

NEUERE ANSÄTZE IN DER VERGLEICHENDEN LINGUISTIK



Doç. Dr. Recep Akay*

Abstrakt

Die Kontrastive Linguistik kann von drei verschiedenen Gesichtspunkten aus betrachtet werden, die auch dazu beitragen können, den genauen Bereich für internen Tendenzen in der Kontrastive Linguistik schärfer zu definieren. Diese Gesichtspunkte sind die Schul- oder unmittelbare Unterrichtspraxis, wo auf dem Gebiet der angewandten Linguistik die wohlbekannteste Fehler Analyse ihren wesentlichen Beitrag leisten kann; der Gesichtspunkt der Programmierung von Curricula, Lehrwerken und Lernmaterialien; wie handelt es sich um den Oberflächenstrukturen bzw. Strukturfeldern in Ausgangssprache (L1) und Zielsprache (L2) der Gesichtspunkt ist die jener der sprachwissenschaftlichen Methodik und Zielsetzung. Obwohl dieser Gesichtspunkt mit über die Grenzen der angewandten Linguistik hinausreicht, kann diese Kontrastive Verfahrensweise, die letzten Endes stark von dem Suchen nach Universalien in der menschlichen Sprache als Kommunikationssystem inspiriert

Schlüssel Wörter: Kontrastive Linguistik. Theorie, Fremdsprache, Strukture. Methode

KARŞILAŞTIRMALI DİLBİLİMİNDE YENİ YAKLAŞIMLAR

ÖZ

Karşılaştırmalı Dilbilim farklı açılardan ele alınabilir. Bunlardan ilki, okulda yabancı dil öğrenme esnasında öğretilen kısımdır. Bu da bize uygulamada konuları anlatırken veya konuları oluştururken yapılan hataları görmemizi sağlar. Ayrıca, ders materyalleri, kitaplar ve belirli bir program söz konusu olduğu için, daha çok yüzeysel yapıda konu ele alınmaktadır. Yüzeysel yapı karşılaştırmalı dilbilimin sınırlarını aşsa dahi, söz konusu olan, dilin evrensel kurallarını keşfetmekten başka bir amacı yoktur. Karşılaştırmalı dilbilimin bir başka amacı da uygulanan metot yardımıyla dilsel hedefe ulaşmaktır.

Dilbilim kuramcıları dilin doğası gereği evrensel özelliklerini ayrıntılı bir şekilde inceleyerek ve dil eğitimiyle ilgili yöntem ve kuramlar geliştirerek evrensel dilbilim kurallarını ortaya çıkarabilecek yeni sistemler üzerinde çalışmaktadır. Diğer yandan ise dilbilimde daha derin çalışmaların yapılmış olması, otomatik olarak daha iyi programların yürütüleceği anlamına gelmemelidir.

Anahtar Sözcükler: Karşılaştırmalı Dilbilim, Kuram, Yabancı Dil, Yapı, Metot

* Sakarya Üniversitesi, akay@sakarya.edu.tr



THE NEW METHODS IN THE CONTRASTIVE LINGUISTIC

Abstract

Contrastive Linguistics can be examined from different points of view. The first one of these is the one taught while learning a foreign language in school. This allows us to see the errors made in explaining the subjects in practice or creating new subjects. In addition, because of the fact that course materials, books, and a particular program are concerned, topics are dealt with on a surface structure. Even if the surface structure exceeds the limits of contrastive linguistics, there is no purpose other than to explore the universal rules of the language. Another aim of the contrastive linguistics is to reach the linguistic goal with the aid of the method that is applied.

Linguistics theorists have been working on developing new systems that can reveal the universal rules of linguistics by making a detailed study of the features of the universal nature of language, and producing language learning methods and theories. On the other hand the fact that more detailed studies have been carried out in linguistics studies does not mean that programs will then be executed automatically better.

Keywords: Contrastive Linguistics, Theory, Foreign Language, Structure, Methodology

Einleitung

Die Kontrastive Linguistik kann von drei verschiedenen Gesichtspunkten aus betrachtet werden, die auch dazu beitragen können, den genauen Bereich für internen Tendenzen in der Kontrastive Linguistik schärfer zu definieren. Diese Gesichtspunkte sind die Schul- oder unmittelbare Unterrichtspraxis, wo auf dem Gebiet der angewandten Linguistik die wohlbekannte Fehler Analyse ihren wesentlichen Beitrag leisten kann; der Gesichtspunkt der Programmierung von Curricula, Lehrwerken und Lernmaterialien; wie handelt es sich um den Oberflächenstrukturen bzw. Strukturfeldern in Ausgangssprache (L1) und Zielsprache (L2) der Gesichtspunkt ist die jener der sprachwissenschaftlichen Methodik und Zielsetzung. Obwohl dieser Gesichtspunkt mit über die Grenzen der angewandten Linguistik hinausreicht, kann diese Kontrastive Verfahrensweise, die letzten Endes stark von dem Suchen nach Universalien in der menschlichen Sprache als Kommunikationssystem inspiriert.

Die theoretische Sprachwissenschaft hat in dem Wesen der Sprache und in ihrem Universalen Charakter so viel Tiefe und Komplexität aufgedeckt, dass die so neu formulierten Regelkomplexe die Formulierung von Lernproblemen und ihre Programmierung fast zu einer unmöglich erscheinenden Aufgabe gemacht haben. Andererseits kann schon jetzt darauf hingewiesen werden, dass eine verfeinerte und vertiefte Sprachanalyse nicht automatisch zu einer besseren Programmierung führen wird.

1. Fehleranalyse

Die Fehleranalyse ist sicherlich so alt wie der Sprachunterricht selbst. Sie wird täglich von jedem Sprachlehrer praktiziert, aber auch von jedem anderen Menschen, der mit Lernprozessen eines anderen konfrontiert wird. Intuitiv spürt der Lehrende, dass bei einem Fehler im Lernprozess nicht etwas rein Zufälliges oder unsystematisches geleistet worden ist,



sondern dass der Fehler den Beweis dafür liefert, dass der Lernende sich bei Lernprozess ein anderes System als das vom Lehrer intendierte aufgebaut bzw. internalisiert hat. Nach diesem System handelt er auch, d.h. er spricht entsprechend oder rechnet, singt, tanzt entsprechend. Diese Einsicht hat der angewandte Linguist Pit Corder aus Edinburg zur heuristischen Methode erhoben. Die Fehler, die der Schüler in der Fremdsprache macht, lernen dem Lehrer zu Längsschnittaufnahmen des jeweiligen internalisierten Teilsprachensysteme 2 seiner Schüler verhelfen. Wenn wir den Prozess des Spracherwerbs betrachten als einem sich immer weiter ausdehnenden Kreis, indem eine Teilsprachkompetenz die andere ersetzt und zugleich bereichert, dann wird der ganze Verlauf des Lernens zu einer langen Reihe von Übergangskompetenzen. Die sequentiellen Beschreibungen dieser Übergangskompetenzen werden dann durch die Fehleranalyse ermöglicht. Hier wird eine kontrastive Analyse von L1 und L2 jedes Mal aufweisen, dass viele Fehler Regeln aus dem Sprachsystem von L1 zuzuschreiben sind. Selbstverständlich kann eine derartige Arbeit nicht vom Einzellehrer allein geleistet werden, was aber auch nicht erforderlich ist. Wichtig für den Bereich des unmittelbar Schulpraktischen ist, dass der Lehrer versucht, hinter den Sprachfehlern seiner Schüler die Systematik aufzudecken, die hinter diesen Fakten steht, um den Fehlern vorbeugen zu können. Die wissenschaftliche Arbeit der sequentiellen Beschreibungen von Teilkompetenzen muss den Zentren für Angewandte Linguistik überlassen bleiben.

