



komplexere Frage nach der Bedeutung der Sprachwissenschaft für den Fremdsprachenunterricht (unter Einschluß der genannten Vermittlungsinstanzen).

2. In den letzten zwei Jahrzehnten hat sich die Einsicht durchgesetzt, daß die Sprachwissenschaft nicht die einzige Grundlagenwissenschaft für den Fremdsprachenunterricht und der Fremdsprachenunterricht nicht einfach "angewandte Sprachwissenschaft" ist. Vielmehr muß man davon ausgehen, daß die Sprachwissenschaft allein nicht zu einer Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts führen kann, daß es umgekehrt aber auch eine Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts ohne Sprachwissenschaft (z.B. allein durch methodische Übungstechnologie, audiovisuelle Verfahren, Einsatz von Computern) nicht geben kann. Die Sprachwissenschaft erweist sich als notwendige, aber allein nicht zureichende Voraussetzung für den Fremdsprachenunterricht (weil auch andere Disziplinen im Spiele sind wie z.B. Psychologie, Pädagogik, Lerntheorie, Didaktik, Methodik). Die Beziehungen zwischen Sprachwissenschaft und Fremdsprachenunterricht sind komplizierter und indirekter, als man früher angenommen hatte, sind einerseits notwendig, andererseits aber nicht mechanisch und nicht direkt: notwendig deshalb, weil die Sprachwissenschaft Struktur und Funktion von Sprache(n) zum Gegenstand hat und eines der Ziele des Fremdsprachenunterrichts darin besteht, zur Beherrschung dieser Strukturen und Funktionen zu führen; nicht mechanisch und nicht direkt deshalb, weil die Linguistik ihren Gegenstand unter linguistischen Gesichtspunkten beschreibt, d.h. von den Prozessen des Spracherwerbs und der Sprachvermittlung und entsprechenden psychologischen, didaktischen und methodischen Erwägungen absieht.<sup>2</sup>

3. Damit ist bereits die entscheidende Frage nach der Anwendung der Sprachwissenschaft auf den Fremdsprachenunterricht bzw. der Umsetzung linguistischer Erkenntnisse für die Zwecke des Fremdsprachenunterrichts (in ein System von direkten Lehrmaterialien, wie es dem Unterricht zugrunde gelegt und dem Schüler präsentiert wird) aufgeworfen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, zwischen der Sprachwissenschaft an sich und ihrer Anwendung auf den Fremdsprachenunterricht zu unterscheiden, deutlich zu differenzieren - bezogen auf den speziellen Bereich der Grammatik, aber entsprechend übertragbar auch auf die anderen Bereiche der Sprachwissenschaft - zwischen einer linguistischen Grammatik (die systeminternen linguistischen Gesetzmäßigkeiten folgt) und einer didaktischen Grammatik, d.h. einem System von direkten Lehrmaterialien, das eine Auswahl, Adaption und Umformulierung dieser linguistischen Grammatik unter psychologischen, lerntheoretischen, didaktischen, methodischen

u.a. Faktoren darstellt. Um es an einem einfachen Beispiel zu illustrieren: Das deutsche Zustandspassiv muß zweifellos in einer linguistischen Grammatik in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Aktiv und dem Vorgangspassiv dargestellt werden (weil es zwischen ihnen reguläre Beziehungen gibt, das Vorgangspassiv das entsprechende Aktiv und das Zustandspassiv das entsprechende Vorgangspassiv voraussetzt<sup>3</sup>). In einer didaktischen Grammatik dagegen empfiehlt es sich nicht, das Zustandspassiv in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Vorgangspassiv einzuführen (weil eine Erscheinung erst gefestigt sein sollte, bevor die andere vermittelt wird); manche Methodiker empfehlen sogar - im Unterschied zur linguistisch notwendigen Abfolge - die Einführung des Zustandspassivs vor dem Vorgangspassiv (weil es einfacher ist, da es Analogien im adjektivischen Prädikativ hat).<sup>4</sup>

Mit dieser Umsetzung sind nun die Fragen verbunden,

- a) von welchen objektiven Bedingungen und Faktoren der genannte Umsetzungsprozeß determiniert wird,
- b) welche Wissenschaftsdisziplinen diese Bedingungen und Faktoren zu ermitteln und abzubilden haben.

Für den Umsetzungsprozeß sind sehr unterschiedliche Faktoren verantwortlich, die das Bedingungsgefüge für den jeweiligen konkreten Fremdsprachenunterricht abstecken: Zu ihnen gehören z.B. das Unterrichtsziel und die angestrebten Zielfähigkeiten (wie etwa Sprechen, verstehendes Hören oder Lesen) - die in direkter Weise gesellschaftlich vorgegeben, außerlinguistisch und im Grunde auch vormethodisch, aber von der Methodik als Ausgangspunkt in Rechnung zu stellen sind -, Kursart (intensiv - extensiv), Lernalter (Kinder - Erwachsene), lerntheoretische Konzepte (habituell vs. kognitiv) und andere psychologische Faktoren, Unterrichtsstufe (Anfangs-, Mittel-, Fortgeschrittenstufe), Unterrichtsform (Gruppen-, Einzelunterricht, Selbststudium) und Stand der technischen Unterrichtsmittel.<sup>5</sup> Diese Faktoren umfassen die Gesamtheit der Variablen für den Fremdsprachenunterricht und stellen eine vielschichtige Faktorenkomplexion dar. Mit diesen Faktoren korrespondieren (auf der Abbildebene) jene Wissenschaften, die gewöhnlich als Grundlagen- oder Mutterwissenschaften für den Fremdsprachenunterricht angesehen werden, von denen wir zwar wissen, daß sie es sind, und ungefähr auch, welche es sind (vgl. unter 2.), von denen wir aber noch nicht genau wissen, in welcher Weise sie es sind, d.h., welche Teilsachverhalte des komplexen Objektbereichs Fremdsprachenunterricht von welcher Disziplin abgebildet werden müssen.

