

Georg Albert /
Sabine Diao-Klaeger (Hrsg.)

Mündlicher Sprachgebrauch

zwischen Normorientierung und
pragmatischen Spielräumen

2018

**STAUFFENBURG
VERLAG**

Eva Lavric

Sprachnorm und Sprachwahl: Verbindlichkeit im Fremdsprachenunterricht

1. Einleitung: explizite und implizite Formen der Verbindlichkeit

Was lernen SchülerInnen im Fremdsprachenunterricht? Welche Art von Sprache und welches Konzept von richtig und von falsch? Welche Sprachwahlmuster und -motivationen?

Auf der Suche nach Verbindlichkeit stößt man auf explizite Normen, Ideologien und Bewertungen, aber auch auf implizite, nur teilweise bewusste Verhaltensmuster, die den sozialen Raum des Fremdsprachenunterrichts strukturieren und prägen. Zwei solche Bereiche will dieser Beitrag in den Blick nehmen: erstens die sprachliche Norm, die das Lernziel des Unterrichts darstellt, und die mannigfachen Aspekte der Abweichung davon, die unter dem wertenden Begriff ‚Fehler‘ erfasst werden; und zweitens die Wahl der Unterrichtssprache – Fremdsprache oder Muttersprache – und die damit verbundenen Muster, Erwartungen und Bewertungen. Diese Zweifelt ist auch eine Bewegung von explizit zu teil-implizit, von bewusst zu nicht ganz so bewusst, von operationalisierbaren Lernzielen zu meist unausgesprochenen Spielregeln.

2. Sprachnorm: der Fehler im Fremdsprachenunterricht

Die Frage nach der sprachlichen Norm ist an und für sich eine schwierige Frage, sowohl in der Linguistik als auch im muttersprachlichen Unterricht: EinE LinguistIn, der / die ein Wörterbuch oder eine Grammatik schreibt, muss sich ständig überlegen, ob dieses oder jenes Phänomen als standardsprachlich zu beschreiben ist, als schriftliche oder mündliche Norm, oder aber als dialektal oder soziolektal markiert bzw. einem bestimmten Register zugehörig; einE Muttersprachen-LehrerIn, die z. B. Deutsch-Aufsätze korrigiert, muss abwägen, ob eine bestimmte Ausdrucksweise als ‚falsch‘ zu bewerten ist, oder als stilistisch ungeschickt, oder nur der Textsorte inadäquat... Dem gegenüber hat man es als FremdsprachenlehrerIn relativ einfach: Ein Fehler ist ein Fehler ist ein Fehler. Daran gibt es nichts zu rütteln, man braucht nicht über Stil oder Register zu diskutieren; falsch ist in den allermeisten Fällen einfach falsch. Die Frage der Sprachnorm stellt sich im Fremdsprachenunterricht also in vereinfachter Form. Man findet in der Tat so schlichte Definitionen wie, der Fehler sei eine „Abweichung von einem System“, zu der es „eine zielsprachliche Korrektur gibt“ (Mayr 1982: 73). Das setzt voraus, dass es so etwas wie ein einheitliches „System“ des Französischen,

des Englischen, des Russischen etc. gibt. Eine subtilere, explizitere Definition, die auch danach fragt, welchen Kriterien die Korrekturstelle zu gehorchen hat, findet sich bei Knapp-Potthoff (1987: 207):

[Fehler sind] Abweichungen von dem Repertoire von Äußerungen, das eine genauere bestimpte Gruppe von (realen und idealen) Sprechern der Zielsprache mit gleichen Mitteilungsinformationen in der gleichen Situation produzieren würde.

Diese Definition führt uns hin zur Normfrage der Soziolinguistik, die auf diese Weise in den Fremdsprachenunterricht hereinspielt. Denn der Bezug auf die „genauer bestimpte Gruppe von (realen und idealen) Sprechern [...] in der gleichen Situation“ bedeutet, dass es in jeder Sprache verschiedene Varietäten je nach Ort, Zeit, sozialer Schicht und Situation gibt und dass die Norm, nach der man sich richten will, in diesem Rahmen zu definieren ist.

Damit ist die Frage nach der sprachlichen Norm bereits im Sinne der modernen Linguistik beantwortet, nämlich vor allem einmal deskriptiv und nicht präskriptiv. Während die laienlinguistischen Anforderungen an Wörterbücher und Grammatiken traditionell auf Orientierung im Sinne von Normierung und Standardisierung der Sprache hinielen – man schlägt im Wörterbuch nach, um zu wissen, was in der betreffenden Sprache ‚richtig‘ ist² –, will die moderne Sprachwissenschaft zunächst und vor allem einmal beschreiben, was *tatsächlich* von den Mitgliedern einer bestimmten Sprachgemeinschaft verwendet, wie also die Sprache in den wechselnden Anforderungen des Alltags real gebraucht wird.

Dabei wird paradoxerweise dann auch beschrieben werden müssen, dass eine oder mehrere der vorgefundenen Varietäten in der Gemeinschaft großes Prestige genießen und als gehobene Standardsprache speziell vermittelt werden, dass sie also als ‚richtiger‘ gelten als andere³ bzw. im Sinne von Bourdieu mit größerem symbolischem Kapital ausgestattet sind. Genau auf dem schmalen Grat zwischen dem präskriptiven und dem deskriptiven Ansatz verortet sich der muttersprachliche Unterricht, der ja die präskriptive Norm z. B. im Sinne einer einwandfreien Rechtschreibung vermitteln soll, damit den SchülerInnen nicht schon aufgrund ihrer Sprache gewisse Zugänge in

¹ Man erkennt die Architektur der Sprache nach Coseriu, nämlich das Diasystem mit der diatopischen, diastratischen und diaphasischen Variation (vgl. Coseriu 2007: 24). Dazu kommt noch die diachronische Variation.

² Das geht so weit, dass die modernen Wörterbücher von sprachwissenschaftlichen AmateurInnen puristischer Inspiration immer wieder dafür kritisiert werden, dass sie auch Schimpfwörter oder Ausdrücke des vulgären Registers einbeziehen.

³ In Frankreich trägt die wichtigste präskriptive Grammatik den Titel „Le Bon Usage“ (Grevisse 2011); dieser Ausdruck geht zurück auf das berühmte Zitat des 17. Jhdt.-Sprachpflegers Vaugelas (2009: 67f.): „Voicy donc comme on definit le bon Usage. C'est la façon de parler de la plus saine partie de la Cour, conformément à la façon d'écrire de la plus saine partie des Auteurs du temps“.

Der Purist Vaugelas lässt also als Maßstab und Vorbild für die Sprachnorm nicht einmal den Hof und die berühmten Schriftsteller gelten, sondern nur die gesündesten, unverdorbenen Teile des Hofes und die entsprechenden Autoren.

der Gesellschaft verwehrt sind;⁴ der aber ebenso berufen ist, für sprachliche Variationen und Register zu sensibilisieren und die jungen Mitglieder der Sprachgemeinschaft zu befähigen, sich in sehr unterschiedlichen Situationen sprachlichen Ausdrucks jeweils adäquat zu bewähren.

Nicht so weit von diesem Anspruch entfernt bewegt sich der Fremdsprachenunterricht, der heute längst als Modell für die Lernenden nicht mehr nur die gehobene Standardvarietät allein gelten lässt, obwohl er diese aufgrund der damit verbundenen erweiterten Handlungsmöglichkeiten jedenfalls vermitteln sollte. Wer eine Fremdsprache lernt, will ja in der Regel nicht den Dialekt einer bestimmten Region oder die Ausdrucksweise einer bestimmten sozialen Schicht beherrschen, sondern eine möglichst geographisch weit reichende und sozial besonders markierte Durchschnittssprache, wenn es so etwas für die entsprechende Sprache überhaupt gibt; bzw. die Standard-Norm für die geschriebene und für die gesprochene Sprache, die ja nicht übereinstimmen. Der Unterricht sollte die LernerInnen aber auf die verschiedensten sprachlichen Situationen und Begegnungen vorbereiten, von regionalen über jugend-sprachliche und / oder fachsprachliche Varietäten; in Französisch bedeutet das zum Beispiel, dass sie mit den gängigen Argot-Ausdrücken nicht erst bei ihrem ersten Frankreich-Besuch konfrontiert werden. Die SchülerInnen sollten Schimpfwörter und umgangssprachliche bis vulgäre Ausdrucksweisen zumindest passiv beherrschen und in jeder Lage selbst ihr Register wählen können, ohne durch Kompetenzmängel an der adäquaten Reaktion gehindert zu sein.

Damit verbunden ist auch für den Fremdsprachenunterricht ein Normverständnis, das sich nicht an den *idealen*, sondern an den *realen* SprecherInnen orientiert, nicht an der präskriptiven Grammatik, sondern an der effektiven Verwendung der Sprache in der betreffenden Sprachgemeinschaft. Die für den Sprachunterricht gültige ‚Norm‘ ist damit eine Norm ganz im Sinne der modernen Linguistik, die den Mutter-sprachlerInnen ‚auf den Mund schaut‘ und deren sprachliche Gewohnheiten relevant setzt. Man kennt aus dem Recht das Diktum von der normativen Kraft des Faktischen: In wenigen Bereichen gilt es so sehr wie in der fortlaufenden Prägung der Sprache durch den Gebrauch in der Sprachgemeinschaft, der ja in langsamer aber ständiger Veränderung begriffen ist. Für die FremdsprachenlerInnen allerdings gilt dieses Diktum noch viel mehr, denn hier hat die Norm der MuttersprachlerInnen präskriptive Geltung. Das Modell, das die fremde Sprachgemeinschaft vorgibt, gilt in all seiner Vielschichtigkeit und all seinen Widersprüchen im Fremdsprachenunterricht absolut. Es stellt das Ziel dar, das es zu erreichen gilt, und Abweichungen davon werden nicht, wie beim *native speaker*, als Anzeichen eines laufenden Sprachwandels gesehen, sondern als ungenügende Beherrschung des Lerngegenstands und damit als ‚Fehler‘ geahndet.

⁴ Bourdieu (1982: 45, Fn. 21) exemplifiziert die Bewertung, der eine sprachliche Äußerung in der Gesellschaft stets unterliegt, anhand von Prüfungen und Bewerbungsgesprächen. Diese sind aber nur die sichtbarste Form einer Wertungspraxis, die in der Gesellschaft eigentlich immer stattfindet.

Damit sind wir, nach diesen Überlegungen zu den möglichen Ausprägungen des Normbegriffs in Bezug auf Sprache generell, wieder beim Fremdsprachenunterricht und speziell beim sprachlichen ‚Fehler‘ als Phänomen des Lernvorgangs und als relevantem Element des Unterrichts angelangt.

Fehler haben grundsätzlich einmal, in der Schule und vielleicht im Leben ganz allgemein, einen sehr schlechten Ruf. Ja, die Bezeichnung ‚Fehler‘ für gewisse Arten von Normabweichungen in Lernsituationen bezieht die Bewertung, nämlich die negative Relevanz für den Lernerfolg und damit für die Note, explizit mit ein. Im schulischen Unterricht entspricht das der lange Zeit verbreiteten Praxis, die Note bei einer schriftlichen Arbeit nur aufgrund der Anzahl und Schwere der Fehler auszurechnen.

Exkurs: ‚Schwere‘ und ‚leichte‘ Fehler, Fehler und Bewertung

Die Frage, nach welchen Kriterien in der schulischen Beurteilungspraxis ein Fehler als ‚leicht‘ oder als ‚schwer‘ betrachtet wird, ist einen eigenen Exkurs wert: Als ‚schwer‘ gelten meist Grammatikfehler (Syntax, Morphologie) und sinnstörende Vokabelfehler, als ‚leicht‘ Fehler bei diakritischen Zeichen (z. B. den französischen *accents*) oder mündlich bei der Aussprache, aber auch sogenannte ‚Flüchtigkeitsfehler‘ (auf diese Kategorie werden wir noch zurückkommen). Das entspricht der Betonung der Grammatik im Fremdsprachenunterricht und dem möglicherweise überbewerteten Kriterium der grammatikalischen Richtigkeit. Unseres Erachtens ist es immerhin legitim, bei der Fehlerbewertung Akzente im Sinne der aktuellen Lernschwerpunkte zu setzen und Fehler bei sprachlichen Phänomenen, die gerade im Zentrum der unterrichtlichen Aufmerksamkeit stehen, stärker zu sanktionieren.

