



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

Benes, E. (1969). Die Auswahl des Sprachstoffs für programmierte Sprachlaborübungen beim Deutschunterricht. *Bulletin CILA*, 8, 40-50. <https://doi.org/10.5169/seals-977864>

Dieser Artikel ist unter der *Creative Commons Attribution 4.0 International* Lizenz veröffentlicht (CC BY):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Eduard Benes, 1969

Die Auswahl des Sprachstoffs für programmierte Sprachlaborübungen beim Deutschunterricht

Die Auswahl des Lehrstoffs hat auch für den traditionellen Unterricht eine grundlegende Bedeutung. Dem programmierten Unterricht kommt neuerdings das Verdienst zu, dass er diese Aufgabe bewusst planend und präzise bis ins kleinste Detail lösen will, dass nichts mehr einem Zufall oder einer Improvisation überlassen werden soll.

Beim Fremdsprachenunterricht muss man sich also zunächst theoretisch im klaren sein, was man von einer Fremdsprache den Schülern darbieten soll, und auch in der Praxis sollte man sich immer Rechenschaft ablegen, wozu man dieses oder jenes den Schülern beibringen will – oder nicht, worauf man besonderes Gewicht legen soll usw.

Eine rationelle Auswahl des grammatischen und lexikalischen Lehrstoffs war auch das Anliegen des CREDIF, und das Ergebnis ist bekanntlich *Français fondamental*¹, ein auf Grund umfangreicher sprachstatistischer Untersuchungen und linguistischer Überlegungen ausgearbeitetes lexikalisches und grammatisches Minimum der französischen Sprache. Für den Deutschunterricht ist eine solche feste Grundlage leider noch nicht vorhanden. *Grunddeutsch* ist vorläufig erst ein Forschungsvorhaben des Instituts für deutsche Sprache in Mannheim². Immerhin, einige Vorarbeiten liegen vor.

Nur ganz flüchtig sei erwähnt, dass eben für die deutsche Sprache schon vor 70 Jahren von Kaeding³ das bis jetzt grösste Häufigkeitswörterbuch ausgearbeitet wurde, in dem auf Grund einer Exzerption von 11 Millionen Wörtern die Frequenz von 80 000 Wortformen angegeben wurde. Dieses Werk leistet heute noch gute Dienste, event. in der Neufassung von H. Meier⁴, weil es den späteren Häufigkeitsuntersuchungen (z.B. von H. H. Wängler, H. Eggers, J. A. Pfeffer) an Umfang weit überlegen ist.

Für den Fremdsprachenunterricht ist aber nicht nur die reine Vorkommenshäufigkeit von Einzelwörtern von Bedeutung, sondern auch ihre Gebräuchlichkeit ("disponibilité"). Ausser den wenigen Strukturwörtern, die in jedem Text gleichmässig vertreten sind, sind die meisten Wörter thematisch

gebunden, ihr Vorkommen in einem Text ist von dem Thema abhängig. Manche thematische Wörter, die auch einem kleinen Kind bekannt und geläufig sind, weisen trotzdem nur geringe Frequenzen auf (z.B. Hund, Katze, Apfel, Birne, Hemd usw.). Man muss aber beim Deutschunterricht natürlich auch solche Wörter berücksichtigen, und so haben Bakonyi⁵ und später Pfeffer⁶ (im Anschluss an Michéa⁷) verschiedene Verfahren gewählt, um diese gebräuchlichen, wenn auch nicht häufigen Wörter objektiv zu ermitteln.

Auf Grund dieser Untersuchungen entstanden dann Minimalwörterbücher, die den deutschen Grundwortschatz für sprachdidaktische Zwecke festhalten. Von vielen solchen Versuchen seien vier genannt:

1) *Vocabulaire allemand progressif* (Paris 1959) von R. Michéa baut den deutschen Grundwortschatz stufenmässig auf: es enthält 1600 Grundwörter, 2800 Wörter als Ergänzungslexik für verschiedene Themenbereiche und 600 Wörter der Wissenschaftssprache, insgesamt 5000 Wörter.

2) In der Schweiz wird *Vocabulaire de base* von Uhlig, Chatelanat, Lang gebraucht, dessen 2000 Ausdrücke in Sachgebiete aufgeschlüsselt und in 2 Lernetappen eingeteilt sind.