4. Diese Unsicherheiten haben mindestens teilweise ihre Ursache darin, daß der ganze genannte Umsetzungsprozeß lange Zeit gar nicht gesehen oder mißverstanden worden ist. Die Geschichte der Sprachwissenschaft und des Fremdsprachenunterrichts bietet vielmehr in der Vergangenheit das Bild einer zu direkten Beziehung zwischen Sprachwissenschaft und Fremdsprachenunterricht: Das gilt für die traditionelle Grammatik und die mit ihr zumeist verbundenen grammatikalisierenden Übersetzungsmethoden (bei direkter Übertragung sprachwissenschaftlicher Erkenntnisse in den Sprachunterricht glaubte man, die Sprache zu beherrschen, wenn man nur die Regeln kannte, wobei bestenfalls Kenntnisse, aber keine Fähigkeiten und Fertigkeiten erreicht wurden), das gilt aber auch für die strukturalistischen Grammatiken und die mit ihnen zumeist gekoppelten Pattern-Methoden (man sprach sogar von "linguistischen Methoden", waren die Linguisten doch oft zugleich Fremdsprachenlehrer und schrieben sie auch selbst die Lehrbücher ohne jede Umsetzung).<sup>6</sup> Dieses Bild änderte sich erst, als mit der generativen Grammatik ein anderer Typ von Grammatik entstand, der auch seine Impulse (im Unterschied zu manchen Richtungen des klassischen Strukturalismus) nicht direkt dem Fremdsprachenunterricht verdankte, der ein kompliziertes und mehrdimensionales Regelwerk entwickelte, das vom Lehrer in direkter Weise nicht mehr handhabbar war. Es entstanden "gestörte Beziehungen" zwischen Sprachwissenschaft und Fremdsprachenunterricht,<sup>7</sup> entstand ein Vakuum, so daß viele Lehrbuchautoren und Lehrer von der Linguistik (die ihnen nicht mehr das bot, was sie ihnen früher scheinbar geboten hatte) enttäuscht waren und eine Tendenz zu einem Fremdsprachenunterricht "ohne Sprachwissenschaft" beobachtbar war - in undialektischer Reaktion auf die zu direkte Übernahme linguistischer Erkenntnisse in der vorhergehenden Zeit (die immerhin möglich war, auch wenn sie nicht zu den gewünschten Zielen der Kommunikationsbefähigung führte). Das Mißverständnis, das zu dieser Abkoppelung des Fremdsprachenunterrichts von der Sprachwissenschaft führte, war die fehlende Einsicht in den notwendigen Umsetzungsprozeß, in die Tatsache, daß das, was für die Sprachwissenschaft selbst einen notwendigen Erkenntnisfortschritt bedeutete (ein mehrdimensionales Erklärungsmodell mit einer auch stärker formalistischen Wissenschaftssprache), sich auf ihre direkte Anwendung auf den Fremdsprachenunterricht zunächst als Nachteil erwies. Mit diesem Vakuum wurde jedoch in dieser Situation zum ersten Male mit aller Deutlichkeit das Problem der Umsetzung und Überführung sprachwissenschaftlicher (besonders: grammatischer) Erkenntnisse sichtbar, das in der traditionellen und strukturalistischen Grammatik noch

weitgehend verdunkelt war. Verdunkelt wird dieser Umsetzungsprozeß auch, wenn (namentlich von Methodikern und Lehrern) direkte Lösungen für den Fremdsprachenunterricht von der Sprachwissenschaft abverlangt werden (obwohl sie diese nicht oder nicht allein liefern kann), wenn - zumeist unter Schlagwörtern wie "kommunikative", "situative" oder "funktionale Grammatik" - versucht wird, die Umsetzung - zum Schaden sowohl der Sprachwissenschaft als auch des Fremdsprachenunterrichts - einfach in den Gegenstandsbereich der Grammatik selbst zurückzuprojizieren. Auf diese Weise werden die Sprachwissenschaft und ihre Anwendung ungerechtfertigterweise "verquickt", wird der Praxisbegriff für die Sprachwissenschaft (von einzelnen Bereichen ihrer Anwendung her) in unzulässiger Weise verengt.<sup>8</sup>

5. Ein Mißverständnis hinsichtlich des Umsetzungsprozesses liegt auch dann vor, wenn unter dem Postulat eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichts der Eindruck suggeriert wird, als ob man bei kommunikativer Orientierung auf sprachliche (speziell: grammatische) Regeln verzichten könne. Die Alternative "Regeln oder kommunikativer Fremdsprachenunterricht" ist deshalb eine falsche<sup>9</sup>, weil Regeln objektiv in der Sprache vorhanden sind, deshalb auch von den Linguisten - so vollständig und so genau wie möglich - abgebildet und von den Sprechern - so vollständig und so genau wie möglich - beherrscht werden müssen:

- (1) \*Er traf jeden Tag seinen Freund.
- (2) \*Er besucht jeden Tag.
- (3) \*Peter stirbt manchmal.

Es ist offensichtlich, daß bei (1) eine morphologische Regel, bei (2) eine syntaktische Regel, bei (3) eine semantische Regel verletzt worden ist - sämtlich Regeln, die in der Sprache selbst enthalten sind, vom Linguisten ermittelt und vom Lehrer erworben werden müssen. Eine andere Frage ist es, daß die linguistisch ermittelten Regeln im Fremdsprachenunterricht nicht in linguistischer Weise vermittelt werden sollten (sondern der Umsetzung bedürfen), daß es auch nicht nur grammatische, sondern auch kommunikative Regeln gibt (die von der Linguistik zu beschreiben sind, aber noch weniger bekannt sind):

- (4) A: Kannst du mir sagen, wie spät es ist?  
B: \*Ja, das kann ich.
- (5) A: Kannst du das Fenster öffnen?  
B: \*Ja, das kann ich.

