



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Abraham, W. (1970). Zur Taxonomie der "Angewandte Sprachwissenschaften" (Rückblick und kritische Stellungnahme zum AILA-Kongress, Cambridge, Sept. 1969). *Bulletin CILA*, 11, 6-18.

<https://doi.org/10.5169/seals-977905>

Dieser Artikel ist unter der *Creative Commons Attribution 4.0 International* Lizenz veröffentlicht (CC BY):

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Werner Abraham, 1970

Einige Gedanken zu den linguistischen Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts¹

0. Einleitung

Seit der Einführung des audiovisuellen Unterrichts und des Sprachlabors sucht der Lehrer stärker als früher nach einer wissenschaftlichen Grundlegung des Fremdsprachenerwerbs. Der vorliegende Aufsatz möchte einen Blick auf einige Modelle werfen, welche die Sprache als lehr- und lernbares Objekt erhellen und daher als Grundlagen für eine "pädagogische Grammatik" dienen können. Es sind dies folgende Modelle: *Sprache als Kommunikation*, *Sprache als gefügte Struktur*, *Sprache als sich generierendes System*. Diese drei Perspektiven beleuchten nicht nur das Wesen der Sprache, sie erklären auch manche Vorgänge beim Erwerb der Muttersprache und beim Erlernen der Fremdsprache.

Zum Begriff *Modell*: Modell ist nicht Abbild, sondern Hilfskonstruktion zur Erläuterung nicht beobachtbarer Vorgänge. Das Modell muss imstande sein, unter den gleichen Bedingungen aus dem gleichen Material die gleichen Ergebnisse zu produzieren wie die Wirklichkeit. So muss ein Sprachmodell die gleiche Sprache erzeugen, wie sie ein Mensch spricht, welcher denselben Bedingungen ausgesetzt ist.

1. Die Sprache

Wir leben ständig in der Sprache, so dass sie uns selbstverständlich ist. Um Fragen an die Sprache zu stellen, müssen wir sie von aussen betrachten.

Auf einer Ferienreise dringen unter andern Geräuschen menschliche Laute an unser Ohr:

¹ Dieser Aufsatz geht auf einen Vortrag im Rahmen einer Orientierung der solothurnischen Bezirkslehrer im August 1969 zurück.

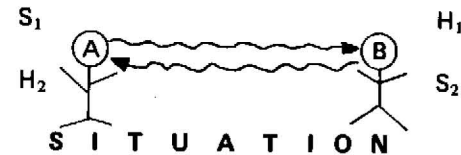
A: / ka:t' ə vel u dɔL le fin ia-N'; gavi ən t'e fin d'eç gaLaN', amadaN'/

B:/ ha jwNəy aram gar he fɔ: fraf ɕjaRsd/

A: / fɔ dɔ̃ :-əL lef nə kLaxən mula/

(Gälisch der nördlichen Hebriden)

Was wir beobachten, können wir schematisch so festhalten:



Zwei Personen – jede abwechselnd Sprecher (S) und Hörer (H) – stehen durch Laute miteinander in Verbindung, sie tauschen Mitteilungen aus: die Sprache dient der *Kommunikation*.

Wir aber können an diesem Austausch von Mitteilungen nicht teilnehmen. Weshalb? Wir "verstehen" diese Sprache nicht, d.h., es fehlt uns der *Schlüssel*, um diese für uns verschlüsselten Mitteilungen zu entschlüsseln.

Die Sprache ist also ein *Code*; Sprecher und Hörer besitzen denselben Code, mit dem sie einen kognitiven Inhalt in Schallwellen verschlüsseln, bzw. die Meldung aus den Schallwellen entschlüsseln.

Wir können uns diesen Code (beim Hörer) auch als eine Art *Filter* vorstellen, der nur bestimmte Laute und Tonhöhen durchlässt. In der Regel nimmt der einsprachige Erwachsene von einer fremden Sprache nur die Signale wahr, die sein eigener Code kennt (vgl. die falschen Transkriptionen im ALF). Analog kann er als Sprecher nur die Laute wiedergeben, die sein Code besitzt (der fremde "Accent").

Unter dem Titel *Missverständnis* erzählt J.P. Hebel diese Anekdote:

"Im neunziger Krieg, als der Rhein auf jener Seite von französischen Schildwachen, auf dieser Seite von schwäbischen Kreissoldaten besetzt war, rief ein Franzose zum Zeitvertreib zu der deutschen Schildwache herüber: *"Filul Filul"* (...). Allein der ehrliche Schwabe dachte an nichts so Arges, sondern meinte, der Franzose frage: *Wieviel Uhr?* und gab gutmütig zur Antwort: *"Halber vieri."* (*Schatzkästlein*, Nr. 36)

Die Laute *filou* hat der Deutsche gemäss seinem Code als *wieviel Uhr* entschlüsselt. Es ist offenbar gar nicht nötig, alle Laute einer Mitteilung, d.h. alle Zeichen einer Meldung wahrzunehmen. Die Laute *viel Uhr* sind für einen Deutschsprachigen ebenso verständlich wie die Laute *wieviel Uhr*, sie bedeuten ihm dasselbe.

