

Zwischen Traualtar und Scheidungsanwalt – Zum Verhältnis von Linguistik und DaF¹

Raphael BERTHELE

Departement für Germanistik, Linguistik des Deutschen, Universität
Freiburg/Fribourg, Miséricorde, CH-1700 Fribourg; raphael.berthele@unifr.ch

This paper gives an account of the disciplinary tensions between (German) linguistics and the field *German as a second language* (DaF). Based on the author's personal experience, the diverging objectives as well as the areas of contact of the two disciplines are laid out. Transdisciplinary approaches to the common subject language will be demonstrated using examples from theoretical and descriptive syntax, language acquisition and corpus linguistics. The paper argues that there is considerable overlap in the subject matter, that there are shared fundamental methodological mentalities, and that there is a common tendency towards psychologically realistic accounts of language and (second) language acquisition. Based on these arguments, the author advocates the strengthening of ties between the two fields.

1. Abgrenzung des Themas

Vor ungefähr zwei Jahren erklärte ein geduldiger DaFler seinem neu aus der germanistischen Linguistik importierten, ignoranten Kollegen, wie man an einem universitären Institut für Fremdsprachenforschung und -unterricht DaF unterrichtet. Der Linguist war in jeder Hinsicht überfordert: Einerseits ganz grundsätzlich, weil er nun plötzlich etwas unterrichten sollte, was die Studierenden im wahren Leben tatsächlich brauchen können, andererseits aber auch im Detail, musste er doch einsehen, dass die terminologisch-konzeptuellen Rohstoffe, die er im Verlaufe seiner Beschäftigung mit Sprache allmählich zusammengehamstert hatte, es ihm nun doch nicht einfach so erlaubten, ein kohärentes und benutzerfreundliches Kursprodukt zu fabrizieren. Was um Himmels willen meinen die DaFlerInnen mit ihren *Redemitteln*? – fragte sich der Linguist, der doch so stolz war auf seinen virtuosen Umgang mit *Morphemen, Lexemen, Satzgliedern, Äusserungen, Kern-, Stirn- und Spannsätzen*. Der Linguist merkte rasch, dass sein diesbezügliches Nachfragen nach der Definition und Berechtigung eines Begriffs wie *Redemittel* eine Problematik aufwarf, die für das Nebeneinander

1 Ich danke meinen Kollegen Peter Lenz und Thomas Studer ganz herzlich für zahlreiche wichtige Hinweise und ihre grosse Diskussionsbereitschaft. Auch zwei anonyme Mitglieder des "comité de lecture" trugen durch hilfreiche Hinweise zur Verbesserung dieses Beitrags bei. Selbstverständlich übernimmt der Autor vollumfänglich die Verantwortung für sämtliche Aus- und Unterlassungen, Oberflächlichkeiten, Missverständnisse und kompliziert ausgedrückten Trivialitäten.

von DaF und Linguistik charakteristisch ist. Aus der Perspektive vieler DaFlerInnen stellte hier der Linguist eine typische Linguistenfrage: Diese lässt einerseits durchscheinen, dass er die DaF-Begrifflichkeiten für linguistisch unbedarft hält, andererseits zeigt sie aber auch, dass er von der wahren Praxis der Sprachvermittlung keine Ahnung hat. Die DaFlerInnen verteidigen dann in der Regel ihre praxiserprobten Konzepte mit einer jeweils individuell variierenden Mischung aus Zerknirschung und aggressiver Gegenwehr. So hörte denn der Linguist auch bei anderen Gelegenheiten nicht selten den bissig geäußerten Satz "Wir sind keine Linguisten!".

Für diesen Artikel nun wurde ich beauftragt, Kontaktzonen zwischen der Linguistik und DaF zu identifizieren und zu beschreiben. Während niemand in Frage stellt, dass es solche Zonen gibt, herrscht doch beträchtliche Uneinigkeit darüber, wie wichtig und wie gross sie sind und in welche Richtung der Wissenstransfer hauptsächlich geht/gehen sollte. Ausserdem gälte es zu bedenken, dass die Gegenstände, die in Linguistik und DaF im Zentrum der Forschungsaktivitäten stehen, nicht nur disziplinär und interdisziplinär definiert werden können, sondern auch transdisziplinär, d.h. losgelöst und unabhängig von disziplinären Grenzen (Mittelstrass 1998, 44).

Diesen Artikel sollte jemand schreiben, der einen vollständigen Überblick über beide Disziplinen hat. Solche Individuen sind selten, und wenn es sie gibt, sind sie zweifellos chronisch mit Arbeit überlastet. Deshalb wurde hier die suboptimale Lösung gewählt, den germanistischen Linguisten mit etwas DaF-Erfahrung aus seiner Perspektive das Thema angehen zu lassen. Die folgenden Absätze entsprechen deshalb nicht nur einer Einzelperspektive auf das heterogene und für eine Einzelperson nicht mehr überblickbare Feld der Linguistik, sondern auch nur einem sehr beschränkten Einblick in die DaF-Praxis (von DaF-Forschung ganz zu schweigen).

Disziplinäre Abgrenzungen und Kontaktzonen sind keine rein inhaltlich-theoretischen Entitäten. Sie sind immer auch variabel, unterliegen wissenschaftlichen Modetendenzen. Auch verschränken sich hier inhaltlich-systematische Aspekte der betroffenen Disziplinen mit Aspekten strategischer institutioneller Planung. Ich bemühe mich in diesem Beitrag, die jeweilige Natur der Argumente so gut wie möglich zu kennzeichnen.

2. DaF als Disziplin: Geschichte, Ziele, Konflikte

Die Disziplin DaF ist in fast prototypischer Weise interdisziplinär. In Neuners (2001, 35) Konzeption der Theorie und Praxis fremdsprachlichen Deutsch-

unterrichts ist die Linguistik lediglich eine von verschiedenen Bezugswissenschaften. Interdisziplinarität ist ein gern gehörtes Schlagwort gerade in der aktuellen Bildungslandschaft, birgt aber spezifische Gefahren für den interdisziplinären Bereich: Er riskiert im Prinzip dauernd die (institutionelle und/oder inhaltliche) Annexion durch eine oder mehrere Bezugswissenschaften, namentlich dann, wenn diese in den akademischen Curricula seit langem ihren festen Platz haben und sich als 'ernsthafte', wissenschaftliche (gegenüber neuen und insbesondere neuen 'angewandten') Disziplinen verstehen. Die Disziplin DaF blickt in ihrer Geschichte auf eine Periode unter der Leitwissenschaft der germanistischen Linguistik zurück, doch seit einiger Zeit bereits lässt sich eine Gegenbewegung in Richtung der didaktisch-pädagogischen Nachbardisziplinen beobachten (Krumm 1987, 87f.). An dieser Stelle kann und soll die Kontroverse um den essenziellen Kernbereich von DaF nicht aufgerollt werden (vgl. Glück 1994, 146f.), doch muss eine Diskussion der linguistischen Bezüge von DaF sich dieser Kontroverse zumindest bewusst sein. Die sehr variabel gestaltete administrative Zugehörigkeit des Bereichs DaF an verschiedenen Hochschulen ist zweifellos ein Ausdruck der sehr unterschiedlichen Definitionen und Visionen im Bereich DaF.

Nicht alle DaF-Teilbereiche bilden gleichermassen Anknüpfungspunkte für linguistische Inhalte. Eine universitäre Disziplin DaF bietet einerseits Ausbildungsgänge an, die DeutschlehrerInnen für ein nichtdeutschsprachiges (DaF im engeren Sinne) oder deutschsprachiges (DaZ) Umfeld ausbilden. In diese Ausbildungsgänge fließen Erkenntnisse aus diversen Disziplinen ein. Neben der (germanistischen) Linguistik bieten sich hier natürlich die Erforschung des (gesteuerten, ungesteuerten) L2-Erwerb des Deutschen, aber auch der Bereich der Unterrichtsforschung, der Pädagogik, der deutschen Literaturwissenschaft, etc. an. Eine universitäre Disziplin DaF bildet aber nicht nur zukünftige LehrerInnen aus, sondern auch zukünftige ForscherInnen im Bereich der Sprachlehr- und -lernforschung. In Bezug auf solche forschungsorientierten Curricula bleibt in der Schweiz aber noch sehr viel zu tun.