Gleichzeitig mit der Erfassung der Bedeutung der Fehleranalyse sollten auch ihre Grenzen und Beschränkungen hervorgehoben werden. Die wichtigste Beschränkung der Fehleranalyse ist, dass sie sich eben nur für Fehler interessiert und sich nur an ihnen orientiert. Man möchte dieses als eine zu negative Bewertung der Sprache des Lernenden betrachten, weil nicht nur die Fehler wichtig sind. In der Evaluation der Sprachproduktion des Schülers, vielleicht auch oder sogar vielmehr die Frage, mit welcher Häufigkeit und bis zu welchem Grad der Lernende imstande ist, die typischen (Oberflächen) Strukturen der L2 zu verwenden. Es fällt etwa immer wieder auf, wie wenig Schüler mit L2 die „progressive“ Forms „ oder „tag Questions“ verwenden.

Es erscheint also ebenso wichtig, dass man sich bei der Analyse der Sprachproduktion die Frage stellt, welche Strukturen der Schüler nicht oder fast nicht verwendet. Auch hier könnte die kontrastive Analyse von L1 und L2 eine Erklärung bieten: der Schüler vermeidet oder vernachlässigt wahrscheinlich diejenigen Strukturen in L2, die nicht sofort (also oberflächlich) mit denen der L1 übereinstimmen. In diesem Zusammenhang könnte es zur Aktivierung gewisser Strukturen in L2 wie der oben erwähnten „ progressive form“ nützlich sein, nicht von der deutschen Hochsprache auszugehen, sondern vielmehr von der dialektischen oder dialektisierenden Umgangssprache, in der auch eine Art von „ progressive Form“ vorgefunden wird.¹

Wie bereits angedeutet, dürfte es zwischen dem Deutschen und dem Englischen wichtige typologische Unterschiede geben. Wenn jetzt nur auf explizite Fehler geachtet wird, dürfte man gerade an diesen wichtigen typologischen Unterschieden vorbeigehen. Die Bewertung der verschiedenen Etappen in der Teilsprachkompetenz der Lernenden müsste daher auch – oder

¹ Ein ausführlicher Vergleich für das Schweizerdeutsche und das Englische wurde von WATTS/HOMBERGER 1973 geboten.



vielleicht sogar überwiegend – anhand spezifischer sprachtypologischer Kriterien durchgeführt werden.

Ein wichtiger sprachtypologischer Unterschied zwischen dem Englischen und dem Deutschen ist etwa der, dass das englische Verb über ein viel ausgedehnteres Arsenal von syntaktischen Paradigmen verfügt. Das Deutsche dagegen zeigt eine viel stärkere Vorliebe etwa für Modalitätsadverbien. Demzufolge ist es für den Deutschlehrer, der mit Studenten arbeitet, die Englisch als L1 haben, wichtig, bei der Analyse der Sprachproduktion darauf zu achten, ob und mit welcher Frequenz von diesen Modalitätsadverbien² Gebrauch gemacht wird. Nehmen wir etwa die Ausdrücke für Gewissheit und Vermuten. Obwohl das Englische hier relativ deutlich unterscheidet zwischen den Adverbien “certainly” und “surely”, die nämlich “sicher(lich)” ,ist ein solcher Vergleich doch nicht ausreichend . Ein reines Inventar der existierenden Adverbien sagt über die wirklichen Korrespondenzen in den verschiedenen Sprachen noch nichts aus. Deshalb ist eine vergleichende Tabelle wie die folgende nur von äusserst relativem Wert:

(1)

Englisch	Deutsch	Syntakt Funktion
Certain(ly) sure	Sicher(lich) gewiss	Prädikat Adverb
surely	Sicherlich Wohl Wohl sicher	Adverb

Eines lässt sich an dieser Tabelle sofort zeigen, dass nämlich das Deutsche über mehr Modalitätsadverbien in diesem Bereich verfügt als das Englische. Was aber viel wichtiger ist, ist die Tatsache, dass das Deutsche oft Modalitätsadverbien verwendet (oder verwenden kann), wo das Englische sie nicht hat oder nicht verwendet.

Dies geht deutlich hervor aus einigen Beispielen aus Harold PINTER’s “The Caretaker” und seiner Übersetzung³, die sich auf Modalhilfsverben beziehen:

“No, I couldn’t make it.	Nein, ich habe es leider nicht geschafft.
Can’t help being houseproud.	Ich bin nun mal penibel.
There may be, mate.	Das mag schon sein.
They might be in the need of a bit of Staff.	Die können vielleicht etwas mehr Personal Gebrauchen.
I thought you might have been dreaming.”(Pinter, 1970: S.25)	Sie haben vielleicht geträumt.

Bei einer tiefgehenden und gründlicheren Bewertung der Sprachproduktion wird also viel mehr auf solche Kriterien geachtet werden müssen; die Beschränkung auf Fehler bliebe eine

² Siehe dazu auch DIRVEN 1973, wo die in den folgenden Seiten besprochenen Fakten diskutiert worden sind.

³ Beispiele aus H. PINTER, The Caretaker, edited and annotated by G. HORNUNG, Frankfurt/M. 1970. – Der Hausmeister, übersetzt von R. und M. ESSLIN, Hamburg 1970.



zu enge Basis für Längschnittaufnahmen der sich ausweitenden Sprachkompetenz der Lernenden.⁴

Zum Schluss sei noch darauf hingewiesen, dass die Sprachproduktionsanalyse – so könnte man den etwas irreführenden Namen “Fehleranalyse” jetzt wohl ersetzen – immer eine Analyse eines Korpus, also der Performanz bleibt. Ein Korpus kann aber nie sicher zeigen, welche Teilsprachsysteme schon und welche anderen noch nicht in der Kompetenz aufgebaut worden sind. Es kommt noch hinzu, dass bei der Fehleranalyse vielleicht eine viel zu starke Dichotomie entstanden ist zwischen den zwei Extremen “bekannt “ und “nicht bekannt” , während es doch jedem Lehrer sofort einleuchtet , dass in jedem Lernprozess vieles eigentlich auf der Skala zwischen diesen beiden extremen Polen zu lokalisieren ist. Hierbei spielt dann auch der Unterschied zwischen rezeptiver und produktiver Kompetenz eine ganz besondere Rolle. Im grossen und ganzen hat die Sprachproduktionsanalyse also einen unmittelbar praktischen Nutzen für den Lehrer , wenn er den jeweiligen Fehler in Rahmen des ganzen Systems, in das diese isolierte Erscheinung gehört, stellen kann und wenn er zusätzlich das Fehlen bzw. das Vorhandensein der sprachtypologischen Ausdrucksmittel der L2 in die Bewertung einbeziehen kann. In diesem Fall wird die Analyse eine wirklich diagnostische Arbeit, auf deren Grundlage neue Lehrangebote aufgebaut werden können.

Einen prognostischen Wert, d.h. die Möglichkeit des Vorhersagens von bestimmten Lehrschwierigkeiten und Inteferenzen zwischen L1 und L2 kann der kontrastive Vergleich der Strukturen in beiden Sprachen bieten.

2. Vergleich von Sprachstrukturen und Programmierung

In der nachfolgenden Diskussion soll besonders auf die syntaktisch –semantischen Sprachstrukturen und ihren Vergleich in Ausgangssprache (L1) und Zielsprache (L2) eingegangen werden.

Obwohl ein solcher Vergleich im Hinblick auf die spätere Programmierungsarbeit meistens an den beobachtbaren Sprachfakten, d.h. an Oberflächenstrukturen oder sogar an “sentence patterns “orientiert sein muss, bedeutet dieses keineswegs, dass auch das Vergleichskriterium rein formal oder rein oberflächlich sein sollte. Es scheint vielmehr so zu sein, dass wir semantische Kriterien hinzuziehen müssen, mit denen dann Vergleiche zwischen den verschiedenen “sentence patterns” in L1 und L2 angestellt werden können.

Dabei soll es selbstverständlich sein, dass die Analyse der Ausgangssprache ebenso wichtig ist wie diejenige der Zielsprache. Für Deutschlernende ist es also wichtig, dass bei der Programmierungsarbeit von Curricula und Lehrwerken darauf geachtet wird, welches die Ausgangssprache des Lernenden ist. Es kommt also darauf an , dass in der kontrastiven Analyse von L1 und L2 die wichtigsten semantischen Problem- oder Systemfelder innerhalb beider Sprachen untersucht werden und dass die verschiedenen Oberflächenstrukturen , die in solchen semantischen Feldern aufgedeckt werden , auch miteinander verglichen werden, so

⁴ Beispiele hier und weiter im Text aus G.GREENE, Brighton Rock, Penguin Bookss 1957; Brighton Rock, vertaald door H.X.J. SCHAAP, Amsterdam 1969.



dass damit zu einer Programmierung dieser Oberflächen strukturen ein nützlicher Beitrag geliefert werden kann.