Moderneren Ansätzen im Fremdsprachenunterricht, mit dem Primat der Mündlichkeit und der Kommunikation, entsprechen bei der Fehlerbewertung die Kriterien der Hörbarkeit (ein schriftlicher Fehler, den man beim Vorlesen hören würde, ist also schwerwiegender als ein reiner Rechtschreibfehler) und vor allem das Kriterium der Kommunikationsstörung: Hier wäre der ‚schlimmste‘ Fehler der, der die Botschaft unverständlich macht, dicht gefolgt von dem, der zwar eine verständliche, aber nicht die intendierte Botschaft übermittelt. ‚Leichte‘ Fehler im Sinne der Kommunikation wären solche, die die Übermittlung der Botschaft nicht stören, sondern lediglich den / die SenderIn als nicht besonders kompetent ausweisen – allerdings sind in dieser Gruppe solche Fehler schwerwiegender, die z. B. die Prinzipien der Höflichkeit verletzen.

Noch ein Wort zur Kategorie der ‚Flüchtigkeitsfehler‘: Diesen hat Corder (1967) in einem vielbeachteten Artikel zu wissenschaftlichen Ehren verholfen, denn er führt dort unter anderem eine Unterscheidung zwischen „mistake“ und „error“ ein. „Error“ wäre ein Fehler, der auf mangelhafte Regelkenntnis des / der Lernenden zurückzuführen ist, „mistake“ ein Fehler bei einem Element, für das die Regel sehr wohl beherrscht, das aber aus Unachtsamkeit falsch gemacht wird. „Errors“ wären demnach bei der Beurteilung strenger zu ahnden als „mistakes“, die sozusagen als Kava-

liersdelikt gelten. Dahinter steht die Annahme, dass Regelkenntnis, außer in Ausnahmefällen, zur ‚richtigen‘ Verwendung des entsprechenden fremdsprachlichen Elements führt. Darüber wird weiter unten noch sehr kritisch zu reflektieren sein. Zum ‚Flüchtigkeitsfehler‘ sei hier nur so viel bemerkt, dass der / die Lernende Gefahr läuft, in einer Art ‚Halo-Effekt‘⁵-Projektion bei guten SchülerInnen beinahe jeden Fehler auf bloße Flüchtigkeit zurückzuführen, während bei schlechteren SchülerInnen sämtliche Fehler der mangelnden Regelkenntnis zugeschrieben und damit bewertungsmäßig strenger sanktioniert werden.

Für eine Fehlerklassifikation aus LernerInnen-Perspektive, die gegenüber der ‚mistake / error‘-Dichotomie viel differenzierter und damit auch viel realistischer ist, verweisen wir auf Knapp-Potthoff (1987: 215f.), deren Kategorien von „Fehler[n]“, die man selbst korrigieren kann“ und „Fehler[n]“, die man jetzt nicht mehr machen sollte“ über „Fehler, die die anderen nicht sehen (jedenfalls nicht sofort)“ und „Fehler, die man absichtlich gemacht hat“ bis hin zu „Fehler[n]“, die kaum vermeidbar sind“ und „Fehler[n]“, die man mit Überzeugung gemacht hat“ reichen.

* * *

In der Fremdsprachendidaktik hat sich seit den 1960er- und 1970er-Jahren (vgl. Corder 1967; Selinker 1972) ein neues Verständnis des Fehlers durchgesetzt, das diesen – in Analogie zum kindlichen Spracherwerb – als notwendiges Durchgangsstadium begriff. Die Forschungsrichtung, die in diesem Zusammenhang zu nennen ist, ist die Fehleranalyse (*error analysis, analyse d'erreurs*), die ihre Hochkorrektur in den 1970er- und 1980er-Jahren erlebte; ein spätes Standardwerk ist James (1998).⁶ Fehler ermöglichen den Lernenden, Hypothesen über die Fremdsprache zu testen, und sind damit ein wertvoller Teil des Lernprozesses. Für die Lehrenden sind Fehler ein diagnostisches Instrument, um den Lernprozess mit den Schwierigkeiten aber auch den Fortschritten der Lernenden zu verfolgen und den weiteren Unterricht gezielt darauf einzustellen. Die Lernenden ihrerseits erfahren durch die LehrerInnen-Korrekturen jenes Feedback, das es ihnen ermöglicht, gezielt an den problematischen Sprachphänomenen weiterzuarbeiten und ihre Hypothesen über die Zielsprache konsequent zu verfeinern. Und die Linguistik und Didaktik erhält durch die Fehler Hinweise darauf, wo die besonderen Schwierigkeits-Zonen für Lernende mit einer bestimmten Muttersprache liegen.⁷

⁵ Unter „Halo-Effekt“ versteht die Psychologie, grob gesprochen, die Generalisierung positiver oder negativer Erwartungen an eine Person.

⁶ Heute ist das Interesse daran – unseres Erachtens zu Unrecht – etwas abgeflaut, und die jüngeren Publikationen zittern immer noch die damaligen Klassiker.

⁷ Die Funktionen der Fehleranalyse aus der Perspektive der Lehrenden (nach Lavric 2002a: 69-70):

- remedial-therapeutisch: Die Lehrenden notieren bei der Korrektur der SchülerInnenarbeiten die wiederkehrenden („rekurrenten“) Fehler und besprechen sie anschließend mit der Klasse.
- prophylaktisch-curricular: Die erfahrenen Lehrenden haben über Jahre rekurrente Fehler gesammelt und verfassen Unterrichtsmaterialien, die vorbeugend auf die zu erwartenden Schwierigkeiten eingehen.

Eine der ersten und wichtigsten Erkenntnisse der Fehleranalyse als Forschungsrichtung war die überragende Bedeutung der Muttersprache (wie übrigens auch früher erlernter Fremdsprachen) bei der Entstehung von Fehlern, sogenannten ‚Interferenzen‘, in der Zielsprache. Mögliche Fehlertypen durch Interferenz sind z. B. Barbarisierungen (LernerInnen ‚erfinden‘ ein Wort in Analogie zur Muttersprache oder zu einer anderen Fremdsprache, z. B. frz. **solver* statt *résoudre*, **expecter* statt *s'attendre à*, in Analogie zum Englischen). Interlinguale Fehlerursachen wären Strukturtypen wie falsche Freunde (Wörter, die aus der Muttersprache bekannt sind, aber in der Fremdsprache eine andere Bedeutung haben, z. B. engl. *gift* im Vergleich zu dt. *Gift*, engl. *to become* im Vergleich zu dt. *bekommen*) und divergente Lernstrukturen (einem – polysemem – Wort in der Muttersprache entsprechen zwei verschiedene Wörter in der Fremdsprache: z. B. dt. *wenn*, engl. *if* versus *when*, dt. *Jahr*, frz. *an* versus *année*, dt. *sein*, span. *ser* versus *estar*). Gerade die letztere Kategorie ist in der Fachliteratur noch wenig wahrgenommen worden, obwohl sie eine besondere Schwierigkeit beim Fremdsprachenlernen darstellt, weil man ganz neue Unterscheidungen lernen, also sozusagen die Welt neu strukturieren muss.⁸

Die Erkenntnis von der Bedeutung der muttersprachlichen Interferenz führte zur Entstehung und zum Aufschwung einer weiteren Forschungsrichtung, der kontrastiven Linguistik. Im Gegensatz zur historisch-vergleichenden Sprachwissenschaft des 19. Jahrhunderts, die Sprachen in diachroner Perspektive verglich, um zu einer gemeinsamen Ursprungssprache vorzudringen, ist die kontrastive Linguistik synchron ausgerichtet und vergleicht Sprachen (in der Regel Standardsprachen), z. B. die Determinanten in Deutsch, Französisch und Spanisch (Lavric 2001), oder den Verbalaspekt in Französisch, Bulgarisch und Russisch (Stegu 1985). Die großen vergleichenden Grammatiken entstanden auch hier in den 1970er- und 1980er-Jahren,⁹ aber diese Forschungsrichtung ist heute noch sehr beliebt, weil sie neben den praktischen Anwendungsperspektiven in Translation und Fremdsprachenunterricht auch theoretisch interessante typologische Vergleiche ermöglicht.

Sowohl die Fehleranalyse als auch die kontrastive Linguistik wurden allerdings, nach der ersten Euphorie, gerade aus der Ecke der Fremdsprachendidaktik heraus bald heftig kritisiert. Das lag am sogenannten ‚strong claim‘ der kontrastiv ausgerich-

- linguistisch-heuristisch: Die Lehrenden sind gleichzeitig LinguistInnen und werden von den Fehlerlern der SchülerInnen / Studierenden zu kontrastiven Untersuchungen inspiriert.
- psychologisch: Die nun schon sehr erfahrenen Lehrenden würden angesichts der Fehler eher, sich seit zig Jahren und ebenso vielen LernerInnen-Generationen wiederholenden Fehler verzweifeln, hätten sie nicht durch die Fehleranalyse eine intelligente, kreative Art gefunden, mit den Fehlern umzugehen.

⁸ Zu Fehlertypen und Fehlerursachen vgl. z. B. Lavric (2002a), Lavric (2016); Lavric / Obenaus / Weidacher (2008); speziell zu divergenten Lernstrukturen vgl. Lavric (2000) und Fischer / Lavric (2003).

⁹ Vgl. insbesondere die Duden-Sonderreihe „Vergleichende Grammatiken“, mit Zemb (1978) für Französisch-Deutsch und Catagena / Gauger (1989) für Spanisch-Deutsch, aber auch die bei Niemeyer erschienenen Studien von Hellinger (1977) für Deutsch-Englisch und Blumenthal (1987) für Deutsch-Französisch.

teten Fehleranalyse, deren VertreterInnen – *se non è vero, è ben trovato* – angeblich behaupteten, sie könnten sämtliche im Fremdsprachenerwerb auftretende Fehler aus dem Vergleich mit der Muttersprache heraus erklären. Als sich erwies, dass dies nicht der Fall war, machte sich Ermüchterung breit, und Fehleranalyse und kontrastive Linguistik mussten sich auf den ‚weak claim‘ zurückziehen (auf den sie sich besser von vornherein beschränken hätten sollen), nämlich, dass sich lediglich ein großer Teil der beim Fremdsprachenlernen auftretenden Fehler durch die Interferenz der Muttersprache erklären lässt. Damit war die Euphorie gebrochen, und im Rahmen der wechselnden Moden der Fremdsprachendidaktik traten andere Aspekte – der kommunikative, der handlungsorientierte, der kognitive – in den Vordergrund.

Das ist unseres Erachtens sehr schade, denn ein Ansatz, der einen großen Teil der auftretenden Fehler erklären kann, ist es auf jeden Fall wert, weiter verfolgt zu werden. Außerdem ist die Fehleranalyse ja nicht auf den kontrastiven Ansatz beschränkt, sie hat sehr wohl auch für jene Fehler, die *nicht* durch Interferenz aus der Muttersprache (oder einer anderen Fremdsprache) entstehen, gültige Erklärungsmuster entwickelt. So unterscheidet man bei den Fehlerursachen zwischen *interlingualer* und *intra-lingualer* Interferenz (vgl. z. B. Rattunde 1977), also Fehler durch Einfluss der Muttersprache oder aber der Zielsprache selbst. Fehler durch Einfluss der Zielsprache entstehen durch falsche Analogiebildung, dafür gibt es das Konzept der ‚Übergeneralisierung‘. Es geht darum, dass eine Regel auch dort angewandt wird, wo eigentlich eine Ausnahme gilt (etwa, wenn Lernende ein unregelmäßiges Verb nach dem Schema der regelmäßigen konjugieren, z. B. frz. **vous disez*, **vous faisez* anstelle von *vous dites*, *vous faites*), aber manchmal auch, wenn eine Ausnahme so auffällig ist, dass sie sozusagen den Regelfall ‚kontaminiert‘¹⁰ (z. B. die vereinfachte *de*-Variante des französischen Teilungsartikels *du* und *des*, die von den LernerInnen in zahlreichen Kontexten vermutet wird, wo sie *nicht* hingehört).¹¹

Es gab allerdings noch eine zweite Kritik an der Fehleranalyse, die unmittelbar zur Weiterentwicklung der Disziplin führte: Und zwar ging es darum, dass sehr bald die Konzentration allein auf die Fehler als ungenügend empfunden wurde, um den Lernprozess adäquat zu beschreiben. Man wollte die fremdsprachliche Produktion der LernerInnen in ihrer Gesamtheit in den Blick bekommen, also neben den Fehlern als mindestens ebenso wichtig auch das Gelingen, das bereits Erworbene, jene Elemente und Passagen, die ‚richtig‘ sind. (Eine solche Perspektive sollte sich im Übrigen auch in einer Beurteilungspraxis niederschlagen, die sich eben nicht darauf beschränkt, Fehler zu zählen, sondern auch nach der Qualität und Komplexität des Gelernten fragt.) Was daraus entstand, ist die Forschung zur Lerner(sprache oder Interimmsprache, zur *Interlanguage* (das Konzept stammt bereits von Selinker 1972), ein in ständiger

¹⁰ Übergeneralisierungen gibt es aber, wie bereits erwähnt, auch in *interlingualen* Kontext, nämlich bei divergenten Lernstrukturen, wenn von zwei Äquivalenten einer muttersprachlichen Ausgangsform (z. B. engl. *if* und *when* für dt. *wenn*) die der Muttersprache ähnellichere Form in allen Kontexten verwendet wird, also z. B. *when* auch anstelle von *if*.