3. Kontaktzone I: Spracherwerb

Die Auflistung der Teilbereiche der DaF-Disziplin macht sofort klar, dass nicht nur die Linguistik des Deutschen eine Bezugswissenschaft ist, sondern Linguistik *allgemein*, besonders dann, wenn diese sich aus theoretischer oder angewandter Perspektive für (Zweit-)Spracherwerb interessiert.

Die verschiedenen, sich konkurrenzierenden und ablösenden Modelle der Spracherwerbsforschung hinterliessen immer auch mehr oder weniger tiefe Spuren im Bereich der Fremdsprachendidaktik (vgl. für einen Überblick Neuner & Hunfeld 1992). Ein behavioristisches Konzept des Spracherwerbs etwa führt zu einer Fremdsprachendidaktik, die ganz wesentlich auf einer Trainings-Idee, also auf dem Automatisieren von Strukturen und dem mechanischen 'Abspeichern' von Wörtern basiert. Eine vom Gedankengut der Universalgrammatik und ihrer einzelsprachlichen Parametrisierung beeinflusste Spracherwerbstheorie führt zu einer Fremdsprachendidaktik, die versucht, die genetisch angelegten Erwerbsabfolgen bei der Vermittlung der Fremdsprache via Progressionen zu berücksichtigen und nachzuvollziehen. Eine stark pragmatische, sprechhandlungsorientierte Spracherwerbsforschung regt zu einer kommunikativ ausgerichteten Sprachdidaktik an, die im Sprachunterricht den authentischen Sprachverwendungskontexten so nahe wie möglich zu kommen versucht, wobei die grammatischen Regularitäten oft implizit bleiben.

Die hier geleistete Aufzählung der Spracherwerbsansätze und ihrer Implementierung im Fremdsprachenunterricht ist zweifellos ebenso unvollständig wie oberflächlich. Sie soll einzig die enge Verzahnung von sprachdidaktischer Methodik einerseits und spracherwerbstheoretischen Erkenntnissen und Modeströmungen andererseits illustrieren. Diese Verzahnung führt nach meiner Beobachtung heute dazu, dass der Polyphonie (um nicht zu sagen: Kakophonie) auf der linguistischen Seite, was die Hypothesen zum Spracherwerb angeht, eine Methodenvielfalt auf der DaF-Seite entspricht – eine Methodenvielfalt, die es heute beispielsweise durchaus zulässt, kommunikativ orientierten Unterricht, wo es sinnvoll erscheint, mit gewissen 'altmodischen' Automatisierungsübungen zu kombinieren. Die Kontaktzone *Spracherwerb* entspricht somit eigentlich einer gemeinsamen Herausforderung: Sowohl Spracherwerbsforschung als auch die Fremdsprachendidaktik haben die Aufgabe, mit ihrem komplexen, multifaktoriellen Gegenstand unter verschiedenen theoretischen Blickwinkeln zu arbeiten. Zusätzlich verkompliziert wird diese Arbeit noch durch idiosynkratische Faktoren wie etwa verschiedene Lernertypen oder individuell unterschiedliche kommunikative Mentalitäten.

4. Kontaktzone II: Strukturen entdecken und beschreiben

Der Bereich DaF kann verschiedene Ausrichtungen aufweisen. Neben der lehr- und lernwissenschaftlichen Perspektive (Neuner 2001) findet sich auch ein "linguistischer Ansatz" (vgl. Götze & Helbig 2001). Grundlegend für eine solche linguistisch orientierte Definition des Faches ist die sicherlich wenig kontroverse Forderung, dass solide Arbeit im Bereich des Fremdspracherwerbs von einer soliden Kenntnis (und nicht etwa dem simplen Beherrschen) der Zielsprache ausgehen muss (vgl. auch Glück 1998, 3ff.):

Der linguistische Ansatz basiert auf der Einsicht, dass man zuerst und vor allem wissen muss, was erworben/vermittelt werden soll (nämlich die Strukturen und Funktionen der zu erwerbenden/vermittelnden Sprache – in diesem Falle des Deutschen), ehe man sich für bestimmte Strategien und Taktiken entscheiden kann, wie die Vermittlung in optimaler Weise erfolgen sollte (didaktisch-methodisch), die sich wiederum nur aus allgemeinen Erkenntnissen über Struktur und Ablauf von Erwerbsprozessen ergeben. (Götze & Helbig 2001, 15)

Ein solcher Rückgriff auf linguistische Grundlagenforschung ist aber in der Praxis oft problematisch, und zwar nicht zuletzt wegen unterschiedlicher Finalitäten und Erkenntnisinteressen der Schwesterdisziplinen. Während die Beschreibung des Systems in der Linguistik Selbstzweck sein kann und darf, braucht DaF Beschreibungen, die eine Anwendungsperspektive im Fremdsprachenunterricht eröffnen. Namentlich dort, wo streng formalisierte linguistische Modelle entwickelt werden, entstehen Probleme: Einerseits sind die Formalismen oft nur den intensiv im entsprechenden Feld arbeitenden LinguistInnen überhaupt zugänglich, und welcheR DaF-DozentIn hat denn überhaupt die Zeit, die neuesten Entwicklungen im *minimalist program* oder in *HPSG* systematisch mitzuverfolgen. Andererseits kommen diese Formalisierungen auf einem Abstraktionsgrad daher, der nur mit grosser Mühe in die Sprachlernpraxis eingebaut werden kann, ja es ist oft gar nicht klar, inwiefern der Wissenszuwachs in den entsprechenden Modellen überhaupt potenziell relevant sein könnte für die DaF-Arbeit. Viele Unterrichtende im Bereich DaF stellen sich darum verständlicherweise auf den Standpunkt, dass die vorliegenden Resultatsgrammatiken eine ausreichende Deskription der Zielsprache Deutsch leisten, auch wenn sie vielleicht nicht den neuesten Sichtweisen und Trends in der linguistischen Forschung entsprechen mögen. Ähnliches gilt wohl auch für den Bereich der Lehrwerkentwicklung. Die Frage nach Sinn und Stellenwert etwa der an schlanken, ökonomischen und logisch konsistenten Formalismen interessierten Linguistik (z.B. eben im Stile des *minimalist program*) ist jedoch bereits innerhalb der Linguistik umstritten. Lange nicht alle LinguistInnen erachten solche Formalisierungen der linguistischen Kompetenz als adäquate Instrumente zur Beschreibung der

synchronen Sprachsysteme – geschweige denn als gute Annäherungen an die zugrunde liegenden psycholinguistischen Mechanismen (vgl. Kap. 7). Hinzu kommt, dass es sich spätestens seit der pragmatischen Wende der 70er Jahre in der Linguistik nicht mehr rechtfertigen lässt, die kommunikative Kompetenz (Hymes 1968) als Rahmenbedingung für Sprache und Sprechen auszublenden. Aus einer transdisziplinären Perspektive fokussieren hier pragmatische Linguistik und DaF auf dieselben Kompetenzen, wobei die beiden Disziplinen natürlich durchaus jeweils durch unterschiedliche Brillen auf ihren Gegenstand blicken.

Neben diesem gemeinsamen Schwerpunkt im Bereich der kommunikativen Kompetenz gibt es jedoch auch Kontaktzonen zwischen DaF und Linguistik, die auf der deskriptiv-strukturalen Ebene der Sprachsysteme anzusiedeln sind. Hier soll zunächst ein solches Beispiel etwas ausführlicher diskutiert werden.

