

### 3 Sprachbegriffe für den Englischunterricht

Willis Edmondson

Ein Sprachbegriff allein reicht für den Englischunterricht nicht aus. Dies liegt erstens daran, dass im Unterricht die englische Sprache sowohl das Lehrziel als auch das Mittel ist, durch das dieses Lehrziel erreicht werden soll. Daher brauchen wir sowohl eine unterrichtsexterne als auch eine unterrichtsinterne Perspektive, wenn wir einen Sprachbegriff für den Unterricht suchen. Zweitens ist zu berücksichtigen, dass im Unterricht, wie auch im Alltag, Sprache sowohl als soziales als auch als psychologisches Phänomen betrachtet werden kann. Dies heißt, im Englischunterricht wird sowohl kommuniziert (die Sprache erfüllt eine soziale Funktion) als auch gelernt (ein psychologischer/kognitiver Vorgang). Beide Perspektiven, die kommunikations- wie die lerntheoretische, sind für den Englischunterricht unentbehrlich. Hieraus ergeben sich nun zwei Differenzierungen: erstens zwischen einer unterrichtsexternen und einer unterrichtsinternen Betrachtung, und zweitens zwischen einer kommunikativen und einer lerntheoretischen Perspektive. Im Folgenden werden diese beiden Differenzierungen weiter erläutert, bevor wir sie zusammensetzen, um daraus vier Sprachbegriffe für den Englischunterricht abzuleiten.

#### 1. Sprache und Englischunterricht

Bei der ersten Differenzierung ist zunächst zwischen unterrichtsexternen und unterrichtsinternen Lehrzielen zu unterscheiden. Die „externen“ Lehrziele des Englischunterrichts, d. h., wozu die Adressaten durch den Unterricht befähigt werden sollen, sind über die *außerhalb* des Unterrichts geltenden englischen Sprachverwendungsnormen zu bestimmen. Dagegen wird die Sprache im Unterricht als Mittel zum Zweck, d. h. als Unterrichtssprache benutzt, um „interne“ Lernziele zu erreichen (vgl. Edmondson & House, 1993, S. 289–299). Auf der einen Seite existiert also die englische Sprache irgendwo „draußen“, wo *native speakers* mit ihr leben, während sie auf der anderen Seite als Unterrichtssprache dient, d. h., Lerner sie lernen und Lehrer sie unterrichten. Beide Perspektiven, die „externe“ Perspektive, aus der die Sprache als festgelegtes Lehrziel gilt, und die „interne“ des eigentlichen Geschehens im Klassenzimmer, sind für den Englischunterricht unentbehrlich. Diese Differenzierung möchte ich als *FU-externen* gegenüber *FU-internem* Sprachbegriff bezeichnen.

Die zweite Differenzierung betrifft Sprache als soziales Gut und Sprache als individuelles Gut. Das heißt, Sprache existiert sowohl „draußen“ in der Gesellschaft als auch „drinnen“ im Kopf des individuellen Sprechers. Dies sind zwei ganz unterschiedliche Perspektiven. Sprache als soziales Gut bezieht sich darauf, dass z. B. die englische Sprache in bestimmten Verhaltensformen als Kommunikationsmittel dient. Dieses Verhalten kann man beobachten oder auf Video oder Tonband festhalten. Um aber innerhalb einer bestimmten Sprachgemeinschaft agieren zu können, muss eine Person die englische Sprache auch „besitzen“, d. h., er oder sie muss ein Regelsystem oder, besser gesagt, ein vernetztes Wissenssystem internalisiert haben. Auf dieser Grundlage „kann“ man Englisch, man hat die Sprache „gelernt“. Sprache als individuelles Gut kann man natürlich nicht beobachten: Sie ist eine kognitive bzw. neurologische Ausstattung. Und wiederum sind beide Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht äußerst relevant. Das Lernen geschieht innerhalb des Individuums, wird aber (auch im Unterricht) hauptsächlich durch das soziale Verhal-

ten des Individuums unter Beweis gestellt und erfolgt zumindest teilweise durch sprachliches Verhalten im Unterricht. Diese zweite Differenzierung möchte ich als Unterscheidung zwischen *Sprache als sozialem Verhalten* und *Sprache als kognitivem System* bezeichnen, wobei unter „Kognition“ grundsätzlich alle mentalen Prozesse zu verstehen sind, die an sprachlichem Verhalten beteiligt sind, ob bewusst oder unbewusst.