3) Nur auf die Umgangssprache beschränkt sich *Grunddeutsch* von J. Alan Pfeffer, das zwar auf genauen statistischen Erhebungen beruht, aber mit vielen Mängeln behaftet ist.

4) Besser geglückt ist nach meiner Meinung *Grundwortschatz Deutsch* von H. Öhler (Stuttgart 1966). Z.Z. enthält sein Wörterbuch wohl den gebräuchlichsten deutschen Grundwortschatz von 2000 Wörtern.

Ein ideales Minimalwörterbuch müsste natürlich weit mehr enthalten als ein blosses Wörterverzeichnis. Nach Kainz⁸ besteht "die Hauptschwierigkeit beim Erlernen einer Sprache nicht im Erwerb von 5000 Vokabeln, sondern in dem von 500 000 idiomatischen Verwendungsweisen dieser Einzelworte." Ein Minimalwörterbuch müsste also auch ganz genau darüber Bescheid geben, in welchen Wortbedeutungen und Wortverbindungen der Lernende ein Wort zu beherrschen hätte, in welchen Wortfamilien und in welchen Wortfeldern es in seinem Sprachbewusstsein bereit stehen sollte.

Das alles ist allerdings noch ein Wunschbild – und ein Traumbild ist auch ein *grammatisches* Minimum, das nicht nur ein Inventar von zu erlernenden grammatischen Kategorien, Formen und Strukturen enthielte, sondern auch

1 G. Gougenheim – R. Michéa – P. Rivenc – A. Sauvageot, *Elaboration du français fondamental*, Paris 1956, 2. A. 1965.

2 Vgl. *Satz und Wort im heutigen Deutsch: Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache* 1965/66, Düsseldorf 1967, 13 und im *Jahrbuch des Goethe-Instituts* 1966, München 1967, 73–74.

3 F.W. Kaeding, *Häufigkeitswörterbuch der deutschen Sprache*, Berlin 1898.

4 H. Meier, *Deutsche Sprachstatistik*, Hildesheim 1964.

Gekürzte Fassung eines Vortrags auf dem Seminar der CILA in Neuchâtel am 7. 10. 1968.

5 H. Bakonyi, *Die gebräuchlichsten Wörter der deutschen Sprache*, München 1933.

6 J. Alan Pfeffer, *Grunddeutsch – Basic (Spoken) German Word List*, Grundstufe, New Jersey 1964.

7 R. Michéa, *Mots fréquents et mots disponibles: Les langues modernes* 47, 1953, 338–344.

8 F. Kainz, *Psychologie der Sprache*, IV, Stuttgart 1956, 392.

Umfang und Tiefe, Anordnung und Reihenfolge, Darbietungs- und Einübungsweise des grammatischen Lehrstoffs genau festlegen würde. Eine rationelle Auswahl des grammatischen Lehrstoffs zu treffen, ist ein so kompliziertes Anliegen, dass es kein Wunder ist, wenn die Lehrbücher und Sprachlaborprogramme diese Frage oft nur intuitiv und ad hoc lösen und grösstenteils einfach das einüben, was schon jahrelang in der Schule eingeübt wurde und – was in der traditionellen Schulgrammatik steht.

Dagegen muss man allerdings Bedenken erheben.

Erstens ist die Sprache, die gewöhnlich in den Schulgrammatiken beschrieben wird, gar nicht die wirkliche Sprache von heute⁹. Die Schulgrammatiken halten sich gewöhnlich nur an die *geschriebene* Sprache und petrifizieren ausserdem den Sprachgebrauch der Literatur aus der älteren Zeit, sie kodifizieren eine eigentlich nicht mehr existierende Sprache, die heute nicht mehr gesprochen, ja nicht einmal geschrieben wird. Die Schulgrammatik glaubt eben an die Kodifizierung der Norm, die sie selbst bringt, und sieht nicht, dass sich auch die Schriftsprache ununterbrochen entwickelt, dass manche Normen ins Schwanken geraten sind oder auch einfach falsch beschrieben und kodifiziert werden.

