
SEMIOTIK IN DEN EINZELWISSENSCHAFTEN

Halbband I

herausgegeben von

Walter A. Koch



BBS 8/I

Universitätsverlag Dr. Norbert Brockmeyer • Bochum • 1990

10

Sprachlehrforschung und Semiotik

R.S. Baur und P. Grzybek

0. EINLEITUNG: KULTURSEMIOTISCHE GRUNDLAGEN
1. SPRACHPOLITIK UND SPRACHENWAHL
2. ZWEITSPRACHENERWERBSFORSCHUNG
3. METHODEN DER FREMDSPRACHENVERMITTLUNG
4. LERNZIEL: INTERKULTURELLE KOMPETENZ

ANMERKUNGEN
BIBLIOGRAPHIE

0. Einleitung: Kultursemiotische Grundlagen

Individuen organisieren sich innerhalb von Gesellschaftssystemen in Institutionen, wobei diese Organisation mit Hilfe von verschiedenen semiotischen Systemen geregelt wird. In diesem Sinne ist es nur konsequent, wenn man auch beim Versuch der Beschreibung dieser Zeichensysteme — wie z.B. in der sowjetischen Kultursemiotik¹ — davon ausgeht, "daß eine der wesentlichen Voraussetzungen für das geregelte Zusammenleben von Menschen, ihre Entwicklung und die Bewältigung von Problemen ihrer Existenzsicherung in ihrer Fähigkeit besteht, Informationen mit Hilfe von Zeichen, Zeichensystemen und ihrer Kombination zu speichern, zu vermitteln und — sofern nötig — für ausdrücklich gesetzte Ziele mehr oder weniger systematisch zu erzeugen" (EIMERMACHER 1974: vii). All diese in einer bestimmten Gesellschaft verwendeten Zeichensysteme in ihrer Gesamtheit, — genauer: in ihrer Hierarchie und Korrelation —, machen schließlich das aus, was für die Kultur dieser Gesellschaft konstitutiv ist. Dabei erweist sich also die natürliche Sprache allein keineswegs als kulturkonstitutiv —

sie ist vielmehr ein semiotisches System neben anderen, wie z.B. dem der Kleidung, der Architektur, der Kunst der Musik, aber auch der Tischsitten, dem nonverbalen Verhalten u.v.a.m.: "Die einzelnen Zeichensysteme funktionieren, obwohl sie immanent organisierte Strukturen voraussetzen, nur im Zusammenspiel, indem sie sich aufeinander stützen. Kein Zeichensystem verfügt über einen Mechanismus, der sein isoliertes Funktionieren gewährleisten könnte. Daraus folgt, daß neben der Methode, die den Aufbau einer Reihe autonomer Wissenschaften des semiotischen Zyklus möglich macht, auch eine andere zulässig ist, aus deren Perspektive sie alle als Teilaspekte einer *Semiotik der Kultur* angesehen werden, einer Wissenschaft von der funktionalen Korrelativität verschiedener Zeichensysteme" (LOTMAN et al., 1973). Festzuhalten wäre demnach, daß Sprache als isolierte Erscheinung nicht kulturkonstitutiv sein kann, daß "im real-historischen Funktionieren Sprache und Kultur untrennbar sind" (LOTMAN/USPENSKIJ 1971), daß Sprache sich im realen Funktionieren in das allgemeinere System der Kultur einfügt, mit ihr ein komplexes Ganzes bildet.

Dennoch kommt der natürlichen Sprache als semiotischem System eine besondere Stellung unter den übrigen Zeichensystemen zu, insofern nur sie eine umfassende metasemiotische Funktion erfüllen und als interpretierende Instanz aller Zeichensysteme fungieren kann.² Somit dient die natürliche Sprache in einer gegebenen Kultur einerseits als ein semiotisches Teilsystem dieser Kultur, andererseits wird sie auch dazu verwendet, andere Teilsysteme dieser Kultur zu beschreiben und über diese zu kommunizieren.

Individuen organisieren sich jedoch nicht nur in unterschiedlichen Institutionen, sondern auch in unterschiedlichen Gesellschaftssystemen; hierzu dienen ihnen unterschiedliche Zeichensysteme. Trotz dieser Unterschiedlichkeit in der Organisation sind allerdings Beziehungen zwischen verschiedenen Gesellschaften bzw. Kulturen möglich, weil einerseits die Gesellschaften (mehr oder weniger) offen sind, andererseits semiotische Systeme nur als dynamische Systeme existieren.³ Dieses interkulturelle Wechselspiel kann aber nur dann in Kraft treten, wenn Erscheinungen außerhalb des jeweils eigenen Kulturraumes überhaupt als "fremd" aufgefaßt werden. Dabei können zwei unterschiedliche Tendenzen auftreten, die wesentlich von der Einstellung gegenüber der jeweils "eigenen" und jeweils "fremden" Kultur und ihrer Bewertung

geprägt sind: "Wenn eine Kultur mit semiotischen Systemen zusammenprallt, die außerhalb von ihr liegen, so führt dies ebenfalls zur semiotischen Umwertung ihrer selbst und schafft die Voraussetzung für den Übergang in einen dynamischen Zustand. Jedoch darf man nicht unbeachtet lassen, daß ein solcher Zusammenprall auch einen gegenteiligen Effekt hervorrufen kann: Sofern die eigene Kultur als einzig "korrekte", die fremde aber als "Nicht-Kultur" aufgefaßt wird, können sie wechselseitig füreinander immun werden (...). Nur das Erlebnis einer "eigenen" und einer "fremden" Kultur als verschiedenen, als Systemen, die dem eigenen Verständnis nach "korrekt" sind (ein jedes in seiner Sphäre), schafft die Grundlage für wechselseitige Durchdringung" (LOTMAN 1974: 433 f.).

Die wohl Jahrtausende alte Notwendigkeit, sich mit Angehörigen einer fremden Gesellschaft und ihrer Kultur auseinandersetzen zu müssen (die immer auch mit weiterführenden, pragmatischen Zielen verbunden war) einerseits, der besondere Status, den die natürliche Sprache unter der Gesamtheit semiotischer Systeme einer Kultur einnimmt (s.o.) andererseits, hat dazu geführt, daß sich in den meisten zeitgenössischen Gesellschaften mit dem *Fremdsprachenunterricht* eine Institution etabliert hat, deren spezielle Aufgabe die *Vermittlung fremder Sprachen und Kulturen* ist.

Die wissenschaftliche Disziplin der *Sprachlehrforschung* untersucht den Gegenstandsbereich "Lehren und Lernen von Zweit- und Fremdsprachen" als einen eigenen Bereich unterrichtlicher Ausbildung und Wissensvermittlung in Gesellschaftssystemen.⁴ Dabei ist Sprachlehrforschung jedoch keine ausdrücklich semiotisch orientierte Disziplin; - wenn dies auch naheläge, so ist doch zu sagen, daß die Sprachlehrforschung sich bislang praktisch nicht unter explizit semiotischer Fragestellung ihrem Gegenstandsbereich genähert hat.⁵ Aus semiotischer Sicht — unter Berücksichtigung der unauflöselichen Korrelation von Sprache und Kultur — ließe sich die Aufgabenstellung der Sprachlehrforschung wie folgt definieren:

Die Sprachlehrforschung hat zur Aufgabe, den Prozeß der Bildung von Zeichenrelationen in einer zweiten (oder weiteren) Sprache und Kultur

- (a) auf Gesetzmäßigkeiten hin zu untersuchen und
- (b) die Untersuchungsergebnisse im Hinblick auf eine Optimierung

von zweitsprachlichen Lehr- und Lernprozessen zu interpretieren. Dabei ist Sprachlehrforschung mit ihrem eigenen Erkenntnisinteresse in einer konkreten gesellschaftlichen Praxis situiert, die auf den Untersuchungsgegenstand selbst durch verschiedene Faktoren einwirkt. Solche Faktorenbündel – auf die im folgenden eingegangen werden soll – sind u.a. beeinflusst durch

1. sprachpolitische Fragestellungen:
Welche Sprachen werden gelehrt bzw. gelernt und warum?
2. sprachpsychologische Fragestellungen:
Welche Vorstellungen existieren über Zeichenbildungsprozesse beim Zweit- und Fremdspracherwerb?
3. methodische Fragestellungen:
Wie werden entsprechende Zeichenbildungsprozesse im Fremdsprachenunterricht geplant und durchgeführt?

1. Sprachpolitik und Sprachenwahl

Im Gegensatz zu Situationen, in denen der Anlaß zur Auseinandersetzung mit einer anderen Kultur auf einen *unmittelbaren* Kontakt zwischen Angehörigen zweier unterschiedlicher Gesellschaftssysteme zurückzuführen ist, wird heute in den meisten Gesellschaften die Auseinandersetzung mit einer anderen Kultur bzw. Gesellschaft durch die Institution des Fremdsprachenunterrichts (s.o.) *vermittelt*. Dieser vermittelte Kontakt ist zudem nicht auf lebende Sprachen und Kulturen beschränkt, sondern kann auch über historische Schrift- und Kulturdenkmäler zustande kommen. Obwohl auch der direkte Kontakt zwischen lebenden Sprachen und Kulturen den Bedarf an Kenntnissen einer zweiten (oder weiteren) Sprache bestimmt, und man annehmen könnte, daß Sprachenplanung aus diesem Bedarf heraus betrieben wird, zeigt das Beispiel des Lateinischen im Schul- und Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland, daß auch andere Gründe als aktueller Kontakt die Sprach(en)politik beeinflussen.

Als Gründe für das Erlernen des Lateinischen als *Fremdsprache*⁶ werden dabei u.a. angeführt,

- daß durch die Beschäftigung mit den Lebens- und Denkvorstellungen einer anderen Kultur Einsicht in die Relativität menschlicher Wertmaßstäbe und Anschauungen vermittelt werde,

- daß durch die Übersetzung von einer Sprache in die andere die muttersprachliche Ausdrucksfähigkeit gefördert werde,
- daß das Lateinische durch den Sprachkontrast mit der Muttersprache sprachkritisches Denken und Einsicht in die Funktion von Sprache überhaupt vermittele.

Diese dem Lateinischen in *besöfflicher* Weise zugeschriebenen Eigenschaften – die u.E. in *jedem* Fremdsprachenunterricht erworben werden können, sofern sie als Lernziele mit geeigneten methodischen Vorgehensweisen angestrebt werden – sind in ihrer angenommenen semiotischen Funktion (a) in muttersprachlicher und (b) in fremdsprachlicher Hinsicht von Relevanz. Für die Muttersprache wird angenommen, daß sich durch die Kenntnis des Lateinischen der Interpret verändert, so daß er Zeichen seiner eigenen Kultur verändert wahrnimmt bzw. interpretiert. Für die Fremdsprache wird angenommen, daß durch das Lateinische kognitive Strukturen ausgebildet werden, die von grundlegender Bedeutung für Sprachlernprozesse sind und so als kognitive Fähigkeit die Sprachlernfähigkeit insgesamt verbessern.

