
THORSTEN FÖGEN

Von der Beschäftigung mit fremden Sprachen: Die Rolle des Tschechischen als Fremdsprache¹

Um eine fremde Sprache gut sprechen zu lernen, wirklich in Gesellschaft zu sprechen mit dem eigentlichen Akzent des Volkes, muß man nicht allein Gedächtnis und Ohr haben, sondern auch in gewissem Grad ein kleiner Geck sein.²

Georg Christoph Lichtenberg (1742-1799)

1. Fremdsprachenstudien auf dem Weg in die Moderne

Die heute als ein Zweig der Angewandten Linguistik (*Applied linguistics*) fest etablierte Fremdsprachenerwerb-Forschung hat - wie viele ihrer verwandten, gleichfalls stärker praxisorientierten Disziplinen - ihren eigentlichen Aufschwung erst in den siebziger Jahren unseres Jahrhunderts erlebt, wenngleich sie in Ansätzen schon weitaus früher existierte. Charakter und Umfang der modernen Fremdsprachenerwerb-Forschung sollen nachfolgend anhand eines stark verknüpften historischen Überblicks über die Entwicklung dieses Faches ein wenig näher beleuchtet werden. Daran schließt sich in zwei separaten Kapiteln eine Betrachtung zum besonderen Status des Tschechischen als Fremdsprache und den damit verbundenen Anforderungen an.

Eine systematische Beschäftigung mit den Sprachen anderer Nationen ist der **griechisch-römischen Antike**³ weitgehend fremd; vorherrschend ist vielmehr die Einordnung von fremden Sprachen als Idiome von „Barbaren“ - also von Leuten, die „unverständlich reden“ oder „stammeln“ - und die Konzentration auf die eigene Muttersprache⁴. Dieser sprachliche Egozentrismus treibt bisweilen gerade im griechischen Sprachraum eigenartige Blüten: So ging beispielsweise der griechische Philologe Philoxenos, der vermutlich in der ersten Hälfte des 1. Jh. v. Chr. lebte, in seiner Schrift *Περί της των Ῥωμαίων διαλεκτου*⁵ davon aus, daß es sich bei der lateinischen Sprache um eine Art griechischen Dialekt handelte⁶. Ansätze zu einem kontrastiven Sprachvergleich finden sich nur vereinzelt; sie sind zumeist auf

die diachron ausgerichtete Gegenüberstellung verschiedener historischer Phasen einer Einzelsprache (z.B. Analyse der homerischen Sprache im Vergleich mit späteren Sprachstufen) oder auf einen synchronen Vergleich ihrer Varietäten (im Falle des Griechischen insbesondere der Dialekte) beschränkt. Die linguistische Kontrastierung zweier Fremdsprachen bleibt freilich die Ausnahme⁷.

Während sich jedoch in der griechischen Welt diese Fixierung auf die Muttersprache bis in die Spätantike hinein erhält, erkennen die Römer schon früh die Unmöglichkeit einer eingehenden Auseinandersetzung mit der griechischen Kultur und somit auch mit der griechischen Sprache⁸. Oft klagen römische Schriftsteller sogar über die Armut (*paupertas*) des Lateinischen im Vergleich mit der wesentlich „reicheren“ griechischen Sprache, auf deren - vor allem lexikalische - Möglichkeiten der Römer nicht selten zurückgreifen müsse, wenn er bestimmte Sachverhalte wie z.B. abstrakte philosophische oder naturwissenschaftliche Gegebenheiten adäquat benennen wolle oder nach geeigneten poetischen Sprachmitteln suche⁹.

Insbesondere innerhalb gebildeter Schichten in der römischen Welt ist spätestens seit dem 2. Jahrhundert v. Chr. eine lateinisch-griechische Zweisprachigkeit ausgeprägt, ohne jedoch im griechischen Raum eine Entsprechung zu finden. Der römische Rhetoriklehrer Quintilian (ca. 35-95 n. Chr.) plädiert sogar dafür, die Schüler im frühesten Stadium ihrer schulischen Vorbereitung auf eine spätere Rhetorenlaufbahn zuerst in der griechischen Sprache zu unterweisen, da sie sich das Lateinische ohnehin gleichsam automatisch aneigneten (*Inst. orat.* 1.1.12-14, ähnlich 1.4.1). Dieser Bilinguismus ist jedoch nicht von Dauer: Mit zunehmender territorialer Expansion und gestärktem nationalen Selbstbewußtsein bedarf man des griechischen Vorbilds auf römischer Seite immer weniger, so daß spätestens seit dem 4. nachchristlichen Jahrhundert ein rapider Rückgang der Griechischkenntnisse auch bei der Bildungselite zu verzeichnen ist. Selbst der Kirchenvater Augustinus (354-430 n. Chr.) glänzte nach eigenen Aussagen nicht gerade durch seine Griechischkenntnisse (*Conf.* 1.14.23)¹⁰, ebensowenig Ausonius (ca. 310 - nach 393 n. Chr.), der Rhetoriklehrer und Dichter aus Bordeaux (*Prof.* 8.13-16).

Die römische Welt garantiert dem Griechischen trotz ihres vielfach ambivalenten Verhältnisses zu dieser Sprache einen festen Platz in allen Bereichen des geistigen Schaffens; dagegen öffnet sich der Blick für andere Fremdsprachen, mit denen die Römer im Rahmen der Ausweitung ihres Imperiums konfrontiert waren, erst vergleichsweise spät. Zwar berichtet der römische Historiker Livius (ca. 59 v. Chr. - 17 n. Chr.) schon für das 4. Jh. v. Chr., daß zu dieser Zeit die etruskische Sprache in der Schulausbildung den gleichen Platz innehatte wie bald darauf das Griechische¹¹, doch stellt dieser Hinweis eine vereinzelte Ausnahme dar. In sprachwissenschaftlichen Schriften und Grammatiken sind ab dem 4. Jh. n. Chr. bisweilen

Bemerkungen über Sprachen wie das Punische, also die Sprache der Karthager, zu verzeichnen (Priscian, GL 2.148.1-3: *lingua Poenorum, quae Chaldaeae vel Hebraeae similis est et Syrae, non habeat genus neutrum*), ferner über das Syrische und Ägyptische (Priscian, GL 2.20.5-8). Der spanische Gelehrte und Verfasser der *Ety-mologiae* Isidor von Sevilla (ca. 560-636 n. Chr.) reiht im Anschluß an Augustinus unter die drei heiligen Sprachen (*linguae sacrae*) neben das Griechische und Lateinische auch das Hebräische ein (*Ety-m.* 9.1); sie ragten deshalb auf dem ganzen Erdkreis am meisten hervor, weil Pilatus in ihnen auf das Kreuz Christi dessen Rechtsfall geschrieben habe.

Immerhin verweist man zuweilen auf beachtliche Fremdsprachenkenntnisse historischer Gestalten wie z.B. auf die Fähigkeit des Römerfeindes Mithridates (132-65 v. Chr.), sich in allen Sprachen der von ihm beherrschten zweiundzwanzig Völkerschaften ohne Probleme, ja gleichsam nach Art eines Muttersprachlers zu verständigen (Aulus Gellius, *Noct. att.* 17.17, ferner Plinius, *Nat. hist.* 25.3.6).

Im Mittelalter kann kein Gelehrter und kein Kleriker auf die aktive und passive Beherrschung des Lateinischen als Fremdsprache - oder besser: als Bildungssprache - wirklich verzichten, doch stellt sich die Frage, wie zufriedenstellend die Kenntnisse im Einzelfall tatsächlich waren. Zahlreiche Zeugnisse über das Übel einer mangelnden sprachlichen Sicherheit im Lateinischen stammen bereits aus dem Frühmittelalter; so ist z.B. von mißglückten Taufformeln wie *in nomine patria et filia* die Rede (Bonifatius, *Ep.* 3, p. 336), auch hätten Hofgeistliche Karls des Großen die von ihnen vorgetragenen Texte selbst nur unzureichend verstanden (Notker, *Gesta Karoli* 1.10)¹². Es darf in diesem Zusammenhang nicht vergessen werden, daß das Erlernen von Fremdsprachen in dieser Epoche ohnehin zumeist denjenigen vorbehalten war, die sich der schulischen Ausbildung in einer Klosterschule unterzogen, um dann später im Dienst der Kirche tätig zu sein.

Entbehren schon die Lateinkenntnisse von Klerikern und Gelehrten der Karolingerzeit und auch später bisweilen einer soliden Grundlage, so war es um das Studium der griechischen Sprache während des ganzen Mittelalters noch wesentlich schlechter bestellt¹³. Auch von Karl dem Großen ist im übrigen durch seinen Biographen Einhard (ca. 770-840) überliefert, daß er sich zwar mehrere Fremdsprachen aneignete, im Griechischen jedoch - anders als im Lateinischen - eher passive Kenntnisse aufzuweisen hatte¹⁴. Aufschlußreich ist dabei der nachfolgende Hinweis Einhards, daß Karl der Große die Kunst des Schreibens nur unzureichend beherrschte, da er sich erst im fortgeschrittenen Alter mit dieser auseinanderzusetzen begann - vorzugsweise während schlafloser Nächte. Im Falle Karls des Großen ist also von einer primär mündlichen Sprachkompetenz (Hören und Sprechen) in seiner Muttersprache wie auch in den von ihm erlernten Fremdsprachen auszuge-

hen, was aber die Lesefähigkeit nicht ausschließen muß. Es wäre auf diesem Hintergrund interessant zu wissen, welche konkrete Position die gesprochene Sprache innerhalb der Fremdsprachenunterweisung der karolingischen Zeit einnahm.