In der nachfolgenden Analyse soll dieses besonders anhand des Begriffs “Supposition” erarbeitet werden. Es werden folgende strukturelle Aspekte des Modalitätsadverbs “sicher” besprochen:

1. Satzerweiterungsmöglichkeiten, 2. Verbindbarkeit mit „behaupten“ und „meinen“, 3. Proformen und Referenzmöglichkeiten, 4. Negationsanhebung, 5. zwei Fragemöglichkeiten, 6. modale Hilfsverben.

2.1. Satzerweiterungsmöglichkeiten bei “sicher”¹ und “sicher”².

Der englische Schüler, der Deutsch als L2 lernt, muss nicht nur formale Substitutionsmöglichkeiten lernen wie in (5) und (6):

- (5) a. John is certainly not here now.
b. Hans ist {sicher / gewiss } nicht (mehr) da.
(6) a. Surely John is not here now.
b. Hans ist {sicher / wohl / wohl sicher } nicht (mehr) da.

Sondern er muss auch wissen, dass die Satzerweiterungsmöglichkeiten verschieden sind. Ein weiterführender Kontext für (5) ist z.B.

- (7) a. ...ich habe ihn ja selbst abfahren sehen.
b. ...daran brauchst du nicht zu zweifeln.

Diese Erweiterungen wären wohl nicht möglich bei (6); hier erwartet man eher folgendes:

- (8) a.denn niemand hat ihn nach 3 Uhr noch gesehen.
b. ...meinst Du nicht auch?

Die Sätze in (5) und (7) gehören also zum Bereich der Assertion, die von (6) und (8) zu dem Bereich der Supposition. Für beide Bereiche gibt es auch typische Verben.

2.2. “Behaupten” und “meinen”.

Mit solchen Verben kann der in der ersten Person Präsens redende Sprecher einen sogenannten expliziten Sprechakt⁵ vollziehen. Gegenüber den Sätzen (5) und (6) findet man also auch:

- (9) Ich behaupte, dass er nicht mehr da ist.
(10) Ich meine, dass er nicht mehr da ist.

⁵ Dieser Begriff entstammt AUSTIN 1962, 132, der einen Unterschied macht zwischen „primär performativen Akten“ (z.B. einem Imperativ ‚come here‘) und „explizit performativen Akten“ (z.B. ‚I tell you to come here‘.)



Man kann jetzt auch fragen, ob „sicher“ auch noch mit diesen Sprechaktverben verbindbar sei. Das ist nicht der Fall für „behaupten“, wohl aber für „meinen“; wir wählen jetzt „gewiss“ statt „sicher“, um jeder Verwirrung vorzubeugen.

- (11) Ich behaupte, dass er gewiss nicht mehr da ist.
 (12) Ich meine, dass er gewiss nicht mehr da ist.

Wenn dies stimmt, kann man sagen, dass sich Oberflächenadverb „sicher“ in der Bedeutung von „gewiss“ nicht mit einem Behauptungsverb verbinden lässt, wohl aber mit einem Suppositionsverb. Dies gilt nicht für „behaupten“ mit einem Subjekt in der dritten Person, weil hier nämlich diese Person keinen Sprechakt vollzieht; man hat hier also ganz normal:

- (13) Jedermann behauptet, dass Hans gewiss nicht mehr da {ist/sei}.⁶

Mit dem Suppositionsadverb „wohl sicher“ lässt sich aber keiner der beiden Sprechakte verbinden:

- (14) Ich behaupte, dass er wohl sicher fortgegangen ist.
 (15) Ich meine, dass er wohl sicher fortgegangen ist.

Ebenso wie bei Satz (13) verhält es sich bei „meinen“ in der dritten Person:

- (16) Jedermann meint, Hans werde wohl sicher kommen.

Fassen wir das Ergebnis jetzt in einer Tabelle zusammen.

- (17) a. Hans ist sicher fortgegangen.
 b. Hans ist wohl sicher fortgegangen.

(i) Ich behaupte, dass a.... b....	(ii) Ich meine, dass a.... b....
(iii) Er behauptet, dass a... b...	(iv) Er meint, dass a.... b....

Es zeigt sich also, dass (a) „behaupten“ sich nie mit einem Suppositionsadverb verbinden lässt, (b) dass Nicht-Sprechaktverben (iii, iv) immer eine Möglichkeit mehr haben als die Sprechaktverben (i,ii), und zwar weil diese nicht mit dem ihnen entsprechenden Suppositionsadverb verbunden werden können, und (c) dass „meinen“ sich mit einem Behauptungsadverb verbinden lässt.

2.3. Pro-Formen

J.M.LINDHOLM 1969, 150 hat gezeigt, dass Englischen Verben der „believe“ Klasse mehrdeutig sind: im eigentlichen Sinne bedeuten sie „etwas für wahr annehmen“; die andere

⁶ Wir verzichten hier auf eine Diskussion des Konjunktivs. Es ist deutlich, daß auch der Konjunktiv im Rahmen dieses semantischen Feldes der Supposition miteinbezogen werden müßte.



Bedeutung ist die einer Supposition. Der Unterschied zwischen beiden Bedeutungen äussert sich in dem Gebrauch der Proformen „it“ und

- (18) a. Although Sid asserts that it is so, I don't believe it.
b. Although Sid asserts that it is so, I don't believe so.

Hier liegt die Bedeutung “für wahr halten” vor; man kann nicht mit der so-Pro-Form auf die vorangehende Proposition rückverweisen.

Nach einem Fragesatz, in dem also keine Proposition als wahr angenommen wird, kann man aber nur mit „so“ antworten:

- (19) Was Caesar a Jew? I believe so. I believe it.
 I don't believe so. I don't believe it.

Der Unterschied zwischen (18) und (19) lässt sich auch im Deutschen wiederfinden:

- (20) Obwohl Sid behauptet, dass dem so ist, glaube ich es nicht.
(21) War Cæsar ein Jude? -Ich glaube {ja/schon}. Ich glaube es.
 Ich glaube {nicht/nein}. Ich glaube es nicht.

Dies bedeutet, dass die Klasse von Suppositionsverben, die „so“ wählt (believe, think, suppose, guess, imagine, reckon, expect, anticipate), im Deutschen Entsprechungen hat, die auch nicht (oder es frei)“es“ haben können; also gibt es mit Suppositionsbedeutung nicht: Ich meine es sondern nur Ich meine ja, Ich meine nein.

2.4. Negationsanhebung

Wenn man die Antworten mit Negation in (19) „I don't believe so“ und (21) „Ich glaube nein“ vergleicht, stellt sich ein wesentlicher Unterschied heraus. In „I don't believe so“ oder „I don't suppose so“ gehört die Negation in der Oberfläche zu „believe“ oder „suppose“ aber der Bedeutung nach gehört sie zu „so“, also zu der Proposition im Nebensatz, was sich auch durch einen Vergleich mit dem Deutschen oder mit einer Paraphrase deutlich machen lässt. Statt „I don't suppose so“, könnte man auf die Frage „Was Caesar a Jew?“ auch antworten „I suppose he wasn't“.

Diese syntaktische Erscheinung gibt es aber auch im Deutschen; folgende Sätze sind also synonym:

- (22) Ich glaube, dass er nicht mehr kommen wird.
(23) Ich glaube nicht, dass er noch kommen wird.

Wie G.LAKOFF 1970 gezeigt hat, ist es ihm Englischen möglich, die sogenannten Ausdrücke mit negativer Polarität bei Verben mit Negationsanhebung zu verwenden. Diese Ausdrücke zeichnen sich dadurch aus, dass sie normalerweise nur in negativen Sätzen gebraucht werden können, wie etwa „He did not lift a finger“ oder der Deutsche „Er hat keinen dabei gerührt“.