¹¹ Eigentlich tritt *de* nur dort ein, wo eine Präposition *de* mit dem Teilungsartikel zusammentrifft, also: *de + du = de*, *de + des = de*.

Veränderung begriffenes, dynamisches System mit jeweils eigenen Regeln, die sich im Laufe des Lernprozesses von der Muttersprache immer näher zur Zielsprache hin entwickeln. Die großen zusammenfassenden Artikel und Bücher dazu entstanden um 1990 (James 1990; Vogel 1990), aber in diesem Bereich wird auch heute noch recht intensiv weiterforscht. Eine Studie, die diese Richtung vertritt, trägt z. B. den recht nahe schon karikatürhaften Titel „El estudio de los errores y no-errores de *por y para* en el caso de germanohablantes. Una visión globalizadora de la interlengua“, d. h. „Die Fehler und Nicht-Fehler bei *por* und *para* bei Deutschsprachigen. Eine ganzheitliche Sicht auf die Lernersprache“ (Barros Diez 2006).

Was nunmehr interessiert – und damit sind wir durchaus bei aktuellen Forschungsthemen – das ist die Entwicklung der Lernersprache über einen längeren Zeitraum, was sich in Longitudinal- oder Pseudolongitudinal-Studien¹² niederschlägt. Fragestellungen wären: Was bedeutet Fortschritt im Fremdsprachenwerb? Wie kann ein solcher Fortschritt vor sich gehen? Sprunghaft, indem ein fremdsprachliches Element oder eine Regel zunächst nicht beherrscht wird, dann zu einem bestimmten Zeitpunkt erlernt und von da an immer oder fast immer richtig gemacht wird? Oder nach und nach, indem etwas, was im Unterricht schon durchgenommen wurde, zunächst nur in gezielten Übungen – und auch da vielleicht nur teilweise – richtig gemacht wird, allerdings erst später im freien Schreiben und Sprechen auftaucht und dort zunächst meist fehlerhaft und erst langsam immer öfter richtig verwendet wird?¹³ Geht es also um steigende Prozentsätze des Richtigen in immer schwierigeren Situationen und Kontexten, oder geht es um plötzliche Aha-Erlebnisse mit spektakulärer Wirkung?¹⁴

In Lavric (2009) und (2011) haben wir gezeigt, dass beide Arten von Fortschritt gefunden werden können, allerdings für unterschiedliche sprachliche Phänomene. Während es bei lexikalischen Schwierigkeiten wie falschen Freunden oder divergenten Strukturen oft genügt, die LernerInnen explizit auf das Problem aufmerksam zu machen, erfolgt der Grammatik-Erwerb ähnlich wie der Erstsprach-Erwerb nach vorgegebenen Mustern, deren Zwischenstufen kaum Übersprungen werden können. Das gilt insbesondere für Bereiche, in denen sich die Interimssprache nach und nach von den allgemeinsten Regeln bis zu den subtilsten Ausnahmen hin weiterentwickelt.

¹² Longitudinal wäre eine Studie, die die LernerInnensprache einer Gruppe von LernerInnen über längere Zeit, z. B. über mehrere Jahre hin, verfolgt und vergleicht. Pseudo-Longitudinal-Studien vergleichen mehrere Gruppen, die sich in verschiedenen Lernphasen befinden (z. B. 1., 2. und 3. Lernjahr). Letztere haben den Vorteil, dass man das Corpus relativ schnell zusammenstellen kann; sie sind aber nur bezüglich Gruppen und sehr typischen Entwicklungen aussagekräftig. Echte Longitudinal-Studien fokussieren oft auf einzelne LernerInnen oder auf einige wenige, die dann aber im Detail untersucht werden können.

¹³ Bis es schließlich schon eines hohen Grades an Müdigkeit oder Betrunkenheit bedarf, damit der Fehler wieder auftritt ...

¹⁴ Man mag in diesem Kontext auch fragen, ob es so etwas wie Rückschritte gibt? Wodurch wären diese bedingt (durch eine Unterbrechung im Unterricht, durch eine neue Sprache, die als Interferenzquelle dazukommt ...), und wie verweben sie sich mit den hoffentlich ebenso vorherrschenden Fortschritts-Mustern? Das alles ist kaum noch erforscht.

Zur Illustration präsentieren wir hier ein Beispiel aus einem pseudo-longitudinalen Corpus (Lochner 2003):

Beispiel: die französische Negation für deutschsprachige LernerInnen¹⁵

- (1) *Je ne parle français. [richtig: Je ne parle pas français.]
 (2) *Tu ne dois avoir peur. [richtig: Tu ne dois pas avoir peur.]
 (3) *Je ne suis d'accord. [richtig: Je ne suis pas d'accord.]
 (4) *Il ne voulait me laisser entrer ... [richtig: Il ne voulait pas me laisser entrer ...]

Wir beginnen mit etwas, das man als Nullstufe (*dégré zéro*) bezeichnen könnte. Denn wenn auch manche dieser Sätze diachronisch oder in gewissen gehobenen Registern durchaus zulässig erscheinen, so illustrieren sie doch, wenn sie in einer Lernerarbeit vorkommen, Schwierigkeiten mit der ersten kontrastiven Grundregel der Negation zwischen Deutsch und Französisch:

Regel 1: Negiert wird im Deutschen mit einer einzigen Partikel, im Französischen dagegen mit zwei.¹⁶

Hat einmal der / die LernerIn diese erste Regel assimiliert und somit die erste Stufe beim Erwerb der französischen Negation erklommen, dann stellt sich ihm / ihr das nächste Problem, nämlich die Frage, wo er / sie die beiden Negationspartikeln im Satz hinstellen soll. Von da an folgt nun die Lerndynamik den meist intralingualen (selten interlingualen), überaus differenziert strukturierten Gegebenheiten dieser Wortstellungsregeln, dem überaus fein verschachtelten Ineinandergreifen von Subregeln und Ausnahmen, von Ausnahmen und Ausnahmen von den Ausnahmen (und so weiter und so fort).

- (5)¹⁷ *on m'a expliqué qu'ils ne pas laisserait entrer n'importe qui.

[richtig: on m'a expliqué qu'ils ne laisseraient pas entrer n'importe qui.]

Regel 2: *Ne* und *pas* haben vor und nach dem Verb zu stehen.

- (6) *Si je ne t'avais expliqué pas ... [richtig: Si je ne t'avais pas expliqué ...]

Regel 3: Vor und nach dem *finiten* Verb! Die beiden Partikeln umschließen also in den zusammengesetzten Zeiten nur das Auxiliär. (Im Übrigen zeigt in unserem Bei-

¹⁵ Diese Passage (bis ***) ist bis auf kleine Änderungen aus Lavric (2011: 569-572) übernommen.

¹⁶ Immerhin ist anzumerken, dass in unseren Beispielen das *ne* jeweils an der richtigen Stelle steht, was für Germanophone keineswegs selbstverständlich ist (dem *nicht* steht ja immer *nach* dem finiten Verb). Da unser Fehlercorpus dem vierten und fünften Lernjahr entspricht, dürfte es sich daher hier um „mistakes“ im Sinne von Corder (1967: 24) handeln.

¹⁷ Die Fehler-Beispiele sind alle authentisch und enthalten daher neben den jeweils im Fokus stehenden Elementen auch noch weitere Fehler, die nicht korrigiert und auch nicht besprochen werden.

spiel die Stellung von *ne* vor dem Personalpronomen, dass der / die LernerIn eine der wichtigen Ausnahmen bereits beherrscht, s. u.).

Ausnahme 1 (bei der die dritte Regel nicht zur Anwendung kommen kann): der Infinitiv.

(7) *pour **ne** travailler **pas** toute la nuit [richtig: pour **ne pas** travailler toute la nuit]

Ausnahme 2 (Ausnahme zur zweiten Regel): die klitischen Personalpronomina.

(8) *elle nous **ne** protège **pas** contre ... [richtig: elle **ne** nous protège **pas** contre ...]

(9) *Les vêtements elle a acheté, les lui **ne** plaît **plus**. [richtig: Les vêtements qu'elle a achetés **ne** lui plaisent **plus**.]

(10) *Les parents lui **ne** donnent **pas** qu'il a besoin de. [richtig: Les parents **ne** lui donnent **pas** ce dont il a besoin.]

Ausnahme 3: die Negation mit *aucun*, *personne*, *rien*. Dabei ist offensichtlich alles wieder von vorne aufzurollen, anfangen mit der ersten Regel, nach der die Negation sich aus zwei Elementen zusammensetzt:

(11) *No, **personne** est honnête. [richtig: Non, **personne n'est** honnête.]

(12) *Aucune proposition a été acceptée. [richtig: **Aucune** proposition **n'a** été acceptée.]

(13) *Dans le premier magasin **rien** plaît à Aliyah. [richtig: Dans le premier magasin **rien ne** plaît à Aliyah.]

Auch bei *aucun*, *personne*, *rien* sind also zwei Elemente notwendig, und damit stellt sich sofort wieder die Frage, wohin man diese beiden Elemente stellen soll? Der / die LernerIn nimmt berechtigterweise zunächst einmal an, dass sie denselben **Regeln (1, 2 u. 3)** gehorchen und damit an derselben Stelle stehen wie *ne* und *pas*:

(14) *Je **n'ai** **personne** vu. [richtig: Je **n'ai** vu **personne**.]

Pech gehabt, es gibt eine **Ausnahme**: *personne* steht nach dem Partizip!

In Ordnung, aber es ist zu hoffen, dass diese Ausnahme wenigstens für alle drei fraglichen Elemente gilt?

(15) *Je **n'ai** vu **rien**. [richtig: Je **n'ai** **rien** vu.]

(16) *elle **n'a** acheté **rien**. [richtig: elle **n'a** **rien** acheté.]

(17) *Elle **n'a** trouvé **rien**. [richtig: Elle **n'a** **rien** trouvé.]

Hier folgt eine Unregelmäßigkeit der anderen! Wenn *rien* und *aucun* auch zufällig an derselben Stelle stehen wie *pas*, so erscheint das in diesem Zusammenhang eher wie die **Ausnahme von der Ausnahme**.

Genau genommen gibt es sogar noch eine **Ausnahme von der Ausnahme von der Ausnahme**, also eine Ausnahme dritten Grades, weil nämlich *rien* in Kombination mit den Präpositionen *à* und *de* wieder ähnlich wie *personne* hinter dem Partizip zu stehen kommt.

Außerdem ist mit *aucun*, *personne* und *rien* immer auch der Sonderfall des Subjekts zu berücksichtigen. (Und dabei sind sich die drei Partikeln wieder einig, vielleicht nur deswegen, weil wir gerade erlebt haben, wie sie jede ihre eigenen Wege gehen).

(18) *Ne **personne** me vient voir. [richtig: **Personne ne** vient me voir.]