Eine Sonderrolle spielte im Mittelalter der spanische Raum: Im 12. Jahrhundert gründete der Erzbischof Raimundo von Toledo die „Übersetzerschule von Toledo“, in der Gelehrte aus ganz Europa an der Übersetzung arabischer Schriften ins Lateinische arbeiteten. U.a. entsteht dabei eine lateinische Fassung des Korans, aber ebenso werden arabische Fassungen antiker griechischer Philosophentexte (z.B. die arabischen Aristoteles-Übersetzungen des islamischen Theologen Ibn Roschd, der besser unter dem Namen Averroes bekannt sein dürfte) in das Lateinische übertragen¹⁵. Inwieweit allerdings diesen gelehrten Übersetzern eine *aktive mündliche* Sprachkompetenz in den jeweiligen Fremdsprachen unterstellt werden darf, muß weitgehend offenbleiben.

Erst im Zeitalter der **Renaissance** setzt durch das Bestreben der Humanisten ein ungleich gründlicheres Studium des Lateinischen und Griechischen ein. Jedoch kann hierbei nicht nachdrücklich genug betont werden, daß auch in dieser Epoche Fremdsprachen den Beigeschmack des Exklusiven und Elitären nie gänzlich verlieren, zumal die klassischen Sprachen niemandes Muttersprache sind und man sich hinsichtlich der Frage nach ihrer richtigen Verwendung nur an schriftlichem Textmaterial, nie aber an gesprochenen Zeugnissen orientieren kann. Zudem nähert man sich den alten Sprachen in der Mehrzahl der Fälle mit dem Ziel ihrer Untersuchung nach der Manier der Klassischen Philologie, die ihre Wurzeln ja bereits in der Antike selbst hat - vor allem bei den alexandrinischen Gelehrten. Hier wird ein weiterer Schritt zur Entwicklung der modernen Textkritik und Textkommentierung vollzogen, nicht unbedingt dagegen ein Beitrag zur Methodik des Fremdsprachenerwerbs geleistet.

Eine radikale Aufwertung erfährt dann die Beschäftigung mit Fremdsprachen durch die vergleichende Sprachwissenschaft des **19. Jahrhunderts**, wenngleich sich die Indogermanisten dieser Zeit vornehmlich mit ausgestorbenen Sprachen befassen, die sie - nicht zuletzt wegen deren Nähe zu der von ihnen erschlossenen indogermanischen Ursprache - für besonders formvollendet halten wie z.B. Sanskrit, Griechisch und Latein. Dabei lassen sie die lebenden Sprachen vielfach bloß ein Schattendasein fristen. Sieht man auch im reinen Fremdsprachenerwerb und seinen Methoden bislang noch keine eigentliche Wissenschaftsdisziplin, so erkennt man doch zweifelsohne den praktischen Nutzen fremdsprachlicher Kompetenz an. Für ihre Zeit geradezu modern klingt eine Äußerung August SCHLEICHERS (1821-1868), mit der er die heute unbestrittene Verbindung zwischen den Erkennt-

nissen der theoretischen Linguistik und ihrer Nutzbarmachung in der angewandten Sprachwissenschaft bereits vorwegnimmt:

„Gar nicht ins Gebiet der Wissenschaft gehörig, sondern eine wesentlich auf dem Talente der Nachahmung und auf einem guten Gedächtnisse beruhende Kunst ist die das Verständnis bezweckende *praktische Fertigkeit* im Gebrauche einer oder mehrerer fremder Sprachen. Wer nur diese Fertigkeit lehrt, ist kein Mann der Wissenschaft; wer sie übt, ist ein Künstler. Die praktische Seite der Sprachwissenschaft ist aber die, daß sie Anweisung geben kann, um leichter und schneller zu dieser nützlichen Fertigkeit gelangen zu können als auf die bisher beliebten Methoden. Bei dem wachsenden Verkehre zwischen den verschiedenen Nationen der Erde wird die Sprachwissenschaft wohl daran thun, sich bald auch dieser praktischen Seite zu befleißigen und so eine Wohlthäterin derer zu werden, deren Beruf sie nöthigt sich in den Besitz fremder Sprachen zu setzen. Vor der Hand hat sie freilich noch so viel mit ihrer eigenen Ausbildung zu thun, daß sie ihre praktische Seite noch nicht zur Geltung zu bringen vermochte.“¹⁶

Eine ähnliche, wenngleich nicht ganz so dezidierte Position bezog SCHLEICHER bereits in seiner Prager Antrittsvorlesung *Über die Stellung der vergleichenden Sprachwissenschaft in mersprachigen Ländern* aus dem Jahre 1851:

„auch ausserdem [i.e. abgesehen von natürlichen multilingualen Konstellationen in Ländern wie z.B. der damaligen österreichischen Monarchie und Belgien, Anm. d. Verf.] wird ja die Kenntniss mererer sprachen, auch wo sie das tägliche leben nicht erheischt, mit fug und recht überall auf der ganzen erde für eine wesentliche bedingung der bildung und besonders der wissenschaftlichen bildung erachtet.“¹⁷

SCHLEICHER selbst lernte an modernen Fremdsprachen mit einer großen Ausdauer u.a. Tschechisch und später Litauisch; nach verschiedenen Zeugnissen zu urteilen, brachte er es dabei zu einem beachtlichen Erfolg¹⁸. Doch darf nicht vergessen werden, daß ein Indogermanist des 19. Jahrhunderts sich mit Fremdsprachen vor allem zum Zwecke des wissenschaftlichen Sprachvergleichs und der Rekonstruktion einer indogermanischen Ursprache befaßte; eine aktive Beherrschung der in Betracht kommenden noch lebenden Sprachen war dabei nicht unbedingt vorgesehen und aus damaliger Sicht auch nicht zwangsläufig erforderlich.

Ein Blick auf die Bedeutung der Fremdsprachen an der **Schwelle zum 21. Jahrhundert** zeigt, zu einem selbstverständlichen Bestandteil europäischer Erziehung es geworden ist, während der Schulzeit mindestens eine oder zwei Fremdsprachen

aktiv zu erwerben. An Schulen mit sprachlichem Schwerpunkt besteht für den Schüler in manchen Ländern sogar die Möglichkeit, sich in bis zu fünf verschiedenen Fremdsprachen zu qualifizieren. Die Vermittlung von Fremdsprachen ist gegenwärtig angesichts der zunehmenden Komplexität unserer Welt mehr denn je eine unverzichtbare Anforderung an jeden Lehrplan. Mit der Aneignung von Fremdsprachen erweitern wir in beträchtlicher Weise unseren geistigen und sozialen Handlungsspielraum. Überdies sind heute Abwehrhaltungen gegenüber anderen Sprachgemeinschaften, wie sie in Begriffen wie *barbarus* oder auch *Némec*¹⁹ zum Ausdruck kamen, im Zuge einer wachsenden Offenheit gegenüber anderen Kulturen und ihren Sprachen weitestgehend überwunden. Schon allein aufgrund eines tiefgreifenden Wandels der allgemeinen Mobilität sowie der damit verbundenen wechselseitigen kulturellen und wirtschaftlichen Durchdringung verschiedenster Staaten könnte es sich eine Gesellschaft gar nicht erlauben, sich im Vertrauen auf eine allein seligmachende Muttersprache sprachlich zu isolieren²⁰. Wie nie zuvor wird der Notwendigkeit der gegenseitigen Verständigung durch die Tätigkeit von Übersetzern und Dolmetschern entsprochen²¹, die in speziellen Studiengängen gründlich auf ihre Aufgaben vorbereitet werden.

Innerhalb der Sprachwissenschaft hat sich die Fremdsprachenerwerb-Forschung als ein Bestandteil der Angewandten Linguistik schon seit längerer Zeit zu einem eigenständigen Forschungsgebiet herausgebildet, das jedoch auf die Rückkopplung mit benachbarten Disziplinen keineswegs verzichten kann. So sind neben den Arbeiten der theoretischen allgemeinen Sprachwissenschaft und der Einzelphilologien u.a. Erkenntnisse der Psycholinguistik, der Soziolinguistik, der kontrastiven Linguistik, der Sprachdidaktik, der Übersetzungswissenschaft und der Lexikographie von großem Nutzen. Die Fremdsprachenerwerb-Forschung selbst läßt sich wiederum in einzelne, jedoch inhaltlich vielfach eng miteinander verbundene Untergruppen mit besonderen Forschungsschwerpunkten einteilen; zu denken wäre etwa an eine historische Skizzierung der Entwicklung des Faches, an spezielle theoretische Fragestellungen (wie z.B. die Erfassung des Verhältnisses von Erst- und Zweitsprachenerwerb) über die konkrete Beschreibung von Lernprozessen, der Ermittlung von Fehlern im Rahmen der Aneignung einer Fremdsprache (Testverfahren und Fehleranalyse) bis hin zur praxisorientierten Ausarbeitung von Lehr- und Lernmaterial. Hinsichtlich der zuletzt beachtlichen Fortschritte der Disziplin bemerkte Peter STREVENs bereits vor nunmehr 25 Jahren: „it is safe to say that irreversible changes have already taken place, and that a large and ever growing number of teachers in Europe now accept different views about language teaching. ... above all, the language teaching profession will regard itself as dynamic and changing rather than static and unchanging.“²².

