

Dr. Martina Liedke-Göbel  
 Institut für Deutsch als Fremdsprache/ Transnationale Germanistik  
 Ludwig-Maximilians-Universität München  
 liedke@daf.uni-muenchen.de

**Martina Liedke (2005)**

## **Linguistik und Fremdsprachendidaktik**

<b>1. Linguistik als Bezugsdisziplin.....</b>	<b>1</b>
<b>2. Mittelalter: GÜM versus „natürlicher Ansatz“ .....</b>	<b>4</b>
<b>3. Ende des 19. Jahrhunderts: Neusprachliche Reformbewegung.....</b>	<b>5</b>
<b>4. Anfang des 20. Jahrhunderts: Kulturkundebewegung .....</b>	<b>7</b>
<b>5. 1950er/ 1960er Jahre: Vermittelnde Methode .....</b>	<b>8</b>
<b>6. 1960er/ 70er Jahre: Audiolingualer und audiovisueller Ansatz.....</b>	<b>9</b>
<b>7. Erwerbssequenzorientierter Ansatz.....</b>	<b>13</b>
<b>8. ab 1980er Jahre: Kommunikativer und interkultureller Ansatz.....</b>	<b>15</b>
<b>Literatur .....</b>	<b>19</b>
<b>Glossar .....</b>	<b>20</b>
<b>Aufgaben.....</b>	<b>21</b>
<b>Lösungen.....</b>	<b>23</b>

### **1. Linguistik als Bezugsdisziplin**

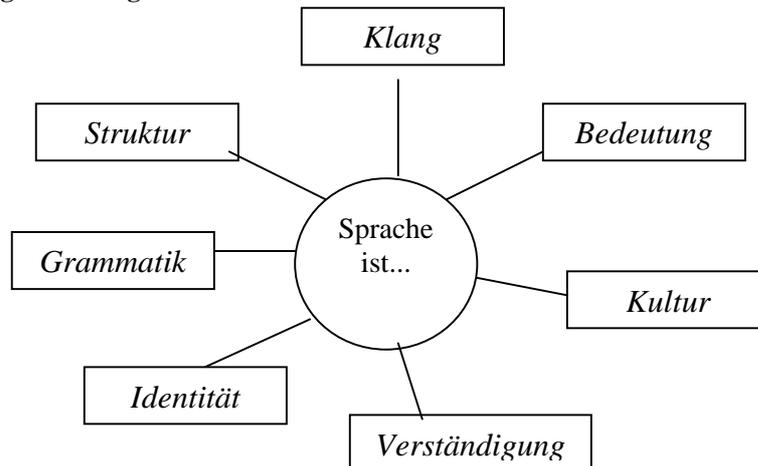
Im Anwendungsfeld Fremdsprachenunterricht kommt der Linguistik eine zentrale Stelle als Bezugswissenschaft zu. Theoretische Umorientierungen in der Linguistik wirken sich entsprechend mit mehr oder weniger zeitlicher Verzögerung auf den Fremdsprachenunterricht, auf Lehrbücher und Übungsformen aus. Im vorliegenden Kapitel soll anhand eines kurzen Gangs durch die Geschichte des neusprachlichen Unterrichts gezeigt werden, wie verschiedene linguistische Ansätze zu verschiedenen Zeiten fremdsprachendidaktische Konzeptionen und Methoden beeinflusst haben. Der Rückblick verdeutlicht am Beispiel Sprachunterricht die Ausgangspunkte der pragmatischen Wende (siehe Kapitel1) und zeigt einige ihrer praktischen Konsequenzen.

Bitte nehmen Sie sich vorher ein wenig Zeit, um darüber nachzudenken, was Sie selbst intuitiv mit dem **Begriff „Sprache“** verbinden. Vervollständigen Sie das folgende

Assoziogramm, indem Sie mindestens drei (oder mehr) weitere Stichworte notieren, die Ihnen dazu einfallen.

Wahrscheinlich werden Sie sehr unterschiedliche Stichworte notiert haben, z.B. „Grammatik“, „Bedeutung“, „Verständigung“ etc. Abbildung 2 gibt einige Assoziationen wieder, die von Studierenden verschiedener Nationalitäten genannt wurden.

Abbildung 1 Assoziogramm

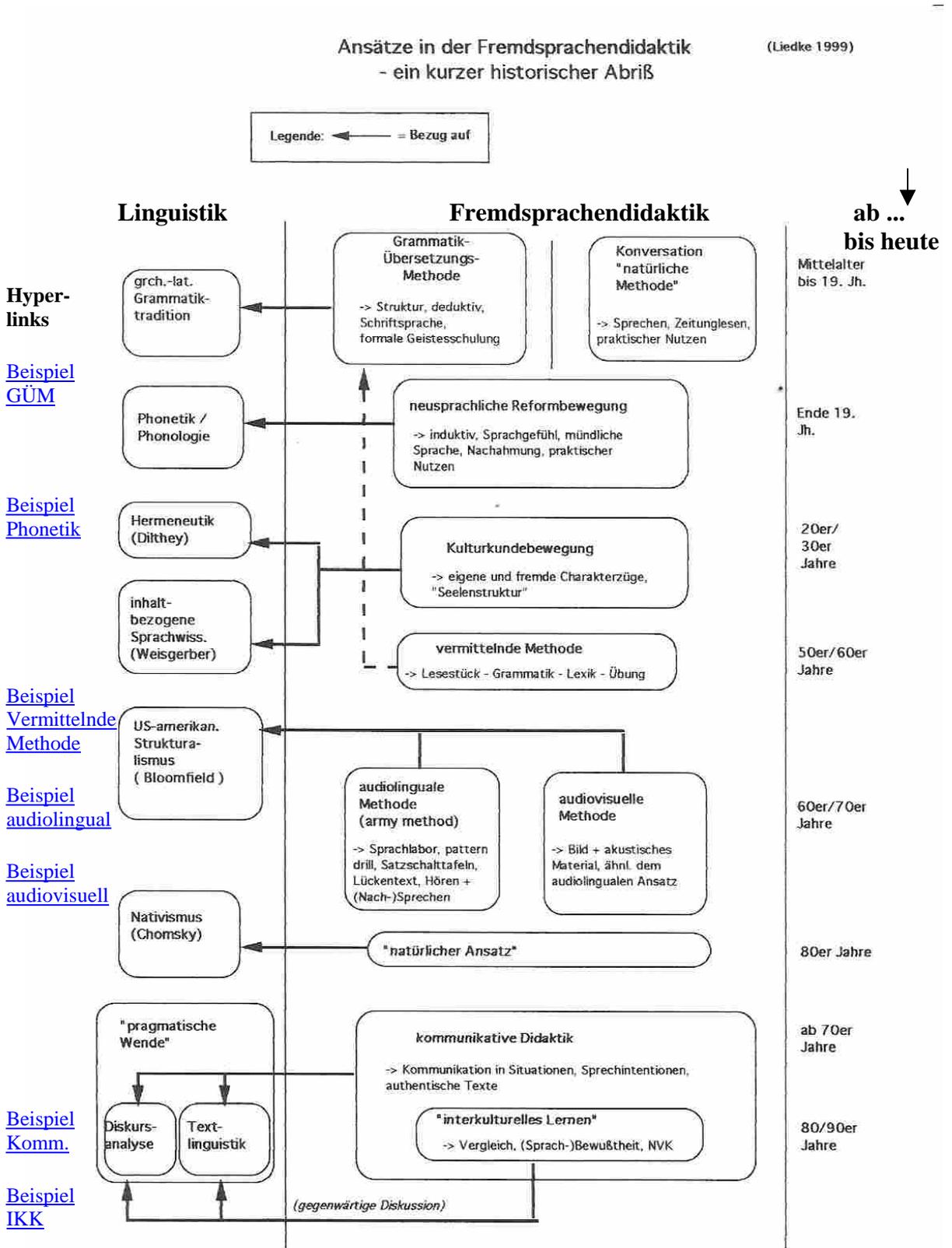


Die Antworten, die im Rahmen der Geschichte der Linguistik auf die Frage, was Sprache sei, gegeben worden sind, sind tatsächlich sehr unterschiedlich ausgefallen. Zum Teil haben sich aus den verschiedenen Antworten eigenständige linguistische Untersuchungsbereiche entwickelt („Phonetik/Phonologie“, „Semantik“, „Grammatik“ bzw. „Syntax/ Morphologie“), zum Teil finden sich transdisziplinäre Konzepte, die das Wesen des Gegenstands betreffen (z.B. Sprache als Bestandteil einer Zeichentheorie oder einer Handlungstheorie). Einige Begriffe, z.B. „Identität“, „Kultur“, „Verständigung“, sind ihrerseits klärungsbedürftig.

