Fremdsprachenlernerin besonders von Nutzen sind unmarkierte Formen, die Lewis (1993: 91) als „pro-forms“ bezeichnet:

Las palabras rentables son aquellas formas genéricas que se pueden utilizar en diferentes contextos, de tal forma que permiten la comunicación a pesar de las lagunas léxicas del alumno. Es más útil y rentable para el alumno aprender

¹² Zu dieser Gruppe gehören auch die Verbalperiphrasen mit dem Infinitiv, Gerundium und Partizip Perfekt.

¹³ Z. B. im Zusammenhang mit dem Gebrauch und dem Weglassen des Artikels mit Nachnamen: *Señor García vs. el señor García*.

enfermedad que los distintos nombres de enfermedades (Santamaría Pérez 2006: 45).

Außerdem sind auch die Bedürfnisse und Interessen der Schülerinnen zu beachten, denn im Anfangsunterricht mögen die kommunikativen Bedürfnisse aller zwar sehr ähnlich sein, später jedoch werden diese spezifischer und der präsentierte Wortschatz muss an die Lernerinnen angepasst werden. Santamaría Pérez (s. 2006: 45) betont, dass dieser Wortschatz in authentische Kommunikationssituationen eingebettet sein muss, damit die Schülerinnen das Bedürfnis verspüren, die Wörter zu lernen, weil sie sie irgendwann einmal brauchen werden: „Sólo de este modo se comprenderán los ítems léxicos y podrán ser procesados, almacenados y utilizados cuando haga falta“ (Ebenda).

Wie zu Beginn des vorherigen Kapitels argumentiert, darf systematischer Wortschatzerwerb keinesfalls beschränkt sein auf die paradigmatische Ebene: „Si enseñamos combinaciones de carácter sintagmático, ayudamos a nuestros alumnos a crear redes significativas entre las palabras, lo que facilita su aprendizaje y recuperación posterior“ (Santamaría Pérez 2006: 41). Die Forderung nach einer Vorrangstellung von syntagmatischen Wortverbindungen bekommt Rückenwind von der Diskussion um das Phänomen der Kollokationen, das sich nicht nur in der Fremdsprachendidaktik ungemeiner Beliebtheit erfreut.

4.2. Kollokation - ein Modewort in der Sprachwissenschaft

Bevor nun geklärt werden soll, was Kollokationen tatsächlich sind, indem sie von anderen Phraseologismen abgegrenzt werden, sei in aller Kürze auf ihre Geschichte in der Sprachwissenschaft eingegangen: In Zeiten, in denen die generative Linguistik die Sprachwissenschaft dominierte, wurden Kollokationen stiefmütterlich behandelt, da man sie ja in einzelne Bausteine aufspalten konnte, um den minimalistischen Ansprüchen der generativen Grammatik zu genügen (s. Ludewig 2005: 68). Heutzutage sind Kollokationen allerdings in der Forschung einer breiten Palette sprachwissenschaftlicher Disziplinen präsent, als da wären die allgemeine Sprachwissenschaft, Computerlinguistik, Korpuslinguistik, Phraseologie, Lexikographie, Übersetzungswissenschaft und natürlich die Fremdsprachendidaktik (s. Ludewig 2005: 71).

Kollokation ist ein willkürliches linguistisches Phänomen, das keine Verallgemeinerungen zulässt (s. Lewis 1997: 32). Wörter gehen nicht aufgrund logischer Gründe Partnerschaften ein, sondern es handelt sich um sprachliche Konventionen (s. Lewis 1997: 29 sowie Iliescu: 2006: 190). Kollokationen sind als eine Erscheinung der sprachlichen Norm zu behandeln und gehören nicht auf die Ebene des Systems einer Sprache. So lässt das System der spanischen Sprache die Wortverbindung *un solterón convencido* durchaus zu, d.h. die lexikalische Restriktion, dass zu *solterón* das Attribut *empedernido* gehört, gilt hier nicht. Die Norm der Sprache, d. h. die Konventionen der Sprecherinnen, sieht hingegen eine solche Restriktion vor (s. Iliescu 2006: 190). Muttersprachlerinnen erwarten von bestimmten Wörtern, dass sie miteinander vorkommen, während sie über andere Kombinationen überrascht sind (s. Lewis 1997: 29 sowie Ludewig: 70). Es handelt sich bei diesem Typ von Wortverbindung demnach um

unidades fraseológicas formadas por dos unidades léxicas en relación sintáctica, que no constituyen, por si mismas, actos de habla ni enunciados; y que debido a su fijación en la norma, presentan restricciones de combinación establecidas por el uso, generalmente de base semántica (Corpas Pastor 1996: 66).

Diese Kombinationsrestriktionen kommen zustande, indem der semantisch autonome Bestandteil der Kollokation (die Basis) die Auswahl des Kollokators bestimmt und ihm gleichzeitig eine besondere Bedeutung verleiht, die oft abstrakter oder figurativer Natur ist (s. Corpas Pastor 1996: 66). Kollokationen können häufig oder selten im Sprachgebrauch vorkommen sowie eine starke oder schwache Bindung aufweisen (s. Lewis 1997: 27). Schwache Kollokationen lassen eine gewisse Variation zu mit Wörtern gleicher Bedeutung (sp. *mantener/aguantar el tipo*) oder auch unterschiedlicher Bedeutung. Die Konstituenten starker Kollokationen hingegen (*correr el riesgo*) haben eine enge semantische Beziehung und lassen keine Variation zu (s. Álvarez und Chacón 2003: 241). Bei der Sprachrezeption bieten starke und mittelstarke Kollokationen den Vorteil, dass man beim Hören das andere Wort erraten kann, wenn man nur eines verstanden hat (s. Lewis 1997: 29).

Kollokationen können nun häufig und stark, häufig und schwach, stark und selten oder selten und schwach sein. Während Letzteren am wenigsten Beachtung in der Wortschatzvermittlung zu schenken ist, sind jene Kollokationen, die zugleich stark und häufig sind, für die Fremdsprachenlernerin am relevantesten (s. Lewis 1997: 30). Álvarez und Chacón (2003: 242) dagegen halten eine Klassifikation von Kollokationen nach morphosyntaktischen Gesichtspunkten für den Fremdsprachenunterricht am

sinnvollsten und führen folgende Arten an:

Typ nach Wortarten	Beispiele
SUSTANTIVO + VERBO	el sol brilla, el perro ladra
SUSTANTIVO + ADJETIVO	confianza ciega, fuente fidedigna
ADJETIVO + SUSTANTIVO	ingentes cantidades, buena persona
VERBO + SUSTANTIVO	erradicar una enfermedad, gastar una broma
SUSTANTIVO + PREPOSICIÓN + SUSTANTIVO	llave en mano, diente de ajo
SUSTANTIVO + PREPOSICIÓN + VERBO	facilidades de pago, fecha de entrega
SUSTANTIVO + SUSTANTIVO	piso piloto, coche cama
VERBO + ADJETIVO	volverse loco, ponerse nervioso
ADVERBIO + ADJETIVO	mundialmente famoso, gravemente herido
VERBO + ADVERBIO	leer detenidamente, felicitar efusivamente

Kollokationen grenzen sich von den freien Wortverbindungen (Ko-Okkurrenz) einerseits und von Idiomen andererseits ab. Die eingeschränkte Produktivität (Substituierbarkeit) grenzt die Kollokationen von den freien Wortverbindungen ab (vgl. Ludewig 2005: 89), denn diese sind semantisch produktiv wie etwa sp. *analizar/ver/comprender/suspender un examen* (s. Santamaría Pérez 2006: 40). Freie Wortverbindungen zählen traditionell nicht zu den Phraseologismen, weil sie über das grammatische Regelsystem und das enzyklopädische Wissen erklärt werden können. Mittlerweile sind allerdings einige in die Phraseologie aufgenommen worden, unter anderem dt. *Zähne putzen* (vgl. Ludewig 2005: 77).

Auf der anderen Seite finden wir idiomatische Ausdrücke wie *tomar el pelo, poner verde (a alguien)* (Santamaría Pérez 2006: 40f.), die erstens semantisch intransparent (opak) sind bzw. eine komplexe Bedeutung haben, d. h. deren Bedeutung ergibt sich nicht aus der Addition der Bedeutungen der Konstituenten (s. Staib 1997: 293f.) und zweitens zeichnen sie sich durch formale Fixiertheit aus, in anderen Worten, sie lassen keine lexikalische oder grammatikalische Variation zu (s. González Grueso 2006: 4). Von ihnen unterscheiden sich die Kollokationen durch semantische Transparenz, da alle Bestandteile ihre semantische Unabhängigkeit, d. h. ihre übliche Bedeutung beibehalten, und die Bedeutung des Syntagmas daher transparent und additiv ist (vgl. Staib 1997: 293f.). Da sich die Kompositionalität eines Syntagmas zusammensetzt aus semantischer Produktivität einerseits und semantischer Transparenz andererseits (s. Ludewig 2005: 88), lässt sich nun festhalten, dass sich freie Wortkombinationen durch

Kompositionalität, Idiome durch Inkompositionalität und Kollokationen durch partielle Kompositionalität kennzeichnen (s. Ludewig 2005: 89).

Schließlich darf bei einer Definition und Abgrenzung von freien Wortverbindungen, Kollokationen und Idiomen nicht vergessen werden, dass es sich bei der Bestimmung der formalen und semantischen Fixiertheit allenfalls um eine Skala bzw. um ein Spektrum handelt und die Unterschiede zwischen diesen Syntagmen graduell sind und keinesfalls absolut (s. González Grueso 2006: 5f. sowie Lewis 1993: 93f.):

Skala von Fixiertheit

wenig fixiert				fixiert
Ko-Okkurrenz	-----	Kollokationen	-----	Idiome
transparent				opak
additive Bedeutung				komplexive Bedeutung

Eine besondere Erscheinungsform von Kollokationen sind Funktionsverbgefüge (dt. *zum Ausdruck bringen, Überlegungen anstellen*), bei denen ein Verb, das in der Verbindung seine lexikalische Bedeutung weitgehend verliert und zum bedeutungsschwachen Funktionsverb (delexikalisierte Verben) degradiert wird, „mit einem Nomen verbunden wird, welches per Nominalisierung aus einem Verb abgeleitet ist und ein Abstraktum bildet“ (Ludewig 2005: 76). Im Spanischen werden diese Syntagmen ‚colocaciones funcionales‘ oder ‚verbos compuestos‘ genannt (vgl. Koike 1998: 254):

*Pedro **prestó** un **apoyo** importante a este proyecto (apoyar).*
*Los dos hombres **mantenían** una **conversación** de negocios (conversar).*

4.2.1. Der Stellenwert von Kollokationen im Fremdsprachenunterricht

„Speakers *can* construct (an utterance) online on demand if it has’nt already been memorized“ (Jackendoff 2002: 152). Diese Feststellung scheint auf den ersten Blick trivial, bringt jedoch einen wesentlichen Stolperstein beim Lernen einer Fremdsprache auf den Punkt. Wie in Kapitel 3.1.5.1. festgestellt, verfügen wir in unserer Muttersprache kollektiv über Floskeln, Redewendungen und natürlich Kollokationen; Lernende einer Fremdsprache jedoch nicht und produzieren daher häufig Aussagen des Typs **He tomado frío* anstelle von *He cogido frío* (vgl. Santamaría Pérez 2006: 40). Wenn eine Schülerin also die Kollokation *coger frío* noch nicht gelernt, also ‚memoriert‘ hat, dann

wird sie einzeln gespeicherte Wörter gemäß grammatischer Regeln nacheinander zu einer Äußerung zusammensetzen. Kollokationen bereiten den Schülerinnen also nicht bei der Sprachrezeption Probleme, da ihre Bedeutung erstens transparent ist (s. Santamaría Pérez 2006: 40) und zweitens die Lernerinnen die Konstituenten, die die Kollokation ausmachen, meistens bereits kennen (s. Álvarez und Chacón 2003: 240), sondern vielmehr bei der Enkodierung (s. Ebenda: 243).

Die Willkürlichkeit und somit fehlende Generalisierbarkeit von Wortpartnerschaften spricht erstens für die Vermutung, dass wir diese als Ganzes wahrnehmen und im mentalen Lexikon speichern (s. Lewis 1997: 26), denn die richtige Kombination von Wörtern in Äußerungen durch Muttersprachlerinnen lässt sich nicht durch die Anwendung bloßer syntaktischer Regeln erklären. Zweitens, lässt sich daraus für den Fremdsprachenunterricht die Notwendigkeit ableiten, kollokierende Wörter als lexikalische Einheit zu behandeln, die auch als solche am besten memoriert werden (s. Lewis 1997: 32), denn wenn man z. B. die delexikalisierten Verben (*coger*, *tomar*) isoliert lernt, kann man die Partnerschaften, die diese Wörter mit anderen eingehen, nur erraten (vgl. Lewis 1997: 29). Wenn man im Spanischunterricht die Kollokation *coger frío* einführt, ist es daher sinnvoll, gleichzeitig auf unmögliche Partnerwörter mit ähnlicher oder gleicher Bedeutung, wie etwa *tomar*, hinzuweisen (vgl. Lewis 1997: 29). Es drängt sich nun die Forderung auf, dass es Aufgabe der Fremdsprachenlehrerin ist, ihren Schülerinnen Strategien zu vermitteln, die das Memorieren des Wortschatzes erleichtern (s. Álvarez und Chacón 2003: 243) und für Lewis ist die wichtigste Strategie das Lernen von *chunks*:

Firstly, words are not normally used alone and it make sense to learn them in a strong, frequent, or otherwise typical pattern of actual use. Secondly, it is more efficient to learn the whole and break it into parts, than to learn the parts and have to learn the whole as an extra arbitrary item (Lewis 1997: 32).

Als langfristiges Ziel führt die Kenntnis von Kollokationen zu „Sicherheit und Geschmeidigkeit“ in der Textproduktion, weil „man auf Bekanntem aufbaut und vorhandenes Wortschatzwissen (syntagmatisch) richtig anzuwenden lernt“ (Zöfgen 1994: 159). Schließlich betont González Grueso (s. 2006: 6), dass Kollokationen einen besonderen Stellenwert im Erwerb des Wirtschaftsspanischen haben, „ya que se debe hacer notar la alta frecuencia de este tipo de unidades fraseológicas cuando leemos una revista especializada, un periódico económico o un simple informe“ (Ebenda).

4.3. Die Dokumentation von Wortschatz

If you want to forget something, put it in a list.

Zydatiř (s. 2005: 258) bezeichnet das „Vokabellernen“ als „Aschenputtel“ des Fremdsprachenunterrichts. Vor allem kritisiert er, dass Schülerinnen ein falsches Verständnis von Vokabeln haben und dass das Lernen von Vokabeln lediglich angesichts von Vokabeltests stattfindet; das kommunikative Potential von Wortschatz wird also nicht ausreichend erkannt. Notwendige Voraussetzung für richtiges Sprechen und Schreiben ist aber die Kenntnis typischer Wortverbindungen, denn „mit der Kenntnis von Wörtern und grammatischen Regeln ist es noch nicht getan. Es gibt diesen Zwischenbereich der Wortverbindungen, des Sprechüblichen (...), des ‚So-sagt-man‘-s-eben‘, wo es immer auf den Kontext ankommt“ (Butzkamm 2002: 265). Eine Möglichkeit, der „lexico-grammar“ Rechnung zu tragen ist daher, bei der Dokumentation von Wortschatz nach Lernniveaus zu unterscheiden: Während Anfängerinnen einzelne Wörter notieren, sollen fortgeschrittene Lernerinnen ganze Sätze, die nützliche Wörter oder Wendungen beinhalten, aufschreiben, weil „die Mittelstufenbände zunehmend authentische Texte (enthalten), die Vokabelverzeichnisse schwellen an und führen auch weniger lernenswerte Wörter auf. Das Lernen nach dem Vokabelverzeichnis wird also unökonomischer“ (Butzkamm 2002: 263).

Santamaría Pérez (s. 2006: 41f.) geht allerdings einen Schritt weiter mit der Behauptung, dass es auf keinen Fall sinnvoll sei, Wörter isoliert zu lernen und daher sind herkömmliche Vokabelhefte in Listenform mit Übersetzung oder spanischer Erklärung für die Lernerinnen einer Fremdsprache nicht von Nutzen. Gängige Vokabelhefte sind aber nach wie vor Zwei-Spalten-Hefte, worin einzelne spanische Wörter mit deutscher Übersetzung chronologisch im Laufe des Schuljahres aufgeschrieben werden. Diese werden von Butzkamm (2002: 260) in Anlehnung an Schröder (1984: 328) als „Vokabelfriedhöfe“ bezeichnet, „mit denen systematische Wortschatzarbeit bereits im Keim erstickt wird“ (Zöfgen 1994: 21). Die Schülerinnen sollen vielmehr von Anfang an organisierte Vokabelhefte (z.B. nach Themen, Wortfamilien oder Mindmaps) führen (s. Santamaría Pérez 2006: 41f.): „De este modo, el alumno será capaz de relacionar y asociar los distintos ítems que va aprendiendo y mejorar su retención y posterior utilización“ (Santamaría Pérez 2006: 42).

Nicht-lineare Wortschatzprotokollierung entspricht auch dem Lexical Approach (s. Lewis 1993: 35); Lewis (s. 1997: 75) räumt aber ein, dass bereits drei Änderungen die

Nützlichkeit des klassischen Vokabelheftes steigern können: Es werden *chunks* notiert statt einzelner Wörter, die Einträge enthalten auch Hinweise auf den Gebrauch des Wortes oder die Wörter sind wie in einem Wörterbuch alphabetisch geordnet, was einen schnellen Zugriff ermöglicht. Ziel der Führung eines Vokabelheftes ist es, den Schülerinnen dabei zu helfen, aus Input „Intake“ zu machen. Um diesen Prozess zu optimieren, schlägt Lewis die Führung eines „lexical notebooks“ vor (s. Lewis 1997: 75), für das ich aber fortan den Begriff ‚persönliches Wortschatzbuch‘ verwenden möchte.

Im Gegensatz zum oben angeführten Vorschlag Butzkamms, die *lexico-grammar* erst auf höherem Sprachniveau einzuführen, könnte im Sinne von Lewis ein Eintrag im Vokabelheft einer Anfängerin (statt *book* = das Buch) so aussehen:

A(n) book about by

Denn Lewis (s.1993: 120) ist der Meinung, dass es sich bei dieser Konstruktion - bzw. bei der *lexico-grammar* generell - **nicht** um fortgeschrittenes Sprachwissen handle. Was den Inhalt betrifft, so sollte in das Buch Folgendes Eingang finden: Wörter, starke Kollokationen, fixierte Ausdrücke (alle mit L1 Äquivalenten), Kollokationsmuster (semantische Prosodien und Kolligationen)¹⁴, halb-fixierte, semi-produktive Ausdrücke in Form verschiedener Beispiele mit dem Ziel Muster herauszuarbeiten, prototypische Beispiele für grammatikalische Strukturen und ein separater Teil für Verschiedenes (s. Lewis 1997: 76). Zu Letzterem ist zu sagen, dass die Schülerinnen lernen müssen, nicht jedes neue Wort, dem sie im Unterricht begegnen, sofort hinzuzufügen, und wenn es ihnen dennoch sinnvoll erscheint, dann sollte dieser Wortschatz in einem separaten Abschnitt abseits der organisierten Sprache gesammelt werden (s. Ebenda: 75).

Das persönliche Wortschatzbuch lässt sich auf viele verschiedene Arten organisieren: Der Wortschatz kann nach Themen (z. B. *Ropa*) geordnet werden, wobei es sich nicht um eine bloße Anhäufung von Nomen bzw. Gegenständen handeln darf, sondern Kollokationen und typische Ausdrücke umfassen muss (s. Lewis 1997: 67). Ein weiteres Kriterium sind Szenarien (*notions*): Der Begriff „notion“ entspricht hier einem zusammenhängenden Gesprächsereignis, in dem die Gesprächspartnerinnen Phrasen verwenden, die mit hoher Wahrscheinlichkeit erwartet werden können. Ein Szenario ist z. B. *Entschuldigung*, welches mehr ist als die bloße Funktion ‚sich entschuldigen‘, denn sie umfasst auch die Reaktion darauf (s. Lewis 1997: 70). Das Wortschatzbuch kann auch Erzählungen beinhalten: Hier geht es um eine logische chronologische Abfolge von Ereignissen. So könnten die Partnerverben (*firmar, enviar, recibir, responder a,*

¹⁴ S. Kapitel 6.2.1.1.

revisar, dirigir) zu dem Substantiv *carta* in die richtige Reihenfolge gebracht werden und anschließend sollen die Kollokationen in eine Geschichte verpackt werden (s. Lewis 1997: 70f.). Metaphern bilden ebenfalls ein hilfreiches Organisationsprinzip, da sie „powerful lexical patterning“ zulassen, wie z. B. die Metapher *rabia es fuego* und die damit verbundenen Wendungen *Está que arde, está encendido de ira* sowie *echar fuego, echar chispas* und *echar aceite al fuego* (vgl. Lewis 1997: 71).

Lewis geht davon aus, dass Sprache und Kommunikation eine starke Ich-zentrierte Qualität hat, da ich dazu neige, über **mich** zu erzählen und **dich** zu fragen. Schülerinnen haben oft Probleme Ich-Botschaften auszudrücken, d. h. was sie denken, fühlen oder meinen, weil sie über nicht genug Ich-Sätze verfügen. Ausdrücken in der Ich-Form bzw. typischen Du-Fragen ist daher größere Beachtung zu schenken (s. Lewis 1997: 73f.).

Des Weiteren schlägt Lewis „phonologisches Chunking“ als Ordnungsprinzip vor: Es handelt sich hier um eine Methode, den Schülerinnen zu helfen, lautliche Muster im Wortschatz wahrzunehmen, denn beim Sprechen werden die meisten Wörter in *chunks* (Ketten) produziert und nicht einzeln artikuliert. Da man sich an eine Melodie leichter erinnert als an eine Abfolge einzelner Töne, sollen *chunks* mit der gleichen Intonation gemeinsam aufgeschrieben und gelernt werden (s. Lewis 1997: 74).¹⁵

Ein persönliches Wortschatzbuch könnte auch Kollokationen und Redewendungen zu problematischen „keywords“ beinhalten. Damit sind in erster Linie delexikalisierte Wörter gemeint, da die Schülerinnen dazu tendieren, diese zu übersehen, weil sie glauben, die Bedeutung ohnehin zu kennen, so wie bei sp. *tomar* und seine klassische Übersetzung als ‚nehmen‘. Schließlich soll es auch einen Abschnitt mit der Überschrift „Grammatik“ geben. Unter diesem Ordnungspunkt werden im Unterricht oder in Materialien auftauchende „originelle“ Sätze gesammelt, um die Schülerinnen an das kreative Potenzial von Sprache zu erinnern (s. Lewis 1997: 75).

Das Wortschatzbuch soll grundsätzlich so organisiert sein, dass die Schüler raschen Zugang haben, wenn sie ein Wort oder eine Phrase nachschauen wollen (s. Lewis 1997: 75). Lewis erachtet es als notwendig, Mehrworteinheiten mit einem muttersprachlichem äquivalenten Ausdruck zu notieren (s. Lewis 1993: 121).

Eine solche ‚Vokabelheftführung‘ nimmt natürlich viel Zeit in Anspruch und kann schlecht ‚nebenbei‘ passieren. Aus diesem Grund ist es notwendig, dass die Lehrerin

¹⁵ Vgl. Lewis Modell des mentalen Lexikons in Kapitel 3.1.4.

diese anleitet und dass sie unter anderem das Ende einer Unterrichtsstunde dazu verwendet, den Wortschatz Revue passieren zu lassen und ihn gemeinsam mit den Schülerinnen organisiert. Lewis begründet die Notwendigkeit einer Dokumentation von Wortschatz durch die Schülerinnen damit, dass das Aufschreiben beim Memorieren helfe, weil die Schülerinnen die Sprache dann losgelöst vom Gebrauch sehen und bearbeiten können (s. Lewis 1997: 77).¹⁶ Ein weiteres Argument ist die Forderung nach Lernerinnenautonomie, da das Ziel des persönlichen Wortschatzbuches darin liegt, die Schülerinnen zu befähigen, das Wortschatzbuch für sich individuell zu ergänzen bzw. es später im Sinne des lebenslangen Lernens eigenständig weiterzuführen (s. Lewis 1997: 76).

5. Wortschatz vs. Grammatik - der Kampf um den Thron

When students travel, they don't carry grammar books, they carry dictionaries.

Mit den beiden Thesen „Grammar is subordinate to lexis“ (Lewis 1993: vii) und „Language consists of grammaticalised lexis, not lexicalised grammar“ (Lewis 1993: vi) rechnet Lewis mit dem Einfluss der strukturalistischen und der ihr folgenden generativen Sprachwissenschaft auf den Fremdsprachenunterricht ab und propagiert eine Dominanz des Wortschatzes in der sprachlichen Performanz bzw. im Spracherwerb. Gestützt werden Lewis' Thesen durch das Sprachproduktionsmodell von Levelt und seiner „lexical hypothesis“: Die Sprachproduktion beginnt mit einer Konzeptualisierung der Sprechintention, dessen Produkt eine vorsprachliche Botschaft ist. Diese aktiviert die ihr entsprechenden lexikalischen Einträge im mentalen Lexikon, die schließlich in eine grammatische Form gebracht werden (s. Levelt 1989: 9-12).

Formulation processes are lexically driven (...). The preverbal message triggers lexical items into activity. The syntactic, morphological, and phonological properties of an activated lexical item trigger, in turn, the grammatical, morphological, and phonological encoding procedures underlying the generation of an utterance. The assumption that the lexicon is an essential mediator between conceptualization and grammatical and phonological encoding will be called the lexical hypothesis (Levelt 1989: 181).

Ein weiteres Indiz dafür, dass Wortschatz bei der Sprachproduktion Vorrang vor der Grammatik hat, liefert die Beobachtung, dass jemand, der am Anfang des Erwerbs

¹⁶ Vgl. hierzu die Ergebnisse der in dieser Arbeit dokumentierten Fallstudie (Kapitel 16) in Bezug auf das Argument der „Abschreibübung“.

einer Zweit- oder Fremdsprache steht, neben kreativ zusammengesetzten Äußerungen auch eine Reihe komplexer Sätze (Automatismen) produziert, über deren zugrunde liegende syntaktische Regeln die Person noch gar nicht Bescheid weiß (s. Bärenfänger 2002: 119).

Die von Jackendoff (s. 1997: 15ff.) als „Syntactocentrism“ titulierte Fixierung der generativen Grammatik auf die Syntax als alleinige Quelle unendlichen sprachlichen Schaffens ging einher mit dem Versuch einer Erklärung aller möglichen Sätze einer Sprache und dem Wunsch, jegliche sprachliche Redundanz auszumerzen. Im Gegensatz zum allseits bekannten generativen Potential der Grammatik, war die Redundanz und Willkürlichkeit des Wortschatzes unberechenbar und lästig (s. Lewis 1993: 89). So stellte Chomsky 1965 fest, dass es sich beim mentalen Lexikon um eine ungeordnete Liste von Lexemen handle (s. 1965: 84). Die Dominanz und das Prestige der sprachwissenschaftlichen Theorien der 1950er und 60er Jahre führte auch zu einer „syntaxlastigen Sprachdidaktik“ (Zöfgen 1994: 2). Doch als sich in den siebziger Jahren Enttäuschung breit machte, weil man feststellte, dass sich sprachwissenschaftliche Modelle nicht eins zu eins auf den Fremdsprachenerwerb und -unterricht überstülpen lassen, wurde die kommunikativ-pragmatische Wende eingeleitet, die die kommunikative Kompetenz als oberstes Lernziel postulierte und zur Erreichung derer dem Wortschatz eine zentrale Rolle zugeschrieben wurde (s. Zöfgen 1994: 2f.).

Lewis kritisiert die Tatsache, dass obwohl mittlerweile der Lexik gegenüber der Grammatik eine Vorrangstellung zugesprochen worden ist, ihr bisher im Fremdsprachenunterricht dennoch zu wenig Beachtung geschenkt worden ist. Dies führt Schneider (s. 1993: 89) auf die Tatsache zurück, dass der Erwerb fremdsprachlicher Kompetenz nach wie vor in entscheidendem Maße mit grammatischer Entwicklung, d. h. von einfachen zu komplexen Strukturen, assoziiert wird. Auch Butzkamm (s. 2002: 95) schreibt der lexikalischen Lernarbeit im Unterricht eine zentrale Rolle zu, vor allem vor dem Hintergrund des weiten Übergangsfeldes der Phraseologismen und vorgefertigten *chunks (lexico-grammar)*: „Sprachbezogenes Einprägen von Wörtern und Wendungen, d. h. von gebrauchsfertigen Redeteilen ist bei einem auf wenige Wochenstunden begrenzten Unterricht ein unersetzliches Mittel zum Spracherwerb“ (Ebenda: 148).

Insbesondere am Anfang des Fremdsprachenerwerbs spielt der Wortschatz eine entscheidende und übergeordnete Rolle. Eine Person, die in ein anderssprachiges Land fährt und fast keine zielsprachlichen Kenntnisse hat, hilft sich normalerweise zunächst mit fertigen Floskeln und Phrasen (s. Butzkamm 2002: 158). Für das

Spanische wären das etwa *quetal, megusta, mepareceque*. Alltagssprache ist eben größtenteils, genau wie die Situationen, in denen sie verwendet wird, routinehaft und vorhersehbar (s. Nattinger und DeCarrico 1992: 27f.).

Doch auch im Fremdsprachenunterricht soll Wortschatz, so argumentiert Multhaup (s. 2002: 92) eine übergeordnete Rolle einnehmen und dies gilt wieder im Besonderen für niedrige Sprachniveaus. Zum Einen kann man die Aussprache einer Sprache nur anhand praktischer Beispiele, also an Wörtern oder Phrasen lernen: „Der Fremdsprachenunterricht beginnt deshalb vernünftiger Weise mit dem Lernen von Vokabeln und *holistic phrases*, die sich (...) zunächst auf das *Hier und Jetzt*, auf das Bekannte und das konkret Zeigbare beziehen“ (Ebenda). Zum Anderen ist die Entwicklung eines umfangreichen Wortschatzes bereits am Anfang essentiell, „denn je weniger lexikalisches Wissen zur Verfügung steht, desto schwieriger ist es, die (...) Redeabsichten in sprachliche Formen umzusetzen“ (Ebenda). Vorgefertigte Wortketten, im Ganzen gespeichert und abgerufen, ermöglichen es den Lernenden, Dinge auszudrücken, die sie noch nicht kreativ nach den Regeln der Syntax produzieren können (s. Nattinger und DeCarrico 1992: 27). Ein möglichst großer Wortschatz ist daher gleich zu Beginn wichtig, weil nur durch ihn das Neugier- und Kommunikationsbedürfnis der Schülerinnen befriedigt werden kann. Ein „vorportionierter, dosierter“ Wortschatz hingegen wird diesem nicht gerecht (s. Butzkamm 2002: 252). Butzkamm (s. Ebenda) stellt weiters fest, dass man mit wenig Strukturen viel ausdrücken kann, wenn man über ein einigermaßen umfangreiches Repertoire an lexikalischen Einheiten verfügt. Multhaup (s. 2002: 94) bezweifelt weiters, ob es in dieser Phase bereits sinnvoll sei, explizite Grammatikregeln zu präsentieren. Das Vokabellernen im Kontext - im Gegensatz zum Lernen einzelner Wörter und ihrer Übersetzungen - kann nach Multhaup zu grammatischen Erkenntnissen oder Generalisierungen führen, „weil nämlich die ‚mit Kontext‘ gelernten Vokabeln Beispiele für die grammatische Valenz der Wörter enthalten“ (Multhaup 2002: 94).

Lewis fordert auch auf fortgeschrittenem Sprachniveau eine stärkere Gewichtung zugunsten des Wortschatzes, da es sinnvoller sei, *chunks* beim Sprechen zu verwenden, wozu wir vergleichsweise wenig Grammatik brauchen, als einzelne Wörter, wo wir dann, wenn wir sie zu Äußerungen zusammenfügen wollen, auf Grammatikregeln zurückgreifen müssen (s. Lewis 1997: 77 f.). Cowie (s. 1998: 136) behauptet, dass Muttersprachlerinnen Sprache auf zwei Arten produzieren können; entweder generativ durch ihre grammatische Kompetenz oder sie erinnern sich an *chunks*, die sie als Ganzes gelernt und im Langzeitgedächtnis gespeichert haben.

Allerdings weist Cowie (s. 1998: 131f. sowie 136f.) darauf hin, dass wir uns aus Zeitmangel - vor allem beim Sprechen - bevorzugt der vorgefertigten Äußerungen bedienen.

Lewis warnt vor den Fallen einer allzu intensiven „Grammatikgläubigkeit“ im Zusammenhang mit Sprachkompetenz beim Fremdsprachenlernen, weil Lernende einer Fremdsprache oft Sätze konstruieren, die zwar den Syntaxregeln der jeweiligen Sprache entsprechen, dennoch merkwürdig und innerhalb der zielsprachlichen Gemeinschaft „inakzeptabel“ sind. Es handelt sich hier um Restriktionen auf der Normebene (s. Lewis 1993: 100), denn die Verwendung von Wörtern in einem Satz ist nicht nur durch das System der Sprache eingeschränkt, d. h. die Kombination von Lexemen in einem Satz wird nicht nur durch syntaktische Regeln beschränkt. Um eine Erklärung dafür zu finden, warum der Satz **The boy may frighten sincerity* von der idealen ZuhörerIn als „abweichend“ aber dennoch interpretierbar empfunden wird, hatte Chomsky (s. 1965: 78f.) strikte Subkategorisierungs- und Selektionsregeln aufgestellt, die die sprachliche Umgebung einer lexikalischen Einheit bestimmen. Die ersteren sind allgemeiner und legen z. B. fest, dass einem transitivem Verb eine Nominalphrase folgen muss. Verstoßt ein Satz gegen diese Regeln, so kann er von der HörerIn nicht mehr interpretiert werden: **John überredete aufzubrechen*. Sätze, die lediglich gegen die spezifischeren Selektionsregeln - die z. B. festlegen, dass das dem Verb *frighten* folgende direkte Objekt das Selektionsmerkmal „menschlich“ haben muss - verstoßen, bleiben (oft metaphorisch) interpretierbar: **The boy may frighten sincerity* oder das berühmte Beispiel **Farblose grüne Ideen schlafen wild* (s. Chomsky 1995: 74ff.). Allein die Auswahl der Beispiele, die wohl kaum etwas mit dem tatsächlichen Sprachgebrauch zu tun haben, zeigt, dass derselbe von der generativen Transformationsgrammatik quasi auf dem Altar der sprachlichen Kreativität geopfert wurde.

Die Verwendungsmöglichkeiten von Wortschatz sind eben auch auf der Normebene beschränkt und werden von der jeweiligen Sprachgemeinschaft definiert. Einerseits werden manche Sätze häufiger von MuttersprachlerInnen geäußert als andere. Andererseits würden manche Sätze, die grammatisch richtig konstruiert sind, nie geäußert werden und sind somit unwahrscheinlich im Sprachgebrauch anzutreffen (s. Lewis 1993: 90): Hierzu vergleiche man *Que tengas buen viaje* und *Me alegraría de que tuvieras buen viaje*. Deshalb stehen im Lexikalen Ansatzes weniger alle möglichen Sätze einer Sprache im Mittelpunkt, sondern vielmehr die wahrscheinlichsten (s. Lewis 1997: 12).

5.1. Grammatik als rezeptive Fertigkeit

Die bedeutendste Komponente von Sprachkompetenz macht zwar ein umfangreicher Wortschatz aus, die Fähigkeit diesen zu „grammatikalisieren“ darf jedoch nicht außer Acht gelassen werden: „Full, competent use of the language involves mastering its grammatical patterns“ (Lewis 1993: 133). Grammatik soll durch die Beobachtung von Ähnlichkeiten und Unterschieden im Gebrauch bestimmter Strukturen erworben werden: „Grammar as a receptive skill, involving the perception of similarity and difference, is prioritised“ (Lewis 1993: vii).

Für Lewis (s. 1993: 8f.) stellt die Grammatik eine rezeptive Sprachfertigkeit dar, weil die Schülerinnen die Unterschiede zwischen bestimmten grammatischen Strukturen wie etwa der Gebrauch im Spanischen von *Indefinido* und *Imperfecto* erst sinngemäß erfassen müssen, bevor sie selbst korrekte Sätze produzieren können. Die Bedeutungsvermittlung darf sich daher nicht auf die Bedeutung von Wörtern beschränken, sondern muss grammatische Strukturen umfassen. Denn beim Grammatikerwerb handelt es sich um ein „Doppelverstehen“, da er nicht nur das Erkennen der Struktur voraussetzt, sondern auch das Verstehen der Semantik: „Das bedeutungsmäßige und zugleich formale Erfassen (von) Äußerungen ist schon die Grammatik“ (Butzkamm 2002: 241).

Wie sich das Konzept der Grammatik als rezeptive Fertigkeit auf die Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht auswirkt, sei an einem Beispiel festgemacht: Traditionell wird im Englischunterricht die *Will-Future* und *Going-to-Future* unterrichtet, indem zumeist sofort auf den Unterschied in der Verwendung hingewiesen wird durch explizite und abstrakte Regeln. Zur Veranschaulichung des Gebrauchs der Strukturen wurden bisher irgendwelche Beispielsätze zur Hand genommen. Lewis ist der Ansicht, dass es wesentlich sinnvoller sei, ein grammatikalisches Phänomen durch eine Reihe von pragmatisch nützlichen (institutionalisierten Äußerungen) und somit „archetypischen“ Sätzen zu veranschaulichen. Somit wird einerseits die kommunikative Kompetenz gefördert und andererseits dienen sie als Ressource, anhand derer die Lernerinnen Muster erkennen können (s. Lewis 1993: 96f.).

Den Schülerinnen sollen zuallererst Möglichkeiten geboten werden, die prototypischen Sätze zu verwenden und mit ihnen zu experimentieren. „Grammar will, to some extent at least, be acquired through generalising, and learning the restrictions on the generalisation from these sentences“ (Lewis 1993: 100). Erst später, nach dieser

essentiellen Phase, die einige Unterrichtsstunden dauern sollte, kann dann die Regel, wann die eine oder andere Form verwendet wird, herausgearbeitet werden (s. Lewis 1993: 96f.). Mit der Auswahl prototypischer Beispielsätze orientiert sich die Auseinandersetzung mit sprachlichen Formen an deren pragmatischen Funktionen, wie es von Multhaup (vgl. 2002: 94) gefordert wird.

5.2. Grammatikerwerbstheorien

In diesem Kapitel werden Studien der Erst- und Zweitsprachenerwerbsforschung vorgestellt, die zur Untersuchung hatten, wie Kinder das Grammatiksystem ihrer Muttersprache erwerben bzw. Lernende die Grammatik einer Zweit- oder Fremdsprache meistern.

Zunächst sei allerdings das Verhältnis zwischen Erst- und Fremdsprachenerwerb geklärt: Es handelt sich hier nicht um ein und denselben Vorgang, aber es lässt sich neben einigen Unterschieden eine Reihe von Gemeinsamkeiten feststellen. Der Grund, warum in didaktischer Literatur und in Kontroversen immer wieder vorrangig auf Unterschiede hingewiesen worden ist, ist der „naturmethodische Trugschluss“ (Butzkamm 2002: 73). Es reicht eben nicht - wie in Krashens Natural Approach postuliert - Lernende einer Fremdsprache einfach nur auszusetzen, damit Lernen stattfindet. Denn durch einfaches „Ausgesetztsein“ findet auch kein natürlicher Spracherwerb statt, weil sowohl beim Erwerb der Mutter- als auch einer Zweitsprache bewusste Prozesse im Gange sind (s. Butzkamm 2002: 13). Natürlicher Spracherwerb braucht Zeit und daher kann es bei wenigen Wochenstunden Sprachunterricht keine „Naturmethode“ geben.