In kaum einem anderen Teilgebiet der Sprachwissenschaft scheint im übrigen eine derartige Fülle an Fachliteratur, noch dazu von unterschiedlichsten „Schulen“, zu existieren wie im Bereich der Fremdsprachenerwerb-Forschung. Es bleibt dabei zu hoffen, daß sich zwischen theoretischen Arbeiten und den Bedürfnissen der täglichen Praxis auf Dauer keine allzu große Lücke auftut. Jeder Wissenschaftler, der in irgendeiner Weise auf dem Gebiet der Fremdsprachenerwerb-Forschung tätig ist, muß sich dessen bewußt sein, daß seine Arbeit in erster Linie auf deren praktische Umsetzung abzielen sollte; andernfalls würde er den Grundsätzen und Forderungen einer solchen Teildisziplin der *Angewandten Linguistik* nicht gerecht.

2. Das Tschechische als Fremdsprache

Zwar erfreut sich die tschechische Sprache nach dem Fall des eisernen Vorhangs auch im westlichen Ausland eines größeren Interesses, das über den engen Kreis von Spezialisten (Slawisten) hinausreicht. Jedoch ändert auch dies nur wenig an der Tatsache, daß es das Schicksal aller Sprachen vergleichsweise kleiner Nationen ist, den Status von Welt Sprachen niemals erreichen zu können. Umso größer sollte aber aus gerade diesem Grunde das Bestreben auf der Seite der Lehrenden sein, einen möglichst durchdachten und dabei ansprechenden Unterricht des Tschechischen als Fremdsprache zu gewährleisten. Nur so läßt sich den Schwierigkeiten von Ausländern mit einer Sprache begegnen, die im übrigen auch ihre Muttersprachler bisweilen als „z nejtěžšich mezi všemi“ bezeichnen wie - wenngleich mit leicht ironischer Übertreibung - Karel Čapek²³.

Die Gründe für das Erlernen von Fremdsprachen waren und sind ebenso zahlreich wie unterschiedlich: Man mag an einer Fremdsprache ihren besonderen kulturellen Status schätzen, der sie zumeist mit einem gewissen Prestige ausstattet wie z.B. im 19. Jahrhundert das Französische, dessen man sich insbesondere in höheren Gesellschaftsschichten des deutschen, polnischen und russischen Raumes bediente. Auch das breitere Funktionsspektrum einer Sprache, ihre Elaboriertheit und Vielfalt können ausschlaggebend für ihr Erlernen sein; so fungieren Fremdsprachen vielfach als Medium einer höheren schulischen und wissenschaftlichen Ausbildung, wie z.B. das Englische und Französische in vielen (oft bi- oder multilingualen) afrikanischen Staaten. Ihre Beherrschung wird somit gleichzeitig zur Grundvoraussetzung für einen sozialen Aufstieg. Natürlich spielen bisweilen auch ideologische Gründe eine Rolle für das Erlernen einer Fremdsprache, so im Falle des Russischen als der Sprache des „großen Vorbildes“ im ehemaligen Ostblock. Die Palette der Motivationsgründe reicht also vom Ziel einer rein praktischen Verständigung über das Interesse an einer anderen Kultur und ihren Errungen-

schaften (speziell ihrer Literatur) bis hin zu pragmatisch-wirtschaftlichen Gründen. Ein derart vielfältiges Bild der unterschiedlichen Motivationen dürfte sich ebenso für diejenigen ergeben, die das Tschechische als Fremdsprache erlernen.

3. Zentrale Bereiche der modernen Fremdsprachenerwerb-Forschung und ihre Relevanz für den fremdsprachlichen Tschechisch-Unterricht

a) Voraussetzungen und Faktoren für die Gestaltung eines jeden Fremdsprachenunterrichts:

Zum Zwecke einer möglichst genauen Abstimmung des Lernmaterials auf die Bedürfnisse der Lernenden erscheint es als sinnvoll, folgende Faktoren zu berücksichtigen²⁴: Eine wichtige Hilfestellung für eine gezielte Fremdsprachenunterweisung kann das Wissen des Lehrers über die Eigenschaften der Muttersprache der Lernenden (L1) im Vergleich mit denen der Zielsprache (L2) leisten; die Erfüllung dieses Postulats wird allerdings erschwert durch Lerngruppen mit unterschiedlichen Muttersprachen. Von Bedeutung ist es auch, welche Sprache als Unterrichtssprache fungiert; dies kann die Muttersprache der Lernenden sein, die Zielsprache oder auch eine Mittlersprache (vielfach Englisch), die weder die Muttersprache der Schüler noch des Lehrers ist. Einen entscheidenden Einfluß auf die konkrete Unterrichtsgestaltung hat ferner die formale Organisation des Sprachkurses, also seine Dauer, Intensität, mögliche Schwerpunkte und Spezialisierungen (e.g. Vermittlung von Einzelkompetenzen wie dem Lesen fremdsprachlicher Texte oder Einführung in spezielle Sprachebenen wie Fachsprachen mit spezieller Terminologie) sowie die Umgebung, in der der Sprachunterricht stattfindet (L1-Milieu oder L2-Milieu). Keinesfalls außer acht lassen darf man die Eigenschaften der Teilnehmer einer Lerngruppe, also ihr Alter, ihre soziale Herkunft, ihre Bildung, bereits erworbene Kenntnisse anderer Fremdsprachen, sprachliche Voraussetzungen sonstiger Art (e.g. Vertrautheit mit linguistischen Beschreibungskategorien), ihre Motivation, ihre Lernstile sowie u.U. ihr Geschlecht.

Sehen wir von Sonderfällen, also von Lernenden mit ganz speziellen, eingeschränkten Zielsetzungen ab, so läßt sich als oberstes Ziel des Fremdsprachenerwerbs eine möglichst umfassende **kommunikative Kompetenz** des Lernenden postulieren. Diese setzt sich aus vier Faktoren zusammen: der passiven Aufnahme von Gesprochenem (Hörfähigkeit) und Geschriebenem (Lesevermögen) sowie der aktiven Erzeugung von Äußerungen (Sprechbefähigung) und von Texten (Schreibkompetenz)²⁵. In all diesen vier Bereichen definiert sich die sprachliche Kompetenz, wenn auch mit jeweils unterschiedlicher Gewichtung, über die Beherrschung von Lautstrukturen (Phonologie), grammatischen Phänomenen (Morphologie und Syntax) und Vokabular (Lexikon). Es ist dabei selbstverständlich, daß sich die hier der Über-

sichtlichkeit halber voneinander abgehobenen einzelnen Bestandteile der kommunikativen Kompetenz in der Wirklichkeit äußerst selten isoliert manifestieren: Produktion und Rezeption treten vielmehr zumeist in direkter Verbindung auf.

Im Unterschied zu einer „linguistischen“ Kompetenz, die die Produktion grammatisch korrekter Äußerungen gewährleistet, schließt die „kommunikative“ Kompetenz mit ihrer pragmatischen Orientierung zusätzlich das Wissen des Sprechers über die situativ-funktionale Angemessenheit von Äußerungen ein. Durch dessen Besitz ist es dem Sprecher möglich, über die bloße Reproduktion von eingeübten (gedrillten) Sprechmustern weit hinauszugehen sowie in den verschiedensten Kommunikationssituationen eigenständig und spontan zu agieren und zu reagieren.

b) Erst- und Zweitsprachenerwerb:

Der Erwerb einer Fremdsprache vollzieht sich in einer Art und Weise, die in mancher Hinsicht Gemeinsamkeiten mit dem Erlernen der Muttersprache aufweist, aber ebenso signifikante Unterschiede; damit verbunden sind gleichermaßen Vorteile und Nachteile für den Lernenden, oder besser gesagt: „the mother tongue is at the same time the learner's greatest friend and his greatest enemy.“²⁶.

Im Unterschied zur Phase des Muttersprachenerwerbs hat der Lernende einer Fremdsprache sich bereits ein komplettes Begriffssystem - nämlich das seiner Muttersprache - angeeignet, mit dem er seine Welt zu erfassen und zu beschreiben vermag²⁷. Auf den völlig neuen Aufbau eines solchen Begriffssystems läßt sich also weitestgehend verzichten, wenngleich andere grammatische (morphologische und syntaktische) und semantisch-lexikalische Kategorien (Konzepte) einer jeweiligen Fremdsprache ein mehr oder weniger ausgeprägtes Umdenken erfordern. Daß z.B. in der Muttersprache die grammatische Kategorie „Kasus“ existiert, ist noch lange keine Garantie dafür, daß die zu erlernende Fremdsprache dasselbe oder ein ähnliches Phänomen in ihrem System enthält. Ähnliches gilt für semantische Konzepte: Manche fremdsprachlichen Lexeme haben in semantischer Hinsicht in der Muttersprache des Lernenden gleich mehrere Entsprechungen, bisweilen aber auch gar kein oder zumindest kein annäherndes Äquivalent. Ein typisches Beispiel für das Fehlen semantischer Deckungsgleichheit sind vielfach Farbbezeichnungen (cf. Walisisch im Vergleich mit dem Englischen) oder die lexikalische Erfassung von Naturelementen (cf. die differenzierten Bezeichnungen für „Schnee“ in der Eskimosprache).