Nur so erfüllt die Sprache ihre Aufgabe der Kommunikation: wäre jedes einzelne Zeichen der Meldung von wesentlicher Bedeutung, so hätte jede Störung schlimme Folgen. Man spricht hier von *Redundanz*; die Zeichen, die keine Information tragen, sind redundant. In unserem Beispiel sind die Laute *wie* redundant.

Der "ehrlche Schwabe" war sich aber nicht bewusst, dass er nur *filou* hörte, er meinte, tatsächlich *wieviel Uhr* zu hören. Auf Grund seines Codes hat er die gehörten Laute zu einer sinnvollen Aussage ergänzt. Diese Ergänzung von wahrgenommenen Bruchstücken zu sinnvollen Äusserungen geschieht auf Grund eines *Systems*. Alle Zeichen des Codes bilden zusammen ein System. Es lassen sich verschiedene Untersysteme unterscheiden: die Laute bilden ein System, ebenso die "Zeichen" der Sprachmelodie, die Vereinigung von Lautfolgen mit Bedeutungseinheiten usw.

Am leichtesten erkennbar sind die Elemente solcher Systeme in *kontrastierenden Paaren*. — Einige Beispiele aus dem Gälischen: Der Hörer wird sich verschieden verhalten, je nachdem der Sprecher sagt:

/ ha mi dɔL yaxi /
oder / va mi dɔL yaxi /

Im ersten Fall wird er aufstehen und den Gast hinausgeleiten (*Ich gehe nach Hause*), im zweiten dagegen wird er es sich bequem machen und zuhören (*Ich war auf dem Weg nach Hause*).

Der Hörer wird ganz anders reagieren, wenn er /amədan/ hört (*ein Narr*) als wenn er /amədaN'/ hört (*du Narr!*).

Die kontrastierenden Zeichen /h-v/ bzw. /n-N'/ tragen mithin Information, sie sind *relevant*. Sind sie nicht wahrnehmbar, wird die Meldung verfälscht, im Gegensatz zu den redundanten Zeichen. Relevante Züge legen den Inhalt eines Sprachzeichens im Gegensatz zu andern Zügen deutlich fest.

Wenn wir die Elemente einer Sprache auf diese Weise untersuchen und die relevanten Züge feststellen und ordnen, erhalten wir ein *System*. Im Gälischen sind neun einfache Vokale relevant, die sich so ordnen (Oftedal S. 43):

	Front unrounded	Back unrounded	Back rounded
High	i	w	u
Mid	e	ə	o
Low	ɛ	a	ɔ

Relevant ist auf die Vokallänge (/pa:ay/ *bezahlen* — /pa-ay/ *Durst*).

Die langen Vokale bilden ein gleiches System von neun Elementen wie die kurzen Vokale. Wir erhalten ein einfaches, geschlossenes System; je einfacher, umso wahrscheinlicher ist die Gültigkeit der Lösung.

Selbstverständlich bilden nicht nur die Laute ein System; jede Ebene der Sprache ist strukturiert. Das System der nicht zusammengesetzten Verbaltempora im Gälischen z.B. sieht so aus (nach Oftedal, S. 235):

	Independent	Relative	Dependent	Indefinite
Future	kuði	χuðəs	kuð	kuðər
Preterite		χuð		χuðəγ
Conditional		χuðəγ		χuðifd'

Aus vielen solchen Untersystemen setzt sich die Struktur einer Sprache zusammen. — Ziel der beschreibenden Sprachwissenschaft (deskriptiven Linguistik) ist die möglichst genaue und unvoreingenommene Darstellung des Systems einer Sprache und seiner Elemente, d.h. der Struktur dieser Sprache.

Schon diese wenigen Beispiele machen deutlich, dass *jede Sprache ihre eigene, unverwechselbare Struktur besitzt*, und zwar auf allen Ebenen, vom Laut bis zum Weltbild. Das Gälische kennt im Prädikativverhältnis (*er ist Schreiner*) einen Kontrast zwischen Gleichsetzung und Einschliessung, der für uns völlig irrelevant ist. Oder für uns gehören die Begriffe *herauf* und *hinauf* sowie *herab* und *hinab* zusammen, im Gälischen jedoch *hinauf* und *herab* sowie *hinab* und *herauf*.

Dieses Sprachmodell ist das der *strukturellen Linguistik*, des Strukturalismus. Diese Ansicht von der Sprache beruft sich auf F. de Saussure und ist besonders in den USA mit grosser Strenge weiterentwickelt worden (Die europäischen Strukturalisten unterscheiden sich stark von den amerikanischen und voneinander).

Die strukturelle Linguistik hat genaue Beschreibungen der Systeme vieler Sprachen geliefert. Dabei haben sich die (amerikanischen) Strukturalisten jedoch nur mit der *Form* befasst und sich auf die leichteren Aufgaben beschränkt: Phonologie und Morphologie.

Hier setzt N. Chomsky 1955 mit seiner Kritik ein: die Strukturalisten beschränken sich aufs Klassifizieren, sie halten sich überdies sklavisch an einen bestimmten "Corpus". Sie haben so die wichtigsten Probleme geopfert, wie

Bildung und Inhalt der Sätze. Dabei können die Strukturalisten solch offensichtliche Beziehungen nicht erklären wie die Aktiv-Passiv-Relation.