Aber nach „I don't suppose „ oder „Ich glaube nicht, dass können diese Ausdrücke auch ohne Negation verwendet werden, z.B.

- (24) a. I don't suppose he lifted a finger to help us.
b. Ich glaube nicht, dass er dabei einen Finger gerührt hat.

Dies ist aber nur mit Suppositionsverben möglich und z.B. nicht mit Verben des Behauptens, wie hervorgeht aus:

- (2) a. I don't claim he lifted a finger to help us.
b. Ich behaupte nicht, dass er dabei einen finger gerührt hat.

2.5. Zwei Fragemöglichkeiten

Man kann zwischen zwei Typen von Fragesätzen unterscheiden, zwar Entscheidungsfragen und Fragen, die eine Supposition enthalten.

Suppositions- und Entscheidungsfragen sind semantisch verschieden; die zweite Gruppe lässt kein Suppositionsadverb zu:

- (26) Kommt Hans wohl sicher auch?

Der gebrauch von „wohl sicher „in Intonationsfragen oder sogenannten „tag questions“ ist vollkommen normal:

- (27) Hans kommt wohl sicher auch?
(28) Hans kommt wohl sicher auch, nicht?

Daher können diese beiden Fragen als potentielle Suppositionsfragen bezeichnet werden. Es zeigt sich weiter, dass auch das Modalitätsadverb „offensichtlich“ , das faktiv ist und also voraussetzt, dass man die Proposition als wahr betrachtet , nur bei potentiellen Suppositionsfragen möglich ist.

- (29) Kommt Hans offensichtlich auch?
(30) Hans kommt offensichtlich auch?
(31) Hans kommt offensichtlich auch, nicht?

Auch das Intensivadverb „doch“ ist nur mit Suppositionsfragen möglich:

- (32) Kommt Hans doch auch?
(33) Hans kommt doch auch?
(34) Hans kommt doch auch, nicht?

Es kann hier also festgestellt werden, dass die behandelten Probleme in Bezug auf „Supposition“ nicht Sondererscheinungen sind, sondern dass sie das ganze Sprachsystem betreffen und in sehr verschiedenen Konstruktionen ihre Existenz spüren lassen.



Potentielle Suppositionsfragen sind, wie schon aus der Verbindbarkeit mit dem faktiven Adverb „offensichtlich“ hervorgeht, nicht obligatorisch oder ausschliesslich suppositiv. Demzufolge ist in der Übersetzung des folgenden englischen Satzes aus GREENE kein „wohl sicher“ oder „doch“ möglich:

(35) Found him dead, didn't they? I saw a poster.

Der wurde dort tot vorgefunden, nicht? Ich habe es in einem Bulletin gelesen.

Der wurde dort wohl tot vorgefunden, nicht? Ich habe es in einem Bulletin gelesen.

Weil im weiteren Kontext der Sprecher bereits voraussetzt, dass jemand tot vorgefunden wurde, ist es nicht möglich, dies auch noch einmal als Supposition anzugeben. Der Englischsprechende muss also im Deutschen als L2 fortwährend imstande sein, diesen wichtigen Unterschied zwischen nichtsuppositiver und suppositiver „tag question“ zu machen. Im Deutschen wird die potentielle Ambiguität von „tag questions“ meistens gelöst durch den Gebrauch von „doch“:

(36) You wouldn't mind, would you?

Sie finden es doch nicht schlimm, oder?

(37) It wasn't true, was it?

Es war doch nicht wahr, oder?

Aber auch im Englischen hat die Sprache hier eine Lösung gefunden. Wie PALMER sagt, gibt es im Englischen zwei Arten von „tag questions“,... „Intentionally they are of two main kinds – with a rise or fall on the tag. The rise asks a confirmation of the suggestion though leaving it open for a denial.“(Palmer.1999, S.41).

2.6. Modale Hilfsverben

Wir werden uns nur kurz mit den modalen Hilfsverben befassen und uns auf das Modalverb “will” beschränken. Es ist auffallend, dass im Englischen „will“ oft mit einer suppositiven Bedeutung gebraucht wird, ohne von einem Modalitätsadverb bestimmt zu sein. Auch hier muss der deutsch-lernende Engländer eine ganz neue Oberflächenstruktur erwerben, die er meistens entweder mit den Adverbien „wohl“ oder „sicher“ und „werden“ oder mit dem Präsens aufbauen kann. Einige Beispiele aus GREENE genügen, um dies zu bestätigen.

(38) Your friend won't mind. She'll find someone.

Ihre Freundin wird es wohl nicht schlimm finden. Sie findet hier sicher jemanden.

(39) Some nice feller will lend me ten bob – when they come out of the Gents.

Irgendein netter Kerl wird mir wohl 10 Schilling leihen.

(40) (...thinking: he's probably gone to the Gents; he'll be back.

Er wird wohl sofort zurückkommen.

Es wäre sicherlich möglich, die Liste der sich ähnlich verhaltenden Strukturen in Zusammenhang mit Suppositionen noch weiter zu systematisieren. Die Beispiele sollten jedoch zeigen, dass nur durch eine Analyse von Ausgangssprache mit Zielsprache, die sich auf semantische Basisprobleme konzentriert, an eine richtige Programmierungsarbeit und an



Interferenzvorhersagen gedacht werden kann. Zusätzlich sollte auch noch darauf hingewiesen werden, dass ein deutsches Lehrbuch, das für verschiedensprachige Adressaten einheitlich vorgeht, nicht mit den Fakten und Folgerungen einer Analyse vereinbart werden kann.

3. Universalien und Theorie des Spracherwerbs

Es lässt sich zwischen theoretischer Linguistik und angewandter Linguistik ein Berührungspunkt denken. Beide Teildisziplinen sollten, wenn auch aus verschiedenen Gründen, nicht nur an der kontrastiven Linguistik interessiert sein, sondern beide sollen besonders, auch wieder aus verschiedenen Motiven, eine Theorie des Spracherwerbs aufbauen. Während die kontrastive Linguistik für den theoretischen Linguisten öfters eine heuristische Rolle spielt, ist die Frage nach dem universalen Charakter seines Sprachmodells doch gleichzeitig auch die höchste Zielsetzung seiner Forschung. Für CHOMSKY ist die Frage nach dem andäugltigen Wert eines Sprachmodells synonym mit einer Theorie des Spracherwerbs.⁷

Die Sprachwissenschaft solle versuchen, die universalen angeborenen Lernstrategien, mit denen das Kind in jeder beliebigen Sprachumgebung zur Grammatik dieser Sprache durchstösst, zu rekonstruieren. Diese Rekonstruktion sei dann das Sprachmodell, das auch der Linguist zu analysieren und zu formulieren habe. Obwohl diese Theorie über die Zielsetzung der Sprachwissenschaft nicht von jedem Linguisten akzeptiert wird, wird sie doch von allen Richtungen der Transformationsgrammatik weiterhin als gültig anerkannt. Die grosse Debatte geht vielmehr um die genaue Formalisierung dieses linguistischen Modells.