Der für den Erstsprachenerwerb typische Fehler der **Überextension von Lexemen** wird beim Erlernen von Fremdsprachen keine nennenswerte Rolle spielen: Auf dem Hintergrund des von ihm erworbenen muttersprachlichen Begriffssystems wird der Lernende - anders als das seine Erstsprache erlernende Kind - in der Fremdsprache kein Pferd, Schaf und keine Katze als „Hund“ bezeichnen, da er mit

der Aneignung seiner Muttersprache gelernt hat, daß das Kriterium „Vierbeinigkeit“ als solches noch nicht eine identische Bezeichnung des außersprachlichen Objekts (in diesem Falle durch das Lexem „Hund“) garantiert. Zu einer solchen lexematischen Überextension wird der Lernende selbst dann nicht neigen, wenn er die fremdsprachlichen Lexeme für „Pferd“, „Schaf“ und „Katze“ noch gar nicht kennt; er weiß nämlich, daß er mit einer derartigen Ausweitung der Anwendbarkeit eines Lexems sein kommunikatives Ziel höchstwahrscheinlich nicht erreicht.

In ähnlicher Weise wie beim Erstsprachenerwerb, jedoch bewußter²⁸ macht sich der L2-Lernende das Prinzip der **Analogie** vor allem im Bereich der Morphologie zunutze und erzielt damit erwünschte wie auch unerwünschte Resultate: Hat er z.B. anhand einiger Beispiele die Pluralbildung des englischen Substantivs durch die Endung -s durchschaut, so überträgt er u.U. diese Erkenntnis auch auf Substantive mit unregelmäßiger Pluralbildung und kommt dadurch zu Formen wie **man-s* anstelle von *men* oder **child-s* statt *children*. Die Tatsache, daß jedoch kein Sprachsystem nach logisch-mathematischen Prinzipien aufgebaut ist, sondern stattdessen mit zahlreichen sogenannten Ausnahmen aufwartet, wird der Lernende einer Fremdsprache aufgrund seiner Erfahrungen mit den Unregelmäßigkeiten seiner Muttersprache vermutlich rascher beherzigen als der L1-Lernende.

Gleichzeitig legt dem Lernenden gerade seine Muttersprache beim Fremdsprachenerwerb häufig Steine in den Weg, die desto unüberwindbarer zu sein scheinen, je weiter die zu erlernende Fremdsprache genetisch und typologisch von seiner Muttersprache entfernt ist. Dabei sei allerdings ausdrücklich betont, daß auch die starke strukturelle Ähnlichkeit zweier Sprachen den Lernenden gewisser Schwierigkeiten nicht völlig enthebt.

Gerade in der Anfangsphase des Fremdsprachenerwerbs ist es natürlich, daß der Lernende das für ihn neue fremdsprachliche Material an den Parametern seiner Muttersprache mißt und stets zu Vergleichen zwischen L1 und L2 tendiert. Die nachhaltige Einwirkung der Muttersprache auf den Fremdsprachenerwerb zeigt sich vor allem an **Interferenzen**²⁹ auf verschiedenen sprachlichen Ebenen, wobei der Bereich des Lexikons besonders anfällig für derartige Störungen ist. Um die Übertragung muttersprachlicher Strukturen auf die zu erlernende Fremdsprache zu minimieren, hat es sich die **Kontrastive Linguistik** zur Aufgabe gemacht, die synchronen Unterschiede zwischen zwei oder mehreren ausgewählten Sprachen auf den verschiedenen sprachlichen Ebenen aufzuzeigen und auf diese Weise den Lernenden gezielt auf die sich für ihn ergebenden „Fallen“ hinzuweisen. Daraus ergibt sich gleichfalls eine sorgfältige Abgrenzung vermeintlicher Gemeinsamkeiten (oft auch als *false friends* bezeichnet) von Sprachen wie z.B. die Aufdeckung nur scheinbarer lexikalischer Ähnlichkeiten (e.g. engl. *become* vs. dt. *bekommen*). Innerhalb der Prager linguistischen Schule betonte vor allem Vilém MATHESIUS

den Nutzen der Kontrastiven Linguistik für den praktischen Fremdsprachenunterricht³⁰. Im amerikanischen Raum strebt in Anlehnung an Charles C. FRIES insbesondere Robert LADO über den rein linguistischen Vergleich hinaus zusätzlich eine Gegenüberstellung der L1- und L2-Kulturen an³¹, die aber m. E. erst dann wirklich erforderlich wird, wenn sich die jeweiligen Kulturen des Sprachlernenden und der Sprecher der Zielsprache signifikant unterscheiden wie z.B. im Falle der chinesischen Kultur und Sprache gegenüber dem europäischen Sprachraum.

Gleichwohl soll an dieser Stelle nicht verschwiegen werden, daß auch die Kontrastive Linguistik kein Allheilmittel bei Problemen des Fremdsprachenerwerbs darstellt³². Insbesondere beim Sprachvergleich zwischen genetisch oder typologisch nicht verwandten Sprachen wird die Schwierigkeit offenbar, einen geeigneten Vergleichsmaßstab zu ermitteln und somit eine Grammatiktheorie, die sich für die Gegenüberstellung der betreffenden Sprachen besonders anbietet³³. Sind z.B. in der einen Sprache bei Verben in erster Linie Tempora für ihre zeitliche Situierung ausschlaggebend, so arbeitet eine andere Sprache zusätzlich mit Aspekten. Ferner ist zu bedenken, daß lange nicht alle Fehler, die der Fremdsprachenlernende macht, durch Interferenzen aus der Muttersprache bedingt sind, sondern vielfach beispielsweise aus einer Überdehnung sprachlicher Analogieprinzipien (s.o.) resultieren. Schließlich ist Vorsicht bei einem übersteigerten Optimismus geboten, der von der Kontrastiven Linguistik eine möglichst genaue Prognose über die je nach Lernphase unterschiedlichen Fehler der Lernenden einer bestimmten L2 erwartet³⁴.

Diese kritischen Überlegungen führen jedoch keineswegs zwangsläufig zu dem Schluß, innerhalb des praktisch orientierten Fremdsprachenunterrichts auf die Leistungen der Kontrastiven Linguistik als Vermittlerin zwischen L1 und L2 zu verzichten - im Gegenteil. Da sich nämlich gerade zu Beginn des L2-Erwerbs die Muttersprache mit keiner noch so konsequenten Methode aus dem Lernprozeß eliminieren läßt, wird es ratsam sein, in vertretbarem Umfang immer wieder Strukturen der zu erlernenden Fremdsprache mit denen der Muttersprache zu vergleichen.

Es scheint mithin deutlich geworden zu sein, daß eine Lernmethode, die die Muttersprache im Verlauf des Lernprozesses nicht vollends ausschließt (wie z.B. die sogenannte „direkte Methode“), sondern stattdessen einen gezielten, wenn gleich nicht übertriebenen **Rückbezug auf die Muttersprache** vorsieht, der Mehrzahl der Lernenden eine effizientere Sprachaneignung ermöglicht. Eine solche maßvolle Bindung der Fremdsprache an die Muttersprache des Lernenden findet in der letzten Zeit nicht zu Unrecht wieder größeren Zuspruch unter den Fremdsprachen-didaktikern³⁵. Es spricht vieles dafür, daß diese Methode zu einem ausgeprägteren Sprachbewußtsein (Reflexionsvermögen) und damit zu einem differen-

zierteren Ausdrucksvermögen in der Muttersprache wie auch in der Fremdsprache führt. Mancher Struktur der Muttersprache wird man sich vielfach erst durch deren Vergleich mit einer Fremdsprache bewußt, wobei strukturelle Überschneidungen ebenso von Belang sein können wie Abweichungen. Diesen unschätzbaren Vorzug des Fremdsprachenerwerbs empirisch nachzuweisen, ist völlig überflüssig für jeden, der sich selbst irgendwann einmal Fremdsprachen angeeignet hat. Mit jeder neuen Fremdsprache muß sich bei einem einigermaßen aufgeschlossenen Lerner notwendigerweise auch eine andere Einstellung gegenüber der Muttersprache entwickeln. Vielzitiert ist in diesem Zusammenhang der Satz Goethes: „Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen.“³⁶

Um diesen doppelten „Lernerfolg“ in Mutter- und Fremdsprache zu erzielen, muß der Fremdsprachenunterricht eine ausgewogene Kombination aus aktiver Einübung von Sprachelementen durch **Kommunikation** (praktische Seite) und **Bewußtmachung sprachlicher Strukturen** (theoretische Seite) darstellen, ganz unabhängig davon, welche konkrete Gruppe von Lernenden er erreichen und ansprechen soll. Dabei ist der Anteil solcher theoretischen Erläuterungen in der ersten Phase des Fremdsprachenerwerbs auf das Notwendigste zu beschränken, hinterher jedoch unter sorgfältiger Berücksichtigung der Lerngruppenkonstellation (Alter, genereller Bildungsgrad, voraussetzbares grammatisches Wissen, Kenntnis anderer Fremdsprachen etc.) allmählich auszudehnen und vor allem für komplexere sprachliche Sachverhalte nutzbar zu machen, für deren sinnvolle Darstellung eine rein kommunikative Methode nicht ausreichen würde. Grammatik darf dabei jedoch nie zum reinen Selbstzweck werden, wenn der Schüler tatsächlich eine möglichst zufriedenstellende *aktive* kommunikative Kompetenz erreichen soll³⁷. So ist z.B. das Auswendiglernen von Deklinations- und Konjugationstabellen als solches noch keine Intelligenzleistung, sondern lediglich eine Fleißarbeit, die von jedem noch so unbegabten Schüler erbracht werden kann. Die Aneignung von Paradigmata in isolierter Form bringt den Lernenden nicht unbedingt dazu, diese Muster in Gesprächsketten aktiv zu verwenden. Mit anderen Worten: Die Kenntnis von Regeln (*langue*-Wissen) garantiert nicht automatisch deren korrekte Umsetzung auf der *parole*-Ebene. Aus diesem Grunde ist eine Einbettung grammatischen wie auch lexikalischen Materials in einen sinnvollen, jeweils angemessenen **Kontext** eine unverzichtbare Grundvoraussetzung für jede erfolgreiche Fremdsprachenunterweisung. Dadurch wird nicht nur eine überflüssige Vereinzelung von Sprachelementen vermieden, die der Lernende hinterher wieder mühsam zusammensetzen muß, sondern ebenso lassen sich grobe Verstöße vor allem gegen die Forderungen nach Kohärenz mit dem Sprachusus und nach situativer Adäquatheit sprachlicher Formen zu einem Großteil ausschalten.

