

«Malgré les efforts de professeurs on peut pas tout apprendre»* - aber
die Fremdsprachenlerner wissen selbst am besten, was sie brauchen

Peter SCHERFER

Abstract

This article represents an analysis and interpretation of the data of an inquiry which was occasioned by the editors of this review and placed at the authors' disposal. The perspective under which these analyses are undertaken are the learners' communicative and acquisitional needs for and the respective problems they encounter in exolingual communication and foreign language learning. It turns out that their thematic communicative range is very wide and their major communication problems lie in the mastering of everyday communication (small talk, informal registers, etc.). Foreign language teaching should therefore focus on this much more than usual. As far as language learning in exolingual situations is concerned the learners spontaneously apply certain language learning strategies and are eager to enlarge their repertoire with the help of others, reflecting on their language learning and how they communicate (i.e. develop language and learning awareness). These results lead to the demand to organize (institutional) language teaching according to the principles of **learner autonomy** and create and propagate positive attitudes towards exolingual communication and the possibilities of language learning in it.

1. Problemstellung und Ziele des Aufsatzes

Ich werde im folgenden zunächst kurz darlegen, unter welchen Aspekten ich die Umfrage der Herausgeber dieses Heftes des *Bulletin suisse de linguistique appliquée* wissenschaftlich relevant finde und das entsprechende Material auswerten möchte. Daraus leite ich dann die Argumentationsziele meines Aufsatzes ab, woraus sich dessen weitere Gliederung ergibt.

1.1. Gegenstand

Die Leitfrage für die Beiträge zu dieser Ausgabe des *Bulletin* nach den Beziehungen zwischen den Lehraktivitäten / Inhalten des Fremdsprachenunterrichts (FU), den hierfür vermuteten kommunikativen Bedürfnissen der Schüler und deren tatsächlichen Bedürfnissen als Interaktanten in Begegnungssituationen bildet auch, zumindest in der Nachkriegsdidaktik und in der modernen angewandten Sprachwissenschaft, einen wesentlichen Gegenstand von Forschung und Praxis. Das Bedürfnis, (wenigstens) den institutionalisierten FU auf der Basis bestimmter Sprachbeschreibungen (Mindest-, Grund-, Aufbaugrammatiken und -wortschätzen) durch Lernzieldefinitionen (im Rahmen von Curricula, Richtlinien, Lehrplänen u.ä.) zu determinieren, zu strukturieren und zu kontrollieren, ist gebrochen.

* Vgl. NE-V, 42.

Die Grundlagenarbeiten zu Lernzieldefinitionen, die ich andernorts¹ am Fall des Wortschatzes kurz dargestellt habe, sind durch zwei wesentliche Annahmen gekennzeichnet, und zwar einerseits durch die Hoffnung, man könnte bestimmte universell für alle Lerner gültige Beschreibungen von Ausschnitten der Zielsprache leisten und als Lernziel festlegen. Das wesentliche Kriterium hierfür bildet(e) die **Frequenz** des Vorkommens grammatischer und lexikalischer Einheiten und Strukturen. Aus erhebungstechnischen oder anwendungsbezogenen Gründen fügt(e) man diesem Kriterium weitere - wie **Verteilung** auf verschiedene Texte, thematische **Verfügbarkeit**, soziokulturelle **Vertrautheit**, sprachstrukturelle **Leistungsfähigkeit** und kommunikative **Reichweite** - ergänzend oder integrierend hinzu. Für den zweiten Ansatz ist die Hoffnung kennzeichnend, ausgehend von Befragungen einiger Fachleute des FU für bestimmte - allerdings sehr umfassende Lernergruppen (z.B. alle Französischlerner in den Kursen deutscher Volkshochschulen), die **kommunikativen Situationen** und typischen **sprachlichen Aktivitäten** antizipieren und dafür typische Formulierungen für bestimmte **Sprechakttypen**, **semantische Inhalte** und **Modalitäten der Intentionsverfolgung** auflisten zu können.

Als Beispiele für die Arbeiten des ersten Typs können das *Français fondamental* (vgl. GOUGENHEIM et al. 1967) und die darauf aufbauenden Lernzieldefinitionen, für die des zweiten Typs die vom Europarat betreuten «Kontaktschwellenprojekte» wie - für das Französische - das *Niveau Seuil* (vgl. COSTE et al. 1976) genannt werden. Beide haben den Versuch gemein, Lehr- und Lernziele vermittelt durch das Auflisten der entsprechenden sprachlichen Strukturen zu definieren. Über deren kommunikative Brauchbarkeit wurde sozusagen «über die Köpfe der Lerner hinweg» zunächst durch das Anwenden der genannten universalen Nützlichkeitsmaße oder später durch Experten entschieden.

Wie HOUSE (1996; 82) zu Recht feststellt, hat sich die Tendenz zur Lernerorientierung in letzter Zeit radikal verstärkt:

«... adressatenunabhängige, allgemein gemeinte und als universal gültig angenommene Lehrinhalte und Lehr / Lernmethoden werden hinterfragt und / oder verdrängt von adressaten- (alters-ethnie-geschlechts-länder-regionen- etc.) spezifischen Lehrinhalten und Lehr / Lernverfahren. Darüber hinaus haben 'autonomes Lernen' und andere Arten eigengesteuerten kreativen Sichaneignens und Weiterlernens von Fremd- und Zweitsprachen (z.B. in Selbstlernzentren) als Formen einer in der

¹ Vgl. SCHERFER (1985; 413-421). Ich verzichte hier auf die Wiederholung der dort aufgeführten Literatur.

immer komplexer und schnellebiger werdenden Welt dringend benötigten Individualisierung und Flexibilisierung an Bedeutung gewonnen.»

In der Tat scheint sich in Europa immer stärker der Wille durchzusetzen, im und durch den FU den **autonomen Lerner** dadurch zu formen, dass **selbständiges Lernen** praktiziert und eingeübt wird². Der Lerner wird als aktiver Partner im Prozess des sozialen Lernens aufgefaßt, der selbst weiß, was er lernen will, und der am besten selbstständig neue Lerninhalte auf der Basis seines dafür geeigneten Vorwissens aufnehmen, behalten und anwenden kann:

«Accordingly, it is essential that an autonomous learner evolves an awareness of the aims and processes of learning and is capable of the critical reflection which syllabuses and curricula frequently demand but traditional pedagogical measures rarely achieve» (DAM 1994: 505).

Wenn man dies ernst nimmt, kann man Lernziele und -inhalte nicht mehr konkret über die Beschreibung eines zielsprachlichen Sprachausschnittes angeben, sondern nur noch (sozusagen auf einer «höheren» Ebene) durch die Formulierung der Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche die Lerner erwerben oder aktivieren und anwenden müssen, und durch einige praktische Ratschläge hierfür³. Diese Fähigkeiten / Fertigkeiten sind teilweise recht gut erforscht, und man bezeichnet deren verschiedene Aspekte⁴ als **Sprachverarbeitungsstrategien** (vgl. WOLFF 1995; 280-284), **Lernerstrategien** (vgl. ELLIS 1985; RUBIN 1987; CHAMOT & O'MALLEY 1990; OXFORD 1990) und **Lern- und Arbeitstechniken** (vgl. RAMPILLION 1995, 1996 u. WOLFF 1995; 269-275), worunter man die Verhaltensweisen und die ihnen zu Grunde liegenden mentalen Pläne versteht, welche die Lerner sowohl beim Gebrauch der Fremdsprache in der (meist exolingualen) Interaktion als auch beim Spracherwerb in der unterrichtlichen und exolingualen Kommunikation anwendet. Ich kann dies hier nicht weiter ausführen⁵ und stelle daher

² Vgl. die Beiträge im Themenheft zur "Lernerautonomie" in: *Die Neueren Sprachen* 93: 5 (1994).

