

XXVIII

studia
germanica
posnaniensia

UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

28. 2002

cl. 429044 II

4

UNIwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

STUDIA GERMANICA POSNANIENSIA XXVIII

Herausgegeben von

ANDRZEJ Z. BZDEGA, STEFAN H. KASZYŃSKI, HUBERT ORŁOWSKI

Redaktion

Gabriela Koniuszaniec
Kazimiera Myczko



POZNAŃ 2002

Adres Redakcji
Instytut Filologii Germańskiej UAM
al. Niepodległości 4
61-874 Poznań, Polska – Poland

Projekt okładki
Ewa Wąsowska

Wydanie publikacji dofinansowane przez Komitet Badań Naukowych

© Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2002



Opracowanie redakcyjne i łamanie komputerowe
Robert Schlaffke

Redakcja techniczna

Elżbieta Rygielska

429044 II/2002
ISBN 83-232-1266-X

ISSN 0137-2467

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA
UL. NOWOWIEJSKIEGO 55, 61-734 POZNAŃ
tel. (061) 829 39 85, fax (061) 829 39 80

<http://main.amu.edu.pl/~press> e-mail: press@amu.edu.pl

Nakład 220 + 80 egz. Ark. wyd. 17,50. Ark. druk. 14,25.
Podpisano do druku i druk ukończono w grudniu 2002 r.

WYDAWNICTWO I DRUKARNIA UNI-DRUK
UL. 28 CZERWCA 1956 R. NR 223/229, 61-485 POZNAŃ

Bibl. UAM
W03

Inhalt

ARTIKEL

SPRACHWISSENSCHAFT

Jarosław Aptacy: <i>Zur Nominalisierung zweiwertiger Verben im Deutschen und Polnischen</i>	3
Hanka Blaszkowska: <i>Asymmetrien in der Bildung und im Gebrauch femininer und maskuliner Personenbezeichnungen im Deutschen und im Polnischen</i>	19
Marek Cieszkowski: <i>Die Metaphorik kirchlicher Symbole in „Also sprach Zarathustra“ von Friedrich Nietzsche</i>	35
Beata Mikołajczyk: <i>Zur Übersetzbarkeit der Metapher</i>	49
Maciej Pławski: <i>Feste Zusammenbildung im Bereich der nomina actionis des Deutschen</i>	61
Czesława Schatte: <i>Zur Verwendung von Fachlexik in Werbeanzeigen am Beispiel des Deutschen und des Polnischen</i>	73
Arkadiusz Żychliński: <i>Ein selten begangener Feldweg. Eine Fallstudie zur Übersetzung dichterischer Philosophie</i>	83

DIDAKTIK

DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS

Anna Malgorzata Blukacz: <i>Verbreitung und Gebrauch von Fremdsprachenlernstrategien unter Studenten</i>	115
Wolfgang Butzkamm, Kazimiera Myczko: <i>Das generative Prinzip im Fremdsprachenunterricht. Sprachen lernt man, indem man von endlichen Mitteln unendlichen Gebrauch macht</i>	123
Magdalena Michalak: <i>Deutschkurse aus der Sicht der Migranten. Was erwarten die Kursteilnehmer?</i>	139
Heinz-Uwe Schöffel: <i>Hast du das wirklich „begriffen“? Ein Beitrag zum Fremdsprachenlernen mit allen Sinnen</i>	145
Barbara Skowronek: <i>Fremdsprachenlernen als Vorbereitung auf die interkulturelle Kommunikation</i>	161
Luiza Śmidowicz: <i>Verständlichkeit von Rechtstexten im fachbezogenen Fremdsprachenunterricht für Fortgeschrittene</i>	169
Adam Szeluga: <i>Zur Konvergenz der Lehrziele der Sprach- und Literaturdidaktik auf der Ebene des Textverstehens</i>	195

232-

REZENSIONEN

Magdalena Lisiecka-Czop: **Andrzej Kałny (Hg.)** *Języki fachowe, problemy dydaktyki i translacji* 209

J. Mazurkiewicz-Sokołowska: **Ian Roberts** *Comparative Syntax* 211

Czesława Schatte: **Nicole Fernandez Bravo, Irmtraud Behr, Claire Rozier (Hg.)** *Phraseme und typisierte Rede* 215

Beata Mikołajczyk: **Franciszek Grucza (Hg.)** *Tausend Jahre polnisch-deutsche Beziehungen. Sprache – Literatur – Kultur – Politik. Materialien des Millennium-Kongresses, 5-8 April 2000, Warszawa* 217



KT
3

WOLFGANG BUTZKAMM, KAZIMIERA MYCZKO

DAS GENERATIVE PRINZIP IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT.
SPRACHEN LERNT MAN, INDEM MAN
VON ENDLICHEN MITTELN UNENDLICHEN GEBRAUCH MACHT

1. Einführung

Zum Anfang eine kleine didaktische Kostbarkeit: eine Strukturübung aus einem Sprachbüchlein (Colloquiorum liber 1524) Desiderii Erasmi:

Salve
Ave
Vale

mea Corneliola
mea vita
mea lux
meum delictum
meum suavius
mel meum
mea voluptas unica
meum decus
meum corculum
mea spes
meum solatium

(Erasmus, 1524)

Das hat Witz und regt an, die Sache fortzuspinnen. Daß eine Strukturübung entsprechend offen anzulegen ist, spricht William Walker in seiner Lateinmethodik aus dem Jahre 1669 klar aus:

The Practice, that I would recommend, should be upon his daily Lessons: the Master first, by a line drawn underneath, noting to him what words and phrases, are

capable of such variation, as he hath Rules for, and then causing him to vary those words and phrases, according to his Rules, still informing and helping him in what he fails through want of memory or understanding. After he is a little experienced, he is to be put to find out of himself what words or phrases in his Lesson, are variable, and accordingly to vary them. This exercise with a competent understanding will in a short space produce a strange alteration to the better in all the Latines of the Scholar. This may be done on the Repetition-day; but the oftener the better. *Experto crede.*

Die Schüler waren also gehalten, mit eigenen Sätzchen weiterzumachen. Schön dieses Plädoyer *Experto crede*: Nun glaubt mir doch, ich bin Fachmann, ich weiß Bescheid.

