

Zeitschrift: Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée
Herausgeber: Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée
Band: - (1975)
Heft: 21

Artikel: Bewusstsein und Automatisierung im Fremdsprachenunterricht
Autor: Szulc, A.
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-977874>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 30.03.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

tationsstelle für Fremdsprachenunterricht, Abteilung für angewandte Linguistik der Universität, Hallerstrasse 12, CH 3000 Bern.

Institut de linguistique
Université
CH–2000 Neuchâtel

E. Roulet

Bewusstsein und Automatisierung im Fremdsprachenunterricht

Jede der zahlreichen Methoden, die seit über einem Jahrhundert im Fremdsprachenunterricht Verwendung finden, ist das Produkt der Überschneidung einer bestimmten *Lerntheorie* mit irgendeinem *Sprachmodell*, das seinerseits wiederum der Exponent einer bestimmten *Sprachtheorie* ist. Die Lerntheorie bestimmt die Art und Weise der Durchführung des Unterrichts, die Sprachtheorie bildet die Grundlage für die Aufbereitung des zu lernenden Materials.

Trotz der unleugbaren Wechselbeziehung, die im Fremdsprachenunterricht zwischen der Lerntheorie einerseits und der Sprachtheorie andererseits besteht, ist es bisher fast immer die Lerntheorie und nicht die Sprachtheorie gewesen, die eine neue Sprachunterrichtsmethode angeregt hat. Dies geschah, indem sich die jeweilige Lerntheorie die gängigen linguistischen Erkenntnisse besser oder schlechter zunutze machte oder, was nicht selten der Fall gewesen ist, sie auch gänzlich ausser acht liess.

Selbst die sog. "linguistische" Methode (auch "audio-linguale" bzw. "Pattern-Drill-Methode" genannt) hatte ihre Wurzeln in der behavioristischen Lerntheorie, da diese (und nicht etwa die deskriptive Linguistik) letzten Endes die Anregung zur Erklärung der Sprache für ein "set of habits" gegeben hat, woraus dann von den Sprachmethodikern unter Bezugnahme auf die deskriptive Linguistik entsprechende didaktische Konsequenzen gezogen wurden.

Ebensowenig war es die traditionelle Grammatik, die den Anlass zur Einführung der grammatikalisierenden Übersetzungsmethode gegeben hat. Die diesem Lehrverfahren zugrundegelegte Sprachtheorie war zumindest einige Jahrhunderte älter. Auch die Reaktion auf die grammatikalisierende Art der sprachlichen Unterweisung, die in Form der sog. "direkten" Methode im letzten Viertel des 19. Jh. einsetzte, stützte sich nicht etwa auf neue Erkenntnisse hinsichtlich des Sprachmodells, sondern lediglich auf neue Richtungen in der Psychologie und in der allgemeinen Didaktik. Die

nachfolgende sog. "gemischte" Methode konnte, was die Aufbereitung des sprachlichen Materials betrifft, ebenso auf der traditionellen Grammatik basieren.

Die Tatsache, dass bis auf den heutigen Tag in vielen europäischen und aussereuropäischen Schulen der Fremdsprachenunterricht immer noch im Zeichen der Vermittlung von Kenntnissen über die Sprache und nicht des Spracherwerbs geführt wird, liefert einen bündigen Beweis dafür, dass die allgemeine Didaktik vielerorts immer noch ein veraltetes oder ungeeignetes Sprachmodell einem für den Sprachunterricht adäquateren vorzieht.

So hatte auch die seit dem Ende der 50er Jahre sich anbahnende Reaktion auf die unzweifelhaften Misserfolge der audio-lingualen Methode ihren Ursprung in den neuen, den Behaviorismus verbannenden Lerntheorien der wiederbelebten Gestaltpsychologie, deren Verfechter im Chomskyschen Sprachmodell neue Anregungen und vor allem die Bestätigung ihrer Arbeitshypothese hinsichtlich des Fremdsprachenunterrichts suchen. Daher kann es heutzutage keine Diskussion über die theoretischen Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts unterlassen, zu zwei Problemen Stellung zu nehmen. Das sind: (a) die Applikabilität oder Nichtapplikabilität der generativen Transformationsgrammatik für den Fremdsprachenunterricht und (b) die Frage, welche Lerntheorie für den Fremdsprachenunterricht am besten geeignet ist.

In einem 1966 auf der Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages gehaltenen Vortrag, der einen der wenigen Beiträge dieses Forschers zur Theorie des Fremdsprachenunterrichts darstellt, drückte Chomsky seine Skepsis aus hinsichtlich der Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht von Einsichten und Erkenntnissen, die diesbezüglich von der Linguistik und der Psychologie bisher erreicht wurden¹. Chomsky bezieht sich damit auf den Streit, der in den USA Anfang der 60er Jahre zwischen den Verfechtern der assoziativen Lerntheorie und der deskriptiven Linguistik einerseits und den gestaltpsychologisch und im Sinne der generativen Transformationsgrammatik ausgerichteten Forschern andererseits entbrannt ist. Sein Angriff richtete sich vor allem gegen die Annahme der Behavioristen, die Aneignung der Sprache sei mit der Entwicklung von entsprechenden Habits gleichzusetzen. Er sagte darüber:

"In particular, it seems to me impossible to accept the view that linguistic behavior is a matter of habit, that it is slowly acquired by reinforcement, association, and generalization *Language is not a 'habit structure'* " (von mir hervorgehoben, A. S.)².