Dennoch sollten wir nicht die Grenze zwischen Erst- und Fremdsprachenerwerb ziehen, da wir die Gemeinsamkeiten im Sinne einer „natürlichen Künstlichkeit“ nutzen müssen (s. Butzkamm 2002: 73). Auch Dietrich (s. 2007: 127) stellt hierzu fest, dass die kognitiven Herausforderungen beim Fremdsprachenerwerb denen beim Muttersprachenerwerb nicht unähnlich sind, da die Lernenden aus Schallwellen Wörter wahrnehmen, Strukturen erkennen und kreativ gebrauchen lernen müssen.

5.2.1. Natürliche Ressourcen des Spracherwerbs

Die Überbetonung der menschlichen *ratio* im Unterricht seit Descartes hat dazu geführt, dass unsere natürlichen Ressourcen für den Spracherwerb vernachlässigt worden sind

(s. Butzkamm 2002: 97). Sowohl am natürlichen Spracherwerb (Erst- und Zweitsprachenerwerb) als auch am „Sprachenlernen“ (Fremdsprachenerwerb) sind jedoch bewusst-einsichtige **und** unbewusste Vorgänge beteiligt (s. Butzkamm 2002: 94). Trotz des „naturmethodischen Trugschlusses“ gibt es auch einen unbewussten Grammatikerwerb: Der gesamte frühkindliche Grammatikerwerb ist eine Leistung vorbewusster Informationsverarbeitung, welche sich auf einer Skala zwischen unbewusst-ratiomorphen und bewusst-rationalen Vorgängen einordnen lässt (s. Butzkamm 2002: 96f.). Butzkamm (s. 2002: 86) vermutet, dass der unbewusste Grammatikerwerb durch unseren „Sprachsinn“ ermöglicht wird. Verantwortlich dafür ist unsere „Sprachintuition“, die Teil des ratiomorphen - also vernunftähnlichen - Apparats ist. Die korrekte Anwendung der Grammatik in unseren Äußerungen ist daher eine ratiomorphe Tätigkeit und eine solche wird in drei Schritten erlernt: Eine Induktionsbasis wird gesammelt, diese wird systematisch geordnet und schließlich wird eine Gesetzmäßigkeit abstrahiert (s. Butzkamm 2002: 88). Butzkamm (s. 2002: 91) schlussfolgert, dass es natürliche Erwerbsprinzipien bezüglich des Spracherwerbs gibt, welche durch den ratiomorphen Apparat ermöglicht werden. Unser ratiomorpher Apparat funktioniert nach zwei Prinzipien: Zum Einen erwarten wir die Wiederkehr des Gleichen. Wir erwarten Regelmäßigkeiten und wir nehmen eine Ordnung in der Welt an, „denn vom Chaos lässt sich nichts lernen“ (Butzkamm 2002: 92). Zum Anderen sagt er uns, dass es lebenswichtig ist, „Ähnlichkeiten zu entdecken und Ähnliches gleich zu behandeln, auch wenn durchaus Unähnliches mitgegeben ist“ (Butzkamm 2002: 93). Der Fähigkeit zur Analogiebildung kommt auch im Spracherwerb eine zentrale Rolle zu¹⁷ und soll im Kapitel 5.2.2.2. im Zuge der Segmentierung näher beleuchtet werden. Der Mensch ist also mit einer besonderen Kapazität ausgestattet, die den Spracherwerb erst ermöglicht. Die Beobachtungen, dass ein Kind einerseits fähig ist, in seiner Muttersprache kreative Äußerungen zu machen, die es zuvor noch nie gehört hat, und andererseits grammatisch richtige Sätze bildet, obwohl es immer wieder ungrammatischen Äußerungen ausgesetzt ist, haben zu der Annahme geführt, dass es neben dem Input der jeweiligen Sprache, dem das Kind ausgesetzt ist, noch einen Faktor gibt, der den Spracherwerb ermöglicht. Der nativistische Ansatz besagt demnach, dass der Mensch über ein angeborenes grammatisches, nicht sprachspezifisches Wissen verfügt, das von der allgemeinen menschlichen Intelligenz verschieden ist. Dieses universalgrammatische Wissen ermöglicht erst den Erwerb

¹⁷ Vgl. auch Peters (1983: 92).

einer spezifischen Sprache und wird auch als genetisch determiniertes „Sprachorgan“ („Language Acquisition Device“) bezeichnet (s. Dietrich 2007: 57f. sowie 108-112).¹⁸ Die kognitivistische Position bestreitet ein solches universales sprachliches Wissen des Kindes nicht, sieht es allerdings in der allgemeinen kognitiven Ausstattung des Menschen begründet, Zusammenhänge in der Umwelt zu erkennen bzw. Wahrnehmungen zu kategorisieren, Muster zu erkennen und diese mit kommunikativen Absichten in Verbindung zu bringen (s. Dietrich 2007: 58f.).

Es gibt also eine natürliche Ausstattung des Menschen, die ihn zum Erwerb einer Sprache befähigt, nur die Art dieser Kapazität ist umstritten. Jackendoff (s. 1997: 6) und Hoey (s. 2000: 238) haben den Vergleich mit einer speziellen „Software“ im Gehirn angestellt:

As we learn our first language, we build up in our heads a profile of the words we are learning. The so-called Language Acquisition Device in a baby's head is more likely to be a set of concordancing ‚software‘ that enables us to find regularities and recurrent features in our linguistic experience, rather than any abstract grammar-making device (Hoey 2000: 238).

Eine solche „Software“ muss folgende kognitive Fähigkeiten beinhalten:

The child must have some strategies for extracting manageable chunks of speech from the speech stream, and must be able to remember these chunks for long enough to compare them phonologically, recognize phonetically identical stretches, and remember these as new lexical items. Furthermore, the child must be able to recognize and remember the structural patterns and information about distribution classes revealed by such analysis. As language learning proceeds, the child must be able to utilize lexical and syntactic information already acquired to analyze (parse) new input, as well as be able to revise the lexical and syntactic information already acquired on the basis of new data (Peters 1983: 92).

Egal, wie man nun diese menschliche Ausstattung benennen will (Sprachintuition, LAD oder „concordancing software“): Beim Spracherwerb ermöglicht sie die unbewusste Bildung von Analogien bzw. Hypothesen, die verworfen oder verfeinert werden können „bis uns die Fügungsweisen der fremden Sprache in Fleisch und Blut übergehen“ (Butzkamm 2002: 282).

¹⁸ Vgl. Chomsky (1995: 26f. sowie 105 ff.).

5.2.2. Studien der Erstsprachenforschung

5.2.2.1. Kollokationen im kindlich-mentalen Lexikon

Dietrich (s. 2007: 128) und Aitchison (s. 2003: 195f.) gehen davon aus, dass der Wortschatzerwerb eines Kindes vor dem Erwerb der muttersprachlichen Grammatik einsetzt. Denn bevor grammatische Strukturen erworben werden können, muss sich das mentale Lexikon eines Kleinkindes erst mit Wörtern füllen, wobei es Voraussetzung ist, dass sie die Bedeutung dieser Wörter verstehen. Dazu müssen Kinder drei Aufgaben bewältigen: Erstens müssen sie erkennen, dass einem Objekt ein Wort zugewiesen wird (Benennungsaufgabe). Dann lernen sie, dass diese Wörter sich nicht nur auf Dinge in ihrer unmittelbaren Umgebung beziehen; so sagen sie nicht nur mehr *perro* zu ihrem Stoffhund oder einem Hund im Bilderbuch, sondern auch zu echten Hunden. Die dritte Stufe ist jene, in der die Daten im mentalen Lexikon miteinander verknüpft werden: Netzwerke werden gebildet (s. Aitchison 2003: 195f.). Hier kommt nun die syntagmatische Ebene ins Spiel: Das Bemerkte („noticing“), welche Wörter miteinander vorkommen, bildet die letzte Stufe des Wortschatzerwerbs.

Wortassoziationstests haben gezeigt, dass Verbindungen zwischen kollokierenden Wörtern für Kinder Priorität haben, während Verbindungen zwischen Hyponymen nachhinken: So reagierten Kleinkinder auf *table* mit *eat*, auf *dark* mit *night*, auf *send* mit *letter* und auf *deep* mit *hole*, während typische Reaktionen von Erwachsenen *chair*, *light*, *receive* und *shallow* waren. Ein weiteres Experiment, das die Präsenz kollokatorischer Verbindungen im kindlichen mentalen Lexikon prüfen sollte, ergab, dass ältere Kinder die Bedeutung des Fantasiewortes *lidber* im Satz *Jimmy lidbered stamps from all countries* als *sammeln* interpretierten aufgrund der üblichen Kollokation *collect stamps* (s. Aitchison 2003: 197).

Wesentliche Aufschlüsse über das Phänomen der Kollokation im kindlichen Spracherwerb bietet die Beobachtung des Spracherwerbs blinder Kinder:

Kelli apparently started off by learning the names for various objects, like many sighted children. Then, she noticed which words could co-occur, again like other children. She had heard people talk about blue cars, brown dogs and yellow flowers, so she knew what colours things could be – humans are particularly ‘tuned in’ to words which go together. Kelli reliably distinguished *look* and *see*, and used them correctly, because she payed attention to her mother’s speech“ (Aitchison 2003: 195f.).

Die interessante Schlussfolgerung aus diesen Beobachtungen ist, dass das blinde Mädchen gelernt hat, *look* und *see* richtig zu gebrauchen, ‚nur‘ weil sie bestimmte *chunks* bzw. Sätze wiederholt von ihrer Mutter gehört hatte (z. B. *Look (at that one)! Let me see. Can you see...?*). Der Erwerb der Signifikate für Farben bzw. *look* und *see* wurde rein durch die sprachliche Umgebung der Wörter ermöglicht, da außersprachliche Welterfahrungen hier außer Acht gelassen werden können.

5.2.2.2. Der Prozess der Segmentierung

Der interaktionistische Ansatz besagt, dass Kinder Sprache in erster Linie durch die Interaktion mit ihren Bezugspersonen lernen (s. Dietrich 2007: 117f.). Auffallend am nächsten Dialog zwischen einer erwachsenen Person und einem Kind ist, dass die Äußerungen zwar durch deren Sinn, also semantisch miteinander verbunden sind, aber keine strukturelle Verbundenheit aufweisen, was für die Vermutung spricht, dass das Kind noch nicht über muttersprachliche Syntaxregeln verfügt:

Kind: That dog.

Erwachsene: What about the dog?

Kind: Big.

Erwachsene: Oh, the dog is big (s. Nattinger und DeCarrico: 115).

Beim unter natürlichen Bedingungen ablaufenden Spracherwerb kommt also die soziale Interaktion bzw. die Kommunikation vor der Anwendung syntaktischer Regeln: „One learns how to do conversation, one learns how to interact verbally, and out of this interaction syntactic structures are developed“ (Hatch 1978: 404). Kleinkinder lernen also Sprache von vertikalen zu horizontalen Strukturen; von der reinen Aushandlung von Bedeutungen mit Interaktionspartnerinnen mit Hilfe einzelner Wörter oder *chunks* zu längeren Äußerungen, die den Regeln der Syntax entsprechend konstruiert werden (s. Butzkamm 2002: 12). Das Kind beherrscht es, ein Gespräch wie das oben zitierte zu führen, verfügt aber noch nicht über die syntaktischen Strukturen. Diese werden dem Kind von der Mutter vorgezeigt: *Oh, the dog is big*. Es findet ein „Doppelverstehen“ statt, das die Grundbedingung für den Spracherwerb ist: Das Kind versteht die Bedeutung der Äußerung und die syntaktische Struktur (s. Butzkamm 2002: 3 und 11). Neben dieser Hypothese des „Doppelverstehens“ gibt es noch eine Theorie über den kindlichen Syntaxerwerb, die im folgenden Abschnitt erläutert werden soll.

Das Kind im oben angeführten Dialog befindet sich in der sogenannten „Einwortphase“. In dieser vorsyntaktischen Phase treten allerdings bereits gegen Ende des 1.

Lebensjahres Mehrwortäußerungen in Erscheinung (s. Dietrich 2007: 103) und daher schlägt Peters (s. 1983: 5f.) die Bezeichnung „Eine-Einheit-Stadium“ vor. Diese formelhafte Sprache tritt dann vermehrt in der zweiten Hälfte des 2. Lebensjahres auf, in der „Zweiwortphase“ (s. Dietrich 2007: 103f.). Es gibt also ein Stadium im Erstsprachenerwerb, in dem Kinder als *chunks* memorierte holistische sprachliche Einheiten in bestimmten vorhersehbaren Situationen verwenden. Teilweise sind sogar Äußerungen bei Kleinkindern zu beobachten, die weit über ihren kognitiven Entwicklungsstand hinausgehen. So berichtet Kaltenbacher (s. 1990: 111) von einem 19 Monate altem Kind, das den Satz *Wo ist die Katze* regelmäßig wiederholte. Diese Einheiten sind eine unanalytierte Kette von Wörtern, die als eine Einheit gespeichert und wiedergegeben werden. Die Laute werden dabei manchmal reduziert, damit sie wie ein einziges Wort ausgesprochen werden können wie bei *Gimme* (give-me), *Wannago* (I want to go) und *Didas* (Was ist das?) (s. Nattinger und DeCarrico 1992: 24). Auch Peters (s. 1983: 11) ist durch ihre Beobachtungen des Spracherwerbs des kleinen Minh zu dem Ergebnis gelangt, dass Kinder zunächst ganze Lautketten lernen, die bestimmte rituelle Handlungen begleiten: Im Alter von 14 Monaten äußerte Minh wiederholt *obedede* (*open the door*), wenn er gegen eine geschlossene Tür trommelte, hinter der sich sein älterer Bruder befand. Aufgrund seiner anderen Äußerungen schließt Peters (s. Ebenda) darauf, dass er sich noch in der Einwortphase befand und somit *open the door* für ihn eine Einheit darstellte bzw. noch nicht durch die Anwendung von Syntaxregeln gebildet wurde. Auch Dietrich (s. 2007: 103) stellt fest, dass dieses Phänomen nicht auf Syntaxwissen schließen lässt, weist allerdings darauf hin, dass das, was das Kind versteht und das, was es äußert, nicht gleichgesetzt werden kann (s. Dietrich 2007: 103).

In der Spracherwerbsforschung herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass diese Wortketten als Komponente des Spracherwerbs gesehen werden müssen, aber weniger Konsens lässt sich bei der Gewichtung dieses Phänomens erkennen. Manche Forscherinnen sind nämlich der Meinung, dass *chunks* lediglich eine Nebenrolle im Aufbau eines regelhaften syntaktischen Systems spielen, weil sie rein durch Imitation gelernt werden (s. Peters 1983: 12). Andere wiederum sehen sie als zentrale Grundlage, mithilfe derer Kinder die Syntaxregeln ihrer Muttersprache erwerben; hier kommt der Prozess der Segmentierung ins Spiel: Zunächst wird *wannago* in einer wiederkehrenden Situation als Holophrase verwendet. Dann beginnt das Kind zu bemerken, dass diese Phrase eine bewegliche austauschbare Komponente besitzt, wenn es *wannaplay*, *wannaeat* in anderen Kontexten äußert. Sobald dies bemerkt wird,

beginnt das Kind den Ausdruck in Einzelteile zu zerlegen, um dann bei der Syntaxregel anzukommen (s. Nattinger und DeCarrico 1992: 25f.): „Within such a model, phrases acquired as wholes are the primary resource by which the syntactic system is mastered“ (Lewis 1993: 95).

Diesen zwei unterschiedlichen Auffassungen über die Relevanz von formelhafter Sprache entsprechen zwei unterschiedliche Ansätze über den Spracherwerb, die laut Peters (s. 1983: ix) simultan agieren: Der Gestalt-Ansatz besagt, dass Kinder versuchen, ganze vorgefertigte Äußerungen in angemessenen Kontexten zu verwenden; der analytische Ansatz geht davon aus, dass Kinder Sätze formen, in dem sie Wort für Wort aneinander reihen. Die psycholinguistische Forschung ist zu der Erkenntnis gelangt, dass Sprachenlernen auf allen sprachlichen Ebenen (Semantik, Phonologie, Morphologie, Syntax) in zwei Stadien geschieht: das Stadium des ‚Item-Lernens‘ und das des Systemlernens, in dem dann ein Prozess der Segmentierung stattfindet, um zu sprachlichen Gesetzmäßigkeiten zu gelangen (s. Nattinger und DeCarrico 1992: 27). Darüber, ob dieser Prozess auch für den Erwerb der Grammatikkompetenz verantwortlich ist, herrscht Uneinigkeit; dafür spricht laut Nattinger und DeCarrico (s. 1992: 116) die Tatsache, dass beim Spracherwerb soziale Interaktion vor der Anwendung syntaktischer Regeln stattfindet. Auch Bärenfänger (s. 2002: 123) ortet im „Prozess der Automatisierung“, der zur Verwendung von Automatismen in bestimmten rituellen Situationen führt, eine Lern- bzw. Erwerbsstrategie: Für die Automatisierung verantwortlich ist die Gestalt-Strategie, mit der zunächst eine holistische Phrase als Ganzes erworben wird, um später analysiert zu werden, damit letztlich die einzelnen Bestandteile kreativ kombiniert werden können. Darauf, dass der Prozess der Segmentierung zeitlich nach der wiederholten Anwendung routinemaßiger Wortketten in bestimmten Kontexten einsetzt, deutet eine Studie hin, bei der festgestellt worden ist, dass etwas ältere Kinder gehörte Strukturen wiederholend vor sich hersagen, wobei sie immer eine Konstituente variieren (vgl. Butzkamm: 60). Bei diesem Durchprobieren einer Struktur handelt es sich um ein syntaktisches und semantisches Spiel mit der Sprache, d. h. es wird ausprobiert und wieder verworfen (s. Butzkamm: 63). Hinter diesen kindlichen Monologen wird ein unbewusstes Streben nach Strukturkenntnis vermutet (vgl. Ebenda: 62) und Kinder scheinen in dieser Phase auf das generative Prinzip von Sprache zu stoßen (s. Butzkamm 2002: 67).

Peters (s.1983: 89f.) hat aufgrund der in diesem Kapitel beschriebenen Studien folgende Theorie über den Grammatikerwerb aufgestellt: Die ersten Einheiten, die

memoriert werden, können entweder die Größe eines Wortes haben oder mehrere Wörter umfassen. Alle diese Einheiten werden gleichermaßen im Lexikon gespeichert und als solche aus dem Gedächtnis geholt. Sie **können** später der Segmentierung unterzogen werden, also einem Prozess, der diese Einheiten in kleinere Bestandteile aufspaltet. Die daraus resultierenden Einheiten werden wiederum im Lexikon gespeichert; die größeren Einheiten können, müssen aber nicht aus dem Lexikon gelöscht werden. Nach der Aufspaltung erfolgt der Erwerb von Strukturinformationen; dabei werden zunächst Lücken in als Formeln verwendeten Satzrahmen erkannt; die Rahmen werden sodann identifiziert und aus ihnen werden letztlich allgemeine syntaktische Muster abgeleitet. Im Zuge der „Fusionierung“ werden die für den jeweiligen Sprecher individuell relevanten Äußerungen (sowohl fixierte Ausdrücke als auch flexible lexiko-syntaktische Rahmen) als Ganzes gespeichert, um schneller zugänglich zu sein, **obwohl** ihre Bestandteile bereits durch Segmentierung im Lexikon vorhanden sind und die Äußerung mithilfe der Syntaxregeln spontan generiert werden könnte. Peters schließt daraus auf eine beträchtliche Redundanz sowohl in der Speicherung von lexikalischer als auch syntaktischer Information (s. Peters 1983: 90). Auch Jackendoff (s. 2002: 188f.) argumentiert, dass das mentale Lexikon des Kindes zunächst keine Wortbildungs- oder Syntaxregeln beinhaltet und deshalb muss davon ausgegangen werden, dass das Kind anfangs alles speichert. Es muss allerdings ein Lernprozess der Generalisierung folgen, in dem aufgrund der gespeicherten Einträge Verallgemeinerungen angestellt werden, denn ohne diesen Lernprozess wären wir nur auf gespeicherte Einträge angewiesen. Erkannte Muster können nun produktiv verwendet werden, d. h. Variablen können frei kombiniert werden und neue Kombinationen **müssen** nicht mehr gespeichert werden.

Aus den bisher genannten Studien lässt sich der Schluss ziehen, dass beim Erstspracherwerb eine Progression von Routine zu Muster zu kreativem Sprachgebrauch stattfindet (s. Nattinger und DeCarrico 1992: 116). Weitere Evidenz für diese Annahme liefern Beobachtungen aus der Zweitsprachenforschung.

5.2.2.3. Studien der Zweitsprachenforschung

Auch Lernerinnen einer Zweitsprache scheinen genauso wie Kleinkinder, die ihre Muttersprache lernen, zuerst die Regeln menschlicher sprachlicher Interaktion vor den Regeln der Satzstruktur zu lernen:

Second language learners seem to make use of the same strategy, even though they have already mastered a syntactic system. One might suppose that these learners would immediately begin to make basic syntactic links in accordance with sentence structures in their native language, yet research shows that most initial structures conform to the semantically linked ones (Nattinger und DeCarrico 1992: 116).

Noch mehr als im Erstsprachenerwerb fällt automatisierte-gestaltliche Sprache im Zweitsprachenerwerb auf (s. Butzkamm 2002: 236). Eine Studie, die den Zweitsprachenerwerb mexikanischer Einwandererkinder in Kalifornien untersuchte, ergab, dass jene, die am schnellsten Englisch lernten, eine gewisse Strategie anwandten: Sie setzten einige wenige gezielte Floskeln ein, um den Anschein zu erwecken, die Sprache zu sprechen, unter anderem *Lookit, Stopit, Gimme, Lemme see, Whaddy wanna do* (vgl. Butzkamm 2002: 235). Dieses sprachliche Verhalten wiederum förderte das Initiieren und Aufrechterhalten von Sprachkontakten; es ermöglichte ihnen, ins Gespräch zu kommen und im Gespräch zu bleiben (vgl. Butzkamm 2002: 33f.). Zu diesen sozialen Strategien kamen kognitive Strategien: „Die Kinder (erkannten) analog gebildete Strukturen und begannen, die Formeln, die zuvor ungegliederte Ausdrucksganze waren, zu produktiven Satzrahmen aufzubrechen“ (Butzkamm 2002: 236). Die Äußerungen waren zwar teilweise ungrammatisch (*Say it that one!*) aber verständlich. In einer weiteren Phase wurde die Struktur in alle Einzelteile aufgespalten, die dann neu zu grammatikalisch korrekten Äußerungen kombiniert werden konnten (vgl. Butzkamm 2002: 236). Die Äußerungen der Kinder bestanden am Anfang zu 52 bis 100 Prozent aus formelhafter Sprache; der schnellste Sprachenlerner unter ihnen gebrauchte nach einem Jahr allerdings nur mehr zu 37 Prozent Automatismen, wobei der Rest bereits mehr oder minder kreativen Sprachgebrauch ausmachte. Dieser Umstand lässt auf eine Entwicklung von syntagmatischem zu paradigmatischem Sprachwissen schließen (s. Bärenfänger 2002: 124).

Peters (s. 1983: 13) erklärt die stärkere Präsenz von formelhafter Sprache im Zweitspracherwerb (im Vergleich zum Muttersprachenerwerb) damit, dass ältere Kinder erstens kognitiv reifer sind und zweitens stärkere soziale Bedürfnisse haben. Um die Kommunikation mit einem Minimum an Sprache zu maximieren, werden vermehrt längere *chunks* memoriert. In Anlehnung daran vermuten Nattinger und DeCarrico, dass Lernende einer Zweit- oder Fremdsprache vom Prozess der Segmentierung mehr profitieren als Kinder:

(They) would even have an advantage over first language learners in making use of prefabricated language, since they would be immediately aware that these units could be analysed into smaller pieces by the process of segmentation with which they were already adept (Nattinger und DeCarrico 1992: 28).

Letztlich wurde beobachtet, dass es auch im natürlichen Zweitspracherwerb ein monologisierendes Üben von einzelnen Wörtern (vor allem deren Aussprache und Betonung) und Satzvariationen („pattern practice“) gibt, aber „es ist sehr schwierig einzuschätzen, wie wichtig ein solches monologisierendes Üben für den natürlichen Spracherwerb ist, zumal es ja immer wieder Gelegenheit gibt, zu kommunizieren und somit durch Kommunikation selbst zu üben“ (Butzkamm 2002: 66).

Wie die Ausführungen in Kapitel 5.2. zeigen, gibt es guten Grund für die Annahme, dass es eine Reihe von Parallelen im Erst- und Zweit- bzw. Fremdspracherwerb gibt. Lewis (s. 1993: 55) zieht daraus die Konsequenz, dass ein „natürlicher Zweitspracherwerb“ gemäß dem Mutterspracherwerb möglich ist. Da der meiste Zweitspracherwerb jedoch in der Schule stattfindet und die spezielle Bezeichnung ‚Fremdspracherwerb‘ zugewiesen bekommen hat, werden die Unterschiede zum Mutterspracherwerb verstärkt betont (vgl. Ebenda).

5.2.3. Automatisierte vs. kreative Sprache

Dass eine Unterscheidung zwischen kreativer und automatisierter Sprache in Bezug auf den Spracherwerb gerechtfertigt ist, beweist die hirnhysiologische Erkenntnis, dass diese tatsächlich im Gehirn unterschiedlich lokalisiert sind: Für den kreativen Sprachgebrauch ist die linke Gehirnhälfte verantwortlich, während automatisierte Sprache in der rechten Hemisphäre ihren Platz hat (s. Bärenfänger 2002: 123).¹⁹ Auf diese unterschiedliche Lokalisierung wurde aufgrund der Beobachtung eines Patienten geschlossen, der nach Entfernung der linken Gehirnhälfte an einer syntaktischen Aphasie litt und daher keine korrekten kreativen Äußerungen mehr produzierte, weiterhin jedoch formelhafte ‚korrekte‘ Sprache wie etwa *Goddamit* (s. Bärenfänger 2002: 122). Beim Erstsprachen- als auch beim Zweit- oder Fremdspracherwerb dominiert zu Beginn die rechte Gehirnhälfte, die für die „Verarbeitung von gestalthaften Eindrücken“ zuständig ist. Mit steigendem Sprachniveau gewinnt allerdings die linke

¹⁹ Die rechte Gehirnhälfte ist verantwortlich für „gestalthafte Wahrnehmen und spontanes Reagieren sowie für die Verarbeitung affektiver und emotionaler Reize“ (Apeltauer 2003: 20). Die linke Hemisphäre „ist zuständig für analytisches und sequentielles Denken“ (Ebenda).

Gehirnhälfte zunehmend an Bedeutung (s. Apeltauer 2003: 69). Dies bedeutet allerdings nicht, dass die rechte Gehirnhälfte ihre Tätigkeit aufgibt: Erstens bleibt die „Verarbeitung um so stärker rechtshemisphärisch (...), je später eine fremde Sprache erworben wird“ (Ebenda). Zweitens wird in einer informellen Erwerbssituation Sprache eher über die rechte Hemisphäre verarbeitet, während in einer ‚traditionellen‘ Unterrichtssituation mit Regeln und Grammatikübungen die Verarbeitung über die linke Hälfte begünstigt bzw. gefordert wird. Drittens lässt sich feststellen, dass es eine Beziehung zwischen niedrigem Bildungsstand und rechtshemisphärischer Verarbeitung bzw. hohem Bildungsgrad und Neigung zu linkshemisphärischer Dominanz gibt (s. Ebenda).

6. Das generative Prinzip im Lexikalen Ansatz

The grammar/vocabulary dichotomy is invalid; much language consists of multi-word ‚chunks‘ (Lewis 1993: vi).

Die Dichotomie zwischen Wortschatz und Grammatik ist ungültig, da es sich beim Spektrum der Fixiertheit, das in den Kapiteln 4 und 4.2. in Bezug auf den Wortschatz vorgestellt worden ist, gleichzeitig um eines der Generalisierbarkeit und der Generativität handelt: “The boundary between idioms and phrases is hazy, so is the boundary between genuinely ‘new’ utterances and ready-made sequences” (Aitchison 2003: 92). Zwar befindet sich am einen Ende der Fixiertheit Wortschatz im herkömmlichen Sinn, also Wörter und stark fixierte Mehrworteinheiten (z. B. Idiome sp. *estirar la pata* und Routineformeln *Mucho gusto*) und am anderen extremen Ende dieser Skala finden sich kreativ nach Syntaxregeln gebildete und noch nie zuvor konstruierte und gehörte Äußerungen, aber zwischen diesen Extremen gibt es auch Zwischenstufen, d. h. semi-produktive und daher mehr oder weniger generative Phrasen, die mehr oder weniger Variation zulassen und somit die Grammatik zum Tragen kommt (s. Lewis 1993: 37 sowie 1997: 42). Ein Beispiel für eine semi-produktive idiomatische Konstruktion im Spanischen ist jene, die sich zusammensetzt aus *sustantivo en singular sin determinante + adverbio locativo*:

Se marcharon calle abajo.

**Se marchó (esa calle/la empinada calle/la calle donde vive tu primo) arriba.*

El barco se alejó río abajo.

**Los barcos se alejaron ríos abajo (Morimoto und Pavón Lucero 2003: 95f.).*

„Any sharp distinction between vocabulary and syntax collapses into a dynamic and fluid continuum, ranging from the completely fixed to the completely original“ (Nattinger 1988: 76). Obwohl für Butzkamm (s. 2002: 265) Grammatik und Wortschatz in Bezug auf den Spracherwerb nicht gleichzusetzen sind, bestätigt er die Existenz der „lexicogrammar“, die er als „Zwischenbereich“ von Grammatikregeln und Wortschatz bezeichnet.

Der Lexical Approach reduziert das generative Prinzip von Sprache nicht auf Strukturen bzw. Syntaxregeln, mittels derer unendlich viele neue Sätze gebildet werden können, sondern spricht auch Morphemen, Wörtern, Mehrworteinheiten und Strukturen auf der Textebene generatives Potential zu (s. Lewis 1993: 3, 37 und 137).

Lewis räumt ein, dass es zwar tatsächlich das Wissen um die Grammatik ist, die einen kreativen Gebrauch der Sprache ermöglicht; dieses Wissen kann sich allerdings erst dann bilden, wenn der Sprecher über ein ausreichend großes mentales Lexikon verfügt (s. Lewis 1997: 15), wodurch Lewis' Thesen „Grammar is subordinate to lexis“ (Lewis 1993: vii) und „Language consists of grammaticalised lexis, not lexicalised grammar“ (Ebenda: vi) in einem etwas klarerem Licht erscheinen sollten.

6.1. Konstruktionsgrammatik

Die Auflösung der klassischen Aufteilung in Grammatik und Wortschatz wurde auch in der allgemeinen Sprachwissenschaft von den Gründerinnen der Konstruktionsgrammatik, die als Gegenströmung zur generativen Tradition ins Leben gerufen wurde, vorgenommen. Die generative Grammatik hat sich auf die Beschreibung der Sprache mithilfe rein syntaktischer Strukturen beschränkt, während „periphere“ Konstruktionen, die oft nicht den Regeln der Syntax gehorchen (eng. *Thank you, See you*), die Angehörige einer Sprachgemeinschaft jedoch täglich im Gebrauch haben, außer Acht gelassen wurden (s. Fried und Östman 2004: 15). Während die generative Grammatik den Satz als grundlegende sprachliche Einheit favorisiert, behandelt die Konstruktionsgrammatik alle Formen gleichwertig (s. Ebenda: 12):

It follows that, in principle, no (one type of) linguistic unit or grammatical pattern can be given a central (or relatively more important) status in grammar; for example, pieces of language such as *Thank you* and *See you* are just as central to English as *Bill loves Mary* or *The beautiful butterfly landed on a yellow flower*. All units are taken to be of equal value in describing the overall grammar of a language“ (Fried und Östman 2004: 12).

Die Miteinbeziehung „peripherer“ Sprache in die bisher von der Syntax dominierten Grammatik hat zur Annahme eines Spektrums im Sinne von Lewis geführt: „The relation between ‘productive rules’ and ‘idioms’ must be seen as a cline from relatively productive to relatively frozen.“ (Fried und Östman 2004: 16). Idiomatiche Konstruktionen wie *What’s this fly doing in my soup?* oder *Fred drank the evening away* haben sowohl etwas von Idiomen als auch von einer grammatischen Struktur, weil ihre Bedeutung nicht transparent ist und sie über eine eigentümliche Syntax verfügen:

They are midway between ‘real’ idioms, which have to be learned, and fully productive grammatical rules. To cope with this phenomenon, a new type of grammar may be needed, provisionally known as *construction grammar* (which) contains general rules, but in addition, restricted, local versions of these to deal with semi- idioms. (...) Such a grammar, when it is fully developed, will be a useful way of relating words and syntax” (Aitchison 2003: 93f.).

Jackendoff behauptet, dass wir in unserem mentalen Lexikon diese Konstruktionen als lexikalische Einheiten gespeichert haben (Jackendoff 2002: 176): „Most of what have previously been called ‚rules of grammar‘ also turn out to be lexical items“ (Ebenda: 154). Daraus schließt er: „The boundary between ‚lexicon‘ and ‚rule of grammar‘ begins to blur“ (Jackendoff 1997: 174). Nach Jackendoff (Ebenda) sind idiosynkratische bzw. semi-produktive Konstruktionen der in Kapitel 3.1.2. erläuterten semi-produktiven Morphologie sehr ähnlich.²⁰

6.2. Von der Satzgrammatik zur Wort- und Textgrammatik

Grammar is the search for powerful patterns (s. Lewis 1993: 137).

Im traditionellen Fremdsprachenunterricht steht die Satzgrammatik im Vordergrund, vor allem die Zeit- und Verbformen. Der Lexical Approach fordert die stärkere Betonung von Wortgrammatik („sub-sentential features“ wie Kollokationen) und Textgrammatik („supra-sentential features“ wie Diskursmarker) (s. Lewis 1993: 3). In einem größeren Zusammenhang bedeutet das die Notwendigkeit einer Änderung des Sprachbewusstseins von Seiten der Lehrerinnen und Schülerinnen von der Struktur zur Lexik, vom Satz zum Text und letztlich von atomistischen Teilen zu holistischen Ganzen (s. Lewis 1993: 33). Lewis betrachtet eine Überbetonung von Satzgrammatik im Fremdsprachenunterricht kritisch: „While grammar can generate many original and

²⁰ Vgl. hierzu die idiomatiche Konstruktion [sustantivo + adverbio locativo], die im vorherigen Kapitel exemplifiziert worden ist.

useful utterances, it can also over-generalise and appear to sanction language which is not accepted by the speech community“ (Lewis 1997: 36). Vorsicht ist daher unter anderem bei Verneinungen angebracht: Diese werden herkömmlich als Struktur behandelt, wobei hier vergessen wird, dass die strukturelle Verneinung eines Satzes oft nicht der üblichen pragmatischen Verneinung einer Aussage entspricht (s. Lewis 1993: 138f.):

Do you think we will be there on time? Well, I certainly hope so.

**Yes, I think we will be there on time. *No, I don't think we will be there on time.*

6.2.1. Wortgrammatik

Nicht nur Strukturen, sondern auch Wörter tragen generatives Potential („generative power“) in sich (s. Lewis 1993: 37). Neben der Syntax gibt es demnach auch eine „Syntagmatik der Wörter“ (Hausmann 1984: 406). Wieder geht Lewis von einem Spektrum der ‚Generativität‘ von Lexemen aus, wo am einen Ende „semantisch starke“ Wörter stehen, die selten im Sprachgebrauch vorkommen und die kaum bzw. gar keine Wortpartnerschaften eingehen (eng. *haemoglobin*) und somit gänzlich ‚ungenerativ‘ sind. Am anderen Ende des Spektrums lassen sich die sogenannten ‚grammatischen‘ Wörter (sp. *este, uno, de*) einordnen. Sie haben so gut wie keinen semantischen Inhalt, sondern gewinnen ihre Bedeutung erst im jeweiligen Kontext und haben einen hohen Kollokationsgrad, d.h. sie gehen mit vielen anderen Wörtern Partnerschaften ein und sind dementsprechend „generativ“. Die meisten Wörter allerdings befinden sich auf diesem Spektrum irgendwo in der Mitte (s. Lewis 1993: 37). Delexikalisierte Wörter sind höchst generativ und können Funktionsverben (sp. *ser, estar, dar*) oder Präpositionen sein und gehören zu den am schwierigsten zu erwerbenden Komponenten einer Sprache (s. Lewis 1993: 142f.).

Natürlich haben auch gebundene Morpheme generatives Potential. Dazu zählen die Morpheme für die Pluralbildung, die Bildung von negativen Eigenschaftswörtern (*posible - imposible*), von Nomen aus Verben (*cocinar - cocinero*), von Eigenschaftswörtern aus Verben (*aceptar - aceptable*), von Nomen aus Eigenschaftswörtern (*alegre - alegría, mayor - mayoría*) oder von Verben aus Nomen (*madrugada - madrugar*).

Ebenso sollen die Lernerinnen einer Fremdsprache auf typische Endungen für Nomen **responsabilidad**, **fertilidad** etc. aufmerksam gemacht werden, da diese oft auf

Wortkategorien schließen lassen, und so zur Generalisierung bzw. Grammatikalisierung beitragen (s. Lewis 1993: 137).

6.2.1.1. Von Kollokation zu Kolligation

In Kapitel 4.2. wurde auf die Willkürlichkeit und fehlende Generalisierbarkeit von Kollokationen hingewiesen. Obwohl es also nicht vorhersagbar ist, welche Wörter „usuell gewordene Bindungen“ (Blank 2001: 138) miteinander einzugehen pflegen, lässt sich dennoch eine „partielle Generalisierung“ (Hoey 2000: 233) in Bezug auf den semantischen Kontext, in dem sie vorkommen, erkennen. Mit „semantischer Prosodie“ eines Wortes ist also sein semantisches Umfeld gemeint, in dem es häufig eingebettet ist. So trifft man das englische Wort *chilly* überdurchschnittlich häufig gemeinsam mit einem Wort an, dessen Bedeutung sich auf eine Zeiteinheit oder auf einen Ort bezieht (*a chilly night, a chilly mountain*), aber äußerst selten in Zusammenhang mit Essen (eng. *chilly rolls with Iceberg lettuce*) (s. Hoey 2000: 232f.):

Such semantic prosodies are potentially powerful generalisations for the language learner. It is no longer necessary to learn endless collocations as individual combinations (...) Instead, what the learner needs to do is to learn the word in combination with an absolutely typical representative of the prosody as long as (s)he also knows that it IS typical (Ebenda: 233).

Damit die Kollokationen, die den Schülerinnen präsentiert werden, von hoher Nützlichkeit sind, ist es folglich notwendig, dass die Fremdsprachenlehrerin eine Auswahl nach bestimmten Kriterien trifft. Neben den in Kapitel 4.1. genannten Kriterien spielt jenes der Generalisierbarkeit eine entscheidende Rolle. Es dürfen daher nicht blindlings ausgewählte Kollokationen unterrichtet werden, sondern „typische Verbindungen“, denn erst eine Liste solcher erlaubt eine Aussage über „die (semantischen) Kompatibilitäten des Lemmas/Semems“ (Zöfgen 1994: 158).