Wahrscheinlich wurden die Übungen zunächst zweisprachig durchgeführt, um dann beim selbständigen Sätze bilden der Schüler einsprachig zu werden. Dazu ein Auszug aus dem Lehrwerk der Madame La Roche aus dem Jahre 1727:

Quel tems fait-il?

Fait-il beau tems?

Fait-il froid?

Fait-il chaud?

Il fait beau (tems.)

Il fait froid.

Il fait chaud.

l ne fait pas froid.

Il ne fait pas chaud.

Il pleut.

Il ne pleut pas.

Il neige.

Il ne neige pas.

Il fait du broüillard.

Pleut-il?

Was ists für Wetter?

Ist es schön Wetter?

Ist es kalt?

Ist es warm?

Es ist schön (Wetter).

Es ist kalt.

Es ist warm.

Es ist nicht kalt.

Es ist nicht warm.

Es regnet.

Es regnet nicht.

Es schneyet.

Es schneyet nicht.

Es ist nebelicht.

Regnet es?

usw.

Eine etwas einfallslose Übung, die aber dann akzeptabel ist, wenn sie zügig, Schlag auf Schlag absolviert wird.

Gehen wir in unsere Zeit über: Die folgende „Gesprächsübung“ ist dem Sprachkurs *Deutsch 1* (Häussermann/Woods/Zenkner) entnommen. In diesem Unterrichtswerk für Erwachsene kommen zweisprachige Übungen schon deshalb nicht in Frage, weil es nicht für eine bestimmte Ausgangssprache konzipiert ist.

A: *Das ist ein Modegeschäft! Wollen wir reingehen?*

B: *Schön, gehen wir rein!*

A: *Wunderbare Landschaft! Wollen wir haltmachen?*

B: ---

A: *Da kommt Linie 2. Wollen wir einsteigen?*

B: ---!

A: *Das Archäologische Museum! Wollen wir reingehen?*

B: ---!

A: *Benno fährt nach Sankt Moritz! Wollen wir mitfahren?*

B: ---!

A: *So ein sonniger Tag heute! Da müssen wir spazierengehen!*

B: ---.

A: *Jetzt sind wir am Markt. Wollen wir aussteigen?*

B: ---.

A: *Hans hat Geburtstag. Wollen wir ihn anrufen?*

B: ---.

A: *Oder wollen wir ihn gleich einladen?*

B: ---.

Die Übung hat einige Pluspunkte. Sie ist dialogisch angelegt. Ein natürlicher Umgangston ist gewahrt, unterschiedliche Situationen werden angesprochen. Im Vergleich zu den zweisprachigen Übungen wird jedoch vom Schüler stets die gleiche Transformation erwartet. Ist das besser, als das, was Erasmus zu bieten hatte? Die Übung spannt den Schüler in ein festes Korsett von Stimulus und Respons. Ein Reflex aus der Zeit des Sprachlabors?

Aber warum überhaupt Strukturübungen? Für uns sind sie die zentrale, nicht-kommunikative Übungsform der Sprachverarbeitungsphase, so wie das Gespräch im Anschluß an Texten und die Improvisation zentrale Arbeitsformen der Sprachanwendungsphase sind. Aber wie kommen wir an den Punkt, wo das Üben in spontane Anwendung umschlägt? Wo ein Satzmuster kommunikativ wirksam wird?

2. Erst die Grammatik macht's möglich

Die Grammatik „ist immer mehr oder minder, loser oder fester, ein Ganzes von Analogien“ (Wilhelm v. Humboldt)

Natürliche Sprachen – so hatten es griechische Grammatiker gesehen – schwanken zwischen Analogie und Anomalie, zwischen Regel und Ausnahme, Gesetz und Chaos. Das Unregelmäßige an der Sprache muß Stück für Stück aufgenommen und eingepreßt werden. Das gilt für alle Wortstämme. Woher wollen wir wissen, daß Brot Brot heißt oder bread, panis, pain? Da hilft nichts: jemand muß es uns sagen, und wir müssen es uns merken. Und so ist es auch mit all den berühmt-berüchtigten „Ausnahmen“ der Grammatik, den unregelmäßigen Verben oder vielen deutschen Pluralformen.

Die Anfänge der Sprache beim Kind wie beim Menschen überhaupt kann man sich nur grammatiklos vorstellen. Die Sprache legt davon heute noch

Zeugnis ab. Gerade die häufigsten Wörter, die uns überall zur Hand gehen und wohl auch zu den ältesten zählen, sind nicht analogisch durchgebildet. So etwa die Reihe der Personalpronomina. Das Esperanto führt uns vor, wie man die Personalpronomina systematisiert:

<i>mi</i> – <i>min</i>	<i>ich</i> – <i>mich</i>
<i>vi</i> – <i>vin</i>	<i>du</i> – <i>dich</i>
<i>li</i> – <i>lin</i>	<i>er</i> – <i>ihn</i>
<i>si</i> – <i>sin</i>	<i>sie</i> – <i>sie</i>
<i>gi</i> – <i>gin</i>	<i>es</i> – <i>es</i>
<i>ni</i> – <i>nin</i>	<i>wir</i> – <i>uns</i>
<i>vi</i> – <i>vin</i>	<i>ihr</i> – <i>euch</i>
<i>ili</i> – <i>ilin</i>	<i>sie</i> – <i>sie</i>

Die Regelmäßigkeiten sind unsere große Chance, vom bloßen Auswendiglernen wegzukommen – auch wenn sie selten hundertprozentig sind, eher Strukturierungstendenzen, die sich auch kreuzen und überlagern können. Denn im Verlauf der Geschichte drohen stets einige Strukturbereiche zu zerfallen, während andere ausgebaut werden. Wo es aber solche Strukturierungen gibt, brauchen wir nicht mehr Sprachstücke lernen, sondern Bildungsprinzipien. Machen wir das unseren Schülern von Anfang an klar: Erst die Grammatik, d.h. die Strukturiertheit der Sprache, macht sie übersichtlich und erlernbar und hilft uns, bloßer Gedächtnisarbeit zu entkommen.