³ Vgl. LITTLE (1994; 439): «There are no simple recipes and no hard and fast rules, only general guidelines by which we can seek to determine the content and shape the process of learning so as to foster learner autonomy. These guidelines follow logically from my preliminary definition of learner autonomy, which entailed establishing a personal agenda for learning, taking at least some of the initiatives that shape the learning process, and developing a capacity to evaluate the extent and success of one's learning.»

⁴ Diese beschreibt WOLFF (1995) und erarbeitet eine sehr übersichtliche Klassifikation der verschiedenen Strategien / Techniken.

⁵ Für den interessierten Leser sei immerhin gesagt, dass (nach WOLFF 1995) **Sprachverarbeitungsstrategien** die Interaktion von Welt- und Sprachwissen sowie die Steuerung der Informationsverarbeitung betreffen. Wolff unterscheidet ferner drei Typen von **Lernerstrategien** mit weiteren Untertypen: **Lernstrategien** (kognitiver, metakognitiver und sprachreflektorischer Art), **Kommunikationsstrategien** (vgl. TARONE 1977) und **soziale Strategien** und schließlich noch drei Sorten von **Lern- und Arbeitstechniken** ("Lernen lernen", Lernen sprachlicher Mittel, Techniken der produktiven und rezeptiven Verarbeitung von

vereinfachend einige Aspekte der unterschiedlichen Lernstrategien mit Blick auf die im Folgenden vorzustellende Korpusanalyse dar. Sie betreffen die Fähigkeiten (und Fertigkeiten) der Lerner zu erkennen,

1. **welche** Lernbedürfnisse sie haben und **was** sie dementsprechend an **sprachlichen Mitteln** (grammatischen, lexikalischen Strukturen, Inhalten, grammatischen, lexikalischen etc. Regeln, kulturbedingten kommunikativ-sozialen Konventionen, ...) auf welche Weise lernen wollen (müssen);
2. **wo** auf Grund ihrer eingeschränkten zielsprachlichen Fähigkeiten und ihres partiellen zielkulturellen Wissens **Begrenzungen ihrer kommunikativen Möglichkeiten** liegen und Mittel zu finden, diese Grenzen zu überwinden;
3. **wie** sie die exolinguale Kommunikation zum «spontanen» **Spracherwerb** ausnutzen und die entsprechenden Verfahren systematisieren und kontinuierlich anwenden können,
4. **wie** sie auf dem Wege der **Sprachreflexion** (dem Nachdenken über die Fremdsprache, d.h. Analysieren und darauf aufbauendes Segmentieren, Klassifizieren und Generalisieren im metasprachlichen Gespräch und in Zusammenarbeit mit anderen) ihre fremdsprachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten erweitern können,
5. **wie** sie ihr **Fremdsprachenlernen** gemäß ihrer eigenen Lernvoraussetzungen und -vorlieben am besten **organisieren** können.

Sprachlernstrategien sind für das autonome Lernen (und den entsprechenden FU) von zentraler Wichtigkeit. 'Autonom' bedeutet nicht «einsames», sondern soziales Lernen in Zusammenarbeit mit Lehrern, Mitschülern und Partnern in der exolingualen Kommunikation. Für den FU behalten die entsprechenden Lehrinstitutionen durchaus eine wichtige Funktion:

«[...] autonomous learning is the kind of learning for which we are fitted by nature, and the task for formal education is to find ways of shaping the content and process of learning so that it takes maximum advantage of our natural capacities» (LITTLE 1994; 441).

Die Lehrerrolle muss allerdings radikal verändert werden; denn *«[...] learner autonomy imposes new and heavy demands on teachers»* (LITTLE 1994; 441), und zwar dadurch, dass der Lehrer weder den Lehrstoff noch die Lernmethoden verbindlich vorgibt, sondern den Lernern hierfür Impulse gibt, Vorschläge macht und die entsprechenden Initiativen der Lerner aufgreift und ausbaut. Dadurch wird der Unterschied zwischen FU und dem Weiterlernen in der

Sprache). Einiges von dem, was meine Korpusanalyse ergeben hat, entspricht durchaus den hier aufgeführten Kategorien.

exolingualen Kommunikation, für welche die Lerner letztlich ja vorbereitet werden sollen, minimiert, und sie nehmen den Fremdsprachenlernprozess als Einheit wahr - was ein wünschenswertes Lernziel darstellt.

1.2. Ziele

Die Konzepte der Lernerautonomie und des selbstständigen Lernens sind aus theoretischer Sicht durchaus einleuchtend, und sie scheinen auch erfolgreich (vgl. LEGENHAUSEN 1994) in die Praxis umzusetzen zu sein (vgl. z.B. KUNZ 1994). Soweit ich es überschauere, gibt es jedoch noch keine Untersuchung zur Frage, ob diese Konzepte auch aus der Sicht der Lerner Vorteile aufweisen.

Die Daten, welche uns auf Grund der Umfrage der Herausgeber dieses Heftes des *Bulletin* vorliegen, scheinen mir geeignet, dieser Frage nachzugehen. Ich werde die vorliegenden Materialien dementsprechend hinsichtlich der Fragen auswerten, in welchen Bereichen die Informanten ihre kommunikativen Bedürfnisse und Schwierigkeiten sehen (unten 2.) und wie sie ihr Interaktionsverhalten in Begegnungssituationen unter kommunikativen und lernrelevanten Gesichtspunkten erfahren (unten 3.). Den Analysen des Korpus schließe ich jeweils einige Überlegungen zu den Konsequenzen an, die daraus für den FU zu ziehen sein könnten.

Besonders interessant an den Daten finde ich, dass es sich bei den Befragten um Lerner handelt, die einerseits noch Sprachkurse besuchen, die aber andererseits tagtägliche Erfahrungen in der exolingualen Kommunikation machen; denn darin liegt das Wesen des FU:

«[...] la culture scolaire n'est que la spécialisation et la concentration dans un lieu bien précis d'activités spécifiques à l'espèce humaine» (MATTHEY 1996; 57).

Daraus ergibt sich die Möglichkeit, der weiteren Frage nachzugehen, wie die Informanten die Einbettung ihres (exolingualen) Sprachverhaltens und ihrer Lernbemühungen in den gesamtgesellschaftlichen Kontext erfahren (unten 4.).

Ich werte die vorliegenden Daten nach den üblichen ethnomethodologischen Prinzipien aus, indem ich sie nicht als repräsentativ, sondern als typisch auffasse, und in diesem Sinne generalisierende Aussagen formuliere.

2. Wo liegen die kommunikativen Bedürfnisse und Probleme der Lerner?

Eine globale Sicht auf die Umfragedaten ergibt, dass die Informanten im Prinzip keinen wesentlichen Unterschied zwischen dem unterrichtlichen Sprachlernen und dem Fremdspracherwerb in der exolingualen Interaktion sehen. Das Eine

kann das Andere ergänzen (vgl. (1)); die Anwendung des Gelernten stellt i.a. eine Schwierigkeit dar (vgl. (2)), die jedoch weniger am begrenzten sprachstrukturellen Wissen, sondern vielmehr am Nichtbeherrschen der kulturbedingten sozialen Konventionen für das angemessene sprachliche Handeln zu liegen scheint (vgl. unten 2.2.):

- (1) «quand je sors je pense pas . au f- quelque phénomène como . l'utilisation du passé simple [...] quand j'ai le temps pour réfléchir et écouter tranquillement la conversation de quelqu'un qui . qui est dans la rue. mhm moi je réfléchis . mais quand la la personne dans la rue s'adresse à moi je pense pas . aux . phénomènes linguistiques ou . à la théorie que j'apprends . dans les cours» (NE-V, 40).
- (2) «j'avais besoin de de rédiger une lettre pour l'assurance maladie . et moi je ne me sentais pas capable de d'expliquer [...] je pensais que [...] j'avais les outils . nécessaires . mais au moment d'e d'essayer et de . pratiquer vraiment ce qu'on apprend à l'école . parfois je me sens un peu incapable [...] si je parle avec quelqu'un dans la rue pour demander quelque chose . mais . je me sens quand même un peu isolée . de la culture» (NE-V, 42).

