HUNGAROLOGISCHE BEITRÄGE

2

Universität Jyväskylä 1994

Hungarologische Beiträge

PROBLEME DES SPRACHERWERBS

Herausgegeben von

László Keresztes Tuomo Lahdelma Sándor Maticsák Christoph Parry



Universität Jyväskylä 1994

© Die Verfasser Universität Jyväskylä, Humanistische Fakultät, Hungarologie-Projekt Typographie: Sándor Maticsák & Vesa Ninikangas Druck: Kopi-Jyvä, Jyväskylä 1994 ISBN 951-34-0426-9 ISSN 1237-0223

Zum Geleit

Im Frühjahr 1994 wurde von der Hungarologie-Einheit der Universität Jyväskylä und dem Hungarologischen Zentrum der Universität Hamburg ein Projekt eingeleitet, das zum Ziel hat, zu untersuchen, wie Sprecher verschiedener Sprachen Ungarisch lernen. Unser Ausgangspunkt ist die Auffassung, daß der Spracherwerb einen soziokulturellen Prozeß darstellt. Dieser war Gegenstand eines am 9. und 10. März 1994 veranstaltenen Seminars an der Universität Jyväskylä, wo sowohl allgemeine Fragen des Fremdsprachenerwerbs als auch gewisse sprachspezifische Probleme erörtert wurden. Mit dem vorliegenden Band der Hungarologischen Beiträge stellen wir den Ertrag dieses Seminars vor und danken zugleich den Sprachforschern der Universität Jyväskylä und den ausländischen Partnern der Hungarologie in Jyväskylä, die durch ihre wertvolle Mitarbeit das Seminar möglich machten.

Jyväskylä am 15. November 1994

Tuomo Lahdelma

INHALT

ALLGEMEINE FRAGEN DES SPRACHERWERBS

Riikka Alanen: Learning a Typologically Different Foreign Language: Some Results of an Experiment in the Acquisi- tion of Semiartificial Finnish by Native Speakers of English	7
Hannele Dufva: Language Awareness and Cultural Awareness for Language Learners	19
Matti Leiwo: Sprachliches Wissen und Interaktion im Sprach- unterricht	33
Raija Markkanen: Interference in Foreign Language Learning	51
Kari Sajavaara: Second Language Acquisition and Foreign Language Learning	57
ASPEKTE DES SPRACHUNTERRICHTS IM DREIECK FINNISCH- Ungarisch-Deutsch	
Fazekas, Tiborc: Erfahrungen im Ungarisch-Sprachunterricht für deutsche Studierende	81
Danilo Gheno: Die ungarische Sprache im italienischen Mund Claudia Sirpa Jeltsch: Routinen im Fremdsprachenunterricht: Deutsch für finnischsprachige Lernende und Finnisch für deutschsprachige Lernende	93 103
Keresztes, László: Die Probleme der Ungarisch lernenden Finnen	127
Maticsák, Sándor-Báthory, Ágnes: Using the Results of Contrastive Linguistics in Compiling Coursebooks	141
Christoph Parry: Zur Rolle der Kulturvermittlung im Fremd- sprachencurriculum am Beispiel Deutsch als Fremdsprache	
	153 165

ALLGEMEINE FRAGEN DES SPRACHERWERBS

Learning a Typologically Different Foreign Language: Some Results of an Experiment in the Acquisition of Semiartificial Finnish by Native Speakers of English

Riikka ALANEN

1. General Background

How do native speakers of an Indo-European language, in this case English, go about learning an agglutinative language? How successful are they as beginning language learners in acquiring and using inflected word forms to express semantic and grammatical relationships in a language that is typologically very different from their native language or any other foreign languages they might already know? In this paper the results of a Finnish language learning experiment will be shortly discussed; an attempt is also made to explore issues involved in second language learning in general. The experiment was conducted in the United States at the University of Hawaii, Manoa. The learners were all native speakers of English. The target language was Finnish, but since certain modifications were made to it, mainly for methodological reasons, it will be more correct to refer to the target language as semi-artificial or partly artificial Finnish.

In Finland, the problems the Finns have as learners of Indo-European languages, especially English, have been widely discussed. Sajavaara and Lehtonen (see eg. Lehtonen & Sajavaara 1983; Sajavaara 1986; Sajavaara & Lehtonen 1989) have described the problems the Finnish language learners encounter in the processing of ambiguous, grammatically acceptable and unacceptable English and German sentences by contrasting their performance with that of native speakers. Ringbom (1987) in discussing the role

¹ For more detailed analysis of the experiment, see Alanen 1992.

of L1 in foreign language learning examined the differences between Finns and Swedish-speaking Finns in learning English. For various reasons, there have been considerably fewer studies conducted on the second language acquisition of typologically very different languages such as Finnish, Hungarian or Turkish in Europe or Japanese and Chinese in Asia by native speakers of English or other Indo-European languages. With changing times, the need to know more about the processes that go into the acquisition of languages once considered 'exotic' in the largely Indo-European speaking West has become important not just to second language researchers but teachers and designers of language programs, as well.

On the basis of structural differences between Finnish and Indo-European languages certain hypotheses can be made about potentially problematic areas for learners of Finnish: grammar, which uses, to a foreign eye or ear, a complex system of endings, or 'cases', to indicate grammatical and semantic relations in a sentence; lexis, which on the surface has few items in common with Indo-European languages; and, in phonology, certain systematic sound changes that word stems undergo when inflected (Karlsson 1987: 14–15).

2. Experiment

2.1. Background to the experiment

The primary purpose of the experiment was not to investigate how L1 English speakers learn Finnish. Rather, the aim was to investigate the role of consciousness and attention in second language acquisition through analyzing the effects of input enhancement and rule presentation on the learning process. In other words, the focus of the study was to investigate the relationship between certain features of formal instruction and second language acquisition. One aim of the study in particular was to investigate whether incidental learning of structural language elements was possible. Still, some of the issues involved have a direct bearing on the problems found in the acquisition of Finnish as a second or foreign language in general. The reader is asked to bear in mind, though, that most of the analyses made below are strictly post hoc in nature.

There were some advantages in selecting Finnish as the target language: First, by choosing a language that no one had any knowledge of, the role of previous knowledge, which is usually very difficult to control for in any SLA experiment, could be taken care of. That the experiment took place in Hawaii further guaranteed that the subjects could have no exposure to Finnish other than through formal instruction during the learning sessions. Secondly, typological differences between English and Finnish made it an interesting target: How would native speakers of English react to the linguistic input of such exotic nature?

In the following, not all of the results of this learning experiment will be discussed; instead, the focus will primarily be on describing how the learners succeeded in processing and incorporating foreign language input while at the same making some comments on how the manipulation of linguistic input and explicit rule presentation affected this process.

Two notions are of particular importance here, or, indeed, in any SLA process in general. According to Chaudron (1985), input usually refers to the target language material the learner is exposed to during the process of language learning whereas intake is that part of the input the learners has actually incorporated into his or her developing knowledge system, in other words, has learned. Van Patten (1989) defines intake as a subset of the input that the learner perceives and processes. Furthermore, there are certain factors that influence both what learners actually perceive and how they process the knowledge they have thus gained in order to incorporate it in their knowledge system. One of these factors is very likely formal instruction. Long (1988) has suggested that it is the way that instruction directs a language learner's focus on form that appears to be behind most successful second language learning experiences. In such cases, language learners have been directed to pay attention to, or notice, the connection between linguistic form and its meaningful use in context. Doughty's (1991) findings on the acquisition of relative clauses by non-native speakers of English also seem to suggest that the saliency of target structures influences learning outcomes: highlighting of the target structures while asking the learners to concentrate on the meaning seemed to have a positive effect on the acquisition of relative clauses even if the learners were not given explicit grammar instruction. It has also been suggested that a certain amount of attention or noticing is necessary for learning to take place (eg. Schmidt 1990). Schmidt sees noticing as the private experiencing of focal awareness. It can be operationally defined as availability for verbal report, subject to certain conditions (Schmidt 1990: 132).

In the experiment, then, an attempt was made to influence the focus of learners' attention, first, by manipulating the linguistic input by enhancing or not enhancing the learning targets embedded in the running text by using italics; and, secondly, by rule presentation, that is, giving the learners explicit information about the rules governing the use of the learning targets. It is to be noted that the subjects were not asked to learn grammatical structures or phonological rules as such; on the contrary, every attempt was made during the experiment to encourage the learners to concentrate on the content. In this respect, any results that showed the learners having acquired the target structures could be seen as indicative of incidental learning, if the term incidental learning is understood to refer to non-intentional learning.

2.2. Method

2.2.1. Subjects

36 students at the University of Hawaii, Manoa, volunteered for the study. All were native speakers of English who had previous foreign language learning experience.

2.2.2. Learning targets and materials

The learning targets were embedded in two short descriptive passages in Finnish. The targets were from two different levels of language: (1) locative suffixes -ssa ('in'), eg. kupissa 'in the cup'; -ssa ('on'), eg. kukassa; and -lla ('on'), eg. poydalla 'on the table'; and (2) numerous examples of four types of consonant gradation (tt->t, kk->k, pp->p, and t->d). In the case of locative endings students were exposed to and given meaning of both the base form and the inflected form. Similarly, the passages always contained both the

base form and the inflected form with a word stem that had undergone consonant alteration such as matto — matolla; kukka — kukassa; kuppi — kupissa; poyta — poydalla. Locative suffixes have a more or less clearly definable semantic content whereas consonant gradation is a purely formal, linguistically conditioned phenomenon in Finnish. The passages contained a large number of sentences with locative expressions such as (the learning targets printed in italics; sentences not shown in actual size or order):

Kato on pisi.

Mikko ja Liisa on kadossa.

Greippi ja banaani on boulissa.

Poyta on matolla.

Vati ja kuppi on myos poydalla.

Meloni on vadilla.

'The city is busy'

'Mikko and Liisa are in the city'

'A grapefruit and a banana are in

the bowl'

'The table is on the mat'

'A plate and a cup are also on

the table'

'A melon is on the plate'

Some modifications were made to the target language although its agglutinative nature was preserved; experiments with semi-artificial language have been conducted at least by Hulstijn (1989). For example, some of the lexical items used in the learning materials were specifically designed for the experiment, mainly because the genuine Finnish words were considered too long or phonetically and orthographically too difficult. The word kato, for example, was created for this experiment alone and given the meaning 'city'; the Finnish word meaning 'city' is actually kaupunki. Furthermore, "cognates" or "loan-words" were created where none existed before, again to ease the load on the learners' memory and processing capacity: bouli 'bowl' and pisi 'busy' are examples of this. Word order also remained unchanged (SV) although in Finnish it is free; in some parts of the passages the inverted word order would have been more natural. Umlaut-vowels \(\bar{a}\) and \(\bar{o}\) were also eliminated and a and o used instead.

2.2.3. Treatment and hypotheses

Subjects were divided into four treatment groups (N=9): Control, Enhance, Rule, and Rule & Enhance. Their treatment varied as follows: Control was given the learning materials only, without enhancements, Enhance received the input with the enhanced targets, Rule was given the learning materials and a short explanation of the use of the locative suffixes and the occurrence of consonant gradation in Finnish, and Rule & Enhance received both the rules and the enhanced learning materials. The following hypothesis was made about the order of learning outcomes: Control < Enhance < Rule < Rule & Enhance. In other words, it was hypothesized that not only would those two learner groups that received rule instruction on the learning targets perform better than those with no such instruction but also that the learner groups that received enhanced input would outperform their peers.

2.2.4. Procedure

All students attended two lessons of Finnish. The lessons took place in the language laboratory of the University of Hawaii Language Study Center. Each lesson consisted of a 15-minute study session, during which the students read a short descriptive text in Finnish with a picture and a Finnish-English glossary attached. Those subjects who received the rules were given additional five minutes to study them. The students were also asked to think aloud during the learning sessions. These protocols were recorded and later analyzed; unfortunately, any detailed discussion of these selfreports is beyond the scope of this paper. All subjects were told that there would be questions after the study session about the content of the passage but no mention was made that at the end of the experiment they would also be tested on the production of syntactic constructions included in the passages. After each lesson the subjects were given a short reading comprehension test and a 12item word translation task in which the subjects were asked to translate Finnish words into English (again, the emphasis in this task was on meaning). After the second and final session, however, the subjects were also given a 33-item sentence completion task in which they were asked to complete a Finnish sentence with a word in brackets so that the sentence would contain a place expression. The

meanings of the lexical items included in this task were also given to the students. Finally, the students were also asked to restate or give rules that in their opinion would govern the occurrence of locative endings and consonant alteration in the passages and judge the grammaticality of a number of Finnish sentences containing locative expressions. In the following, the results of the sentence completion task only will be discussed in more detail.

2.3. Results and discussion

The scores of the sentence completion task shown in Table 1 below partially support the hypothesis. The scores show how many instances of target-like structures the learners were able to supply in contexts in which they were required.

Table 1. Raw scores for suffixes -ssa ('in'), -ssa ('on') and -lla ('on') and four types of consonant gradation for all subject groups.

		Control (N=9)	Enhance (N=9)	Rule (N=9)	Rule&Enhance (N=9)
-ssa ('in')	k = 9	(=, -)	(= , =)	(=, -)	(2, 5)
	mean sd	4.00 3.97	2.78 2.86	7.00 2.06	7.11 2.03
-ssa ('on')	k = 15 mean sd	6.00 6.87	5.67 5.56	8.89 4.70	7.78 4.84
-lla ('on')	k = 9 mean sd	.22 .44	.33 1.00	4.56 3.32	5.56 3.75
tt- > t	k = 6 mean sd	.56 1.33	.78 1.30	4.33 2.44	3.67 2.24
kk- > k	k = 7 mean sd	1.22 2.22	1.00 2.29	5.11 2.09	5.22 2.05
<i>pp-</i> > <i>p</i>	k = 6 mean sd	1.22 1.99	.44 1.33	4.44 2.35	3.78 2.11
t -> d	k = 4 mean sd	.44 .88	.33 1.00	.44 1.01	1.56 1.67

ANOVA revealed that in case of -ssa ('in') (F = 5.27; p = .01) and -lla ('on') (F = 10.67; p = .00), the difference between the group means was statistically significant. In case of -lla ('on'), the strength of association as measured by eta squared revealed that 50% of the variance in the scores was due to the treatment. As for tt - > t, kk - > k and pp - > p alteration, ANOVA revealed extremely significant differences between the group means; 45% to 50% of the variance in the scores as measured by eta squared was accounted for by the treatment.

The raw scores indicate the following order of learning outcomes: Control \sim Enhance < Rule \sim Rule & Enhance. Both 'rule-based' groups performed remarkably better than the 'meaning-based' groups. Thus, input enhancement did not seem to have the desired effect. However, a more detailed analysis of the learners' performance revealed that input enhancement had affected the learners' productions. The subjects in Enhance produced significantly fewer \varnothing -forms than those in Control, ie. they had made an attempt at producing locative forms although in most cases their productions were not exactly target-like. Table 2 below shows some of the most frequently produced forms.

Table 2. Four most frequently produced forms in all four subject groups.

Suffix		Control	Enhance	Rule	Rule& Enhance
Ø	mean	12.33	.78	.00	.00
	sd	15.70	2.33	.00	.00
-ssa	mean	12.89	11.33	18.11	17.44
	sd ·	13.58	11.19_	7.96	6.09
-lla	mean	.67	.33	8.67	12.00
	sd	1.32	1.00_	5.17	7.89
stem+	mean	1.00	.33	3.11	.33
-issa	sd	2.65	1.00	5.80	.71

The results of ANOVA showed that the difference between the groups was significant (in case of -lla ('on'), F = 13.38; p = .00; in case of σ -form, F = 5.15; p = .01). The strength of association as measured by eta squared revealed that as much as 56% of the variance in the occurrence of -lla ('on') and 33% of the variance in the use of σ -form was due to the treatment.

The behavior of Control and Enhance was most interesting since these were both 'meaning-based' groups, in other words, groups that were not given rules or explanations about the structural properties of the Finnish language. It appeared that unless their attention was somehow directed to suffixes as a means of expressing location, the subjects did not learn them, or, indeed, may not even have become aware of them. One subject in Control, when expressly asked what the sentence she had just completed meant (she had written *Banaani* on bouli instead Banaani on boulissa), answered, "The banana is in the bowl". Furthermore, the students showed a tendency to use -ssa as a sort of generic place marker. This in itself may have been due to frequency of input: the ratio of -ssa endings to -lla endings in the linguistic input was 2:1. The use of -ssa in Finnish in cases where English would use the preposition on probably contributed to this since it was more difficult to establish clear semantic boundaries and functions between the suffixes; hence the oversimplification of the system.

The rule-based groups behaved differently: instead of oversimplification, their performance bore traces of L1 transfer. Especially the subjects in Rule & Enhance had a tendency to overapply -lla to cases where English would have used the preposition on and Finnish -ssa ('on'). Interestingly, the subjects in the rule-based groups had been told about the two meanings of -ssa in Finnish; they had also been given examples of this in addition to being given the following 'rule' on the use of -lla: "The ending -lla is used to refer to (1) static position on top of an object. For example, matolla (matto = 'mat' + -lla 'on') can be roughly translated as 'on the mat' [...]" That the subjects still tended to use -lla indicates that the 'grammar' of Finnish they were relying on showed the effects of L1 transfer. Again, this finding in itself is not surprising since earlier studies have indicated that instances of L1 transfer can be found in greater numbers in the speech of beginning language learners.

On the basis of learning outcomes, the acquisition of the purely linguistically conditioned consonant gradation was very difficult for the meaning-based groups. Only the groups that had been given rules showed any evidence of having learned it.