Chomsky erstrebt eine einheitliche syntaktische Theorie, welche solche Beziehungen einschliesst. Sein Ziel ist eine vollständige Grammatik einer gegebenen Sprache; sie besteht aus einer Liste von Symbolen (die auch Wörter sein können) + einer Liste von Regeln, um diese Symbole so zu kombinieren, dass jeder mögliche Satz dieser Sprache entsteht (generative Grammatik). Dazu kommen Regeln, die bezeichnen, wie diese Symbole auf verschiedene Weise zu kombinieren sind (transformationelle Grammatik). Dieses Modell der Sprache heisst deshalb *transformationelle generative Grammatik* (TG-Grammatik).

Die Frage, in welcher Sprache bzw. Meta-Sprache eine Grammatik zu schreiben ist, hat sich allen Linguisten mehr oder weniger bewusst gestellt. Chomskys Grammatik bildet ein streng formales System; dazu verwendet er die symbolische Logik.

2. Der Erwerb der Muttersprache

Eine gültige Einführung in die TG-Grammatik ist in diesem Rahmen nicht möglich. Ich beschränke mich auf einige ihrer wichtigsten Begriffe, und zwar verwende ich sie gleich zur Beschreibung gewisser Vorgänge beim Erwerb der Muttersprache. Denn die TG-Grammatik ermöglicht eine psycholinguistische Betrachtung der Sprache. Anders als die strukturelle Grammatik erfasst sie die Sprache "in Aktion"².

Ich gehe von eigenen Beobachtungen an meinem zweiten Kinde aus.

Zunächst verfügt das Kind über ein höchstpersönliches "Sprach"-System; es versucht seine Sprachwerkzeuge und bringt dabei alle möglichen Laute hervor. Es ist aber ständig der Sprache seiner Umwelt, hauptsächlich seiner Mutter, ausgesetzt. Gehör und Sprechwerkzeuge stellen sich auf dieses System ein, das Kind reagiert auf die Sprache seiner Umwelt. Es beginnt schliesslich auf eine Weise zu sprechen, die dem Sprachsystem seiner Umwelt analog ist.

Wir beobachten zunächst ein Stadium von *Einzelwörtern*, deren Untersuchung phonologisch und semantisch ergiebiger ist als syntaktisch (wir müssen hier den allmählichen Erwerb des vollständigen Lautsystems der Umgebung beiseite lassen).

Dagegen lohnt sich auf verschiedenen Ebenen bereits das Studium der Zwei-Wort-Sätze. Dieser Sprachzustand ist etwa mit zwei Jahren erreicht.

2 Meine Erklärung der Transformationen weicht etwas von Chomskys Auffassung ab.

Bei meinem 23 Monate alten Kind habe ich folgende Typen beobachtet; ich führe je ein Beispiel in standardisierter Aussprache und Schreibung an. Alle Sätze sind durch eine Pause deutlich in zwei Teile gegliedert; Rhythmus und Intonation weisen sie eindeutig demselben Typ zu.

1.	(Sb + Sb)	<i>koola waaga</i>
2.	(Sb + Adj)	<i>maia-chäfer groossa</i>
3.	(Adj + Sb)	<i>groossa fuchs</i>
4.	(Sb + Adv)	<i>rauch uusa</i>
5.	(Adv + Sb)	<i>doo jneemaa</i>
6.	(Adv + Vb)	<i>zua macha</i>
7. (a)	(Sb + Vb)	<i>buab luaga</i>
(b)		<i>waaga zia</i>
8.	(Vb + Sb)	<i>chnöila buab</i>
9.	(Sb + Part)	<i>haki gfunda</i>

Dem oberflächlichen Betrachter erscheinen diese Zwei-Wort-Sätze als Kürzungen aus den Sätzen der Erwachsenen, als Reduktionen auf das Wesentliche. Da machen uns aber die Typen 2 und 8 stutzig. Es geht nicht an, Sätze dieser Typen als Fehlleistungen zu betrachten und daher aus dem Corpus auszuschliessen; strukturell gehören sie eindeutig dazu. — Ebenso falsch und willkürlich wäre es, die Bestandteile dieser Sätze von unserm System aus als Subjekt, Prädikat, Objekt, Adverbiale zu interpretieren. (Das gilt auch für die Wortarten in Klammern, die bloss zur Aufgliederung dienen).

Alle Sätze dieser Sprache sind Ausprägungen der Regel

G 1.1 $S \rightarrow A + B$

oder G 1.2 $S \rightarrow A + B$

(die Reihenfolge ist irrelevant).

A und B sind die Ein-Wort-Sätze der vorangegangenen Entwicklungsperiode, die nun in Beziehung zueinander gesetzt werden. — Die Zwei-Wort-Sätze sind so etwas wie Beschreibungen von Vorgängen und Zuständen.

Es gibt noch eine Überlegung, die dagegen spricht, dass das Kind nur Sätze wiederholt — und reduziert —, die es gehört hat. Besitzt es ein Vokabular von 200 Wörtern (und das ist niedrig gegriffen), die als A und B fungieren können, so kann es 19'900 Sätze bilden (bei Umkehrung der Reihenfolge das Doppelte); viele davon bildet es tatsächlich. Es ist unwahrscheinlich, dass es mehr als einen kleinen Teil davon gehört hat; denn die Sprache seiner Umgebung besitzt eine Menge anderer Satztypen. Offenbar haben wir es mit etwas anderem zu tun als mit Nachahmung. Womit denn?