Die Informanten erkennen auch, dass für erfolgreiches Fremdsprachenlernen sowohl ihr guter Wille, als auch derjenige ihrer Partner (Lehrer, Mitlerner, native Sprecher) vonnöten ist, und insofern ein «**didaktischer Vertrag**»⁶ geschlossen werden muss. Die **Gesprächsinhalte** sind sehr divers. Analysiert man die Zusammenstellung der «pratiques effectives» in BS-I, 16-62, dann gelangt man zu der Feststellung, dass die kommunikativen Bedürfnisse der Informanten vor allem im Beherrschen des (schriftlichen und mündlichen?) **Alltagsdiskurses**⁸ liegen, und zwar hier insbesondere der **Alltagsroutinen** («rituels quotidiens»), der **Problemlösungsroutinen** («discussions / débats») und der damit verbundenen sprachlichen **Register** («style»), inklusive des alltags-fachsprachlichen.

2.1. «Ils parlent de tout»

Es ist unmöglich, Gesprächsinhalte und die dafür benötigten sprachlichen Mittel zu antizipieren; denn die Lerner «parlent de tout», und zwar nicht nur mit rein informativen Absichten:

- «Ils parlent de tout: de leurs pays, ils font des projets, organisent leurs loisirs, etc.» (LS-III: 124); «fixer des rendez-vous» (LS-III: 129; vgl. auch LS-XI: 526-527); «actualités» (LS-V: 194); «elles se sont raconté leur week-end» (LS-V: 236-237).
- «Ils parlent de tout: de ce qui leur arrive, de problèmes de santé, de leurs loisirs, de leurs projets, parfois de politique, de leurs pays, etc.» (LS-VI: 263-265).
- «Les thèmes de discussion sont souvent liés à la vie universitaire: explications pour utiliser Internet, commentaires sur les devoirs à faire pour un cours, traduction et explication de mots non compris. Mais on y trouve aussi des sujets plus personnels:

situation actuelle de D, son récent déménagement, la rupture avec son amie suisse, un voyage fait quelques jours plutôt» (LS-VII: 313-318).

- «Thèmes de discussion: le travail de l'ami (ingénieur hydraulique), son projet d'aller travailler en Turquie, la situation politique de la Turquie; elle a aussi parlé d'elle, de sa vie en Suisse, de l'Amérique latine» (LS-IX: 389-392).
- «Les sujets les plus divers sont abordés, dans une écoute mutuelle attentive: vie quotidienne comparée entre la Suisse et la Colombie, relation hommes-femmes, problèmes du monde tels que la violence en Algérie, les tensions en ex-Yougoslavie, mais aussi des sujets plus légers touchant à la photographie, aux arts. [Avec ses camarades de l'EFM ...] les thèmes sont davantage liés à la vie de l'école, aux cours, aux sujets traités en classe, etc.» (LS-IX: 403-410).

Ansichts der Konsequenzen, welche der Fremdsprachenerwerb und -gebrauch hinsichtlich der durch die Lerner zu bewältigenden Veränderungen ihrer Identität mit sich bringt (vgl. PERREFORT in Vorb.), ist es nicht erstaunlich, dass Gespräche über das Essen (vgl. GILLI & PERREFORT 1996) und über interkulturelle Unterschiede eine große Rolle spielen:

- Man spricht «sur le repas: la recette du canard à l'orange» (LS-III: 96); über «recettes de cuisine, les types de fromage, la musique qu'ils entendaient en parlant» (LS-X: 464-465).
- Eine Informantin berichtet über «des échanges concernant les cours, les loisirs et ce qu'elle appelle des 'échanges interculturels' au cours desquels ils relèvent et expliquent certaines différences et ressemblances dans les modes de faire de chaque culture» (LS-XIV: 660-663); andere unterhalten sich über die «différences entre les pays, les coutumes, les attitudes de chacun face à la Suisse et aux Suisses, comment passer ses vacances, les hobbies de chacun etc.» (LS-XI: 486-487).

In diesem Zusammenhang ist die Formulierung interessant, welche in FR-I, 32-33 gewählt wird: «En ce qui concerne les types de discours nous avons trouvé trois aspects différents: thème général, thème privé, dialogue superficiel», und in der *thème* und *type de discours* synonym gebraucht werden, wobei allerdings Letzteres gemeint ist. Die oben (in 1.1.) kurz dargestellte Entwicklung der Lernzieldefinitionen weg vom Versuch, Lernziele über die Angabe bestimmter zielsprachlicher Sprachauschnitte zu leisten und statt dessen bestimmte Diskurstypen dem FU zu Grunde zu legen, findet hier also eine Bestätigung aus der Sicht der Betroffenen.

2.2. «le plus difficile c'est me débrouiller dans la vie . quotidienne» (NE-III, 16)

Die in der Überschrift zitierte Informantin berichtet, dass ihr, anders als ihren schweizerdeutschen Mitschülern, das **kulturelle Hintergrundwissen** für das gute Verständnis und den angemessenen Gebrauch bestimmter alltagssprachlicher französischer Äußerungen fehlt. Das sprachstrukturelle Wissen erscheint ihr hier nicht entscheidend (vgl. (1)). Sie bringt dies auf den nicht ganz glücklichen Nenner der «distance géographique» (NE-IV, 26), meint aber kulturelle «Distanz». Weil sie die sozialen Konventionen der

⁶ Vgl. zu diesem Begriff MATTHEY (1996: 56-58 et passim).

⁷ Da sich in BS-I, 16-62 keine besonderen Unterschiede zwischen mündlichen und schriftlichen Kommunikationsbedürnissen erkennen lassen, gehe ich hierauf im Folgenden nicht näher ein.

⁸ Ich benutze den Terminus *Alltagsdiskurs* im Sinne von 'authentische, alltagssprachliche Kommunikationsformen'.

Sprechhandlungsstrukturierung nicht beherrscht (die «Logik», wie sie es ausdrückt; vgl. (2)), scheitert sie an bestimmten Sprechakten wie u.a. 'sich beschweren' (vgl. (3)) oder 'scherzen' (vgl. (4) u. (5)). Sie weiß nicht genau, wie sie angemessen reagieren soll und bewertet ihr Verhalten als «unnatürlich» (vgl. (4)):

- (1) «l'autre inconvénient pour moi c'est que . quand le professeur est en train de parler . il euh il nomme des . il (?) . des villes . ou bien . les noms des écrivains . que . qui sont [...] parfois un peu inconnus pour nous [...] la plupart de mes copains . ils sont . suisses allemands [...] je pense qu'ils ont les bases [...] le cours de grammaire . et . dans ce cas là . . et . nous avons le même type de questions . les mêmes fautes» (NE-IV, 22).
- (2) «parfois j'ai l'impression que les autres ne me comprennent pas quand je vais . demander quelque chose au magasin . ou bien quand il s'agit de demander des renseignements [...] parfois il me semble que je m'exprime pas bien . je sais pas si c'est parce que [...] les choses que je demande . ne sont pas très logiques» (NE-III, 14).
- (3) «je voulais être fâchée mais je ne pouvais pas (rire) .. alors . on pouvait pas tout dire oui» (NE-XII, 148).
- (4) «on ne sait pas vraiment si la personne est en train de .. dire une petite plaisanterie ou comment est-ce qu'on doit réagir . par exemple les réactions ne sont pas . ne sont pas naturelles ...» (NE-XII, 152).
- (5) «... nous voulions dans ce moment-là avoir une personne qui nous disait . si dans ce contexte . on peut dire ça . si la personne est sérieuse . si la personne est fâchée et comment est-ce qu'on doit répondre» (NE-XII, 152).