The acquisition of lexicon was not the focus of this experiment. Still, two word translation tasks were used in the experiment to focus the learners' attention on content rather than on form. The analysis of the tasks shows that the performance of the subjects on these tasks varied greatly according to the type of items they were asked to translate. It turned out, again not surprisingly, that the learners were much better able to give meanings to those Finnish items that resembled L1 items. The average score for "cognates" included in the word translation tests varied from 11.1 to 11.9 (out of 13) among the four learner groups whereas the average score for Finnish words varied from 1.6 to 3.4 (out of 11).

3. Conclusion

The results of the experiment seem to provide support for the claim that, at least for incidental learning of structural language elements to take place, attention to form at input encoding is a sufficient condition. The fact that all learners in Enhance had acquired a suffix, regardless of its form, in contrast to those learners in Control who had not, suggests that input enhancement had some effect on the learning process. The findings of Doughty (1991) were thus at least partially supported. Long's (1988) suggestion of focus on form as a factor underlying the effect of instruction is also further supported.

The results indicate that explicit instruction was especially efficient in focusing the learners' attention to structures that were either less frequent in the input such as *-lla* ('on') or purely formal such as consonant alteration. The overall effect was quite remarkable, considering the very short time the students in the rule-based groups had to study the rules.

As to the differences between instructed and non-instructed learner groups, similar results have been reported for example by Pica (1983), who studied the acquisition of grammatical morphemes such as English plural -s in the speech of adult ESL speakers in

three different learning contexts (naturalistic, instructed, and mixed). She found, for example, that instruction seemed to trigger oversuppliance of grammatical morphology in linguistic context in which it was not needed whereas those learners who had acquired the morphemes under naturalistic learning conditions showed a tendency to omit plural -s in linguistically redundant environments. In the present study, the errors made by the students in those groups that received explicit grammatical instruction were also different in nature from those committed by the two groups with no such instruction. Overgeneralization of the more frequent form (-ssa) was most common in Control and Enhance whereas errors of interlingual origin were much more frequent among the students in Rule and Rule & Enhance. Thus, although explicit instruction had an overall beneficial effect on the acquisition, or, rather, incidental learning of such structural language elements, it also seemed to have some potential drawbacks such as the danger of inducing overreliance on L1 routines. Overgeneralization, omission and L1 transfer work equally well even if the target language is a more exotic Finnish.

The results also give indirect support for the problematic areas in the Finnish language: lexis, in particular, is difficult to learn. The idea of endings to express semantic and grammatical relations, although alien, did not appear to be intimidating to learners, at least not in such a highly controlled language learning situation as the experiment was. However, it also appeared that unless their attention was in one way or another drawn to it, the learners did not necessarily become aware of the function of suffixes in Finnish.

It also appears that the focus of learners' attention is very important. The role of the teacher, learning materials, and formal instruction in general can be very important in directing focus of attention but it is by no means essential: the learners' own hypotheses about the nature of the input, the things they paid attention to clearly affected their learning outcomes. On the other hand, it appears that at least in a foreign language learning situation with controlled input, formal instruction can accelerate the learning process, at least in the short term.

Literature

- Alanen, R. 1992 Input enhancement and rule presentation in second language acquisition. An unpublished Master's thesis in English as a Second Language, University of Hawaii, Manoa.
- Chaudron, C. 1985 Intake: on models and methods for discovering learners' processing of input. *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 1–14.
- Doughty, C. 1991 Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study of SL relativization. Studies in Second Language Acquisition, 13, 431–71.
- Hulstijn, J. 1989 Implicit and incidental second language learning: experiments in the processing of natural and partly artificial input, in H.W. Dechert & M. Raupach (Eds.), *Interlingual processes*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Karlsson, F. 1987 Suomen peruskielioppi. Helsinki: SKS.
- Lehtonen, J. & Sajavaara, K. 1983 Acceptability and ambiguity in native and second language message processing, in H. Ringbom (Ed.), *Psycholinguistics and foreign language learning*. Publications of the Research Institute of the Åbo Akademi Foundation 86, Åbo.
- Long, M. 1988 Instructed interlanguage development, in L. Beebe (Ed.), *Issues in second language acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Sajavaara, K. 1986 Transfer and second language speech processing, in E. Kellerman & M. Sharwood Smith (Eds.), Crosslinguistic influence in second language acquisition. Language Teaching Methodology Series. Oxford: Pergamon Press.
- Sajavaara, K. & Lehtonen, J. 1989 Aspects of transfer in foreign language learners' reactions to acceptability, in H.W. Dechert & M. Raupach (Eds.), *Transfer in Production*. Norwood, NJ: Ablex.
- Schmidt, R. 1990 The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129–158.
- Van Patten, B. 1989 Can learners attend to form and content while processing input? *Hispania*, 72, 409–417.

Language Awareness and Cultural Awareness for Language Learners

Hannele DUFVA

1. Language awareness: Past and present

Language Awareness is an approach to language learning and teaching that has been increasingly discussed and applied – both within the L1 and L2 context – during the past few years. Language Awareness has been especially prominent in the United Kingdom, where it originated (see eg. Hawkins 1984). At present, several conferences have been arranged, and a scientific journal called *Language Awareness* is regularly published. Language Awareness is not a methodology nor a theory of learning. Rather, it may be understood as a cover term for a wide range of approaches towards language and language teaching, all of which emphasize the aspect of language being something personal and meaningful.

Language Awareness is defined as follows by the (British) National Council for Language education (NCLE): "Language awareness is a person's sensitivity to and conscious perception of the nature of language and its role in human life" (James and Garrett eds. 1991: xi). Thus language awareness may be considered partly synonymous with reflectivity in matters of language/language learning, sensitivity to matters of language/language learning, and ability to explore language/language learning and appreciate it. Thus students in a foreign language classroom may be encouraged to think about the similarities and differences between languages. They can be given means to reflect themselves as learners. They may be given tasks that develop their ability to deal with language analytically. In this paper, I will discuss more closely what language in Language Awareness might refer to. I also explore some theoretical points and practical applications of Language Awareness in more detail.

When Language Awareness is put into action in the classroom, it may imply all such theories of learning and teaching, all such methods and all such activities that make language more accessible, and indeed, more alive for a learner. Language Awareness is often connected to the *learner-centered* approaches. One presupposition embedded in the notion of Language Awareness is that the level of awareness is not stable, but can be both *raised* and *focussed*, and that this is done in an *inductive* manner. Thus everyone of us may be naturally and spontaneously aware of various 'linguistic' matters, but the aim of teaching is to shape and increase conscious thought around a chosen aspect of language by offering the students such data that they are, for example, able to induce rules and regularities that underlie. In this process of becoming more aware, so it is optimistically argued, the level of language proficiency also increases.

These ideas are not necessarily new. To take one example only, van den Bosch, a Dutch scholar writing at the turn of the century, urged language teachers to show their pupils how to compare and distinguish, and how to find out things themselves; their aim was "to turn the youngster into a keen observer and a shrewd judge" (see van Essen 1992). Thus Language Awareness could also be characterized as the teacher's attitude – anyone who has ever taught language by any other means than explicit rules and structures to be learned by heart practises a Language Awareness approach.

2. Is language enough? Language, interaction and culture

It has become increasingly evident that learning of languages is not a matter of *language* only. Issues of *interaction* and *culture* are integral elements of language teaching. Therefore, it is not enough to make learners aware of language only. They must also be made interactively and culturally aware. It is essential for the language learner to realize how language is actually used in everyday interaction, and what is characteristic in a given culture.

Especially earlier, but to some extent even today, second language teaching has focussed on the structure of language. A foreign language is primarily seen in terms of a new code of grammar and new set of vocabulary that has to be forced upon the mind of the student. This emphasis on the structural and formal aspects of language can be called **formalist**, as opposed to **functionalism** which

stresses the meaningful and functional element of language. A formalist language teacher starts from the formal elements of language (eg. the past tense or the partitive case), while a functionalist may try to get his/her students to see how time is expressed in this particular language or what is the function of a case called partitive in this language, and what are the possible other means that convey this function as well (see Martin 1993).

The knowledge of the language structure may be necessary for students, but they need also what can be called **pragmatic awareness**¹ (ie. knowledge about language use in the target culture) that is of crucial importance from the point of view of social interaction. It may simply be more important to sound polite than to be able to form correct sentences. Thus, when the term Language Awareness is used, it has to be specified that not only awareness of language structure is involved, but awareness of language use as well. Even though it is often claimed that the pragmatic features of a language can be taught only "after the students have learned the basic grammar", I do not find this view justified. Pragmatic awareness ensures that the first attempts to communicate in foreign language are likely to be successful (see also Muikku–Werner 1993).

Also, a strong emphasis on formalist and structural aspects of language may lead to increased knowledge of grammatical **facts** (ie. explicit knowledge about language) at the expense of **experiential** knowledge and **communicative skills**. In fact, this is well demonstrated in a study in which Finnish subjects were interviewed and their *concept of language teaching* was investigated. The general sentiment is summarized by a remark of one interviewee: "I know the grammar all right, but this is precisely what prevents me from opening my mouth" (Lähteenmäki 1994).

Too much grammar – in the form of explicit rules – may be a dangerous thing. But the warning against relying too heavily on the factual information applies to linguists as well. Linguistics is not necessarily a direct route, or the best route, to language awareness. This is particularly appropriate when the more formal and structural

I 'Pragmatic' is used here in a very wide sense, covering all language usage. Therefore, it includes such aspects of language that are studied within semantics, pragmatics, sociolinguistics and social psychology, for example.

approaches to language are considered. Language Awareness classroom should not be turned into an introductory course on phonetics or a course in elementary syntax. And, although results of research on pragmatics or nonverbal communication might be fascinating and they might seem down-to-earth enough to be reported in the classroom, this may not be wise. Instead, it would be better to expose the students to relevant material and give them tasks to find out these things *themselves*.²

Language Awareness programs should also encourage the view of language as a form of **interaction**. It is not enough to consider language and linguistic properties, but also pragmatic and social features in interaction, including nonverbal behaviour. Also these features can be taken under observation and introspection in a foreign language classroom. The learners can be sensitized to various things: Are there different communicative styles in different cultures? What are the most notable differences between the source and target cultures? What types of nonverbal behaviour are regarded as impolite, rude or unsuitable in the target culture? Are gaze contact rules similar in the source culture and target culture? How are the male and female roles in interaction defined in that culture? Are there — in the target culture — wide differences in spoken language and nonverbal behaviour in respect to age, sex, class, or ethnic group?

Furthermore, to regard social interaction is to regard **culture**. Culture, not necessarily in the sense of fine arts, but especially in the sense of everyday behaviour and everyday thought cannot be excluded from language teaching or Language Awareness programs (for a teaching material, see eg. Dufva, Muikku–Werner and Aalto 1993). It is to be noted that culture does not only involve *external* elements, such as observable manners, habits, customs or rituals, but also *internal* aspect as well, such as notions, attitudes, beliefs and conceptual systems held by people living in this culture (for a

² This does not mean that the teacher should *not* offer his/her expertise when needed. It may be helpful to know something about articulatory phonetics when learning pronunciation, and it may be helpful to illustrate structural differences between two sentence types with the help of a tree diagram.

theory of these cultural models, see eg. Holland and Quinn eds. 1987).

Thus **language**, **interaction** and **culture** are three interrelated and intermingling aspects that are central for language awareness activities in a foreign language classroom.

3. Teachers and learners

Although Language Awareness may not be a theory of learning or a methodology of teaching as such, many people working with Language Awareness have emphasized the **learner-centered** views of language teaching (see eg. Holec 1980). In these approaches, language teaching is regarded as a process, in which the learner is put in the focus, and teaching is regarded from his/her point of view. You can consider questions like:

- * what are the learner's goals? (eg. wants to learn English to be able to work abroad)
- * how well is he motivated? (eg. is not really interested at all, attends only because it is obligatory)
- * what are his own priorities? (eg. wants to be able to write business letters in German, is not interested in learning to speak without a foreign accent)
- * what kind of learning style or cognitive style does he have? (eg. analytic vs. holistic)
- * what does he know already? (eg. knows a few words of French)
- * which aspects are OK, which need more work (eg. grammar, reading skills, articulation...)
- * how are better results achieved? (eg. extra homework, focussed classroom activities, tailored tasks, notes, diaries...)
- * what external resources are available (eg. language lab, audiotapes, videotapes, dictionaries, computer-assisted programs, library, resource persons...)?

It is natural to emphasize methods which offer learners a possibility to develop their skills in a way of their own (eg. Smith 1984; Ellis and Sinclair 1989). When learners are made aware of their strengths and weaknesses and their goals are defined, they can be

helped in finding the existing resources and strategies that could be useful in reaching the goals.

A learner-centered view, however, does not imply that the learner does all the work, or that the teacher is passive. On the contrary, it is possible that there is more work to do for the teacher, but the work is of a different kind. As a matter of fact, it could be suggested that the concept *learner-centered* itself is a bit biased as well. Learning and teaching could be considered in terms of a common enterprise, a system, or a dialogue. Dialogical thought, or dialogicism (for an introduction, see eg. Markova and Foppa eds. 1990) emphasizes the fact that no action can be regarded in individual terms only, but that it is always interactive in nature. To take one example, it is easy to see that everyday talk is a system that consists of its participants (ie. the speaker and the hearer) and their environment. More than that, however, language itself is a dialogical phenomenon, as was argued by Bakhtin. Language is grounded in interaction and therefore, it cannot exist acontextually at all (see eg. Bakhtin 1986; Vološinov 1990). Thus we arrive at the idea that not only external behaviours (such as speaking, for example) are to be seen as interactions, but that all human knowledge is interactive in character as well.

This view creates also new demands on what is being taught and how it is being done. In dialogical thought, negotiation of meanings is a central concept. According to Rommetveit (1988), it is time to reject the myth of literal meanings. Meanings that are conveyed in communication are negotiable, not static. Meaning (of an utterance, for example) is ontologically vague - and the notion that in communication an idea (or proposition) is transferred from one mind to another has to be seen as false. Instead, it can be argued that meaning is something that is generated within a given situation, and results from co-operation between the participants. This coincides extremely well with the teaching ideal expressed by Paulo Freire: a teacher is not supposed to transfer his/her own meanings to his/her students, not to be "a simple bank depositor in the students' accounts" (see Freire 1972; Scott 1991). On the contrary, a teacher is supposed to help his/her students to their own meanings, to increase their own capital. It is thus as necessary for the teacher to be aware as it is for the learner – to reflect upon his/her own beliefs,

knowledge system and how they affect what is being communicated in the classroom (Aalto 1994, forthcoming).

In a dialogical classroom (see eg. Nystrand 1992), roles and relationships of the classroom are more flexible than traditionally. The teacher and his/her students stand in a **reciprocal** relationship: what one does has an effect on the other, but both can vary their roles. In a dialogical frame, a teacher could assume any of the roles below:

Teacher as a (linguistic and cultural) informant. This means that a teacher is linguistically and culturally – to the extent needed in a given course – aware of the features typical for the target language/culture, and also able to function as a member of this linguistic and cultural community. This role is advantageous for a native teacher: a teacher of Finnish speaks fluent Finnish, knows how to behave in the sauna, eats mämmi at Easter, and knows who Martti Ahtisaari, Juha Kankkunen and Karita Mattila are. Nonnative teachers may find this role more difficult – but also they should remember that they can excel in other roles – those that do not require a native-like linguistic and cultural competence.

Teacher as an expert. The teacher is also a resource person who has specialized knowledge on both language, learning and teaching. Thus, a teacher is able to formulate explicit rules of grammar when needed and offer expert knowledge on linguistic and cultural matters – when required. A teacher of Finnish, for example, has such explicit knowledge about grammar and usage that is not required from a layman. In addition, a teacher may have extra knowledge on some area of language study which s/he may share with his/her students, remembering, however, that "one great danger of acquiring a specialist knowledge about language is the possible desire to show learners that you have this knowledge" (Wright 1991: 68–69).

Teacher as a negotiator. In addition, a teacher may have a negotiating role: s/he will summarize and explicate the ideas expressed by the learners, and point out how they may be developed. The teacher is certainly also allowed to express his/her own opinions, preferences and priorities. In many cases, however, it is not necessary to treat the teacher's remarks as given norms, but as *facts liable for negotiation*. In practice, the negotiating role of the teacher

would include such functions as a chairperson, go-between, referee, and authority when necessary.

Teacher as a learner. Finally, a teacher is someone who is also supposed to learn. This is especially natural and spontaneous in a multilingual and multicultural classroom. When the teacher represents a different linguistic, cultural or ethnic group than his/her students, this allows a natural outlet for the 'exchange of roles'. The teacher can learn from his/her pupils about their language and their culture. As a by-product, the students feel appreciated and accepted.

Also, a teacher often is imprisoned with his/her predilections of how things are best learned and therefore, how they should be taught. It is a fresh experience to try to see how things look when regarded from a beginner's or a layman's point of view. Why not ask which methods and strategies learners have used themselves in self-study and how they seem to work? And why not try some of these methods and activities in classroom as well? A teacher who reflects upon his/her role and looks at the world from the point of view of his/her students is a participant in a personal teacher training program (see eg. Wright 1987; Aalto, forthcoming).

It is essential that language learners will find the joys of language learning and their own strengths: an experiental relationship to the substance to be learnt and an optimistic approach how this substance is best learned. Such a world view cannot be handed down by the teacher – it is something the learner needs to find by him/herself. The teacher, however, can help to create an atmosphere in which this is possible.

4. How to become aware?

As the needs of teachers, learners and groups differ, there is hardly a set of common activities to increase awareness. Beginners are different from advanced students, children need different input than adults do, and, in addition, there are huge individual differences between learners. Some will learn by reading books, others will learn only by trying something themselves. Some are reflective observers by nature, while others like to act.

