

Sprachbeschreibung für den Fremdsprachenunterricht

A.

Die Praxis des Fremdsprachenunterrichts steht – wie jegliche Praxis – unter dem Druck der Notwendigkeit zum raschen Handeln im Hier und Jetzt, die keinen oder nur minimalen Aufschub duldet. Der Zwang zum sofortigen Antworten, zur sofortigen Entscheidung und die stete Auseinandersetzung mit dem jeweils konkret Gegebenen in seiner ganzen Komplexität und Mannigfaltigkeit hat der Praxis viel technische Geschicklichkeit und intime Detailkenntnis zuwachsen lassen, sie haben aber auch zu der Kurzatmigkeit und Kurzsichtigkeit geführt, die die Effektivität des Nur-Praktischen stark einschränken, sie haben das in den Fremdsprachenunterricht hineingetragen, was Pit Corder als "ad-hocness" bezeichnet hat¹, also die Tatsache, daß für den Augenblick und für den einzelnen Problemfall Maßnahmen getroffen, Erklärungen zurechtgezimmert werden, die je nach Erfahrung, Wissen und Intuition des Lehrers mehr oder weniger passend sind, mehr oder weniger weit reichen. Diese ad-hocness, die sich freilich nie ganz aus den Unterrichtsprozessen wird ausschließen lassen², ist prinzipiell unbefriedigend und gefährlich: unbefriedigend wegen der geringen Reichweite der Erklärungen und ihrer Fragwürdigkeit aufgrund der schmalen empirischen und der oft mangelhaften theoretischen Basis, außerdem wegen ihrer Abhängigkeit von der Person des Unterrichtenden; gefährlich, weil diese Kasuistik zu – meist falschen – Generalisierungen durch die Lernenden verleitet, die ja natürlicherweise nach den allgemeinen Regeln, die hinter dem Besonderen stehen, suchen. Dieser ad-hocness muß dadurch begegnet werden, daß für alle Bereiche des Fremdsprachenunterrichts Theorien und Beschreibungen bereitgestellt werden, die es erlauben, Erklärungen und Maßnahmen für den Einzelfall aus größeren, wissenschaftlich nachweisbaren Zusammenhängen abzuleiten und zu begründen. Eine Voraussetzung für einen objektivierteren, effektiveren Fremdsprachenunterricht ist eine hinlänglich umfangreiche und exakte Beschreibung der Zielsprache. Sie kann allerdings nur eine Voraussetzung, nicht eine Garantie für einen verbesserten Fremdsprachenunterricht sein, da zu viele andere Faktoren – lern- und sprachpsychologische, methodische u.a. – über Erfolg oder Mißerfolg mit entscheiden.

Mir geht es hier allein um das Problem einer Zielsprachenbeschreibung, die Lehrern und Autoren von Lehrmaterialien als Grundlage für Unterrichtsprozeduren und -medien dienen soll. Meine Überlegungen bewegen

sich in einem Bereich, der noch vor der Methodik liegt. Wenn hier also z.B. von Regeln gesprochen wird, so ist damit nichts darüber ausgesagt, wie Regelverständnis und Regelbeherrschung beim Lerner herbeigeführt werden sollen, ob auf imitativ-induktive Art, ob auf kognitiv-deduktive Weise usw. Wenn hier eine Regel angeführt wird, so heißt das nicht, daß die Regel in dieser oder einer anderen Formulierung den Lernenden präsentiert werden sollte; die Regeln der hier anvisierten und skizzierten Sprachbeschreibung sollen den Vermittelnden – Lehrmaterialautoren und Lehrern – Entscheidungshilfen sein für die Auswahl von Stoffen, die Wahl von Präsentationskontexten, von Darbietungs- und Übungsformen. Der vorgegebene Rahmen erlaubt mir auch nicht, andere wichtige Aspekte, wie etwa die Frage der Kontrastivität anzuschneiden, selbst so wichtige Teilfragen wie die didaktische Segmentierung von Stoffen und ihre Einordnung in eine didaktische Progression müssen ausgespart werden. Es erscheint mir hier auch sinnvoller, statt einer Übersicht und Kritik der derzeit zu diesem Thema vorliegenden Arbeiten eigene Überlegungen und Vorschläge vorzutragen³.

Das zentrale Problem wird dabei die Möglichkeit einer wissenschaftlichen Sprachbeschreibung für den Fremdsprachenunterricht sein; es geht hier also nicht um die Alternative wissenschaftliche: nicht wissenschaftliche Sprachbeschreibung, sondern um nicht (speziell)-zweckgebundene und anwendungsorientierte wissenschaftliche Sprachbeschreibung. (Im folgenden soll aus ökonomischen Gründen statt "Wissenschaftliche Sprachbeschreibung für den Fremdsprachenunterricht" die Kurzform "didaktische Sprachbeschreibung" verwendet werden.)

Im einzelnen werden dabei folgende Fragen erörtert:

1. Welche Forderungen sind – nach den Zielsetzungen des modernen Fremdsprachenunterrichts – an eine solche didaktische Sprachbeschreibung zu stellen?
2. Sind diese Forderungen schon erfüllt? Wenn nein, warum nicht?
3. Wie lassen sich diese Forderungen in absehbarer Zeit, mit erschwinglichem Aufwand und in wissenschaftlich vertretbarer Weise erfüllen?

Diese Fragen und die damit zusammenhängenden Überlegungen, wie viele andere, die in die gleiche Richtung gehen, haben mich während meiner Arbeit am Projekt "Grundstrukturen der deutschen Sprache" – Didaktische Auswertung –, aber auch schon vorher, in der Unterrichtspraxis, immer wieder beschäftigt. Sie sind jedoch nicht spezifisch auf Umstände und Gegenstände dieser Projektarbeit bezogen, noch durch diese allein verursacht, sondern von genereller Bedeutung. Freilich sind Inhalt

und Blickrichtung dieses Referats nicht völlig von der Aufgabenstellung des Projekts, wissenschaftliche Grundlagen für Deutsch als Fremdsprache zu schaffen, unbeeinflusst geblieben. Die Suche nach der optimalen Verbindung von Wissenschaftlichkeit und Praktikabilität ist darin begründet, seine theoretische Ausrichtung kommt von dort her (ebenso wie die zahlreichen Beispiele aus dem Futur-Bereich). Es möge aber nicht so verstanden werden, als könne Sprachunterricht erst dort ernstgenommen werden und erfolgreich sein, wo er auf streng wissenschaftlichen Grundlagen aufbaut. Aber es ist andererseits auch nicht einzusehen, warum gerade auf diesem Gebiet die Wissenschaft nicht zur Verbesserung der Praxis beitragen sollte; hat man sich aber einmal entschlossen, die Aufgaben wissenschaftlich anzugehen, dann muß man dies auch konsequent und von Grund auf tun. Noch eine Einschränkung ist zu machen: Mit Fremdsprachenunterricht ist hier vor allem an den Unterricht in Deutsch als Zielsprache gedacht; aber vieles, was hier behandelt wird, mag wohl generell für den Fremdsprachenunterricht gelten.

B.

1. Ziel des modernen Fremdsprachenunterrichts ist es im allgemeinen, den Lernenden zu erfolgreichem kommunikativen Handeln in der Zielsprache zu befähigen; d.h. einmal, ihm die Mittel an die Hand zu geben, Intentionen und Inhalte mit dem Zeicheninventar der Zielsprache mündlich wie schriftlich korrekt und gebräuchlich auszudrücken, d.h. zum andern, den Lernenden in die Lage zu versetzen, Äußerungen in der Zielsprache inhaltlich richtig zu erschließen, wobei in beiden Fällen die jeweils gegebenen relevanten Faktoren der Kommunikationssituation zu berücksichtigen sind.

Zur Bewältigung der genannten Aufgaben bedarf der Lernende der Anleitung, er braucht Regeln zum angemessenen sprachlichen Handeln in der Zielsprache, und diese Regeln sollen Lehrer und Lehrbuchautoren aus der didaktischen Sprachbeschreibung ableiten oder ihr entnehmen können.

Wenn eine didaktische Sprachbeschreibung dieser Zielsetzung gerecht werden soll, so muß sie mindestens die fünf folgenden Bedingungen erfüllen:

- 1.) Sie muß eine **hinlänglich** explizite Systembeschreibung der Zielsprache enthalten,
- 2.) sie muß **ausreichend** über die pragmatischen Bedingungen der Sprachverwendung Auskunft geben,

- 3.) sie muß die Gepflogenheit des Sprachgebrauchs angemessen dokumentieren,
- 4.) sie muß als Kodierhilfe auch eine Teilbeschreibung der Zielsprache von der Inhaltsseite aus liefern,
- 5.) sie muß leicht verständlich und für den Unterricht umsetzbar sein.