Während die deskriptive und theoretische Sprachwissenschaft auf der Suche nach einem universalen Sprachmodell immer weiter in die tieferen Ebenen und in die Komplexität der Einzelsprachen vorgestossen ist, wurde auch eine sich immer weiter ausdehnende Menge von Regeln und Regelsystemen aufgedeckt. Das oben behandelte Feld der Supposition ist nur ein kleines Teilgebiet in den vielen linguistischen Beschreibungen der letzten Jahrzehnte. Deshalb drängte sich für die Angewandte Linguistik die Frage auf, wie es überhaupt möglich ist, alle möglichen Oberflächenstrukturen für den Lernenden einer Fremdsprache zu programmieren. Ist es für den Lernenden überhaupt möglich, alle durch die bereicherte Beschreibung von Einzelsprachen aufgedeckten Lernprobleme explizit und kongnitiv zu verarbeiten? Muss nicht auch und an erster Stelle versucht werden, die tiefere, zugrundeliegende Struktur der oberflächlichen Phänomene dem Lernenden zugänglich zu machen? Eine solche Frage trägt in sich zwei Voraussetzungen, (1) dass man die zugrundeliegende Struktur formalisieren kann, und (2) dass man sie durch die Auswahl von Oberflächenstrukturen vermitteln kann. Wie weit es der Linguistik schon gelungen ist, die tiefere, also die semantische Struktur der Sprache, oder genauer, der möglichen Sätze dieser Sprache in einem logisch-mathematischen Kalkül zu repräsentieren, bleibt gerade in diesem Augenblick, wo sich zwei oder mehr Richtungen in der Transformationsgrammatik entwickelt haben, noch ganz problematisch. Mehr und mehr ist den meisten transformationell-generativen Linguisten klar geworden, dass die Vorstellung einer Tiefenstruktur, wie CHOMSKY sie in dem Aspects-Modell beschrieben hat, eine Ebene des Satzes darstellt, die ganz deutlich an der Oberflächenstruktur orientiert ist und die nicht im Stande ist, die vielen semantischen Regelmässigkeiten innerhalb ein und derselben Sprache zu erfassen und viele der sogenannten zufälligen Abweichungen zu

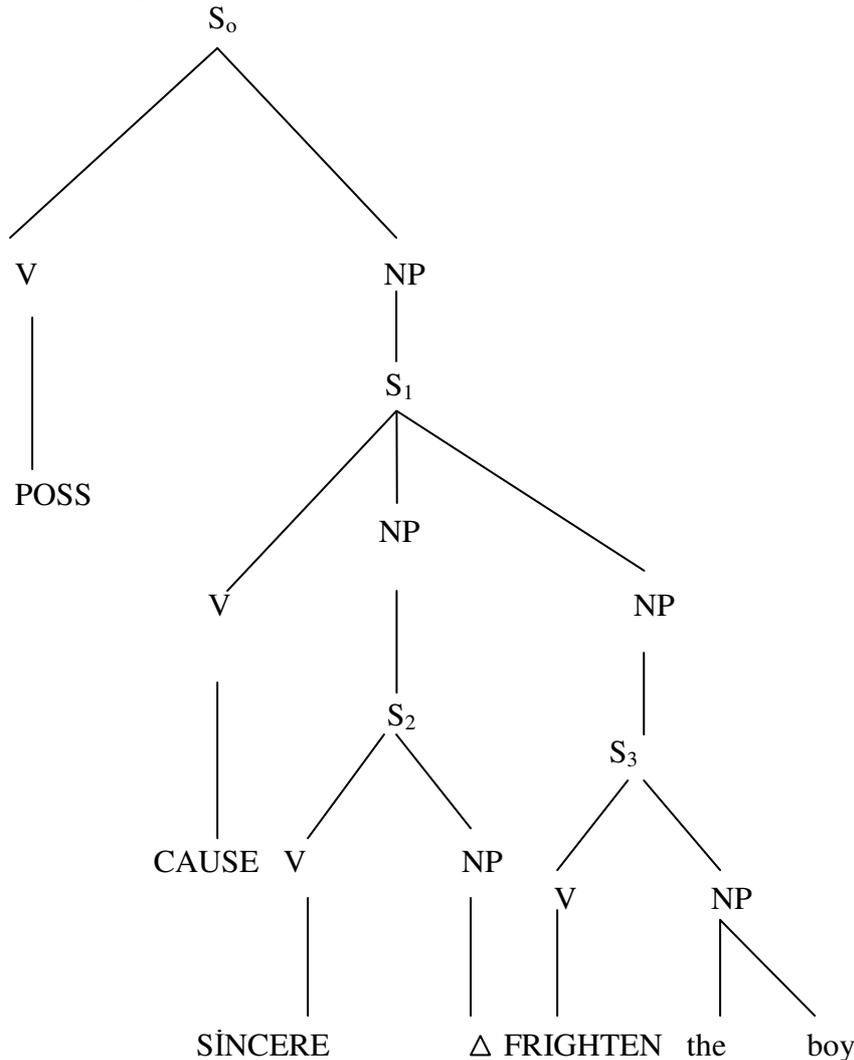
⁷ Siehe CHOMSKY 1965, 30-37



erklären. Auch die Regelmässigkeiten in den Übereinstimmungen zwischen L1 und L2 dürften trotz des gegenteiligen Eindrucks viel grösser sein als bisher vermutet werden konnte. Diese semantischen Strukturen sind nicht mit einer CHOMSKY anischen Tiefenstrukturauffassung zu beschreiben, sondern nur mit einem Modell, das sich weit mehr der formalen Logik annähert. In diesem Modell – und zwar dem der „Generativen Semantik „ – besteht ein Satz ebenso wie eine logische Proposition aus einer höheren oder abstrakten Prädikat mit einem oder mehreren Argumenten , sodass die logische Formel P(x) oder (x,y) jetzt auch linguistisch anwendbar ist als V –NP oder V-NP-NP, wobei eine NP dann jeweils rekursiv als ein neuer Satz weiterentwickelt werden kann. Das Symbol V stellt nicht mehr nur ein Oberflächenverb vor, sondern kann je nach Belieben auch ein Hilfsverb, ein Adjektiv , ein Nomen , ein Quantifikator , eine Präposition usw. sein. Wichtig dabei ist auch zu wissen, dass nicht das konkrete Morphem als höheres Verb oder Prädikat fungiert, sondern eher die abstrakte Form dieses Morphems; es werden also eigentlich nur sogenannte semantische Primitiva als höheres, abstraktes Verb in die semantische Struktur, die einem konkreten Satz zugrundeliegt, eingeführt. Dies lässt sich am besten illustrieren an dem CHOMSKY-Satz:

(41) Sincerity may frighten the boy.

Dieser Satz würde in einer Analyse der Generativen Semantik etwa das folgende Baumdiagramm bekommen:



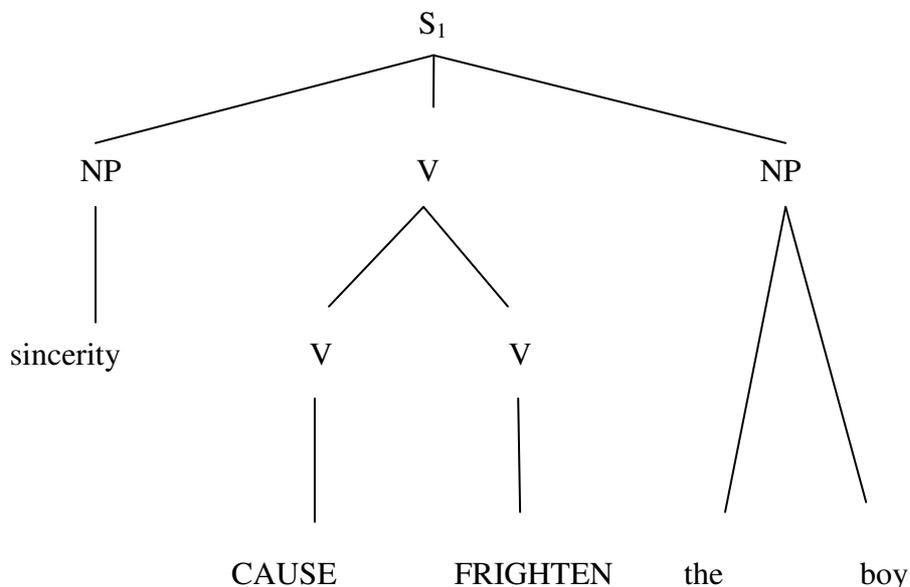


Die in Grossbuchstaben aufgeführten Elemente stellen die abstrakten semantischen Primitiva vor. Es versteht sich, dass einige Elemente noch in weitere Primitiva zerlegt werden sollten; so bedeutet FRIGHTEN etwa BE WITH FRIGHT.

(das kleine Dreieck zeigt an, dass ein bestimmtes Argument – hier das Subjekt von SINCERE – nicht spezifiziert worden ist).

Diese semantisch –syntaktische Struktur durchläuft dann die folgenden Regeln.

