

Hanna Kaczmarek

ZUR LINGUISTISCHEN FUNDIERUNG DER FREMSPRACHENDIDAKTISCHEN KONZEPTIONEN

In den letzten Jahrzehnten ist die Schere zwischen Theorie und Praxis, zwischen Forschung und Unterricht, immer größer geworden. (Vgl. Glück 1991:12) „[...]die Fremdsprachenforscher (wenden) sich mit ganzer Kraft dem gemeinsamen Hauptziel, der Erforschung unterrichtlicher Lehr- und Lernprozesse zwecks Verbesserung der Praxis (zu).“ (Segermann 1996:96)

Das Fazit der andauernden Diskussionen um die Wirksamkeit des Aneignungsprozesses einer Fremdsprache ist die Forderung nach der Verknüpfung von Theorie und Praxis, also nach der Verbindung den linguistischen Theorien und fremdsprachendidaktischen Konzeptionen. Seit der Mitte der 60er Jahre wird der Versuch unternommen, Lehr- und Lernschwierigkeiten im Fremdsprachenunterricht auf der Basis von theoretischen Modellen der Linguistik zu lösen. Die Annäherung zwischen der Linguistik und Didaktik hat aber nicht zu der erhofften Effektivierung des Fremdspracherwerbs geführt. Der Grund dafür ist wohl einerseits das mangelnde Interesse der Linguistik an ihrer Anwendbarkeit im Fremdsprachenunterricht, andererseits die Missachtung der unterschiedlichen Erkenntnisziele und das Missverstehen grundsätzlicher linguistischer Konzeptionen. Man beschuldigte die Didaktiker der Theoriefeindlichkeit, die Linguisten dagegen der Praxisfremdheit. (Rall/ Engel/ Rall 1985:7)

Im diesem Beitrag wurden die ausgewählten fremdsprachendidaktischen Konzeptionen kurz präsentiert. Das Ziel, welches dieser Artikel anstrebt ist die Hervorhebung der linguistischen Theorien, die den einzelnen Methoden zugrunde liegen.

Inhaltsverzeichnis:

1. Fremdsprachendidaktische Konzeptionen und ihre linguistische Basis
 - 1.1. Grammatik-Übersetzungs-Methode

- 1.2. Die direkte Methode
- 1.3. Audiolinguale Methode
- 1.4. Vermittelnde Methode
- 1.5. Kognitive Methode
- 1.6. Kommunikative Methode
- 1.7. Valenztheoretischer Ansatz im Fremdsprachenunterricht
2. Das Fazit
3. Literatur in Auswahl

1. Fremdsprachendidaktische Konzeptionen und ihre linguistische Basis

Die Situation im Fremdsprachenunterricht änderte sich grundlegend im 20. Jahrhundert, als es zu einer Reihe unterschiedlicher Entwicklungslinien der Fremdsprachenmethodik kam. Diese Methoden des Fremdsprachenunterrichts sind in der historischen Abfolge schwer zu fassen, weil es immer ein Nebeneinander unterschiedlicher Unterrichtskonzeptionen und deren vielfältige Vermischung im Unterricht gegeben hat.

Die Geschichte der Unterrichtsmethoden der neueren Sprachen knüpft an die Einführung zunächst des Französischen und später auch des Englischen als Schulfächer an den preußischen Gymnasien an. (Vgl. Heyd 1990:10) Moderne Fremdsprachen mussten sich jedoch vorerst in ihrer Zielsetzung und ihren Unterrichtsverfahren an den im gymnasialen Bereich dominierenden alten Sprachen wie: Latein und Griechisch orientieren. (Bausch/ Christ/ Krumm 1995: 182)

1.2. Grammatik-Übersetzungs-Methode

Das Vorbild der *Grammatik-Übersetzungs-Methode (GÜM)*, die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts für den Neusprachlichen Unterricht (Französisch und Englisch) in den Gymnasien entwickelt wurde, war der Unterricht der alten Sprachen (Latein und Griechisch). Dass man für den Unterricht der neueren Sprachen die gleichen Unterrichtsverfahren wie für die alten Sprachen übernahm, hatte einen wesentlichen Grund. Das angestrebte übergreifende Ziel des gymnasialen Unterrichts war damals die „allgemeine Geistesbildung“ des Schülers. Die Lernenden sollten ihren Verstand an der Logik und Systematik der Sprache (wie etwa des Lateinischen) schulen. Sprachenlernen bedeutete also formale Geistesschulung und Erziehung zu ordnendem Denken.

