

AUFGABEN DER KONTRASTIVEN SPRACHFORSCHUNG im Zeitalter des audiovisuell-audiolingualen Sprachunterrichts, mit besonderer Hinsicht auf den Deutschunterricht in englisch- sprachigen Ländern

Von STEPHEN KANOCZ

Inhaltsübersicht

1. Kontrastive Linguistik im Zeitalter des neuartigen Sprachunterrichts
 - 1.0 Themenangabe
 - 1.1 Berücksichtigung alter und neuer Sprachunterrichtsmethoden durch die kontrastive Sprachforschung
 - 1.2 Lehrgangprogrammierung
 - 1.3 Bedingungen für die Förderung der Lehrgangprogrammierung durch kontrastive Grammatiken
 - 1.4 Nicht von der Muttersprache verursachte Interferenzerscheinungen im Sprachlernprozeß
 - 1.5 Praktische Prioritäten
2. "Frisch begonnen..." als Beispiel gründlich programmierter Vielmedienlehrgänge dargestellt
 - 2.0 Worin besteht die "neue" Unterrichtsmethode?
 - 2.1 Das Tonbandgerät
 - 2.2 Programmierung und visueller Unterricht
 - 2.3 Audiovisuelle Kurse
 - 2.4 "Frisch begonnen..."
 - 2.5 Hinweis auf Artikel über "Frisch begonnen..." in "Zielsprache Deutsch"

3. Kursprogrammierung in "Frisch begonnen..."
 - 3.0 Allgemeines
 - 3.1 Satzbau
 - 3.2 Aussprache
 - 3.3 Lexematik und Morphologie
 - 3.4 Zusammengesetzte Verbalformen
 - 3.5 Zusammenfassung
4. Anregungen zu zukünftigen Arbeiten auf dem Gebiet der englisch-deutschen kontrastiven Grammatik in Verbindung mit dem Deutschunterricht in englischsprachigen Ländern
 - 4.0 Deskriptive Grammatik und Wahl der Prioritäten
 - 4.1 Audiovisueller Anfängerunterricht
 - 4.2 Audiolingualer und fortgeschrittener Unterricht

1. Kontrastive Linguistik im Zeitalter neuartigen Sprachunterrichts

1.0.0. (T h e m e n a n g a b e) Meine Damen und Herren! Es ist eine große Ehre für einen einfachen Praktiker des Deutschunterrichts im Ausland, im Kreise der führenden Autoritäten der auf die deutsche Sprache bezogenen kontrastiven Linguistik gehört zu werden, und ich möchte den Veranstaltern des Symposions für die Einladung meinen aufrichtigen Dank aussprechen. Ich fühlte mich durch sie nicht nur geehrt, sie hat mich auch überrascht, da ich ja nur in einem weit ausgedehnten Sinne des Wortes "Sprachwissenschaftler" bin. Deshalb dürfen Sie, meine sehr verehrten Damen und Herren, keine Bereicherung Ihrer Disziplin von meinem Referat erwarten. Ich muß Ihnen sogar offen gestehen, daß ich selbst die bisher noch wenig umfangreiche Fachliteratur Ihrer Wissenschaft nur unvollständig und oberflächlich kenne. Dafür dürfen Sie aber mit Recht erwarten, daß ich vom Standpunkt des praktischen Sprachunterrichts aus Ihre Arbeit einer aufrichtigen Kritik unterwerfe. Ich will außerdem versuchen, Ihre Aufmerksamkeit auf einige grundlegende Änderungen im Fremdsprachenunterricht im allgemeinen und im Deutschunterricht in englischsprachigen Ländern im besonderen zu

richten und – zum Teil aufgrund sehr provisorischer Erkenntnisse – die Frage aufzuwerfen, welche Aufgaben Ihrer Disziplin unter diesen grundlegend veränderten Umständen zufallen sollten. Meinen Vortrag schließen möchte ich dann mit Anregungen zu Ihrer weiteren Arbeit und einem Aufruf zu einem intensiveren Zusammenwirken zwischen kontrastiver Linguistik und praktischer Fremdsprachenpädagogik.

1.1.0. (Berücksichtigung alter und neuer Sprachunterrichtsmethoden durch die kontrastive Sprachforschung) Im Prinzip wird die Notwendigkeit dieser Zusammenarbeit von den meisten führenden Vertretern Ihrer Disziplin anerkannt. In vielen der bisher erschienenen kontrastiven Grammatiken wird außerdem betont, daß der Hauptzweck dieser neuen Wissenschaft die Förderung des Sprachunterrichts ist. Drittens muß ich noch erwähnen, daß die bisher umfangreichste Publikationsreihe auf diesem Gebiet, die "Contrastive Structure Series"¹ bewußt für den Gebrauch des Fremdsprachen unterrichtenden Lehrers verfaßt worden ist. Die Reihe erschien aber vor acht Jahren, zu einer Zeit also, als es zwar bereits einige vortreffliche audiovisuelle Lehrgänge der französischen Sprache gab, der Unterricht von Deutsch als Fremdsprache aber noch in aller Welt entweder in althergebrachter Form, also auf der Muttersprache des Schülers aufbauend, oder aber ohne jegliche Rücksichtnahme auf die Muttersprache und ihre Interferenz im Lernprozeß erfolgte. (Letzteres vor allem in den in Deutschland oder Österreich veranstalteten Kursen.) Es ist vielleicht bezeichnend, daß die zur erwähnten Reihe¹ gehörenden Werke William Moultons² und Herbert Kufners³, die heute bereits mit Recht als die klassischen Erstlingswerke der englisch-deutschen kontrastiven Linguistik angesehen werden, in demselben Jahr und in demselben Land erschienen sind wie der allgemein als beste und gründlichste geltende audiolinguale Anfängerkurs der deutschen Sprache, der sogenannte Holt-Rinehart-Kurs⁴, der aber noch neue Wörter und Strukturen konsequent mit Bezugnahme auf einen englischen Text einführt.

1.1.1. Bei der Lektüre fast aller Veröffentlichungen auf dem Gebiet der englisch-deutschen kontrastiven Grammatik⁵ kann man sich kaum des Eindrucks erwehren, daß sich ihre Autoren den Deutschunterricht für Schüler, deren Muttersprache Englisch ist, nicht anders als auf der

Grundlage und über die Vermittlung der englischen Sprache vorstellen können. Diese Malaise der kontrastiven Sprachforschung, ihr Nachhinken hinter und Überholtsein durch die praktische Sprachpädagogik kommt selbst in der Terminologie der Disziplin zum Ausdruck, die ja konsequent von "Ausgangssprache" und "Zielsprache" spricht. Gewollt oder ungewollt, bewußt oder unbewußt stellen sich die Vertreter der kontrastiven Sprachforschung das Erlernen einer Fremdsprache noch immer als einen Prozeß vor, der von einer "Ausgangssprache" ausgeht und mit der Aneignung der gelernten Fremdsprache an seinem "Ziel" endet.

1.1.2. Wir wollen und können es nicht leugnen, daß Fremdsprachen vielfach noch auf diese Art unterrichtet werden. Man sollte aber doch optimistisch genug sein, um die immer weitere Verbreitung der in den letzten Jahren erarbeiteten neuen, meiner Ansicht nach der althergebrachten weit überlegenen Unterrichtsmethoden zu erhoffen. Auf keinen Fall kann es berechtigt sein, daß die kontrastive Sprachforschung nur die Sprachlernsituation berücksichtigt, in der es eine "Ausgangssprache" und eine "Zielsprache" gibt. Der neue Methoden verwendende Fremdsprachenunterricht bedarf nämlich auch der Hilfe der kontrastiven Sprachforschung, kann aber, wie ich es im weiteren darzulegen versuchen werde, mit Gegenüberstellungen einer zum Teil fiktiven "Ausgangssprache" mit der nach Lernprioritäten nicht geordneten Zielsprache nicht viel anfangen.

Besonders unrealistisch wird eine solche Gegenüberstellung, wenn sie andere, für den Unterricht entscheidende Einflüsse, wie etwa die Interferenz einer anderen, den Schülern bekannten Fremdsprache, außer acht läßt.

1.2.0. (L e h r g a n g p r o g r a m m i e r u n g) Der praktische Zweck der kontrastiven Sprachforschung ist gerade, die Interferenz der Muttersprache (ich werde im weiteren die Bezeichnung "Ausgangssprache" zu vermeiden suchen) im Sprachunterricht auszuschalten. Wenn aber der Sprachunterricht nicht mit Bezugnahme auf die Muttersprache, sondern auf eine dem natürlichen Sprachlernprozeß einigermaßen angeglichenen Art erfolgt, kommt es in der Mehrzahl der rein theoretisch erarbeiteten Kontrastfälle einfach zu keiner Interferenz, weil der Schüler ja gar nicht in die Versuchung geraten kann, die ihm geläufigen Regeln und Ge-

wohnheiten seiner Muttersprache auf die Fremdsprache zu übertragen. Weil er in der Fremdsprache keine morphologischen, lexematischen und syntaktischen Parallelen zu seiner Muttersprache erkennen kann, wird er die Muster seiner Muttersprache nicht in der Fremdsprache anwenden können. Wenn er die Laute der Fremdsprache hört, ohne sie geschrieben zu sehen, wird er auch den fremdsprachlichen Text nicht aufgrund der Leseregeln seiner eigenen Sprache deuten.