Also things to be taught and learned differ. The pupils need to assume both theoretical knowledge and pragmatic skills. They need

passive recognition skills as well as active, well-rehearsed routines. They need to be able to articulate well enough, but also to write comprehensible sentences. Some of the things may be of crucial importance, while others might be trivial. Learning how to make a plural form may require a drastically different approach than learning how to articulate a sound foreign to one's mother tongue.

In the following, some general ideas for activities are listed which can be further specified and modified for the purposes of a given course.

Talk. To talk about something may seem too trivial to mention. Nevertheless, Socrates taught with talk, and to this day, the method works just as well. In addition, it is simple – and cheap. All you need is time. When you talk about something, you think about something – and you learn to compare your own patterns of thought and experiences to those of others. On the whole, talk, at best, is a process in which new approaches and unthought aspects may appear (see Bain 1991; Howe 1992). And, although a teacher may be a disciplinary authority, he should not be an omnipotent epistemological authority. Talk is dialogue, not interrogation. Talk is generated in groupwork, co-operative tasks, debates, and interviews, but also in small-talk (for activity types, see eg. Wingate 1993).

Observation and introspection. Learners may also be asked to explicitly observe and/or to record various things: language use in a political debate, nonverbal behaviour of males vs. females, the progress of their own language learning, to take a couple of examples only. Observations can be done individually, as pair-work, or in groups. Depending on the situation and time, this could be done as naturalistic fieldwork and notes could be recorded in diaries, for example. It can also be pre-arranged by the teacher who will provide the pictures, newspaper clippings, ads, texts, tapes, or video-tapes to be observed. Data can be discussed and reported using blackboard, transparencies, newspaper clippings, drawings, posters, mini-articles etc. Introspection can be encouraged in using different techniques arranging from diaries to thinking aloud experiments.

Tasks. Possible tasks that increase awareness of language are many, ranging from trivial games to serious intellectual problems. The tasks that can be given to learners vary from group to group.

Children may love games, youngsters may feel comfortable with computer games, and adults may want to focus on text analysis or solving a difficult puzzle. Various activities suitable for Language Awareness classroom include *rhyming, word play, tongue twisters, crossword puzzles, games, trivia, quizes, role play, modified psycholinguistic experiments...* The teacher is usually able to find various exercise types and activities not only in professional literature (for process writing, see eg. Linnakylä, Mattinen ja Olkinuora 1989; for role play and drama, see eg. Pasanen 1992), but also by adopting the practices of everyday life to the purpose of language teaching. Why not use commercial games, steal an idea from a television quiz show or adopt an exercise from a primary school textbook?

The activities above naturally intertwine. Doing a crossword puzzle may lead to talk, while talking may lead to closer observation of a particular point in language and behaviour.

5. What's the use of being aware?

James and Garrett (1991:12f) discuss five different domains on which the learner may gain by being involved in Language Awareness activities. One is the **affective** domain, which means that students may become more intensively, or holistically, involved and establish a personal relationship to language. It is natural that motivation to learn is increased when the emotions are positive: when interest is aroused by intellectual curiosity or aesthetic admiration. To acquire new insights into language may be fun, and should be fun, especially as many people still seem to have strongly negative memories about how they were taught foreign languages (see eg. Lähteenmäki 1994). Cognition and emotion do go hand in hand in the learning process: learning occurs when a new stimulus arouses one's interest and challenges one to learn. Cognitive insights are thus accompanied by appropriate emotional states (for a background in neurosciences, see eg. Jacobs and Schumann 1992).

The second is the **social** domain which deals with how the student will perceive the relationship between language and society: How is language used? How do different groups use language? What norms exist? What attitudes are held? James and Garrett (1991) see this domain as being of special importance in multi-

cultural settings in which increased tolerance and consequently, better relations between ethnic groups are strived for.

In the **power domain,** people who become aware also become alerted to hidden meanings, tacit assumptions and rhetorical traps laid by those in power. Being aware of the possibly manipulative and euphemistic uses of language makes one also more empowered. At first sight, the power domain may seem of little importance in second language teaching, but social values and attitudes – sometimes very implicit and worth exposing – are being held also there.

Is it not true, for example, that in every culture certain foreign languages, and certain communicative patterns are regarded as 'better' than others (see eg. Dufva et al. 1989). Finns, for example, tend to admire French as a language of civilization, or marvel at the American fluency at small talk, while condemning their own language and own traditional ways of talk and means of communication as inferior. Similarly, is there not linguistic imperialism (see Phillipson 1992) present in the status that the English language holds, not only politically as a world language, but also within linguistics and within language learning/teaching research? And what about the 'linguistic rights' of the language learner, who has always been infavourably compared to the native speaker, linguistically and communicatively omnipotent (the view has been criticized by Kachru 1986). When the myth of native competence is abandoned, it may be found that native speakers make mistakes as well (see eg. Dufva 1992) and that their communicative skills and verbal abilities vary to a great extent. How can we aim at a native competence, if there is not any, just varying speakers, varying skills and varying situations?

Thus language awareness can, and indeed should, also imply a critical attitude, such as present in eg. *critical language awareness* (see eg. Fairclough ed. 1992). Language teaching is not an asocial venture: social values are present, however implicit they may be.

James and Garrett (1991) also suggest that an improvement is possible in the **cognitive** domain. When the learner is guided to perceive organizatory principles in language, to see units, categories, rules, patterns, and contrasts, he is shown at the same time new cognitive strategies and perhaps skills. Much research related to this area has been done on **metalinguistic awareness**, or on whether the

subjects (often children) are aware of a given unit of language, and/or a given property of language (for a good survey, see Gombert 1992).

Whether students who participate a Language Awareness activity really benefit from it in the **performance** domain seems to be still dubious. Does Language Awareness help people to become better language learners? More fluent speakers? More skilfull communicators? Better persons? Opinions seem to be undetermined (see eg. Section 5 in James and Garrett eds. 1991). One way of giving an answer, however, is to ask what we mean by good, fluent and skillful in our societies. Is a good language learner a person who does not make mistakes and speaks without a foreign accent? Or is a good language learner a person who is a good conversationalist? A person who can write good prose? A person who learns quickly? There are no definite answers. Perhaps the questions themselves could be a critical awareness project in foreign language classroom?

My suggestion is that a good language learner is a person who has found his/her own voice. In this, language awareness is clearly helpful. Even if the voyage were not fast, the learner proceeds – at his or her own pace – towards the day when he or she has a mental textbook of his own: *Language: Owner's Handbook*. This is certainly worth the effort.

Literature

- Aalto, E. 1994 (forthcoming). Kokemukset oppimisesta ja opettamisesta avaimia oman opetustyön kehittämiseen. To be published by Korkeakoulujen kielikeskus/Language Centre for Finnish Universities.
- Bain, R. 1991. Talking about language. London: Hodder and Stoughton.
- Bakhtin, M. 1986. Speech genres and other late essays. Austin: University of Texas Press.
- Dufva, H. 1992. *Slipshod utterances. A study of mislanguage*. Studia Philologica Jyväskyläensia 26. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Dufva, H., P. Hurme and M. O'Dell. 1989. The good, the bad, and the ugly: Cross-cultural aesthetics and ethics of spoken language.

- In J. Niemi (ed.) Papers from the Eleventh Scandinavian Conference of Linguistics, Vol.2. Joensuu: University of Joensuu. 530–544.
- Dufva, H., P. Muikku-Werner and E. Aalto. 1993. *Mämmin ja makkaran maa. Kulttuuritietoa meille ja muille*. Kielikeskusmateriaalia 105. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Ellis, G. and B. Sinclair. 1989. Learning to learn English. A course in learner training. Cambridge: Cambridge University Press. (Learner's book & Teacher's book)
- van Essen, A. 1992. Language Awareness in the Netherlands, *Language Awareness* 1, 1, 19–26.
- Fairclough, N. (ed.) 1992. Critical language awareness. London: Longman.
- Freire, P. 1972. *Pedagogy for the oppressed*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Gombert, J. E. 1992. *Metalinguistic development*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Hawkins, E. 1984. Awareness of language: An introduction. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holec, H. 1980. Learner-centred communicative language teaching: needs analysis revisited, *Studies in Second Language Acquisition* 3,1, 26–33.
- Holland. D. and N. Quinn (eds.) 1987. Cultural models in language and thought. Cambridge: Cambridge University Press.
- Howe, A. 1992. Making talk work. London: Hodder & Stoughton.
- Jacobs, B. and J. Schumann. 1992. Language acquisition and the neurosciences: Towards a more integrative perspective, *Applied Linguistics* 13, 3, 282–301.
- James, C. and P. Garrett. 1991. The scope of Language Awareness. In James, C. and P. Garrett (eds.) 1991. Language awareness in the classroom. London: Longman. 3–20.
- James, C. and P. Garrett (eds.) 1991. Language awareness in the classroom. London: Longman.
- Kachru, B.B. 1986. The alchemy of English: The spread, functions and models of non-native Englishes. Oxford: Pergamon Press.
- Linnakylä, P., E. Mattinen and A. Olkinuora. 1989. *Prosessikirjoittamisen opas*. Helsinki: Otava.

- Lähteenmäki, M. 1994. Kieli oppijan silmin, *Kielikeskustelua/Language Centre News* 3/1994, 3–5.
- Markova, I. and K. Foppa (eds.) 1990. *The dynamics of dialogue*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Martin, M. 1993. Matkailijana morfologiassa. In E. Aalto and M. Suni (eds.) *Kohdekielenä suomi. Näkökulmia opetukseen.* Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita 1. Jyväskylä: University of Jyväskylä. 51–70.
- Mittins, B. 1991. *Language awareness for teachers*. Milton Keynes: The Open University Press.
- Muikku-Werner, P. 1993. Pragmatiikka ja suomi vieraana kielenä. In E. Aalto and M. Suni (eds.) *Kohdekielenä suomi. Näkökulmia opetukseen*. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita 1. Jyväskylä: University of Jyväskylä. 87–106.
- Nystrand, M. 1992. *Dialogic instruction and conceptual change*. Paper read at the Congress on Sociocultural pespectives on conceptual change. San Francisco, 20.4 1992.
- Pasanen, U.-M. 1992. Roolileikkejä kielellä. Helsinki: WSOY.
- Phillipson, R. 1992. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Rommetveit, R. 1988. On literacy and the myth of literal meaning. In R. Säljö (ed.) *The written world*. Berlin: Springer Verlag. 13–40.
- Scott, M. 1991. A Brazilian view of LA. In James, C. and P. Garrett (eds.) 1991. *Language awareness in the classroom*. London: Longman. 278–289.
- Smith, R.W. 1984. Learning how to learn. Applied theory for adults. Milton Keynes: The Open University Press.
- Vološinov, V. 1990. Kielen dialogisuus. Tampere: Vastapaino.
- Wingate, J. 1993. Getting beginners to talk. New York: Prentice Hall.
- Wright, T. 1987. Roles of teachers and learners. Oxford: Oxford University Press.
- Wright, T. 1991. Language awareness in teacher education programmes for non-native speakers. In C. James and P. Garrett (eds.) Language awareness in the classroom. London: Longman. 62–77.

Sprachliches Wissen und Interaktion im Sprachunterricht¹

Matti Leiwo

1. Einführung

In den folgenden Überlegungen wird die Sprachfertigkeit nicht allein unter dem Aspekt des sprachlichen Kodes sondern auch aus dem Blickwinkel der Interaktion betrachtet. Generell wurde davon ausgegangen, daß die Sprachfertigkeit in der Beherrschung eines grammatisch-pragmatischen Kodes besteht und daß es daher einfach und naheliegend ist, diese zu fördern und zu messen. Doch sollte man sich bei genauerer Betrachtung nicht mit einer begrifflichen Übereinstimmung auf Alltagsniveau zufriedengeben. Strebt die angewandte Linguistik eine synthetische Sicht der Sprachfertigkeit als Bestandteil allgemeiner Begabungen an, so scheinen systematische Überlegungen darüber angebracht, was Wechselwirkung und soziale Fertigkeiten in der Sprache eigentlich bedeuten und welche Folgen es haben könnte, wenn man Sprechen und Kommunikation in erster Linie als Handlung und Interaktion und erst an zweiter Stelle als Frage pragmatischen und linguistischen Wissens begreifen würde.

¹Diese Arbeit ist als Teil des von der Finnischen Akademie finanzierten Projekts "Communication and speech processing in aphasia" entstanden und erschien in einer längeren Fassung als "Kielitieto ja vuorovaikutus puheterapiassa ja kieltenopetuksessa" in Finlance XI 1992, S. 56-73.

2. Vom Wissensmodell zum Interaktionsmodell

Die Betonung der Kentnisse und Fertigkeiten des Einzelnen auch im Fremdsprachenunterricht scheint eine Selbstverständlichkeit zu sein. Sofern der Lernende seine Muttersprache beherrscht, besteht sein Problem in der unzureichenden Kenntnis des fremden Kodes: er kennt die Wörter, die Strukturen und die Umgangsgepflogenheiten der fremden Sprache nicht. Daraus folgt, daß ihm die Zielsprache erst gelehrt werden muß.

Die angewandte Linguistik gründet sich denn auch, wie der Name besagt, auf der Beschreibung von Sprachstrukturen, auf Grammatikmodellen oder von Spracheinheiten ausgehenden Diskursmodellen. Die Fremdsprachendidaktik kennt die grammatikalische Übersetzungsmethode, die direkte Methode und die auf grammatikalischem Denken beruhende Erkenntnismethode. In der Erforschung der Fremdsprachenbeherrschung hat sich im Anschluß an diesen die Fehleranalyse entwickelt. Aber auch die Psycho- und Soziolinguistik beruhen weitgehend auf linguistischen Kodemodellen. Als typisches Beispiel sei die kognitive Linguistik von Clark und Clark (1977) genannt. Dort wird die Spracherzeugung mit Hilfe von Diskurs- Satz- oder Konstituentenplänen beschrieben und das Verstehen als Entdeckung und Deutung solcher Einheiten begriffen. Als Beispiele dafür, wie der Satz in den Mittelpunkt der Überlegungen zur Sprachbeschreibung gestellt wird, können die Kodierung von Aussagesätzen, die Bedeutung der Thema-Rhema Struktur bei der Kodierung sowie Beantwortungstests zu Entscheidungs- oder Wer-/Was-Fragen genannt werden.

Beim Kodemodell wird, gleichwohl ob in der Linguistik, der Psycholinguistik oder erst recht in der Semiotik, die Kommunikation als Kette angesehen, bei der Wortschatz und grammatische Struktur der Sprache einen Kode bilden, in dem Gedanken und Inhalte, Einstellungen und Gefühle als in Sätzen kodierte Botschaft vermittelt werden, die der Hörer dekodiert. Verstehen ist demnach gemeinsames dekodiertes Wissen.

Die Vorstellung von Sprachfertigkeit als das Wissen des Lerners um den Kode und seinen Gebrauch lebt in der Sprachdidaktik (allenfalls um die Pragmatik erweitert) fort. Dies ist vielleicht am deutlichsten bei den Testverfahren der Fall. Bachman (1990) teilt zum Beispiel die sprachliche Kompetenz in eine organisatorische Kompetenz, zu der die grammatische und die textuelle Fertigkeit gehören, und eine pragmatische Kompetenz, die aus illokutionären und soziolinguistischen Fertigkeiten besteht, ein. Dort heißt es zusammengefaßt (ebenda 99):

Organizational competence includes the knowledge employed in creating or recognizing grammatically correct utterances, in comprehending their propositional content, and in organizing them to form oral or written texts. Pragmatic competence includes two types of knowledge which ... are employed in the contextualized performance and interpretation of socially appropriate illocutionary acts of discourse. The competencies include the knowledge of language functions, of sociolinguistic rules of appropriateness, and of cultural references and figurative language.

Der Ausgangspunkt dieses Modells ist also die Produktion grammatisch korrekter Sätze sowie die Interpretation ihrer propositionalen Bedeutung und ihrer illokutiven Funktion. Auch pragmatische Fertigkeit wird als Wissen aufgefaßt. Darüber hinaus nimmt Bachman eine strategische Kompetenz an, zu der die Setzung kommunikativer Ziele, sowie die Kommunikationsplanung und ihre Verwirklichung gehören. Diese strategische Kompetenz bedient sich schon in der Planungsphase der sprachlichen Kompetenz (ebenda 106):

...rather than considering strategic competence solely an aspect of language competence, I consider it more as a general ability, which enables the individual to make the most effective use of available abilities in carrying out a given task, whether the task be related to communicative language or to non-verbal tasks such as creating musical composition, painting, or solving mathematical equations.

Ein derart erweitertes Kodemodell birgt jedoch grundsätzliche Probleme in sich. Aus der weit gefaßten strategischen Kompetenz läßt sich der eingeengte Begriff einer faktenspeichernden sprachlichen Kompetenz schließen, die in ihrer eigenen "Schublade" isoliert bleibt. Die Vorstellung wirft auch in psycholinguistischer Hinsicht Probleme auf. Was ist der Unterschied zwischen "strategischer Kompetenz" und Intelligenz? Wie ist das Verhältnis zwischen sprachlicher, musikalischer und mathematischer Begabung?

