

XXVI

studia  
germanica  
posnaniensia

UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU



20.2000

cd 4290444

K

UNIwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

# STUDIA GERMANICA POSNANIENSIA XXVI

Herausgegeben von

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

Redaktion

**Gabriela Koniuszaniec**  
**Kazimiera Myczko**



POZNAŃ 2000

Projekt okładki  
Ewa Wąsowska

*Wydanie publikacji dofinansowane przez Komitet Badań Naukowych*

© Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2000



Opracowanie redakcyjne i łamanie komputerowe  
Robert Schlaifke

Redaktor techniczny  
Elżbieta Rygielska

ISBN 83-232-1044-6

ISSN 0137-2467

429044 II / 2000

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

Nakład 500 egz. Ark. wyd. 20,00. Ark. druk. 16,25. Papier druk. offset. kl III, 80 g, 70 x 100.  
Podpisano do druku i druk ukończono w lipcu 2000 r.

DRUKARNIA „AMK”, KOSTRZYN WLKP., UL. SIENKIEWICZA 5

Bibl. UAM  
W00

## INHALT

### SPRACHWISSENSCHAFT

<b>Jaroslav Aptacy:</b> <i>Der deutsche Infinitiv mit „zu“ und seine Wiedergabe im Polnischen</i> . . . . .	3
<b>Hanka Blaszkowska:</b> <i>Soziopragmatische Unterschiede in der polnisch-deutschen Kommunikation</i> . . . . .	15
<b>Andrzej Z. Bzdęga:</b> <i>Pronominaladverbien aus lexikographischer Sicht</i> . . . . .	29
<b>Hanka Konieczna-Zięta:</b> <i>Bemerkungen zu den sogenannten Satznamen im Deutschen im Vergleich mit dem Polnischen</i> . . . . .	37
<b>Gabriela Koniuszaniec:</b> <i>Infinitivkonstruktionen im Deutschen und ihre gerundialen Entsprechungen im Polnischen</i> . . . . .	47
<b>Beata Mikołajczyk:</b> <i>Einige Bemerkungen zum Gebrauch der Metapher in der politischen Sprachverwendung, dargestellt am Beispiel des Polnischen und des Deutschen</i> . . . . .	55
<b>Jan Papiór:</b> <i>Inhaltserschließung philologischer und germanistischer Zeitschriften</i> . . . . .	69
<b>Ewa Plomińska-Krawiec:</b> <i>Adam Kleczkowski – der Begründer der Posener Germanistik</i> . . . . .	107
<b>Letizia Vezzosi:</b> <i>The history of the genitive in Dutch: an evidence of the interference between language standardisation and spontaneous drift</i> . . . . .	115

### DIDAKTIK DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS

<b>Sylvia Adamczak:</b> <i>Alltagskultur im Fremdsprachenunterricht: theoretische Fundierung und unterrichtliche Praxis der interkulturellen Landeskundedidaktik</i> . . . . .	149
<b>Mariola Chodacka, Heinz-Uwe Schöffel:</b> <i>Es gibt auch „echte Freunde“ in der Fremdsprache</i> . . . . .	169
<b>Andrzej Denka:</b> <i>Beschreibung fremdsprachlicher literarischer Leseprozesse am Beispiel der Konkreten Poesie</i> . . . . .	183
<b>Kazimiera Myczko:</b> <i>Zu Problemen des frühen Fremdsprachenunterrichts</i> . . . . .	199
<b>Dana Piotrowska:</b> <i>Unterrichtsexterne Kommunikationssituationen im kommunikativ-interkulturell ausgerichteten Fremdsprachenunterricht am Beispiel eines Rollenspiel-Modells</i> . . . . .	211
<b>Barbara Skowronek:</b> <i>Sprachliche Korrektheit im Fremdsprachenunterricht. Epistemische Sicht</i> . . . . .	247