Die *Grammatik-Übersetzungs-Methode* hatte zum Ziel, die Wörter und Grammatikregeln der fremden Sprache zu beherrschen. „Mit ihrer Hilfe soll

der Lernende fremdsprachliche Sätze richtig verstehen und auch selbst 'konstruieren' lernen. Als Nachweis für die Beherrschung der Fremdsprache gilt die Übersetzung (von der Fremdsprache in die Muttersprache/ von der Muttersprache in die Fremdsprache.“ (Bausch/ Christ/ Krumm 1995:182) Die fremde Sprache wurde anhand der Kategorien der lateinischen Grammatik dargestellt, wobei es wegen der unterschiedlichen Strukturierung der einzelnen Sprachen naturgemäß zur Auflistung vieler Ausnahmen kam, deren Erlernung dann im Unterricht oft großes Gewicht beigemessen wurde.

Grundlage der Sprachbeschreibung ist „die geschriebene Sprache der schöngestigen Literatur. Die Sprache wurde als 'Gebäude' aufgefasst, das nach logischen Regeln aus bestimmten 'Bausteinen' gefügt ist.“ (Heyd 1990:25) Die Lernenden sollten die Konstruktionsregeln der fremden Sprache verstehen und anwenden lernen. Das Lernkonzept war also kognitiv. (Bausch/ Christ/ Krumm 1995:183)

Da die Anwendung der GÜM nicht zu der erhofften Effektivität des Fremdspracherwerbs beigetragen hat, haben sich bald kritische Stimmen gegen diese Methode erhoben. Man kritisierte an der GÜM vor allem, dass sie eine lebende Sprache mit den Mitteln und Regeln einer toten Sprache lehrt. „[Man] kann (...) die Grammatik einer Sprache nicht in eine Reihe starrer Regeln zwingen, die, einmal vom Grammatiker abgefasst, so unabänderlich sind wie die Gesetze der Meder und Perser. Im Gegenteil, Grammatik ist, was die Gesellschaft daraus macht, was gestern im Schwang war, ist heute vergessen, und was heute richtig ist, wird morgen falsch sein.“ (Viëtor 1979:12)

1.2. Die direkte Methode

Aus dem Versuch, sich von dem Lehrverfahren der Alt Sprachen zu lösen, entstand die sog. *direkte Methode*. Einer ihrer Hauptvertreter war Wilhelm Viëtor. Seiner Meinung nach konnten einzelne Wörter und isolierte Sätze kein Interesse beim Schüler wecken und gerade an solchen Strukturen wurden bei der GÜM die Regeln geübt. Die Methode des Auswendiglernens von Wörtern und Regeln konnte – nach Viëtor – die Lernenden für den Fremdsprachenunterricht auch nicht begeistern. In seiner Streitschrift „Der Sprachunterricht muss umkehren“ (Viëtor 1979) entwickelt er „ein Konzept, das der gesprochenen Sprache und dem 'natürlichen' Spracherwerb den Vorrang vor Grammatikvermittlung und Übersetzungsübung gibt.“ (Bausch/ Christ/ Krumm 1995:183) Viëtor wandte sich in erster Linie gegen die Vorherrschaft der Schrift und der Grammatik im Fremdsprachenunterricht. Er war der Meinung, dass Regellernen nur dann sinnvoll sei, wenn sich der Lernende die Regeln aus einer Vielzahl von Beispielen selbst erarbeiten

könne. Damit spricht sich Viëtor für den induktiven Weg des Grammatiklernens aus und gegen das deduktive Verfahren der Grammatik-Übersetzungs-Methode, das die Regeln vorgibt und sie an Beispielsätzen verdeutlicht.

Die direkte Methode hatte zum Ziel, „(...) sich durch die Nachahmung des Lehrers in das System der Fremdsprache einzuleben. (...) Sprachgefühl wurde zum Ziel des sprachlichen Könnens“. (Neuner/ Hunfeld 1992:35) Man hat „das natürliche Lernen“ propagiert, d.h. man versuchte, den Lernenden die Sprache in lebensnahen Situationen beizubringen. Anhand geeigneter Texte lernt der Schüler, sich in Alltagssituationen zurechtzufinden. Da Fremdsprachenlernen durch Nachahmung erfolgt, rücken auch Aspekte der gesprochenen Sprache, wie z.B. die Phonetik, in den Blickpunkt.

Die Bezeichnung „*direkte Methode*“ besagt, dass die Fremdsprache „direkt“, also ohne das störende Dazwischentreten der Muttersprache vermittelt werden soll. Die Muttersprache wurde so weit wie möglich aus dem Fremdsprachenunterricht ausgeklammert und dadurch sollte der Lerner die Fremdsprache nicht im Vergleich zur Muttersprache angehen, sondern sich ein neues Sprachsystem aufbauen.

Die direkte Methode steht als Vertreter zahlreicher methodischer Ansätze, die um die Jahrhundertwende für den Fremdsprachenunterricht neue Wege und Ziele entwickelten. Sie ebnete auch den Weg für die weltweit bekannte *audiolinguale Methode*.