Der Sinn einer solchen **Kontextualisierung fremdsprachlichen Lernmaterials**, also

dessen Einbettung in paradigmatische Ketten sei unter Rückgriff auf den *valeur*-Begriff Ferdinand de SAUSSUREs verdeutlicht: Nach dessen Auffassung stellt kein Sprachelement außerhalb eines bestimmten Sprachsystems etwas dar, sondern wird erst durch seine synchrone Opposition zu den übrigen Sprachelementen in seinem Wert (*valeur*), seinem Wesen (Form, Bedeutung, Funktion) definiert³⁸. Aus dieser Relativität der Sprachelemente leitet SAUSSURE dann die Arbitrarität des sprachlichen Zeichens ab³⁹.

Doch wird das Postulat nach einer Integration sprachlicher Einheiten in ein größeres Ganzes nicht nur aufgrund dieser theoretischen Überlegung nachvollziehbar, sondern auch durch die Erkenntnis der Psychologie, daß geordnetes, kontextualisiertes Material vom Lernenden leichter gespeichert wird. Bereits Otto JESPERSEN hatte mit Recht davor gewarnt, daß bei einer Isolierung von Sprachelementen (z.B. in Vokabelverzeichnissen) auf seiten des Lernenden leicht der falsche Eindruck von 1:1-Relationen, also gleichsam mathematischen Äquivalenzen zwischen Wörtern aus seiner Muttersprache und der zu erlernenden Fremdsprache entstehen könne⁴⁰. Man denke in diesem Zusammenhang beispielsweise daran, daß dem deutschen Wort „Glas“ im Tschechischen *je nach Zusammenhang* sowohl „sklo“ (Glas als Rohstoff) als auch „sklenice“ (Trinkglas) entsprechen können; diese wichtige Unterscheidung muß jedoch derjenige Tschechischlernende übersehen, in dessen Lehrbuch die wenig hilfreiche Gleichung „tsch. sklo - dt. Glas“ angeführt ist. Daß auch Wörterbücher sich zumeist mit derartigen Gleichungsverfahren zufriedengeben und auf die Einbettung von Lexemen in größere Zusammenhänge verzichten, ist ein altbekannter Mangel⁴¹.

Natürlich lassen sich die hier bislang vollzogenen Verallgemeinerungen in Hinblick auf den Stellenwert der theoretischen Grammatikvermittlung bzw. der aktiven Sprachpraxis nicht gleichermaßen für den Erwerb einer jeden Sprache aufrechterhalten: So dürfte bei der Vermittlung stark flektierter Sprachen (Beispiel Tschechisch) der Grammatik eine größere Aufmerksamkeit zuteil werden als bei Sprachen, in denen Flexion eine untergeordnete oder gänzlich unbedeutende Rolle spielt (Beispiel Englisch). Nur eine Minderheit von Fachleuten bekennt sich jedoch heute zu der gänzlichen Ausschaltung der Grammatikexplikation und favorisiert stattdessen in Analogie zum L1-Erwerb die unbewußte Aneignung von Grammatikregeln im Rahmen des Spracherwerbs durch reine Kommunikation. Der Hauptfehler dieses Ansatzes liegt darin, daß die völlig unterschiedlichen Zeiträume, die dem Lernenden für den Muttersprachen- und Fremdsprachenerwerb zur Verfügung stehen, ignoriert werden: Der L1-Erwerb ist ein Prozeß, der sich über Jahre hinzieht, und dies, obwohl das Kind im Regelfall tagtäglich durch sein Eingebundensein in eine bestimmte Sprachgemeinschaft mit seiner Muttersprache konfrontiert wird. Eine solche Lernsituation ist für den Fremdsprachen-

erwerb nicht wiederholbar; dem Lernenden einer Fremdsprache steht zumeist ein unvergleichlich geringerer Zeitraum zur Verfügung. Andererseits sind, wie an anderer Stelle bereits hervorgehoben, die Voraussetzungen eines muttersprachlich bereits kompetenten Lerners derart, daß sie ein schnelleres Lerntempo gestatten und sogar erwarten lassen. Die bewußte Integration der grammatischen Erklärung in den Fremdsprachenunterricht läßt sich auch durch diejenige Tatsache rechtfertigen, daß sich bereits in dessen Frühphasen selbst jüngere Lerner ohne ausgeprägte linguistische Vorkenntnisse spontan nach grammatischen Einzelheiten erkundigen, vielfach unter Bezug auf ähnliche oder abweichende Phänomene in ihrer Muttersprache. Ein noch gewichtigeres Argument für den unbestreitbaren Stellenwert eines solchen bewußten Erklärens ließe sich aus der muttersprachlichen Entwicklung des Kindes ergänzen, die nicht allein auf einer rein intuitiven Erfassung der LI-Systemregeln basiert: Das Kind erwirbt seine Muttersprache nämlich nicht zuletzt durch das gezielte Fragen nach der Bezeichnung von Dingen und der genauen Bedeutung von Wörtern. Im übrigen wenden wir dieses Verfahren keineswegs ausschließlich beim Erlernen von Mutter- und Fremdsprachen an; es erstreckt sich vielmehr auf die unterschiedlichsten Lebensbereiche, in denen man sich eine Fähigkeit anzueignen versucht:

„Praktisch wird selten auf Erklären verzichtet. Wo gelernt und trainiert wird, wird auch erklärt. Sei's beim Tippen oder Töpfeln: die Theorie ist von Anfang an dabei. Die wesentlichen Handgriffe werden üblicherweise nicht nur vorgemacht und ausprobiert, sondern auch benannt und erklärt. Später kann man das Gelernte gewissermaßen vergessen, aber wenn etwas schiefgeht, kann sich dieses Wissen wieder zu Wort melden, kann einem sagen, was man falsch gemacht hat, gegen welche Regel man verstoßen hat.“⁴²

c) Das Problem der Sprachvarietäten:

Um die **situative Adäquatheit** sprachlicher Äußerungen und somit den erfolgreichen Verlauf einer Kommunikationssituation (dies schließt Kommunikation mittels schriftlich fixierter Texte ein) zu gewährleisten, ist es für jeden Sprecher, Muttersprachler wie Ausländer, gleichermaßen von Bedeutung, über ein angemessenes **pragmatisches Wissen** zu verfügen. So wird sich kein Sprecher zu Beginn einer Kommunikationssituation bei seinen Gesprächspartnern danach erkundigen, welcher konkreten Varietät man sich im weiteren Verlauf des Gesprächs zu bedienen hat; stattdessen wird jeder einzelne Kommunikationsteilnehmer unter Berücksichtigung solcher Faktoren wie der Zusammensetzung der Gesprächspartner (Alter, Bildung, Geschlecht), des Gesprächsthemas und des Charakters der Kommunikationssituation (offiziell, inoffiziell) für sich entscheiden, welche Varietät er für sich

persönlich auswählt. Eine weitere Frage ist es dann, ob er im Verlauf der Kommunikationssituation an dieser Varietät festhält oder ob er bisweilen zu anderen Varietäten übergeht (*code-switching*); in seiner „Entscheidung“ beeinflusst wird der Sprecher ganz und gar durch die spezielle Art und Weise, in der sich die Kommunikationssituation entwickelt.

Es ist eine zentrale Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts, den Lernenden über die sprachliche Situation in der betreffenden L2-Gesellschaft, also über die **Hauptausprägungen sprachlicher Varietäten und deren Normen** zu informieren, denn: „The choice of items from the wrong register, and mixing of items from different registers, are among the most frequent mistakes made by nonnative speakers of a language.“⁴³ Dem Lernenden auf diese Weise ein pragmatisches Wissen mit auf den Weg zu geben, ist eine anspruchsvolle Anforderung an den Fremdsprachenlehrer und setzt bei diesem selbst ein umfassendes Bewußtsein hinsichtlich des Stellenwerts verschiedener sprachlicher Normen voraus. Dabei sind gleichermaßen die Normen der gesprochenen wie der geschriebenen Sprache zu vermitteln.