Ein theoretisch und praktisch noch wichtigeres Problem ist, daß im Kodebeherrschungsmodell das genaue Verhältnis zwischen der Beherrschung des Kodes und dem Gelingen der Interaktionssituation unbestimmt bleibt. Im Anschluß an die Gesprächsforschung ist man jedoch zunehmend zu der Auffassung gelangt, daß das Verstehen der Botschaft mehr eine Frage der Schlußfolgerung ist als des Aufschlüsselns von Kodes. Am weitesten haben Sperber und Wilson (1986) diesen Gedanken geführt. Ihnen zufolge besteht die Aufgabe des Hörers darin, die Intention des Sprechers zu erschließen, und sie betonen im Gegensatz zur üblichen Denkweise der linguistischen Pragmatik, daß linguistisches Wissen als Grundlage für die Erschließung dieser Intention nicht ausreicht. Statt dessen benutzt der Hörer in erster Linie sein enzyklopädisches Wissen bei der Suche nach der geeigneten Deutung des sprachlichen Ausdrucks. Gemeinsames Wissen ist eine psychologische Unmöglichkeit, darum gehen Gesprächspartner Risiken ein, setzen Annahmen voraus und raten einfach. Die Kommunikation kann als gelungen gelten, wenn der Sprecher eine und mehrere seiner Intentionen klar macht - ob verbal oder auf eine andere Weise, die gar nicht erst unbedingt auf der kodierten Mitteilung beruht, und wenn sie dem Hörer in seinem kognitiven Kontext klar wird.

Theoretisch und praktisch sinnvoller wäre es vielleicht, die Sprachfertigkeit als interaktiven Bereich zu untersuchen und sie als prozeß- und strategiezentriert mit Hilfe von etwa "interlanguage"-Strategien zu beschreiben (Vgl. z.B. Bialystok 1990. Sehr ähnliche Strategien begegnen auch in der Aphasie, vgl. z.B. Klippi 1989). Solche Strategien kann man natürlich auch als kognitives Wissen

ansehen. Faerch und Kasper (1984) begründen den kognitiven Status der Interlanguage-Strategien damit, daß Strategien auch beim Lesen und Schreiben benötigt werden, wobei von Verhandlung zwischen Gesprächspartnern dann nicht mehr die Rede sein kann. Diese Begründung ist jedoch wenig überzeugend. Von der Entwicklung her gesehen, erweist sich der Unterschied zwischen dem Interaktiven und dem Kognitiven als lediglich scheinbar. So betont z. B. Bialystok (1990), daß die Interlanguage-Strategien auf die kindlichen Problemlösungs-und Kommunikationsstrategien zurückgehen.

Auch die kognitive Bestimmung der Strategien ist problematisch. Der Einsatz von Strategien ist funktional und läßt sich nur schwer statistisch erfassen. Dagegen bietet der interaktive Ansatz die Möglichkeit, statt der Definition von Strategien, die Verständigungsmechanismen im Diskurs zu untersuchen. So kann man beispielsweise versuchen, die Struktur, die situativen Strategien und die Voraussetzungen der Bedeutungsverhandlung sowie die Risiken der strategischen Mittel und die Korrekturmöglichkeiten zu erfassen.²

3. Zum kommunikativen Ansatz im Sprachunterricht und in der Sprechtherapie

Sprachfertigkeit und die Aneignung von Sprache werden generell durch Testverfahren gemessen, die Annahmen über das normale Können, die den normalen Spracherwerb oder Lernprozeß voraussetzen. Dieser normative Ansatz führt jedoch leicht zu einer faktenmäßigen, normativen, auf die Produktion richtiger Formen ausgerichteten Auffassung von Sprache. Wenn die Fortschritte des Schülers mit Standardtests gemessen werden, wird leicht vergessen, daß die Standardsprache eine normative und subjektive, stark an die Schriftsprache angelehnte Abstraktion darstellt, die individuelle

² Im Zusammenhang des Fremd- bzw. Zweitsprachenerwerbs vgl. z.B. Leiwo 1985, Kalin & Leiwo 1990, Suni 1992, zum verspäteten Spracherwerb vgl. auch z.B. Leiwo 1991b.

nonverbale, soziale und rhetorische Fertigkeiten und Mittel zur Selbsthilfe wenig schätzt.

Es gibt jedoch auch eine interaktive Alternative. In der Sprechtherapie kann von den Kommunikationsversuchen des Patienten ausgegangen werden. Diese werden, leicht übertrieben gesagt, mitsamt ihren Formen und Strategien wie eine Fremdsprache erforscht. damit dann der therapeutische Prozeß auf dieser Grundlage aufgebaut werden kann. Ein ähnliches Verfahren ist auch im Sprachunterricht möglich. Als Rahmen wird nun der gelungene oder mißlungene Kommunikationsvorgang vor dem Hintergrund der psycholinguistischen Prozesse, der Strategien zur Vermeidung oder Bewältigung von Schwierigkeiten, angesehen. Dabei geht es nicht darum, Wörter und Strukturen unter dem Gesichtspunkt des Kodes, des grammatischen Systems oder gar ihrer Prüfbarkeit zu unterrichten. Das Ziel ist vielmehr, die persönlichen verbalen und nonverbalen Strategien der Interaktion so zu fördern, daß der Patient oder Schüler immer weniger auf die Hilfe des Lehrers oder Therapeuten angewiesen ist.

Maßstab des Könnens in der kommunikativen Sprachtherapie ist die gelungene Interaktion, und am Gelingen der Interaktion hat das Vorgehen des Therapeuten einen ebenso großen Anteil wie das des Patienten. Der kommunikativ akzeptable Ausdruck ist ein Produkt der Interaktion. Seine Bedeutung und Akzeptabilität werden zwischen den Gesprächspartnern ausgehandelt. Es gibt weder allgemeingültige und vom Hörer unabhängige Kontexte oder Akzeptanznormen noch allgemeingültiges grammatikalisches oder pragmatisches Wissen.

Beim Spracherwerb ist die Interaktivität dermaßen selbstverständlich, daß man gar nicht darüber nachdenkt. Nehmen wir als Beispiel eine finnische Unterhaltung, wo das Kind die Initiative ergreift, indem es das Thema (Topic) nennt (1), dann mit Hilfe der Rückfrage des Erwachsenen (2) den Referenzbezug verdeutlicht (3) und schließlich mit einem Operator das Thema als nicht vorhanden prädiziert (4), nachdem der Konsens über das Thema gesichert ist (Hakulinen 1981):

Beispiel 1:

Kind: 1 avva (für 'vauva' = Baby)

Mutter: 2 mikä vauva? (welches Baby?)

Kind: 3 aija (für 'Raija(n)' = Raijas Baby)

(Pause)

Kind: 4 ei-hei (für 'hei-hei' = ist fortgegangen)

Übereinstimmung kann zum Beispiel durch Verhandlung hergestellt werden. In der Sprachtherapie betrifft die Verhandlung auch die grammatische Struktur (vgl. z.B. Leiwo 1990: 127). Die gelungene Korrektur setzt außer dem Mitteilungsbedürfnis des Kindes auch das Interesse des Erwachsen für den Inhalt und nicht die Form der kindlichen Äußerung voraus.

Beispiel 2:

I: (wie ist die Katze?)

A: pee muttaa (für 'pää+ssä on musta+a' = am Kopf ist etwas Schwarzes)

I: mitä? (Wie?)

A: pee ku om mutta (für 'pää kun on musta = der Kopf ist ja schwarz)

Beispiel 3:

I: (reichte der Kuchen für alle?)

J: iittaa, arvaa keta kakkuu on (= er reichte, rat' mal wem der Kuchen)

I: mitä? (Wie, bitte?)

J: arvaa kuinka monta kakkuu oli (= rat' mal wieviel Kuchen war)

Die morphosyntaktische Korrektheit der Korrektur und die Fähigkeit des Kindes, seine Leistung zu korrigieren, hängen von seinem Ausdrucksbedürfnis und seiner Motivation sowie den Erwartungen und dem Verständnis des Erwachsenen ab (ausführlicher in: Leiwo 1991a).

Bewertungsgrundlage der kommunikativen Therapie sind demnach nicht die Produktion richtiger Formen oder der Erfolg in standardisierten Tests, sondern Veränderungen gegenüber dem Ausgangsniveau und zwar auch diese weniger im Bereich der Produktion oder des Kodes, als vielmehr im prozeduralen und strategischen Bereich der Kommunikationssituation. (Zu Leseproblemen vgl. Leiwo 1990a) In der Sprechtherapie gibt es weder Benotung noch ein Abschlußexamen, und so können auf der Grundlage allgemeiner Prinzipien und sprechtherapeutischer Programme ganz individuelle Programme zur Förderung kommunikativer Fähigkeiten entwickelt werden (z.B. Leiwo, Pulli & Vainio 1987). Im Folgenden werden einige allgemeine Maximen der kommunikativen Therapie mit ihren Begründungen aufgeführt. Sie knüpfen an den Redeprozeß des Patienten sowie die zwischen dem Therapeuten und dem Patienten verwendeten Kommunikationsstrategien an:

- (i) Ermögliche es dem Patienten, die Gesprächsinitiative zu ergreifen.
- (ii) Rede mit dem Patienten über seine die Bedeutungsintention und den Sinn seiner Äußerungen.
- nonverbale Mittel zur Deutung der Äußerungen.

Das kommunikative Bedürfnis ist die wichtigste Vorraussetzung des Therapiegesprächs und kann auch das Ziel der Therapie sein.

Es ist wichtig, daß der Patient lernt, seine Äußerungen zu planen. seine Ausdrucksmittel zu wählen. seine Mitteilung weiterzugeben und die Weitergabe zu überwachen

(iii) Nutze alle verbale und Der Patient muß lernen, seine Mitteilung mit verbalen und nonverbalen Mitteln zu vermitteln.

Äußerungen nicht.

(iv) Übereile die Deutung der Es ist schwieriger Deutungsfehler des Sprachkundigen zu korrigieren, als Äußerungen des Patienten zu deuten.

tischen Fehler, wenn nicht vorher vereinbart.

(v) Korrigiere keine gramma- Der Patient profitiert nicht von grammatischen Korrekturen, wenn er sich auf die Übertragung der Bedeutung konzentriert.

Diese Maximen können zu einem hierarchischen System erweitert werden. Kommunikativität versteht sich als die Betonung kommunikativer Fertigkeiten an Stelle von "rein" sprachlichen Fertigkeiten. Das Gelingen der Interaktion hängt nicht allein vom Patienten ab. In Zusammenarbeit mit dem Hörer können auch Aphatiker mit schweren Problemen im Bereich der Wortsuche oder der grammatischen Struktur mit Hilfe verschiedener interaktiver Strategien und kompensatorischen Mitteln ihre Intention vermitteln (Vgl. z.B. Klippi & Silvast 1989: 134).

4. Interaktion im Sprachunterricht

Vom Standpunkt der Interaktion her gesehen, sind Annahmen über stabile Kompetenz, Wissen oder Wortschatz auch im Sprachunterricht fragwürdig. Auch wenn die Rolle des kompetenten muttersprachlichen Sprechers oder Lehrers und die Betonung kommunikativer Fertigkeiten im Sprachunterricht nicht ganz so dramatische Auswirkungen haben wie in der Sprechtherapie, ist die Rolle des kompetenten Sprechers in der fremdsprachlichen Kommunikationssituation auch entscheidend.

Stellen wir uns als Gedankenspiel einmal vor, wie der Fremdsprachenunterricht aussehen würde, wenn auch dort die gelungene Kommunikation mit dem Sprecher der Zielsprache an sich schon ein Lernziel wäre und Kommunikation die tatsächliche Vermittlung echter Information an einen interessierten Zuhörer bedeutete. Nach Leontjew (1973) ist die effektivste Art Sprachformen zu lehren, daß man die Schüler dazu anleitet, die Formen in solchen Situationen zu gebrauchen und analysieren, wo sie sich selber für das Geschehen interessieren und in Kontexten wo das Verstehen des Geschehens vom Verstehen und dem Gebrauch der einzuübenden Form abhängt. Prinzipiell kann man aus jedem Versuch, die fremde Sprache anzuwenden, etwas lernen. Nur lehren einige Versuche Fertigkeiten, die den eigentlichen Lernzielen abträglich sind. Dazu zählen ineffektive Produktionsstrategien, Vermeidungsstrategien oder kommunikativ riskante Formen.

Die Betonung des Kommunikativen schließt natürlich andere Unterrichtsformen nicht aus. Im Sprachunterricht müssen verschiedene Fertigkeiten gelernt und geübt, Kenntnisse angeeignet, vorkommunikative Übungen und Drills durchgeführt werden. (Vgl. dazu z.B. Nunan 1987). Werden aber trotzdem die Erfordernisse der Kommunikativität ernst genommen, so wird man im Sprachunterricht genau wie in der Sprechtherapie zwischen normativen und kommunikativen Mitteln wählen müssen. Man kann sich die Entwicklung in der Fremdsprache als Kontinuum aus reaktiver und monologischer Rede vorstellen, dessen theoretischer Ausgangspunkt darin besteht, daß der Schüler zunächst etwas nennt oder auf etwas zeigt, woraufhin er in Zusammenarbeit mit dem Sprachkundigen eine Prädikation und einen Text herstellt (Vgl. Beispiel 1). Im folgenden etwas komplexeren Beispiel unterhält sich ein schwedischsprachiger Schüler (S) mit einem finnischsprachigen Erwachsenen (E), der ihn über seine Hobbys usw. ausfragt (Leiwo 1985):

Beispiel 4:

- E: 1 (Was macht der Vater da?)
- S: 2 se, se niinku... säljer (= er, also... säljer [schwed.])
- E: 3 säljer?... myy (= säljer?... verkauft)
- S: 4 ja... myy (= ja [schwed.] ... verkauft)
- E: 5 myy ohjelmia? (= verkauft er Programme?)
- S: 6 ei, myy noit raadiot ja teevee (= nein, so Radios und Fernseher)
- E: 7 aaa, semmone radiomyyjä (= aha, so ein Radioverkäufer)

In diesem Beispiel baut der Lernende gemeinsam mit dem Interviewer die Information auf, indem er vom Kodewechsel und der Kernwortstrategie Gebrauch macht. Der Interviewer dagegen übersetzt und erweitert die Ausdrücke des Lernenden und kontrolliert sein Verständnis durch Rückfrage. Schematisch läßt sich das wie folgt darstellen:

Der Nichtmuttersprachler	Der Muttersprachler
benutzt ein Wort der eigenen Sprache (Kodewechsel) (2)	> übersetzt und kontrolliert sein Verstehen
produziert das Kernwort (4)	> erweitert und überprüft sein Verstehen

Wesentlich an diesem Gespräch sind die Bedeutungen. Formfehler werden vom Muttersprachler überhaupt nicht beachtet. Voraussetzung für den Kodewechsel ist eine gewisse Zweisprachigkeit des Muttersprachlers .

In der metasprachlichen Auseinandersetzung zwischen dem Lernenden und dem Sprachkundigen können die Gesprächsbedingungen, z. B. Sprachniveauanforderungen, ausgehandelt werden. Sie können explizit oder implizit vereinbart werden.

Beispiel 4 verdeutlicht auch die Voraussetzungen der Erfolgsstrategien. Der Kodewechsel setzt voraus, daß der Sprachkundige die Sprache des Lernenden beherrscht. Das ist im Fremdsprachenunterricht in der Regel der Fall, nur wird der Kodewechsel im normativen Sprachunterricht normalerweise nicht akzeptiert. Wenn aber in unserem Beispiel der Muttersprachler echte Fragen stellt, ist der Kodewechsel motiviert und die Motivation, die Mitteilung erfolgreich durchzuführen ist größer als im künstlichen Unterrichtsgespräch. An sich mag der Kodewechsel in Hinblick auf den Spracherwerb eine unerwünschte Erscheinung sein, aber er führt zum Gespräch, wo der Nichtmuttersprachler das Verb in der fremden Sprache wiederholt und syntaktisch ergänzt. Das führt wiederum

wahrscheinlich zum Lernerfolg (Zum Verhältnis von Verhandlung und Lernerfolg vgl. z.B. Suni 1991).

Unsere Untersuchung der Gesprächsrollen bei finnischsprachigen und (bilingualen) schwedischsprachigen Jugendlichen in Turku zeigte, daß auf den Kodewechsel kaum zurückgegriffen wurde, obwohl alle Voraussetzungen dafür vorhanden waren. Lieber wurde auf die erfolgreiche Mitteilung verzichtet. Ein Grund dafür dürfte im normativen Unterricht der Schule liegen. Der Kodewechsel wäre jedoch in der aktuellen Gesprächssituation ein kommunikativ nützliches Mittel gewesen. Das Beispiel 4 weist auch die Verhandlung um die richtige Interpretation auf. Der Lerner benutzt die Kernwortstrategie und der Sprachkundige akzeptiert dieses Verfahren, indem er den Ausdruck erweitert. Dabei wird implizit vereinbart, daß es hier auf die Bedeutung ankommt und daß die grammatikalische Richtigkeit nicht wichtig ist. Das metalinguistische Gespräch ist somit hier in der Behandlung des Diskursthemas eingebettet.

5. Bewertung des Unterrichtserfolgs

Wie läßt sich die durch den Unterricht erworbene Interaktion bewerten? Im Folgenden werden einige allgemeine Kriterien behandelt. Ausgangspunkt sind die in unserem Schulsprachprojekt (Leiwo et al. 1987, 171f.) vorgestellte Darstellung der Klassen- und Gruppengesprächsrollen, die Darstellung der sprachkenntnisunabhängigen und der sprachkenntnisbestimmten Gesprächsrollen in der Untersuchung zu Interlanguage-Strategien (Kalin ja Leiwo 1990) sowie Slaughters (1988) Maß für zweisprachige Flüssigkeit.