Die nächste Etappe bringt uns einer Antwort näher. Im Alter von 23 Monaten bildete das beobachtete Kind plötzlich auch Sätze eines ganz andern Typs, und zwar neben den Sätzen des Musters A + B oder B + A. So sagte es z.B. unmittelbar nacheinander:

10. (Typ 8) *haissa Lysa* (Name, 3. Person)
11. *Lysa gumpt*

Die beiden Sätze sind typisch für dieses Übergangsstadium. Im alten Satzbaumuster ist die Wortstellung irrelevant, im neuen dagegen relevant. Ich besitze nämlich nur Beispiele, wo das flektierte Element an zweiter Stelle steht. Bezeichnend dafür dieser Satz:

12. *chüssi sitzt* (= auf dem Kissen)

Damit verwendet das Kind seine erste Flektionsendung, was gleichbedeutend ist damit, dass A und B ihren unbestimmten Charakter verlieren. Für das spätere Stadium, wo Sätze der Typen

- buab trinka*
oder *trinka buab*

nicht mehr vorkommen, müssen wir unsere Regel so ergänzen:

- T 1.1 $A + \hat{B}^{\text{verbal}} \Rightarrow A + \hat{B}^Z$ (Z bedeutet das Morphem der 3. Pers. Sg. Präs.)
bzw. T 1.2 $\hat{A}^{\text{verbal}} + B \Rightarrow B + \hat{A}^Z$

Diese Regeln besagen, dass bestimmte Wörter nun mit dem Charakter der "Verbalität" behaftet sind und sich dadurch von den übrigen Wörtern unterscheiden. Im Satz erscheinen diese "verbalen" Wörter immer an zweiter Stelle und werden darüberhinaus mit der Endung -t versehen. Können wir uns vorstellen, wieviel in diesem scheinbar kleinen Schritt liegt? Und dabei ist dies nur der erste Schritt eines langen Weges.

Dieses Beispiel macht uns den Unterschied zwischen *Tiefenstruktur* und *Oberflächenstruktur* deutlich:

In der Tiefenstruktur sind die Begriffe "trinken" und "Bub" sowie die "Verbalität" enthalten (Teil links von $\Rightarrow$);

In der Oberflächenstruktur erscheint zunächst der nicht-verbale Begriff, danach der verbale Begriff mit dem Morphem -t, ausgeprägt gemäss den phonologischen und intonatorischen Regeln: *buab trinkt* (Teil rechts von $\Rightarrow$). Diese Ausprägung in der Oberflächenstruktur, insbesondere die Wortstellung und die Endung, erscheinen der Umgebung als ganz selbstverständlich...

Damit haben wir auch die zwei Arten von Regeln der TG-Grammatik angetroffen:

- G 1 ist eine Formationsregel ($\rightarrow$)
T 1 ist eine Transformationsregel ($\Rightarrow$)

Für die ständig wachsende Gruppe von Sätzen, wo das nicht-verbale Element das Subjekt des verbalen Elements ist, können wir bereits die Grundregel der Sätze der Erwachsenen verwenden:

- G 2 $S \rightarrow NP + VP$
(Satz $\rightarrow$ nominale Phrase + verbale Phrase)

In diesem Fall haben sich in der Sprache des Kindes noch die Begriffe "Subjekt" und "Prädikat" ausgebildet.

Die Sprache der Umwelt, der das Kind fortwährend ausgesetzt ist, enthält eine grosse Menge anderer verbaler Flexionsendungen, z.B. auch die der 3. Pl. In diesem Stadium kennt aber das Sprachsystem des Kindes noch keine Mehrzahl.

Es ist kein Zweifel, das Kind wiederholt nicht einfach Bruchstücke von gehörten Sätzen und kondensiert auch nicht einfach solche gehörten Sätze. Sondern das Kind *schafft Sprache*; bei jedem Menschen findet eine Neuschöpfung der Sprache statt. Wir dürfen nicht vergessen, dass unser Zweijähriger manche Sätze bildet, die er nie gehört oder selbst gesprochen hat. Er hat ein System erworben, mit dem er Sätze *generiert*.

Die Fähigkeit, Sprache zu schaffen oder, anders ausgedrückt, die Fähigkeit, Systeme zur Generation von Sätzen zu schaffen, ist dem Menschen angeboren. Über diese Fähigkeit, die den Menschen auszeichnet, können wir noch kaum etwas aussagen. Wir können uns bloss vorstellen, wie sie wirkt. Das Kind hört eine grosse Zahl von Sätzen (die meisten richtig gebildet). Daraus schafft es ein grammatisches System, d.h. eine Theorie der Regelmässigkeiten, die in diesen Sätzen erscheinen. Diese Theorie gestattet ihm Voraussagen zukünftiger Beobachtungen: Voraussagen, welche Äusserungen grammatische (= richtig gebildete) Sätze sind. Diese Hypothesen prüft das Kind an weiteren gehörten Sätzen und an den Reaktionen der Umwelt auf seine eigenen Sätze. -- Auf entsprechende Weise baut das Kind einen Wortschatz auf und bildet Regeln zu seiner Verwendung aus.

Immer mehr Regeln (im Sinne der TG-Grammatik) des Systems seiner Umwelt werden für das Kind relevant, sein System nähert sich dem System der Umwelt an. -- Dass es sich, dem Kind und den Erwachsenen nicht bewusst, nicht völlig angleicht, ist die Ursache des Sprachwandels.