1.3. Audiolinguale Methode

Die Einführung der *audiolingualen Methode* in den Prozess des Erwerbs fremder Sprachen ist in erster Linie mit den Namen Lado (Lado 1964) und Fries (Fries 1966) verbunden. Diese Methode war insofern modern und fortschrittlich, als sie die traditionelle Methodik im Fremdsprachenunterricht, in deren Mittelpunkt Grammatik, Lesen und Übersetzung stand, überwunden hat. (Helbig 1973: 84)

Das Bedürfnis nach dem Beherrschen fremder Sprachen, erzwungen von der politischen Situation in der Welt, war so groß, dass man nach neuen Mitteln und Methoden gesucht hat, den Fremdspracherwerbsprozess zu beschleunigen.

Das Hauptanliegen der audiolingualen Methode ist „ihr expliziter Rückgriff auf eine solide linguistische Grundlage, nämlich auf die wissenschaftliche Strukturbeschreibung der betreffenden Sprache im Sinn des taxonomischen Strukturalismus.“ (Müller-Küppers 1991:10) Die Sprache wird verstanden als ein System (wie bei de Saussure), das „aus Elementen und den zwischen diesen existenten horizontalen und vertikalen, also syntagmatischen

und paradigmatischen Beziehungen“ (Müller-Küppers 1991:10) besteht. Da die Sprache grundsätzlich als Rede und nicht als Schrift betrachtet wird, betrifft die linguistische Analyse in erster Linie das Gesprochene und nicht das Geschriebene.

Dementsprechend soll der Lernende zuerst sprechen und erst dann lesen lernen. Bei der traditionellen Methode war es umgekehrt: der besondere Nachdruck wurde vor allem auf das Lesen und Übersetzen gelegt, das Sprechen dagegen wurde vernachlässigt. (Helbig 1973:84) Die Konzentration auf die gesprochene Sprache gegenüber der geschriebenen bedeutete, dass die dominierende, oft sogar die einzige Textsorte in den Lehrbüchern der Dialog wurde.

Die psychologische Grundlage der audiolingualen Methode bildete der Behaviorismus, der mit empirischen Mitteln menschliches Verhalten als Reaktion auf bestimmte umweltbedingte Reize zu beschreiben versuchte. Dieses Stimulus-Response-Modell hat einen großen Einfluss auf den Prozess des Spracherwerbs ausgeübt. Diese Theorie, auf den fremdsprachendidaktischen Boden verpflanzt, führte zu der Erkenntnis, dass nicht die Regeln selbst und ihre Anwendung geübt werden sollten, sondern Reiz-Reaktionsketten sprachlichen Verhaltens. Der Lehrer oder die modernen z.T. elektronischen Medien (Tonkassetten, Dias, Sprachlehrfilme) setzen also Impulse, auf die Schüler sprachlich reagieren sollen.

Die audiolinguale Methode basiert auf der Überzeugung, dass der Lerner die Fremdsprache unbewusst lernt, indem er den Muttersprachler nachahmt. Durch die Anwendung bestimmter Übungstypen im Unterricht wie z.B.: pattern drills, Substitutionsübungen, bildgesteuerte Einsetzübungen und Umformungsübungen ist der Lerner imstande, auch ohne Kenntnis komplizierter Regeln im Anfangsunterricht korrekte Sätze zu produzieren. Somit ist die Grammatik kein Selbstzweck mehr, sondern sie ist nur ein Mittel zur Beherrschung der Fremdsprache. “Sobald die Sprache zur Gewohnheit geworden ist, ist die Grammatik überflüssig“. (Helbig 1973:86) Da sich die Sprachen voneinander ziemlich stark unterscheiden, dürfen ihre Grammatiken nicht auf demselben griechischlateinischen Vorbild fußen, sondern sie müssen der jeweiligen Spezifik Rechnung tragen.

Der größte Vorteil der audiolingualen Methode lag vor allem in der Tatsache, dass der Lernende ohne Kenntnis des Regelinventars der fremden Sprache korrekte Sätze bauen konnte. Außerdem machte diese Methode den Unterricht durch die Anwendung unterschiedlicher Übungstypen und durch das multimediale Materialangebot abwechslungsreicher.

Scharf kritisiert an der audiolingualen Methode war vor allem die Vernachlässigung der Kreativität der Lernenden. Man hat zwar auf die systematische

Darstellung der Grammatik verzichtet, aber in den Dialogszenen zu den Alltagssituationen, die im Unterricht präsentiert worden waren, standen doch noch grammatische Themen, die häufig nicht zu der entsprechenden Situation passten, im Vordergrund. Auch die Einsprachigkeit (in der Zielsprache), die im Unterricht dominierte, um die Interferenzfehler zu vermeiden, hat den Prozess des Spracherwerbs nicht erleichtert.