1.2.1. Diese Feststellungen müssen mit gewissen Vorbehalten verbunden werden. Erstens ist nämlich die gänzliche Ausschaltung der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht weder wünschenswert noch möglich. Zweitens erkennen, besonders die intelligenteren Schüler, trotz jeder Verheimlichung, oft doch gewisse Parallelen zwischen der eigenen und der gelernten Sprache. In bezug auf die fremden Laute muß außerdem, besonders bei Schülern über etwa 15 Jahren, der "Frequenzauswahl" des Ohrs und dem sehr früh einsetzenden Alterns der Hörorgane Rechnung getragen werden⁶.

1.2.2. Beim Programmieren eines Fremdsprachenlehrgangs wird sich der Autor natürlich bemühen, den Schülern auf jeder Stufe nur Fertigkeiten zu vermitteln, bei deren Gebrauch die Muttersprache nicht interferieren kann. Dabei könnte die Programmierung eines Kurses von der kontrastiven Gegenüberstellung der Muttersprache der Schüler mit der gelernten Sprache wertvolle Anregungen erhalten. Je nach der Muttersprache der Schüler wird man zum Beispiel den Zeitpunkt wählen, an dem man in einem Deutschkurs das Verb *haben* einführt. Im Ungarischen gibt es dieses Verb nicht, und der Besitz muß in dieser Sprache durch eine Dativ-ähnliche Umschreibung mit Hilfe des sonst kaum verwendeten Verbs *sein* angedeutet werden. Wenn man also *Geld* oder *Scharlach hat*, sagt man im Ungarischen: *Mein Geld (mir) ist* bzw. *Mein Scharlach (mir) ist*, wobei das *mir* in der Schrift nur durch die Wortstellung, in der gesprochenen Sprache nur durch die Intonation angedeutet wird. Ich glaube daher, daß man ungarische Schüler, die Deutsch als erste indogermanische Sprache lernen, mit *haben* vor *sein* bekanntmachen sollte, damit sie nicht versuchen können, *haben* durch *sein* zu ersetzen. Wenn sie sich durch gründliches Üben an die Existenz des Verbs *haben* gewöhnt haben, kann man *sein* mit weniger Gefahren einführen. Im Englischen und Französischen wuchert der idiomatische, also der

Grundbedeutung semantisch nicht verwandte Gebrauch des Verbs *have* bzw. *avoir*. Im Französischen *bat man Not*, etwas zu tun, man *bat* auch *des Geldes Not*. Ich *habe die Kühnheit*, Sie mit diesen Beispielen zu langweilen, wenn Sie aber keinen *Neid haben*, mir zuzuhören, dann – und jetzt muß ich aus dem Französischen ins Englische umwechseln – dann *habe ich's gehabt*. Aufgrund dieser Kontraste und einer geringen Lehrerfahrung, die ich in einem französischsprachigen Land gesammelt habe, bin ich der Meinung, daß es in einem Deutschkurs für Franzosen ratsam wäre, wenigstens das Verb *brauchen* mit einfachem Akkusativobjekt vor *haben* einzuführen.

1.2.3. In Deutschkursen für englische Schüler sollte *haben* spät genug eingeführt werden, um die Interferenz des englischen idiomatischen Gebrauchs zu verhindern. Deutschlehrer in angelsächsischen Ländern wissen, daß die Frage *Was essen Sie zum Frühstück?* oft mit *Ich habe zwei Eier* beantwortet wird. Es wird im weiteren (3.4.0. und 3.4.1.) darauf hingewiesen werden, welche syntaktischen Konfusionen entstehen können, wenn *haben* und *tun* zu früh eingeführt werden.

1.3.0. (Bedingungen für die Förderung der Lehrgangprogrammierung durch kontrastive Grammatiken) Die Programmierung eines Lehrgangs bezweckt überhaupt die Ausschaltung der "Interferenz" durch die Muttersprache. Wenn ich als Beispiel der gründlichen Kursprogrammierung meinen eigenen audiovisuellen Anfängerlehrgang "Frisch begonnen..."⁷ anführe, so geschieht das nicht aus Unbescheidenheit, sondern weil ich den Kurs verständlicherweise sehr gut kenne und etwaige Fragen über seine Programmierung leicht beantworten kann. In "Frisch begonnen..." also, einem Kurs, der nicht auf eine "Ausgangssprache" bezug nimmt, die Interferenz des Englischen aber nach Möglichkeit auszuschalten trachtet, verringert sich die Interferenz der Muttersprache der Schüler um etwa 90% im Vergleich zu Lehrbuchkursen – oder noch mehr, wenn man von unerheblichen Abweichungen von der Hochlautung und grammatisch möglichen, aber stilistisch unschönen Formulierungen der Schüler absieht. Wege zur Eliminierung des kleinen Rests zu finden, wäre eine der Hauptaufgaben der Zusammenarbeit zwischen kontrastiven Sprachforschern und Lehrgangautoren. (Die Gegenüberstellung Lehrgang – Lehrbuch geschieht bewußt, da es in einem Vielmedienkurs kein "Lehrbuch" ge-

ben kann, die Lese- und Übungsbücher der Schüler sind integrierte Bestandteile des unter der Leitung eines Lehrers eingesetzten Kurses. S. dazu auch 2.3.0.) Vorläufig läßt es sich nur empirisch feststellen, was bei sorgfältiger Programmierung des Lehrgangs noch an Interferenz der Muttersprache übrigbleibt oder, weniger gelehrt ausgedrückt, man muß den Kurs schreiben und unterrichten, bevor man erfahren kann, wo die Programmierung falsch war oder aus irgendwelchen Gründen versagen mußte. Eine Programmierungstheorie im voraus aufzustellen, Richtlinien für den Aufbau von Lehrgängen einer Sprache x für Schüler mit der Muttersprache y zu geben, wird meiner Ansicht nach in den kommenden Jahren die Hauptaufgabe kontrastiver Grammatiken sein. So eine kontrastive Grammatik kann aber nur in gemeinschaftlicher Arbeit von Linguisten und Sprachpädagogen geschrieben werden. Die Vorstellung einiger Vertreter der kontrastiven Sprachforschung, in vornehmer Zurückgezogenheit immer spitzfindigere Gegenüberstellungen von Sprachphänomenen auszuarbeiten und uns Lehrgangsauctoren das mühsame Sichten ihres Materials zu überlassen, ist einfach nicht diskutabel. Wenn wir die für uns wichtigen Feststellungen aus einer Masse irrelevanter Beobachtungen herausuchen müssen, dann ist das ein zu hoher Preis, und wir werden es vorziehen, uns wie bisher auf unseren gesunden Menschenverstand und unsere Lehrerfahrung zu verlassen.

1.3.1. Zu einer erfolgreichen Zusammenarbeit gehört nämlich nicht nur, daß wir Sprachpädagogen uns mehr mit Ihren Arbeiten, meine Damen und Herren, beschäftigen, sondern auch, daß Sie die Bedürfnisse und die größtenteils ohne Ihr Zutun erreichten bisherigen Erfolge des Fremdsprachenunterrichts kennenlernen. Darum richte ich die Bitte an Sie, insbesondere an die Spezialisten der englisch-deutschen kontrastiven Grammatik unter Ihnen: Lesen und studieren Sie die vorhandenen Lehrgänge, und kommen Sie auch zu uns in die Schulen, Ober-, Mittel-, Volks- und Volkshochschulen, wo Engländer Deutsch als Fremdsprache lernen.

1.3.2. Die persönliche Begegnung mit den Schülern wäre schon deshalb unerlässlich für Sie, meine Damen und Herren, weil eine für den praktischen Sprachunterricht nützliche kontrastive Gegenüberstellung zwei-

er Sprachen nicht nur auf ihren präskriptiven Grammatiken beruhen kann. Nur die Untersuchung der tatsächlichen Muttersprache der Schüler und nicht des von den Schülern vielfach gar nicht gekannten "grammatisch richtigen" Englisch wird ja über Interferenzgefahren Aufschluß geben.