Aus der Kombination dieser beiden Differenzierungen (FU-externe gegenüber FU-interner Sprache und soziales Verhalten gegenüber kognitivem System) ergeben sich vier kombinatorische Möglichkeiten und damit vier Sprachbegriffe:

- Sprache als Kommunikationsmittel außerhalb des Fremdsprachenunterrichts
- Sprache als Besitz kompetenter Sprecher, die mit der Sprache außerhalb des Unterrichts umgehen
- Sprache als Lernstoff bzw. Kommunikationsmittel innerhalb des Fremdsprachenunterrichts
- Sprache als Lerner Sprache, d. h. als (unvollständiger) Besitz von Personen, die die Sprache im Unterricht lernen.

Ziel dieses Kapitels ist es, die Relevanz der beiden Differenzierungen zu begründen, die vier sich daraus ergebenden Sprachbegriffe zu erläutern und miteinander sowie mit den Inhalten dieses Buches in Verbindung zu setzen.

## 2. Vier Sprachbegriffe

### 2.1 *Sprache als Kommunikationsmittel außerhalb des Unterrichts*

Die englische Sprache wird von vielen Menschen unterschiedlicher Kulturen benutzt, und zwar als Kommunikationsmittel zur Organisation ihres Lebens und zur Befriedigung ihrer sozialen Bedürfnisse. In diesem Sinne gilt sie als Zielsprache für den Englischunterricht. Das Verhalten von Sprechern dieser Sprache „draußen“ wird also als Modell oder Ziel wahrgenommen, an das sich Lerner zumindest bis zu einem bestimmten Grad und in bestimmten Bereichen anzupassen haben. Sprache als kommunikatives Verhalten ist sowohl ein Mittel zum sozialen Leben als auch ein Mittel zur Selbstverwirklichung, da wir unsere Individualität nur innerhalb eines sozialen Kontexts realisieren können; d. h., nur in seinem sozialen Verhalten wird man sich selbst finden bzw. definieren. Sprache wird hier also als „fremdsprachliches Handeln“ im Sinne von Bach & Timm (1996b) verstanden. Um die englische Sprache in diesem Sinne als externes Lernziel für den Fremdsprachenunterricht umzusetzen, sind zunächst folgende zwei Fragen zu beantworten:

(1) *Welches Englisch?* Da die englische Sprache weltweit schätzungsweise von über 600 Mio. Menschen gesprochen wird (wovon ca. die Hälfte Muttersprachler sind), muss für didaktische Zwecke selbstverständlich eine Auswahl aus der wahrscheinlich unendlichen Vielfalt von Verwendungsmöglichkeiten getroffen werden. In vielen Lehrkontexten ist eine Auswahl in Form von Richtlinien, Curricula und Lehrwerken bereits vorgenommen worden, auch wenn dies nach eher impliziten Kriterien geschehen ist. Trotzdem muss ein Englischlehrer in der Lage sein, mit diesen Entscheidungen vernünftig umzugehen und sie bei Bedarf begründen bzw. ergänzen zu können. Da Lerner ferner Kontakt zu vielen authentischen Materialien haben, die ein „anderes“ Englisch benutzen (z. B. durch Kabelfernsehen, Web, Pop- und Rock-Musik), ist eine bestimmte Bewusstheit verschiedener Merkmale solcher Varianten sicherlich anstrebenswert. In der Fachliteratur (vgl. z. B. die relevanten Kapitel aus Ahrens, Bald & Hüllen, 1995) wird zunächst zwischen nationalen Varianten der

englischen Sprache unterschieden, wobei die britischen und amerikanischen die bekanntesten sind. Afrika, Kanada, Australasien und Indien bieten weitere nationale Varianten, die sich natürlich durch verschiedene Dialekte regional weiter differenzieren lassen. Je nach Thema und Gesprächssituation werden verschiedene funktionale Register differenziert, die teilweise mit stilistischen Unterschieden überlappen. Weitere Differenzierungen ergeben sich aus sozialen Kategorien – wie soziale Klasse – und sozial sanktionierten Unterschieden wie z. B. zwischen weiblichen und männlichen Verwendungskonventionen.