1 Chomsky (1971), S. 152f.

2 Chomsky (1971), S. 153.

Chomsky macht u.a. den Linguisten den Vorwurf, dass diese ihren Anteil gehabt hätten an der Erhaltung des "Mythos" von dem habitbedingten Spracherwerb und der Annahme, dass ein fester Vorrat von "Mustern" (patterns) durch Praxis erworben und als Basis für Analogie und Generalisierung benutzt werden könnte³. Schuld daran sei die Tatsache gewesen, dass die grammatische Beschreibung der Deskriptivisten noch zu vage und unpräzise gewesen sei.

Chomsky hält sich zwar für nicht kompetent, um sich über die Applikabilität seiner Sprachtheorie für den Sprachunterricht zu äussern, doch er meint, dass bestimmte Tendenzen und Entwicklungen sowohl in der Linguistik als auch in der Psychologie einen potenziellen Einfluss auf die Sprachunterweisung ausüben könnten⁴. Darunter versteht er vor allem folgende Momente:

- 1) den kreativen Aspekt der Sprache
- 2) die Abstrahierbarkeit der linguistischen Repräsentation
- 3) den universalen Charakter der zu Grunde liegenden Sprachstruktur
- 4) die Rolle der inneren Organisation im kognitiven Prozess⁵.

Zum ersten Moment bemerkt Chomsky, dass die auffallendste und am meisten charakteristische Eigenschaft des normalen Sprachverhaltens darin bestehe, dass es *stimulusfrei* und *innovationsfähig* sei. Wiederholungen von bestimmten Redewendungen seien nachweislich selten. Der Situationskontext determiniere nur unter besonderen und für die Forschung uninteressanten Umständen, was gesagt wird⁶. Er fügt hinzu:

"The notion that linguistic behavior consists of 'responses' to 'stimuli' is such a myth as the idea that it is a matter of habit and generalization⁷."

Die Kritik der behavioristischen Spracherwerbs- und Sprachverwendungstheorie kam besonders scharf zum Ausdruck in Chomskys Rezension der seinerzeit viel diskutierten Arbeit Skinners über das Verbalverhalten⁸, die zwei Jahre nach deren Erscheinen veröffentlicht wurde⁹. Diese Besprechung ist inzwischen gewissermassen zum ideologischen Bekenntnis der Anhänger der generativen Transformationsgrammatik geworden. Chomsky verteidigt dort gegen die Argumente der behavioristisch ausgerichteten Verhaltenspsycho-

3 Chomsky (1971), S. 154.

4 Chomsky (1971) S. 155.

5 Chomsky (1971), S. 156.

6 Chomsky (1971), S. 156.

7 Chomsky (1971), S. 156.

8 Skinner (1957).

9 Chomsky (1964).

logen die Ansicht, dass sich der Behaviorismus als unfähig erwiesen habe, den komplizierten Mechanismus des sprachlichen Verhaltens zu erhellen. Die Einsichten, die in den Labors der Verstärkungstheoretiker bei Tierversuchen gewonnen wurden, könnten kaum die Komplexität des menschlichen Verhaltens erhellen, geschweige denn die des Spracherwerbs. Aus dieser Feststellung ergibt sich Chomskys Opposition gegen das Beschränken der Forschungsvorhaben auf die beobachtbare Relation zwischen Input und Output und den sich daraus ergebenden Verzicht auf jegliche Versuche, sich Kenntnisse über die innere Struktur des menschlichen Organismus zu verschaffen sowie über die Art, wie dieser sein Verhalten organisiert¹⁰.

Indem er an die Descartschen angeborenen Ideen anknüpft und somit den alten Gegensatz von Rationalismus und Empirismus wachruft und für den ersten Partei ergreift, stellt Chomsky die These auf, die innere Struktur (*internal structure*) sei dem menschlichen Organismus angeboren¹¹. Dabei betont er, dass die Annahme einer solchen Struktur bei der Bestimmung des Verhaltens des menschlichen Organismus einen grossen Einfluss auf die Ausrichtung der linguistischen Forschung ausüben würde¹².

Die Hauptkritik Chomskys gegen den von Skinner verwendeten Begriff des Verbalverhaltens (*verbal behavior*), unter dem dieser eigentlich nichts anderes als die Sprachverwendung versteht, richtet sich gegen die Annahme, die Prädiktabilität dieses Verhaltens sei auf äussere, auf Grund von Experimenten mit niederen Organismen isolierte Faktoren zurückführbar. Chomsky postuliert also mit Recht die relative Unabhängigkeit des Sprechers von Stimulusbedingungen. Man kann ihm nur zustimmen, wenn er darauf aufmerksam macht, dass das menschliche Verhalten, das höhere geistige Fähigkeiten voraussetzt, den Rahmen eines strikte behavioristischen Schemas, das so viele Sprachwissenschaftler und Philosophen fasziniert habe, sprengt¹³.