Qualifikationen wie "hinlänglich" und "ausreichend" sind hier nicht nur als Kriterien für das Verhältnis von Gegenstand und Beschreibung des Gegenstands zu verstehen, wie dies bei einer rein wissenschaftlichen Sprachbeschreibung der Fall wäre; sie betreffen hier die Frage, wie weit die Sprachbeschreibung sowohl dem beschriebenen Objekt als dem Zweck der Sprachbeschreibung gerecht wird.

1.1. Die didaktische Sprachbeschreibung muß über die bisher übliche Inventarisierung des phonologischen und morphologischen Bestands und die Beschreibung der im isolierten Einzelsatz geltenden syntaktischen Regularitäten hinaus hinlänglich genaue Angaben machen über die systemimmanenten

1.1.1. transphrastischen Regularitäten in monologischen und dialogischen Texten

1.1.2. wechselseitigen Determinationen von sprachlichen Elementen

1.1.3. die Verträglichkeit von sprachlichen Elementen untereinander bzw. mit höheren syntaktischen Einheiten.

zu 1.1.1. In Grammatiken und Lehrbüchern des Deutschen ist zu lesen, daß der Imperativ der 2. Pers. Sg. ohne Personalpronomen gebildet werde. Demzufolge müßte man auf die unangenehme Aufforderung *Wasch das Geschirr ab!* mit dem Satz *Wasch das Geschirr ab!* erwidern können, was aber offensichtlich nicht geht, weil es sich hier um die Zurückweisung einer Aufforderung handelt und daher das Personalpronomen nicht nur erlaubt, sondern sogar obligatorisch ist, es sei denn, es wird durch eine äquivalente Form vertreten: (z.B. durch *selbst*, *selber*) (Außerdem wird meist noch die Modalpartikel *doch* verwendet.)

(1) S. 1 *Wasch das Geschirr ab!*

(2) S. 2 *Wasch du doch ab!*

(3) *Wasch's doch selber ab!*

zu 1.1.2. Die wechselseitige Determination von Lexemen ist als Phänomen hinlänglich bekannt, wenn auch noch unzureichend beschrieben. Sie erlaubt die Monosemierung von sprachlichen Elementen im Kontext und ist auch zwischen grammatischen Formen und Lexemen wirksam.

So wird in den Sätzen

(4) *Herr Mauz wird schon in wenigen Tagen zurück sein.*

(5) *Herr Mauz wird schon seit Tagen zurück sein.*

die Zeitreferenz "Zukunftsbezug" (4) bzw. Gegenwartsbezug" (5) nicht allein durch das Tempus, sondern durch das Zusammenwirken von Tempus und Zeitadverbiale konstituiert.

zu 1.1.3. Die Unverträglichkeit zwischen dem Futur I und dem Verbum des Matrixsatzes bzw. der Satzart zeigen die Beispiele (7) bzw. (9), zu denen (6) und (8) jeweils das positive Gegenstück bilden. Freilich geht es bei (8) und (9) eigentlich um die zugrundeliegenden Sprechakte.

Vgl.:

(6) *Ich hoffe, daß er bald antworten wird.*

(7) **Ich verlange, daß er bald antworten wird.*

(8) *Setz dich! Du wirst müde sein.*

(9) **Setz dich! Wirst du müde sein?*

1.2. Die didaktische Sprachbeschreibung darf sich nicht mit einer noch so detaillierten und exakten Darstellung der Bedingungen der Kombinierbarkeit der Zeichen untereinander zufriedengeben, sondern muß alle relevanten Auswirkungen von pragmatischen Faktoren auf den Gebrauch der Zeichen erfassen; da der Lernende die Zielsprache zur Kommunikation erwerben will, natürliche Kommunikation sich aber immer in raumzeitlichen Rahmen und unter dem Einfluß von individuellen und sozialen Gegebenheiten abspielt, müssen diese als Randbedingungen des Zeichengebrauchs berücksichtigt und nötigenfalls expliziert werden. So kann z.B. für den Futur I – Gebrauch entscheidend sein, ob Sprecher und Hörer denselben Wahrnehmungsraum teilen. Die Äußerung

(10) *Du wirst gerade zu Mittag essen*

ist bei einem Telefongespräch möglich, nicht aber, wenn sich die Gesprächspartner sehen können, (unabhängig davon, ob der Angesprochene gerade zu Mittag ißt oder nicht), und zwar, weil der Satz zeitreferentiell mit "Gegenwartsbezug" zu interpretieren ist und damit obligatorisch die Komponente [+ Präsumtiv] verbunden ist. Vermutungen können aber nicht geäußert werden, wo Evidenz gegeben ist. Daß es sich dabei nicht nur um so einfache Kategorien wie "räumliche Gegebenheiten" handelt, mag folgendes Beispiel zeigen.

Man wird einen Auskunftsbeamten im Bahnhof, der das Kursbuch offen vor sich liegen hat, nicht fragen:

(11) *Wann wird der nächste Zug nach Heidelberg geben?*, sondern:

(12) *Wann geht der nächste Zug nach Heidelberg?*

Nicht:

(13) *Wann wird der D 512 aus München ankommen?*, sondern:

(14) *Wann kommt der D 512 aus München an?*

Dagegen kann man einem Bekannten, von dem man weiß, daß er den Fahrplan nicht auswendig kennt und ihn nicht in der Tasche herumträgt, daß er aber in etwa die Entfernung nach München und die Reisegeschwindigkeit von D-Zügen kennt, die Frage stellen:

(15) *Mein Bruder fährt heute mit dem D 512 um 13.00 Uhr von München ab. Wann wird er wohl hier sein?*

Desgleichen kann man, wenn der Fahrplan durch Streik oder durch einen plötzlichen Wintereinbruch durcheinandergeraten ist, einen Bahnbeamten fragen:

(16) *Wann wird denn der D 512 aus München ankommen?*

Entscheidend für den Gebrauch von Präsens oder Futur I ist hier also nicht die Zeitreferenz – die ist ja in beiden Fällen gleich – sondern die Annahme des Sprechers über das Wissen des Hörers hinsichtlich des In-Frage-Stehenden.

1.3. Da der Fremdsprachenunterricht nicht nur zur korrekten, sondern auch zur gebräuchlichen Verwendung der Zielsprache hinführen soll, muß die Sprachbeschreibung für den Fremdsprachenunterricht objektiv gewonnene Angaben über die Vorkommenshäufigkeiten von sprachlichen Elementen und Strukturen enthalten.

Bevor ich näher auf diesen Punkt eingehe, möchte ich noch kurz erklären und demonstrieren, was mit der Unterscheidung "korrekt" und "gebräuchlich" gemeint ist. "Korrekt" sind Sätze, die weder morphologische noch syntaktische Regeln, noch semantische oder pragmatische Bedingungen verletzen. Nicht alle diese "korrekten" Sätze sind aber "gebräuchlich", d.h., entsprechen in der Kombination der sprachlichen Elemente den Gebrauchsgewohnheiten in der Zielsprache und damit den Erwartungen des "native speaker".

Ein Beispiel dafür:

(gesprochenes Deutsch)

korrekt, aber ungebräuchlich:

(17) *Bis heute abend wird Ihr
Wagen repariert worden sein.*

korrekt und gebräuchlich:

*Bis heute abend ist Ihr Wagen
fertig.*

“Gebräuchlichkeit” bezeichnet hier die Bevorzugung von sprachlichen Elementen und Elementkombinationen gegenüber anderen, die grundsätzlich ebenso gut möglich wären, für bestimmte Zwecke und in bestimmten Verwendungskontexten durch eine Vielzahl muttersprachlicher Sprecher, also z.B. die Tatsache, daß ein Adjektiv A_1 häufiger als Attribut des Nomens N verwendet wird als das Adjektiv A_2 , obwohl dieses semantisch gleichermaßen mit N kompatibel wäre; daß ein Inhalt I lieber durch die Formulierung F_1 als durch die gleichfalls mögliche Formulierung F_2 ausgedrückt wird; daß eine bestimmte Form – etwa das Passiv – in gewissen Textsorten öfter benutzt wird als in anderen. Es handelt sich hier einfach um Gebrauchsnormen, Normen nicht im Sinne einer von einer Institution gesetzten Vorschrift, sondern als Durchschnittsgrößen, die sich empirisch ermitteln lassen. Sie sind begründet in den Vorkommenshäufigkeiten von Elementen und ihren Kombinationen in der Gesamtheit aller bisherigen Sprachverwendungen und sind auch, gewissermaßen als summarische Erinnerung aller erlebten Performanzakte, in der Kompetenz jedes native speaker gespeichert, bilden die Grundlage für seine Erwartungen als Hörer und zu einem nicht geringen Teil für seine Abwahlen von Zeichen als Sprecher. Eine Verletzung solcher Normen führt nicht notwendigerweise zu abweichenden Sätzen oder zu Verständigungsschwierigkeiten. Sie löst jedoch im Hörer Befremden aus, weil ihm solche Zeichenkombinationen ungewohnt sind, weil seine Erwartungen enttäuscht werden.