4.1. Adjektivflexion

Ein Beispiel, wie die relativ abstrakte linguistische Betrachtung des Deutschen im DaF-Unterricht fruchtbar gemacht werden kann, zeigt Hentschel (2002, 103ff.): Typologisch zeichnet sich das Deutsche im Bereich der Adjektivdeklination durch *Monoflexion* aus. Dies bedeutet, dass die 'vollen' Endungen, die Genus, Numerus und Kasus ausdrücken, im Prinzip in einer NP nur einmal auftreten (vgl. auch Hentschel & Weydt 1994, 189). Dies ist an und für sich noch keine revolutionäre Entdeckung². Zum Prinzip der Monoflexion tritt eine zweite, recht abstrakte Regel der Akkusativmarkierung hinzu: Der Akkusativ wird im Deutschen ganz generell nur im Maskulin Singular markiert. Diese Regularität ist ihrerseits etwa im Vorschlag Häussermanns (1991, 204) zur Adjektivflexion bereits anschaulich dargestellt. Kombiniert man die beiden Regeln miteinander, so argumentiert Hentschel, kann ein rechter Teil des Adjektivflexionsparadigmas 'erraten' werden. Es gibt auch nach meiner Beobachtung LernerInnen, die mit solch abstrakten Beschreibungen durchaus etwas anfangen können. Voraussetzung ist allerdings, dass eine minimale Basis an 'linguistischem Bewusstsein' vorhanden ist, z.B. das Erkennen von Konstituenten (hier: Nominalphrasen). Ist ein solches Bewusstsein bei den LernerInnen jedoch gegeben, können sie sich unter Berücksichtigung der

2 Vgl. z.B. Storch 1992, 187; aber auch Colliander 1992, 201: "In allen Fällen ist es m.E. unumgänglich, basale 'Mechanismen' darzustellen wie das [...] Prinzip 'starke Deklination muss einmal vorkommen wenn möglich'."

genannten Regeln das Auswendiglernen dreier manchmal nur leicht voneinander abweichender Paradigmen (*stark/schwach/gemischt*) ersparen:

Dennoch wird interessanterweise in der Unterrichtspraxis eher selten auf solche explikativeren, strukturellen Regeln zurückgegriffen. Dies mag damit zusammenhängen, dass sie sich auf einer recht abstrakten Ebene der Sprachbeschreibung befinden, die von vielen in der DaFPraxis Tätigen gemieden wird. (Hentschel 2002, 103)

Andere LernerInnen wiederum werden nach wie vor das Auswendiglernen vorziehen. Mir scheint aber, dass hier eine genuin linguistische Betrachtungsweise der grammatischen Informationsvergabe auf einer relativ abstrakten Ebene nicht nur den MuttersprachlerInnen das Verständnis ihrer eigenen Sprache (und ev. auch ihrer durchaus auftretenden Fehler in derselben) erleichtern kann (vgl. das entsprechende Kapitel in Hentschel & Weydt 1994), sondern eben auch den DaF Lehrenden und Lernenden (vgl. das entsprechende Kapitel in Helbig & Buscha 2001, 273).

4.2. Wörter, Konstruktionen, Redemittel

Eine weitere Kontaktzone von fundamentaler Bedeutung wurde eingangs bereits implizit angesprochen. Während die strukturelle und generative Linguistik lange auf einen fundamentalen Unterschied zwischen Syntax (=Regeln des Kombinierens) und Lexikon (=kombinierbare Elemente) gesetzt hat, zeigt sich in der modernen Linguistik immer mehr, dass diese Dichotomie unzulänglich ist und ev. sogar völlig aufgegeben werden muss. Forschungen im Bereich des Erstspracherwerbs zeigen, dass es keine Grammatik (und auch keine Entwicklung der Grammatik) ohne Lexikon gibt und geben kann (Bates & Goodman 1999). Auf die Abgrenzungsproblematik im Bereich Grammatik und Lexikon wurde zweifellos schon seit langem hingewiesen (Schuchardt 1922, 127; Glinz 1961, 40; Wiegand 1985, 14), und selbst in der traditionell 'modular' denkenden generativen Grammatik rückt das Lexikon immer mehr ins Zentrum (Götze & Helbig 2001, 25). Einzelne moderne Ansätze verwerfen in neuester Zeit das Konzept von Regeln fast vollständig, etwa die in verschiedenen Varianten auftretende Construction Grammar (CG; vgl. Fillmore & Kay 1999, Croft 2001, Goldberg 1995, Goldberg 1999). Während die verschiedenen Untervarianten der CG im Detail recht unterschiedlich sind, ist ihnen doch die Sichtweise gemein, die Gesamtheit sprachlicher Strukturen als zweiseitige, also zeichenhafte Elemente unterschiedlicher Komplexität zu sehen:

In Construction Grammar, no strict division is assumed between the lexicon and syntax. Lexical constructions and syntactic constructions differ in internal complexity, and also in the extent to which phonological form is specified, but both lexical and syntactic constructions are essentially

the same type of declaratively represented data structure: both pair form with meaning. (Goldberg 1995, 7)

Diese Form-Inhalt-Paare können unterschiedlich stark spezifiziert sein auf ihrer Form- und Inhaltsseite – sie weisen mehr oder weniger flexibel besetzbare syntaktische Leerstellen und eine mehr oder weniger schematische Semantik auf. Die Beschreibung einer Sprache entspricht sodann nicht dem Erstellen von Lexikon und syntaktischen Regeln des Kombinierens lexikalischer Einheiten, sondern vielmehr einer Inventarisierung des “Konstruktikons”, eben dieser Form-Inhalts-Paare:

Constructions are taken to be the basic units of language. Phrasal patterns are considered constructions if something about their form or meaning is not strictly predictable from the properties of their component parts or from other constructions. [...] (Goldberg 1995, 5)

Nach meinem Eindruck konvergieren hier diese neuen oder doch zumindest in neuer Form diskutierten Ansätze in der linguistischen Theorie mit der (unterrichts-) praktischen Erkenntnis in der Disziplin DaF, die hinter dem eingangs bereits kurz angesprochenen Begriff der “Redemittel” steht. Listen von Redemitteln zu bestimmten Themenbereichen in DaF-Lehrwerken können beispielsweise als Versuch gesehen werden, die für einen bestimmten Sprech- oder Schreibanlass relevanten Konstruktionen (sei es nun auf Lexem-, Phrasen- oder Satzebene) aufzulisten. Moderne Ansätze in der Fremdsprachendidaktik, insbesondere der *lexical approach* (z.B. Lewis 1993, 1997) weisen dem Lexikon – ganz im Sinne eines grundlegenden Konstruktikons – einen ähnlich zentralen Stellenwert zu. Auch von anderer Seite, nämlich der Phraseologismusforschung, mehren sich die Hinweise darauf, dass komplexere ‘vorgefertigte’ Teile einer Sprache nicht lediglich Zierrat in der mutter- und fortgeschrittenen fremdsprachlichen Kompetenz bilden, sondern eben sehr zentrale Aspekte von Sprache schlechthin darstellen (Burger 1998, Hausmann 1993, 474). Wenn diese Annahmen korrekt sind, sollte ein entsprechend veränderter Schwerpunkt der theoretischen Linguistik nicht ohne Einfluss auf die Ausgestaltung des Sprachunterrichts im Bereich DaF bleiben. Die Auflösung der überkommenen Dichotomie Lexikon-Syntax, zusammen mit einer modernen Betonung der – zugegebenermaßen oft extrem abstrakten und schematischen – Bedeutung eben auch der grammatischen Konstruktionen (vgl. Portmann 2003, 15; Langacker 1990, 16) in der Linguistik konvergiert m.E. mit einer traditionellen Praxis im DaF-Bereich. Es dürfte sich hier auch langfristig zeigen, dass es sich für beide Seiten – zwar mit unterschiedlichen Finalitäten, aber mit einem gemeinsamen, transdisziplinär definierbaren Gegenstandsbereich – lohnt, die Erforschung von Phraseologismen, Kollokationen und des *gesamten* Konstruktikons einer

Sprache weiterzutreiben und die entsprechenden Resultate für die Anwendung im Fremdsprachenunterricht fruchtbar zu machen. Gerade im Bereich von fachsprachlichen Kursen auf fortgeschrittenen Stufen könnte man sich eine engere Zusammenarbeit von LinguistInnen und DaFlerInnen vorstellen: Ausgehend etwa von fachsprachlichen Korpora könnten strukturierte Inventare von Redemitteln erarbeitet werden, die bestimmte funktionale Bereiche so gut wie möglich abdecken und in den entsprechenden Lernzielbeschreibungen, in Wörterbüchern und fachsprachlichen Lehrmitteln verzeichnet und didaktisiert werden.