BARBARA SKOWRONEK

## SPRACHLICHE KORREKTHEIT IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT. EPISTEMISCHE SICHT

Der heutige Fremdsprachenunterricht läßt sich als kommunikativ und handlungsorientiert charakterisieren. Kommunizieren als Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts bedeutet, daß die kommunikative Sprachkompetenz, die Kommunikationsfähigkeit angestrebt wird, also die Fähigkeit, mit Sprache erfolgreich zu handeln. Wichtiger als Schreiben und Lesen ist Sprechen und Verstehen; der Schwerpunkt liegt auf dem Sprachkönnen und nicht auf dem Sprachwissen. Im Sprachunterricht soll sprachliches Handeln durch das unterrichtliche Ausprobieren der Wirkung der Sprache geübt und gelernt werden. Allerdings weist Krumm darauf hin, daß die Fähigkeit, mit Sprache erfolgreich zu handeln mehr voraussetzt, als bloße grammatische Korrektheit und phonetisch-artikulatorische Verständlichkeit sowie das Finden des passenden Sprechakts zu der gewünschten Sprechabsicht. Kommunikationsfähigkeit beinhaltet drei Komponenten: die linguistische, die pragmatische und die soziokulturelle; damit die sprachliche Verständigung gelingen kann, müssen alle drei Komponenten zusammenwirken (Krumm 1996:1-20). Die höchste Stufe der Sprachkompetenz ist die interkulturelle Handlungskompetenz (Pfeiffer 1992:369-374).

### 1. Sprachwissen und Sprachkönnen

In jedem Sprachunterricht, auch im Fremdsprachenunterricht geht es um das Erlernen von Sprachwissen und Sprachkönnen (Skowronek 1997:127ff.).

Unter Sprachwissen ist in der Historischen Epistemologie von Kmita 1976, Zgółka 1988, W. Zabrocki 1990 die Menge von Normen des gesellschaft-

lich effektiven Sprachgebrauchs zu verstehen. Sprachnormen sind Regeln, Prinzipien des abstrakt-gesellschaftlichen Wissens über die Sprache, welches entscheidet, ob eine Aussage korrekt oder inkorrekt, wahr oder nicht-wahr ist. Der Sprachbenutzer muß wissen, was sprachlich korrekt und wahr ist oder nicht ist, welche sprachlichen Mittel besser, schöner, überzeugender sind, wenn er erfolgreich handeln, d.h. ein bestimmtes kommunikatives Ziel erreichen will. Sprachliche Normen beinhalten die Antwort auf das WAS des gesellschaftlich effektiven Sprachgebrauchs; sie geben dem Sprachbenutzer ein Repertoire an potentiellen und konkreten Mitteln für seinen Sprachgebrauch. Sprachnormen sind eine entscheidende, axiologische Dimension.

Sprachkönnen ist die Menge von Direktiven über den Sprachgebrauch. Sprachliche Direktiven sind Beschreibungen der Handlungsweisen, Gebrauchsanweisungen des sprachlichen, gesellschaftlich effektiven Sprachgebrauchs. Direktiven sind Vorschriften, Rezepte, Gebote und Verbote des Handelns, sie sind die Beschreibung des gesellschaftlichen Bewußtseins (Wissens, Überzeugungen) das erforderlich ist, um gesellschaftlich effektiv handeln zu können. Sprachlich-kommunikative Direktiven beschreiben Bedingungen, die respektiert werden müssen, um intendierte kommunikative Ziele erreichen zu können. Sprachliche Direktiven beinhalten die Antwort auf die Frage nach dem WIE des Sprachgebrauchs: wie muß der Sprachbenutzer die sprachlichen Mittel (auch außersprachliche Mittel) gebrauchen (oder sie zuerst konstruieren), um zu seinem kommunikativen Vorhaben zu gelangen. Sprachdirektiven sind eine pragmatische Dimension.

Sprachnormen und Sprachdirektiven sind die Essenz des gesellschaftlichen Bewußtseins, welches erforderlich ist, damit der Sprachgebrauch nicht nur individuell, sondern auch gesellschaftlich effektiv intendiert verläuft.

Sprachwissen kann, so wie jede Art von Wissen überhaupt, bewußt sein oder nur intuitiv existent, d.h. der Sprachbenutzer kann sich dieses Wissens bewußt sein, oder es nur intuitiv, automatisiert verwenden. Aufgrund von Tests über Korrektheit/Inkorrektheit einer aktuellen Äußerung wird über verschiedene Grade der Sprachbewußtheit entschieden. Jeder Sprachbenutzer besitzt ein Sprachwissen: intuitiv und im bestimmten Maße bewußt; sonst wäre seine Teilnahme an der gesellschaftlichen Kommunikation ineffizient.