(19) *Ne **rien** m'intéresse. [richtig: **Rien ne** m'intéresse.]

Beim Subjekt steht *personne ne*, *rien ne*, *aucun ne*, das ist die Regel für **Sonderfall 1**. Und damit nicht genug, gibt es noch einen **Sonderfall 2**, nämlich die doppelte Negation. Diese ist im Französischen durchaus üblich, während das Deutsche sie meidet und stattdessen eine Negationspartikel mit einem Indefinitpronomen kombiniert:

(20) ***Personne n'a** oublié **quelque** chose. [richtig: **Personne n'a rien** oublié.]

(21) ***Personne n'a** vu **quelque** chose dans la forêt. [richtig: **Personne n'a rien** vu dans la forêt.]

Die Regel für diesen Sonderfall 2 wäre also: Doppelte Negation = Affirmation im Deutschen, aber Negation im Französischen.

Wir haben hier einen Bereich analysiert, in dem die Fehler eine Art vollkommene Progression ergeben, von den ganz einfachen bis hin zu den sehr komplizierten, von einer Interimsprache, die in ihrer Struktur noch ganz der Muttersprache folgt, bis hin zu einer *Interlanguage*, die bereits sehr nahe an die Zielsprache herankommt, die nur noch ein klein wenig regelmäßiger ist als diese. Interlinguale Interferenzen aus der Muttersprache sind in diesem Prozess tendenziell am Anfang zu finden, während die höheren Stufen eher von der Struktur der Zielsprache bestimmt werden, die sie von Regel zu Sub-Regel, von Ausnahme zu Unter-Ausnahme hin nachzeichnen. Es ist allerdings auch in den höheren Stufen nicht ausgeschlossen, dass die Muttersprache wieder einmal dazwischenfunkt, wie das etwa bei der doppelten Negation der Fall ist.

* * *

Was bedeutet das für den fremdsprachlichen Lernprozess? Nun, zum Beispiel, dass es dabei nicht allein um Regelkenntnis, also um kognitive Vorgänge geht – so wichtig diese auch sein mögen. Es geht immer auch um die Habitualisierung von Patterns, die eben nach ihrer einmaligen Präsentation noch lange nicht voll automatisiert zur Ver-

fügung stehen. Ein vielversprechender neuerer Ansatz ist das Lehren und Lernen von Chunks (vgl. Lavric 2013: 324f.), das sind fixfertige sprachliche Versatzstücke zum Auswendiglernen, die abgerufen werden, ohne dass die grammatische Konstruktion jeweils neu aufgebaut werden muss.¹⁸

Wichtig ist auch, dass wir am Beispiel der Negation gesehen haben, wie die Lernenden, von einem Fehler zum anderen fortschreiten, wie also eine fehlerhafte Stelle gegenüber einem früheren Fehler eine deutliche Verbesserung darstellen kann. ‚Verbindlichkeit‘ kann nicht heißen, dass zu jedem Zeitpunkt auf fehlerfreier Produktion in der Fremdsprache bestanden wird, sondern dass Veränderungen in der *Interlanguage*, selbst wenn sie noch nicht der zielsprachlichen Norm entsprechen, wahrgenommen und honoriert werden. Ein entspannter, neugieriger, kreativer Umgang mit Fehlern kann die Lernenden außerdem auch ermutigen, in der Fremdsprache mehr Risiken einzugehen, schwierige Konstruktionen zu wagen, bzw. überhaupt sich im Unterricht zu melden, um in der Fremdsprache etwas zu sagen – etwas, von dem sie nicht sicher sind, ob es hundertprozentig stimmt. Das ist keineswegs selbstverständlich, wie wir im zweiten Teil dieses Beitrags sehen werden.

Das Sprechen in der Fremdsprache ist ein wichtiges Anliegen im Fremdsprachenunterricht; aber auch die Muttersprache, die ja die Ausgangsbasis der *Interlanguage* bildet und die in die kognitiven Vorgänge beim Fremdsprachenlernen immer wieder hereinspielt, hat im Unterricht eine nicht zu vernachlässigende Rolle zu spielen. Davon handelt der folgende Abschnitt.

¹⁸ Chunks sind jene besonders für Anfänger wichtigen, holistisch zu begreifenden, fixfertigen und nicht unbedingt durchschaubaren größeren Einheiten syntaktisch-semanticischer Natur, wie sie z. B. im Lehrbuch von Heringer (2009) für fortgeschrittene (Deutsch-)LernerInnen angewandt werden. Das Prinzip erklärt Westhoff in seiner Rezension von Heringer 2009 (2011: 243) so:

„Als Chunks werden unanalysierte Kombinationen bezeichnet, die zwar aus mehreren Wörtern bestehen, aber als eine einzige Einheit erfahren und gelernt werden, als wären sie ein einzelnes Wort.“ Es kann sich dabei um vollständige Sprachäußerungen handeln wie z. B.:

Zum Schluss. – Guten Appetit. – Darf ich Sie bitten?

Aber oft sind es auch Halbprodukte, Module, die zu vollständigen Äußerungen ergänzt werden müssen, wie z. B.:

Ich wüsste gern, ... – Eines Tages ... – Zum einen ... zum anderen ...

In allen Fällen handelt es sich um Sprachelemente, bei denen es ziemlich kompliziert wäre, sie mit Hilfe der üblichen Grammatikregeln zu konstruieren. Weil sie oft vorkommen, ist es viel ökonomischer, diesen mühsamen Konstruktionsprozess zu umgehen und die ganze Kombination direkt so zu lernen, als handele es sich um ein einziges Wort.

Westhoff (2011: 245) entwirft die Vorstellung einer „Sammlung geschickter, einfacher, kurzer und hochfrequenter Chunks, mit deren Hilfe sich Anfänger ein Repertoire zusammenstellen können, das es ihnen erlaubt, in kürzester Zeit mit möglichst wenig Belastung ihres Arbeitsgedächtnisses möglichst viel Inhalt zu vermitteln und zu verstehen.“

3. Sprachwahl: die Muttersprache im Fremdsprachenunterricht

Von der zu lernenden Fremdsprache als expliziter sprachlicher Norm kommen wir damit zu einer anderen, einer impliziteren Art der sprachlichen Norm oder der Normierung des Sprachgebrauchs, und zwar geht es um die ungeschriebenen Spielregeln der Sprachwahl. Die Grundfrage ist: In welcher Sprache findet der Fremdsprachenunterricht statt, in der Zielsprache oder in der Muttersprache – oder vielleicht in einer Mischung aus den beiden?¹⁹ Allerdings werden wir bald feststellen, dass diese Fragestellung eigentlich zu grobkörnig ist. Man sollte besser fragen: Wer spricht im Fremdsprachenunterricht welche Sprache, wann und warum? Das ist die soziolinguistische Fragestellung nach der ‚code choice‘, ungelegt auf die didaktische Situation des Sprachunterrichts. Im Sinne von Myers-Scottton (vgl. 1983, 1998 und viele andere Publikationen) ist zu fragen: Was ist die ‚normale‘, die ‚unmarkierte‘ Wahl im Sprachunterricht? Ist es dieselbe für den / die LehrerIn und für die SchülerInnen? Gibt es überhaupt eine einheitliche ‚unmarkierte‘ Wahl? Oder hängt der Anteil der Muttersprache und der Zielsprache an der Kommunikation von verschiedenen Faktoren ab, und welche Faktoren können das sein?

Die wissenschaftlichen Stellungnahmen zu diesen Fragestellungen sind in ihrer Mehrzahl präskriptiv; das liegt in der Natur der Fremdsprachendidaktik als Disziplin. Wir wollen hier allerdings deskriptiv, aus einer soziolinguistischen Perspektive an die Frage der Sprachwahl herangehen; wir sind also daran interessiert, was tatsächlich in den Fremdsprachenklassen vor sich geht und welche Sprache oder Sprachen dort von den Beteiligten gesprochen werden. Wir interessieren uns allerdings auch dafür, was für Ideologien und Normen bezüglich Sprachwahl in den Köpfen der Akteure herumspuken: Was wird – von Lehrenden, von Lernenden – als verbindliches Kriterium für die Sprachwahl erachtet, und wie weit wird diese Wahl dann tatsächlich eingehalten? Wie erklären sich Abweichungen, und wie werden diese gelebt? Wir fragen also nicht nur, was Lehrende und Lernende bezüglich Sprachwahl *tun*, sondern auch, was sie meinen, dass sie *tun sollten*.

Diese Frage nach der Norm kann man aus der sprachdidaktischen Fachliteratur heraus beantworten, sie zeigt sich aber auch in der folgenden hochsignifikanten Episode: Eine frischgebackene Lehramts-Absolventin kommt noch einmal auf Besuch an die Universität, um ihrer Diplomarbets-Betreuerin von ihrem ersten ‚richtigen‘ Unterrichtstag an der Schule zu berichten. „Ich habe eine Anfänger-Gruppe, und ich habe trotzdem kein einziges Wort Deutsch gesprochen!“ berichtet sie strahlend. In Lehrerkreisen gilt also seit langem und noch immer – trotz gemäßigterer Ansätze z. B. bei

¹⁹ Diese Frage setzt natürlich voraus, dass die LehrerInnen, wie es in der Regel im Schulunterricht der Fall ist, eine gemeinsame Mutter- oder zumindest Referenzsprache haben, in der die Lehrperson sich potentiell an sie wenden könnte.

Butzkamm²⁰ – der Anspruch, so weit wie möglich ohne die Muttersprache auszukommen, den Unterricht also vollständig in der Zielsprache abzuhalten.

Dieses Dogma erklärt sich zunächst einmal historisch als Reaktion gegen die sogenannte Grammatik-Übersetzungsmethode, die im Fremdsprachenunterricht in etwa bis zum Zweiten Weltkrieg vorherrschte und bei der lebende Sprachen wie tote Sprachen gelehrt wurden, mit dem Ziel der Lektüre der Klassiker und mit der Muttersprache als alleinigem Kommunikationsmittel im Unterricht – während die Zielsprache nur als Objektsprache diente, als Sprache, über die gesprochen wird. Waren es die Bedürfnisse des Krieges, oder ist einfach die Welt kleiner geworden und das Reisen häufiger? Jedenfalls erkannte man irgendwann die Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit, in einer Fremdsprache auch ganz einfach kommunizieren, sich mit Mitgliedern der Sprachgemeinschaft unterhalten zu können. Das führte in den 1960er-Jahren zur Mode der audiovisuellen und ab den 1970er-Jahren zur Hochblüte der kommunikativ-muttersprachlichen Interferenzen begann aber der Argwohn gegenüber der Verwendung der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht. Man glaubte, durch deren Verbannung auch die Interferenzen in den Griff bekommen zu können (was bestenfalls in einer Total-Immersion-Situation funktionieren kann), und man sah die Muttersprache als Versuchung, als Bequemlichkeitslösung (*solution de facilité*), und vor allem als Konkurrentin, die der Fremdsprache die ohnehin knapp bemessene Unterrichtszeit streitig machte. Kommunizieren um jeden Preis und kommunizieren ausschließlich in der Zielsprache wurde zur Devise des Fremdsprachenunterrichts.²¹

Die Realität ist allerdings eine andere, denn die wenigsten Fremdsprachenlehrer*innen in Schule und Hochschule halten sich an diese ‚puristische‘ Vorgabe, die meisten ‚mischen‘ regelmäßig die Ausgangs- und die Zielsprache (und noch weitere Sprachen). Das Dogma vom ‚target language only‘ ist aber unausgesprochen stets dabei, wenn man Lehrende über ihre Sprachwahl-Praxis im Unterricht befragt. Sie geben zu, dass sie immer wieder auch die Muttersprache verwenden, aber sie bedauern es, sie rechtfertigen sich dafür, sie spielen es herunter – oder sie streiten es vollkommen ab.