Die audiolinguale Methode hat also nicht zu den gewünschten unterrichts praktischen Erfolgen geführt. Man gelangte zu der Erkenntnis, dass „audiolingualer Unterricht zwar irgendwie sprachliche Fertigkeiten, nicht aber kommunikative Fähigkeiten vermitteln“. (Mans 1976:205)

1.4. Vermittelnde Methode

Die an der audiolingualen Methode geübte Kritik bahnte einer anderen Konzeption den Weg, die unter der Bezeichnung *Vermittelnde Methode* am Anfang der 50er Jahre in die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts eingegangen ist. „Es geht um den Versuch, traditionelle Zielsetzungen (Bildungsinhalte; geistig-formale Schulung etc.) und `moderne`, an die Reformbewegung der 20er Jahre und die im Ausland entwickelte audiolinguale Konzeption anknüpfende Unterrichtsverfahren zu verbinden.“ (Bausch/ Christ/ Krumm 1995:184) Diese Methode hat bewährte Prinzipien der Grammatik-Übersetzungs-Methode beibehalten und dazu einige Anregungen der audiolingualen Methode aufgenommen.

Das Unterrichtsverfahren war demnach einsprachig angelegt, außer bei der Klärung grammatischer und semantischer Fragen. Die Übungen zum mündlichen Sprachgebrauch wurden auf der Grundlage lebendiger Sprechsituationen entwickelt. Bei der Grammatikarbeit ging man induktiv vor, also vom Beispiel zur Regel. Auch Übersetzungen als eine Art der Übungsform wurden maßvoll verwendet. Das in der *vermittelnden Methode* praktizierte eklektische Verfahren der Auswahl und Verbindung von Unterrichtsprinzipien unterschiedlicher Provenienz stand in einem gewissen Widerspruch zur Unterrichtswirklichkeit der 50er Jahre, denn die weitgehend im Fremdsprachenunterricht herrschende Methode war immer noch die Grammatik-Übersetzungs-Methode.

1.5. Kognitive Methode

In den 60er Jahren entstand die *kognitive Methode*, die eine Verbindung kognitiver Lerntheorien, die Sprechen und Lernen als einen Akt des Bewusstseins definierten, mit der von Noam Chomsky entwickelten generativen Transformationsgrammatik (GTG) (Chomsky 1957. dt.: 1973) einzubeziehen versuchte.

„(...) Chomsky [entwickelte] sein Grammatikmodell in Auseinandersetzung mit der behavioristischen Lerntheorie Skinners, die die audiolinguale Methode geprägt hat.“ (Bausch/ Christ/ Krumm 1995:185)

Das Hauptziel der generativen Grammatik war „nicht einfach auf induktivem Wege die Struktur von Sätzen in einem fest vorgegebenen Korpus zu beschreiben, sondern auf deduktivem Wege einen Algorithmus bereitzustellen, der die endliche Anzahl grammatischer Regeln umfasste, mit denen eine unendliche Anzahl von grammatischen Sätzen erzeugt werden konnte(...)“ (Müller-Küppers 1991:14)

Mit Hilfe des abstrakten Symbols „S“ für einen Satz werden stufenweise Tiefenstrukturen erzeugt, die durch entsprechende Transformationen in Oberflächenstrukturen umgewandelt werden können. Das Wesensmerkmal der generativen Grammatik ist ein exaktes, vollständiges und widerspruchsfreies Modell der Sprachbeschreibung zu entwickeln. Die Grammatik einer Sprache soll als Mittel verstanden werden, das alle grammatischen Sätze – und nur solche generieren kann. Die Aufgabe der Grammatik besteht auch darin, die erzeugten Sätze mithilfe der Strukturbeschreibung zu spezifizieren.

Für die Fremdsprachendidaktik war nicht ohne Belang, dass Chomsky den Versuch unternommen hat, mittels seiner Sprachtheorie das Phänomen des kindlichen Spracherwerbs zu erklären. Solche Faktoren wie: Nach-ahmung, Verstärkung und Motivation spielen zwar seiner Meinung nach bei dem Spracherwerb eine wichtige Rolle, sind aber nicht imstande die Fähigkeit des Kindes zur Produktion der noch nie zuvor wahrgenommenen Sätzen zu erklären. Chomsky entwickelt die Hypothese von den angeborenen Sprachstrukturen, die es dem Kind erlauben, grammatisch korrekte Sätze zu generieren.