Die **Wahl der angemessenen Varietät** beim Sprechen oder Schreiben ist keineswegs ein Problem, mit dem der Lernende ausschließlich in der tschechischen Sprache konfrontiert ist, denn das Nebeneinander sprachlicher Varietäten ist ein Phänomen, das in jeder Einzelsprache mehr oder weniger deutlich ausgeprägt ist. Dabei verfügt jede einzelne dieser Varietäten - sofern diese überhaupt strikt voneinander abgrenzbar sind - über ihre individuellen Sprachnormen, die in ihrer Summe dann zu einem Nebeneinander, einem Konkurrenzverhältnis unterschiedlicher Normensysteme der einzelnen Varietäten führen. Daß auch Varietäten wie z.B. Dialekte oder Slangs ihre eigenen Gesetze aufweisen und daß in ihnen nicht das blanke Chaos herrscht, wurde angesichts einer Einengung des Blickwinkels auf die Normen der Hochsprache oft übersehen. Ein Beispiel soll dies verdeutlichen: Es steht außer Zweifel, daß man sich im Raum Böhmen in einer inoffiziellen, vorzugsweise familiären Kommunikationssituation der *obecná čeština* bedient, was Konsequenzen auf allen sprachlichen Ebenen (Phonologie, Morphologie, Syntax, Lexikon) nach sich zieht. Wenngleich in Verallgemeinerungen gerade auf sprachwissenschaftlichem Sektor stets eine große Gefahr liegt, so kann doch mit einer gewissen Plausibilität davon ausgegangen werden, daß die Sprecher in einer solchen Situation Formen wie beispielsweise *zejtra* (statt *zítra*), *klukama* (statt *kluky*), *aby sme* (statt *abychom*) und *furt* (statt *pořád*) den Vorrang geben; andernfalls würden sie bei ihren Gesprächspartnern den Eindruck einer unnatürlichen Gestelztheit hinterlassen.

Als eine unverzichtbare Konsequenz für den Unterricht des Tschechischen als Fremdsprache muß es also gelten, daß der *obecná čeština* ein entsprechender Rang innerhalb des Curriculums eingeräumt wird. Wie anders soll der Lernende mit der-

jenigen Varietät vertraut gemacht werden, deren sich ein Großteil der tschechischen Bevölkerung tagtäglich bedient? Diese Forderung erfüllen jedoch die wenigsten Lehrbücher, und, sofern überhaupt jemals die Rede von der *obecná čeština* ist, dann höchstens in einer der allerletzten Lektionen⁴⁴. Außerdem scheint eine Mehrzahl von Lehrern des Tschechischen als Fremdsprache eine unüberwindliche Abneigung gegenüber der Vermittlung von Elementen der *obecná čeština* zu verspüren, obwohl sie sich während ihres Unterrichts genau darauf konzentrieren müssen, nicht zur *obecná*-Varietät überzugehen. Hierdurch werden einer Einseitigkeit Tür und Tor geöffnet, die für den Lernenden des Tschechischen möglicherweise unangenehme Folgen nach sich ziehen kann. Man mache sich bewußt, wie sehr wir unsere Mitmenschen nach ihrer Sprache und Ausdrucksweise beurteilen, und überlege auf diesem Hintergrund, was für einen Eindruck ein Sprecher bei seinen Kommunikationspartnern hinterläßt, der sich nur in einer einzigen Varietät, noch dazu in einer hochoffiziellen, zu artikulieren versteht⁴⁵.

Eine behutsame **Integration** der *obecná čeština* in die Lehrmaterialien für das Tschechische als Fremdsprache ist im übrigen keineswegs der Beginn eines sprachlich-kulturellen Niedergangs, der vor allem in puristisch-konservativen Lagern immer wieder befürchtet wird, sondern vielmehr der Einstieg zu einem bewußteren Umgang des Lernenden mit der Fremdsprache Tschechisch. Über genau dieses Differenzierungsvermögen des Sprechers definiert sich in hohem Maße seine Sprachkompetenz.

Um Mißverständnisse jeglicher Art zu vermeiden, sei ergänzt, daß hier nicht für eine einseitige, übertriebene Konzentration des tschechischen Fremdsprachenunterrichts auf die Vermittlung der *obecná čeština* plädiert werden soll. Dies wäre zum einen insofern unangebracht, weil so der mährische Sprachraum mit seiner stärkeren Tendenz zur *spisovná čeština* auch in der *gesprochenen* Sprache ignoriert würde. Zum anderen ist eine standardsprachliche Varietät wie die *spisovná čeština* in bestimmten Kommunikationssituationen die funktional einzig angemessene Sprachebene. Da ferner der Standard (*spisovný jazyk*) in Schrifterzeugnissen bei weitem dominiert, muß er die Grundlage jeder Fremdsprachenunterweisung bleiben. Sich in deren Verlauf jedoch auf die Standardvarietät zu beschränken würde bedeuten, die Erkenntnisse der modernen Soziolinguistik auf dem Felde der Fremdsprachendidaktik zu ignorieren.

d) Schlußfolgerungen:

Aus all den hier dargelegten, überwiegend theoretischen Gedankengängen ergeben sich entsprechende Konsequenzen für die Gestaltung eines effizienten Fremdsprachenunterrichts und seiner Lehrmaterialien, gegenüber deren bislang vielfach wenig zufriedenstellenden Zustand sich manches an Kritik einwenden ließe⁴⁶. Für

den Lehrer selbst bedeutet dies in erster Linie ein ungleich höheres Maß an Vorbereitung seines Unterrichts, das gegebenenfalls auch die Ausarbeitung eigenen, gelungeneren Instruktionsmaterials einschließt. Daß eine stärker kommunikativ ausgerichtete Lehrmethode dem Lehrer mehr abverlangt als die schematische Erläuterung und das Trainieren von Grammatikregeln, liegt auf der Hand. Der durch das maßvolle Zurückdrängen der Königin Grammatik gewährleistete Motivationsschub auf Seiten der Schüler sowie deren zunehmend sich verbessernde Sprachkompetenz dürfte jedoch diesen Mehraufwand ohne Zweifel rechtfertigen. Im übrigen kann es nicht schaden, wenn der Muttersprachler, der Ausländer im Tschechischen unterweist, sich immer wieder aufs neue bewußtmacht, daß er mit nahezu jeder der von ihm abgehaltenen Unterrichtsstunden gleichzeitig in seiner eigenen Sprache zunehmend sensibilisiert wird. Dies hatte bereits Pavel EISNER, Muttersprachler im Tschechischen wie im Deutschen und äußerst vielseitiger Übersetzer, genauestens erkannt, als er die Möglichkeiten zur Erzielung eines sicheren sprachlichen Ausdrucksvermögens abwog und dabei seinen tschechischen Landsleuten die folgende humorvolle, aber dennoch beherzigenswerte Empfehlung mit auf den Weg gab:

„pamětliv všeho toho, čemu mě bezděky in puncto češtiny naučili žáci líní i horliví (a líní ještě víc než horliví), nepřestanu vám tvrdit a prohlašovat a přísahat: člověče český, chceš-li se trochu naučit česky, popadni nejbližšího cizince, který se ti namane, a uč ho česky; a nechce-li dobrovolně, dej si to přidělit Národním výborem anebo jinou vrchností, ba, měly by na to být zvláštní paragrafy. A tomu cizinci třeba i plať za ty hodiny, které mu dáváš; ono se ti to, věř mi, vyplatí.“⁴⁷

Es ging in den hier zusammengetragenen Überlegungen nicht darum, einen goldenen Weg zur Vermittlung und Aneignung von Fremdsprachen allgemein und konkret des Tschechischen aufzuzeigen. Von der Existenz einer universell gültigen Methode kann ohnehin nicht die Rede sein. Dennoch schien es nicht unangebracht, anhand dieses Aufsatzes einige grundsätzliche Dinge zur Sprache zu bringen und somit einen Beitrag zur Fremdsprachendidaktik, insbesondere des Tschechischen, zu leisten.

Anmerkungen

1 Für wertvolle Anregungen sei an dieser Stelle den Herren Prof. Hans Armin Gärtner (Heidelberg), Prof. Kurt Krolop (Prag), Prof. Emil Skála (Prag) und Dr. Filip Karfik (Prag) mein herzlichster Dank ausgesprochen.

2 Georg Christoph LICHTENBERG, *Schriften und Briefe. Erster Band: Sudelbücher I*, Frankfurt am Main 1994 (Zweitausendeins), 385 (Heft E 174).

3 Aus der reichen Literatur zu diesem Thema seien vor allem folgende Titel hervorgehoben: Henri-Irénée MARROU, *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*, Paris 1955, ferner Stanley F. BONNER, *Education in Ancient Rome. From the Elder Cato to the Younger Pliny*, London 1977, sowie Jorma KAIMIO, *The Romans and the Greek Language* (Commentationes Humanarum Litterarum 64), Helsinki 1979 (Societas Scientiarum Fennica), und Carl Werner MÜLLER/Kurt SIER/Jürgen WERNER (eds.), *Zum Umgang mit fremden Sprachen in der griechisch-römischen Antike* (Palingenesia 36), Stuttgart 1992.

4 Leo WEISGERBER, *Die Entdeckung der Muttersprache im europäischen Denken* (Schriften der Gesellschaft für Deutsche Sprache, Heft 1), Lüneburg 1948, 36f., verweist darauf, daß die Bezeichnung eines Nichtmuttersprachlers als „barbarus“ bereits in der sumerischen und altindischen Gesellschaft auftritt. Die genauen sprachlichen Zusammenhänge erörtert Hjalmar FRISK, *Griechisches Etymologisches Wörterbuch* (Bd. 1), Heidelberg 1973, 219f. Cf. darüberhinaus Wolfgang SPEYER/ Ilona OPELT, s.v. „Barbar“ (Nachträge zum Reallexikon für Antike und Christentum), in: *Jahrbuch für Antike und Christentum* 10 (1967), 251-290.

5 Der Text ist abgedruckt in der Ausgabe von Hyginus FUNAIOLI (ed.), *Grammaticae Romanae Fragmenta*, Leipzig 1907 (Teubner), 443-446.

6 Dazu ausführlicher Rudolf PFEIFFER, *Geschichte der klassischen Philologie. Von den Anfängen bis zum Ende des Hellenismus*, Reinbek bei Hamburg 1970 (Rowohlt), 331.