Das ist eines der signifikantesten Ergebnisse, aber auch eine der größten Schwierigkeiten von Sprachwahl-Untersuchungen per Interview oder per Fragebogen, wie sie häufig durchgeführt werden – auch von uns selbst, vgl. Lavric (2002b) über ein Universitäts-Sprachinstitut. Solche Befragungen zeitigen sehr wohl interessante Ergebnisse, z. B. die Existenz zweier Arten von Lehrenden, der ‚PuristInnen‘ und der ‚MixerInnen‘, oder die Hierarchie der Verwendungsbereiche der Muttersprache (1. schwierige Grammatik-Erklärungen; 2. schwierige Vokabel-Erklärungen; 3. Scheitern und Nebenbemerkungen).²² Allerdings lässt der ‚self report bias‘, ²³ kombiniert mit der

²⁰ Vgl. Butzkamm (1973/21978, 1989/2002 sowie 2003 a und b).

²¹ Zur Geschichte der Fremdsprachendidaktik vgl. Germain (1993) sowie, mit besonderem Fokus auf die wechselnde Rolle der Muttersprache, Barrera-Vidal (1995).

²² Mit Hierarchie ist gemeint: Manche setzen die Muttersprache nur bei 1. ein, andere bei 1. und 2., und starke MixerInnen bei 1., 2. und 3.

‚Nur-Zielsprache‘-Ideologie, die Ergebnisse als nicht sehr zuverlässig erscheinen. Die Notwendigkeit, die Unterrichtsrealität mittels Beobachtung, Video- und Audioaufnahmen zu untersuchen, tritt dadurch nur noch deutlicher hervor.

Die erste, die eine solche Studie vorlegte, war Causa (2002),²⁴ die mit konversationsanalytischen Methoden Italienischunterricht durch *native speakers* in Frankreich erforschte. Sie konstatiert, dass Sprachwechsel zwischen Ziel- und Muttersprache im Unterricht eine gängige und pädagogisch sinnvolle Praxis darstellt:

La réalité montre que l'alternance codique employée par l'enseignant est une pratique naturelle conforme à toute autre situation de communication et de contact des langues. Cette pratique langagière n'est pas nuisible aux processus d'apprentissage: elle constitue, au contraire, un procédé de facilitation parmi d'autres. L'alternance codique doit être considérée comme une stratégie à part parmi les stratégies d'enseignement. (Causa 2002: 39)

Auch die späteren Untersuchungen von Ehrhart (2003a und 2003b) und Molander (2004) bleiben auf sehr punktuelle Kontexte begrenzt, denn die eine arbeitet über den fremdsprachlichen Früherwerb und die andere über Immersionsklassen. Der ‚normale‘ Schulkontext des Fremdsprachenerwerbs war dagegen bis vor Kurzem im Hinblick auf Sprachwahl und Sprachwechsel noch kaum erforscht worden.

Wir initiierten daher an der Universität Innsbruck zwei Untersuchungen im schulischen Kontext in Form der Diplomarbeiten von Rousseau (2006) und Beiler (2007), deren Ergebnisse in Lavric (2013 / 2014) referiert und kommentiert werden. Rousseau erforscht Französischunterricht in Österreich, Beiler Deutschunterricht in Frankreich, jeweils bei 15- bis 19-jährigen SchülerInnen des 1. bis 4. Lernjahres, mit der Methode der Beobachtung und unmittelbaren Transkription sowie der Audioaufnahme mit nachträglicher Transkription und Interpretation. Die beiden Studien sind aufeinander bezogen und ermöglichen daher auch Vergleiche zwischen den beiden Unterrichtskulturen.

Sie widerlegen zunächst einmal eine hartnäckig sich haltende These, die auch in allen LehrerInnen-Befragungen herauskommt und die sich in der Realität der Beobachtung dann eben doch nicht bewährt: dass nämlich das Ausmaß der Verwendung der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht sich nach dem Niveau der Lernenden richtet und damit tendenziell in den ersten Lernjahren höher ist und mit steigender Kompetenz der Lernenden abnimmt. Diese Annahme entlarven die Beobachtungen von Rousseau und Beiler als Mythos; für die Präsenz der Muttersprache im fremdsprachlichen Unterricht sind andere Faktoren ausschlaggebend.

Ein weiterer Mythos, der durch die beiden Studien dekonstruiert werden konnte, ist jener vom *native speaker*: Man könnte ja annehmen, dass dieser im Unterricht und generell im Kontakt mit den Lernenden viel konsequenter auf die Zielsprache, die ja

²³ Unter ‚self report bias‘ versteht man die Beeinflussung der Ergebnisse von Befragungen durch den Wunsch der Befragten, einen positiven Eindruck von sich selbst zu vermitteln bzw. sozial erwünschten Standards zu entsprechen.

²⁴ Schon vorher hatte es einige Artikel in diesem Bereich gegeben: Atkinson (1987), Harbord (1992), Causa (1997) und Camilleri (1998).

seine Muttersprache darstellt, zurückgreift, während Lehrende, die mit den SchülerInnen eine gemeinsame Muttersprache teilen, diese eher als Kommunikationsmittel verwenden. Das ist laut Rousseau und Beiler – und bereits laut Lavric (2002b) – nicht der Fall, sondern der Stil der jeweiligen Lehrperson bestimmt den Anteil der verschiedenen Sprachoptionen am Unterricht. Ausnahmen sind nur Lehrende, die die Muttersprache der Lernenden sehr mangelhaft beherrschen, sowie bestimmte Situationen außerhalb des Unterrichts (z. B. ein zufälliges Zusammentreffen im Kino oder im Bus), in denen *native*-Lehrende in der Kommunikation mit SchülerInnen oder StudentInnen dann doch eher bei der Zielsprache bleiben.

Die Studien von Rousseau und Beiler zeigen übereinstimmend, dass die Verwendung der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht von zwei Hauptfaktoren abhängt: erstens von der Art der unterrichtlichen Aktivität und zweitens vom individuellen Stil der Lehrperson. Das gilt sowohl in Frankreich als auch in Österreich; Unterschiede ergeben sich nur bei einzelnen Aktivitäts-Typen, die in den beiden Ländern kulturell geprägt eine andere Sprachwahl bedingen. Wir werden uns dem Kriterium der Aktivitäts-Typen noch ausführlicher widmen und gehen hier einleitend kurz auf die Varianten im Stil einzelner Lehrpersonen ein.²⁵

Generell ist bei den meisten Lehrenden die Muttersprache im Unterricht durchaus vertreten, mit Ausnahme von ein paar hartgesottenen ‚PuristInnen‘: Diese engagierten VertreterInnen der ‚Nur-Zielsprache‘-Strategie bemühen sich vor allem einmal selbst darum, all ihre Botschaften und Aktivitäten in der Fremdsprache und nur in der Fremdsprache ‚hinüberzubringen‘, oft um den Preis wiederholter Umformulierungen und Vereinfachungen und manchmal dank der Hilfe von SchülerInnen, die als erste die Botschaft verstehen und sie für die anderen übersetzen.

(22) (Corpus Rousseau)

- 1 Pr: Vous connaissez le verbe „échouer“, „échec“?
[Keine Reaktion]
- 2 Pr: Alors le verbe „échouer“ c'est ne pas avoir de succès, ne pas réussir, oui, alors c'est compris?
- 3 S1: **Misslingen.**²⁶

Damit hat der / die Lehrende nicht das Gesicht verloren, er / sie ist nicht von der Zielsprache abgewichen, und der Inhalt ist aber trotzdem sicher bei den Lernenden ange-

²⁵ Generell ist zu sagen, dass sich nur ein Teil der Lehrpersonen durch einen sehr stark markierten eigenen Stil beim Wechsel zwischen Muttersprache und Fremdsprache auszeichnet; viele modulieren die „code choice“ schlicht nach den Aktivitäten, wie es weiter unten beschrieben werden wird.

²⁶ Nachdem die Beispiele ja einerseits aus dem Französischunterricht in Österreich (Rousseau 2006) und andererseits aus dem Deutschunterricht in Frankreich (Beiler 2007) stammen, wird in der Transkription jeweils alles, was in der Muttersprache der SchülerInnen ist, durch Fettdruck hervorgehoben. Der Fettdruck betrifft also in den Rousseau-Beispielen die deutschen Ausdrücke und Passagen, in den Beiler-Beispielen die französischen. Die Beiler-Beispiele werden nach der Diplomarbeit selbst zitiert, die Rousseau-Beispiele nach einer uns vorliegenden umfangreicheren Fassung des Transkriptions-Corpus. Die Abkürzung Pr steht für die Lehrperson, S1-Sn für die SchülerInnen.

kommen. Allerdings sind PuristInnen auch ständig bemüht, für die SchülerInnen und Schüler die Fremdsprache als einziges Kommunikationsmittel im Unterricht durchzusetzen – also auch für SchülerInnenfragen, was ziemlich mühsam sein kann, wie die beiden folgenden Beispiele zeigen:

(23) (Beiler S. 80)

- 1 Pr: Wir nehmen das Buch Seite fünfundfünfzig und das TD Seite vierundvierzig. Also: Buch Seite fünfundfünfzig und TD Seite vierundvierzig.
- 2 S1: **Quelle page?**
- 3 Pr: Auf DEUTSCH!!!
- 4 S1: Welche Seite, bitte?
- 5 Pr: Buch Seite fünfundfünfzig und TD Seite vierundvierzig.
- 6 Klasse: **Livre page cinquante-cinq et TD page quarante-quatre.**

(24) (Corpus Rousseau)

- 1 Pr: Bon, alors ça signifie „alle Trümpfe in der Hand haben“, pour que ce soit clair!
- 2 S1: **Frau Professor, Was heißt bitte „estival“?**
- 3 Pr: C'est l'adjectif qui va avec „été“, tu peux me poser la question en français, s'il te plaît!
- 4 S1: Qu'est-ce que c'est „estival“?
- 5 Pr: Est-ce que quelqu'un veut ajouter quelque chose?
[Schweigen]
- 6 S2: **Frau Professor, was heißt „marée noire“?**
- 7 Pr: Non, je suis désolée, je ne peux pas répondre. En français, s'il te plaît!

Die Wahl der Unterrichtssprache bzw. der Sprache für SchülerInnen-Interventionen wird also zwischen Lehrern und SchülerInnen ausgehandelt: Durch eine Art ‚Gesetz der Trägheit‘ versuchen SchülerInnen generell, das geht aus den Transkripten von Rousseau und Beiler hervor, Fragen grundsätzlich einmal in ihrer Muttersprache zu stellen. Der / die Lehrende kann das nun entweder resigniert akzeptieren oder auf der Verwendung der Zielsprache bestehen. In diesem Fall läuft er / sie Gefahr, auf jenes Schweigen zu stoßen, das in Beispiel (24) nach Replik 5 eintritt. Das Insistieren auf der Zielsprache bremst also die kommunikative Dynamik und den Fluss des Unterrichtsgeschehens. Andererseits sind die Gelegenheiten für jede/n einzelne/n SchülerIn, im Unterricht ‚dranzukommen‘, ohnehin spärlich gesät, und der Wunsch der Lehrperson, diese Gelegenheiten zum Üben der Fremdsprache zu nutzen, erscheint nur allzu verständlich. Soviel also zum heldenhaften Kampf der PuristInnen.

Was nun die ‚Mixer‘ angeht, so handelt es sich um eine eher heterogene Kategorie; denn sie ‚mischen‘ jede/r auf seine / ihre Weise, sie haben jede/r einen ganz eigenen Stil

beim *code switching*, beim Sprachwechsel.³⁷ Die meisten ‚mixen‘ in Form des *intersentential code switching*, also des Wechsels der Sprache von einem Satz zum anderen (Bsp. 25, Repliken 1, 2 (1. *switch*), 3, 4, 9); manche praktizieren aber sogar das *intrasentential code switching*, d. h. einen Wechsel der Sprache mitten im Satz (Bsp. 25, Repliken 2 (2. *switch*), 5, 6, 7, 8). Beispiel (25) illustriert die Praxis der bei weitem extremsten ‚Mixerin‘ unter den Lehrpersonen unseres Corpus:

(25) (Corpus Rousseau)

- 1 Pr: Oh là là, l'école, c'est toujours l'horreur, ja
das stimmt immer über die Schule, nicht wahr?
[In der folgenden Übung ist das Wort „mystère“ zu fin-
den.]
- 2 Pr: Maintenant, il faut trouver la réponse, so jetzt
müsst ihr das auflösen! Wer hat la réponse?
- 3 S1: C'est „jumelage“! Ach, Frau Professor, das war
leicht!
- 4 Pr: Dann schreib ma jetzt noch die Eigenschaftswörter
auf. Vous écrivez dans le cahier de vocabulaire.
[...]
- 5 Pr: Pour la prochaine fois, schaut, dass ihr euch
auskennt à la page 27. Vous avez entendu, schaut,
dass ihr euch auskennt à la page 27.
[...]
- 6 Pr: Bon, d'abord, on va corriger le devoir! Das ist
nicht sehr praktisch, von dir bekomme ich sehr
viel devoir.
[...]
- 7 Pr: Oui, dann, du choisis un élève!
[...]
- 8 Pr: Schauen wir die neue Hausübung an, page 29
exercice 4.
- 9 Pr: Vous avez fait des phrases. Quels adjectifs vont
avec quels noms? Welche Adjektive gehen mit wel-
chen Substantiven zusammen?