In S_1 wird der NP-Knoten ‚der S_2 dominiert ‚ nach einer Nominalisierungstransformation das Nomen ‚sincerity‘ ergeben ;dieses Nomen wird dann durch Subjektanhebung an die erste Stelle von S_1 gerückt. Jetzt hat das Englische eine Regel, die man Prädikatsanhebung nennt und die besagt, dass ein (abstraktes)Verb – hier FRIGHTEN – zu einem Verb in dem nächst höheren Satz angehoben werden kann, um mit dem dort vorhandenen Verb einen Knoten zu bilden, wie in:



Jetzt hat das Englische wie auch das Deutsche eine lexikalische Transformation, die die semantische Primitiva CAUSE plus FRIGHTEN zu dem kausativen Verb ‚frighten‘ bzw. erschrecken umbildet (in diesem Fall ist die äussere Form dieselbe wie diejenige der nicht-kausativen Entsprechungen).

Im Niederländischen ist übrigens diese Transformation⁸ nicht möglich mit einem nicht-menschlichen Subjekt wie ‚sincerity‘. Man hat also für (43) die folgenden Entsprechungen:

- (44) a. Sincerity frightens the boy.
 b. Aufrichtigkeit erschreckt den Jungen.
 c. Eerlijkheid doet de jongen scrikken.

⁸ In einem Modell der Generativen Semantik umfaßt Prädikatsanhebung auch die oben in 2-4 besprochene Negationsanhebung.



wobei „doet“ dem Deutschen „tut, macht“ oder dem Englischen „makes“ entsprechen würde. Der grosse Wert einer derartigen Analyse auch vom vom kontrastiven Standpunkt her- ist dann, dass man auch versuchen kann, die Strukturiertheit innerhalb des Lexikons zu erfassen. Der technische Unterschied zum Aspects-Modell ist gerade der, dass dort keine „lexikalischen Transformationen“, d.h. Ersetzungen von Teilstrukturen des Baumdiagramms durch lexikalische Einheiten (oder Ausdrücke) möglich sind. Dagegen können in diesem Modell der Generativen Semantik die rein syntaktischen Transformationen wie etwa die Subjektanhebung mit lexikalischen Transformationen alternieren. Würde man diesen drei Sätzen eine Tiefenstruktur nach dem Aspects-Modell zuordnen, dann würde man für das Niederländische eine ganz andere Analyse bekommen als für den englischen und den deutschen Satz in (44) , obwohl es eine Tatsache ist, dass die drei Sätze doch dieselbe Bedeutung haben. Es wird jetzt mit der Analyse in (42,43) also eine viel grössere Regelmässigkeit⁹ aufgedeckt. Dem universellen Charakter dieses Modells ist daher inzwischen auch ein viel stärkeres Gewicht beigemessen worden. Aber auch für die konkrete Beschreibung des Englischen und des Deutschen ermöglicht die obige Analyse ein höheres Mass an Korrespondenz.

Es würde nämlich eine Erklärung möglich werden für die verschiedenen deutschen und niederländischen Übersetzungen (mit gleicher Bedeutung) der folgenden englischen Sätze:

(45)a. Heat can boil water.

Hitze kann Wasser zum Kochen bringen.

Hitte kann water doen koken.

b. Heat can work steam engines.

Hitze kann Maschinen antreiben.

Hitte kan machines doen draaien.

c. Heat can melt metals.

Hitze kann Metalle schmelzen/ zum Schmelzen bringen.

Hitte kan metalen doen smelten.

d. John melts the butter in a pan.

Hans schmiltz die Butter in einer Pfanne.

Jan smelt de boter in een pan / laat de boter in een pan smelten.

Was aus diesen Beispielen hervorgeht, ist das Englische in der Oberflächenstruktur über viel mehr kausative Verben als das Deutsche verfügt, aber dass das Deutsche in dieser Hinsicht doch auch wiederum deutlich vom Niederländischen unterschieden ist und in dieser Hinsicht eine Mittelstelle zwischen dem Englischen und dem Niederländischen einnimmt.¹⁰

Es gibt überdies in (41) noch ein viel komplexeres Problem bei der Analyse der modalen Kategorie „Möglichkeit“, die mit verschiedenen Oberflächenformen ausgedrückt werden kann , nämlich auf Englisch mit“ may , may not , cannot , possible , not possible, impossible , possibly „ und auf Deutsch mit „kann, kann nicht, möglich, nicht möglich“. Die Distribution

⁹ Dies trifft noch viel mehr zu, wenn man auch das Französische in den Vergleich miteinbezieht. Im Französischen wird das Onerflächenverb ‚faire‘ (‚machen‘) sehr häufig verwendet bei kausativen Konstruktionen. Siehe dazu ROULET 1073 und SEUREN 1972.

¹⁰ Meistens nimmt aber das Niederländische eine Mittelstelle zwischen dem Englischen und dem Deutschen ein.



dieser Formen in den zwei Sprachen ist aber ganz verschieden. Der CHOMSKY-Satz in (41)“Sincerity may frighten the boy „ lautet im Deutschen:

(41a.) Aufrichtigkeit kann den Jungen erschrecken.

Aber für die Negation von (41), also für

(46) Sincerity may not frighten the boy.

hat das Deutsche nicht eine entsprechende “kann-Form“ , ausser bei sehr starker Betonung von „nicht“ und vielleicht mit Hinzufügung von „auch“ , etwa wie in:

(47) Aufrichtigkeit kann den Jungen auch nicht erschrecken.

Die neutrale Übersetzung für (46) ist aber:

(48) Es ist möglich, dass Aufrichtigkeit den Jungen nicht erschreckt.

Andererseits hat der deutsche Satz:

(49) Aufrichtigkeit kann den Jungen nicht erschrecken.

Eine Paraphrase, in der „nicht“ dem Adjektiv “möglich“ vorangeht wie in:

(50) Es ist nicht möglich, dass Aufrichtigkeit den Jungen erschreckt.

Das Englische hat auch diese beiden Möglichkeiten, nämlich

(51) It is impossible that sincerity would frighten the boy.

(52) Sincerity cannot frighten the boy.

Obwohl dieser Satz mehrdeutig sein dürfte zwischen reiner Möglichkeiten und einem Imstandesein, wird bei Hinzufügung eines Tempuselements, wie etwa der Vergangenheit, die Möglichkeitsbedeutung von „cannot“ ganz eindeutig hervorgehoben:

(53) Sincerity cannot have frighten the boy.

