

Grießhaber, Wilhelm

## **Sprachlehrforschung - eine besondere deutsche Disziplin im internationalen Rahmen**

*Tertium comparationis* 1 (1995) 2, S. 123-138

urn:nbn:de:0111-opus-28608

Erstveröffentlichung bei:



<http://www.waxmann.com>

### **Nutzungsbedingungen**

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### **Kontakt:**

**pedocs**

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)

Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)



## Sprachlehrforschung - eine besondere deutsche Disziplin im internationalen Rahmen

Wilhelm Grießhaber

*Zentrum für Sprachforschung und Spachlehre*  
*Universität Münster, Germany*

### *Abstract*

The field of research dedicated to language instruction will soon celebrate its 20<sup>th</sup> anniversary in Germany. The occasion provides an opportunity to examine its place in the scientific spectrum some time after the heated discussions conducted in the early years of the science. Special consideration should be awarded to its relationship with linguistics and with the historical discipline in an international context. The German path taken in establishing the discipline that concentrates on the learning and teaching of foreign languages can be said to be special one. Evidence of this is found in the creation of the co-ordinating committee the SLF and its publications that contributed to defining the discipline. Using scientific methods, the construct of factor complexion was the object of particular scrutiny (2). It is then introduced as a productive exchange between linguistics and language instruction with reference to the development taking place towards the end of the last century of the discipline into a reciprocally beneficial discussion at both the European and international level (3). Using the example of research in foreign and second language acquisition processes, multi-lingualism and ability development as characteristics of language instruction studies found within the linguistic framework are chosen as a central theme (4). In conclusion, the necessity is observed for the development of specialised knowledge in the teaching of English legal terminology to Germans that is comprehensive i.e. includes linguistics and can be used for advanced instruction of specialised foreign language skills. This opens up new international dimensions.

### 1 Einleitung

Die Sprachlehrforschung als die Disziplin, die sich wissenschaftlich mit dem Lernen und dem Lehren fremder Sprachen beschäftigt, kann in der Bundesrepublik nur auf eine kurze Geschichte zurückblicken (s. Bausch 1974, Bausch, Königs & Kogelheide 1986). Erst in den siebziger Jahren erfolgte ihre Etablierung als eigene Disziplin. Dabei spielten deutsche Wissenschaftler eine wichtige Rolle bei der Herausbildung moderner, fertigungsorientierter Fremdsprachvermittlungsmethoden im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts (s.u. Abschnitt 3). Die Reformbewegung war international ausgerichtet und versuchte, im internationalen Austausch eine Antwort auf neue Kommunikationsbedürfnisse zu entwickeln. Der erste Weltkrieg und steigender Nationalismus, der schließlich im Faschismus gipfelte, führten zu einer

wissenschaftlichen Abkapselung Deutschlands in Fragen der Fremdsprachvermittlung. In der Nachkriegszeit dominierten die jeweiligen Besatzungsmächte Umfang und Methoden der Fremdsprachvermittlung. Erst nach der Restaurationsphase und ihrer Aufbrechung durch die Studentenbewegung wurden auch die Grundlagen für eine neuerliche Etablierung geschaffen. Allerdings waren die GründerInnen der Disziplin mit einer zweifachen Erblast konfrontiert: sie mußten den völkischen Bodensatz, der im Gefolge des Faschismus überwintert hatte, überwinden und nach jahrzehntelanger Trennung wieder Anschluß an die internationale Diskussion gewinnen. Dabei kam es wiederum zu einem besonderen deutschen Weg, der in Abgrenzung zu theoretischer und „Angewandter Linguistik“ zur Sprachlehrforschung als eigener interdisziplinärer Disziplin mit einem monopolartigen Anspruch in Fragen Fremdsprachvermittlung führte. Dabei sind Aspekte der organisatorischen Etablierung der aufstrebenden Disziplin bei der Einwerbung von Forschungsgeldern und der institutionellen Verankerung nicht zu vernachlässigen.

Kristallisationspunkt dieser Entwicklung war der 1973 eingerichtete DFG-Schwerpunkt „Sprachlehrforschung“. Die Mitglieder des zugeordneten Koordinierungsgremiums prägten mit ihren Publikationen das Bild der neuen Disziplin. Sie legitimierten die Disziplin als genuin interdisziplinär und grenzten sie gegenüber möglichen Bezugswissenschaften, wie z.B. der Pädagogik, der Angewandten Linguistik, der Fremdsprachdidaktik oder der Linguistik ab. Sie wandten sich besonders - wohl in Übereinstimmung mit den allermeisten Praktiken - gegen eine 'Linguistisierung des FSU'. Wenn im folgenden vornehmlich Linguistik und Sprachlehr- und -lernforschung - die umständlichere, aber treffendere Bezeichnung - in ihrem gegenseitigen Verhältnis betrachtet werden, bedeutet diese Akzentuierung nicht, daß pädagogische oder psychologische Aspekte ausgeklammert oder zweitrangig wären. Es bedeutet vielmehr, sich der sprachwissenschaftlichen Grundlagen der Disziplin zu vergewissern und von ihnen aus pädagogische und psychologische Fragen und Erkenntnisse linguistisch zu reformulieren und auf die Untersuchung von Lehr-Lern-Prozessen zu beziehen.

Für diese Vergewisserung möchte ich Sie nun dazu einladen, die Linguistik durch das Prisma der Sprachvermittlung zu betrachten. Dabei spalten wir - bildlich gesprochen im Sinne der griechischen Bedeutung von Prisma - mit Bezug auf das Lehren und Lernen die Linguistik in die Abschnitte auf, die sich durch das der Disziplin zugrundeliegende Erkenntnisinteresse ergeben. Andererseits regt der lateinische Ursprung von Spektrum, nämlich das Anschauen, auch wieder den Blick von den aufgefächerten Teilgebieten der Linguistik zurück auf den Lehr-Lern-Prozeß an. Wir haben also nicht ein einseitiges Abhängigkeitsverhältnis, sondern eine durch die Sprachvermittlung bestimmte gegenseitige In-Beziehung-Setzung.

## 2 Die Faktorenkomplexion als Konstituens der SLF

Die GründerInnen der Sprachlehrforschung bestimmten das Lehren und Lernen von Fremdsprachen als zentrales Konstituens für die neue Disziplin. Damit war in Abgrenzung zu etablierten Disziplinen die Zuständigkeit für ein eigenständiges wissenschaftliches Arbeitsfeld abgesteckt. Entsprechende Lehr-Lern-Prozesse ereignen sich in einer kaum überschaubaren Fülle und Bandbreite, von alltäglichen spontanen Lehr-Lern-Interaktionen in der Begegnung mit fremden Sprachen bis hin zum

institutionell-schulischen Zwangs-Fremdsprachunterricht. Das Koordinierungsgremium grenzt den Aufgabenbereich der neuen Disziplin auf die unterrichtlich gesteuerte Fremdsprachvermittlung ein und legt sie auf diesen speziellen Sektor innerhalb der unterrichtlichen Ausbildung und Wissensvermittlung fest. Bausch bezeichnet ihn axiomatisch als „*Gegenstandsbereich sui generis*“ (1981: 10). Dem Koordinierungsgremium zufolge ist er 'als ein eigener Wirklichkeitsbereich anzusehen, der Anspruch hat auf wissenschaftliche Analyse, auf Unterstützung und Steuerung durch eine eigene, speziell ihm zugewandte Disziplin' (1983: 12). Die Disziplin wird also primär durch einen institutionellen Rahmen und sekundär durch die in diesem Rahmen stattfindenden Interaktionen definiert.