Ein Verständnis von Sprache als **Grammatik** bestimmte lange Zeit den Sprachunterricht in vorherrschender Weise. Dem gegenüber wurde einem Verständnis von Sprache als „**Klang**“ im Sprachunterricht erst wesentlich später im Rahmen einer Reformbewegung eine zentrale Stellung eingeräumt (siehe § 2.3, § 2.6). Der Aspekt „**Bedeutung**“ wird in Bezug auf den fremdsprachlichen Unterricht vor allem im Blick auf Fragen der Vokabelpräsentation sowie in jüngster Zeit in der interkulturellen Didaktik aufgenommen (siehe § 2.6, 2.7). Aspekte wie „**Identität**“ spielten bereits in den 1930er Jahren im Rahmen der Kulturkunde, aber auch in der neueren interkulturellen Didaktik eine Rolle. Das Stichwort „**Verständigung**“ schließlich wird für den Fremdsprachenunterricht seit dem Mittelalter als Argument angeführt und seit den 1960er Jahren immer stärker in den Vordergrund gerückt.

Abbildung 2 gibt einen Überblick, welche linguistischen Konzeptionen im Verlauf der Geschichte (und bis heute) als Anknüpfungspunkte für fremdsprachendidaktische Konzeptionen aufgenommen wurden und diesen zur Begründung dienten.

Abbildung 2 Geschichte der Linguistik und der „Fremdsprachendidaktik“



## 2. Mittelalter: GÜM versus „natürlicher Ansatz“

Zu den klassischen Methoden fremdsprachlichen Lehrens und Lernens gehört die so genannte „**Grammatik-Übersetzungs-Methode**“ (GÜM), die bis heute ihren festen Platz im Methodenrepertoire der Fremdsprachendidaktik einnimmt. Den Bezugspunkt der Sprachlehre bildet die traditionelle Grammatikschreibung, wie sie für die Sprachen (Alt-)Griechisch und Latein entwickelt wurde. Ein fester Kanon von **Kategorien** (Nomen, Verb, Adjektiv, Artikel, Hauptsatz, kausaler Nebensatz etc., siehe Grundkurs I) wird dabei vorausgesetzt und auf die zu erlernende Sprache angewendet. **Schriftliche Texte** in der zu erlernenden Sprache, die häufig nur den Zweck verfolgen, die sprachliche Umsetzung der jeweiligen grammatische Kategorie zu verdeutlichen, bilden das Zugangsmedium, um die Sprache zu erwerben. Dem Lesen des Textstücks folgt ein Überblick über die in ihm enthaltene Grammatik, gefolgt von einem Vokabelteil (typischerweise zweisprachige Wortlisten) mit anschließenden Übungen auf der Grundlage der griechisch-lateinischen Grammatik.

Die Abbildungen 4 und 5 geben Beispiele. Im vorliegenden Fall wird das Textstück bereits mit einer interlinearen Übersetzung präsentiert: Unter jeder Zeile steht – Wort für Wort übertragen – eine deutsche Fassung, so dass der Lerner die im Textstück präsentierten Strukturen in seiner Sprache im Detail nachvollziehen kann (Abb. 3).

### Abbildung 3 Grammatik-Übersetzungs-Methode

(Wendt, H.F. (1985<sup>5</sup>): Langenscheidts praktisches Lehrbuch Türkisch. Berlin u.a.: Langenscheidt)

#### 1. Lektion

##### Türkiye'de

1. Türkiye büyüktür. Türkiye bir cumhuriyettir.  
*Die-Türkei groß-ist. Die-Türkei eine Republik-ist.*
- Türkiye büyük bir memlekettir. Türkiye Asya ve  
*Die-Türkei groß ein Land-ist. Die-Türkei Asien und*
- Avrupa'dadır. Ankara Türkiye'dedir. Ankara başşehirdir.  
*Europa-in-ist. Ankara Türkei-in-ist. Ankara Hauptstadt-ist.*
- İstanbul da Türkiye'dedir. İstanbul güzeldir.  
*İstanbul auch Türkei-in-ist. İstanbul schön-ist.*
- İstanbul pek güzel bir şehirdir.  
*İstanbul sehr schön eine Stadt-ist.*
- İstanbul ve Boğaziçi: Ne güzel bir manzara!  
*İstanbul und der-Bosporus: Was schön ein Anblick!*

Anschließend wird das im Text enthaltene Sprachwissen erklärt (Abb. 4) und durch Einsetzübungen und Übersetzungsaufgaben gefestigt.

**Abbildung 4 Grammatik-Übersetzungs-Methode**(Wendt, H.F. (1985<sup>3</sup>): Langenscheidts praktisches Lehrbuch Türkisch. Berlin u.a.: Langenscheidt)

Genus	Grammatik	A
	<p>Im Gegensatz zum Deutschen werden die Substantive im Türkischen keiner Klasse zugeordnet. Es gibt also weder männliche, noch weibliche, noch neutrale Substantive. Der bestimmte Artikel (im Deutschen <i>der, die, das</i>) fehlt im Türkischen. Für den unbestimmten Artikel gibt es nur die Form <i>bir ein, eine</i>.</p>	

Die Begründung, die für das Fremdsprachenlernen nach der GÜM gegeben wird, ist häufig nicht bezogen auf das Ziel einer tatsächlichen Sprachverwendung. Nicht die Inhalte der gelesenen oder zu lesenden Texte oder die Sprachbeherrschung stehen im Vordergrund, sondern die durch die Beschäftigung mit der jeweiligen Sprache gegebene **formale Geistesschulung** gilt als Ziel des fremdsprachlichen Unterrichts.<sup>1</sup>

Dieser Begründung stehen und standen andere Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts gegenüber. So gab es bereits im Mittelalter so genannte „**Sprachmeister**“, die nicht die an den Universitäten gelehrtten alten Sprachen, sondern die neueren Sprachen vermittelten – und zwar nicht als Bildungsgut, sondern als Gebrauchsgegenstand. Praktische Fertigkeiten wie das Sprechen und Zeitunglesen standen dabei im Vordergrund. Konversation mit den Lehrenden, die zumeist im Ausland lebende Muttersprachler waren, und deren Imitation bildeten häufige Übungsverfahren, weshalb diese Methode auch als „**natürliche Methode**“ oder „**direkte Methode**“ bezeichnet wurde.<sup>2</sup>

Die Grammatik-Übersetzungs-Methode wird bis heute im Sprachunterricht verwendet, da sie als strukturierte, überschaubare Darstellung syntaktisch-morphologischer Strukturen offensichtliche Vorteile für die Lernenden mit sich bringt. Fraglich ist - wie bereits im Mittelalter erkannt – allerdings die Brauchbarkeit so erworbenen Sprachkenntnisse im Alltag.

### 3. Ende des 19. Jahrhunderts: Neusprachliche Reformbewegung

In Deutschland wurde der Gegensatz zwischen den beiden unterschiedlichen fremdsprachendidaktischen Konzeptionen (grammatikorientierte Textlektüre versus Orientierung am konkreten Sprachgebrauch) Ende des 19. Jahrhunderts im Zusammenhang mit dem so genannten „Sprachenstreit“ bzw. „Schulstreit“ virulent. Den Hintergrund bildete die Einführung der Realschule, die den praktischen Erfordernissen des aufstrebenden

<sup>1</sup> Eine solche Begründung wird bis heute für den altsprachlichen Unterricht an deutschen Schulen angeführt. Sie ließe sich ebenso für die Einführung von Türkisch- oder Chinesisch-Unterricht an deutschen Schulen anbringen. In einigen Ländern wird der Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht auch heutzutage durch dieses Argument begründet.

<sup>2</sup> Der Terminus „natürlich“ ist problematisch. Er findet auch in anderen Zusammenhängen Verwendung. So wird als „natürlicher“ Zweitspracherwerb der Erwerb einer fremden Sprache ohne Lehrer bezeichnet (auch – ebenso problematisch – als „ungesteuert“ benannt). Ferner diskutiert man im Zusammenhang mit der Aufnahme und Analyse von mündlicher Kommunikation deren „Natürlichkeit“, hier verstanden als Frage nach dem Einfluss des Beobachtenden auf die zu beobachtende Interaktion (siehe Kapitel 5).

Das Stichwort „natürlich“ erlebte im Anschluss an die linguistische Theorie Chomskys eine Wiederaufnahme, siehe dazu später.