Das Wunderbare daran ist, daß uns diese Bildungsprinzipien nicht nur gewissermaßen den „Rest“ der Sprache erschließen, d.h. all das, was die anderen schon sagen. Wir können auch ganz neue Gebiete betreten und formulieren, was wir noch nie gehört haben und ein anderer bisher auch noch nie gesagt hat. Denn überall wo das Gedächtnis stumm bleibt, springt die Regel ein. Wenn uns das Gedächtnis nicht die Form „besser“ anböte, würden wir „güter“ sagen, und Kinder tun das auch. Wenn wir uns nicht „ging“ gemerkt hätten, würden wir „gehte“ sagen, und auch das tun kleine Kinder. Bei diesem „Rest“ handelt es sich also zumeist um die Mehrzahl der Fälle!

Es ist schon paradox, daß die Grammatik, die vom Auswendiglernen entlastet und im Grunde Sprachen überhaupt erst lernbar macht, in der Schule dermaßen verschrien ist.

„Kinderei“ steht im Lexikon, „fröhliche Vaterländerei“ bei Nietzsche; und was „Engländerei“ meint, verstehen wir auf Anhieb, auch ohne Kontext. Die Grammatik macht’s möglich.

Die Aneignung der grammatischen Formenwelt ist somit immer ein Gemisch von Nachahmen und Einprägen auf der einen, und Probieren und Ausreizen von Analogien auf der anderen Seite. Beim deutschen Plural ist der Anteil des Einprägens verhältnismäßig groß. Ausländer tun gut daran, sich bei vielen Hauptwörtern nicht nur das grammatische Geschlecht, sondern auch noch die Pluralform mitzumerken. Das gilt aber nicht etwa für die Verkleinerungsform:

die Heidi – das Heidichen
 der Norbert – das Norbertchen

Hat man das Bildungsprinzip erfaßt, braucht man nicht mehr so genau hinhören, wie die anderen es sagen. Die Form wurde ja stets bestätigt, es klappt. Alles geht genauso wie bei „Heidi“ und „Norbert“.

Dieses „geht wie“ ist wichtig. Eine Regel ist nichts anderes als eine klar definierte Analogie, die funktioniert. Wenn es heißt, Kinder erfassen grammatische Regeln intuitiv, darf man sich das nicht so vorstellen, daß sie eine Regel, wie sie Grammatiker formulieren, erfassen, nur eben irgendwie „intuitiv“. Nach unserer Auffassung bilden Kinder stets Analogien, die bestätigt werden müssen: „Krumme“ *geht wie oder ist gleich* „Blume“, also „viele Krumen“ wie „viele Blumen“, und „das Krümchen“ wie „das Blümchen“. Wir versuchen es mit „Schnute“ und „Schnütchen“ und riskieren auch mal „Schülchen“. Das haben wir vielleicht noch nie gehört und die anderen wohl auch nicht, aber alle akzeptieren es, auch der gestrenge Deutschlehrer. Dann muß es wohl richtig sein.

Der Analogieschluß *zeugt* Sprache, er erzeugt neue Formen nach einem bekannten Vorbild: das generative Prinzip. Das Kind lernt grammatisch richtig sprechen und verhält sich demnach *regelgemäß*, aber nicht, in dem es sich *nach* den Regeln richtet bzw. Regeln befolgt, wie sie im Grammatikbuch auf den Begriff gebracht sind. Die Regeln einer Sprache sind nichts anderes als die begrifflich fixierte Sammlung ihrer Analogiebildungen.¹

Aber sind die nicht gerade der Schrecken der Grammatik? Statt lebendiger Sprache Konstruktionsmuster von Sprache, Deklinations- und Konjugationstabellen! Alles, wie gehabt? Gerade das will uns ja nicht in den Kopf, das öde Durchbuchstabieren von Formen und Formeln!

3. Streifzug durch die Geschichte: the case for drills

Sprache lernen heißt also, ihre Regelmäßigkeit erfassen, in vielen verschiedenen Sätzen die Wiederkehr der gleichen Struktur erkennen, um so „von endlichen Mitteln unendlichen Gebrauch“ zu machen. Die herausragende Bedeutung des generativen Prinzips hatte u.a. Prendergast, ein englischer Methodiker des 19. Jahrhunderts, erkannt. Für ihn lag das entscheidende Kennzeichen der Sprache in dem Vermögen der Menschen, eine unbegrenzte Zahl von Sätzen mit einer begrenzten Zahl an Mitteln zu erzeugen:

¹ Zu dem Erschließen von Analogien durch Kinder beim Mutterspracherwerb vgl. Butzkamm/Butzkamm (1999:227).

Sentences have within them a principle of vitality, an inherent power of expressing many different ideas by giving birth to new sentences.

By transposing and exchanging the words and the clauses, they utilize them all, and thus gradually, but unconsciously, amplify their power of speech.