Bestrebungen der Anwendung von gewissen hier skizzierten linguistischen Ansätzen im Bereich DaF gibt es bereits, etwa was die Phraseologismen angeht (vgl. etwa Hallsteinsdóttir 1999, Köster 1998, Lorenz-Bourjot & Lüger 2001).

4.3. Grammatische Formen automatisieren vs. Konstruktionen verstehen

Eine Erfahrung, die der eingangs angesprochene überforderte Linguist schon früh machen musste, ist das Scheitern von Grammatikübungen (“Guten Tag, heute behandeln wir das Vorgangspassiv”). Eine erste Lektion wurde vom Kursleiter dafür verschwendet, das Passiv ‘theoretisch’ einzuführen und durch monotone Übungen mit künstlichen, hin und her zu transformierenden Sätzen zu ‘automatisieren’. Die abschliessende Besprechung ergab, wohl nicht zuletzt auch wegen der Halbherzigkeit, mit der der Kursleiter sein Programm zum Besten gegeben hatte, dass man eigentlich mit den mechanischen Passivtransformationen kein Problem habe, dass aber überhaupt nicht klar ist, was der Sinn dieser Übung war, wie und wo man die entsprechenden Formen in einen Text einbaut, ob und wo und wozu man sie überhaupt braucht, etc.

Erst dann besann sich der Kursleiter auf sein linguistisches Credo, dass eben in erster Linie die *Semantik* der grammatischen Konstruktionen der Schlüssel zu ihrer Form und ihrer Funktion ist – und daraus muss folgen, dass ein vertieftes Verständnis der konstruktionalen Semantik auch Voraussetzung für das Erwerben einer bestimmten sprachlichen Form im Fremdsprachenunterricht ist. Im Falle des Passivs besteht die abstrakte Konstruktionsbedeutung bekanntlich im Potenzial, eine in der *Agentivitäts*-Hierarchie relativ niedrige semantische Rolle zu profilieren, ihr Subjektsfunktion und damit in der Regel auch thematischen Status zuzuweisen. Gleichzeitig wird das Agens ausgeblendet, was einer kommunikativen Notwendigkeit insbesondere dort

entspricht, wo wir eben nicht wissen (können/wollen), wer oder was eigentlich genau im versprachlichten Vorgang die Agensrolle innehat. Wenn es der Lehrperson glückt, dieses Prinzip, natürlich in eine etwas kundenfreundlichere Form verpackt, zu vermitteln, bei gleichzeitigem Hinweis auf das eher seltene Auftreten der Konstruktion in gesprochener Sprache, so treten allfällige Listen mit Ausnahmen und Zweifelsfällen in den Hintergrund, während indessen zumindest eine Vorbereitung dafür geschaffen wurde, dass Passivformulierungen erkannt und vor allem verstanden werden.

Obwohl die oben skizzierte Inhaltsseite der Passivperiphrase natürlich auch in den klassischen Umformungsübungen vom Aktiv ins Passiv deutlich werden kann, entspricht gerade dieses stereotype Umformen genau nicht der Funktion, die das Passiv innehat in authentischen Texten. Wie psycholinguistische Forschung gezeigt hat (MacWhinney 1999, 229), werden Passivsätze auch in der Erinnerung nicht in Aktivsätze zurücktransformiert, wenn die Versuchspersonen sie in einem plausiblen, eben authentischen Kontext angetroffen hatten. Das Passiv über Transformationsübungen zu üben, bedeutet also, eine sinnentleerte, unnatürliche Operation durchzuführen, da das Passiv in Realität ja genau dann gewählt wird, wenn das Agens unbekannt, vage oder im Äusserungskontext im Hintergrund ist. Genau diese Sinnlosigkeit, so glaube ich, spiegelte sich am Schluss meiner verunglückten ersten Grammatiklektion in den resignierten Blicken der willigen KursteilnehmerInnen meines Mittelstufenkurses.

Obwohl das verwendete Lehrwerk durchaus ein paar magere Angaben zur Funktion des Passivs macht, wurde diese für die Studierenden offensichtlich erst durch die eigene Arbeit an authentischen Texten plastisch. Dies mag für Fremdsprachendidaktik-Profis ein Gemeinplatz sein, für den Linguisten war es ein Schlüsselerlebnis, da hier theoretisch-linguistische Postulate und Sprachlehrpraxis, die zwei Bereiche, die ihm zuvor oft weit entfernt erschienen, fundamentale Konvergenzerscheinungen zeigten.

Dass der eben angesprochene hohe Stellenwert von konstruktionaler Bedeutung und Funktion keine Selbstverständlichkeit ist, belegen die wie mir scheint durchaus ähnlich ausgerichteten Postulate in Portmann (2003, 13). Portmanns Plädoyer zugunsten einer "Semantisierung" des fremdsprachlichen Grammatikunterrichts gehen genau von der oben geschilderten Beobachtung aus, dass sich gewisse komplexe Aspekte der deutschen Grammatik trotz intensivsten Übens einfach nicht automatisieren lassen. Für Portmann besteht die Hauptfunktion grammatischer Übungen darin, "[...] das Wissen über

Sprache zu festigen, Orientierung in der fremden Sprache zu ermöglichen und damit die Lernenden instand zu setzen, ihren praktischen Sprachkontakt intensiver, lernreicher und kontrollierter zu gestalten." (Portmann 2003, 14). Ohne dass sich Portmann explizit darauf beziehen würde, wird doch klar, dass auch er von einem Grammatikmodell ausgeht, in dem die einzelnen zu vermittelnden Konstruktionen nicht einfach gewissen formalen Bedingungen und Regularitäten unterliegen, sondern primär eine bestimmte Semantik haben. Eine ähnliche Erkenntnis findet sich auch in Hentschels Beispiel der unnötigen Regeln im Bereich der Adjektivkomparation (Hentschel 2002), wo die Ausnahmenlisten, wie sie gewisse Lernergrammatiken vorweisen, schlicht ignoriert werden können, wenn die Semantik ausreichend in die morphosyntaktischen Überlegungen einbezogen wird.

Für die LinguistInnen bietet sich in solchen Zusammenhängen die Chance, ihre theoretischen Glaubenssätze in einer realen Spracherwerbssituation zu überprüfen – und eine solche psychologisch realistische linguistische Theorie sollte positive Effekte auf die Vermittlung der Strukturen haben. Wichtig ist allerdings, dass die LinguistInnen lernen, so darüber zu sprechen, dass auch Normalsterbliche verstehen, was gemeint ist.

5. Kontaktzone III: Korpuslinguistik

Das angesprochene Beispiel zum Passiv ist mit einer weiteren möglichen Kontaktzone DaF-Linguistik verbunden. Linguistik, selbst in der allgemein als 'Kernbereich' betrachteten formalen Grammatiktheorie, hat sich allgemein zunehmend empirisiert. Gerade auch Syntax wird heute immer weniger durch die berüchtigte Introspektionsmethode betrieben, und korpuslinguistische sowie andere empirische Verfahren treten in vielen Teilbereichen der Linguistik immer mehr in den Vordergrund.