Bürgertums gerecht werden sollte und die die Lehre der modernen Fremdsprachen daher zentral stellte. Die Ausdifferenzierung des Universitätssystems in einzelne Philologien (Germanistik, Anglistik, Romanistik etc.) fiel zusammen mit der Forderung nach einer veränderten Ausbildung von Fremdsprachenlehrern. Die Erfahrung, dass die traditionelle Grammatik-Übersetzungs-Methode den Erfordernissen praktischen Sprachgebrauchs kaum gereicht werden konnte, löste die so genannte „**Neusprachliche Reformbewegung**“ aus. So forderte **Wilhelm Viëtor** 1882 in einer berühmten Streitschrift die „Umkehr des Sprachunterrichts“, der sich nun an der mündlichen Sprache statt an schriftlichen Texten orientieren sollte. Nachahmung und ein induktives Vorgehen bei der Vermittlung grammatischen Wissens waren die methodischen Verfahren, die man nun unter Aufnahme des Stichworts „direkte Methode“ für den Sprachunterricht vorschlug.

Einen zentralen Punkt in der Argumentation bildete die Tatsache, dass die an der Schrift orientierte Aussprachevermittlung wenig erfolgreiche Ergebnisse erbrachte, dass also die Fremdsprache trotz guter Strukturkenntnisse kaum verständlich artikuliert wurde. Kritisiert wurde auch die Ausrichtung des Unterrichts an der Grammatiklehre, die deduktiv von morphologischen Paradigmen ausging und die tatsächliche Sprachstruktur wenig berücksichtigte („Deklinieren Sie *the boy!*“).

Tatsächlich stellte erst die im gleichen historischen Zeitraum auftretende Lehre der **Phonetik** mit der Entwicklung der Internationalen Lautschrift (siehe Kapitel 6) ein linguistisches Beschreibungsrepertoire bereit, das eine begründete Lehre der fremden Aussprache erlaubte. Ging man vordem noch von dem „Buchstaben“ als zentraler Einheit aus, bildete nunmehr der „Laut“ den Bezugspunkt des Fremdsprachenunterrichts. Das bereits oben beispielhaft angeführte Lehrbuch des Türkischen zeigt den Einfluss der neusprachlichen Reformbewegung in heutigen fremdsprachendidaktische Konzeptionen (Abb. 5).

#### **Abbildung 5 Orientierung am Laut statt am Buchstaben**

(Wendt, H.F. (1985<sup>5</sup>): Langenscheidts praktisches Lehrbuch Türkisch. Berlin u.a.: Langenscheidt)

#### **In Lautschrift**

1. 'tyrkiʒe by'jyktɯ. 'tyrkiʒe bir dʒumhu:ɾi'ʒetɯ. 'tyrkiʒe 'byjyk bir memle'ketɯ. 'tyrkiʒe 'aʒja ve a'vrupaˀdadɯ. 'aŋkara 'tyrkiʒeˀdedɯ. 'aŋkara 'baʒ:ehɾdɯ. i'stambuɽda 'tyrkiʒeˀdedɯ. i'stambuɽ ɡy'zeldɯ. i'stambuɽ 'peʒ ɡy'zəl bir ʒe(h)ɾdɯ. i'stambuɽ ve bə:'azɯtʃɯ 'ne ɡy'zəl bir maɯza'ru!

Das Programm, das die neusprachliche Reformbewegung vorlegte, blieb in der Ausführung seinerzeit jedoch weitgehend stecken, nicht zuletzt, weil die Umorientierungen eine veränderte Ausbildung der Lehrenden erfordern. Der Einsatz von Muttersprachlern und die Fortbildung der Studierenden durch Auslandsaufenthalte waren zentrale Forderungen der neusprachlichen Reformbewegung an die neueren Philologien, die erst Jahrzehnte später in den betreffenden Studiengängen umgesetzt wurden, ja, es zum Teil bis heute noch nicht sind.

In der konkreten Praxis der Fremdsprachenlehre an Schulen änderte sich trotz der neusprachlichen Reformbewegung daher zunächst nur wenig. Mit dem Ersten Weltkrieg (1914-1918) setzte zugleich eine Ernüchterung der Reformer ein. Man hatte gehofft, durch den Unterricht moderner Fremdsprachen, der zunehmend auch die höheren Schulen eroberte, dem Ziel der Völkerverständigung näher zu kommen. Man hatte es aber versäumt, so die Quintessenz zahlreicher Publikationen, den anderen wirklich kennen und verstehen zu lernen.

#### 4. Anfang des 20. Jahrhunderts: Kulturkundebewegung

Die zweite große Reformbewegung, die für den fremdsprachlichen Unterricht in Deutschland kennzeichnend war, die so genannte „**Kulturkundebewegung**“ der 1920er und 1930er Jahre, setzte an diesem Punkt an. Als Bezugsdisziplin des Fremdsprachenunterrichts wurde nun die philosophisch-literaturwissenschaftliche **Hermeneutik**, die „Lehre des Verstehens“ herangezogen. Zielsetzung des Sprachunterrichts war es nun, das Fremde in seinem „Wesen“ erkennen zu lernen.

Die Erkenntnis des Fremden setzt seinerseits die Kenntnis des Eigenen voraus, ja, führt in vielen Fällen erst zu seiner Aufdeckung. So kann die Fremdsprache dazu verhelfen, vor ihrer Folie die eigene Sprache und Lebenswelt zu entdecken.

**Theodor Litt**, einer der führenden Vertreter der Hermeneutik, warnte allerdings bereits 1926 davor, das hermeneutische Forschungsprogramm den Schülern und Schülerinnen als Aufgabe im Unterricht zu stellen. Zu Recht betonte Litt die Gefahr einer Trivialisierung der bezugswissenschaftlichen Erkenntnisse in der unterrichtlichen Lehre. Dort wurde nämlich das „Deutschtum“, „Engländertum“ oder „Französentum“ fleißig und „wertorientiert“ aus literarischen Inhalten oder gar grammatischen Konstruktionen abgeleitet. Der deutsche Satzbau, so wurde argumentiert, zeige beispielsweise mit seiner starken Dynamik gegenüber der französischen Endbetonung den Grundcharakter der Völker: starke individuelle Freiheit versus Unterordnung unter eine Typik (siehe die entsprechenden Texte in Flechsig (hg.) 1965, 1970).

Schon bald spaltete sich die Kulturkundebewegung in eine humanistische und eine nationalistische Richtung. Letztere konnte sehr schnell im Rahmen des Nationalsozialismus „gleichgeschaltet“ werden. Das Fremde diene letztlich nur noch dazu, das Eigene umso heller erscheinen zu lassen, so wie es Litt bereits vorhergesehen hatte. Den ideologischen Hintergrund lieferte von linguistischer Seite die **inhaltbezogene Sprachwissenschaft**, die Mehrsprachigkeit als gefährlich und pathologisch ansah und das Konzept einer Identität von Sprach- und Volksgemeinschaft vertrat.<sup>3</sup> Das „Weltbild der Muttersprache“, das Linguisten wie **Leo Weisgerber** unter anderem in sehr verdienstvollen semantischen Studien zu Wortfeldern erfassten, galt als ein unhinterfragbares.<sup>4</sup>

In der heutigen Diskussion um interkulturelles Lernen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache werden zahlreiche Bedenken angemeldet, die

---

<sup>3</sup> Siehe z.B. Weisgerber, Joh. Leo (1940): Deutsches Volk und deutsche Sprache. Frankfurt/M.: Diesterweg

<sup>4</sup> siehe dazu auch später, „linguistischer Determinismus“

auf die historischen Erfahrungen der Kulturkundebewegung Bezug nehmen, und wird vor einer „Kulturalisierung“ des fremdsprachlichen Unterrichts gewarnt.<sup>5</sup>

## 5. 1950er/ 1960er Jahre: Vermittelnde Methode

Die fortschrittliche Forderung der Kulturkunde nach Bezug der Sprachlehre auf Land und Leute wurde in der Folgezeit nur in einem sehr begrenzten Rahmen aufgenommen. In den 50er und 60er Jahren, die für das Fach Deutsch als Fremdsprache eine zunehmende Etablierung zunächst von Sprachkursen, dann auch von Ausbildungsgängen mit sich brachten, wurde im Fremdsprachenunterricht eine so genannte „**vermittelnde Methode**“ vertreten: Zentral stand weiterhin – wie bei der Grammatik-Übersetzungs-Methode - die Arbeit mit Texten, die ein Grammatikthema prototypisch vorführen. Aufgenommen wurde allerdings der Aspekt, diese Texte mit landeskundlichen Inhalten zu versehen. Das bekannteste Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache, das der vermittelnden Methode zuzurechnen ist und zum Teil heute noch verwendet wird, bildet die „Deutsche Sprachlehre für Ausländer“ von **Schulz/Griesbach** (siehe Abb.6 und Abb.7).