(Prendergast 1864:19)

Ebenso sprach der große dänische Sprachforscher Jespersen von "schaffender und erhaltender Analogiebildung" in *Sprache und Spracherwerb*. Wörter hätten das Vermögen, nach dem Bild alter Verbindungen neue zu stiften. Wenn man eine bestimmte Art der Wort- oder Satzbildung oft verwendet habe, werde diese Teil des geistigen Mechanismus dergestalt, daß man etwas Neues, sei es ein Wort oder einen Satz, unbewußt nach demselben Muster baue, analog zu dem, was man schon weiß. Er fährt fort:

...just as the English boy who has often heard superlatives like hardest, cleanest, highest, etc., does not need any rule to be able to construct forms like purest, ugliest, dirtiest, of his own accord, and who, at the moment when he says them, would not be able even by means of the most scrupulous analysis to decide if he is has heard the form before and is merely reproducing it, or if he himself is creating it without having previously heard it – and, if the latter is the case, if he is creating something which others also have created, or if it is the very first time that the word is used in the language – this is what takes place every minute wherever human languages are spoken. (Jespersen 1904:116)

Palmer prägte den Begriff des *ergons* (vielleicht in Anlehnung an Humboldts *energeia*). Ein *ergon* ist ein Satz oder eine Wortgruppe, die für den Schüler eine Art syntaktische Keimzelle darstellt, aus der weitere gleichartige Sätze entstehen. Die Aufgabe des Lernenden bestehe darin, sich diese *ergons*, die schon vertrauten Sprachstücke oder dieses ‚Primärmaterial‘ als die Datenbasis anzueignen, mittels deren eine unbegrenzte Zahl von Sätzen (‚Sekundärmaterial‘) erzeugt werden könne.

Were the number of sentences in a given language limited to a few hundreds, or even a few thousands, a student might reasonably be expected to learn them off by heart, and by so doing become a master of the language. The number of sentences, however, being infinite, recourse must be had to the study of their mechanism in order that from a relatively limited number of lesser ergons an infinite number of sentences may be composed at will. (Palmer 1917:22)

Die Grundidee ist, daß ein Satz ein Modell für viele andere Sätze wird. In der Unterrichtspraxis läuft dies auf Strukturübungen hinaus. Die hat man jedoch vielfach falsch verstanden und entsprechend geringe Wirkung erzielt. Wo nur nach vorgegebenem Schema grammatische Muster abgeklappert werden, verliert der Schüler bald das Interesse. Auch das Kleinkind tut das nicht. Zwar

variiert es, äußerlich gesehen, Sätze, wenn es beim Spiel oder vor dem Einschlafen selbstvergessen vor sich hin redet. Aber schauen wir genauer hin, so spüren wir, daß ihm nicht die grammatische Variation wichtig ist. Worauf es ihm ankommt, sind die dabei entstehenden Sinnvariationen.

Das ist eine entscheidende (Wieder)Entdeckung. Strukturübungen sind nicht optimal angelegt, wenn nach festem Muster vorgegebene Wörter ausgetauscht werden, die meist nichtssagende Sätze ergeben. Im natürlichen Spracherwerb fragt sich das Kind anscheinend: Was kommt dabei heraus? Was für Sachen kann ich jetzt sagen? Und genauso offen sind Strukturübungen in der Schule zu gestalten: Was ist mit dieser neuen Struktur für die Schüler jetzt sagbar geworden? Wie kann ich die neue Struktur inhaltlich ausloten?

Wir fragen also nicht – oder doch nicht vorrangig: Wie kann ich das grammatische Thema erschöpfend behandeln? Etwa indem man einen Satz regelgerecht durchkonjugiert:

Ich esse gerne Schokolade

Du ißt gerne Bananen.

Er ißt gerne Äpfel usw.

Solche *Satzkonjugationen* finden sich bei Sprachmeistern vergangener Jahrhunderte. Man stelle sich vor, wie dies heruntergeleiert werden kann:

Wir fragen hingegen: Welche Ausdrucksbedürfnisse haben die Schüler? Können sie in irgendeiner Weise mit Hilfe des neuen Satzmusters versprachlicht werden? Zum „unendlichen Gebrauch endlicher Mittel“ gehört auch „die Identität der Gedanken- und Spracheerzeugenden Kraft“. Es gilt nicht nur Sprache, sondern auch Gedanken zu erzeugen.

4. Satzvariationen müssen als Sinnvariationen empfunden werden

Immer wieder haben erfahrene Sprachlehrer auf die Gefahr der Verfrühung hingewiesen, die dann vorkommt, wenn man die Sprache lediglich strukturbezogen übt.

Wie gelingt es aber, eine Form als Struktur, d.h. analog zu anderen Fällen zu erkennen, sie durchzuprobieren und geläufig zu machen und zugleich ihren semantischen Anwendungsradius zu erfassen und ihr kommunikatives Potential auszuloten? Wie bewerkstelligen wir die *Verallgemeinerung des Musterfalles* und seine Abgrenzung in der knapp bemessenen Unterrichtszeit? Klar ist: Was Kinder unter natürlichen Bedingungen von sich aus leisten, dem müssen wir angesichts der Beschränkungen des Unterrichts nachhelfen. Kinder haben Zeit, gemäß Versuch und Irrtum zu verfahren. Wir aber müssen und können die Analogiebildung forcieren.

Manche einfallslos dahindümpelnden Übungen, die zudem noch langsam, weil schriftlich, ausgeführt werden, verführen geradezu dazu, sie ohne innere Teilnahme zu absolvieren, abzuhaken, runterzuschreiben. Manche Schüler lieben sie, weil sie so schön mit ihnen fertig werden und ihnen das Gefühl geben, etwas erledigt zu haben. Aber sie geben keine Sicherheit, spiegeln sie nur vor. Denn die Sicherheit zerfällt, sobald man nun die geübten Redemittel frei gebrauchen soll.