Ziel und Bewertungsgrundlage des interaktivitätsbetonten Unterrichts ist wie bei der Therapie das wechselseitige Gespräch zwischen dem kompetenten Sprecher und dem Lernenden. Im Folgenden werden diskursive Züge aufgezählt, die zu den positiv zu bewertenden Gesprächseigenschaften zählen. Sie hängen mit der Behandlung des Diskursthemas, den Diskursrollen, der Überwindung von Schwierigkeiten und der Pflege des Gesprächsklimas zusammen:

Der Lernende (Nichtmuttersprachler)

Themenbehandlung:

- eröffnet die Themenbehandlung/ unterstützt die Themenbewechselt das Thema/ reagiert auf thematische Initiativen Gegenübers.
- führt neue Information in das Gespräch ein
- produziert narrative Darlegungen aus eigenen Erfahrungen bzw. zur gestellten Aufgabe.
- behält das Wort trotz Unterbrechung

Diskursrolle:

- wählt seine Rolle frei (eröffnet. unterstützt, widerlegt, führt metalinguistische Operationen durch)
- wechselt Register je nach Rolle oder Inhalt.

Problembehandlung

- baut auf Erweiterungsstrategien auf
- baut gehörte Ausdruckseinheiten bietet dem Lernenden im in seine Rede ein
- stellt Klärungsfragen, kontrolliert das Verstehen im Problemfall
- stellt Mißverständnisse zur Diskussion
- Registerwechsel bei Verhandlungen (prosodische Hinweise u.A.)
- verhält sich natürlich und entspannt.

Der Sprachkundige (Muttersprachler)

- handlung
- führt neue Information ins Gespräch ein
- hört aktiv und interessiert zu
- unterbricht die Rede es Lernenden nicht
- verhält sich rollenmäßig fle-(eröffnet, unterstützt, widerlegt, führt metalinguistische Operationen durch)
- unterstützt die jeweiligen Strategien
- stellt die Schwierigkeit seiner Beiträge auf das Niveau des Lernenden ein
- Problemfall Ausdrucksmodelle an
- stellt Klärungsfragen, kontrolliert das Verstehen im **Problemfall**
- stellt Mißverständnisse zur Diskussion
- verhält sich natürlich
- verzichtet auf Verhörtechniken

Entsprechend negativ zu bewertende Eigenschaften sind u.a. folgende:

Der Lernende (Nichtmuttersprachler)

Der Sprachkundige (Muttersprachler)

Themenbehandlung:

- eröffnet nicht das gespräch/ wechselt nicht das Thema
- eröffnet und führt die Diskussion, läßt dem Lernenden keinen Raum
- reagiert nicht auf Themenwechsel
- führt nichts Neues in das Gespräch ein
- dominiert die Informationsvermittlung

Diskursrollen:

- rein formale Operationen
- nur reaktive Operationen (z.B. Antworten)
- rein formale Operationen
- einseitige Eröffnungen (z.B. Fragen, Informationen)

Problembehandlung:

- benutzt Vermeidungsstrategien
- stellt sich nicht auf das Niveau des Lernenden ein
- akzeptiert vermeidungsstrategien
- baut gehörte Ausdrucksmodelle nicht ein
- bietet keine Ausdrucksmodelle in Problemfällen an (nicht deutlich genug, nicht relevant)
- schafft ein gespanntes Klima
- verhört den Lernenden
- keine Kooperationsbereitschaft

Für die Bewertung aus interaktiver Sicht sind die Punkte von Bedeutung, die zum Gelingen des Gesprächs und der Informationsvermittlung beitragen. Dagegen spielen die sprachlichen Normen eine zweitrangige Rolle. Auf den verschiedenen Stufen des Lernprozesses können unterschiedliche Anforderungen gestellt werden. Zu Beginn kann zum Beispiel der Sprachkundige das Gespräch einleiten und führen. Auch können die Hilfeleistungen oder der Verstehensgrad des Sprachkundigen variieren. Er kann zum Beispiel

den Kodewechsel verstehen oder nicht verstehen, er kann sich auf soziale Erweiterungsstrategien einlassen oder auch nicht (Vgl. dazu in der Aphasietherapie: Leiwo 1991b). Die sprachlichen Normen der Bewertung sollen sich auch danach richten, denn, wie Slaughter (1988: 96) feststellt, übt der "Kontext" des Gesprächs zwischen dem Erwachsenen und dem Schüler, ob es sich um eine Prüfung, ein Interview oder eine Unterhaltung handelt, einen ganz entscheidenden Einfluß auf die Qualität der produzierten Gesprächsleistung aus, besonders bei jüngeren Schülern oder Anfängern. Ein Kontext, in dem der Lernende ermutig wird, an der beidseitig akzeptablen Behandlung des Gesprächsthemas teilzunehmen und wo der Erwachsene auf die Reaktionen des Lernenden aufbaut, scheint optimale Bedingungen für die Produktion von Gesprächsmaterial zu bieten. Dagegen produziert der Lernende in einer Prüfungssituation entsprechend spärlicheres Material.

6. Fazit

Wissensvermittlung und das Interaktionsmodell schließen sich im Sprachunterricht nicht gegenseitig aus. Bei der Entscheidung zwischen Wissensvermittlung und dem Interaktionsmodell handelt es sich nicht um eine Frage des entweder/oder, sondern um eine Prioritätenfrage. Die vorrangige Stellung der Interaktion hat jedoch beachtliche praktische Konsequenzen: der Unterricht ist dann wie die Therapie eine wechselseitige Beziehung zwischen Lernendem und Lehrendem. Diese wechselseitige Interaktion wird somit auch zum Gegenstand der Evaluierung, die zu beachten hat, wie sich die Interaktionsfähigkeit gegenüber der Ausgangslage verändert und entwickelt. Auf diese Weise gerät auch der Anteil des Sprachkundigen in die Evaluierung, und die Sprachfertigkeiten des Lernenden werden nicht nur nach einem angeblich neutralen und objektiven entkontextualisierten Maßstab gemessen. Die gelungene Interaktion stellt auch eine gerechtere und theoretisch fundiertere Grundlage für die Messung des Lernerfolgs und des sprachlichen Könnens dar als nur die Beurteilung des Lernenden. Der entkontextualisierte Test ist ein Extremfall der Situation, wo der Gesprächspartner sich nicht am interaktiven Geschehen beteiligt und sich lediglich für die vom Lernenden produzierten Formen statt für den Sinn interessiert.

Das Interaktionsmodell beeinflußt auch den Inhalt und die Praxis des Unterrichts, indem es die Verantwortung des Lehrenden betont. Der Schüler, der im schlimmsten Fall ein Opfer der Umstände und ein Unterrichtsbeschädigter sein kann, trägt nicht alleine die Schuld am schlechten Ergebnis, sondern die Verantwortung für die Verbesserung muß vom Lehrenden mitgetragen werden, der sich der Welt Schülers zu nähern hat.

Die verschiedenen Lehrmethoden und Evaluierungsverfahren stellen keine Alternativen dar. Die Evaluierung beeinflußt den Unterricht und verschiedene Methoden führen zu unterschiedlichen Lernverfahren. Beim Lernen werden nicht nur Fakten (Wortschatz, Strukturen, Phrasen, Interlanguage-Strategien usw.) gelernt, sondern auch die Fähigkeit, selber Wissen zu suchen und Probleme zu lösen (Vgl. Olson 1977). Die Aneignung von Wissen in einer interaktiven Problemlösungssituation führt von selber zur Entwicklung ganz anderer strategischer Problemlösungsfertigkeiten als wenn das Wissen einfach in Form linguistischer und kognitiver Fakten gelernt wird.

Die praktische Durchführung interaktiver Modelle im Unterricht, in der Evaluierung des Unterrichts und bei der Bewertung der Ergebnisse (vgl. dazu Slaughter 1988) ist schwieriger als bei diversen Faktenvermittlungsmodellen. Schwierigkeiten bieten sich leicht als Vorwand an, etwas nicht zu tun. Doch stellen Schwierigkeiten keinen Grund dar, das Prinzip abzulehnen.

In den Kodemodellen werden sprachliches Wissen und sprachliche Fertigkeiten zwangsläufig von allgemeinen kognitiven und sozialen Fakten abgegrenzt, von Persönlichkeitsfaktoren ganz zu schweigen. Bei der Interaktion gerät man dagegen in Berührung mit außersprachlichen Faktoren wie Persönlichkeiten, Werten und Einstellungen. Das stellt jedoch im Interaktionsmodell keine grundsätzliche Schwierigkeit dar, denn dort gilt es eben, zwischen verschiedenen Persönlichkeiten, Werten und Einstellungen durch Verhandlung zu vermitteln.

Literatur

- Bachman, L. F. 1990. Fundamental considerations in language testing. London: Oxford University Press.
- Bialystok, E. Communication strategies. A psychological analysis of second-language use. Oxford: Basil Blackwell.
- Clark, H. H.-Clark, E. V. 1977. Language and psychology. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Faerch, C.-Kasper, G. 1983. Plans and strategies in foreign language communication. In: C. Faerch & G. Kasper (Hg.) Strategies in interlanguage communication. London: Longman.
- Hakulinen, A. 1981. Lapsen kielen tekstuaalisesta kehityksestä. In: K. Sajavaara & M. Leiwo (Hg.) Psykolingvistisiä kirjoituksia 1. AFinLA Series 30. Jyväskylä: AFinLA.
- M. Kalin-M. Leiwo 1990. Språklig interaktion i interspråkliga samtal. En pilotundersökning. In: M. Leiwo & R. Aulanko (Hg.) Studies in Logopedics and Phoniatrics. Helsinki: Dept. of Phonetics, University of Helsinki.
- Klippi, A.–Silvast, M. 1989. Pragmaattinen näkökulma afasian tutkimuksessa. In: J-O. Östman, U. Nikanne, K. Jokinen & T. Kelomäki (Hg.) Suomen kielitieteellisen yhdistyksen vuosikirja 1989. Helsinki: SKY.
- Leiwo, M. 1985. Hur klarar man sig i ett samtal på ett främmande språk. Scandinavian Journal for Logopedics and Phoniatrics 10, 1, 42-53.
- Leiwo, M. 1990a. Lukemisvirheistä ja -strategioista. Suomen logopedis-foniatrinen aikakauslehti 2/90, 12-19.
- Leiwo, M. 1990b. On communicative speech therapy. In: M. Leiwo & R. Aulanko (Hg.) Studies in Logopedics and Phoniatrics. Helsinki: Dept. of Phonetics, University of Helsinki.
- Leiwo, M. 1991a. On aphasia and communicative speech therapy. In: R. Aulanko & M. Leiwo (Hg.) Studies in Logopedics and Phonetics 2. Helsinki: Dept. of Phonetics, University of Helsinki.
- Leiwo, M. 1991b. Self-repairs in the discussion between language disordered child and adults. In: R. Aulanko & M. Leiwo (Hg.)

- Studies in Logopedics and Phonetics 2. Helsinki: Dept. of Phonetics, University of Helsinki.
- Leiwo, M.-Kuusinen, J.-Nykänen, P. & Pöyhönen, M-R. 1987. Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa III. KTL:n julk. A:4. Jyväskylä: KTL, Jyväskylän yliopisto.
- Leontjev, A. A. 1973. Some problems in learning Russian as a foreign language. Soviet Psychology 11,4.
- Nunan, D. 1987. Communicative language teaching: making it work. ELT Journal 4,2, 136-145.
- Olson, D. R. 1977. The language of instruction: The literate bias of schooling. In: R.C. Anderson, R. J. Spiro & W.E. Montague (Hg.) Schooling and the acquisition of knowledge. New York: Wiley.
- Sperber, D.-Wilson, D. 1986. Relevance. Communication and Cognition. Oxford: Blackwell.
- Slaughter, H. B. 1988. A sociolinguistic paradigm for bilingual language proficiency assessment. In: J. Fine (Hg.) Second language discourse: A textbook of current research. Advances in Discourse Processes XXV. Norwood: Ablex.
- Suni, M. 1991. Kommunikaatiostrategiat keskustelussa ja kielenoppimisessa. Unveröffentlichte Magisterarbeit des Kommunikationswissenschaftlichen Instituts der Universität Jyväskylä.
- Vygotsky, L. 1962. Thought and language. Cambridge: MIT Press.

Interference in Foreign Language Learning Raiia MARKKANEN

This paper deals with the concept of interference from the point of view of Contrastive Analysis in which it plays a central role. Interference as a term has very negative connotations as it implies a disturbing effect. In Contrastive Analysis it refers to the disturbing effect of the learner's mother tongue on the learning of a foreign language. It is, however, part of a more general phenomenon, transfer, which is said to occur in all learning. The assumption is that prior learning affects subsequent learning, that "new learning is based on what the learner already knows" (Ringbom 1991). This transfer effect is positive in nature if there is similarity between what has already been learnt and the new learning task, and negative, ie. interference, if the two tasks are different. When talking about foreign language learning the knowledge already acquired usually refers to the knowledge of the mother tongue, although there could also be transfer from another previously learnt foreign language. The transfer effect is supposed to be positive where the two languages are similar and negative where the two languages are different. The idea of transfer effect, its negative type (interference) in particular, became the psychological foundation of Contrastive Analysis (James 1980).

However, even before Contrastive Analysis got on the way at the beginning of the 1960s, Weinreich (1953) and Haugen (1956) had used the term "interference" in explaining how the two languages of a bilingual speaker influence each other. Haugen (1956: 370) thinks that – at least in the case of immigrants – "it is the language of the learner that is influenced, not the language he learns". Weinreich, however, has a different view of the direction of the influence. He observes that interference is greatest from the native language to the foreign language and "that the language which has

been learned first... is in a privileged position to resist interference" (Weinreich 1953: 88). Weinreich's view thus supports the use of interference in Contrastive Analysis, ie. the idea that the native language of the learner has an effect on the foreign language.

To begin with, the concept of interference was used in a very straightforward manner in Contrastive Analysis. The argumentation at the beginning was something like the following (cf. Lee 1968 and Szwedek 1976):

- the most important cause and even the only cause for difficulties encountered and errors made in foreign language learning is mother tongue interference
- interference is caused by differences between the two languages
- the greater the differences between the two languages, the greater the difficulties
- systematic contrasting of the two languages is needed for predicting difficulties and errors
- by comparing the two languages and then subtracting from the foreign language what it has in common with the leaners' mother tongue we can find out what the learner has to learn

This type of thinking led to great enthusiasm for Contrastive Analysis in the early 1960s, first in the United States and then in Europe, where several extensive contrastive projects were launched. It also led to the creation of hierarchies of difficulty on the basis of differences found between the learners' mother tongue and the foreign language to be learned. The basic assumption in these hierarchies was that the greater the differences the greater the difficulties. The best known of the scales of difficulty is one by Stockwell, Bowen and Martin (1965), who suggest that the greatest difficulties are caused by cases in which the mother tongue has no rule or category but the foreign language has an obligatory one. However, it is difficult to accept the view that the total lack of some feature could result in interference. Moreover, there are research findings that show that absent categories carry a low error index. James (1980: 191) suggests that it is probably the case that sounds and categories of L2 nonexistent in the L1 are not difficult

once they have been identified to be learnt, but until they are, they will continue to be overlooked: this should not, however, be interpreted so much as their constituting a **learning** as a **recognition** difficulty."

The view that the greatest differences do not necessarily cause the greatest difficulties – or at least not the most persistent ones – is supported by the findings of a study carried out at Åbo Akademi (Ringborn & Palmberg 1976), in which the errors made in English by Finnish and Swedish speaking Finns were compared. According to the results of this study, the Swedish speaking Finns managed better than the Finnish speaking Finns at the beginning phase but the differences between the two groups got smaller at a more advanced stage. This suggests that the relatedness of Swedish and English and hence their similarities help at the stage where the basic structures of the foreign language are being learnt but does not help at a later stage when the basic system has already been mastered. It can be argued that difficulties and errors persist where there are minor differences between the languages because there the learning tasks seem easy and therefore no special attention is paid to them. Interestingly, Lee (1968), as quoted by James (1980: 188), claims that he did not experience much interference from his mother tongue (English) when learning Chinese because the languages were so far apart that he was lifted , into a new orbit of non-interference". This suggests that if the two languages are really far from each other, interference is not even possible.

The concept of interference and the whole of Contrastive Analysis suffered a severe blow when researchers doing Error Analysis found out that learners did not actually commit errors where according to the predictions of CA they were supposed to do so, ie. not all errors could be traced back to mother tongue interference. Some people estimated that only one third of errors made by learners could be explained through L1 interference, which meant that there were other causes for errors. Similarly, researchers interested in the learners' interlanguage showed that native language influence was only one of several factors having an effect on what the interlanguage was like. These findings undermined the foundation of Contrastive Analysis and caused many former enthusiasts to give it up as a useless enterprise. It was not after all the

"open sesame" that solved all difficulties in foreign language learning and teaching. However, there were still people who believed in its value as a predictor of the areas where difficulties could occur and errors be made. Furthermore, all along there have been linguists who have found Contrastive Analysis, ie. the systematic comparison of two languages, interesting and useful for its own sake. They have compared languages from a purely theoretical point of view, eg. out of interest in possible language universals or because a contrastive analysis may reveal in the languages under comparison features that might otherwise go unnoticed.

At present, however, there seems to be renewed interest in Contrastive Analysis and its relevance for language teaching. This seems to be a result of the fact that a great deal of present-day linguistic research focuses on language use rather than language structure. It is easier to believe in the influence of the mother tongue, for example, in the choice of discourse or politeness strategies than in its influence on the learning of grammatical structures. It seems natural that a foreign language learner applies the norms of linguistic behaviour learnt in the mother tongue to the use of the foreign language, particularly if the foreign language norms have not received much attention in teaching. It can be assumed that every language has, for example, a code of politeness, or norms for when to be direct or indirect, but they may be different in different languages. If learners are not aware of these differences, they will of course apply the norms of their mother tongue in communicating in the foreign language. A difficult grammatical structure can be avoided by expressing the same thing in a roundabout way. But a speaker cannot avoid choosing to be either polite or impolite, either direct or indirect.