Die Repliken 1, 2 und 9 in Beispiel (25) zeigen außerdem ein sehr verbreitetes LehrerInnenverhalten: das Wiederholen derselben Frage oder Aussage zuerst in der Fremdsprache, dann in der Muttersprache. Es geht ja vor allem einmal darum, verstanden zu werden, und das kann eigentlich nur die Muttersprache wirklich garantieren. Daher

³⁷ Zum *code switching* vgl. zum Beispiel Auer (1998).

Zu den Lehr-Typen mit Bezug auf den Sprachwechsel im Unterricht gibt es das interessante Schema von Cambra / Nussbaum (1997), zit. n. Ehrhart (2003b: 1417), die folgende Klassen unterscheiden:

- der/die Purist(N): lehnt die Verwendung der L1 ab;
- der/die Gemäßigte: toleriert die L1, entweder mit oder ohne Integration ins Gespräch;
- der/die aktive Verwender(N): verwendet die L1, entweder als Reaktion auf einen *switch* des/der Kommunikationspartners/in oder auf eigene Initiative.

muss sich der / die Lehrende, wenn er / sie die Fremdsprache verwendet, des Verständnisses der SchülerInnen versichern. Dafür gibt es verschiedene Strategien: die routinemäßige Übersetzung, wie sie uns in Beispiel 25 begegnet, aber auch intelligenter Varianten. Bei diesen überprüft der / die Lehrende zuerst, ob die fremdsprachliche Aussage von den SchülerInnen verstanden worden ist (Bsp. 26) und greift nur im Notfall (Bsp. 27) auf die Muttersprache zurück:

(26) (Corpus Rousseau)

- 1 Pr: Bon, comme ça, on peut s'approcher doucement de la
correspondance française, comme ça, le choc n'est
pas trop grand! Was hab ich gesagt? Ihr habt alle
so zustimmend genickt?
- 2 S1: Ja, dass es nicht so schnell ist mit der Korres-
pondenz.

(27) (Corpus Rousseau)

- 1 Pr: C'est important de varier les groupes pour que les
mêmes ne soient pas toujours ensemble.
- 2 Pr: Oh, niemand hat verstanden! Was habe ich gesagt?
Dass es wichtig ist, dass nicht immer die gleichen
zusammenarbeiten.

(28) (Corpus Rousseau)

- 1 Pr: Alors, comme devoir à la maison, pour la prochaine
fois, vous résumez ce texte en français, s'il vous
plaît.
- 2 Pr: Vous avez bien compris ce qu'il faut faire?
- 3 S1: Ja, wir müssen den Text zu Hause zusammenfassen.
- 4 Pr: Oui, c'est ça, je vous explique quelques mots de
vocabulaire, pour que ce soit clair.

Das letzte Beispiel (28) ist in gewisser Weise ideal, weil die Lehrperson die Zielsprache nicht verlassen und sich trotzdem vergewissert hat, dass die Anweisung verstanden worden ist. Diese wurde auch in der Muttersprache gegeben, aber eben nicht von der Lehrerin, sondern von einer Schülerin.

Das eben illustrierte Mix-Verhalten passt gut zu Myers-Scottons These, dass in mehrsprachigen Kontexten nicht nur jeweils die eine oder die andere Sprache, sondern ebenso das *code switching*, also der Sprachwechsel, die ‚unmarkierte Sprachwahl‘ darstellen kann (vgl. Myers-Scotton 1983, 1998 und *passim*). Das ist bei manchen Lehrenden eine Frage des individuellen Stils (vgl. die Lehrerin in Bsp. 25), bei sehr vielen jedenfalls eine Frage der Aktivität. Das heißt, für manche unterrichtlichen Aktivitäten ist die Zielsprache die *unmarked choice*, für andere die Muttersprache, und wieder andere sind durch systematisches *code switching* gekennzeichnet.

Damit kommen wir zur Vorstellung der verschiedenen unterrichtlichen Aktivitätstypen und der dazugehörigen Sprachwahl-Muster. Ein Aktivitätstyp wurde in den Beispielen (25) bis (28) bereits ausführlich illustriert, nämlich die Organisation des

Unterrichts. Die präsentierten Beispiele gehören zum Untertyp ‚Mikro-Organisation‘, das ist die laufende punktuelle Organisationsfähigkeit im Unterricht (Seite im Buch angeben, Übungsanweisungen geben, Hausübung aufgeben etc.). Die ‚Makro-Organisation‘ wäre dagegen das Aushandeln des Stoffes und des Datums der nächsten Schularbeit, die Organisation einer Exkursion oder einer Klassenfahrt und Ähnliches. Bei der Mikro-Organisation fällt auf, dass – wie von Myers-Scotton als Möglichkeit beschrieben – der Sprachwechsel die unmarkierte Sprachwahl darstellt. Das ist allerdings nur im Französisch-Unterricht in Österreich so konsequent der Fall. (Die Beispiele (25) bis (28) stammen denn auch sämtlich aus dem Corpus Rousseau.) In Frankreich besteht eine stärkere Tendenz, große Teile der Mikro-Organisation in der Muttersprache durchzuführen. Das gilt jedenfalls für das Aufgeben der Hausübungen, die nämlich ins Hausübungs-Buch (das *cahier de textes*) der SchülerInnen eingetragen werden und für die kontrollierenden Eltern verständlich sein müssen.

(29) (Beiler S.123)

- 1 Pr: *Il nous reste ... Même pas, donc, vous prenez votre TD [sonnerie] page seize. Je croyais qu'on avait encore trois minutes. Vous notez pour mercredi prochain, page seize tous les exercices. Tout le monde note. Ssssssssscht. Je veux voir que tout le monde note les devoirs. Ohoh, tout le monde sort son cahier de textes page seize, toute la page pour mercredi prochain est à faire.*
- 2 SI: *D'accord Madame, d'accord.*
- 3 Pr: *Dans le TD page seize.*
- 4 S2: *Toute la page?*
- 5 Pr: *Toute la page.*

Die Makro-Organisation erfolgt in beiden Kulturen normalerweise in der Muttersprache:

(30) (Corpus Rousseau)

- 1 Pr: *Grüß Gott, wer ist heute nicht da? Also ihr habt am 3. März die erste Schularbeit.*
- 2 Pr: *Den genaueren Stoff erkläre ich euch in den nächsten Stunden, aber eigentlich alles, was wir bis jetzt gemacht haben.*

Es gibt aber auch Aktivitäten, für die die *unmarked choice*, also die normale Sprachwahl, in beiden Kulturen die Fremdsprache ist. Dazu gehören insbesondere die Eröffnungs-Rituale des Unterrichts, also die Begrüßung mit dem Feststellen des Datums und der Abwesenenden. Damit wird am Anfang des Unterrichts ein starkes Signal in Richtung Fremdsprache gesetzt.

(31) (Corpus Rousseau)

- 1 Pr: *Bonjour, alors qui est absent aujourd'hui?*
- 2 SI: *Personne.*
- 3 Pr: *Aujourd'hui, nous sommes le? Anna!*
- 4 S2: *Nous sommes le 8 février 2005.*

Stark von der Fremdsprache dominiert sind außerdem die Übungs-Aktivitäten, seien es nun das gemeinsame Verbessern der Hausübungen oder anderer schriftlicher Aufgaben, oder die mündlichen Übungen und Dialoge, mit denen z. B. ein neuer Text erarbeitet wird.

(32) (Beiler S. 99)

- 1 Pr: *So, und jetzt nehmen wir den Text, bevor wir einen neuen durchnehmen ... „Die vierte Bewerbung“.*
- 2 SI [liest den Titel]
- 3 Pr [beginnt, Fragen über den Text zu stellen]: *Was möchte Angela?*
- 4 SI: ?
- 5 Pr: *Auch studieren. Aber was sagt Billa dazu?*
- 6 SI: *Sie wollen Kinderkrankenschwester werden.*
- 7 Pr: *Sie WILL Kinderkrankenschwester werden. Ja, was meint Billa auf Zeile achtzehn... siebzehn, Entschuldigung? Was sagt sie auf Zeile siebzehn, achtzehn?*
- [...]
- 8 Pr: *Die Frage war: „Warum bekommt sie nur Absagen“?*
- 9 SI: *Vielleicht ist sie ... comment on dit „comme tout le monde“?*
- 10 Pr: *wie alle*
- 11 SI: *Vielleicht ist sie wie alle Leute ... behindert?*
- 12 Pr: *NICHT wie alle Leute, dann ist sie eben NICHT wie alle Leute.*

Diese Erarbeitungs- und Übungsaktivitäten liefern in sehr auffälliger Weise beinahe die einzigen Sequenzen, in denen die SchülerInnen systematisch und routinemäßig die Fremdsprache verwenden. Oft geht es nur darum, etwas Vorbereitetes vorzulesen oder auf Verständnisfragen hin Passagen aus einem Text vereinfacht zu zitieren. Spontane Kommunikation kommt nur sehr selten vor, bei wirklichen Kommunikationsbedürfnissen, z. B. bei Verständnis- oder organisatorischen Fragen, greifen die SchülerInnen fast immer auf ihre Muttersprache zurück. Es ist, als ob sie die Fremdsprache als authentisches Kommunikationsmittel für sich erst noch erobern müssten. Das folgende Beispiel ist eine hochsignifikante Ausnahme:

(33) (Corpus Rousseau)

- 1 Pr: *Bonjour, votre devoir c'était dans quel livre, à quelle page?*
- 2 S1: *Je ne trouve pas mon cahier d'exercices, Madame.*
[Die Lehrerin klatscht.]
- 3 Pr: *Très bien, en français!*

Der Schüler hat sein Heft vergessen, hat vielleicht die Hausübung überhaupt nicht gemacht, und trotzdem wird er von der Lehrerin gelobt, ja, sie applaudiert ihm sogar. Und das nur, weil er für eine spontane, ungeplante Äußerung im Unterricht die Fremdsprache verwendet hat. Gerade dieses positive Beispiel beweist, dass das in keiner Weise als normal empfunden wird.

Doch zurück zu den Aktivitätstypen im Unterricht: Neben den Bereichen, die der Fremdsprache ‚gehören‘ (die Begrüßungsrituale, die Übungen), gibt es im Fremdsprachenunterricht auch Domänen, in denen ganz eindeutig die Muttersprache die *unmarked language choice* darstellt:²⁸ Es handelt sich um die Erklärung der Lexik, also der Vokabeln, und in noch stärkerem Maße um die Grammatik.

Bei den Vokabeln wird die Semantisierung durch ein Äquivalent in der Muttersprache sehr oft verwendet, um neue Wörter und Ausdrücke einzuführen. Denn trotz gelegentlicher falscher Freunde und divergenter Strukturen ist das in den meisten Fällen die kürzeste und praktischste Art, die Bedeutung eines Wortes zu präzisieren. Oft geben die Lehrenden das Äquivalent nicht selbst, sondern fragen die SchülerInnen und bestätigen anschließend die richtige Antwort.

(34) (Corpus Rousseau)

- 1 Pr: *Qu'est-ce que c'est la salle de séjour en allemand?*
- 2 S1: *Wohnzimmer.*
- 3 Pr: *Oui, c'est „Wohnzimmer“ en français.*

Selbst, wenn die Lehrerin wie in unserem oben gegebenen Beispiel (22) die Wortbedeutung paraphrasiert, zeigen die SchülerInnen ja doch durch das muttersprachliche Äquivalent an, dass sie verstanden haben. Sind bei einer Vokabel besondere Schwierigkeiten zu erklären, dann erfolgt diese Erklärung stets in der Muttersprache.