In jedem Augenblick aber besteht ein autonomes Sprachsystem, dessen Regeln das Kind konsequent handhabt; mit ihrer Hilfe bildet es neue, nie gehörte Sätze. Das Kind spricht fließend, wie "primitiv" seine Grammatik auch sei.

Das Erlernen der Muttersprache geht ausserordentlich rasch vor sich: in etwa zwei bis drei Jahren erwirbt ein Kind das vollständige grammatische System seiner Muttersprache.

Wesentlich beschleunigt wird dieser Vorgang durch die Transformation, mit deren Hilfe aus relativ wenigen und einfachen Tiefenstrukturen eine Vielzahl von komplexen Oberflächenstrukturen erzeugt werden (z.B. Passiv, Relativsatz, Substantivierung des Verbs, attributives Adjektiv).

Verschiedene Forscher vermuten, dass der Mensch am Anfang seiner Geschichte über eine Sprache ohne Tiefenstruktur verfügte, deren Sätze alle durch Formationsregeln in der Oberflächenstruktur gebildet wurden. Dieses sehr komplexe System konnte nur sehr langsam erworben werden. Unter dem Zwang der Evolution seien später Transformationen entstanden, die den Spracherwerb in kürzerer Zeit, in jüngeren Jahren ermöglichten.

So haben wir z.B. in der Tiefenstruktur nicht nebeneinander Aussagesatz und Fragesatz, sondern Aussagesatz mit einem Element "Satzfrage" bzw. "Satzgliedfrage" + einem Element "Person" oder "Sache" oder "Zeit" oder "Ort" usw., und mit den entsprechenden Transformationen generieren wir jederzeit die erforderlichen Sätze:

Liest er ein Buch?
Wer liest ein Buch?
Was liest er?
Wann liest er ein Buch?
Wo liest er ein Buch?
usw.

Es ist anzunehmen, dass es die Kinder sind, die beim Schaffen der Sprache neue Transformationen erfinden, so dass die Zahl der Transformationen im Laufe der Zeit zunimmt.

Wenn diese Vermutungen richtig sind, ist die Sprache aus einem komplexen, schwer zu erlernenden System zu einem einfachen, an Transformationen reichen System geworden.

Was das Kind auf die dargestellte Weise erwirbt, ist das Vermögen, grammatische Sätze als solche wahrzunehmen und zu bilden, d.h. sprachliche *Kompetenz*. Was wir feststellen können, ist jedoch nur seine sprachliche Leistung, die *Performanz*, die von mannigfachen Faktoren abhängt, wie Umgebung, Müdigkeit usw., und neben grammatischen Sätzen ungrammatische Sätze, Bruchstücke u.ä. liefert. — Das Kind weist uns auf den Unterschied zwischen Kompetenz und Performanz hin, wenn wir eine falsche

Leistung von ihm wiederholen (im Glauben, seine Äusserung gehöre in sein System) und es darüber zornig wird.

3. Der Erwerb der Fremdsprache

Zunächst müssen wir unser Ziel umschreiben. Wir wollen unsere Schüler weder zu Dolmetschern noch zu Grammatikern oder Linguisten ausbilden. Wir möchten vielmehr, dass sie in der Fremdsprache eine gewisse Kompetenz erwerben, die sich freilich nicht so bald mit der Kompetenz in der Muttersprache messen kann, die aber doch Kompetenz ist und sich in ständig wachsenden Kreisen weitet.

Unser Schüler soll zunächst einmal fähig sein, die Fremdsprache als Mittel der Kommunikation zu verwenden, ähnlich wie er die Muttersprache verwendet, wenn auch in beschränkterem Rahmen. Dazu muss er den fremden *Code* kennen, so dass er als Hörer und Sprecher mit einem Partner in Beziehung treten kann. Diese Beziehung schliesst eine richtige Reaktion ein. Es kann vorkommen, dass die Opfer gewisser Methoden auf die Frage *Quelle avez-vous?* im perfektsten Französisch antworten *Il est dix heures!* Offenbar stimmt da etwas mit dem Dechiffrieren nicht, auch wenn der Student chiffrieren kann. Wir erwarten auch, dass unser Partner sich setzt, wenn wir ihm sagen *Nehmen Sie Platz!* und nicht etwa das Fenster öffnet. Wenn jemand uns auf *c'* Fuss tritt und dazu sagt *Sehr erfreut!*, werden wir uns nicht mit seiner schönen Aussprache und Intonation zufrieden geben! Wer eine Fremdsprache gelernt hat, sollte in der fremden Sprachgemeinschaft auf sprachliche und nichtsprachliche Situationen (Stimuli) sprachlich und nichtsprachlich richtig reagieren.

Die Formulierung "richtige sprachliche Reaktion" besagt, dass die Aussage auf allen Ebenen (Phonologie, Intonation, Morphologie, Syntax, Semantik, Stil) dem fremdsprachlichen System möglichst nahe kommen soll. Man kann sich freilich in einem Deutsch ohne Flexionsendung verständlich machen, doch es kann nicht unser Ziel sein, dass unsere Schüler die Fremdsprache irgendwie verstehen und sich darin irgendwie verständlich machen können. Sie sollen fähig sein, in der Fremdsprache der Situation entsprechend grammatische Sätze (im Sinne der TG-Grammatik) zu erzeugen, d.h. phonemisch, syntaktisch, semantisch usw. "richtige" Sätze zu generieren. Sie sollen also auch in der Fremdsprache noch nie gehörte oder selbst gesprochene Sätze verstehen und sprechen können. Eben dies nennen wir sprachliche Kompetenz.