Obwohl die unter B genannten Antworten grammatisch richtig sind (auf Entschei-

dungsfragen wird mit Satzäquivalenten geantwortet), sind sie kommunikativ inadäquat, weil in (4) eine verbale Reaktion mit Angabe der konkreten Uhrzeit, in (5) gar eine nonverbale Reaktion (das tatsächliche Schließen des Fensters) erwartet wird, mithin der (formale) Satztyp der Entscheidungsfrage verwendet wird, um eine Sprechhandlung der Aufforderung auszuführen (wobei die sprachliche - kontextneutrale - Bedeutung durch Bedingungen des Kontextes und der Interaktion zu einem anderen kommunikativen Sinn uminterpretiert wird).<sup>10</sup>

Damit verbunden - wenn auch nicht identisch - ist die alte Streitfrage nach dem Wert der Grammatik für den Fremdsprachenunterricht, die bisweilen zur Unterbewertung der Grammatik (vor allem unter dem Aspekt der kommunikativen Orientierung) geführt hat. Es kann indes kein Zweifel daran bestehen, daß die Grammatik für jeden Fremdsprachenunterricht unverzichtbar ist (eben weil Regeln der Grammatik objektiv in der Sprache vorhanden sind, vom Linguisten abgebildet und vom Lernenden beherrscht werden müssen). Worum es bei diesem Streit eigentlich geht, ist die Umsetzung der linguistischen in eine didaktische Grammatik, ist darüber hinaus der Umstand, daß es neben grammatischen auch kommunikative Regeln gibt (die jedoch die grammatischen Regeln nicht ausschließen, sondern einschließen und voraussetzen).

6. Die Verknüpfung dieses Umsetzungsprozesses hängt oft auch mit unklaren und vereinfachenden Vorstellungen über das Verhältnis zwischen Linguistik und Methodik zusammen - als den beiden Disziplinen, die für den Fremdsprachenunterricht wohl am längsten und am besten institutionalisiert sind. Bei aller Notwendigkeit von integrativen Fragestellungen (die sich aus dem komplexen Objektbereich Fremdsprachenunterricht ergeben) dürfen die unterschiedlichen Gegenstandsbereiche beider Disziplinen nicht identifiziert und auch nicht vermischt werden: Vereinfacht gesagt: Die Linguistik untersucht, wie die Sprache strukturiert ist, wie sie sich entwickelt und wie sie in der Kommunikation funktioniert, die Methodik (im engeren Sinne) geht der Frage nach, wie der Prozeß der Aneignung einer Einzelsprache im institutionalisierten Fremdsprachenunterricht optimal gestaltet und gesteuert werden kann. Diese (grobe) Gegenstandsunterscheidung hat folgende Voraussetzungen und führt zu folgenden Schlußfolgerungen:

1) Sie schließt die gegenwärtig vorherrschende Auffassung ein, daß die Linguistik nicht nur System und Struktur der Sprache, sondern auch ihre Funktionen in der kommunikativen Tätigkeit zum Gegenstand hat.<sup>11</sup> Es handelt sich um eine (seit etwa 1970) international beobachtbare Gegenstandserweiterung an Linguistik<sup>12</sup> (oft als "Kommunikativ-pragmatische Wende" bezeichnet), die frei-

lich nicht als Gegenstandswechsel verstanden werden sollte<sup>13</sup>, nicht aufgefaßt werden sollte als undialektischer Ersatz des alten Gegenstandes (Sprachsystem) durch einen neuen Gegenstand (sprachliche Kommunikation).<sup>14</sup>

2) Sie bezieht sich auf eine (sich gegenwärtig abzeichnende) engere Gegenstandsbestimmung der Methodik, die mit der Einsicht verbunden ist, daß die Methodik (in diesem engeren Sinne) nicht eo ipso identifiziert werden darf mit einer komplexen Theorie des Fremdsprachenunterrichts. Es sei angemerkt, daß es im Unterschied dazu auch weite (und recht vage) Definitionen der Methodik gibt, die als Gegenstand der Methodik angeben z.B. die Erforschung spezifischer Gesetzmäßigkeiten für die Fremdsprachenaneignung, Ziele, Gesetzmäßigkeiten, Verfahren und Mittel des Sprachlehr- und -lernprozesses oder gar die Entwicklung der Beherrschung einer Fremdsprache - Gegenstandsbestimmungen, die nicht nur heterogene Gegenstände benennen, sondern auch z.T. weit in die Psychologie reichen.

3) Wenn die Linguistik die Sprache selbst beschreibt und es der Methodik um die Aneignung der betreffenden Einzelsprache geht, gibt es ein bestimmtes Primat der Linguistik vor der Methodik (entsprechend dem Primat des Was vor dem Wie): Zuerst muß man wissen, was man vermittelt, ehe man nach Strategien fragen kann, wie man es vermittelt. Deshalb kann es keine Methodik einer Einzelsprache geben, die nicht von einer vorgängigen linguistischen Beschreibung dieser Einzelsprache abhängig ist.

4) Die Sprachwissenschaft ist eine notwendige, aber allein nicht zureichende Voraussetzung für den Fremdsprachenunterricht, weil sie viele Fragen des Fremdsprachenunterrichts nicht (oder nicht allein) beantworten kann. Sie beantwortet zwar die Fragen, wie die Sprachen strukturiert sind und wie sie funktionieren, nicht aber die Fragen, wie sie gelernt werden, wie zu diesem Zweck die Lehrmaterialien beschaffen sein sollten, oder gar, wie der Lehrer seine Unterrichtsstunde gestalten sollte. Insofern ist der Fremdsprachenunterricht nicht einfach angewandte Sprachwissenschaft (wie er auch nicht einfach angewandte Psychologie ist); vielmehr werden die Erkenntnisse der Sprachwissenschaft, der Psychologie und anderer Grundlagenwissenschaften auf den Fremdsprachenunterricht angewandt. Anders ausgedrückt: Wie es Bereiche des Fremdsprachenunterrichts gibt, für die die Linguistik nicht kompetent ist, so gibt es andererseits Bereiche und Erkenntnisse der Linguistik, die für den Fremdsprachenunterricht irrelevant sind (wie es wohl heutzutage überhaupt keine geradlinigen Beziehungen zwischen Objektbereichen und den sie abbildenden Wissenschaftsdisziplinen mehr gibt).