1.4.0. (Nicht von der Muttersprache verursachte Interferenzerscheinungen im Sprachlernprozeß) Zweitens werden außer der Muttersprache der Schüler auch die von ihnen vor und zusammen mit Deutsch gelernten Fremdsprachen Interferenzerscheinungen verursachen. Der Grund, warum dieser höchst wichtige Faktor bisher in der Fachliteratur so gut wie vollständig außer acht gelassen worden ist, liegt meines Erachtens zum Teil im geringen Wirkungsgrad des Fremdsprachenunterrichts. Ich könnte es an den Fingern abzählen, wie oft mir die Interferenz der französischen Sprache in meiner 15-jährigen Londoner Lehrtätigkeit bewußt geworden ist, obwohl Französisch bis vor ganz kurzer Zeit an fast allen englischen Schulen, an denen Fremdsprachen unterrichtet wurden, die erste und oft die einzige Fremdsprache war. Wirkungsvollere Unterrichtsmethoden als die alten Lehrbücher gibt es aber neuerdings nicht nur im Deutschen, im Gegenteil, der Französischunterricht hat auf diesem Gebiet einen Vorsprung von zwei Jahrzehnten. Besonders wichtig ist die Berücksichtigung der vor Deutsch gelernten Fremdsprachen in Ländern, wo die Amtssprache oder die lingua franca der Wissenschaft nicht mit der Muttersprache der Schüler identisch ist, also in der ganzen dritten Welt, in den nicht-russischen Republiken der Sowjetunion und in den von sprachlichen Minderheiten bewohnten Gebieten. In diesen Fällen ist es aber besonders wichtig, die an Ort und Stelle gesprochene und geschriebene Zweitsprache zu erforschen, also nicht die "grammatisch richtige" Version, sondern das Französisch von Straßburg und von Brazzaville, das Englisch von Aberystwyth und Nairobi, das Russisch von Kiew und Taschkent.

1.4.1. Von einem konkreten Beispiel der Interferenz einer anderen Fremdsprache mit dem Sprachlernprozeß der deutschen Sprache, aber

auch der Förderung des Deutschunterrichts durch gute fremdsprachliche Kenntnisse der Schüler, erfuhr ich erst vor wenigen Wochen. Bei den Schülern des Kurses "Frisch begonnen..." haben wir in den ersten zwei Jahren seiner Verwendung feststellen können, daß sie die Laute der deutschen Sprache ohne besondere Nachhilfe und besondere Aussprachedrills mit ziemlicher Genauigkeit erlernen konnten, und daß ihnen einzig und allein das deutsche *ü* Schwierigkeiten bereitete. Aus der Dorking Grammar School, südlich von London, berichtete aber ein Besucher aus Deutschland, daß die dortigen Schüler alle deutschen Laute, einschließlich des *ü*, durchaus korrekt aussprechen, daß aber ihr *r* unnatürlich, dabei aber gar nicht typisch englisch klingt. Mit dem Fachleiter von Deutsch an dem erwähnten Gymnasium, Herrn Al Wolff, der nebenbei bemerkt mein pädagogischer Berater und führender Mitarbeiter ist, konnten wir das Rätsel sehr schnell lösen. Die Schüler haben nämlich drei Jahre Französisch gelernt, bevor sie mit Deutsch angefangen haben. Das Beispiel zeigt auch, daß mit Zeit und Geduld auch die Schwierigkeit mit dem *ü* überwunden werden kann. An der Dorking Grammar School wird, nebenbei bemerkt, seit Jahren der audiovisuelle Anfängerlehrgang der BBC "French for Beginners"⁸ verwendet. (Das *r* der Schüler steht dem süd- und bündendeutschen *r* nahe, ist aber nicht identisch damit. Die Abweichung ist aber so gering, daß sie bisher von 15 - 20 Besuchern aus deutschsprachigen Ländern einem einzigen, einem musikalisch begabten Hamburger, aufgefallen ist. Der Lehrer ist sich ihrer bewußt, hält aber eine Korrektur nicht für notwendig und zweckmäßig.)

1.4.2. Schließlich möchte ich noch erwähnen, daß die Interferenz im Sprachlernprozeß keineswegs von einer anderen Sprache herzurühren braucht. Wir kennen alle Beispiele der Interferenz der Muttersprache, wenn jemand sie auf einem Niveau verwenden will, das seine Kenntnisse und Bildung übersteigt. Bei den Schülern meines Kurses kommt es gelegentlich vor, daß sie deutsche Nebensätze nach den Satzbauplänen der Hauptsätze bilden. Sie sagen etwa: *Wenn kommst du heute abend....* oder: *Da konnte ich ihn nicht treffen, weiß ich nicht, ob ist er wirklich angekommen.* Man kann diese Fehler unmöglich dem Einfluß einer anderen Sprache, wohl aber der guten Beherrschung, doch falschen Verwendung der deutschen Hauptsatz-Syntax zuschreiben. Beim Testen meines neuen Kurses, "Halb gewonnen!"⁹ berichteten alle beteiligten Schulen, daß die Schüler das neue Wort *Erfolg* auf der ersten Silbe be-

tont hatten. Durch einen Redaktionsfehler wurde dieses Wort im Druck früher eingeführt, als es von den Schülern gehört wurde – und die Schüler betonten es nach ihrer durchaus richtigen Erfahrung, daß die meisten deutschen Wörter auf der ersten Silbe betont werden müssen. Da wir die teure Zeit, in der Deutsch gelernt werden soll, nicht mit einer Erklärung dessen verschwenden, was Verben mit untrennbaren Vorsilben sind und welche Wörter aus ihnen abgeleitet werden können, entstand hier eine Art “Autointerferenz” des Deutschunterrichts.

1.5.0. (P r a k t i s c h e P r i o r i t ä t e n) Ich glaube, vorläufig zusammenfassend, bereits festhalten zu können, daß sich die kontrastive Sprachforschung der Gefahr aussetzt, vom Fremdsprachenunterricht isoliert, überholt und am Ende mit Recht ignoriert zu werden, wenn sie ihrerseits nicht ihr Augenmerk auf die neuen sprachdidaktischen Methoden richtet und sich nicht die Bekämpfung der in den neuen Unterrichtssituationen noch vorhandenen oder neu entstehenden mannigfachen Interferenzerscheinungen zur Aufgabe macht.

Niemand wird Ihnen danken, meine Damen und Herren, wenn Sie uns Sprachpädagogen Rezepte gegen Interferenzerscheinungen verschreiben, die wir durch die gewandte Programmierung unserer Kurse längst beseitigt haben. Da der Fremdsprachenunterricht in beschränkter Zeit richtig ausgewählte, nach Wichtigkeitsgrad geordnete Ziele erreichen muß, werden wir Lehrgangsauctoren beim Lesen Ihrer Bücher und Artikel nur verärgert die Seiten umblättern, wenn Sie uns komplizierte Vorbeugungsmaßnahmen gegen unbedeutende Abweichungen von der Hochlautung oder gegen gewisse syntaktische Ausklammerungen anbieten. Wir wissen nämlich, daß die meisten Deutschen, mit denen unsere Schüler je in Verbindung kommen werden, geringe Abweichungen von der Hochlautung überhören und die angekreideten Ausklammerungen selbst täglich begehen werden.

2. “Frisch begonnen...” als Beispiel gründlich programmierter Vielmedienlehrgänge dargestellt

2.0.0. (W o r i n b e s t e h t d i e n e u e U n t e r r i c h t s m e t h o d e ?) An dieser Stelle könnten Sie mich mit Recht auffordern, meine Damen und Herren, die in meinem Vortrag bereits wiederholt erwähnte “neuartige” Sprachlehrethode etwas näher zu definieren.

Es ist aber gar nicht leicht, dieser Aufgabe gerecht zu werden, so groß ist die zum Teil durch Informationsmangel und Mißverständnis, zum Teil aber auch durch unverantwortliche Großtuerei und terminologischen Mißbrauch bedingte Konfusion in der Sprachpädagogik. "Audiovisuell" ist zum Beispiel ein vielfach mißverstandenes und mißbrauchtes Wort. Besonders in Deutschland glauben neuerdings viele, daß ein Lehrer, der gelegentlich eine Schallplatte auflegt, einen Schmalfilm vorführt und seiner Klasse ein paar Fotos und Dias zeigt, mit "audiovisuellen Methoden" unterrichtet. Vor einigen Jahren war aber noch das Interesse an dieser Lehrmethode so gering, daß man nicht einmal den Ausdruck kannte. Im Sommer 1963 wurde mir im Goethe-Institut in München versichert, daß es das Wort "audiovisuell" im Deutschen nicht gäbe und daß der Begriff mit dem griechischen Terminus "optisch-akustisch" bezeichnet werden müßte.