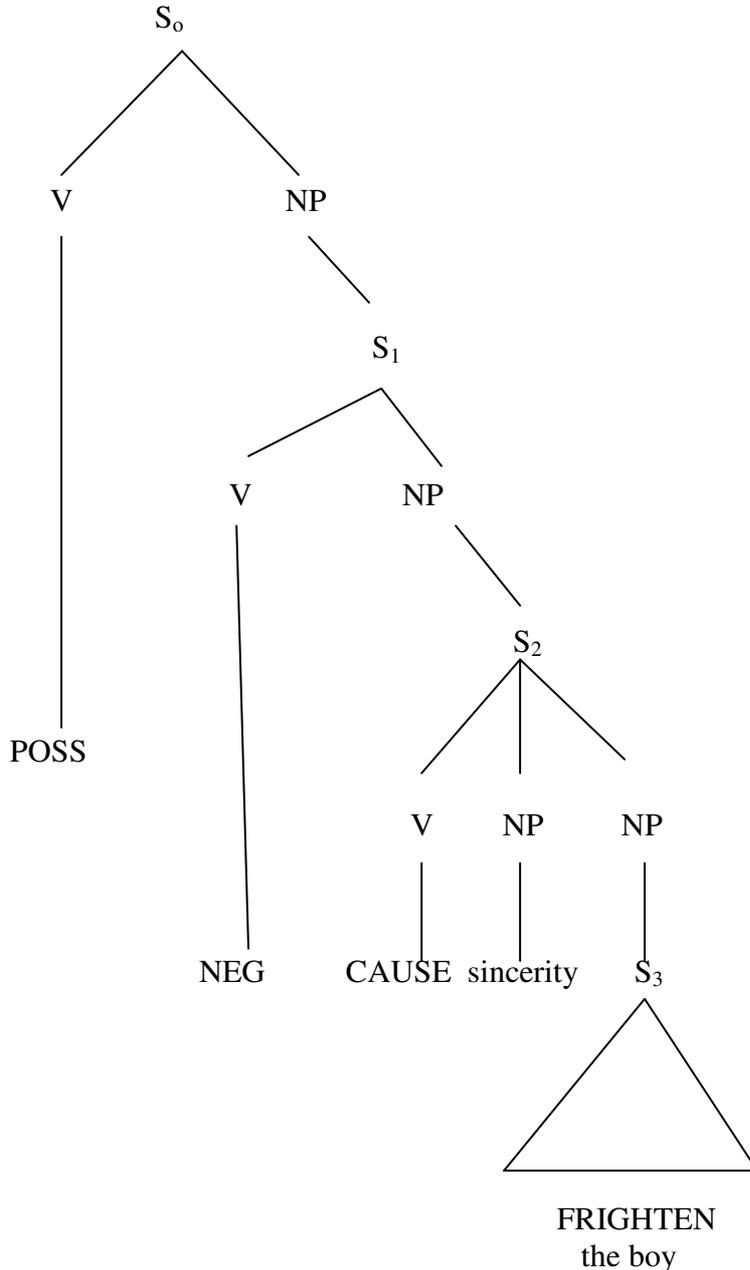
In einem Aspects – Modell würde man nie imstande sein, die Entsprechungen zwischen Sätzen zu erfassen. Dies würde dann die kontrastive Linguistik und letzten Endes auch für den Spracherwerb eine Vielfalt von Tiefenstrukturen bedeuten , und demgemäss würde die „Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues „ , wie Wilhelm von HUMBOLDT es schon im Jahre 1836 nannte , auf einer sehr tiefen Ebene zu lokalisieren sein. Dies stimmt aber nicht mit unserer sprachlichen Intuition überein. Wir spüren intuitiv eine direkte Beziehung zwischen „may/may not „ einerseits und „kann möglich, dass nicht“ andererseits. Eine derartige Intuition besagt also, dass die zugrundeliegende Struktur von „möglich, dass nicht“ irgendwie dieselbe Vorstellung von „kann“ enthalten muss. Diesem Sachverhalt können wir dadurch Rechnung tragen, dass wir der samantischen Struktur, wie sie in (42) repräsentiert ist, nur eine Negation hinzufügen. Das eigentliche Problem ist dann , was dominiert.



Dominiert das primitive Prädikat POSS(ibilität) die NEG(ation) oder umgekehrt? Es kann deutlich gezeigt werden, dass dieses Problem der Über-und Unterordnung auch semantisch und syntaktisch äusserst wichtige Implikationen hat.

Wählen wir zunächst die Dominanz POSS über NEG:

(54)

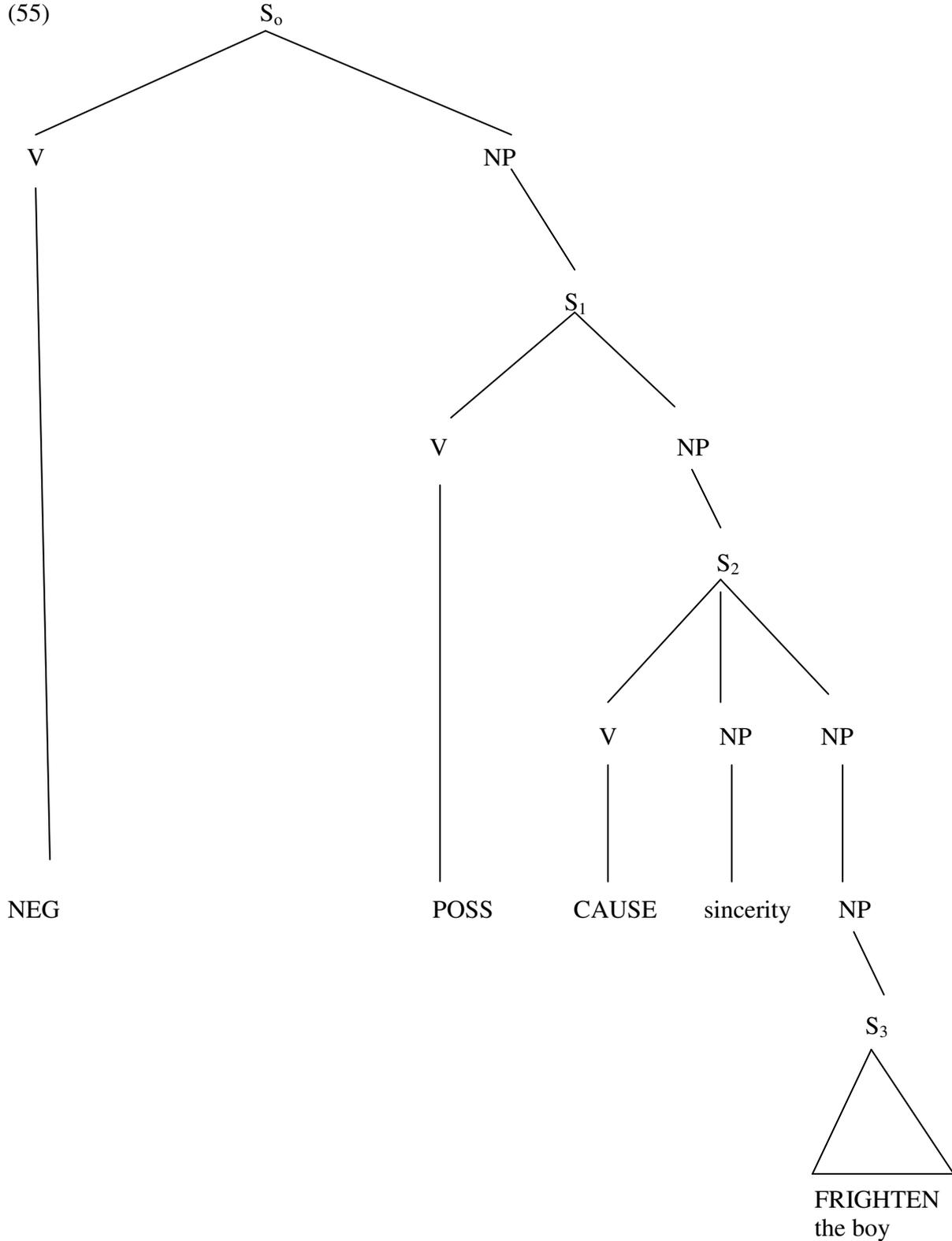


Von dieser semantischen Struktur heraus lässt sich das Englische und das Deutsche wie folgt erklären. Im Englischen hat man zwei Möglichkeiten: entweder das Oberflächen-Hilfsverb „may“ oder das Adjektiv „possible“ ; beide sind in der Lage, diese semantische Struktur aufzunehmen, entweder als „It is possible that sincerity does not frighten the boy“, wo also das Element NEG in den Teil S₂ inkorporiert worden ist, oder als „Sincerity may not...“, wobei die Subjektanhebung immer weitergeführt worden ist, also von S₂ nach S₁ nach S₀. Diese beiden Möglichkeiten hat das Deutsche eben nicht, denn nur die erste Möglichkeit besteht im



Deutschen. Das bedeutet, dass das Deutsche eine typische Oberflächen-Restriktion bei dem Hilfsverb „kann“ hat, die besagt dass im Normalfall (also für (48), aber nicht für (47) , die Folge POSS-NEG nicht mit „kann“ transformiert wird , sondern nur mit „möglich“.

Wenn wir jetzt die umgekehrte Folge wählen , also NEG-POSS, dann erhalten wir:
 (55)





Hier hat das Englische zwei Möglichkeiten , nämlich eine Transformation mit „not possible“ (weiter transformiert zu „impossible“), oder eine Transformation mit „can(not)“, was zu den Sätzen (51) und (52) führt.

Das Deutsche hat auch diese beiden Möglichkeiten, nämlich eine Transformation mit „nicht möglich“ (oder unmöglich) und eine Transformation mit „kann“(nicht).

Fassen wir jetzt die obigen Fakten in einer Tabelle zusammen.