The children were once again glued to the book. They had to read the sentences, fill in the gaps immediately and finish it as fast as possible. It was as if they weren't getting the content at all, they were just focussing on the grammar. (They had to fill in the present perfect form.) So every sentence sounded the same, no matter whether it was a question or a statement. All the time was spent reading sentence after sentence, working through the exercise as the book proposed. Every word of explanation or admonishment was spoken in German and I did not wonder anymore why the pupils weren't able to speak freely. (*Alexandra J.*)

Stattdessen gilt es, durch die Grammatik hindurch etwas mitzuteilen an Erfahrungen und Ausdrucksmöglichkeiten. Also *pattern practice* nicht auf Kosten von Kommunikation, sondern zu ihr hinführend. Nur am Anfang darf man das leere Stroh bloßer Übungssätze dreschen. Somit sind zwei Aspekte zu vereinigen:

- Satzvariationen als Geläufigkeitsübung, als Einschleifen einer Struktur
- Satzvariationen als Sinnvariationen, als Abschreiten des kommunikativen Radius der Struktur

Wir erwarten, daß die Schüler eine zu übende Struktur am Ende auch für eigene Redeabsichten einsetzen und ins Gespräch übernehmen. Sonst bleibt es bei einer reinen Geläufigkeitsübung, die ins Leere zielt. Es wird demnach immer darauf hinauslaufen, daß am Ende die Schüler ihre eigenen Gedanken haben und damit ihre eigenen Sätze formulieren. Zwar sollten sie auch schon zu Beginn der Übung die Form als Funktion eines Gedankens, einer Idee, einer Vorstellung verstehen. Sie müssen jeweils vom Inhalt und Ausdruckswert ausgehen: das ist funktionale Grammatik. Aber zunächst müssen noch artikulatorisch-intonatorische Bahnen eingeschliffen werden, so daß erst im weiteren Übungsverlauf Energien frei werden für semantisch-pragmatische Funktionen.

Diese Entwicklungsdynamik ist in den von Helliwell (1973:30) unterschiedenen Übungsstufen erkennbar:

A good programme of drill material should embrace exercises to cover different levels. To me there seem to be at least three:

1. *Manipulative Level*: The student requires practice in repeating the "pattern" – semantic content of the "pattern" is less important. The stimulus may be little more than a trigger for repetition.

2. *Low Transfer Level*: The student still requires practice in "manipulating" the "pattern", but now he can spare more attention for the meaning of what he is saying. Thus at this level it is important to have a "meaningful" and "plausible" stimulus-response cycle in which the cognitive element is relevant to the learning aim, i.e. the "pattern" itself.
3. *High Transfer Level*: The student now has no difficulty in „manipulating“ the „pattern“. He is listening intently to the "meaning" and paying attention to intonation, situation, collocation. He may be consciously identifying himself with the "situations" and is learning more than simply "how" but also "when", i.e. in what situation he can use the "pattern".

Im Unterschied zu Helliwell werden diese Stufen in einer Übung vereint, den „dynamischen Drills“:

1. Muttersprachliche Vorgaben als Initialzündung Anfangs leichte "nichtssagende" Sätze im schnellen Wechsel.
2. Mehr und mehr "vielsagende" Sätze.
3. Kommunikative Einsprengsel im Anschluß an einen Übungssatz
4. (fakultativ, schriftlich) Eine Minute Bedenkzeit zum Notieren von Ideen. Die besinnliche Phase eventuell mit meditativer Musik untermalen.
5. Schüler bilden eigene Sätze, wieder Gelegenheit zu kommunikativen Zwischenspielen.
6. (fakultativ, schriftlich) Schüler schreiben Minitexte, in denen die Struktur mindestens einmal vorkommen muß.

Beispiel: Ausgangspunkt ist eine Postkarte: *Für dich täte ich einfach alles.*

Im grammatischen Visier haben wir die Pronomina dich, ihn, sie, euch. (Die Exemplifizierung der Übungsgestaltung wird auf die Zielgruppe Deutsch lernender, polnischer Schüler bezogen.)

1. Der muttersprachliche Satz *Dla ciebie zrobylabym/zrobylbym wszystko* gilt als emotional betonte Vorgabe. Es folgt der zielsprachliche Satz: *Für dich täte ich alles.* (Der Unterschied zwischen dem Deutschen und dem Polnischen, also die doppelte Form *femininum/maskulinum* im Polnischen wird dadurch ersichtlich. Die Vorgabe richtet sich danach, ob eine Schülerin oder ein Schüler aktiviert wird). Die Lehrersätze sind immer nur der Prolog zur schülereigenen Produktivität. Wir wollen nur ihre erfinderische Lust wecken.
2. Einfach anfangen:
Dla Piotra zrobylabym wszystko. Für Peter täte ich alles
Dla mojego ojca...
Dla mojej matki...
Dla niej...

3. Zweifach variieren:

*Dla was nie zrobiłbym niczego. Für euch täte ich nichts.
Dla niego zrobiłbym wiele. Für ihn täte ich viel*

4. Mehrfach variieren:

*Bez niego nie zrobiłbym nic. Ohne ihn täte ich nichts.
Z nią zdobyłbym cały świat. Mit ihr würde ich die ganze Welt erobern.*

In die Welt der Schüler verankern:

Dla Brada Pitta, U2, Stinga... zrobiłabym wszystko.

5. Zu Minisituationen erweitern:

*Dla mojego psa zrobiłabym wiele. Für meinen Hund täte ich viel.
Dababym mu pić... Ich gäbe ihm zu trinken.*

*Zrobiłbyś dla jej kota wiele? Tätest du viel für ihre Katze viel?
Nie, tylko to, co jest konieczne. Nein, nur das Notwendigste.
Oczywiście, bardzo go lubię. Natürlich, ich mag sie sehr.*

Das Thema Pronomina läßt sich auch mit anderen Sprüchen erarbeiten:

*On chce mnie. Er will mich.
Mnie on chce. Mich will er.
Czy ona mnie chce? Will sie mich?*

Ein anderes Beispiel bezieht sich auf einen zusammengesetzten Satz. Die versetzte Wortfolge des Hauptsatzes im Deutschen breitet den polnischen Schülern besondere Schwierigkeiten.