2.0.1. Von der "direkten Methode" redet man nach dem vielfachen Versagen derselben nicht gern. In Vorträgen, die ich auf Lehrerfortbildungskursen in England gelegentlich halte, vergleiche ich die "direkte Methode" in ihrer ursprünglichen Form mit einem Teelöffel, den man zum Auslöffeln des Meeres verwenden möchte. Wie könnte nämlich ein Lehrer, so stark auch sein Wille und seine Stimme sind, allein die "Zielsprache" gegenüber zwanzig, dreißig oder fünfzig Schülern vertreten? Oder gegen sechsmal fünfzig an einem besonders schweren Arbeitstag? Haben die Anhänger dieser Methode, deren Kühnheit und Opferwillen man übrigens nur bewundern kann, nicht vom Newtonschen Apfel gehört? Es war nämlich nicht nur der Apfel, der auf die Erde fiel, auch die Erde erhob sich ein ganz klein wenig, um nach den Gesetzen der Gravitation dem anderen Körper entgegenzueilen. Wer ist aber im Sprachunterricht die Erde und wer ist der Apfel? Kann sich ein noch so guter Lehrer mit unserem Planeten vergleichen, wenn er weit entfernt vom Lande, dessen Sprache er unterrichtet, Schülern gegenübersteht, die ihm wenigstens an Stimmkraft überlegen sind? Die Frage ist rhetorisch, denn nur mechanische oder elektronische Tonträger sind dem linguistischen Einfluß ihrer Umwelt nicht unterworfen.

2.1.0. (Das Tonbandgerät) Von den mechanischen und elektronischen Geräten aber, die in den letzten Jahren im Sprachunterricht Verwendung gefunden haben, hat sich bisher ein einziges als di-

daktisch wirklich wertvoll erwiesen. Schallplatten sind schwer zu handhaben und werden schnell abgenutzt. Das Radio hat die unerwünschte Eigenschaft, weiterzureden, wenn man ihm eine Frage stellen oder einen Satz nochmal hören möchte. Nur das Tonbandgerät ermöglicht es dem Lehrer, jeden Satz so oft von seinen Schülern abhören zu lassen, wie er es für notwendig hält.

2.1.1. Im Zeitalter des Tonbandgeräts fällt auch dem Rundfunk eine neue Rolle in der Unterstützung des Sprachunterrichts zu. Er kann nämlich Sprachkurse oder Einzelsendungen über den Äther ausstrahlen, die dann in den Schulen auf Tonbandgeräte aufgenommen und später vom Tonband abgehört und auf diese Weise im Unterricht verwendet werden. Eine schnelle und billige Verteilung des Materials kann mit der didaktisch geeignetsten Verwendung verbunden werden.

2.1.2. Als das Tonbandgerät im Fremdsprachenunterricht eingeführt wurde, wußte zuerst niemand recht, was man am besten mit ihm anfangen sollte. Man sah seine Rolle ausschließlich auf die Verstärkung der Stimme des Lehrers, auf eine Hilfe in der Konsolidierung der richtigen Aussprache und Intonation beschränkt. Nur allmählich begann man es in seiner heutigen Funktion zu verwenden, als das Lehrmittel, das die Angleichung des Fremdsprachenunterrichts an den natürlichen Sprachlernprozeß ermöglicht. Angleichung bedeutet natürlich nicht Nachahmung, denn selbst ein Sechsjähriger könnte eine Fremdsprache nicht mehr so lernen, wie er als Kleinkind seine Muttersprache erlernt hat. Neben den grundlegenden psychologischen Unterschieden zwischen dem Kleinkind und dem Schüler einer Fremdsprache muß auch dem Zeitmangel beim letzteren Rechnung getragen werden. Nichts ist zeitverschwenderischer und unökonomischer als das Lernen des Kleinkinds, das aber eben Zeit zum Lernen hat, ein Luxus, der uns seit dem Beginn unserer Schulzeit abgeht.

2.2.0. (P r o g r a m m i e r u n g u n d v i s u e l l e r U n t e r r i c h t) Die Programmierung der Sprachlehrgänge bezweckt daher unter vielem anderen auch die Verkürzung und Kondensierung des Lernprozesses. Dabei müssen offensichtlich Methoden angewendet werden, die sich bei Kleinkindern nicht eignen würden. E i n w e s e n t l i c h e s Merkmal des natürlichen Sprachlernprozesses kann aber, wenigstens

in den Anfangsstadien des Fremdsprachenunterrichts, mit nur sehr geringen Einschränkungen übernommen werden: die Unmittelbarkeit, mit anderen Worten der Verzicht auf eine Zwischensprache, oder wenn man sich an die geläufige Terminologie halten will, auf die "Ausgangssprache". Das ist eine Binsenwahrheit, die schon die "direkte Methode" längst erkannt hat. Darum konnten Lehrer, die mit der "direkten Methode" unterrichteten, Begriffe wie *Tisch, Stuhl, Kreide, aufstehen, sich setzen, braun* oder *gelb* in der Fremdsprache angeben, ohne die neuen Wörter in die Muttersprache übersetzen zu müssen. Schwerer wurde es mit Wörtern wie *Elefant* oder *töten*. Kein Lehrer konnte nämlich einen Elefanten in die Schule mitbringen, und keiner wagte es, das Verb *töten* an einem renitenten Schüler zu demonstrieren. Manche Lehrer können natürlich Elefanten zeichnen, andere können mit Mimik selbst einen Mord andeuten, die meisten mußten aber der "direkten Methode" untreu werden, sobald sie den übrigens höchst langweiligen und nutzlosen Wortschatz des Klassenzimmers erschöpft hatten.

2.2.1. Wie das Tonbandgerät der Tonträger par excellence des Fremdsprachenunterrichts wurde (und man sollte nicht vergessen, daß auch das Sprachlabor nichts anderes als eine geistreiche, teure, komplizierte und zweckgebaute Tonbandeinrichtung ist), so wurde in den letzten Jahren der Filmstrip-Projektor seine visuelle Ergänzung, das Gerät, das auch einen Elefanten in die Klasse bringen und ohne üble Folgen einen Mord darstellen kann. (Projektor und Tonbandgerät könnten in nicht allzu ferner Zukunft durch den Ampex ersetzt werden, dessen Handhabung aber keineswegs so leicht ist wie die der beiden viel einfacheren Instrumente, und der vorläufig aus finanziellen Gründen kein Massenartikel im Unterrichtswesen ist.)

2.2.2. Der Filmstrip nimmt viel weniger Platz ein als der Diakasten, ist viel weniger empfindlich, leichter zu handhaben und billiger herzustellen. Wie das Einzeldia muß er aber in einem wenigstens einigermaßen verdunkelten Raum projiziert werden, und durch die Verdunkelung wird die Aufmerksamkeit der Schüler automatisch zur einzigen beleuchteten Oberfläche, nämlich zum Bildschirm hingezogen. Zugleich erfordern aber die Farbdias keine vollständige Verdunkelung des Raums, was dem Lehrer ermöglicht, sichtbar zu bleiben und den Unterricht als vollständige Person, nicht als über dem Ton des Films etwa gelegentlich hörbar werdender Ruf den Unterricht zu leiten.

2.2.3. Am ungeeignetsten für den audiovisuellen Unterricht sind Illustrationen im Buch der Schüler. Die Erfahrung lehrt, daß die Schüler es entweder nicht wissen, welches Bild sie sich gerade ansehen sollen, oder daß sie trotz besserem Wissen nicht unbedingt das Bild ansehen, von dem der Lehrer spricht, sondern oft ein anderes, das ihnen besser gefällt. Außerdem kann der Lehrer auf dem Bild, das im Buch der Schüler gedruckt steht, nichts zeigen. Er hat bestenfalls die Wahl, ob er seine Schüler das Bild oder sich selbst ansehen lassen soll.

2.3.0. (A u d i o v i s u e l l e K u r s e) Tonband und Filmstrip ermöglichen es, die "direkte Methode" im Sprachunterricht tatsächlich zu verwirklichen. Darum würde ich nur dann vom Unterricht mit der direkten und audiovisuellen Methode reden, wenn hauptsächlich die Koppelung von Tonband und Filmstrip zur Vermittlung neuer Kenntnisse verwendet wird. Leider sind aber die meisten "Kurse", bei denen dieses der Fall ist, in Wirklichkeit keine Kurse, weil sie so schlecht programmiert sind, daß sie einfach nicht das Rückgrat eines Sprachunterrichts bilden können. Es gibt sogar welche, die mit längst überholten Mitteln die Sprache unterrichten, etwa mit auf Tonband aufgenommenen Texten, die aber die Schüler mitlesen. Manchmal wird für die Schüler auch noch die Übersetzung der Texte gedruckt. Die Kurse bieten aber einen "zusätzlichen" audiovisuellen Bestandteil an, man weiß nicht genau wozu. Besondere Bedenken sollte man jenen Kursen gegenüber hegen, die dieselbe Bildreihe zum Erlernen m e h r e r Sprachen anbieten. Wenn es schon zweifelhaft ist, ob derselbe Kurs für Schüler verschiedener Muttersprachen geeignet sein kann, dann ist ein Mißtrauen gegenüber Kursen durchaus angebracht, deren Bildmaterial den Französischunterricht für Engländer und den Italienischunterricht für Spanier in gleicher Weise ermöglichen soll.