Allerdings reicht es nicht aus, die semantische Prosodie eines Wortes zu kennen, um zu wissen, wie es tatsächlich in der jeweiligen Sprache gebraucht wird. Dafür ist es unumgänglich, das grammatikalische Verhalten des Wortes zu kennen, das in Form von Kolligationen beschrieben werden kann (s. Hoey 2000: 234): „Las coligaciones engloban el uso de la denominación de las palabras en clases gramaticales, y a la vez la función, siendo de este modo clases de colocaciones“ (González Grueso 2006: 8). Ein Beispiel aus dem Englischen für eine typische Kolligation ist *up to (possessive) ears in* in Form von *up to his ears in debt* im Gegensatz zum seltenerem Ausdruck ohne das

jeweilige besitzanzeigende Fürwort: *up to the ears in work* (s. Hoey 2000: 236). Ebenso sind die Satzanfänge *¿Podrías ...?* und *¿Podría ...?* in Funktion einer Bitte wohl häufiger anzutreffen als die Form *¿Podríamos...?* (vgl. Lewis 1993: 111).²¹

Hoey (s. 2000: 237) plädiert daher dafür, dass jedes neue Wort, das im Fremdsprachenunterricht aufgeschrieben wird, in seinem grammatikalischen Kontext eingebettet bleiben soll.

6.2.2. Textgrammatik

A symphony is not just notes, a painting not just blobs of paint. Language and communication are not strings of words and sentences (Lewis 1993: 33).

Lewis stellt zur Diskussion, dass Wörter, die eher für die Textproduktion als Satzproduktion wichtig sind, vernachlässigt werden, da Lehrerinnen stark auf die Produktion korrekter Sätze fokussiert sind (s. Lewis 1993: 102f.). Schülerinnentexte sind oft unbefriedigend, weil sie keine Kohäsion aufweisen. Aber gerade Kohäsion - im Gegensatz zur komplexeren Kohärenz - kann durch den passenden Einbau lexikalischer Mittel wie Diskursmarker erreicht werden. Wenn Lehrerinnen von ihren Schülerinnen erwarten, dass sie verständliche Texte schreiben, muss solchen Satzverknüpfungen bzw. der Textgrammatik im Unterricht ausreichend Beachtung geschenkt werden (s. Lewis 1993: 140).

Erwähnenswert sind in diesem Zusammenhang auch Adverbien, die am Anfang eines Satzes stehen (*afortunadamente, curiosamente*), weil sie das kommunikative Potential („communicative power“) erhöhen in dem Sinne, dass die ZuhörerIn etwas über die Einstellung ihrer GesprächspartnerIn zu ihrer Äußerung selbst erfährt und dadurch auf deren Makrobedeutung schließen kann (s. Lewis 1993: 139).

7. Traditionelle Grammatikvermittlung

Die Gleichsetzung von Bewusstsein mit Geist durch Descartes prägt heute noch den Fremdsprachenunterricht, der gemäß Butzkamm (s. 2002: 97) bewusste Grammatikarbeit in Form von expliziten Regeln überbetont. Er kritisiert des Weiteren, dass obwohl der Muttersprachenerwerb von unbewussten Lernprozessen zu bewussten

²¹ Vgl. hierzu das englische Beispiel *Could you...?* und *Could she...?*.

führt, der Fremdsprachenunterricht auf einer gegensätzlichen Entwicklung der Sprache beruht - von einer bewussten Fertigkeit aufgrund von Erklärungen und Übungen zu einer unbewussten Fertigkeit im Sinne der Automatisierung (s. Butzkamm 2002: 99f.). Ein formorientierter Sprachunterricht ist vor allem dann nicht sinnvoll, wenn Schülerinnen zunächst explizites Regelwissen anhäufen sollen, und dann von ihnen erwartet wird, dass sie dieses kommunikativ umsetzen können (s. Multhaupt 2002: 94). Ein wesentlicher Kritikpunkt von Seiten Lewis richtet sich gegen die bereits in Kapitel 5 erwähnte „syntaxlastige Sprachdidaktik“ (Zöfgen 1994: 2), die davon ausgeht, mittels einer endlichen Anzahl von Regeln einen unendlich kreativen Sprachgebrauch zu erzielen:

Traditional grammatical knowledge (...) has concentrated on all the possible sentences of English. Language teaching, insofar as it is directed towards mastery of the grammatical system, must take cognisance of possible sentences. More frequently, however, its primary concern must be with sentences which constitute probable utterances. Context, and in particular co-text, make many possible sentences improbable“ (Lewis 1993: 150).

Der Grammatikunterricht ist nach wie vor chronologisch linear gegliedert, was bedeutet, dass meist Lehrbücher bestimmen, welche Strukturen früher oder später bzw. in welcher Reihenfolge gelernt werden müssen. Das Grammatiksystem einer Sprache zu beherrschen bedeutet allerdings, Strukturen miteinander zu vergleichen und Gemeinsamkeiten und vor allem Unterschiede zu erkennen. So muss man, um das Zeitemsystem einer Sprache zu beherrschen, die einzelnen Zeitformen in Relation zu einander kennen. Diese holistische Sichtweise hat zur Folge, dass ein linear eingeteilter Grammatikunterricht nicht zum Erfolg führen kann (s. Lewis 1993: 135).

7.1. Explizite Grammatikvermittlung

Wenn man darüber redet, wird auch das Einfachste gleich kompliziert und unverständlich.

Lewis ist davon überzeugt, dass nicht davon ausgegangen werden kann, dass das Erklären von grammatikalischen Phänomenen in Form von Regeln zwangsweise zum Spracherwerb führt (s. Lewis 1993: 34). Tatsächlich gibt es keine Studien, die bestätigen, dass explizites Regelwissen die spontane Sprachproduktion (Performanz) verbessert (s. Lewis 1993: 133). Edmondson (s. 2002: 54) stellt hierzu fest, dass es zwischen dem Grammatikwissen, das quasi im Kopf einer Sprecherin vorhanden ist

(interne Grammatik, *Software* oder implizites Grammatikwissen) und einer regelhaften Grammatik, wie sie in Büchern zu finden ist (externe Grammatik, *Hardware* oder explizites Grammatikwissen) keinen direkten Zusammenhang gibt: So verfügt eine Muttersprachlerin über eine höchst effektive interne Grammatik, ohne sich der Regeln bewusst sein zu müssen, „während auf der anderen Seite der Besitz expliziter Kenntnisse (einer externen Grammatik) gar keine Garantie dafür ist, dass diese Kenntnisse im Sprachverhalten umgesetzt werden“ (Ebenda). Daraus folgt: „Eine interne Grammatik kann man als Lehrkraft nicht direkt lehren; bestenfalls besteht ein Zusammenhang zwischen didaktischem Handeln und dem Vorantreiben des Grammatikerwerbs“ (Edmondson 2002: 67). Nach Butzkamm ist die Grammatik auf das Notwendigste zu beschränken, da

unsere Sprachintuition ohne grammatische Unterweisung auskommen kann: Wir beherrschen die kompliziertesten Regeln, ohne sie zu kennen (...) diese (Die Sprachintuition) (leistet) auch dann die Hauptarbeit beim Spracherwerb, wenn wir mit Erklärungen, Regeln und Übungen nachhelfen. Jede Stunde, in der die Fremdsprache sinnvoll und verständlich verwendet wird, ist schon eine Grammatikstunde“ (Butzkamm 2002: 224).

Explizite Grammatikvermittlung führt vielleicht dazu, dass die Schülerinnen die grammatischen Aufgaben in kontrollierter Übung oder bei Schularbeiten lösen können, aber sie können sie in freier Rede oft nicht anwenden oder es tauchen längst ausgemerzte Fehler immer wieder auf bzw. werden gewisse Strukturen aufgrund von mangelndem prozeduralem Wissen von Schülerinnen vermieden (s. Multhaup 2002: 93). Um eine Grammatikregel zu verstehen und anzuwenden, muss sich prozedurales Sprachwissen entwickeln und dazu brauchen wir Beispiele: „Wir lernen an Beispielen, nicht über die „Verinnerlichung“ einer abstrakten Regel!“ (Multhaup 2002: 92).

Ein weiteres Problem in Bezug auf Regeln stellt ihre partielle Gültigkeit dar. Selten weisen Grammatikregeln eine absolute Gültigkeit auf; manche haben mehr Ausnahmen, manche weniger. Lewis spricht daher erneut von einem „Spektrum der Generalisierbarkeit“. (s. Lewis 1993: 37). Auch Butzkamm (2002: 247) ist der Ansicht, man sollte „eher von Faustregeln, Lernhilfen, Hinweisen, mehr oder weniger starken Tendenzen (...) als von hundertprozentigen Regeln (...) sprechen“. Eine offene und neugierige Haltung in Bezug auf Grammatik ist daher unablässig (s. Lewis 1993: 33).

Dazu kommt, dass „auch der Lehrer (...), was manche grammatische Bereiche anbetrifft, mit einem Halb- oder Dreiviertelwissen (lebt)“ (Butzkamm 2002: 247) Selbiges wird von Truscott (1999: 438) behauptet: „Most language teachers are not experts on grammar“ (Truscott: 438). Es handelt sich hierbei keinesfalls um eine unumstrittene

Meinung, denn diese ‚Unterstellung‘ löste in einer Seminargruppe²² sowohl bei der Leiterin als auch dem Großteil der Studierenden Kopfschütteln und gar Empörung aus.

Jeder, der eine Fremdsprache lernt bzw. unterrichtet, hat die Erfahrung gemacht, dass Grammatikregeln für Schülerinnen oft unverständlich sind. Lewis führt als wesentlichen Grund dafür die für die Lernerinnen unbekanntes Metasprache an. Das mangelnde Verstehen führt wiederum zum unkorrekten Gebrauch von Grammatik und zwangsläufig in die Frustration, sowohl auf Schüler- als auch auf Lehrerseite (s. Lewis 1993: 34). Butzkamm (s. 2002: 230) ortet noch eine weitere Schwierigkeit bei der Vermittlung expliziten Sprachwissens durch die Lehrerin: Erklärungen knüpfen selten an die Denkweisen der Schülerinnen an und wenn diese nicht verstehen, werden dann oft noch weitere Erklärungen angehängt, die nicht zwangsläufig zu einem besseren Verständnis führen. Wenn dann schließlich doch verstanden wurde, sind die Schülerinnen oft trotzdem nicht fähig, die Regel in spontanen Äußerungen anzuwenden.

Letztlich darf nicht außer Acht gelassen werden, dass Schülerinnen manche Regeln zu einem gewissen Zeitpunkt ihres Spracherwerbs gar nicht verstehen können. Die „Processability Hypothesis“ postuliert, dass Regelerklärungen nur dann sinnvoll sein können, wenn Schüler diese kognitiv verarbeiten können. Und selbst wenn eine Lernerin eine explizite Grammatikerklärung nachvollziehen bzw. kognitiv erfassen kann, muss die Regel - um kommunikative Anwendung zu finden - dennoch erst „prozedural in ein sprachliches Handeln umgesetzt werden“ (Multhaup 2002: 94). Letztlich kann expliziter Grammatikunterricht nur dann sinnvoll sein, wenn sich die Lernerinnen auf dem erforderlichen Entwicklungsstand im Sinne der Verarbeitungskapazität befinden und die Lehrerinnen den Erwerbsstand ihrer Schülerinnen determinieren können (s. Handwerker 2002: 211f.). Zusammenfassend lässt sich nun der Schluss ziehen, dass Erklärungen aus mehreren Gründen problematisch sind und der „Nürnberger Trichter“ nicht zum Spracherwerb führt, denn

Nichtverstandenes ist kein Futter für den ratiomorphen Apparat. Das Zugesprochene muss verstehbar sein, damit Formen und Funktionen aufeinander bezogen werden können (...) Den Schülern müssen reichhaltige Spracherfahrungen zuteil werden. Wir dürfen ihnen also nicht zuviel sprachliche Schonkost anbieten (Prinzip der Mehrdarbietung). (...) Es muss stets neues Material zugeführt werden, damit die Schüler ihre zumeist unbewussten Hypothesen über sprachliche Eigenschaften ständig verbessern können (Butzkamm 2002: 230).

²² Seminar „Pedagogical grammar“, gehalten von Gastprofessorin Penny Ur am Institut für Anglistik im Sommersemester 2008.

Grammatik stellt für einen Großteil der Schülerinnen ein Problem dar. Dennoch ist das Unterrichten von Grammatik aufgrund ihrer angeblichen „Beherrschbarkeit“ im Gegensatz zu anderen Aspekten von Sprache bei 77 Prozent der in einer Studie befragten Lehrerinnen beliebt (s. Butzkamm 25). Prozeduren, die auf der Vermittlung und Übung solch expliziten Wissens basieren, erfreuen sich demnach nicht nur beachtlicher Beliebtheit, sondern nehmen gleichfalls einen wesentlichen Teil im Unterricht ein (s. Lewis 1993: 62). Durch den ‚Sicherheitsfaktor‘, der mit dem Lehren und Lernen von Grammatik verbunden ist, bevorzugen viele Lehrerinnen und Schülerinnen Grammatikerklärungen und monotone Einsetzübungen aus Angst davor, an offeneren Aufgaben zu scheitern (s. Lewis 1993: 64).

Es sei mir an dieser Stelle erlaubt, diese These zu bestätigen: In meiner Tätigkeit als Nachhilfelehrerin habe ich immer wieder die Erfahrung gemacht, dass Schülerinnen eintönige Einsetzübungen zu einem bestimmten Grammatikpunkt, deren Beispiele inhaltsmäßig nicht einmal verstanden werden müssen, um sie zu erledigen, jenen Übungen, die die Struktur in einem sinnvollen Zusammenhang bringen, vorzogen. Nicht einmal wurde sogar um einen Übungszettel gebeten, den sie bereits mehrmals zuvor bearbeitet hatten.

Um diese Unsicherheit vor allem auf der Seite der Schülerinnen zu überwinden, ist es notwendig, dass die Lehrerinnen ihren Unterricht eher auf Fragen aufbauen und Erkundung („exploration“) bauen als auf Antworten im Sinne von vorgegebenen Erklärungen (s. Lewis 1993: 33): „Answers block; questions create“ (Ebenda).

7.2. Übungen im Lexikalen Ansatz

Grammar practice must not violate the nature of language, and language consists of discourse, not sentence strings (Lewis 1993: 155).

Inwiefern widersprechen nun gängige Übungsformen der Natur der Sprache? Zunächst sind nach wie vor Übungen im Umlauf, die von der Schülerin verlangen, einzelne korrekte Sätze zu produzieren und entsprechen somit nicht der Natur der Sprache aufgrund von fehlendem Ko-Text, also sprachlicher Umgebung (s. Lewis 1993: 134f.). Außerdem sind herkömmliche Übungen Teil der *Present-Practice-Produce* Praxis²³, vor

²³ S. Kapitel 7.2.3.

allem wenn es sich um Grammatikeinsetzübungen handelt (s. Lewis 1993: 148). Lewis sieht nur in rezeptiven Grammatikübungen einen Sinn, das bedeutet, die Schülerinnen sollten zuallererst die Gelegenheit bekommen, Sprache zu beobachten bzw. Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkennen, bevor sie sie produzieren (s. Lewis 1993: 154).

Eine weitere kritische Übungskategorie sind sogenannte ‚Transformationsübungen‘. Vor allem *Si-Sätze*, *Voz Pasiva* und *Voz Indirecta* werden vorzüglich durch Transformationen geübt (s. Lewis 1993: 135f.). Diese sind aber in dem Sinne unnatürlich, dass zwei verschiedene Äußerungen nie identisch sind, d. h. es macht einen Unterschied, ob ein Inhalt im Aktiv oder im Passiv ausgedrückt wird:²⁴

Purposeless transformation, of the kind exemplified by traditional practices of reported speech, the passive, and many of the perverse exercises of certain examinations are invalidated precisely because they contradict the nature of language (Lewis 1993: 136).

Es sei mir an dieser Stelle noch einmal erlaubt, aus dem Nähkästchen zu plaudern: Der bedenklichste Fall in Punkto „grammatische Verwirrspiele“ (Butzkamm 2002: 124), der mir als Nachhilfelehrerin bisher untergekommen ist, war ein Englischlehrer, der von seinen Entscheidungsprüfungskandidatinnen, die wohlgemerkt die Sekundarstufe 1 besuchten, verlangte, Passiv- und Reported-Speech-Transformationen in einem Satz zu kombinieren. Eine Angabe sah in etwa folgendermaßen aus: *The teacher to the student: „I wrote this book.“* Die Sätze, die von den Schülerinnen erwartet wurden, entsprachen den folgenden Beispielen:

The student is told by the teacher that that book was written by him.

The student was told by the teacher that that book had been written by him.

Ein letzter Kommentar sei mir hierzu gewährt: Erstens sind es wohl kaum sprachliche Fertigkeiten, die hier getestet werden und zweitens kann davon ausgegangen werden, dass es sich hier vielleicht um einen Extremfall, aber nicht um einen Einzelfall handelt. Nicht sinnvoll geübt wird letztlich auch, wenn das generative Prinzip der Strukturen vernachlässigt wird und wenn das Geübte anschließend nicht kommunikativ verwendet wird (s. Butzkamm 2002: 230).

Auch wenn bis jetzt ein eher negatives Bild vom Üben gezeichnet worden ist, hat es im Fremdsprachenunterricht seinen gerechtfertigten und auch notwendigen Platz, da erstens auch im Erstsprachenerwerb einer von neun Sprechakten das Üben ist (vgl. die

²⁴ Aus eigener Erfahrung in der Nachhilfe erweist sich vor allem die Vermischung der drei Typen von Konditionalsätzen für Schülerinnen als schier unmöglich zu verstehen.

Ausführungen zum monologisierenden Üben in Kapitel 5.2.2.2.). Es ist also nicht alles Kommunikation im Kleinkindalter (s. Butzkamm 2002: 60). Zweitens ist das Üben („power-law of practice“) verantwortlich für Automatisierungsprozesse (s. Bärenfänger 2002: 129). Übungen im Fremdsprachenunterricht haben daher die Aufgabe, zu einer „Prozeduralisierung deklarativen Sprachwissens“, d. h. zu einer Automatisierung desselben, zu führen (s. Bärenfänger 2002: 126f.).

Übungen, die dem Lexikalen Ansatz entsprechen, sind unter anderem das Vervollständigen von Satzanfängen, Teile eines längeren Textes in die richtige Reihenfolge bringen („Jigsaws“) (s. Lewis 1993: 156) oder Einsetzübungen, bei denen **nicht** die ersten Wörter eingesetzt werden müssen. Denn im Gespräch können wir das Ende eines Satzes oft vorhersagen, weil wir durch den ersten Teil des Satzes etwas über das Thema der Äußerung erfahren können. So kommt etwa der Konditionalsatz im natürlichen Sprachgebrauch meistens an zweiter Stelle, weil er uns neue spezielle Informationen liefert (Fokus) (s. Lewis 1997: 87).

Was für die Grammatik gilt, trifft auch auf Wortschatzübungen zu: Sie müssen sich an der natürlichen Sprache ausrichten. Santamaría Pérez (s. 2006: 61) argumentiert, dass ein neuer Wortschatz nach der Präsentation geübt werden muss, damit er gefestigt wird. Obwohl in der aktuellen Fremdsprachendidaktik der Status des Wortschatzes der Grammatik gegenüber aufgewertet worden ist, stellen Cervero und Pichardo (2000: 130) dennoch fest, dass die Zeit, die dem Wortschatz geschenkt wird, nach wie vor zu wenig ist, denn Wortschatz wird großteils nur im Zuge von Grammatikübungen oder anderen mündlichen bzw. schriftlichen Aktivitäten geübt. Ein wesentlicher Grund für die Abwesenheit von Wortschatzübungen im Fremdsprachenunterricht besteht darin, dass reine Wortschatzübungen, die bei der Assoziation, beim Memorieren und Erinnern helfen, schwierig zu entwerfen sind (vgl. Santamaría Pérez: 2006: 61f.). Den Zweck von Wortschatzübungen sieht Lewis (s. 1993: 151) vor allen Dingen darin, den Schülerinnen bei der Grammatikalisierung zu helfen. Sinnvolle Wortschatzübungen sind für ihn z. B. Einsetzübungen, bei denen eine Komponente der Kollokation fehlt (s. Lewis 1993: 128ff.) oder fehlerhafte fixierte Ausdrücke verbessern. Hier ist Genauigkeit nämlich unumgänglich, denn auch nur ein falsches Wort kann hier die Bedeutung verändern und zu Missverständnissen führen (s. Lewis 1997: 95).

Letztlich muss Folgendes beim Entwurf oder bei der Auswahl von Grammatikübungen beachtet werden: „The ultimate purpose of grammar practice is to help students

towards the ability to produce effectively – successful communication“ (Lewis 1993: 158).

7.2.1. Kontextualisierung

It is the co-textual rather than situational elements of context which are of primary importance for language teaching (Lewis 1993: vii).

Nach Lewis ergibt sich der Kontext aus Situation und Ko-Text, also aus der außersprachlichen und der linguistischen Umgebung einer lexikalischen Einheit oder eines Satzes (s. Lewis 1993: 81). Der Ko-Text ist für den Fremdsprachenunterricht wertvoller als der Kontext (s. Lewis 1993: 103). Lewis kritisiert, dass es nach wie vor viele Grammatik- und auch Vokabelübungen gibt, die aus isolierten Sätzen ohne Kontext bestehen. Sinnvolle Übungen berücksichtigen jedoch sowohl Situation als auch Ko-Text (s. Lewis 1993: 81). Kontextualisierung darf jedoch auf keinen Fall missverstanden werden mit der bloßen Einbettung eines Wortes oder einer Struktur in einen Satz (s. Lewis 1993: 103).²⁵ Gewisse Wörter können freilich auch ohne vorgegebenen Kontext gelernt werden, nämlich dann, wenn die Lernerin das Wort mit ihrer Erfahrung in Beziehung setzt. Dabei handelt es sich um relativ eigenständige Wörter mit hohem semantischen Inhalt (s. Lewis 1993: 103). Die meisten Wörter nehmen allerdings erst im Ko-Text eine bestimmte Bedeutung an, wie bei *dejar* (s. Cervero und Pichardo 2000: 26):

- a. - *Me dejas el bolígrafo un momento? - Cógelo, está encima de la mesa.*
- b. - *Te ayudo? - No, deja, deja. Ya lo hago yo.*
- c. - *Dónde puedo poner esto? - Déjalo ahí, encima de la cama.*
- d. - *¡Qué guapa estás hoy! - Déjate de bromas que no estoy de humor.*

7.2.2. Drills

Strukturübungen („drills“) entstammten „der Ehe von psychologischem Behaviorismus und linguistischem Strukturalismus“ (Butzkamm 2002: 203), die sich in der audiolingualen Methode manifestiert hatte (s. Zöfgen 1994: 3) und erleben aufgrund der Beobachtungen der in Kapitel 5.2.2.2. vorgestellten Studien zum Muttersprachenerwerb im Lexikalen Ansatz, wenn auch in abgeänderter Form, eine Renaissance: „Research

²⁵ Vgl. hierzu Kapitel 12.2.

on first language acquisition suggests that the constant repetition of utterances learned as wholes is an intrinsic part of first language acquisition“ (Lewis 1993: 128).

Trotz der Entmachtung des Behaviorismus und den auf ihm basierenden „drill and kill exercises“ seit der Einleitung der kognitiven Wende in den 1970er Jahren, bildet laut Multhaup (s. 2002: 91) Imitation nach wie vor eine Grundlage für Sprachlernprozesse: Es ist offensichtlich, dass Lernerinnen, die eine Fremdsprache lernen, damit beginnen, sich bei der Aussprache von Wörtern und Phrasen an Vorbildern zu orientieren. Mit Imitation ist aber keineswegs stupides Reproduzieren gemeint, denn etwas einer anderen Person nachzumachen, die eine Handlung vorzeigt, schließt immer auch ein „kognitives Erfassen der Wirkungszusammenhänge ein“ (Multhaup 2002: 92).

Krashen und Scarcella (1978: 297f.) kritisieren den rein formelhaften Ansatz der audiolingualen Methode, da der Input keine sprachliche Kreativität aufwies und die Strukturübungen keinen kreativen Gebrauch von Sprache ermöglichten. In den strukturalistischen Drills waren die lexikalischen Füllungen unbedeutend. Die Lehrerin muss sich jedoch vielmehr die Frage stellen, „wie (sie der Schülerin) durch interessante Austauschmöglichkeiten nahe legen kann, dass diese Satzstruktur auch für (ihre) eigenen Ausdrucksbedürfnisse taugt. Hier ist also die austauschbare Lexik das Entscheidende“ (Butzkamm: 204). Die monotonen Strukturübungen scheiterten konsequenterweise in der Praxis am sogenannten „Transfer-Problem“, d. h. von der Übungssituation zur Verwendung in einer kommunikativen Situation (s. Butzkamm 2002: 203). Schließlich betont Butzkamm die Bedeutung von Drills für den Syntaxerwerb:

Nach wie vor sind Strukturübungen unverzichtbar. Eine Figur als ein Muster zu sehen und in den verschiedensten Verkleidungen wieder zu erkennen, einen Satz als Satzrahmen zu verstehen, d. h. Analogiebildung, ist ein Grundvorgang menschlichen Wissenserwerbs, ja des Lebens überhaupt (Butzkamm 2002: 218).

Im Lexikalen Ansatz dienen Drills vor allem der Schulung der Aussprache und Intonation, denn das Wiederholen von lexikalischen Phrasen hilft bei der Aussprache, die den Schülerinnen besonders am Anfang Schwierigkeiten bereitet. Der Sprechmodus sollte dabei variieren, was bedeutet, dass die Schülerinnen dazu angehalten werden sollen, die *chunks* mal aggressiv, mal zweifelnd oder Kaugummi kauend zu äußern (s. Lewis 1993: 151). Dieses rhythmische *Chunking* (s. Lewis 1993: 159) basiert erstens auf der Erfahrung, dass man, wenn man einer neuen Sprache ausgesetzt ist, nur einen Lautstrom wahrnimmt, den man noch nicht zu segmentieren im Stande ist. Lewis (s. 1993: 145) argumentiert, dass mit der Zeit aber nicht Wörter oder Sätze, sondern

Bedeutungseinheiten wahrgenommen werden. Zweitens gründet es sich darauf, dass es sich bei gesprochener Sprache um eine Aneinanderreihung von Toneinheiten handelt: „The ‚bits‘ of which speech is constructed are frequently, though not invariably, identical with the bits which are noticeable on a purely phonological level“ (Lewis 1993: 145). Drittens hat rhythmisches *Chunking* seine Wurzeln im Muttersprachenerwerb: Peters (s. 1983: 20) stellte bei ihren Studien an Kleinkindern fest, dass diese eine gehörte Äußerung als *chunk* eher memorieren, wenn sie zugleich häufig ist, oft von Stille eingegrenzt ist sowie einen charakteristischen Rhythmus und eine besondere Intonation aufweist.

7.2.3. Aufgabenorientierter Unterricht - Lernen als Prozess

Eine These des Lexikalen Ansatzes besagt, dass „Aufgabe“ und „Prozess“ und nicht „Übung“ und „Ergebnis“ im Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts stehen sollen (vgl. Lewis 1993: vii). Lewis lerntheoretische Auffassung reiht sich somit in die konstruktivistische Lerntheorie und den Aufgabenorientierten Ansatz ein sowie in die aktuelle allgemeine Didaktik, die eine Fixierung auf die Erreichung von Lernzielen zugunsten einer prozessorientierten Sichtweise von Unterricht aufgibt (vgl. Schneider 1993: 90f.).

Lewis (s. 1993: 18) beklagt, dass Lehrerinnen eher produkt-orientiert denken, da einerseits das Korrigieren und Beurteilen von Schularbeiten etc. einen wesentlichen Teil ihrer lehrenden Tätigkeit ausmacht, und weil sie andererseits die Bestätigung wollen und brauchen, was die Schülerinnen gelernt haben (s. Ebenda: 32). Lewis (s. 1993: 18) fordert daher einen Paradigmenwechsel vom produkt- zum prozessorientierten Fremdsprachenunterricht.

Diese Forderung gründet sich auf mehreren spracherwerbstheoretischen Erkenntnissen:

Erstens sind Lernprozesse durch die Lehrerin nur geringfügig steuerbar, denn obwohl sie bis zu einem gewissen Grad angeregt werden können, hängen sie dennoch maßgeblich und individuell von den Lernerinnen ab (s. Eckerth 2003: 19). Diese konstruktivistische Lerntheorie geht davon aus, „dass Lernende sich Wissen eigenständig auf der Grundlage von individualistischen Wissenskonstruktionen aneignen, bei denen bisherige Erfahrungen und neue Informationen zusammenwirken“ (Rüschhoff und Wolff 1999: 30).

Zweitens steht die vorherrschende Produktorientierung in Widerspruch zu der lerntheoretischen Einsicht, dass es sich beim Lernen um einen Prozess handelt (s. Rüschoff und Wolff 1999: 24f.). Langfristigen Zielen sollte folglich größere Gewichtung als kurzfristigen zuteil werden, wobei letztere oft im Zusammenhang mit dem Druck der Lehrerinnen stehen, die Schülerinnen auf Tests vorbereiten bzw. sie zum Sprechen zu bringen (s. Lewis 1993: 32). Die notwendige Voraussetzung für einen solchen Wechsel ist, dass Lehrerinnen prozessorientiert denken (s. Ebenda: 18).

Drittens handelt es sich beim Lernen um einen nicht-linearen Prozess: Die kognitive Lerntheorie geht nämlich von einer Sprachenlernerin als Informationsverarbeiterin aus, die eine sprachliche Besonderheit bemerkt, mit dem bereits vorhandenen Sprachwissen in Beziehung setzt („restructuring“) und diese Interaktion endet entweder in einem Erwerb („progress“) oder in einer Regression („backsliding“) z. B. aufgrund von Übergeneralisierung, d. h. etwa die Anwendung regelmäßiger Verbendungen bei unregelmäßigen (s. Spada und Lightbown 2000: 41f.). Lewis (s. 1993: 56f.) schließt daraus, dass ein Schritt-für-Schritt, dosiertes, linear geplantes Unterrichten nicht Erfolg versprechend ist. Lewis (s. 1993: 57) räumt allerdings ein, dass ein Unterrichten ohne jeglichen Plan ebensowenig effektiv ist: Ein Plan sollte daher eher als „flexible framework“ betrachtet werden. Damit reiht sich Lewis in die konstruktivistische Lerntheorie ein, die sich gegen alle objektivistischen Ansätze (durch den Behaviorismus, die generative Grammatik oder den frühen Kognitivismus motiviert) richtet, die davon ausgehen,

dass ein Lerngegenstand aus konkret fassbaren, objektiv existierenden und deshalb auch didaktisch-methodisch strukturierbaren Inhalten besteht. Diese Lerninhalte werden (...) in Lernschritten organisiert und zu Lehr- und Lernmaterialien aufbereitet (Rüschoff und Wolff 1999: 30).

Lernen ist für Lewis (s. 1993: 56f.) vielmehr eine Beziehung zwischen Erfahrung, Reflexion und holistischer Internalisierung: „Learning is essentially provisional and cyclical, based on endlessly repeating the cycle Observe, Hypothesise, Experiment“ (Lewis 1993: 56). Auch in der konstruktivistischen Lerntheorie ist Lernen „ein experimenteller Prozess (...), den (die) Lernende unter Einbeziehung bereits gemachter Erfahrungen gestaltet“ (Rüschoff und Wolff 1999: 32):

Experiment und Erfahrung sind (...) wichtige Charakteristika konstruktivistischen Wissenserwerbs, wodurch insbesondere auch die metakognitive Lernbewusstheit gefördert wird. Eigenverantwortetes Experimentieren unter Einbeziehung bisherigen Wissens und bereits gemachter Erfahrungen führt zu besserem Lernen (Ebenda: 31).

Daraus ergibt sich die These des Lexikalen Ansatzes, dass der traditionelle lineare *Present-Practice-Produce*-Ansatz zugunsten eines zyklischen *Observe-Hypothesize-Experiment*-Ansatzes aufgegeben werden soll (s. Lewis 1993: vii), der auch eher der Forderung des Lehrplans entspricht, Strukturen „in zyklischer Progression“ zu behandeln (s. AHS 2004: 3).

Müller und Schocker²⁶ (2005: 4f.) argumentieren, dass die PPP-Methode²⁷ nicht zu Flüssigkeit führe, sondern sie „(regt) lediglich die sequentielle Produktion von einzelnen linguistischen Formen an(...)“. Zwölf Jahre nach der Veröffentlichung von Lewis' Kritik am traditionellen Fremdsprachenunterricht²⁸ ziehen Müller und Schocker (2005: 3) jedoch eine ernüchternde Bilanz: „Stark vereinfacht stellt sich die Situation so dar, dass nach wie vor nach dem traditionellen PPP Ansatz unterrichtet wird“.

Während traditionelle Übungen auf dem PPP-Ansatz beruhen, ist ein aufgabenorientierter Fremdsprachenunterricht eher im Sinne von Lewis' angenommenen Spracherwerbszyklus. Der aufgabenorientierte Ansatz entstand in den 1980er Jahren in Anlehnung an den Kommunikativen Ansatz, da sich die Aktivitäten im fremdsprachlichen Unterricht von jenen, vor die man sich in der Realität gestellt sieht, stark unterscheiden (s. Müller und Schocker 2005: 2). Folgendes Zitat bringt die Anliegen eines aufgabenbasierten Sprachenlernens auf den Punkt:

What we are saying is not ‚English for communication‘ but ‚English through communication‘. Not, learn English so that you will be able to do and say things later‘, but, say and do things now so that as a result you will learn English (Prabhu 1980: zit. nach Müller und Schocker 2005: xii).

Mit dem aufgabenbasierten Ansatz fand daher alltagsrelevante Sprache verstärkt Eingang in den Fremdsprachenunterricht und dieser wurde eine „Aufgabe“ besser gerecht als eine Übung. Eine sinnvolle Aufgabe „nennt den Zweck und das erwartete Ergebnis einer Aktivität, sie legt den Schwerpunkt auf die Bedeutung dessen, was gesagt wird und nicht auf die Verwendung einer bestimmten Form (z. B. die Anwendung einer grammatischen Struktur), und sie versucht, die Sprache so zu verwenden, wie sie im Alltag vorkommen könnte“ (Müller und Schocker 2005: 2). Die Unterschiede zwischen einer solchen Aufgabe und einer traditionellen Übung sind in folgenden unterschiedlichen lerntheoretischen Annahmen begründet (s. Eckerth 2003: 35):

²⁶ Aus platzsparenden Gründen gebe ich nur jeweils die ersten Nachnamen von Müller-Hartmann und Schocker-von Ditfurth im Text an.

²⁷ Present-Practice-Produce

²⁸ Vgl. Lewis 1993

Aufgabe	Übung
Sprachstrukturelle Fähigkeiten entwickeln sich durch die Teilnahme an kommunikativen Aktivitäten.	Sprachstrukturelle Fähigkeiten werden als Vorbedingung für das Erlernen kommunikativer Fähigkeiten betrachtet.
Durch Lernaufgaben werden propositionaler Inhalt und pragmatische Bedeutung fokussiert.	Durch Übungen werden sprachliche Form und semantische Bedeutung fokussiert.
Lernaufgaben verfolgen ein kommunikatives Ziel.	Übungen haben die Manifestation sprachstrukturellen Wissens zum Ziel.
Die aus einer Lernaufgabe resultierende Sprachproduktion wird hinsichtlich des Erreichens des kommunikativen Aufgabenziels evaluiert.	Die aus einer Übung resultierende Sprachproduktion wird hinsichtlich des Erreichens ihrer Zielsprachenkonformität evaluiert.
Lernaufgaben wird eine direkte Beziehung zwischen der Lernaktivität und einer zukünftigen „natürlichen“ Kommunikationssituation zugesprochen.	Übungen wird eine direkte Beziehung zwischen der Lernaktivität und der Internalisierung sprachlichen Wissens als Grundlage späteren Sprachgebrauchs zugesprochen.

Lewis (s. 1993: 185) nennt eine weitere Eigenschaft von Aufgaben, nämlich dass sie im Gegensatz zu Übungen nicht nur **eine** Lösungsmöglichkeit bzw. **ein** richtiges Ergebnis zulassen.

Obwohl im aufgabenbasierten Fremdsprachenunterricht Zweck und erwartetes Ergebnis einer Aufgabe formuliert werden, ist dieser aus zwei Gründen dennoch eher prozess- als produktorientiert: Zum Einen handelt es sich beim Aufgabenlösen nicht nur um eine Lernerin-Lernerin-Interaktion, sondern auch um eine Lernerin-Lernmaterial-Interaktion und aus dieser Annahme ergibt sich die Notwendigkeit der Unterscheidung zwischen Aufgabe und tatsächlicher Lernaktivität (s. Eckerth 2003: 24). Eckerth (s. 2003: 22f.) argumentiert dies folgendermaßen: Beim Aufgabenlösen lenken einerseits das Lernmaterial bzw. die Aufgabe die Handlungen der Lernerinnen und andererseits beeinflussen auch die Schülerinnen aufgrund unterschiedlicher Wahrnehmungen die Aufgabe, da sie diese für sich immer interpretieren müssen. Aus dieser wechselseitigen Beeinflussung lässt sich schlussfolgern: „Any learning outcome is the result of a fairly unpredictable interaction between the learner, the task, and the task situation (...) any language learning task will be reinterpreted by a learner in his or her own terms“ (Breen 1987: 24).

Zum Anderen handelt es sich beim Lösen einer kommunikativen Aufgabe um einen Prozess, in dem Bedeutungen ausgehandelt werden („negotiation of meaning“), d. h. die Lernerinnen versuchen „ein antizipiertes Kommunikationsproblem zu vermeiden (...) oder eine bereits aufgetretene Kommunikationsstörung zu reparieren“ (Eckerth 2003: 27). Durch diese interaktive Bedeutungsaushandlung werden nicht nur bereits bekannte Strukturen und Wortschatz verwendet (wie bei traditionellen Übungen), sondern es kann auch Neues gelernt werden („Interaktionshypothese“) (Ebenda: 27). Nichtsdestotrotz ist auch hier festzuhalten, dass Bedeutungsaushandlung „Spracherwerb lediglich erleichtern und fördern (kann), nicht aber ursächlich bewirken“ (Ebenda: 30).

Des Weiteren darf nicht auf kognitive Prozesse der Lernerin, die beim Spracherwerb notwendigerweise ablaufen, vergessen werden. Kommunikation allein ist daher nicht genug; die Aufgabenstellung muss vielmehr die Verwendung bestimmter sprachlicher Strukturen erfordern und den Output der Lernerinnen in diese Richtung steuern, um nicht nur die kommunikative, sondern auch die linguistische Kompetenz zu fördern (s. Eckerth 2003: 34f.).

8. Der Umgang mit Fehlern

You never correct a mistake, you always correct a person (Lewis 1993: 174).