Thus, transfer from the mother tongue seems an inevitable reason for erroneous choices of communicative strategies in a foreign language. If a learner has a need to communicate in the foreign language, he or she will look for help, if in difficulties, in the code he/she already knows, ie. the mother tongue. But it is a totally different question whether this influence should be seen as only negative. It could be claimed that looking for support in the mother tongue is positive in the sense that it shows that the learner is aware of some rule or category being needed. It could even be

seen as positive if a learner supplies a word from his/her mother tongue when at a loss in the foreign language. At least she/he tries to communicate, instead of not saying anything. But this does not necessarily mean that the mother tongue is interfering. It can be claimed to be doing the opposite, helping the learner in his/her attempt to communicate. Therefore we should perhaps give up the very negative concept of interference altogether and talk simply about transfer from the mother tongue. Moreover, the learner could be compared to a bilingual speaker, whose two languages influence each other. There could also be transfer from the foreign language to the learner's mother tongue.

There have even been suggestions that the mother tongue could be an ally in the process of foreign language learning and that it is better to take advantage of it rather than to avoid it at all costs. Marton (1981: 172) talks about the learners' tendency "to perceive and assimilate the elements of the target language" and suggests that "utilizing and controlling this tendency instead of ignoring it or fighting it will go a long way towards facilitating learning and ensuring success." But this means that, instead of differences, similarities between the languages should be emphasized because they are "much more frequently an aid to the foreign language learner than an obstacle" (Ringbom 1991: 179).

There is also another question to be considered in the case of possible transfer from the mother tongue. Is it after all necessary to avoid mother tongue influence at all costs, even if it is negative? It has been suggested that a foreign language speaker who speaks the language perfectly is looked upon with suspicion. At least he or she is expected to have the same cultural knowledge, the same background information and the same general behaviour as the native speaker since he/she speaks the language so fluently and faultlessly. It has also been suggested that some degree of foreignness adds "exotic charm" to the speaker. Of course, one has to learn to use the foreign language well enough to be able to get across what one wants to express, and to know what kind of linguistic behaviour is expected in different social situations, so as not to sound for example aggressive or uncertain or impolite unintentionally. But transfer from the mother tongue may not after all have such a negative effect as the term "interference" suggests.

Literature

- Haugen, E. 1956. Bilingualism in the Americas. Alabama: University of Alabama Press.
- James, C. 1980. Contrastive Analysis. London: Longman.
- Lee, W. R. 1968. Thoughts on contrastive linguistics in the context of language teaching, in MSLL, No. 21. Georgetown: Georgetown University Press.
- Marton, W. 1981. Some more remarks on the pedagogical use of contrastive studies, in Fisiak, J. (ed.). Contrastive Linguistics and the Language Teacher. Oxford: Pergamon Press, 171–183.
- Ringbom, H. and R. Palmberg. 1976. Errors Made by Finns and Swedish-Speaking Finns in the Learning of English. AFTIL 5. Åbo: Åbo Akademi.
- Ringbom, H. 1991. Cross-linguistic lexical influence, in Phillipson, R., E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood-Smith and M. Swain (eds.). Foreign/Second Language Pedagogy. Clevedon: Multilingual Matters, 172–181.
- Stockwell, R. P., J. D. Bowen and J. W. Martin 1965. The Grammatical Structures of English and Spanish. Chicago: University of Chicago Press.
- Szwedek, A. 1976. Word Order, Sentence Stress and Reference in English and Polish. Edmonton, Canada: Linguistic Research, Inc.
- Weinreich, U. 1953. Languages in Contact. Publications of the Linguistic Circle of New York 1, New York.

Second Language Acquisiton and Foreign Language Learning

Kari SAJAVAARA

1. General Considerations

The mother tongue is acquired during the process of socialization and enculturation. Depending on the way in which language is conceptualized, ie. what is considered language – whether it is a system of rules that govern the accepted sets of structures or whether the uses and functions of the sets of structures in actual situations of communication are also involved – the acquisition of the first language is either completed by the age of four, the age when most people have internalized the morphology and syntax of their mother tongue, or is continued through a person's life cycle, new ways of making use of the language's immense potential being added to the reservoir of available functions.

The acquisition of the first language¹ proceeds hand in hand with general behavioural development: at the same time when a person becomes a member of the society where he or she lives, he also becomes associated with a certain speech community (in many cases, actually, with more than just one), learns the language used by the fellow members in that community through exposure to their ways of talking, and adopts various social practices that make part of that culture and subculture. It is extremely difficult to see what is language and what is culture: there are social practices which are never verbalized, but it is difficult to postulate true language without a link with a culture (for an interesting presentation of first language acquisition without any social linkage, see Pinker 1994: 25–54). At

¹The question of what is a mother tongue is not always self-evident when it is considered on a global scale (see Skutnabb-Kangas 1981).

the same time, there is a great deal of variation arising from the kind of dependencies people have from various speech communities. For instance, through schooling a standard variety of the language may have taken the place of the vernacular learnt at home and from peers as the medium of everyday communication.

Second languages are mostly acquired similarly to the first. through participation in language-related activities when these languages are used for meaningful and purposeful communication with other people. Second languages seem to be internalized without much effort if the learner can take part in communicative interaction and is accepted, moreover, as a full member in various types of social practices. The level that he or she is able to reach depends largely on the nature of these social activities. In many cases, second languages develop alongside the first, and it is possible to say that a person has two, or perhaps more, first languages, which may however be functionally differentiated, serving different communicative purposes. Moreover, there does not seem to be any limit as to how many languages a person can learn in this way. It is monolingualism that is an exception in the world, not bi- or multilingualism (see eg. Romaine 1994: 32–36). For many learners, however, the process of learning gets slowed down and perhaps halted well before full competence is acquired in the second language, mainly because something less than that is sufficient for carrying out everyday tasks and activities or they lack the obligatory social links.

There exists a certain terminological problem relating to the internalization of languages. The two terms, acquisition and learning, are sometimes used interchangeably; sometimes a difference is made so that acquisition is used for the process of natural internalization, whereas learning is used for the process taking place through conscious procedures, mostly in the classroom. The distinction is not theoretically watertight. The fact that such a distinction is made by some researchers raises the problem of there existing no neutral overall term for the internalization of languages. In the same way, second languages are sometimes languages that are acquired naturalistically, while foreign languages are learnt formally in the classroom.

Language acquisition is never solely a linguistic phenomenon. It always involves both a psycholinguistic element and a sociolinguis-

tic one. These elements are interlinked, and they function differently in formal classroom situations as against naturalistic situations. While languages seem to be internalized rather effortlessly in naturalistic situations, learners in the classroom seem to be handicapped in one way or another. There are several reasons for this discrepancy, and the present paper will be an attempt to try and fathom some of the problems involved. No attempt will be made here to give an overall survey of the status of the research into second language acquisition; for that purpose there are a number of excellent and up-to-date presentations of the entire field (Larsen-Freeman and Long 1991, Cook 1993, Ellis 1994, Sharwood Smith 1994, Gass and Selinker 1994, Towell and Hawkins 1994).

2. Language and Communication

One of the fundamental activities in human societies is communicative interaction between people. Most of this interaction is concerned with the terms and conditions of mutual understanding, which is the common goal lying at the very bottom of most sequences of communicative acts. If the information that has been received is interpreted to be meaningful for shared purposes, the participants in the interaction can decide that the goal of the activity has been achieved. This decision is based on a subjective evaluation of what has been attained. We have no means of finding out to what extent the parties involved have actually understood what the other party has said during the interaction (Taylor 1992). Happily enough, approximations are sufficient for most everyday purposes.

An important part of a human being's communicative ability is the potential to evaluate the outcome of interaction critically. Common language is only one of the prerequisites of successful communication. There are a large number of other factors which may even be more decisive than language: shared conscious or subconscious rules and rule systems; other shared knowledge; correct observations of various constituents in the cosituation; and application of practical intelligence (see Sternberg and Wagner (eds.) 1986), ie. the skill that develops as a result of experience and logical inferencing. What is often considered to be comprehension of language and speech is actually goal-oriented interpretation of the world.

3. The Mother Tongue and Other Languages

One of the questions that have been discussed extensively in the past couple of decades relates to the nature of the internalization process, the question whether the second language is acquired in the same way as the first or whether the processes through which they are internalized are different in some respects.

Before the start, some time in the late 1960s or early 1970s, of what is now called second language acquisition research, it was generally assumed that previously learnt languages have an impact on the process of learning other languages later. This was, for instance, the overriding principle in early contrastive linguistics: by comparing the first language with the language to be learnt, researchers were expected to be able to predict the problem points for the second language learner. Later on, contrastive analysis was supplemented by the study of errors in learner language as indications of L1-induced problems in the process. Error analysis failed, however, to lead to conclusive determination of the causes of the deviance detected in the L2.

Towards the end of the 1970s, mainly as a result of second language research among naturalistic language acquirers in the United States (see eg. Dulay et al. 1982), it became fashionable in the literature to deny the influence of the first language on the process of acquiring a second language. At the early stages, this work was largely based on the idea of morpheme acquisition sequences, a method that had originally been developed by Brown (1973) for the study of the acquisition of the first language. A natural order of acquisition was hypothesized: if this order was also found with second language acquirers, the conclusion was that the processes were the same. The orders were actually found to be only partially similar, and therefore the similarity hypothesis never received full acknowledgement. Similar sequences were also sought in the development of syntax (the best known is the multidimensional model developed by the ZISA project in Germany, see Meisel et al. 1981; a rigid developmental sequence was posited for certain types of phenomena while a great deal of variation was accepted elsewhere).

With the rise of second language acquisition research, contrastive linguistics was pronounced defunct. Most of the researchers involved in this kind of research never paid much attention to the learning of second (foreign) languages in situations where the language input is controlled by a teaching programme and where the influence of L1 can easily be detected (for a discussion of the role of contrastive linguistics, see Markkanen in this volume, and Sajavaara 1977).

The early discussion about the relationship between the mother tongue and the second language was strongly influenced by the concept of transfer, a construct originally introduced within the confines of behavioural learning theory: it was thought that reactions established in the use of L1 also appeared in L2 as a result of similar cues. When behaviourism was largely given up as a learning theory in the 1960s, the idea of behavioural patterns being transferred from L1 to L2 also became obsolete.

More recently, transfer has been readopted as a term referring to various types of cross-linguistic influences (see eg. Kellerman and Sharwood Smith (eds.) 1986), and it is now being used without any reference to behaviourism. It is now generally acknowledged that the way in which transfer was earlier postulated was very superficial indeed, ie. carrying over superficial surface phenomena from one language to another, and that what we are concerned with is a very complex set of processes taking place at a number of levels of communicative activity (Odlin 1989; Lehtonen and Sajavaara 1988). It is not at all relevant any more to pose the question whether there is transfer or not: it is much more important to study under what conditions it occurs and what sort of phenomena are involved (see Kellerman 1978). This also implies that contrastive analysis makes sense, but only if we know what the phenomena are that we are contrasting.

It seems that the whole question of the interrelationship between L1 and L2 was wrongly presented as a dichotomy, ie. there is or is not L1 influence. It is more appropriate to ask what the conditions are where the first language is bound to exert some influence on the language to be learnt. This means that, in terms of the processes involved, the internalization of languages should be conceptualized along a continuum: at one end we have naturalistic first language acquisition in childhood, formal foreign language instruction at the other, and an infinite variety of mixed forms in between. It is to re-

membered that L1 also mostly involves instructed elements, and formal learning of foreign languages in the classroom cannot easily take place without some subconscious phenomena taking place as a sideline.

The way in which the relationship between L1 and L2 is conceptualized also depends on the theoretical model adopted. Chomsky's original postulation of a 'language acquisition device' (LAD) inside the language learner has been further developed into the idea of a Universal Grammar (see Cook 1993: 200ff.), which means that in their cognitive systems all individuals have access to the ingredients of language and the development of language is integrally dependent on the functioning of this grammar. This is how the first language is acquired: it is Universal Grammar that creates the language after the learner has become exposed to L1 input. With second and foreign languages we are faced with the problem of the availability of Universal Grammar. So far the question has not been given a definitive answer.

The Universal Grammar problem for second languages is also connected with the question of age. It has been asked whether the ability to learn languages fades away after a certain period of time, ie, whether there are certain maturational constraints on the learning of second languages. Under the influence of neurological research (above all, by Penfield; see Penfield and Roberts 1959) it was believed for a long time that people lose the ability to learn languages native-like at the 'critical age', ie. roughly at prepuberty. This idea has more recently been questioned, and the most recent work on the age issue (Long 1993) could be interpreted in the way that it is at the age of six that something takes place. After that age it seems impossible for learners to acquire native-like pronunciation at least. The whole issue of nativelikeness as a reference point has recently been questioned (Sharwood Smith 1992), because native speakers cannot be seen to constitute a uniform group. It all also depends on what terms of reference are used to determine the level achieved. For instance, what the reference terms are that are used to determine the quality of a learner's pronunciation: many non-native speakers with a rather pronounced foreign accent may outclass most native speakers in the other areas of the language concerned.

The natural order question has been turned into a learnability issue and, further on, also into a teachability one (Pienemann 1989). If language items are acquired in a certain 'natural' order, it may be confusing to learners to be exposed to these items before they come up in the correct order. There is some evidence from classrooms that this may be the case, but at the same time there is some indication of the positive impact of focus-on-form instruction (Lightbown and Spada 1990).

4. Theories of Second Language Acquisition

There is a wealth of literature on second language acquisition (see, for instance, the bibliographies in Larsen-Freeman and Long 1991, and Ellis 1994). Most of the literature deals however with factors that influence the *rate* of language acquisition, ie. what the factors are that result in a relatively successful outcome of the process in a certain time period, what the factors are that speed the process up or, alternately, slow it down, maybe even stop it entirely (when the language competence becomes 'frozen' in second language terminology).

The interest in the *route* which learners take is of a much more recent origin. Here the core questions in second language acquisition research have centred round the classical dichotomy between nature and nurture, ie. whether languages develop as a result of a natural process or whether the final product is an outcome from some type of intervention from the outside.

As was pointed out above, the early work was closely linked up with behaviorist 'nurture' ideas of learning and contrastive linguistics, the latter primarily through the work of Robert Lado (1957). In addition, there was some important research into bilingualism and language contact (eg. Haugen 1953).

Behaviorist approaches were superceded by cognitively oriented learning theories. It is mostly assumed by cognitively oriented second language acquisition researchers that language is acquired in ways that are different from those relating to the learning of other human capacities. By the side of purely Chomskyan research, which led to the establishment of Universal Grammar, the cognitive orientation incorporates the work on developmental sequences, part

of which appears in the literature under the title of creative construction (Dulay et al. 1982: 11ff.). There are a number of other major attempts at constructing theories around second language acquisition. These include Anderson's ACT* Model (Anderson 1983), various work on temporal parameters (eg. Möhle and Raupach 1989, Sajavaara and Lehtonen 1987), research into information processing (Hulstijn and Hulstijn 1984, Sajavaara et al. 1980), and the Competition Model (MacWhinney and Bates 1989).

A major attempt at developing an overall theory is one by Steven Krashen. His model is a combination of five hypotheses (Krashen 1985). The key idea is that of 'comprehensible input', which is effected through a special adjustment of caretaker speech to learners (Input Hypothesis). Krashen makes a distinction between two types of developing competences in second languages; they are called acquisition and learning, ie. communicating or knowledge about language (Acquisition/Learning Hypothesis). Conscious learning about language can only be used as a Monitor, used to edit speech after it has been initiated by reference to acquired data (Monitor Hypothesis). The rules of a language are acquired in a predictable order (Natural Order Hypothesis), and affective factors create a mental block, which prevents input from being incorporated with the data in memory (Affective Filter Hypothesis). Krashen's work has been important in that it has stimulated a great deal of discussion and research. It was the first major attempt to try and incorporate a large set of phenomena under one and the same framework. Krashen's theorizing has given rise to a great deal of criticism (see eg. Gregg 1984), which is mostly correct, partly misguided, but it is often Krashen himself who has given the reason for the criticism (see eg. Sajavaara 1987). (For a good survey and criticism of Krashen's work, see Cook 1993).

Input is an integral element in language acquisition, but it is not very clear today in what way input actually works in language acquisition. It is evident that only part of input available at a given stage of language acquisition becomes *intake*, that is, is acquired by learners. The input-intake connection was initially posited by Corder (1967), and it was subsequently connected with research in what was called 'foreigner talk' (see eg. Ferguson 1975; Wesche 1994).

In his Input Hypothesis, Krashen assumes that caretakers, people who regularly talk to learners, modify their speech in multiple ways to make their messages comprehensible to learners and that it is through their being comprehensible that learners are then able to internalize the language items. The evidence that Krashen presents for his hypothesis comes from a number of empirical studies, but there does not seem to be any evidence for the sequential complexification of the input the way Krashen suggests. More recent research has indicated that in principle he is right in what he says but that more rigorous research is required to attest the changes that take place in the discourse between caretakers and learners (solicited, for instance, by Chaudron 1988).

Recent research has concentrated on three areas: language socialization, input processing, and input enhancement (for an extensive survey of the research in the area of input and interaction, see Wesche 1994). It is quite clear by now that discourse used with nonnative speakers is modified in multiple ways. It depends on a large number of factors, stable and variable. It is not only caretakers whose activity is to be observed: learners also take an active part in the modification of the discourse, as is actually implied by first language acquisition research (Bates et al. 1982; see also Sajavaara 1987).