Für Skinner war jeglicher Lernprozess identisch mit der Veränderung im Stärkegrad der Reaktion auf einen Stimulus. Daher sah er in der Verstärkung die unbedingte Voraussetzung für das Lernen überhaupt und somit auch für den Spracherwerb. Allerdings übersah er dabei die Tatsache, dass die Probabilität einer bestimmten Reaktion auf einen bestimmten Stimulus umgekehrt proportional ist zur Komplexität desjenigen Organismus, auf den dieser Stimulus einwirkt. Chomsky wirft also Skinner mit Recht vor, dass dieser in bezug auf den Spracherwerb nicht einmal der Forderung genügt, dass der Verstärker ein *identifizierbarer Stimulus* sei. Der von Skinner geschaffene

10 Chomsky (1964), S. 548.

11 Chomsky (1964), S. 548. Zur Kritik dieses Standpunkts siehe u.a. Hockett (1968).

12 Chomsky (1964), S. 548.

13 Chomsky (1964), S. 649.

Terminus Verstärkung sei daher viel zu vage und entbehre jeglicher Erläuterungskraft¹⁴.

Chomsky hat zweifelsohne recht, wenn er feststellt, dass das Verbalverhalten, verstanden als Performanz, also eine volle kommunikative Äusserung, nur in sehr geringem Grad voraussagbar ist und somit nicht als das ausschliessliche Ergebnis des operativen Verhaltens interpretiert werden kann. Eine Ausnahme bilden allerdings hier, was Chomsky zu übersehen scheint, soziale Situationen mit konventionalisierten Texten als Begleiterscheinung, z.B. während des Gottesdienstes oder einer Gerichtsverhandlung, beim Schwören eines Eids und in ähnlichen Fällen. Andererseits muss man Chomsky zustimmen, wenn er betont, dass dem Lernen durch Verstärkung beim Menschen von vornherein Grenzen gesetzt sind, dass man z.B. nicht behaupten könne, das Verhalten eines Künstlers sei lediglich durch zufälliges Verstärken bedingt worden.

In seiner Kritik des Skinnerschen Verbalverhaltens übersieht allerdings Chomsky die Tatsache, dass dieser die Sprache nicht, wie es die nach der S-R-Psychologie ausgerichteten Linguisten taten, als System von habituell beherrschten *Strukturen* auffasst, sondern vielmehr als habituationsbedingte *Sprachverwendung*, die er als eine durch soziale Einwirkung konditionierte Verhaltensform interpretiert. Daher lässt auch Skinner den u.a. von Twaddell¹⁵ so stark betonten Unterschied zwischen *habit* und *choice* (dem Habituellen und dem frei Wählbaren) in der Sprachverwendung völlig unbeachtet. Er ist vielmehr bemüht, die volle sprachliche Äusserung als Konditionierungseffekt darzustellen.

Mit anderen Worten, für Skinner umfasst das sprachliche Konditionieren vor allem kognitive Inhalte und nicht das Automatisieren von Strukturgefügen, wie das von den Verfechtern der audio-lingualen Methode postuliert wurde. Skinners Auffassung vom sprachlichen Verhalten liess das von den Deskriptivisten entwickelte Sprachmodell unbeachtet.

Aus dem obigen wird verständlich, warum Chomsky, der so stark die kreative Seite des Sprachvermögens unterstreicht, die von Skinner angenommene Einschränkung der Kreativität nicht billigen kann. Was sowohl Skinner als auch Chomsky übersehen, ist die Tatsache, dass in der sprachlichen Äusserung sowohl kognitive als auch nichtkognitive (bewusstseinsbezogene) Momente enthalten sind.

Die von der S-R-Psychologie beeinflussten Sprachunterrichtsmethodiker, unter denen sich zum erstenmal in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts auch sprachtheoretisch interessierte Forscher fanden, beschränkten sich

14 Chomsky (1964), S. 558.

15 Twaddell (1967).

darauf, den Fremdsprachenerwerb als einen Prozess der operativen Konditionierung durch den Lehrer und zwar vornehmlich im Bereich der geschlossenen Subsysteme des Sprachkodes darzustellen. Ihre Bemühungen gingen dahin, in Anlehnung an die deskriptivistische Sprachtheorie entsprechende Unterrichtsmethoden auszuarbeiten. Die Deskriptivisten haben nämlich als erste auf die Regelmässigkeiten aufmerksam gemacht, die zwischen den einzelnen Formklassen im Syntagma auftreten, und gezeigt, dass man, unter Anwendung des Substitutionsverfahrens eine Menge von Äusserungen auf einen gemeinsamen Nenner, d.h. eine gemeinsame *Struktur*, zurückführen kann, in der bestimmte konstante Relationen herrschen. Daraus wurde der lerntheoretische Schluss gezogen, es genüge, die Relationen, die in einem bestimmten Satztyp auftreten, areflexiv zu beherrschen, sie also durch operatives Konditionieren zu automatisierten Verhaltensformen zu entwickeln, um eine praktisch unbegrenzte Anzahl von Realisierungen dieses Satztyps durch Substitution der die einzelnen Formklassen repräsentierenden finiten Elemente (Lexeme/Semanteme) zu gewinnen. Mit anderen Worten, man ging von der Voraussetzung aus, in einer Struktur könne sich zwar die lexikalische Bedeutung ändern, aber nicht die strukturelle. Folglich sei jeder, der eine bestimmte Menge morpho-syntaktischer Strukturen beherrscht, imstande, völlig frei und unbehindert sprachliche Äusserungen zu produzieren.