Die Unhaltbarkeit des Arguments, diese Funktionen gerade an das Lateinische zu binden, soll an dieser Stelle nicht näher behandelt werden. Es geht vielmehr darum zu zeigen, daß das Lernen und Lehren fremder Sprachen keineswegs (mehr) eine aus konkretem Sprachkontakt ableitbare Funktion ist, sondern daß gesellschafts- und bildungspolitische Zwischeninstanzen regulativ in fremdsprachliche Lernprozesse eingreifen. Das Beispiel des Lateinischen zeigt deutlich, daß Gesellschaften stets auch ein Eigenmodell ihrer Kultur entwickeln, zu dem auch ein Modell der eigenen Bildungstradition gehört. Dies hat im gegebenen Fall zu der bildungspolitischen Entscheidung geführt, das Lateinische wie eine moderne Fremdsprache in den Kanon der Schulfächer aufzunehmen und diese Entscheidung formal-administrativ zu stützen: Der Sprachkontakt, der sich zum Lateinischen normalerweise nicht entwickeln würde, wird durch Schulsprachenpolitik hergestellt. Somit wird neben dem *Prestige*, das das Lateinische im Gefüge des eigenen Kulturmodells genießt, durch die formal-administrative Unterstützung zusätzlich ein künstlicher Bedarf geschaffen.⁷

Neben allgemein-politischen Entscheidungen – so z.B. bestimmte Sprachen als supranationale Verkehrssprachen zur politischen und/oder wirtschaftlichen Kooperation zu nutzen (vgl.: Englisch/Französisch in

der EG, Russisch im COMECON) — sind es vor allem

- der gesellschaftliche Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen,
- das kulturelle Prestige der Mehrsprachigkeit im allgemeinen und das Prestige einzelner Sprachen im besonderen.
- die Sprachwahl der Lernenden.

die das Sprachenangebot in den Bildungsinstitutionen (vor allem in den Schulen) beeinflussen. Diese Einflußfaktoren stehen allerdings in einem engen Wechselverhältnis, wobei Ursache und Wirkung nicht immer ohne weiteres voneinander zu trennen sind: So beruht das Prestige des Englischen unter anderem auch auf seinem hohen Gebrauchswert, was seinerseits wiederum die Sprachenwahl von Lernenden beeinflusst. Weitere Indikatoren für das Prestige einer Sprache sind vor allem noch ihre geopolitische Verbreitung (als Amts- oder Fremdsprache) und die kulturelle Produktivität einer Sprache.⁸

Während also die Wahl der Fremdsprache durch Lernende einerseits von äußeren Faktoren wie der Sprachenplanung und dem damit verbundenen Angebot im Bildungssystem abhängt, berührt die Frage nach dem Prestige von Sprachen auch lernerabhängige Faktoren, die in den Bereich der Haltung und Einstellungen und damit auch in den Bereich der *Motivation* führen: Die Einstellung zu einer anderen Sprache und Kultur (und damit auch Gesellschaft) kann durch soziale Einflüsse sowohl positiv als auch negativ geprägt sein. Im Extremfall bestimmen kollektive Urteile in Form von Auto- und Heterostereotypen Wahrnehmung und Verhalten, d.h. die adäquate Interpretation kultureller Zeichen einer anderen Kultur wird durch ein gesellschaftlich vermitteltes, automatisiertes Wahrnehmungsschema verhindert. Eine wichtige Funktion des Fremdsprachenunterrichts ist es deshalb, zum Abbau und zur Überwindung solcher Stereotype beizutragen — Fremdsprachenunterricht kann jedoch auch (wie z.B. in Deutschland zur Zeit des Nationalsozialismus) entgegengesetzt zur Bildung und Verstärkung solcher Stereotype funktionalisiert werden. Doch auch, wenn Fremdsprachenunterricht mit dem Anspruch der Überwindung solcher Stereotype verbunden wird, ist diese Aufgabe nicht leicht zu bewältigen, da auch in der gegenwärtigen Unterrichtspraxis verwendete Lehrwerke — wie einschlägige Lehrwerksanalysen zeigen⁹ — keineswegs immer der Bildung von Stereotypen entgegenwirken.

Auch stellt der konkrete Unterricht als Institution nicht *per se* ei-

nen Faktor dar, der die Einstellung gegenüber der fremden Sprache und Kultur unbedingt positiv beeinflusst. So ließ sich z.B. empirisch nachweisen, daß britische Schüler, die Französischunterricht hatten, Frankreich und den Franzosen gegenüber weitaus negativere Einstellungen äußerten als ihre Altersgenossen, die mit dem Französischen institutionell nicht in Kontakt gekommen waren.¹⁰ Obwohl also Fremdsprachenunterricht die Fähigkeit zur Operation mit einem anderen, "fremden" Zeichensystem fördert, ist damit nicht unbedingt die "Voraussetzung für den Übergang in einen dynamischen Zustand" (LOTMAN, s.o.) gegeben. Vielmehr muß die Einstellung des Individuums bzw. der (Mitglieder einer) Gesellschaft zur fremden Kultur als eigene Größe angesehen werden, die letztlich auch die Bereitschaft beeinflusst, sich nicht nur mit den Zeichen(systemen) der anderen Kultur und den durch sie vermittelten Inhalten, sondern auch mit den Verwendern dieser Zeichensysteme, den Angehörigen der fremden Gesellschaft, auseinanderzusetzen. Als "erfolgreich" kann die Institution des Fremdsprachenunterrichts in diesem Sinne nur dann angesehen werden, wenn es ihr auch gelingt, diese Bereitschaft zu entwickeln, zu erhalten und zu fördern.

Während in den vorangegangenen Ausführungen Fremdsprachenunterricht als institutionalisiertes Bildungs(an)gebot für monolinguale Individuen in einer bodenständig monolingualen Gesellschaft¹¹ betrachtet wurde, liegt in vielen modernen Industriestaaten durch das Faktum der Migration eine veränderte Situation vor: Die Immigranten sind zunächst dazu gezwungen, sich die Zeichen(systeme) und die Regeln ihrer Verwendung der (dominanten) Aufnahmekultur zumindest insofern anzueignen, daß die funktionale Verwendung der Immigranten als Arbeitskräfte gewährleistet ist. Bei diesen in der Heimatkultur sozialisierten Migranten bleibt das muttersprachliche Zeichensystem intakt und kann zur Befriedigung kommunikativer Bedürfnisse in der Familie und mit anderen Migranten derselben Kultur verwendet werden; die Entwicklung der fremdsprachlichen und -kulturellen Kompetenz dieser Migranten bleibt hingegen in der Regel weit von den Normen der Zielvarietät entfernt.

Im Unterschied zur ersten Generation der Migranten wachsen deren Kinder üblicherweise in zwei Sprachen und Kulturen auf.¹² Dabei kann die ungestörte Persönlichkeitsentwicklung der Kinder negativ be-

einflußt werden: Zunächst einmal kann die unterschiedliche Bewertung von Erscheinungen der jeweils "eigenen" und "fremden" Kultur im Individuum zu Konflikten führen und so die Entwicklung einer kulturellen Identität behindern.¹³ Zudem besteht die Gefahr, daß die Zeichensysteme beider Kulturen nur unzureichend und unvollständig ausgebildet werden.¹⁴ Lange Zeit wurde die meiste Energie darauf verwendet, die Kinder dieser Migranten ausschließlich in der Zweitsprache institutionell zu fördern, um ihre Chancen in der Aufnahmegesellschaft zu verbessern. In neuerer Zeit wird allerdings zunehmend die These vertreten, daß die Beherrschung der Muttersprache für die allgemeine kognitiv-sprachliche Entwicklung des Kindes von entscheidender Bedeutung sei, so daß Versäumnisse in der muttersprachlichen Entwicklung durch zusätzliche Förderung in der Zweitsprache und in den schulischen Fächern nicht zu kompensieren seien.¹⁵

Gründe, die zur Institutionalisierung des Unterrichts in Herkunftssprachen führen, sind jedoch erneut in hohem Maße politischer Natur, insofern von gesellschaftlicher Seite auf die besondere Situation solcher im wahrsten Sinne des Wortes "zwischen den Kulturen" lebenden Individuen mit sprachdidaktischen und -politischen Interventionen unterschiedlich reagiert werden kann. Dies geschieht in Abhängigkeit davon, ob dieses Phänomen als gesellschaftlich relevant (an)erkannt wird und wie es durch die beteiligten gesellschaftlichen und kulturellen Instanzen bewertet wird.¹⁶

2. Zweitsprachenerwerbsforschung

Die Zweitsprachenerwerbsforschung¹⁷ hat für die Sprachlehrforschung dadurch an Bedeutung gewonnen, daß durch sie Annahmen über die Natur der Aneignung einer fremden Sprache herausgearbeitet und empirisch untersucht wurden. Durch ihren universalistischen Anspruch, potentielle Gesetzmäßigkeiten des Zweitsprachenerwerbs aufzudecken, an denen sich auch Fremdsprachenunterricht zu orientieren habe, besteht sogar der Anspruch einer direkten Einflußnahme auf die Steuerung von Erwerbsprozessen.

Die Zweitsprachenerwerbsforschung hat ihre ersten Impulse durch die Kontrastive Linguistik erhalten.¹⁸ Die strukturellen Untersuchungen, zu denen die Konstrative Linguistik aufrief, fußten wesentlich auf der behavioristischen Lerntheorie: Ein neu zu erlernendes Verhalten

(die rezeptive und/oder produktive Verwendung von für den Benutzer neuen sprachlichen Zeichen) werde durch zuvor gelerntes Verhalten (den Erwerb und die Verwendung des muttersprachlichen Zeichensystems) positiv oder negativ beeinflusst, da Lernen nur auf der Basis von Transferleistungen möglich sei. Für sprachliche Strukturen, die in der Muttersprache keine Entsprechungen haben, sei kein Transfer möglich, so daß Lernschwierigkeiten und Interferenzfehler voraussagbar seien — bei Strukturgleichheit oder -ähnlichkeit wird dementsprechend positiver Transfer angenommen.

Die Berücksichtigung des Sprachkontrasts im Lernmaterial, d.h. der Divergenzen zwischen zwei verschiedenen sprachlichen Zeichensystemen, soll nach Vorstellung der Anhänger dieser Richtung zur Vermeidung von Interferenzfehlern beitragen.

Obwohl die Untersuchung fremdsprachlicher Aneignungsprozesse im Rahmen der Kontrastiven Linguistik sich in ihrer ursprünglichen, verabsolutierenden Form als unhaltbar erwiesen hat, wird sie in der Sprachlehrforschung weiterhin als ein Element angesehen, das bei der Konzipierung von Vermittlungsstrategien Berücksichtigung findet. So wird auch in der Sprachlehrforschung die Meinung vertreten, daß komplexe Strukturen einer Zweitsprache, die sich im Unterricht objektiv als Lehr- und Lernschwierigkeit manifestieren, durch Gegenüberstellung muttersprachlicher und zweitsprachlicher Strukturen bewußt gemacht werden sollen, um so dem Lernenden Erwerbshilfen anzubieten.¹⁹

Die in der Kontrastiven Linguistik beschriebenen Unterschiede im strukturellen Bereich der Phonetik/Phonologie, der Morphosyntax und der Lexik beziehen allerdings die pragmatische Dimension der Semiotik nicht mit ein: Nur die strukturellen Elemente von Sprache, nur Sprachelemente in ihrer Systemhaftigkeit, werden kontrastiert. Auch zur *semantischen* Dimension, d.h. vor allem zu Fragen des Bedeutungserwerbs, der nicht als statisch angesehen werden darf, sondern als dynamischer Prozeß aufgefaßt werden muß, hat die Kontrastive Linguistik nicht vordringen können.