Bei dieser Komplexität ist es aus didaktischer Sicht sinnvoll, zwischen aktiver und passiver Kompetenz zu unterscheiden. Während in der Sprachproduktion das Postulat eines *Standard English* als Lernziel gelten kann, muss man bei der Sprachrezeption für alle Varianten der englischen Sprache offen sein. Dieser erste Sprachbegriff erinnert uns daran, dass Sprachnormen – in diesem Fall des Englischen – grundsätzlich soziale Vorschriften sind, die in unterschiedlichen sozialen und gesellschaftlichen Kreisen unterschiedliche Ausprägungen haben; das gleiche gilt natürlich auch für die Korrektheitsnormen, die im Unterricht geltend gemacht werden.

(2) *Welche sprachlichen Handlungen werden im und durch den Englischunterricht angestrebt?* Wenn eine Antwort auf die Frage „Welches Englisch?“ getroffen worden ist, dann bleibt immer noch zu entscheiden, wozu Lerner innerhalb des Englischkurses befähigt werden sollen. Die wichtigsten Aspekte, die hier zu berücksichtigen sind, sind Kontext/Situation, kommunikative Rolle(n), Sprachfunktionen, soziale Routinen bzw. Formeln, pragmatische Normen, Wortschatz, Morphosyntax und Aussprache, insbesondere Intonation (vgl. z. B. Ek & Trim, 1984). Bei Entscheidungen innerhalb dieses Komplexes stellt sich die Grundfrage, inwiefern der Englischkurs auf spezifische Situationen und Verhalten hinzielt (dies ist z. B. der Fall bei fachspezifischen Kursen) oder inwiefern die durch Unterricht gemeisterten Elemente eher exemplarischen Charakter haben. Da im deutschen Schulsystem mit dem Englischunterricht in einem Alter angefangen wird, in dem konkrete berufliche Ziele noch nicht vorliegen, werden in der Praxis Elemente der Sprache nach Auswahlprinzipien wie Häufigkeit, strukturelle Transparenz, Deutlichkeit der funktionellen Zuordnung, morphologische Komplexität, Verwendbarkeit in der unterrichtlichen Situation und Generalisierbarkeit gewählt. Ferner werden Kriterien wie Nützlichkeit für die unterrichtliche Situation eingesetzt (vgl. die Erläuterungen zu Sprachbegriff 3 unter 2.3).

## 2.2 *Sprache als internes Wissenssystem: die „Kompetenz“ von native speakers*

Sprachunterricht hat die Aufgabe, die Lerner für außerunterrichtliche englische Kommunikation im Sinne von Sprachbegriff 1 zu befähigen (vgl. Einleitung, Abschnitt 1). Angemessenes soziales Verhalten basiert daher auf individuellem Lernen. Sprachliches Verhalten im Sinne von 2.1 ist also nur dann möglich, wenn die hierfür benötigten Ressourcen vorliegen; d. h. in etwa: Bestimmtes abrufbares sprachliches Wissen in komplexeren kognitiven Strukturen muss verfügbar („prozeduralisiert“) sein.

Sprachbegriff 2 umfasst genau diese kognitive Ausstattung und zwar bei kompetenten Sprechern des Englischen. Eine Sprachbeschreibung nach diesem Konzept, d. h. eine Beschreibung des Wissens sowie der kognitiven Strukturen, die bei kompetenten Sprechern vorliegen, kann nur ansatzweise vorgenommen werden, weil wir nicht sehr viel über dieses Werkzeug wissen. Dieses zweite Sprachkonzept ist jedoch wichtig, da wir uns hierdurch Einsichten für das Sprachkonzept 4 erhoffen. Das heißt, uns interessiert die „Ausstattung“ eines Sprechers „draußen“ im Vergleich zu unseren Sprachenlernern, die eine Ausstattung

durch Unterricht erhalten sollen – eine Ausstattung, die zu einem angemessenen Handlungspotenzial im Sinne von 2.1 befähigen soll. Damit ist nicht gemeint, dass erfolgreiche Lerner des Englischen die interne kognitive Ausstattung eines *native speaker* bekommen sollen, sondern dass bestimmte Aspekte der englischen Sprache bei Lernern ebenso gespeichert, organisiert und verarbeitet werden müssen wie bei allen kompetenten Sprechern des Englischen. Folgende Merkmale des Sprachbesitzes und des Sprachgebrauchs bei *native speakers* erscheinen zum Beispiel wichtig bei der Frage, was es denn heißt, eine Fremdsprache zu beherrschen (vgl. Wolff, 1990; die Liste könnte freilich fortgesetzt werden):