Wenn es sich nur darum handelte, dieses Befremden zu vermeiden, wäre wohl der Aufwand nicht gerechtfertigt, den die Feststellung von Gebrauchsnormen erfordert. Aber für den Fremdsprachenunterricht muß entschieden werden, welche Formen gelehrt, in welchen Verwendungen sie bekanntgemacht und geübt, in welchen Nachbarschaften sie vorgeführt werden sollen. Solche Entscheidungen hängen natürlich nicht nur von den Gegebenheiten in der Zielsprache, sondern auch vom jeweiligen Lernziel ab. Will man sie aber nicht einfach der Willkür oder der Intuition überlassen, so muß man ihnen stichhaltige, nachprüfbare Angaben über die Vorkommensregularitäten von sprachlichen Einheiten zugrundelegen, die sich nur mit Hilfe abgesicherter statistischer Untersuchungsverfahren an repräsentativen Korpora ermitteln lassen⁴. Den Stoffauswahlen liegen “ja/nein”- und “entweder/oder”- Entscheidungen zugrunde, die die statistische Häufigkeit einer Form, ihre Ersetzbarkeit, die Schwierigkeit ihrer Erlernbarkeit und das angestrebte Lernziel berücksichtigen müssen.

“Ja/nein” – Entscheidungen sind Antworten auf die Frage:

“Soll eine bestimmte Form in einer bestimmten Funktion auf der Stufe n beim Lernziel Z überhaupt behandelt werden?“, “entweder/oder” – Entscheidungen betreffen die Wahl von alternativen Formen für die gleiche Funktion.

Die Stoffauswahl kann entweder der Autor einer didaktischen Sprachbeschreibung aufgrund der ihm vorliegenden Ergebnisse selbst vornehmen, oder er kann sie dem Benutzer überlassen und sie durch Zusammenstellung der relevanten Daten vorbereiten und durch Empfehlungen steuern. In jedem Fall sind u.a. statistische Angaben mindestens der folgenden Arten nötig:

- a) Absolute Vorkommenshäufigkeit einer Form in einem Korpus (z.B. Futur II im Mannheimer Korpus)
- b) Frequenz einer Form relativ zu bestimmten Textsorten⁵ (z.B. Futur I in Nachrichtentexten)
- c) Frequenz einer Form relativ zu relevanten pragmatischen Faktoren (z.B. Futur I mit Bezug auf den Sprecher)
- d) Frequenz einer Form relativ zu einer funktional gleichwertigen oder ähnlichen Form (z.B. Futur I : Präsens)
- e) Frequenz des gemeinsamen Vorkommens von 2 oder mehr Formen (z.B. Futur I + bestimmte Modaladverbien)
- f) Frequenz einer Form relativ zu höheren syntaktischen oder pragmatischen Einheiten (z.B. Futur I in Fragesätzen)
- g) Wichtige komplexere Relationen zwischen den unter a-f genannten Variablen.

Globale statistische Werte, wie etwa das Durchschnittsvorkommen von Futur II im Gesamtkorpus, sind für die anstehenden Auswahl-Entscheidungen von nur geringem Wert; denn selbst eine insgesamt niederfrequente Form kann für einzelne Funktionen oder Textsorten äußerst wichtig, ja unentbehrlich sein.

Von großer Bedeutung sind statistische Zahlen dort, wo eine Funktion von zwei oder mehr Formen erfüllt werden kann; da mag es dem Autor einer rein wissenschaftlichen Darstellung genügen, diese Tatsache zu konstatieren und an einem Exempel durch Substitutionsproben zu illustrieren und nachzuweisen, also z.B., daß im Deutschen der Zukunftsbezug sowohl durch Futur I als auch durch Präsens + Zeitadverbiale, die Zukunftsbezug signalisieren, ausgedrückt werden kann. Wer eine didaktische Sprachbeschreibung liefern will, muß und wird dagegen gleich weiterfragen:

Wenn das so ist, kann ich dann auf die Behandlung des Futur I verzichten, ganz und generell, oder nur auf der Anfängerstufe, nur für das Kodieren, nur in bestimmten Bereichen der Sprachverwendung? Zur Beantwortung solcher Fragen braucht er verlässliche Auskunft darüber, welche Form die Deutschen denn nun vorwiegend zum Ausdruck des Zukunftsbezugs benutzen. Sollte sich dabei herausstellen, daß dem Futur I dabei ein bedeutender Anteil zukommt, so ist weiter zu untersuchen, ob es Erklärungen für dieses hohe Vorkommen gibt, ob sich z.B. die beiden Formen Futur I und Präsens zwar in zeitreferentieller Funktion decken, sich aber eben hinsichtlich anderer Inhaltswerte unterscheiden; ferner ist festzustellen, ob das Vorkommen des Futur I in dieser Funktion in nichtzufälliger Weise an andere sprachliche oder außersprachliche Gegebenheiten geknüpft ist (z.B. Semantik des regierenden Verbs bei Satzgefügen mit Futur; räumliche Trennung von Kommunikationspartnern). Die statistischen Befunde können so zu einer erneuten und genaueren Untersuchung des Sprachsystems und der pragmatischen Regularitäten führen.

Aber selbst dort, wo zwei oder mehr Formen in bestimmten Kontexten unterschiedslos austauschbar sind, sind statistische Angaben vonnöten, damit die gebräuchlichste Form ausgewählt werden kann. (etwa bei *wohl*, *wahrscheinlich*, *vermutlich* in Futurverwendungen mit dem Merkmal [+ Präsumptiv].)

1.4. Da der Fremdsprachenunterricht normalerweise nicht nur Hör- und Leseverständnis, sondern auch die Fähigkeit zum produktiven Gebrauch der Zielsprache vermitteln soll, darf die dafür als Grundlage vorgesehene Sprachbeschreibung die Sprache nicht nur von der Ausdrucksseite her darstellen, sondern muß auch die wichtigsten Klassen von Inhalten und eine Auswahl der notwendigsten Elemente dieser Klassen auführen und Mittel zu ihrer sprachlichen Realisierung anbieten⁶. Solche Klassen wären u.a. etwa:

logische Relationen (Ursache, Folge, Widerspruch u.a.)

ontologische Relationen (z.B. zeitliche oder räumliche Beziehungen),

illokutionäre Inhalte (Auffordern, Fragen, Rückfragen, Zurückweisen von Aufforderungen).

(Rein propositionale Akte werden ja weitgehend vom Referenzpotential der dazu verwendeten Lexeme und ihren syntaktischen Eigenschaften bestimmt und brauchen nicht eigens beschrieben und aufgelistet zu werden).

1.5. Die didaktische Sprachbeschreibung muß für Lehrer und Autoren von Lehrmaterialien auch ohne Kenntnis formaler Beschreibungssprachen und der spezielleren linguistischen Terminologie verständlich und ohne große Schwierigkeiten oder sogar direkt im Sprachunterricht umsetzbar sein.

2. Es bleibt nun die Frage zu klären, wie die 5 genannten und näher erläuterten Forderungen an eine didaktische Sprachbeschreibung in absehbarer Zeit, mit angemessenem und erschwinglichem Aufwand und auf wissenschaftlich vertretbare Weise erfüllt werden können.

Das einfachste wäre ja wohl, die benötigten Daten und Regeln den vorliegenden linguistischen Sprachbeschreibungen zu entnehmen und sie für den didaktischen Zweck neu zu ordnen und umzuformulieren. Das ist jedoch nicht möglich, weil die bisher erstellten linguistischen Grammatiken die erforderlichen Daten nur zum Teil liefern; die expliziten wegen der (der Genauigkeit zuliebe in Kauf genommenen) Einschränkung ihrer Objektbereiche, die traditionellen wegen der Vagheit, Subjektivität und mangelnden Systematik ihrer Aussagen. Noch schlimmer aber ist, daß für manche Aspekte der Sprachbetrachtung (pragmatische, textlinguistische) noch vielfach Beschreibungskategorien und -merkmale fehlen.