Die Wichtigkeit bestimmten sozialkulturellen Wissens für das angemessene Verhalten in Alltagsroutinen kommt im Korpus an verschiedenen Stellen zum Ausdruck, die ich im Folgenden unter den Etiketten «rituels quotidiens», «discussions / débats», «style», «langage spécialisé» analysiere.

2.2.1. «Rituels quotidiens»

An verschiedenen Stellen des Korpus wird auf Alltagsroutinen Bezug genommen, und zwar u.a. mit Hilfe solcher Bezeichnungen wie «relations quotidiennes» (1), «mots quotidiens» (2), «petites expressions de tous les jours» (3) oder «small talk» (4):

- (1) «Evidemment, nous les étudiants utilisons le français dans les relations quotidiennes: au guichet des chemins de fer, dans les magasins, à la banque et à la poste» (FR-I: 9-11); gemeint sind auch Interaktionen mit
«voisins, garçons serveur de restaurant, dans la rue, dans le magasin, au téléphone» (FR-I:27-28)

und Gespräche

- «quant ils rencontrent le concierge, quand ils font du sport où quand ils sortent» (FR-II: 77-78).
- (2) «En plus, il y a quelques-uns de nous qui ont des voisins francophones avec qui ils échangent des mots quotidiens» (FR-I: 11-13);
- (3) «H a le sentiment qu'il lui manque 'des petites expressions de tous les jours', sans grande portée au niveau du sens, mais fondamentales dans les échanges» (LS-XIV: 675-677);
- (4) «On y trouve aussi de l'humour et du 'small talk'» (LS-VII: 318);

vgl. auch die weitere Erwähnung von
«small talk'» (FR-IV: 46);

Gemeint sind hier solche Situationen, für die folgendes illustrierende Beispiel vorliegt: [En attendant le bus, une vieille dame] «ayant pris l'initiative pour parler du retard des bus, des horaires (qui ne sont plus ce qu'ils étaient!) et du temps» (LS-X: 468-470).

Derartige Gespräche sind in der Tat «sans grande importance au niveau du sens» (vgl. (3)⁹). In Alltagsroutinen dienen sie vor allem der Signalisierung, Etablierung, Aufrechterhaltung und Pflege bestimmter sozialer Beziehungen. Coulmas (1985, 60) weist darauf hin, dass «die Möglichkeiten der Selbstbehauptung» im alltäglichen Gespräch weitgehend von der Beherrschung diskursiver Routinen abhängt: «Der routinierte Sprecher weist sich [...] als jemand aus, der dazugehört und als gleichberechtigter Partner behandelt zu werden beanspruchen kann.»

Es ist nicht erstaunlich, dass in diesem Zusammenhang auch der Begriff *humour* gebraucht wird (vgl. z. B. (4)), erfasst er doch, dem *Nouveau Petit Robert* (1993; 1110) zufolge eine «*Forme d'esprit qui consiste à présenter la réalité de manière à en dégager les aspects plaisants et insolites*», welche (nach dem *Dictionnaire des synonymes de la langue française* (Larousse 1971; 247) «*exige une collaboration destinée à le compléter de la part de celui auquel il s'adresse*.» Insofern stellt der *humour* eine Alltagsroutine dar, die neben sozialen auch spielerische Funktionen erfüllt.

2.2.2. «Discussions / débats»

Sich in exolingualen Alltagssituationen zu behaupten, seine Intentionen zu vertreten und durchzusetzen oder Kompromisse auszuhandeln, all dies stellt einen wichtigen Aspekt der kommunikativen Praxis der Informanten dar. Mit «discussions / débats» scheinen mir im vorliegenden Korpus keine formalen Diskussionen, sondern Alltagsaushandlungen gemeint zu sein, und zwar im Sinne der Bedeutung von *discussion*, welche *Le nouveau Petit Robert* (1993; 655) als «*échanges d'arguments, de vues contradictoires*» angibt - zum Beispiel, wenn es sich für unsere Informanten darum handelt «... de décider si elle ou ses copains de classe (non francophones) iraient à une fête ou non» (LS-III: 102-103); [de] «rectifier un malentendu» (LS-V: 234); oder darum, eine «tentative de séduction» (LS-IX: 418) sprachlich zu bewältigen oder gemeinsam Ferien zu organisieren (vgl. LS-XVII: 817).

⁹ Wer glaubt schon an all das, was man so über «die guten alten Zeiten» («le bon vieux temps») sagt?

2.2.3. «Style»

Mit dem Gelingen der Äußerungen, die «fondamentales dans les échanges» (s.o. 2.2.1. (3)) sind, hängt auch die Frage der sprachlichen Register zusammen. Die Informanten erkennen, dass sie sich in ihren Kommunikationen vor allem im «style quotidien, parfois aussi amical» (FR-I, 51)¹⁰ angemessen ausdrücken. Sie sind aber doch erstaunt über «le langage familier utilisé sur les ondes par les animateurs» (LS-XIV: 646-647); oder bekennen, wie die Informantin H, «être gênée par l'emploi de l'argot ou du parler jeune. Elle trouve difficile de savoir s'il s'agit de termes, de structures familiales ou non et craint des faux emplois. [...] Lors du troisième entretien, H redit son étonnement et ses interrogations sur l'emploi de l'argot / parler jeune: une de ses collègues ne parle que de cette façon» (LS-XIV: 668-674). In LS-XVIII, 850-851 wird von einer Informantin berichtet, die «se sent insécurisée et gênée [...] selon les accents français.»

2.2.4. «langage spécialisé»

Die Informanten geben an, bestimmte i.w.S. fachsprachliche Texte verstehen (1) und verfassen (2) zu müssen (wollen):

- (1) «e-mails, lettres, photocopies des cours» (cf. FR-III: 34-35), «textes administratifs» (LS-VI: 273); «les prévisions du temps» (LS-XI: 500); «les offres d'emploi affichées au service social de l'UNIL» (LS-IV: 180);
- (2) «remplir des papiers administratifs à son poste de travail» (LS-VI: 245-246); [écrire] «des notes pour la personne qui lui succède au travail, des lettres de confirmation, elle remplit des papiers administratifs» (LS-VI: 274-275); «Elle le fait [écrire] quand c'est nécessaire, pour des lettres officielles par exemple et pour les travaux demandés à l'école» (LS XV: 686-688).

Analoges gilt für die entsprechende mündliche Kommunikation. Einige Informantinnen «s'exprime[nt] spontanément en français de vive voix dans la rue ou au téléphone dans toutes les démarches administratives, sociales ou médicales» (LS-XVIII: 839-840; ähnlich LS-XVI: 741-742; u. LS-XVII: 792). Man spricht «avec les personnel technique, dans le magasin ou avec mon chef» (FR-IV: 68-69).