5) Auf diese Weise zeigen sich auch die Beziehungen zwischen Linguistik und Methodik keineswegs als so direkt, wie man früher vielfach angenommen hat (was die Ursache für manche Mißverständnisse war und ist). Vielmehr ist zwischen den linguistischen Fragen nach Struktur und Funktion von Einzelsprachen und den methodischen Fragen nach optimalen Verfahren ihrer Vermittlung im institutionalisierten Fremdsprachenunterricht ein ganzes Reservoir von Fragen angesiedelt, die den Erwerb von Sprachen überhaupt betreffen und folglich weder von der Linguistik noch von der Methodik adäquat behandelt werden können. Deshalb wäre es falsch, aus der von uns bisher beschriebenen Reduzierung des "Anspruchs" der Linguistik auf den Fremdsprachenunterricht automatisch einen erhöhten "Anspruch" der Methodik auf den Fremdsprachenunterricht abzuleiten. Eine solche Schlußfolgerung würde sich nur auf der Basis der falschen Voraussetzung ergeben, daß alles das, was nicht von der Linguistik zu leisten ist, von der Methodik geleistet werden muß (und umgekehrt). Diese Voraussetzung ist deshalb falsch, weil sie von den beiden (historisch ältesten und am meisten etablierten) Disziplinen als Abbildbereichen ausgeht und nicht - wie es vor allem für ein materialistisches Verständnis von Wissenschaftstheorie selbstverständlich ist - von den Objekten und Objektbereichen, die den Abbildungen in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen zugrunde liegen. Ein Ausgang von diesen Objektbereichen indes führt zu der Schlußfolgerung, nicht nur den "Anspruch" der Linguistik, sondern auch den der Methodik auf den Fremdsprachenunterricht zu reduzieren.

7. Diese Schlußfolgerung ergibt sich aus der Rangfolge von Fragestellungen, die in tentativer Weise verschiedenen Disziplinen zugewiesen werden müssen, die erst insgesamt eine komplexere Theorie des Fremdsprachenunterrichts konstituieren können:

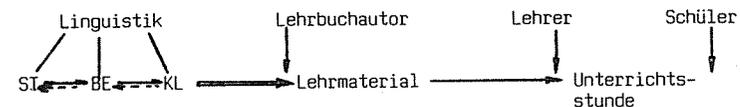
- 1) Eine Theorie des Spracherwerbs (TS) hat zu fragen, wie Sprachen überhaupt erworben werden, nach welchen Gesetzmäßigkeiten und Mechanismen die entsprechenden Prozesse physiologisch und psychologisch ablaufen.
- 2) Eine allgemeine Didaktik des Fremdsprachenunterrichts (DF) hätte zu klären, welche Gesetzmäßigkeiten für das Lehren von Fremdsprachen, d.h. für institutionalisierte Vermittlung generell (unabhängig von konkreten Bedingungsgefügen und unabhängig von konkreten Einzelsprachen) gelten.
- 3) Eine spezielle Methodik einer Einzelsprache (ME) hätte zu fragen, welche Verfahren der optimalen Aneignung dieser Sprache in einem konkreten Bedingungsgefüge des institutionalisierten Fremdsprachenunterrichts dienen.

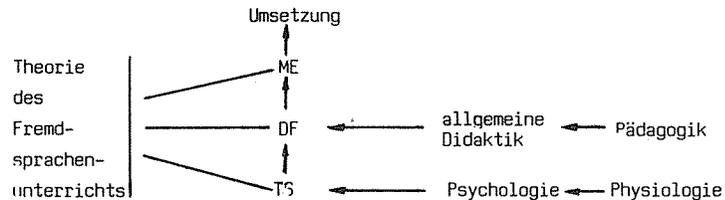
Auf diese Weise setzt die Methodik die Didaktik und diese wieder eine Theorie

des Spracherwerbs voraus. Deshalb ist in der internationalen Diskussion nicht nur die Trennung zwischen Methodik und Didaktik<sup>15</sup>, sondern auch die Notwendigkeit einer noch allgemeineren Theorie des Spracherwerbs zunehmend deutlicher geworden.<sup>16</sup> Die Methodik ist keine komplexe Theorie des Fremdsprachenunterrichts (sondern nur Teil davon), sie setzt vielmehr die Erkenntnisse der ihr vorgeordneten Bereiche (der Theorie des Spracherwerbs und der Didaktik) voraus, schon deshalb, weil die Frage danach, wie Prozesse der Aneignung einer Einzelsprache optimal gesteuert werden können, ein bestimmtes Wissen darüber erfordert, wie diese Prozesse überhaupt (physiologisch und psychologisch) verlaufen (können).

Narüber hinaus wird durch diese Differenzierung auch die ungerechtfertigte Vermischung der beiden Prozesse des Lehrens und des Lernens von Fremdsprachen abgebaut, die bisweilen zu einer "Konfusion" geführt hat. In Wahrheit kann man eine Fremdsprache lernen, ohne daß man belehrt wird (das zeigt der natürliche Spracherwerb), und man kann eine Fremdsprache auch lehren, ohne daß sie gelernt wird (das ist die schmerzliche Erfahrung vieler Lehrer). Während die Fragestellungen der Didaktik und Methodik auf das Lehren gerichtet sind, führt die Fragestellung der Theorie des Spracherwerbs auf das Lernen zurück. Die unverkennbare Akzentverlagerung vom Lehren auf das Lernen ist berechtigt und auch notwendig, weil Strategien und Taktiken des Lehrbuchautors und Lehrers sinnvoll begründet werden können, weil Lehrprozesse effektiv steuerbar sind nur auf der Basis von Einsichten in Lernprozesse und weil - das ist trivial - Lehrprozesse überhaupt nur sinnvoll sind als Mittel zu Lernprozessen (als ihrem eigentlichen Zweck).

8. An dieser Stelle fassen wir die bisherigen Bemerkungen zu dem Umsetzungsprozeß noch einmal zusammen in einem Schema (das das Schema unter 1. weiter spezifiziert), das zugleich zum 2. Teil hinüberleitet, der die Frage stellt, welche Informationen aus der Linguistik denn nun umgesetzt werden - damit nicht der falsche Eindruck entsteht, der Beitrag der Sprachwissenschaft im allgemeinen und der Grammatik im besonderen würde durch die akzentuierte Umsetzung geringer -:





Der Beitrag der Sprachwissenschaft (speziell: der Grammatik) für den Fremdsprachenunterricht umfaßt Informationen aus 3 Bereichen:

- 1) aus der allgemeinen Sprachtheorie (ST) (speziell: der Grammatiktheorie),
- 2) aus der linguistischen Beschreibung der Einzelsprachen (BE) (speziell: der Grammatik der Einzelsprachen),
- 3) aus dem konfrontativen Vergleich mehrerer Einzelsprachen, wie er von der konfrontativen Linguistik (KL) (speziell: der konfrontativen Grammatik) vorgenommen wird.