Als Ausgangspunkt gilt der oft in den Lehrwerken vorhandene Satz: *Wenn ich krank bin, gehe ich zum Arzt.*

*Kiedy jestem chory, mam gorączkę. Wenn ich krank bin, habe ich Fieber.
zostaję w łóżku. bleibe ich im Bett.
biorę lekarstwa. nehme ich Arzneimittel ein.
oglądam telewizję. sehe ich fern.*

*Kiedy jestem zmęczony, śpię długo. Wenn ich müde bin, schlafe ich lange.
Kiedy on ma dużo do roboty, Wenn er viel zu tun hat, macht er nur die Hälfte.
robi tylko połowę.*

*Gdy mamy czas, gramy w scrabble. Wenn wir Zeit haben, spielen wir Scrabble.
Gdy przychodzą przyjaciele, Wenn Freunde kommen, hören wir Musik.
słuchamy muzyki.*

*Gdy on jest zakochany, Wenn er verliebt ist, kauft er immer nur
kupuje ciągle tylko kwiaty. Blumen.*

*Nieprawda! On kupuje ciagle
tylko słodycze.*

*Das stimmt doch nicht.
Er kauft immer nur Süßigkeiten.*

Ähnlich kann auch der verbale Rahmen ins Visier kommen. Die Struktur der Sätze mit Modalverben im Polnischen und Deutschen ist ähnlich. Die Schwierigkeit besteht in der Wortfolge. Der Infinitiv im Deutschen steht am Ende des Satzes. Dies können wir z.B. mit dem Einüben der *phraséologie scolaire ver-deutlichen*, da sie so bald wie möglich im Sinne der aufgeklärten Einsprachigkeit für die Organisation des Unterrichts in der Fremdsprache verfügbar sein soll²:

Czy mamy zrobić to ćwiczenie w grupie?

Sollen wir diese Übung in der Gruppe machen?

Czy mamy pracować w parach?

Sollen wir zu zweit arbeiten?

Czy możemy pracować w trójkę?

Können wir zu dritt arbeiten?

Czy możemy pracować razem?

Können wir gemeinsam arbeiten?

Czy musimy już kończyć?

Müssen wir schon aufhören?

Czy mam zapytać nauczyciela?

Soll ich den Lehrer fragen?

Es ist wichtig, die Situationen zu wechseln, um die kommunikative Reichweite einer Struktur anzuzeigen. Das muß wieder vom Lehrer ausgehen: *Wollen wir einen Ausflug machen?* Die Schüler werden aufgefordert, in der Übung fortzufahren, indem sie selbst Sätze erfinden, Sätze aus der vorangegangenen Übung abwandeln.

Czy mamy kupić bilety?

Sollen wir die Fahrkarten kaufen?

Czy musimy zamówić nocleg?

Müssen wir die Unterkunft buchen?

Czy możemy przyjechać wieczorem?

Können wir am Abend ankommen?

Czy wolno nam zabrać psa?

Dürfen wir den Hund mitbringen?

Dabei kann der kommunikative Wert z.B. durch die Betonung variiert werden:

Czy my mamy kupić bilety?

Sollen wir denn die Fahrkarten kaufen?

Czy my musimy zamówić nocleg?

Müssen wir denn die Unterkunft buchen?

Anschließend können die Schüler in Partnerarbeit *microconversations* erfinden:

Muß ich denn die Fahrkarten kaufen?

Natürlich!

Aber ich muß doch noch weitere Sachen besorgen.

Muß ich denn die Unterkunft buchen?

² Vgl. hierzu Butzkamm (1996).

Wer sonst?

Na, gut einverstanden. Ich mache es.

Mußt du denn den Hund mitnehmen?

Unbedingt, der kann doch nicht allein zu Hause bleiben.

Die Möglichkeiten zweisprachigen Übens sind noch nicht erschöpft. Die Übersetzung läßt den kommunikativen Gebrauchswert und die Tonlage der Äußerung erkennen. Dadurch gelingt es dem Schüler, die Wendung in sein kommunikatives Gesamtrepertoire einzubinden.

Der Schüler darf sich nicht an der Oberflächenkette der muttersprachlichen Vorgabe orientieren, sondern soll vielmehr durch die Muttersprache gleichsam hindurchschauen auf den Sinn, den Sachverhalt oder die Situation. Das ist nichts Geheimnisvolles. Denn genau das tun wir alltäglich, wenn wir uns muttersprachlich miteinander verständigen. Hörmann (1980:27) nennt dies linguistische „Transparenz“, jenen „eigentümlichen Akt des Hindurchblickens durch Phoneme, Silben, Wörter und Sätze auf das vom Sprecher Gemeinte.“ Der Auslöser für den fremdsprachigen Satz ist dieses „Gemeinte“, wobei die phonologisch-lexikalisch-syntaktischen Merkmale der muttersprachlichen Vorgabe nur subsidiär bewußt sind. Der Schüler kann nun interferenzfrei reagieren, weil er schon ein fremdsprachiges Hörbild gespeichert hat, in das er das jeweils neue einpaßt.

5. Die Vorteile bilingualen Übens

Was macht eigentlich die muttersprachliche Vorgabe anfangs so zwingend, so ansteckend? Warum nicht gleich einsprachig? Wer es ausprobiert, merkt es sogleich. Der im Satz enthaltene Gedanke, die Situation, auf die er verweist, ist präsent, lebendig, ist ganz unabweisbar. Viele Komponenten tragen dazu bei. Besonders der Ton, der zwischen Überraschung und Entrüstung schwanken könnte. *Warum soll ich denn die Karten besorgen?*

Und die Interferenzen? Sie können nicht ganz ausbleiben. Sie sind ja immer da, wenn man müde oder unkonzentriert ist, auch wenn zuvor weit und breit kein muttersprachliches Wörtchen gefallen ist. Aber die unmittelbare polnische Vorgabe verstärkt natürlich die psychische Präsenz der Muttersprache. Das ist ganz unbestreitbar. Werden die Schüler zu Interferenzen nicht geradezu verleitet?