Dies geschieht jedoch nicht selbstverständlich, sondern bereitet Probleme, wie die beiden folgenden Belege zeigen:

- «il lui arrive parfois d'avoir des problèmes de langue dans des situations qui nécessitent un langage spécialisé: Les relations avec les assurances, avec un médecin, par exemple» (LS-VII: 291-292);
- «elle trouve plus difficile de s'exprimer sur des sujets [...] demandant un vocabulaire spécifique» (LS-XII: 542-543).

¹⁰ Worin könnten die Informanten wohl den Unterschied zwischen dem «style quotidien» und dem «style amical» sehen? Vgl. zu den Möglichkeiten der Beschreibung der Register des Französischen SCHERFER (1977a und - kürzer - 1976).

Eine besondere Schwierigkeit bereitet das Telefonieren: «je déteste devoir répondre au téléphone» (NE-I: 22), was jeder, der im fremden Land in der ihm fremden Sprache telefonieren muss, leicht nachvollziehen kann.

2.2.5. Konsequenzen für den FU

Die in 2.2.-2.2.3 herausgestellten Probleme beruhen auf einem deutlichen Mangel des herrschenden FU, der darin besteht, dass er nach wie vor (weitgehend) auf schriftlichen, also auch schriftsprachlichen Materialien basiert. Mit ihnen können die sprachlichen Formen und Ausdrücke der mündlichen Kommunikation und die ihnen zu Grunde liegenden sozialen (kulturellen) Konventionen nicht (optimal) gelehrt und gelernt werden. In der Didaktik wird wohl immer noch angenommen, dass dies auch nicht nötig sei, weil diese universell seien und die Lerner sie auf Grund ihres muttersprachlichen Vorwissens ohnehin beherrschen (vgl. MÜLLER 1977). Die Analyse unseres Korpus ergibt jedoch, dass dies nicht so ist. Dieser Befund wird durch umfangreichere (auch empirische) Studien gestützt, welche HOUSE (1997; vgl. 70-82) zusammenfassend darstellt, und aus denen hervorgeht, dass die kommunikativen Normen und stilistisch-idiomatischen Präferenzen in den verschiedenen Sprach- und Kulturgemeinschaften durchaus voneinander abweichen und dies für die Schüler ein schwieriges Lernproblem ist¹¹. HOUSE (vgl. u.a. 1986, 1996) kann nachweisen, dass Konversationsroutinen relativ resistent sind gegen implizites Lernen (also nur auf Grund einer - auch massiven - kommunikativen Praxis) und dementsprechen explizit gelehrt werden müssen. Als wesentlich stellt sie (vgl. HOUSE 1997; vgl. 69 u. 83) das **Bewusstmachen** solcher Phänomene wie die (Diskurs)Mechanismen des Redewechsels, wie die der Interaktion zugrunde liegenden Konversationsmaximen, das Zusammenspiel von illokutiven und interaktiven Funktionen, den Einsatz von Gambits und Diskursstrategien, die Art der Themenbehandlung u.ä. heraus. Für die praktische Unterrichtsarbeit empfiehlt sie Rollenspiele (und deren gemeinsame metapragmatische Analyse durch Schüler und Lehrer), Beobachtungsaufgaben (mit Hilfe von Videoaufnahmen authentischer oder Lernerinteraktionen), durch die die Aufmerksamkeit der Schüler auf bestimmte Eigenschaften des fremdsprachlichen Interaktionsverhaltens und auf pragmatische Kontraste zwischen der Ausgangs- und der Zielsprache gelenkt werden.

¹¹ Vgl. auch COULMAS (1985), der auch bestätigt, dass das Erlernen von Routineformeln mit dem Erwerb kulturellen Wissens einher gehen muss: «Als allgemein respektierte Problemlösungen besagen sie [die Routineformeln] sehr viel über die Kultur der fraglichen Sprachgemeinschaft und über deren stilistisch-idiomatische Präferenzen» (p. 55).

Meine Korpusanalyse ergibt ferner, dass die normale französische Umgangssprache nach wie vor nicht (oder zumindest nicht in ausreichendem Maße) Gegenstand des FU ist. Wie diesem Mangel abgeholfen werden könnte, ist eine schwierige Frage, weil über diese Bereiche der sprachlichen Kommunikation nur wenig wissenschaftliche einzelsprachliche, geschweige denn sprachvergleichende (interkulturelle) Beschreibungen vorliegen. Das Wenige, das vorliegt¹², wurde noch nicht für fremdsprachendidaktische Zwecke aufbereitet. Im herkömmlichen FU werden offenbar zu wenig soziolinguistische Informationen über die verschiedenen Varietäten der Fremdsprache und praktische Erfahrungen mit ihnen (zumindest für das Hörverstehen) vermittelt, die helfen könnten, die von den Informanten erlebten Schwierigkeiten abzumildern.

Die Lösung des in 2.2.4. aufgeworfenen Problems liegt in einer Art Zuspitzung dieser Konsequenzen für den FU. Jeder Lerner möchte für sein Leben bestimmte Ausschnitte einer «langage spécialisé» und das entsprechende «vocabulaire spécifique» beherrschen.

Der entsprechende FU muss also Lernerautonomie anstreben. Die Lehrer müssen für die hier aufgeworfenen Lernbedürfnisse Materialien bereitstellen und jedem Schüler die Freiheit und die Möglichkeiten einräumen, sich daraus etwas auszuwählen und es zum Unterrichtsgegenstand zu machen (zu den didaktischen Möglichkeiten vgl. DAM 1994 u. KUNZ 1994). Die Frage, worin diese Materialien beim heutigen Stand der Angewandten Sprachwissenschaft bestehen könnten, ist schwer zu beantworten und weist dieser Disziplin wichtige Desiderate für die Forschung zu. Hier fällt den neuen Medien sicherlich eine wichtige Rolle zu.

3. Interaktionsverhalten der Lerner in Begegnungssituationen¹³

Ohne exolinguale Kommunikation kann kein entsprechendes Fremdsprachenlernen stattfinden. Daher gilt es zu fragen, welches Interaktionsverhalten und welche Lernerstrategien die Informanten in solchen Situationen praktizieren.

3.1. «si la personne ne me comprend pas [...] je décris le mot» (NE-IV, 34)

Auch im vorliegenden Korpus lassen sich Belege dafür finden, dass Lerner in der exolingualen Kommunikation sich einerseits den Beschränkungen ihrer

sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten durchaus bewusst sind («je m'adresse seulement pour les choses . parfois les choses les plus nécessaires» (NE-V, 42)), andererseits aber für deren Überwindung auf Strategien zur Erweiterung ihrer kommunikativen Möglichkeiten zurückgreifen¹⁴. Dabei handelt es sich um den **Rückgriff auf andere Sprachen**: «on utilise parfois comme como co (?) . l'anglais» (NE-IV, 32), um **Paraphrasierungen**, was die Informantin in NE-IV, 30; 36 als «je vais faire le tour», «reformuler» oder «décrire le mot» (vgl. das in der Überschrift verwendete Zitat) bezeichnet. Andere solcher Möglichkeiten manifestieren sich in **Übeneralisierungen**, **Wortprägungen** und verstärkter Verwendung von **Gestik**, **Mimik** und **sonstigen nicht verbalen Ausdrucksmitteln**. Die Verständigung klappt allemal besser «quand on a la . le contact physique . oui quand on est présent» (NE-XIV, 194), und daher ist das Telefonieren schwierig (vgl. NE-IV, 36).