Wie läßt sich nun ein forschungsmethodisches Konzept zur Analyse der verschiedenen Interaktionen formulieren? Nach unseren alltäglichen Erfahrungen ereignen sich im fremdsprachlichen Klassenzimmer neben dem offiziellen Unterrichtsdiskurs vielfältige Interaktionen, die nicht auf den Unterrichtsgegenstand bezogen sind. Solche Nebendiskurse können den gesamten Erfahrungsbereich von SchülerInnen und Lehrpersonen abdecken, das Fernsehprogramm des letzten Abends ebenso wie die Planung des bevorstehenden Urlaubs. Wie sollen solche Interaktionen im Verhältnis zum offiziellen Unterrichtsdiskurs behandelt werden? Wie sollen in der Gesamtheit der unterrichtlichen Interaktionen fremdsprachliche Lehr-Lern-Prozesse identifiziert, beschrieben und analysiert werden? Solche Fragen sind zu stellen, um wissenschaftlich begründete Aussagen zum Lehren und Lernen von Fremdsprachen machen zu können.

Zur Beantwortung solcher Fragen bestimmt das Koordinierungsgremium unter Ausklammerung vieler fremdsprachlicher Lehr-Lern-Konstellationen den Fremdsprachenunterricht als eine Komplexion verschiedener Faktoren. Die Faktoren werden weiter aufgeteilt in interne und externe. Interne Faktoren sind auf die am FU unmittelbar Beteiligten bezogen, vornehmlich die Lehrpersonen und die Lernenden mit individuell unterschiedlich ausgeprägten biologischen, psychischen und sozialen Merkmalsbündeln. Externe Faktoren beziehen sich auf den gesellschaftlichen Begründungszusammenhang des Fremdsprachenunterrichts. Das wissenschaftliche Programm der Sprachlehrforschung ist nun die Ermittlung der Faktoren und die Aufklärung der wechselseitigen Beziehungen zwischen ihnen. Das bedeutet, daß erst nach der Ermittlung aller relevanten Faktoren fundierte Erkenntnisse zum Unterricht zu gewinnen sind. Erst dann können sie systematisch zueinander und zum äußerlich vorgegebenen Ziel der Fremdsprachvermittlung in Beziehung gesetzt werden.

Wenn wir dieses Konstrukt der Faktorenkomplexion als Prisma benutzen, erscheint die Sprachwissenschaft als Punkthaufen in einem breiten Fächer von Disziplinen, die ebenfalls auf den Fremdsprachenunterricht bezogen sind. Diese Zerstreung resultiert aus der forschungsmethodischen Zerlegung der Linguistik in einzelne Teilbereiche, wie Lexikologie, Morphologie, Syntax usw. Diese Zerlegung resultiert aus der Ermittlung diskreter Faktoren, die als variable Größen für die Analyse des Unterrichtsgeschehens erforderlich sind. Die Linguistik als Disziplin, die sich ganzheitlich mit menschlicher Sprache beschäftigt, wird so, wie auch andere auf den Fremdsprachenunterricht bezogene Disziplinen, aufgelöst. Dabei sind behavioristische Züge unübersehbar. Außersprachliche Faktoren als äußerungssteuernde Größen haben dieselbe Funktion wie die Situationsfaktoren, die im behavioristischen Modell das Verhalten eines Organismus steuern. Zwar nimmt das Koordinierungsgremium explizit kognitive Informationsverarbeitungsprozesse

bei Lehrenden und Lernenden an, doch betrachtet das analytische Beschreibungsmodell diese kognitiven Elemente durch getrübe Linsen.

Die Linguistik wird somit weder für sich als Wissenschaft von der Sprache noch im Vergleich zu verwandten Disziplinen wie Fremdsprachendidaktik, Psychologie oder Erziehungswissenschaft als nähere Disziplin betrachtet. Vielmehr wurde letzteren - vom Standpunkt der sich gerade etablierenden Sprachlehrforschung aus schon institutionalisierten Disziplinen - in einer vornehmlich wissenschaftsmethodischen Diskussion der Vorwurf gemacht, daß sie „dazu tendieren“, - so Bausch und Krumm- „jeweils einzelne Teilbereiche aus dem komplexen Interaktionsfeld ‘Lehren und Lernen von Fremdsprachen’ in den Blick zu nehmen bzw. dem Fremdsprachenunterricht Erkenntnisse, Verfahren und Methoden überzustülpen, die sie im Kontext andererarteter Objektbereiche gewonnen haben“ (1989: 8).

Wenn wir das Konstrukt der Faktorenkomplexion nun ungeachtet der postulierten Sonderstellung des FSU unter dem Aspekt der Erforschung des sprachlichen Handelns betrachten, ist unschwer eine Verwandtschaft mit Ansätzen zur Erforschung gesprochener Sprache zu erkennen, wie ein Blick auf die Arbeiten von Labov (1972) oder Klein (1976) zeigt. Im deutschen Raum hat Steger (1969), z.B. schon in den sechziger Jahren ein Faktorenmodell zur Analyse der gesprochenen Sprache entwickelt. Sein Ansatz betrachtet die in einer Situation von einem Sprecher produzierte Sprache als Korrelat von Faktoren der jeweiligen Redekonstellation. Er unterscheidet unter anderem folgende Faktoren: zunächst die Materialfaktoren, z.B. Gesprächsformen, Themen, Materialmenge, d.h. die Länge der Textausschnitte, dann die Sozialfaktoren, z.B. Geistes- und Körperzustand, Konstitutionstypen, Lebensalter, Geschlecht, Begabung, Ausbildungsgrade, soziale Bindungen, sodann die Sprechintentionen, die Sprech- und Aufnahmesituation, die Situationskontexte, den Raumfaktor, d.h. diastratisch dialektale Gegebenheiten, sowie Zeitkontinuum, Zahl und Zusammensetzung der Versuchspersonen. Alle diese Faktoren werden mit den Äußerungen korreliert, da sie nach Steger in irgendeiner Weise einen Einfluß auf die von den Sprechern realisierten Äußerungen ausüben können.

Im Unterschied zum Koordinierungsgremium versucht Steger jedoch, außerlinguistische Faktoren ohne expliziten Bezug auf Nachbardisziplinen von der Linguistik aus zu erfassen und zu behandeln. Der inhärent interdisziplinäre Anspruch des Koordinierungsgremiums zielt dagegen über die Bezugsdisziplinen auf eine abgesicherte Ausdifferenzierung und Präzisierung der Faktoren und ihrer gegenseitigen Beziehungen.

In beiden Bereichen sind die Beschränkungen dieses Ansatzes offenkundig. Die mit den Redekonstellationsfaktoren erzeugte Realisierungsmatrix läßt nur eine faktoanalytische Korrelation sprachlicher Merkmale mit situativen Konstellationsmerkmalen zu. Es ist jedoch keine funktionale Zuordnung bestimmter sprachlicher Gegebenheiten mit Konstellationsmerkmalen herstellbar. Die soziale Natur der Sprache, ihr zweckbestimmter Gebrauch in gesellschaftlich ausgearbeiteten Handlungsmustern in Institutionen wird durch dieses Vorgehen zugedeckt, statt sichtbar gemacht. Entsprechend allgemein nehmen sich denn auch die mit diesem Instrumentarium gewonnenen Erkenntnisse aus.