Im Gegensatz zu einer weit verbreiteten Meinung, behauptet Lewis, dass Korrigieren den Lernenden beim Spracherwerb **nicht** hilft (s. Lewis 1993: 34) und tatsächlich liegen Studien vor, die bestätigen, dass das Korrigieren mündlicher Fehler ineffektiv ist (vgl. Truscott 1999: 447). Nun ist das Phänomen der Fossilisierung aber ein relativ gewichtiger Beweis dafür, was passiert, wenn die Zweit- oder Fremdsprachenlernerin nie eine Rückmeldung über ihre Sprachfertigkeiten bekommt: Fossilisierte Sprecherinnen verfügen zwar über eine hohe pragmatische Sprachkompetenz, weisen aber Defizite in Lexik und Syntax auf (s. Bärenfänger 2002: 131). Fehler sollten daher nicht ignoriert werden, sondern Lehrerinnen sollen vielmehr Methoden anwenden, die nicht so wie das Unterbrechen oder der explizite Hinweis auf den Fehler der natürlichen Kommunikation widersprechen bzw. Fehlern eine negative Konnotation verleihen (s. Lewis 1993: 35).

Die Angst vor Fossilisierung und der behavioristische Einfluss haben zu der weit verbreiteten Ansicht geführt, dass auf Fehler sofort im Sinne des operanten

Konditionierens reagiert werden müsse, damit sich diese nicht im ‚sprachlichen Verhalten‘ festigen (vgl. Ellis 1989: 22). Lewis erachtet es als nicht sinnvoll, dass Schülerinnen den richtigen Satz wiederholen müssen - eine Methode, die ihre Wurzeln im Behaviorismus hat (s. Lewis 1993: 174). Studien haben nämlich gezeigt, dass die Aufforderung zur Selbstkorrektur (d. h. die Schülerin wiederholt den richtigen Satz) kontraproduktiv ist, weil sich die Lernerin in erster Linie auf die Produktion der Aussage konzentriert und die Korrektur kaum oder gar nicht wahrgenommen wird. Gleichermaßen fällt es uns schwer, sich auf den Inhalt eines Textes zu konzentrieren, wenn wir diesen laut vorlesen müssen (s. Edmondson 2002: 62f.). Daneben ist aus Beobachtungen des kindlichen Erstsprachenerwerbs bekannt, dass Strukturen nicht durch reine Imitation erworben werden (s. Aitchison 1998: 74f.).²⁹

Bei einer Diskussion um die Fehlerkorrektur ist die Situation, in der der Fehler gemacht wird, zu berücksichtigen. Eine Unterscheidung betrifft mündliche und schriftliche Fehler. Bei ersteren unterscheidet Butzkamm (s. 2002: 128) zwischen zwei unterschiedlichen Unterrichtssituationen: dem sprachbezogenen Üben und der inhaltsbezogenen Kommunikation (s. Butzkamm 2002: 128). Korrigieren in kommunikativen Unterrichtssituationen lehnt Butzkamm ab, aber „wer sich zu formbezogenem Üben entschließt, hat sich auch für genaue, förmliche Korrektur entschieden“ (Butzkamm 2002: 128).

8.1. Der Status von Fehlern im Fremdsprachenunterricht

Das Wort ‚Fehler‘ hat in unserer Kultur nach wie vor in überwiegendem Maße negative Konnotationen. Aus Angst davor, einen Fehler zu machen, ziehen es daher viele Schülerinnen vor, nichts zu sagen. Wenn sie dennoch sprechen und einen Fehler machen, ist es für sie zumeist unangenehm (s. Lewis 1993: 165). Freilich gibt es hier bei den Schülerinnen individuelle persönlichkeitsbedingte Unterschiede:

On the affective side, learners clearly differ in their reactions to correction. For some, no adverse effect is likely unless the corrections are delivered in a very aggressive or unfair manner. For others there is a serious danger that correction will produce embarrassment, anger, inhibition, feelings of inferiority, and a generally negative attitude toward the class and possibly toward the language itself (Truscott 1999: 441).

Oberste Prämisse ist daher, ihnen die Einstellung zu vermitteln, dass Fehler etwas Positives sind, weil man aus ihnen lernen kann (s. Lewis 1993: 165) und sie sollen

²⁹ S. hierzu die Ausführungen in Kapitel 8.2.

ermutigt werden, mit Sprache zu experimentieren (s. Ebenda: 168). Eine Fehler vermeidende Strategie von Seiten der Lernerin ist kontraproduktiv (s. Lewis 1993: 168) und den Lehrerinnen muss daher klar sein, dass eine Abwesenheit von Fehlern auf Folgendes schließen lässt:

O bien el alumno no hace un uso creativo de la nueva lengua que está aprendiendo (se limita a repetir mecánicamente trozos escuchados previamente), o bien que el uso que hace está tan *planificado*, tan *monitorizado*, que en definitiva está obstaculizando lo que Krashen denomina como *adquisición* mediante un excesivo hincapié en lo que el mismo autor denomina el *aprendizaje* (Peris 2007: 3).

In mehreren Studien wurde festgestellt, dass nicht muttersprachliche Lehrerinnen mehr korrigieren als *natives*, weil für letztere hauptsächlich das Kriterium der Verständlichkeit und nicht jenes der grammatikalischen Korrektheit gilt (s. Lewis 1993: 170).

Lehrerinnen tendieren laut Lewis (s. 1993: 171f.) außerdem dazu, leicht identifizierbare Fehler eher zu korrigieren - also jene, die gegen eine ‚einfache‘ Regel der Grammatik verstoßen, wie etwa Kongruenzfehler (**los casas*) - als z. B. Wortschatz- oder Ausdrucksfehler (im Sinne des Sprechüblichen). Zudem kommt, dass Vokabelfehler oft grammatikalisch verbessert werden: Eine Schülerin kennt das englische Wort für *Schwägerin* nicht und produziert **the wife to my brother*, was wiederum von der Lehrerin zu *my brother's wife* ausgebessert wird. Diese Vorgehensweise hilft den Schülerinnen, so argumentiert Lewis, äußerst wenig, weil sie sehr oberflächlich ist (s. Lewis 1993: 171f.) und nicht auf das eigentliche Problem der Schülerin eingeht, weil der Fehler nicht aufgrund mangelnder Grammatikkompetenz, sondern wegen lexikalischer Mängel passiert (s. Hill 2000: 49). Es ist aber gerade die Wahl eines falschen Wortes oder eines falschen Ausdrucks, die der Kommunikation hinderlich sein kann: „Si bien los errores léxicos suelen ser menos frecuentes que los fonéticos o gramaticales, son los que más pueden llevar a malentendidos o a cortes en la comunicación“ (Cervero und Pichardo 2000: 28).

Zu guter Letzt erscheint es angebrachter, Fehler als partielle Bewältigung der Besonderheiten der Zielsprache zu sehen, anstelle einer fehlenden Sprachbeherrschung. Wenn etwa eine Schülerin erzählt, was am Vortag geschah und **Ayer visitaba a mi abuelo* äußert, so hat sie zwar den Unterschied zwischen *Indefinido* und *Imperfecto* noch nicht erfasst, ist aber schon dazu fähig, in der Sprache über die Vergangenheit zu sprechen bzw. verwendet auch die Verbform in der korrekten Person (vgl. Lewis 1993: 171f.). Dass Fehler beim Sprachenlernen passieren, ist normal und natürlich, da die Zielsprache mit bereits erworbenen Sprachen interagiert und das

notwendige Produkt eine „Interimsprache“ ist: „Los errores no se producen por azar, sino que son el resultado de la aplicación de las reglas de la ‚intergramática‘ de cada fase“ (Peris 2007: 3). Fehler sind in dem Sinne positiv, dass sie ein Zeichen dafür sind, dass Lernen stattfindet, und weisen nicht auf eine Abwesenheit eines Lernprozesses hin (s. Peris 2007: 4). Letztlich fordert der Lehrplan der Allgemein Bildenden Höheren Schulen die Lehrerinnen explizit auf, zu berücksichtigen, dass „Fehler ein selbstverständliches und konstruktives Merkmal des Sprachenlernens darstellen“ (AHS 2004: 2).

8.2. Fehlerquellen

Wie im vorherigen Kapitel erwähnt, passieren Grammatikfehler vor allem dann, wenn im mentalen Lexikon der Schülerinnen ein der Sprechabsicht entsprechender vorgefertigter zielsprachlicher *chunk* nicht vorhanden ist und die Schülerinnen auf ihr grammatikalisches Regelwissen zurückgreifen müssen:

Fluency requires learners to draw on their memory-based system, accessing and deploying ready-made chunks of language, and, when problems arise, using communicative strategies to get by. In contrast, accuracy (...) (is) achieved by learners drawing on their rule-based system and thus require syntactic processing (Ellis 2000: 203).

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, die Schülerinnen mit einem reichhaltigen Repertoire an Floskeln und institutionalisierten Ausdrücken zu versorgen. Selbstverständlich können Fehler auf diese Weise zwar nicht verhindert werden, aber immerhin reduziert. Innerhalb des fehlenden Wortschatzes ragt im Besonderen der Mangel an Kollokationen hervor (s. Lewis 1993: 171f.). Eine der häufigsten Fehlerquellen von Schülern sind falsche Kollokationen (s. Lewis 1997: 30), da diese aufgrund ihrer Willkürlichkeit extrem fehleranfällig sind (s. Zöfgen 1994: 159). Abgesehen von der mehr oder minder nebensächlichen Tatsache, dass die Verwendung falscher Kollokationen neben der Aussprache das deutlichste Merkmal eines ‚Akzents‘ ist (s. Zöfgen 1994: 159), verdienen Kollokationen als potentielle Fehlerquellen aus didaktischer Sicht vor allen Dingen deshalb Beachtung, weil Schülerinnen dazu neigen, aus mangelnder Kenntnis von Wortpartnerschaften umständliche grammatikalisierte Sätze zu konstruieren: So könnte die Kollokation *mesa camilla* durch den umständlichen Satz *una mesa con ropa con que te tapas y que tiene*

calor debajo umschrieben werden (s. Álvarez und Chacón 2000: 244)³⁰. „Their lack of knowledge of word grammar forces them back to sentence grammar, which in turn forces mistakes“ (Lewis 1993: 143).

Auf die zweite Fehlerquelle wurde ebenfalls bereits hingewiesen: die Sprachsysteme, die die Lernerin bereits mehr oder weniger beherrscht. Es handelt sich also um jene Fehler, die sich vor allem aus der Interferenz mit der Muttersprache ergeben und die als natürlich und positiv gewertet werden sollten, da die Interimsprache eine notwendige Zwischenstufe beim Erwerb einer Fremdsprache bildet (s. Lewis 1993: 171f.). An dieser Stelle ist eine weitere Fehlerquelle hinzuzufügen, die sich ebenfalls in der Entwicklung des Spracherwerbs begründet und die das Korrigieren von Grammatikfehlern zu einer besonders heiklen Angelegenheit macht: Wenn Strukturen gelehrt und den Schülerinnen abverlangt werden, die ihnen aus psycholinguistischer Sicht prozedural noch gar nicht zugänglich sind (s. Multhaupt 2002: 95). Beobachtungen von Kindern, die ihre Muttersprache lernen, haben ergeben, dass diese ‚immun‘ gegen grammatische Berichtigung zu sein scheinen. Der folgende Dialog fand zwischen einem Psychologen und seiner Tochter statt:

Kind: Want other one spoon, daddy.
 Vater: You mean, you want the other spoon.
 Kind: Yes, I want other one spoon, please daddy.
 Vater: Can you say ‚the other spoon‘?
 Kind: Other ... one ... spoon.
 Vater: Say ‚other‘.
 Kind: Other.
 Vater: ‚Spoon‘.
 Kind: Spoon.
 Vater: ‚Other spoon‘.
 Kind: Other ... spoon. Now give me other one spoon
 (Aitchison 1998: 70).

Der Vater versuchte seiner Tochter auf diese Weise die Konstruktion *other* + Nomen beizubringen, aber es gelang ihm nicht, weil der Erstspracherwerb in gewissen Stadien abläuft. Kinder lernen Grammatik nicht durch Unterweisung oder Imitation; sie filtern vielmehr für sich Regeln aus dem Input heraus und tun dies in einer invarianten, ‚natürlichen‘ Progression (vgl. Aitchison 1998: 72f.).

Auch im Zweit- und Fremdspracherwerb lassen sich gewisse Stadien beobachten: Die „Processability Theory“ besagt, dass alle Lernerinnen dieselben Entwicklungsstufen durchlaufen und auf jeder Stufe typische Fehler machen (s. Multhaupt 2002: 72). Auch in Krashens Natürlichem Ansatz ist die „Natürliche-Reihenfolge-Hypothese“ ein

³⁰ Vgl. auch Hill (2000: 49f.).

wesentlicher Bestandteil. Es lassen sich tatsächlich gewisse Stadien determinieren, wobei manche Strukturen relativ früh erworben werden und manche spät, wie z. B. im Englischen das ‚3. Person-s-Morphem‘. Lewis (s. Lewis 1993: 25f.) begründet dies damit, dass es sich hierbei um ein redundantes Morphem handelt, dass keinerlei semantischen Inhalt in sich trägt. Dieser Umstand unterstützt auch Lewis‘ Annahme, dass Sprache in erster Linie bedeutungs- oder sinnzentriert („meaning-centred“) ist (s. Lewis 1993: 25f.) und redundante Phänomene für die Kommunikationsbedürfnisse von Lernerinnen, die sich am Anfang des Sprachenlernens befinden, nicht relevant sind.

Vor diesem Hintergrund scheint Butzkamms Unterscheidung zweier Fehlertypen eine wesentliche zu sein: Er unterscheidet zwischen natürlichen, d. h. entwicklungsbedingten und künstlichen, d. h. durch den Unterricht bedingten, Fehlern (s. Butzkamm 2002: 122). Zweitere passieren, wenn die Schülerin dazu gedrängt wird, eine Struktur zu äußern, für die sie noch nicht bereit ist, im Besonderen bei falschem grammatikbezogenem Üben, die Butzkamm auch als „grammatische Verwirrspiele“ bezeichnet (s. Butzkamm 2002: 124) und zu denen auch die in Kapitel 7.2. behandelten Transformationen gehören (s. Butzkamm 2002: 126).

8.3. Die Methode der „neuen Darlegung“ und des Feedbacks

Aufgrund des Phänomens der Fossilisierung (vgl. Bärenfänger 2002: 131) sollen Fehler nicht ignoriert, aber auch nicht überbewertet werden:

Accuracy is unquestionably one important element in successful performance in any field, but accuracy cannot be equated with success (...). Teachers need constantly to bear in mind that if they over-emphasise accuracy, it is at the expense of other aspects of the successful use of language.“ (Lewis 1993: 165).

Da Sprache gemäß dem Lexical Approach in erster Linie bedeutungs- oder sinnzentriert („meaning-centred“) ist (s. Lewis 1993: 25f.), ist es angebracht, dass die Bedeutungsaushandlung im Mittelpunkt eines kommunikativen Unterrichts steht und nicht die Sprachform. Lewis schlussfolgert: “Teachers should always react primarily to the content of student language“ (Lewis 1993: 35). Er schlägt daher als Reaktion auf mündliche Fehler vor, dass die Lehrerin das ‚Falschgesagte‘ umformuliert (s. Lewis 1993: 158): “Reformulation should be the natural response to student error“ (Ebenda: 35). Diese Vorgehensweise des korrigierenden Wiederholens wird auch von Butzkamm (s. 2002: 128) als sinnvoll erachtet, da sie die Schülerinnen nicht bloßstellt (s. Butzkamm 2002: 128). Die Methode der „neuen Darlegung“ wird von der betroffenen

Schülerin nicht als Korrektur wahrgenommen, weil die Lehrerin bei der Umformulierung eben auf den Inhalt des Gesagten eingeht (s. Lewis 1993: 35). Ein weiterer Vorteil ist, dass die Schülerinnen den richtigen Satz im Sinne von verständlichen Input³¹ hören (s. Lewis 1993: 175f.). Truscott (s. 1999: 442f.) hingegen erhebt gegen diese Methode einige Einwände: Sie ist insofern problematisch, weil das Paraphrasieren in der Kommunikation zu vielen Zwecken eingesetzt wird: um das Gesagte auszuweiten, für die anderen Schülerinnen einfacher zu formulieren, die Schülerin darauf aufmerksam zu machen, dass sie nicht laut genug gesprochen hat sowie um das Gesagte hervorstreichend. Konsequenterweise kann der Zweck der Umformulierung von den Schülerinnen falsch interpretiert werden und die Korrektur wird somit nicht wahrgenommen. Gleichsam kann eine Paraphrasierung als Korrektur aufgefasst werden, wenn diese zu einem der anderen genannten Zwecke getätigt wurde, und schließlich zieht die Schülerin die falsche Konsequenz, dass ihre Äußerung fehlerhaft wäre.

Für den Umgang mit schriftlichen Fehlern schlägt Lewis die Feedback-Variante vor, da das Schreiben ein Prozess ist. Die Schülerinnen geben somit ihren ersten ‚Entwurf‘ ab, bekommen ein Feedback von der Lehrerin oder von Klassenkolleginnen, schreiben einen zweiten Entwurf, bekommen wieder Feedback etc. Diese Methode wird auch im Zuge von alternativen Formen der Leistungsfeststellung diskutiert: Bei der Zwei-Phasen-Schularbeit haben die Schülerinnen die Möglichkeit, nach einiger zeitlicher Distanz die geschriebene Arbeit zu überarbeiten. Diese Form der Schularbeit kommt der Sprachrealität näher als die herkömmliche, da die Verfasserin eines schriftlichen Textes grundsätzlich die Möglichkeit hat, das Geschriebene zu revidieren, bevor es einer dritten Person vorgelegt wird (vgl. Kschwendt-Michel et al. 1998: 17).

Eine von Lewis vorgeschlagene Variante des Feedbacks besteht darin, dass die Lehrerin den Schülerinnentext laut lesend und ihn gleichzeitig kommentierend auf Tonband aufnimmt. Auf diese Weise interagiert die Lehrerin mit dem Text. Eine weitere Möglichkeit ist, die Schülerinnen aufzufordern, etwaige Fragen, die während des Schreibens aufgekommen sind, neben dem Text zu vermerken. Dadurch kann das ‚Vorbeikorrigieren‘ am eigentlichen Problem - wenn etwa oberflächliche und grammatikalische Fehler ausgebessert werden, die Schülerin aber tatsächlich Probleme mit der Textstrukturierung hat - vermieden werden. Eine von den Schülerinnen

³¹ Vgl. Krashens Input-Hypothese (Kapitel 2.1.)

‚mitbestimmte‘ Korrektur entspräche somit eher dem Prinzip der Lernerinnenzentrierung (s. Lewis 1993: 177f.).

8.4. Grammatikalische Richtigkeit als Endziel

Der Weg ist das Ziel.

Wie bereits bei den Ausführungen zu den diversen Quellen von Sprachfehlern bemerkt: Diese Binsenweisheit gilt bei der Fehlerkorrektur nicht. Aufgrund der Existenz der Interimsprache werden Grammatikfehler im Lexikalen Ansatz als dem Lernprozess intrinsisch angesehen (Lewis 1993: vii) und eine solche nicht korrekt grammatikalisierte Lernerinnensprache ist gänzlich zu akzeptieren (s. Lewis 1993: 35). Nattinger und DeCarrico gehen sogar davon aus, dass die Interimsprache gezielt eingesetzt werden sollte, um die Sprechflüssigkeit zu steigern: „One way to promote fluency is by encouraging ‚pidginization‘, urging students to put language together the best they can and avoid the self-monitoring that would inhibit its use“ (Nattinger und DeCarrico 1992: 70).

Eine These des Lexical Approach besagt, dass erfolgreiche Kommunikation in der Fremdsprache möglich ist, bevor die Lernerin imstande ist, grammatikalisch ‚korrekte‘ Botschaften zu vermitteln: „Socio-linguistic competence – communicative power – precedes and is the basis, not the product, of grammatical competence“ (Lewis 1993: vii). Lewis (s. 1993: 134) geht aufgrund der Interimsprache bzw. der kognitiven Lerntheorie der „Restrukturierung“³² davon aus, dass grammatikalische Richtigkeit von der Lernerin relativ spät erworben wird und ist der Auffassung, dass Richtigkeit aus Flüssigkeit resultiert und nicht umgekehrt (s. Lewis 1993: 20).

Außerdem sollte es vorrangiges Ziel des Fremdsprachenunterrichts sein, dass die Schülerinnen **mit** Muttersprachlerinnen sprechen lernen und nicht **wie** dieselben (s. Lewis 1993: 49). Lehrerinnen und Schülerinnen zugleich sollten Sprache als Fertigkeit und persönliche Ressource und nicht als abstraktes idealisiertes System sehen (s. Lewis 1993: 50f.).

Lewis kritisiert, dass sehr viele Lehrerinnen bereits bei Anfängerinnen großen Wert auf sprachliche Richtigkeit legen (s. Lewis 1993: 20). Die Einstellung von Seiten der Lehrerinnen, dass Lernerinnen keine Fehler machen sollen, weist Lewis (s. 1993: 34)

³² Vgl. Kapitel 7.2.3.

entschieden zurück. Diese gängige Sichtweise von Fehlern als Mängel geht zurück auf den Einfluss zweier Sprachtheorien auf die Fremdsprachendidaktik: ‚Man beherrscht eine Sprache, wenn man ihr Regelsystem kennt‘ lautete ein Theorem der Transformationsgrammatik (s. Lewis: 1993: 34). In der wirklichen Welt, die eine pragmatische ist, zählt jedoch zu aller erst, ob man seine Botschaft erfolgreich vermitteln kann; Genauigkeit spielt hier keine primäre Rolle (s. Lewis 1993: 59). Die zweite Theorie stammt aus der behavioristischen Psychologie, die davon ausgeht, dass Fehler das Ergebnis nicht stattgefundenen Lernens sind und um jeden Preis vermieden werden müssen, damit sie nicht zu festen Gewohnheiten werden³³. Dieser Ansicht nach ist Richtigkeit nicht nur Ziel, sondern auch das Mittel zum Spracherwerb (s. Ellis 1985: 22).

Auch in Hinblick auf Wortschatzfehler sollte eine gelassener Haltung eingenommen werden. Denn auch Muttersprachlerinnen kreieren oft spontan Wörter, die zwar in keinem Wörterbuch zu finden sind, aber gänzlich verständlich sind (s. Lewis 1993: 169f.):

Creative use, which communicates meaning, is clever and commendable whenever meaning is successfully communicated. Looking for error – deviation from some non-existent idealised norm – is a perverse way to look at language (Lewis 1993: 170).

Nach Lewis (s. 1993: 59) und Truscott (s. 1999: 454) soll im Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts „erfolgreiche Sprache“ und nicht „korrekte Sprache“ stehen. Die Auffassung, dass „kommunikative Sprachkompetenz“ mehr ist als bloße „grammatikalische Kompetenz“ entwickelte sich in den 1970er Jahren im Wesentlichen aufgrund von Labovs Studien über den Sprachgebrauch der afroamerikanischen Sprachgemeinschaft in den USA. Denn Labov war davon überzeugt, dass jegliche Untersuchung eines Sprachsystems Daten über den tatsächlichen Sprachgebrauch miteinzubeziehen hätte. Seine Auffassung vom Gegenstand der Linguistik ergibt sich aus dem krassen Gegenteil von Chomskys Sicht: „The proper object of linguistic study is an abstract, homogeneous speech community in which everyone speaks alike and learns the language instantly“ (Labov 1972: 186). Die Ergebnisse der Labov’schen Studien widersprechen der Ansicht, dass die Kompetenz der Angehörigen dieser Sprachgemeinschaft „defizitär“ sei. Ebenso wenig kann die Sprachkompetenz von Fremdsprachenlernerinnen als „mangelhaft“ bezeichnet werden (vgl. Kachru 1991: 20). Erfolgreiche Kommunikation impliziert zudem immer eine bestimmte Sprachrichtigkeit;

³³ „Fossilisierung“.

grammatikalisch ‚korrekte‘ Äußerungen jedoch ermöglichen keinesfalls zwingend Kommunikation (s. Lewis 1993: 33): „It is questionable whether sentences that communicate nothing to anyone are a part of language“ (Labov 1972: 183). Nach Grammatikregeln korrekt formulierte Sätze vermitteln außerdem nicht die beabsichtigte Botschaft, wenn die gewählte Form nicht der Norm entspricht: So verwendet man im Englischen *I'm sorry* nur für Entschuldigungen und nicht, um jemandem sein Beileid auszusprechen.

Letztlich räumt Lewis (s. 1993: 59) ein, dass eine Sprecherin, die viele Fehler macht, eine gleichgültige asoziale Haltung transportieren kann und diese ist ebenso Teil der Botschaft. Zudem kann allzu fehlerhafte Sprache auch die Kommunikation behindern: „Language which is too riddled with error, or deviates too far from the norm, impedes communication. Accuracy, then, has a role to play, but a subordinate role, as final goal rather than intermediate objective“ (Lewis 1993: 158).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die erfolgreiche Fremdsprachenlernerin nach Lewis‘ Auffassung selbstbewusst, flüssig, korrekt und kreativ ist. Sprachliche Richtigkeit wird allerdings immer zuletzt erreicht. Überbetonung von Genauigkeit im Anfangsunterricht geht auf Kosten der anderen sprachlichen Kompetenzen, d. h. Flüssigkeit, Selbstvertrauen und Kreativität (s. Lewis 1993: 171f.). Schließlich steht diese Sicht von Fehlern und Korrektur in Einklang mit den Lehrplänen, wo es heißt: „Bei fortschreitendem Lernzuwachs auf höheren Lernstufen ist - über das Lehr- und Lernziel der erfolgreichen Kommunikation hinaus - dem Prinzip der Sprachrichtigkeit zunehmende Bedeutung beizumessen“ (AHS 2004: 3).

9. Die Betonung der rezeptiven Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht

Viele kommunikative Methoden gewichten den sprachlichen Output sehr stark (s. Lewis 1997: 49). Diese Tatsache beruht auf der Kritik, den der Aufgabenorientierte Ansatz am traditionellen Fremdsprachenunterricht äußerte: Der moderne Fremdsprachenunterricht besteht darin, die Schüler auf das Kommunizieren vorzubereiten, aber nicht Kommunikation zu praktizieren oder in anderen Worten (s. Butzkamm 2002: 146): „Man lernt kommunizieren durch kommunizieren“ (Ebenda). Auch behavioristische und funktionale Einflüsse in der Fremdsprachendidaktik haben dazu geführt, dass Kinder bereits am Anfang ihres Sprachenlernens dazu gedrängt werden, ganze Sätze zu artikulieren, auch wenn sie diese weder phonetisch, noch semantisch noch grammatisch-strukturell zu bewältigen imstande sind (vgl. Butzkamm: 124 sowie 229).

Lewis hingegen hält das Postulat „You learn to speak by speaking“ für einen Trugschluss und tritt für eine stärkere Betonung der rezeptiven Fertigkeiten, vor allem im anfänglichen Fremdsprachenunterricht, ein (s. Lewis 1993: 34). Im Besonderen soll hier die Schulung des Hörverständnisses im Mittelpunkt stehen (s. 1997: 49). Diese Auffassung Lewis' sei am besten durch folgendes Zitat in Bezug auf seine Sprachlerntheorie erklärt:

Acquisition involves taking in **new** material and incorporating it into the knowledge or skills you already have. Producing language - speech - may make you more confident or may make your speech more automatic or routinised, but that is not the same as expanding your language resources; that involves integrating new language into your intergrammar and mental lexicon (Lewis 2000: 159).

Des Weiteren beklagt Lewis (s. 1993: 8), dass die rezeptiven Fertigkeiten als ‚passive Fertigkeiten‘ bezeichnet werden, da jeder, der eine Fremdsprache lernt, weiß, dass aufmerksames Zuhören in einer Fremdsprache sehr anstrengend sein kann. Der Lexical Approach geht davon aus, dass Schülerinnen nicht nur am Unterricht teilnehmen, wenn sie sich äußern, sondern genauso aktiv sein können, wenn sie zuhören, auf sprachliche Besonderheiten aufmerksam werden („noticing“) und das Wahrgenommene im Stillen reflektieren (s. Lewis 1997: 49).

Unterstützung für eine stärkere Gewichtung von Hören und Lesen liefern Erkenntnisse aus dem Erstsprachenerwerb: Es ist eine Tatsache, dass Kinder schon lange bevor sie zu sprechen beginnen, Sprache wahrnehmen, verarbeiten und verstehen. „Heute ist zweifelsfrei, dass das Kleinkind schon in der sogenannten vorsprachlichen Zeit, also im ersten Lebensjahr zum einen sehr viel ‚weiß‘ und zum zweiten, mit seinem Ausgangswissen dem Input viel weiteres Wissen über die Sprache entnimmt“ (Dietrich 2007: 89). Kleinkinder lernen also ihre Muttersprache zunächst ausschließlich und später zum Großteil durchs Zuhören. Dem Zuhören sollte daher besonders im Anfangsunterricht größtmögliche Gewichtung zuteil werden (s. Lewis 1993: 8), da Anfängerinnen vor allem viele Wörter verstehen müssen, um mit der neuen Sprache vertraut zu werden. Gleichzeitig sollen die Lehrerinnen ausgiebig zu den Schülerinnen sprechen und dabei keine bis wenige Antwort („response“) erwarten, da diese Vorgehensweise dem Muttersprachenerwerb ähnlich ist (s. Lewis 1997: 49).

Ein weiterer Grund, die rezeptiven Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht verstärkt zu schulen, liegt in der ‚künstlichen‘ Situation desselben selbst begründet. Jemand, der in die Sprachgemeinschaft ‚integriert‘ die Zielsprache lernt, hat einer Fremdsprachenlernerin insofern einen Vorteil, dass sie aufgrund der Inputmenge

gleichzeitig lernt grammatikalisch richtig und ‚natürlich‘ zu sprechen (s. Pawley und Syder 1986: 195).³⁴ Der unbewusste Erwerb einer Fremdsprache in Krashens Sinn erfordert viel Zeit und Unmengen an reichhaltigen Input und kann daher nur in natürlicher Zweitsprachensituation erreicht werden (s. Zöfgen 1994: 23). Ein ‚natürlicher‘ Spracherwerb stößt im gesteuerten Fremdsprachenunterricht auf zumindest zwei Widerstände: Zum Einen ist die Zeit, die die Schülerinnen der Fremdsprache ausgesetzt sind, eingeschränkt und zum Anderen herrscht im Klassenzimmer ein die natürliche Kommunikation einschränkendes Verhältnis von einem kompetenten Sprecher (Lehrerin) und vielen Schülerinnen. Zöfgen (1994: 24) betont weiters, dass eine Lernökonomie im Sinne einer Steuerung des Inputs zwingend ist, die „zur möglichst sinnvollen und effektiven Nutzung der zur Verfügung stehenden Zeit“ führen soll. Die Anforderungen an die Qualität des Inputs für den Fremdsprachenunterricht lässt sich von Krashens Input-Hypothese in Bezug auf den unbewussten Spracherwerb übernehmen. Ihrzufolge hat ein optimaler Input folgende Bedingungen zu erfüllen: Er muss verständlich sein, für die Lernerin interessant und relevant sowie in ausreichender Menge dargeboten werden (s. Zöfgen 1994: 24).

10. Bewusstseinsbildung

Der Aufmerksamkeits-Hypothese zufolge ist die Aufmerksamkeit („noticing“) der Lernerin eine notwendige Voraussetzung für den Erwerb neuen sprachlichen Wissens, d. h. das Neue im Input muss wahrgenommen werden. Da diese Wahrnehmung auch unbewusst bzw. zufällig und nebenbei ablaufen kann, ist „noticing“ keinesfalls mit „awareness“ (Bewusstheit) gleichzusetzen, denn letztere spielt sich - wie der Name schon sagt - immer auf der bewussten Ebene ab. Sprachbewusstheit bedeutet daher, dass man sich bewusst mit neuem sprachlichem Input beschäftigt (s. Edmondson 2002: 60). Die Annahme, dass der Erwerb der Grammatik allein durch die Behandlung interessanter Themen gelinge, ist falsch, weil die Sprachbewusstheit dabei eine wesentliche Rolle spielt (s. Edmondson 2002: 67). Ihre Bedeutung wird vor allem durch das Phänomen der Fossilisierung deutlich: Durch die Verwendung von stereotypen sprachlichen Einheiten, d. h. Automatismen pragmatischer Natur, verfügen manche Menschen in einer Zweit- oder Fremdsprache über ein ausreichendes

³⁴ ‚Natürlich‘ bezieht sich auf Pawley und Syders Begriff der „nativelike selection“, also der Verwendung von bestimmten institutionalisierten Ausdrücken und nicht ihrer grammatischen Äquivalente (s. Pawley und Syder 1986: 192-199).

Kommunikationspotential und sehen aus diesem Grund gar nicht die Notwendigkeit, Sprache kreativ gebrauchen zu lernen (s. Bärenfänger 2002: 125).

Da Sprachbewusstheit für das Lernen einer Fremdsprache notwendig ist, hat explizite Grammatikvermittlung im Sinne von grammatikalischen Generalisierungen³⁵ seine Berechtigung. Nun stellt sich aber die Frage, ob diese Generalisierungen deduktiv, also durch die Lehrerin vermittelt oder induktiv, durch die Schülerinnen entdeckt, erreicht werden sollen. Um die Grammatikalisierungskompetenz der Schülerin zu fördern, schlägt Lewis die induktive Methode vor: Zunächst werden die Schülerinnen in Gruppen³⁶ mit ausreichend natürlichen Sprachdaten versorgt, um so die rezeptiven Fertigkeiten zu schulen. In einem weiteren Schritt werden ihnen angemessene und sinnvolle Aufgabenstellungen gegeben („awareness-raising“), damit sie Unterschiede zwischen bestimmten Strukturen erkennen (z. B. in der Verwendung von *Indefinido* und *Imperfecto*) und ihre persönlichen Erklärungen formulieren (s. Lewis 1993: 151). Diese Hypothesen können auch in der Muttersprache sein (s. Lewis 1993: 149). Durch das eigenständige Entdecken wird das Internalisieren der ‚Regeln‘ ermöglicht (s. Lewis 1993: 151): „Noticing forms is an important preliminary to their internalization“ (Skehan 1996: 28). Lewis (s. 2000: 161) weist allerdings darauf hin, dass „noticing“ zwar wahrscheinlich eine notwendige aber keinesfalls ausreichende Voraussetzung darstellt, damit aus Input Intake³⁷ wird. Wiederholung spielt dabei eine wichtige Rolle: Studien haben gezeigt, dass wir ein Wort erwerben, wenn wir es sieben Mal in einem jeweils anderen Kontext wieder erkennen. Der Erwerb von grammatikalischem und lexikalischem Wissen wird demnach gefördert, wenn eine Aktivität nach einiger Zeit wiederholt wird (s. Lewis 1997: 51). Im Gegensatz zu Übungen, die individuell zu bearbeiten und reflexiv sind, eine sprachliche Struktur fokussieren bzw. sprachlichen Output verlangen, sind bewusstseinsbildende Aktivitäten gruppenorientiert, fordern in erster Linie die Sprachrezeption und verlangen nicht unbedingt sprachlichen Output (s. Lewis 1997: 49).

³⁵ „Regeln“.

³⁶ Auch Edmondson (s. 2002: 68) favorisiert Gruppenarbeit für die Aushandlung grammatischer Einsichten.

³⁷ „Language they acquire and have access to for spontaneous use“ (Lewis 2000: 159).

11. Gesprochene vs. geschriebene Sprache

Written language is not spoken language written down.

Das Motto dieses Kapitels ist der Beginn eines Zitats von Halliday (1989: xv): „Writing and speaking are not just alternative ways of doing the same thing; rather they are ways of doing different things.“

Daraus ergibt sich, dass mündliche Kommunikation ebensowenig die gesprochene Version eines schriftlichen Textes ist. Lewis fordert, dass die Mündlichkeit im Fremdsprachenunterricht gegenüber der Schriftlichkeit Vorrang haben muss: „The primacy of speech over writing is recognised; writing is acknowledged as a secondary encodement, with a radically different grammar from that of the spoken language“ (Lewis 1993: vii). Lewis sieht die mündliche Kommunikation aus zwei Gründen an erster Stelle: Zunächst gründet er seine These auf den zeitlichen Verlauf des Erstsprachenerwerbs, da Kinder sprechen vor lesen und schreiben lernen und sie lernen es wie gehen (s. Lewis 1993: 42 sowie Butzkamm 2002: 62). Butzkamm (s. 2002: 77) trifft hier dennoch die Unterscheidung zwischen ‚gehen‘ als „natürliche Fertigkeit“ und ‚sprechen‘ als „künstliche Fertigkeit“, weil bei letzterer der Intellekt am Lernprozess beteiligt ist. Trotzdem hat das Sprechen mehr Ähnlichkeit mit dem Erwerb von natürlichen Fertigkeiten wie etwa die Kulturtechniken Lesen und Schreiben, denn die müssen gelehrt und mühsam gelernt werden. Zweitens macht Lewis darauf aufmerksam, dass manche Menschen nie richtig schreiben lernen - sogar hochgebildeten Muttersprachlerinnen fällt das gegliederte und kohärente Schreiben in der Muttersprache oftmals schwer (s. Lewis 1993: 101) - bzw. manche Kulturen gar keine Schrift haben. Er schlussfolgert, dass sprechen lernen vom Schwierigkeitsgrad her leichter zu bewältigen ist als das Erlernen der Schreibfähigkeit (s. Lewis 1993: 42). Folglich tritt Lewis (s. 1993: 100) dafür ein, dass gesprochener Sprache im Besonderen im Anfangsunterricht weitaus mehr Beachtung geschenkt werden muss als geschriebener. Der schriftliche Output kann hier zunächst sogar vernachlässigt bzw. ausgeklammert werden.

Lewis (s. 1993: 7f.) kritisiert, dass im Fremdsprachenunterricht die Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache nicht ausreichend herausgearbeitet werden: „Real interactive language is extremely repetitive, and the comparison with carefully crafted monologue (as in texts) is striking“ (Pickering und Garrod 2005: 89). Ein schriftlicher Text verlangt andere Sprachformen als ein

mündlicher wie z. B. komplexe Sätze, Unterordnung von Sätzen oder eine hohe lexikalische Dichte (s. Lewis 1993: 100).

Lewis sieht in einer Überbetonung der Schriftlichkeit folgende Gefahren:

If students have been exposed largely to written language and formal grammar they may experience considerable difficulty in understanding native speakers; worse still, much of the language they produce, or know, while formally ‚correct‘ will deviate to such an extent from what is natural as to cause serious problems of comprehension (Lewis 1993: 95).

Daneben passiert ‚Sprechen‘ in Echtzeit, während man beim Schreiben Zeit für Reflexion hat: „If students are exposed only or predominantly to written practice, they will be unable to process language successfully under normal operating conditions in conversation“ (Lewis 1993: 151).

Mangelnde Mündlichkeit im Fremdsprachenunterricht ist vor allem auf die Flut an Lesetexten zurückzuführen und die Tatsache, dass viele Dialoge im Kursbuch zu viele Charakteristika von geschriebener Sprache aufweisen und somit ‚unnatürlich‘ sind (s. Lewis 1993: 7f.). Nach Lewis (s. 1993: 101 und 151f.) wird „gesprochene Grammatik“ zum Einen am besten durch Hören und Sprechen und nicht durch Lesen und Schreiben gelernt; zum Anderen wird sie ausschließlich durch die Aussetzung und Aneignung verständlichen Inputs erworben. Im Gegensatz dazu kann geschriebene Grammatik auf zwei Arten angeeignet werden: Erstens kann sie im Sinne der Input-Hypothese durch ausgiebiges extensives Lesen erworben werden, wobei es im Gegensatz zum intensiven Lesen nicht notwendig ist, alle Details zu verstehen (s. Lewis 1993: 116f.). Zweitens kann geschriebene Grammatik - im Gegensatz zur gesprochenen Grammatik - auch bewusst gelernt werden (s. Lewis 1993: 101).