Die Schulgrammatik berücksichtigt weiter gar nicht die Tatsache, dass auch die Schriftsprache nicht homogen, sondern weitgehend differenziert ist, dass sich also z.B. die gesprochene Rede sehr stark von dem geschriebenen Stil unterscheidet, die Sprache der Dichtung von der Fachsprache usw. Die Schulgrammatik beachtet nicht den Gegensatz zwischen *langue* und *parole* und übersieht meistens, dass es neben den neutralen Sprachmitteln auch andere gibt, die stilistisch gefärbt sind, und dass in der *parole*, in jedem Kommunikationsakt eben verschiedene Sprachmittel auf verschiedene Weise kombiniert werden. Die Beispiele, die die Schulgrammatik bringt, sind entweder literarische Belege oder sie sind in einer gefilterten, leblosen "Klassenzimmersprache" künstlich konstruiert.

Die Schulgrammatik versucht schliesslich oft das Ideal der Vollständigkeit zu erreichen. Sie möchte zu jeder Regel möglichst vollständig auch alle Ausnahmen aufzählen, um einen Fehler zu verhindern. Dieses Ideal der Schulgrammatik ist eine gefährliche Illusion. Ein Vergleich einer beliebigen Schulgrammatik mit grossen deskriptiven Grammatiken zeigt deutlich, dass die Schulgrammatik die bunt schillernde Sprachwirklichkeit lange nicht eingehend genug, geschweige denn erschöpfend darstellt. Auch die ausführlichste Grammatik und das vollständigste Wörterbuch erfassen nie alle

9 Vgl. auch P.D. Stevens, *Linguistic Research and Language Teaching: New Trends in Linguistic Research*, Strasbourg 1963, 79ff.

Feinheiten des Sprachgebrauchs und des kollektiven Sprachbewusstseins einer Sprachgemeinschaft. So ist die Schulgrammatik auch nur eine mehr oder weniger geglückte, aber keine unantastbare Auswahl. Wenn man sie aber als Sacrosanctum verehrt, so wird man leicht dazu verleitet, den Schülern auch unnötigen Ballast einzuprägen, den sie kaum je brauchen werden. (Ich spreche da ausdrücklich davon, dass man nicht alles kritiklos einzuüben braucht, was die Schulgrammatik enthält. Natürlich kann sie auch manches enthalten, was die Schüler nicht aktiv zu beherrschen brauchen. Sie kann z.B. Ratschläge enthalten, die ihnen die Lektüre erleichtern, wenn sie seltenen oder veralteten Formen begegnen usw. Doch eben deshalb sollte sie auf die genaue stilistische Differenzierung bedacht sein).

Ich war bis jetzt bemüht zu zeigen, wie schwer es ist, sich von der magischen Macht, von dem Medusenblick der traditionellen Schulgrammatik zu befreien. Nun möchte ich aber betonen, dass ich sie gar nicht verwerfe. Man ist zwar geneigt, auch das traditionelle begriffliche Gefüge und die traditionelle Terminologie der Schulgrammatik wegzuworfen, und man möchte in der Schule möglichst schnell die Erkenntnisse der strukturalistischen und der generativen Transformationsgrammatik einführen. So hoch ich auch die Errungenschaften der modernen Linguistik einschätze, bin ich doch ziemlich skeptisch, ob diese neuen wissenschaftlichen Grammatiken¹⁰ schon für die Schule unterrichtsreif sind. Ich bin der Meinung, dass die alten Begriffe und Termini der Schulgrammatik für die Schule beim Fremdsprachenunterricht noch immer ausreichen und dass es kaum praktisch wäre, sie durch andere zu ersetzen, solange sie noch der muttersprachliche Unterricht beibehält. Die Modernisierung der Schulgrammatik sollte sich aber darin zeigen, dass sie 1) die wirkliche Sprache von heute beschreibt, 2) die stilistische Differenziertheit der Schriftsprache – sowohl in der Beschreibung der Sprachmittel als auch in ihren Textbeispielen – beachtet und 3) in Auswahl des Stoffes den sprachdidaktischen Bedürfnissen bewusst Rechnung trägt.