Das Modell der Faktorenkomplexion führt dazu, daß das unterrichtliche Lehren und Lernen einer Fremdsprache in methodischer Hinsicht zum Konglomerat von quantitativ kaum zu begrenzender Faktoren gerät. Das läßt sich leicht überprüfen. Warum soll bei der Ermittlung möglicher relevanter Faktoren zusätzlich zu Alter,

Geschlecht und Intelligenzquotient nicht auch die Kleiderfarbe in die jeweilige Faktorenkomplexion eingehen? Was spricht dagegen? Die Zufälligkeit der gerade getragenen Kleidungsstücke und Farben sowie ihre externe Stellung zum Sprachvermittlungsprozeß lassen eine obligatorische Berücksichtigung inopportun erscheinen. Stellen wir uns jetzt jedoch vor, daß im Deutschunterricht für ausländische Schüler die deutsche Pluraflexion am Beispiel von Kleidungsstücken behandelt wird und die Lehrerin dabei die Kleidung einzelner SchülerInnen in den Unterrichtsdiskurs einbezieht. In diesem Fall läßt sich das Unterrichtsgespräch kaum ohne Bezug zu der von den betreffenden SchülerInnen getragenen Kleidung analysieren. Ohne diese Kenntnis wären die deiktische Bezugnahme auf Kleidungsstücke und die Richtigkeit von Äußerungen nicht interpretierbar. Den Kleidungsstücken ist zweifellos die Rolle eines den Unterricht steuernden externen Faktors im Sinne der Faktorenkomplexion nicht abzuspochen. Sollte nun aus diesem Unterrichtsbeispiel abgeleitet werden, daß grundsätzlich auch die Kleidung mit Angaben zu Farbe und sonstiger Beschaffenheit in die Konstellationsmatrix Eingang findet? Das wäre die einzig systematische Lösung auf dem vom Koordinierungsgremium eingeschlagenen Weg. Es zeigt sich also, daß bei diesem Vorgehen genauso wie beim Projekt zur Erforschung gesprochener Sprache die Faktorenliste und die damit möglichen Korrelationen zu einer letztlich nicht mehr handhabbaren Größe ausufern, ohne daß damit verallgemeinerungsfähige Aussagen zu gewinnen wären.

Denn natürlich ist die Kleiderfarbe dem fremdsprachlichen Lehr-Lern-Diskurs äußerlich und nur insofern relevant, wie sich die Beteiligten sprachlich darauf beziehen. In diesem Fall ist aber nicht die Kleiderfarbe maßgebend, sondern die sprachliche und eventuell gestische Bezugnahme auf ein Objekt im Wahrnehmungsraum und die mentalen Verarbeitungsprozesse der Betroffenen. Dadurch wird das Kleidungsstück jedoch nicht zu einem externen *Steuerungsfaktor* des Diskurses. Es besitzt eine Funktion im Sprachvermittlungsprozeß als Objekt im Wahrnehmungsraum von Lehrer und Lerner. Die Überprüfbarkeit des propositionalen Äußerungsgehalts im gemeinsamen Wahrnehmungsraum beeinflusst die Funktionalität der Äußerungen im Unterrichtsdiskurs. Unterrichtliche Illokution - d.h. der Lehrperson zeigen, daß man ein Kleidungsstück mit einem geforderten Satztyp korrekt bestimmen kann - und alltägliche Illokution - d. h. dem Hörer die Referenz auf ein Kleidungsstück zu ermöglichen - nähern sich partiell an. Die den unterrichtlichen Lehr-Lern-Diskurs bestimmende Spannung, die Rehbein (1978) am Beispiel reparativer Muster im Fremdsprachenunterricht zeigt, führt im Unterrichtsdiskurs zur Herauslösung sprachlicher Formen aus ihrer alltäglichen zweckfunktionalen Verwendung. Diese für den institutionellen Fremdsprachenunterricht charakteristische Sprachverwendung kann mit dem Modell der Faktorenkomplexion nur unzureichend erfaßt werden.

Als weiteres Problem erweist sich die Integration von Erkenntnissen, die außerhalb des Fremdsprachenunterrichts gewonnen wurden. Bausch (1981: 15) schlägt dazu die Replikation von 'nicht-FU-spezifischen Untersuchungen unter FU-Bedingungen' vor. House-Edmondson (1981: 51f.) gelangt mit diesem Ansatz zu methodischen Schwierigkeiten und stellt fest, daß die in außerschulischen Rollenspielen gewonnenen Daten zur kommunikativen Kompetenz von deutschen Englischlernern „weder auf die Unterrichtswirklichkeit noch auf die anderen Wirklichkeitsfelder systematisch rückbezogen werden“ könnten (52). Die aus den

Erhebungen abgeleiteten Vorschläge seien denn auch „letztlich nicht wirklich begründbar“ für den Fremdsprachunterricht. Dies würde bedeuten, daß unterrichtliches und außerunterrichtliches Lernen keine analysierbare gemeinsame Schnittstelle besitzen. Die 1983 von Bausch & Königs gegenüber der Zweitspracherwerbsforschung geführte Abgrenzungsdiskussion hat hier ihre methodische Basis. Das konsequente Weiterschreiten auf diesem Weg muß in die wissenschaftliche Agnosie führen.

Was ergibt sich daraus für das Verhältnis von Sprachlehrforschung und Sprachwissenschaft? Zunächst sehen wir, daß die offizielle Sprachlehrforschung mit ihrem Modell der Faktorenkomplexion einerseits die Linguistik als auf die Erforschung der Sprache bezogene Wissenschaft in eine Menge von Faktoren auflöst. Andererseits greift sie bei der Modellentwicklung zu linguistischen Modellen der Korrelation von außersprachlichen und sprachlichen Faktoren, und dokumentiert damit nolens volens die sprachwissenschaftliche Verankerung ihres analytischen Zugriffs auf sprachliches Handeln. Positiv läßt sich mit Rehbein und Schwerdtfeger (1980) die Erkenntnis mitnehmen, daß die Disziplin über den Diskurszweck, d.h. die Vermittlung von Fremdsprachen zu erfolgen hat, und nicht über den institutionellen Rahmen für solche Diskurse.

### 3 Gegenseitige Beeinflussung von Vermittlungspraxis und Sprachwissenschaft

Richten wir den Blick von der Gründung der Disziplin in Deutschland noch weiter zurück auf die Epoche, in der sich der moderne Fremdsprachunterricht und die auf ihn bezogene Sprachwissenschaft herausgebildet haben, auf das Ende des neunzehnten Jahrhunderts. Vergegenwärtigen wir uns dazu zunächst die Praxis des traditionellen Fremdsprachunterrichts, wie er in Übertragung des klassischen Lateinunterrichts praktiziert wurde und wie er viele zu Klagen über den Unterricht mit *dekurs minor* des Donatus veranlaßte. Im ersten Teil der Grammatik werden nach Art des Katechismus in Frage-Antwort Sequenzen die Grundlagen der Grammatik vermittelt. Beispiel (nach Ivo 1989: 37):

Nomen quid est? Pars orationis cum casu corpus aut rem proprie communiterve significans. (Was ist das Nomen? Der Teil der Rede, der mit einem Kasus ein Konkretes oder Abstraktes durch einen Eigennamen oder ein Appellativum bezeichnet.)

Den kaum zu überschätzenden Einfluß dieser Grammatik zeigt noch das Grimmsche Wörterbuch mit dem Eintrag *Donatschnitzer*, der als „verstosz gegen die ersten regeln der lateinischen grammatik“ (1860: 1237) definiert wird und u.a. mit folgendem Beleg von Jean Paul erläutert wird: „die druckfehler des staats kamen ihm wie donatschnitzer vor“.