Einen bedeutenden Anregungsfaktor für die Zweitsprachenerwerbsforschung stellen die sogenannten *morpheme order studies* dar, die durch DULAY und BURT ausgelöst wurden.²⁰ Die Autorinnen glaubten durch ihre Arbeiten nachweisen zu können, daß der Zweitsprachenerwerb durch die Muttersprache nicht maßgeblich beeinflusst werde,

sondern eigengesetzlichen Entwicklungssequenzen folge, die weitgehend mit den Entwicklungssequenzen übereinstimmen, die auch beim Erwerb der betroffenen Sprache als Muttersprache auftreten. Die Annahme einer durch die Struktur einer Sprache und den Sprachverarbeitungsmechanismus menschlicher Individuen *prädeterminierten Erwerbsstruktur* hat in der Sprachlehrforschung eine lebhaft diskutierte Diskussion über die Gültigkeit der erhobenen Daten und die Konsequenzen für den Fremdsprachunterricht ausgelöst.²¹

Positiv an dieser Tendenz ist, daß die statische Betrachtungsweise der Konstrastiven Linguistik durch die Betrachtung von Erwerbssequenzen abgelöst wurde, was dem Prozeß der allmählichen (dynamischen) Entwicklung fremdsprachlicher Kompetenz eher gerecht wird. Doch obwohl der Erwerb morphologischer und syntaktischer Strukturen einer zweiten Sprache eng mit der semiotischen Kompetenz in ihrer Gesamtheit verbunden ist, bleibt dennoch ein Mangel dieser Forschungsrichtung die fehlende Untersuchung, wie mit Hilfe sprachlicher Zeichen *Bedeutungen* erworben und ausgedrückt werden: Der Erwerb von Strukturen wird mit dem Erwerb von Sprache in ihrer Gesamtheit identifiziert. Dabei wäre es gerade für die Sprachlehrforschung als Aufgabe anzusehen, diesen für die *Kommunikation* entscheidenden Prozeß genauer zu erforschen: Auch Sprachlehrforschung muß der "Einheit der Semiotik", d.h. den Wechselbeziehungen zwischen Syntaktik, Semantik und Pragmatik (MORRIS 1938) Rechnung tragen.

Als fruchtbarste und in der Sprachlehrforschung breit rezipierte Hypothese zur Erforschung des Zweitsprachenerwerbs hat sich die sogenannte Interlanguage-Hypothese erwiesen, deren Entstehen maßgeblich von CORDER (1967; 1971) und SELINKER (1972) beeinflusst wurde. Die Interlanguage-Hypothese faßt Spracherwerb als einen von vielen Faktoren beeinflussten komplexen und dementsprechend variierenden Prozeß auf. Ihr zufolge bildet jeder Lerner aufgrund seines individuellen Lernprozesses eine eigene, idiosynkratische Lernersprache aus, die "Züge von Grund- und Zweitsprache sowie eigenständige, von Grund- und Zweitsprache unabhängige sprachliche Merkmale aufweist" (BAUSCH/KASPER 1979: 15).

Die Untersuchung von Lernprozessen, Lernstrategien und Kommunikationsstrategien in Folge der Interlanguage-Hypothese — deren Diskussion hier nicht nachgezeichnet werden kann²² — hat ein differenzier-

tes Bild spracherwerblich relevanter Faktoren entstehen lassen. Hier stellen (a) das Lernsubjekt mit seinen individuellen Voraussetzungen, (b) die Lernbedingungen und (c) die Zielvarietät die Grundvariablen dar, die ihrerseits in sich weiter zu differenzieren sind. Als *Prozesse* werden in der Sprachlehrforschung *unwillkürliche*, vom Lerner nicht beeinflusste kognitive Aktivitäten definiert, während *Strategien* vom Lerner angewendete intentionale Aktivitäten sind, die durch das Bewußtsein gesteuert werden oder zumindest dem Bewußtsein zugänglich sind.²³

Mit der Interlanguage-Hypothese ist es gelungen, die formale Seite der Betrachtung des Spracherwerbs zugunsten einer die Pragmatik, also die Kommunikationsbedingungen einschließenden Vorgehensweise zu überwinden. Als Beleg für die kommunikative Orientierung der Interlanguage-Forschung läßt sich exemplarisch die Untersuchung von KASPER (1981) anführen, aus der sich aufgrund der Analyse pragmatischer Aspekte der Lernersprache u.a. folgende Fragestellungen für weitere Forschungen ergeben:²⁴

- Welche Beziehungen bestehen zwischen der kommunikativen und der grammatischen Kompetenz?
- Welche Lernstrategien führen beim Aufbau einer Lernersprache zum besten Erfolg? Lassen sich die u.U. derart festgestellten Lernerstrategien dann durch geeignete Lehrstrategien induzieren?
- Welche Funktion kommt explizit vermitteltem metakommunikativem Wissen in Erwerbsprozessen zu?
- Durch welche Kommunikationsstrategien können pragmatische Defizite in der interkulturellen Kommunikation ausgeglichen werden?

Diese Fragestellungen zeigen die enge Verknüpfung der eingangs besprochenen kultursemiotischen Ziele mit der Sprachlehrforschung: Die Untersuchung von Erwerbsregularitäten ist Voraussetzung für eine lernergerechte und effektive Organisation gesteuerter und institutionalisierter Erwerbsprozesse. Der "Erfolg" von zweitsprachlichen Erwerbsprozessen manifestiert sich in der Fähigkeit und Bereitschaft des Individuums, sich die Zeichen(systeme) einer zweiten Kultur sukzessiv anzueignen und durch diesen Erwerbsprozeß die absolute Gültigkeit der semiotischen Systeme der eigenen Kultur zu relativieren. Erst das Erkennen der Relativität semiotischen (sprachlichen und nicht-

sprachlichen) Handelns in verschiedenen Kulturen erlaubt es dem Individuum, Kommunikationsstrategien zu entwickeln, die interkulturelle Mißverständnisse vermeiden und überwinden helfen.

Methoden der Fremdsprachvermittlung tragen dieser Zielsetzung in unterschiedlichem Maße Rechnung.

3. Methoden der Fremdsprachenvermittlung

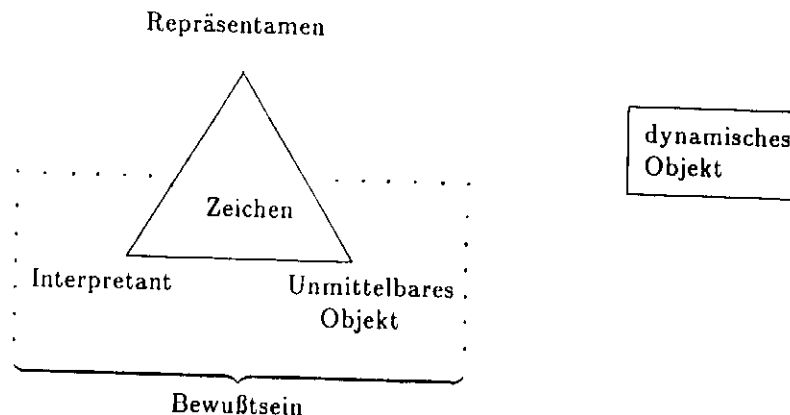
3.1. Wie aus dem oben Gesagten hervorgeht, ist der Zweitspracherwerb ein Prozeß, bei dem der Lernende ein neues Zeichensystem erwirbt, indem er sich sukzessiv einzelne Zeichen sowie die Regeln ihrer Kombination aneignet. Bei der gesteuerten Vermittlung spielt die jeweils zugrundeliegende Vorstellung vom Wesen des Erwerbsprozesses eine entscheidende Rolle für die Gestaltung der jeweiligen Vermittlungsmethode bzw. einzelner Vermittlungsverfahren. In der Didaktik und Methodik der Fremdsprachenvermittlung zielt eine der zentralen Fragen,²⁵ die immer wieder diskutiert werden und die die Methodenkonzeptionen beeinflussen, auf die Rolle der Muttersprache: Ist die Bezugnahme auf das muttersprachliche Zeichensystem eine Hilfe oder ein Hindernis beim Aufbau des zielsprachlichen Zeichensystems?²⁶

3.2. Das vor- oder nicht-sprachliche Verstehen von Intentionen und Bedeutungen steht am Beginn des Spracherwerbs.²⁷ Der Erwerb sprachlicher Bedeutungsrelation ist demnach als Korrelation von schon Verstandenem bzw. Bekanntem und dem sprachlichen Ausdruck zu interpretieren.

In semiotischer Hinsicht läßt sich der Erwerb sprachlicher Bedeutungen unter Rückgriff auf die PEIRCEsche Zeichentheorie und die durch sie implizierte Konzeption des Zeichens als triadischer Relation von Repräsentamen, Interpretant und Objekt beschreiben.²⁸ *Repräsentamen* ist dabei als "Vehikel", als Zeichenträger in seiner materiellen Beschaffenheit zu verstehen. Beim *Objekt* muß zwischen dem *unmittelbaren Objekt* (immediate object) und dem *dynamischen Objekt* (dynamical object) unterschieden werden. Beim dynamischen Objekt handelt es sich um das reale (oder auch nur fiktive) Bezugsobjekt, das Gegenstand des Semioseprozesses, aber kein Bestandteil von ihm ist, das also unabhängig vom Semioseprozeß existiert; das unmittelbare Objekt hingegen ist Bestandteil der Zeichenrelation, es ist als Objekt der Vorstellung eine "mentale Repräsentation" (§5.473).²⁹ Auch der

Interpretant ist dem Bereich des zeichenhaften Bewußtseins zuzuordnen. Er stellt einen im Bewußtsein des Interpreten bewirkten "mental Effekt" (§1.565) dar, der als Bedeutung ("significance", §8.179) zu verstehen ist, die nicht einem bestimmten individuellen Objekt entspricht (§1.542). Ähnlich wie bei SAUSSURE *signifiant* und *signifié* als psychische Korrelate zu verstehen sind, lassen sich auch bei PEIRCE Interpretant und unmittelbares Objekt als dem Bewußtsein des Interpreten zuzuordnende Größen verstehen (vgl. Fig. 1).

Fig. 1:



Diese Auslegung bedeutet, daß der Erwerb sprachlicher Bedeutungsrelationen grundsätzlich als Bildung und Festigung jeweils neuer triadischer Relationen zu verstehen ist. Dieser Prozeß kann nur auf der Basis einer vorherigen Bekanntschaft mit dem, was das Zeichen bezeichnet bzw. einer Vorstellung davon stattfinden (§8.179).³⁰ Diese Voraussetzung läßt sich im Erstspracherwerb nur aufgrund der Erfahrungen mit den dynamischen Objekten der Realität erreichen, ein Vorgang, den PEIRCE als "collateral experience" (§8.314) bzw. "collateral observation" (§8.179) bezeichnet.³¹ Auch beim Erwerb fremdsprachlicher Bedeutungsrelationen geht es — ähnlich wie im Erstspracherwerb — um

die Internalisierung und Habitualisierung der triadischen Relation von Interpretant, Repräsentamen und unmittelbarem Objekt. Allerdings ergeben sich für den Fremdsprachenunterricht verschiedene Möglichkeiten der Bedeutungsvermittlung in Abhängigkeit davon, inwieweit das kognitive System und die Muttersprache des Lernenden ausgebildet und verfügbar sind. Diese Möglichkeiten der Bedeutungsvermittlung werden in den einzelnen Methoden unterschiedlich genutzt.