3.2. «j'ai beaucoup appris . des étrangers . quand ils me donnent des trucs» (NE-IX, 114)

Die Textstelle des Korpus, der das als Überschrift gewählte Zitat entnommen ist (NE-IX, 112-128), zeigt, dass die Informanten gern auf die Lernerfahrungen anderer («les étrangers») zurückgreifen, sie als «valables» auch für sich erkennen und sie sich zu eigen machen. Darin sehen sie eine effiziente Möglichkeit, Lernfortschritte zu erzielen und Lernstillstand zu vermeiden: «c'est une question d'être plus renseigné . sur les choses qu'on peut faire pour apprendre le français . et aussi euh partager . les expériences en . parlant . entre nous les hispanophones . en ce qui concerne les . les méthodes . très personnelles . de manier . que chacun [t] utilise pour apprendre vocabulaire ou prononciation» (NE-IX, 112). Entsprechend nehmen sie gern Ratschläge von anderen oder auch von Lehrern an und versuchen, aktiv ihr Lernverhalten zu verbessern, wie beispielsweise «répéter les phrases de mon interlocuteur» (NE-X, 116); «être patient» (NE-IX, 110); «parler plus lentement» (NE-IX, 112); «faire un . petit bouquin où on pouvait écrire tous les tous les . tous les situations tous les contextes . les contextes dont ils avaient appris . des expressions» (NE-X, 118). Hieraus ziehen sie ihren Optimismus hinsichtlich des Lernerfolgs und die Motivation, weitere Lernanstrengungen zu unternehmen (vgl. NE-XI, 128).

Die Informanten haben insgesamt eine sehr positive Einstellung zum Korrekturverhalten ihrer Partner (vgl. LS-VI, 153; LS-V, 205-206; LS-VI, 278

¹² Vgl. vor allem die Arbeiten von BLANCHE-BENVENISTE (1990, 1996) u. BLANCHE-BENVENISTE & JEANJEAN (1987) zum gesprochenen Französisch.

¹³ Zur Definition von *Begegnungssituation*, vgl. SCHERFER (1987; 169-173).

¹⁴ Vgl. SCHERFER 1982; 79-78 u. 83-89 sowie die dort genannte Literatur.

et passim). Sie wünschen es sich und versuchen, aus den Fehlern, auf die sie hingewiesen werden, zu lernen.

Genau auf solche Aktivitäten, das gemeinsame Erarbeiten entsprechender Lernerstrategien sowie Lern- und Arbeitstechniken und auf die damit verbundenen Motivationseffekte zielt der autonome Fremdsprachenunterricht ab.

3.3. «c'est une question d'être plus renseigné . sur les choses qu'on peut faire pour apprendre le français» (NE-IX: 112)

Das vorliegende Korpus liefert interessante Hinweise dafür, dass Lerner spontan metasprachliche Reflexionen entfalten, und zwar scheinen sie dies vor allem unter kontrastiven Gesichtspunkten zu tun.

Die mexikanische Informantin (vgl. NE-III ff.) erfasst einen wesentlichen Unterschied zwischen dem spanischen und dem französischen phonologischen System, ohne allerdings zu einer endgültigen Lösung zu gelangen: «pour dire vaca . faca . nous disons vaca . mais pas fa je fais la [f] . qui n'existe pas en espagnol . la différence entre [v] et [f]» (NE-VIII: 88), und sie erfasst intuitiv auch die damit verbundenen Kommunikations- und Lernprobleme. Ebenso sieht sie die Vor- und Nachteile intersprachlicher Entsprechungen: «on profite de la ressemblance français . je pense que la plupart des fautes pour nous les hispanophones . c'est parce que nous pensons mhm nous d'un côté nous ne savons pas parfois exploiter . bien . les faits de cette ressemblance et d'autre côté euh on abuse (?) . on ne sait pas comment est-ce que je peux profiter les faits d'avoir des mots qui se ressemblent . et d'autre côté on . quand on se rend que tous les mots se ressemblent . on veut inventer des expressions . n'importe comment» (NE-IX: 108). Sie erkennt auch sehr klar die Beschränkungen solchen Nachdenkens über Sprache, denen sie als Laie unterworfen ist, und die Lösung dieses Dilemmas: «j'ai beaucoup appris quand . votre assistante quand elle quand elle il y a une personne qui qui est . qui a . la formation linguistique et elle donne beaucoup de conseils je pense que ça c'est très important parce que . euh ce sont des choses qu'on a . qu'on avait pas pensées . ce sont des conseils que . je pense que parfois ce sont seulement les spécialistes qui ont . tout un . oui ils ont beaucoup d'idées . parce que c'est son domaine c'est leur domaine» (NE-X: 116).

Auch auf interkulturelle Kontraste werden die Informanten aufmerksam, wenn sie zu Kommunikationsstörungen führen, und sie versuchen, entsprechende Informationen zu gewinnen, um nicht mehr in solche «Fettnäpfchen» zu treten. In NE-VI / VII finden sich dafür einige Beispiele -

wie 'sich anschauen beim Zuprosten' (60), 'Grüßen in geschlossenen Räumen' (64), 'seinen Lehrer beschenken' (68, 70), 'sich als Frau die Beine rasieren' (72, 76), 'Weihnachten feiern' («piñata»; 76, 78).

3.4. Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht

Die Auswertungen des Korpus in den Abschnitten 3.1. bis 3.3. zeigen, dass die Informanten sich auf bestimmte Fremdsprachenlernerstrategien angewiesen sehen und dass ein bestimmtes metasprachliches und metakulturelles Wissen, vor allem sprach- und kulturvergleichender Art, der Organisation ihres Selbstlernens und ihren Lernbemühungen durchaus förderlich ist. Es zeigt sich auch, dass man nicht erwarten darf, dass sie dies alles selbst (er)finden können. Sie sind vielmehr auf die Hilfe anderer und insbesondere auch auf die Anregungen und Hilfen fremdsprachendidaktischer und sprachwissenschaftlicher Fachleute angewiesen. Diese sollten die damit verbundenen Herausforderungen annehmen und das kulturelle Hintergrundwissen sowie die Lernerstrategien zur Bewältigung der Aufgaben exolingualer Interaktion und Fremdsprachenlernens systematisch zum Lehr- und Lerngegenstand machen.

4. Fremdsprachenlernen als gesellschaftliche Aufgabe

Die exolinguale Interaktion bildet sowohl den Rahmen für sprachlich kommunikative Prozesse zwischen Muttersprachlern (MS) und Nicht-Muttersprachlern (NMS) als auch für («natürlichen») Fremdspracherwerb. Der MS steht dementsprechend vor einer doppelten Aufgabe. Er ist einerseits Kommunikationspartner und muss andererseits eine Art Lehrerrolle für den NMS übernehmen, der die Lernerrolle innehat. Damit dies erfolgreich sein kann, müssen MS und NMS diese Rollen akzeptieren, sich die jeweiligen Aufgaben gemäß ihrer jeweiligen Kompetenzen verteilen und bestimmte Interaktionsmuster befolgen, welche es dem Lerner erlauben, zu lernende Informationen besser zu erkennen und zu verarbeiten¹⁵. Darüber hinaus können sich Lernprozesse nur auf der Grundlage geeigneten Vorwissens vollziehen, und der Lernfortschritt hängt davon ab, dass Neues in Kollaboration mit Partnern ausprobiert werden kann (vgl. MATTHEY 1996; Kap. 4).

Daraus folgen bestimmte Konsequenzen für den FU, von denen ich einige Details angedeutet habe, deren wesentliche jedoch darin besteht, dass er dies in den modernen Lehr- / Lernzielkonzeptionen berücksichtigen muss. Daraus folgt aber auch, dass die Angehörigen der verschiedenen Sprachkulturen auf ihre

¹⁵ Vgl. hierzu die Begriffe «contrat didactique», «étayage» u. «format» bei MATTHEY (1996: Kap. 3).