Nun möchte ich also einiges zur Auswahl des grammatischen Lehrstoffs, bzw. zur Theorie des grammatischen Minimums¹¹ bemerken. Ich definiere das grammatische Minimum als eine zweckmässige Auswahl von grammatischen Mitteln einer Sprache, die zur Erreichung eines bestimmten Lernzieles der Sprachbeherrschung notwendig sind. Je nach Art, Umfang und Niveau des

10 Vgl. bes. E. Roulet, *Quelques grammaires utiles à l'élaboration d'exercices structuraux pour le laboratoire de langues: Bulletin CILA 4*, Neuchâtel 1967, 4–20.

11 A. Hofman – E. Benes, *Grundsätze für die Ausarbeitung von grammatischen Minima: Deutsch als Fremdsprache 2*, 1965, H. 3, 14–21.

Lernziele kann man natürlich verschiedene Typen und Stufen des grammatischen Minimums unterscheiden. Die Auswahl des grammatischen Lehrstoffs ist dann zweckmässig, wenn sie streng auf das Lernziel ausgerichtet und so ökonomisch ist, dass man mit einem Mindestmass an Mitteln ein Höchstmass an Verständigungseffekt erreicht und dass die Aneignung der grammatischen Mittel möglichst rentabel ist.

Eine objektiv überprüfbare Anwendung dieser Auswahlprinzipien muss sich auf eine adäquate, wissenschaftlich begründete Sichtung und Wertung des Sprachmaterials stützen. Fünf Aspekte sind dabei ausschlaggebend:

1. Der Aspekt der *Systemhaftigkeit*: Je zentraler eine grammatische Kategorie im Struktursystem der gegenwärtigen Sprache gelagert ist, desto berechtigter ist ihr Anspruch auf Einbeziehung in das grammatische Minimum.

2. Der Aspekt der *Regelmässigkeit*. Er ist bei der Auswahl der formalen Ausdrucksmittel behilflich, die die systemhaften grammatischen Funktionen bezeichnen. Dieser Aspekt muss mit den folgenden zwei kombiniert werden.

3. Der *stilistische* Aspekt ist vor allem in den Fällen wichtig, in denen die Sprache mehrere synonyme Sprachmittel besitzt. Die stilistische Charakteristik eines grammatischen Mittels (stilistisch merkmallös – stilistisch merkmalthaltig) erleichtert uns die Entscheidung über die Einbeziehung von grammatischen Synonymen in verschiedene Typen des grammatischen Minimums.

4. In den Fällen, wo nach den bisher genannten Aspekten keine eindeutige Wahl getroffen werden kann, hilft uns der *Häufigkeitsaspekt*. Er ist nicht nur bei Entscheidungen über die Aufnahme von Erscheinungen an der Peripherie des grammatischen Systems, von unregelmässigen Formen und von grammatischen Synonymen ausschlaggebend, sondern er wird auch bei der Auswahl von systemhaften Erscheinungen – bei enger begrenztem Lernziel – herangezogen.

Die engen Beziehungen zwischen Lexik und Grammatik äussern sich bei diesem Aspekt darin, dass in den meisten Fällen die Entscheidung allein von der lexikalischen Frequenz her (z.B. bei der Auswahl von Präpositionen, Konjunktionen usw.) oder aber in Verbindung mit der grammatischen Häufigkeitswertung (z.B. bei vereinzelt unregelmässigen Flexionsformen) getroffen wird. Nur bei lexikalisch verhältnismässig uneingeschränkten grammatischen Erscheinungen (systemhafte Kategorien, lexikalisch uneingeschränkte syntaktische Strukturen) ist die grammatische Frequenz *allein* ausschlaggebend.

Grammatische Häufigkeitszählungen sind bisher nur in geringem Mass vorgenommen worden. Solche Zählungen wären für die Sprachdidaktik um so

wertvoller, je mehr sie die stilistische Differenzierung der grammatischen Mittel (wenigstens innerhalb der zwei für die Sprachdidaktik wichtigsten Stilbereiche, des Konversationsstils und des Sachstils) beachten und festhalten würden.