12. Bedeutungsvermittlung im Fremdsprachenunterricht

The human mind tends to make meaning.

Der zentrale Status der Bedeutungsvermittlung im Fremdsprachenunterricht lässt sich durch mehrere Argumente untermauern:

Zum Ersten geht der Lexikale Ansatz davon, dass es bei Sprache und beim Sprachenlernen in erster Linie um die Bedeutungsmittelung („communication of meaning“) geht. Da lexikalische Einheiten grundsätzlich mehr Bedeutung tragen als grammatische Strukturen, steht der Wortschatz im Vordergrund der Kommunikation (s.

Lewis 1997: 15). Zum Zweiten besagt die Input-Hypothese, dass nur verständlicher Input zum Spracherwerb führen kann (vgl. Lewis 1993: 25). Zum Dritten bildet das Verstehen der Bedeutungen von Wörtern und Ausdrücken die Voraussetzung für den Erwerb der Grammatik³⁸ einer Sprache. Beim Muttersprachenerwerb muss sich das mentale Lexikon eines Kleinkindes zunächst mit ‚Wörtern‘ füllen, wobei nur jene ‚Wörter‘ gespeichert werden, deren Bedeutungen das Kind auch versteht. Erst dann ist die notwendige Voraussetzung dafür geschaffen, damit grammatische Strukturen erworben werden können (s. Dietrich 2007: 128 und Aitchison 2003: 195f.). Gleichermaßen suchen Sprachenlernerinnen zuerst nach Sinn und Bedeutung des Inputs, bevor sie sich mit der sprachlichen Form beschäftigen. Sie verarbeiten des Weiteren zunächst Inhaltswörter vor grammatischen Elementen und bei letzteren wiederum vorrangig jene, die bedeutungstragend sind im Gegensatz zu semantisch (fast) leeren grammatischen Markierungen (vgl. Edmondson 2002: 63).³⁹ Schließlich liegt ein wesentliches Ziel des Handlungsorientierten Unterrichts⁴⁰ darin, einen sinn- bzw. bedeutungsorientierten („meaning-oriented“) Unterricht zu schaffen, weil sowohl am Anfang der Sprachproduktion⁴¹ als auch des Sprachenlernens der Sinn bzw. die Bedeutung von Sprache sowie lebensweltliche Erfahrungen stehen. Im Mutter- und natürlichen Zweitsprachenerwerb bilden sich selbstverständlich neuronale Verbindungen zwischen lebensweltlichen Erfahrungen bzw. konzeptuellem Wissen und den formalen Besonderheiten einer Sprache, wobei letztere, also Wortschatz und Grammatik, dazu dienen über erstere zu sprechen. Als Konsequenz sollte auch im Fremdsprachenunterricht an aller erster Stelle Sinn und Bedeutung stehen und nicht Wörterbuch- und Syntaxwissen, denn „kein Mensch lernt das lexiko-grammatische Repertoire einer Sprache, um erst danach dazu überzugehen, nach seinem Sinn zu fragen und es kommunikativ ‚anzuwenden‘“ (Multhaup 2002: 93).

³⁸ Hier ist ‚Grammatik‘ im Sinne des Lexikalischen Ansatzes gemeint: „Grammar is the search for powerful patterns“ (Lewis 1993: 137).

³⁹ Im Englischen das ‚3.Person-S‘.

⁴⁰ Auf diesem Ansatz beruhen auch die Empfehlungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen.

⁴¹ Vgl. hierzu die Ausführungen zum Sprachproduktionsmodell von Levelt in Kapitel 5.

12.1. Zur Bedeutungstheorie des Lexical Approach

Meaning doesn't inhere, humans make it.

Der Lexikale Ansatz versteht die Bedeutung von lexikalischen Einheiten keinesfalls als "dictionary definition" (Chomsky 1965: 87), denn Bedeutungen sind ungenauer („fuzzier“) als wir wahrhaben wollen. Daher ist eine offene und neugierige Haltung denselben gegenüber unablässig (s. Lewis 1993: 33). Dass die Definition von Bedeutungen problematisch ist, haben psycholinguistische Experimente bewiesen. Aitchison (2003: 48) stellt hier zu fest: "Word meanings are inevitably fluid, for two reasons: the 'fuzzy edge phenomenon' and the 'family resemblance syndrome'". Das ‚fuzzy edge phenomenon‘ wurde in einem Experiment offensichtlich, bei dem den Probandinnen verschiedene Behälter gezeigt wurden, die man in einer Küche finden würde. Manche konnten klar als Vase, Becher oder anderes identifiziert werden; bei anderen kamen die Versuchspersonen zu unterschiedlichen Ergebnissen (s. Aitchison 2003: 48). Ebenfalls wurde ein und derselbe Behälter von derselben Person je nach seinem Inhalt unterschiedlich benannt. Der Begriff ‚Familien-Ähnlichkeits-Syndrom‘ besagt, dass es keine Eigenschaft gibt, die alle Spiele (Ballspiele, Kartenspiele, Brettspiele etc.) gemeinsam haben, sondern sie weisen lediglich Ähnlichkeiten auf und stehen zueinander in Beziehung (s. Aitchison 2003: 49).

Der Lexikale Ansatz hebt hervor, dass Sprache erst im Gebrauch eine Bedeutung annimmt und lehnt dogmatische Erklärungen in Wörterbüchern ab (s. Lewis 1993: 61). Es gibt wenige Wörter, die **eine** Bedeutung haben und sich mithilfe von Semen definieren lassen wie z.B. *Junggeselle* (menschlich, männlich, ledig), die meisten haben das jedoch nicht (s. Aitchison 2003: 50f.). Außerdem können viele Wörter nur richtig mit Hilfe des Ko-Textes interpretiert werden wie etwa sp. *antiguo*. Wir bedienen uns gewisser Hinweise, das Wort entweder als „hohen Alters“ oder „ehemalig“ zu interpretieren. Mit *old* im Sinne von *ehemalig* treten meist Ausdrücke des Besitzes in Erscheinung (vgl. Aitchison 2003: 64f.):

mi antiguo profesor de inglés

un antiguo profesor mío

Aitchison (2003: 65) schlussfolgert: "A full understanding of the meaning of many words requires a knowledge of the words which are found with it or related to it."

Definitionen sind also auch in Hinblick auf den Fremdsprachenerwerb problematisch, weil das Wort erst im Kontext seine Bedeutung entfaltet und ein Bedeutungseintrag pro

Wort im mentalen Lexikon nicht ausreicht. Es ist vielmehr anzunehmen, dass das mentale Lexikon einer Muttersprachlerin über eine Reihe von Eintragungen bzw. unterschiedliche semantische Informationen zu ein und demselben Wort verfügt (vgl. Dietrich 2007: 49). Dazu kommt, dass Definitionen in monolingualen Wörterbüchern für die Fremdsprachenlernerin wenig von Nutzen sind, weil „die Mehrzahl der ‘Definitionen’ insbesondere für den fremdsprachigen Benutzer eine kaum zu nehmende Hürde auf dem Weg zum Verständnis von Bedeutung und Verwendung eines Wortes (darstellt)“ (Zöfgen 1994: 191).

Die sogenannte referentielle Bedeutung ist demnach im Lexikalen Ansatz der einzige Bedeutungsaspekt, der bei der Bedeutungsvermittlung keine wesentliche Rolle spielt (s. Lewis 1993: 78f.). Im folgenden Abschnitt sollen nun jene Bedeutungsaspekte erläutert werden, die im Lexikalen Ansatz relevant sind:

Manche Wörter gewinnen erst ihre Bedeutung, wenn sie mit anderen kontrastiert werden (s. Lewis 1993: 61). Bei der Bedeutungsvermittlung hat diese differentielle Bedeutung einen wichtigen Stellenwert: Anstatt *sp. arbusto* zu erklären, ist es einfacher und sinnvoller, die Unterschiede zu *sp. árbol* zu nennen. Gleichermaßen wird die Bedeutung des *Imperfecto* wohl erst im Kontrast mit der Verwendung des *Indefinido* und umgekehrt verstanden: „Instead of trying to say ‚what a word means’ it is easier and more valuable to present contrasting items. This applies as much to grammar as to vocabulary.“ (Lewis 1993: 79).

Wesentlich für die Bedeutungsvermittlung ist auch die kontextuelle Bedeutung: Sowohl Situation oder außersprachliche Umgebung (Kontext) als auch sprachliche Umgebung (Ko-Text) beeinflussen die Wahl von Sprachformen und somit ihre Bedeutung (s. Lewis 1993: 80). Damit verbunden ist die kollokatorische Bedeutung: *Sp. ladrar* kann nur im Zusammenhang mit *sp. perro* erklärt werden und *ladrar* gewinnt seine Bedeutung gerade aus den Unterschieden zu *relinchar* oder *gruñir* (s. Lewis 1993: 82)⁴². Die sprachliche Umgebung eines Wortes determiniert also seine Bedeutung: “Word meaning is probably learned by noting the words which come alongside” (Aitchison 2003: 92). Zöfgen stellt daher den Ko-Text eines Wortes in den Mittelpunkt der Bedeutungsvermittlung: „Mehr als jede andere Bedeutungsangabe können die syntagmatischen Charakteristika dazu beitragen, die Kompatibilitäten eines Wortes und seine Distributionsverhältnisse zu erhellen“ (Zöfgen 1994: 147).

⁴² Vgl. hierzu Kastovskys Diskussion der multilateralen Solidaritäten: „Das determinierte Lexem steht gerade aufgrund des solidarischen Merkmals (des determinierenden Lexems) zu anderen Lexemen in Opposition, vgl. *blond: yellow; essen: fressen; neigh: bark: breigh* usw.“ (Ebenda 1982: 147).

Eine weitere wichtige Rolle spielt die pragmatische Bedeutung, d. h. zu welchem Zweck eine Äußerung eingesetzt wird. Die Funktion von *¿Quieres dar-me la sal?* ist eine Bitte und kann aus der referentiellen Bedeutung der einzelnen Bestandteile nicht abgelesen werden (vgl. Lewis 1993: 82f.).

Der Wert eines Wortes bzw. seine diskursive Bedeutung kann sich abhängig vom Kontext verändern. Lewis erklärt dies anhand folgenden Beispiels: Wenn jemand einen Strauß Rosen geschenkt bekommt, fragt diese Person eher *Wo soll ich die Blumen hinstellen?* und nicht *Wo soll ich die Rosen hinstellen?*. „We make our meaning only as clear as is necessary for effective communication“ (Lewis 1993: 84). Aus diesem Grund und weil sie enormes kommunikatives Potential haben, sollte unmarkierten Wörtern („pro-forms“) größere Beachtung im Fremdsprachenunterricht geschenkt werden (s. Lewis 1993: 84).

Letztlich ist „negotiated meaning“ (dt. „Bedeutungsaushandlung“) eine fundamentale Eigenschaft von natürlich vorkommender Sprache: In der realen Welt kompensiert die kompetentere Sprecherin die Schwächen der anderen, um reibungslose Kommunikation zu ermöglichen: Auf diese Weise kommuniziert eine Mutter mit ihrem Kind und eine Muttersprachlerin mit einer Nichtmuttersprachlerin. In der Schule jedoch, so beklagt Lewis, werden Schülerinnen oft dazu gezwungen, sich gleichsam in einem Vakuum auszudrücken (s. Lewis 1993: 86).

Dass sich die Bedeutung eines Wortes aus so vielen Aspekten ergibt, spricht für die Sichtweise von Sprache, die Lewis in seinem Lexical Approach propagiert: „The central metaphor of language is holistic – an organism; not atomistic – a machine“ (Lewis 1993: vii).

Lewis fasst zusammen, dass aufgrund dieser Vielfalt an Bedeutungen, die ein Wort haben kann, der Fremdsprachenunterricht vermehrt Aktivitäten und Aufgaben aufweisen soll, die die verschiedenen Aspekte von Bedeutung berücksichtigen: „Within the Lexical Approach, a much wider range of meaning-based activity is essential“ (Lewis 1993: 88). Die Bedeutungsvermittlung darf sich dabei nicht auf die Semantisierung von Wörtern beschränken, sondern muss die Bedeutung von grammatischen Strukturen umfassen (s. Lewis 1993: 8f.), denn diese sind nach Jackendoff (2002: 179) ebenfalls „essentially meaning centered“.

12.2. Semantisierung durch prototypische Beispiele

Wie zuvor im Zuge der Kontextualisierung von Übungsbeispielen in Kapitel 7.2.1. dargestellt, ist Kontextualisierung nicht gleichzusetzen mit der bloßen Einbettung eines Wortes oder einer Struktur in einen Satz (s. Lewis 1993: 103). Nach Lewis ergibt sich der Kontext aus Situation und Ko-Text (s. Ebenda 1993: 81), wobei der Ko-Text von größerer Bedeutung ist (s. Ebenda 1993: 103). Beispiele, durch deren Kontext ein Wort oder eine Struktur exemplifiziert werden, bezeichnet Lewis als „archetypisch“ (Lewis 1993: 96f.). Empirische Untersuchungen haben ergeben, dass sich die fremdsprachige Wörterbuchbenutzerin „z.B. bei der Suche nach Informationen zur Verbvalenz dominant auf Beispiele stützt und dass viele erfolgreiche Semantisierungen in erster Linie aus gut gewählten Verwendungsbeispielen zustandekommen“ (Zöfgen 1994: 184). In der Psycholinguistik gilt es als belegt, dass Beispielsätze wirksamer bei der Bedeutungsvermittlung sind als Definitionen (s. Zöfgen 1994: 201).

Grundsätzlich gilt, dass durch Beispielsätze nicht nur syntaktisches, sondern auch kollokatorisches und semantisch relevantes Wissen erworben werden soll (s. Zöfgen 1994: 197). Daraus ergibt sich eine Fragestellung, die die Lexikographie seit jeher beschäftigt hat: Sollen die Beispiele authentisch oder konstruiert sein? Nikula (s. 1986: 188f.) kommt dabei zu den Ergebnissen, dass ein vermeintlich authentisches Beispiel, das einem Korpus oder Text entnommen wurde, im Kontext des Wörterbuchs seine Authentizität einbüßt, dass der Unterschied zwischen authentischen und konstruierten Beispielen bezüglich der Authentizität ein gradueller ist, und dass ein sinnvolles Beispiel wohl mehr oder weniger beide Eigenschaften haben muss, wobei „pseudoauthentische“ Beispiele „aus kontextbedingten Gründen (...) weniger geeignet sind als die konstruierten“ (Nikula 1986: 192).

Das ‚ideale‘ Beispiel versetzt die Benutzerin in eine „spezifische und typische (...) Kommunikationssituation“:

Auch wenn die jeweils versprochenen Kommunikationsanlässe ‚fiktiv‘ sind, leiten sie sich dennoch aus ‚realen‘ Lebenssituationen ab und sind damit in quasi-kommunikativer Absicht verfasst. Im Idealfall geben sie dem fremdsprachigen Lerner das nötige Rüstzeug, um in einer dem Beispiel vergleichbaren Situation bei der Verwendung dieser Kontextualisierung erfolgreich und pragmatisch adäquat zu kommunizieren (Zöfgen 1994: 192).

Die Authentizität ergibt sich also nicht aus dem bloßen Vorkommen in einem Korpus, sondern vielmehr aus der Präsentation in einem hochfrequenten und semantisch-

pragmatisch realistischen Kontext (s. Ebenda: 192f.). Was Lewis als „archetypisch“ bezeichnet, ist für Nikula „prototypisch“:

Das Beispiel muss einen ‚prototypischen‘ Charakter besitzen, es muss so konstruiert sein, dass der Benutzer des Wörterbuchs ausgehend von seinen Kenntnissen, von der lexikalischen Beschreibung und von der Struktur des Beispiels einen fiktiven Kontext bilden kann, wo das betreffende Lexem in einer Weise interpretierbar ist, die als prototypisch gelten kann“ (Nikula 1986: 189).

13. Der Einsatz der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht

Lewis (s. 1993: 34) stellt zur Diskussion, dass eine weit verbreitete Ansicht hinsichtlich des Fremdsprachenerwerbs jene ist, dass der Einfluss der Muttersprache vermieden werden sollte und lehnt diese puristische Ansicht ab (s. Lewis 1993: 34). Der Lexikale Ansatz sieht den Einfluss der Muttersprache als Ressource: Wenn wir eine Fremdsprache lernen, dann lernen wir lediglich ein anderes Mittel, um etwas zu tun, was wir schon können, nämlich uns mitteilen (s. Lewis 1997: 61). Außerdem ist das Vergleichen mit der Muttersprache ein natürlicher Vorgang, weil der fremdsprachliche Input notwendigerweise in Beziehung gesetzt wird zu der extralinguistischen Welt, zu bereits Erworbenem in der Fremdsprache und schließlich auch zur Muttersprache. Dies bedeutet, dass sobald eine Fremdsprache gelernt wird, automatisch verglichen und übersetzt wird, auch wenn dieser Vorgang nicht immer bewusst abläuft. Lewis weist darauf hin, dass der Einfluss der Muttersprache sowohl negativ als auch positiv sein kann (s. Lewis 1993: 54f.). Der Lexical Approach sieht die Muttersprache aber eher als Ressource, weil viele Analogien mit der Muttersprache funktionieren und somit den Fremdsprachenerwerb fördern (s. Lewis 1997: 65): „Students are as likely to draw **successful** interferences by referring L2 to L1 as they are to draw unsuccessful ones“ (Lewis 1993: 55). Davon abgesehen ist Übersetzung unausweichlich, wenn wir uns in der Fremdsprache nicht ausdrücken können: Wir suchen dann vom deutschen Wort ausgehend nach einer Übersetzung im mentalen Lexikon (s. Lewis 1997: 60). Daraus ergibt sich die Tatsache, dass Schülerinnen zweisprachige Wörterbücher einsprachigen Exemplaren bei Weitem vorziehen und erstere häufiger bis fast ausschließlich verwenden (vgl. Zöfgen 1994: 5)

Butzkamm (s. 2002: 46) weist auf die durch die „Einsprachigkeitsideologie“ bedingten Verständigungsschwierigkeiten im Unterricht hin. Die Schülerinnen verstehen viel falsch und dies kann mitunter zur Frustration führen. Durch Übersetzen in die Muttersprache

(„bilinguale Semantisierung“) bleiben keine Unklarheiten und die pragmatisch-affektiven Bedeutungskomponenten, die bei den üblichen Vokabelerklärungen unberücksichtigt bleiben, werden erfasst (Butzkamm 2002: 193). Außerdem wird eine tiefere Verarbeitung des zu erwerbenden Wortschatzes unter anderem dadurch erzielt, indem die Schülerinnen auf Äquivalente in bereits bekannten Sprachen - wozu in erster Linie die Muttersprache zählt - hingewiesen werden (s. Edmondson 2002: 62 und 68).

Lewis (s. 1997: 61) fordert, dass es Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts sein muss, die Schülerinnen vom Wort-für-Wort-Übersetzen wegzubringen und gleichzeitig zum Chunk-für-Chunk-Übersetzen hinzuführen, weil viele Wörter ihre Bedeutung erst durch den Ko-Text gewinnen bzw. sich viele institutionalisierte Ausdrücke aufgrund ihrer pragmatischen Bedeutung gar nicht wörtlich übersetzen lassen (s. Lewis 1997: 62). Die Funktionen der Sprache sind zwar universell, ihre Formen jedoch sprachspezifisch. Manchmal lässt sich eine Funktion nicht von ihrer Form ableiten (s. Nattinger und DeCarrico 1992: 124): Spanisch: *Quieres darme la sal, por favor?*

Deutsch: *Gibst du mir bitte das Salz?*

**Willst du mir das Salz geben?* (Ebenda: 125).

Da hier die wörtliche Übersetzung zu Missverständnissen führen kann, und die Bitte nicht als solche aufgefasst werden könnte, ist es wichtig, dass die Schülerinnen über solche Unterschiede Bescheid wissen bzw. die Äquivalente in ihrer Muttersprache kennen (s. Nattinger und DeCarrico 1992: 125).

„Die sinngetreue Übersetzung ist ein vorzügliches Mittel, fremde Sprachfunktionen zu verdeutlichen, so dass darüber hinausgehende Erklärungen oft überflüssig sind“ (Butzkamm 2002: 233). Schließlich betont Lewis (s. 1997: 64ff.), dass das ‚Übersetzen‘ von *chunks* der Sprachbewusstheit der Schülerinnen zuträglich ist, weil sie dadurch erkennen, dass es auch in anderen Sprachen Phänomene wie Kollokationen gibt und dass für fremdsprachige Kollokationen meist muttersprachliche Äquivalente existieren.

14. Der Lexikale Ansatz und Bildungsstandards

Ultimately it is not languages which are being taught, but people.

Die aktuellen Bildungsstandards und Lehrpläne orientieren sich an den Empfehlungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (fortan GERS) (s. Müller und Schocker 2005: 3). Das Sprachniveau einer Fremdsprachenlernerin ist laut

Lewis (s. 1993: 43) - genau so wenig wie der Lernprozess⁴³ - nie linear, sondern multi-dimensional. Daher kann das Sprachvermögen einer Schülerin nicht anhand von vorher festgelegten eindimensionalen Kategorien beurteilt werden wie z. B. Anfängerin oder Fortgeschrittene. Der GERS berücksichtigt hingegen zumindest Unterschiede im Niveau zwischen den einzelnen Sprachfertigkeiten und unterteilt die mündliche Sprachkompetenz in interaktives und zusammenhängendes Sprechen (vgl. Council for Cultural Co-operation 2002: 26f.).

Lewis (s. 1993: 39) merkt an, dass es frustrierend für jugendliche und vor allem erwachsene Lernende sein kann, wenn sie zuerst nur lernen, in der Fremdsprache über Tatsachen zu sprechen. So heißt es im Referenzrahmen unter A1 und A2 für zusammenhängendes Sprechen:

A1: I can use simple phrases and sentences to describe where I live and people I know.

A2: I can use a series of phrases and sentences to describe in simple terms my family and other people, living conditions, my educational background and my present or most recent job (Council for Cultural Co-operation 2002: 26f.).

Erst später lernen sie, Meinungen zu äußern und noch später, über Einstellungen und Haltungen zu sprechen. Lewis (s. 1993: 39) ist der Ansicht, dass dieses persönliche Kommunikationsbedürfnis schon im Anfangsunterricht vor allem durch die Schulung der Intonation und der Registerunterschiede befriedigt werden kann und Intonation und Register somit auf dem Lehrplan stehen müssen.

Während Lewis Anfang der Neunziger Jahre in seinem Lexical Approach noch einen nach Input ausgerichteten Lehrplan entwirft, hat sich europaweit eine gegensätzliche Entwicklung abgezeichnet, nämlich hin zu Output-Standards. Der im Jahre 2001 herausgegebene GERS schreibt nicht mehr vor, welche Inhalte im Fremdsprachenunterricht vermittelt werden sollen, sondern setzt Sprachkompetenzen fest, die eine Schülerin nach bestimmten Lernjahren beherrschen muss. Diese Kategorisierung ist aber wie oben bereits erwähnt aufgrund der vom Lexikalen Ansatz propagierten Lerntheorie eine problematische (vgl. Lewis 1993: 43).

14.1. Lexik als organisierendes Prinzip des Lehrplans

Der Lexikale Ansatz erkennt die Lexik als organisierendes Prinzip von Sprache an, das sowohl den Inhalt als auch die Methoden des Fremdsprachenunterrichts zu bestimmen

⁴³ Vgl. Kapitel 7.2.3.

hat (s. Lewis 1993: 31f.). Um effektiveres Sprachenlernen in einer künstlichen Unterrichtssituation möglich zu machen, müssen die Erkenntnisse aus der Korpuslinguistik und Diskursanalyse in Hinblick auf die Natur von Lexik berücksichtigt werden (s. Lewis 1993: 16f.): „Evidence from computational linguistics and discourse analysis influence syllabus content and sequence“ (Lewis 1993: vi).

Während im Lexical Approach der Wortschatz demnach an aller erster Stelle der Sprachkompetenz steht, ist er im GERS (nur) „un componente esencial para el dominio lingüístico de una lengua“ (Santamaría Pérez 2006: 26). Die lexikalische Kompetenz umfasst laut GERS sowohl die Kenntnis von einzelnen Wörtern als auch „fester Wendungen“, wobei hierzu „Satzformeln“ (fixierte Ausdrücke), idiomatische Wendungen, „Schablonen“ (semi-fixierte Ausdrücke), Funktionsverbgefüge und Kollokationen zählen. Des Weiteren heißt es dort, „die Kenntnis des Vokabulars einer Sprache“ umfasst „die Fähigkeit, es zu verwenden“.⁴⁴ Diese Feststellung und die Anzahl der genannten Mehrworteinheiten lassen auf eine verstärkte Betonung der syntagmatischen Organisationsebene von Wortschatz schließen und steht in Einklang mit dem Verständnis von Wortschatz des Lexikalen Ansatzes: Ein Wort zu kennen, heißt mehr als seine Übersetzung oder Bedeutung zu kennen - seine Grammatik ist essentiell, um es gebrauchen zu können (s. Lewis 1993: 118f.).

In einem nach dem Lexikalen Ansatz organisierten Lehrplan muss im 1. Lernjahr die Vermittlung von Wortschatz im Vordergrund stehen, auch wenn die Schülerinnen noch keine Grammatik daraus abstrahieren können (s. Lewis 1993: 106).⁴⁵ Im Lehrplan der Handelsakademien wird jedoch erst im 5. Jahrgang explizit „Wortschatzvertiefung“ (HAK 2004: 20) empfohlen, während in den Jahrgängen davor immer nur von der Erarbeitung und Vertiefung von Strukturen die Rede ist. Auch der Lehrplan der Höheren Lehranstalten für Tourismus sieht zwar als primäres Ziel des Fremdsprachenunterrichts, dass die Schülerinnen „die Grundstrukturen der Sprache beherrschen“, lexikalische Kompetenz wird aber nicht als Ziel formuliert (s. HLT 2006: 10). Anders verhält es sich mit dem Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Produktmanagement und Präsentation; nicht nur wird als primäres Ziel der 2. lebenden Fremdsprache festgelegt, dass die Schülerinnen „berufsbezogenes Vokabular und Phraseologie der Zielsprache situationsgemäß in Wort und Schrift anwenden können“, sondern der Wortschatzaufbau wird explizit im 1. Lernjahr gefordert, während erst im 4.

⁴⁴ s. GERS 2004: <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/5020101.htm>

⁴⁵ Vgl. auch Butzkamm (2002: 252).

Jahrgang von „notwendige(n), vertiefende(n) grammatikalische(n) Strukturen“ die Rede ist (s. HLPP 2001: 11).

Gemäß dem Lexikalen Ansatz sollen pragmatisch nützliche institutionalisierte Ausdrücke, die im GERS Interaktions- und Höflichkeitsfloskeln genannt werden (vgl. Santamaría Pérez 2006: 26f.), einen wesentlichen Bestandteil des unterrichteten Wortschatzes einnehmen und die Funktionen sollten in dem Sinne ausgeweitet werden, dass nicht nur die ‚schönen‘ Funktionen wie eine ‚aceptar una invitación‘ oder ‚expresar agradecimiento‘ gelehrt werden, sondern auch andere wie etwa eine Einladung ablehnen, einen Witz erzählen und darauf reagieren, seinen Ärger ausdrücken oder jemandem sein Beileid aussprechen; um das Kommunikationspotential größtmöglich zu steigern (s. Lewis 1993: 114).

In Bezug auf die Wortschatzvermittlung im engeren Sinne sollen bestimmte Wörter eher als lexikalische als grammatische Phänomene behandelt werden. Dem wird der GERS insofern gerecht, dass er bei der lexikalischen Kompetenz zwischen lexikalischen und grammatikalischen Komponenten unterscheidet. Demnach zählen *artículos*, *cuantificadores (mucho, poco, bastante)*, *demonstrativos (este, ese)*, *pronombres personales*, *pronombres relativos*, *posesivos*, *preposiciones* und *conjunciones* zur Lexik und nicht zur traditionellen Grammatik (s. Santamaría Pérez 2006: 26f.).

Weiters ist auf gängige Satzverknüpfungen (Diskursmarker) bzw. Satzeinleitungsfloskeln besonderes Augenmerk zu legen, da Muttersprachlerinnen in Diskussionen nicht einfach sagen (*No*) *estoy de acuerdo*, sondern Übergänge verwenden. Letztlich gebührt den Metaphern ein wichtiger Platz im Fremdsprachenunterricht, weil sie zu unserer Alltagssprache gehören. Außerdem unterliegen metaphorische Phrasen einem Muster, d. h. dass sich aus Metaphern auf zugängliche Weise - weil in unserer Kultur begründet - auf Verallgemeinerungen schließen lässt. Diese Kategorie wird auch im GERS unter *modismos* erwähnt (vgl. Santamaría Pérez 2006: 26f.).

Bezüglich der Grammatik fordert der Lexikale Ansatz eine stärkere Aufmerksamkeit gegenüber der Nennform angesichts ihrer zahlreichen Verwendung mit *quiero/tengo que/hay que/necesito/me gusta* und ähnlichen Ausdrücken sowie dem Präsens, da es die am meisten gebrauchte Zeit ist. Eine Konsequenz für den Fremdsprachenunterricht ist daher, dass er weniger von den einzelnen Zeitformen dominiert werden sollte (s. Lewis 1993: 110-113).

Eine „systematische Wortschatzarbeit“ nach bestimmten Ordnungsprinzipien ist aufgrund der Artenvielfalt von Lexik unumgänglich (s. Lewis 1993: 118f). Diese wird

auch im Lehrplan der Allgemein Bildenden Höheren Schulen gefordert: „Wortschatz und Idiomatik sind situationsorientiert, im Kontext und systematisch zu erweitern“ (AHS 2004: 3).

„Systematische Wortschatzarbeit“ bedeutet, dass es nicht sinnvoll ist, ausschließlich Wörter und Kollokationen zu behandeln, wenn sie im Unterricht aufkommen (s. Lewis 1993: 123). Auch Butzkamm (s. 2002: 255) hält fest, dass aufgrund des Umfangs des mentalen Lexikons und des Zeitmangels im Gegensatz zum natürlichen Spracherwerb, im Unterricht „Vokabellernen, ein vielmaschiges Assoziationsnetz und Systematisierungen aller Art“ wichtige Rollen spielen müssen, denn: „Nicht sorgfältig portionierter Wortschatz, sondern Flexibilität und Masse sind Trumpf“ (Ebenda). Er (s. 2002: 266) merkt allerdings an, dass systematische Wortschatzinventuren und Ordnungsversuche jedoch erstens nur im Anschluss an Textarbeit - die primär inhaltsbezogen ist - erfolgen und zweitens nicht „ausufern“ sollen.

14.2. Ausweitung der Fertigkeiten

Das große Ziel der Bildung ist nicht Wissen, sondern Handeln.

Ein Motto des Lexical Approach lautet: „Von Wissen zu Fertigkeit“ (Lewis 1993: 33). Tatsächlich sind die Kompetenzen im GERS als Fertigkeiten formuliert (s. Council for Cultural Co-operation 2002: 26f.).

Fertigkeiten sind konkrete (Tätigkeiten) und geistige Handlungen. „Fertigkeiten sind erlernte, durch Übung erworbene Willkürhandlungen“ (s. Butzkamm 2002: 74). Dennoch stehen sprachliches Können und sprachliches Wissen nicht in Opposition zueinander, da ersteres auf letzterem basiert (s. Edmondson 2002: 57). Erst wenn deklaratives (z. B. lexikalisches Wissen) Wissen vorhanden ist, kann sich ein prozedurales Sprachwissen („das Wissen, wie“) ausbilden (s. Multhaup 2002: 92). Deklaratives Wissen darf aber nicht mit explizitem (bewussten) Faktenwissen verwechselt werden: Deklarativ bezeichnet lediglich ein Wissen, das „im Kopf“ vorhanden ist und dessen wir uns folglich gar nicht bewusst sein müssen (s. Multhaup 2002: 86). Es ist nicht der Fall, dass ein prozedurales Wissen erst über die „Verinnerlichung“ eines expliziten Wissens (z. B. einer Grammatikregel) entsteht, sondern vielmehr ist der umgekehrte Weg der Fall (s. Multhaup 2002: 86).

Wie bereits in Kapitel 11 beschrieben, fordert Lewis, dass die Mündlichkeit im Fremdsprachenunterricht der Schriftlichkeit vorgezogen wird und dies gilt insbesondere

für das 1. Lernjahr (s. Lewis 1993: vii). Im Lehrplan der AHS (2004: 2) heißt es allerdings, dass im Fremdsprachenunterricht eine „gleiche Gewichtung der Fertigkeitsbereiche“ angestrebt werden soll.

Im Sinne der Lernerinnenautonomie und des lebenslangen Lernens verlangt Lewis, dass den Schülerinnen einige Strategien vermittelt werden, mittels derer das Fremdsprachenlernen effektiver werden soll. Nachdem der Lexical Approach von keiner linearen, sondern einer holistischen Entwicklung der individuellen Sprachkompetenz ausgeht, muss das Lernen zum Teil in die Hände der Schülerinnen abgegeben werden. Die meiste Zeit des Unterrichts sollte daher mit der Vermittlung von Lernstrategien verbracht werden und nicht mit der Einübung von (wenigen) Strukturen und Wortschatz (s. Lewis 1997: 47). Folgende Strategien sind zu trainieren: Die Schüler sollen sich nicht darauf konzentrieren, jedes einzelne Wort eines Textes zu verstehen, eine positive Einstellung zu Fehlern haben; verstehen, dass sie einige Grammatikfehler machen, weil ihnen das Vokabular fehlt; ganze *chunks* lernen anstelle von Wortlisten und ihr persönliches Wortschatzbuch eigenständig ergänzen (s. Lewis 1997: 47f.).

Die „Kompetenz zum lebensbegleitenden autonomen Sprachenlernen“ ist zwar auch gemäß des Lehrplans der AHS (2004: 1) zu fördern, wie dies erreicht werden soll, bleibt allerdings unerwähnt:

Der Fremdsprachenunterricht hat die Aufgabe, den Schülerinnen und Schülern ein breites Spektrum an Sprachlernstrategien für den weiteren selbstständigen Spracherwerb im Sinne des lebensbegleitenden autonomen Sprachenlernens zu erschließen (AHS 2004: 1).

Auch der Lehrplan der Höheren Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe legt fest, dass die Schülerinnen „Strategien entwickeln (sollen), die befähigen, nach Abschluss der Schule die Fremdsprachenkenntnisse weiter auszubauen“ (HLW 2003: 36).

Der Lexikale Ansatz strebt aber an, dass diese Strategien in den Lehrplänen explizit erwähnt werden. Außerdem muss die Zahl der Fertigkeiten (hören, lesen, schreiben, sprechen) ausgeweitet werden: Dazu gehört die Fertigkeit, ein Wörterbuch als Lernressource zu gebrauchen statt als bloßes Nachschlagewerk sowie die Fertigkeit des Erkennens von lexikalischen Phrasen im Text, des *Chunking* (s. Lewis 1993: 114).

14.2.1. *Chunking*

Diese Fertigkeit ist eng verknüpft mit der Hauptthese des Lexical Approach hinsichtlich der Lehrpläne: „Collocation is integrated as an organising principle within

syllabuses“ (Lewis 1993: vi). Kollokationen werden im GERS zwar als Unterbereich von Lexik angeführt (s. Santamaría Pérez 2006: 26f.), stellen aber keineswegs ein organisierendes Prinzip desselben dar.

Das Erkennen von Wortketten (*Chunking*) hält Lewis für eine Schlüsselkompetenz im Fremdsprachenlernen. Auch Zöfgen (1994: 159) vertritt hierzu die Auffassung, dass es „für einen kontinuierlichen Aufbau der lexikalischen Kompetenz (...) mithin unerlässlich (ist), beim Lerner ein Bewusstsein oder zumindest eine Sensibilität für das Kollokationsphänomen zu wecken“ und dass daher das „kollokationsentdeckende Lesen“ gefördert werden muss. Er begründet die Notwendigkeit, die Aufmerksamkeit der Schülerinnen bewusst auf syntagmatische Phänomene zu lenken, damit:

Je größer die Vertrautheit des L2-Sprechers mit den Kollokationspartnern, desto größer die Interferenzgefahr und desto geringer die Chancen dafür, dass solche Kollokationen bei der Textrezeption als lernenswerte Einheiten überhaupt wahrgenommen werden (Zöfgen 1994: 165).

Das *Chunking* ist schon sehr früh wichtig, da die Schülerinnen erkennen müssen, dass sie nur Chunk-für-Chunk übersetzen können (s. Lewis 1997: 89). Lewis führt eine Reihe von Vorteilen des *Chunking* an:

Learners who identify chunks correctly can make better use of dictionaries, translate better, and avoid certain kinds of mistake. It encourages accurate recording in their lexical notebooks, and more importantly, storage in chunks in the mental lexicon (Lewis 1997: 89).

Durch *Chunking* soll auch die phonologische Wahrnehmungsebene geschult werden, damit die Schülerinnen lernen, Betonung, Intonation und Toneinheiten zu identifizieren (s. Lewis 1993: 145). Wenn zu einem neuen Ausdruck gleichzeitig die Intonation gelernt wird, so wird, laut Lewis (s. 1997: 40), die Effizienz des Wortschatzlernens gesteigert. Neben Dialogen oder Monologen ist es auch sinnvoll, wenn die Schülerinnen Prosatexte auf Band hören und gleichzeitig den Text in Toneinheiten „chunken“ (s. Lewis 1997: 57). In dieser Form praktiziert, gewinnt auch das heute verpönte laute Lesen seine Berechtigung (s. Lewis 1997: 58).

Des Weiteren orten Lewis (s. 1993: 120) und Handwerker (s. 2002: 209) im *Chunking* eine potentielle Lernstrategie nach dem Motto „Regellernen durch Beispiellernen“. Die Abspeicherung und Analyse von *chunks* können zu grammatischem Wissen „im Sinne automatisch verfügbarer Kompetenz führen“ (Ebenda: 210). Die „gefrorene“ grammatische Information in den *chunks* soll vom Lerner „aufgetaut“ werden. Die

Aufgabe der Lehrerin besteht darin, die Schülerinnen mit Rastern zu versehen, die diese Information bequem ablesbar machen (s. Ebenda: 214).

14.2.2. Das Wörterbuch als Lernressource

Lewis (s. 1993: 180) stellt folgende Ansprüche an ein für die Fremdsprachenlernerin nützliches Wörterbuch: Die Semantisierung soll durch Angaben zum Betonungsmuster der lexikalischen Einheit, eine Auflistung ihrer wichtigsten Kollokationen und eine Reihe archetypischer Beispiele, in denen die lexikalische Einheit eingebettet ist, gefördert werden. Auch Zöfgen fordert, dass die Qualität von Lernerinnenwörterbüchern daran gemessen werden müsse, inwieweit sie dem Kollokationsphänomen Beachtung schenken (s. Zöfgen: 165). Generell wurde der Stellenwert von Kollokationen - aufgrund ihrer hohen Fehleranfälligkeit - in der Lexikographie bereits erkannt und es wurden vor allem für das Englische und Französische spezielle Kollokationswörterbücher entwickelt (s. Zöfgen 1994: 159f.). Für das Spanische wurden zwei nennenswerte Kollokationswörterbücher herausgegeben: REDES⁴⁶ und das *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo*. Beide basieren auf demselben schriftbasierten Korpus:

PRÁCTICO está elaborado a partir del mismo corpus de prensa española y americana (68 publicaciones periódicas; 250 millones de palabras) con el que se preparó REDES, y presenta - al igual que este último diccionario - un amplísimo número de combinaciones léxicas“ (Bosque 2006: xiv).