Wir können unser Ziel auch so umschreiben, dass wir eine – wenigstens relative – Zwei- oder Mehrsprachigkeit erstreben.

Nun zum Weg. – Erfolg oder Misserfolg des Sprachunterrichts hängt von sehr vielen Faktoren ab: Intelligenz und Begabung des Schülers, Motivation, Qualität des Unterrichts, Verteilung, Dauer und Häufigkeit der Lektionen usw.; es ist sehr schwierig, den Anteil der Methode zu isolieren.

Ich beschränke mich auf einige grundsätzliche Überlegungen, die auf der dargestellten Ansicht von der Sprache und ihrem Erwerb basieren. Diese Überlegungen können das Wesen eines sinnvollen Fremdsprachenunterrichts andeuten, mehr wollen sie nicht. Ohne Zweifel werden die heutigen Methoden weiter ausgebaut und verfeinert, doch die Richtung der Entwicklung scheint klar zu sein.

Wenn wir den Schüler zu einer Beherrschung der Fremdsprache bringen wollen, die seiner Kompetenz in der Muttersprache qualitativ vergleichbar sein soll, liegt der Gedanke nahe, dass der Weg dorthin dem Weg nachgebildet sein könnte, den das Kind beim Erlernen der Muttersprache beschreitet. – Bei ganz jungen Kindern kann der Weg tatsächlich derselbe sein. Sie lernen eine zweite Sprache gleich, wie sie die erste gelernt haben (und gleichzeitig weiter lernen). Das zeigt sich etwa in fremdsprachig geführten Kindergärten.

Bei grössern Kindern aber und vor allem bei eigentlichem Sprachunterricht, d.h. vom übrigen Unterricht abgegrenzten Sprachlektionen, kann der Weg zur Kompetenz in der Muttersprache nur Modell für den Weg in der Fremdsprache sein. Denn erstens können wir unsre Schüler nicht in derselben Masse der Fremdsprache aussetzen, wie das Kind seiner Muttersprache ausgesetzt ist; überhaupt steht uns viel weniger Zeit zur Verfügung. Zweitens ist es sinnlos, dass unsre Schüler zunächst eigene, einfachere Sprachsysteme ausbilden, die sie fortschreitend auf das System der Erwachsenen hin umbilden müssen. Und drittens dürfen wir vor allem eines nicht vergessen: wer die Muttersprache lernt, erwirbt die Sprache schlechthin; wer eine Fremdsprache lernt, besitzt bereits ein Sprachsystem. Dieses kann sich fördernd oder störend auswirken: fördernd als Modell, hindernd als Gefängnis.

Dieser Unterschiede bewusst, suchen wir einen Weg, der zu einer – relativen – Kompetenz in der Fremdsprache führt, obwohl unsre Schüler bereits ein Sprachsystem besitzen und der Fremdsprache viel zu wenig ausgesetzt sind. Es wird sich darum handeln, den Weg zu glätten, d.h. z.B. Situationen bewusster zu machen, Lernvorgänge zu systematisieren, Strukturen und Vokabular sorgfältig auszuwählen und zu dosieren, Parallelitäten und Oppositionen zwischen den beiden Sprachsystemen zu benutzen.

Weshalb soll der Schüler das explizit lernen, was er von der Muttersprache her implizit bereits kennt und richtig anwendet (Laute, Beziehungen, Inhalte,

Satzbau u.a.)? So braucht der Deutschschweizer Schüler, der Englisch lernt, weder die Artikulation von [æ] noch den weichen Vokalansatz zu lernen, ebensowenig wie die Stellung des Adjektivs oder die Verwendung der Präsensform statt der Futurform in temporalen und konditionalen Nebensätzen.

Gleichheiten in den Strukturen von Ausgangs- und Zielsprache sind aber etwas völlig anderes als gleiche Etiketten (z.B. "Imperfekt" und "Perfekt" im lateinischen, deutschen und englischen Tempussystem)!

Es ist daher notwendig, dass der Sprachlehrer die Strukturen von Ausgangs- und Zielsprache genau kennt. So wird er verhindern, dass seine Schüler falsche Schlüsse ziehen und ein völlig falsches System aufbauen. Er wird dann auch wissen, wo solche Fehlleistungen zu erwarten sind, und ihnen rechtzeitig begegnen. Der Vergleich von Sprachsystemen ist Aufgabe der *kontrastiven Grammatik*.