3.3. Bevor um die Jahrhundertwende die direkte Methode (s.u.) die im Grunde bis heute anhaltende Methodendiskussion in der Fremdsprachendidaktik in Gang setzte, beherrschte die *Grammatik-Übersetzungsmethode* unangefochten den Fremdsprachenunterricht. Sie hatte sich in Analogie zum Unterricht in den klassischen Sprachen Griechisch und Latein herausgebildet. Dementsprechend sind ihre Hauptmerkmale (a) deduktive Regelvermittlung und Vermittlung von Sprachwissen, z.T. durch Sprach(en)vergleich, (b) die Übersetzung (d.h. Hin- und Herübersetzung) als fertigkeitenorientierte Übungsform, (c) durchgängiger Gebrauch der Muttersprache im Unterrichtsprozeß. Obwohl die Grammatik-Übersetzungsmethode in zeitgenössischen Vermittlungskonzeptionen als veraltet gilt und als Methode nicht mehr vertreten wird, sind im konkreten Unterricht eine Reihe von Einzelmerkmalen und Verfahren der Methode immer noch sehr verbreitet.³²

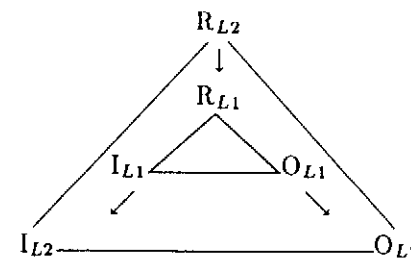
In der Grammatik-Übersetzungsmethode wird der Erwerb des zielsprachlichen Zeichensystems bewußt an das muttersprachliche Zeichensystem gebunden. Die methodischen Schritte – die sich z.T. in ihrer konkreten Abfolge überschneiden können – lassen sich wie folgt beschreiben:

- (1) Die Kombinationsregeln (R) von Zeichen (Z) der Fremdsprache (L_2) werden in der Muttersprache (L_1) metasprachlich (meta) erläutert;
- (2) die einzelnen fremdsprachlichen Zeichen (Z_{L_2}) werden eingeführt, in die Muttersprache übersetzt und im Hinblick auf ihre strukturellen Eigenschaften (metasprachlich) beschrieben;
- (3) Zeichenkombinationen (in der Regel Sätze bzw. Texte) der Mutter- oder Fremdsprache ($n(Z_{L_1/L_2})$) werden auf der Basis des im 1. und 2. Schritts eingeführten Lernmaterials in entsprechende Zeichenkombinationen der jeweils anderen Sprache übersetzt. Dies läßt sich schematisch wie folgt veranschaulichen:

- (1) $R_{L_2} \leftarrow (\text{meta})L_1$
- (2) $Z_{L_2} \leftarrow Z_{L_1} + (\text{meta})L_1$
- (3) $R_{L_2, n(Z_{L_2})} \leftrightarrow n(Z_{L_1})$

Die Bedeutungsvermittlung wird dabei folgendermaßen realisiert: Der Darbietung des L_2 -Repräsentamens – die für sich genommen aufgrund der fehlenden triadischen Relation für den Interpretanten, d.h. den Lernenden, keinen Zeichenprozeß auslösen kann, – folgt die Darbietung des L_1 -Repräsentamens, mit dem der Lernende sowohl L_1 -Interpretant als auch L_1 -Objekt verbinden kann. Nur über diese indirekte muttersprachliche Zeichenrelation kann der Lernende also auf das L_2 -Objekt schließen und es mit dem L_2 -Interpretanten korrelieren. Daraus ergibt sich, daß die Vermittlung der fremdsprachlichen Zeichen ausschließlich auf sprachlichen Faktoren basiert und unter Vernachlässigung kontextueller/pragmatischer Elemente erfolgt, was muttersprachliche Interferenzen begünstigt (vgl. Fig. 2).

Fig. 2:



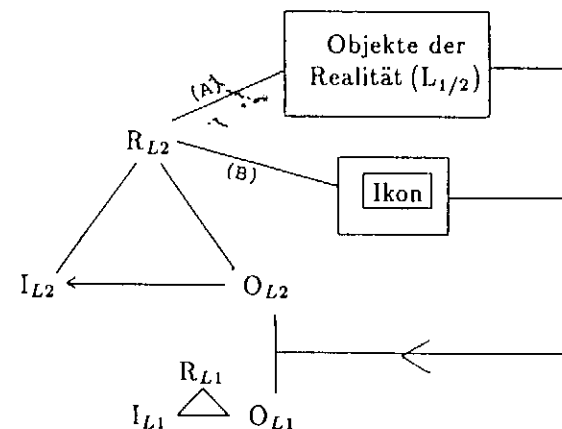
3.4. Gegen die durch die Grammatik-Übersetzungsmethode bedingte Vernachlässigung der kommunikativen Aneignung und Verwendung der Fremdsprache wandte sich gegen Ende des 19. Jhs. eine Reformbewegung, deren prominentester Vertreter VIËTOR wurde. Seine programmatische Schrift „Der Fremdsprachenunterricht muß umkehren!“ (1892) kann als Geburtsurkunde der sogenannten *direkten Methode* angesehen werden. Das Gemeinsame an den Positionen der Reformen,

die sich in einzelnen Punkten durchaus voneinander unterscheiden, war eine neue, psychologisch begründete Sicht des Fremdspracherwerbs. In Anlehnung an die Assoziationspsychologie, vor allem an die Überlegungen WUNDTs, ging man nunmehr davon aus, daß der Erwerb einer zweiten Sprache analog zum Prozeß des Erstspracherwerbs verlaufen könne und solle. Diese Annahme läßt sich aus semiotischer Perspektive so charakterisieren, daß sich durch ausschließlich zielsprachliche Darbietung (lehrerseits) und Wiederholung (lernerseits) direkt eine triadische Zeichenrelation von Repräsentanten, Interpretant und Objekt bilden würde, so daß sich die assoziativen Verbindungen zur Muttersprache und die daraus resultierenden Interferenzen im fremdsprachlichen Lernprozeß ausschließen ließen.

Der Prozeß der Bedeutungserschließung sollte dabei durch das Zeigen von Gegenständen und/oder veranschaulichende Gesten unterstützt werden. In semiotischer Interpretation heißt das, daß dem dargebotenen L_2 -Repräsentanten gleichzeitig entweder (A) durch indexikalischen Verweis (Deixis) bzw. Vorzeigen (Ostension) oder (B) durch imitative Darstellung von Objekten der Realität in Form von ikonischen Piktographen³⁴ oder Kontiguitätszeichen³⁵ der Zugang zum unmittelbaren Objekt ermöglicht wird. Die Objekte der Realität werden dabei in der Regel nicht in kulturspezifischer Differenzierung (re)präsentiert, so daß sich über das unmittelbare Objekt Verbindungen zu beiden Sprachen und Kulturen ergeben. Im Gegensatz zur Grammatik-Übersetzungs-Methode wird allerdings der muttersprachlichen triadischen Zeichenrelation bei der direkten Methode keine zentrale Rolle beim Prozeß der Bedeutungsvermittlung zugewiesen. Jedoch sind auch hier durch die Verbindung des Objekts mit der muttersprachlichen triadischen Zeichenrelation zwischensprachliche Interferenzen weiterhin möglich (vgl. Fig. 3).

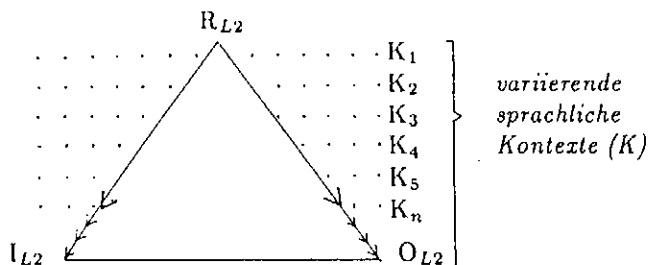
3.5. Die durch die direkte Methode begründete *Einsprachigkeit* im Vermittlungsprozeß ist von der audio-lingualen und der audio-visuellen Methode fortgesetzt worden. Entsprechend ihrer behavioristischen Orientierung intendierte die *audio-linguale Methode* den Fremdspracherwerb durch die Wiederholung von Sprachstrukturen (mimicry memorization und pattern drill), d.h. durch *Imitation* und *Habitualisierung*. Bedeutungen sollten dabei — ähnlich wie im Erstspracherwerb — im Kontext variierender zielsprachlicher Strukturen erworben wer-

Fig. 3:



den. Aufgrund der Unsicherheit beim "effort after meaning" (BARTLETT 1932) ist allerdings entgegen der Forderung und Absicht der Methode der Rückgriff auf muttersprachliche Bedeutungsstrukturen in der Regel erforderlich. Die audio-linguale Methode beschränkt sich damit bei der Bedeutungsvermittlung auf den *verbalen* Kontext und läßt die pragmatisch-kontextuelle Situation von Spracherwerb und -verwendung außer acht: Verbale Stimuli, die überwiegend im Sprachlabor eingedrillt werden, folgt eine verbale Bekräftigung. Implizit wird hierbei die Bekräftigung der Struktur und die *Reproduktionsfähigkeit* verbalen Materials fälschlicherweise mit dem Spracherwerb in seiner Gesamtheit identifiziert.³⁶ Es zeigt sich, daß hierbei sprachliches Material verwendet werden kann, ohne daß das Entstehen eines (sinnhaften) Zeichenprozesses gewährleistet ist. Dieser Vorgang läßt sich so interpretieren und erklären, daß das L_2 -Repräsentanten mit dem Ziel der Bedeutungserschließung vom Lernenden wiederholt wird, ohne daß Interpretant oder Objekt zugeordnet werden können; erst mit dieser Zuordnung aber entsteht die erforderliche triadische Relation und damit ein Zeichengenerierungsprozeß (vgl. Fig. 4).

Fig. 4:

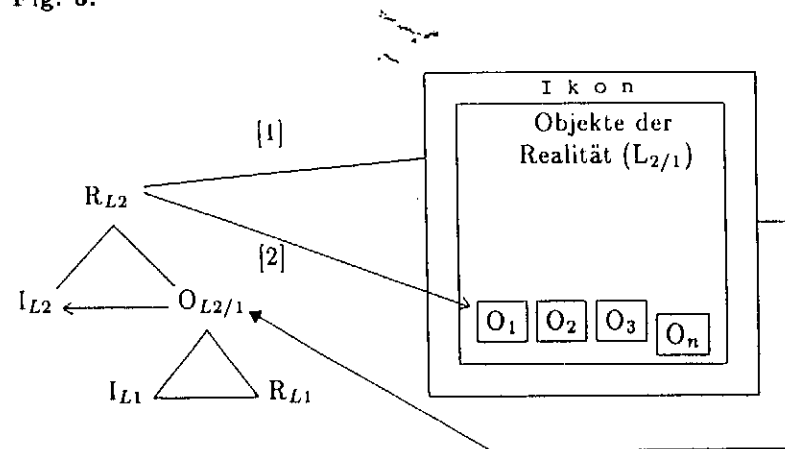


3.6. Ein stärkeres Einbeziehen außersprachlicher (situativer) Merkmale als Hilfe für den Bedeutungserwerb kennzeichnet hingegen die *audio-visuelle Methode*. Durch die mit Hilfe visueller Medien vorgenommene Darbietung von Objekten der Realität will sie die durch die sprachlichen Zeichen vermittelten Inhalte für den Lernenden dekodierbar machen, *bevor* imitativ-(re)produktive Fertigkeiten trainiert werden. Die (lehrerseitige) Bedeutungsvermittlung bzw. (lernerseitige) Bedeutungerschließung erfolgt dabei in zwei *Phasen*: Während der Lerner durch eine erste, durch auditive und visuelle Medien getragene Darbietung einen globalen Eindruck von der Gesamtsituation erhalten soll, arbeitet der Lehrer in einer zweiten Phase auf dieser Basis die einzelnen konstitutiven Elemente, vor allem lexikalische Einheiten, heraus, wobei er insbesondere auf das visuelle Material und Elemente aus früheren Lektionen zurückgreift.³⁷ Diese sich an die erste Darbietung anschließende Erarbeitung zielsprachlicher Bedeutungen kann man als *Semantisierungsdiskurs* bezeichnen.