L: *Ile masz lat?*

S: *Wiewiel* Wie alt bist du?*

L: *Mam 16 lat.*

S: *Ich habe* Ich bin sechzehn.*

L: *Między nami mówiąc...*

S: *Zwischen* ... Unter uns gesagt,...*

Zum Verwirrspiel bei muttersprachlicher Vorgabe können bei Deutsch lernenden, polnischen Schülern Reflexivpronomen und Präpositionen werden:

L: *Interesuję się muzyką pop.*

S: *Ich interessiere sich*... mich für Pop-Musik.*

L: *Cieszysz się z tego prezentu?*

S: *Freust du sich* ... dich über das Geschenk?*

L: *Chciałbym się z nimi pożegnać.*

S: *Ich möchte sich*..... mich mit*.....von ihnen verabschieden.*

L: *Ale oni są na plaży.*

S: *Sie sind aber auf*.....am Strand*

Man kann z.B. einem Fehler zuvorkommen, indem man auf ihn aufmerksam macht. Das kann ganz wörtlich ein Fingerzeig sein, also ein verabredetes Handzeichen, das soviel wie „Achtung, Interferenzgefahr“ bedeutet. Oder auch ein deutlicherer Hinweis: „Denke an die Präposition. Denke an das Reflexivpronomen.“

In diesem Zusammenhang kann offensichtlich der Einwand erhoben werden: Warum aber überhaupt die Interferenzgefahr verstärken, die doch durch die stille Präsenz der Muttersprache ohnehin schon gegeben ist? Antwort: Man muß Kosten und Nutzen einer Arbeitsform gegeneinander aufrechnen. Wenn wir einigermaßen geschickt vorgehen, fällt die Kosten-Nutzen-Bilanz sehr positiv aus. Per saldo haben wir gewonnen, gerade auch wegen der Flexibilität dieser Arbeitsform. Sie besteht im Wechsel zwischen austauschen, erweitern, verkürzen, umformen, zwischen kleinen und großen Sprüngen von Satz zu Satz und der Möglichkeit eines nahtlosen Übergangs zu neuen Satzmustern.

Bedenken wir auch, daß die Übung immer in zwei Etappen vor sich gehen muß. Der Lehrer muß sie an die Schüler abgeben, und diese müssen ihre Sätze ohne jede Vorgabe bauen. Viele eigene Sätze bauen, das ist gewiß noch kein Gespräch. Aber eine wichtige Vorstufe dazu. Denn die Schüler neigen dazu, nicht nur belanglose Sätze zu produzieren, sondern etwas auszusagen. Solche Sätze sind dann der Haken, an den man Gespräche anhängen kann. Wer diese Arbeitsform einmal ausprobiert hat, wird nicht mehr auf sie verzichten wollen. Die Vorteile muttersprachlicher Satzvorgaben liegen somit auf der Hand:

- Sinnfälligkeit durch Intonation, Stimme, Mimik, Gestik vs. Bedeutungsschwund
- Ein Gedanke wird versprachlicht vs. eine Struktur wird manipuliert.
- Dadurch gefühlsmäßige Anteilnahme
- Ausschließlich mündliche Übung
- flexibler Wechsel vs. vorgegebenes, starres Umwandlungsschema,
- (Operationen: Ersetzen, Ergänzen, Abstreichen, Umstellen)
- Kommunikative Dynamik: Inhaltsbezogenheit vs. Sprachbezogenheit
- Inhalte: aktuell, persönlich, witzig, phantasievoll, einprägsam
- (anfangs nicht-kommunikativ, dann halb-kommunikativ).

6. Zur Rolle von Regeln und grammatischer Analyse

Wissen ist gut,
doch Können ist besser.

E. Geibel

Und so soll es (anfangs) sein; aus der Sprache lernt man die Grammatik leichter als jene aus dieser, aus den Kunstwerken leichter die Kritik, aus dem Leibe das Gerippe, als umgekehrt, wiewohl man es immer umkehrt. Unglücklich sind unsere jetzigen Jünglinge, die vom Baume des Erkenntnisses früher die Tropfen und die Käfer schütteln müssen als die Früchte. (J. Paul).

Es gibt zwei Arten des Wissens. Erstens ein Gebrauchswissen, das sich in der Praxis versteckt und sich nicht selbst erklären kann, sich allenfalls in Beispielen und Analogien mitteilt; d.h. ein Wissen, das uns mehr wissen läßt, als unser analytischer Verstand zu fassen bekommt. Zweitens ein Wissen über Sprache und Sprachen, sprachtheoretisches Wissen, das auf ein Gewährwerden beruht, ggf. die Hilfe von Experten in Anspruch nimmt und situationsübergreifend Erkenntnisse artikuliert, vertextet, normiert, begründet, beglaubigt, und einmündet in ausdifferenzierte Wissenssysteme. Es ist ein Wissen, das am Tropf der Theorie hängt.

Muttersprachlich ist unser Wissen ganz überwiegend ein Gebrauchswissen, anders gesagt: ein Können. Es ist eine Weisheit der Natur, daß die Grammatik (wie die Gesundheit) nicht extra auf sich aufmerksam macht. Wir sind nicht ständig mit ihr beschäftigt. Wir werfen uns ins tätige Leben der Sprache, und die Grammatik ist mittendrin, aber ohne sich zu Wort zu melden.