Eine solche Empirisierung der Sprachwissenschaft erlaubt es, den tatsächlichen Gebrauch sprachlicher Formen im authentischen Sprachleben zu quantifizieren. Damit wird es möglich, besser abzuschätzen, wie wichtig bestimmte schwierige Aspekte einer Sprache überhaupt sind, genauer: wie gross die Wahrscheinlichkeit ist, dass sie in authentischen Sprachverwendungskontexten tatsächlich auch auftreten. Solche korpusbasiert ermittelten Frequenzen sind sicherlich nicht die einzigen Parameter, die entscheiden helfen, ab welcher Stufe bestimmte Strukturen sinnvollerweise vermittelt werden sollen. Auch andere Faktoren wie die systemlinguistische Position eines Lerninhalts oder 'politische' Entscheidungen im Bezug auf

normativ gesetzte Lernziele spielen hier eine Rolle. Doch wenn eine adäquate kommunikative Kompetenz der LernerInnen das oberste Lernziel sein soll, so spielt der Frequenzparameter zweifellos eine entscheidende Rolle, und seine Berücksichtigung beim Abstecken von Lernzielen dürfte dazu führen, dass einzelne Grammatikkapitel für bestimmte Lernniveaus schlicht irrelevant sind. Beim Erstellen von Lernzielbeschreibungen (z.B. Profile Deutsch [Glabioniat et al. 2002]) könnte man sich für die Zukunft eine Zusammenarbeit mit der Korpuslinguistik vorstellen, damit nicht mehr einzig die in Lehrmitteln kanonisierte DaF-Praxis als Referenz für Niveauzuordnungen bestimmter grammatischer und lexikalischer Bereiche herangezogen werden, sondern der reale (gesprochene, geschriebene) Sprachgebrauch. Hier sollten nicht nur die Ergebnisse der empirischen Erforschung von sprachlicher Interaktion unter MuttersprachlerInnen einfließen, sondern es wäre wünschenswert, dass sich linguistische und DaF-Forschung gemeinsam vermehrt der Erforschung der Interaktion zwischen Fremd- und MuttersprachlerInnen annehmen. Die linguistischen Regularitäten und Probleme in solchen exolingualen Interaktionssituationen wären adäquat zu beschreiben, damit sie anschliessend in Lernberatung, Lehrmittelentwicklung und Kurskonzeptionen berücksichtigt werden können.

Die empirische, im weitesten Sinne korpusbasierte Arbeit in der Linguistik erlaubt es, ausgewählte sprachliche Phänomene bestimmten Stilen, Registern oder Modi zuzuordnen. Dies ermöglicht es wiederum, die DaF-Lernziele besser auf einzelne Teilfertigkeiten (Hörverstehen, Schreiben, Sprechen, etc.) abzustimmen. Hier bietet die Linguistik wichtige Erkenntnisse, die insbesondere einer schulischen DaF-Praxis mit literaturwissenschaftlicher Schlagseite fehlen. Literarische Texte zeichnen sich partiell durch unnatürliche Häufungen von Wortschatz- und Strukturphänomenen aus, die in der realen Kommunikation, für die die meisten Studierenden/SchülerInnen eine Fremdsprache lernen, marginalen Status haben.

Wichtig ist beim Festlegen von Lernzielen natürlich – und das gilt für die Linguistik wie für DaF –, dass sich die Akteure bewusst sind, dass ihre auf Deskription basierenden Vorschläge oft (unintendiert) präskriptive Wirkung entfalten.

Ansätze zu einer solchen gebrauchsbasierteren und damit realistischeren Abfolge von Lerninhalten lassen sich anhand der Genfer DiGS-Studie (Diehl et al. 2000) aufzeigen: Die Analyse des lernersprachlichen Korpus von Genfer

SchülerInnen hat gezeigt, dass realer Gebrauch und lehrplanmässig vermittelter Stoff im Bereich der Präpositionen völlig auseinanderklaffen:

Im untersuchten Korpus stellen also *in* und *mit* bereits deutlich mehr als die Hälfte der verwendeten Präpositionen dar (ca. 56%). Mit 6 von 25 Präpositionen – *in*, *mit*, *an*, *zu*, *nach* [...], *für* – sind fünf Sechstel der Präpositionalphrasen abgedeckt (84%). [...] Während die jüngeren unter ihnen in den ersten Jahren des Deutschunterrichts eine überschaubare Anzahl gebräuchlicher und somit nützlicher Präpositionen kennen gelernt haben, wurden alle älteren SchülerInnen in der achten Klasse, d.h. zu einem Zeitpunkt, wo dies mit Sicherheit ihren kommunikativen Bedürfnissen und sprachlichen Fähigkeiten in keiner Weise entsprach, mit einer Zusammenstellung praktisch aller im Deutschen existierenden PFK [Präpositionen mit festem Kasus, rb] und WP [Wechselpräpositionen, rb] konfrontiert [...]. (Thérèse Studer 2000, 283)

Studer bezieht sich hier nur auf das lernersprachliche DiGS-Korpus, doch kann man aus korpuslinguistischer Sicht noch viel allgemeinere Aussagen über die Zielsprache machen. Ein Blick in Häufigkeitswörterbücher des gesprochenen (Ruoff 1981) und geschriebenen (Rosengren 1972–1977) Deutschen zeigt bereits, dass MuttersprachlerInnen recht ähnliche Verteilungen wie das DiGS LernerInnenkorpus aufweisen, decken doch die Präpositionen *in*, *mit*, *an* fast 50% aller Präpositionen der gesprochenen Sprache ab³. Diese empirische Priorität einer sehr kleinen Gruppe von Präpositionen sollte sich in den DaF-Lehrwerken und –Lehrplänen spiegeln, tut sie aber eben oft nicht (vgl. Thérèse Studer 2000). Da die häufigste Präposition dann auch noch eine Wechselpräposition ist, scheint es gerechtfertigt, die entsprechenden grammatischen Konstruktionen relativ früh zu vermitteln (vgl. die entsprechende Einstufung in Profile Deutsch, Glaboniat et al. 2002, 160). Gerade unter Berücksichtigung des oben (Kap. 4.2) Gesagten ist es in diesem Zusammenhang auch gar nicht schlimm, wenn die schwierige Verknüpfung von Semantik und Kasus im Bereich der Wechselpräpositionen recht lange nicht völlig verstanden wird (Kwakernaak 1996, 414), sondern in einem ersten Schritt vorerst feste Formeln gelernt werden.

Diese durchweg skizzenhaften Hinweise sollen einzig dazu dienen, klar zu machen, dass ein Ineinandergreifen von empirischer, namentlich korpusbasierter Linguistik und DaF, was die Entwicklung und progressive Planung von Lerninhalten angeht, dazu dienen kann, die Relevanz der Lerninhalte den realen Bedürfnissen der Lernenden anzupassen.

3 Rosengrens Frequenzwörterbuch des geschriebenen Deutsch ist etwas schwieriger auszuwerten, doch figurieren auch hier *in* und *mit* auf prominenten Rängen der Gesamtträngliste aller Wörter.

Ein weiterer Aspekt kann hier nur ganz kurz angetippt werden: Korpuslinguistische Methoden, angewendet auf lernersprachliche Korpora, erlauben der linguistischen Spracherwerbsforschung wichtige Einblicke in den Prozess des L2-Erwerbs, und es besteht kein Zweifel, dass die in solchen Korpora zu entdeckenden Muster wichtige Beiträge zur linguistischen Theoriebildung liefern.

Schliesslich sei hier nur kurz auf ein erneuertes Interesse der Sprachdidaktik, insbesondere der Tertiärsprachendidaktik (Hufeisen & Neuner 2003), an der vergleichenden Sprachwissenschaft hingewiesen: Da heute Deutsch vielerorts nicht als erste, sondern als zweite (oder n-te) Fremdsprache nach Englisch erworben wird, ergibt sich ein Bedarf für eine kontrastive Betrachtung des Deutschen und des Englischen. Dies allerdings nicht im Sinne der überkommenen Vorstellung einer rein kontrastiven Sprachdidaktik, die lediglich jene Aspekte einer Fremdsprache zu vermitteln hätte, die in einer bereits erworbenen Sprache nicht schon vorkommen. Vielmehr dient diese kontrastive Sprachbetrachtung dem Aufspüren und Bauen von "Transferbrücken" (Hufeisen & Neuner 2003, 25). Letztere sollen es ihrerseits erlauben, bereits erworbene Aspekte des Englischen sowie beim Englischerwerb angewandte Strategien für den Erwerb des Deutschen als L3 fruchtbar zu machen.