2.3.1. Nur bei gründlicher Programmierung, die nicht nur die zu erlernende Sprache, sondern auch ihre Kontraste zur Muttersprache der Schüler, den Bildungsgrad und das Alter der letzteren und im Optimalfall sogar ihre fremdsprachlichen Kenntnisse berücksichtigt, nur bei einer völligen Einordnung des visuellen Bestandteils in den von der Programmierung gegebenen Rahmen, sollte man eine Vielmedienpublikation einen audiovisuellen Kurs nennen. So ein Kurs muß natürlich auch reichliches mündliches und schriftliches Übungsmaterial enthalten und, last but not least, interessant sein.

2.3.2. In einem audiovisuellen Kurs, der die Möglichkeiten der neuen Unterrichtsform voll ausnutzt, wird das neue Material mit Hilfe des Bildes und nur in gesprochener Form, ohne Zugang der Schüler zum gedruckten Text eingeführt werden. Es versteht sich dabei von selbst, daß kein Bild ohne Deutung einen Sachverhalt vermitteln kann. Nur der der gelernten Sprachen kundige, pädagogisch ausgebildete Lehrer wird den Schülern mit Hilfe des Bildes die Bedeutung des neuen Texts vermitteln können. Ein audiovisueller Kurs zum Selbstunterricht ist unvorstellbar. Darum können aber die ans Bild gestellten Ansprüche im Rahmen des Erreichbaren bleiben. Man kann von einem Bild einfach nicht verlangen, daß es "eindeutig" sei. Es soll auf keinen Fall der Bedeutung des dazugehörenden Texts widersprechen, es soll zur Bedeutung weitgehend passen, womöglich den Schüler – wenn er einmal die Bedeutung verstanden hat – an diese erinnern.

2.4.0. (" F r i s c h b e g o n n e n ... ") In Großbritannien wurde die audiovisuelle Lehrmethode der Fremdsprachen vor allem durch Sprachlehrgänge eingeführt, die mit der finanziellen Unterstützung der Nuffield-Stiftung verfaßt und hergestellt worden sind. Meines Wissens war der Nuffield-Kurs "Vorwärts"¹⁰ überhaupt der erste Deutschlehrgang für Anfänger, der im vorher umrissenen strengen Sinn als audiovisueller Kurs bezeichnet werden kann. Die von der Nuffield-Stiftung geförderte Arbeit wurde seither von einer Körperschaft des öffentlichen Rechts, dem Schools Council, übernommen. Dieser Nuffield/Schools Council Kurs, "Vorwärts" also, ist in erster Linie für 11-jährige Anfänger bestimmt, die Deutsch als erste Fremdsprache lernen. Als Ergänzung dazu verfaßte ich im Auftrag der BBC den Kurs "Frisch begonnen..."⁷ für 13-jährige Anfänger, von denen die meisten bereits eine andere Fremdsprache zu lernen angefangen haben. "Frisch begonnen..." hat sich aber auch bei älteren Anfängern (z.B. bei 14- und 16-Jährigen, den zwei nächsten Altersstufen, auf denen man in Großbritannien das Erlernen einer neuen Fremdsprache beginnen kann, außerdem auch im Volkshochschulunterricht) gut bewährt. Die britischen Schulen, in denen der Deutschunterricht im 12. Lebensjahr der Schüler anfängt, können zwischen den beiden aus öffentlichen Geldern finanzierten Kursen wählen.

2.4.1. Der BBC-Kurs "Frisch begonnen..." bietet Schulen und Volkshochschulen ein vollständiges Lehrmaterial für 1-2 Jahre, vollständig bis auf den Fachlehrer, der den Kurs zu verwenden hat. Dem natürlichen Sprachlehrprozeß entsprechend werden die Sprachfähigkeiten in der Reihenfolge Verstehen-Sprechen-Lesen-Schreiben angeeignet. Im ersten Drittel des Kurses sehen die Schüler überhaupt nichts Geschriebenes und erlernen eine Mini-Sprache von etwa 400 Vokabeln mit großer Gründlichkeit und Gewandtheit. Die auf Tonband gehörten neuen Texte werden durch Bilder verständlich gemacht. Natürlich muß der Lehrer in den Anfangsstadien das Bild oft mit Händen und Füßen erläutern helfen, wobei aber eine gelegentliche Erklärung in englischer Sprache nicht dogmatisch abgelehnt wird. Allerdings versuche ich die Lehrer davon zu überzeugen, daß die Erklärung noch keine Übersetzung zu sein braucht. Später, bei zunehmender Anreicherung der Sprachkenntnisse, kann der Lehrer neben dem Bild das Mittel der Kontextualisierung zur Hilfe rufen. Im zweiten Drittel des Kurses werden dann auch Lesen und Schreiben eingeführt, fast vom Anfang des Kurses an stehen 4-Phasen-Transformations-Drills für Verwendung im Sprachlabor (oder mit Hilfe eines Tonbandgeräts auch im Klassenzimmer) zur Verfügung. Im letzten Drittel beginnt das Bild allmählich eine weniger entscheidende Lehrfunktion zu haben. Beim Einführen abstrakter Begriffe wird das Bild als Bedeutungsträger nur mit immer steigender Spitzfindigkeit und immer geringerem Erfolg verwendbar. Besonders bei begabten Schülern setzt außerdem nach etwa einem Jahr eine gewisse Unlust zu der sich täglich wiederholenden Tonbildschau ein. Die Anreicherung des Vokabulars öffnet aber auch immer weitere Möglichkeiten zur Erklärung des neuen Stoffes aus den bereits vorhandenen Kenntnissen heraus. Darum wird der Filmstrip in diesem Abschnitt des Kurses weniger zur Einführung neuen Materials und immer mehr als deutschlandkundliches Lehrmittel verwendet.

2.4.2. Ein schwerer Fehler vieler früheren Kurse war, daß der audiovisuelle Unterricht nicht oft genug mit mündlichen Auswertungsübungen und Sprachlabordrills, später Diktaten und schriftlichen Übungen, mit Lesen – und von allem Anbeginn an mit zuerst mündlichen, dann auch schriftlichen Nacherzählungen und Dialogrekonstruktionen abgewechselt wurde. Um die Abwechslung zu sichern, bestehen in "Frisch begonnen..." die meisten audiovisuellen Lehrheiten aus zwei bis sechs Bildern, nur

selten enthält eine Einheit, um die Spannung der Story aufrechtzuerhalten, acht bis zehn Bilder. Die letztere Zahl wird im ganzen Kurs von über 500 Bildern nur in 2 Einheiten überschritten. Mehr als die Hälfte des Texts in den Lehrerhandbüchern besteht aus Auswertungsübungen, die vom Lehrer geführt werden sollen, z.B. Fragen über den gehörten Text. Diese Übungen versuchen vor allem, das Gelernte mit dem täglichen Leben des Schülers in Verbindung zu bringen.

2.4.3. Wenn mit Hilfe des Bildes und des dynamischen Eingreifens des Lehrers der neue Text verstanden ist, wird er so oft wiederholt, bis er von jedem Schüler korrekt und fließend gesprochen werden kann. Dann beantworten die Schüler auf das Bild bezogene Fragen. Die weiteren Schritte zur Aktivierung ihrer Kenntnisse sind: der "Dialog mit dem Bild" und "oral compositions" – ein Begriff, der durch das deutsche Wort "Nacherzählung" nur unvollkommen wiedergegeben wird. Im "Dialog mit dem Bild" stellen Schüler an die Personen im Bild Fragen, die dann andere Schüler stellvertretend für die nunmehr verstummten Personen beantworten. Zweck dieser Übung ist vor allem, die Schüler zum *Fragenstellen* zu erziehen, was in der Fremdsprache viel wichtiger ist als die Erteilung von Informationen. Ein nützliches Nebenprodukt dieses "Dialogs mit dem Bild" ist aber eine Differenzierung der Leistungen innerhalb der Klasse. Begabtere Schüler können sich mit immer komplizierteren Fragen hervortun, womit sie aber die schwächeren Schüler keineswegs entmutigen. Überhaupt scheinen neben einem fast völligen Verschwinden des "Problems der Klassendisziplin" ein hoher Grad von spontaner gemeinschaftlicher Arbeit und ein gesunder, also nicht auf das "Besiegen" des anderen gerichteter Wettbewerb im audiovisuellen Fremdsprachenunterricht wie natürlich gegeben zu sein.

2.5.0. (Hinweis auf Artikel über "Frisch begonnen..." in "Zielsprache Deutsch") Inhalt, Aufbau und die Entstehungsgeschichte des Kurses werden in der Zeitschrift "Zielsprache Deutsch" (Jahrgang 1971, Nr. 1) in meinem Artikel 'Wie "Frisch begonnen..." entstand' dargestellt werden.

3. Kursprogrammierung in “Frisch begonnen...”

3.0.0. (A l l g e m e i n e s) Im weiteren möchte ich mich vor allem mit der Berücksichtigung der zwischen Deutsch und Englisch bestehenden Kontraste in der Programmierung meines Kurses beschäftigen.