(35) (Corpus Rousseau)

- 1 Pr: *Le premier mot en allemand „Telefon“, habt ihr das gefunden? Fast das gleiche, aber nicht ganz. Bitte bedenken, da gibt es zwei accents: téléphone und man schreibt es auch noch mit ph.*

Noch stärker als die Lexik wird die Grammatik als ein an und für sich schwieriger Bereich empfunden, den man nicht durch die Verwendung der Zielsprache noch zusätzlich verkomplizieren will. Das folgende Beispiel (36) (eines von vielen) zeigt eine Grammatik-Erklärung, für die ganz selbstverständlich in die Muttersprache ‚geswitcht‘ wird:

(36) (Corpus Rousseau)

- 1 Pr: *Ich hoffe, ihr habt die Konjugation auf -er gut verstanden, jetzt kommen die Verben auf -dre! Ich lese gerade die Konjugation herunter.*
[...] Nach dem gleichen Muster werden *répondre* und *entendre* konjugiert. Was fällt euch auf?
- 3 Da müsst ihr euch auseinandersetzen mit der Aussprache.
Auf die Lautschrift konzentrieren müsst ihr euch.
Diese Konjugationen müsst ihr einfach lernen.
Nehmen wir S23 gleich dazu: *écrire* et *dire*. Was fällt euch da auf?
- 4 S1: *Bei *dire* ist wie bei *faire* für die zweite Person Plural.*
- 5 Pr: *Ja, das geht wie *faire*, vous dites, vous faites.*

Die Grammatik ist eine richtige kleine ‚Insel‘ der Muttersprache, sogar in sonst stark zielsprachig geprägten Unterrichtsstilen. Das gilt übrigens ganz gleichermaßen für Österreich wie für Frankreich.

Ein weiterer Bereich der Muttersprache sind genuin pädagogische Aktivitäten, wie das Loben oder Ermahnen der SchülerInnen oder das pädagogische Gespräch, wenn der / die Lehrende der ganzen Klasse ins Gewissen redet:

(37) (Corpus Rousseau)

- 1 Pr: *Ich habe den Eindruck, wir kommen in Französisch nicht weiter. Es muss von euch eine Leistung in Französisch kommen. Ihr habt es in letzter Zeit stark vernachlässigt.*
Ich möchte euch heute fragen, wie wir das machen sollen. Ich möchte euch bitten, euch aufzunehmen auf Aufnahmegerät.
- 3 S1: *Ja, aber Frau Professor, das ist wieder so ein Stress!!*

Hier wird die Muttersprache deswegen gewählt, um sich sozusagen auf Augenhöhe mit den SchülerInnen zu begeben und ihnen die Chance zu geben, ihre Position von

²⁸ Wie wir es ja schon weiter oben bei der Makro-Organisation gesehen haben (Bsp. (30)).

sprachlichen Hürden unbeeinträchtigt formulieren zu können.²⁹ Dasselbe gilt für das Ausmachen von Prüfungsterminen (ein wichtiger Aspekt der Makro-Organisation), die in der Regel in der Muttersprache besprochen – ja, nicht nur besprochen, sondern in zähem Ringen ausverhandelt – werden:

(38) (Corpus Rousseau)

- 1 Pr: *Si vous avez des questions, n'hésitez pas. Isabelle, tu viens au tableau s'il te plaît.*
- 2 S1: *Mai, Frau Professor, wir hatten heut einen Mathetest und ...*
- 3 S2: *Ja, Frau Professor, mir haben so einen Stress die Wochen gehabt. Können Sie net morgen prüfen?*
- 4 Pr: *In Französisch darf ich morgen prüfen?! Es hat keinen Sinn ... Ich gebe immer nach ... Französisch wird morgen geprüft, Englisch heute, wenn es nötig ist, müsst ihr in der Mittagspause lernen.*

Unser letztes Beispiel zeigt den wackeren Kampf einer Französisch-Lehrerin mit einer geschickt taktierenden Klassengemeinschaft. Davor wurde längere Zeit in der Muttersprache Organisatorisches geklärt, nun möchte die Lehrerin zum eigentlichen Unterricht übergehen und signalisiert das durch einen explizit thematisierten Sprachwechsel:

(39) (Corpus Rousseau)

- 1 Pr: *Bon, alors, on va continuer en français!*
- 2 S1: *Frau Professor, wenn wir schon beim Organisieren sind. Sie wollten doch noch Grammatik prüfen, oder?*
- 3 Pr: *Avant Noël, on va faire une révision de grammaire, par exemple le 22 décembre, c'est d'accord?*
- 4 S1: *Ja, aber am 22. Dezember spielen wir Fußball!*
- 5 Pr: *Oui, mais le foot, c'est seulement l'après-midi!*
- 6 S1: *Nein, wir haben aber auch vormittags ein Match, und wenn wir da Fußball haben, dann ...*
- 7 Pr: *Moi, je vais parler avec le directeur, ça ne va pas comme ça, toujours supprimer des heures de français!*

²⁹ Nicht zufällig wird eine der im Corpus vertretenen LehrerInnen, die das anders hält und schwache Schüler gezielt in der Fremdsprache tadelt – vielleicht, um auf diese Weise eine Komplizität mit den „Guten“ herzustellen und sich mit ihnen auf Kosten der „Schlechten“ zu amüsieren – als extrem verachtend empfunden; vgl. den folgenden Dialog (Beiler 2007, Deckblatt):
Lehrerin: *Noch ein Wort und du mußt nachsitzen!*

Schülerin: *C'est quoi ça? [Was heißt das?]*

Lehrerin: *Tu veux pas te savoir! [Das willst du gar nicht wissen!]*

Die SchülerInnen spielen auf Verzögerung, sie wollen einen doppelten Aufschub erreichen: Vordergründig geht es um die Prüfung, über deren Termin verhandelt wird, in Wirklichkeit bedeutet diese Verhandlung selbst aber einen Aufschub für die eigentliche Unterrichtsaktivität. Die Lehrerin schlägt sich tapfer, sie geht zwar auf die organisatorische Frage ein, aber sie bleibt in der Zielsprache und zeigt damit an, dass sie weiterhin intendiert, nun zum eigentlichen Unterricht überzugehen.³⁰ Selbst den Stoßseuffer am Ende äußert sie noch in der Fremdsprache.

FremdsprachenlehrerInnen in der Schule stehen also bezüglich ihrer Sprachwahl im Unterricht vor einem Dilemma: Pointiert ausgedrückt, müssen sie besonders in den ersten Jahren des Lernprozesses wählen, entweder auf die Muttersprache ihrer SchülerInnen zurückzugreifen oder nicht verstanden zu werden; und sie müssen wählen, Wortmeldungen in der Muttersprache zu akzeptieren oder keine Wortmeldungen von Seiten der SchülerInnen zu bekommen. Sie stehen also vor der Wahl, entweder gute FremdsprachenlehrerInnen zu sein, oder gute LehrerInnen ganz allgemein. Denn nur schlechte LehrerInnen würden in Kauf nehmen, von den SchülerInnen nicht verstanden zu werden oder keine Wortmeldungen von ihnen zu erhalten. Weil sich SchülerInnen aber am Unterricht beteiligen müssen, und weil LehrerInnen trachten müssen, verstanden zu werden, darum ist die Muttersprache im Fremdsprachenunterricht aus allgemein-pädagogischer Sicht ein notwendiges Instrument, um die Kommunikation in der Klasse herzustellen und aufrecht zu erhalten – jene Kommunikation, die die Voraussetzung jeglichen Unterrichts darstellt. Dafür müssen LehrerInnen aber das Dogma vom *target language only* aufgeben. Zu gewinnen haben sie dabei einen persönlicheren Bezug zu ihren SchülerInnen, wie auch eine zusätzliche pädagogische Ressource im Unterricht – eine nicht unbedenkliche Ressource allerdings, die sie bewusst und mit großer Vorsicht handhaben sollten, weil sie in der mehrsprachigen Situation des Fremdsprachenunterrichts ja in der Tat auch eine Versuchung und eine Konkurrenz für die Kommunikation in der Zielsprache darstellt.

4. Schluss: Welche Verbindlichkeiten verbinden (und trennen) Lehrende und Lernende?

Wir haben gesehen, wie im Fremdsprachenunterricht klar und explizit definierte Normen den Unterrichtsgegenstand bestimmen, nämlich jene Varietät oder vielmehr Varietäten der Zielsprache, die den Lernenden vermittelt werden und von denen jede Abweichung als Fehler geahndet wird. Diese Fehler haben allerdings in den letzten Jahrzehnten von Seiten der Wissenschaft wie der Didaktik eine Neubewertung erfahren, die mit ihrer Rolle im Lernprozess und mit ihrem heuristischen Wert zusammenhängt: Betont wird nun der Fehler als kreative Leistung der Lernenden, die damit Hypothesen über die Fremdsprache testen, wie auch der Einblick, den nicht-zielsprachenkonforme LehrerInnenäußerungen in den Fortschritt des Lernprozesses gewähren. Die Perspektive

³⁰ Sie intendiert also einen Wechsel im „footing“ im Sinne von Goffman (1979).

der Forschung richtet sich mehr und mehr auf die Lernersprache als eigenständiges, in dynamischer Entwicklung begriffenes System. Am Beispiel der französischen Negation für germanophone Lernenden haben wir zu zeigen versucht, wie die *Interlanguage*, insbesondere im Bereich der Grammatik, sich nach und nach der Zielsprache annähert, wie die Lernenden sozusagen, von einem Fehler zu einem anderen fortschreiten. Damit ist ein Zugang zum Fehler gefunden, der die Normabweichung nicht sanktioniert, sondern sich stattdessen für ihre Bedingungen und Modalitäten interessiert – ein Zugang, der Lehrende wie Lernende entlastet und ihnen einen kreativen Umgang mit etwas eröffnet, das eben nicht mehr nur ein Scheitern am verbindlichen Vorbild ist.

Ein weiterer Ort der Verbindlichkeit, viel impliziter als der erste, betrifft nicht den Inhalt, sondern die Verhaltensformen des Fremdsprachenunterrichts, nicht die Sprache, die unterrichtet wird, sondern die Sprache, in der der Unterricht stattfindet. Es geht um die Wahl zwischen Fremdsprache und Muttersprache bzw. um die Rolle, die der Muttersprache im fremdsprachlichen Unterricht zugestanden oder aber verweigert wird. Verbindlichkeit kann hier auf zwei Ebenen wahrgenommen werden: einerseits auf der Ebene der offiziellen Ideologie, der durch die Ausbildung und durch weite Teile der Fremdsprachendidaktik vermittelten Norm. Diese verlangt die Minimierung, ja, die Ausmerzung der Muttersprache im Sinne eines ‚Nur-Zielsprache‘-Unterrichts, wegen der Gefahr von Interferenzen und wegen der Konkurrenz der Muttersprache und der Fremdsprache im Rahmen der ohnehin knapp bemessenen Unterrichtszeit. Andererseits zeigt aber die Unterrichtsbeobachtung in empirischen Untersuchungen, dass die Muttersprache in der Realität des Fremdsprachenunterrichts fast überall präsent ist und dass ihre Verwendung zum Teil individuellen Präferenzen der Lehrenden, vor allem aber sinnvollen Mustern im Sinne einer wertvollen pädagogischen Ressource gehorcht. Die Muttersprache wird gezielt für gewisse Aktivitäten eingesetzt, weil sonst der Unterricht ein Monolog der Lehrperson bleiben müsste. Die Lehrenden wie die Lernenden kennen und befolgen routinemäßig diese Muster, die nur ganz selten explizit angesprochen werden.

Wo dies geschieht, sind es meist Lehrende, die darauf bestehen, dass SchülerInnen für ihre Fragen und Wortmeldungen die Fremdsprache gebrauchen. Das entspricht aber offensichtlich nicht wirklich den impliziten Spielregeln des SchülerInnenhandels, denn man beobachtet durchgehend, dass die Lernenden im Unterricht eine Art Trägheit, eine ‚passive Resistenz‘ gegenüber dem Gebrauch der Zielsprache an den Tag legen, die wohl eines der normativen Hauptprobleme des Fremdsprachenunterrichts darstellt.