6. Kontaktzone IV: Variations- und Soziolinguistik

Die Aufgabe der gerade in der Schweiz so wichtigen Variationslinguistik ist die Beschreibung der synchronen oder diachronen Systeme der Dia- und Soziolekte. Ausgerechnet diese stehen in der DaF-Praxis in der Regel nicht im Zentrum, weder aus Lehrer- noch aus Lernerperspektive. Allerdings haben jüngste Untersuchungen im süddeutschen Raum gezeigt (Bassler & Spiekermann 2001), dass die Lehrenden diesbezüglich die Bedürfnisse der Lernenden unterschätzen. Zumindest eine gewisse Kompetenz, insbesondere rezeptiver Natur, wollen die Deutschlernenden durchaus auch in den lokal relevanten Nonstandardvarietäten erreichen. Zumindest regionale Unterschiede in der Standardsprache finden sich deshalb sinnvollerweise auch in Lernzielbeschreibungen (Glaboniat et al. 2002, 22ff.). Auch hier kann die Linguistik wiederum Grundlagenmaterial zu einer Erweiterung und Verfeinerung der entsprechenden Lernziele beisteuern (vgl. den Beitrag zum Wörterbuch der nationalen Varietäten in diesem Band).

Aufgrund der spezifischen Sprachsituation in der deutschen Schweiz ist davon auszugehen, dass dieses Bedürfnis bei jenen Lernenden, die im Hinblick auf einen längeren Aufenthalt in der Deutschschweiz Deutsch lernen, noch ausgeprägter sein dürfte als im badischen Raum, der von Spiekermann und Bassler untersucht wurde. Dialektologisch-soziolinguistische Grundlagen bilden hier den Ausgangspunkt für eine DaF-Praxis, die die vielen systematischen Unterschiede zwischen Hochsprache und Dialekt(en) so darstellt, dass eine Basis für rezeptive Fertigkeiten geschaffen werden kann (wie etwa im vom Konzept her noch immer aktuellen Vorschlag Müller & Wertenschlag 1985). Die Frage der Nonstandardkompetenzen (Dialekte, Soziolekte) kann hier nicht im Detail behandelt werden, sie wird von Thomas Studer (2002) und Feuz (2001a und b) im Hinblick auf die Schweizer Situation ausführlich thematisiert. Abgesehen von den in der Literatur zitierten Grundfragen der angestrebten multilingualen kommunikativen Kompetenz und ihrer Vermittlung, stellt sich hier gerade in der Schweiz ein zusätzliches Problem, wozu namentlich neuere Tendenzen innerhalb der Soziolinguistik ihren Beitrag leisten können. Die oft beklagten Probleme mit dem Deutschunterricht in Westschweizer Schulen basieren nicht zuletzt auf fundamental entgegengesetzten Einstellungen und Ideologien sprachlicher Variation gegenüber. Die Soziolinguistik sowie die sprachökologisch orientierte Sprachgeschichte (vgl. etwa Haas 2000) kann und soll hier beitragen zur Erforschung der Einstellungen zur Partnersprache Deutsch. Arbeiten wie Kolde (1981) sowie das aktuelle Projekt bil.bienne⁴ dienen dazu, Sprachverhalten und Sprach-einstellungen in der Kontaktzone Deutsch-Französisch zu beschreiben und ergründen. Not täte eine systematische Erforschung der unterschiedlichen Wahrnehmungen und Ideologien dies- und jenseits der Saane, im Sinne einer umfassenden Rekonstruktion der mentalen Modelle und Stereotypen (vgl. etwa Niedzielskis und Prestons *folk linguistics*, 1999). In Ansätzen finden sich hierzu Antworten in der Deutschschweizer Variationslinguistik und Spracherwerbsforschung (vgl. etwa Haas 1992, Häcki Buhofer & Studer 1993, Berthele 2001), doch fehlt noch immer eine zeitgemässe Aufarbeitung nichtlinguistischer normativer und affektiver Sichtweisen sprachlicher Objekte. Die Differenzen in Bezug auf Prestige von (importiertem) Standard vs. Dialekten, Situierung kommunikativer Normen auf Standard- oder Dialekt-niveau, Reinheitsideen im Bereich von Dialekt und Standard, etc. scheinen innerhalb der einzelnen Kulturräume der Schweiz dermassen zu variieren,

4 http://www.unine.ch/linguistique/Bilbienne/pagebilbienne/biblio_all.html

dass der Deutschunterricht in den nichtdeutschsprachigen Landesteilen keinen kommunikativen Erfolg haben kann, wenn diese Unterschiede nicht adäquat erforscht, berücksichtigt und im Unterricht vermittelt werden. Ausserdem sind die in ethnographischen Studien erforschbaren Stereotypen bzgl. Mehr- und Zweisprachigkeit für die Ergebnisorientierung von DaF – besonders in den nichtdeutschen Landesteilen – enorm wichtig.

Im Bereich der Erforschung der Spracheinstellungen und -ideologien kann also die Soziolinguistik, und hier in neuerer Zeit die Laienlinguistik (Niedzielksi & Preston 1999) und die perzeptuelle Dialektologie (Preston 1999, Long & Preston 2002) wichtige Grundlagen für eine verbesserte nationale interkulturelle Sprachpolitik und damit für eine adäquatere DaF-Praxis liefern. Eine ebenfalls erst in Ansätzen vorliegende (etwa Haas 2000) sprachgeschichtliche Aufarbeitung des deutschen Sprechens und Schreibens in der Schweiz sollte die notwendigen landeskundlichen Grundlagen für ein besseres Verständnis der Sprachsituation in der deutschen Schweiz schaffen. All dies können und sollen die LinguistInnen zur DaF-Praxis beisteuern.

7. Kontaktzone V: geteilte methodische Mentalitäten, gemeinsame dritte Bezugswissenschaften

Ein letzter Punkt ergibt sich fast schon von selber: Die in Kap. 1 angesprochenen Abgrenzungsdiskussionen um die Disziplin DaF werfen immer wieder die Frage nach den Bezugswissenschaften für DaF auf. Die Linguistik kann und soll hier keinen Exklusivitätsanspruch geltend machen. Doch sollte bei diesen Diskussionen um disziplinäre Verschränkungen nicht vergessen gehen, dass es auch wichtige indirekte Bezüge zwischen Linguistik und DaF gibt. Einige solche Bezüge sollen hier kurz skizziert werden.

Spätestens seit der pragmatischen Wende der 70er Jahre macht sich in der Linguistik immer mehr die Erkenntnis breit, dass die Trennung von *langue* und *parole*, von formalisierbarer, idealisierter *Kompetenz* und dem beobachtbaren *Sprachgebrauch* zumindest problematisch ist, und für namhafte Subdisziplinen der Linguistik (etwa im Umfeld von Grammatikalisierungstheorie, Funktionalismus, Kognitiver Linguistik und natürlich Pragmatik) gilt heute, was Langacker (1990, 262) radikal formuliert:

But at best the competence/performance distinction is unclear and problematic; as things stand, to invoke it in this manner is essentially vacuous. In actual practice, the effect of this distinction has been to insulate the framework from any possible attack based on its obvious psychological implausibility.

Die von den Linguisten beschriebenen Systeme werden in dieser Sichtweise nicht mehr als rein durch sprachliche Prinzipien (etwa einer einzelsprachlich parametrisierten Variante einer angeborenen Universalgrammatik) verstanden, sondern als mehr oder weniger Domänen-unspezifische emergente Strukturen, die durch die Funktion, den Gebrauch im sozialen Kontext sowie durch Beschränkungen und Eigenschaften des menschlichen Konzeptualisierungsapparats geformt werden (vgl. z.B. MacWhinney 1999; Kemmer & Barlow 1999; Givón 2002). Der Anspruch, ein auch psychologisch plausibles Modell von sprachlichen Regularitäten zu entwerfen, ist für den DaF-Bereich m.E. in höchstem Grade relevant, und hier ergeben sich interessante Anknüpfungen, die auch zu einer Entschärfung der Abgrenzungsprobleme zwischen DaF und Linguistik führen müssten. Eine Linguistik, die sich in der beschriebenen Weise für die psychologischen und sozialen Grundlagen der menschlichen Sprachpraxis interessiert, spricht eine Sprache, die auch im Bereich der Fremdsprachenvermittlung Gehör finden sollte.