Die aufgedeckten Lücken und Unzulänglichkeiten der audiolinguale Methode haben dazu geführt, dass man sich radikal von ihren imitatorischen Verfahren abgekehrt und somit der kognitiven Lehrmethode und Transformationsgrammatik zugewendet hat. Die Auswirkung der *kognitiven Methode* auf die Unterrichtspraxis war zwar gering, aber ihr „entscheidender Beitrag (...) zur Weiterentwicklung der Methoden lag (...) in der Relativierung der strukturalistischen und behavioristischen Grundlagen der zu jener Zeit dominierenden audiolinguale Methode.“ (Bausch/ Christ/ Krumm 1995:186)

Der Versuch, die generative Transformationsgrammatik als geeignetes Sprachbeschreibungsmodell auf dem fremdsprachendidaktischen Boden anzusiedeln, ist aber gescheitert. Der Grund dafür ist wohl die Vernachlässigung der Didaktisierungsebene, obwohl zugleich die generative Transformationsgrammatik zum häufig aufgegriffenen Thema vieler theoretischer Abhandlungen wurde.

Das Ziel, welches die generative Transformationsgrammatik anstrebte, war die Generierung der potentiellen, grammatisch korrekten Sätze, wobei es der GTG vielmehr um Universalien (sprachliche Phänomene überhaupt) als um Einzelsprachen ging. „Aus diesem Grunde ist es verständlich, dass das tatsächlich von ihr bearbeitete Material einer Einzelsprache im Hinblick auf eine Umsetzung unter didaktischen Gesichtspunkten keinesfalls ausreichend ist.“ (Müller-Küppers 1991:19)

Gegen die Annahme von Chomsky, dass das Erlernen einer Fremdsprache so verläuft, wie bei einem Kind das Erlernen der Muttersprache, wurden oft kritische Einwände erhoben.

Aus Skepsis und Enttäuschung, die daraus resultieren, dass sich die bisher entwickelten linguistischen Theorien der Sprachbeschreibung im Fremdsprachenunterricht nur teilweise bewährt haben, entstand die Umorientierung in den fremdsprachendidaktischen Konzeptionen der 70er Jahre.

1.6. Die kommunikative Methode

Man glaubte ein neues Heilmittel der Fremdsprachendidaktik zu finden, indem man in den Fremdsprachenunterricht die pragmatische Dimension einbezogen hat. Problematisch scheint die Tatsache zu sein, dass es keine kohärente pragmlinguistische Theorie gibt. Man kann eher von einer Sammlung der gemeinsamen Ansätze pragmlinguistischer Sprachbeschreibung sprechen. Eines der Hauptprinzipien dieser Konzeption ist die Erkenntnis, dass die Sprache eine Form des Handelns ist. Die Sprechintentionen werden mittels einzelsprachspezifischer formaler Strukturen in einem sinnvollen Kontext realisiert. Das angestrebte Lernziel wird folgend definiert:

„Erworben werden muss die kommunikative Kompetenz für die Fremdsprache, d.h. die Fähigkeit, Sätze der Fremdsprache entsprechend dem Kommunikationskontext zu bilden und zu verstehen.“ (Raasch 1973:19)

Der Lerner muss imstande sein, in bestimmten Situationen sowohl rezeptiv als auch produktiv verschiedene Arten von angemessenen Sprechakten zu vollziehen.

Auch der Stellenwert der Grammatik wird verändert. Sie wird zur *kommunikativen Grammatik*, die die formale Struktur der Sprechakte nach ihrer funktionalen Leistung im Kommunikationskontext ordnet. Dem Lerner wird nicht nur gezeigt, wie eine Struktur gebildet wird, sondern auch wozu man die gelernte Struktur häufig braucht, in welchem Kontext man sie besonders oft verwendet.

Da eine Sprechintention auf unterschiedliche Art und Weise also durch verschiedene Sprachmuster realisiert werden kann, hat man versucht, Sprach-

muster zu einer Sprechintention nach dem methodischen Postulat „vom Einfachen zum Komplexen“ aufzulisten. Bald hat man aber den Eindruck „formalsprachlichen Chaos“ gewonnen. Der Lerner müsste die ganze Sammlung von Sprachmustern im Gedächtnis behalten und sie bei der entsprechenden Gelegenheit der Sprachverwendung – d.h. registerspezifisch – „aus der Schublade“ ziehen. Da die pragmatischen Überlegungen „untereinander inhomogen sind“ ist es auch verständlich, „dass sie nicht ausreichen, um eine eigene didaktische Schule zu begründen.“ (Melenk 1977:11)

Als Reaktion auf die „Linguistisierung“ des Fremdsprachenunterrichts (Müller-Küppers 1991:4) (die Sprachwissenschaft wurde zur wichtigsten Bezugswissenschaft der Fremdsprachendidaktik) beobachtet man zuerst Ablehnung und skeptische Distanz gegenüber linguistischen Modellen. Erst in den 80er Jahren hat man versucht, linguistische Konzeptionen auf den fremdsprachendidaktischen Boden zu pflanzen. „Die `Rehabilitierung` des Grammatikunterrichts (...) bedeutet aber nicht etwa die Rückkehr zu traditionellen grammatisierenden Methoden oder die Anwendung neuester linguistischer Forschungsergebnisse um jeden Preis, sondern die nach didaktischen, lernpsychologischen, unterrichtspraktischen Kriterien erfolgende Auswahl, Anordnung und Präsentation des als wichtig erkannten grammatischen Lernstoffs in sogenannten `didaktischen Grammatiken`“. (Müller-Küppers 1991:1) Somit geht die Ära, in der die Linguistik mit ihren fertigen Konzepten und Modellen auf das Gebiet des Fremdsprachenunterrichts übertragen wurde, zu Ende.