Auf diese Weise wurde zum erstenmal die Aufmerksamkeit der Sprachmethodiker auf den Unterschied in der sprachlichen Tätigkeit zwischen dem Notwendigen, vom Willen des Sprechenden Unabhängigen (*habit*) und dem frei Wählbaren (*choice*) gelenkt. Diese wichtige Unterscheidung eröffnete völlig neue Erkenntnisse hinsichtlich des Sprachunterrichts und schien nun endlich die schier unüberbrückbare Schwierigkeit, die der Sprachunterricht von jeher in sich barg, mit einem Schlag beseitigt zu haben. Doch hat man bei den Bemühungen, die sprachliche Produktion, die Sprachverwendung, auf das Habituelle zu beschränken, leider die andere, für die Kommunikation primäre Seite der Sprache, nämlich die des aussersprachlich bezogenen völlig vernachlässigt¹⁶. Dieses Versäumnis, das der audio-lingualen Methode zum Verhängnis wurde, ergab sich aus den theoretischen Voraussetzungen des amerikanischen Deskriptivismus, der das Erforschen des Phänomens Bedeutung in seine Forschungsaufgaben kaum einschloss. Die Bedeutung wurde von den konsequenten Deskriptivisten lediglich als Funk-

16 Das Primat des lexikalischen Systems mit der überwiegenden Mehrzahl der frei wählbaren Elemente, die in direktem Bezug zu den Elementen der aussersprachlichen Wirklichkeit stehen, ist u.a. daraus ersichtlich, dass in den meisten Fällen die verbale Kommunikation auch bei nicht erfüllter Grammatizität zustandekommt (z.B. +Ich morgen gehen Haus).

tion der freien Wahl aufgefasst¹⁷ und somit als Ausdruck der individuellen Persönlichkeit. In die Sprachunterrichtstheorie wurde sie nicht aufgenommen. Dadurch hat man es übersehen, dass der Schüler bei den Pattern-Drills fast ausschliesslich innersprachlich, indem man ihn lediglich zum Automatisieren von Strukturen und ihren Transformationen anleitete, konditioniert wurde. Dabei setzt die Verwendung der Sprache als Kommunikationsmittel eine aussersprachliche, sozialbedingte Motivation als primär voraus, und diese ist ohne eine eingehende Kenntnis des lexikalischen Systems nicht denkbar. Auf diese Weise haben die Verfechter der Drill-Methode das Problem des Fortgeschrittenenunterrichts theoretisch nicht zu lösen vermocht.

Dies alles führte in den 60er Jahren zu Ermüdungserscheinungen, deren Folge eine allmähliche Abwendung von der Pattern-Drill-Methode sein musste. Neuerdings sucht man in der transformationell-generativen Sprachauffassung neue Anregungen, wobei man – wie es oft in ähnlichen Situationen der Fall ist – die Neigung zeigt, das alte restlos über Bord zu werfen.

Die Abkehr von der audio-lingualen Habitmethode (*audio-lingual habit theory*) zugunsten der kognitiven Kode-Unterrichtsmethode (*cognitive code learning theory*)¹⁸ wurde wiederum nicht etwa durch den Durchbruch einer neuen linguistischen Richtung wie z.B. der generativen Transformationsgrammatik herbeigeführt, sondern durch die auf dem Gebiet der Psychologie erfolgte Umorientierung vom Behaviorismus zur Gestaltpsychologie. Diese Umorientierung ist wiederum nicht ohne Einfluss auf die Sprachwissenschaft geblieben. Bekanntlich hält Chomsky neuerdings die Linguistik für einen Zweig der Erkenntnispsychologie¹⁹.

Der grundlegende Unterschied zwischen der Pattern-Drill-Methode der Behavioristen und der kognitiven Kode-Unterrichtsmethode der Neogestaltisten besteht in den theoretischen Prämissen, auf denen beide Unterrichtsweisen basieren. Die prinzipielle Frage dabei, von deren Beantwortung sowohl die lerntheoretischen als auch die praktischen Konsequenzen abhängen, ist die des Spracherwerbs, besonders des Erwerbs der Sprechfähigkeit überhaupt. Beide didaktischen Richtungen unterscheiden sich hier hinsichtlich der grundlegenden Arbeitshypothese. Für die Verfechter der kognitiven Kode-Unterrichtsmethode ist der Spracherwerbsmechanismus *angeboren*, und zwar in Form von potenziellem, als sprachliche Universalien fungierendem (und daher nicht sprachspezifischem) Wissen. Für die Anhänger der audio-lingualen Habit-Methode wird er vom Kind im Rahmen des operativen Konditionierens durch die Gesellschaft *erworben*.

17 Twaddell (1967), S. 12.

18 Die englischen Termini wurden von Carroll (1966), S. 101, vorgeschlagen.

19 Lyons (1971), S. 103.

In diesem Zusammenhang muss noch eine Frage angeschnitten werden, die mit dem Problem der Kreativität direkt zusammenhängt, nämlich die, ob sich die Kindersprache von der Erwachsenensprache grundsätzlich unterscheidet oder nicht. Die Verfechter der rationalistischen Richtung in der Erkenntnispsychologie vertreten die Ansicht, die Fähigkeit des Spracherwerbs sei dem Menschen angeboren und gehe mit dem Alter zurück. Chomsky greift in diesem Zusammenhang bekanntlich zur Kategorie der angeborenen Ideen, die die Ausbildung der sprachlichen Kompetenz determinieren sollen. Er nimmt an, dass das dem Kind angeborene sprachliche (Vor-)wissen, durch äussere Einwirkungen lediglich aktiviert werde.