Aufgaben in Begegnungssituationen vorbereitet werden müssen, und zwar dadurch, dass sie über die «Normalität» dieser Situationen und deren Wichtigkeit für die internationale Verständigung aufgeklärt werden. Ein wichtiger Beitrag könnte u.a. darin bestehen, die Begegnungssituationen und das angemessene Verhalten in ihnen zum Gegenstand auch des muttersprachlichen Unterrichts zu machen.

4.1. Exolinguale Kommunikation ist etwas Normales

In Zeiten zunehmender internationaler Kontakte sind Begegnungen mit NMS keine Seltenheit mehr, und es ist wünschenswert, dass sie immer mehr als selbstverständlich akzeptiert werden. Im Allgemeinen wird das Sprachverhalten der NMS positiv eingeschätzt. Die entsprechenden Bemühungen der MS, sich durch die Verwendung des **Ausländerregisters**¹⁶ auf die NMS einzustellen werden zwiespältig bewertet. Das Ausländerregister ist nicht immer grammatisch korrekt. In solchen Fällen wird es nur sehr eingeschränkt verwendet. Man kann es vor allem beobachten, wenn der NMS die Verständigungssprache nicht oder nur sehr wenig beherrscht oder wenn der MS den / die NMS herabwürdigen will.¹⁷ Bei wohlmeinendem Gebrauch wird allgemein angenommen, dass bestimmte Eigenschaften des Ausländerregisters die sprachlichen Äußerungen für den NMS verstehbarer (und dadurch lernbarer¹⁸) machen. Generell sollte die Faustregel gelten: «Alles, was dem Gelingen der Kommunikation hilft, ist erlaubt und sollte positiv gesehen und angewendet werden!»

Wichtig ist vor allem, dem NMS und seiner Kultur eine positive Grundeinstellung entgegenzubringen. Dies scheint noch nicht generell der Fall zu sein; wie aus dem «piñata»-Beispiel (vgl.(1)) und dem Bericht über das Verhalten der Verkäuferin in einem Schuhgeschäft (vgl. (2)) in unserem Korpus hervorgeht:

- (1) «mais pour la professeur ce n'est c'était pas un très joli tradition [...] et dans ce moment-là [...] pour les essayer d'expliquer aux autres de quoi est-ce qu'il s'agissait . j'étais un peu bloquée [...] je me sentais dans ce moment-là marquée [...] alors on a pas envie beaucoup de raconter la culture» (NE-VII / VIII, 80).
- (2) «elle s'est rendu compte que nous étions étrangers . elle a commencé à parler . très doucement mais exag . d'une manière très exagérée et [...] nous pensions que la personne nous prenait comme de . bêtes vraiment . [...] pour moi c'était en se moquant de notre français parce que . on a écouté comment elle parlait avant . mais après euh elle a pris une attitude . très insolent pour nous» (NE-XIII, 160).

¹⁶ Neben **Ausländerregister** (vgl. u.a. MEISEL 1975), sind hierfür als weitere Termini in Gebrauch: *foreigner talk* (vgl. u.a. FERGUSON 1971, 1975, 1977; MEISEL 1977; CLYNE 1982; HINNENKAMP 1984), *langage simplifié* (vgl. VALDMAN 1977).

¹⁷ Zu weiteren Einschränkungen vgl. LONG (1982: 100).

4.2. Fremdsprachenlehren und -lernen in Kommunikationsversuchen ist eine interessante partnerschaftliche Aufgabe

Um MS auf ihre Lehrerrolle vorzubereiten, sind ihnen zunächst einige generelle Einsichten in bestimmte Konsequenzen des Fremdsprachenerwerbs zu vermitteln, und zwar

1. Exolinguales Sprachverhalten basiert nicht nur auf sprachstrukturellem, sondern auch auf soziokulturellem Wissen. Das Fehlen des Letzteren kann zu unangemessenem Verhalten und zu Missverständnissen führen. Die eigene Kultur sollte daher stets im Verhältnis zur anderen relativiert werden.
2. Fremdsprachenerwerb und -gebrauch hat psychosoziale Konsequenzen - wie u.a. bestimmte Ängste vor dem Verlust der soziokulturellen Integrität, der individuellen Identität, der Einschränkung der Denk- und Ausdrucksfähigkeiten, was wiederum zu Lernhemmungen führen kann (vgl. SCHERFER 1977b u. PERREFORT i. Vorb.). Hieraus resultiert auch die Angst, Fehler zu machen, welche im Korpus dokumentiert ist:
 - «la plupart des jeunes ont déclaré qu'ils éprouvaient de la gêne en parlant français parce qu'ils se rendaient souvent compte de leurs fautes» (FR-II: 82-83 vgl. noch LS-IV: 145);
 - «elle se sent insécurisée et gênée quand elle a conscience de ses erreurs, quand le rythme est trop rapide ...» (LS-XVIII: 850-851).
 MS und NMS müssen lernen, dies als kollektive psychosoziale Erscheinung zu akzeptieren und zu bewältigen.
3. Die Fähigkeiten, über die jeder Mensch selbstverständlich verfügt, eigenverantwortlich Partner und Lerner zu sein, sind sehr mächtig. Das Vertrauen in sie ist zu verstärken.

Hierüber hinaus sind dem MS bestimmte Verfahren zu vermitteln, mit denen er dem NMS bei seinen Kommunikations- und Lernbemühungen helfen kann. LONG (1982) hat einen Vorschlag erarbeitet, wie sich die MS durch eine spezifische Gestaltung der Interaktionsstruktur den NMS anpassen können und sollten. Er besteht darin, den Lernern möglichst große Freiheiten bei der Themenwahl und -behandlung zu gewähren, deren Verstehen zu überwachen, Klärungen zu verlangen, eigenes Verstehen zu bestätigen, Mehrdeutigkeiten zu dulden, langsam vorzugehen, Wichtiges im Gespräch hervorzuheben, eigene

¹⁸ Diese Vermutung wird dadurch gestützt, dass ähnliches Sprachverhalten auch in der Ammenseprache (*baby talk*) zu beobachten ist (vgl. FERGUSON 1964).

Äußerungen und die des Lerners zu wiederholen. Dem Lerner sollte empfohlen werden, hierauf einzugehen, sein Interaktionsverhalten darauf abzustimmen.

Ich habe dem (1987) einige weitere («Lehr-»)Ratschläge hinzugefügt, wonach der MS die Lerneräußerungen nicht nur wiederholen, sondern expandieren¹⁹ soll; der MS versuchen soll, die Vokabeln, die dem Lerner fehlen, zu erraten und sie ihm zu sagen; er Bedeutungserklärungen geben (können) soll; er den Lerner verbessern soll.

Solche Ratschläge sind unmittelbar einleuchtend. Es gibt auch Menschen, die sie spontan praktizieren, den Lernern wichtige Rückmeldungen geben und sie dadurch ermutigen. Hierfür findet sich ein Beispiel in unserem Korpus (vgl. (1)). Sie sind aber - ebenso wie die ihnen zu Grunde liegenden Grundeinstellungen - längst nicht gesellschaftliches Allgemeingut (vgl. (2)):

- (1) «il y a beaucoup de personnes qui nous demandent vous comprenez' cette phrase' vous comprenez' cette expression' alors ils . ils nous . qu'on se sente à l'aise avec eux . qu'on a pas peur de dire n'importe ou de se tromper . parce que c'est la personne qui [...] qui donne vous donne confiance en vous-même» (NE-XII: 166 u. 169).
- (2) «on se rend compte que . vraiment l'autre personne n'a pas envie de corriger ou de . partager avec . une autre personne qui ne maîtrise pas très bien la langue de partager quelque quelque chose quelque expérience» (NE-XIII: 176).