In der audio-visuellen Methode wird also die Darbietung des L₂-Repräsentansens von ikonischen Zeichen, die Objekte der Zielkultur repräsentieren, begleitet. Der kulturspezifischen Prägung dieser Objekte soll zusätzlich dadurch Rechnung getragen werden, daß es sich im Kontext situativ korrelierter Objekte der Zielkultur darbietet. Diese kulturspezifische Anbindung bleibt auch bei der im Semantisierungsdiskurs (2) vorgenommenen Fokussierung durch indexikalischen Verweis

auf die die Objekte der Realität repräsentierenden ikonischen Zeichen erhalten (vgl. Fig. 5).

Fig. 5:



Damit weist der Prozeß der Bedeutungsvermittlung/-erschließung in der audio-visuellen Methode eine in Teilbereichen sehr ähnliche Form wie bei der direkten Methode auf. Dennoch gibt es — auch aus semiotischer Sicht — wesentliche Unterschiede:

- (1) In der audio-visuellen Methode findet in der Regel kein indexikalischer Verweis auf Objekte der Realität, sondern vielmehr deren ikonische Repräsentation statt.
- (2) Die ikonische Repräsentation der audio-visuellen Methode ist statisch und zweidimensional, ermöglicht aber einen höheren Grad an Ikonizität im Vergleich zur piktographischen und kontiguitätsorientierten Darstellung der direkten Methode.
- (3) Es lassen sich Objekte der Zielkultur bis zu einem maximalem Ikonizitätsgrad abbilden. Das gilt insbesondere für solche Objekte, deren kulturelle Spezifität sich für eine ikonische Darstellung besonders eignet (z.B. frz. 'baguette' und dt. 'Brot') und/oder die sich von denjenigen der Ausgangskultur wesentlich

unterscheiden (z.B. russ. 'Samovar' und dt. 'Teekessel'). Hierdurch lassen sich zwar kulturelle Interferenzen ebenfalls nicht grundsätzlich ausschließen, wohl aber lassen sich die kultursemiotischen Verbindungen zu Zeichen der Ausgangskultur relativieren.

- (4) Die Bedeutungsvermittlung erfolgt im Rahmen relativ festgelegter Unterrichtsphasen, wobei die globale Sinnerfassung der Semantisierung einzelner Zeichen vorausgeht.
- (5) Die Objekte werden nicht von ihrem situativen und kulturspezifischen Kontext isoliert fokussiert, sondern (in der 1. Phase) zunächst in einen situativen Gesamtzusammenhang gestellt, der eine außerhalb der Lernsituation befindliche Kommunikationssituation *modelliert*. Auch bei der Fokussierung einzelner Elemente in der explikativen 2. Phase bleibt die Verbindung zum kulturspezifischen Kontext erhalten.

3.7. Natürlich sind die in den unterschiedlichen Methoden verschiedenartig akzentuierten Formen der Bedeutungsvermittlung in der konkreten Unterrichtspraxis auf mannigfaltige Art und Weise miteinander kombinierbar und können sich wechselseitig ergänzen. Typologisch lassen sich die einzelnen Verfahren wie folgt zusammenfassen:

1. Erklärung mit Hilfe bildlicher Darstellungen
 - 1.1. In einer neuen Lektion:
 - 1.1.1. Verweisen/Zeigen auf abgebildete Gegenstände
 - 1.1.2. Verweisen/Zeigen auf eine Situation
 - 1.2. In einer bekannten Lektion:
 - Verweisen/Zeigen auf eine Situation
 - 1.3. Nicht im Lehrwerk enthalten:
 - 1.3.1. Gegenstände
 - 1.3.2. Situationen
 - 1.3.3. Tafelzeichnung
2. Erklärung mit Hilfe von Anschauungsobjekten
 - 2.1. Aus der konkreten Lernsituation (Klasse)
 - 2.2. Speziell zur Verfügung gestellt
3. Erklärung durch Bezugnahme auf gemeinsames Wissen
 - 3.1. Bezogen auf Unterrichtserfahrung
 - 3.2. Bezogen auf allgemeine Erfahrung
4. Erklärung durch bildunabhängige Darstellung
 - 4.1. Demonstration/Imitation
 - 4.1.1. Handlungen (kinesische Imitation)
 - 4.1.2. Lautmalende Imitation
 - 4.1.3. Gestisch-mimische Imitation

4.1.4. Darstellendes Spiel unter Rückgriff auf größere situative Zusammenhänge (Klasse als Kulisse)

5. Erklärung durch (Variation des) verbalen Kontext(es)
6. Erklärung durch bekannten Wortschatz (kooperative Semantisierung)
 - 6.1. Umschreibung/Paraphrase
 - 6.2. Beschreibung/Definition
 - 6.3. Synonyme/Antonyme
 - 6.4. Hyponyme/Hypernyme
7. Nennung des ausgangssprachlichen Äquivalents

Die verschiedenen Verfahren der zielsprachlichen Bedeutungsvermittlung können heute nicht mehr mit der Begründung verbunden werden, auf diese Weise die muttersprachlichen Interferenzen (womöglich vollständig) aus dem Erwerbsprozeß zu eliminieren.³⁸ Argumente für die Verwendung zielsprachlicher Semantisierungsverfahren lassen sich dennoch in folgendem Begründungszusammenhang anführen:

- (1) Zielsprachliche Semantisierungsverfahren sind notwendig, wenn eine zweisprachige Vermittlung aufgrund der Konstellation der Lernergruppe oder aufgrund der Lehrer/Lerner-Konstellation nicht möglich ist (Lernergruppen mit heterogenen Muttersprachen; Lehrer, die die Muttersprache(n) der Lernergruppe nicht beherrschen);
- (2) Sie trainieren als methodische Mittel zielsprachliche *Teilfertigkeiten* im Bereich des Hörverstehens;
- (3) Durch variable (abwechslungsreiche) Gestaltung und Verwendung können sie Interesse und Motivation fördern sowie den Lernprozeß intensivieren. Aus Punkt (3) folgt, daß sämtliche oben aufgeführten Verfahren der Bedeutungsvermittlung nicht an einen einsprachigen Unterricht gebunden sind und auch in zweisprachigen Unterrichtsformen ihren spracherwerblichen Wert behalten können. Mehr noch: Durch zweisprachige Bedeutungsvermittlung und die zusätzliche Verwendung weiterer Verfahren der Bedeutungsvermittlung läßt sich eine multimodale Internalisierung und Habitualisierung erreichen. Hierdurch kann der Erwerb der fremdsprachlichen Zeichen durch die Herstellung komplexer Bezüge von Repräsentamen, Interpretant und unmittelbarem (und u.U. auch dynamischem) Objekt über ver-

schiedene Wahrnehmungs- und Verarbeitungsmechanismen intensiviert werden.³⁹

Die Forderung nach systematischer Berücksichtigung multimodaler Kodierung führt unmittelbar zu Fragen der situativ-kontextuellen Ausgestaltung des Unterrichts als eigenständiger und besonders organisierter Kommunikations- und Interaktionsform.⁴⁰ Die Betrachtung dieser Frage kann dem Bereich der *Pragmatik* zugewiesen werden. Die pragmatische Analyse liefert dabei Daten, die der Sprachlehrforschung dazu dienen, den Zeichenbildungsprozess in Lehr- und Lerndiskursen unter Bezugnahme auf das in realen Verwendungssituationen beobachtete Sprachverhalten gestalten und modellieren zu können.

4. Lernziel: Interkulturelle Kompetenz

Einen expliziten Einfluß hat die Semiotik vor allem über die *linguistische Pragmatik* auf die Sprachlehrforschung und den Fremdsprachenunterricht gehabt. Die Unterscheidung der syntaktischen, semantischen und pragmatischen Dimension der Semiotik durch MORRIS und die Entfaltung der pragmatischen Dimension in der Diskussion um den Situationsbegriff⁴¹, um Sprechakte und sprachliches Handeln⁴² sowie um die Kommunikative Kompetenz⁴³ hat die Fremdsprachendidaktik dazu angeregt,

- den Aufbau authentischer Sprechsituationen zu erarbeiten und die sprachliche Handlungsfähigkeit in diesen Situationen rollenspezifisch zu gestalten,
- Kataloge von Themen und Situationen mit Zuordnungen von Sprachfunktionen und sprachlichen Intentionen zu erstellen,
- die kommunikativen Bedürfnisse der Lerner in den Vordergrund zu stellen und die grammatische Progression als bestimmenden Steuerungsfaktor in den Hintergrund treten zu lassen.⁴⁴ Die durch die Kommunikative Didaktik geforderte Umorientierung ist in der Sprachlehrforschung nicht unwidersprochen geblieben. So wird nicht nur vor der Vernachlässigung systematischen Lernens unter Hinweis auf die Funktion morphologischer sowie satz- und textsyntaktischer Systematisierung gewarnt,⁴⁵ indem die Integration pragmatischer Prinzipien in den Lehr- und Lernprozeß gefordert wird, ohne daß dabei das Prinzip des systematischen Aufbaus grammatischer Kompetenz außer Kraft

gesetzt wird. Es wird zum Teil sogar grundsätzlich bezweifelt, daß die Pragmatik überhaupt einen Beitrag für den Fremdsprachenunterricht leisten kann, da das Erkennen und der Gebrauch kommunikativer Funktionen als *kommunikative Universalien* angesehen werden.⁴⁶ In der Tat braucht der Fremdsprachenlerner nicht zu lernen, daß z.B. *Fragen* oder *Aussagen* die Funktion von *Aufforderungen* haben können oder daß es Sprechakte wie "Zustimmen", "Ablehnen" "Warnen" u.a. gibt, weil er sie sich als kommunikative Funktionen bereits während der muttersprachlichen Enkulturation angeeignet hat. Allerdings muß er die adäquaten sprachlichen Mittel kennen, um diese Sprechakte in der Kommunikation korrekt dekodieren und verwenden zu können. Insofern stellt die Pragmatik dennoch für die sprach- und kulturspezifische Analyse von Sprachhandlungssituationen einen Rahmen dar, der die Reduktion von Fremdsprachenunterricht auf das Lernen von *Sprache* allein überwinden hilft.