### Abbildung 6 Vermittelnde Methode

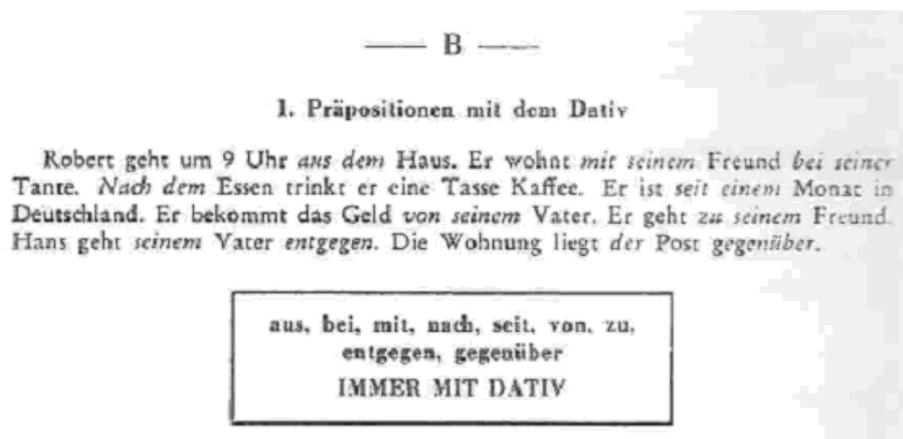
(Schulz, D./Griesbach, H. (1978): Deutsche Sprachlehre für Ausländer. Ismaning: Hueber)



<sup>5</sup> siehe u.a. De Florio-Hansen, I. (1994), Wider die „interkulturelle“ Euphorie. Fragen zum interkulturellen Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 3/94, 303-307; Rösler, Dietmar (1993): „Drei Gefahren für die Sprachlehrforschung im Bereich Deutsch als Fremdsprache: Konzentration auf prototypische Lernergruppen, globale Methodendiskussion, Trivialisierung und Verselbständigung des Interkulturellen“. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, 77-99; Liedke, Martina (1999), Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache 52, 552-577; De Florio-Hansen, I./ Hu, A. (hgg) (2003): Plurilingualität und Identität. Tübingen: Stauffenburg  
© Liedke 2005

**Abbildung 7 Vermittelnde Methode**

(Schulz, D./Griesbach, H. (1978): Deutsche Sprachlehre für Ausländer. Ismaning: Hueber)



Charakteristischerweise findet sich – wie bei der GÜM – ein Lesetext, der ein Grammatikkapitel (hier: Präpositionen mit Dativ und Akkusativ) präsentiert, das im Folgenden erklärt und geübt wird.

Dem Primat des Mündlichen, das die neusprachliche Reformbewegung gefordert hatte, wird in der „Vermittelnden Methode“ keine Rechnung getragen. Dies änderte sich in den 1960er und 1970er Jahren, als der Strukturalismus Einzug in den Sprachunterricht hielt.

## 6. 1960er/ 70er Jahre: Audiolingualer und audiovisueller Ansatz

Der Strukturalismus in Nachfolge von **Ferdinand de Saussure** führte im Blick auf den fremdsprachlichen Unterricht in den 1960er, für Deutsch als Fremdsprache eher in den 1970er Jahren zu einer radikalen Neuorientierung. Diese ging vor allem von den US-amerikanischen Strukturalisten aus. Die Saussuresche Trennung der Sprache von dem Leben ihrer Sprecher, terminologisch als „*langue*“ versus „*parole*“ und „*langage*“ gefasst, erwies sich aber auch hier als Hindernis, das einer an der fremdsprachlichen Wirklichkeit orientierten Sprachlehre im Weg stand – dies, obwohl der amerikanische Strukturalismus vor dem Hintergrund eines sehr viel umfassenderen Programms entwickelt worden war.

Verbunden ist dieses Programm mit dem Namen **Franz Boas**, dem Begründer der amerikanischen Anthropologie. Boas, ein in Deutschland geborener Physiker, war Ende des 19. Jahrhunderts in die USA emigriert und hatte dort die einheimischen nativen Kulturen<sup>6</sup> erforscht. Ihre bisherigen Beschreibungen als „primitiv“ kritisierte er als einseitig, da sie von der Überlegenheit der Forscherkultur ausgingen. (Boas prägte in diesem Zusammenhang den heute gängigen Terminus „Ethnozentrismus“). Statt mit solchen „*bad data*“, schlechten Daten, zu arbeiten, sollte sich der Forscher nach Boas mitten „ins Feld“ begeben, d.h. unmittelbaren Kontakt mit den Personen aufnehmen und ihre Kultur erforschen. Um dies zu tun, musste man natürlich mit ihnen sprechen – und das hieß: ihre Sprachen erlernen, die

<sup>6</sup> Zur Diskussion und Problematik des Kulturbegriffs siehe Ehlich, Konrad (1996): Interkulturelle Kommunikation. In: Goebel, H./ Nelde, P.H./ Stary, Z. / Wölck, W. (hgg): Kontaktlinguistik. (=HSK Bd. 12.1), Berlin: de Gruyter, 920-931, sowie Redder, Angelika/ Rehbein, Jochen (1987): Zum Begriff der Kultur. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie OBST 38, S. 7-21

zumeist nicht in einer schriftlichen Form existierten. So galt es zunächst einmal, den Lautstrom zu differenzieren, ein Wörterbuch und eine Grammatik zu erstellen. Linguistik war in diesem Zusammenhang eine Hilfswissenschaft: Sprache diente als Zugang zur Kultur ihrer Sprecher.

Dieser weite theoretische Zusammenhang wurde in der Folge von der linguistischen Theoriebildung allerdings nicht eingeholt. Zwar bildeten Boas' Forschungen den Grundstein der deskriptiv-strukturalistischen Linguistik US-amerikanischer Prägung. Ihre weitere Ausarbeitung durch **Leonard Bloomfield** (1933, *Language*) löste die Linguistik jedoch von ihrer Bindung an das ethnographische Forschungsprogramm. Linguistik wurde hier zur Wissenschaft des Lautsystems und der Grammatik, zur Frage nach der Distribution<sup>7</sup> einzelner Segmente. Die Lehre von der Bedeutung (Semantik) verwies Bloomfield als Gegenstand an die Psychologie. Bloomfield verstand den Sprachlernprozess in Anlehnung an die behavioristische Psychologie seiner Zeit als „Reiz-Reaktions-Lernen“ aufgrund von positiver und negativer Verstärkung. (Dieser Auffassung setzte Chomsky (1975 u.a.) eine Auffassung von Sprachenlernen als kreativem Prozess entgegen, von der noch die Rede sein wird.)

Im Zusammenhang mit dem Zweiten Weltkrieg gewann die Linguistik in den USA an Bedeutung. Man suchte auf wissenschaftlicher Basis ein schnelles, effizientes Sprachlernprogramm zu entwickeln, mit dem das Militär auf einen Auslandseinsatz vorbereitet werden konnte. Die von den US-amerikanischen Strukturalisten seinerzeit entwickelte Methode wird als „**audiolinguale Methode**“ oder auch als „*army method*“ bezeichnet.

Wesentliches Merkmal der audiolingualen Methode ist das strikte Primat des Mündlichen: des Hörens und Sprechens (siehe Abb. 8). Dabei steht die korrekte Aussprache zentral. Häufig wird Lehrwerken, die nach dem audiolingualen Ansatz verfahren, auch ein phonetischer Vorkurs vorgeordnet.

#### Abbildung 8 Audiolinguale Methode

(aus: Deutsch. Ein Lehrbuch für Ausländer. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie 1979)

I	Lautzeichen/ Schriftzeichen	Übungswörter
	[v] – u	Hund, und hunt unt
Hans und Karin wohnen in Berlin. hans unt 'ka:rn 'vo:mən in ber'lin		Wir kennen Hans und Karin. vir 'kenən hans unt 'ka:rn
Guten Tag! 'guten ta:k		Wir besuchen Hans und Karin. vir be'zue:ən hans unt 'ka:rn

<sup>7</sup> siehe Glossar  
© Liedke 2005

Die Sprachstruktur wird in so genannten „*patterns*“, in Form von **Satzschalttafeln** präsentiert. Grammatik wird im Rahmen der audiolingualen Methode induktiv<sup>8</sup> vermittelt, wobei unter Umständen sogar auf die Formulierung von Regeln verzichtet wird. Nicht Regelwissen, sondern die Ausbildung einer „inneren Grammatik“ durch Übung und Wiederholung, das „Einschleifen“ der Strukturen mit jeweils neuer Ausfüllung der Paradigmen, der so genannte „*pattern drill*“, bildet das Kernprogramm (siehe Abb. 9). Mit der Entwicklung des Sprachlabors stellte die Technik ein geeignetes Medium für diese Art des Lernens bereit (siehe Abb. 10).