Das Licht selbst ist immer unsichtbar – ohne ein Objekt, auf das es fällt, bleibt es dunkel. Die Sprache ist wie das Licht, das alles sichtbar macht, nur sich selbst nicht. In den Worten des Philosophen Karl Jaspers‘ (1964:13): Während die Sprache unser Bewußtsein hell werden läßt, geschieht sie selber unbeußt.“ Was waren wir nicht alle für große Grammatiker, als wir uns noch nicht um Grammatik scherten!

Wir können dieses Wissen sogar empfindlich stören, wenn wir unseren analytischen Verstand bemühen. Es gibt, so der britische Neuropsychologe Lawrence Weiskrantz, einen todsicheren Tipp, um einen Konkurrenten beim Golf zu verwirren. Nach einem besonders gelungenem Schlag lobe man ihn überschwänglich und bitte darum, in das Geheimnis seiner Technik eingeweiht zu werden. Am besten, man hält gleich eine anatomische Zeichnung bereit, anhand derer der Spieler sich genau überlegt, wie er den Schlag ausführt. Das reiche gewöhnlich aus, um ihn so zu verwirren, daß ihm der Schlag so bald nicht noch mal gelingen würde. Der schöne Automatismus des ganz aus dem Gefühl gemachten Schlages sei durch die Einmischung des bewußten Intellekts zunächst dahin.

Dem unentwickelten Verstand des Kindes darf man schon gar nicht mit grammatischer Analyse kommen.

Mit dem Griechischen quäle dich ja nicht. Übersetze bloß mit den Kindern und frage sie die Wörter, die vorkommen und die sie wissen können. Alle Grammatik laß ja. Es ist genug, dass sie sich im Lesen üben, die Töne immerfort hören, ihre Wörter nicht vergessen und einige neue lernen. (Humboldt an seine Frau Caroline 30.4.1801)

Aber so bewundernd wir vor diesem Können stehen, so können wir uns nicht darauf verlassen, daß es sich bei der Erlernung der Fremdsprache einstellt so wie bei der Muttersprache. Die Vorstellungen und Assoziationen der Muttersprache überspülen bei den wenigen Wochenstunden des fremdsprachlichen Unterrichts immer wieder die entstehenden Geleise fremdsprachlichen Denkens. Wir haben nicht Zeit genug für natürliches Erlernen; bewußtmachende Grammatik, die zweite Form des Wissens, ist eine unumgängliche Sparsamkeitsforderung der Tyrannin Zeit. Bei unbewußter Nachahmung in der Fremdsprache kann überdies „analoge Bildung zu einem Formschema“ arge Fehlkonstruktionen herbeiführen. (Mues 1970:254f.)

Lehrer als grammatischer Experte: diesen Informationsvorsprung des Unterrichts vor dem natürlichen Erwerb gilt es zu nutzen.

Die Fossilierung im Fremdsprachenerwerb ist der beste Beweis dafür, daß es sich nicht ganz von selbst richten wird. Andererseits ist in diesem Zusammenhang auf die Warnung von Levana hinzuweisen: „der Erzieher, welcher allzu sehr alles Lernen dem Lehren zuschreibt“. Wem Einsichten kommen und Zusammenhänge klarwerden, der mag guter Dinge sein. Aber wer's nicht versteht, dem ist der Spaß an der Grammatik bald verdorben.

Mit Grammatik ist sparsam umzugehen. Erklärungen, die ankommen sind notwendig. Beim grammatischen Erklären ist weniger oft mehr. Regeln sollen zu ordnungstiftenden Vorgaben werden.

7. Abschließende Bemerkungen

Die Vorteile des dynamischen Drills kumulieren, wenn die Schüler selbst zu Wort kommen. Sie bilden Sätze, wodurch die Übung automatisch rein fremdsprachig wird. In einer Klasse fällt irgendeinem immer etwas Interessantes ein. Wir müssen den Schülern nur die Gelegenheit dazu geben. Die Schüler verleihen ihren Sätzen Sinn. Sie sind ernst oder auch witzig gemeint und geben Anlaß zu Rückfragen oder auch zu einem kurzen Gespräch. Die Grammatik ist immer dabei und das Ausgangsmuster kann zu einem bestimmten Zeitpunkt mehr Stütze als Fessel sein. Strukturen werden weder eingehämmert noch eingeschliffen. Sie schlagen Wurzeln. Am Ende steht ihre Einverleibung, wie in der Muttersprache.

BIBLIOGRAPHIE

- Butzkamm, W. (1996): *Unterrichtssprache Deutsch. Wörter und Wendungen für Lehrer und Schüler*. Ismaning: Hueber.
- Butzkamm, W. & J. (1999): *Wie Kinder sprechen lernen*. Tübingen: Franke.
- Helliwell, J.W. (1973): Beware of the dogma. *Der Sprachmittler* 1. 22-35.
- Humboldt, W. und C. von. (1909): *Wilhelm und Caroline von Humboldt in ihren Briefen*. Hgg. von Anna von Sydow. Berlin: Ernst Siegfried Mittler und Sohn.
- Hörmann, H. (1980): *Sprache und Verstehen: Kongreßberichte der 10. Jahrestagung der GAL*. Tübingen, 27-28.
- Jaspers, K. (1964): *Die Sprache*. München: Piper.
- Jespersen, O. (1904): *Lehrbuch der Phonetik*. Leipzig und Berlin: Teubner.
- Mues, W. (1970): Kernfragen des modernen Sprachunterrichts. In: K.-H. Flechsig. *Neusprachlicher Unterricht* II. Weinheim: Beltz, 251-291.
- Palmer, H.E. (1917): *The Scientific Study and Teaching of Languages*. London.
- Paul, Jean: *Titan*. Digitale Bibliothek, 51159.
- Prendergast, T. (1864): *The Mastery of Languages, or, the Art of Speaking Foreign Tongues Idiomatically*. London: R. Bentley.