Through the current emphasis on discourse and pragmatics, the role of input has come to be considered in connection with interaction, which also brings up the necessity to study the social processes involved in language acquisition, as has been strongly emphasized for a long time by Wong Fillmore (see Fillmore 1979). Interaction may result in the kind of modification in input that is crucial for the learning process, because negotiation of meaning is a significant element in human interaction. Since a fair share of language acquisition obviously takes place through interaction, meaning negotiation may be a means to produce the kind of modification in the input that it becomes comprehensible and meaningful in the right way. In formal situations, learning depends, at least partly, on teacher-learner interaction and teacher feedback (Chaudron 1988). Some role must also be assigned to error correction, which has always been an important part of instructed language learning.

If input is important, so is also output, but even less is known of its role in acquisition. Output, ie. production of the learner (often after a silent period of some length), may be valuable as a means of hypothesis testing: the learners are trying to find out whether their assumptions about how the language works are correct or not. Hypothesis testing has been assumed, from very early on, to play a certain role in language learning (see Cook 1993: 21–22). Output is not absolutely necessary, because people who are not able to speak for some reason can learn a language, but it may be important in speeding up the process, because it has an obvious link with the social function of language.

Routines have been known for some time to be in a key function at the early stages of natural second language acquisition. In some theoretical approaches to second language acquisition, chunking and routines are regarded as important building parts (see Schmidt 1992), and certain types of memorized sentences and phrases are the normal building blocks of fluent spoken discourse... and they provide models for the creation of many (partly) new sequences which are memorable and in their turn enter the stock of familiar usages" (Pawley and Syder 1983: 208). The way in which they work in language acquisition has not been properly studied, but it has been hypothesized that certain types of 'islands of reliability' are created by them that function as supports in second language speech production (Dechert 1983, Raupach 1984). It is quite possible that here we also have a link between memorizing in formal learning environments and naturalistic acquisition. A great deal of memorizing takes place by means of various types of chunks, which are then transferred over to the safe area of a learner's speech repertoire.

5. Individual Differences – the Good Learner

A number of second language researchers have been interested in the characterization of what has been called the good language learner. It is possible to present some generalizations, but at the same time it is important to remember that there is a great deal of individual variation (for a thorough discussion, see Skehan 1989). In the same way, when we are dealing with the success of individual language learners, it is important to pay attention to the part that social factors play in language acquisition. They are actually,

according to Wong Fillmore (eg. 1979), the only factor that explains the differential success of learners. It is no wonder because the "real – social – function" (Bourdieu 1993: 80) of language is at play here.

A number of variables have been presented as possible candidates for factors that speed up language learning.

Age comes up regularly in discussions of second language acquisition (see Singleton 1989, Harley 1986). Basically there should not be any reason why it is more difficult to acquire a language at a more advanced age. We are fundamentally dealing here with two kinds of questions: the potential problems related to the learning process and its final outcome. It is quite obvious that the processes of acquisition are different for children and for older people, but not necessarily to the detriment of those who are older. Adults can make use of conscious memorization of rules and other phenomena, which may speed up the process radically, whereas children are only able to make use of the subconscious channel, which under all circumstances takes time because it is essentially integrated with social practices - which take time. (Here we also have one explanation for the fact that formal instruction in the classroom cannot alone lead to a similar competence as natural language acquisition.) It is commonly held that children pick the language up quickly and easily: this is only partially true, since the process means a four-year-long full-time effort.

After puberty, age also brings in affective factors that are seldom present with children. Adults are not always open to external influences the same way children are; this is Krashen's Affective Filter. Earlier it would have been possible to talk about inhibitions. External influences may be experienced by adults as a threat to their identies (see Laine and Pihko 1991), and they resort to various protective measures.

Intelligence is the next candidate (see Skehan 1989: 109). What intelligence actually is is by no means self-explanatory. When intelligence is considered in language contexts, circulatory inferences are never far away, because language is considered to be an important element in intelligence, and many intelligence tests involve a language component. It is possible to see however that people with different intellectual capacities learn their first languages in a similar fashion. Formal instruction is a totally different

world: intelligence obviously helps in memorizing things, and memorization is one of the basic tasks in formal learning.

Aptitude does not seem to play any role in natural language acquisition: all acquirers are apt to learn the language. As for formal environments, there is no consistent evidence that it is possible to postulate a separate human capacity called aptitude: better language learners are usually good also at other learning tasks. The tests that have been developed to measure language aptitude (see Skehan 1989: passim) measure potential success in formal learning tasks.

Another important set of factors relates to *motivation*. In the area of language learning, motivational factors have normally been discussed in terms of integrative and instrumental types of motivation (see Skehan 1989: 52ff.). Of these two, integrative motivation, ie. the wish to be like the target group, has always been thought to bring about better long-term results, while instrumentalist pursuits function quite well in restricted areas and for short-term goals. Other types of motivation have also been posited.

It is necessary however to expand the consideration of motivation and look at it from a wider perspective, drawing from research in other fields. It may also be of importance to subsume the concept of motivation under a more general framework of *orientation* (see Sajavaara 1994). A large set of factors having an impact on the learning product fall under the concept of effectance or competence motivation (Harter and Connell 1984). This is a construct that includes extrinsic and intrinsic orientation, perceived competence and perceived control, self-concept and self-esteem, and actual achievement. Learners' intrinsic motivation depends crucially on a balance between the objectives and challenges of the activity, on the one hand, and perceived competence, on the other. Perceived competence relates to what the learner thinks he or she is able to do.

In natural language learning environments, the challenges and competences are quite well balanced, because they mostly go hand in hand, while formal instruction often brings about unbalanced challenges to students. In natural situations, learners mostly control the outcomes themselves, and problems are solved through negotiation, whereas teachers set the goals and act as referees in instructed learning. Managing the situations normally precedes the language in regular everyday situations, while formal instruction

often presupposes the transfer of the language from the classroom over to the real world. Where learners perceive the locus of control to lie is of great importance for further development. A learner's subjective perception of being in control results in a better understanding of the phenomena involved, which leads to a higher level of achievement. This results in an elevated stage of perceived competence, which again boosts intrinsic motivational orientation (see Takala 1992: 111–114). It is evident that these enhanced states improve self-image, which also has a positive impact on the learning outcome.

Attitudes towards the language to be learned and the people who speak it and their culture may be very strong catalysts in the learning process, both natural and formal. In natural acquisition, the learning outcome is influenced by processes of convergence and divergence among the speakers of the languages in contact (Giles and Coupland 1991: 62–85), and in the classroom the integrative type of motivation has been found to be fairly strong (Skehan 1989: 57), and the lack of it too, but obviously in the reverse direction (Nikki 1992).

Cognitive style is also mentioned as an individual factor in language learning. Here we are mainly concerned with the phenomenon of field dependency: field independent persons are considered to be better language learners (Skehan 1989: 111–114).

In the last few years a great deal of attention has been paid to learning or learner strategies and their impact on language acquisition (Wenden and Rubin 1987, Oxford 1990, O'Malley and Chamot 1990, Willing 1991). There is a body of research that indicates that the learning outcome is positively affected by the use of certain types of learning strategies. The research in learning strategies is concerned with learning processes, exposure to language and interaction, and the way in which learning is managed in learning situations (see Skehan 1989: 94ff.).

It is very important to remember to make a distinction between high levels of *verbal skills* and language learning. People who are highly competent verbally are not necessarily good language learners. In the same way, it is possible that *extrovert* persons arouse a great deal of input around them, certainly more than many introvert ones, but it may also be the case that if they are highly

verbose themselves, they prevent the people around them from talking and giving the necessary input (cf. Skehan 1989: 101).

6. The Classroom

Several references have been made above to the ways in which language learning in the formal environment of the classroom is different from language acquisition in natural situations of language use.

Teachers have traditionally been more concerned with aspects of accuracy instead of emphasizing a natural flow of speech, which is often called *fluency*. For communicative purposes, however, development of a sufficient degree of fluency may be much more important (see eg. Brumfit 1984: 56-84). These two concepts are often juxtaposed in the literature, but there are also opinions that accuracy should be regarded as one criterion of what is termed fluency. The whole question of fluency is highly complex, and the theoretical basis of the term is rather hazy. It is mostly used as an overall term which covers the same area as language proficiency and, in some cases, communicative competence. Anyhow, as Sajavaara and Lehtonen pointed out early (1978), the only true criterion of fluency is the listener's reaction to a person's speech performance, and this reaction also depends on degrees of accuracy. Accuracy of form is particularly important where alteration of form may result in misguided interpretations of meaning or where some other kind of ambiguity may arise.

Since what goes on in the real world cannot be reproduced within the restrictions of the classroom and one of the advantages of formal teaching is the intensification of the learning process through the intervention by the teacher, it makes sense that a reasonable level of accuracy is retained as one of the central objectives in classroom work. Results of input enhancement experiments in the classroom (eg. Lightbown and Spada 1990; White et al. 1991) indicate that "when varied input enhancement activities focusing on the same grammatical principle (eg. increasing salience through frequency or other means, providing feedback, and setting tasks such as pattern recognition which require analysis of different language features) are pursued in the context of meaningful language use over an extended period, they can lead to changes in learners' interlanguage

system" (Wesche 1994: 248). This is definitely not the same thing as teaching grammar in the traditional sense of the term.

An additional problem in the organization of classroom foreign language teaching relates to Pienemann's teachability issue, ie. whether the learner's language system has been developed to a state where it can process the input that is administered (Pienemann 1992). Although more research is needed in this area, there is an indication here that, at least from the linguistic viewpoint, learning is a causal process where elements of the system to be acquired can enter the system in a certain predictable order. It is important to remember in this context that linguistic aspects are not the whole story, and that the social processes between target-language speakers and learners are of great importance (Fillmore 1979).

The whole question of whether instruction helps is very complex, and there is very little systematic research into the ways in which various types of teaching programmes result in desired outcomes. Deep down there is the whole question of whether language learning is comparable to any other kind of learning. As is pointed out by Sharwood Smith (1994: 21), this has often been assumed, but it is not necessarily the case. One thing is definitely certain: input plays a crucial role in the learning process together with what takes place in the learner.

7. Conclusion

It has been pointed out several times above that the learning outcome depends on a large number of factors which are other than linguistic. The most important of them can be placed in two areas: psychological factors and sociological factors. A great deal of these influences also depend on what is usually called context.

The sociopsycholinguistic environment is transmitted over to learners via their view of the world, which is largely derived from their respective histories of experience. The world such as they perceive it is as much their own creation, a state of the mind, as it is the reality that they see around them (cf. Pinker 1994: 55–82). In addition, they have also built up their own images of themselves as communicators as well as their private conceptualizations about the

role of communication in society. All this will affect their orientation when they are faced with the task of learning

The result is a personalized view of perceived competence, of what they think they can do with language. In most cases it may not be much different from what takes place in actual situations of language use, but it may be a a powerful factor in view of the future development of language learning.

People are always members of speech communities, and are therefore bound to adopt the ways and means inherent in various social practices in them. When they are learning second/foreign languages, they may become members of new speech communities; if not, there may be something that is seriously amiss, or an important element of what language actually is (see eg. Bourdieu 1993) is missing: it is the social function of all language activity, often more important than the communicative one. Here we may have a serious problem which works as a handicap in foreign language teaching.

Language learning is a process, consisting of a highly complex set of different kinds of factors, many of them working in reverse directions. We should never forget this process character of learning: if learning is seen as an adoption of a static structure, there can never be truly positive results.

Since it is always individuals who are doing the learning job, we must also acknowledge the fact that there is a great deal of variation. People start from variable backgrounds and end up having different levels of language and communicative competence. The routes to a certain level of skill may be multifarious, but there is at least one variable that is absolutely necessary: it is contact with the language to be learnt in one form or another. This is also the reason for the fact that more languages have always been learnt without teaching than through it.

Literature

- Anderson, J. R. 1983. *The architecture of cognition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bates, E., I. Bretherton, M. Beeghly-Smith, and S. McNew 1982. Social bases of language development: a reassessment, in H.W. Reese and L.P. Lipsitt (eds.), *Advances in child development and behavior 16*, New York: Academic Press, 7–75.
- Bourdieu, P. 1993. Sociology in question. London: Sage.
- Brown, R. 1973. *A first language: the early stages*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Brumfit, C. 1984. Communicative methodology in language teaching: the roles of accuracy and fluency. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chaudron, C. 1988. Second language classrooms: research on teaching and learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, V. 1993. Linguistics and second language acquisition. London: Methuen.
- Corder, S. P. 1967. The significance of learners' errors, *IRAL* 5, 161–169.
- Dechert, H. 1983. How a story is done in a second language, in C. Faerch and G. Kasper (eds.), *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman, 175–195.
- Dulay, H. C., M. K. Burt, and S. C. Krashen 1982. *Language Two*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ferguson, C. 1975. Towards a characterization of English foreigner talk, *Anthropological Linguistics*, 17, 1–14.
- Fillmore, L. W. 1979. Teachability and second language acquisition, in M. L. Rice and R. L. Schiefelbusch (eds.), *Individual differences in language ability and language behaviour*. New York: Academic Press, 203–228.
- Gass, S. M., and L. Selinker 1994. Second language acquisition: an introductory course. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Giles, H., and N. Coupland 1991. Language: contexts and consequences. Milton Keynes: Open University Press.

- Gregg, K. 1984. Krashen's Monitor and Occam's Razor, *Applied Linguistics* 5, 79–100.
- Harley, B. 1986. Age in second language acquisition. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Harter, S., and J. P. Connell 1984. A model of children's achievement and related self-perceptions of competence, control, and motivational orientation. *Advances in motivation and achievement 3*, 219–250.
- Haugen, E. 1953. *The Norwegian language in America*. Philadelphia, Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- Hulstijn, J., and W. Hulstijn 1984. Grammatical errors as a function of processing constraints and explicit knowledge, *Language Learning* 34, 23–43.
- Kellerman, E. 1977. Giving learners a break: native language intuitions as a source of predictions about transferability, *Working Papers on Bilingualism 15*, 59–92.
- Kellerman, E. and M. Sharwood Smith (eds.) 1986. Crosslinguistic influence in second language acquisition. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. C. 1985. *The Input Hypothesis: issues and implications.* London: Longman.
- Lado, R. 1957. *Linguistics across cultures*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.
- Laine, E., and M.-K. Pihko 1991. *Kieliminä ja sen mittaaminen* [The foreign language self concept and how to measure it]. Institute for Educational Research, Publications A, Research Reports 47. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Larsen-Freeman, D., and M. H. Long 1991. An introduction to second language acquisition research. London: Longman.
- Lehtonen, J., and K. Sajavaara 1988. Psycholinguistic testing of transfer in foreign-language speech processing, *Folia Linguistica 22*, 179–202.
- Lightbown, P., and N. Spada 1990. Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: effects on second language learning, *Studies in Second Language Acquisition 12*, 429–448.
- Long, M. H. 1993. Sensitive periods in second language acquisition. Paper read at AILA 93, Amsterdam, August, 1993.

- MacWhinney, B., and E. Bates (eds.) 1989. The crosslinguistic study of sentence processing. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meisel, J., H. Clahsen, and M. Pienemann 1981. On determining developmental stages in natural second language acquisition, *Studies in Second Language Acquisition 3*, 109–135.
- Möhle, D., and M. Raupach 1989. Language transfer and procedural knowledge, in H. Dechert and M. Raupach (eds.), *Transfer in language production*, Norwood, N.J.: Ablex, 195–216.
- Nikki, M.-L. 1992. The implementation of the Finnish national plan for foreign language teaching. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Odlin, T. 1989. Language transfer: cross-linguistic influence in language learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M., and A. U. Chamot 1990. Learning strategies in second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. 1990. Language learning strategies: what every teacher should know. New York: Newbury House.
- Pawley, A., and F. H. Syder 1983. Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency, in J.C. Richards and R.W. Schmidt (eds.), *Language and communication*, London: Longman, 191–226.
- Penfield, W., and L. Roberts 1959. Speech and brain mechanisms. New York: Atheneum Press.
- Pienemann, M. 1989. Is language teachable? *Applied Linguistics 10*, 52–79.
- Pienemann, M. 1992. Teachability theory, in *Language acquisition* in the classroom, Language Acquisition Research Centre, National Languages and Literacy Institute of Australia, University of Sydney.
- Pinker, S. 1994. The language instinct: the new science of language and mind. London: Penguin Press.
- Raupach, M. 1984. Formulae in second language production, in H. W. Dechert, D. Möhle, and M. Raupach (eds.), *Second language production*, Tübingen: Narr, 114–137.
- Romaine, S. 1994. Language in society: introduction to sociolinguistics. Oxford: Oxford University Press.

- Sajavaara, K. 1977. Contrastive linguistics past and present and a communicative approach, in K. Sajavaara and J. Lehtonen (eds.), *Contrastive papers*, Jyväskylä Contrastive Studies 4, Jyväskylä: University of Jyväskylä, 9–30.
- Sajavaara, K. 1987. Intake in second language acquisition, in W. Lörscher and R. Schulze (eds.), *Perspectives on language in performance*, Tübinger Beiträge zur Linguistik 317, Tübingen: Gunter Narr, 1190–1199.
- Sajavaara, K. 1994. Orientation in national foreign language planning, in R. D. Lambert (ed.), *Language planning around the world: contexts and systemic change*, Washington, D. C.: National Foreign Language Center, 143–164.
- Sajavaara, K., and J. Lehtonen 1988. Aspects of transfer in foreign language speakers' reactions to acceptability, in H. W. Dechert and M. Raupach (eds.), *Transfer in language production*, Norwood, N. J.: Ablex, 35–52.
- Sajavaara, K., J. Lehtonen, and L. Korpimies 1980. The methodology and practice of contrastive discourse analysis, in K. Sajavaara and J. Lehtonen (eds.), *Papers in discourse and contrastive discourse analysis*, Jyväskylä Contrastive Studies 5, Jyväskylä: University of Jyväskylä, 27–55.
- Schmidt, R. 1992. Psychological mechanisms underlying second language fluency, *Studies in Second Language Acquisition 14*, 357–385.
- Sharwood Smith, M. 1994. Second language learning: theoretical foundations. London: Longman.
- Sharwood Smith, M. 1992. The death of the native speaker. A paper read at the EUROSLA Conference, Jyväskylä, June, 1992.
- Singleton, D. 1989. Language acquisition: the age factor. Clevedon: Multilingual Matters.
- Skehan, P. 1989. *Individual differences in second-language learning*. London: Edward Arnold.
- Skutnabb-Kangas, T. 1981. Bilingualism or not: the education of minorities. Clevedon: Multilingual Matters.
- Sternberg, R. J., and R. K. Wagner (eds.) 1986. Practical intelligence: nature and origins of competence in the everyday world. Cambridge: Cambridge University Press.