Zum Bezug zwischen Sprachwissen und Sprachkönnen ist zu sagen, daß sie miteinander verbunden sind, einander dienen, miteinander korrelieren. Fremdsprachenunterrichtlich gesehen läßt sich Sprachwissen als die Bewußtseinskomponente der (fremden) Sprache (Kompetenz des Sprachbenutzers) auffassen, und das Sprachkönnen als die Tätigkeitskomponente (Performanz des Sprachbenutzers) betrachten. Relevant für den gesteuerten Fremdsprachenunterricht sind beide Komponenten der unterrichteten Sprache.

Der Mensch als denkendes Wesen ist bewußtseinsvorgeprägt, d.h. verschiedene Handlungen (darunter auch sprachliche) übt er kognitiv aus: nach-

denkend, bewußt (eben humanistisch im Sinne der historischen Epistemologie: subjektiv-rational nach dem günstigsten Ziel strebend); auf der anderen Seite handelt er oftmals automatisch, mechanisch, geübt, intuitiv, erfahrungsmäßig, tätigkeitsorientiert (d.h. funktional, objektiv: auf natürliche Art zum Gleichgewicht strebend).

Für den (potentiellen oder konkreten) Sprachgebrauch ist beides wichtig, um gesellschaftlich akzeptiert zu werden:

- sowohl sprachliche Normen (darunter Normen der Korrektheit: was ist korrekt, um bestimmte kommunikativen Absichten zu erreichen),
- als auch sprachliche Direktiven (hauptsächlich Grammatik und Pragmatik: wie muß man handeln, um kommunikative Absichten zu erreichen).

## 2. Die sprachliche Korrektheit

Sie ist eine Bedingung der Sprachnorm. Zgółka (1988:15 ff.) erstellt einen diesbezüglichen Fragenkatalog: Was bedeutet es, korrekt zu sprechen: für den Empfänger verständlich? grammatisch richtig? logisch geordnet? oder vielleicht komplementär: sowohl verständlich als auch grammatisch richtig und logisch geordnet zugleich? Gibt es Menschen, die korrekt sprechen? Oder läßt es sich nur von Idiolekten sprechen? Wie viele der sprachwissenschaftlichen Regeln werden im Sprachgebrauch tatsächlich befolgt? Soll man korrekt sprechen? Warum? Kann man ohne verbindliche Regeln der Korrektheit gesellschaftlich akzeptiert sein? Stimmt die sprachliche Korrektheit nur mit den privaten Mustern, Regeln des einzelnen Sprachbenutzers überein? Erlaubt die private Bewußtheit, in der Gesellschaft zu kommunizieren, reicht sie aus?

Zgółka (1988:28-37) unterscheidet drei Ebenen der sprachlichen Korrektheit:

- Die individuelle Korrektheit als subjektives Wissen, subjektive Bewußtheit des einzelnen Sprachbenutzers, die private Korrektheit: korrekt ist das, was mit den Regeln, Überzeugungen der einzelnen Sprachbenutzer übereinstimmt;
- Die gesellschaftliche Korrektheit der abstrakt-gesellschaftlichen Kompetenz: sie wird durch die überindividuelle Bewußtheit reguliert: unabhängig von den Überzeugungen der einzelnen Sprachbenutzer, gibt es eine überindividuelle Menge an Überzeugungen, die über Korrektheit entscheiden und gesellschaftlich als Maßstab verbindlich sind;
- Die grammatisch-pragmatische Korrektheit.

Am wichtigsten ist die gesellschaftliche Korrektheit der abstrakt-gesellschaftlichen Kompetenz, des abstrakt-gesellschaftlichen Sprachwissens, Sprach-

bewußtseins in Form von verbindlichen Normen und Direktiven, die respektiert werden müssen, damit das individuell-pragmatische Sprachhandeln v.a. gesellschaftlich akzeptiert sein kann. Für die gesellschaftliche Effektivität des Sprachhandelns sind zweierlei Bedingungen notwendig: das gesellschaftlich verpflichtende Wissen, aufgrund dessen gesellschaftlich relevante sprachliche Aktivitäten unternommen werden (sprachliche Bedingungen) und Persönlichkeitsmerkmale der Sprachbenutzer (außersprachliche Bedingungen).