Es ist aus Platzmangel nicht möglich, die Ursachen dafür näher zu erläutern und in ihren Auswirkungen im einzelnen nachzuweisen.

Es muß genügen, die wichtigsten aufzuzählen.

- a) Die jeweils herrschenden Erkenntnisinteressen, die zusammen mit dem jeweiligen Wissenschaftsverständnis und den daraus resultierenden Forderungen zu einer Abgrenzung der Objektbereiche führten, die wesentliche Faktoren der Sprachverwendung unbeachtet ließen (Beschränkung auf die Untersuchung des Zeichensystems, wobei der isolierte Einzelsatz als Untersuchungseinheit zu gelten hatte; Fehlen von statistischen Angaben über die Gepflogenheiten des Sprachgebrauchs.)
- b) theoretische Vorannahmen und methodologische Vorentscheidungen, die zu Idealisierungen bzw. Forschungsverfahren geführt haben, die eine für die Fragestellung der Sprachpraxis nachteilige Verengung des Blickfeldes mit sich brachten (z.B. idealer Sprecher/Hörer; Intuition des Linguisten als meist alleinige Ausgangsbasis für linguistische Untersuchungen, was eine erschreckende Empirie-Armut zur Folge hatte).
- c) Unzureichende oder völlig fehlende Steuerung des Forschungsbetriebs (keine zentrale Erfassung, Bewertung und Verteilung von Forschungsaufgaben und der zu ihrer Lösung erforderlichen materiellen und personellen Mittel).⁷

2.1. Nun hat sich die Lage insofern geändert, als in den letzten Jahren neuere

2.2. Strömungen und Disziplinen der Linguistik die unter 1.1. und 1.2. geforderte erweiterte und präzisere Systembeschreibung und die Erfassung der pragmatischen Bedingungen der Sprachverwendung als Desiderat er-

kannt und als Forschungsaufgaben formuliert und angepackt haben, so die transphrastische Textlinguistik und die Pragmalinguistik⁸, oder, was den Erfordernissen der Sprachdidaktik am weitesten entgegenkommt, die gesamte Blickrichtung der Sprachbetrachtung umgekehrt haben, indem sie das natürliche Vorkommen von Sprache, also "in Handlungszusammenhängen stehende Sprechhandlungen"⁹ zum Untersuchungsgegenstand erklärt und den Text als Untersuchungseinheit bestimmt haben, wie die von P. Hartmann, Siegfried Schmidt und der Bielefelder Projektgruppe (Kallmeyer, Klein, Meyer-Hermann, Netzer, Siebert) vertretene Textlinguistik.

2.3. Die Forderung nach statistischen Untersuchungen des Sprachgebrauchs (auf die Norm einer Standardsprache bezogen) ist nicht so programmatisch erhoben worden; immerhin liegen inzwischen schon mehr Ergebnisse dieser Art vor.¹⁰

2.4. Der Sprachbeschreibung von der Inhaltsseite her ist man mit guten Gründen aus dem Weg gegangen; es lassen sich nur schwerlich objektive, stichhaltige Kriterien für Zahl und Art inhaltlicher Kategorien und Grad und Richtung ihrer Subkategorisierung finden. Dazu kommt, daß für *e i n e n* Inhalt die verschiedenartigsten Ausdrucksmittel verwendet werden können und daß deshalb eine Inventarisierung aller Ausdrucksvarianten ins Uferlose führen müßte.

3. Wäre es unter den gegebenen Umständen realistisch und ökonomisch, einfach die Ergebnisse der linguistischen Forschung abzuwarten und zu hoffen, daß dann schon das mit abfallen werde, was man so dringend braucht?

Ich meine nicht.

Es wäre unrealistisch, weil die jungen Disziplinen noch lange mit der Theoriebildung und der Erarbeitung eines Inventars von Beschreibungskategorien beschäftigt sein werden, weil ihre Erkenntnisinteressen notwendig über die engen und oft sehr speziellen Fragestellungen des Fremdsprachenunterrichts hinausgehen müssen und weil es unwahrscheinlich ist, daß von den zahllosen Relationen sprachlicher Elemente untereinander und mit außersprachlichen Faktoren gerade die untersucht und beschrieben werden, die für den Fremdsprachenunterricht eine zentrale Bedeutung haben.

Bei allen Gemeinsamkeiten, die überwiegen, seitdem die Linguistik den engen Blickwinkel, den sie noch vor wenigen Jahren hatte, aufgegeben hat, sind doch gewichtige Unterschiede zwischen einer rein wissenschaftlichen und einer didaktischen Sprachbeschreibung vorhanden und zu beachten, von denen ich hier nur zwei kurz erwähnen will.

Es ist nicht so sehr der Gegensatz "deskriptiv – präskriptiv", der zählt, denn jede scheinbar nur deskriptive Grammatik wird präskriptiv, wenn

sich ein Benutzer in ihr Rat für sein Sprachverhalten holt, zum mindesten in den Teilen, die feste Regularitäten des Systems beschreiben. Und je expliziter und objektgerechter eine Sprachbeschreibung ist, desto stärker ist ihre präskriptive Gewalt, denn sie vertritt ja den Anspruch, der dem Wunsch des Ratsuchenden entspricht, nur die grammatischen Sätze einer Sprache zu beschreiben bzw. zu erzeugen. Die didaktische Sprachbeschreibung geht in ihrer präskriptiven Funktion nur insoweit darüber hinaus, als sie auch im fakultativen Bereich Empfehlungen gibt.

Ein wesentlicher Unterschied zwischen wissenschaftlicher und didaktischer Sprachbeschreibung scheint mir im verschiedenen Grad und in der verschiedenen Art von Explizität zu liegen. Die didaktische Sprachbeschreibung muß all die und nur die Eigenschaften der Zielsprache beschreiben, die für den Lernenden problematisch sind, deren Kenntnis für ihn Voraussetzungen zum richtigen Gebrauch der Zielsprache ist. Das ist mehr, als die traditionellen Grammatiken bieten, die allzu sehr auf die muttersprachliche Kompetenz und die Intuition des Benutzers vertrauen; das ist weniger und anderes, als die expliziten generativen Grammatiken enthalten, die so gut wie kein Vorverständnis voraussetzen.

Eine zweite Eigentümlichkeit der didaktischen Sprachbeschreibung ist, daß sie wesentlich von quantitativen Gesichtspunkten bestimmt wird. Das beginnt bei den vorbereitenden Fragestellungen – so ist z.B. nicht der abweichende Satz schlechthin, sondern es sind häufig auftretende Abweichungen Gegenstand des Forschens und Beschreibens, es zählt nicht so sehr, was der Fall sein könnte, sondern was häufig der Fall ist – das geht weiter über die Stoffauswahl, bei der Frequenzverhältnisse eine wichtige Rolle spielen, das gilt für den Geltungsbereich der Aussagen, der gegenüber dem in wissenschaftlichen Beschreibungen angestrebten oft stark eingeschränkt ist, das kann sich widerspiegeln im Geltungsgrad der Aussagen, wo es neben der wissenschaftlichen Dichotomie "wahr" oder "falsch" auch ein "zu 90% wahr" geben kann. Das kann sich auswirken in den Formulierungen der deskriptiven Aussagen und der Regeln, die um der praktischen Wirksamkeit willen vereinfacht werden müssen und dürfen. In allem herrscht die Maxime: Genauigkeit ist eine Frage des Zwecks. Wie weit sich dabei allerdings die Wissenschaftlichkeit wahren läßt, soll später näher erörtert werden.

Ein Abwarten wäre unökonomisch, weil die Möglichkeit vertan würde, durch gezielte Problemstellungen den Forschungsprozess zu lenken und ihn durch die Zweckgebundenheit zu erleichtern.

Inwiefern könnte die Forschung durch Aufgaben aus der Praxis gestrafft werden und damit schneller zu den erwünschten Ergebnissen kommen?

Inwieweit kann sie erleichtert werden, und wie läßt sich dennoch der Anspruch auf Wissenschaftlichkeit erfüllen?

3.1. Die Ausrichtung auf die Lösung konkreter, scharf abgegrenzter Probleme rechtfertigt die Beschränkung auf Teiltheorien, erlaubt die Aufteilung von Untersuchungsgegenständen, die wegen ihrer Komplexität als ganze ungern angepackt werden und nur schwer zu bewältigen sind. So dürfte es z.B. ein äußerst vertracktes und langwieriges Unterfangen sein, das Problem der Aktionsarten global zufriedenstellend zu lösen. Dagegen wird es durchaus möglich sein, Teilbereiche dieses komplizierten Phänomens erfolgreich zu bearbeiten, also etwa die Frage nach dem Einfluß der Aktionsarten auf die zeitreferentiellen Inhalte des Futurs oder auf den Perfektgebrauch zu beantworten. Und dies umso mehr, als für den angestrebten Zweck oft schon verhältnismäßig grobe Charakterisierungen genügen.