Wie die spezielle Methodik einer Einzelsprache eine allgemeine Sprachdidaktik und diese wieder eine noch allgemeinere Theorie des Spracherwerbs voraussetzt, so setzt die Beschreibung der Einzelsprache (als Anwendung ersten Grades) - wenigstens in nuce - eine allgemeine Sprachtheorie und setzt der konfrontative Vergleich (als Anwendung zweiten Grades) die einzelsprachliche Beschreibung der zu vergleichenden Sprachen voraus. Freilich gibt es auch Rückwirkungen (im obigen Schema mit gestrichelten Linien angedeutet) einerseits von der einzelsprachlichen Beschreibung auf die Sprachtheorie (insofern als die Sprachtheorie ja an einzelsprachlichen Beschreibungen verifiziert werden muß, die ihrerseits zu Modifizierungen der Sprachtheorie führen können) und andererseits auch vom konfrontativen Vergleich auf die einzelsprachliche Beschreibung (insofern als der Vergleich - als Ermittlungsmethode - zu Möglichkeiten der vertieften Reinterpretation von Fakten der Einzelsprache führt).<sup>17</sup>

9. Aus der Sprachtheorie sind für den Fremdsprachenunterricht von Bedeutung Einsichten über Wesen und Funktion der Sprache im allgemeinen sowie über die Teiltheorie der Sprache und ihr Verhältnis zueinander (was bekanntlich in den letzten Jahrzehnten im Mittelpunkt der sprachtheoretischen Diskussion gestanden hat, das Verhältnis von Syntax, Semantik und Pragmatik betroffen und zu verschiedenen Konzepten z.B. der Autonomie der Syntax, der generativen Semantik, dem modularen Verständnis vom Zusammenwirken der verschiedenen Komponenten geführt hat). Aus der Grammatiktheorie kommen notwendigerweise Kategorien,

Metasprache und Terminologie (z.B. für die Wortarten, die Konstituenten und die Satzglieder, etwa: Verb, Substantiv; Nominal-, Verbalphrase) sowie Methoden und Prozeduren (z.B. Substitution, Permutation, Transformation). Aber weder die linguistischen Kategorien noch die ursprünglich in der Linguistik entwickelten Methoden können direkt in den Fremdsprachenunterricht übernommen werden, sondern bedürfen der Adaptation und Umsetzung. So muß z.B. eine Transformation als operationelle linguistische Prozedur (oder gar als Darstellungsebene) nicht notwendig beim Erwerb oder bei der Verwendung von Sprache ein Analogon haben, ebensowenig wie Transformationsübungen usw. als Anwendungen mit den linguistischen Operationen gleichgesetzt werden können.

Erst recht ist Vorsicht geboten bei dem Umstand, daß die Grammatiktheorien oftmals - z.T. gewollt, z.T. ungewollt - bestimmte Hypothesen über den Spracherwerb mitgeliefert und auf diese Weise über hypothetische Lerntheorien den Fremdsprachenunterricht maßgeblich beeinflusst haben (so war der Strukturalismus mit einer behavioristischen Lerntheorie, die generative Grammatik mit einer kognitiven Lerntheorie verbunden).<sup>18</sup> Auf diese Weise wurden linguistische Modelle (der Kompetenz) oftmals mechanisch und automatisch zugleich auch als psychologische Prozesse (der Performanz) interpretiert, wurde den linguistischen Konstrukten zugleich eine psychische Realität zugesprochen, wurden direkte Korrelationen zwischen der linguistischen Grammatik (in der Kompetenz) und mentalen Prozessen der aktuellen Sprachverwendung und des Spracherwerbs angenommen.<sup>19</sup> Solche direkten Korrelationshypothesen werden heute von den meisten Psycholinguisten zurückgewiesen: Es wird von einem "psycholinguistischen Trugschluß" gesprochen, wenn (linguistische) Produktgrammatiken auf die Verhaltensebene gehoben und automatisch für (psychologische) Prozeßgrammatiken gehalten werden und damit nicht nur als Elemente von dem verstanden werden, was der Sprecher weiß, sondern zugleich als Elemente von dem, was der Lerner im Prozeß des Spracherwerbs tut.<sup>20</sup> Auf jeden Fall hat bei Theorien des Spracherwerbs nicht der Linguist, sondern der Psychologe das letzte Wort, denn die Sprache, nicht das Lernen ist Gegenstand der Linguistik (das Lernen gehört vielmehr in den Gegenstandsbereich der Psychologie).

10. Der wichtigste Beitrag der Sprachwissenschaft für den Fremdsprachenunterricht ist wohl die linguistische Beschreibung von Einzelsprachen, da sie dem Lehrbuchautor und dem Lehrer ein System von Einheiten und Strukturen (auf den verschiedenen Ebenen) sowie ein System von Regeln liefert, wie diese Einheiten kombiniert werden können. Damit wird zwar der Inhalt für Lehrmaterial und

Unterrichtsstunde weitgehend bereitgestellt. Aber die in der Linguistik erarbeiteten Einheiten, Strukturen und Regeln können nicht in der gleichen (linguistischen) Weise in den Unterricht eingeführt werden, sondern bedürfen der Umsetzung und Adaptation, weil Ziel und Metasprache sich bei Linguistik und Fremdsprachenunterricht unterscheiden,<sup>21</sup> weil die kognitiven Prozesse beim Spracherwerb nicht völlig parallel mit der linguistischen Abfolge (und Hierarchie) von Regeln verlaufen (müssen), weil es keine geradlinig-mechanistische Korrespondenz zwischen linguistischen Regeln einerseits und kognitiven Prozessen (d.h. auch Lernprozessen) andererseits gibt.<sup>22</sup>