- Es wird in der kognitiven Psychologie zwischen deklarativem und prozeduralem Wissen unterschieden. Diese Unterscheidung zwischen dem „Wissen, dass“ und dem „Wissen, wie“ ist auf sprachliches Wissen zu übertragen; sie ist natürlich für den Fremdsprachenunterricht von großer Bedeutung (vgl. Kap. B.2, Abschnitt 3).
- Sprachliches Wissen ist mit Weltwissen und dem episodischen Gedächtnis vernetzt.
- Sprachliche Formen können mehrmals in unterschiedlichen Repräsentationen gespeichert sein.
- Das Abrufen sprachlichen Wissens erfolgt normalerweise ganz automatisch, wobei die Automatisierung u. a. eine Funktion der Verwendung ist.
- Je nach Sachkenntnissen und Gewohnheiten ändert sich die Schnelligkeit der Aufnahme von längeren und syntaktisch komplexeren sprachlichen Elementen, die ganzheitlich verstanden, gespeichert, abgerufen und produziert werden können.

Eine Interpretation dieser Merkmale für den Fremdspracherwerb wird unter 2.4 vorgenommen.

### 2.3 Sprache als Kommunikationsmittel im Fremdsprachenunterricht

Im Fremdsprachenunterricht wird mit der englischen Sprache „gearbeitet“. Die Grundidee dabei ist natürlich, dass durch diese „Arbeit“ die Lerner ein Wissenssystem – etwa im Sinne von Sprachbegriff 2 – entwickeln sollen, damit sie in der Lage sind, die englische Sprache als Kommunikationssystem im Sinne von Sprachbegriff 1 zu benutzen. Daher brauchen wir unbedingt einen dritten Sprachbegriff: Sprache als Lerninhalt bzw. Kommunikationsform im Fremdsprachenunterricht. Sprachhandlungen im Unterricht sind didaktische Handlungen, die mit „internen“ statt „externen“ Lernzielen verbunden sind.

Um diese internen Lernziele zu erreichen, wird also im Unterricht die englische Sprache manchmal ganz anders verwendet als bei Sprachbegriff 1. So findet man im Englischunterricht didaktische Aufgaben (Übungen, Nacherzählungen, Spiele, Diktat u. ä.), die nicht zu den externen Lernzielen im Sinne von Sprachbegriff 1 gehören. Zum Beispiel kommt eine Sprachhandlung, bei der man entweder *some* oder *any* in Lücken von dreißig verschiedenen Sätzen einsetzt – Sätze, die sich jemand anderes ausgedacht hat –, außerhalb des Unterrichts sicherlich nie vor. Eine Interaktionsform, in der Fragen gestellt werden, auf die der Fragende die Antworten bereits kennt, und die angebotenen Antworten oft mit steigender Intonation ausgesprochen werden, kommt auch eher innerhalb als außerhalb des Fremdsprachenunterrichts vor.

Bei diesem didaktischen Sprachbegriff ist festzustellen, dass es hierzu keine externen Normen gibt! Das heißt, auch wenn *native speakers* im Sinne von Sprachbegriff 2 oder Sprachbegriff 1 eine Lehrerrolle ausüben, gelten ihre didaktischen Verhaltensweisen nicht als Norm für den Fremdsprachenunterricht. Mit anderen Worten, wie Sprache als Lernobjekt zu verwenden ist, bleibt offen, da Ausbildungssysteme, Lehrwerkautoren und Lehrer hier-

zu das letzte Wort haben: Es geht um Curriculumentscheidungen, durch die Aspekte der englischen Sprache als Lern- und Lehrobjekt in einer zeitlichen Abfolge festgelegt werden.