Zusammenfassend stellt sich die Frage nach der Korrektheit für und im Sprachgebrauch. Jeder Kommunikationsakt verläuft individuell, aber unter dem Aspekt der überindividuellen, gesellschaftlichen Respektanz von Sprachnormen (Sprachwissen, Sprachbewußtheit) und Sprachdirektiven (Sprachkönnen, Sprachtätigkeiten). Was ist wichtiger für die Erlernung einer fremden Sprache oder in der fremdsprachlichen Kommunikation: Sprachwissen oder Sprachkönnen? Oder beides?

Wenn man sich nur auf Sprachwissen konzentriert, erreicht man das bewußte Regelwissen über die Grammatik der Sprache ohne den Part des gesellschaftlich effektiven Sprachgebrauchs mitzubersichtigen, man konzentriert sich nur auf das Verstehen der Grammatik einer bestimmten Sprache (wie in der Grammatik-Übersetzungs-Methode). Man ist also auf die Sprachbewußtheit ausgerichtet.

Wenn man sich auf das bloße Erlernen des Sprachkönnens konzentriert, sollte man es unter dem Aspekt des gesellschaftlich zu respektierenden Sprachwissens anstreben; anderenfalls bleibt man auf der Ebene des individuell-pragmatischen Sprachgebrauchs einer bestimmten sprachlichen Kommunikationsgemeinschaft (L. Zabrocki 1963). Sprachpraxis ohne Sprachwissen gibt es nicht. Will man gesellschaftlich effektiv kommunizieren, muß man über bestimmte Bedingungen dieses Sprachgebrauchs wissen, um imstande zu sein, sich den Bedingungen des gesellschaftlichen Sprachkönnens anzupassen und effektiv zu handeln.

Die einfache Antwort auf die Frage nach dem Anteil des Sprachwissens und/oder Sprachkönnens im Sprachunterricht heißt meines Erachtens: unterrichtet werden sollte sowohl Sprachwissen als auch Sprachkönnen, allerdings in einem ausgewogenen gegenseitigen Verhältnis zueinander, mit dem Bestreben nach gesellschaftlicher Effektivität des Sprachgebrauchs.

### 3. Die fremdsprachliche Kommunikation

Sie verläuft in zwei unterschiedlichen Kommunikationsarten: im unterrichtlichen Sprechhandeln und im natürlichen, spontanen Sprechhandeln.

Charakteristisch für die fremdsprachenunterrichtliche Kommunikation ist, daß Lerner die fremde Sprache hauptsächlich mit anderen Lernern oder mit

Lehrer(inne)n im Klassenzimmer benutzen, in einer sprachlichen Situation, die künstlich ist, d.h. außerhalb der natürlichen Umgebung der Muttersprachler. Der FSU verläuft in einer außernormalen Situation der Sprachentwicklung: denn es ist weder der natürliche Erstspracherwerb (auch nicht bilingualer Spracherwerb), noch der natürliche Zweitspracherwerb, sondern so eine Art der Sprachentwicklung, die unterrichtlich gesteuert verläuft, d.h. durch systematischen Eingriff in den Lehr- und Lernprozeß gekennzeichnet, um die fehlenden Voraussetzungen natürlicher Spracherlernung (und natürlichen Sprachgebrauchs) durch methodisch gesteuerte Maßnahmen auszugleichen (vgl. Köhring und Beilharz 1973).