Zeitgenössische Linguistik und DaF blicken also auf nicht wenige gemeinsame dritte Bezugsdisziplinen: Immer dann, wenn es darum geht, sprachliche Fähigkeiten als Teilbereich menschlicher Kognition, als Manifestationen menschlichen Denkens und sozialen Handelns oder unter dem Blickwinkel menschlichen Lernens zu verstehen, beziehen sich DaF und Linguistik im Prinzip auf vereinbare Paradigmen. Während die Linguisten sich hier oft mit der reinen Deskription zufrieden geben, zielt das Interesse von DaF immer auf die Vermittlung von gebrauchrelevantem Wissen (Strukturen, Wörtern, Textualität). Kognitive Psychologie und erwerbsorientierte Aspekte der Entwicklungspsychologie sind hier wichtige Referenzdisziplinen sowohl für Linguistik als auch für DaF. Es wäre also zumindest denkbar, sowohl (germanistische) Linguistik als auch DaF aus dem Dunstkreis des traditionellen geisteswissenschaftlichen Umfelds herauszulösen und beide Bereiche Fakultäten oder Instituten zuzuordnen, die psychologisch-sozialwissenschaftlich orientiert sind.

Zu diesen disziplinären Gemeinsamkeiten tritt aber noch eine methodische Nähe von Linguistik und DaF: Beide Disziplinen haben eine intrinsische Neigung zugunsten von empirischen (qualitativen und quantitativen) Methoden, zur Hypothesenbildung und -überprüfung mittels entsprechend jeweils angepasster sozialwissenschaftlicher Instrumente. Sowohl die Sprachlehr-/lernforschung als auch empirische Linguistik wollen ihre Postulate in der Sprach- oder Sprachlernpraxis überprüfen. Auch wenn die Natur dieser

Hypothesen in den Schwesterdisziplinen nicht unbedingt dieselbe ist, rückt doch der Stellenwert der Empirie die beiden Disziplinen in eine gewisse Nähe, und vor allem entfernt sie sie von nicht selten impressionistischen geisteswissenschaftlichen Nachbardisziplinen. Auch sind beide Disziplinen letztlich, da sie sich mit Sprache als sozialer Praxis beschäftigen, in einem gesellschaftlichen Umfeld mit bestimmten lokal bedingten Ideologien, Wertungen, Prioritäten und Bedürfnissen angesiedelt – ein Umfeld, auf welches sie adäquat reagieren müssen.

Der Bereich DaF braucht bei alledem allerdings die LinguistInnen nicht, wenn er sich institutionell und inhaltlich eng an die etablierten pädagogisch-didaktischen Schwesterwissenschaften anschliesst. Doch scheinen auch hier – gegenseitig – gewisse Widerstände zu bestehen. Andererseits fristen aber auch die LinguistInnen in der Schweiz in der Regel ein minoritäres Nischendasein in ihren Sprachdepartementen. Beide Disziplinen hätten m.E. ein durchaus handfestes Interesse an einer (nicht nur, aber eben auch) *strategischen* Allianz. Die gemeinsamen Bezugswissenschaften sowie die methodische Nähe in der Empirie sollten hierfür ein weiteres Argument sein.

8. Zwischen Geben und Nehmen und Seinlassen

DaF und Linguistik können beide sehr unterschiedlich definiert werden. DaF als Disziplin kann sich seiner Überlegenheit gewiss sein, wenn die Frage nach der direkten Relevanz für das aktuelle gesellschaftliche Leben, für Multilingualität und –kulturalität, für Bildungsinstitutionen und –curricula gestellt wird. Ironischerweise scheint genau dieser praxisorientierte Aspekt in gewissen etablierten Nachbardisziplinen Geringschätzung zu provozieren. Die Linguistik ihrerseits ist die 'etabliertere' Disziplin, wenn auch die Implementierung linguistischer Curricula an den Hochschulen eines sich ganz wesentlich über seine Viersprachigkeit definierenden Landes erstaunlich marginal ist.

Ich habe in den vorangegangenen Kapiteln versucht, skizzenhaft aufzuzeigen, wo mögliche Überlappungen zwischen DaF und Linguistik zu verorten sind. Solche Überlappungen sind primär inhaltlich-theoretischer Natur, wirken sich aber auch auf die institutionellen Konfigurationen und auf die Laufbahnen einzelner ForscherInnen aus. Es erstaunt nicht, dass der hier Schreibende aufgrund seines eigenen Werdegangs eine unverhohlene Zuneigung zum Linguistischen Ansatz (Götze & Helbig 2001) hat. Für den Fortschritt linguistischen Nachdenkens über Sprache und Mehrsprachigkeit ist der

Bereich des gesteuerten L2-Erwerbs ein wichtiges und äusserst relevantes 'Spielfeld der Theorien' – gemeint ist hier, dass sich die linguistischen Theorien gerade auch in diesem Umfeld bewähren sollten, oder doch zumindest nicht völlig irrelevant bleiben dürfen. DaF-Praxis, DaF-Daten und DaF-Erkenntnisse sind für die linguistische Theoriebildung und Weiterentwicklung von Theorien äusserst relevant, und ich hoffe, gezeigt zu haben, dass pragmatische, funktionalistische oder kognitiv orientierte Ansätze in der Linguistik eine Vielzahl von Schnittstellen zur Sprachlehr/lernforschung bieten. Wie in Kap. 4-7 gezeigt, fungiert DaF keineswegs lediglich als eine Art Datenlieferant für eine übergeordnete linguistische Disziplin. Ganz im Gegenteil sollten linguistische Deskriptionen psychologisch real und der empirisch messbaren Sprachpraxis insofern angepasst sein, dass sie im Sinne von Transdisziplinarität (vgl. Kap. 1) im DaF-Bereich wieder aufgenommen werden können – beispielsweise eben um zu einer sinnvollen Festsetzung von Lernzielen im Bereich der verschiedenen Teilfertigkeiten der Fremdsprache beizutragen.

Eine solche relativ enge Verzahnung von (germanistischer) Linguistik und DaF stellt Bedingungen an beide Seiten: Die LinguistInnen müssen eine Sprache sprechen, die auch ausserhalb einer ganz bestimmten linguistischen Schule verstanden wird. Sie sollten sich nicht auf die ausschliessliche und ausschliesslich sich selber genügende Beschreibung intrinsischer linguistischer Regularitäten kaprizieren, sondern die pragmatisch-funktionalen Aspekte von Sprache im Auge behalten. Auf der DaF-Seite muss man sich entscheiden, in welchem Ausmass der Gegenstand, der vermittelt werden soll, also die deutsche Sprache, die Modalitäten der Vermittlung bestimmen soll. Wenn genuin linguistische Aspekte dieses Gegenstands nur eine marginale Rolle spielen, wenn die vorliegenden systemlinguistischen Erkenntnisse und Beschreibungen genügen für eine adäquate DaF-Praxis, dann gibt es kein Bedürfnis für engere Bezüge zur Linguistik – allerdings gibt es dann auch ein Argument weniger gegen eine institutionelle Eingliederung von DaF in die pädagogisch-didaktischen Curricula und Departemente. Sollte die Sprache dagegen tatsächlich eine zentrale Rolle spielen in der Sprachlehr/lernforschung, öffnen sich viele Fenster und Türen zur linguistischen Nachbardisziplin, durch die – in beiden Richtungen – auch immer wieder ein frischer Wind wehen dürfte.