Die Befähigung zu Kommunikation als oberstem funktionalem Ziel des Sprachenlernens bedeutet für den Fremdsprachenunterricht die Befähigung zu interkultureller Kommunikation. Da ein Lerner im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts jedoch nicht die gesamte Enkulturation in einer zweiten Sprache und Kultur durchlaufen kann, bedarf es der expliziten Lernzielbestimmung von kommunikativ-funktional wichtigen Teilbereichen, die als situative und thematische Zielkategorien aus der Gesamtheit möglicher Sprachhandlungen einer bestimmten Gesellschaft herausgelöst werden. Neben den am häufigsten wiederkehrenden morpho-syntaktischen Gesetzmäßigkeiten, die als zu vermittelnde *Mindestgrammatik* angesehen werden können, ist in den letzten Jahrzehnten vor allem an der Erstellung von lexikalischen Minima gearbeitet worden.⁴⁷ In diesem Zusammenhang relevante Fragen der kulturspezifischen Dimension der Lexik — für die auch in der Fremdsprachendidaktik das Problembewußtsein durch die Arbeiten von SAPIR und WHORF geschärft wurde — zeigen deutlich, daß semiotische Teilsysteme nicht in Isolation von den übrigen semiotischen Systemen einer gegebenen Kultur untersucht werden können bzw. dürfen.⁴⁸ Diesbezüglich sind Bestrebungen der sowjetischen Sprachlehrforschung von Interesse, die zum Ziel haben, das Durchschnittswissen eines Durchschnittsrussen empirisch zu erheben, um so eine Basis für das auch an

Ausländer zu vermittelnde kulturspezifische Hintergrundwissen eines Muttersprachlers zu gewinnen.⁴⁹ Allerdings erfaßt die dabei gewählte Erhebungsmethode nur einen geringen Teil der kulturellen Kompetenz, nämlich den des expliziten, in der Bildungsinstitution Schule erworbenen Wissens.

Als *kulturelle Kompetenz* bezeichnen wir die Fähigkeit, kulturell geprägte Handlungen zu verstehen und selbst in der Weise zu vollziehen, daß sie von den Angehörigen der Zielkultur ihrerseits verstanden und akzeptiert werden (können).⁵⁰ Diese Definition macht deutlich, daß der Bereich des in der Sozialisation bzw. Enkulturation erworbenen Alltagswissens einer Kultur, die dem Muttersprachler nicht unbedingt als explizites Wissen zur Verfügung steht, auch für die Vermittlung *interkultureller Kompetenz* berücksichtigt werden muß. Um hierbei interkulturelle Mißverständnisse zu vermeiden, bedarf es deshalb der kulturkontrastiven Analyse aller in Sprachhandlungen relevanten semiotischen Teilsysteme, wobei eine besondere Bedeutung dem Ineinandergreifen verbaler und nonverbaler Komponenten der kommunikativen Interaktion zukommt.

Der erfolgreiche Kontakt zwischen Kulturen bzw. Gesellschaften bedarf somit einer zumindest rudimentären interkulturellen Kompetenz, deren Vermittlung sich nur erreichen läßt, wenn durch den Vermittlungsprozeß Einsicht in die folgenden Gegebenheiten erlangt wird:

- daß jede Kultur in ihrer Gesamtheit und jedes semiotische System in ihr "nicht als einzig mögliches, sondern als eine unter potentiell vorhandenen Varianten aufgefaßt wird" (LOTMAN 1974: 430), und daß auch jedes kulturspezifische Verhalten nur eine Option unter möglichen Verhaltensvarianten ist,
- daß sowohl Kulturen als auch einzelne semiotische Systeme immer dynamisch sind und nicht statisch aufgefaßt werden dürfen, daß folglich auch Erfahrungen in einer und Kenntnisse über eine (zudem in sich differenzierte) Kultur nie als "abgeschlossen" betrachtet werden dürfen,
- daß sämtliche sprachlichen und nicht-sprachlichen Phänomene einer komplexen kulturspezifischen Prägung unterliegen, und daß 'Entsprechungen' in der Ausgangskultur im Sinne von 'Übersetzungen' höchstens relative Äquivalenzen darstellen,⁵¹
- daß jede Kultur sowohl ein Automodell ihrer selbst als auch He-

teromodelle anderer Kulturen generiert, und daß die aus ihnen erwachsenen Auto- und Heterostereotypen die interkulturelle Kommunikation beeinflussen (können); gerade diese gilt es jedoch als solche zu erkennen und zu überwinden.



Anmerkungen

- 0 M. Fleischer und R. Köhler sei an dieser Stelle für wertvolle Anregungen und Kommentare gedankt.
- 1 Aufgrund ihres umfassenden Anspruchs nimmt die sowjetische Kultursemiotik — namentlich die "Thesen zur semiotischen Erforschung der Kultur" von LOTMAN, USPENSKIJ, IVANOV, TOPOROV, PJATIGORSKIJ (1973) — bei der semiotischen Erforschung kultureller Phänomene einen besonderen Stellenwert ein. Diese Einschätzung teilen auch westliche Forscher wie z.B. WINNER (1981: 2) in ihrem state-of-the-art oder auch KOCH (1986: 92), der gerade in den Arbeiten der Moskauer und Tartuer Schule den Versuch begründet sieht, "Kultur als den eigentlichen disziplinären Gegenstand der Semiotik zu definieren und übersichtlicher zu strukturieren."
- 2 BENVENISTE 1969: 131
- 3 Vgl. LOTMAN 1974: 430
- 4 Vgl.: "Sprachlehrforschung" (1983: 12ff.).- In den Objektbereichen gibt es z.T. erhebliche Überschneidungen mit der traditionellen "Fremdsprachendidaktik" und "Fremdsprachenmethodik"; dasselbe gilt auch für Teile der Zweitspracherwerbsforschung (vgl. auch Anm. 17).
- 5 Diesbezügliche Ausnahmen sind insbesondere die Arbeiten von DUHAMEL (1976), KÖHRING/SCHWERDTFEGER (1976), MELENK (1980), FONTANILLE (ed.) (1984) und VAN PASSEL (1987).- Unseres Erachtens profitiert allerdings nicht nur die Sprachlehrforschung von semiotischer Orientierung, indem sie einen "fachwissenschaftlichen Bezugsrahmen" findet (KÖHRING/SCHWERDTFEGER 1976: 56) und somit "Semiotik als Brücke" (MELENK 1980) dienen kann; auch Semiotik kann von Sprachlehrforschung profitieren: Dies gilt sowohl für interkulturelle und kulturtypologische Fragestellungen, die sich wesentlich konkretisieren lassen, als auch für die Erforschung von Prozessen der Zeichenentstehung und -entwicklung auf der Basis bereits ausgebildeter und operationaler semiotischer Kompetenz.
- 6 Wir betonen, daß in der Bundesrepublik Deutschland das Lateinische im Kanon der Fächer den lebenden Sprachen gleich-
- gestellt ist. Nur vor diesem Hintergrund ist zu verstehen, daß sich das Lateinische mit den modernen Fremdsprachen in einer Konkurrenzsituation befindet (vgl. auch CHRIST 1980: 175f.).
- 7 Vgl. auch BAUR 1983: 18f.
- 8 Vgl. CHRIST 1980: 57f., HAARMANN 1974, KLOSS 1974
- 9 Vgl. z.B. NEUNER (ed.) 1979b; KRAUSKOPF 1985
- 10 HERMANN 1978: 85f.
- 11 Die Annahme einer monolingualen Gesellschaft stellt natürlich eine Idealisierung dar, da auch Sprecher von Dialekten und Soziolekten — je nach Definition — als bilingual angesehen werden können; vgl. AMMON/KNOOP/RADTKE (eds.) 1978.
- 12 Vgl. EHLICH 1981, der ein Modell für die Entwicklung von Sprachkenntnissen in den verschiedenen Migrantengenerationen entwickelt.
- 13 Vgl. BOOS-NÜNNING 1983, FTHENAKIS et al. 1985: 183ff.
- 14 Siehe z.B. STÖLTING 1980, SKUTNABB-KANGAS/TOUKOMAA 1976
- 15 Es ist vor allem die UNESCO-Studie von SKUTNABB-KANGAS/TOUKOMAA (1976), durch die deutlich wurde, daß die (aus Finnland nach Schweden eingewanderten) Migrantenkinder, die schlechte Kenntnisse in ihrer Muttersprache hatten, auch nur ein niedriges Sprachniveau in der Zweitsprache erreichten. Charakteristisch für eine solche "Halbsprachigkeit" ist, daß die mangelnde kognitive Basis in der Muttersprache dazu führt, daß die Kinder in *beiden* Sprachen in ihrer kognitiv-sprachlichen Entwicklung hinter monolingualen Kindern zurückbleiben. Bei einer kontinuierlichen und normalen Entwicklung über das 10. Lebensjahr hinaus erreichten die Kinder hingegen dieselben kognitiv-sprachlichen Fähigkeiten wie die monolingualen Kinder der jeweiligen Sprachgemeinschaft.
- 16 So hat der Rat der Europäischen Gemeinschaften am 25.07.1977 z.B. eine Richtlinie erlassen, die die Mitgliedstaaten dazu auffordert, den Migrantenkindern Unterricht "in ihrer Muttersprache und in heimatlicher Landeskunde" zu erteilen. Das Sprachangebot in den Bildungsinstitutionen des Aufnahmelandes wird dadurch schrittweise erweitert. Diese Erweiterung manifestiert sich besonders deutlich, wenn die Herkunftssprachen auch für

- die Kinder des Aufnahmelandes als Fremdsprachenangebot wählbar werden.– Zur Entstehung der Richtlinie vgl. BOOS-NÜNNING et al. 1983.
- 17 Die Zweitsprachenerwerbsforschung untersucht im Gegensatz zur Sprachlehrforschung *ungesteuerte* Erwerbsprozesse. Zu den Zielen und Methoden der Zweitsprachenerwerbsforschung vgl. z.B. CLAUSEN/MEISEL/PIENEMANN 1983, MCLAUGHLIN 1982, KLEIN 1984.
 - 18 FRIES 1945, LADO 1957; vgl. BAUSCH 1973
 - 19 Vgl. z.B. BAUSCH/RAABE 1978, EDMONDSON/HOUSE 1979: 161, RAABE 1974
 - 20 DULAY/BURT 1973, 1974
 - 21 Vgl. BAUSCH/KASPER 1978 und KNAPP-POTTHOFF/KNAPP 1982 mit weiteren Verweisen
 - 22 Siehe hierzu BAUSCH/KASPER 1978, KIELHÖFER/BÖRNER 1979, KNAPP-POTTHOFF/KNAPP 1982
 - 23 Vgl. FAERCH/KASPER (eds.) 1983
 - 24 Siehe KASPER 1981: 452f.
 - 25 Eine weitere zentrale Frage, auf die im vorliegenden Zusammenhang nicht näher eingegangen wird, betrifft die Rolle der metasprachlichen Reflexion bzw. Bewußtmachung im Prozeß der Vermittlung (vgl. z.B. KRASHEN 1982).
 - 26 Vgl. BUTZKAMM 1973, WELLER 1981
 - 27 Vgl. MACNAMARA 1972, HÖRMANN 1976
 - 28 Solche unter explizit semiotischer Perspektive sich mit Fragen von Erwerb bzw. Entwicklung sprachlicher Bedeutungsrelationen beschäftigenden Arbeiten wie z.B. die von ULLMANN 1975 oder BENTELE 1984 nehmen wohl auf die zeichentheoretischen Überlegungen von PEIRCE Bezug, lassen jedoch im Hinblick auf unsere Fragestellung relevante Probleme außer acht. Eine Ausnahme bilden die Überlegungen von NÖTH 1983, 1985: 314ff.; wesentliche methodenspezifische Aspekte, die von uns im folgenden behandelt werden, sind von NÖTH z.T. erstmalig aus semiotischer Perspektive beleuchtet worden.– Die in den folgenden Überlegungen vorzufindenden "Vereinfachungen" der zeichentheoretischen Überlegungen von PEIRCE erheben keinen Anspruch auf exakte "Exegese" seiner Arbeiten.