Die fremdsprachliche Kommunikation außerhalb der Unterrichtsgegebenheiten (also nicht durch das Unterrichtsgeschehen gesteuert) verläuft spontan, meistens zwischen Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern. Charakteristisch für diesen natürlichen Sprachgebrauch ist für beide Sprachbenutzer die Ungleichheit des Repertoirs der sprachlichen Mittel und der Möglichkeiten, mit ihnen sprachlich zu handeln. Die sprachliche Andersartigkeit des Nicht-Muttersprachlers ist oftmals sein einziges auffallendes Kennzeichen; andere persönlichen Merkmale sind kommunikativ eher unbedeutend. Nach Ehlich 1982 beruht die sprachlich-kommunikative Ungleichheit der Sprachkenntnisse auf der Zugehörigkeit der Kommunikationspartner zu verschiedenen ethnischen Gruppen. Die Fremdheit des Nicht-Muttersprachlers wird in seiner anderen (d.h. schwächeren) Sprachkenntnis deutlich und dieser Tatbestand weist ihm den Platz der Nicht-Zugehörigkeit zur bestimmten Gruppe der Muttersprachler zu. Das ist der Grund dafür, daß die fremdsprachliche Kommunikation für beide Kommunikationsteilnehmer, sowohl für den Nicht-Muttersprachler als auch für den Muttersprachler schwierig ist. Vom Muttersprachler wird ein erhöhtes Entgegenkommen erwartet: mit reichlich viel Geduldvermögen und Strategien des Erdenkens (was mag er wohl gesagt haben wollen?), um die kommunikativen Absichten des Gegenübers (seines Kommunikationspartners) erkennen zu können. Die Position des Nicht-Muttersprachlers ist schwierig, weil er, trotz seines erwachsenen Alters, trotz entsprechenden Prestiges und trotz sehr guter Sprachkompetenz in seiner Muttersprache – in fremder Gesellschaft handelt er unbeholfen wie ein kleines Kind – durch seine sprachliche Fremdheit eben als Fremder abgestempelt wird. Deswegen scheint seine kommunikative Verunsicherung nur verständlich.

Aus diesen Gründen spricht Ehlich von der Ambivalenz zwischen der sprachlichen Fremdheit und der Zugehörigkeit zur Gruppe. Ausgehend vom griechischen *xenos* – *Fremder*, aber auch *Gast*, *Freund* beobachtet der Autor, daß die mangelhafte sprachliche Kommunikation den Nicht-Muttersprachler auf einer Skala zwischen *xenophil* und *xenophob* plaziert. Die Fremdheit des Nicht-Muttersprachlers verursacht auf der einen Seite, daß ihm privilegierte Verhal-

tensweisen seitens der Muttersprachler entgegengebracht werden, d.h. er erwartet, von der Gruppe großzügig akzeptiert zu werden; auf der anderen Seite wird er durch seine sprachliche Andersartigkeit disqualifiziert, er wird nicht akzeptiert, sogar aus der Gruppe ausgeschlossen. Mit dem Verbessern der Sprachkenntnisse wächst auch seine Chance auf die Zugehörigkeit zur Gruppe; vielleicht ist der eigentliche Grund, die fremde Sprache zu beherrschen, das Bedürfnis, von der Gruppe der Muttersprachler akzeptiert zu werden: man lernt die fremde Sprache, weil man akzeptiert werden will.

Ehlich nennt sprachliche Fremdheitsmerkmale der Nicht-Muttersprachler *Xenismen*. Es sind sprachliche Merkmale, die in allen Sprachbereichen vorkommen: in der Aussprache, Intonation, Wortbildung, Lexik, Idiomatik, Syntax und Pragmatik. Je niedriger das Niveau der Sprachkenntnisse desto mehr und sichtbarer sind Xenismen im Sprachgebrauch des Nicht-Muttersprachlers zu verzeichnen und um so mehr ist er auf die Großzügigkeit der Muttersprachler angewiesen. Je höher sein Sprachniveau, um so seltener (aber auch fossilierter und schwerwiegender) sind seine Xenismen.

Es läßt sich also festhalten, daß die fremdsprachliche Kommunikation, sei es in der fremdsprachigen Unterrichtssituation des Klassenzimmers (zwischen Sprachbenutzern derselben Muttersprache, die in der fremden Sprache handeln), oder im natürlichen Sprachgebrauch (zwischen Sprachbenutzern verschiedener Muttersprachen) meistens kompliziert ist. Das verwundert nicht, denn man beobachtet oft, daß es selbst für Sprachbenutzer derselben Muttersprache nicht immer einfach ist, Verständigung zu erzielen.