Die pädagogische Wirklichkeit dieses Sprachunterrichts schildert Brassai anschaulich im Jahr 1881. Ich zitiere (nach Maas 1976: 265f.):

„Gesetzt, ein Tischlermeister wollte einen Lehrjungen sein Handwerk lehren; wie würde er nach des Donatus System verfahren? (...) Nun ich will es sagen. Zuvörderst würde er ihm Musterstücke oder Schnitzel von den Holzarten, die der Tischler als Material verwendet, vorlegen, dieselben abzählen, nach ihrer Schwere, Farbe, Härte usw. klassifizieren. Dies

gethan, würde er die Werkzeuge vornehmen. Die Hauptabtheilungen davon bilden: 1) die ganz hölzernen (wie die Hobelbank, die Schraubzwinde, Gestell); 2) die aus Stahl und aus Holz zusammengesetzten, die wieder theils schneidende (wie Säge, Schnitzer, Hobel), theils stechende (wie Bohrer, Meißel) sind, und dann noch in mehrere Unterabteilungen zerfallen. Mit diesen allen würde der Zögling theoretisch bekannt gemacht und der Unterricht so lange fortgesetzt werden, bis er sie nebst allen ihren Klassen und Bestandteilen fertig an den Fingern herzuzählen vermöchte, und zwar, wohlgerne, ohne selbst jemals einen Schnitt mit dem Messer gethan, ein Loch mit dem Bohrer gebohrt, mit einem Wort, ohne eine Anwendung der erlernten Werkzeuge versucht zu haben.“

Wem diese bissige Darstellung maßlos überzogen erscheint, möge zeitgenössische Veröffentlichungen wie die folgende Empfehlung für die höheren Bürgerschulen bedenken, die ich im folgenden zitiere (nach Bender, 1979: 15):

„Übungen im mündlichen Gebrauch der Sprache können nur in sehr beschränktem Umfange betrieben werden (...) sie dürfen nicht an den grammatischen Unterricht angeschlossen werden, weil dadurch die Schärfe der Auffassung grammatischer Verhältnisse Abbruch erfährt.“

Ein solcher Unterricht bereitet mit Sicherheit nicht auf die mündliche Kommunikationsfähigkeit in der Zielsprache vor. Stattdessen besitzt die Schulung des logischen Denkens einen zentralen Stellenwert. In einer Zeit, in der dieses Lehrziel an Bedeutung verlor, die tatsächliche Kommunikationsfähigkeit dagegen gesellschaftlich an Bedeutung gewann, traf Viëtor 1882 mit seinem - zunächst unter dem Pseudonym „Quousque tandem?“ - veröffentlichten Pamphlet mit dem programmatischen Titel „Der Sprachunterricht muß umkehren!“ den Zeitgeist. Die damit eingeleitete Reformbewegung führte nach der Zweitausendtausend im Jahr 1886 zur Gründung einer „Quousque Tandem Gesellschaft“ in Skandinavien, mit Gründungsmitglied Jespersen; Passy gründete im selben Jahr die „Phonetic Teachers' Association“, aus der später die „International Phonetic Association“ hervorging. 1888 wurde Viëtor Präsident der „Phonetic Teachers' Association“. Auch Henry Sweet, einer der Begründer der modernen Phonetik, beteiligte sich an der Reformbewegung. Ein Abschnitt seines 1877 veröffentlichten „Handbook of Phonetics“ behandelt die internationale Verständlichkeit, d.h. den Fremdsprachunterricht auf phonetischer Grundlage. Sein „Romic“ genannter Notationsvorschlag bildete die Basis für die spätere IPA-Lautschrift. Ebenfalls 1877 beendete er eine erste Version der Monographie „The Practical Study of Languages“, die jedoch erst 1899 abgeschlossen und veröffentlicht wurde. Sie stellt ein erstes Monument der wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Fremdsprachunterricht dar, sie ist sozusagen die erste umfassende Monographie der Sprachlehrforschung - auch ohne daß es die Disziplin gab.

Was waren die Gründe für den Umbruch und den Einfluß der Unterrichtspraxis auf die Sprachwissenschaft? Die Beschäftigung mit dieser Frage verspricht Einblicke zum Verhältnis von Sprachlehrforschung und Sprachwissenschaft. Die Ausrichtung des Fremdsprachunterrichts auf die mündliche Kommunikationsfähigkeit erforderte die lautliche Repräsentation der Zielsprache. Ohne Geräte zur Schallaufzeichnung benötigte man dazu einen native speaker als Lehrperson oder ein den Lernenden zugängliches Notationssystem, mit dessen Hilfe sie sich die Lautgestalt der Zielsprache jederzeit vergegenwärtigen konnten. Die unterschiedlichen Laut-Graphem-Korrespondenzen von Ausgangs- und Zielsprache führen beim Lesen zielsprachlicher Texte zu absurden Ergebnissen. Eine Lösung dieses Problems bietet die Methode



*Assimil*, bei der sublinear unter den zielsprachlichen Text mit den Laut-Graphem-Korespondenzen der Ausgangssprache die zielsprachenadäquate Aussprache angegeben wird. Diese Methode wurde auch schon vereinzelt in viel älteren Lehrwerken realisiert, so z.B. in Bellot's *English Schoolmaster* von 1580. Es enthält in drei Spalten links englische Alltagsdialoge in englischer Notation, in der Mitte die französische Übersetzung und rechts den englischen Text nach französischer Verschriftungskonvention.

Doch mit der Lautrepräsentanz war nur ein kleiner Teil der Probleme bewältigt. Über die bloße Notationsfrage hinaus sind auch Inventarisierung und Beschreibung der Laute der Ausgangs- und der Zielsprache zu leisten. Die Orientierung an der gesprochenen Sprache, oder in modernen Termini „der Primat der Mündlichkeit“, hatte noch weiterreichende Konsequenzen. Viëtor unterzieht die alten, immer noch an der überkommenen lateinischen Grammatik orientierten Beschreibungen der modernen, lebenden Sprachen einer beißenden Kritik. Er macht sich u.a. über die Kasusparadigmen des englischen Artikels „the“, „of the“, „to the“ usw. lustig. Die Abkehr vom deduktiven Grammatikunterricht nach der oben vorgestellten Methode des Donatus erforderte eine neue, vermittlungsadäquate Sprachanalyse. So kritisiert er im linguistischen Teil seines Pamphlets die immer noch an der Diachronie orientierte Unterscheidung von starken und schwachen Nomen als für das aktuelle Deutsch bedeutungslos, wogegen die -s-Flektion der Pluralbildung nicht zur Kenntnis genommen werde. Die Konsequenz aus dieser Kritik hatte der Duden beispielsweise noch 90 Jahre später in der Auflage von 1973 nicht gezogen, sondern nur die traditionelle Einteilung als wenig hilfreich bezeichnet. Erst amerikanische Autoren unseres Jahrhunderts, die in der Fremdsprachvermittlung aktiv waren, nämlich Curme 1922 und Kufner im großen Kontrastivprojekt 1962, entwickelten das heute allgemein übliche synchrone Flexionsschema der Pluralbildung.

Die Reformbewegung bereitete also mit der Forderung nach einer angemessenen synchronen Beschreibung der gesprochenen Sprache mitten in den junggrammatischen Disputen um die Ausnahmslosigkeit der Lautgesetze den Boden für den Strukturalismus. Denninghaus (1986) spitzt dies zu, wenn er sagt:

„Viëtor forderte bereits 1882, daß der Sprachunterricht umkehren müsse, während Saussure die analoge Umkehr in der Sprachwissenschaft erst 30 Jahre später vollzog.“ (70) Und er fährt fort: „Das scheinbare Paradox, daß sich eine neue Fremdsprachendidaktik früher entwickelt haben soll als die Linguistik, auf die sie sich stützt, läßt sich nur so erklären, daß die Praktiker der Reformbewegung bei der Entwicklung ihrer neuen Lehrmethoden die von ihnen zu lehrende Sprache selbst in neuer Weise analysiert und das gefundene Material in neuer Weise geordnet haben, und zwar mit den Methoden des Strukturalismus. Sie haben also, ohne daß sie sich dessen bewußt waren, die Ansätze einer neuen Linguistik entwickelt.“(70f.)