5. Der *kontrastive* Aspekt (Übereinstimmung oder Nichtübereinstimmung mit der Muttersprache) unterscheidet sich grundsätzlich von den bisher genannten, die nur von der Fremdsprache ausgehen. Er stellt die Fremdsprache der Muttersprache gegenüber und berücksichtigt die psychologischen Momente der Interferenz des muttersprachlichen Sprachgefühls beim Erlernen der Fremdsprache, aber auch des möglichen Transfers der Sprachgewohnheiten von der Muttersprache auf die Fremdsprache.

Diese komplizierte Problematik hat unlängst V. Fried¹² in Verbindung mit der Lehre der Prager Schule behandelt. Die Prager Schule¹³ hat nämlich vor 40 Jahren, von de Saussures genialen Gedanken inspiriert, nicht nur die Phonologie begründet, sondern auch – was leider weniger bekannt ist – den kontrastiven synchronen Sprachvergleich ausgebaut (V. Mathesius), den Unterschied zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Form der Sprache erforscht (J. Vachek) und die Theorie der stilistischen Differenzierung der Schriftsprache entwickelt (B. Havránek).

Diese linguistischen Theorien gaben natürlich auch unserer Sprachdidaktik viele Anregungen, die sich auf vielfache Weise auswirken. Ich möchte im Zusammenhang mit unserem Thema auf die Forderung unserer Sprachdidaktik hinweisen, dass die Texte beim Fremdsprachenunterricht stilistisch differenziert werden sollten, je nachdem, welche Funktion sie erfüllen, ob sie als Vorbild für das Sprechen, als Lesestoff oder als Schreibmuster dienen.

Die Wahl der für den Fremdsprachenunterricht geeigneten Stilebene ist gar nicht so einfach, besonders nicht bei Texten für Sprechübungen. Sicherlich soll man dabei nicht nach vorübergehenden Mode- und Slangwörtern haschen, ja auch familiäre Ausdrücke (wie *Opa, Oma...*) dürfte man wohl nur ausnahmsweise einflechten. Beim Fremdsprachenunterricht müssen wir unbedingt im Bereich der Schriftsprache verbleiben, dabei aber eben die Varianten wählen, die in dem Konversationsstil der Schriftsprache geläufig sind, wirklich gesprochen werden. Veraltete grammatische Formen (das Dativ - e, mit dem Kinde, ungebräuchliche Konjunktivformen wie *schlösse, zöge*) sollten unseren Deutschunterricht nicht mehr belasten. Das gilt auch für die Lexik:

12 V. Fried, *Der analytische Sprachvergleich und die Methodik des Fremdsprachenunterrichts: Fremdsprachenunterricht in unserer Zeit, PRAXIS-Sonderh.*, Dortmund 1965, 67–74.

13 Vgl. J. Vachek, *The Linguistic School of Prague*, Bloomington 1966; dort auch weitere Literaturangaben.

Ausdrücke wie *ich war ans Bett gefesselt, heute begab ich mich um 8 Uhr in die Schule* wirken im Munde unserer Schüler steif und geschraubt, eher komisch als "gewählt".

In Übereinstimmung mit dem Charakter der gesprochenen Rede sollte in den Sprechtexten weitgehend die Nebenordnung vorherrschen, die Satzlänge überwiegend etwa 5–8 Wörter betragen; häufig sollten da auch Ellipsen, Nachträge, Herausstellungen usw. vorkommen.

Die Lesetexte dagegen sollten Proben der Schreibstile mit ihren charakteristischen Merkmalen enthalten. Die Satzlänge in der Fach- und Zeitungssprache beträgt durchschnittlich 16–23 Wörter, die Sätze sind reich erweitert, oft auch untergeordnet; manche Formen, z.B. das Passiv oder die Konjunktive, sind hier häufiger vertreten, ja einige Konstruktionen (z.B. das Partizip mit *zu*) nur auf den Schreibstil beschränkt.

Solange diese Stildifferenzierung der Texte im Lehrbuch noch nicht realisiert ist, sollte der Lehrer selbst den Stilcharakter eines Textes beachten und die Schüler zumindest nicht dazu anleiten, die im Schreibstil verfassten Texte beim Sprechen nachzuahmen. Ja, er sollte es direkt verhindern, dass sich der Schüler zu so etwas verleiten liesse. Durch Zurufe: *Sag es einfach!, Kurze Sätze!* sind die Schüler in die redegemäße Ausdrucksweise zurückzulenken.