Ähnlich verhält es sich mit vielen semantischen Problemen, die sich durch die Weltkenntnis und die logischen Denkstrukturen der Lernenden entweder von selbst erledigen, oder durch die Angabe weniger relevanter Merkmale lösen lassen. Daß der Satz

(18) **Der Sabnepudding liest gern Hemingway*

ein abweichender Satz des Deutschen ist, und warum er abweichend ist, braucht man wohl keinem, der Deutsch lernt, welcher Herkunft und Muttersprache auch immer, eigens klarzumachen. Für Linguisten waren (und sind?) Sätze solcher Art bevorzugte Beweis- und Demonstrationsobjekte für die theoretische Argumentation.

3.2. Auch die enormen Schwierigkeiten einer pragmatischen Beschreibung, die eine Klassifizierung der außersprachlichen Faktoren erfordert, die auf den Zeichengebrauch einwirken, lassen sich für praktische Zwecke stark reduzieren, da die Lerner ja bereits eine kommunikative Kompetenz in ihrer Muttersprache erworben haben, so daß es sich erübrigt, jeweils alle kommunikativen Bedingungen zu explizieren.

An die Stelle der künstlich geschaffenen Problemfälle (z.B. ambige Sätze, Grenzfälle der Grammatikalität und der Akzeptabilität, konstruierte abweichende Sätze) – oft Scheinprobleme vom Gesichtspunkt der normalen Sprachverwendung aus –, mit denen die Linguisten den noch nicht oder noch nicht zulänglich erkannten und beschriebenen Regularitäten des Sprachsystems und der Sprachpragmatik auf die Schliche kommen wollen, könnten tatsächliche, frequente (aufgrund von repräsentativen Fehlersammlungen ermittelte) Verstöße treten, die den Linguisten auf Probleme aufmerksam machen könnten, auf die er von sich aus – vor

allem als Muttersprachler – nicht kommen würde und deren Untersuchungen ohne Umwege zum gewünschten Ziel, nämlich zur Erklärung der zugrundeliegenden Regularitäten führen würde.

3.3. Auch statistischen Untersuchungen kann eine klare Zweckgerichtetheit nur nützen, ja, sie sind eigentlich erst dann sinnvoll, wenn präzise Fragestellungen vorliegen; Angaben über die absolute Häufigkeit von Formen in einem Korpus haben fast nur den Wert von Kuriositäten. Erst wenn mehrere Variablen in einer bestimmten Erkenntnisabsicht zueinander in Beziehung gesetzt werden, gewinnen die statistischen Angaben an Aussagekraft. Die Erfordernisse der Praxis gewährleisten eine nicht-triviale Auswahl von Variablen und relevante Fragestellungen.

Dazu kommt noch, daß es ziemlich schwierig sein dürfte, ein wirklich repräsentatives Korpus z.B. für die geschriebene deutsche Sprache der Gegenwart zusammenzustellen. Dagegen läßt sich wohl ohne allzu großen Aufwand und ohne all die Bedenklichkeiten und Mängel, die im vorgenannten Fall sich einstellen, eine ausreichend umfang- und variantenreiche Sammlung der Textarten zusammenbringen, mit denen es der Lernende seinem Lernziel nach später in der Zielsprache vornehmlich zu tun haben wird und mit deren Schwierigkeiten er – rezeptiv oder produktiv – fertig werden muß.

Es mag nun der Eindruck entstanden sein, als sollte hier die ganze Problematik einer didaktischen Sprachbeschreibung auf die Zweck-Mittel-Relation verkürzt werden; daß dem nicht so ist, zeigt sich schon daran, daß hier ja nach den Möglichkeiten einer wissenschaftlichen Sprachbeschreibung gefragt wird, was nicht nötig wäre, wenn es nur darauf ankäme, etwas zu finden, was "funktioniert". "Funktionieren" können auch halb wahre oder falsche Regeln und Erklärungen. Jeder ernsthafte wissenschaftliche Ansatz hingegen ist darauf ausgerichtet, eine möglichst weitgehende Übereinstimmung zwischen seinem Gegenstand und der Beschreibung dieses Gegenstandes zu erreichen, also der Wahrheit nahezu kommen. Und darum geht es auch hier, wenn auch unter besonderen Bedingungen und Zielsetzungen.

Auch die Besorgnis, daß durch die Bescheidung auf die Untersuchung und Beschreibung von kleinen Teilbereichen der Sprache und dies zudem im Hinblick auf einen bestimmten Zweck die oben beklagte Ad-hocness und die Kasuistik, die aus dem Fremdsprachenunterricht eliminiert werden sollen, nun in die Linguistik hineingetragen würden, scheint mir aus mindestens drei Gründen nicht gerechtfertigt zu sein:

- a) es handelt sich hier nicht – wie im Unterricht – um Einzelfragen, sondern um das Ergründen und Darstellen von Regularitäten, die ganzen Klassen von Einzelvorkommnissen zugrundeliegen,
- b) wenn Teilbereiche mit intersubjektiv nachprüfbareren Verfahren untersucht und mit präzise definierten Begriffen beschrieben worden sind, lassen sich diese Beschreibungen, die ja Teiltheorien darstellen, auch in größere theoretische Zusammenhänge einordnen und in andere Beschreibungssprachen übersetzen,
- c) es wird nicht gefordert und erwartet, daß die Linguistik zur Hilfswissenschaft für den Fremdsprachenunterricht umfunktioniert wird; es wird nur empfohlen, daß sie ihr Augenmerk auch auf die im Fremdsprachenunterricht auftauchenden sprachwissenschaftlichen Probleme richtet und daß sie neben dem Weg von oben nach unten, der ihr ökonomischer erscheint, auch den von unten nach oben – von Teiltheorien zu umfassenden Theorien – versuchen möge, der für die Probleme der Praxis ökonomischer ist.

3.4. Der ansonsten so bedenkliche und ungesicherte Zugang zur Sprache von der Inhaltsseite aus erscheint mir möglich und vertretbar, wenn er im Hinblick auf praktische Erfordernisse erfolgt, die Art und Zahl der nötigen inhaltlichen Kategorien festlegen, und wenn man ihn ausschließlich als Mittel zur Gewinnung wirksamer Kodieranleitungen benutzt. Solche Kodieranleitungen enthalten obligatorische Regeln für die systemimmanenten Regularitäten und Empfehlungen für den fakultativen Gebrauch sprachlicher Einheiten, z.B.:

obligatorische Regel:

Wenn du einen Satz mit der Subjunktion *als* einleitest, mußt du das finite Verb an das Satzende, jedoch vor einen dort eventuell befindlichen doppelten Infinitiv stellen, es sei denn, das finite Verb ist ein Modalverb.

Fakultative Regel:

Wenn du eine höfliche Bitte ausdrücken willst, so benutze den Konjunktiv II von *werden* + Infinitiv.

Die Tatsache, daß im allgemeinen in natürlichen Sprachen keine eindeutige Zuordnung von Inhalt und Form möglich ist, steht der Einrichtung eines Kodierteils in einer didaktischen Sprachbeschreibung nicht entgegen, solange man beachtet, daß die fakultativen Kodierregeln lediglich den Status von Empfehlungen haben, und weder (a) ausschließliche Gültigkeit noch (b) Umkehrbarkeit implizieren; das heißt, daß ich mit der Empfehlung "Wenn du eine Begebenheit aus der Vergangenheit erzählen

willst, so verwende dazu das Präteritum" nicht behaupte (a) daß man diese Geschichte nicht auch im Perfekt erzählen könnte und (b) daß das Präteritum immer "Vergangenheit" signalisiere.

Nützlich schiene mir ein solcher Kodierteil, weil beim produktiven Gebrauch der Sprache immer von Inhalten und Intentionen ausgegangen und nach sprachlichen Ausdrucksmitteln gesucht wird und weil gerade die Tatsache, daß für einen Inhalt verschiedene Formen stehen können, nach einer Auswahl verlangt; denn es wäre weltfremd und verkehrt, im Fremdsprachenunterricht eine Kompetenz aufbauen zu wollen, die der muttersprachlichen Kompetenz entspricht, die nicht nur erlaubt, festzustellen, daß ein Inhalt X in der Situation Y durch die Formen A, B, C und D ausgedrückt werden kann, sondern auch, daß die Formen E, F, G dafür nicht verwendbar sind; der Zweitsprachenerwerber muß sich bis zu einer sehr hohen Stufe damit begnügen, sicher zu wissen, daß die Form A, eventuell auch B, zum Ausdruck des Inhalts X in der Situation Y geeignet ist; er wird dagegen kaum entscheiden können, ob eine als Alternative vorgeschlagene Form auch "geht", besonders wenn es sich dabei um einen Grenzfall handelt.