11. Die konfrontative Linguistik ermittelt Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen mehreren Sprachen (in unserem Falle: zwischen Muttersprache und Fremdsprache), um potentiell fördernde und hemmende Faktoren der Muttersprache beim Erwerb der Fremdsprache zu ermitteln, um auf diese Weise mögliche Interferenzquellen aufzudecken und auszuschalten. Ein systematischer Vergleich mehrerer Einzelsprachen - wenn er nicht anekdotenhaft bleiben soll - setzt die einzelsprachliche Beschreibung der zu vergleichenden Sprachen (nach dem alten Motto "Beschreiben vor Vergleichen") voraus. Er kann diese Beschreibung weder ersetzen noch abkürzen; er setzt somit mehrere einzelsprachliche Beschreibungen zueinander in Beziehung. Es genügt auch nicht, sich beim Vergleich auf die Unterschiede zwischen mehreren Sprachen zu beschränken (wie das bei der früheren kontrastiven Linguistik der Fall war, die mit der praktischen Zielstellung entstanden war, die Probleme zu finden, die die Sprecher einer Sprache haben würden, wenn sie eine andere Sprache lernen - in der Annahme, daß die in der Muttersprache ähnlichen Elemente einfach, die von der Muttersprache divergierenden Elemente schwierig sein würden).<sup>23</sup> Diese Annahme hat sich als falsch herausgestellt (als "Falschziel", d.h. als Ziel, das unter falschen Voraussetzungen angestrebt wird und deshalb gar nicht erreicht werden kann<sup>24</sup>), weil die schwierigen Stellen beim Lernen von Fremdsprachen keineswegs nur im Bereich stark divergierender Spracherscheinungen lokalisiert werden können (vielmehr gerade auch Ähnlichkeiten äußerst fehlergefährdet sind),<sup>25</sup> weil - allgemeiner gesprochen - der Schwierigkeitsgrad beim Erlernen einer Sprache (als psycholinguistische Eigenschaft) keine direkte und proportionale Folge von Strukturdifferenzen von zwei Sprachen (als linguistische Eigenschaft) ist.<sup>26</sup>

Der konfrontative Vergleich mehrerer Sprachen ergibt sich auch nicht direkt aus den zugrunde liegenden Einzelbeschreibungen (wie man lange Zeit geglaubt hat), sondern erfordert - gleichsam als Zwischenstufe - die Feststellung der

Komparabilität (Vergleichbarkeit), und zwar einerseits der metasprachlichen Komparabilität der Beschreibungen und andererseits der objektsprachlichen Komparabilität, d.h. der Vergleichbarkeit der entsprechenden Kategorien und Elemente im Objekt Sprache.<sup>27</sup> Mit der metasprachlichen Vergleichbarkeit ist der Umstand gemeint, daß zu einem sinnvollen Vergleich nicht das Vorhandensein von einzelsprachlichen Beschreibungen schlechthin genügt, sondern daß es sich um Beschreibungen handeln muß, die theoretisch, methodologisch und terminologisch vergleichbar sein müssen, d.h. auf der Basis der gleichen Grammatiktheorie, mit Hilfe der gleichen Methoden und Termini vorgenommen worden sind. Deshalb wäre die Beschreibung einer Erscheinung im Englischen auf der Basis der generativen Grammatik und einer Beschreibung der entsprechenden Erscheinung im Deutschen auf der Basis einer funktionalen Grammatik nicht vergleichbar und kein tragfähiger Ausgangspunkt für einen Vergleich (beide Beschreibungen müßten erst ineinander übersetzt werden, was beim gegenwärtigen Stand kaum möglich ist). Die objektsprachliche Vergleichbarkeit muß deshalb festgestellt werden, weil immer nur Teile oder Kategorien von Sprachen verglichen werden können, aber nichts Unvergleichliches verglichen werden kann. Die Feststellung dieser Vergleichbarkeit ist in solchen Fällen besonders schwierig, wo es in anderen Sprachen keine direkten Äquivalente (z.B. im grammatischen oder im lexikalischen System) gibt, z.B. für den deutschen Artikel in den meisten slawischen Sprachen. Es müssen - um Vergleichbarkeit zu erreichen - zunächst die verschiedenen Äquivalente für den deutschen Artikel gefunden werden, ehe dann - in einem zweiten Schritt - die Bedingungen dafür ermittelt werden, unter denen die verschiedenen Äquivalente für den deutschen Artikel auftreten können.

Diese - und andere - Schwierigkeiten haben dazu geführt, daß sich die Kritik an der Leistungsfähigkeit der konfrontativen Linguistik für den Fremdsprachenunterricht verstärkt hat und mehrere Einwände gegen sie erhoben worden sind. Deshalb ist eine Reflexion darüber nötig, was sie leisten, was sie nicht leisten und was sie erst im Zusammenhang mit anderen Disziplinen leisten kann. Nur eine solche Reflexion schützt vor einer Überbewertung (die am Anfang bestand, als man in ihr - unter der Voraussetzung von "Falschzielen" - ein omnipotentes Allheilmittel sah) ebenso wie vor einer Unterbewertung (die sich herausbildete, als man sah, daß diese Ziele nicht erreicht werden können). Gewiß kann die konfrontative Grammatik keine Schwierigkeiten im Lernprozeß voraussagen (weil Strukturdifferenzen nicht automatisch als Schwierigkeitsgrade interpretierbar sind). Sie kann auch die empirische Fehlerana-

lyse nicht ersetzen, weil es verschiedene Arten von Fehlern gibt, die von der Fehleranalyse nur gesammelt, allenfalls klassifiziert (aber nicht erklärt) werden können, während die konfrontative Analyse ihre Aufmerksamkeit nur auf solche potentielle Fehler(quellen) richtet, die sich aus dem Vergleich von Mutter- und Fremdsprache ergeben (die aber dann erklärt werden können).