Der Schluss, die angeborenen Ideen seien eine für den Spracherwerb absolut notwendige Voraussetzung, entspringt der kaum beweisbaren Hypothese, dass die Kompetenz primär sein müsse gegenüber der Performanz. Dabei scheint das Kind gerade durch die Performanz zur Kompetenz zu gelangen. Das von Chomsky betonte Missverhältnis zwischen Input und Output der kindersprachlichen Entwicklung, also die Tatsache, dass Kinder, die ihre Muttersprache erlernen, in sprachlicher Hinsicht mehr leisten, als es auf Grund des von der sozialen Umgebung erhaltenen Inputs anzunehmen wäre, kann auch auf die dem menschlichen Gehirn eigene Fähigkeit zurückgeführt werden, eine (unbewusste) *paradigmatische Analyse* im Rahmen der vernommenen sprachlichen Lautkontinua durchzuführen. Diese ermöglicht dem Kind die einzelnen Sprachelemente: (1) aus grösseren Zusammenhängen zu isolieren und in bestimmte Klassen zu ordnen, unter denen mehr oder weniger determinierte Beziehungen herrschen, und (2) unter Beachtung der sich aus dem gegebenen Sprachsystem ergebenden Restriktionen wieder zusammenzufügen, wobei das Ergebnis der Synthese anders sein kann als die "Vorlage", also dasjenige Sprachmaterial, auf Grund dessen die Analyse durchgeführt wurde.

Auf diese Weise, und nicht unbedingt durch angeborene Ideen, entsteht beim Kind die sog. "interne Grammatik", also der Sprachkode, für dessen Entstehung es gar nicht notwendig ist, ein "Vorwissen" anzunehmen.

Ein Beweis, dass das Kind beim Aufbau der grammatischen Regeln Verallgemeinerungen vornimmt, ist u.a. die Tatsache, dass in den ersten Phasen des kindlichen Spracherwerbs bestimmte fehlerhafte Assoziationen und Verallgemeinerungen vorkommen, die sich aus einer falschen Zuordnung zu "stärkeren" (also akzidentell häufiger vorkommenden) Strukturen ergeben; z.B. * er schriebte für er schrieb.

Mit dem lexikalischen System, das in den Oberflächenstrukturen zutage tritt, erwirbt das Kind die dem muttersprachlichen Kode eigene, durch Speicherung sozialer Erkenntnisse und Erfahrung gewonnene *Segmentierung der aussersprachlichen Wirklichkeit*. Diese wird in Form von habituell

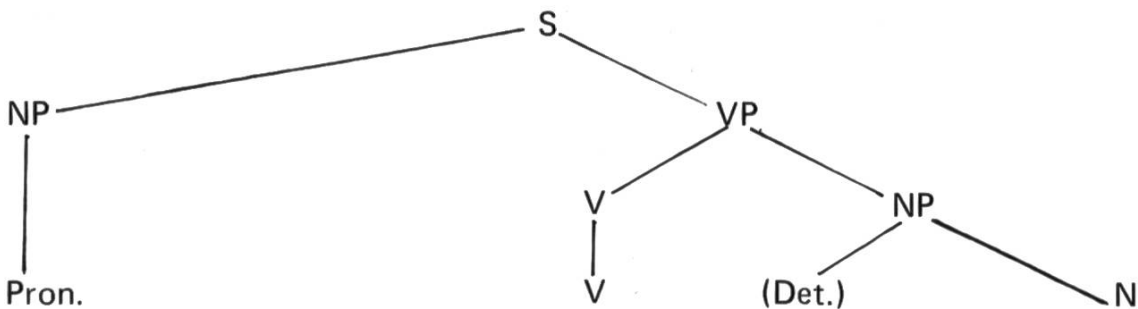
erworbenen semantischen Assoziationen²⁰ im Gehirn des Kodebenutzers langfristig gespeichert.

Die lexikalischen Assoziationen betreffen Restriktionen, deren Nichtbeachtung inkonvenable Oberflächenrealisierungen von bestimmten Tiefenstrukturen darstellen. So haben z.B. die Äusserungen:

1) dt. *Er wäscht die Wäsche*

2) dt. *Er wäscht das Auto*

ins Polnische übertragen wohl die gleiche morpho-syntaktische Struktur, und zwar:



doch unterscheiden sich ihre Endsymbole in ihrem semantischen Bezugssystem beträchtlich:

dt. *Er wäscht das Auto*: poln. *(On) myje auto*

dt. *Er wäscht die Wäsche*: poln. *(On) pierze bielizne* (poln. *pierze* "waschen (nur auf die Wäsche bezogen)").

Wir sehen daraus, dass zwar die Tiefenstrukturen in (1) und (2) für beide Sprachen isomorph sind, dass aber ihre respektiven Realisierungen durch die Oberflächenstrukturen nicht auf einen gemeinsamen Nenner zurückführbar sind, ohne dadurch die Akzeptabilität der Äusserung in der einen oder der anderen Sprache zu verletzen. Mit anderen Worten, die in beiden lexikalischen Systemen konventionellen, also durch aussersprachlich bedingte historische Zufälle entstandenen lexikalischen Fügungen reflektieren die unterschiedliche Art, die aussersprachliche Wirklichkeit zu segmentieren, die dem polnischen und dem deutschen Sprachkode eigen ist. Die Kenntnis dieser Fügungen, für die ich anderenorts die Bezeichnung "konventionelle" bzw. "konventionalisierte Syntagmen" vorgeschlagen habe²¹, gehört zur Kompetenz der gegebenen Sprache und wird vom kompetenten Kodebenutzer habituell beherrscht.