3.0.1. Ein gut programmierter Kurs muß die Eigenschaften des new-speak in Orwells “1984” haben. Die Geheimpolizei des Orwellschen Alptraumstaates kann nämlich bereits jedes thoughtcrime aufdecken, bestrafen, sogar korrigieren. Den Theoretikern des totalitären Regimes schwebt aber eine Sprache vor, in der solche sündhaften Gedanken nicht mehr formuliert werden können. Im absolut gut programmierten Fremdsprachenkurs muß der Schüler auf jeder Stufe die Mittel haben, die ihm gestellten Aufgaben zu lösen, darf aber nicht über Mittel verfügen, falsche Konstruktionen formulieren zu können. So eine vollständige Programmierung, die einen hindernislosen Fortschritt in der Fremdsprache ohne das Begehen von jeglichen Fehlern garantiert, wird es natürlich nie geben. “Vorwärts” und “Frisch begonnen...” stellen aber, glaube ich, annehmbare Annäherungen an dieses unerreichbare Ideal dar.

3.1.0. (S a t z b a u) Nach allgemeiner Lehrerfahrung verursacht die Syntax die größte Kommunikationsschwierigkeit der “Angelsachsen” mit Deutschen. Wenn man nämlich die Schüler zu einer bewußten Kontrastierung der Satzbaupläne heranbildet und sie womöglich auch stümperhafte Übersetzungen machen läßt, versperrt man ihnen den Weg zur richtigen Handhabung der deutschen Wortstellungsregeln. Der Schüler muß also vor allem die grundlegenden deutschen Satzbaupläne verwenden lernen, ohne sie irgendwie mit englischen in Verbindung bringen zu können. Darum besteht der erste Schritt in meinem Kurs im festen Verankern der beiden Satzbauplanmuster S-V (Subjekt-Hauptverb) und V-S. Den Schülern wird noch vor dem ersten audiovisuellen Schritt, also vor der Projizierung des ersten Bildes, von Tonband eine Liste deutscher Namen vorgelesen, und sie werden aufgefordert, sich einen “deutschen Namen” zu wählen. Wenn jeder einen “deutschen Namen” hat, stellen sich die Schüler einander vor. “Ich heiße Bob Smith.” “Auf englisch heiße ich Bob Smith.” “Auf deutsch heiße ich Jörg.” Danach beginnt erst der audiovisuelle Unterricht, in dem die Schüler

mit den beiden Satzbauplänen in etwa gleichen Mengen konfrontiert werden. Das Wort "Inversion" erscheint nur im Lehrerhandbuch mit Warnungen vor dem Fluch, den seine Verwendung im Unterricht mit sich bringt. Soweit mir bekannt ist, haben die Warnungen bisher jeden den Kurs verwendenden Lehrer davor abgeschreckt, dieses unheilbringende, übrigens auch falsche Wort über die Lippen zu bringen, mit dem Erfolg, daß den Schülern beide Satzbaupläne gleich geläufig sind und das Satzmuster *morgen ich will* fast nie in Erscheinung tritt. Die Interferenz der im englischen Aussagesatz fast absoluten Regel der Stellung S-V wurde also praktisch eliminiert.

3.1.2. Bereits in der Einleitung erwähnte ich die Interferenz früher erworbener Kenntnisse der deutschen Sprache, insbesondere in der Verwendung der Hauptsatz-Satzbaupläne in Nebensätzen. Trotz vieler Übungen – etwa Verwandlungen von Fragesätzen in Nebensätze in Beispielen, wie die folgenden:

Frage: *Wobin fährt Wolfgang?*

Antwort: *Ich weiß nicht, [wobin er fährt.]*

Frage: *Fährt er nach Köln?*

Antwort: *Ich weiß nicht, ob..... [er nach Köln fährt.] usw. –*

ist diese "Autointerferenz" des eigenen Lehrstoffs im Nebensatzbau eine viel bedeutendere Fehlerquelle als die Interferenz der Muttersprache.

3.2.0. (A u s s p r a c h e) Wenn man den Erfahrungen der alten Lehrmethode und den kontrastiven phonetischen Untersuchungen glaubt, können Angelsachsen kein / \emptyset / aussprechen, aber auch kein /ts/ in Anfangstellung und kein /z/ in Anfangstellung oder zwischen Vokalen. Ich wäre geneigt hinzuzufügen, daß sie auch schlecht tanzen, wenn man ihnen die Beine fesselt. Die aufgezählten oder ihnen nahestehenden Laute gibt es im Englischen. Es besteht zwar ein Unterschied zwischen dem / \emptyset / in *Völker* und (engl.) *hernia*, er scheint aber gering genug zu sein, um den Übergang von dem einen zum anderen Laut zu ermöglichen. Auch das / \emptyset :/ ist im Englischen vorhanden, wenn ihm auch im Schriftbild fast immer ein *r* folgt. Meine vorläufig durch wissenschaftliche Untersuchung nicht rigoros bestätigte Beobachtung deutet aber darauf hin, daß der mit einem gewissen Laut bereits vertraute Schüler nur

durch die falsche Interpretation des Schriftbildes von der Bildung desselben Lauts abgehalten wird, wenn der Laut in einer für ihn ungewöhnlichen Stellung erscheint.

3.2.1. Wie wenig das “phonetische Unvermögen” existiert und wie sehr die Irreführung durch das Schriftbild als “phonetisches Unvermögen” fehlgekennzeichnet wird, zeigt ein Lesefehler, der Lehrern der alten Methode sehr gut bekannt ist. (Da ich, bevor ich “Frisch begonnen...” zu schreiben anfang, nichts vom audiovisuellen, natürlichen, “ausgangssprachlosen” Unterricht gewußt hatte, kann ich mich, glaube ich, mit Recht zu jener “alten Schule” zählen.) Besonders Schüler mit geringer Intelligenz oder im fortgeschrittenen Alter sind oft nicht davon abzubringen, etwa *zurück* mit /ç/ auszusprechen. Dabei ist offensichtlich eine “Rückinterferenz” am Werke: der Schüler hat mit großer Mühe gelernt, das Schriftbild *üch* als /yç/ auszusprechen (z.B. in *Küche*). Nun dehnt er unberechtigterweise die so schwer erworbene Kenntnis auf das rein typographisch ähnliche *ück* aus und sagt *Rüchen* oder *zurüch*.

3.2.2. Aus Gründen, die ich vorläufig nicht begreife, besteht bei Engländern auch kein Unvermögen, die Reibelaute /ç/ und /χ/ zu bilden. Dem Vorkommen des letzteren im Schottischen wird m.E. eine zu große Bedeutung zugemessen. Erstens sprechen die meisten Engländer das schottische Wort *loch* als /lok/ aus, zweitens haben sie von der richtigen Aussprache der schottischen Namen, in denen der *ach*-Laut vorkommt, nur selten Kenntnis. Aber selbst wenn Engländer Schottisch könnten, würde das ihre Fähigkeit, den *i c h - L a u t* zu bilden (in den Fällen, in denen sie vom Schriftbild nicht irregeführt werden) nicht erklären. Andererseits haben Engländer auch bei Ausschaltung der Interferenz durch das Schriftbild erhebliche Schwierigkeiten bei der Aussprache der Vokale /y/ und /y:/. Eine Ausnahme bilden nur englische Schüler, die früher mit einer etwas taugenden Lehrmethode Französisch gelernt hatten. (Die Frage der Aussprache des *r* möchte ich hier übergehen.)

3.3.0. (L e x e m a t i k u n d M o r p h o l o g i e) In der Lexematik ist das Verb *bleiben* eines der gefährlichsten Wörter für Engländer. Selbst erfahrene Deutschlehrer *bleiben bei Freunden* oder *bleiben im Hotel*. Wenn aber, wie in “Frisch begonnen...”, *bleiben* als Gegenteil von *sich*

von Ort und Stelle fortbewegen eingeführt wird, bleibt (!) dieser Fehler aus. In meinem ersten Lehrprogramm ruft Ingrid ihren Hund und ihre Katze – der Hund kommt, während die Katze dort bleibt, wo sie ist.