Das mag einerseits mit Schüchternheit und mit der Angst vor Fehlern zusammenhängen: Man wagt eine zielsprachliche Äußerung nur dann, wenn man sich ihrer ‚Richtigkeit‘ absolut sicher ist und beschränkt sich daher auf ganz einfache Äußerungen (*ja, nein*) in der Zielsprache. Das könnte mit unangenehmen Erfahrungen des Korrigiert-Werdens zusammenhängen, so dass der / die LehrIn durch eine entspanntere Haltung gegenüber dem Fehler und ein gelegentliches Durchgehen-Lassen die SchülerInnen zur Verwendung der Zielsprache ermutigen könnte.

Es gibt aber noch ein weiteres Problem, das schwieriger zu behandeln ist, und das hängt mit echter Bequemlichkeit und passiver Resistenz der SchülerInnen bei der Sprachwahl zusammen, wie sie in etlichen Beispielen zutage getreten sind. Diese sind in einen weiteren Kontext zu stellen: in den des SchülerInnenverhaltens und der SchülerInnenrolle generell, wie sie in ethnographischen Arbeiten zum Unterrichts-geschehen beschrieben werden (vgl. Breidenstein 2006). Zum ‚Schülerjob‘ gehört es nämlich auch, nicht eifertig wie ein Streber in vorausweisendem Gehorsam die Verbindlichkeiten der Lehrkraft zu übernehmen, sondern vielmehr dem Unterricht gegenüber, selbst wenn man oberflächlich mittut, doch für die anderen sichtbar eine gewisse Distanz und Coolness zu bewahren, um in der *peer group* zu bestehen. Hier tun sich Einblicke in sich widersprechende Verbindlichkeiten auf, die die unterschiedlichen Rollen von Lehrern und SchülerInnen bestimmen. Neuere Untersuchungen zum LehrerInnen- und SchülerInnenverhalten im Fremdsprachenunterricht (z. B. Konzett 2015) stellen die Interaktionsformen und -normen der *classroom interaction* in einen ethnomethodologischen Rahmen, der es ermöglicht, diese widersprüchlichen und konkurrierenden Verbindlichkeiten der Akteure am Unterrichtsgeschehen offenzulegen und zu analysieren.

Literaturverzeichnis

- Atkinson, David (1987), „The mother tongue in the classroom: a neglected resource“. In: *ELT Journal* 41/4, 241-247.
- Auer, Peter (1998), *Code switching in conversation. Language, interaction and identity*. London: Routledge.
- Barrera-Vidal, Albert (1995), „Zur Frage der sogenannten ‚doppelten Kontraktivität‘ beim Lernen fremder Sprachen. Das Spanischlernen bei deutschsprachigen Französischlernern“. In: Claus Grutzmann (Hrsg.): *Kontraktivität und kontrastives Lernen*. Tübingen: Narr, 25-40.
- Barros Diez, Esther (2006), *El estudio de los errores y no-errores de por y para en el caso de germanohablantes. Una visión globalizadora de la interlengua*. Frankfurt am Main: Lang.
- Beiler, Christine (2007), *Alternance codique et enseignement de l'allemand langue étrangère en Alsace*. Diplomarbeit, Universität Innsbruck.
- Blumenthal, Peter (1987), *Sprachvergleich Deutsch – Französisch*. Tübingen: Niemeyer.
- Bourdieu, Pierre (1982), *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
- Breidenstein, Georg (2006), *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Butzkamm, Wolfgang (1973/1978), *Aufgeklärte Einsprachigkeit: Zur Endogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Butzkamm, Wolfgang (1989/2002), *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts: Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen / Basel: Francke.

- Butzkamm, Wolfgang (2003a), „Die Muttersprache als Sprach-Mutter: ein Gegenentwurf zur herrschenden Theorie“. In: *Französische heute* 34/2, 174-192.
- Butzkamm, Wolfgang (2003b), „We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma“. In: *Language Learning Journal* 28, 29-39.
- Camilleri, Antoinette (1998), „Codeswitching: an added pedagogical resource!“. In: Jacqueline Billiez / Diana-Lee Simon (Hrsg.): *Alternance des langues: Enjeux socio-culturels et identitaires*. Grenoble: Université Stendhal, 81-92.
- Cartagena, Nelson / Hans-Martin Gauger (1989), *Vergleichende Grammatik Spanisch – Deutsch*. Mannheim: Dudenverlag.
- Causa, Maria (1997), „D'une langue à l'autre: variables communicatives et interactionnelles en classe de langue étrangère. L'exemple de l'italien langue étrangère en France“. In: Etienne Pietri (Hrsg.): *Dialoganalyse V*. Tübingen: Niemeyer, 201-211.
- Causa, Maria (2002), *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère. Stratégies d'enseignement bilingues et transmission des savoirs en langue étrangère*. Bern: Lang.
- Corder, S. Pit (1967), „The significance of learner's errors“. In: *IRAL* 5/4, 161-170.
- Coseriu, Eugenio (²2007), *Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechens*. Tübingen: Narr [1988].
- Ehrhart, Sabine (2003a), „Forschungsprojekt Frühfranzösisch an der Universität des Saarlandes. Description of the outcomes of a project on early institutional foreign language teaching in Germany“. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 39, 75-86.
- Ehrhart, Sabine (2003b), „L'alternance codique dans le cours de langue: le rôle de l'enseignant dans l'interaction avec l'élève. Synthèse à partir d'énoncés recueillis dans les écoles de la Sarre“. In: Lorenzo Anxo / Fernando Suarez (eds.): *Proceedings / Actas, Second International Symposium on Bilingualism, Octobre 2002*. Vigo: Universidade de Vigo, CD-Rom.
- Fischer, Fiorenza / Eva Lavric (2003), „Real and pseudo-divergent learning structures. On some 'pitfalls' in French and Italian business language for German learners“. In: *IRAL* 41/1, 55-85.
- Germain, Claude (1993), *Evolution de l'enseignement des langues. 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE International.
- Goffman, Erving (1979), „Footing“. In: *Semiotica* 25(1-2), 1-29.
- Grevisse, Maurice (¹⁵2011), *Le Bon Usage. Quinzième édition par André Goosse*. Paris: de Boeck Duculot [1936].
- Harbord, John (1992), „The use of the mother tongue in the classroom“. In: *ELT Journal* 46/4, 350-355.
- Hellinger, Marlis (1977), *Kontrastive Grammatik Deutsch – Englisch*. Tübingen: Niemeyer.
- Heringer, Hans Jürgen (2009), *Valenzchunks. Empirisch fundiertes Lernmaterial* (mit Materialien auf CD-Rom). München: Iudicium.
- James, Carl (1990), „Learner language“. In: *Language teaching* 23/4, 205-213.

- James, Carl (1998), *Errors in language learning and use. Exploring error analysis*. London: Longman.
- Knapp-Pothoff, Annelie (1987), „Fehler aus sprachwerblicher und sprachdidaktischer Sicht“. In: *Englisch-amerikanische Studien* 9, 205-220.
- Konzett, Carmen (2015), *How students and teachers negotiate objects for learning in plenary classroom interaction*. Vortrag auf dem „Groningen Symposium on Language and Interaction (GSLI)“, Universität Groningen, 23.01.2015.
- Lavric, Eva (2000), „Deux mots français pour un mot allemand – Divergente Lernstrukturen in der Wirtschaftssprache“. In: Werner Forner (Hrsg.): *Fachsprachliche Kontraste oder: Die unmögliche Kunst des Übersetzens*. Frankfurt am Main: Lang, 97-111.
- Lavric, Eva (2001), *Fülle und Klarheit. Eine Determinantensemantik Deutsch – Französisch – Spanisch*. Tübingen: Stauffenburg.
- Lavric, Eva (2002a), „Heureusement que les apprenants font et refont toujours les mêmes fautes!“. In: Christian Schmitt (éd.): *La faute*. Bonn: Romanistischer Verlag, 69-98.
- Lavric, Eva (2002b), „Zur Rolle der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht. Eine empirische Untersuchung“. In: Alwin Fill / Hermine Penz / Wilhelm Trampe (ed.): *Colourful green ideas*. Bern: Lang, 195-218.
- Lavric, Eva (2009), „D'une faute à l'autre: un progrès? L'interlangue française et espagnole des germanophones“. In: *Moderne Sprachen* 53/2, 179-206.
- Lavric, Eva (2011), „Kann man von einem Fehler zu einem anderen fortschreiten? Beispiele aus den Interimssprachen Französisch und Spanisch“. In: Claudia Frevel / Franz-Josef Klein / Carolin Patzelt (a cura di): *Gli uomini si legano per la lingua*. Stuttgart: ibidem, 561-588.
- Lavric, Eva (2013), „Wie Europas Winzer/innen Fremdsprachen lernen – Präsentation des EU-Projekts „VinoLingua““. In: Ursula Wienen / Laura Sergio / Vahram Atayan (Hrsg.): *Fachsprache(n) in der Romania. Entwicklung, Verwendung, Übersetzung*. Berlin: Frank & Timme, 309-331.
- Lavric, Eva (2013/2014), „La langue maternelle en classe de langue étrangère: Le français en Autriche, l'allemand en France (première partie / deuxième partie)“. In: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 71 (2013), 129-155, und 81 (2014), 49-78.
- Lavric, Eva (2016), „Les fautes de spécialité“. In: Werner Forner / Britta Thörlé (eds.): *Manuel des langues de spécialité*. Berlin: de Gruyter, 343-358.
- Lavric, Eva / Wolfgang Obenaus / Josef Weidacher (2008), „We have been able to increase our export quota again: False friends and other semantic interlinguistic pitfalls in business English and French“. In: *Fachsprache. International Journal of LSP* 30/1-2, 2-29.
- Lochner, Sandra (2003), *Analyse d'erreurs dans l'enseignement de la langue française aux élèves germanophones*. Diplomarbeit, Universität Innsbruck.
- Mayr, Erich (1982/1985), *Spracherwerb und Fehleranalyse. Theorie und Epirie am Beispiel des Französischen*. Phil. Diss. Innsbruck (1982) sowie Bern: Lang (1985).

- Molander, Lena (2004), „L'alternance codique en classe d'immersion: délimitation, interprétation et fonction interactionnelle“. In: *Sociolinguistica* 18 (Sondernummer: *Code Switching*), 86-105.
- Myers-Scotton, Carol (1983), „The negotiation of identities in conversation: A theory of markedness and code choice“. In: *International journal of the sociology of language* 44, 115-136.
- Myers-Scotton, Carol (1998), „A theoretical introduction to the Markedness Model“. In: dies. (ed.): *Codes and consequences. Choosing linguistic varieties*, New York: Oxford University Press, 18-38.
- Rattunde, Eckhard (1977), „Transfer – Interferenz? Probleme der Begriffsdefinition bei der Fehleranalyse“. In: ders. (Hrsg.): *Fehleranalyse / Fehlerbewertung*. Braunschweig: Diesterweg, 4-14.
- Rousseau, Florence (2006), „*Von dir bekomme ich sehr viel devoir!*“ *Alternance codique et enseignement du FLE en Autriche*. Diplomarbeit, Universität Innsbruck.
- Selinker, Larry (1972), „Interlanguage“. In: *IRAL* 10/3, 209-231.
- Stegu, Martin (1985), *Kontrastive Untersuchungen zu den Vergangenheitstempora im Russischen, Französischen und Bulgarischen*. Frankfurt am Main: Lang.
- Vaugelas, Claude Favre de (2009), *Remarques sur la langue française*. Hrsg. v. Zygmunt Marzys. Genf: Droz [1647].
- Vogel, Klaus (1990), *Lernersprache. Linguistische und psycholinguistische Grundfragen ihrer Erforschung*. Tübingen: Narr.
- Westhoff, Gerhard J. (2011), „(Rezension von: Hans Jürgen Heringer.) ‚Valenzchunks. Empirisch fundiertes Lemmaterial‘“. In: *Deutsch als Fremdsprache* 4, 243-247.
- Zemb, Jean Marie (1978), *Vergleichende Grammatik Französisch – Deutsch*. Mannheim: Dudenverlag.