Aus dem obigen wird ersichtlich, dass der kompetente Sprecher nicht einmal im lexikalischen System eine absolut freie Wahl von Finalelementen

20 Szulc (1973), S. 47.

21 Szulc (1973), S. 48.

hat. Seine Kreativität wird durch verschiedenartige durch den Kode vorgegebene Restriktionen eingeschränkt, die ihm allerdings nicht bewusst werden, solange er seine Muttersprache nicht mit dem System einer anderen Sprache konfrontiert. Somit gehören die konventionellen Syntagmen zu denjenigen obligatorischen Operationen, die bei Ableitungen einer Oberflächenstruktur aus der Tiefenstruktur durchgeführt werden müssen, damit eine Äusserung akzeptabel wird.

Zieht man all dies in Erwägung, wird man einsehen müssen, dass die von Chomsky postulierte und von den Behavioristen ausser acht gelassene Kreativität sich lediglich auf die am wenigsten determinierten Elemente des Sprachsystems bezieht, also auf das lexikalische System, *ausgenommen die konventionalisierten Syntagmen*.

Die konventionalisierten Elemente des lexikalischen Systems bewirken, dass die generative Kapazität jeder formal-syntaktischen Struktur bestimmte Restriktionen hat. Somit ist die kreative Potenz des Kodebenutzers zwar individuell und stimulusunabhängig, jedoch nur unter Beachtung der für den entsprechenden Sprachkode geltenden Restriktionen möglich. Nur in besonderen Fällen und zu besonderen pragmatischen Zwecken kann die Kreativität auch in die geschlossenen Subsysteme der Sprache eingreifen.

Das Kodieren einer sprachlichen Äusserung wäre mit der Schnelligkeit, mit der es normalerweise ausgeführt wird, nicht realisierbar ohne eine weitgehende *Automatisierung* des ganzen Prozesses im Gehirn des Kodebenutzers. Daher bildet die Automatisierung den Grundstein der Sprachverwendung, also der Performanz, wobei allerdings die Theorie der Performanz von der Performanz selbst unterschieden werden muss.

Automatisierbar sind im Sprachsystem grundsätzlich die formalen Beziehungen im Syntagma²². Diese muss der eine sprachliche Äusserung kodierende Sender in Form einer Habit-Struktur beherrschen, da er sonst der Möglichkeit beraubt wird, sich auf die frei wählbaren semantischen Einheiten zu konzentrieren.

Die habituell erworbenen morpho-syntaktischen Strukturen ermöglichen dem Kodebenutzer erst ihr schnelles Ausfüllen mit frei wählbaren Lexemen und (konventionalisierten) Lexemfügungen. Mit anderen Worten, die Voraussetzung für die Kreativität, also die Fähigkeit, neue, vorher nicht gehörte (aber nicht inkonvenable) Sätze zu konstruieren, bildet beim kompetenten Sprecher: (1) die habituelle Beherrschung der formalen und kategorialen Beziehungen sowie (2) eine ebenfalls habituelle Beherrschung aller festen (sich der freien Wahl entziehenden) Elemente des lexikalischen Systems.

Die sprachliche Kompetenz setzt also zweierlei Prozesse voraus:

22 Z.B. *Der alt-e Mann-Ø kauf-t ein-en Hut-Ø*, wobei im Fall von *einen* zweierlei Beziehungen bestehen: eine kategoriale (Det + N) und eine formale (ein + -en).

- a) die Automatisierung des Automatisierbaren
- b) die Kreativität im eigentlichen Sinne, also die Fähigkeit, eine pragmatische Interpretation sowohl des zu Kodierenden als auch des Dekodierten durchzuführen. Diese setzt die Kenntnis der außersprachlichen Bezüge des gegebenen lexikalischen Systems voraus, und zwar sowohl auf der sozialen Ebene wie auch auf anderen Ebenen (z.B. die sog. "Landeskunde").

Gehen wir von dem oben dargelegten Arbeitsmodell des Sprachkodes aus, dann müssen wir fragen, welche Lerntheorie am besten für den optimalen Erwerb dieses Kodes geeignet ist.

Die Tatsache, dass die auf den Erkenntnissen der Gestaltpsychologie basierende Lerntheorie das Prinzip der Generalisierung und Assoziation grundsätzlich verwirft und nur im Erklären, also im kognitiven Lernprozess die Erleichterung, wenn nicht die einzige Möglichkeit des Lernens überhaupt sieht, lässt ihre Applikabilität besonders für eine schnelle Automatisierung der subverbalen (also auf die Relationen zwischen den Sprachelementen bezogenen) Strukturen des Sprachkodes fraglich erscheinen. Die subverbalen Elemente sind ja sozusagen *ex definitione* beim Kodebenutzer aus der Bewusstheit verdrängt, denn nur dann können sie ihre Rolle erfüllen.

Trotzdem gehen die Verfechter der kognitiven Kode-Unterrichtsmethode von der Voraussetzung aus, dass die kognitive Strukturierung des zu lernenden Materials absolut notwendig sei, damit der Schüler eine Kategorisierung der sprachlichen Eigenschaften vornehmen kann, denn bewusste Erklärung könne das Lernen nur erleichtern²³.