7 Cf. Dieter CHERUBIM, *Grammatische Kategorien. Das Verhältnis von „traditioneller“ und „moderner“ Sprachwissenschaft* (Reihe Germanistische Linguistik 1), Tübingen 1975, 96.

8 Dies wurde u.a. betont von Holger PEDERSEN, *Linguistic Science in the Nineteenth Century. Methods and Results* (Authorized translation from the Danish by John Webster Spargo), Cambridge/ Mass. 1931 (Harvard University Press), 2.

9 Aus dem reichen Belegmaterial seien exemplarisch folgende Passagen genannt: Lukrez, *De rerum natura* 1.136-139, 1.830-833, 3.258-260; Cicero, *Brutus* 310, *De fin.* 3.51 (anders dagegen *De fin.* 1.10, 3.5, *Tusc.* 2.35, 3.10f.); Seneca, *Ep.* 58.1; Plinius, *Ep.* 4.18; Quintilian, *Inst. orat.* 1.5.58: *confessis quoque Graecis utimur verbis, ubi nostra desunt*; ähnlich 8.3.33: *multa ex Graeco formata nova ac plurima a Verginio Flavo ...: quae cur tanto opere aspernemur nihil video, nisi quod iniqui iudices adversus nos sumus ideoque paupertate sermonis laboramus*. Besonders aufschlußreich ist Quintilians - vorwiegend ästhetisch orientierter - Vergleich zwischen der lateinischen und griechischen Sprache in 12.10.27-38.

10 Dazu ausführlich Henri-Irénée MARROU, *Augustinus und das Ende der antiken Bildung* (Dt. Übers. des frz. Originals *Saint Augustin et la fin de la culture antique* [Paris 1958, 4. Aufl., Bocard] von Lore Wirth-Poelchau und Willy Geerlings, redigiert von Johannes Götte), Paderborn/München/Wien/Zürich 1981 (Schöningh), 33f.

11 Livius 9.36.3: *habeo auctores vulgo tum Romanos pueros, sicut nunc Graecis, ita Etruscis litteris erudiri solitos*.

12 Auf das nicht sonderlich umfangreiche Bildungsprogramm für die Geistlichen der Karolingerzeit verweist auch Pierre RICHÉ, *Die Welt der Karolinger* (Dt. Übers. des frz. Originals *La vie quotidienne dans l'empire Carolingien* [Paris 1973, Hachette] von Cornelia und Ulf Dirlmeier), Stuttgart 1981 (Reclam), 233f.

13 Cf. Louis KUKENHEIM, *Contributions à l'histoire de la grammaire grecque, latine et hébraïque à l'époque de la Renaissance*, Leiden 1951 (Brill), 7, ferner Pierre RICHÉ, *Écoles et enseignement dans le Haut Moyen Age. Fin du Ve siècle - milieu du XIe siècle*, Paris 1989 (Picard), sowie Walter BERSCHIN, *Griechisch-Lateinisches Mittelalter. Von Hieronymus zu Nikolaus von Kues*, Bern/München 1980 (Francke), passim und spez. S. 136f. zu dem langobardischen Gelehrten Paulus Diaconus und seinen Griechisch- und Hebräischkenntnissen.

14 Einhard, *Vita Karoli Magni* 25: *Nec patrio tantum sermone contentus, etiam peregrinis linguis ediscendis operam impendit. In quibus Latinam ita didicit, ut aequae illa ac patria lingua orare sit solitus, Grecam vero melius intellegere quam pronuntiare poterat*.

15 Cf. Olaf DEUTSCHMANN, *Lateinisch und romanisch. Versuch eines Überblicks* (Hueber Hochschulreihe 6), München 1971, 111f.

16 August SCHLEICHER, *Die Deutsche Sprache*, Stuttgart 1874 (Cotta), 122f. Die dritte Auflage, besorgt von Schleichers Schüler Johannes Schmidt, erschien sechs Jahre nach Schleichers Tod. Das Zitat findet sich jedoch bereits in der ersten Auflage aus dem Jahre 1860, dort auf der Seite 121.

17 *Über die Stellung der vergleichenden Sprachwissenschaft in mersprachigen Ländern. Eine Rede beim Antritt der neuerrichteten Lehrkanzel der vergleichenden Sprachwissenschaft und des Sanskrit*, Prag 1851 (Temsky), 11 (cf. auch S. 7). Aus seinen weiteren Ausführungen in der Antrittsvorlesung geht im übrigen deutlich hervor, daß SCHLEICHER den aktiven Fremdspracherwerb als eine besonders vorteilhafte Basis für die Beschäftigung mit der vergleichenden Sprachwissenschaft auffaßte (S. 12f.).

18 U.a. für das Tschechische wird dies - wenngleich in recht enthusiastischer Manier - bezeugt durch die „Erinnerungen an Prof. Dr. August Schleicher in Prag“ von Alois Vaníček (abgedruckt in: Karl GLASER, *A. Vaníček. Biographische Skizze*, Wien 1885, 55-66), der Schleicher in „Böhmisch“ unterrichtete und über ihn schreibt: „Schleicher war ein Sprachgenie.“ (in: GLASER 1885, 62).

19 Václav MACHEK, *Etymologický slovník jazyka českého*, Praha 1968 (Academia), 395: „němý značilo nejen němého, ale především snad i toho, kdo vydává nezřetelné, nedělené, nesrozumitelné zvuky, jako cizinec ...“. Cf. auch Ferdinand de SAUSSURE, *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft* (Hsrg. von Charles Bally und Albert Sechehaye unter Mitwirkung von Albert Riedlinger. Dt. Übers. von Herman Lommel), Berlin 1967 (de Gruyter), 229: „Ferner glaubt jedes Volk an die Überlegenheit seiner Sprache. Ein Mensch, der eine andere Sprache spricht, gilt dann auch manchmal als unfähig überhaupt zu sprechen ...“.

20 Bereits im 18. Jahrhundert pointiert ausgedrückt von Georg Christoph LICHTEN-

BERG, *Schriften und Briefe. Erster Band: Sudelbücher I*, Frankfurt am Main 1994 (Zweitausendeins), 519 (Heft E 510): „Was muß es auf ein Volk für einen Einfluß haben, wenn es keine fremden Sprachen lernt? Vermutlich etwas Ähnliches von dem, den eine gänzliche Entfernung von aller Gesellschaft auf den einzelnen Menschen hat.“

21 Daß das Übersetzen und Dolmetschen jedoch keine Errungenschaften der Neuzeit sind, sondern bereits in der antiken Gesellschaft und davor über einen festen Stellenwert verfügten, zeigt u.a. Astrid SEELE, *Römische Übersetzer - Nöte, Freiheiten, Absichten. Verfahren des literarischen Übersetzens in der griechisch-römischen Antike*, Darmstadt 1995.

22 Peter STREVEVS, Language teaching, in: Thomas A. SEBEOK (ed.), *Current Trends in Linguistics* (Vol. 9.1: Linguistics in Western Europe), The Hague/Paris 1972 (Mouton), 726.

23 Chvála české řeči, in: Ders., *Marsyas čili Na okraj literatury* (Spisy bratři Čapků. Svazek 28), Praha 1931 (Aventinum), 260.

24 Eine ähnliche Aufteilung findet sich u.a. bei Gerhard HELBIG, *Sprachwissenschaft - Konfrontation - Fremdsprachenunterricht*, Leipzig 1981 (VEB Verlag Enzyklopädie), 57f. sowie bei Radomir CHODĚRA, *Moderní výuka cizích jazyků. Didaktika cizích jazyků jako vědní obor*, Praha 1993 (APRA), 38.

25 Die Beschreibung der kommunikativen Kompetenz in Mutter- und Fremdsprache anhand dieser vier Faktoren ist seit Jahrzehnten eingebürgert. Exemplarisch sei verwiesen auf Harold E. PALMER, *The Scientific Study and Teaching of Languages*, London/Toronto/Bombay/Sydney 1917 (Harrap), 71; M. A.K. HALLIDAY/ Angus McINTOSH/ Peter STREVEVS, *The Linguistic Science and Language Teaching*, London 1964 (Longmans), 208f.; John B. CARROLL, Guide for the collection of data pertaining to the study of foreign or second languages by younger children, in: Hans H. STERN (ed.), *Languages and the Young School Child*, London 1969 (Oxford University Press), 219ff.; Götz WIENOLD, *Die Erlernbarkeit der Sprachen. Eine einführende Darstellung des Zweitsprachenerwerbs*, München 1973 (Kösel), 73f.; Hans-Eberhard PIEPHO, *Einführung in die Didaktik des Englischen*, Heidelberg 1976 (Quelle & Meyer), 102f. und 147; Radomir CHODĚRA, *Moderní výuka cizích jazyků. Didaktika cizích jazyků jako vědní obor*, Praha 1993 (APRA), 17; N.F. WHITNEY, s.v. „Second Language Pedagogy: Listening“, in: R.E. ASHER (ed.), *The Encyclopedia of Language and Linguistics* (Vol. 7), Oxford/New York/Seoul/Tokyo 1994 (Pergamon), 3757.

26 Ivan POLDAUF, Language awareness, in: Vilém FRIED (ed.), *The Prague School of Linguistics and Language Teaching* (Language and Language Learning 27), London 1972 (Oxford University Press), 63.