Die konfrontative Grammatik kann auch weder die einzelsprachliche Beschreibung vor dem Vergleich noch die didaktisch-methodischen Lehrstrategien nach dem Vergleich ersetzen (sie ist also nicht Bestandteil der Didaktik oder Methodik). Aber umgekehrt kann sie auch nicht durch diese ersetzt werden: Darin liegt - über ihren kognitiven Wert hinaus - ihre Bedeutung für den Lehrbuchautor und den Lehrer sowie - über diese vermittelt - auch für den Schüler.

12. Obwohl die linguistische Grammatik einer Einzelsprache für den Fremdsprachenunterricht einer Umsetzung bedarf (in verschiedene Arten von didaktischen Grammatiken), unterscheidet sich eine solche Grammatik von anderen (linguistischen) Grammatiken für andere Praxisbereiche (z.B. Muttersprachunterricht, Maschinenübersetzung) - auf Grund der gesellschaftlichen Zielsetzung der Ausbildung und des spezifischen Adressatenkreises.<sup>28</sup> Schon vordergründig unterscheidet sich eine Grammatik für den Fremdsprachenunterricht von einer solchen für den Muttersprachunterricht durch andere Proportionen. Es gibt Bereiche, die im Muttersprachunterricht kaum beachtet werden, weil sie kaum je zu Fehlern führen, die aber im Fremdsprachenunterricht eine große Fehlerquelle darstellen und deshalb mit einem ausführlichen Regelwerk dargestellt werden müssen (z.B. die Verwendung des bestimmten, des unbestimmten und des Nullartikels oder die Verwendung von haben oder sein bei der Bildung der zusammengesetzten Tempusformen des Verbs).

Damit sind jedoch zwei zentrale Forderungen angesprochen, die an eine Grammatik für den Fremdsprachenunterricht gestellt werden müssen: die notwendige Vollständigkeit und Explizitheit des Regelwerks. Die Forderung nach Vollständigkeit führt in der Regel auch dazu, daß verschiedene Grammatiktheorien (nicht nur eine einzige) zur grammatischen Beschreibung der jeweiligen Einzelsprache benutzt werden, weil manche Faktenbereiche der Sprache besser von der einen Theorie, andere von einer anderen Theorie erfaßt sind bzw. erfaßt werden können (ausgehend von der Einsicht in die Komplementarität verschiedener Theorien). Die Forderung nach Explizitheit ergibt sich daraus, daß im Muttersprachunterricht beim Lernenden weitgehende Kompetenz bereits vorausgesetzt werden kann (die grammatische Unterweisung also an ein schon vorhandenes "Sprachgefühl" anknüpfen kann), daß dies aber im Fremdsprachenunter-

richt nicht der Fall ist, weil die Kompetenz in der Fremdsprache erst mit Hilfe der Grammatik aufgebaut werden muß. Eben dies verlangt einen hohen Grad an Explizitheit der Regeln, bedingt durch die "Außenperspektive" auf die Sprache. Aus dieser "Außenperspektive" fällt dem Linguisten und dem Lehrer umgekehrt vieles eher auf als aus der "Binnenperspektive" (so werden Lehrer des Deutschen als Fremdsprache sehr bald mit Fehlern konfrontiert, denen sie im Muttersprachunterricht kaum begegnen), wie überhaupt die "Außenperspektive" charakteristisch ist nicht nur für den linguistischen Bereich, sondern z.B. auch den landeskundlichen oder literaturwissenschaftlichen Bereich von "Deutsch als Fremdsprache" sowie entsprechender anderer Philologien. Deshalb handelt es sich auch nicht um ein Weniger an Grammatik als für den Muttersprachunterricht (nicht um Reduktionen oder Abstriche gegenüber einer Grammatik für den Muttersprachunterricht), sondern um ein Mehr an Grammatik.<sup>29</sup>

#### Anmerkungen

- Vgl. dazu und zur gesamten Thematik ausführlicher G. Helbig: Sprachwissenschaft - Konfrontation - Fremdsprachenunterricht. Leipzig 1981.
- Vgl. auch G. Helbig: Zum Verhältnis von Grammatik und Fremdsprachenunterricht. In: DaF 1/1972; G. Helbig: Die Bedeutung der Sprachwissenschaft für den Fremdsprachenunterricht. In: DaF 3/1980.
- Vgl. dazu auch bereits G. Helbig: Zu einigen Fragen des Verhältnisses von Sprachwissenschaft, Sprachdidaktik, Methodik und Fremdsprachenunterricht. In: LS/ZISW A/49. Berlin 1978, S. 22 ff.
- Vgl. z.B. G. Helbig/J. Buscha: Deutsche Grammatik - Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Leipzig 1986. S. 163 ff.; G. Helbig: Zustandspassiv, sein-Passiv oder Stativ? In: Kopenhagener Beiträge zur Germanistischen Linguistik 1980. Sonderband 1: Festschrift für G. Bech.
- Vgl. z.B. G. Helbig/F. Kempter: Das Zustandspassiv. Leipzig 1978, S. 27 ff.
- Vgl. dazu ausführlicher H. Hellmich: Lerntheorie und Applikation linguistischer Theorien im Fremdsprachenunterricht. In: DaF 5/1969, S. 358.
- Vgl. dazu ausführlicher G. Helbig: Zur Applikation moderner linguistischer Theorien im Fremdsprachenunterricht und zu den Beziehungen zwischen Sprach- und Lerntheorien. In: DaF 1/1969.
- Vgl. G. Sanders: Troubled Relations - Linguistic Theory and Language Teaching. In: Modern Languages 3/1975.
- Vgl. W. Neumann u.a.: Theoretische Probleme der Sprachwissenschaft. Berlin 1976, S. 720.
- Vgl. dazu ausführlicher G. Helbig: Starre Regeln oder kommunikative Orientierung des Fremdsprachenunterrichts? In: DaF 2/1987.
- Vgl. ausführlicher M. Bierwisch: Wörtliche Bedeutung - eine pragmatische Gretchenfrage. In: Sprache und Pragmatik. Lunder Symposium 1978. Hrsg. I. Rosengren, Lund 1979; auch in: LS/ZISW A/60. Berlin 1979. Vgl. auch M. Bierwisch: Linguistik als kognitive Wissenschaft - Erläuterungen zu einem Forschungsprogramm. In: Zeitschrift für Germanistik 6/1987, S. 653ff.
- Vgl. ausführlicher W. Neumann u.a., a.a.O.: W. Hartung u.a.: Sprachliche