3.3.1. Der Dativ bereitet Engländern (wahrscheinlich auch Franzosen) große Schwierigkeiten. Ich will nicht behaupten, seine “Bewältigung im Spiel” erfunden zu haben. Aber wenn man den Gebrauch des Dativs eine Zeitlang auf *es geht mir gut, der Kopf tut mir weh, mir fehlt nichts* u.a. ähnliche Ausdrücke beschränkt, dann erst vorsichtig Verben wie *sich (etwas) kaufen, sich anhören*, später auch *schmecken, gefallen* usw. einführt, bevor man *dem Vater den (uralten) Hut gibt* und *schenken* lehrt, wird die Handhabung dieser Konstruktion auf verhältnismäßig wenige Schwierigkeiten stoßen. Wenn nämlich der Schüler zwischen Akkusativ und Dativ wählen kann, wird er dem Beispiel seiner Muttersprache vor 6-800 Jahren folgen und den Dativ durch den Akkusativ ersetzen. Er wird aber nie von sich aus *mich geht es gut* sagen, weil ihm die neue Form noch immer sinnvoller und möglicher erscheint als der Akkusativ. *Ich kaufe mich* ist für den Engländer (wohl aber nicht für den Franzosen) ebenso sinnwidrig wie für den Deutschen, *sich selbst* oder *einen anderen gefallen, schmecken, anhören* wird er auch nicht wollen. Und wenn er sich durch die ersten Beispiele richtig an den Dativ gewöhnt hat, wird er der atavistischen Versuchung zur Ersetzung des Dativs durch den Akkusativ widerstehen, auch wo diese nach der Logik seiner Sprache durchaus angebracht wäre.

3.3.2. Ich muß offen gestehen, daß ich noch nicht weiß, ob meine Methode geeignet ist, die Deklination der Adjektive und die Ablautsreihen der starken Verben einigermaßen spontan erlernen zu lassen. Besonders bei den Adjektivendungen machen unsere Schüler immer wieder Fehler. Ich tröste mich damit, daß eine Übersicht der Regeln und eine verhältnismäßig fehlerlose Geläufigkeit mit ihnen nur durch viel Schreiben erlangt werden können und in der Fortsetzung meines Kurses, in “Halb gewonnen!”⁹, werden verwirklicht werden.

3.4.0. (Z u s a m m e n g e s e t z t e V e r b a l f o r m e n) Die negativ-orwellsche Programmierung meines Kurses ließ unter anderem

auch die üblichen Monstrositäten vermeiden, die englische Schüler aufgrund der Anwendung nur im Englischen existierender Verbalformen in die deutsche Sprache einführen. Ich habe bereits von den Versuchen englischsprachiger Schüler gesprochen, eine *haben* + Gerundium-Konstruktion zu verwenden, wo sich die deutsche Sprache einfach des Präsens bedient. Dieses Unding kann aber vermieden werden, wenn der Gebrauch des Präsens in semantischen Kontexten, in welchen im Englischen *have been* + Gerundium angebracht wäre, fest geübt wird, bevor *haben* als Lexem überhaupt erscheint. Darüber hinaus ist es aber auch ratsam, *haben* eine Zeitlang ausschließlich als transitives Hauptverbum zu verwenden, damit es als Hilfszeitwort nicht mißbraucht wird. Interessanterweise verführen Ausdrücke wie *ich habe Hunger/Durst*, die dem Englischen fremd sind, die Schüler nicht zu einer wahllosen Verwendung des Verbs in ungerechtfertigten Kontexten. Eine weitere von mir getroffene Sicherheitsmaßnahme war, die temporale Präposition *seit* etwa zur selben Zeit wie das Perfekt einzuführen. Die Kontrastierung von Sätzen wie *Sie sind seit zwei Tagen bei uns, er ist schon seit einer halben Stunde im Badezimmer, Wir lernen seit sechs Monaten Deutsch* usw. mit den ersten Perfektformen hat sich als äußerst wirkungsvoll für eine Vermeidung von Verwechslungen erwiesen. Nebenbei bemerke ich noch, daß in den ersten Beispielen der Perfektbildung das Hilfszeitwort *sein* überwiegt – später lernen es die Schüler ohne Schwierigkeit, daß die Mehrzahl der Verben das Perfekt doch mit dem für sie wahrscheinlicheren *haben* bildet. Ich kann leider nicht behaupten, daß meine Schüler immer genau wissen, wann sie *sein* und *haben* zu verwenden haben. Aber welcher Deutsche weiß es wirklich genau, wann es *bin geschwommen* oder *habe geschwommen* heißen muß, und 104 Jahre nach Königgrätz sollte man auch die Streitfrage über *ist gesessen* und *hat gesessen* nicht provokatorisch aufwerfen. Die Fehlerquote unserer Schüler ist aber gering – und die Beseitigung der Interferenz der Muttersprache bezeugt auch die Tatsache, daß *ist* statt *hat* etwa genauso oft verwendet wird wie *hat* statt *ist*.

3.4.1. Die Umschreibung der Fragen mit Hilfe einer Transferenz von *do* ins Deutsche wird ebenfalls mit einem newspeak-Trick verhindert, indem nämlich *tun* erst sehr spät eingeführt und nur oberflächlich gedrillt wird. Puristen haben mir zwar vorgeworfen, daß meine Texte *machen* enthalten, wo im gepflegten Deutsch *tun* stehen sollte. Die

Kritiken ertrage ich mit Gleichmut, da es mir ein Trost ist, daß Schüler meines Kurses nie Fragen wie *Tust du kommen heute?* stellen.

3.5.0. (*Z u s a m m e n f a s s u n g*) Ich habe nur wenige Beispiele angeführt, die aber wenigstens andeutungsweise zeigen, wie die Interferenz der Muttersprache in den Anfangsstudien des Fremdsprachenunterrichts durch Kursprogrammierung zum größten Teil aufgehoben werden kann.

4. Anregungen zu zukünftigen Arbeiten auf dem Gebiet der englisch-deutschen kontrastiven Grammatik in Verbindung mit dem Deutschunterricht in englischsprachigen Ländern

4.0.0. (*D e s k r i p t i v e G r a m m a t i k u n d W a h l d e r P r i o r i t ä t e n*) Zu allererst möchte ich betonen, selbst auf die Gefahr hin, etwas ganz offensichtliches zu sagen, daß die englisch-deutsche kontrastive Grammatik nicht mit der deutsch-englischen identisch ist. Man sollte sich auf eine passende Terminologie einigen, und man sollte dann einen Zweig der kontrastiven Sprachforschung in den Dienst des Deutschunterrichts für Engländer, den anderen in den des Englischunterrichts für Deutsche stellen. Der kontrastive Vergleich der Sprachen könnte sich dann eindeutig auf die zum Erlernen gewählte Form der Zielsprache ("präskriptive Grammatik") und auf die tatsächliche Form der Muttersprache ("deskriptive Grammatik") beziehen. Gerhard Nickel¹¹ weist sehr richtig darauf hin, daß die Probleme des Englischunterrichts im Norden und Süden des deutschen Sprachraums in vielen Hinsichten unterschiedlich sind. Da fast ein Viertel der Menschheit Englisch entweder als Muttersprache oder als Zweitsprache spricht¹², werden sich Differenzierungen in der Beschreibung dieser "Ausgangssprache" nicht vermeiden lassen. Auf jeden Fall möchte ich besonders den jüngeren Forschern das Werk William Moultons² als Beispiel empfehlen. In seinen phonetischen Untersuchungen weiß man stets genau, welche geographische Variante des amerikanischen Englisch er meint. Leider findet man diese gewissenhafte Genauigkeit bei einigen der neuesten Veröffentlichungen anderer nicht, die schlechthin von der englischen Sprache sprechen und es dem Leser überlassen, zu erraten, was für eine englische Sprache eigentlich gemeint ist.

4.0.1. Ein anderer Anspruch an weitere Arbeiten ist, daß die Beschreibung der Zielsprache stets mit einer Andeutung der Unterrichtsstufe verbunden werde, auf dem die zu erlernenden Erscheinungen behandelt werden sollen. Der Leser möchte auch stets gern wissen, welche Bedeutung die festgestellten oder potentiell vorhandenen Interferenzerscheinungen haben. In dieser Hinsicht möchte ich mich auf Kufner³ als Muster berufen. Bei ihm ist immer klar, ob ein falscher Gebrauch von Lexemen, ein morphologischer oder syntaktischer Fehler als kommunikationshindernd, als noch verständlich, aber dem deutschen Hörer oder Leser anstößig, als falsch aber passabel oder als unschön, aber im Bereich der weiten Spanne des deutschen Sprachgebrauchs liegend betrachtet wird. Wie bereits erwähnt, muß der Fremdsprachenunterricht in beschränkter Zeit gewisse Ergebnisse erreichen, und genauso wie im Familienbudget muß man auf vieles verzichten, was wünschenswert wäre, aber unerschwinglich ist. Der Lehrer und Lehrgangautor im Ausland möchten es gerne wissen, was im Erlernen der deutschen Sprache einen Vorrang haben soll. Bei Schülern, die nur drei Jahre Deutsch lernen oder nicht sehr begabt sind, verzichtet man zum Beispiel auf eine gründliche Kenntnis der Pluralformen der Nomina, damit mehr Zeit für wichtigere Lernobjekte übrigbleibt. Eines der dringendsten Aufgaben der kontrastiven Grammatik wäre, eine Rangordnung der grammatischen Lernobjekte zusammenzustellen.