Einige Beispiele von Unterschieden zwischen dem schweizerdeutschen und dem französischen Sprachsystem mit den zu erwartenden Folgen beim Deutschschweizer, der Französisch lernt:

a) *Lautsystem*: Konsonanten

swdt. Lenis / Fortis frz. stimmhaft / stimmlos

Zu erwartender Fehler: Übertragung der muttersprachlichen Opposition.

swdt. [s] / [ʃ] (Lenis und Fortis)	frz. [s] [z]
	<u> </u>
	[ʃ] [ʒ]

Zu erwartender Fehler: Ersatz der unbekannten Laute [z], besonders [ʒ] durch die eigenen [s] und [ʃ] – je nach der Umgebung Lenis oder Fortis.

swdt., hd Neutralisierung der Opposition Lenis/Fortis im Auslaut (*Steg/stak*)

Zu erwartender Fehler: Übertragung dieser Neutralisierung auf Paare wie *Brigue/brique*.

b) Tempussystem

swdt.	nichtvergangen	vergangen	vorvergangen
	<i>er chunt</i>	<i>er isch choo</i>	<i>er isch choo gsy</i>
frz.			
<i>il est parti</i>	<i>il vient de partir</i>		<i>il fut parti</i>
	<i>il part</i>		
<i>il partira</i>	<i>il va partir</i>		
<i>il sera parti</i>			
<i>il était parti</i>	<i>il venait de partir</i>		<i>il partit</i>
	<i>il partait</i>		
<i>il partirait</i>	<i>il allait partir</i>		
<i>il serait parti</i>			

Zu erwartende Fehler: Unsicherheit im Tempusgebrauch, Nichtverwendung der im eigenen System fehlenden Werte, falsche Gleichsetzungen u.a.

c) Satzbau

Deutsch Spannung, Satzklammer: *Gestern abend habe ich vor dem Zubettegehen ein spannendes Buch gelesen.*

Französisch Anreihung, fester Satzkern: *Hier soir, avant d'aller me coucher, j'ai lu un livre fort intéressant.*

Zu erwartender Fehler: Einfügung von freien Gliedern in den Satzkern.

Je losgelöster von der Muttersprache sich das fremdsprachliche System aufbauen kann, umso geringer ist die *Interferenz*. Beim Lautsystem freilich ist die muttersprachliche Gewöhnung meist schon sehr stark.

Leider fehlen kontrastive Darstellungen unsrer Mundarten noch so gut wie ganz. Es ist aber zu hoffen, dass aus den Beobachtungen und Erfahrungen unsrer Sprachlehrer Arbeiten in diesem Sinne entstehen.

Die Kenntnis der Systeme von Ausgangs- und Zielsprache ist für den Aufbau eines Sprachkurses wesentlich, damit die Progression vom Leichterem zum Schwereren auch das Verhältnis zwischen Mutter- und Fremdsprache berücksichtigt. Aber auch der Lehrer sollte diese Zusammenhänge kennen, umso mehr als er oft Sprachkurse verwenden muss, die nicht auf die Muttersprache seiner Schüler bezogen sind. — Dem Schüler kann ein Hinweis auf Strukturunterschiede eine Hilfe bedeuten; Ziel des Unterrichts kann der Sprachvergleich jedoch nicht sein.

Wenn wir auf unsre drei Sprachmodelle zurückgreifen, können wir unsern Weg so skizzieren: Dem Schüler sollen sich die verschiedenen Untersysteme

der Fremdsprache aufbauen, so dass die Elemente darin allmählich ihren richtigen Platz einnehmen (Phoneme, Morpheme, Lexeme usw.), und weiterhin soll er die Fähigkeit erwerben, fremde Sätze zu generieren, so dass er schliesslich über den fremden Code verfügt und in den normalen Situationen des Lebens zum vollwertigen Gesprächspartner wird.

Alle Mittel, die uns zu diesem Ziel führen, sollen uns willkommen sein. Die Kenntnis der Grundlagen kann uns helfen, das Ziel rascher zu erreichen.

Die Ansicht der TG-Grammatik von der Sprache lässt erwarten, dass nicht nur das Lernen von isolierten Spracheinheiten, sondern überhaupt das Lernen von Oberflächenstrukturen eine Zeitvergeudung ist (wann wird der letzte Schüler die zugrundeliegende Tiefenstruktur erkannt haben?). Drillübungen, die sich bloss in der Oberflächenstruktur bewegen, sind weniger ergiebig, als man ursprünglich glaubte.

Ein Beispiel:

	<i>you</i>	<i>help in the garden</i>	<i>every day?</i>
	<i>your friend</i>	<i>play tennis</i>	<i>in summer?</i>
(do)	<i>Jane and Jack</i>	<i>play cricket</i>	<i>in winter?</i>
	<i>German boys</i>	<i>rush to the bus stop</i>	<i>on Sundays?</i>
	<i>Bob</i>	<i>play games</i>	

(*Learning English B 1 neu* (Klett) S. 123)

Zur Ausbildung einer Kompetenz tragen andere Methoden bei. Zuerst soll der Schüler dem fremden Code ausgesetzt sein. Hören kommt vor Sprechen. Überhaupt soll der Lernende die fremde Sprache immer wieder hören können, auch ohne gleich darauf antworten zu müssen.

Die Übungen sollen Übungen in der Handhabung (*Manipulation*) des Codes sein. Dazu braucht der Lernende keinen aufgeblähten Wortschatz, wohl aber eine genügend grosse Anzahl wichtiger Strukturen (dass sowohl Wortschatz als auch Strukturen nach Häufigkeit und "Generativität" ausgewählt sein sollten, ist selbstverständlich). Diese Manipulation des Codes ist natürlich nur dort möglich, wo ein solcher Code auch tatsächlich verwendet wird, also nicht in der Grammatik oder in losgelösten Aussagen, sondern im Gespräch, in einer gegebenen *Situation*.