Wir sehen daraus, dass die kognitive Sprachunterrichtsmethode, statt von einem Modell des Sprachkodes auszugehen und daran die Lerntheorie anzupassen, sich auf Feststellungen beschränkt, die zwar auf das verbale Lernen zutreffen, die aber die Optimierung des für den Spracherwerb unerlässlichen Habituationsprozesses völlig unbeachtet lassen. Daher sehe ich in den Versuchen, die obligatorischen strukturalen Fügungen, deren Automatisierung eine unbedingte Voraussetzung für die sprachliche Kreativität ist, *zuerst metasprachlich zu erfassen und erst dann zu lehren*, eine gewisse Rückkehr zu der seinerzeit überwundenen, aus dem Geist der Humboldtschen Ideen geborenen Definition des Lernens als ausschliesslicher "Aneignung von Kenntnissen". Der einzige Unterschied zur grammatikalisierenden Übersetzungsmethode besteht darin, dass in der kognitiven Methode das Paradigma, das die syntaktischen Relationen unbeachtet lässt, durch eine abstrakte Darstellung der syntagmatischen Struktur ersetzt wurde. Das Gemeinsame an beiden Methoden ist allerdings die metasprachliche Darstel-

23 Carroll in: Valdman (1966), S. 104–5.

lung der subverbalen Elemente des Sprachkodes und das Vernachlässigen des Automatisierungsprozesses. Dabei muss betont werden, dass es ebenso falsch ist, den Spracherwerb als Ganzes lediglich auf die Entwicklung von Habits zurückzuführen. Der Sprachcode, um überhaupt als solcher funktionieren zu können, muss zwei Seiten in sich vereinen, und zwar eine *habituelle*, auf den Erwerb von automatisierten Assoziationen ausgerichtete, und eine *kognitive*, die auf erkenntnismässige Prozesse eingestellt ist. Beide Seiten stehen zueinander in einer Wechselbeziehung, beide erfüllen eine bestimmte Rolle im sprachlichen Kommunikationsprozess.

Es liegt also auf der Hand, dass sich das Verhältnis des Kognitiven zum Habituellen in jedem Schulfach unterschiedlich gestaltet. Als zwei disparate Pole kann man z.B. den Gymnastikunterricht und den Mathematikunterricht nennen. Bei dem ersten ist die Entwicklung der entsprechenden motorischen Gewohnheiten das Entscheidende und der kognitive Aspekt sekundär. Beim Mathematikunterricht ist es gerade umgekehrt. Abgesehen vom Einmaleins, das der Schüler habituell beherrschen muss, um dadurch von der zeitraubenden kognitiven Operation entlastet zu werden, sind die Lernprozesse im Rahmen der einzelnen Schulfächer hauptsächlich auf die Erweiterung der Kognition gerichtet. Wird der Schüler ausserhalb des Fremdsprachenunterrichts operativ konditioniert, so bezieht sich diese Tätigkeit nicht etwa auf die Subsysteme der Sprache, denn diese beherrscht er bis zur Perfektion, sondern auf die kognitiven Beziehungen, die Skinner als "intraverbal operants" bezeichnet²⁴, z.B. *Paris . . . Hauptstadt von Frankreich*.

Diese fast ausschliesslich auf die Kognition ausgerichtete Einstellung galt zumindest bis in die 80er Jahre, und vielerorts gilt sie auch noch heute, *auch für den Fremdsprachenunterricht*, der in diesem Fall mit der Vermittlung von Kenntnissen über die Sprache gleichzusetzen ist. Auf diese Weise konnte früher der Fremdsprachenunterricht als mit den übrigen "bildenden" Schulfächern gleichberechtigt angesehen werden, da den auf blosser Entwicklung von Fertigkeiten eingestellten Fächern, wie z.B. dem Gesang-, Zeichen- und Gymnastikunterricht, lediglich der Status eines "Ergänzungsfachs" zugesprochen werden konnte. Erst Viëtor hat in den 80er Jahren des 19. Jh. zunächst intuitiv die Sprache als Fertigkeit erkannt und auch gelehrt. Daran knüpften über ein Jahrhundert später, allerdings aus ganz anderen theoretischen Erkenntnissen heraus, die behavioristisch ausgerichteten Verfechter der heute so kritisierten audio-lingualen Methode, bis man neuerdings wieder dem kognitiven Aspekt des Fremdsprachenunterrichts den Vorrang einzuräumen versucht, nachdem man festgestellt hat, dass das habituelle Erwerben

24 Chomsky (1964), S. 572.

der Erzeugungsstrukturen nicht ausreicht, um in der Fremdsprache als kompetent gelten zu können.

Die Tatsache, dass die Sprache nur in den subverbalen Strukturen ein geschlossenes Erzeugungssystem ist, muss von jeder Lerntheorie berücksichtigt werden. Besteht das Automatisieren von formalen Strukturen in der Entwicklung von bestimmten Habits, so setzt auf der anderen Seite der Erwerb des lexikalischen Systems vorwiegend kognitive Momente voraus, besonders wenn es sich um eine Fremdsprache handelt. Aber selbst das Kind erlernt einen Teil des muttersprachlichen Wortschatzes auf kognitivem Wege über die Muttersprache. Jedoch bedeutet die Kognitivität im Fremdsprachenunterricht keineswegs die Beseitigung der Habituation. Die audio-linguale Habit-Methode und die kognitive Kode-Unterrichtsmethode repräsentieren von diesem Standpunkt aus gesehen zwei extreme Realisierungen von Lerntheorien, die zu sehr psychologisch und zu wenig linguistisch ausgerichtet sind. Erst eine interdisziplinäre Zusammenarbeit von Linguisten und Vertretern der Psychologie, Soziologie und allgemeiner Didaktik, wobei allerdings der angewandten Linguistik die Rolle der leitenden Disziplin vorbehalten sein muss, kann die Voraussetzungen schaffen für eine optimale Verteilung der Forschungsaufgaben und somit eine tatsächliche Optimierung des bis jetzt immer noch nicht befriedigenden Fremdsprachenunterrichts.