Man ist sich darüber weitgehend einig, dass ohne kognitive Grammatikvermittlung der Fremdsprachenunterricht nicht möglich ist, wobei von der didaktischen Grammatik erwartet wird, dass sie nicht mehr Selbstzweck ist, sondern ein Mittel zum Zweck, also „ein Werkzeug“ zur Sprachproduktion. Deshalb darf sich die Grammatik nicht nur auf Morphologie und Syntax einer Sprache beschränken. Sie muss auch die semantischpragmatische Ebene mit einbeziehen. „Auswahl, Präsentation und Vermittlung des zu behandelnden grammatischen Stoffes müssen in Abhängigkeit von wichtigen das Unterrichtsgeschehen bestimmenden Faktoren erfolgen, wobei vor allem der Bezug auf die Lernenden, ihre individuellen und gruppenspezifischen Lernbedingungen zu jeweils unterschiedlichen Konzepten führen kann.“ (Müller – Küppers 1991:52)

1.7. Valenztheoretischer Ansatz in Fremdsprachenunterricht

Im Unterschied zu den strukturalistischen, generativ- transformationellen oder pragmatischen Konzepten ist die Valenztheorie und ihre Anwendbarkeit

im Fremdsprachenunterricht nicht so häufig Gegenstand der Diskussion. Die Valenztheorie entwickelte sich zunächst (ab 1953) nur in Frankreich. (Tesnière 1959, dt.1980) Erst später wurde sie auf den deutschsprachigen Raum übertragen, da man festgestellt hat, dass dieses Modell spezifische strukturelle Besonderheiten des Deutschen berücksichtigt und aus diesem Grunde sich besonders für die Beschreibung der deutschen Sprache eignet. (Glück 1991:20) „[...]neben Versuchen der Anwendung im Grammatikunterricht des Deutschen als Muttersprache im Sekundarstufenbereich [...] (stehen) Überlegungen im Vordergrund, die darauf abzielen, durch eine dependenz- und valenztheoretische Beschreibung des Deutschen Lehr- und Lernhilfen für die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache bereitzustellen.“ (Glück 1991:143) Für die Nutzbarmachung der Valenztheorie im Fremdsprachenunterricht spricht vor allem die Tatsache, dass „die auf der Basis des valenztheoretischen Ansatzes ermittelten Satzbaupläne als Kombination von Ergänzungsklassen (...) ein geeignetes Hilfsmittel bei der Vermittlung grammatischer Regularitäten im für Ausländer besonders schwierigen und daher fehleranfälligen Bereich der morphosyntaktisch korrekten Besetzung der Leerstellen [sind].“ (Glück 1991:147)

So plädiert Helbig für die Einführung von Verben in Vokabularien mit der Angabe der quantitativen und qualitativen Valenz sowie semantischer Selektionsbeschränkungen. Damit glaubt er den Deutschlernenden hilfreiche Mittel an die Hand zu geben, die es ihm erlauben, Sätze richtig zu generieren. (Helbig/ Schenkel 1991: 76)

Den Gedanken an die Vermittlung im Fremdsprachenunterricht der morphosyntaktischen und semantischen Informationen verfolgt auch Götze. Er zieht aber aufgrund der Auswertung der Fehlersammlung im Bereich der Satzbaupläne die Schlussfolgerung, dass die meisten Fehler in der Verletzung der Morphosyntax bestehen. Daher soll der Fremdsprachenunterricht auf einem morphosyntaktisch orientierten Valenzmodell fußen, die semantischen Regularitäten sollen hingegen „nur teilweise, auf jedem Fall aber sekundär“ (Götze 1979:100) behandelt werden. Götze's Argumente entkräftet aber Müller-Küppers. Sie gibt zwar zu, dass die Verletzungen semantischer Restriktionen relativ selten vorkommen, aber sie dürfen noch lange nicht als redundant oder überflüssig angesehen werden. Auch wenn der Lernende „auf der Basis [seines] sprachlichen und nichtsprachlichen Vorwissens die Leerstellen semantisch korrekt“ (Müller-Küppers 1991:191) besetzen kann, so sind die semantischen Informationen relevant, denn „morphosyntaktische Strukturen (die im Unterricht vermittelt und gelernt werden) und semantische Strukturen (die aufgrund des Vorwissens realisiert werden) falsch aufeinander abgebildet werden“. (Müller-Küppers 1991:192) Der Lerner richtet seine Auf-

merksamkeit vor allem auf die formale Besetzung der Leerstellen, „ihm fehlt aber die Information darüber, welches Satzglied nun welche semantische Rolle realisiert.“ (Müller-Küppers 1991:192) Darauf geht eine nicht unbeträchtliche Anzahl von Fehlern zurück. (Müller-Küppers 1991:192)³ Um Fehler solcher Art zu vermeiden oder wenigstens zu verringern, sollen dem Lernenden neben den Angaben zur qualitativen und quantitativen Valenz auch Informationen über die semantische Belegung der Leerstellen angeboten werden.