#### Abbildung 9 Audiolinguale Methode

(aus: Schäpers, R. (1972, 1989<sup>7</sup>): Deutsch 2000. München: Hueber)

14.

Bitte, wie komme ich zum Fernsehturm? –  
Tut mir leid, das weiß ich nicht.

a. Fernsehturm b. Studio c. Rathaus d. Hauptbahnhof e. Hauptpostamt  
f. Marktplatz g. Schloßplatz

#### Abbildung 10 Audiolinguale Methode

(aus: Berger, R. (1971): Deutsch als Fremdsprache I. Sprechübungen für das elektronische Klassenzimmer. Stuttgart: Klett)

##### Übung 10

S Fahren Sie heute?

R Nein, ich fahre morgen.

**Bitte beginnen Sie!**

S Fahren Sie heute?

R Nein, ich fahre morgen.

Kommen Sie heute?

Nein, ich komme morgen.

Schreiben Sie heute?

Nein, ich schreibe morgen.

Fragen Sie heute?

Nein, ich frage morgen.

Üben Sie heute?

Nein, ich übe morgen.

Fliegen Sie heute?

Nein, ich fliege morgen.

Fliegen Sie heute nach Berlin?

Nein, ich fliege morgen nach Berlin.

Fahren Sie heute zurück?

Nein, ich fahre morgen zurück.

##### Übung 11

S Er kommt.

R Kommen Sie auch?

**Bitte beginnen Sie!**

S Er kommt.

R Kommen Sie auch?

Er fliegt.

Fliegen Sie auch?

Er fährt.

Fahren Sie auch?

Er schreibt.

Schreiben Sie auch?

Er übt.

Üben Sie auch?

Er antwortet.

Antworten Sie auch?

Er wiederholt.

Wiederholen Sie auch?

Er fragt.

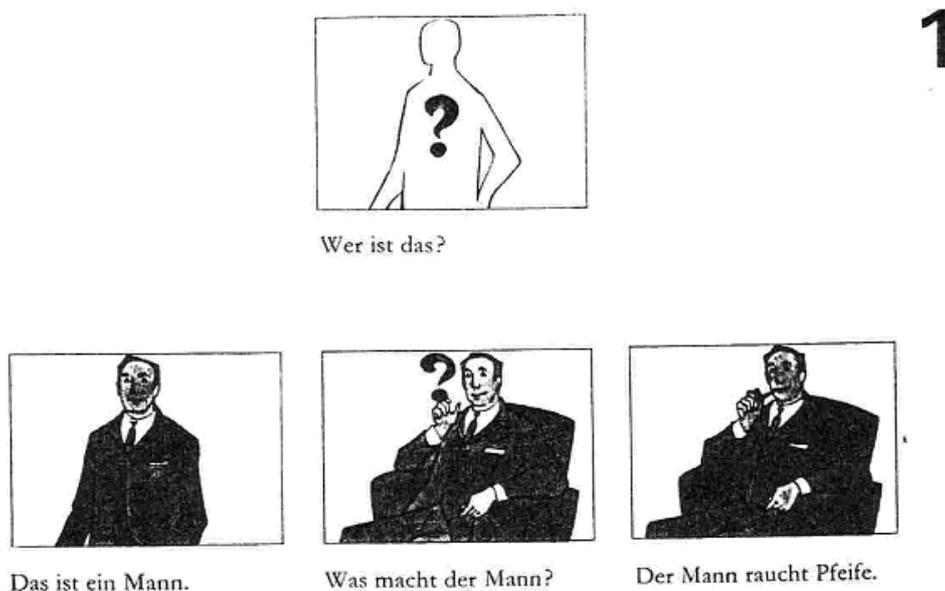
Fragen Sie auch?

<sup>8</sup> Siehe Glossar  
© Liedke 2005

In Frankreich wurde parallel zur US-amerikanischen Methode ein ähnlicher Ansatz entwickelt, die so genannte „**audiovisuelle Methode**“. Ebenso wie die audiolinguale, ist die audiovisuelle Methode dem Primat der Mündlichkeit verpflichtet und verwendet *pattern drill*. Sie setzt darüber hinaus gezielt die Kombination von Bild und gesprochenem Wort ein, um Strukturen oder Vokabeln zu präsentieren. Ein Beispiel gibt (Abb.11).

**Abbildung 11 Audiovisuelle Methode**

(aus: Schulz, D./ Griesbach, H./ Lund, H. (1969, 1973<sup>3</sup>): Auf deutsch, bitte! München: Hueber)



Kennzeichnend für die audiolinguale und die audiovisuelle Methode ist das Postulat der strikten Einsprachigkeit. Die Bedeutungserklärung von Vokabeln (**Semantisierung**) erfolgt über Abbildung bzw. in der Fremdsprache. Dabei werden in mehr oder weniger systematischer Weise verschiedene semantische Merkmale genannt bzw. prototypische Vorstellungen beschrieben (z.B. *Stuhl = Möbelstück zum Sitzen*). Des Weiteren greift man bei der Vokabeleinführung auf semantische Relationen zurück wie **Synonymie** (Bedeutungsgleichheit, z.B. *gucken = sehen, schauen*), **Antonymie** (Gegensatz, z.B. *klein = nicht groß*), **Hypernomie** (Nennung übergeordneter Begriffe, z.B. *Pudel = Hund*) und **Hyponomie** (Nennung untergeordneter Begriffe, z.B. *Gemüse = Zwiebel, Möhre, Blumenkohl, Spinat...*). In vielen Fällen beschränkt sich die Bedeutungsvermittlung auch auf die Angabe eines typischen Verwendungsbeispiels des Wortes im Satz (z.B. *Der Fußballspieler schießt ein Tor.*) Bedeutungsverstehen erfordert für den Lerner somit die Sinnsuche aus dem sprachlichen Zusammenhang heraus.

*Exkurs* - Dem Ablehnen der Muttersprache als Vermittlungsmedium liegt durchaus eine sinnvolle Überlegung zu Grunde, wie sie heutzutage im Zusammenhang des so genannten „interkulturellen Ansatzes“ (siehe 2.8) wieder aufgenommen wird. So unterscheiden sich bekanntlich Assoziationen und Vorstellungen, die mit Begriffen in verschiedenen Sprachen

verbunden sind. Ein „Baum“ ist – je nach Sprache – ein Laubbaum, eine Pinie oder eine Palme, ein „Frühstück“ ein Kaffee und Toast, ein Müsli oder eine Suppe. Die Beispiele machen deutlich, wie sehr Sprache und Lebensumstände ihrer Sprecher miteinander verwoben sind und dass Übersetzungen manchmal den ursprünglichen Sinn kaum treffen können. Jede Sprache gliedert Wirklichkeit in einer etwas anderen Weise auf (siehe auch Kapitel 3).

In der Linguistik ist dieser Umstand unter dem Stichwort **„Sapir-Whorf-Hypothese“** diskutiert worden. **Edward Sapir**, Schüler von Boas, und **Benjamin Lee Whorf**, Schüler von Sapir, begründeten neben der Bloomfieldschen Schule eine zweite Denkrichtung, die aus der amerikanischen Kulturanthropologie hervorging. Ausgehend von Untersuchungen zum Hopi formuliert Whorf eine Theorie des „linguistischen Determinismus“: Die Sprache prägt das Weltbild ihrer Sprecher; die Sprecher einer Sprache sind in ihr gefangen. Sie denken in einer bestimmten Weise, die ihnen ihre Sprache vorschreibt. Da ausgehend von dieser These Verständigung zwischen Sprechern verschiedener Sprachen ebenso problematisch scheint wie Übersetzung und Bilingualismus, und da sie eine gemeinsame menschliche Wahrnehmungs- und Erkenntnisfähigkeit negiert, ist die These nur in ihrer schwächeren Form als „linguistische Relativitätstheorie“ haltbar. So war es schließlich ja auch Whorf selbst möglich, sich mit Hilfe eines Hopi-Sprechers Grundzüge von dessen Sprache zu erarbeiten. (Im übrigen haben sich einige der Whorfschen Beschreibungen des Hopi mittlerweile als unzutreffend erwiesen.) - *Exkursende*

Fast alle heutigen Sprachlern-Materialien tragen zahlreiche Elemente aus dem audiolingualen bzw. audiovisuellen Ansatz in sich. Ein Sprachlernprogramm für eine Vielzahl von Zielsprachen, das den audiovisuellen Ansatz prototypisch umsetzt, ist die Reihe *Rosetta Stone*.<sup>9</sup>

## 7. Erwerbssequenzorientierter Ansatz

Auch die in Kritik des behavioristischen Sprachmodells von Bloomfield durch **Noam Chomsky** entwickelte Sprachtheorie, die mit immer neuen theoretischen Veränderungen die linguistische Diskussion seit den 1950er Jahren prägte, zeichnete sich – vor allem in ihrer Anfangsphase – durch das Ausklammern der Bedeutung aus der linguistischen Theoriebildung aus. Sprache wird bei Chomsky als mathematischer Regelmechanismus konzipiert, dessen Kern die Syntax bildet. Der Regelapparat ist in der Lage, eine unbegrenzte Anzahl von Sätzen hervorzubringen, d.h. zu generieren. Dieses Grammatikmodell wird daher auch als **„generative Grammatik“** bezeichnet.