- Dies ist im Rahmen der vorliegenden Arbeit sowohl aufgrund der in sich widersprüchlichen Ausführungen bei PEIRCE selbst als auch aufgrund zahlreicher konträrer Interpretationen seiner Arbeiten kaum möglich. Uns dienen die PEIRCESchen Kategorien lediglich als Ausgangspunkt, die verwendeten Begriffe und ihrer Auslegung gelten nur in dem im Text definierten Sinne. Daß es gerade beim Bedeutungserwerb im Fremdsprachenunterricht häufig zu Prozessen kommt, die mit Rätselstrukturen vergleichbar sind, zeigen BAUR/GRZYBEK 1986.
- 29 Die hier und im folgenden angeführten Paragraphen beziehen sich auf diejenigen der achtbändigen Ausgabe der "Collected Papers of Charles Sanders Peirce".
 - 30 Eine solche Betrachtungsweise ließe u.U. das unmittelbare Objekt als ikonische Repräsentation des dynamischen Objekts im Bewußtsein des Interpreten erscheinen, die notwendige Voraussetzung zum Erwerb des Interpretanten wäre. Eine solche Auslegung könnte ihre Entsprechung in neuropsychologischen Mechanismen finden, wie dies bei IVANOV 1979 oder GRZYBEK 1984a angedeutet ist. Diese Frage bedarf jedoch detaillierterer Untersuchung. Jedenfalls lassen sich auch hier unter neurosemiotischer Perspektive Fragestellungen über den Fremdspracherwerb anschließen (vgl. BAUR/GRZYBEK 1984, GRZYBEK 1983, 1984a).
 - 31 Hier ergibt sich also aus semiotischer Perspektive eine Parallele zu den oben erwähnten psychologischen Arbeiten von MACNAMARA 1972 und HÖRMANN 1976 (vgl. Anm. 24).
 - 32 Vgl. KÖNIGS 1983: 410
 - 33 Die Fig. 2–5 erheben natürlich nicht den Anspruch, die beim Fremdspracherwerb stattfindenden Prozesse in ihrer Gesamtheit abzubilden. Fokussiert ist vielmehr das für die jeweilige Vermittlungsmethode Spezifische.
 - 34 Vgl. EKMAN/FRIESEN 1969
 - 35 Vgl. ECO 1973: 64.– Ein Kontiguitätszeichen wäre z.B. das Schließen der Hand, als ob (!) man eine (realiter nicht vorhandene!) Pistole umfaßt und mit dem Zeigefinger eine Bewegung macht, als ob (!) man den Abzug betätigt. Ein solches Kontiguitätszeichen ist von der ikonischen Imitation der Pistole selbst

zu unterscheiden.

- 36 Vgl. FRIES 1945, LADO 1957, RIVERS 1964
 37 Zur audio-visuellen Methode vgl. FIRGES/PELZ 1976
 38 Vgl. BUTZKAMM 1973, KIELHÖFER 1978, WELLER 1981
 39 Vgl. BAUR/GRZYBEK 1984, 1985a
 40 Zur Analyse pragmatischer Aspekte von Kommunikation in Lernsituationen vgl. EHLICH/REHBEIN 1986
 41 Vgl. BAYER 1977
 42 Vgl. z.B. REHBEIN 1977
 43 Vgl. HABERMAS 1971
 44 Vgl. PIEPHO 1974
 45 Vgl. HÜLLEN 1979a,b; CHRIST 1977; KLEINEIDAM 1985: 36ff.
 46 DIGESER 1983: 56f.
 47 Siehe HÜLLEN/RAASCH/ZAPP (eds.) 1977. – Speziell zum grammatischen Minimum siehe: KAUFMANN 1977, CHRIST 1979, KLEINEIDAM 1985. – In diesem Zusammenhang von Interesse sind z.B. auch die Überlegungen von EISMANN 1983 bezüglich eines gestischen Minimums oder die Forschungen von PERMJAKOV zu einem parömischem Minimum (d.h. einem Minimum von Sprichwörtern, sprichwörtlichen Redensarten und ähnlichen Spruchtypen) — s. hierzu GRZYBEK 1984b.
 48 Vgl. BELYAYEV 1959, SPILLNER 1978, MÜLLER 1981
 49 VEREŠCAGIN/KOSTOMAROV 1973
 50 Vgl. auch GÖHRING 1976 (insbesondere S. 187f.)
 51 Vgl. LOTMAN 1974: 435. – Im Rahmen der Landes- und Kulturkunde als eines Teilbereichs der Sprachlehrforschung und/oder Didaktik und Methodik der Fremdsprachenvermittlung werden ähnliche, in diese Richtung weisende Überlegungen angestellt (vgl. BAUR 1983, insbesondere 26f.).

Bibliographie

- AMMON, U./KNOOP, U./RADTKE, I. (eds.) (1978), *Grundlagen einer dialektororientierten Sprachdidaktik*. Weinheim/Basel: Beltz.
 ARNDT, H.H./WELLER, F.-R. (eds.) (1978), *Landeskunde und Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a.M.: Diesterweg.
 BARTLETT, F.C. (1932), *Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press, 1964.
 BAUR, R.S. (1983), "Für eine lernzielorientierte Landeskunde im Russischunterricht." In: BAUR, R.S. (ed.) (1983), 7-65.
 BAUR, R.S. (ed.) (1983), *Materialien zur Landeskunde der Sowjetunion. Nr. 1: Landeskunde im Russischunterricht*. München: Sagner.
 BAUR, R.S./GRZYBEK, P. (1984), "Argumente für die Integration von Gestik in den Fremdsprachenunterricht." In: KÜHLWEIN, G. (ed.) (1984), 63-72.
 BAUR, R.S./GRZYBEK, P. (1985a) "Motorische Komponenten des Gedächtnisses und Fremdsprachenerwerb." In: DONNERSTAG, J./KNAPP-POTTHOFF, A. (eds.) (1985), 84-93.
 BAUR, R.S./GRZYBEK, P. (1985b), "Neuropsychologische Grundlagen des Fremdsprachenerwerbs." In: DONNERSTAG, J./KNAPP-POTTHOFF, A. (eds.) (1985), 173-182.
 BAUR, R.S./GRZYBEK, P. (1986), "Was ist das — Rätselstrukturen bei der Bedeutungserschließung im Fremdsprachenunterricht." In: SEMINAR FÜR SPRACHLEHRFORSCHUNG (ed.) (1986), 145-162.
 BAUSCH, K.-R. (1973), "Kontrastive Linguistik." In: KOCH, W.A. (ed.) (1973), 159-182.
 BAUSCH, K.-R. (ed.) (1979), *Beiträge zur Didaktischen Grammatik. Probleme, Konzepte, Beispiele*. Kronberg: Scriptor.
 BAUSCH, K.-R./KASPER, G. (1979), "Der Zweitsprachenerwerb: Möglichkeiten und Grenzen der 'großen' Hypothesen", in: *Linguistische Berichte* 64 (1979), 3-35.
 BAUSCH, K.-R./RAABE, H. (1978) "Zur Frage der Relevanz von kontrastiver Analyse, Fehleranalyse und Interimsprachenanalyse für den Fremdsprachenunterricht". In: WIERLACHER, A. (ed.) 1978, 56-75.
 BAYER, K. (1977), *Sprechen und Situation*. Tübingen: Niemeyer, 21984.

- BELYAYEV, B.V. (1959), *The Psychology of Teaching Foreign Languages*. Oxford: Oxford University Press, 1963.
- BENTELE, G. (1984), *Zeichen und Entwicklung. Vorüberlegungen zu einer genetischen Semiotik*. Tübingen: Narr. (= Kodikas/Code, Supplement 15)
- BENVENISTE, E. (1969) "Sémiologie de la langue", in: *Semiotica* 1 (1969), 1-12 & 127-135.
- BOOS-NÜNNING, U. (1983), "Kulturelle Identität und die Organisation des Muttersprachlichen Unterrichts für Kinder ausländischer Arbeitnehmer", in: *Deutschlernen* 4 (1983), 3-14.
- BOOS-NÜNNING, U. et al. (1983), *Aufnahmeunterricht, Muttersprachlicher Unterricht, Interkultureller Unterricht*. München: Oldenbourg.
- BUTZKAMM, W. (1973), *Aufgeklärte Einsprachigkeit*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- CHRIST, H. (1977), "Didaktische Grammatik als kommunikative Grammatik, dargestellt am Beispiel von 'Un Niveau-seuil'." In: HUNFELD, H. (ed.) (1977), 35-45.
- CHRIST, H. (1979), "Didaktische und linguistische Probleme einer Mindestgrammatik (Französisch)." In: BAUSCH, K.-R. (ed.) (1979), 170-187.
- CHRIST, H. (1980), *Fremdsprachenunterricht und Sprachenpolitik*. Stuttgart: Klett.
- CLAHSEN, H./MEISEL, J.M./PIENEMANN, M. (1983), *Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr.
- CORDER, S.P. (1967), "The significance of learner's errors", in: *IRAL* 5 (1967), 161-169.
- CORDER, P. (1971), "Idiosyncratic Dialects and Error Analysis," in: *IRAL* 9 (1971), 147-160.
- DIGESER, A. (1983), *Fremdsprachendidaktik und ihre Bezugswissenschaften*. Stuttgart: Klett.
- DONNERSTAG, J./KNAPP-POTTHOFF, A. (eds.) (1985), *Kongressdokumentation der 10. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker*. Tübingen: Narr.
- DUHAMEL, R. (1976), "Fremdsprachendidaktik in semiotischer Sicht", in: *Germanistische Mitteilungen* 4 (1976), 82-88.

- DULAY, H./BURT, M. (1973), "Should we teach children syntax?", in: *Language Learning* 23 (1973), 245-258.
- DULAY, H./BURT, M. (1974), "Natural sequences in child second language acquisition", in: *Language Learning* 24 (1974), 37-54.
- ECO, U. (1973), *Zeichen. Einführung in einen Begriff und seine Geschichte*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1977.
- EDMONSON, W./HOUSE, J. (1979), "Konzeption einer didaktischen Interaktionsgrammatik." In: BAUSCH, K.-R. (ed.) (1979), 154-169.
- EHLICH, K. (1981), "Spracherfahrungen zur Sprechhandlungssituation von Kindern ausländischer Arbeiter." In: NELDE et al. (eds.) (1981), 23-40.
- EHLICH, K./REHBEIN, J. (1986), *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- EIMERMACHER, K. (1974), "Ju. M. Lotman. Bemerkungen zu einer Semiotik als integrativer Kulturwissenschaft." In: EIMERMACHER (ed.) (1974), vii-xxv.
- EIMERMACHER (ed.) (1974), *Jurij M. Lotman, Aufsätze zur Theorie und Methodologie der Literatur und Kultur*. Kronberg: Scriptor.
- EIMERMACHER, K. (ed.) (1986), *Semiotica Sovietica. Anthologie von Texten der Moskauer und Tartuer Schule*. Aachen: Rader.
- EISMANN, W. (1983), "Russische Gesten im Sprachunterricht und als landeskundliches Thema." In: BAUR, R.S. (ed.) (1983), 110-135.
- EKMAN, P./FRIESEN, W. (1969), "The repertoire of non-verbal behavior: Categories, origins, usage and coding", in: *Semiotica* 1 (1969), 49-98.
- FAERCH, C./KASPER, G. (eds.) (1983), *Strategies in Interlanguage Communication*. London/New York: Longman.
- FIRGES, J./PELZ, M. (eds.) (1976), *Innovationen des audio-visuellen Fremdsprachenunterrichts*. Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- FONTANILLE, J. (ed.) (1984), *Sémiotique et enseignement du langage français*. Paris: Larousse. [= *Langue française*, 61 (1984)].
- FRIES, C.C. (1945), *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- FTHENAKIS, W.E. et al. (1985), *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes*. München: Hueber.