3.5. Was die Bedingung der Verständlichkeit der Sprachbeschreibung für diejenigen, die als Vermittler der Zielsprache tätig sind, und ihre Umsetzbarkeit für Unterrichtszwecke angeht, so will ich hier nur die darin begründete Gefahr der Kollision mit den Forderungen nach Wissenschaftlichkeit kurz erörtern.

"Verständlichkeit" für die genannten Adressaten setzt einen völligen oder weitgehenden Verzicht auf Formalisierung und einen eingeschränkten Gebrauch der linguistischen Metasprache voraus. Als Folge davon können leicht dadurch Mißverständnisse auftreten, daß Ausdrücken der Beschreibungssprache assoziativ umgangssprachliche Bedeutungen zugeordnet oder daß sie ganz oder teilweise mit Termini der traditionellen Grammatik, die jedoch andere Bereiche abdecken, identifiziert werden. Doch läßt sich hier wohl durch sorgfältige Definition und durch Operationalisierungen vorbeugen.

Weit schwerer wiegt, daß eine Bedingung für die Umsetzbarkeit und Handhabbarkeit von didaktischen Sprachbeschreibungen die Vereinfachung komplexer Sachverhalte ist. Die Möglichkeit zur Simplifikation ist evident, da für den Fremdsprachenunterricht nur jeweils das thematisiert zu werden braucht, was dort als Problem auftritt, während eine explizite wissenschaftliche Sprachbeschreibung auch das scheinbar Selbstverständliche erfassen muß. Sie ist deshalb für den Fremdsprachenunterricht immer hochgradig redundant und damit unökonomisch, muß reduziert werden

auf das, was an Regelkenntnis zur Bewältigung der Aufgaben in der Zielsprache notwendig ist. Die Frage ist nur, wie weit die Simplifikation getrieben werden darf.

Besteht die Reduktion nur in der Auswahl entscheidender Kriterien aus der Menge der jeweiligen Beschreibungsmerkmale (z.B. bei semantischen Markers), so ist sie verhältnismäßig unproblematisch.

Kommt sie dagegen so zustande, daß sie Aussagen für einen ganzen Objektbereich verallgemeinert, die nur für einen Teilbereich Gültigkeit haben, bzw. daß die Bedingungen für die Gültigkeit einer Aussage nicht angeführt werden, so muß es zum Konflikt zwischen dem Verlangen nach praktischer Effizienz und Ökonomie und dem Streben nach Wissenschaftlichkeit kommen.

Der Linguist muß eine Aussage der Art "Die Form X hat (unter den Bedingung Y) die Funktion A" aufgeben oder modifizieren, wenn sie auch nur durch ein Gegenbeispiel falsifiziert wird. Den Praktiker werden keine 10 Gegenbeispiele beeindrucken, solange diese Aussage den überwiegenden Prozentsatz des Vorkommens von X deckt. Auf entsprechende Einwände wird er entgegnen, daß diese Aussage zu 90 % Gültigkeit habe und daß das für seine Zwecke und für die Lernstufe n ausreiche.

Tatsächlich kann und muß man in der Praxis mit der Qualifikation "normalerweise" operieren, was vom wissenschaftlichen Standpunkt aus äußerst unbefriedigend ist. Was steckt aber alles in diesem "normalerweise", wie weit läßt es sich präzisieren und durch Rückführung auf quantitative Begriffe wissenschaftlich akzeptabel machen?

Es soll einmal andeuten, daß alle Aussagen auf eine Idealisierung, nämlich eine homogene Standardsprache bezogen sind, also Idiolekte, Soziolekte, Dialekte nicht berücksichtigen, zum anderen, daß es um einfache und ernsthafte Sprachverwendung geht, also z.B. nicht um ironischen oder metaphorischen Sprachgebrauch oder um Fiktionen. (Doch das ist wohl eine stillschweigende Übereinkunft, ohne die das Sprachenlehren äußerst erschwert würde.)

Das "normalerweise" kann aber auch bedeuten, daß die Form X ohne zusätzliche Kontextelemente die Funktion A hat, was nicht heißt, daß sie unter anderen Bedingungen nicht eine andere Funktion haben könnte, oder gar mehrere. So etwa wäre die Aussage: "Das Futur II signalisiert normalerweise Vergangenheitsbezug" zu interpretieren und auch zu rechtfertigen, da das Futur II tatsächlich nur auf die Zukunft referieren kann, wenn Kontextelemente den Zukunftsbezug herstellen.

“Normalerweise” kann sich aber auch auf quantitative Verhältnisse beziehen und als abkürzende Redeweise für folgende Ableitung verstanden werden:

Die Form X hat unter den Bedingungen Y die Funktion A.

In 80 % aller Vorkommen von X in einem Korpus K sind diese Bedingungen erfüllt.

X hat in K zu 80 % die Funktion A

simplifiziert:

X hat in K “normalerweise” die Funktion A

Betrachtet man das Korpus K als repräsentativ für die Zielsprache, dann kann man noch weiter gehen und den Befund zur Grundlage einer für die ganze Zielsprache geltenden Generalisierung machen und sagen:

X hat “normalerweise” die Funktion A

Ist man sich der Herkunft solcher Generalisierungen und ihres Notbehelfs-Charakters bewußt, so scheint mir ihre Verwendung im Hinblick auf die praktischen Vorteile gerechtfertigt.

C.

Lassen Sie mich zum Abschluß versuchen, aus dem Vorgetragenen eine Antwort auf die Frage zu finden, die am Anfang des Referats gestanden hat, nämlich die Frage, wie in absehbarer Zeit und mit angemessenem Aufwand eine didaktische Beschreibung der Zielsprache (Deutsch) zu leisten sei, die wissenschaftlich vertretbar ist. Nun, die Wissenschaftlichkeit scheint mir für die Forderungen 1 und 2 (erweiterte Systembeschreibung, Pragmatik) dadurch gewährleistet, daß diese neuerdings von der Linguistik selbst als Objektbereiche anerkannt und bearbeitet werden; für die Punkte 3, 4 und 5 (Gebräuchlichkeit, Sprachbeschreibung von der Inhaltsseite aus, Verständlichkeit und Umsetzbarkeit) scheint sie mir möglich, wenn jeweils der Status der Aussagen definiert und beachtet wird (keine Allaussagen, nicht umkehrbar, Empfehlung statt obligatorischer Regel), wobei für die Forderung 5 letztlich doch die Wirksamkeit und Handhabbarkeit den Ausschlag geben dürften; dieser Bereich ist denn auch der am stärksten didaktisch-methodisch orientierte.

Die geforderte Ökonomie und Effektivität (der Forschung) scheint mir nur durch die Zusammenarbeit von Sprachdidaktikern und Linguisten erreichbar zu sein, die allerdings synchron verlaufen muß, so daß die di-

daktischen Erfordernisse den Gang der Untersuchungen steuern können. Freilich setzt das voraus, daß die Didaktiker nicht nur ausreichende praktische Unterrichtserfahrung und theoretisch-didaktisches Wissen, sondern auch weitreichende linguistische Fachkenntnisse haben, damit sie präzise Aufgaben formulieren und die Forschungs- und Beschreibungsverfahren kritisch bewerten können. Von den täglich im Unterricht Tätigen kann das nicht erwartet werden. Auch kann die Zusammenstellung von Aufgabenkatalogen – wenn diese nicht nur ein Sammelsurium von Einzelfragen sein sollen – nicht nur auf der Basis mehr oder weniger zufälliger Einzelvorfälle erfolgen; sie muß u.a. eine umfangreiche, repräsentative Fehlersammlung zur Grundlage haben.

Es bedarf der sachkundigen Vermittlung zwischen Praxis und Sprachwissenschaft, die sicher auch wieder befruchtend auf die Linguistik zurückwirken würde, – sei es, indem sie die Überprüfung bestehender Teiltheorien aus neuem Blickwinkel forderte, sei es, daß überhaupt neue Problemstellungen ins Blickfeld geraten – und so könnte auch hier die nötige Wechselwirkung zwischen Theorie und Praxis entstehen, wie sie Diderot für das Verhältnis von Spekulation und Praxis in der Kunst (im Sinne technischen Könnens) postuliert hat, der schreibt:

“Es ist schwierig – um nicht zu sagen unmöglich –, die Praxis ohne die Spekulation weiterzuentwickeln und umgekehrt die Spekulation ohne Praxis gut zu beherrschen.”