Positiv erzieht man die Schüler zum natürlichen Sprechstil dadurch, dass man ihnen einen ausreichenden Vorrat von Sprechmustern der wirklich gesprochenen Rede einprägt. Und in diesem Sinne sollten natürlich besonders auch die Sprachlaborübungen ausgenutzt werden.

Eine wichtige Aufgabe der programmierten Sprachlaborübungen besteht ja eben darin, dass sie aus dem Lernstoff den wichtigsten und wesentlichen Übungsstoff herausgreifen und intensiv aktivieren. Den Schülern selbst "fällt es schwer, zu unterscheiden, was sie von dem dargebotenen Stoff aktivieren müssen und was sie sich nur zu merken brauchen. So wälzen sie den gesamten Stoff vor sich her, und viele kommen nicht oder nur schwer zu einem flüssigen Sprechen"¹⁴.

Ich will nun an dem Thema "Komparativ" konkret demonstrieren, wie ich mir die rationelle Auswahl des lexikalischen und grammatischen Übungsmaterials für die programmierten Sprachübungen (sei es in einem Labor, sei es in der Klasse) vorstelle.

Der Komparativ ist zweifellos eine systemhafte Form, die geübt werden muss. Auf Grund von Kaedings Angaben lässt sich allerdings darauf schliessen, dass z.B. die Adjektive *alt, jung* im Positiv 10 x so häufig vorkommen als im

Komparativ. Bekannt ist auch, dass manche Lexeme nicht steigerungsfähig sind und eigentlich nur einige wenige steigerungsfreudig. Es hat sicher keinen Sinn, den Schülern einzuprägen, welche Adjektive sich nicht steigern lassen, aber es hat auch wenig Sinn, sie solche steigern zu lassen, die nur selten gesteigert werden. Z.B. Komparative: *schwärzer, röter, kränker* finden sich bei Kaeding unter 11 Millionen Wörtern nur 16 x, bzw. 9 x und 7 x belegt. Das bedeutet, dass die Wahrscheinlichkeit, dass ein Schüler diese Formen gebrauchen wird, ungefähr dann eintrifft, wenn er eine Million Wörter in der Fremdsprache gesagt hat. Ist es dann rentabel, auch solche Formen zu üben?

Ähnliche Kriterien erleichtern uns auch die Entscheidung darüber, welche Unregelmässigkeiten mit den Schülern eingeübt werden sollen. Die Einübung von Formen: *besser, mehr, lieber*, auch *näher, höher* ist sicher unentbehrlich. Völlig überflüssig ist dagegen die Einübung von Komparativformen, bei denen der Umlaut schwankt (*gesunder – gesünder*), denn ein Fehler ist da ausgeschlossen, beide Formen sind richtig. Dafür sollten aber die häufig vorkommenden umgelauteten Komparativformen (wie *älter, jünger, grösser, länger, kürzer*) intensiv geübt werden. Entsprechend sollte man auch zur Einübung der Komparativformen mit dem elidierten *-e-* Formen wie *teurer* und *dunkler* wählen, kaum aber: *edler, tapfrer*.

Kaedings Statistik zeigt uns, dass der Komparativ nicht nur in Prädikat- bzw. Adverbform, sondern auch in Attributform oft vorkommt, und zwar mit Endungen *-en* und *-e* viel häufiger als mit Endungen *-er* und *-es* und nur ausnahmsweise mit *-em*. Auch das ist für uns ein wichtiger Hinweis; wir sollten der Einübung von verschiedenen Formen so viel Zeit widmen, wie es ihrer Vorkommenshäufigkeit (und somit auch der Fehlerwahrscheinlichkeit) entspricht. Die wenig frequentierten kann man aber bei der Übung doch ein wenig überdimensionieren, weil sie sonst zu wenig eingeübt würden.