Als weiteres Argument für die Brauchbarkeit der Valenztheorie für didaktische Zwecke muss genannt werden, dass die Satzbaupläne von einem konkreten Verb ausgehend keine abstrakten (wie in der GTG), sondern konkrete Strukturen darstellen, so dass durch die Erstellung der Satzbaupläne sowohl die produktiven als auch rezeptiven Fertigkeiten entwickelt werden können.

Auch bei der Anwendung der homonymen Verben braucht der Ausländer, der erst gerade dabei ist, seine Kompetenz in der Zielsprache aufzubauen, auf die sprachliche Intuition nicht zurückzugreifen. Exakte Homonymendifferenzierung erfolgt nicht mehr mit Hilfe von intuitiven Entscheidungen, sondern ist durch die kontrastive Aufstellung von Satzmodellen dieser homonymen Verben formalisiert. (Müller-Küppers 1991:74)

Das Grundprinzip des valenztheoretischen Ansatzes – ein Satz wird aus dem Verb und seinen obligatorischen oder fakultativen Aktanten gebildet – lässt den Schüler relativ selbständig die Relationen in seiner syntaktischen, semantischen und logischen Abhängigkeitsstruktur aufdecken und interpretieren. Die Kognitivierung der Methode hat zur Folge, dass der Lernende imstande ist, Texte selbständig zu erarbeiten.

Als ein nicht zu unterschätzendes Hilfsmittel müssen die Valenzlexika betrachtet werden, die zwar als kein direkt im Unterricht einsetzbares Material dienen können, die aber dem Lehrer ermöglichen, auf seine sprachliche Intuition zu verzichten. Dank der in den Valenzwörterbüchern enthaltenen Daten (z.B. bei Engel – die Angabe der Transitivität bzw. Intransitivität) wird der Fremdsprachenunterricht „zu einer sinnvollen Kombination von Wortschatzarbeit und Vermittlung syntaktischer Grundstrukturen“. (Müller-Küppers 1991:148) Auch die Erstellung der kontrastiv angelegten Valenzlexika muss als sehr brauchbar für den Fremdsprachenunterricht beurteilt werden.

³ Müller-Küppers hat aufgrund der durchgeführten Untersuchung eine Liste der Sätze zusammengestellt, bei denen die vom Verb eröffneten Leerstellen sowohl syntaktisch als auch semantisch korrekt belegt sind, die Sätze dennoch als falsch empfunden sind, wie z.B.: „Frau Till möchte ihre Tochter einem Briefschicken“.

2. Das Fazit

Die kurz dargestellten fremdsprachendidaktischen Konzeptionen machen deutlich, dass die Frage, wie man den Prozess der Beherrschung einer Fremdsprache beschleunigen und erleichtern kann, immer noch aktuell ist und im Mittelpunkt der Diskussion unter den Fremdsprachenmethodikern und den Linguisten steht. Trotz der zwar immer noch unzureichenden Kooperation zwischen den Unterrichtspraktikern und den Sprachwissenschaftlern ist es nicht gelungen, eine allseits befriedigende Antwort auf die immer wieder aufgeworfene Frage zu finden, welches Grammatikmodell das geeignetste zur Sprachbeschreibung sei und mit welchem die Lehr- und Lernschwierigkeiten im Fremdsprachenunterricht am leichtesten zu lösen seien.

Das wachsende Interesse der Fremdsprachenmethodiker an der Anwendung der Valenzgrammatik für didaktische Zwecke resultiert daraus, dass die Valenztheorie als Beschreibungsinstrument der Sprache den Fremdsprachenerwerb auf allen Unterrichtsstufen fördert. Das bewusste Einsetzen der adäquaten, schüler – und situationsgerechten Verben in den alltagsnahen Texten trägt wesentlich zur Einhaltung der grammatischen und kommunikativen Transparenz bei.

Welches der linguistischen Systeme aber als Grundlage für den Fremdsprachenunterricht dienen soll, ist eine Frage, die erst in Abschätzung aller den Unterricht mitbestimmenden Faktoren und im Hinblick auf die ihm gesetzten Ziele beantwortet werden kann.