Ein adäquater Sprachbegriff in diesem Sinne muss auf einer expliziten oder impliziten Sprachlerntheorie basieren. Nun haben wir zurzeit keine für didaktische Zwecke geeignete und empirisch gesicherte Fremdsprachenlerntheorie, die allgemeine Akzeptanz findet. Auch wenn in der Zwischenzeit einige Elemente einer solchen Theorie vorliegen (vgl. Abschnitt 2.4), so wäre es doch verfrüht, von einer expliziten, empirisch gesicherten Fremdsprachenlerntheorie zu sprechen. Daher ist in diesem Buch eher von Lernprinzipien als von Lerntheorien die Rede (vgl. Kap. B.1).

Einige didaktische Sprachkonzepte sind jedoch bekannt, auch wenn die dahinter stehenden Sprachlerntheorien nur implizit sind oder von recht fragwürdiger Validität. Es ist aber sinnvoll, solche didaktischen Sprachkonzepte erneut zu betrachten, da sie in der Praxis in verschiedenen Formen verbreitet sind. Die folgenden drei Beispiele, die abstrakte Sprachbegriffe und nicht unbedingt die unterrichtliche Praxis wiedergeben, sollen ganz unterschiedliche Einstellungen zu der Frage nachweisen, welcher Sprachbegriff für die Kommunikation im Unterricht als Mittel zum Lernen geeignet ist, auch wenn in der Praxis für gewöhnlich auch innerhalb eines bestimmten methodologischen Ansatzes nach unterschiedlichen Sprachkonzepten gehandelt wird (zu den folgenden Ausführungen vgl. Edmondson & House, 1993, S. 278–307):

(1) Der kommunikative Ansatz – *Practice makes perfect*: Dieser didaktische Ansatz versucht grundsätzlich eine Identität zwischen Sprachbegriff 1 oben und Sprachbegriff 3 zu erreichen. So wird versucht, im Fremdsprachenunterricht zielsprachliche Kommunikationsformen in zielsprachliche Situationen einzubringen. Das didaktische Prinzip lautet: Didaktische Handlungen sollen „authentisch“ sein – die Gespräche im Unterricht und die Texte, die dort behandelt werden, sollen außerunterrichtlichen Normen entsprechen, d. h., Sprachbegriff 1 soll auch für den Sprachunterricht gelten.

Bei der Frage, welche Gespräche, Texte und Inhalte im Anfangsunterricht Englisch behandelt werden sollen, wird einerseits nach rein pragmatischen Gründen vorgegangen (da jedes Gespräch zum Beispiel einen Anfang hat, sollen Begrüßungen auf jeden Fall mit einbezogen werden) und zweitens mit Bezug auf *learner needs* – wobei diese nicht mit fachspezifischen kommunikativen Zielen im Sinne von Sprachbegriff 1 identifiziert werden, sondern mit den Interessen der Lerner qua Lerner; d. h., Popmusik und *Lord of the Flies* werden wegen ihrer inhärenten (eher vermuteten) Akzeptanz bei den Adressaten ausgewählt und nicht deswegen, weil diese beiden Textsorten für zukünftige berufliche oder sonstige Zwecke besonders relevant wären. Nach internen Kriterien beziehen sich *learner needs* also auf die Interessen und Bedürfnisse der Lerngruppe innerhalb des Lernprozesses selbst (hiermit haben wir übrigens eine andere Interpretation des Adjektivs „authentisch“).

Die hinter dem (hier sicherlich vereinfachten, wenn nicht gar parodierten) kommunikativen Ansatz versteckte Lerntheorie besagt in etwa *Practice makes perfect*, d. h., man lernt in der Fremdsprache zu kommunizieren, indem man in der Fremdsprache kommuniziert. Stichwörter wie *learning by doing*, Authentizität oder *meaningful input* sind relevant. Dass Kommunikation in der Fremdsprache in der Tat eine wichtige Voraussetzung für das Fremdsprachenlernen ist, ist unbestritten. Ebenso ist es kontraproduktiv, didaktisch vorbereitete Texte im Unterricht einzusetzen, die andere Merkmale haben als authentische Texte des gleichen Genres. Andererseits muss man zwischen Fremdsprachenunterricht für Kommunikation und Fremdsprachenunterricht als Kommunikation unterscheiden. Das

heißt, der Unterschied zwischen Sprachbegriff 1 und Sprachbegriff 3 bleibt bestehen: Die Verwendung der englischen Sprache im Unterricht an einer deutschen Schule muss als didaktisches Desiderat und nicht als soziales Handeln verstanden werden. Mit anderen Worten: Schüler und Lerner wissen genau, weshalb sie Englisch im Unterricht verwenden.