Viel wichtiger erscheint mir aber im Zusammenhang mit der Einübung der Attributformen des Adjektivs etwas anderes. Die Einübung von richtigen Adjektivendungen im Deutschen ist bekanntlich immer eine Plage für die Schüler und auch für den Lehrer. Fast nie ist das Ergebnis befriedigend. Aber verdient diese Angelegenheit tatsächlich die Beachtung, die man ihr schenkt? Braucht diese Eigenheit der deutschen Sprache so hartnäckig gedrillt zu werden, wenn die Adjektivendungen für die Verständigung meistens ganz überflüssig und in dem mündlichen Sprachgebrauch sowieso abgeschliffen und verschluckt werden? Ja noch mehr: verleitet eben die übermässige Beachtung der morphologischen Korrektheit nicht zur phonetischen Unkorrektheit, zur ungebührlichen Überbetonung der Endungen? Welche Unkorrektheit ist eigentlich grösser: *mit einam grossam Mangel* oder *mit einém grossén Mangel*?

14 L. Nieder, *Sprechübungen* (Grundstufe 1. Teil), München 1966, 7.

Man sollte nicht einseitig die morphologischen Fehler überschätzen. Sie stören gewöhnlich die Verständigung weniger als phonetische, lexikalische oder syntaktische Fehler. Ich wage sogar die ketzerhafte Behauptung, dass man beim Fremdsprachenunterricht – je nach seiner Zielsetzung – sogar bestimmte Fehler schon im voraus einkalkulieren muss. Das klingt sehr rebellisch und provozierend, aber wenn wir ehrlich sein wollen, müssen wir doch zugeben, dass auch unsere besten Schüler natürlich Fehler machen und dass auch die meisten Lehrer eben nicht fehlerfrei sprechen und schreiben. Nicht darin kann unsere Aufgabe bestehen, alle möglichen Fehler ausmerzen zu wollen – das ist einfach unerreichbar –, sondern darin, die typischsten, die wahrscheinlichsten, die für die Verständigung gefährlichsten zu bekämpfen und günstigenfalls zu verhindern. Das bedeutet: sich auf ein Minimum zu beschränken, aber seine Beherrschung mit maximaler Sicherheit rigoros zu verlangen.

Damit hängt noch eine weitere, positive Forderung zusammen: wir sollten alle grammatischen Phänomene an dem geeigneten lexikalischen Material und auf der entsprechenden Stilebene einüben. Der grosse Wert der Sprachlaborübungen besteht darin, dass sie allen Schülern auf einmal ermöglichen, sich im *Sprechen* zu üben. Deshalb sollten alle Sätze, die die Schüler im Sprachlabor hören und sprechen, wirklich *sprechbar* und möglichst auch *sprechüblich* sein. Neben den grösstenteils nur formalen Übungsformen, wie Substitutionen und Additionen, sollten solche Übungen vorherrschen, die dem kommunikativen Akt nahekommen, in denen die Response des Schülers zugleich auch eine situationsgebundene Replik auf den Stimulus darstellt¹⁵. Solche *mitteilungs-kräftige* und *situationsverankerte* Repliken-patterns bilden ein nützliches Bindeglied zwischen formalem Drill und freiem Sprechen.

Deshalb sollte man z.B. auch zur Einübung des Komparativs Sprachsituationen, syntaktische Grundstrukturen und auch ihre lexikalische Füllung so wählen, dass die einzuübenden Sätze natürlich und sprechecht klingen. Man muss dabei u.a. auch das beachten, dass die Antwort mit dem ganzen Satz in mancher Situation recht unnatürlich klingt. Sie bedeutet ausserdem auch noch Zeitverlust und zerstreut die Schüler, die sich nur auf eine einzige Erscheinung /hier Komparativ/ konzentrieren sollten.

Ein paar Beispiele mögen das Gesagte erläutern. Die Gegenüberstellung:

Dieser Patient ist krank.

Jener Patient ist kränker.

klingt bestimmt nicht natürlich, ist nicht sprechüblich (*jener, kränker!*).

15 Vgl. J. Chroměčka, *Zur Typologie und Gestaltung oraler Struktur- und Dialogübungen: Deutsch als Fremdsprache* 5, 1968, 66–75.

Manchmal kommt es auf die lexikalische Füllung an. Vgl.:

Jürgen hat viel Glück gehabt. *Jürgen hat schmutzige Hände.*

Ich habe mehr Glück gehabt. *Ich habe schmutzigere Hände.*

Im 2. Satzpaar klingt der Satz mit dem Komparativ nicht mehr natürlich.