Diese Innovationskraft behält die Reformbewegung bis in die fünfziger Jahre dieses Jahrhunderts. Ein markantes Beispiel ist die Entwicklung der audiolingualen Methode in den vierziger Jahren. Sie wurde von amerikanischen Linguisten und Lehrern bei Kriegseintritt entwickelt und beendete die isolationistische Politik der USA. Bloomfield beginnt den 1942 verfaßten „Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages“ lakonisch so:

„It seems likely that from now on many Americans will have to speak and understand various foreign languages.“(1942: 1)

Auf 16 Seiten folgt eine äußerst konzise Darstellung seiner Feldforschungstechniken zur Erforschung unbekannter Sprachen bis hin zu Tips für die Arbeit mit Karteikarten, die er in einem Schuhkarton aufbewahrt. Auch wenn dies keine fremdsprachendidaktische Handreichung ist, kommt dem Guide eine sehr große Bedeutung bei der Entwicklung der Audiolingualen Methode zu: er betont die Bedeutung mündlicher Sprachkenntnisse, die eine Analyse der gesprochenen Fremdsprache voraussetzt. Im Vordergrund steht die Beschäftigung mit der Zielsprache, deren Lexik und Grammatik mit Hilfe strukturalistischer Verfahren aufbereitet, gelehrt und gelernt werden sollen. Das Statement: „The command of a language is a matter of practice.“ (12) führt zu den „pattern practise“ hin, die er selbst nicht erwähnt, aber vorbereitet. Der von ihm schon vorher in dem Buch „Language“ auf die Sprachwissenschaft angewandte Behaviorismus stand als psychologische Lerntheorie bereit. Wer Bloomfield vorwiegend als theoretischen Linguistiker kennt, sollte nicht nur dessen reiche Feldforschungspraxis mit umfangreichen Selbstlernerfahrungen berücksichtigen, sondern auch, daß er schon im 1914 erschienen Frühwerk „An Introduction to the Study of Language“, das noch mentalistisch und Wundt's Ansatz verpflichtet war, ein eigenes Kapitel zum Sprachunterricht enthielt. Darin bezieht er sich ausdrücklich auf die europäische Reformbewegung des 19. Jahrhunderts und entwickelt schon wesentliche Elemente der später praktizierten Methode.

Dieser kurze Rückblick auf die Ursprünge der wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Lehren und Lernen von Fremdsprachen soll uns helfen, die Beziehungen zwischen Linguistik und Sprachlehrforschung schärfer zu fassen. Dabei stellen sich vornehmlich folgende Fragen: warum hat sich die Phonetik auch in der Linguistik in kürzester Zeit durchgesetzt, warum hat sich dagegen der Strukturalismus erst Jahrzehnte später durchgesetzt? Die Antwort auf die erste Frage fällt vergleichsweise leicht. Wir sehen Gründe im Fremdsprachenunterricht selbst: Vorneweg läßt sich feststellen, daß das Ziel der mündlichen Kompetenz einen großen Problemdruck zur Lösung der Notation gesprochener Sprache schuf; gleichzeitig bot die Notation Lehrpersonen und Lernenden einen unmittelbar erfahrbaren Nutzen in der praktischen Anwendung.

Während der Unterrichtsbezug den Erfolg bei den Praktikern erklärt, bleibt der Erfolg in der Linguistik noch zu klären. Hierbei spielen die in der Linguistik entwickelten Erkenntnisse und Verfahren der phonetischen Analyse eine wichtige Rolle. Sprachtypologische, auf die Lautentwicklung ausgerichtete Arbeiten hatten empirische Lautuntersuchungen überhaupt vorbereitet. Lautphysiologische Forschungen galten der Artikulation und ihrem Einfluß auf die Lautproduktion. Dabei geriet die linguistische Forschung selbst in eine Krise, da die an der Schrift orientierten sprachvergleichenden Untersuchungen nun bei der Untersuchung gesprochener Sprache entdeckten, daß die Sprecher keine klar abgegrenzten Laute, sondern ein Kontinuum von Lauten produzierten. Das war die Situation, in der die Junggrammatiker sich der Psychologie als erklärender Kraft für den Sprachwandel zuwandten und die sprachdidaktische Reformbewegung mit dem Problem der praktischen Behandlung gesprochener Sprache konfrontiert war. Unter diesen Umständen konnten die unter dem praktischen Druck des Unterrichts sowie die auf ihn hin entwickelten phonetischen Forschungen auch einen Beitrag zur sprachwissenschaftlichen Diskussion beisteuern.

Anders war die Lage der neuen sprachanalytischen Beschreibungsverfahren. Die Fremdsprachlehrer entwickelten praktikable didaktische Verfahren der induktiven Vermittlung grammatischer Strukturen. Sie entwickelten aber keine theoretisch begründeten Modelle der Sprachbeschreibung, die die linguistische Diskussion hätten

beeinflussen können. Deshalb blieben ihre strukturalistischen Entwicklungsansätze für die Linguistik folgenlos. Die Kritiken am Einsatz diachron aufgebauter Flexionsparadigmen in der Fremdsprachvermittlung, wie sie beispielsweise Viëtor in seinem Pamphlet vorträgt, gelten nicht der Linguistik an sich. Kritik wie eigene Lösungsansätze werden nicht als linguistische Probleme in den linguistischen Diskurs eingebracht, sondern verbleiben im Bereich der Didaktik. Deshalb muß die Linguistik diese Erkenntnisse für sich selbst nachvollziehen. Dies gilt z.B. auch für die strukturalistisch aufgebaute „Ergonic Chart“ von Palmer, die dieser schon 1917 in „The Scientific Study and Teaching of Languages“ entwickelte.

Für das Verhältnis von Linguistik und Sprachlehrforschung lassen sich aus diesem Rückblick wichtige Erkenntnisse ableiten. Die Fremdsprachvermittlung benötigt eine solide linguistische Basis zur Analyse des Vermittlungsobjekts Zielsprache unter dem Aspekt ihrer Vermittlung. Die jeweilige Vermittlungskonstellation, d.h. die Voraussetzungen, die die am Vermittlungsprozeß Beteiligten einbringen, ihre biographischen Hintergründe, ihre Sprachkenntnisse, Sprachlernerfahrungen, Handlungsziele, sowie die institutionellen Bedingungen der Vermittlung erfordern eine je neue analytische Aufbereitung des Lehr-Lernobjekts Zielsprache. Dabei kann die Sprachlehrforschung sich weder auf vorliegende Beschreibungen noch auf linguistische Modelle verlassen, sondern muß von den Vermittlungsbedingungen ausgehend und auf sie bezogen sowohl eigene Sprachanalysen vornehmen als auch theoretische Aspekte diskutieren. Kurzum, die Sprachlehrforschung braucht solide linguistische Kenntnisse.

Das Verhältnis der Linguistik zur Sprachvermittlung ist also nicht das eines Rohstoff- und Verfahrenslieferanten, dessen Produkte in einem Filterungsprozeß für die Zwecke der Sprachvermittlung raffiniert werden. Dieses Modell der Didaktischen Grammatik präsupponiert eine Unzuständigkeit der Sprachlehrforschung in linguistischen Fragen und überantwortet der Linguistik die Zuständigkeit des Lehr-Lern-Objekts. Corder (1973) spitzt dies als Vertreter der angewandten Linguistik sogar auf die These zu, daß es keine Theorie der Fremdsprachvermittlung gebe. Seiner Meinung nach handelt es sich um eine Aktivität, die von Theorien Gebrauch macht, indem sie sie anwendet. In diesem Sinne werden wissenschaftliche Erkenntnisse der Linguistik - und anderer Disziplinen - auf den Fremdsprachenunterricht appliziert. In einer Abfolge hierarchisch strukturierter Operationen, die auf Kenntnissen über die Sprache, die Lernprozesse und ihrer Funktionen für das Individuum und die Gesellschaft beruhen, wird ein Syllabus mit zugeordneten Lehrmaterialien erarbeitet, die durch Tests validiert werden.