27 Cf. John B. CARROLL, Psychological and educational research into second language teaching to young children, in: Hans H. STERN (ed.), *Languages and the Young School Child*, London 1969 (Oxford University Press), 58: „My own view is that if it is truly a second language acquired after the first language is mastered to ordinary fluency and control, the acquisition of such a second language is indeed fundamentally different from learning a first language, because the learner has already acquired most of the ordinary concepts and ideational process in which any language trades.“ Ähnlich David WILKINS, *Second languages - How*

they are learned and taught, in: Neville Edgar COLLINGE (ed.), *An Encyclopaedia of Language*, London/New York 1990 (Routledge), 532: „the learner does not approach the task of learning a language *tabula rasa*. On the contrary, learners have complex cognitive attributes which enable them to interact very positively with their language environment. The learner's role is, in this rather than in the behaviourist sense, a very active one.“

28 Zu dem gegenüber dem L1-Erwerb generell höheren Bewußtheitsgrad des L2-Lernenden cf. Werner REINECKE, *Linguodidaktik. Zur Theorie des Fremdsprachenerwerbs*, Leipzig 1985 (VEB Verlag Enzyklopädie), 83: „Bei beiden Tätigkeiten [i.e. Muttersprachen- und Fremdsprachenerwerb, Anm. d. Verf.] ... liegen in der Regel unterschiedlich entwickelte Stufen des Abstraktionsvermögens der Lernenden vor. Daraus folgen auch divergente Konsequenzen in Hinblick auf die Relationen von Imitation und Bewußtheit beim SE [i.e. Spracherwerb, Anm. d. Verf.]“.

29 Das Standardwerk zum linguistischen Interferenz-Problem ist nach wie vor János JUHÁSZ, *Probleme der Interferenz*, Budapest 1970 (Akadémiai Kiadó), der den Begriff auf S. 9 folgendermaßen definiert: „Unter Interferenz ist ... die durch Beeinflussung von anderen sprachlichen Elementen verursachte Verletzung einer sprachlichen Norm bzw. der Prozeß der Beeinflussung zu verstehen.“ Konkret bezogen auf die Redesituation in einer Fremdsprache heißt dies, daß bei einem solchen Transfer der Sprecher bewußt oder unbewußt aus seiner Muttersprache die ihm momentan nicht zur Verfügung stehenden Elemente substituiert.

30 Darauf verweist z.B. Josef VACHEK, The linguistic theory of the Prague School, in: Vilém FRIED (ed.), *The Prague School of Linguistics and Language Teaching* (Language and Language Learning 27), London 1972 (Oxford University Press), 24f. Cf. ferner Josef VESELÝ, Vilém Mathesius a vyučování cizím jazykům, in: *Cizí jazyky ve škole* 13.7 (1969-1970), 193-198.

31 Robert LADO, *Linguistics Across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*, Ann Arbor 1957 (The University of Michigan Press), spez. 1f. zur Gesamtkonzeption des Ansatzes und 110-123 zum Kulturenvergleich.

32 Darüber orientiert sehr ausgewogen Gerhard HELBIG, *Sprachwissenschaft - Konfrontation - Fremdsprachenunterricht*, Leipzig 1981 (VEB Verlag Enzyklopädie), spez. 70ff.

33 So bemerkt z.B. Karl-Richard BAUSCH, Kontrastive Linguistik, in: Walter A. KOCH (ed.), *Perspektiven der Linguistik I* (Kröners Taschenausgabe Band 446), Stuttgart 1973 (Kröner), 169: „Es muß gewährleistet sein, daß die zu vergleichenden Sprachen einzelsprachlich nach ein und demselben deskriptiven Modell beschrieben sind.“, doch räumt er gleich im Anschluß daran ein, daß die Erfüllung dieser Forderung schon durch den anhaltenden Grammatikerstreit um die geeignetste Beschreibungsmethode von Sprachen nachhaltig erschwert wird.

34 So z.B. bei Franklin C. SOUTHWORTH/ Chander J. DASWANI, *Foundations of Linguistics*, New York/London 1974 (The Free Press), 328.

35 So z.B. bei Wolfgang BUTZKAMM, *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache* (Uni-Taschenbücher 1505), Tübingen/Basel ²1993 (Francke), und zuvor schon bei Mario WANDRUSZKA, *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*, München 1979 (Piper), 323, 325-328, 333f.

36 Johann Wolfgang GOETHE, *Maximen und Reflexionen*, Leipzig 1988 (Insel), 37 (Nr. 91). Cf. auch Nr. 978 (S. 197): „Der Deutsche soll alle Sprachen lernen damit ihm zu Hause kein Fremder unbequem; er aber in der Fremde überall zu Hause sei.“ Auch zum Übersetzen fremdsprachlichen Materials äußert sich Goethe, so in Nr. 299 (S. 71) und Nr. 1056 (S. 209).

37 Den Vorrang einer aktiven Sprechpraxis vor der Sprachtheorie postuliert auch Radomír CHODĚRA, *Moderní výuka cizích jazyků. Didaktika cizích jazyků jako vědní obor*, Praha 1993 (APRA), 51. Überspitzt in seiner weitgehenden Zurückweisung der Grammatik und ohne ein überzeugendes Gegenkonzept ist dagegen Charles DUFF, *How to Learn a Language. A Book for Beginners and all others who may be interested*, Oxford 1947 (Blackwell), passim, spez. 99.

38 Ferdinand de SAUSSURE, *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft* (Hrsg. von Charles Bally und Albert Sechehaye unter Mitwirkung von Albert Riedlinger. Dt. Übers. von Herman Lommel), Berlin 21967 (de Gruyter), 128-146, dabei insbesondere 138, 143f., 145.

39 SAUSSURE 1967, 79-82, 134f., 143.

40 Otto JESPERSEN, *How to Teach a Foreign Language* (Translated from the Danish original by Sophia Yhlen-Ohlsen Bertelsen), London 1904 (Allen & Unwin), 11: „Disconnected words are but stones for bread; one cannot say anything sensible with mere lists of words.“

41 Unter besonderen Bezug auf Idiomatik und Phraseologie formuliert František ČERMÁK, *Idiomatika a frazeologie češtiny*, Praha 1982 (Univerzita Karlova), 20: „Tradiční slovník, chápaný prostě jako soubor slov, lidské potřebě pojmenovávat některé stránky vnějšího světa a vnitřního života nejenom nestačí a musí být doplňován pojmenováními viceslovnými (ustálenými i neustálenými), ale svými kvantitativními možnostmi plní proti oblasti kombinace slov dokonce druhotnou úlohu. Části této oblasti viceslovných pojmenování je oblast IF [i.e. idiomatika a frazeologie, Anm. d. Verf.]“.

42 Wolfgang BUTZKAMM, *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit. Von der Muttersprache zur Fremdsprache* (Uni-Taschenbücher 1505), Tübingen/Basel 21993 (Francke), 106f.

43 M.A.K. HALLIDAY/ Angus McINTOSH/ Peter STREVS, *The Linguistic Sciences and Language Teaching*, London 1964 (Longmans), 88.

44 Eine Ausnahme bildet z.B. Anna ADAMOVIČOVÁ, *Nebojte se češtiny*, Praha 1997 (Karolinum). Dieses Unterrichtswerk ist allerdings als eine Art Wiederholungs- und Vertiefungsprogramm für Fortgeschrittene konzipiert.

45 Zwar primär bezogen auf den muttersprachlichen Unterricht, aber in dieser Form ohne Frage übertragbar auf den gesteuerten Fremdspracherwerb, heißt es treffend bei Bernhard WEISGERBER, *Theorie der Sprachdidaktik* (Uni-Taschenbücher 329), Heidelberg 1974 (Quelle & Meyer), 116: „Entscheidend für die Qualität einer sprachlichen Leistung ist nicht ein abstrakt-apodiktisches Normensystem, sondern ihre Angemessenheit an eine bestimmte Redesituation, ihre Brauchbarkeit für eine bestimmte Aussageintention und ihre Verstehbarkeit für den Angesprochenen.“

46 Cf. e.g. Jiří ČERNÝ, *Dějiny lingvistiky*, Olomouc 1996 (Votobia), 360.

47 Pavel EISNER, *Chrám i trvz. Kniha o češtině*, Praha 1946 (Nakladatelství J. Podroužka), 102. Wiederabgedruckt in: Ders., *Rady Čechům, jak se hravě přiučiti češtině* (K vydání připravil, ediční poznámky a vysvětlivky napsal Alexandr Stich), Praha 1992 (Odeon), 33. Ähnlich äußert sich EISNER in seiner Schrift *Bohyně čeká. Traktát o češtině*, Praha 1945 (Aventinum), 57f.: „Vím ještě o jednom prostředku, jak intensivovat život češtiny v sobě, a je to prostředek znamenitý. Chceš-li, člověče český, prokouknout co do kolikere zvláštnosti a vzácnosti češtiny, zjednej si nějakého cizince a uč jej česky. Bude se pak učit on od tebe a ty od něho. Budeš nucen o češtině alespoň trochu přemýšlet, a už to je mnoho. Ale bude-li to cizinec jen trochu inteligentní, může se stát, že tě svým údivem nebo dotazem upozorní ne snad na desaterý, ale na sterý fakt češtiny, který až dosud nadobro unikál tvému vědomí [...] Poslechněte dobré rady, učte se česky od cizince, kterého učíte česky. Jaký cizinec to má být? To je dost jedno. Ir, Fin, Švéd, Bulhar, Číňan, Malajec, černoch kmene Galla, jak se Vám to nahodí. Já bych optoval pro Tatara nebo Eskymáka anebo pro příslušníka kmene Šošonů. (N.B.! Od něho se můžete při té příležitosti přiučiti i české mluvnici.)“.