Wo Drill nötig ist, soll er womöglich transformativ sein. Obige Übung nimmt dann diese Gestalt an:

- A: *I go to school.*
 B: *Do you go to school every day?*
 A: *I play tennis.*
 B: *Do you play tennis every day?*
 A: *I help in the garden.*
 B: *Do you help in the garden every day?*

usw. (anschliessend mit andern Personen, andern Adverbialen)

So erwirbt der Schüler die Frage-Transformation, und darüberhinaus handelt er den Code im Gespräch.

Der Übergang vom rein mechanischen Drill zu einer Übungsform, die zugleich transformativ und situativ ist, lässt sich heute überall beobachten. Die ersten Ergebnisse sind ermutigend.

Es ist anzunehmen, dass diese Übungsform den *Transfer* erleichtert (Verfügbarkeit des Gelernten auch ausserhalb der Klasse und der Unterrichtssituation). Die Ersatz- und Zusammensetzübungen haben hier oft versagt, sogar beim Transfer vom Sprachlabor ins Klassenzimmer.

Wir dürfen nicht vergessen, dass nicht die ganze Sprache in diesen Rahmen passt: Jede Sprache besitzt eine Menge *fester Wendungen*, die nicht abwandelbar sind und keine Tiefenstruktur besitzen. Sie müssen durch ständigen Gebrauch in geeigneten Situationen erworben werden. Die Handhabung des Codes besteht hier in der Verwendung des passenden Ausdrucks.

Der Schüler muss daher einerseits festgefügte Wendungen in der richtigen Situation erlernen, andererseits Strukturen, mit deren Hilfe er eine Unzahl verwandter Sätze bilden kann.

Der audiovisuelle Unterricht mit seiner Situationsbezogenheit und Kontextualität scheint zum Erwerb des Codes besonders geeignet. Für das Einprägen der festen Wendungen ist er die beste Methode, und wenn der Kurs sorgfältig aufgebaut ist, vermittelt er die Strukturen in der richtigen Dosierung und Progression. Zum Erwerb der Transformationen und damit der Fähigkeit, Sätze zu generieren, muss auf jene erste Phase die Phase der Manipulation des Codes folgen, wobei gute Tonbandübungen eine grosse Hilfe leisten. Daran schliesst sich die Phase der Anwendung in andern Situationen an, um den Transfer zu gewährleisten.

Kreuzenstrasse 297
 CH 4500 Solothurn

Hans Weber

Auswahlbibliographie:

a) Gälisch

Oftedal, Magne, *The Gaelic of Leurbost Isle of Lewis. A Linguistic Survey of the Gaelic Dialects of Scotland* Vol. III, Oslo, Norsk Tidsskrift for Sprogvidenskap Suppl. bind IV. Aschehoug, 1956.

b) Psycholinguistik

Psycholinguistic Papers. The Proceedings of the 1966 Edinburgh Conference, ed. by J. Lyons and R.J. Wales. Edinburgh University Press, 1966.
Language. Selected Readings, ed. by R.C. Oldfield and J.C. Marshall, Harmondsworth, Penguin Modern Psychology UPS 10, Penguin Books, 1968.

Generativ-transformationelle Grammatik und Schulgrammatik¹

Es soll zunächst die konkrete Frage gestellt werden, wie sich die sogenannte generativ-transformationelle Grammatik in den Grammatikunterricht einbauen lässt. Da ich selbst Anglist bin, wird dies heissen, wie sich diese Art des grammatischen Unterrichts in der Vermittlung der englischen Sprache an einer höheren Schule verwenden lässt. Bevor wir jedoch die Beantwortung dieser Frage selbst in Angriff nehmen, möchte ich zuerst einen Blick werfen auf das, was, vornehmlich an schweizerischen Mittelschulen, der traditionelle Grammatikunterricht genannt werden könnte. So zeigt sich, dass sich weitherum der Grammatikunterricht noch stets an der lateinischen Grammatik orientiert. Das will heissen, der Grammatikunterricht arbeite mit Kategorien, die für die Grammatik des Lateins abgeleitet wurden und für sie Bedeutung haben. Gewisse Anpassungen an die Gegebenheiten einer modernen gesprochenen Sprache sind natürlich vollzogen worden, das Kategoriensystem, vor allem auf dem Gebiet der Syntax, ist jedoch weitgehend das lateinische.

Für viele von uns, die in den Dreissiger-Jahren zur Schule gingen, war dies selbstverständlich. Von andern Möglichkeiten der Darstellung der Grammatik war noch kaum die Rede. Diese Sachlage bestand ja auch weitgehend in der Sprachwissenschaft selbst. Wohl gab es gewisse voneinander abweichende Lehrmeinungen: Behagel, Hermann Paul, Deutschbein, Sweet, Poutsma, etc., wenn wir an Germanisten und Anglisten denken, jedoch von einer revolutionären Umgestaltung des grammatikalischen Denkens kann auch bei diesen Forschern kaum gesprochen werden. Auch waren ihre Leistungen meist Einzelleistungen, von einer Richtung oder einer Schule – mit Ausnahme vielleicht der Junggrammatiker – liess sich kaum reden. Otto Jespersen, der

¹ Vortrag gehalten in der Gesellschaft für deutsche Sprache und Literatur, Zürich, am 28. Januar 1970.