4.0.2. Dabei könnte man meines Erachtens mit ziemlicher Sicherheit voraussetzen, daß im audiovisuellen Unterricht die korrekte Aussprache und Intonation und später das fast fehlerfreie Lesen von vornherein gesichert sind. Wenn nach etwa drei Monaten rein mündlichen Unterrichts die Schüler zu lesen anfangen, ist ihre Aussprache und Intonation, bis auf die bereits erwähnten (3.2.2.) Schwierigkeiten mit dem ü fehlerfrei. Die Interferenz des Schriftbildes macht sich später beim Lesen allmählich erkennbar, und bis zu einem gewissen Grad kann man den weiteren Fortschritt mit dem geänderten Sprichwort "Übung macht den Stümper" kennzeichnen. Wenn man aber je nach Alter und Begabung der Schüler, der geplanten Dauer des Kurses und der Stundenzahl pro Woche den Unterricht drei bis sechs Monate lang ausschließlich auf das Mündliche beschränkt, kann man sich später die mühsamen, zeitraubenden und langweiligen Aussprachedrills ersparen. Damit gewinnt man aber für andere Aufgaben Zeit, zum Beispiel für das Üben der

Satzbaupläne, der Deklination der Adjektive und der Konjugation der reflexiven Verben.

4.1.0. (A u d i o v i s u e l l e r A n f ä n g e r u n t e r r i c h t) Wie bereits erwähnt, ist die audiovisuelle Lehrmethode aufgrund der bisherigen Erfahrungen nur für das Anfangsstadium des Fremdsprachenunterrichts geeignet. Man sollte also, was die Lehrmethode anbetrifft, mit 3-6 Monaten (1-2 terms in den angelsächsischen Schulen) von ausschließlich audiovisuellem Unterricht rechnen. In dieser Zeit sollen die Schüler mit sehr wenigen Ausnahmen (z.B. geographischen Namen) nichts Geschriebenes in der Fremdsprache sehen. Diesem ausschließlich audiovisuellen Unterricht kann dann eine zweite Stufe von 6-9 Monaten folgen (2-3 terms), in denen der Primat des audiovisuellen Bestandteils noch fest besteht, die Schüler aber auch immer mehr im Lesen und Schreiben unterrichtet werden. In der dritten Phase des audiovisuellen Unterrichts von etwa 3 Monaten (1 term) werden bereits einige neue Wörter und Strukturen ohne visuelle Hilfe eingeführt. Die ganze Grundstufe I des Deutschunterrichts von 12-18 Monaten (ausschließlich Ferien, also 4-6 terms, 1-2 Kalenderjahren) beruht auf dem Primat des Gehörten. Außerdem wird in dieser Phase noch so streng und gründlich ausgewertet, daß fast alles Gelernte zum aktiven Sprachvermögen der Schüler wird.

4.1.1. Die Interferenzerscheinungen dieser Phase sind aufgrund der Lehrerfahrung mit "Vorwärts" und "Frisch begonnen..." bekannt, müßten aber mit wissenschaftlichen Methoden festgehalten und ausgewertet werden.

4.2.0. (A u d i o l i n g u a l e r u n d f o r t g e s c h r i t t e n e r U n t e r r i c h t) Der audiovisuellen Grundstufe I soll eine audiolinguale Grundstufe II folgen⁹. In dieser verschwindet das Bild als Bedeutungvermittler (bis auf wenige Zeichnungen und Fotos im Lesebuch). Der Schüler soll anfangen, Zeitungen, die zeitgenössische Literatur und für die breiten Massen geschriebene Bücher und Zeitschriften zu lesen. Ein bedeutender Teil dessen, was er lernt, wird nur zur passiven Kenntnis werden. Er wird diesen Teil des Gelernten verstehen, aber nicht in Rede und Schrift verwenden können. Diese Grundstufe II soll dem Schüler ein Wissen vermitteln, das eine feste

Grundlage zu einer spezialisierten Beschäftigung mit der Sprache bildet, oder, beim Unterbleiben der Fortsetzung des Sprachunterrichts, eine für den "Alltag" (was das Wort auch bedeuten mag) geeignete Beherrschung der Sprache sichert.

4.2.1. Es gibt meines Wissens noch keinen fertigen audiolingualen Kurs, der die Fortsetzung eines den angegebenen Definitionen entsprechenden audiovisuellen Kurses ist. Darum kann man vorläufig nur raten, welche Interferenzerscheinungen auf der Grundstufe II auftreten werden. Wir wissen auch vorläufig nicht, welche Lernschwierigkeiten die Schüler haben werden, die ihre grundlegenden Sprachkenntnisse im audiovisuell-audiolingualen Unterricht erworben haben und dann die deutsche Literatur, die Sprache einer Naturwissenschaft oder die der Handelskorrespondenz studieren oder Übersetzer, Dolmetscher, Deutschlehrer werden wollen. Man könnte sich aber auf die Unterrichtsschwierigkeiten der Zukunft vorbereiten. Mein Vorschlag dazu: intensive Teamarbeit von Spezialisten vieler Wissensgebiete, vor allem aber der Erforscher des Grunddeutsch, der Experten der englisch-deutschen kontrastiven Grammatik, der Lehrgangautoren und einiger Sprachpädagogen. Da ich in einem vorzüglich für die Begegnung von Romanisten und Germanisten einberufenen Symposion spreche, möchte ich mit dem Wahlspruch eines halb französischen, halb germanischen Landes schließen: *L'unité fait la force* — Eendracht maakt Macht.

L i t e r a t u r

- 1 Contrastive Structures Series, ed. C.A. Ferguson, The University of Chicago Press 1962.
- 2 William G. Moulton, The Sounds of English and German, The University of Chicago Press 1962.
- 3 Herbert L. Kufner, The Grammatical Structures of English and German, The University of Chicago Press 1962.
- 4 Helmut Rehder / Ursula Thomas / Freeman Twaddell / Patricia O'Connor, Deutsch, Holt, Rinehart and Winston, Inc., New York 1962.
- 5 Das English Teaching Information Centre des British Council stellte mir eine Bibliographie, abgeschlossen im Mai 1970, zur Verfügung, die 8 Bücher und 31 Zeitschriftenartikel enthält.

- 6 Alfred Tomatis, *L'oreille et le langage*, Editions du Seuil, Paris 1963, S. 119; *The Times Educational Supplement*, London 1961, S. 709 und 716.
- 7 "Frisch begonnen...", ein audiovisueller Sprachkurs der deutschen Sprache für Anfänger von Stephen Kanocz, gesendet im 4. Rundfunkprogramm (früher "Home Service") der BBC, 1968/69 und 1969/70 (2. Auflage). Die vollständige 2. Auflage erschien im Verlag BBC Publications, London 1971. – Bestandteile: 4 Programmbänder (Sendungen 1-20), 2 Übungsbänder (Sprachlabor- und Testmaterial – Sendungen und Übungen wurden im WDR, Köln, aufgenommen), 20 Filmstrips, Lehrerhandbuch (2 Bde), Leseheft und Lesebuch für die Schüler, 30 Bildtafeln.
- 8 "French for Beginners", ein audiovisueller Kurs von Raymond Escoffey, gesendet im 4. Rundfunkprogramm (früher "Home Service") der BBC, 1964/65, 1965/66, 1966/67, 1967/68 und 1970/71. Der vollständige Kurs erschien 1968 und 1970 im Verlag BBC Publications, London. – Bestandteile: 4 Bänder (Sendungen 1-31), 31 Filmstrips, Lehrerhandbuch (3 Bde), 31 Bildtafeln.
- 9 "Halb gewonnen!", ein audiolingualer Lehrgang der deutschen Sprache (Grundstufe II) von Stephen Kanocz, wird 1971/72 erstmals im 4. Rundfunkprogramm der BBC gesendet werden. – Er wird voraussichtlich aus 18 Lehrprogrammen von je 30 Minuten, 2 "Radiovision"-Programmen (Deutschlandkunde) in Verbindung mit insgesamt 4 Filmstrips, Lehrerhandbuch, Lesebüchern für die Schüler und Übungsbändern bestehen. Die Sendungen sollen von Schulen mitgeschnitten werden, der Rest erscheint im Verlag BBC Publications, London.
- 10 "Vorwärts", ein audiovisueller Lehrgang der deutschen Sprache für Anfänger, herausgegeben von der Nuffield-Stiftung, bzw. von dem Schools Council. – Bestandteile: Tonbänder, Filmstrips, "wallcharts", "flashcards", Lese- und Übungsbücher für die Schüler, Lehrerhandbücher, Verlag: E.J. Arnold & Sons Ltd., Leeds 1968.
- 11 Gerhard Nickel, *Contrastive Linguistics and Foreign Language Teaching*. Vortrag, gehalten auf dem 2. Internationalen Kongreß für angewandte Linguistik, Cambridge, September 1969.
- 12 *The World Almanach*, Doubleday, New York 1969, S. 349.