Dem Verständnis von Sprachenlernen als Reiz-Reaktions-Lernen hielt Chomsky den kindlichen Spracherwerb entgegen, bei dem sowohl grammatische als auch ungrammatische Strukturen auftauchen, die ein Kind so nie gehört haben kann (z.B. *ich gehe*). Chomsky sieht dies als Beleg dafür, dass der Spracherwerb ein Prozess des kreativen Hypothesenbildens und

---

<sup>9</sup> Rosetta Stone Language Library. Harrisonburg/U.S.: Fairfield Language Technologies  
© Liedke 2005

–testens ist. Aus dem es umgebenden alltäglichen Sprechen filtert das Kind allmählich die Regeln und Strukturen der zu erlernenden Sprache heraus. Diese Beobachtung stellt Chomsky allerdings nicht in den Rahmen des sozialen Charakters von Sprache, in den Rahmen der zunehmend differenzierter werdenden Eltern-Kind-Interaktion. Vielmehr löst er – wie bereits vor ihm de Saussure – die Sprache von ihrer „Anwendung“ ab und stellt den kindlichen Spracherwerb auf eine nativistische<sup>10</sup> Basis. Das Herausfiltern von Regeln aus dem „Chaos“ des Sprechens ist nach Chomsky nur möglich, da der Mensch über einen angeborenen „**Spracherwerbsmechanismus**“ (*language acquisition device, LAD*) verfügt, den Chomsky als unabhängig von sonstigen kognitiven Fähigkeiten und Entwicklungsprozessen konzipiert und der beim Spracherwerb zu Tragen kommt. Geht man von einer solchen Vorstellung aus, so liegt die Hypothese nahe, dass der „Spracherwerbsmechanismus“ beim Fremdsprachenlernen lediglich ein zweites Mal aktiviert werden muss. Wie dem erstspracherwerbenden Kind, muss dem Lerner im Unterricht nur der „*input*“ bereit gestellt werden, aus dem dieser dann das Richtige herausfiltert.

Das generative Grammatikmodell Chomskys hat in die Fremdsprachenlehre keinen unmittelbaren Eingang gefunden. Es findet allerdings im Zusammenhang mit der so genannten „**Erwerbsstufentheorie**“ in der Spracherwerbsforschung Anwendung. Ausgehend von der Annahme invarianter, auf (angeborene) linguistische oder kognitive Universalien zurückzuführende Stadien des Sprachenlernens wird in diesem Zusammenhang eine radikale Neuorientierung des Fremdsprachenunterrichts gefordert. Der Unterricht hat sich diesem Ansatz zufolge im Sinne einer „natürlichen Methode“ an die notwendigerweise zu durchlaufenden Stadien anzupassen und ist auf diese abzustellen. Im Rahmen der Sprachlehrerforschung ist diese sehr weitreichende Forderung allerdings stark kritisiert worden.<sup>11</sup> Vorschläge zur konkreten Übertragung in den Fremdsprachenunterricht finden sich bislang nur vereinzelt; ein Lehrwerk auf Basis der Erwerbsstufentheorie gibt es bislang (auch für das Englische) nicht.

Eingegangen in die fremdsprachendidaktische Diskussion ist demgegenüber die Chomskysche Trennung von „**Kompetenz**“ und „**Performanz**“, die die Saussuresche Ablösung des Sprechens von der Sprache noch verschärft. Während der Terminus „Performanz“ die zumeist defizitäre Anwendung des Sprachsystems bezeichnet, ist „Kompetenz“ nach Chomsky die Kenntnis einer Sprache. „Kompetenz“ ist bei Chomsky allerdings ebenso wie „Sprache“ lediglich als Konstrukt fassbar. So geht er in der Theoriebildung von einem „idealen Sprecher/Hörer“ aus, der in einer homogenen Sprachgemeinschaft lebt, in der es keine Stil- oder Dialektvarianten oder Mehrsprachigkeit gibt. Auf den Sprachunterricht bezogen bedeutet dies: Vor dem Hintergrund der theoretischen

---

<sup>10</sup> siehe Glossar

<sup>11</sup> siehe unter anderem Henrici, Gert (1996): Die Bedeutung von Zweitspracherwerbshypothesen und -untersuchungen für den gesteuerten Fremdspracherwerb. Einige Aspekte. In: Fachverband Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) (Hg.), Materialien Deutsch als Fremdsprache 42, S. 83 - 102

Abstraktion stellt sich die Frage, ob man in München „Brötchen“, „Semmeln“ oder „Panini“ kauft oder ob man sich auf die Verkäuferin mit „du“, „Sie“ oder „Ihr“ bezieht, überhaupt nicht. Von dem Chomskyschen Ansatz her konnte daher auch keine Kritik der audiolingualen oder audiovisuellen Methode erfolgen. Vielmehr erscheinen Strukturübungen wie „Was macht der Mann? Der Mann raucht Pfeife. Was macht die Frau? Die Frau kauft Saft.“ als sinnvoll, wenn sie nur die richtige „Erwerbsstufe“ treffen.

## 8. ab 1980er Jahre: Kommunikativer und interkultureller Ansatz

Die Unzufriedenheit, die man als Fremdsprachenlerner und -lehrer verspürt, wenn man Übungen wie die oben genannte mit der (mündlichen und schriftlichen) Wirklichkeit vergleicht, die es in der fremden Sprache zu bewältigen gilt, machte sich in den 1970er Jahren allgemein als Unzufriedenheit im Blick auf die gängigen linguistischen Theorien bemerkbar. Dies führte zur so genannten „**pragmatischen Wende**“ (siehe Kapitel 1). Die neueren linguistischen Vorstellungen, die in Textlinguistik, Gesprächs-, Konversations- und Diskursanalyse entwickelt wurden, hielten daher schnell Einzug in den Fremdsprachenunterricht, ja, führten zu einer radikalen Umorientierung, zur so genannten „kommunikativen Wende“ des Fremdsprachenunterrichts. Dabei erwies sich insbesondere die Rezeption der **Sprechakttheorie** als einflussreich.

Im Rahmen des kommunikativen Ansatzes wird die Lehre der Grammatik im Fremdsprachenunterricht der Lehre alltagspraktisch verwendbarer mündlicher oder schriftlicher Äußerungen untergeordnet, mit denen bestimmte „Sprecherintentionen“ realisiert werden (siehe Abb. 12).

### Abbildung 12 Kommunikative Methode

(aus: Neuner, G./ Scherling, T./ Schmidt, R./ Wilms, H. (1986<sup>1</sup>, 1990<sup>5</sup>) Deutsch aktiv Neu. Berlin, München: Langenscheidt)

aus: Deutsch aktiv Neu. Berlin, München. Langenscheidt 1990

Kapitel 1 .....	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Verständigungsbereiche (Notionen)</b> <i>Identität von Personen:</i> Name, Adresse, Telefonnummer, Beruf, Alter, Nationalität/Herkunftsland</li> <li>● <b>Intentionen</b> Begrüßen, Vorstellen, Namen erfragen, Bitte um Wiederholung/Buchstabieren</li> <li>● <b>Situationen</b> Internationales Treffen, Anmeldung, Deutschkurs</li> </ul>	<p><b>Texte und kommunikative Aufgaben</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 Wer ist das? .....</li> <li>2 Guten Tag, ich heiÙe Bauer / Das ist Frau Barbieri aus Italien .....</li> <li>3 Wie schreibt man das? Buchstabieren Sie bitte! ...</li> <li>4 Herr Dupont kommt aus Frankreich .....</li> </ol>

Behandelt werden im Unterricht einerseits konkrete **Situationen** wie Begrüßungen, der Kauf einer Fahrkarte, eine Bestellung im Restaurant oder ein Arztbesuch (siehe Abb. 13).