Und weiter:

“Es obliegt der Praxis, die Schwierigkeiten zu zeigen und die Erscheinungen anzugeben, und der Spekulation, die Erscheinungen zu erklären und die Schwierigkeiten zu beseitigen.”¹¹

Anmerkungen

- 1 S.P. Corder: Problems and Solutions in Applied Linguistics. In: AILA- Proceedings, Vol. III, Heidelberg 1974, p. 3 - 23.
- 2 Das wäre schon deshalb nicht zu erreichen, weil keine Sprachbeschreibung alle Möglichkeiten der aktuellen Sprachverwendung enthalten kann. Und es wäre auch nicht wünschenswert, da oft gerade durch das spontane und intuitive Eingehen des Lehrers auf die Gelegenheiten zum Verdeutlichen, Einüben, Erklären, die sich unerwartet und unvorhersehbar aus dem Unterrichtsverlauf heraus ergeben, das Beste geleistet wird. Aber gerade die Improvisation erfordert eine breite, gesicherte Grundlage, die dem Lehrer zum überwiegenden Teil von der Wissenschaft geboten werden muß, deren anderen Teil allerdings Erfahrung und Geschicklichkeit des Lehrers ausmachen.

- 3 Siehe dazu die Bibliographien in: Boueke, S. 96 - 98; Cherubim/Henne, S. 61 - 66; Rötzer, S. 543 - 551; Welte, S. 153 - 154.
Darüber hinaus: Arndt; Braun; Bunting; Carstensen; Cherubim; Cherubim/Henne; Corder/Roulet; Eichler, S. 201 - 254; Helbig 1967; Hellmich; Homberger; Hundsnurscher; Kühlwein in LGL und in Funkkolleg Sprache; Leisi; Lerot; Meise; Menzel, S. 31 - 79 und S. 163 - 192; Moser; Noblitt; Pott; Preuschen; Rötzer; Roth; Roulet 1971 und 1973; Stötzel; Strauch.
- 4 Siehe dazu: Close; Dressler 1969; Erk; Heger; Helbig in DaF 1/1971; Pieper; v. Polenz; Pollak; Schank; Zem.
- 5 Das Wort "Textsorte" wird hier bewußt naiv umgangssprachlich gebraucht, um Definitionsdisputen, die in diesem Zusammenhang zunächst hintangestellt werden können, aus dem Weg zu gehen.
- 6 Siehe dazu: Werner Wolf: Zwei Aspekte einer "didaktischen Grammatik". In: Beiträge zu den Sommerkursen 1973, hrsgg. v. Goethe-Institut München, München 1974, S. 78 - 85.
- 7 Siehe dazu:
(a) Helbig: Geschichte, 1971; Schnelle 1973; van de Velde; Wunderlich 1974
(b) Bunting/Paprotté; Kummer; Lehmann; Schnelle 1970, Wolf 1973.
Kritik an linguistischen Positionen: Maas; Maas/Wunderlich; Schmidt: Texttheorie, besonders S. 9 - 31.
(c) Hartmann 1970 und 1972.
- 8 Zur Textlinguistik siehe: Dressler/Schmidt; Kallmeyer/Meyer-Hermann in LGL; Kallmeyer u.a. 1974; Schmidt: Texttheorie;
Zur Pragmalinguistik und Soziolinguistik siehe: Maas/Wunderlich; Schmidt in LGL; Schröder; Searle 1969 und 1973; Steger/Schütz.
- 9 Kallmeyer, W.u.a. : Lektürekolleg zur Textlinguistik, Bd. I, Frankfurt/M. 1974, S. 24.
- 10 Vgl. dazu u.a. die Veröffentlichungen "Heutiges Deutsch", Reihe I, Düsseldorf 1971 ff; H. Erk.
- 11 Diderot, Denis: Philosophische Schriften, Bd. I, übersetzt von Th. Lücke, Frankfurt 1967, S. 242 f.

Literaturverzeichnis

- Arndt, Horst: Fragestellungen in der neueren linguistischen Forschung und deren Anwendbarkeit im Fremdsprachenunterricht. In: Die neueren Sprachen, 71 (21), H. 7, 1972, S. 391 - 407.
- Bartsch, Renate/Vennemann, Theo (Hrsg.): Linguistik und Nachbarwissenschaften. Kronberg/Ts. 1973.
- Bartsch, Renate/Vennemann, Theo: Sprachtheorie. In: LGL, S. 34 - 55.
- Boueke, Dietrich u.a.: Bibliographie Deutschunterricht. Ein Auswahlverzeichnis. Paderborn 1973.

- Braun, Friedrich: Linguistik und Fremdsprachendidaktik. In: Bartsch/Vennemann: Linguistik und Nachbarwissenschaften, Kronberg/Ts. 1973, S. 263 - 285.
- Bünting, Karl-Dieter: Linguistik und Didaktik des Deutschunterrichts. In: Bartsch/Vennemann: Linguistik und Nachbarwissenschaften, Kronberg/Ts. 1973, S. 287 - 304.
- Bünting, Karl-Dieter/Kochan, Detlef C.: Linguistik und Deutschunterricht, Kronberg/Ts. 1973.
- Bünting, Karl-Dieter/Paprotté, W.: Methodik der Linguistik. In: LGL, S. 55 - 66.
- Carstensen, Broder: Die "neue" Grammatik und ihre praktische Anwendung im Englischen. Frankfurt/M. 1966.
- Cherubim, Dieter: Grammatikographie. In: LGL, S. 579 - 590.
- Cherubim, Dieter/Henne, Helmut: Zur Bewertung von Sprachbeschreibungen. In: ZGL, H. 1.1., S. 32 - 66.
- Close, R.A.: Korrektheit, Regeln, Erklärungen. In: Freudenstein/Gutschow: Fremdsprachen, München 1972, S. 188 - 196.
- Corder, S. Pit: Problems and Solutions in Applied Linguistics. In: AILA-Proceedings, Vol. III, Heidelberg 1974, p. 3 - 23.
- Corder, S. Pit/Roulet, Eddy (Hrsg.): Theoretical linguistic models in applied linguistics. Brüssel, Paris 1973.
- Dressler, Wolfgang U./Schmidt, Siegfried J.: Textlinguistik. Kommentierte Bibliographie = Kritische Information 4, München 1973.
- Dressler, Wolfgang U.: Theorie und Empirie in der Sprachwissenschaft. In: Linguistische Berichte, H. 4, 1969, S. 70 - 75.
- Eichler, Wolfgang: Sprachdidaktik Deutsch. Ein kommunikationswissenschaftliches und linguistisches Konzept. München 1974.
- Erk, Heinrich: Zur Lexik wissenschaftlicher Fachtexte. Verben - Frequenz und Verwendungsweise - Schriften der Arbeitsstelle für wissenschaftliche Didaktik des Goethe-Instituts, Bd. 4, München 1972.
- Freudenstein, Reinhold/Gutschow, Harald (Hrsg.): Fremdsprachen, Lehren und Erlernen - Erziehung in Wissenschaft und Praxis 16, München 1972.
- Funkkolleg Sprache, 2 Bde. Frankfurt/M. 1973.
- Glinz, Hans: Textanalyse und Verstehenstheorie I = Studienbücher zur Linguistik und Literaturwissenschaft 5, Frankfurt/M. 1973.
- Hartmann, Peter: Aufgaben und Perspektiven der Linguistik. Ein Beitrag zur Linguistik der 70er Jahre. Konstanz 1970.
- -: Zur Lage der Linguistik in der BRD = Athenäum-Skripten Linguistik 10, Frankfurt/M. 1972.
- Heger, Klaus: Belegbarkeit, Akzeptabilität und Häufigkeit. In: Pilch/Richter (Hrsg.): Theorie und Empirie in der Sprachforschung = Bibl. phonetica 9, Basel, München, Paris, New York 1970, S. 23 - 33.