(2) Der kognitive Ansatz – *Learn the Rules*: Eine andere, aus verschiedenen Lehrtraditionen bekannte Vorgehensweise kann man als Versuch verstehen, Sprachbegriff 2 für didaktische Zwecke zu übernehmen, indem explizite grammatische Regelsysteme als Beschreibung der Sprache im Sinne von Sprachbegriff 2 verstanden werden. So werden nach diesem didaktischen Konzept grammatische Regeln auswendig gelernt, internalisiert und in der Sprachproduktion verwendet. Welche Art von Regeln hierzu verwendet werden sollte, darüber wurde und wird gestritten. Dass man nach der „besten“ linguistischen Beschreibung suchen sollte, um das für Englischlerner geeignetste Regelsystem zusammenstellen zu können, ist selbstverständlich keine Lösung (vgl. z. B. Bausch, 1979). Es sollte eher versucht werden, Sprachbeschreibungen zu liefern, die die Probleme und das Lernpotenzial spezifischer Lerngruppen genau ansprechen. Für solche didaktischen Grammatiken bzw. Lernergrammatiken liegen bereits mehrere Modelle vor. Dass Kognition im weitesten Sinne ein wichtiger Bestandteil des Fremdsprachenlernens sein muss, ist also unbestritten, auch wenn z. B. durch Krashen (1981, 1985) eine falsche Opposition zwischen kommunikativen und kognitiven Ansätzen hergestellt wird.

(3) Der prozessorientierte Ansatz – *It ain't what you do, it's the way that you do it*: Ein prozessorientiertes didaktisches Konzept hebt sich am deutlichsten von Sprachbegriff 1 ab. Der Fokus liegt hierbei eher auf Handlungen, die den Lernprozess selbst fördern sollen, d. h., eine Verbindung mit Sprachbegriff 4 (vgl. unten Abschnitt 2.4) ist prinzipiell anzustreben. So wird im Unterricht Wert auf verschiedene Kommunikationsformen – wie bei Sprachbegriff 1 – gelegt, nur ist der Bezugsrahmen der Fremdsprachenlernprozess und nicht ein Verhalten, das als Endziel gilt. Die Aufgaben bzw. *tasks*, durch die das Erlernen des Englischen ermöglicht wird, sind in sich unwichtig (daher: „it ain't what you do“), verlangen jedoch eine bestimmte Art von Aufmerksamkeit oder Engagement seitens der Lerner, wobei der Fokus auf der Aufgabe liegt und nicht auf der Sprache (daher: „it's the way that you do it“). Problemlösungen sind dabei zum Beispiel von besonderer Bedeutung. Entscheidend hierbei ist jedoch die Tiefe der kognitiven Verarbeitung bei der Sprachbegegnung im Unterricht. Letztendlich ist die Natur oder der Inhalt der Aufgabe und der Erfolg, mit dem die Aufgabe gelöst wird, von sekundärer Bedeutung.

Dieses dritte didaktische Grundprinzip ist als Sprachbegriff schwer fassbar, und zwar deshalb, weil die Aufgaben und die anderen Aktivitäten, die für diesen Einsatz charakteristisch sind, kaum sprachlich identifizierbar sind. Ebenso gilt, dass eine kognitive/psycholinguistische Begründung dieses Ansatzes fehlt. Andererseits ist sicherlich festzustellen, dass die Qualität der kognitiven Auseinandersetzung mit sprachlichen Inhalten (d. h. die verschiedenen *tasks* in den Projektarbeiten) entscheidend für den Lernerfolg ist.