Andererseits finden **authentische Texte**, z.B. Zeitungsartikel, Kochrezepte oder Fahrpläne, Eingang in den Fremdsprachenunterricht (siehe Abb. 14).

**Abbildung 13 Kommunikative Methode**

(aus: Neuner, G./ Scherling, T./ Schmidt, R./ Wilms, H. (1986<sup>1</sup>, 1990<sup>5</sup>) Deutsch aktiv Neu. Berlin, München: Langenscheidt)

**Abbildung 14 Kommunikative Methode**

(aus: Neuner, G./ Scherling, T./ Schmidt, R./ Wilms, H. (1986<sup>1</sup>, 1990<sup>5</sup>) Deutsch aktiv Neu. Berlin, München: Langenscheidt)



Wider Erwarten spielte die Aussprachelehre im Rahmen der im kommunikativen Ansatz entwickelten Lehrmaterialien zunächst keine Rolle, obwohl sich dies in neueren Materialien zu ändern scheint.<sup>12</sup> Auch spiegeln sich viele der von der Linguistik aufgewiesenen Strukturen der gesprochenen Sprache bis heute nur unzureichend in den Lehrwerksdialogen wider. Zudem zeichnet sich die fremdsprachendidaktische Diskussion durch eine verkürzte

<sup>12</sup> Zur Rolle des Ausspracheunterrichts in Lehrwerken für DaF bis 1994 siehe Breitung, H. (hg.) (1994): Phonetik – Intonation – Kommunikation. München: Goethe-Institut

Rezeption von Konzeptionen aus, die in der Linguistik kontrovers diskutiert werden (z.B. das Konzept der „Sprecherintention“).

Dies gilt auch für den so genannten „**interkulturellen Ansatz**“, der in den 1990er Jahren als didaktische Konzeption entwickelt und in entsprechende Lehrmaterialien umgesetzt wurde (siehe Abb. 15, 16, 17). Im interkulturellen Ansatz werden – bislang allerdings weitgehend unsystematisch und bruchstückhaft – auch interkulturelle Unterschiede in der Kommunikationsabwicklung und nonverbale Kommunikation angesprochen. Bis zu einer systematischen Umsetzung der neueren linguistischen Theorien und Erkenntnisse in die Wissenschaft vom Lehren und Lernen fremder Sprachen und in den konkreten Unterricht ist es jedoch noch ein langer Weg, der erst ansatzweise beschritten wurde.

### Abbildung 15 Interkultureller Ansatz

(aus: Mebus, G./ Pauldrach, A./ Rall, M./ Rösler, D. (1987): Sprachbrücke. München: Klett)



**Abbildung 16 Interkultureller Ansatz**

(aus: Hog, M./ Müller, B.-D./ Wessling, G. (1984): Sichtwechsel. Stuttgart: Klett)

**Diskussion Küssen**

Die während des zweiten Weltkriegs in England stationierten amerikanischen Soldaten hatten vielfach Probleme mit ihren englischen Freundinnen, und umgekehrt: Die Engländerinnen fanden die Amerikaner zu stürmisch, und die Amerikaner fanden die Engländerinnen nicht sehr moralisch. Die Erklärung für diesen Widerspruch liegt in folgendem Schema,

das die damals in den beiden Kulturen jeweils „normale“ Entwicklung einer LIEBESBEZIEHUNG darstellt. Die Zahlen 1-30 stehen für die einzelnen Schritte (Entwicklungsstufen) vom ersten Augenblick der Bekanntschaft bis zum „Geschlechtsverkehr“, wie der juristische Ausdruck heißt.

USA		Großbritannien
1	erste Kontaktaufnahme	1
2		2
3		3
4		4
5	Küssen	5
.		.
.		.
25		Küssen 25
.		.
29		29
30	Geschlechtsverkehr	30



**Abbildung 17 Interkultureller Ansatz**

(aus: Mebus, G./ Pauldrach, A./ Rall, M./ Rösler, D. (1987): Sprachbrücke. München: Klett)

**E1 Andere Länder – andere Gesten**



1. Der Fingerkuß



2. Die lange Nase



3. Das Vogelzeigen



4. Das Kreiszeichen



5. Der gestreckte Daumen



6. Die Hand vor der Stirn

a) Was bedeuten diese Gesten?  
Was vermuten Sie?



Beispiele:  
Ich stelle mir vor, daß Geste 1 ... bedeutet.

Ich denke mir, daß Geste 1 für ... steht.

Ich habe mir überlegt, daß Geste 1 als ... gilt.

Nein, das glaube ich nicht.  
Geste 1 bedeutet wohl eher ...

Alles in Ordnung!

Klugheit	Prima!	Guten Tag!
Phantastisch!	Sehr gut!	Dummkopf!
Angst	Du bist dumm!	Frage?
Ich bin ein Dummkopf	Schadenfreude	o.z.
Ätsch!	Ohne mich!	Achtung!
		Geh weg!
Alles ist gut gelaufen!		

## Literatur

- Arens, Hans (1969): Sprachwissenschaft. Der Gang ihrer Entwicklung von der Antike bis zur Gegenwart. 2 Bde. Band 2: Das 20. Jahrhundert. Frankfurt/M.: Athenäum
- Helbig, Gerhard (1981): Geschichte der neueren Sprachwissenschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Karnein, Alfred (1976): Deutsch als Fremdsprache im 15. Jahrhundert: Das Sprachbuch Meister Jörgs. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 2/ 1976, Bd. 2, S. 1-13
- Neuner, Gerhard/ Hunfeld, Hans (1993): Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. München: Langenscheidt
- Flehsig, Karl-Heinz (hg) (1965): Neusprachlicher Unterricht I. Weinheim: Beltz
- Flehsig, Karl-Heinz (hg) (1970): Neusprachlicher Unterricht II. Weinheim: Beltz
- Henrici, Gert (19962): Kleine Geschichte der Fremdsprachenlehr- und -lernmethoden. In: Henrici, Gert/ Riemer, Claudia (hg): Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. 2 Bde. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. Bd. 1, S. 506-522

## Glossar

<b>Anthropologie</b>	von griech. <i>anthropos</i> ( <i>Mensch</i> ), Wissenschaft vom Menschen
<b>Antonymie</b>	semantischer Gegensatz
<b>Behaviorismus</b>	Ansatz der Psychologie; stark diskutiert in den 1930er Jahren; in der Linguistik verbunden mit dem Namen Bloomfield ( <i>Language</i> , 1933); für den deutschsprachigen Raum siehe die Rezeption durch Bühler ( <i>Sprachtheorie</i> , 1934)
<b>Deduktiv, deduktive Grammatikvermittlung</b>	ableitend; in der Lehre: eine vorgegebene Regel auf den Einzelfall anwenden
<b>Determinismus, linguistischer</b>	sprachwissenschaftliche Theorie von der Vorbestimmtheit des Denkens durch die Erstsprache (Sapir-Whorf-Hypothese)
<b>Distribution, Distributionalismus</b>	Distribution = Verteilung, Aufstellung von Klassen; linguistische Forschungsrichtung
<b>Erwerbsstufe, Erwerbsstufentheorie</b>	Entwicklungsstand in der Aneignung einer Fremd- oder Zweitsprache; theoretische Annahme von chronologisch zwangsläufig zu durchlaufenden Stadien syntaktisch-morphologischer Natur
<b>Generative Grammatik</b>	generieren= erzeugen; Grammatikmodell, das einen erzeugenden Regelapparat beschreibt
<b>Hypernomie</b>	von griech. <i>hyper</i> = <i>über</i> ; semantisch übergeordneter Begriff
<b>Hyponomie</b>	von griech. <i>hypo</i> = <i>unter</i> , semantisch untergeordneter Begriff
<b>Induktiv, induktive Grammatikvermittlung</b>	vom Einzelnen auf das Allgemeine schließend; in der Lehre: aus vorgegebenen Beispielen eine Regel ableiten
<b>Inhaltbezogene Sprachwissenschaft</b>	sprachwissenschaftliche Richtung der Semantik, die Sprache als „Zwischenwelt“ auffasst
<b>Nativismus, nativistisch</b>	Lehre von angeborenen Ideen
<b>Strukturalismus</b>	sprachwissenschaftliche Richtung
<b>Synonymie</b>	Bedeutungsgleichheit
<b>Universalien</b>	Eigenschaften, die alle Sprachen der Welt aufweisen; häufig diskutiert im Zusammenhang mit → Nativismus