LITERATUR

- Bassler, H. & Spiekermann H. (2001). Dialekt und Standardsprache im DaF-Unterricht. Wie Schüler urteilen – wie Lehrer urteilen. *Linguistik online*, 9, 2.
- Bates, E. & Goodman, J. C. (1999). On the Emergence of Grammar from the Lexicon. In B. MacWhinney (Ed). *The emergence of language* (p. 29-80). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Berthele R. (2001). A Tool, a Bond, or a Territory: Language Ideologies in the US and in Switzerland. In *LAUD Series A: General & Theoretical Papers*. Essen: LAUD, Paper No. 533.
- Burger, H. (1998). *Phraseologie: eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin: E. Schmidt.
- Colliander, P. (1991). Die Adjektivdeklination – ein überschaubares Lernproblem. *Zielsprache Deutsch*, 23/4, 1992, 195-203.
- Croft, W. (2001). *Radical Construction Grammar: Syntactic Theory in Typological Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Diehl, E., Christen, H., Leuenberger, S., Pelvat, I., & Studer, T. (2000). *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Feuz, B. (2001a). Warum nicht mal Schweizerdeutsch im DaF-Unterricht? *Babylonia*, 2/01, 42-44.
- (2001b). Dialektale Varietät als Fremdsprache unterrichten. Ein Erfahrungsbericht. *Linguistik online*, 9, 2/01.
- Fillmore, C. J. & Kay, P. (1999). Grammatical constructions and linguistic generalizations: The “What's X doing Y?” construction. *Language*, 75/1, 1-33.
- Givón, T. (2002). *Bio-Linguistics. The Santa Barbara lectures*. Amsterdam: John Benjamins.
- Glaboniat, M., Müller, M., Rusch, P., Schmitz, H. & Wertenschlag, L. (2002). *Profile deutsch Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen und kommunikative Mittel für die Niveaustufen A1, A2, B1 und B2 des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen“*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Goldberg, A. (1995). *Constructions. A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago: University of Chicago Press.
- (1999). The Emergence of the Semantics of Argument Structure Constructions In B. MacWhinney (Ed). *The emergence of language* (p. 197-212). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Götze, L. & Helbig, G. (2001). Linguistischer Ansatz. In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici & H.-J. Krumm (Hrsg.) *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch Halbbd. 1* (S. 12-30). Berlin, New York: de Gruyter.
- Haas, W. (1992). Reine Mundart. In H. Burger et al. (Hrsg.) *Verborum amor. Studien zur Geschichte und Kunst der deutschen Sprache* (S. 578-610). Berlin, New York: de Gruyter.
- (2000). Sprachgeschichtliche Grundlagen. In H. Bickel & R. Schläpfer (Hrsg.) *Die viersprachige Schweiz*. (S. 17-56). 2., neu bearbeitete Auflage. Aarau: Sauerländer.
- Häcki-Buhofer, A. & Studer, T. (1993). Zur Entwicklung von Sprachdifferenzbewusstsein und Einstellungen zu den Varianten des Deutschen in der Deutschen Schweiz. *Bulletin CILA* 58, 179-199.
- Hallsteinsdóttir, E. (1999). Indizien der Phraseologizität. Erkennen und Verstehen von fremdsprachlichen Phraseologismen am Beispiel Deutsch als Fremdsprache. *DaF*, 2, 93-97.
- Hausmann, F. J. (1993). Ist der deutsche Wortschatz lernbar? Oder: Wortschatz ist Chaos. *Info DaF*, 20, 471-485.
- Häussermann, U. (1991). Die Adjektivdeklination – Diskussion eines höchst empfindlichen Lernproblems. *Zielsprache Deutsch*, 22/4, 1991, 198-205.
- Helbig, G. & Buscha, J. (1991). *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin, Zürich: Langenscheidt.

- Hentschel, E. (2002). Unnötige Regeln. *Linguistik online*, 10/1, 101-112.
- Hentschel, E. & Weydt, H. (1994). *Handbuch der deutschen Grammatik*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Hufeisen, B. & Neuner, G. (2003). *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Hymes, D. (1968). The Ethnography of Speaking. In J.A. Fishman (Ed). *Readings in the Sociology of Language*. (p. 99-138). Den Haag: Mouton de Gruyter.
- Kemmer, S. & Barlow, M. (1999). *Usage-based models of language*. Stanford, California: CSLI Publications.
- Kolde, G. (1981). Sprachkontakte in gemischtsprachigen Städten. Vergleichende Untersuchungen über Voraussetzungen und Formen sprachlicher Interaktion verschiedensprachiger Jugendlicher in den Schweizer Städten Biel/Bienne und Fribourg/Freiburg i. Ue. Wiesbaden: Steiner.
- Köster, L. (1998). Phraseolexeme in Horoskopentexten. Funktionale Analyse und didaktische Potenz dieser Textsorte für die Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache. In J. Wirrer (Hrsg.) *Phraseologismen in Text und Kontext. Phrasemata I*. (S. 97-120). Bielefeld: Aisthesis Verlag.
- Krumm, H.-J. (1987). Sprachvermittlung und Sprachlehrforschung Deutsch als Fremdsprache. In *JbDaF*, 4, 87-101.
- Kühn, P. (1993). Aus dem Bilderbuch der deutschen Sprache: Die verkürzte Betrachtung der Phraseologismen in Sprachlehrbüchern – Bestandsaufnahme und Perspektiven. *Der Deutschunterricht*, 45/6, 58-77.
- Kwakernaak, E. (1996). *Grammatik im Fremdsprachenunterricht. Geschichte und Innovationsmöglichkeiten am Beispiel Deutsch als Fremdsprache in den Niederlanden*. Amsterdam, Atlanta: Rodopi.
- Langacker, R. W. (1990). *Concept, Image, and Symbol. The Cognitive Basis of Grammar*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward* Hove, UK: Language Teaching Publications.
- (1997). *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*. Hove, UK: Language Teaching Publications.
- Long, D. & Preston, D. (Eds). (2002). *Handbook of Perceptual Dialectology, Volume 2*. Amsterdam: John Benjamins.
- Lorenz-Bourjot, M. & Lüger, H.-H. (Hrsg.) (2001). Phraseologie und Phraseodidaktik. In *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung. Sonderheft 4*.
- MacWhinney, B. (1999). The Emergence of Language from Embodiment. In B. MacWhinney (Ed). *The emergence of language* (p. 213-256). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- (Ed). (1999). *The emergence of language*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Mittelstrass, J. (1998). *Interdisziplinarität oder Transdisziplinarität?* In Mittelstrass, J. *Die Häuser des Wissens. Wissenschaftstheoretische Studien* (S. 29-48). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Müller, M. & Wertenschlag, L. (1985). *Los emol. Schweizerdeutsch verstehen*. München: Langenscheidt.
- Neuner, G. (2001). Didaktisch-methodischer Ansatz: Die lehr- und lernwissenschaftliche Perspektive. In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici & H.-J. Krumm (Hrsg.) *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch Halbbd. 1* (S. 31-41). Berlin, New York: de Gruyter.
- Neuner, G. & Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: eine Einführung*. Berlin, Zürich etc.: Langenscheidt.
- Portmann-Tselikas, P. (2003). Grammatikunterricht als Schule der Aufmerksamkeit. *Babylonia*, 2, 9-18.
- Preston, D. R. (1999). *Handbook of Perceptual Dialectology*. Amsterdam: John Benjamins.

- Rosengren, I. (1972-1977). *Ein Frequenzwörterbuch der deutschen Zeitungssprache*. Lund: CWK Gleerup.
- Ruoff, A. (1981). *Häufigkeitwörterbuch gesprochener Sprache: gesondert nach Wortarten alphabetisch, rückläufig alphabetisch und nach Häufigkeit geordnet*. Tübingen: M. Niemeyer.
- Storch, G. (1991). Die Adjektivdeklination – ein Vorschlag für ein höchst empfindliches Lernproblem. *Zielsprache Deutsch*, 23/4, 187-194.
- Studer, T. (2000). "Wir lernen heraus in die Umwelt, unter dem Sonne" – Der Erwerb von Präpositionalphrasen. In E. Diehl et al. *Grammatikunterricht – Alles für der Katz?* (S. 264-322). Tübingen: Niemeyer.
- (2002). Dialekte im DaF-Unterricht? Ja, aber... Konturen eines Konzepts für den Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz. *Linguistik online*, 10/1.