Gegenüber diesem untergeordneten Verhältnis der Sprachlehrforschung zur Linguistik ist ein integratives anzunehmen. Die Sprachlehrforschung bezieht linguistische Erkenntnisse und Verfahren auf das Lehren und Lernen von Fremdsprachen und bringt umgekehrt die Erfahrungen und Ergebnisse dieser Anwendung in die Linguistik ein. Das legitimiert die Zusammenfassung von Sprachforschung und Sprachlehrforschung in einem Zentrum. Das Prisma Sprachvermittlung fächert in der einen Richtung die Linguistik in ihre Teilgebiete auf und vereinigt sie umgekehrt wieder im Brennpunkt.

#### 4 Fremd- / zweitsprachliche Erwerbsprozesse

Nachdem wir uns bislang vornehmlich mit methodologischen Fragen und der Lehrperspektive beschäftigt haben, soll nun die Lernperspektive in ihrem Bezug zur Linguistik näher betrachtet werden. Da die Sprachlehrforschung sich durch den Bezug auf den fremdsprachlichen Lehr-Lern-Diskurs als Ganzes konstituiert, ist auch die Analyse von Lernprozessen integraler Bestandteil der Disziplin. Als Besonderheit erweist sich die Berücksichtigung von mindestens zwei, beziehungsweise drei Sprachen: die Ausgangssprache eines Lerners, die vermittelte Zielsprache sowie die interlinguale Sprache des Lerners zu einem gegebenen Zeitpunkt im Aneignungsprozeß.

Dabei stellt das Konstrukt der interlingualen Sprache die eigentliche Innovation der letzten Jahrzehnte dar. Sie basiert auf der Übertragung der bei empirischen Untersuchungen des kindlichen Erstspracherwerbs erfolgreich angewandten Fehleranalyse auf die empirische Erforschung des Zweitspracherwerbs. Die Fehleranalyse interpretiert nicht-zielsprachkonforme Lerneräußerungen als Anzeichen von Erwerbsprozessen, und zwar als systematische Annäherung an die Zielsprache, d.h. beim Erstspracherwerb die Erwachsenensprache, beim Zweitspracherwerb die Zielsprache. Die Fehler geben Aufschlüsse über den Erwerbsprozeß.

Nach diesem Modell bauen erwachsene Lerner im außerschulischen Zweitspracherwerb sequentiell jeweils nur partiell zielsprachkonforme Regelsysteme auf, ohne im Regelfall die Zielsprache ganz zu erreichen. Im Unterschied zum kindlichen Erstspracherwerb baut der erwachsene Zweitsprachler auf einer bereits entwickelten erstsprachlichen Kompetenz auf und wendet teilweise vom kindlichen Erstspracherwerb verschiedene Erwerbsverfahren an. Selinker (1972) entwickelte von der Sprachpsychologie her das oben schon erwähnte und mittlerweile klassische Forschungsdesign von drei aufeinander abgestimmten Datensätzen. Seine zweite Innovation besteht darin, Unterschiede in der Distribution sprachlicher Merkmale als Ergebnis unterschiedlicher Erwerbsstrategien zu interpretieren. Er gelangt so zu fünf psycholinguistischen Zweitspracherwerbstrategien. In unserem Zusammenhang ist offensichtlich, daß Selinkers Ansatz auf einer linguistischen Basis ruht: es handelt sich um eine durch und durch linguistische Corpusanalyse nach allen Regeln der Kunst. Die linguistischen Analyseprozeduren ergeben sich aus dem jeweiligen Forschungsinteresse, seien es morphologische, syntaktische oder pragmatische Aspekte.

Die Besonderheit der Sprachlehrforschung, daß sie es mit mindestens drei Sprachen zu tun hat, erfordert linguistische Theorien, die geeignet sind, mehrere Sprachen zueinander in Beziehung zu setzen. Strukturalistische Theorien haben hier grundsätzlich die Schwierigkeit, daß sie Beziehungen von Elementen in geschlossenen Systemen beschreiben. Der Vergleich zweier Sprachen erfordert somit ein *tertium comparationis* als Vergleichsbasis. Wie kann man mit einem derartigen Ansatz z.B. indoeuropäische Sprachen, die lokale Relationen vornehmlich mittels Präpositionen ausdrücken, mit präpositionslosen Turksprachen vergleichen, die lokale Relationen mittels Kasusuffixen realisieren? Da auch Art und Anzahl der grammatikalisierten lokalen Relationen differieren, fehlen aufeinander abbildbare parallele Strukturen. Ein ähnliches linguistisches Problem bereitet die adäquate Beschreibung der im Fluß befindlichen interlingualen Lernaltersprache. Strenggenommen kann sie strukturalistisch weder von der Ausgangssprache noch von der Zielsprache her beschrieben werden, sondern höchstens als Serie diskreter Systemzustände.

Angesichts der Beschränkungen des Strukturalismus erstaunt es nicht, daß Universalgrammatische Ansätze als aussichtsreiche Alternative erscheinen - abgesehen von der attraktiven Idee des angeborenen Sprachvermögens. Universelle grammatische Strukturen mit einzelsprachlich fixierten Parametern bieten sich für die Aufeinanderbeziehung von Ausgangs- und Zielsprache geradezu an. In diesem Bereich hat denn auch die Zweitspracherwerbsforschung aktiv zur Theoriebildung beigetragen, z.B. bei der Differenzierung von Kern und Peripherie, eine Unterscheidung, die letztlich auf den Prager Strukturalismus zurückgeht. Allerdings ist der anti-empirische dichotom qualifizierende Ansatz der Chomsky'schen Universalgrammatik schlecht geeignet zur Beschreibung der aus verschiedenen Versatzstücken bestehenden Interlingua. Problematischer ist der latente Eurozentrismus, dem schlicht das Englische als Grundlage der Universalgrammatik dient und der alle anderen Sprachen über diesen Leisten schlägt. So werden z.B. verblose Nominalsätze nicht-indoeuropäischer Sprachen mit den am Englischen gewonnenen Verbalsatzstrukturen beschrieben, indem ihnen einfach ein Verb zugerechnet wird. So unterstellt die Universalgrammatik z.B. dem türkischen Nominalsatz „*Arkada\_ sadece para*“ auf deutsch: „*Freundschaft ist lediglich Geld*“ in der Tiefenstruktur eine Kopula, so daß sich „*Arkada\_ sadece parad/r*“ ergibt. Diese aus universalgrammatischer Sicht gleiche Äußerung bedeutet jedoch etwas anderes, nämlich „*Freundschaft bedeutet für mich lediglich Geld*“.

Problematisch ist weiterhin die psycholinguistische Interpretation syntaktischer Strukturen, d.h. die Gleichsetzung des Generierungsprozesses von Strukturen mit psychischen Verarbeitungsprozessen. Dadurch sind Forschungsergebnisse an die sich alle paar Jahre ändernde Beschreibungstechnik gekoppelt. Beim Übergang von der Aspects Version zu Government and Binding wurden auch viele unterschiedliche Transformationstypen zur Beschreibung und Erklärung des Spracherwerbs Makulatur. Ähnliche Revisionen sind mit Modellversionen unvermeidlich. Damit enthalten - überspitzt formuliert - auch die Erkenntnisse ein versionsabhängiges Verfallsdatum.