## Aufgaben

1. Ordnen Sie die Entstehung der folgenden Ansätze zeitlich ein:

1.1 Kulturkundebewegung

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> a) Mittelalter                           | <input type="checkbox"/> e) 60er/ 70er Jahre des 20. Jahrhunderts   |
| <input type="checkbox"/> b) Ende 19. Jahrhundert                  | <input type="checkbox"/> f) 70er/ 80er Jahre des 20. Jahrhunderts   |
| <input type="checkbox"/> c) 20er/ 30er Jahre des 20. Jahrhunderts | <input type="checkbox"/> g) ab 80er/90er Jahre des 20. Jahrhunderts |
| <input type="checkbox"/> d) 50er/60er Jahre des 20. Jahrhunderts  |   |

1.2 Kommunikative Didaktik

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> a) Mittelalter                           | <input type="checkbox"/> e) 60er/ 70er Jahre des 20. Jahrhunderts   |
| <input type="checkbox"/> b) Ende 19. Jahrhundert                  | <input type="checkbox"/> f) 70er/ 80er Jahre des 20. Jahrhunderts   |
| <input type="checkbox"/> c) 20er/ 30er Jahre des 20. Jahrhunderts | <input type="checkbox"/> g) ab 80er/90er Jahre des 20. Jahrhunderts |
| <input type="checkbox"/> d) 50er/60er Jahre des 20. Jahrhunderts  |   |

1.3 audiolinguale Methode

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> a) Mittelalter                           | <input type="checkbox"/> e) 60er/ 70er Jahre des 20. Jahrhunderts   |
| <input type="checkbox"/> b) Ende 19. Jahrhundert                  | <input type="checkbox"/> f) 70er/ 80er Jahre des 20. Jahrhunderts   |
| <input type="checkbox"/> c) 20er/ 30er Jahre des 20. Jahrhunderts | <input type="checkbox"/> g) ab 80er/90er Jahre des 20. Jahrhunderts |
| <input type="checkbox"/> d) 50er/60er Jahre des 20. Jahrhunderts  |   |

2. Auf den Strukturalismus geht / gehen in der Fremdsprachendidaktik zurück:

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> a) der audiolinguale Ansatz | <input type="checkbox"/> d) der kommunikative Ansatz           |
| <input type="checkbox"/> b) der audiovisuelle Ansatz | <input type="checkbox"/> e) die Grammatik-Übersetzungs-Methode |
| <input type="checkbox"/> c) die vermittelnde Methode | <input type="checkbox"/> f) keiner der genannten Ansätze       |

3. Charakteristisch für den audiovisuellen Ansatz ist/ sind

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> a) Ausrichtung an der gesprochenen Sprache       | <input type="checkbox"/> f) Lernen im Sprachlabor                 |
| <input type="checkbox"/> b) Einsatz von Bildern bei der Sprachvermittlung | <input type="checkbox"/> g) Situationen                           |
| <input type="checkbox"/> c) deduktive Grammatikvermittlung                | <input type="checkbox"/> h) Übersetzungen                         |
| <input type="checkbox"/> d) induktive Grammatikvermittlung                | <input type="checkbox"/> i) zweisprachige Vokabel-Listen          |
| <input type="checkbox"/> e) pattern drills                                | <input type="checkbox"/> j) Sprach- und Kulturvergleiche          |
|   | <input type="checkbox"/> k) einsprachige Semantisierungsverfahren |

4. In welchem/n der unten genannten fremdsprachendidaktischen Ansätze spielt die Phonetik eine wichtige Rolle?

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> a) im audiolinguale Ansatz      | <input type="checkbox"/> d) im kommunikativen Ansatz              |
| <input type="checkbox"/> b) im audiovisuellen Ansatz     | <input type="checkbox"/> e) in der Grammatik-Übersetzungs-Methode |
| <input type="checkbox"/> c) in der vermittelnden Methode | <input type="checkbox"/> f) in keinem der genannten Ansätze       |

5. Welchem/n der unten genannten didaktischen Ansätze liegen nativistische Konzepte zugrunde?

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> a) dem audiolinguale Ansatz  | <input type="checkbox"/> d) dem kommunikativen Ansatz          |
| <input type="checkbox"/> b) dem audiovisuellen Ansatz | <input type="checkbox"/> e) der Grammatik-Übersetzungs-Methode |
| <input type="checkbox"/> c) der vermittelnden Methode | <input type="checkbox"/> f) keinem der genannten Ansätze       |

6. Welchem/n der unten genannten didaktischen Ansätze liegen Konzepte der Sprechakttheorie zugrunde?

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> a) dem audiolinguale Ansatz  | <input type="checkbox"/> d) dem kommunikativen Ansatz          |
| <input type="checkbox"/> b) dem audiovisuellen Ansatz | <input type="checkbox"/> e) der Grammatik-Übersetzungs-Methode |
| <input type="checkbox"/> c) der vermittelnden Methode | <input type="checkbox"/> f) keinem der genannten Ansätze       |

7. Nennen Sie einige Merkmale des kommunikativen Ansatzes!

8. Welchem didaktischen Ansatz ist folgender Übungstyp zuzurechnen? Woran erkennen Sie das?

**Abbildung 19 Übungstyp**

15.

Herr Fuchs fährt heute nach Stuttgart.  
Morgen fährt er nach Köln.

a. Herr Fuchs fährt heute nach Stuttgart. (morgen, nach Köln) b. Herr Schneider fliegt heute nach Hamburg. (morgen, nach München) c. Frau Berg fährt jetzt zum Marktplatz. (heute nachmittag, nach Hause) d. Herr Sommerfeld geht um 9 Uhr ins Studio. (um 12 Uhr, zum Essen) e. Fräulein Heim nimmt erst die Straßenbahn. (dann, den Bus)

9. Welcher didaktische Ansatz wird in diesen Buch vertreten? Woran erkennen Sie das?

**Abbildung 20 didaktischer Ansatz**

Inhalt	Strukturen	Intentionen	Seite
Dialoge und Lesetexte			
I D: <b>Guten Tag!</b> Fragen und Antworten: Woher kommen Sie? Was machst du? Unterricht LT: <b>Herr Schmitt fährt nach M.</b> <b>Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland</b>	Präsens der Verben Imperative ( <i>Sie-du</i> ) <i>wo-woher-wohin?</i> <i>aus, in, nach</i> Entscheidungsfragen Stellung der Satzglieder	sich begrüßen; nach Name, Herkunft und Ziel fragen; sich verabschieden	6

10. Die These des „linguistischen Determinismus“ besagt

- a) dass das Sprachenlernen ein kreativer Prozess ist
- b) dass die Methoden der Sprachlehre auf die Einzelsprache bezogen werden müssen
- c) dass die Sprache das Weltbild der Sprecher bestimmt
- d) dass beim Sprachenlernen ein angeborener Spracherwerbsmechanismus in Kraft tritt
- e) dass der Spracherwerb in invarianten Abfolgen erfolgt, auf die der Unterricht bezogen sein muss

11. Was besagt die so genannte „Erwerbsstufentheorie“ ?

12. Welche/r der unten genannten Wissenschaftler vertritt eine generative Grammatiktheorie?

- a) Ferdinand de Saussure
- b) Leonard Bloomfield
- c) Noam Chomsky
- d) Franz Boas
- e) Edward Sapir
- f) Benjamin L. Whorf
- g) Franz Boas

13. Was sind sprachliche Universalien?

## Lösungen

1. 1.1 c) ; 1.2 f); 1.3 b);

2 a)

3 a), b), d) e), f), k)

4 a), b)

5 f)

6 d)

7. Orientierung an Situationen und Sprecherintentionen, induktive Grammatikvermittlung, Einsatz authentischer Texte (häufig Zeitungstexte oder Gebrauchstexte)

8. Das Beispiel zeigt eine Übungsform, die für den audiolingualen und audiovisuellen Ansatz typisch ist, den pattern drill. Die Struktur einer Sprache wird im audiolingualen und audiovisuellen Ansatz induktiv (ausgehend von Beispielen) vermittelt. Ein Strukturschema wird wiederholt eingeübt, typischerweise im Sprachlabor.

9. Dem kommunikativem Ansatz. Das Buch orientiert sich an „Intentionen“ wie sich begrüßen, sich verabschieden.

10. c)

11. Dass der Erwerb der Syntax einer Sprache in einer Abfolge von Stufen erfolgt, die durch Unterricht nicht verändert werden kann

12. c)

13. Eigenschaften, die jede Sprache besitzt