Diese Wörterbücher weisen jedoch aus der Sicht des Lexical Approach zwei Mängel auf: Zum Einen wurde für diese Wörterbücher ein schriftlicher Korpus verwendet, der noch dazu auf ein Genre reduziert ist (*periodismo*) und zum Anderen ist nicht jeder Eintrag durch ein Beispiel kontextualisiert bzw. ist nur ein Beispiel angegeben, das wiederum wenig prototypisch ist: *cumplir una promesa: Los ciudadanos exigieron que se cumplieran las promesas electorales* (Bosque 2006: 1026).

Die adäquate Benützung eines Wörterbuches stellt eine wesentliche pragmatische Kompetenz dar und rückt aufgrund der Betonung der Wichtigkeit von Wortschatz und Grammatik für den Spracherwerb oftmals in den Hintergrund. Für die Lernerin einer Fremdsprache ist das Wörterbuch vor allem in der Situation des selbstgesteuerten Lernens unabdinglich (s. Zöfgen 1994: 1) und soll daher „vertrauter Partner und ständiger Begleiter sein“ (Zöfgen 1994: 27). Ebenso heißt es in den Bestimmungen des

⁴⁶ Diccionario combinatorio del español contemporáneo (2004).

Lehrplans der AHS: „Im Umgang mit (...) zwei- und einsprachigen Wörterbüchern (...) sind die Schülerinnen und Schüler zu Geläufigkeit und Eigenständigkeit hinzuführen“ (AHS 2004: 2).

Mit der kommunikativ-pragmatischen Wende der späten 1970er Jahre wurde der Wortschatz gegenüber der Grammatik enorm aufgewertet und mit ihm auch die Rolle des Wörterbuchs: Es wurde zunehmend die Notwendigkeit von Wörterbüchern erkannt, die sich an den Bedürfnissen der Lernerinnen orientieren (s. Zöfgen 1994: 1f.). Dennoch stellt Zöfgen (s. 1994: 4) fest, dass die erhöhte Aufmerksamkeit, die dem Wörterbuch in der Theorie geschenkt worden ist, in keinem Zusammenhang mit der eher kargen Praxis der Wörterbuchbenützung im Fremdsprachenunterricht steht (s. Zöfgen 1994: 27). Eine Befragung von Studierenden ergab, dass diese großteils über die Informationen, die ihr Wörterbuch bietet, gar nicht bescheid wussten. Die Hälfte der Studierenden gab an, dass sie in der Schule nie eine Einführung in den Wörterbuchgebrauch genoss und die andere Hälfte erklärte, dass die Anleitung zur Benutzung von Wörterbüchern in der Erklärung der Lautschrift und der Abkürzungen bestand (s. Schneider 1993: 95f.). Eine Befragung von Lehrerinnen lieferte die Erkenntnis, dass die Arbeit mit dem Wörterbuch zumeist erst in der 10. Schulstufe beginnt. Dies ist laut Schneider (s. 1993: 96f.) viel zu spät, da die Schülerinnen von Anfang an das Bedürfnis haben, ein Wörterbuch zu benutzen. Außerdem muss der Umgang mit dem Wörterbuch als Lerntechnik schon früh vermittelt werden, damit selbsttätiges Lernen ermöglicht wird (s. Zöfgen 1994: 27).

Die bereits erwähnte Studie an Studierenden ergab, dass diese zum überwiegenden Teil - teilweise ausschließlich - zweisprachige Wörterbücher verwendeten, weil monolinguale Wörterbücher unverständliche Definitionen enthalten und dann erst woanders nachgeschlagen werden müsse (s. Schneider 1993: 95f.). Auch Zöfgen (s. 1994: 25) behauptet, dass es sich mit den meisten (vor allem monolingualen Wörterbüchern) so verhalte, dass diese leider „häufig so hohe Anforderungen an die Sprachverarbeitungsfähigkeit (stellen), dass sie ohne ein bereits hochentwickeltes mentales Lexikon nur in Teilen verstanden werden“.

Zöfgen (1994: 22) beklagt des Weiteren, dass in der Wörterbuchdidaktik das Wörterbuch „so gut wie ausschließlich als Kontrollinstrument zum Schließen einer Kompetenzlücke bzw. zur Befriedigung eines punktuellen Informationsbedürfnisses fungiert“. Neben der Hilfestellung bei der Sprachrezeption und -produktion gibt es allerdings noch eine dritte Funktion, die ein Wörterbuch erfüllen kann, nämlich die Ermöglichung einer systematischen Erweiterung der lexikalischen Kompetenz (s.

Zöfgen 1994: 16). Auch Lewis (s. 1993: 114) fordert, dass das Wörterbuch als Lernressource genutzt werden muss und nicht nur als bloßes Nachschlagewerk.

15. Eine Analyse approbierter Lehrbücher für den Spanischunterricht

Die in diesem Kapitel präsentierte Analyse von insgesamt fünf Spanischlehrwerken, die in den österreichischen Schulbuchlisten der Allgemein Bildenden Höheren Schulen, Handelsakademien und Höheren Lehranstalten für Tourismus für das Schuljahr 2008/2009 angeführt sind, hat zum Ziel, anhand willkürlich ausgewählter Beispiele einen Überblick darüber zu geben, inwieweit die Forderungen des Lexical Approach - die auch teilweise den Forderungen des Kommunikativen Ansatzes und des Handlungsorientierten Ansatzes entsprechen - Eingang in die Lehrbücher gefunden haben. Die Beobachtungen erheben jedoch keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit bzw. lassen keinen Schluss einer qualitativen Reihung zu.

Zunächst soll die Grundstruktur der einzelnen Lehrbücher beleuchtet werden. Es soll geklärt werden, ob sie noch immer auf dem Prinzip der Grammatik-Wortschatz-Dichotomie aufgebaut sind, so wie es Lewis 1997 festgestellt hat:

But old habits die hard, and examination shows even the best modern textbooks retain a strong tendency to focus attention on vocabulary and grammar in the form of individual words and particular sentences (Lewis 1997: 55).

Dazu lässt sich feststellen, dass die aktuellen Lehrbücher in erster Linie einer anderen Dichotomie folgen: Die Lektionen von vier der fünf Bücher sind unterteilt in Funktionen und Grammatik. Nur *Prisma* verfügt noch über zwei weitere Kategorien, nämlich Landeskunde und Lexik. Allgemein genießen einzelne Funktionen im Sinne von Redeabsichten noch immer größere Aufmerksamkeit als ganzheitliche Szenarien (*notions*), was ein Blick in die kapitelweisen Zusammenfassungen bestätigt. Hier sticht *El Nuevo Curso* insofern heraus, dass es eine Reihe von holistischen Szenarien in Dialogform exemplifiziert, wie z. B. sich verabreden, ein Arztbesuch oder jemanden um einen Gefallen bitten. Während also etwa in *Encuentros* (Band 1: 66) lediglich die Funktion, wie man nach dem Preis fragt, zu finden ist, ist in *El Nuevo Curso* (Band 1: 52) ein Verkaufsgespräch von Anfang bis Ende illustriert.

Auch wenn die Unterteilung in Wortschatz und Grammatik von der Funktionen-Grammatik-Dichotomie als primäres Organisationsprinzip abgelöst worden ist, bleibt zu

klären, ob erstere zur Gänze aufgegeben worden ist oder noch in der einen oder anderen Form präsent, indem etwa noch immer Einzelvokabel und dem generativen Prinzip genügende Sätze überwiegen.

Um diese Frage zu klären, hat sich ein Blick in die Vokabellisten und Grammatikpräsentationen bzw. -übungen als aufschlussreich erwiesen. Alle untersuchten Lehrbücher verfügen über chronologische, also in Lektionen unterteilte Vokabellisten. Die Informationen, die diesen Listen zu entnehmen sind, beschränken sich in vier der fünf Bücher auf die deutschen Äquivalente. *Encuentros* ist das einzige Lehrbuch, das die Vokabel mittels Beispielsätze kontextualisiert, die wiederum größtenteils prototypischen Charakter haben, d. h. sie rufen einerseits eine bestimmte Kommunikationssituation in der Sprachenlernerin hervor und andererseits ist das Vokabel von einem sinnvollen Ko-Text umgeben wie in den folgenden Beispielen:

a cada rato - ¡Me fastidia que cambies de plan a cada rato!

cerrado por obras - El museo está cerrado por obras. ¡Qué pena!

Vereinzelt lassen sich in derselben Serie auch noch konstruierte finden, wie das Beispiel *El profe le aconseja a Julio que estudie más* für *aconsejar algo a alguien* oder als Beispielsatz verpackte Definitionen wie *Un sueño horrible es una pesadilla* für *pesadilla* anstelle des für jede Schülerin ‚klaren‘ Beispiels *El examen fue una pesadilla*. Bezüglich der vermuteten Dominanz von einzelnen Wörtern gegenüber eines weit gefassteren Verständnisses von Lexik ist zu sagen, dass sich die Vokabellisten aller fünf Bücher tatsächlich hauptsächlich aus einzelnen Wörtern zusammensetzen, wobei sich doch eine beträchtliche Zahl von Redewendungen, Routineformeln, semi-fixierten Ausdrücken und Mehrwortausdrücken (*polywords*) darunter gemischt haben, aber nur sehr wenige Kollokationen. Der Zweck dieser Wortlisten wird leider noch immer verkannt, da diese „Vokabelfriedhöfe“ (Schröder 1984: 328), „mit denen systematische Wortschatzarbeit bereits im Keim erstickt wird“ (Zöfgen 1994: 21), nach wie vor für das Wortschatzlernen missbraucht werden.⁴⁷ Einzig und allein die Autorinnen der *Mirada*-Trilogie haben sich der Aufklärung zu diesem Thema verschrieben, wenn sie die Leserin darauf aufmerksam machen: „Diese Listen auswendig zu lernen ist wenig effektiv und sehr mühsam“ (Band 1: 125) und nochmals im 2. Band darauf zurückkommen: „Zum Lernen von Vokabeln sind diese Listen nicht geeignet“ (Band 2: 118).

⁴⁷ Vgl. hierzu die Ergebnisse der im nächsten Kapitel vorgestellten Fallstudie.

Die Satzproblematik betreffend lässt sich verallgemeinern, dass vor allem in den Abschnitten zur Grammatikübersicht, Strukturen meistens anhand eines einzigen Satzes illustriert werden, so gesehen in *Prisma Progresiva* für die Struktur *Yo no creo que lo de + Inf. + Subj.*, *Yo no creo que lo de prohibir los coches en el centro de las ciudades solucione el problema* (Band 3: 86) sowie in *Bien Mirado* unter der Überschrift „verbale Umschreibungen“:

Ha empezado a estudiar.
Acaba de llegar.
Ha dejado de fumar.
Han vuelto a pelearse.
Está fumando.
Sigue fumando (Bien Mirado: 181).

Dies ist aus zwei Gründen bedauerlich: Erstens ist gerade bei den Verbalperiphrasen der Kontext essentiell, um diese zeitlich einordnen zu können, und zweitens liegt die Vermutung nahe, dass die Schülerinnen zur Wiederholung oder Vorbereitung auf einen Test gerade diese Seiten des Buches konsultieren.

Es finden sich ebenfalls noch einige (wenige) Grammatikübungen, die aus isolierten Sätzen bestehen, wobei deren Zahl fast schwindend gering ist:

Forma frases como en el ejemplo.
 1. *Ayer me hice daño en un pie. (estar bailando hasta las 2 de la mañana)*
Si no hubieras estado bailando hasta las 2 de la mañana, no te habrías hecho daño.
 2. *Ayer me dejé las llaves en casa. (cambiar de bolso)*
 3. *Ayer me mojé. (llevar paraguas)*
 4. *etc.*
 (Visto Bueno: 93).

Was Widdowson vor rund zwei Jahrzehnten beklagte, scheint demnach noch immer nicht von der Bildfläche des Fremdsprachenunterrichts verschwunden zu sein: „Most examples in textbooks and grammar books are randomly lexicalised“ (Widdowson 1990; zit. nach Lewis 1993: iii). Dennoch trifft diese Kritik nicht mehr zur Gänze zu, da das *most* durch *some* zu ersetzen ist. Bei der Präsentation der Strukturen und des Wortschatzes innerhalb der Lektionen bietet sich nämlich ein im Gegensatz zu den oben genannten Abschnitten im Lehrbuch größtenteils anderes und zwar positives Bild. Ein Musterbeispiel für die Forderung Lewis', dass eine Struktur oder eine lexikalische Einheit nicht nur anhand eines einzigen Beispiels, sondern mittels einer Reihe archetypischer und idiomatischer Beispiele exemplifiziert werden soll (s. Lewis 1993: 183f.), liefert *Encuentros* bei den Demonstrativpronomen:

¿Cómo es (el libro) que tienes ahí? ... Sí, (ese).

*(Maite), ¿quién es (esa chica) al lado de (la puerta)?
 (Ese bocadillo), ¿es de queso o de jamón?
 (Estas fotos), ¿son de tu familia?
 (Esas zapatillas) que llevas, ¿son nuevas?
 Este regalo es para tí, ¡toma! (Encuentros 1: 63).*

Tatsächlich handelt es sich hier einerseits um Aussagen, die in den Köpfen der Sprachenlernerinnen eine bekannte Situation evozieren und andererseits um mehr oder weniger generative Satzgerüste, deren bewegliche Konstituenten (in Klammer) austauschbar sind und somit der Situation gemäß adaptiert werden können. Abgesehen davon, dass es sich bei der unten stehenden Übung um eine Einsetzübung für Verbformen handelt, wird hier gleichzeitig durch Vorhandensein des Kontextes (Situation und Ko-Text) die Semantisierung der Ausdrücke *¡Qué rollo!* und *X es un rollo* gefördert:

a. *ir/tú, ir/yo*

- *¿A qué hora ... al instituto mañana?*
- *..... en el bus de las 7:20. Ir en bus es un rollo.*

b. *ir/vosotros, quedarse/ellos*

- *¿... a la fiesta de Quique el sábado?*
- *No, ¡qué pena! Llegan unos amigos de mis padres con su hijo y ... el fin de semana.
¡Qué rollo!*

c. *¿Qué es un «rollo» para ti? Imagina dos situaciones más.*

Eine Auflösung der Grenzen zwischen Wortschatz und Grammatik deutet sich fallweise bei der Präsentation von Strukturen innerhalb der Lektionen an. So wird der Imperativ in *El Nuevo Curso* und *Prisma* mittels prototypischer und mehr oder weniger lexikalisierte Ausdrücke veranschaulicht:

¿Puedo pasar? - Sí, sí, claro, pase, pase.

¿Puedo cerrar la puerta? Es que tengo frío. - Sí, claro, ciérrala, ciérrala (El Nuevo Curso, Band 2: 54)

Deje su mensaje después de oír la señal.

No salga después de oír el silbato (Prisma, Band 3: 30).

Viele durchaus zur Lexik zählende sprachliche Besonderheiten werden hingegen in den Inhaltsverzeichnissen und Zusammenfassungen der Lektionen aufgrund der Funktionen-Grammatik-Dichotomie der Lehrbücher zum überwiegenden Teil unter der Überschrift Grammatik angeführt. Dies gilt vor allem für jene zur Lexik zählenden grammatikalischen Elemente, die in den Bestimmungen des Gemeinsamen

Europäischen Referenzrahmens angeführt sind, nämlich *artículos, cuantificadores (mucho, poco, bastante), demostrativos, pronombres personales, relativos, posesivos, preposiciones* und *conjunciones* (s. Santamaría Pérez 2006: 26f.). *Mirada* sticht insofern heraus, dass hier vor allem in der anschließenden Grammatikübersicht sehr viel zu finden ist, was relativ offensichtlich zum Wortschatz einer Sprache gehört, wie etwa das Datum, die Uhrzeit, der Unterschied zwischen *quedar* und *quedarse*, Ausrufe mit *qué* (*¡Qué va!*) und sogar die Wochentage und Zahlen.

Als Nächstes ist zu klären, ob die aktuellen Lehrbücher für fortgeschrittene Fremdsprachenlernerinnen unnötige komplizierte grammatische Strukturen, die einer einfachen Funktion dienen, beinhalten. Lewis (s. 1993: 45) führt hierzu das englische Beispiel *I should be most grateful if you would permit me to use your telephone* für die Funktion ‚um Erlaubnis fragen‘ an. Lewis kritisiert, dass formelle und höfliche Ausdrücke mit langen umständlichen Äußerungen gleichgesetzt werden:

The implication seems to be that level involves knowing more ways of saying the same thing. This is unsatisfactory, for if they are pure synonyms there is little point in learning more than one, and if they are not, it is precisely the differences between them which matter (Lewis 1993: 45).

Der Lexical Approach argumentiert, dass kommunikative Kompetenz in erster Linie durch die Beherrschung grundlegender Strukturen und Kombinationen von Wörtern des Basiswortschatzes einer Sprache erreicht wird:

Too often, ‚advanced‘ is equated with obscure or convoluted. The Lexical Approach suggests that increasing competence and communicative power are achieved by extending the student’s repertoire of lexical phrases, collocational power, and increasing mastery of the most basic words and structures of the language. It is simply not the case that ‚advanced‘ users of the language use ever more complex sentence structures (Lewis 1993: 48).

Diese Kritik bestätigte sich in vier der fünf untersuchten Spanischlehrwerke nicht. Nur im 3. Band von *Mirada*, der zur Erlangung der Kompetenzstufe B2 führen soll, muten die folgenden hervorgehobenen Beispiele zu zwei Funktionen einigermaßen seltsam an:

Cómo hablar de hipótesis ya irrealizables:
A mí me habría gustado ser fotógrafa.
Si no hubiera estudiado derecho, habría estudiado medicina.
De no haber estudiado periodismo, habría estudiado derecho (*Visto Bueno: 29*).

Cómo referirse a un tema ya conocido y mostrar acuerdo y desacuerdo:
En eso de que ...
Con lo de que ...
En relación a lo de que ...

Respecto a lo de que el tuteo no significa falta de respeto estoy de acuerdo.

An dieser Stelle sei vermerkt, dass hier ein qualitativer Vergleich mit den Büchern der anderen Verlage auf keinen Fall zulässig ist, da *Mirada* die einzige Buchserie ist, die ein Exemplar enthält, das zur Erreichung der Kompetenzstufe B2 führen soll.

Eine weitere Anforderung des Lexical Approach an fremdsprachige Kursbücher besteht darin, dass Übungen nur einen kleinen Teil ausmachen, während Aktivitäten und Aufgaben, die nicht nur eine Lösung haben, überwiegen sollten (s. Lewis 1993: 185). Bei meiner Analyse habe ich nicht die Unterscheidung zwischen Übung und Aufgabe, wie sie in Kapitel 7.2.3. im Zuge der Relevanz eines aufgabenorientierten Unterrichts für den Lexical Approach vorgenommen worden ist, als Grundlage zu Rate gezogen, weil so gut wie keine Aufgaben anzutreffen sind, die allen diesen Kriterien genügen würden. Da es sich zumeist um Mischformen handelt, habe ich lediglich die Kriterien „(nicht) kommunikativ“ und „lässt (nicht) nur eine Lösungsmöglichkeit zu“ zur Unterscheidung zwischen Übung und Aufgabe angenommen. Außerdem beziehe ich mich auf den Lektionsteil und nicht den Übungsteil der Bücher.

Es zeigt sich demnach folgendes Bild: Es ist bei keinem der Bücher der Fall, dass die Übungen in der Überzahl sind. Bei *Prisma* halten sich Übungen und Aktivitäten auf allen Lernniveaus die Waage, wobei anzumerken ist, dass sehr viele Wortschatzübungen neben Grammatikübungen vorhanden sind. In *Caminos* und *El Nuevo Curso* überwiegen am Anfang die Übungen, mit dem Unterschied, dass die Übungen in *Caminos* hauptsächlich dazu dienen, Funktionen einzuüben, während *El Nuevo Curso* Wortschatzübungen in den Vordergrund stellt. Bei *Caminos* lässt sich auf fortgeschrittenem Niveau ein ausgewogenes Verhältnis diagnostizieren, während im 2. und 3. Band von *El Nuevo Curso* die Aktivitäten bei Weitem überwiegen. Nur *Encuentros* und *Mirada* bieten auf allen Niveaustufen mehr Aufgaben als Übungen an. Nun bleibt zu klären, ob diese Übungen den Kriterien genügen, die Lewis für eine sinnvolle Übung formuliert hat. Denn vor fünfzehn Jahren stellte Lewis in *The Lexical Approach* mit Bedauern fest, dass die damaligen Grammatikübungsbücher voll von Transformations- und Einsetzübungen waren (s. Lewis 1993: 181f.). Ein Blick in die heutigen Spanischlehrbücher zeigt, dass beide Arten von Übungen noch vorhanden sind, wobei vor allem Einsetzübungen zahlreich sind, bei denen es um die Konjugation von Verbformen geht. Die Mehrheit dieser ist allerdings mehr oder weniger kontextualisiert, sodass sie sich zumindest auf Personen oder Informationen in einem zuvor gelesenen Text beziehen, aber es handelt sich dennoch um einzelne frei

stehende Sätze, in denen eine Verbform eingesetzt werden muss. In geringer Zahl finden sich Übungen, bei denen weder Ko-Text noch Situation in kommunikativ wertvoller bzw. prototypischer Weise konstruiert worden sind. Ein Beispiel dafür ist folgende Übung, bei der *Indicativo* oder *Subjuntivo* in die Relativsätze einzusetzen ist:

Tengo un amigo con quien ... hablar de todos mis problemas (poder).
Él necesita una persona con quien ... hablar de sus problemas (poder).
Quiero comprar una moto que ... muy poco (gastar).
Mi padre se ha comprado un móvil que ... técnica UMS (tener) (Encuentros 2: 80).

Bei den Strukturen, die in Form von Transformationen geübt werden, finden sich aktive Sätze ins Passiv umwandeln, direkte Rede in indirekte Rede, Befehle in Verbote oder Aussagesätze in Hypothesen umformen.

In Bezug auf die Gewichtung der rezeptiven und produktiven Fertigkeiten ist zu erkennen, dass vier der fünf Lehrwerke am Anfang des A1-Niveaus die mündlichen Fertigkeiten, also Hören und Sprechen, den schriftlichen in hohem Maße vorziehen. Auf fortgeschrittenem Niveau gibt es die Tendenz, dass das Sprechen die am meisten favorisierte Fertigkeit ist.

Dies entspricht Lewis' Ansicht, dass Hören und Sprechen primäre Fertigkeiten sind und Schreiben und Lesen erst sekundär gelernt werden und dass bei den produktiven Fertigkeiten das Sprechen Vorrang hat: „If the primary objective of teaching is that students should speak English, such extensive written activities should have a low priority“ (Lewis 1993: 161). Die Lehrbücher genügen jedoch nicht seinem Wunsch, dass die rezeptiven Fertigkeiten stärker betont werden sollten (s. Lewis 1993: 34), da am Anfang bei drei der fünf Bücher die Schulung der produktiven Fertigkeiten überwiegt und auf fortgeschrittenem Niveau überwiegen sie bei allen.

Nach Lewis (s. 1993: 183) sollen Fremdsprachenlehrbücher sowohl kürzere Texte für intensives als auch längere Texte für extensives Lesen beinhalten. Außerdem sollen neben konstruierten auch authentische Texte dabei sein, damit die Schülerinnen das Top-Down-Verständnis trainieren können, und ihnen dadurch bewusst wird, dass sie nicht jedes Wort verstehen müssen, um den Sinn eines Textes zu erfassen (s. Lewis 1993: 186). Alle fünf Bücher beinhalten solche Texte, wobei diese meistens relativ kurz sind und die Textverständnisaufgaben fokussieren entweder Globalverstehen oder detailliertes Lesen oder beides. Nur jeweils der 1. Band von *El Nuevo Curso* und *Visto*

*Bueno*⁴⁸ enthalten einen längeren Text, nämlich „Los secretos de Santullán“ im ersteren und ein zweiseitiges Märchen in *Visto Bueno*.

Um *Chunking*-Aktivitäten zu ermöglichen, sollen sowohl Dialoge als auch Prosatexte in gedruckter Form und auf Tonband für die Schülerin verfügbar sein (s. Lewis 1993: 183). Die Transkriptionen der Dialoge sind lediglich in zwei der Schulbücher, *El Nuevo Curso* und *Caminos*, als Anhang beigefügt. Drei der fünf Bücher hingegen bieten Hörübungen nicht nur für Dialoge, sondern auch für Prosatexte an.

Zuletzt soll nun geklärt werden, inwieweit die Sprachbewusstheit fördernde Aktivitäten bzw. Lernstrategien in die Spanischlehrwerke Eingang gefunden haben. Da sich Schülerinnen beim Sprachenlernen stark auf grammatische Strukturen und einzelne Wörter konzentrieren, sind in diesem Zusammenhang Aktivitäten, die das *Chunking*, also das Erkennen von lexikalischen *chunks* fördern, besonders wichtig (s. Lewis 1993: 186).

Alle drei Bände von *El Nuevo Curso* enthalten einige Seiten mit Lerntipps. Leider wird für das systematische Wortschatzlernen immer wieder nur auf die Bedeutung von paradigmatischen Strukturen hingewiesen, d. h. das Lernen von Synonymen, Antonymen und Wortfeldern.⁴⁹ Auf syntagmatische Strukturen wird nur implizit hingewiesen: Im 1. Band schlagen die Autorinnen vor, die Bedeutung eines Wortes aus dem Zusammenhang zu erschließen: „Viele neue, unbekannte Wörter werden häufig durch andere Wörter oder Satzteile erklärt bzw. in anderen Worten wiederholt“ (Band 1: 168). Beispiele werden hier aber nicht genannt. Zweitens werden Floskeln, die dazu dienen, am Gespräch Interesse zu zeigen, als Kompensationsstrategie für die Aufrechterhaltung eines Gespräches präsentiert. Drittens enthält *El Nuevo Curso* auch Übungen, bei denen die Intonation von Fragen und Ausrufen trainiert wird (s. Band 1: 25 und Band 3: 28). Letztlich taucht auch eine Art *Chunking*-Aktivität auf, die zum Ziel hat, dass die Schülerinnen Ausdrücke im Text finden, die zur Ordnung zeitlicher Abläufe dienen (s. Band 3: 30).

Auch *Encuentros* enthält Lerntipps zur Wortschatz- und Wörterbucharbeit, die in die Lektionen eingestreut sind. Hier wird auch das *Chunking* geübt: So heißt es in Band 2 auf Seite 50: „Prüfe immer, ob sich neue Wörter in Gruppen zusammenfassen lassen“. Dazu wird folgende Aufgabe gestellt: „Suche im Text A Wörter, mit denen sich Wortfamilien (*organizar - organización*) oder Wortpaare (*votar en blanco, tener la*

⁴⁸ *Visto Bueno* ist der Titel von Band 3 von *Mirada*, der zur Kompetenzstufe B2 führen soll.

⁴⁹ Auch *Mirada* (s. Band 3: 86) empfiehlt zum systematischen Wortschatzlernen, die Ordnung nach semantischen Feldern, wobei keinerlei Hinweis auf syntagmatische Ordnungsprinzipien gegeben wird.

oportunidad) bilden lassen“ (Ebenda). In demselben Band müssen die Schülerinnen in einer anderen Aufgabe Synonyme, Antonyme, Wortfamilien und Kollokationen finden:

Esta palabra significa «serio», por ejemplo un «problema (grave)».

Cuál es el sustantivo del verbo «esperar»? (Band 2: 86).

An dieser Stelle fällt auf, dass die Schülerinnen immer wieder mit den linguistischen Begriffen ‚Synonym‘ und ‚Antonym‘ konfrontiert werden, aber ihnen anscheinend der Begriff ‚Kollokation‘ nicht zugemutet wird.

Im Zusammenhang mit dem Wörterbuch, werden die Schülerinnen bei der Lektüre von *Encuentros* darauf aufmerksam gemacht, dass, um die Bedeutung von *tocar* im Satz „*Miriam es una chica tranquila y aplicada en sus estudios. Además toca el saxo*“ im Wörterbuch herauszufinden, der Ko-Text, also *el saxo*, berücksichtigt werden muss (s. Band 2: 35). Im Abschnitt „Sprachmittlung“ desselben Bandes wird noch einmal darauf hingewiesen, dass sich viele Ausdrücke nicht Wort für Wort übersetzen lassen. Auch *Caminos* enthält Aktivitäten zum *Chunking* (s. Band 1: 36 und 40; Band 2: 46 und 71).

Bei drei der fünf Bücher wurden also vereinzelt Aktivitäten zum *Chunking* gefunden. Letztlich bieten ebenfalls drei der fünf Bücher, nämlich *Encuentros*, *Prisma* und *Caminos* der Fremdsprachenlernerin die Möglichkeit, Grammatikregeln selbst zu entdecken, was auch in Lewis‘ Sinne ist, denn durch das eigenständige Entdecken wird das Internalisieren der ‚Regeln‘ ermöglicht (s. Lewis 1993: 151).

Zusammenfassend kann nun festgehalten werden, dass der Fokus der Lehrbücher generell nicht wie von Lewis erwünscht, auf der Lexik liegt, sondern auf zweierlei: Funktionen und Grammatik. Wortschatz wird in allen Lehrbüchern bis auf *Prisma* entweder unter der Überschrift der Redeabsichten oder der Grammatik behandelt. Vieles, was laut Lewis und auch GERS unter Lexik fällt, wird unter der Kategorie ‚Grammatik‘ subsumiert. Ein Blick in die Vokabellisten und Abschnitte zur Grammatikübersicht erweist sich in Hinblick auf die Wortschatz-Grammatik-Dichotomie als düster. In allen Wortschatzlisten überwiegen Einzelvokabel, wobei sich auch Mehrworteinheiten darunter gemischt haben, Kollokationen aber spärlich sind. Bis auf *Encuentros* beschränken sich die Informationen zum aufgelisteten Wortschatz auf die Angabe der deutschen Übersetzung. Die Kontextualisierung der Strukturen in den Grammatikübersichten ist mangelhaft, jedoch verstärkt präsent im Lektionsteil und bei den Grammatikübungen.

Die Schulung der mündlichen Fertigkeiten überwiegt, wobei sowohl am Anfang als auch auf höherem Niveau das Sprechen im Vordergrund steht. *Chunking*-Aktivitäten finden sich nicht in allen Büchern und wenn auch nur vereinzelt. Bei den Lerntipps ist immer

wieder die Rede von paradigmatischen Strukturen, syntagmatische werden explizit nur in *Encuentros* erwähnt.

16. Der Bekanntheitsgrad des Lexical Approach: Eine Fallstudie

Die Fallstudie, deren Ergebnisse in diesem Kapitel präsentiert werden, wurde von mir zur Klärung dreier Fragestellungen durchgeführt: Erstens sollte sie Aufschluss darüber geben, inwieweit der Lexikale Ansatz, wie er von Michael Lewis 1993 formuliert wurde, den Spanischlehrerinnen in Österreich bekannt ist. Zweitens sollte geklärt werden, welche Einstellungen zu den von ihm erhobenen Forderungen in Bezug auf das Verständnis von Wortschatz, die Rolle der Grammatik, den Umgang mit Fehlern, das Verhältnis von Input und Output sowie die Rolle der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht tatsächlich vorherrschen. Schließlich sollten diese Einstellungen berücksichtigt werden, um Schlüsse darüber zu ziehen, ob diese Forderungen in der Praxis überhaupt umsetzbar sind bzw. um etwaige Grenzen des Ansatzes aufzuzeigen.

Zu diesen Zwecken habe ich neun Spanischlehrerinnen interviewt, wobei sieben in Wien unterrichten und je eine in Niederösterreich und im Burgenland. Jeweils drei der interviewten Personen sind in einer Allgemein Bildenden Höheren Schule, einer Handelsakademie bzw. einer Höheren Lehranstalt (für Tourismus, wirtschaftliche Berufe sowie Präsentation und Produktmanagement) tätig.

Für die Auswertung der Ergebnisse der ersten Fragestellung, also jene zum Bekanntheitsgrad, hatte ich drei Variablen angenommen: Zunächst ist davon auszugehen, dass Lehrerinnen, die als Zweitfach Englisch studiert haben, eher vom Lexical Approach gehört haben als jene, die ein anderes Fach unterrichten. Diese Hypothese lässt sich folgendermaßen begründen: Einerseits wurde der Lexical Approach im anglophonen und nicht im romanischen Raum entworfen und orientiert sich somit an der Fremdsprache Englisch. Andererseits sind die Lehrveranstaltungen zur Fachdidaktik Spanisch am Institut für Romanistik an der Universität Wien in erster Linie praxisorientiert ausgerichtet, wobei theoretische Aspekte des Fremdsprachenunterrichts eine Nebenrolle spielen. Im Gegensatz dazu sind die äquivalenten Lehrveranstaltungen am Institut für Anglistik gleichermaßen praxisorientiert wie theoretisch. Diese Tatsache lässt nun vermuten, dass Englischlehrerinnen in besonderem Maße die Relevanz von *chunks*, Kollokationen und

Ähnlichem bewusst ist und diese auch im Englisch- und Spanischunterricht thematisieren.

Die zweite Variable ist der Zeitpunkt des Studienabschlusses: Der Lexical Approach wird eher bekannt sein, wenn die Spanischlehrerin ihr Studium nach der Erscheinung von Michael Lewis' Buch *The Lexical Approach* (1993) abgeschlossen hat.

Die dritte Variable bezieht sich auf die unterschiedlichen Schultypen: Den Bestimmungen des Lehrplans der HL⁵⁰ für wirtschaftliche Berufe zufolge, sollen die Schülerinnen „über allgemeine sowie berufsspezifische Sprach-, Sach- und Problemlösungskompetenz verfügen, die es ermöglicht, Routinesituationen und Standardgeschäftsfälle praxisgerecht abzuwickeln“ (HLW 2003: 36); die Schülerinnen der HL für Produktmanagement und Präsentation sollen „berufsbezogenes Vokabular und Phraseologie der Zielsprache situationsgemäß in Wort und Schrift anwenden können“ (HLPP 2001: 11) und der Lehrplan der HL für Tourismus hat zum Ziel, dass die Schülerinnen „Standardgespräche in Alltags- und Berufssituationen führen können“ (HLT 2006: 10). Diese Betonung der routinehaften Sprache, die in bestimmten Situationen immer wieder kehrt und daher vorhersehbar ist, einerseits und die starke Frequenz von Kollokationen im Wirtschaftsspanischen andererseits (vgl. González Grueso 2006: 6) legen die Vermutung nahe, dass im Spanischunterricht dieser Schulen alltags- und berufstypische Routineformeln, Redewendungen und Kollokationen eine zentralere Rolle spielen als im Spanischunterricht einer AHS.

Nun zeigt sich in Bezug auf den Bekanntheitsgrad des Lexical Approach unter österreichischen Spanischlehrerinnen folgendes Bild: Keine der neun Informantinnen wusste, was der Lexical Approach besagt; zwei gaben jedoch an, dass ihnen der Begriff bekannt vorkäme bzw. sie schon einmal davon gehört hätten, wobei beide Englisch studiert (total: 3) und ihr Spanischstudium nach 1993 beendet hatten (total: 7). Drei der neun Befragten konnten eine Kollokation definieren und ein Beispiel nennen, wobei wieder zwei davon das Zweitfach Englisch studiert und das Spanischstudium nach 1993 abgeschlossen hatten. Wie in Kapitel 16.3. dargestellt wird, lässt sich die Variable ‚Englischstudium‘ hinsichtlich der Präsenz von *chunks* in der unterrichtlichen Praxis jedoch nicht bestätigen. Die Variable der Besonderheit der Schultypen hat sich als nicht gültig erwiesen, denn jene drei Personen, die eine Kollokation benennen konnten, unterrichten jeweils in einer AHS, HAK und HL.

⁵⁰ Höhere Lehranstalt

Nun sollen die Reaktionen der Lehrerinnen zu den von Lewis formulierten Prinzipien des Lexical Approach präsentiert werden.

16.1. Der Umgang mit Fehlern

Zwei Drittel der Befragten gaben an, die Schülerinnen beim freien Sprechen mehr oder weniger häufig im Redefluss zu unterbrechen. Im Widerspruch dazu steht die Tatsache, dass alle bis auf eine der Flüssigkeit beim Sprechen eine größere Gewichtung geben als der Genauigkeit. Jene Interviewpartnerin, für die Flüssigkeit nicht wichtiger ist als Genauigkeit, betonte, dass es für sie persönlich wichtig wäre, dass die „Grammatik sitzt“.

Auf die Frage, ob sie eher in den niedrigeren oder höheren Schulstufen korrigieren, antwortete die Mehrheit, d. h. sieben der Befragten, dass sie bei den Anfängerinnen quantitativ mehr ausbesserten. Hier seien zwei der Kommentare zitiert:

„Am Anfang ist es wichtig, genau zu lernen, weil die Schüler die Struktur einlernen. Später ist es wichtiger, sich reden zu trauen.“

„Ich bin am Anfang, glaub ich, bei der Bewertung von bestimmten Geschichten, nämlich auch im mündlichen Bereich irgendwie strenger, damit sich manche Sachen nicht erst einschleifen und werde kulanter (...) später, wenn das, was sie sagen wollen, irgendwie überkommt (...) Es ist mir wichtiger, dass sie reden, dass s i e versuchen, einigermaßen flüssig zu reden und dass sie sich ausdrücken und nicht in dieser ‚Huch, Ich-könnst-einen-Fehler-machen-Panik‘ versinken.“

Lewis' (s. 1993: 174) Kritik am nach wie vor vorhandenen Einfluss des Behaviorismus in Bezug auf die Überbetonung der Genauigkeit am Anfang des Sprachenlernens hat sich somit bestätigt. Nur eine Person gab an, in den höheren Stufen öfter zu korrigieren als in den niedrigen, denn „Schüler machen Fehler nicht zum Spaß (...) Am Anfang geht es darum, dass sie Freude an der Sprache bekommen und in die Sprache hineinkommen.“ Diese Meinung entspricht der von Lewis (s. 1993: 134), wonach grammatikalische Richtigkeit von der Lernerin relativ spät erworben wird und Richtigkeit aus Flüssigkeit resultiert und nicht umgekehrt (s. Lewis 1993: 20).

Als ‚schwere‘ Fehler wurden am häufigsten sinnstörende Fehler genannt, unter anderem aber auch Kongruenzfehler und *Subjuntivo*-Fehler. Als ‚leichte‘ Fehler wurden mehrheitlich Kongruenzfehler titulierte, aber auch Stilfehler, die falsche Stellung des Adjektivs und auch der Begriff ‚Performanzfehler‘ wurde genannt. Auf die Frage, welche Fehler sie besonders ‚ärgern‘, wurde von mehreren angegeben, dass es sich um Fehler handelte, die immer wieder auftreten, obwohl die Struktur schon oft erklärt worden

wäre, z. B. *Subjuntivo*, mangelnde Übereinstimmung und die Verwechslung von *ser/estar*:

Sachen, die man seit Jahr und Tag macht, aber immer und in jeder Klasse und immer wieder kommen (...) Es geht mir dann irgendwann auf den Wecker, wenn nach dem hundertfünfzigsten Mal, nachdem sie den *Subjuntivo* schon zwei Jahre kennen, immer noch nach *no creo que* keiner kommt und *creo que* einer kommt.