Bibliografie

- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1990): *Le français parlé*, Paris, Ed. du CNRS.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1997): *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. & JEANJEAN, C. (1987): *Le français parlé*, Paris, Didier Érudition.
- CHAMOT, A. J. & O'MALLEY, J. M. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- CLYNE, M. (Hrsg.)(1982): «Foreigner Talk», *International Journal of the Sociology of Language*, 28, Den Haag.
- COSTE, D., COURTILLON, J., FERENCZI, V., MARTINS-BALTAR, M., PAPO, E. & ROULET, E. (1976): *Un niveau-seuil*, Straßburg, Europarat.
- COULMAS, F. (1985): «Diskursive Routine im Fremdspracherwerb», *Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht* 56, 47-66.
- DAM, L. (1994): «How do we recognize an autonomous classroom?», *Die Neueren Sprachen* 93: 5, 503-527.
- ELLIS, R. (1985): *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- FERGUSON, Ch. A. (1964): «Baby Talk in Six Languages», *American Anthropologist* (special publication), 66, 103-114.

¹⁹ Vgl. hierzu die «données-prises-Strukturen» bei MATTHEY (1996; Kap. 8).

- FERGUSON, Ch. A. (1971): «Absence of Copula and the Notion of Simplicity. A Study of Normal Speech, Baby Talk, Foreigner Talk, and Pidgins», In: HYMES, D. (Hrsg.), *Pidginization and Creolization of Language*, Cambridge, 141-150.
- FERGUSON, Ch. A. (1975): «Towards a Characterization of English Foreigner Talk», *Anthropological Linguistics* 17, 1-14.
- FERGUSON, Ch. A. (1977): «Simplified Registers, Broken Language, and Gastarbeiterdeutsch», In: MOLONY, C., ZOBL, H. & STÖLTING, W. (Hrsg.), *Deutsch im Kontakt mit anderen Sprachen*. Kronberg i. T., 25-39.
- GILLI, M. & PERREFORT, M. (1996): «Goût et identité nationale», In: *Le Goût. Actes du colloque*, Dijon, Université de Bourgogne, 711-720.
- GOUGENHEIM, G., MICHÉA, R., RIVENE, P. & SAUVAGEOT, A. (1967): *L'élaboration du Français Fondamental (1er Degré)*, Paris, Didier.
- HINNENKAMP, V. (1984): *Foreigner Talk und Tarzanisch*, Hamburg.
- HOUSE, J. (1986): «Learning to talk - talking to learn. An investigation of learner performance in two types of discourse», In: KASPER, G. (ed.): *Learning, Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom*, Aarhus, University Press, 43-58.
- HOUSE, J. (1996): «Fremdsprachenlehren und -lernen in Forschung und Praxis: Retrospektive und Zukunftsperspektiven», In: BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., KÖNIGS, F. G. & KRUMM, H.-J. (Hrsg.): *Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, Tübingen, Narr, 80-88.
- HOUSE, J. (1996): «Developing pragmatic fluency in English as a foreign language», *Studies in Second Language Acquisition* 18, 225-252.
- HOUSE, J. (1997): «Kommunikative Bewußtheit und Fremdsprachenlernen», *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 26, 68-87.
- KUNZ, D. (1994): «Selbständiges Lernen im Englischunterricht: Vorschläge zur Realisierung im Kontext des Alltags der Sekundarstufe I am Gymnasium», *Die Neueren Sprachen* 93: 5, 483-503.
- LEGENHAUSEN, L. (1994): «Vokabelerwerb im autonomen Lernkontext. Ergebnisse aus dem dänisch-deutschen Forschungsprojekt LAALE», *Die Neueren Sprachen* 93: 5, 467-483.
- LITTLE, D. (1994): «Learner autonomy: A theoretical construct and its practical application», *Die Neueren Sprachen* 93: 5, 430-442.
- LONG, M. H. (1982): «Adaptation an den Lerner», *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 12 (45), 100-119.
- MATTHEY, M. (1996): *Apprentissage d'une langue et interaction verbale. Sollicitation, transmission et construction des connaissances linguistiques en situation exolingue*, Bern, Peter Lang.
- MEISEL, J. M. (1975): «Ausländerregister und Deutsch ausländischer Arbeiter», *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 5 (18), 9-53.
- MEISEL, J. M. (1977): «Linguistic Simplification: A Study of Immigrant Worker's Speech and Foreigner Talk», In: CORDER, S.P. & ROULET, E. (Hrsg.), *The Notion of Simplification. Interlanguages and Pidgins and their Relation to Second Language Pedagogy*, Neuchâtel/Genève (= Actes de 5^e colloque de linguistique appliquée de Neuchâtel, 1976), 88-113.
- MÜLLER, R. (1977): «Kommunikative Kompetenz und Arbitrarität - pragmalinguistische Irwege der Fremdsprachendidaktik», *Linguistik und Didaktik* 8, 63-77.
- OXFORD, R. L. (1990): *Language Learning Strategies*; Boston, Mass., Heinle & Heinle.
- PERREFORT, M. (in Vorb.): *J'aimerais aimer parler allemand*, Ms. [erscheint in Collection Anthropolos].

- RAMPILLION, U. (1995): «Lerntechniken», In: BAUSCH, K.-R., CHRIST, H. & KRUMM, H.-J. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen / Basel, Francke [3. überarb. u. erw. Aufl.; 1989], 261-263.
- RAMPILLION, U. (1996): *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*, Ismaning, Max Hueber [3. überarb. u. erw. Auf.; 1985].
- RUBIN, J. (1987): «Study of cognitive processes in second language learning», *Applied Linguistics* 11, 117-137.
- SCHERFER, P. (1976): «Über funktionale Varietäten des Französischen», *Linguistische Berichte*, 46, 1-16.
- SCHERFER, P. (1977a): *Funktionale Sprachvarianten. Eine Untersuchung zu Französischen unter fremdsprachendidaktischem Aspekt*, Kronberg, Ts.
- SCHERFER, P. (1977b): «Lernhemmungen und ihre Überwindung in Sprachlehrprozessen auf Gegenseitigkeit in deutsch-französischen Gruppen», *Zielsprache Französisch* 2, 53-65.
- SCHERFER, P. (1982): «Zur Erforschung von Sprachlehr- und -lernprozessen auf Gegenseitigkeit», *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 12 (45), 72-99.
- SCHERFER, P. (1985): «Lexikalisches Lernen im Fremdsprachenunterricht», In: SCHWARZE, Ch. & WUNDERLICH, D. (Hrsg.): *Handbuch der Lexikologie*, Königstein, Ts. Athenäum, 412-440.
- SCHERFER, P. (1987): «Grundsätzliche Überlegungen zur Verbesserung der Vorbereitung auf Auslandsstudien / Auslandsaufenthalte», *Zielsprache Französisch* 4, 169-179.
- TARONE, E. (1977): «Conscious communication strategies in interlanguage: a progress report», In: BROWN, et al. (eds.): *On TESOL '77*, Washington, D.C., TESOL.
- VALDMAN, A. (1977): «L'effet de modèles culturels sur l'élaboration du langage simplifié (Foreigner Talk)», In: CORDER, S. P. & ROULET, E. (Hrsg.), *The Notion of Simplification. Interlanguages and Pidgins and their Relation to Second Language Pedagogy*, Neuchâtel/Genève (= Actes de 5^e colloque de linguistique appliquée de Neuchâtel, 1976), 114-131.
- WOLFF, D. (1995): «Lern- und Arbeitstechniken: Randgebiet oder neuer Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts?», *FINLANCE. A Finnish Journal of Applied Linguistics* XV, 267-295.