Eine andere Möglichkeit besteht darin, vom Handlungscharakter der Sprache auszugehen. Die Grundlage dafür geht auf Bühlers (1934) Analyse der deiktischen Mittel zurück. In der Weiterführung seines zeichenbasierten Ansatzes zu einem handlungsorientierten in den Arbeiten von Ehlich und Rehbein (1986) werden sprachliche Mittel aufgrund ihrer Funktion im Handlungsvollzug interpretiert. Damit wird auch der Prozeß der Aneignung sprachlicher Mittel beschreibbar. Rehbein beschreibt z.B. bei türkischen Kindern, die in Deutschland aufwachsen, einen reziproken Einfluß von Deutsch und Türkisch. Im Türkischen wird mit den deiktischen Mitteln „*bu, o, su*“ die deutsche Artikel-Prozedur mit den Mitteln des Türkischen realisiert, während umgekehrt im Deutschen der Artikel ausgelassen wird. Die Diskursabhängigkeit zeigt sich daran, daß die deiktische Prozedur im Türkischen bei solchen Nomen vollzogen wird, die bekannt sind. Im Deutschen dagegen fällt der Artikel zumeist in nicht-topikalisierenden Akkusativ-Konstruktionen aus. Die mentalen Prozeduren der Steuerung des Hörers durch den Sprecher bilden sich sprachspezifisch aus und werden mit den Mitteln der jeweiligen Sprache vollzogen. Als mentale Planungsprozeduren sind sie jedoch auch auf eine andere Sprache anwendbar und mit den Mitteln dieser Sprache realisierbar. Für Spracherwerbsuntersuchungen bietet der Ansatz den Vorteil, daß davon ausgegangen wird, daß die Sprache selbst die Mittel enthält, die ihre Verarbeitung durch den Hörer steuern. Grammatische Kategorien fallen mit diesem Ansatz weder vom Himmel

noch werden sie als Erbgut mit in die Wiege gelegt, sondern ergeben sich aus der handelnden Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit.

Freilich erfordert dieser Ansatz oft eine neue, eigenständige Analyse sprachlicher Mittel, da die vorliegenden Sprachbeschreibungen dafür wenig ergiebig sind. So mußte für die Analyse des Artikelgebrauchs beispielsweise auch eine theoretische Bestimmung der Funktion der Artikel geleistet werden. Diese Arbeit hat einen ähnlichen Status wie die linguistischen Arbeiten der Reformbewegung. Charakteristisch sind der Bezug auf mehrere Sprachen, die Berücksichtigung des Handlungscharakters der Sprache und der empirische Bezug zu sprachlichen Äußerungen. Sprachlehrforschung teilt also mit der Allgemeinen und vergleichenden Sprachwissenschaft den Bezug auf mehrere Sprachen. Im Hinblick auf sprachliche Erwerbs- und Vermittlungsprozesse sind aus den jeweils einzelsprachlich gebundenen Lehr-Lern-Diskursen verallgemeinerbare einzelsprachübergreifende Handlungsformen zu bestimmen. Dieser sprachübergreifende Bezug zeichnet schon die ersten sprachlehrerischen Arbeiten der Reformbewegung aus. Er basiert auf aktiver Kenntnis der untersuchten Sprachen und impliziert, daß ein Studium der Sprachlehrforschung ein mehrsprachiges Studium ist, das möglichst typologisch entfernte Sprachen mit einschließt.

## 5 Fachbezug über die Linguistik hinaus

Wenn wir zum Ende der Überlegungen noch einmal zum Ausgangspunkt der Reformbewegung zurückkehren und uns fragen, worin heute in der universitären Fremdsprachausbildung die kommunikative Kompetenz besteht, die es zu vermitteln gilt, so sind an erster Stelle fach- und berufsbezogene Fremdsprachkenntnisse zu nennen. So wie damals die sprachliche Handlungsfähigkeit in der Fremdsprache allgemein als Ziel definiert wurde, ist heute die professionelle Handlungsfähigkeit als Ziel zu definieren. Die zunehmende internationale Verflechtung in allen Lebensbereichen verlangt von Hochschulabsolventen zusätzliche Handlungskompetenzen im grenzüberschreitenden Verkehr. Dabei stellen wir fest, daß professionelles Handeln in besonderer Weise institutionell bestimmt ist mit entsprechenden professionellen Handlungsformen, die kulturell und sprachlich jeweils besondere Ausprägungen aufweisen. Dies soll kurz am Beispiel von Englisch für JuristInnen gezeigt werden. Englisch für Studierende der Rechtswissenschaft kann sich nicht einfach auf die Vermittlung von strukturell beschreibbaren Merkmalen der englischen Rechtssprache beschränken. Ein solcher Zugang entspricht dem Filtermodell der Angewandten Linguistik: linguistische Analysen von Fachtexten und Gesprächen von Professionellen beschränken sich auf die Untersuchung formaler Merkmale und liefern den sprachlichen Rohstoff für die Entwicklung von Lehrmaterialien. Fachspezifische Inhalte bleiben den Linguisten und Sprachlehrkräften dagegen verschlossen.

Ein Beispiel soll dies verdeutlichen. Die linguistische Beschreibung englischer juristischer Texte ermittelt nach Krause und Unwerth (1986) unter anderem folgende Resultate: allgemeinsprachliche Wörter haben in juristischen Kontexten eine spezifische juristische Bedeutung, *discovery*, alltagssprachlich *Entdeckung*, bedeutet juristisch *Urkundenvorlage*; die Sprache des englischen Rechts wirkt auf Laien altertümlich, umständlich oder gar unverständlich; syntaktisch zeichnen sich juristische Texte durch besonders lange Sätze aus. Wenn wir uns am Design der Zweitspracherwerbsforschung orientieren und in ähnlicher Weise auch deutsche juristische Texte untersuchen, ergibt sich vielleicht, daß Begründungen

vorwärtsgerichtet, nicht aber rückwärtsgewandt erfolgen. Was kann man mit solchen Befunden machen? Man kann mehrsprachige Fachglossare erstellen und ausgewählte syntaktische Strukturen besonders üben. Dann ist die Linguistik mit dem traditionellen Zugang zur Fachsprachvermittlung mit ihrem Laie am Ende.

Hier ist eine Umorientierung im Gange. Die Berücksichtigung der institutionellen Eingebundenheit professionellen sprachlichen Handelns hat in den vergangenen Jahren Einsichten in den zweckbestimmten Gebrauch sprachlicher Mittel erbracht, die weit über eine Korrelation äußerer Situationsmerkmale mit sprachlichen Tatsachen hinausgehen. Dazu müssen - auf die universitäre Fremdsprachvermittlung bezogen - juristische Lehrveranstaltungen darauf hin untersucht werden, wie juristisches Fachwissen sprachlich bewältigt wird. Dabei zeigt sich als Charakteristikum des deutschen Rechts das Konstrukt der Abstraktion von konkreten Vorgängen. Paragraphen, Urteile und Kommentare geben Kriterien zur Subsumption von Sachverhalten und Ereignissen unter allgemeine Rechtsatbestände vor. Das Lernen dieser Verrechtlichung führt zur sprachlichen Konzentration, zum knappen Verweis auf einschlägige Paragraphen, deren Interdependenz und spezielle Reichweite. Statt langer Ausführungen finden wir denn auch auf Lernzetteln eines Jurastudenten z.B. Einträge wie die folgenden:

*Gesetzliche Regelung der Unmöglichkeit:*

*1. Anfängliche objektive Unmöglichkeit:*

- a) Vertrag nach 306 nichtig*
- b) Aber 307.*

Im Gegensatz dazu leitet das fallorientierte englische Recht seine Normen aus historischen Quellen ab. Die Regelung eines Jahrhunderte zurückliegenden Falls liefert die Norm zur Beurteilung aktueller Fälle. Deshalb müssen alte Regelungen im Original herangezogen und interpretativ auf den aktuellen Fall bezogen werden. Der knappe Verweis auf einschlägige Paragraphen, in denen der Sachverhalt definiert wird, ist nicht möglich. Angesichts dieser Lage greifen mehrsprachige Glossare mit Fachtermini zu kurz. Der Erwerb der Handlungsfähigkeit im Hinblick auf das englische Rechtssystem erfordert somit zwingend die Vermittlung einschlägiger Fach- und Sprachkenntnisse. Während den Sprachlehrkräften die Kompetenz zur Vermittlung des englischen Rechts fehlt, sollten sie doch juristische Fachkenntnisse besitzen. Dadurch kann verhindert werden, daß im Fachsprachunterricht Lexik- oder Grammatikübungen als isolierte Formübungen ohne erkennbaren Bezug zu ihrer Verwendung durchgeführt werden. Dann kann z.B. fachliches Wissen zur Vermittlung von Texterschließungstechniken nutzbar gemacht werden.