- GÖHRING, G. (1976), "Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit." In: WEBER, H. (ed.) (1976), 183-193.
- GORSCHENEK, M./RUCKTÄSCHEL, A. (eds.) (1983), *Kritische Stichwörter zur Sprachdidaktik*. München: Fink.
- GRZYBEK, P. (1983), *Neurolinguistik und Fremdsprachenerwerb. Argumente zur Aufwertung der rechten Gehirnhälfte des Lerners im Fremdsprachenunterricht*. Wiesbaden: Vieweg. (= LB-Papier Nr. 70)
- GRZYBEK, P. (1984a), *Lechts und Rinks kann man nicht verwechseln !!? Zur Neurosemiotik sprachlicher Kommunikation*. Trier: L.A.U.T. (= Series B, No. 106)
- GRZYBEK, P. (1984b), "How to do things with some proverbs — Zur Frage eines parömisches Minimums", In: GRZYBEK (ed.) (1984), 351-358.
- GRZYBEK, P. (ed.) (1984), *Semiotische Studien zum Sprichwort. Simple Forms Reconsidered I. Kodikas Code - Ars Semeiotica*, 3/4 (1984).
- HAARMANN, H. (1974), *Sprachenpolitische Organisationsfragen der Europäischen Gemeinschaft*. Hamburg. (= Schriftenreihe zur Europäischen Integration 13)
- HABERMAS, J. (1971), "Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der Kommunikativen Kompetenz." In: HABERMAS, J./LUHMANN, N. (1971), 101-141.
- HABERMAS, J./LUHMANN, N. (1971), *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung?* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- HERMANN G. (1978): *Lernziele im affektiven Bereich*. Paderborn: Schöningh.
- HÖRMANN, H. (1976): *Meinen und Verstehen*. Frankfurt: Suhrkamp, 1978.
- HÜLLEN, W. (1979a), "Die Bedeutung von Syntax, Semantik und Pragmatik für den Fremdsprachenunterricht." In: NEUNER, G. (ed.) (1979a), 61-69.
- HÜLLEN, W. (1979b), "Sprachfunktionen in einer didaktischen Grammatik." In: BAUSCH, K.-R. (ed.) (1979), 117-137.
- HÜLLEN, W./RAASCH, A./ZAPP, F.J. (eds.) (1977), *Sprachminima und Abschlußprofile*. Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- HUNFELD, H. (ed.) (1977): *Neue Perspektiven der Fremdsprachendidaktik*. Königstein: Scriptor.
- IVANOV, V.V. (1978), *Gerade und Ungerade. Die Asymmetrie des Gehirns und der Zeichensysteme*. Stuttgart: Hirzel, 1983.
- KASPER, G. (1981), *Pragmatische Aspekte in der Interimsprache. Eine Untersuchung des Englischen, fortgeschrittener deutscher Lerner*. Tübingen: Narr.
- KAUFMANN, G. (1977), "Die Gewinnung lexikalischer und grammatischer Minima als linguistisches und didaktisches Problem." In: HÜLLEN, W./RAASCH, A./ZAPP, F. J. (eds.) (1977), 48-70.
- KIELHÖFER, B. (1978), "Semantisierungsverfahren in der Fremdsprache. Eine Untersuchung zum Interimslexikon deutscher Französischlerner", in: *Linguistik und Didaktik* 36 (1978), 379-399.
- KIELHÖFER, B./BÖRNER, W. (1979), *Lernersprache Französisch*. Tübingen: Niemeyer.
- KLEIN, W. (1984), *Zweitspracherwerb*. Königstein/Ts.: Athenäum.
- KLEINEIDAM, H. (1985), *Fremdsprachengrammatik: Analysen und Positionen*. Tübingen: Narr.
- KLOSS, H. (1974), "Die den internationalen Rang einer Sprache bestimmenden Faktoren. Ein Versuch." In: KLOSS, H. (ed.) (1974), 7-77.
- KLOSS, H. (ed.) (1974), *Deutsch in der Begegnung mit anderen Sprachen*. Mannheim.
- KNAPP-POTTHOFF, A./KNAPP, K. (1982), *Fremdsprachenlernen und -lehren*. Stuttgart: Kohlhammer.
- KOCH, W.A. (ed.) (1973): *Perspektiven der Linguistik I*. Stuttgart: Kröner.
- KOCH, W.A. (1986), *Evolutionäre Kultursemiotik*. Bochum: Brockmeyer. (= Bochumer Beiträge zur Semiotik, Bd. 10)
- KÖHRING, K.H./SCHWERDTFEGGER, I. (1976), "Landeskunde im Fremdsprachenunterricht: Eine Neubegründung unter semiotischem Aspekt", in: *Linguistik und Didaktik* 25 (1976), 55-80.
- KÖNIGS, F.G. (1983), *Normenaspekte im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- KRASHEN, S.D. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford u.a.: Pergamon.

- KRAUSKOPF, J. (1985), *Das Deutschland- und Frankreichbild in Schulbüchern*. Tübingen: Narr.
- KÜHLWEIN, G. (ed.) (1984), *Sprache - Gesellschaft - Kultur*. Tübingen: Narr.
- LADO, R. (1957), *Linguistics across Cultures*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- LOTMAN, Ju.M. (1974), "Dynamische Mechanismen semiotischer Systeme (Thesen)." In: EIMERMACHER, K. (ed.) (1974), 430-437.
- LOTMAN, Ju.M./USPENSKIJ, B.A. (1971), "On the semiotic mechanism of culture," in: *New Literary History* 9 (1978), 211-232.
- LOTMAN, Ju.M./USPENSKIJ, B.A./IVANOV, V.V./TOPOROV, V.N./PJATIGORSKIJ, A.M. (1973), "Theses on the Semiotic Study of Cultures (as Applied to Slavic Texts)." In: SEBEOK (ed.) (1975), 57-83.
- MACNAMARA, J. (1972), "Cognitive basis of language learning in infants", in: *Psychological Review* 79 (1972), 1-13.
- MCLAUGHLIN, B. (1982), *Children's second language learning*. Washington D.C.: Center for Applied Linguistics.
- MELLENK, H. (1980), "Semiotik als Brücke. Der Beitrag der angewandten Semiotik zur vergleichenden Landeskunde", in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 6 (1980), 133-148.
- MORRIS, W. (1938), *Foundations of the Theory of Signs*. Chicago: The University of Chicago Press.
- MÜLLER, B.-D. (1981), "Bedeutungserwerb. Ein Lernprozeß in Etappen." In: MÜLLER, B.-D. (ed.) (1981), 113-154.
- MÜLLER, B.-D. (ed.) (1981), *Konfrontative Semantik*. Tübingen: Narr.
- NELDE, H.P. et al. (eds.) (1981), *Sprachprobleme bei Gastarbeiterkindern*. Tübingen: Narr.
- NEUNER, G. (ed.) (1979a), *Pragmatische Didaktik des Englischunterrichts*. Paderborn: Schöningh.
- NEUNER, G. (ed.) (1979b), *Zur Analyse fremdsprachlicher Lehrwerke*. Frankfurt: Lang.
- NÖTH, W. (1983), "Semiotik." In: GORSCHENEK/RUCKTÄSCHEL (eds.) (1983), 185-196.
- NÖTH, W. (1985), *Handbuch der Semiotik*. Stuttgart: Metzler.

- PEIRCE, C.S. (1965-6), *Collected Papers of Charles Sanders Peirce, edited by C. Hartshorne and P. Weiss. Vol. I-VIII*. Cambridge Mass.: Harvard University Press.
- PIEPHO, E. (1974), *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg-Frickhofen: Frankonius.
- RAABE, H. (ed.) (1974), *Trends in Kontrastiver Linguistik I*. Mannheim/Tübingen: Narr.
- RAABE, H. (1974), "Interimssprache und kontrastive Analyse". In: RAABE, H. (ed.) (1974), 1-50.
- REHBEIN, J. (1977), *Komplexes Handeln*. Stuttgart: Metzler.
- RIVERS, W.M. (1964), *The psychologist and the foreign language teacher*. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- SEBEOK, Th.A. (ed.) (1975), *The Tell-Tale Sign. A Survey of Semiotics*. Lisse, NL: de Ridder.
- SELINKER, L. (1972), "Interlanguage", in: *IRAL* 10 (1972), 209-331.
- SEMINAR FÜR SPRACHLEHRFORSCHUNG der Ruhr-Universität Bochum (ed.) (1986), *Probleme und Perspektiven der Sprachlehrforschung. Bochumer Beiträge zur Fremdsprachenunterricht in Forschung und Lehre*. Frankfurt a.M.: Scriptor.
- SKUTNABB-KANGAS, T./TOUKOMAA, P. (1976), *Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family*. The Finnish National commission UNESCO, Helsinki.
- SPILLNER, B. (1978), "Methoden der Kontrastiven Linguistik in der Frankreichkunde." In: ARNDT, H.H./WELLER, F.-R. (eds.) (1978), 151-178.
- SPRACHLEHRFORSCHUNG (1983) = Sprachlehr- und Sprachlernforschung: Begründung einer Disziplin. Koordinierungsgremium im DFG-Schwerpunkt "Sprachlehrforschung" (ed.), Tübingen: Narr.
- STÖLTING, W. et al. (1980), *Die Zweisprachigkeit jugoslawischer Schüler in der Bundesrepublik Deutschland*. Berlin: Harrassowitz.
- ULLMANN, I.M. (1975), *Psycholinguistik - Psychosemiotik*. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.
- VAN PASSEL, F. (1987), "La sémiologie et la didactique des langues étrangères", in: *Degrés* 15 (1987), b1-b9.
- VEREŠČAGIN, E.M./KOSTOMAROV, G.V. (1973), *Jazyk i kul'tura*. Moskva: Russkij jazyk, 31983. (= Sprache und Kultur)

- VIËTOR, W. (1892), "Der Sprachunterricht muß umkehren!", in: *Die Neueren Sprachen* 2 (1982), 120-148.
- WEBER, H. (ed.) (1976), *Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. Kultur und Kommunikation als didaktisches Konzept*. München: Kösel.
- WELLER, F.-R. (1981), "Inhaltliche Implikationen der Einsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht", in: *Französisch heute* 1 (1981) 1-18 & 2 (1981), 71-93.
- WIERLACHER, A. (ed.) (1978), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Bd. 4*. Heidelberg: Groos.
- WINNER, I.P. (1981), *Semiotics of Culture: The State of the Art*. Toronto: Brown University, Center for Research in Semiotics.