Literatur

- Bausch, K.-R./ Christ, H./ Krumm, H.-J. (Hrsg) (1995): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 3.Aufl.. Tübingen: Francke
- Chomsky, N. (1957, dt.:1973): Syntactic Structures. Dt. Strukturen der Syntax. The Hague: Mouton
- Fries, Ch. C. (1966): Teaching and Learning English as a Foreign Language. 20th Printing. Ann Arbor: University of Michigan Press
- Glück, H. (1991): Deutsch als Fremdsprache und als Zweitsprache: eine Bestandsaufnahme; [in:] Zeitschrift für Fremdsprachenforschung; Bd.2; H.1. Universität Essen
- Götze, L.(1979): Valenzstrukturen deutscher Verben und Adjektive. Eine didaktische Darstellung für das Fach Deutsch als Fremdsprache. München: Hueber
- Helbig, G. (1973): Geschichte der neueren Sprachwissenschaft; 2. Aufl.. München: Hueber

- Helbig, G./ Schenkel, W.(1991): Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben, 8.Aufl.. Tübingen: Niemeyer
- Heyd, G.(1990): Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Diesterweg
- Hüllen, W. (Hrsg.) (1979): Didaktik des Englischunterrichts. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Kramer, J. (Hrsg.) (1976): Bestandsaufnahme Fremdsprachenunterricht. Argumente zur Reform der Fremdsprachendidaktik. Stuttgart: Metzler
- Lado, R.(1964): Language Teaching. A Scientific Approach. New York: Mc Graw-Hill. dt. Freudenstein, R. (1967): Moderner Sprachunterricht. Eine Einführung auf wissenschaftlicher Grundlage. München: Hueber
- Mans, E. J.(1976): Lernziel "Kommunikative Kompetenz": Zu einigen neuen Versuchen, ein altes Problem der Fremdsprachendidaktik zu lösen., [in:] Kramer, J. (Hrsg.)
- Melenk, H.(1977): Der didaktische Begriff der 'Kommunikativen Kompetenz'. [in:] Praxis des neusprachlichen Unterrichts 24, Heft 1. Dortmund: Lensing
- Müller- Küppers, E. (1991): Dependenz-/ Valenz- und Kasustheorie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache; Regensburg: Becker-Kuns
- Neuner, G./ Hunfeld, H.(1992): Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Berlin: Langenscheidt
- Pfeiffer, W. (2001): Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki. Poznań: Wagros
- Raasch, A.(1973): Die Rolle der Pragmalinguistik im Fremdsprachenunterricht. [in:] Beiträge zu den Fortbildungskursen des Goethe-Instituts. München: Goethe Institut
- Rall, M./ Engel, U./ Rall, D.(1985): Dependenz-Verb-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache. Heidelberg: Julius Groos
- Segermann, K.(1996): Fremdsprachenforschung als Vexierbild: Kritische Anspielungen. [in:] Zeitschrift für Fremdsprachenforschung; Bd.7; H.1. Universität Essen
- Tabakowska, E. (2001): Językoznawstwo a poetyka przekładu. Universitas
- Tesniere, L. (1959 dt. 1980): Elements de syntaxe structurale. Deuxieme edition revue et corrige. Quatrieme tirage. Paris dt.: Grundzüge der strukturellen Syntax. Herausgegeben und übersetzt von Ulrich Engel. Stuttgart: Klett

Viëtor, W.(1882): Der Sprachunterricht muss umkehren. Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage. [in:] Hüllen, W. (Hrsg.)(1979): Didaktik des Englischunterrichts. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

STRESZCZENIE

Zwiększenie efektywności nauczania oraz przyspieszenie procesu opanowania języka obcego było i jest przedmiotem ożywionych dyskusji pomiędzy glottodydaktykami a językoznawcami. Procesy nauczania i uczenia się języka są tak złożone, że niezbędnym stało się oparcie ich na solidnej podstawie naukowej. Tylko na drodze naukowo przeprowadzonej obserwacji i analizy można poznać ich złożoną naturę. ●d wielu dziesięcioleci podejmowano liczne próby wypracowania skutecznych metod nauczania języka inkorporujących relewantne rezultaty badań językoznawczych.

Pomimo współpracy — wprawdzie ciągle jeszcze niewystarczającej — pomiędzy praktykami a językoznawcami nie udało się jednoznacznie stwierdzić, która z wielu teorii lingwistycznych najlepiej nadaje się do wyjaśniania złożoności strukturalnych języka, a co za tym idzie, który model gramatyczny powinien stanowić swego rodzaju bazę dla preparacji podręczników do nauki języka obcego.

Celem niniejszego artykułu nie jest szczegółowe opisanie wybranych metod dydaktycznych w porządku chronologicznym, lecz tylko wskazanie na istotne ich relewantne cechy oraz zaakcentowanie teorii językoznawczej leżącej u ich podstaw.