Eine andere Lehrerin gab zu Protokoll, dass es sie ärgerte, wenn sie etwas erklärt und es wird gleich wieder falsch gemacht, d. h. „wenn sie nicht zuhören“. Eine weitere Person schlussfolgert: „Wozu sag ich das dann noch?“ Es ist schon interessant, dass es sich hier um sprachliche Besonderheiten handelt, die im wahrsten Sinne des Wortes ‚bedeutungslos‘ sind: Für die Schülerin ändert sich der Sinn der Aussage nicht, wenn statt *el agua* **la agua*, statt *La sopa está fría* **La sopa es fría* oder statt *No creo que tengas razón* **No creo que tienes razón* gesagt wird, da es sich gemäß der Theorie von Lewis (s. 1993: 25f.) um redundante sprachliche Phänomene handelt, die keinerlei semantischen Inhalt in sich tragen. Sprache ist auch für die Schülerinnen in erster Linie sinnzentriert („meaning-centred“) (s. Lewis 1993: 25f.).

Alle der Befragten finden es sinnvoll, bei Fehlern bei mündlichen Übungen, die zur Einübung von Strukturen und Wortschatz dienen, sofort einzuschreiten. Weniger Einigkeit herrscht anscheinend darüber, ob es sinnvoll ist, die Schülerin dazu aufzufordern, die richtige Version zu wiederholen. Manche sehen das Wiederholen als notwendig, damit Strukturen „automatisiert“ werden: „Je öfter, dass sie es sagen, besteht zumindest die Hoffnung, dass sie es irgendwann richtig abspeichern.“ Andere sehen es als „Papageiprinzip“ bzw. „nachplappern“, wenn die Schülerinnen doch eigentlich ohnehin schon verstanden haben und stehen somit in einer Linie mit den Beobachtungen des Erstsprachenerwerbs, wonach Kinder Strukturen nicht durch Imitation lernen⁵¹ und natürlich auch mit Lewis (s. Lewis 1993: 174).

Die Lager, die sich bei der Beantwortung der Frage ergeben haben, ob es Sinn macht, wenn man sich dazu entschließt, beim flüssigen Sprechen nie auszubessern - im Sinne von unterbrechen oder nachdem der Satz beendet wurde, auf den Fehler explizit hinweisen - sind relativ ausgewogen. Fünf der neun Befragten haben die Frage negativ beantwortet, denn „wenn man gar nie etwas ausbessert, ist es schwer, dass sie den Weg zum Richtigen allein finden“ bzw. dann brauche man als Lehrerin nicht anwesend zu sein, weil „dann können die Schüler gleich zuhause mit der Wand reden“. Die restlichen vier bejahten die Frage mit den Argumenten „es steht an oberster Stelle, dass

⁵¹ S. hierzu Kapitel 8.2.

die Schüler reden; dass sie sich trauen“ und „weil man in einer Realsituation auch nicht unterbrochen wird“.

Die überwiegende Mehrheit der Befragten befindet die von Lewis' vorgeschlagene Feedback-Variante der „neuen Darlegung“ eine gute Idee, weil es sich um das handle, „was jede Mutter mit ihrem Kind macht“, „weil ich in der Sprache bleibe und nicht in der Theorie“ und „weil doch die Hoffnung besteht, dass es irgendwann einmal kommt und wenn nicht, dann sage ich es halt noch einmal“ und weil es gleichzeitig den Wortschatz erweitere. Als Nachteil dieser Methode wurde genannt, dass die Gefahr bestünde, dass die Schülerin den Fehler nicht bemerkt - eine Sorge, die auch von Truscott (s. 1999: 442f.) geteilt wird. Dieses Argument und die Meinung, dass das Umformulieren für die Schülerin „ironisch“ wirken könnte, wurden von den zwei Informantinnen, die diese Methode für nicht sinnvoll halten, als Begründung angegeben.

16.2. Das Verhältnis von Input und Output

Fünf der neun interviewten Spanischlehrerinnen legen mehr Wert auf den Output bzw. die produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben als auf den Input, wobei drei davon auch bei Anfängerinnen den Output in den Vordergrund stellen:

„Es wäre mir am liebsten, wenn sie die ganze Stunde selber reden. Die Schüler müssen bei mir von Anfang an etwas produzieren, (d. h.) eine kommunikative Aufgabe schriftlich oder mündlich bewältigen.“

„Der Output wird im Allgemeinen zu sehr vernachlässigt (...) Sprechen lernt man nur durch Sprechen.“

Diese beiden Meinungen stehen offensichtlich in Einklang mit der Tendenz der Lehrbücher, das Sprechen in den Mittelpunkt zu stellen.⁵²

Die dritte Person gibt an, dass sie nicht der Meinung sei, wie im GERS gefordert, dass der Input im Mittelpunkt stehen soll, da der passive Teil ohnehin größer sei als der aktive. Sie konfrontiere die Schülerinnen auch erst auf höheren Stufen mit authentischen Lese- und Hörtexten, denn die Schülerinnen Minidialogen am Anfang auszusetzen, halte sie für nicht sinnvoll.

Lewis fordert allerdings eine stärkere Beachtung der rezeptiven Fertigkeiten und insbesondere des Hörens: „Receptive skills, particularly listening, are given enhanced status“ (Lewis 1993: vii). Zum Status von Hören im Spanischunterricht wurden folgende aufschlussreiche Statements dokumentiert: Eine Person hält das Lesen von Texten

⁵² S. Kapitel 15.

wichtiger als Hörverständnisübungen, um in eine Sprache „hineinzukommen“, und eine weitere Befragte gab zu, dass in den höheren Lernjahren das Lesen von Texten ungleichmäßig mehr praktiziert werde als Hörverständnisübungen, weil es einfacher sei „einen Text bei der Hand zu haben“.

16.3. Das Verständnis von Wortschatz

Um zu erheben, was Spanischlehrerinnen in erster Linie unter Wortschatz verstehen, d. h. ob Wortschatzerweiterung für sie primär das Lernen einzelner Wörter bedeutet bzw. ob mittels Texten überhaupt systematische Wortschatzarbeit praktiziert wird, wurde den Interviewpartnerinnen ein Absatz eines Lesetextes zum Thema ‚Scheidungskinder‘ vorgelegt und sie wurden gebeten, jenen Wortschatz zu nennen, den sie als wertvoll erachten bzw. den die Schülerinnen nicht nur verstehen, sondern auch im aktiven Repertoire haben sollten. Die den Lehrerinnen vorgelegte Passage lautete:

Notificar con tiempo a los hijos la decisión de separarse: Ambos miembros de la pareja han de hablar con los hijos acerca de la ruptura antes de que ésta sea un hecho legal. Es necesario cierto tiempo de preparación, por lo que es recomendable hablarlo una o dos semanas antes de que se produzcan los primeros cambios en su vida. Conviene adaptar las palabras a la edad y capacidades de los hijos. Ningún niño es «demasiado pequeño» para entender que sus padres no van a vivir juntos. Puede ser conveniente mantener una charla en privado con cada uno. Lo deseable es que la noticia la comuniquen estando ambos padres presentes. Hay que dejar tiempo a los hijos para que pregunten y responderles con honestidad. Si no se sabe qué decir en ese momento, se debe proponer una charla en otro momento, por ejemplo al día siguiente, y cumplir la promesa.

Die in diesem Text von mir identifizierten Kollokationen und Konstruktionen wurden in folgendem Ausmaße auch von den Informantinnen genannt:

Kollokation	Anzahl der Nennungen	Konstruktion	Anzahl der Nennungen
cumplir la promesa	6	Puede ser conveniente	0
notificar la decisión	0	Es necesario	4
comunicar la noticia	0	Es recomendable	3
mantener una charla	2	Conviene	2
proponer una charla	2	Lo deseable es que	3
producirse cambios	1	Hay que	3

Kollokation	Anzahl der Nennungen	Konstruktion	Anzahl der Nennungen
dejar tiempo	1	Han de	2
Total	12	Total	17

Daraus lässt sich ablesen, dass nicht alle Kollokationen identifiziert wurden und dass ‚grammatische‘ Konstruktionen öfter genannt wurden als Kollokationen. Bemerkenswert ist, in welchem Maße ursprünglich als Grammatik behandelte Konstruktionen als Wortschatz genannt wurden. Andere Mehrworteinheiten, die genannt wurden, waren *vivir juntos*, *adaptar a*, *para entender*, *hecho legal*, *estar presente*, *no se sabe qué decir*.

Aus den Angaben lässt sich nun folgendes Verhältnis von Einzelvokabel und Mehrworteinheiten ablesen:

	Anzahl der Nennungen	Davon <i>chunks</i>	Anteil der <i>chunks</i> in Prozent
AHS	31	13	41,9
HAK	39	15	38,5
HL	36	11	30,6

Entgegen meinen Erwartungen lässt sich daraus kein Verhältnis zugunsten der berufsbildenden Schulen gegenüber der allgemein bildenden Schulen feststellen.

Die Ergebnisse zur Überprüfung der Annahme, dass die Popularität von *chunks* unter Englischlehrerinnen höher sei als unter Nicht-Englischlehrerinnen lauten wie folgt:

	Anzahl der Nennungen	Davon <i>chunks</i>	Anteil der <i>chunks</i> in Prozent
Englisch	34	8	23,5
Nicht Englisch	72	31	43,1

Auch diese Variable hat sich somit als nicht gültig erwiesen. Drei der Befragten gaben an, auf der Grundlage von Texten nie Wortschatzarbeit zu machen und eine merkte an, dass sie Texte nur sehr selten zur Erweiterung des Wortschatzes heranzöge; das ist

beinahe die Hälfte der Befragten. Die Gründe, die dafür genannt wurden, lauteten, dass der Inhalt des Textes entscheidend wäre, dass Texte zur Schulung der Lesefertigkeit dienen und ihr primärer Zweck darin läge, einen Redeanlass zu haben.

In Anlehnung an die Praxis der systematischen Wortschatzarbeit wurden die Interviewpartnerinnen gefragt, welche Arten der Bedeutungsvermittlung sie als sinnvoll bezeichnen würden. Sieben der neun Befragten finden es gut, den Schülerinnen die deutsche Übersetzung zum neuen Wortschatz zu geben, da die spanische Erklärung manchmal unnötig kompliziert sei; da wir eine Fremdsprache nie isoliert von der Muttersprache lernen und weil die Schülerinnen es verlangen. Die Mehrheit teilt demnach das positive Verständnis des Lexikalen Ansatzes in Bezug auf die Muttersprache im Fremdsprachenunterricht (s. Lewis 1993: 54f.) und folgt seiner Empfehlung, die Schülerinnen mit muttersprachlichen Äquivalenten zu versorgen (s. Lewis 1993: 121).

Bis auf eine halten es alle für sinnvoll, zu einem Wort Kollokationen anzugeben, um den Schülerinnen auf diese Weise bei der Semantisierung zu helfen (s. Lewis 1993: 82). Diesem breiten Konsens steht allerdings eine Reihe von erhobenen Einwänden gegenüber: Erstens scheiterte das Lehren von Kollokationen oft an den „konservativen“ Vorstellungen der Schülerinnen die Wort-für-Wort-Übersetzung betreffend; zweitens sei es notwendig, auch die Grundbedeutung eines Wortes zu erwähnen, damit sie es nicht nur in einem spezifischen Kontext abspeichern; drittens sei es nicht sinnvoll für Wörter, die durchaus für sich alleine stehen können und nur eine Bedeutung haben und letztlich sei es oft zu zeitaufwändig, anstelle von einer simplen Übersetzung oder Erklärung eines Wortes noch einige Kollokationen zu nennen.

Ebenfalls alle bis auf eine halten die Einbettung einer lexikalischen Einheit in einen Beispielsatz für sinnvoll, wobei sieben auf die Frage, nach welchen Kriterien sie diesen Beispielsatz auswählen, zu Protokoll gaben, dass sie diese Beispiele ausschließlich spontan bzw. aus dem Stegreif formulierten und zwei gaben an, dass sie die Beispielsätze am Thema orientiert auswählten. Diese ‚Spontaneität‘ steht allerdings im starken Kontrast zur Forderung nach sorgfältiger Auswahl und prototypischer Kontextualisierung (s. Lewis 1993: 103).

16.3.1. Die Protokollierung neuen Wortschatzes

Nur ein Drittel der interviewten Spanischlehrerinnen verpflichtet ihre Schülerinnen dazu, neuen Wortschatz zu dokumentieren, während die Zweidrittelmehrheit das Führen einer

Wortschatzdokumentation der Verantwortung der Schülerinnen überlässt. Als Argumente **für** eine Anleitung zum Verwalten von Wortschatz wurden angeführt, dass das Schreiben beim Memorieren helfe und dass das Lernen der Vokabeln im Buch nicht reiche, da im Unterricht sehr viel mehr aufgeschrieben werde. Die Gegenargumente lauten, dass die zu lernenden Wörter ohnehin im Buch stehen, dass die Kontrolle des Aufgeschriebenen durch sie selbst zu viel Arbeit sei, und dass Oberstufenschülerinnen bereits wissen sollten, welche Lerntypen sie seien und ob sie ein selbst geführtes ‚Vokabelheft‘ oder Ähnliches brauchen. Zwei Drittel der Befragten bezeichnen das klassische Vokabelheft mit zwei Spalten für das spanische Wort und die deutsche Übersetzung als sinnvolle Variante der Dokumentation von Wortschatz. Die Vorteile, die diesen „sterile(n) Vokabellisten“ (Zöfgen 1994: 22) zugeschrieben wurden, bestehen darin, dass die Schülerinnen damit leicht umgehen können, dass sie ohne viel Aufwand zu führen seien und das Lernen der Vokabeln durch Abdecken einer Spalte erleichtert werde. Die Informantinnen sind mehrheitlich der Ansicht, dass das Lernen der Vokabellisten in den Kursbüchern eine adäquate Methode der Wortschatzerweiterung darstelle.⁵³

Sieben der neun Befragten halten die von Lewis‘ vorgeschlagene Variante des persönlichen Wortschatzbuches („lexical notebook“), in dem der Wortschatz systematisch und nach gewissen Ordnungsprinzipien geordnet durch die Lehrerin angeleitet dokumentiert wird, für sinnvoll, weil es generell übersichtlicher sei und sie den Wortschatz zu einem bestimmten Thema auf einen Blick zur Verfügung haben, und weil es sich zudem um die „realistischste Variante“ handle, da die Schülerinnen in der Realität kaum Einzelvokabel antreffen.

Die am zahlreichsten genannten Schwierigkeiten, die diese Möglichkeit der Wortschatzdokumentation mit sich bringen würde, lassen sich mit ‚Zeitmangel‘ und ‚hohem Arbeitsaufwand‘ auf den Punkt bringen. Zum Zeitproblem hat eine Lehrerin treffend angemerkt: Wenn ihr eine systematische Wortschatzerarbeitung wichtiger wäre, würde sie auch mehr Zeit dafür aufwenden. Mit ‚hohem Arbeitsaufwand‘ ist gemeint, dass die Lehrerin die zu einem Thema aufzuschreibenden Vokabel und Phrasen immerhin vorbereiten und die ‚Hefte‘ auf Richtigkeit überprüfen müsse und dafür, so gestanden ein paar der Interviewten, seien sie zu „unkonsequent“. Bezüglich des Formats lehnen einige Lehrerinnen ein Heft ab, da es zu unflexibel sei; eine Mappe oder gar Laptop könne man sich eher vorstellen. Ein weiterer Hinderungsgrund wurde

⁵³ S. hierzu die Ausführungen zu den Vokabellisten in den aktuellen Spanischlehrwerken in Kapitel 15.

in den für den Spanischunterricht gegebenen Rahmenbedingungen festgestellt, da weder Lehrplan noch Lehrbücher eine systematische Dokumentation von Wortschatz begünstigten. Dies ist insofern interessant, dass hier anscheinend ein nach Lexik organisierter Input-Lehrplan als Voraussetzung für die im aktuellen Output-Lehrplan gestellte Forderung nach „systematischer Wortschatzarbeit“ gesehen wird. Die fehlende systematische Wortschatzerweiterung in den Spanischlehrwerken ist, wie in Kapitel 15 erläutert, auf die Dominanz von Funktionen und Grammatik einerseits und den Mangel an Kollokationen andererseits zurückzuführen.

16.4. Die Rolle der Grammatik und der Muttersprache im Spanischunterricht

Auf die Frage, welche Bedeutung der Grammatik und dem Wortschatz im spanischen Fremdsprachenunterricht zukomme, wurde eine Reihe von unterschiedlichen Antworten gegeben. Es lässt sich jedoch eine Tendenz erkennen, da nur eine Person dem Wortschatz der Grammatik gegenüber eine wichtigere Rolle zuschrieb. Als Argumente für die Dominanz von grammatikalischen Strukturen wurden angeführt, dass einem der umfangreichste Wortschatz nichts nützte, wenn man nicht weiß, was man damit machen soll („Ohne die Grammatik nützen mir die ganzen Wörter nicht“); da man in einer kommunikativen Situation zwar die Wörter erfragen könnte, aber nicht die Strukturen (z. B. beim Einkaufen (*Quisiera* + hindeuten), und dass es letztlich nicht zulässig wäre, nur in Infinitiven zu sprechen, so wie es manche Schülerinnen bis in die letzte Klasse praktizierten.

Die Problematik der Relevanz der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht lässt sich nicht auf die Frage Deutsch oder Spanisch reduzieren, da laut Angaben der interviewten Spanischlehrerinnen, in manchen Klassen die Schülerinnen mit Deutsch als Muttersprache eine Minderheit bilden. Vor diesem Hintergrund dürfte eine relative Uneinigkeit unter den Spanischlehrerinnen über den Stellenwert des Deutschen im Spanischunterricht im Allgemeinen bzw. darüber herrschen, ob nun z. B. die Grammatik auf Spanisch oder Deutsch am besten zu erklären sei. Eine Meinung der zwei konträren Ansichten besagt, dass es in solchen Klassen am besten sei, in der Fremdsprache zu bleiben, da die Kinder mit nicht deutscher Muttersprache die Erklärung quasi in ihrer ersten Fremdsprache hören. Die andere Einstellung begründet sich darin, dass es eine Zumutung für die Schülerinnen sei, eine grammatikalische Struktur auf Spanisch erklärt zu bekommen, wenn sie bereits im Deutschen Probleme mit metasprachlichen Begriffen haben, dass die meisten zumindest bilingual seien (und somit die deutsche

Erklärung besser verstehen als die spanische), und dass eine Spanischlehrerin nicht Rücksicht auf alle unterschiedlichen Muttersprachen nehmen könne. Eine Interviewpartnerin hat dieses Dilemma folgendermaßen auf den Punkt gebracht: „Wie soll ich es ihnen erklären? Ich kann nicht Türkisch (...) Da müssen sie durch.“

Die Mehrheit sieht grundsätzlich eine Notwendigkeit in der Einbeziehung der jeweiligen Muttersprache, da dadurch die Vernetzung von fremdsprachlichem und muttersprachlichem Wortschatz im mentalen Lexikon gefördert werde; da die Schülerinnen ohnehin beim Vokabellernen für sich selbst automatisch übersetzen und schließlich sei eine Verbannung der Muttersprache aus dem Fremdsprachenunterricht „illusorisch“. Ebenfalls mehrheitlich lassen es die Befragten allerdings nicht zu, wenn am Anfang des 1. Lernjahres Schülerinnen auf Deutsch antworten, wenn sie auf Spanisch angesprochen werden, weil bereits von Anfang an mündlicher Output verlangt werde, ganz nach dem Motto „You learn to speak by speaking“, das Lewis (s. 1993: 34) für einen Trugschluss hält.

Um zu rekapitulieren: Der Lexical Approach war den befragten Spanischlehrerinnen zur Gänze unbekannt. Jene beiden, die angaben, schon einmal davon gehört zu haben, waren beide Englischlehrerinnen und haben ihr Studium nach der Erscheinung von *The Lexical Approach* abgeschlossen. Auffällig ist allerdings (aufgrund der Popularität des Begriffs in der Fremdsprachendidaktik), dass nur ein Drittel eine Kollokation definieren konnte bzw. ein Beispiel nennen, wobei wieder zwei davon das Zweifach Englisch studiert haben. Jene drei Personen, die eine Kollokation benennen konnten, unterrichten jeweils in einer AHS, HAK und HL. Die Annahmen, dass *chunks* in berufsbildenden Schulen und im Wortschatzverständnis von Englischlehrerinnen präsenter seien als in den allgemein bildenden Schulen bzw. im Unterricht von Nicht-Englischlehrerinnen haben sich als falsch erwiesen.

Das behavioristische Verständnis von Fehlern scheint noch immer vorhanden zu sein, da die Lehrerinnen mehrheitlich in den niedrigen Schulstufen mehr korrigieren als in den höheren. Diese Praxis steht aber nicht nur im Gegensatz zur Meinung von Lewis, sondern wird auch dem Lehrplan nicht gerecht: „Bei fortschreitendem Lernzuwachs auf höheren Lernstufen ist - über das Lehr- und Lernziel der erfolgreichen Kommunikation hinaus - dem Prinzip der Sprachrichtigkeit zunehmende Bedeutung beizumessen“ (AHS 2004: 3).

Interessant sind auch die Fehler, die als „ärgerlich“ titulierte wurden: Der Theorie von Lewis zufolge (s. 1993: 25f.) handelt es sich nämlich bei Kongruenzfehlern,

Verwechslungen von *ser* und *estar* sowie *Indicativo* und *Subjuntivo* um redundante, d.h. ‚natürliche‘ Fehler.

Schließlich leitet nur ein Drittel der interviewten Spanischlehrerinnen die Schülerinnen zur Protokollierung von neuem Wortschatz an, die Mehrheit bezeichnet das klassische Vokabelheft mit zwei Spalten als vernünftig und die meist genannten Gründe, woran die Führung eines ‚persönlichen Wortschatzbuches‘ scheitern könnte, waren „Zeitmangel“ und „hoher Arbeitsaufwand“.

17. Ein Resümee: Die Grenzen des Lexical Approach

Nachdem die einzelnen Forderungen des Lexical Approach in den jeweiligen Kapiteln hauptsächlich durch Argumente gestützt und Gegenargumente nur in geringem Maße angeführt wurden, soll nun in einer Zusammenfassung vor allem auf die Mängel des Ansatzes eingegangen werden. Zudem sollen Grenzen in der Umsetzung von Lewis‘ Theorie aufgezeigt werden, die durch die von mir durchgeführte Lehrbuchanalyse und Fallstudie informiert sind.

17.1. Wortschatzerwerb im Spannungsfeld von mentalem Lexikon und Phraseologie

Die erste Grenze, die hier aufgezeigt werden soll, betrifft die Diskrepanz zwischen dem Wortschatz, der im mentalen Lexikon einer Sprecherin vorhanden ist und einer von der Sprachwissenschaft vorgenommenen Beschreibung des lexikalischen Repertoires einer Sprache. Wenn also Lewis eine Einteilung von Lexik für den Fremdsprachenunterricht vornimmt, die jener der Phraseologie ähnlich ist (s. Kapitel 4), und sie durch die Theorie der redundanten Wortschatzspeicherung (s. Kapitel 3.1.3.) rechtfertigt, so ist dies mit Vorsicht zu genießen. Lahuerta und Pujol (1996: 117) stellen hierzu fest: „La perspectiva que sobre el vocabulario ofrece la lingüística es diferente de la que ofrece la psicolingüística“. Wir wissen eben nicht, ob Sprecherinnen Wortschatz in Form von Wörtern, Kollokationen, Mehrwortausdrücken, institutionalisierten und idiomatischen Ausdrücken abspeichern. Warum sollten Fremdsprachenlernerinnen diese dann lernen? Letztlich ist die Diskussion um die Beschaffenheit unseres mentalen Lexikons aus didaktischer Sicht vielleicht gar nicht relevant, denn fest steht, dass Muttersprachlerinnen die von der Linguistik definierten Phraseologismen mühelos zu gebrauchen im Stande sind, während Lernerinnen einer Fremdsprache damit aber

Probleme haben. Jackendoffs (2002: 152) Zitat „Speakers *can* construct (an utterance) online on demand if it has'nt already been memorized“ bringt es auf den Punkt: Wenn die Schülerinnen dazu angehalten werden, *chunks* zu memorieren, so sind diese aus dem Gedächtnis abrufbar und Aussagen wie **He tomado frío* können dadurch verhindert werden.

17.2. Die Lerntheorie des Lexical Approach und ihr *missing link*

Lewis (s. 1993: 116f.) ist sich sehr wohl der Gefahr des „Wortschatzchaos“ bewusst, den ein Lexikaler Ansatz verursachen kann: „A massive learning load seems an unavoidable consequence of a lexical approach in second language instruction“ (Richards und Rodgers 2001: 134). Doch wie soll diese ‚Wortschatzmasse‘ von den Schülerinnen bewältigt werden? Hierzu liefert die theoretische Auffassung, die Lewis‘ von ‚Lernen‘ hat, keine konsistente Lerntheorie und Richards und Rodgers (2001: 138) titulieren den Lexical Approach sogar als „an idea in search of an approach and a methodology“.

Lewis‘ Auffassung von ‚Lernen‘ sei anhand des *Chunking* zusammengefasst: Wortschatz wird im mentalen Lexikon abgespeichert bzw. Input wird dann zu ‚Intake‘, wenn der Text, der ‚gechunkt‘ wird, verstanden wird **und** die Aufmerksamkeit der Schülerinnen auf die *chunks* gerichtet ist (*noticing*). Das sind also die Voraussetzungen, die Lernen überhaupt möglich machen. Lewis (s. 2000: 180) räumt jedoch ein, dass diese wahrscheinlich nicht ausreichen. Es fehlt also etwas, das Lewis jedoch nicht benennt. Die zwei Voraussetzungen, die er nennt, ermöglichen das Verständnis und die Speicherung der lexikalischen Einheiten. Laut Lahuerta und Pujol (s. 1996: 125) gibt es aber noch eine dritte Komponente, die die Beherrschung von Wortschatz bestimmt: die Fähigkeit, den Wortschatz zu gebrauchen. Álvarez und Chacón (s. 2003: 245f.) weisen darauf hin, dass nicht davon ausgegangen werden darf, dass der Wortschatz nach der Präsentation ‚sitzt‘; es müssen vielmehr Aktivitäten folgen, die der Schülerin helfen, den Wortschatz im mentalen Lexikon nachhaltig abzuspeichern und den Wortschatz wiederzugeben. Auch Santamaría Pérez (s. 2006: 61) ist der Ansicht, dass der neue Wortschatz nach der Präsentation ‚geübt‘ werden muss, damit dieser ‚konsolidiert‘ wird. Lewis (s. 1997: 38) hingegen vertritt die Meinung, dass es im Sinne der Lernerinnenautonomie den Schülerinnen überlassen sein sollte, welche Ausdrücke sie lernen und lehnt daher ‚Übung‘ ab. Lewis‘ Ablehnung gegenüber ‚Übungen‘ rührt von

seiner Kritik am *Present-Practice-Produce*-Modell und am Behaviorismus generell her. Doch vielleicht hat Lewis hier das Kinde mit dem Bade ausgeschüttet?

Die kognitive Lerntheorie geht zwar davon aus, dass Lernen stattfinden **kann**, indem Neues in das bereits vorhandene Sprachwissen integriert wird, und dieses Wissen kann dann auch automatisch beim Sprechen, ohne vorher geübt worden zu sein, angewandt werden; schreibt aber der Automatisierung von wahrgenommenem Wissen durch Übung eine wesentliche Rolle im Spracherwerb zu (vgl. Lightbown und Spada 2000: 41f.). Verantwortlich für Automatisierungen ist nun einmal das „power-law of practice“ (s. Bärenfänger 2002: 129). Selbstverständlich führen mechanistische behavioristische Übungsformen nicht zu einem erfolgreichen Gebrauch von Sprache (s. Müller und Schocker 2005: 4). Vielleicht besteht das *missing link* der Lewis'schen Lerntheorie in einer Kombination aus Übungsformen einerseits, bei denen der Fokus mehr auf der Form liegt als auf der Kommunikation, und Aufgaben andererseits, bei denen die Kommunikation im Vordergrund steht und die Form gleichzeitig in den Hintergrund rückt. Wenn es Ziel dieser Übungen und Aufgaben ist, dass sprachliche Automatisierung gefördert werden soll, darf allerdings weder die Form noch die Kommunikation zur Gänze vernachlässigt werden.

17.3. Das bilinguale ‚Kollokations-Lernerinnenwörterbuch‘: Ein Desiderat

Der Lexical Approach setzt eine quasi-muttersprachliche Kompetenz der Fremdsprachenlehrerin voraus, weil von ihr unter anderem verlangt wird, dass sie, wenn eine Kollokation im Unterricht spontan auftritt, imstande ist, weitere nützliche Kollokationen zu nennen (vgl. Zöfgen 1994: 1). Ein Kollokationswörterbuch ist somit sowohl für Lehrerinnen als auch für Schülerinnen eine wichtige Referenzquelle. Das in Kapitel 14.2.2. erwähnte *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo* kann für erstere zwar hilfreich sein; für Lernerinnen ist dieses Wörterbuch allerdings nur eingeschränkt von Nutzen, da diese, nicht ohne Grund, zweisprachige Wörterbücher bevorzugen (vgl. Zöfgen 1994: 5 und Schneider 1993: 95f.). Nun kritisiert Zöfgen aber zurecht, dass zweisprachige Wörterbücher „fehleranfällig“ sind. Er spricht weiters von den „verheerenden Folgen“ dieser Praxis in Form von „fehlerhafte(n) oder gar unverständliche(n) Sätze(n)“ (Zöfgen 1994: 5).

Dies kann passieren, wenn eine Schülerin beim Verfassen eines Textes nach dem spanischen Äquivalent für *ein Versprechen halten* sucht: Sie findet unter *Versprechen* *promesa* und unter *halten* *tener* und kombiniert diese. Um solche Fehler zu vermeiden,

wurden Kollokationswörterbücher entworfen. Doch aus Zeitmangel wird vielleicht kein weiteres Wörterbuch zusätzlich zum bilingualen konsultiert. Ein Wörterbuch, das folgende Kriterien erfüllt, wäre daher wünschenswert: Erstens soll es zweisprachig und onomasiologisch sein, damit von der Basis *Versprechen* aus gesucht werden kann. Zweitens soll der Eintrag zu *Versprechen* auch die deutsche Kollokation *ein Versprechen halten* und das spanische Äquivalent *cumplir la promesa* anführen. Aufgrund der muttersprachlichen Semantisierung werden Missverständnisse vermieden (vgl. Butzkamm 2002: 193). Drittens soll der Eintrag noch weitere wichtige Kollokationen zu *Versprechen* beinhalten (*faltar a su promesa/no cumplir una promesa, retirar una promesa*), damit die Lernerin diese Wortkombinationen in ihr persönliches Wortschatzbuch übertragen kann.

17.4. Die Rahmenbedingungen

Bevor ich nun auf die einzelnen Rahmenbedingungen des Spanischunterrichts eingehe, die für die Umsetzung des Lexical Approach im Spanischunterricht an österreichischen Schulen hinderlich sein könnten, sei noch einmal auf die Ergebnisse der Fallstudie bezüglich des Bekanntheitsgrades des Lexical Approach hingewiesen: Keine der befragten Interviewpartnerinnen kannte den Lexikalen Ansatz und seine Forderungen an den Fremdsprachenunterricht. Diese Voraussetzung, dass der Lexical Approach im Spanischunterricht an österreichischen Schulen Eingang finden kann, ist folglich nicht gegeben. Wie in den anschließenden Kapiteln dargestellt, stellt diese Tatsache aber keinesfalls das einzige Hindernis dar.

17.4.1. Lehrbücher

Die aktuellen approbierten Spanischschulbücher werden dem Lexical Approach grundsätzlich nicht gerecht, weil sie seine Forderung, die Lexik als organisierendes Prinzip zu Rate zu ziehen, nicht erfüllen und den Wortschatz implizit unter den Überschriften ‚Funktion‘ und ‚Grammatik‘ behandeln.⁵⁴ Dazu kommt, dass Kollokationen nur vereinzelt Eingang gefunden haben und somit in keiner Relation zu der zentralen Rolle stehen, die ihnen Lewis für den Fremdsprachenerwerb zuschreibt. Die Informationen zum Wortschatz im Vokabelteil entsprechen ebenfalls nicht dem Grad der

⁵⁴ Die Ausnahme bildet hier *Prisma*.

Semantisierung, der von Lewis empfohlen wird, da in vier der fünf Bücher lediglich die deutsche Übersetzung der lexikalischen Einheit gegeben ist. Des Weiteren stehen die produktiven Fertigkeiten und nicht, wie von Lewis erwünscht, die rezeptiven Fertigkeiten im Vordergrund. Die Transkriptionen der Dialoge, die phonologisches *Chunking* ermöglichen, sind nur in zwei der fünf Bücher vorhanden. Außerdem werden die Schülerinnen bei den Lerntipps zum systematischen Wortschatzlernen immer wieder mit den Begriffen ‚Synonym‘ und ‚Antonym‘ konfrontiert werden, aber ‚Kollokation‘ wird ihnen anscheinend nicht zugemutet. An dieser Stelle sei auf den GERS verwiesen, der keine Gewichtung zugunsten der paradigmatischen Ebene vornimmt: Unter „semantischer Kompetenz“ ist bei den interlexikalischen Beziehungen Kollokation genauso angeführt wie Synonymie, Antonymie, Hyponymie und andere.⁵⁵ Diese stiefmütterliche Behandlung von syntagmatischen Beziehungen rührt vermutlich von der langen Tradition der Dominanz der paradigmatischen Ebene in der lexikalischen Semantik her.⁵⁶

17.4.2. Der Lexical Approach im multilingualen Fremdsprachenunterricht

Die „Einsprachigkeitsideologie“ ist bereits aufgegeben worden und der Einfluss der Muttersprache beim Fremdsprachenerwerb wird mittlerweile aufgrund der psycholinguistischen Tatsache der Interimsprache als ‚natürlich‘ angesehen. Der Lexical Approach hat zum Ziel, die Schülerinnen vom wörtlichen Übersetzen hin zum Chunk-für-Chunk-Übersetzen zu führen, das einer sprachübergreifenden (und nicht nur sprachspezifischen) Sprachbewusstheit förderlich ist (s. Lewis 1997: 64ff.). Butzkamm (2002: 243) argumentiert allerdings, dass eine wörtliche Übersetzung von idiomatischen Ausdrücken und Kollokationen wie z. B. bei *bleed the blades* („zur Ader lassen“) sinnvoll sei und bei der Semantisierung helfe. Gleichmaßen ist Butzkamm (s. 2002: 237) davon überzeugt, dass eine wörtliche Übersetzung auch eingesetzt werden kann, um eine grammatische Struktur in der Fremdsprache transparent zu machen. Ob Chunk-für-Chunk oder Wort-für-Wort: Das Wissen um muttersprachliche Äquivalente fördert die Semantisierung und trägt zur Verarbeitungstiefe bei, die wiederum das Speichern und Abrufen von Wortschatz erleichtert (s. Butzkamm 2002: 193 sowie Edmondson 2002: 62 und 68).

⁵⁵ S. <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/5020103.htm>

⁵⁶ Sogar ein relativ neues Lehrbuch zur Semantik behandelt unter dem Punkt „Semantische Relationen“ nur Synonymie, Antonymie und Hyponymie: S. Schwarz und Chur (2004: 53-60).

Doch wie ich im Zuge meiner Fallstudie festgestellt habe, ist ein bilingualer Fremdsprachenunterricht keine Selbstverständlichkeit. Denn vor dem Hintergrund des sprachlich heterogenen Klassenzimmers nimmt die Diskussion um die „Einsprachigkeitsideologie“ eine neue Dimension an: Wie soll die Spanischlehrerin allen muttersprachlichen Semantisierungsbedürfnissen gerecht werden? Ein Ausweg daraus wird im puristisch zielsprachlichen Spanischunterricht gesehen. Dies steht jedoch im Widerspruch dazu, dass die interviewten Personen mehrheitlich der Ansicht sind, dass die Einbeziehung der jeweiligen Muttersprache notwendig und eine Verbannung der Muttersprache aus dem Fremdsprachenunterricht „illusorisch“ sei.

17.4.3. Input- vs. Performance-Standards

Der Wunsch von Lewis, dass die Schulung der rezeptiven Fertigkeiten an erster Stelle stehen soll⁵⁷ steht erstens im Widerspruch mit den Ansichten der interviewten Spanischlehrerinnen, die den Output favorisieren, zweitens zu der Tendenz der Spanischlehrwerke, das Sprechen in den Vordergrund zu stellen und drittens auch zum Lehrplan, der eine „gleiche Gewichtung der Fertigkeitsbereiche“ (AHS 2004: 2) vorschreibt.

Eine befragte Spanischlehrerin merkte an, dass eine systematische Wortschatzarbeit weder von den Lehrbüchern noch vom Lehrplan begünstigt sei. Dies ist insofern interessant, da hier anscheinend ein nach Lexik organisierter Input-Lehrplan als Voraussetzung für die im aktuellen Lehrplan gestellte Forderung nach „systematischer Wortschatzarbeit“ gesehen wird. Schließlich sieht es für die Realisierung von Lewis' Verlangen nach vom Prinzip der Kollokation bestimmten Lehrplänen aufgrund der Tendenz zu Performance-Standards denkbar schlecht aus. Der 2001 herausgegebene Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen dient als Grundlage für alle seither in Österreich entwickelten Lehrpläne und Bildungsstandards. Der GERS ist ein handlungsorientierter Ansatz und geht somit davon aus, dass

Sprachverwendung - und dies schließt auch das Lernen einer Sprache mit ein - die Handlungen von Menschen (umfasst), die als Individuen und als gesellschaftlich Handelnde eine Vielzahl von Kompetenzen entwickeln, und zwar allgemeine, besonders aber kommunikative Sprachkompetenzen.⁵⁸

⁵⁷ S. Kapitel 11.

⁵⁸ S. <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/201.htm>

Folglich sind die einzelnen zu erreichenden Sprachniveaus in *can do*-Statements verfasst und beschreiben Kompetenzen, zu deren Erreichung gleichsam jedes Mittel Recht ist. Selbstverständlich enthält der GERS auch Empfehlungen, wie die einzelnen Kompetenzen erreicht werden können, aber dennoch ist der Output primär und der Input sekundär. Ein von Lexik bestimmter Input-Lehrplan, wie von Lewis gefordert, ist damit in weite Ferne gerückt.

18. Schluss

Wer eine radikale Umsetzung des Lexical Approach anstrebt, sieht sich sicherlich vor einige Grenzen gestellt. Dennoch lässt sich einiges, was der Lexical Approach propagiert, in den Fremdsprachenunterricht übernehmen, vorausgesetzt, der Wille der Lehrerinnen ist vorhanden, die notwendige Zeit und Mühe zu investieren. Grundsätzlich ist es die dem Lexical Approach übergeordnete Forderung nach Rücksichtnahme auf die natürlichen Eigenschaften von Sprache, die die Schaffung einer „natürlichen Künstlichkeit“ im Fremdsprachenunterricht ermöglicht, und gleichzeitig eine Absage an Praktiken und Einstellungen, die Überreste des strukturalistischen und behavioristischen Denkens sind, darstellt. Der Lexical Approach richtet sich gegen die Dominanz von grammatischen Strukturen und ihren Regeln, deren Beherrschung als Voraussetzung für den Gebrauch der Sprache angesehen wird. ‚Natürlich‘ ist aber laut Erst- und Zweitsprachenforschung der umgekehrte Weg: Von Beispielen und vom Gebrauch der Sprache hin zu Generalisierungen und Regeln. Denn „Sprache besteht aus grammatikalisierter Lexik und nicht aus lexikalisierter Grammatik“. Ich denke, dass es sich hier um Lewis‘ überzeugendste These handelt, befürchte aber gleichzeitig, dass dieses Weltbild nach wie vor präsent, in Bilder gegossene Ansichten wie „Grammatik ist das Skelett und die Wörter sind das Fleisch, das hinzugefügt wird“ nur schwer ersetzen kann.