Cracovie

A. Szulc

Bibliographie

- Carroll, J. B. (1966): "The Contribution of Psychological Theory and Educational Research to the Teaching of Foreign Language", Valdman (1966), S. 93–106.
- Chomsky, N. (1961): "Some Methodological Remarks on Generative Grammars", *Language* 17: 219–239; teilweise abgedruckt in: Fodor/Katz (1964), S. 384–389.
- Chomsky, N. (1964): "A Review of B. F. Skinner's *Verbal Behavior*", Fodor/Katz (1964), S. 547–578.
- Fodor, J. und Katz, J. (1964): *The Structure of Language, Readings in the Philosophy of Language*, Englewood Cliffs N. J.
- Fillmore, Ch. J. (1968): "The Case for Case", Bach, E./Harms, R. T.: *Universals in Linguistic Theory*, New York.
- Chomsky, N. (1969): *Aspekte der Syntax-Theorie*, Frankfurt/M.
- Chomsky, N. (1971): "Linguistic Theory", Allen, J. P. B./van Buren, P.: *Chomsky: Selected Readings*, London, S. 152–159.
- Helbig, G. (1969): "Zur Anwendbarkeit moderner linguistischer Theorien im Fremdsprachenunterricht und zu den Beziehungen zwischen Sprach- und Lerntheorien", *Sprache im Technischen Zeitalter* 32: 287–305.
- Helbig, G. (1970): "Zum Modellbegriff in der Linguistik", *Deutsch als Fremdsprache* 7: 26–33.
- Hockett, Ch. (1968): *The State of the Art*, The Hague.
- Hund, W. (1972): "Sprachsignale, Anmerkungen zum idealistischen und materialistischen Zeichenbegriff", *Literatur und Kritik* 70: 606–615.

- Lyons, J. (1971): *Einführung in die moderne Linguistik*, München.
- Skinner, B. F. (1957): *Verbal Behavior*, London.
- Szulc, A. (1973): "Die Haupttypen der phonischen Interferenz", *Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung* 26, S. 111–119.
- Twaddell, F. (1967): *Meanings, Habits and Rules*, in: Wilson, G. (ed.): *A Linguistic Reader*, New York, S. 10–17; Abdruck aus *Education* 10 (1948).
- Valdman, A. (1966): *Trends in Language Teaching*, New York.

Die festen Verb/Substantivgefüge im Deutschunterricht für Frankophone

"Die Wortstellung im Deutschen ist nicht so eng gebunden wie im Französischen, aber auch nicht so einfach. Ihre Regeln sind nicht leicht zu fassen¹."

Dem lapidaren Satz, mit dem ein Altmeister in seiner *Deutschen Grammatik* das Kapitel "Wortstellung" eröffnet, entspricht in neuerer Zeit, im *Duden*, die übereinstimmende Aussage:

"Im Deutschen gibt es so viele Möglichkeiten der Wortstellung, dass der Lernende diese Vielfalt oft für Willkür hält²."

Wer Deutsch als Fremdsprache unterrichtet und dies nicht aufs Geratewohl zu tun bestrebt ist, sieht sich bald vor die Notwendigkeit der Vereinfachung gestellt; in der Beschränkung zeigt sich der Schulmeister. Die Lehrbuchautoren der Mittelschulstufe geraten damit freilich in die Zwickmühle des Anspruchs auf Wissenschaftlichkeit und des Zwangs zur Minimalisierung. Die Verfasser des in der Westschweiz weitverbreiteten *Précis de grammaire allemande*³ sind dem Dilemma dadurch entronnen, dass sie vorerst das allgemeine Grundgesetz, welches Rangordnung und Reihenfolge der Satzglieder nach ihrem Mitteilungswert regelt, verkünden (§ 7) und anschliessend dem Schüler dessen Ausführungsbestimmungen in mundgerechten Rezepten einflößen (§ 12). Dazwischen wird der Sonderfälle gedacht. Da heisst es: "le déplacement d'un complément est un moyen de style qui ne s'apprend que par l'usage" (§ 10). Nun wird man zwar gegen eine solche Darstellung des komplizierten Sachverhalts für Gymnasiasten nicht viel einzuwenden haben,

- 1 Hermann Paul: *Deutsche Grammatik*, Niemeyer, Nachdruck 1968. Bd. III, Kap. 2 (Wortstellung), S. 65.
- 2 Duden: *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Bibliographisches Institut, Mannheim, 1959, Kap.: *Die Wortstellung*. S. 581.
- 3 W. Uhlig, Ch. Chatelanat, J. B. Lang: *Précis de grammaire allemande*. Payot, Lausanne, 1966. Kap.: *Place du verbe – Place des compléments*. S. 13–17.