Für die Sprachlehrforschung bedeutet die mit Fachinhalten integrierte Vermittlung von Fachsprachkenntnissen also eine neue Qualifikationsdimension, die rein linguistische Kenntnisse überschreitet. Dazu sind spezielle Einführungskurse in die Terminologie des Bezugsfaches unzureichend. Erst das Studium des Faches zwingt zur Auseinandersetzung mit der fachspezifischen Ausprägung diskursiven Handelns. Eingeschränkte Studien des Bezugsfaches vermitteln über Fachkenntnisse hinaus die in dem Fach herausgebildeten Diskursformen, die fachspezifischen Arten der Versprachlichung der Wissensaneignungs- und -vermittlungstechniken. Zur Nutzbarmachung dieser Selbsterfahrungen in der Fachsprachvermittlung sind solide diskursanalytische Kenntnisse erforderlich, die solcherart qualifizierten Lehrkräften die produk-

tive Nutzung der Wissens- und Lernressourcen ihrer Lerner erlauben. Wenn die Sprachlehrforschung sich nicht aus der Linguistik heraus bewegt, werden Fachlehrkräfte mit ausreichend hohen Fremdsprachenkenntnissen die Fachsprachausbildung übernehmen.

Damit haben wir nun doch den thematischen Rahmen überschritten und das Spektrum sozusagen über den sichtbaren Bereich hinaus verlängert. Es zeigt sich, daß - bildlich gesprochen - auch das Licht selbst - d.h. die wissenschaftlichen Fächer - zur Konstitution ihres Untersuchungsobjekts beitragen. In diesem Sinne erfolgt die Grenzüberschreitung mit Bezug auf das Konstituens der Sprachlehrforschung. Sie erfolgt nicht als additive Anreicherung, sondern als Ausbildung einer disziplinspezifischen Handlungskompetenz, die selbstreflexiv auf die disziplintragende Linguistik zurückbezogen ist. Gleichzeitig erfordert diese wissenschaftliche Grenzüberschreitung eine Überwindung deutscher Selbstgenüsamkeiten in der Kooperation mit internationalen Partnern. So ist jetzt möglicherweise die Grundlage für eine produktive Diskussion im internationalen Rahmen gegeben, die schon die ersten Schritte der neuen Disziplin im vorigen Jahrhundert prägte.

#### Literatur

- Bausch, K.-R. (1974). Vorwort. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 13, 7-12.
- Bausch, K.-R. (1981). (Statement). In K.-R. Bausch, H. Christ, W. Hüllen & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Arbeitspapiere der 1. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 10-17). Bochum: Seminar für Sprachlehrforschung.
- Bausch, K.-R. & Königs, F.G. (1983). 'Lernt' oder 'erwirbt' man Fremdsprachen im Unterricht? Zum Verhältnis von Sprachlehrforschung und Zweitspracherwerbsforschung. *Die Neueren Sprachen*, 4, 308-336.
- Bausch, K.-R., Königs, F.G. & Kogelheide, R. (1986). Sprachlehrforschung - Entwicklung einer Institution und konzeptuelle Skizze der Disziplin. In Seminar für Sprachlehrforschung der RuhrUniversität Bochum (Hrsg.), *Probleme und Perspektiven der Sprachlehrforschung* (S. 1-22). Frankfurt/M.: Scriptor.
- Bausch, K.-R. & Krumm, H.-J. (1989). 2. Sprachlehrforschung. In K.-R. Bausch, H. Christ, W. Hüllen & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 7-12). Tübingen: Francke.
- Bellot, J. (1580). *The Englishe Scholemaster*. London: Thomas Purfoote.
- Bender, J. (1979). *Zum gegenwärtigen Stand der Diskussion um Sprachwissenschaft und Sprachunterricht*. Frankfurt/M.: Diesterweg.
- Bloomfield, L. (1914). *An Introduction to the Study of Language*. New York: Holt.
- Bloomfield, L. (1942). *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*. Baltimore: Linguistic Society of America.
- Bühler, K. (1934). *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena: Fischer.
- Corder, S.P. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Curme, G.O. (1922). *A Grammar of the German Language* (2. Aufl.). New York: F. Ungar.
- Denninghaus, F. (1986). Evolution, Epochenwandel und Kontinuität in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts. In Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität Bochum (Hrsg.), *Probleme und Perspektiven der Sprachlehrforschung* (S. 63-88). Frankfurt/M.: Scriptor.
- DUDEN (1973). *Die Grammatik* (3. Aufl.). Mannheim u.a.: Dudenverlag.



- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1986). *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Grimm, J. & Grimm, W. (1860). *Deutsches Wörterbuch*. Bd. 2. Leipzig: Hirzel.
- House-Edmondson, J. (1981). (Statement). In K.-R. Bausch, H. Christ, W. Hüllen & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Arbeitspapiere der 1. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 51-55). Bochum: Seminar für Sprachlehrforschung.
- Ivo, H. (1990). Donatschnitzer. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 76/1989, 29-55.
- Klein, W. (1976). Sprachliche Variation. *Studium Linguistik*, 29-46.
- Koordinierungsgremium im DFG-Schwerpunkt „Sprachlehrforschung“ (Hrsg.). (1983). *Sprachlehr- und Sprachlernforschung: Begründung einer Disziplin*. Tübingen: Narr.
- Krause, J. & Unwerth, H.-J. von (1986). Englisch für Juristen. Zur Begründung eines Fachsprachenkurses. In Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität Bochum (Hrsg.), *Probleme und Perspektiven der Sprachlehrforschung* (S. 395-413). Frankfurt/M.: Scriptor.
- Kufner, H. (1962). *The Grammatical Structures of English and German. A Contrastive Sketch*. Chicago: University of Chicago Press.
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Philadelphia Press.
- Maas, U. (1976). *Kann man Sprache lehren?* Frankfurt/M.: Syndikat.
- Palmer (1917). *The Scientific Study and Teaching of Languages*. London: Harrap.
- Passy, P. (1906). *Petite phonétique comparée des principales langues européennes*. Leipzig & Berlin: Teubner.
- Paul, J. (1795). *Hesperus, oder 45 hundsposttage*. Berlin III.
- Rehbein, J. (1978). *Reparative Handlungsmuster und ihre Verwendung im Fremdsprachenunterricht*. Bochum: Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität Bochum (mimeo).
- Rehbein, J. & Schwerdtfeger, I.C. (1980). Überlegungen zur Sprachlehr- und -lernforschung. In Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität Bochum (Hrsg.), *Probleme und Perspektiven der Sprachlehrforschung* (S. 23-34). Frankfurt/M.: Scriptor.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10, 209-231.
- Selinker, L. (1983). Language Transfer. In S.M. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 33-53). Rowley, MA: Newbury.
- Steger, H. (1969). Forschungsbericht: Gesprochene Sprache. In M. Triesch (Hrsg.), *Probleme des Deutschen als Fremdsprache* (S. 80-99). München: Hueber.
- Sweet, H. (1877). *Handbook of Phonetics*. Oxford: Clarendon.
- Sweet, H. (1899). *The Practical Study of Languages*. London: Dent.
- Viëtor, W. (1882). *Der Sprachunterricht muß umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage*. Heilbronn: Henninger.