#### 2.4 Sprache als internes Wissenssystem der Lerner

Und nun zur Lernaltersprache oder Interimsprache (vgl. Wolff, 1994a sowie Kapitel F.1, Abschnitt 1.2). Sprache aus dieser Lernperspektive ist ein sich entwickelndes kognitives System. Aus dieser Betrachtung ließe sich eine Reihe von Fragen ableiten, deren Beantwortung für den Fremdsprachenunterricht höchst interessant wäre. In welcher Form zum Beispiel werden neue Kenntnisse der englischen Sprache gespeichert? Werden neu gelernte Lexeme

der englischen Sprache an Konzepte angebunden, die mit der Muttersprache verknüpft sind, oder wird gleichzeitig mit dem Erwerb neuen sprachlichen Wissens ein neues Weltbild erworben? Basieren die vier sprachlichen Fertigkeiten auf denselben kognitiven Strukturen oder nicht? Leider sind die Forschungsergebnisse zu solchen Fragen noch nicht so deutlich, dass sich daraus didaktische Prinzipien ableiten ließen. Statt eine Antwort auf solche gezielten Fragen zu liefern, soll hier nur auf einige allgemeine Merkmale des Spracherwerbs hingewiesen werden (vgl. auch Abschnitt 2.2).

Wenn wir uns z. B. fragen, was es heißt, dass eine Klasse von Schülern einen Aspekt der englischen Grammatik „gelernt“ hat, dann ist es relevant, zur Kenntnis zu nehmen, dass die „Sprache“, die man im Kopf hat, sich kontinuierlich ändert, während das Lernen fortgesetzt wird, und dies während des gesamten Lebens. Es trifft nicht zu, dass einzelne Elemente der Zielsprache in einer Unterrichtsstunde oder einer Schulwoche „gelernt“ werden, bis man alle Sprachelemente kumulativ gelernt hat. Nein, das „Lernen“ einzelner Elemente geht kontinuierlich weiter, und dies hauptsächlich dadurch, dass neurologische Netze durch häufige Aktivierungen effizienter werden und gleichzeitig neue Verbindungen schaffen – das vorhandene System wird also ständig umstrukturiert bzw. rekonstruiert, besonders wenn neues Wissen hinzukommt.

Psychologisch unterscheidet man (nach Piaget) bei der Aufnahme neuen Wissens zwischen zwei Prozessen: Assimilation und Akkommodation. Neues Wissen wird assimiliert, wenn es in vorhandene kognitive Strukturen eingebaut werden kann; bei der Akkommodation dagegen werden kognitive Strukturen angepasst oder neu geschaffen, um neues Wissen zu assimilieren. Oft findet zuerst Assimilation statt. Wenn jedoch der Lerner entdeckt, dass diese Zuordnung zu „Fehlern“ führt, dann müssen neue Netzwerke konstruiert werden. Nach Edmondson & House (1993, S. 299f.) wird neu aufgenommenes sprachliches Wissen im Laufe der Zeit auf drei Arten weiterverarbeitet: Wissen wird „analysiert“, d. h. mit vorhandenem Wissen über die Zielsprache koordiniert, „integriert“, also mit verschiedenen nicht sprachlichen Schemata und anderen Wissensarten verbunden, und „automatisiert“, d. h. blitzschnell und unreflektiert verfügbar gemacht (vgl. Kap. E.4, Abschnitt 1).

Interessant ist auch die Frage, in welchen „Einheiten“ sprachliches Wissen gespeichert wird. Erstens ändert sich dies im Laufe der Zeit, zweitens werden oft mehrere Repräsentationen von Lexemen gespeichert (wie bei *native speakers*, vgl. Abschnitt 2.2). In diesem Zusammenhang sind drei wichtige Themenbereiche zu nennen:

- die Rolle von Routinen, Idiomen und anderen *fixed collocations* beim Fremdsprachenlernen (vgl. Kap. E.1, Abschnitt 2.6),
- die Hypothese, dass aus solchen zunächst *frozen* Elementen grammatische Kenntnisse gewonnen werden (durch eine interne „Analyse“ im obigen Sinne; vgl. Kap. E.4, Abschnitt 1),
- und aus kognitiver Sicht das Verhältnis zwischen Lexik und Grammatik (zu Sprache als *grammaticalised lexis* bzw. *lexicalised grammar* vgl. Kap. E.1, Abschnitt 2.6).

### 3. Fazit

Alle vier hier genannten Sprachbegriffe sind für die Zielsetzung, Planung, Durchführung und Evaluation des Englischunterrichts wichtig. Dies aufzuzeigen war das Hauptziel dieses Kapitels. Die Kunst des Fremdsprachenlehrers besteht darin, alle vier Perspektiven in ein kohärentes und effektives Konzept des Fremdsprachenunterrichts zu integrieren.