Mitunter stört auch der Inhalt. Allgemeine Feststellungen wie:

Das Pferd ist stärker als der Esel.

Ein Berg ist höher als der Hügel.

entbehren jedweder Mitteilungskraft, das ist eben Klassenzimmerdeutsch.

Zuweilen wird zugunsten der grammatischen Übung beinahe die Sprache verzerrt, vgl.:

Mein Leben ist gesünder als deines.

Ich habe ein gesünderes Leben als du.

Ganz natürlich und sprechüblich klingen dagegen folgende Übungen von Nieder¹⁶:

Ist Peter so gross wie du? – *Ja, noch grösser.*

Genügt Ihnen das kleine Haus? – *Auch ein kleineres.*

Hat Peter einen starken Wagen? – *Einen stärkeren als ich.*

Hier ergibt sich die Replik ganz natürlich aus der sprachlichen Situation, aus dem gegebenen Stimulus, als Fragment eines nur vorgetäuschten (simulierten), aber durchaus möglichen Gesprächs. Man kann die Situation auch aussersprachlich motivieren, wie es z.B. Lechner¹⁷ tut:

Wir sind heute in einem grossen Warenhaus. Die Leute kommen und fragen, und Sie geben ihnen Auskunft. Natürlich ist Ihr Warenhaus besser als alle anderen:

Kann ich hier einen guten Rasierapparat bekommen?

Unsere Rasierapparate sind besser als alle anderen. Oder:

Sie bekommen nirgends einen besseren.

Diese Beispiele sollten nur andeutungsweise demonstrieren, wie sich die Wahl des lexikalischen und grammatischen Sprachstoffs und die Einhaltung der Stilebene der gesprochenen Alltagsrede bei der Ausgestaltung der programmierten Sprachübungen auswirkt. Manches ist dabei noch subjektiv, so auch in Grenzfällen die Beurteilung der Sprechüblichkeit.

Die Sprachdidaktik nimmt die Hilfe, die ihr die angewandte Linguistik bietet, gern und dankbar entgegen. Sie erwartet von der Linguistik vor allem die präzise, differenzierte synchrone Beschreibung der Sprache und der

16 L. Nieder, *Sprechübungen*, 2. Teil, München 1967, 47f.

17 M. Lechner, *Tonbandübungen für Fortgeschrittene*, München 1967, S. 32f.

Sprachstile von heute, die moderne Kodifizierung der Norm und Rat bei allen Schwankungen und Schwierigkeiten des Sprachgebrauchs, die Klärung der Prozesse beim Kommunikationsakt und beim Funktionieren der Sprache in der Sprachgemeinschaft. Man vergisst oft, dass die Sprachdidaktik eben in der modernen Psycholinguistik, Soziolinguistik, Linguostilistik, Sprachstatistik und im synchronen Sprach- und Stilvergleich ungemein wertvolle Erkenntnisse finden kann. Diese zu verwerten, wäre für die Sprachdidaktik vielleicht noch nützlicher, als die neuesten Entdeckungen der sprachwissenschaftlichen Theorie sofort in die Praxis des Fremdsprachenunterrichts übertragen zu wollen. Die Sprachdidaktik hat eine andere Aufgabe als die Sprachwissenschaft: sie entdeckt nicht die Gesetzmässigkeiten der Sprache, sondern sucht Wege, die rationell zur Spracherlernung führen. Sie muss sich dabei auf verschiedene Wissenschaften stützen, auf Pädagogik, Psychologie und Linguistik. Aber so sehr ihr auch diese Disziplinen helfen, muss die Sprachdidaktik schliesslich alle Fragen doch in ihrer Kompetenz, auf Grund ihrer eigenen Methodologie und Experimente selbst erforschen und entscheiden. Zu diesem wissenschaftlichen Experimentieren sind vor allem die Lehrer berufen, in deren Händen immer auch der Erfolg des Fremdsprachenunterrichts liegt.

Institut für Sprachen und Literaturen
der Tschechischen Akademie der Wissenschaften

Eduard Beneš

Valentinská 1
Praha 1 CSSR