- Kommunikation und Gesellschaft. Berlin 1974.
- 12 Vgl. ausführlicher G. Helbig: Entwicklung der Sprachwissenschaft seit 1970. Leipzig 1986.
  - 13 Vgl. W. Hartung: Über die Gesellschaftlichkeit der Sprache. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 11/1981, S. 1311.
  - 14 Vgl. ausführlicher W. Motsch: Sprechanalyse - Versuch einer kritischen Wertung (1). In: DaF 6/1984, S. 328; vgl. auch G. Helbig: Kommunikativer Grammatikunterricht - Ziele, Möglichkeiten und Grenzen. In: DaF 1/1986, S. 15 f.
  - 15 Vgl. auch G. Desselmann: Fremdsprachendidaktik - Unterrichtsmethodik der einzelnen Fremdsprache. In: LS/ZISW A/49., Berlin 1978.
  - 16 Vgl. ausführlich W. Reinecke: Linguodidaktik - Zur Theorie des Fremdsprachenerwerbs. Leipzig 1985.
  - 17 Vgl. dazu ausführlicher G. Helbig: Bemerkungen zu Zielen, Möglichkeiten und Grenzen des konfrontativen (kontrastiven) Sprachvergleichs. In: Kwartalnik Neofilologiczny 3/1986.
  - 18 Vgl. ausführlicher G. Helbig: Zur Applikation moderner linguistischer Theorien ..., a.a.O.
  - 19 Vgl. ausführlicher H. Leuniger/M.H. Müller/F. Müller: Psycholinguistik. Ein Forschungsbericht. Frankfurt/M. 1972, S. 48 ff.; vgl. auch U. Esser: Zu einigen inhaltlichen Fragestellungen, methodologischen Positionen und methodischen Zugängen der Psycholinguistik. In: DaF 1/1974.
  - 20 Vgl. z.B. A. Chesterman: Contrastive Generative Grammar and the Psycholinguistic Fallacy. In: Papers and Studies in Contrastive Linguistics XI. Poznań 1980, S. 17 ff.
  - 21 Vgl. bereits W. Motsch: Zur Entwicklung der modernen Grammatiktheorie und ihrer Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht. In: DaF 1-2/1970, S. 20 ff.
  - 22 Vgl. z.B. J.T. Lamendella: On the irrelevance of transformational grammar to second-language pedagogy. In: Language Learning 19/1969.
  - 23 Vgl. z.B. R. Lado: Language Teaching. New York u.a. 1964, S. 215; Ch.C. Fries: Teaching and Learning English as a Foreign Language. Ann Arbor 1945, S. 9.
  - 24 Vgl. z.B. H. Raabe: Konzeptionen der angewandten kontrastiven Linguistik. In: Trends in kontrastiver Linguistik. Hrsg. H. Raabe. Tübingen 1976. Bd. II, S. 29f.
  - 25 Vgl. ausführlich J. Juhász: Probleme der Interferenz. Budapest 1970, S. 92 ff.
  - 26 Vgl. dazu auch K.H. Wagner: Probleme der kontrastiven Sprachwissenschaft. In: Sprache im technischen Zeitalter 32/1969, S. 307; G. Nickel: Kontrastive Linguistik. In: Lexikon der Germanistischen Linguistik. Hrsg. H.P. Althaus/H. Henne/H.E. Wiegand. Bd. III. Tübingen 1973, S. 467.
  - 27 Vgl. dazu und zum folgenden ausführlicher G. Helbig: Bemerkungen zu Zielen, Möglichkeiten und Grenzen des konfrontativen (kontrastiven) Sprachvergleichs, a.a.O.
  - 28 Vgl. bereits G. Helbig/J. Buscha, a.a.O., S. 17 f.
  - 29 Vgl. ausführlicher H. Weinrich: Deutsch als Fremdsprache - Konturen eines neuen Faches. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Hrsg. A. Wierlacher u.a. Bd. 5 Heidelberg 1979, S. 1 ff.

Eva Červenková

Zu einigen syntaktischen Fragen im Deutschen und im Slowakischen

Bei einem konfrontativen Vergleich syntaktischer Erscheinungen ist es möglich, auf einige Unterschiede und Gemeinsamkeiten der deutschen und slowakischen Syntax hinzuweisen und unterschiedliche Interpretationen gleicher syntaktischer Erscheinungen deutlich zu machen, um damit ein Bild beider Syntaxtheorien zu vermitteln.

Wir konzentrieren uns auf:

1. Fragen der Syntagmatik
2. Klassifizierung der Satzglieder und Sätze
3. Probleme der halbprädikativen Konstruktionen
4. Probleme des Valenz- und Intentionssystems

Zu 1:

Die Syntagmatik wird in der Slowakistik als selbständige Ebene des Sprachsystems betrachtet. Sie bildet eine Vorstufe der syntaktischen Ebene und liegt somit zwischen Morphologie und Syntax. In Abhängigkeit davon, ob das Syntagma auf der Grundlage von intonatorisch-rhythmischen Merkmalen (in Verbindung mit inhaltlich-gedanklichen) bestimmt oder als Kombination von zwei sprachlichen Einheiten in der linearen Struktur des Satzes aufgefaßt wird, lassen sich zwei Interpretationsrichtungen unterscheiden.

Das Syntagma als intonatorisch-rhythmische Einheit ist vor allem in der Russistik analysiert worden. Man geht davon aus, daß der Satz als Einheit der Kommunikation in Abschnitte gegliedert werden kann, die durch den Einsatz intonatorischer Mittel gekennzeichnet und voneinander abgehoben sind. Bestimmend für die jeweilige Gliederung des Satzes ist somit die Mitteilungsabsicht des Sprechers.

Die Auffassung vom Syntagma als einer binären strukturellen Einheit geht vorwiegend auf F. de Saussure zurück und wurde von der Prager Schule aufgegriffen und für das Tschechische und Slowakische ausgearbeitet. Das Syntagma gehört demnach genauso wie das Wort zu den Bausteinen des Satzes, d.h., es