(56)

	ENGLISCH		DEUTSCH	
POSS	possible	may	möglich	kann
POSS+NEG	possible that not	may not	möglich, dass nicht	(kann auch nicht)
NEG+POSS	not possible that impossible that	cannot	nicht möglich, dass unmöglich, dass	kann nicht

Es lassen sich eine Menge von sprachlichen Fakten - sowohl intralingual wie auch interlingual – vergleichen und erklären, indem man annimmt, dass der wirkliche Vergleich zwischen diesen intra – und interlingualen Fakten mittels einer semantischen Tiefenstruktur durchgeführt wird. Die Verschiedenheit der Sprachen ist also eher auf der lexikalischen und der morphosyntaktischen Ebene zu suchen. Das Lexikon der verschiedenen Sprachen enthält dann nicht nur verschiedene phonologische Repräsentationen von lexikalischen Einheiten, sondern es sind dies bereits auch Oberflächenmanifestationen von eher universalen semantischen Primitiva, die den verschiedenen Sprachen gemeinsam sind. Auch die morphosyntaktische Ebene kann dann zumindest teilweise betrachtet werden als das Ergebnis der verschiedenen Restriktionen, die mit dem jeweiligen Ausdruck in jeder Einzelsprache verbunden sind, wie oben für „can“ und „kann“ illustriert wurde. Mit einer solchen Auffassung wird also die „Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues“ auf einer relativ oberflächlichen Ebene lokalisiert. Dies ist zwar schon immer eine wesentliche Grundannahme der generativen Grammatiktheorie gewesen, aber durch die Annahme des Grammatikmodells der Generativen Semantik scheint dieser Grundgedanke doch mehr konkretisiert und operationell geworden zu sein.

Auf ähnliche Weise wie für die logischen Kategorien „Possibilität“ und „Negation“ könnte auch die Beschreibung der in Abschnitt 2. Besprochenen suppositiven Konstruktionen durchgeführt werden, wobei dann die bekannte „Performative Theorie“ von J.R. ROSS als Ausgangspunkt genommen werden könnte. Wir werden diese Beschreibung jedoch jetzt nicht weiter untersuchen, unter anderem, weil sie doch noch nicht so stark begründet worden ist. Wir haben bisher versucht, mit Hilfe der theoretischen Linguistik zu formalisieren, was in einem kleinen Bereich wie Possibilität und deren Interaktion mit Negation im



Fremdsprachenunterricht gelehrt und gelernt werden muß. Dies war also die Antwort auf die erste Frage, nämlich, ob das zu Erlernende formalisiert werden kann.

Die zweite Frage, die eigentlich vom didaktischen Standpunkt aus genauso wichtig ist, wenn nicht wichtiger als die erste, wäre, ob eine Formalisierung wie oben aufgezeigt auch etwa eine Repräsentation sei, die der Lernende einer Fremdsprache zu erlernen habe.

Diese Frage zielt nach dem „wie“ beim Erwerb einer Fremdsprache. Es bedürfte mehr als dieses Aufsatzes, um diese Frage zu beantworten. Dennoch möchten wir ganz kurz einige prinzipielle Antworten geben. Erstens, wenn auch die Lernschwierigkeit sich auf einer ganz anderen psychologischen Ebene zu situieren hätte – es gibt aber keinen Grund zu einer solchen Annahme – , dann hätte doch die theoretische Linguistik eine Formalisierung angeboten, die auch die Sprachdidaktik nicht ohne weiteres – und sei es nur als Herausforderung – ablehnen könnte. Zweitens, wenn die Formalisierung der linguistischen Fakten irgendwie nur die Lernschwierigkeiten der L1 in gewissem Maße repräsentiert, dann wäre es doch so, dass in L1 der Lernende intuitiv einen Unterschied machen könnte zwischen der semantischen Struktur (oder Strukturiertheit der Inhaltseite der Sprache) und Oberflächenstruktur (oder Strukturiertheit der Ausdruckseite der Sprache) . Gerade dieser Unterschied dürfte auch beim Erlernen einer Fremdsprache (L2) eine wichtige Rolle spielen.. Es würde in diesem Fall also darauf ankommen, dass der „Programmingenieur“ , d.h. der angewandte Linguist, solche Programme aufstellen kann, die es dem Lernenden ermöglichen, mittels wissenschaftlich fundierter Auswahl von Oberflächenstrukturen in L2 dieselbe semantische Struktur wie die bereits in der Ausgangssprache (L1) vorhandene aufs neue in der L2 zum konkreten Sprachsystem aufzubauen.

Die Rolle der sogenannten kognitiven Prozesse ist in diesem Zusammenhang also nicht zu unterschätzen; es muß zwar immer eine konkrete Einübung der Oberflächenstrukturen stattfinden, aber es ist auch zu betonen, daß der Spracherwerb im Fall einer Fremdsprache immer einen geistigen Sprung voraussetzt, der nur dann mit Erfolg unternommen werden kann, wenn er den gewünschten Input von Oberflächenstrukturen angeboten bekommt, die das Durchstoßen zur tieferen semantischen Ebene ermöglichen soll. Die angewandte Linguistik würde gerade in diesem Fall den Auftrag haben, herauszufinden, welche syntaktisch – semantischen Elemente es erlauben, in möglichst kurzer Zeit und mit möglichst intensivem Gebrauch der intuitiven Lernstrategien des menschlichen Geistes zu einem neuen Sprachsystem, dem der L2 zu gelangen.

Eine derartige kontrastive Linguistik würde es den angewandten Linguisten letzten Endes ermöglichen, zu einer expliziten Darstellung und Formulierung der Lernschwierigkeiten beim Fremdspracherwerb zu kommen.



Literatur

- ATALAY, Besim: Türkçede Kelime Yapma Yolları, 1946, İstanbul.
- AUSTIN, John L. (1962) : How to do things with words, URMSON, J.O. (ed.), Oxford.
- BANGUOĞLU, Tahsin: Türkçenin Grameri, Türk Tarih Kurumu, 1990, Ankara.
- Berz Irmhild: Graphische Varianten bei der substantivistischen Komposition, In DaF, 3.167.172.1993
- BRAUN, Peter: Tendenzen in der deutschen Gegenwartssprache, 1987, Stuttgart.
- CHOMSKY, Noam (1965) : Aspects of the theory of syntax, Cambridge/Mass.
- CORDER, S. Pit (1972) : Zur Beschreibung der Sprache des Sprachlerner, in: NICKEL, GERHARD (ed.) : Reader zur kontrastiven Linguistik, Frankfurt/M. 1972, 175-184.
- DEBSHI, anton: Zum Status des tertium Comparations in kontrastiven Untersuchungen, In: LAB47, 10-14, 1985.
- DIRVEN, Rene (1973) : A performative approach to German ‚sicher‘ and Dutch ‚zeker‘ , in: CATE, Abraham P. ten, JORDENS, Peter (ed.): Linguistische Perspektiven . Referate des VII. Linguistischen Kolloquiums Nijmegen, 26.-30. September 1972, Tübingen 1973, 220-229.
- ENGİN, Muharrem: Türk Dilbilgisi, 1980, İstanbul.
- HESSLEY, Regina: Sprachvergleich als Hilfe beim Grammatik Lernen, In: DaF 1.20-25.
- JACOBS, Roderich A., ROSENBAUM, Peter S. (ed.) (1970) : Readings in English transformational grammar, Waltham/Mass.
- LAKOFF, George (1970) : Pronominalization, negation and the analysis of adverbs, in: JACOBS/ROSENBAUM 1970, 145-165.
- LINDHOLM, James M. (1969) : Negative raising and sentence pronominalization, in: BINNICK, Robert et al. (ed.) : Papers from the fifth regional meeting of the Chicago linguistic society, Chicago, 148-158.
- PALMER, F.R. (1965) : A linguistic study of the English verb, London.
- ROSS, John R. (1970) : On declarative sentences, in : JACOBS/ROSENBAUM 1970, 222-272.
- STEUERWALD, Karl: Untersuchungen zur türkischen sprache der Gegenwart, 1963, Berlin.
- WATTS, R.J., HOMBERGER, B.W. (1973) : Proposals concerning the teaching of the English progressive aspect, Le Langage et l’Homme 21, 18-26.
- ZÜLFİKAR, Hamza: Terim Soruları ve Terim Yapma Yolları, 1931, Ankara.