- Helbig, Gerhard: Geschichte der neueren Sprachwissenschaft. Unter dem besonderen Aspekt der Grammatiktheorie. München 1971.
- : Die Bedeutung syntaktischer Modelle für den Fremdsprachenunterricht. In: Deutsch als Fremdsprache, H. 4/1967, S. 195 - 203 und H. 5/1967, S. 259 - 267.
- : Graduierung der Grammatikalität und Leistungsbewertung im Sprachunterricht. In: Deutsch als Fremdsprache, H. 1/1971, S. 1 - 12.
- Hellmich, Harald: Grammatik und Fremdsprachenunterricht. In: Deutsch als Fremdsprache, H. 1/1973, S. 4 - 10.
- Homburger, Dietrich: Linguistik und Deutschunterricht. Überlegungen zu einer Fachdidaktik. In: Wirkendes Wort, H. 3/1973, S. 165 - 180.
- Hundsnißner, Franz: Prinzipien wissenschaftlicher Grammatiken. In: Funkkolleg Sprache I, Frankfurt/M. 1973, S. 94 - 102.
- Kallmeyer, W./Klein, W./Meyer-Hermann, R./Netzer, K./Siebert, H.J.: Lektürekolleg zur Textlinguistik - Bd. I: Einführung, Bd. II: Reader, Frankfurt/M. 1974.
- Kallmeyer, W./Meyer-Hermann, R.: Textlinguistik. In: LGL, S. 221 - 231.
- Kaufmann, Gerhard: Didaktische Auswertung linguistischer Forschungen im Rahmen des Projekts "Grundstrukturen der deutschen Sprache". In: Freudenstein, Reinhold (Hrsg.): Focus'80, Fremdsprachenunterricht in den 70er Jahren, Berlin 1972, S. 38 - 49.
- Krings, H./Baumgartner, M.J./Wild, Ch. (Hrsg.): Handbuch philosophischer Grundbegriffe, Studienausgabe, 6 Bde. München 1973/74.
- Kühlwein, Wolfgang: Grammatiktheorie und Sprachdidaktik. In: Funkkolleg Sprache I, Frankfurt/M. 1973, S. 103 - 112.
- : Applikation der Linguistik. In: LGL, S. 561 - 571.
- Kummer, Werner: Beschreibungstechnik der Linguistik. In: LGL, S. 66 - 80.
- Lehmann, Hubert: Linguistische Modellbildung und Methodologie = Linguistische Arbeiten 9, Tübingen 1973.
- Leisi, Ernst: Gedanken zum Stellenwert der "Neuen Grammatik". In: Freudenstein/Gutschow: Fremdsprachen, München 1972, S. 156 - 161.
- Lerot, Jacques: Zum Aufbau einer wissenschaftlich-pädagogischen Grammatik für den Fremdsprachenunterricht. In: Moser, H. (Hrsg.): Neue Grammatiktheorien und ihre Anwendung auf das heutige Deutsch = Sprache der Gegenwart XX, Düsseldorf 1972.
- LGL = Althaus, H.P./Henne, H./Wiegand, H.E. (Hrsg.): Lexikon der Germanistischen Linguistik, Tübingen 1973.
- Maas, Utz: Grundkurs Sprachwissenschaft I. Die herrschende Lehre. München 1973.
- Maas, Utz/ Wunderlich, Dieter: Pragmatik und sprachliches Handeln. Mit einer Kritik am Funkkolleg "Sprache" = Athenäum-Skripten Linguistik 2, Frankfurt/M. 1972.
- Menzel, Wolfgang: Die deutsche Schulgrammatik. Kritik und Ansätze zur Neukonzeption. Paderborn 1972.

- Moser, Hugo u.a. (Hrsg.): Neue Grammatiktheorien und ihre Anwendung auf das heutige Deutsch = Sprache der Gegenwart XX, Düsseldorf 1972.
- Meise, Inge: Gedanken zur Diskussion über das Verhältnis von Sprachwissenschaft und Sprachpraxis in der Fremdsprachenlehrerausbildung. In: Deutsch als Fremdsprache, H. 3/1973, S. 153 - 156.
- Noblitt, J.S.: Pedagogical Grammar: Towards a Theory of Foreign Language Materials Preparation. In: IRAL X, H. 4/1972, S. 313 - 333.
- Pieper, Annemarie: Norm. In: Krings/Baumgartner/Wild: Handbuch philosophischer Grundbegriffe, Bd. 4, München 1973, S. 1009 - 1021.
- Pilch, H./Richter, H.(Hrsg.): Theorie und Empirie in der Sprachforschung = Bibl. phonetica 9, Basel, München, Paris, New York 1970.
- v. Polenz, Peter: Sprachnorm, Sprachnormierung, Sprachnormenkritik. In: Linguistische Berichte, H. 17, 1972, S. 76 - 83.
- Pollak, Wolfgang: Die sprachliche Normproblematik in linguistischer, soziologischer und didaktischer Sicht. In: Linguistik und Didaktik, H. 13, 1973, S. 53 - 58.
- Pott, Hans-Georg: Kritik der Darstellung von Transformationsgrammatik in Schulbüchern. In: Linguistik und Didaktik, H. 10, 1972, S. 98 - 105.
- Preuschen, Karl-Adalbert: Kritische Anmerkungen zur didaktischen Bedeutung der Transformationsgrammatik für den Fremdsprachenunterricht. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 19, H. 2/1972, S. 151 - 156.
- Rötzer, Hans-Gerd (Hrsg.): Zur Didaktik der deutschen Grammatik = Wege der Forschung 176, Darmstadt 1973.
- Roth, Elmar: Transformationsgrammatik in der englischen Unterrichtspraxis. Frankfurt/M., Berlin, München 1971.
- Roulet, Eddy: Vers une grammaire de l'emploi et de l'apprentissage de la langue. In: AILA-Proceedings, Vol. III, Heidelberg 1974, p. 24 - 37.
- —: Les modèles de grammaire et leurs applications à l'enseignement des langues vivantes. In: Revue des Langues Vivantes 37, H. 5, 1971, S. 582 - 604.
- Schank, Gerd: Zur Korpusfrage in der Linguistik. In: deutsche sprache, H. 4/1973, S. 16 - 26.
- Schmidt, Siegfried J.: Texttheorie/Pragmalinguistik. In: LGL, S. 233 - 244.
- —: Texttheorie. Probleme einer Linguistik der sprachlichen Kommunikation. München 1973.
- Schnelle, Helmut: Theorie und Empirie in der Sprachforschung. In: Pilch/Richter (Hrsg.): Theorie und Empirie in der Sprachforschung = Bibl. phonetica 9, Basel u.a. 1970, S. 51 - 65.
- —: Sprachphilosophie und Linguistik. Prinzipien der Sprachanalyse a priori und a posteriori. Reinbek b. Hamburg 1973.
- Schröder, Peter: Einführung in die Soziolinguistik. In: Funkkolleg Sprache II, Frankfurt/M. 1973, S. 179 - 193.
- Searle, John R.: Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language. Cambridge 1969.

- Searle, John R.: Linguistik und Sprachphilosophie. In: Bartsch/Vennemann: Linguistik und Nachbarwissenschaften. Kronberg/Ts. 1973, S. 113 - 125.
- Steger, H./Schütz, E.: Vorschlag für ein Sprachverhaltensmodell. In: Funkkolleg Sprache II, Frankfurt/M. S. 194 - 210.
- Steinvorth, Ulrich: Regel. In: Krings/Baumgartner/Wild: Handbuch philosophischer Grundbegriffe, Bd. 4, München 1973, S. 1212 - 1220.
- Stötzel, Georg: Zur Kritik der Schulgrammatik. In: Nickel, Gerhard (Hrsg.): Angewandte Sprachwissenschaft und Deutschunterricht, München 1973, S. 106 - 117.
- Strauch, R.O.U.: Bemerkungen zum Verhältnis von theoretischer Linguistik und Fremdsprachendidaktik. In: Linguistik und Didaktik, H. 9, 1972, S. 20 - 31.
- van de Velde, Roger G.: Zur Theorie der linguistischen Forschung. Ein Beitrag zur Grundlagenproblematik der Linguistik. München 1974.
- Welte, Werner: Moderne Linguistik: Terminologie/Bibliographie. 2 Bde, Hueber Hochschul-Reihe 17, I/II, München 1974.
- Wolf, Werner: On some problems arising from the inadequacy of important linguistic views and methods to the requirements of modern foreign language-teaching/learning. In: M. de Grève u.a.: Modern language teaching to adults: language for special purposes, Brüssel, Paris 1973, S. 45 - 53.
- —: Zwei Aspekte einer "didaktischen Grammatik". In: Beiträge zu den Sommerkursen 1973, hrsgg. v. Goethe-Institut München, München 1974, S. 78 - 85.
- Wunderlich, Dieter:(Hrsg.) Linguistische Pragmatik = Schwerpunkte Linguistik und Kommunikationswissenschaft 12, Frankfurt/M. 1972.
- Wunderlich, Dieter: Grundlagen der Linguistik. Reinbek bei Hamburg 1974.
- Zem, Klaus: Zu Problemen statistischer Methoden in der Sprachwissenschaft. In: Deutsch als Fremdsprache, H. 2/1973, S. 108 - 115.