Vielleicht ist fehlerhaftes und/oder mangelndes Sprachwissen (Normen und Direktiven des Sprachgebrauchs), aus denen sich u.a. Xenismen ergeben, schuld an den Unzulänglichkeiten in der Kommunikation. Letztendlich erweisen sich Xenismen als Störfaktoren des Sprachgebrauchs, ob im FSU oder zwischen Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern. Vielleicht läßt sich an dem FSU mehr in Richtung des Sprachwissens arbeiten: im Sinne von Sprachkorrektheit (und Kulturkorrektheit) durch Sprachbewußtheit (und Kulturbewußtheit). Daraus ergibt sich die folgende Frage:

#### **4. Wieviel Sprachwissen und wieviel Sprachkönnen braucht man in der fremdsprachlichen Kommunikation?**

Zur sprachlichen Korrektheit gelangt man durch Betrachtung über Sprache (*talking about language*) und durch Reflexion, Bewußtheit über Sprache (*language awareness*). Es geht hier um die Reflexion sowohl über die fremde Sprache als auch über die eigene Muttersprache des Sprachbenutzers; aus diesem Vergleich ergeben sich neue Wissensstrukturen über Sprache, die die ethnozentrische Sicht bezüglich der Muttersprache relativiert und modifiziert (Hecht 1993:128-

147). Mit Sprachbewußtheit ist nicht der herkömmliche Grammatikunterricht gemeint (im FSU hat die Reflexion über Sprache im Grammatikunterricht eine so wichtige Rolle gespielt, daß man darüber die Kommunikationsfähigkeit, das Sprachkönnen fast vergessen hätte). Gemeint ist so ein Lernziel, welches Hecht in vier Komponenten unterteilt:

- Wissen über Strukturen und Funktionen der Sprache (z.B. Was für Bausteine hat die Sprache und was kann man mit ihnen anfangen?)
- Wert der Sprache für die Schüler (z.B. Wie lassen sich Schwierigkeiten bei der Rezeption von Texten überwinden?)
- Rolle der Sprache in der Gesellschaft (z.B. Welchen Prestigewert haben verschiedene Sprachen?)
- Relativierungen, die sich aus Sprachvergleich ergeben (z.B. Beeinflussen sich beide Sprachen; Wo merkt man störenden Einfluß der Muttersprache?)

Ist es möglich, daß man mit Hilfe der Ansätze zur Entwicklung der Sprachbewußtheit im FSU zur besseren Korrektheit (und gleichzeitig zur besseren Qualität) des Fremdsprachenunterrichts gelangen kann?

Es gibt Beweise genug, daß selbst kleine (hauptsächlich bilinguale) Kinder erstaunlich viel über Sprache reflektieren (vgl. z.B. Leopold 1949, Wolff 1993). Heute weiß man aus Forschungen zum Muttersprachenerwerb, zum Bilingualismus und zum natürlichen Zweitsprachenerwerb, daß Spracherwerbsprozesse eng an kognitive Prozesse (der Generalisierung, der Abstraktion, der Hypothesenbildung und des Hypothesentestens) gebunden sind und daß sich diese kognitiven Prozesse nicht auf das Sprachsystem einer Sprache, sondern auf alle Aspekte der menschlichen Kommunikation und Interaktion (d.h. auch auf das Erlernen weiterer Sprachen) erstrecken. Jeder Sprachbenutzer (besonders jeder Sprachlerner) setzt mentale Prozesse ein, um Sprache komplex aufarbeiten zu können: dazu setzt er zwei Arten des Sprachwissens ein: das deklarative Sprachwissen ein (welches ihm erlaubt, Sprache als Zeichensystem zu strukturalisieren) und das prozedurale Sprachwissen (welches ihm erlaubt, kommunikative Funktionen und den kommunikativen Gebrauch von Sprache zu verdeutlichen). Vielleicht ist es angebracht, die Lerner nicht nur sprachkommunikativ (Sprachkönnen) sondern auch sprachbewußt (Sprachwissen) zu machen.

Ich möchte einen typisch deutschen Ansatz zur Förderung der Sprachbewußtheit als explizites Ziel (Legenhausen und Wolff 1992, Wolff 1993) vorstellen. Die Autoren gehen davon aus, daß der unterrichtliche Sprachgebrauch des Lerners auf zweierlei Weise geschieht: Sprache wird in kommunikativen Aktivitäten gebraucht (der Lerner übernimmt die Rolle des Kommunikators, der so Sprache durch Kommunizieren, kommunikative Fertigkeiten erwirbt), und in