Die Abwertung der Grammatik bringt die Aufwertung des Wortschatzes im Fremdsprachenunterricht mit sich und hierzu bietet der Lexical Approach eine Reihe von Strategien, die der Lernerin beim eigenständigen Sprachenlernen fernab vom Unterricht von Hilfe sein können: So dient das *Chunking* dazu, Sprache in seiner Natürlichkeit wahrzunehmen und Wortschatz effektiver zu memorieren. Die Führung eines ‚persönlichen Wortschatzbuches‘ soll einerseits dazu dienen, Sprache in einer Form zu dokumentieren, die den Kommunikationsbedürfnissen der Lernerin gerecht wird, und andererseits soll dadurch systematisches Wortschatzlernen erleichtert

werden, weil die Organisation von Wortschatz die Bildung von Assoziationen fördert. Ergänzend dazu soll das Wörterbuch als Lernressource zum Einsatz kommen, was allerdings zum Einen eine didaktische Anleitung zur Wörterbuchbenützung unabdinglich macht und zum Anderen bleibt ein den Bedürfnissen der Lernerinnen entsprechendes Kollokationswörterbuch ein Desiderat an die spanische Lexikografie.

Schließlich liegt es in der Natur der Sprache - so argumentiert der Lexical Approach - dass Kommunikation bedeutungs- und sinnzentriert ist, d. h. die Vermittlung und Aushandlung von Botschaften oder Bedeutungen steht im Mittelpunkt derselben. Der spanische Fremdsprachenunterricht kann vor allem dann bedeutungszentriert sein, wenn bei einem mündlichen Fehler nicht auf die Form, sondern mittels der Methode der „neuen Darlegung“ auf den Inhalt der Schülerinnenäußerung eingegangen wird; wenn Übungen, bevor sie zum Einsatz kommen, kritisch sowohl auf Kontext als auch verwertbaren Ko-Text überprüft werden, und wenn Wortschatz und Strukturen ausreichend semantisiert werden, was bedeutet, dass in der Bedeutungsvermittlung die Muttersprache einen unersetzlichen Stellenwert einnimmt. Vor dem Hintergrund des multilingualen Klassenzimmers bedeutet jedoch gerade diese Tatsache für die Fremdsprachenlehrerinnen ein Dilemma und stellt sowohl die Fremdsprachendidaktik als auch das Schulsystem vor eine neue Herausforderung.

Literaturverzeichnis

Aitchison, Jean. 1998. *The articulate mammal: an introduction to psycholinguistics*. 4. Auflage. London: Routledge.

Aitchison, Jean. 2003. *Words in the mind: an introduction to the mental lexicon*. 3. Auflage. Malden, Mass.: Blackwell Publishing.

Álvarez Cavanillas, José Luis; Chacón Beltrán, Rubén. 2003. „La enseñanza de ‘colocaciones’ en español como L2: una propuesta didáctica“. *ELIA* 4. 237-253. URL: <http://www.institucional.us.es/revistas/revistas/elia/pdf/4/14.%20ruben.pdf> (12-02-2008).

Apeltauer, Ernst. 2003. *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs: Eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt.

Baayen, Harald et al. 2002. „Dutch inflection: The rules that prove the exception“. In: Nootboom, Sieb; Weerman, Fred und Frank Wijnen. *Storage and Computation in the Language Faculty*. Dordrecht: Kluwer. 61-92.

Bärenfänger, Olaf. 2002. „Automatisierung der mündlichen L2-Produktion: Methodische Überlegungen“. In: Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus. (Hrsg.). *Grammatik und Fremdsprachenerwerb: kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*. Tübingen: Narr. 119-140.

Blank, Andreas. 2001. *Einführung in die lexikalische Semantik für Romanisten*. Tübingen: Niemeyer.

Bolinger, Dwight. 1976. „Meaning and memory“. *Forum Linguisticum* 1(1). 1-14.

Bosque Muñoz, Ignacio. (Hrsg.). 2006. *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo*. Madrid: Ediciones SM.

Breen, Michael P. 1987. „Learner contributions to task design“. In: Candlin, Christopher N.; Murphy, Dermot. (Hrsg.). *Language learning tasks*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. 23-46.

Butzkamm, Wolfgang. 2002. *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts: von der Muttersprache zur Fremdsprache*. 3. Auflage. Tübingen: Francke.

Cervero, María Jesús; Pichardo Castro, Francisca. 2000. *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

Chomsky, Noam. 1965. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.

Chomsky, Noam. 1995. *Thesen zur Theorie der generativen Grammatik*. 2. Auflage. Weinheim: Beltz Athenäum.

Corpas Pastor, Gloria. 1996. *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.

Cowie, A. P. 1988. „Stable and creative aspects of vocabulary use“. In: Carter, Ronald; McCarthy, Michael. (Hrsg.). *Vocabulary and language teaching*. Harlow: Longman. 126-137.

Dietrich, Rainer. 2007. *Psycholinguistik*. 2. Auflage. Stuttgart: Metzler.

Eckerth, Johannes. 2003. *Fremdsprachenerwerb in aufgabenbasierten Interaktionen*. Tübingen: Narr.

Edmondson, Willis J. 2002. „Wissen, Können, Lernen - kognitive Verarbeitung und Grammatikentwicklung“. In: Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus. (Hrsg.). *Grammatik und Fremdsprachenerwerb: kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*. Tübingen: Narr. 51-70.

Ellis, Rod. 1989. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, Rod. 2000. „Task-based research and language pedagogy“. In: *Language Teaching Research* 4 (3). 193-220.

Fried, Mirjam; Östman, Jan-Ola. 2004. „A thumbnail sketch of Construction Grammar“. In: Fried, Mirjam und Östman, Jan-Ola. (Hrsg.). *Construction Grammar in a Cross-Language Perspective*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. 11-86.

González Grueso, Fernando D. 2006. „Las colocaciones en la enseñanza del español de los negocios“. *Revista de Didáctica ELE* 2. URL: <http://www.marcoele.com/num/2/colocaciones.php> (16-10-2008).

Halliday, Michael. 1989. *Spoken and Written Language*. Oxford: Oxford University Press.

Handwerker, Brigitte. 2002. „Chunks, Raster und Regeln: Vom Lexikon zur Grammatik in der Fremdsprachenvermittlung“. In: Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus. (Hrsg.). *Grammatik und Fremdsprachenerwerb: kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*. Tübingen: Narr. 207-230.

Hatch, Evelyn Marcussen. 1978. „Discourse analysis and second language acquisition“. In: Hatch, Evelyn Marcussen. (Hrsg.). *Second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House Publ. 401-435.

Hausmann, Franz Josef. 1984. „Wortschatzlernen ist Kollokationslernen. Zum Lehren und Lernen französischer Wortverbindungen“. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 31. 395-406.

Hausmann, Franz Josef. 1993. „Was ist eigentlich Wortschatz?“. In: Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus. (Hrsg.). *Wortschatz und Fremdsprachenerwerb*. Bochum: AKS-Verlag. 2-21.

Hill, Jimmie. 2000. „Revising priorities: from grammatical failure to collocational success“. In: Lewis, Michael. (Hrsg.). *Teaching collocation. Further Developments in the Lexical Approach*. Boston, Mass.: Heinle. 47-69.

Hoey, Michael. 2000. „A world beyond collocation: new perspectives on vocabulary teaching“. In: Lewis, Michael. (Hrsg.). *Teaching collocation. Further Developments in the Lexical Approach*. Boston, Mass.: Heinle. 224-243.

Iliescu, Maria. 2006. „Kollokationen in den romanischen Sprachen“. In: Dietrich, Wolf et al. (Hrsg.). *Lexikalische Semantik und Korpuslinguistik*. Tübingen: Narr. 189-208.

Jackendoff, Ray. 1997. *The architecture of the language faculty*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.

Jackendoff, Ray. 2002. *Foundations of language*. Oxford: Oxford University Press.

Kachru, Braj B. 1991. „Liberation linguistics and the Quirk Concern“. *English Today* 25. 3-13.

Kaltenbacher, Erika. 1990. *Strategien beim frühkindlichen Syntaxerwerb: Eine Entwicklungsstudie*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Kastovsky, Dieter. 1982. *Wortbildung und Semantik*. Düsseldorf: Schwann-Bagel.

Koike, Kazumi. 1998. „Algunas observaciones sobre colocaciones sustantivo-verbales“. In: Wotjak, Gerd. (Hrsg.). *Estudios de fraseología y fraseografía del español actual*. Frankfurt am Main: Vervuert. 245-255.

Krashen, Stephen; Scarcella, Robin. 1978. „On routines and patterns in language acquisition and performance“. *Language Learning* 28. 283-300.

Kschwendt-Michel, Henrike et al. 1998. „Überlegungen zu neuen Formen der Leistungsfeststellung und der Leistungsbeurteilung“. Arbeitsgruppe beim Stadtschulrat von Wien. URL: http://www.imst.ac.at/materialien/2005/Ueberlegungen_zur_Leistungsfeststellung_1999_SSR_Wien.pdf (13-12-2008).

Labov, William. 1972. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Lahuerta, Javier; Pujol, Mercè. 1996. „El lexicón mental y la enseñanza del vocabulario“. In: Segoviano, Carlos. (Hrsg.). *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*. Frankfurt am Main: Vervuert. 117-129.

Levelt, Willem J. M. 1995. *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Lewis, Michael. 1993. *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*. Hove: Language Teaching Publications.

Lewis, Michael. 1997. *Implementing the Lexical Approach. Putting Theory into Practice*. Hove: Language Teaching Publications.

Lewis, Michael. 2000. „Learning in the lexical approach“. In: Lewis, Michael. (Hrsg.). *Teaching collocation: Further Developments in the Lexical Approach*. Boston, Mass.: Heinle. 155-185.

Lightbown, Patsy M. und Spada, Nina. 2000. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.

Ludewig, Petra. 2005. *Korpusbasiertes Kollokationslernen. Computer-Assisted Language Learning als prototypisches Anwendungsszenario der Computerlinguistik*. Frankfurt am Main: Europäischer Verlag der Wissenschaften.

McCarthy, Michael. 1990. *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.

Miguel García, Lourdes de. 2005. "La enseñanza del léxico del ELE: Resultados de una encuesta sobre la metodología aplicada en el aula". *Revista de didáctica* 1. URL: <http://www.marcoele.com/num/1/lexicoele.php> (16-10-2008).

Morimoto, Yuko; Pavón Lucero, María Victoria. 2003. „Dos construcciones idiomáticas basadas en el esquema [nombre + adverbio]: calle arriba y boca abajo.“ *Foro Hispánico*. 95-106. URL: <http://www.ingentaconnect.com/content/rodopi/foro/2003/00000023/00000001/art00008> (08-12-2008).

Müller-Hartmann, Andreas; Schocker-v. Ditfurth, Marita. 2005. „Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht: Entwicklungen, Forschung und Praxis, Perspektiven“. In: Müller-Hartmann, Andreas; Schocker-v. Ditfurth, Marita. (Hrsg.). *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr. 1-51.

Multhaupt, Uwe. 2002. „Grammatikunterricht aus psycholinguistischer und informationsverarbeitender Sicht“. In: Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus. (Hrsg.). *Grammatik und Fremdsprachenerwerb: kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*. Tübingen: Narr. 71-97.

Nattinger, James R. 1988. „Some current trends in vocabulary teaching“. In: Carter, Ronald; McCarthy, Michael. (Hrsg.). *Vocabulary and language teaching*. Harlow: Longman. 62-82.

Nattinger, James R. und DeCarrico, Jeanette S. 1992. *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Nikula, Henrik. 1986. „Wörterbuch und Kontext. Ein Beitrag zur Theorie des lexikalischen Beispiels“. In: Weiss, Walter; Wiegand, H. E. und Marga Reis. *Textlinguistik contra Stilistik? Wortschatz und Wörterbuch; Grammatisch oder pragmatische Organisation von Rede?*. Tübingen: Niemeyer. 187-192.

Pawley, Andrew; Syder, Francis Hodgetts. 1986. "Two puzzles for linguistic theory: Native-like selection and native-like fluency". In: Richards, Jack C.; Schmidt, Richard W. (Hrsg.). *Language and communication*. London: Longman. 191-226.

Peris, Martín. 2007. „La enseñanza de los idiomas modernos: de los procesos a los contenidos“. In: *Marco ELE: Revista de Didáctica* 5. URL: <http://www.marcoele.com/revista/index.php/marcoele/article/view/49/38> (12-12-2008).

Peters, Ann M. 1983. *The units of language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pickering, Martin J. und Garrod, Simon. 2005. „Establishing and Using Routines During

Dialogue: Implications for Psychology and Linguistics“. In: Cutler, Anne. (Hrsg.). *Twenty-First Century Psycholinguistics: Four Cornerstones*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. 85-101.

Richards, Jack C.; Schmidt, Richard W.. 1986. „Introduction to Chapter 7“. In: Richards, Jack C.; Schmidt, Richard W. (Hrsg.). *Language and communication*. London: Longman. 189-190.

Richards, Jack C.; Rodgers, Theodore S. 2001. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rüschhoff, Bernd; Wolff, Dieter. 1999. *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft: zum Einsatz der Neuen Technologien in Schule und Unterricht*. Ismaning: Hueber.

Santamaría Pérez, María Isabel. 2006. *La enseñanza del léxico en español como lengua extranjera*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Schneider, Klaus P. 1993. „Wörterbucharbeit als Lernprozess“. In: Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus. (Hrsg.). *Wortschatz und Fremdsprachenerwerb*. Bochum: AKS-Verlag. 87-109.

Schreuder, Robert; Baayen, R. Harald. 1995. „Modelling morphological processing“. In: Feldman, Laurie Beth. (Hrsg.). *Morphological aspects of language processing*. Hove: Lawrence Erlbaum. 131-156.

Schröder, Konrad. 1984. „Die Vermittlung von englischem Wortschatz in Lehrwerken des 17. und 18. Jahrhunderts“. In: Goetz, Dieter; Herbst, Thomas. (Hrsg.). *Theoretische und praktische Probleme der Lexikographie*. München: Hueber. 300-333.

Schwarz, Monika; Chur, Jeanette. 2004. *Semantik: Ein Arbeitsbuch*. 4. Auflage. Tübingen: Narr.

Skehan, Peter. 1996. „Second language acquisition research and task-based instruction“. In: Willis, Jane; Willis, Dave. (Hrsg.). *Challenge and change in language teaching*. Oxford: Heinemann. 17-30.

Staib, Bruno. 1997. „Syntagmatische Strukturen im Wortschatz (am Beispiel der Verb-Substantiv-Kollokationen)“. In: Hoinkes, Ulrich/ Dietrich, Wolf (Hrsg.). *Kaleidoskop der lexikalischen Semantik*. Tübingen: Narr. 291-301.

Truscott, J. 1999. „What's wrong with oral grammar correction?“. In: *The Canadian Modern Language Review* 55 (4). 437-456.

Zöfgen, Ekkehard. 1994. *Lernerwörterbücher in Theorie und Praxis: Ein Beitrag zur Metalexikographie mit besonderer Berücksichtigung des Französischen*. Tübingen: Niemeyer.

Zydatiŕ. 2005. *Bildungsstandards und Kompetenzniveaus im Englischunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen und Lehrpläne:

Council for Cultural Co-operation et al. 2002. *Common European Framework of References for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rat für Kulturelle Zusammenarbeit und Bildungsausschuss „Sprachenlernen für europäische Bürger. 2001. *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. URL: <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/deindex.htm> (15-12-2008).

Lehrplan der Allgemein Bildenden Höheren Schulen für lebende Fremdsprachen. 2004. URL: http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.xml (15-12-2008).

Lehrplan der Handelakademien. 2004. URL: www.bmukk.gv.at/medienpool/11701/vo_aend_lp_hak_hasch_anl1.pdf (15-12-2008).

Lehrplan der Höheren Lehranstalten für Tourismus. 2006. URL: <http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/de/download.asp?id=12&theme=Lehrpl%E4ne:%20Tourismus> (15-12-2008).

Lehrplan der Höheren Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe. 2003. URL: <http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/de/download.asp?id=10&theme=Lehrpl%E4ne:%20Wirtschaftliche%20Berufe> (15-12-2008).

Lehrplan der Höheren Lehranstalten für Produktmanagement und Präsentation. 2001. URL: <http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/de/download.asp?id=10&theme=Lehrpl%E4ne:%20Wirtschaftliche%20Berufe> (15-12-2008).

Spanisch-Lehrbücher (nach Serie):

Görrissen, Margarita et al. 2007. *Caminos Neu 1*. 1. Auflage. Stuttgart: Klett.

Görrissen, Margarita et al. 2006. *Caminos Neu 2*. 1. Auflage. Stuttgart: Klett.

Gómez de Olea, Lourdes; López Pernía, Palmira. 2001. *El Nuevo Curso 1*. Berlin: Langenscheidt.

Gómez de Olea, Lourdes et al. 2003. *El Nuevo Curso 2*. Berlin: Langenscheidt.

Graf-Riemann, Elisabeth; Heydel, Marlies und Palmira López Pernía. 2004. *El Nuevo Curso 3*. Berlin: Langenscheidt.

Marín Barrera, Sara; Amann, Klaus und Jochen Schleyer. 2008. *Encuentros 1: Nueva Edición*. Berlin: Cornelsen.

Amann, Klaus et al. 2007. *Encuentros 2: Nueva Edición*. Berlin: Cornelsen.

Castells Fernández, Nieves; Lohmann, Mechthild und Lidia Santiso Saco. 2007. *Mirada aktuell*. 1. Auflage. Ismaning: Hueber.

Bigorra, Imma et al. 2008. *Bien Mirado*. 1. Auflage. Ismaning: Hueber.

Muñoz Martínez, Raquel; Otal Vizcarra, Raquel. 2004. *Visto Bueno*. 1. Auflage. Ismaning: Hueber.

Gómez, Raquel et al. 2007. *Prisma Comienza*. Madrid: Editorial Edinumen.

Gómez, Raquel et al. 2007. *Prisma Continúa*. Madrid: Editorial Edinumen.

Vázquez, Ruth et al. 2006. *Prisma Progresa*. Madrid: Editorial Edinumen.

Abstract

In dieser Diplomarbeit werden erstens die einzelnen Forderungen des Lexical Approach vor einem sprach- und lerntheoretischen Hintergrund diskutiert und zweitens werden sowohl Chancen aufgezeigt, die eine Umsetzung des Ansatzes im spanischen Fremdsprachenunterricht mit sich bringen kann, als auch mögliche Grenzen ausgelotet, an denen eine solche Umsetzung scheitern könnte. Die Gültigkeit der von Lewis¹ aufgestellten Thesen wird durch Erkenntnisse (u.a.) der psycholinguistischen Forschung, Gestalt-Psychologie, kognitiven Lerntheorie, Spracherwerbsforschung, Fremdsprachendidaktik, Konstruktionsgrammatik, Phraseologie und Lexikografie geprüft.

Folgende Aspekte des Lexical Approach erweisen sich im Besonderen als Chancen für den Fremdsprachenunterricht: Die Wichtigkeit von „chunks“ für den Fremdsprachenerwerb wird durch das Konzept der „sprachlichen Automatismen“ und ihre Funktionen als Erwerbs-, Kommunikations- und Produktionsstrategien untermauert. Des Weiteren wird die Dominanz des Wortschatzes über die Grammatik durch Vorgänge in der Sprachproduktion und im Spracherwerb bestätigt: Das Sprachproduktionsmodell von Levelt besagt, dass wir zunächst auf Einträge im mentalen Lexikon zugreifen, bevor wir diese in eine grammatische Form bringen. Vor allem beim Muttersprachenerwerb ist zu beobachten, dass zunächst holistische Phrasen benutzt werden, bevor diese in Einzelteile analysiert werden und daraus auf Regeln der Syntax geschlossen wird.

Die theoretischen Mängel des Lexical Approach bestehen einerseits in der Gleichsetzung von linguistischer Beschreibung von sprachlichen Einheiten und psycholinguistischer Realität des mentalen Lexikons und andererseits in Lewis' inkonsistenter Lerntheorie.

Zudem wird untersucht, inwieweit eine Umsetzung des Lexical Approach aufgrund der Rahmenbedingungen des Spanischunterrichts überhaupt möglich ist. Aufschluss darüber geben eine Analyse der in den Schulbuchlisten für das Schuljahr 2008/2009 angeführten Spanischlehrbücher und eine Fallstudie an österreichischen Spanischlehrerinnen. Die Lehrbuchanalyse liefert Erkenntnisse darüber, inwieweit die Lewis'schen Thesen in die gängigen Spanischlehrwerke Eingang gefunden haben, während die Befragung Aufschluss darüber gibt, in welchem Grad der Lexical Approach

¹ Lewis formulierte den Lexical Approach.

österreichischen Spanischlehrerinnen bekannt ist bzw. welche Einstellungen zu den Forderungen des Lexical Approach vorhanden sind. Die von Lewis gestellten Ansprüche an Lehrbücher werden in Bezug auf die Lexik als organisierendes Prinzip und die essentielle Rolle von Kollokationen nicht erfüllt und es hat sich herausgestellt, dass keiner der befragten Lehrerinnen der Lexical Approach bekannt war.

Schließlich werden in dieser Arbeit auch die Möglichkeiten und Grenzen eines dem Lexical Approach entsprechenden Spanischunterrichts erläutert, die sich aus den Bestimmungen der österreichischen Lehrpläne der höheren Schulen und somit auch des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens ergeben. In diesem Zusammenhang stellt die Tendenz zu Output-Standards das größte Hindernis für das Ziel des Lexical Approach dar, nach dem Prinzip der Lexik organisierte Input-Standards zu schaffen.

Resumen

La presente tesina persigue dos objetivos principales: En primer lugar, se discuten los postulados particulares del *Lexical Approach*² en un trasfondo lingüístico y teórico del aprendizaje. En segundo lugar, se identifican las ventajas que ofrece este método de enseñanza así como sus dificultades. De este modo, el trabajo consta de dos partes: en la primera parte se presentan las tesis sostenidas por Lewis³ y la validez de cada una es demostrada a través de los conocimientos de (entre otras disciplinas) la psicolingüística, la lingüística cognitiva, la lingüística aplicada a la adquisición y al aprendizaje de lenguas, la fraseología y la lexicografía. La segunda parte se dedica a cuestiones prácticas en cuanto al empleo de los postulados del *Lexical Approach* en el aula de enseñanza del español como lengua extranjera. Para identificar tanto el potencial como los posibles límites de este enfoque se analizan los métodos de español como lengua extranjera que están disponibles para las profesoras de español en Austria, se realizan entrevistas con estas, y además, se examinan las normativas de los currículos de los institutos de enseñanza secundaria, y por consiguiente también del Marco Europeo Común de Referencia (MECR), comparándolas con las ideas de Lewis.

El *Lexical Approach* abarca todas las ideas del enfoque comunicativo añadiendo el papel del léxico como principio de organización decisivo en la enseñanza de idiomas. La dicotomía gramática-léxico se abandona a favor de una teoría del *chunking*; esto es, según el enfoque los componentes esenciales del lenguaje no se pueden subdividir en estructuras gramaticales y palabras individuales, sino que el lenguaje consta de *chunks*, es decir, cadenas de palabras. Por consiguiente, el lexicón mental de un hablante nativo no solamente incluye palabras, sino también almacena un gran número de unidades léxicas de dos o más palabras (*chunks*). El modelo del lexicón mental que favorece el *Lexical Approach* se caracteriza por la redundancia y, también, por el énfasis de asociaciones fonéticas. En la lingüística cognitiva los *chunks* se denominan «automatismos lingüísticos» y estos constituyen una estrategia en la producción y en la comunicación así como en la adquisición del idioma. En lo que se refiere a las dos primeras estrategias, los *chunks* requieren poca transformación gramatical cuando se emplean con el habla, aumentan la fluidez en la producción oral espontánea y cumplen

² Enfoque Léxico.

³ El *Lexical Approach* fue formulado por Michael Lewis. Véase Lewis 1993.

ciertas funciones pragmáticas. También resultan ser una estrategia con la que adquirir una lengua, porque las observaciones de la adquisición de la primera lengua indican que la utilización reiterada de frases holísticas lleva al análisis de sus constituyentes, y en consecuencia, a la adquisición del sistema gramatical de un idioma.

Según Lewis, el léxico que se debe enseñar en el aula de una lengua extranjera consta de palabras individuales, colocaciones, expresiones pragmáticas-idiomáticas (*¿Quieres darme la sal?*), expresiones pragmáticas-institucionalizadas fijas y semi-productivas (*No hay de qué vs. Por favor, sería tan amable de+inf.*) y unidades léxicas de pocas palabras (*a propósito, a mi entender*). Respecto a las colocaciones, Lewis distingue entre colocaciones «débiles», que admiten cierta variación (*desempeñar/cumplir un cargo/una función*), y colocaciones «fuertes», que están muy fijadas (*correr el riesgo*) siendo estas últimas las de más valor en la enseñanza de idiomas. El cuaderno de vocabulario clásico de dos columnas en el que el léxico se archiva cronológicamente debe ser sustituido por el *lexical notebook*, en el cual el léxico se documenta de manera organizada.

De esta manera, una de las dos tesis principales en que se basa el Enfoque Léxico dice que tanto en la adquisición de idiomas, como en el habla, como en la enseñanza de lenguas extranjeras, el léxico es primario y la gramática secundaria. En lo que se refiere a la producción lingüística la tesis está fomentada por el modelo de Levelt y su «hipótesis léxica» que supone que cuando hablamos primero buscamos las unidades léxicas en nuestro lexicón mental y luego las «gramaticalizamos» haciendo uso de reglas sintácticas. En cuanto a la asimilación de idiomas, tanto cuando adquirimos nuestra lengua madre como cuando aprendemos una segunda lengua o lengua extranjera, empezamos utilizando frases holísticas para comunicarnos (estrategia comunicativa de los automatismos) antes de analizarlas en sus constituyentes hasta que llegamos a las reglas gramaticales de la lengua (estrategia adquisitiva).

La segunda tesis principal dice que el significado es el núcleo del lenguaje. Por eso, la competencia gramatical es una destreza receptiva, es decir, es imprescindible que las alumnas conozcan los significados de ciertas formas gramaticales antes de saber utilizarlas. Al mismo tiempo, el *Lexical Approach* rechaza la concepción tradicional de que el conocimiento de las reglas y ejercicios mecánicos lleven a la competencia gramatical. Aunque Lewis apoya las tareas comunicativas en vez de ejercicios, afirma

que estos últimos pueden ser útiles si tienen sentido y los ejemplos disponen de un contexto (situación) y un co-texto prototípico. En conclusión, la «semantización» del léxico y de la gramática merece un papel decisivo en la enseñanza de idiomas y para facilitarla es necesario proporcionar a las alumnas equivalentes semánticos en la madre lengua. Dado que el fin superior de la comunicación humana es el intercambio de sentidos o mensajes y la exactitud gramatical solamente es el objetivo final en la enseñanza de idiomas, que se logra mediante el uso de la lengua y no al revés, no se debe prestar tanta atención a los errores gramaticales. Por ello, se debe evitar la «corrección explícita» de errores gramaticales y más bien reaccionar al contenido de lo que la alumna ha dicho a través del método de la «reformulación».

Otros aspectos a resaltar son el énfasis de las destrezas receptivas, en particular la comprensión oral y, con ella el lenguaje oral, así como la ampliación de la cantidad de destrezas. Hay que reconocer aquellas destrezas que se refieren al desarrollo de la autonomía de las alumnas, como por ejemplo el uso del diccionario como recurso de aprendizaje, en lugar de ser consultado con el fin de meramente satisfacer lagunas puntuales; y el *chunking*. Las actividades de *chunking* tienen como objetivo que las alumnas anoten los *chunks* en el input, abandonen la práctica de traducir palabra por palabra a favor de la traducción de *chunks*, hagan uso de los diccionarios de manera más eficiente y efectiva, eviten errores gramaticales por el empleo de lenguaje prefabricado, logren autonomía en manejar su *lexical notebook* y, sobretodo, almacenen y retengan el léxico en forma de *chunks* en su lexicón.

Para investigar hasta qué punto los postulados del Enfoque Léxico se realizan en los métodos de español, he analizado cinco libros de texto que figuran en las listas de entre los cuales las profesoras austríacas pueden elegir. Se puede concluir que cuatro de los cinco libros se centran en la misma medida en la gramática y en las funciones y no, como exige Lewis, en el léxico. Por lo tanto, el léxico halla bajo los títulos «gramática» o «funciones». La dicotomía gramática-léxico bajo la forma de palabras y oraciones aisladas todavía está presente en las listas cronológicas del vocabulario y en los resúmenes de los aspectos gramaticales. En las primeras predominan las palabras independientes, aunque también hay una cantidad notable de unidades léxicas de dos o más palabras. No obstante, las colocaciones, cuya importancia enfatiza Lewis, son poco frecuentes. Además, hay más ejercicios y actividades que entrenan las destrezas productivas en comparación con aquellos que fortalecen las destrezas receptivas, y la

destreza favorecida es la producción oral tanto en los niveles bajos como en los altos. Por último, en los consejos de cómo aprender mejor solamente se mencionan explícitamente las relaciones léxicas paradigmáticas, mientras que se presta muy poca atención a las sintagmáticas y el término «colocación» no aparece ni una sola vez.

El caso lingüístico se realizó para llegar a la aclaración de dos planteamientos: el grado de celebridad del *Lexical Approach* entre las profesoras de español en Austria y las actitudes prevalentes con respecto a los postulados de Lewis. Con tales fines entrevisté a nueve profesoras de las cuales siete dan clases en escuelas de Viena, una en Baja Austria y otra en el estado federado Burgenland. Tres de ellas enseñan en un instituto de bachillerato⁴, en una escuela superior de comercio⁵ y en un instituto de enseñanza media para la formación profesional⁶. Para interpretar los resultados había supuesto tres variables: la primera es el hecho de que la profesora ha estudiado inglés, porque el *Lexical Approach* proviene del mundo anglófono y, en la universidad de Viena los cursos sobre la enseñanza de inglés como lengua extranjera se caracterizan por incluir tanto aspectos prácticos como teóricos, mientras que los cursos de la enseñanza de español como lengua extranjera se centran en los aspectos prácticos; la segunda variable es la fecha de graduación universitaria, ya que «*The Lexical Approach*» de Lewis fue publicado en 1993; y por último, la tercera variable se refiere al tipo de escuela: debido a la importancia del lenguaje rutinario en los currículos de los institutos con enfoque profesional y la presencia de colocaciones en textos de español comercial, es posible que las profesoras de estos institutos abarquen los *chunks* de manera extensiva. Ahora bien, los resultados soportan la validez de la primera variable, mientras que la variable de los tipos de escuelas no resulta válida ya que por un lado, dos de las tres profesoras que saben qué es una colocación también enseñan inglés, pero por otro lado, las profesoras de inglés en general no consideran los *chunks*, salvo en el trabajo con el vocabulario, más detenidamente que las que han estudiado otra segunda materia. En cualquier caso, ninguna de las informadoras conocía el *Lexical Approach* y sus postulados.

La actitud general en cuanto a los principios del *Lexical Approach* es la siguiente: la mayoría corrige al principio más que en los niveles superiores con el objetivo de que

⁴ «Allgemein bildende höhere Schule».

⁵ «Handelsakademie».

⁶ «Berufsbildende Höhere Lehranstalt».

ciertos errores no se manifiesten y, con esto, corresponde al conductismo. Los errores que las profesoras titulan «fastidiosos» son errores exclusivamente «redundantes», esto es, elementos lingüísticos sin contenido semántico; como por ejemplo el uso equivocado de *ser* y *estar*, del *indicativo* y *subjuntivo* o errores en la concordancia gramatical. Solamente un tercio de los interlocutores requiere de sus alumnas que apunten el vocabulario nuevo; la mayoría piensa que el cuaderno de vocabulario clásico de dos columnas es un método razonable con que archivar el léxico y, finalmente, las razones más mencionadas por las que el empleo del *lexical notebook* podría presentar un problema, son la falta de tiempo y pérdida de esfuerzo.

De la discusión detallada de los postulados del *Lexical Approach* por un lado y de los resultados del análisis de los métodos de español y del estudio casuístico por otro, se puede sacar una conclusión sobre los límites y puntos débiles del *Lexical Approach*. El primer problema teórico que surge se refiere a la relación entre la fraseología como disciplina lingüística y el estudio psicolingüístico del lexicón mental. En realidad, no sabemos exactamente si las unidades léxicas que están almacenadas en nuestros cerebros equivalen a las unidades que han sido identificadas por la fraseología. Por consiguiente, hay que tratar con precaución la clasificación del léxico para la enseñanza del español de Lewis porque parece mucho a la de la fraseología y Lewis la justifica con el argumento de la redundancia lexical en el lexicón mental. No obstante, desde el punto de vista de la didáctica la organización del lexicón mental no es decisivo, sino la necesidad para los estudiantes de español de memorar unidades léxicas como por ejemplo la colocación *coger frío* o la expresión completa *He cogido frío* para evitar enunciados como **He tomado frío*.

Otro punto débil del Enfoque Léxico de Lewis es la inconsistencia de su teoría del aprendizaje: Lewis afirma que para que se convierta el *input* en *intake* son necesarias dos condiciones: La alumna tiene que comprender lo que escucha o lee y darse cuenta de la forma léxica o gramatical (*noticing*). Al mismo tiempo Lewis reconoce que estas dos condiciones no son suficientes para que se aprenda la unidad léxica o gramatical. De hecho, se sostiene que el aprendizaje de vocabulario abarca tres etapas: la comprensión de la unidad léxica, la retención de la misma y la utilización. Los responsables de que una sea capaz de utilizar el vocabulario aprendido son la práctica y los procesos de automatización, pero debido al rechazo del conductismo Lewis no

reconoce el valor que poseen. Sin embargo, las automatizaciones también juegan un papel importante en la teoría cognitiva del aprendizaje.

La mayoría de los problemas que se producen con el empleo del Enfoque Léxico en la clase de español tienen que ver con las condiciones del marco de la misma. En primer lugar, según los resultados del estudio casuístico, las profesoras entrevistadas no conocen el *Lexical Approach* y sus postulados. En segundo lugar, los materiales obtenibles no se corresponden lo suficiente con el Enfoque Léxico, porque no existen diccionarios de colocaciones adecuados a las necesidades de los estudiantes de español como lengua extranjera. Los principios de organización de los métodos de español son la gramática y las funciones, y no, como exige Lewis, el léxico; la atención que se presta a las colocaciones en estos libros no se corresponde de ninguna manera con la importancia de la que disfrutaban en el *Lexical Approach*; y por último, las destrezas productivas predominan frente a las destrezas receptivas. Amén de eso, la exigencia de Lewis de que la lengua materna se tiene en cuenta en la clase de español representa un problema en la realidad multilingüe de una clase media vienesa. Finalmente, en los currículos y el MECR se nota un fuerte desarrollo hacia normativas que se centran en el *output*, esto es, se definen competencias que deben lograrse, y el *input* se menciona cada vez menos, al contrario del *Lexical Approach* que exige un currículo de idiomas en el cual el léxico funciona como principio de organización.

Sin embargo, si las profesoras están dispuestas a emplear tiempo y esfuerzo, el empleo del *Lexical Approach* en clase de español convierte el aprendizaje del idioma en un proceso más natural ya que renuncia a prácticas artificiales en la enseñanza de idiomas relacionadas con el estructuralismo y el conductismo que favorecen las estructuras y reglas gramaticales, los ejercicios mecánicos además de la precisión gramatical y la corrección de errores. En cambio, el *Lexical Approach* relaciona el aprendizaje de lenguas extranjeras con la adquisición de la lengua materna que se efectúa a partir de la comprensión y el uso del idioma hacia el descubrimiento de generalizaciones y reglas: «El lenguaje consiste en el léxico gramaticalizado y no en la gramática lexicalizada». Sobre eso, una tesis principal del *Lexical Approach* dice que el significado es el centro del lenguaje, es decir, lo esencial de la comunicación humana es el intercambio de mensajes. Por lo tanto, es más natural que la profesora reaccione al contenido de lo que las alumnas dicen mediante el método de la «reformulación» que a los errores gramaticales cometidos a través de la «corrección explícita». También

es necesario que los ejercicios tengan sentido, o lo que es lo mismo, que los ejemplos se examinen y eligen en función del contexto así como del co-texto; y que los alumnos conozcan el significado de las estructuras gramaticales y del léxico que están estudiando antes de que sean capaces de utilizarlos en la producción oral espontánea. Para lograr esto, las profesoras tienen que prestar más atención a la «semantización» de los aspectos formales de la lengua y tomar en consideración el rol esencial de la lengua madre en este proceso.

Dado que, según el *Lexical Approach*, el léxico es más importante que la gramática, el mismo ofrece una serie de estrategias para las estudiantes de una lengua extranjera para extender su lexicón mental de manera autónoma: Primero, el *chunking* hace posible la percepción del lenguaje en unidades «naturales» en vez de en palabras aisladas y memorar el léxico de manera más eficaz. Segundo, el *lexical notebook* por un lado contiene léxico útil que facilita la expresión oral y escrita, ya que abarca colocaciones así como expresiones idiomáticas e institucionalizadas y, por otro lado, favorece el depósito sistemático del léxico porque se producen asociaciones entre las unidades léxicas. Tercero, el *Lexical Approach* exige que las alumnas hagan uso de los diccionarios en el proceso del aprendizaje sistemático del vocabulario y, a tal fin, es deseable un diccionario de colocaciones que se corresponda con las necesidades de las mismas.

CURRICULUM VITAE

Familienname: Schachner
Vornamen: Christine Anna
Geburtsdatum: 29. Juli 1983
Geburtsort: Pinkafeld
Kontakt: christine_schachner@gmx.net
Ausbildung:
- Lehramtsstudium Spanisch und Englisch an der Universität Wien (seit März 2005)
- Lehramtsstudium Englisch und Geschichte und Sozialkunde für Hauptschulen an der Stiftung Pädagogische Akademie Burgenland (September 2001 bis Juni 2004), Diplomarbeit aus den Fächern Geschichte und Psychologie zum Thema: „Der Missbrauch der Psychologie in der Propaganda totalitärer Systeme am Beispiel Hitlerdeutschlands“, Abschluss am 25. Juni 2004
- Bundesgymnasium Oberschützen (September 1993 bis Juni 2001), Reifeprüfung am 12. Juni 2001
- Volksschule Pinkafeld (September 1989 bis Juni 1993)
Berufliche Tätigkeiten:
- Nachhilfelehrerin für Englisch und Deutsch in der Nachhilfeschule „Schülerhilfe“ in Wien (März 2005 bis Juni 2007)
- Lehrerin in den Wiener Montessori-Schulen (September 2004 – Februar 2005)
- Betreuerin beim „Kindersommer“ der Stadtgemeinde Oberwart (Sommer 2002 bis 2004)