ihrer Sprachbewußtheit erworben (der Lerner hat die Rolle des Experimentierenden und des Forschenden). Erst beide diese Rollen zusammen ergeben Sprachkompetenz (*language proficiency*). Sprache wird nur im Gebrauch gelernt; allerdings findet Sprachgebrauch sowohl in kommunikativen Aktivitäten statt, aber ebenso in experimentellen Aktivitäten der einzelnen Lerner, die über strukturell-funktionale Aspekte der Sprache nachdenken. Dies kann nur in Verbindung mit der Muttersprache geschehen: die Lerner können ihr Sprachwissen aus dem Bereich ihrer Muttersprache sehr gut auf den Boden des Fremdsprachenunterrichts übertragen und sich im kontrastierenden Vergleich mit Fremdsprache (und mit der fremden Kultur) bewußt machen. Vielleicht bringen die beiden Aktivitäten der Lerner, zusammen ausgenutzt, bessere Sprachleistungen (mit besserer Sprachkorrektheit) und vielleicht können sie so zur Verbesserung der Qualität des Fremdsprachenunterrichts beitragen.

### Zusammenfassung

Der heutige Fremdsprachenunterricht ist kommunikativ und handlungsorientiert. Um im potentiellen Sprachgebrauch gesellschaftlich akzeptiert zu werden, müssen im FSU sprachliche Normen (darunter Normen der Korrektheit) und Direktiven des Sprachgebrauchs vermittelt werden.

Im FSU sollte sowohl Sprachwissen als auch Sprachkönnen (in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander) vermittelt werden, mit dem Bestreben nach gesellschaftlicher Effektivität des Sprachgebrauchs.

Fehlerhaftes und/oder mangelndes Sprachwissen (Sprachkorrektheit durch Sprachbewußtheit) ergeben bleibende Fremdheitsmerkmale der Nicht-Muttersprachler (Xenismen), welche die fremdsprachliche Kommunikation oft beeinträchtigen.

Die Qualität des Fremdsprachenunterrichts läßt sich durch die Entwicklung der Sprachbewußtheit (um die sprachliche und kulturelle Korrektheit zu erhöhen) mit gleichzeitiger Förderung der Kommunikationsfähigkeit aufbessern.

### BIBLIOGRAPHIE

- Ehlich, K., 1982, Xenismen und die bleibende Fremdheit des Fremdsprachensprechers, Hess-Lüttich E.W.B (Hrsg.), *Integration und Identität*, Tübingen: Narr.
- Hecht, K., 1994, Lernziel: Sprachbewußtheit, *Die Neueren Sprachen* 93:2, 128-147.
- Kmita, J., 1976, *Z metodologicznych problemów interpretacji humanistycznej*, Warszawa: PWN.
- Köhring, K.H., Beilharz, R., 1973, *Begriffswörterbuch Fremdsprachendidaktik und -Methodik*, München: Hueber.

- Krumm, H.-J., 1996, Kommunikationsfähigkeit – kommunikative Fertigkeiten, *Fremdsprache Deutsch*, Goethe Institut, 1-20.
- Legenhausen, L. Wolff D., 1992, „STORYBOARD and communicative language learning.“, Swartz, M.; Yazdani, M. (ed.): *Bilingualims: Psychological, Social and Educational Implications*. New York: Springer, 9-24.
- Leopold, W., 1949, *Speech Development of a Bilingual Child: A Linguist's Record*. Evanston, in: Northwestern University Press.
- Pfeiffer, W., 1992, Eine Sprache für alle oder für jeden eine? Sprachenvielfalt und Interkulturalität als Basis einer europäischen Integration. *Die Neueren Sprachen* 91,4/5, 369-374.
- Skowronek, B., 1997, *Methodologische Rekonstruktion glottodidaktischer Theorien*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Skowronek, B., 1996, Welche Konzeption der Sprache für die Glottodidaktik? *Glottodidactica XXIV*, Poznań: UAM, 133-142.
- Wolff, D., 1993, Sprachbewußtheit und die Begegnung mit Sprachen, *Die Neueren Sprachen*, 92/6, 510-531.
- Zabrocki, L., 1963, *Wspólnoty komunikatywne w genezie i rozwoju języka niemieckiego*, Wrocław: PWN.
- Zabrocki, W., 1990, *Czy język jest wrodzony? Językoznawstwo Chomsk'ego a hipoteza natywizmu*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Zgółka, T., 1988, *Język wśród wartości*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.



BIBLIOTEKA UNIWERSYTECKA  
W POZNANIU



429044

ISBN 83-232-1044-6  
ISSN 0137-2467