- Takala, S. 1992. *Virikkeitä kokeilevaan koulutyöhön* [Stimuli for experimental approaches in the classroom]. Jyväskylä: Institute for Educational Research, University of Jyväskylä.
- Taylor, T. J. 1992. Mutual misunderstanding: scepticism and theorizing of language and interpretation. London: Routledge.
- Towell, R., and R. Hawkins 1994. Approaches to second language acquisition. Clevedon: Multilingual Matters.
- Wenden, A., and J. Rubin (eds.) 1987. Learner strategies in language learning. Englewood-Cliffs: Prentice-Hall.
- Wesche, M. B. 1994. Input and interaction in second language acquisition, in Clare Gallaway and Brian J. Richards (eds.), *Input and interaction in language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, 219–249.
- White, L., N. Spada, P. Lightbown, and L. Ranta 1991. Input enhancement and L2 question formation, *Applied Linguistics 12*, 416–432.
- Willing, K. 1991. Teaching how to learn: learning strategies in ESL. Teacher's guide. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research.

ASPEKTE DES SPRACHUNTERRICHTS IM DREIECK FINNISCH-UNGARISCH-DEUTSCH

		ı	

Erfahrungen im Ungarisch-Sprachunterricht für deutsche Studierende

Tiborc FAZEKAS

1. Einleitung

Die Besonderheiten des Ungarischen bedeuten für Studierende dieser Sprache sprichwörtlich große Schwierigkeiten. Die subjektiven Empfindungen der Studierenden reflektieren meist jedoch objektive Tatsachen, Unterschiede und Kontraste, welche gut erkennbar sind und deshalb beinahe vorhersehbar im Laufe des Unterrichtspozesses behandelt werden können. Für eine solche Behandlung ist allerdings für den Lehrer ein umfassender Überblick über diese Problembereiche der Sprache sowie über die Methoden des Unterrichts notwendig.

Zwei Teildisziplinen bzw. Forschungszweige haben bisher entsprechende Ergebnisse erzielt. Eine eher systematisierende, sich stark auf die Strukturen konzentrierende Hilfe stellen die Erkenntnisse der *kontrastiven Linguistik* dar. In den achtziger Jahren sind in Ungarn mehrere Publikationen erschienen¹, die jeweils in Form von kürzeren Aufsätzen einzelne Aspekte der behandelten zwei Sprachen erörtern. In diesen Büchern sind allerdings Forschungsergebnisse veröffentlicht, deren Inhalt, Feststellungen und Aussagen nicht unterrichtsbezogen und deshalb dort auch nicht direkt verwendbar sind.

¹ Derartige Veröffentlichungen sind z.B.: Kontrastive Studien Ungarisch-Deutsch. Budapest 1980, 140 S.; Contrastive Studies Hungarian–English. Budapest 1982, 122 p.; Contrastive Studies Hungarian–Russian. Budapest 1984, 165 p.; Contrastive Studies Hungarian–Japanese. Budapest 1988, 209 p.

Für den praktischen Sprachunterricht stellen vergleichende grammatikalische Untersuchungen² die nächste Stufe der Hilfe dar. In solchen Publikationen werden meistens konkrete Unterschiede zwischen den beiden Sprachen untersucht. Auf diese Weise können die Feststellungen der Beiträge dem Unterricht tatsächlich unmittelbar dienen, auch wenn z.B. die jüngst intensiver erforschten syntaktischen Besonderheiten nur allmählich im Unterricht zur Geltung kommen.

Bezeichnend ist hier, daß die meisten kontrastiven Studien aus dem Blickwinkel der Ungarn, also von ungarischen Muttersprachlern geschrieben wurden, obgleich ihre Sicht natürlich eine ganz andere als die der Nicht-Ungarn ist. Leider sind es nicht viele Wissenschaftler, die ihre Erfahrungen mit dem Ungarischen zu Papier gebracht haben, obwohl diese Erkenntnisse dem Unterricht sehr wichtige Impulse vermitteln könnten.³

Die andere Forschungsrichtung, die für die Sprachvermittlung behilflich sein kann, ist nicht so kohärent und auch in der Methodik weniger anerkannt als die kontrastive Linguistik. Die unterrichtsbezogenen, auf der Grundlage pädagogischer Erfahrungen entstandenen Publikationen aus der Teildisziplin *Ungarisch als Fremdsprache* weisen ein sehr vielfältiges Spektrum auf. Je nachdem, wo, für welche Gruppe, mit welcher Zielsetzung, in welchen Formen Ungarisch unterrichtet wurde, entstanden einzelne Vorstellungen über die Besonderheiten des Ungarisch-Unterrichtes. In den siebziger und achtziger Jahren erlebte der Unterricht des Ungarischen für Nicht-Ungarn einen gewissen Aufschwung. Mehrere Universitäten haben Lektorate für die Ungarische Sprache eingerichtet, die Sommeruniversität von Debrecen hat methodologisch eine wichtige Entwicklung genommen, das Sprachliche Vorbereitungsinstitut in Bu-

² Korponay, Béla: Outlines of a Hungarian-English Case Grammar. Budapest 1986, 238 p. Contrasting English with Hungarian. (Ed. by Éva H. Stephanides). Budapest 1986, 292 p.

³ Ein Beispiel für deutsch-ungarische Gegenüberstellungen ist: Veenker, Wolfgang: Besonderheiten und Schwierigkeiten der ungarischen Sprache aus deutscher Sicht. In: Wolfgang Bachofer, Holger Fischer (Hrsg.): Ungarn-Deutschland. Studien zu Sprache, Kultur, Geographie und Geschichte. München 1983, S. 77–99 (= Studia Hungarica 24).

dapest hat umfangreiche Erfahrungen gesammelt und Unterrichtsmaterialien erstellt, die allesamt auf der Praxis basieren.

Die Bemühungen um die Wiedereinführung der Disziplin der Hungarologie trugen ebenfalls fördernd zu dieser Entwicklung bei.⁴ Eine ganz spezielle Rolle spielen in diesem Zusammenhang die Erfahrungsberichte der Sprachlehrer. Lektoren des Ungarischen haben leider nur allzu selten über ihre Praxis berichtet bzw. berichten können.⁵ Da die Lektorentätigkeit in den meisten Fällen nur für eine begrenzte Zeit ausgeübt wird und sehr oft nur als ein Abstecher in der beruflichen Laufbahn betrachtet werden kann, kommt es leider selten dazu, daß das Wissen der Lektorenkollegen in Form von Publikationen zugänglich und im Unterricht verwendbar gemacht wird. Meine Tätigkeit als Lektor des Ungarischen stellt in dieser Hinsicht sicherlich eine Ausnahme dar, denn die beinahe 14 Jahre, in denen ich im deutschen Sprachraum unterrichtet habe, führten notwendigerweise dazu, daß ich sehr viele konkrete, aus der Unterrichtspraxis stammende Beobachtungen und Feststellungen habe machen können. Mein Aufsatz wird sich mit einigen von diesen beschäftigen. Der Umfang eines solchen Textes erlaubt allerdings keine Vollständigkeit der Ausführungen, daher werde ich eher illustrierend Beispiele für die speziellen Probleme beim Ungarisch-Unterricht für deutsche Muttersprachler anführen.

2. Rahmenbedingungen des Unterrichts

Im deutschsprachigen Raum wird Ungarisch traditionell in sehr verschiedenen Unterrichtsformen angeboten.⁶ An der Universität

⁴ A magyar mint idegen nyelv fogalma (Der Begriff Ungarisch als Fremdsprache). Budapest 1991, 266 S.

⁵ Eine erfreuliche Ausnahme und hoffentlich keine einmalige Angelegenheit war die Finnougrische Arbeitstagung 1989 in Hamburg. Die Materialen der Tagung sind publiziert in: Vorträge und Referate der Finnougrischen Arbeitstagung 9.–11. Mai 1989 in Hamburg. Hrsg. v. Wolfgang Veenker. Wiesbaden 1990, 128 p. (= Veröffentlichungen der Societas Uralo-Altaica 30).

⁶ Einen aktuellen Überblick über die Formen und Probleme des Ungarischunterrichts in Deutschland habe ich bereits vor etwa 10 Jahren gewagt: Fazekas, Tiborc: Probleme des Ungarischen als Fremdsprache. In: Wolfgang Bachofer, Holger Fischer (Hrsg.): Ungarn-Deutschland. Studien zu Sprache, Kultur, Geographie und Geschichte. München 1983, S. 53–61 (= Studia Hungarica 24).

Hamburg werden die Rahmenbedingungen des Ungarischunterrichts durch den seit 1985 gültigen Studienplan für das Fach Finnougristik/Uralistik bestimmt. Hiernach bildet der Unterricht des Ungarischen einen Teil der Fachausbildung im Rahmen der Finno-ugristik/Uralistik. Ungarisch kann zwar als Schwerpunkt innerhalb des Studiums gewählt werden, es kann allerdings nicht allein studiert werden. Diese Umstände sowie die aktuelle Ausstattung des Finnisch-Ugrischen Seminars der Universität Hamburg bestimmen auch die inneren Zielsetzungen und die Formen des Sprachunterrichts. Dementsprechend ist die Struktur der Sprachvermittlung im Unterricht in folgender Weise gegliedert:

- 4 Semester Sprachunterricht in aufeinander aufbauenden Kursen;
- fortführende Sprachlehrveranstaltungen mit unterschiedlichem Inhalt und Zielsetzung (Grammatikübungen, Übungen zu geographisch-soziologisch-historischen Besonderheiten der Sprache, Stil- und Übersetzungsübungen, Konversationsstunden etc.);
- ungarische Literatur- und Kulturgeschichte in ungarischer Sprache;
- die sprachvermittelnden Veranstaltungen werden durch eine Reihe von weiteren Übungen zur Kultur- und Landeskunde Ungarns ergänzt, die z.T. auch sprachliche Schwerpunkte (fachspezifischer Wortschatz etc.) beinhalten können.

Die erste Phase, der Sprachunterricht in Kursen, bedeutet faktisch eine Einheit von insgesamt etwa 200 Unterrichtsstunden. Angesichts dieser Tatsache und angesichts dessen, daß die meisten Studierenden die Sprache ohne Vorkenntnisse zu lernen beginnen, sowie dessen, daß die Zahl derjenigen Studenten, die das Ungarische in das Zentrum ihres Studiums stellen, sehr gering ist, kann der Unterricht sich nur bescheidene Ziele setzen. Das Ungarische ist kompliziert genug, um von vornherein nicht eine kommunikative Kompetenz der Studierenden anzustreben, sondern eher eine strukturelle grammatische Basis-Fremdsprachenvermittlung zu praktizieren.

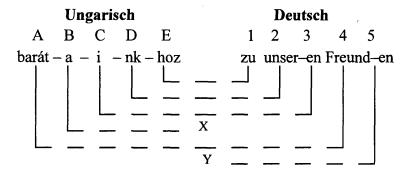
3.1. Die Terminologie

Deutsch und Ungarisch sind genetisch nicht verwandte Sprachen, und die Kontakte zwischen ihnen haben weniger die Struktur als eher den Wortschatz des Ungarischen beeinflussen können. Deshalb ist es außerordentlich schwierig, diese zwei Sprachen unmittelbar miteinander zu vergleichen, denn die zu benennenden Phänomene sind in der jeweils anderen Sprache unbekannt und somit auch unbenannt. Zu Hilfe pflegte man traditionell die Terminologie des Lateinischen zu holen, eine dritte Sprache also, wieder mit ihren Besonderheiten. Und weil auch im Lateinischen nicht alle sprachlichen Formen des Ungarischen einen Namen haben, erweitert man die lateinische Terminologie seit Jahrhunderten mit mehr oder weniger klaren neuen Bezeichnungen. Die Folge ist, daß heute in der Benennung der Besonderheiten des Ungarischen eine schwer zu überbietende Vielfalt blüht. Die große Anzahl der Fachwörter und ihrer Variationen (velarer-hinterer-dunkler Vokal: obiektive-bestimmte Konjugation; Konditional-Optativ; Essiv-Modal etc.) erschweren das Lernen, denn diese Begriffe sind heutigen Studenten grundsätzlich unbekannt.

3.2. Die Strukturschwelle

Gleich zu Beginn eines ungarischen Sprachkurses werden deutsche Muttersprachler mit einer schweren Aufgabe konfrontiert. Selten nämlich findet man zwei Sprachen, die sich in ihrer Struktur, genauer gesagt in der Gliederung und Einordnung der ansonsten miteinander durchaus vergleichbaren morphologischen Elemente so diametral einander gegenüberstehen wie Deutsch und Ungarisch. Dieser Umstand verlangt (im übrigen von den Muttersprachlern beider Sprachen beim Erlernen der jeweils anderen Sprache) eine extreme Umstellung des Denkens.

Ein Vergleich kann besser zeigen, wie dies funktioniert:



Beide Formen bestehen aus jeweils 5 Elementen (A–E bzw. 1–5), wobei nur zwei Bestandteile (X und Y) etwas Spezielles, in der anderen Sprache nicht Vorhandenes und somit schwer Vermittelbares bedeuten. Die Reihenfolge der Elemente ist allerdings ganz anders. Ein ungarischer Muttersprachler muß die aus seiner Sicht logische Reihe (A–E) mit der deutschen Folge herstellen, welche, mit den Symbolen der eigenen (ungarischen) Struktur ausgedrückt, so aussehen würde:

Das Element B fällt aus dieser Form weg, dafür kommt jedoch das völlig neue, in der eigenen Struktur unbekanntes Element Y hinzu.

Für den deutschen Muttersprachler ist diese Aufgabe genauso schwer, denn er muß ebenfalls seine muttersprachliche Reihenfolge der Elemente (1–5) durch die Reihenfolge der anderen Sprache ersetzen, was mit den Symbolen der Muttersprache so aussieht:

Hier entfällt das Element 5, dafür aber muß auch hier ein unbekanntes, neues Element X eingesetzt werden.

Diese von den strukturellen Unterschieden der beiden Sprachen verursachte Umstellung braucht viel Zeit, bis sie zum Automatismus wird; sie verlangsamt den Lernprozeß am Anfang ganz erheblich.

3.3. Sprechen und Lesen lernen

Gleich zu Beginn des Studiums wird jeder mit der Orthographie des Ungarischen konfrontiert. Die ungarische Schrift bereitet relativ wenig Sorgen, denn sie ist recht konsequent. Aber sie führt zu Schwierigkeiten, wenn jemand *nach Gehör* etwas schreiben muß, denn die Aussprache und die richtige Wahrnehmung, das Erkennen der Laute im fließenden Ungarisch bereiten erhebliche Probleme. Hier hilft einzig das Lernen und das Üben.

Die erste Stufe bildet das Kennenlernen der Laute im Ungarischen. Hier ist besonders auf den ung. Vokal a, sowie vor allem auf die palatalisierten Konsonanten gv. lv. nv und tv zu achten, denn sie sind deutschen Muttersprachlern unbekannt. Auch die Spiranten und Affrikaten (kombiniert mit ihrer komplizierten, eigenartigen Orthographie!) c, cs, s, sz, z, zs können Schwierigkeiten in der Anfangsphase des Studiums bedeuten. Für deutsche Muttersprachler stellt auch das ungarische Graphem v ein Problem dar, denn es ist normalerweise kein selbständiger Laut, sondern nur ein Zeichen der Palatalisation des vorausgegangenen Lautes. Auch das ist nicht ganz leicht, es braucht viel Übung, bis die Frage Hogy vagy? nicht wie Hogi vagi? oder wie Hodzs vadzs? lautet, sondern die richtige Weichung des Explosivlautes beinhaltet. Meist ausgerechnet in dieser Situation treffen die Studenten auf einen archaisch geschriebenen Familiennamen (wie Jékely, Erdődy, Mándy) und müssen lernen, daß hier der Buchstabe v doch im Lautwert eines i-s auftritt. Dann müssen wir noch erörtern, warum das eben Gelernte im Falle von Zoltán Kodály und Miklós Mészöly wiederum anders funktioniert!

Auch die akustische Unterscheidung der Laute fällt deutschen Muttersprachlern schwer. Insbesondere das Auseinanderhalten von a und o bereitet Schwierigkeiten: Es scheint so, daß deutsche Muttersprachler diese beiden Laute (insbesondere dann, wenn sie als Stammauslaut-Bindevokale auftreten) nur dann unterscheiden können, wenn sie Bescheid wissen, welcher Laut beim konkreten Wort verwendet werden muß. Hören sie ein ihnen unbekanntes Wort mit Bindevokal + Suffix-Ergänzung, wird auch die Wahrscheinlichkeit steigen, daß sie den falschen Bindevokal heraushören.

Die Besonderheiten der ungarischen Vokalharmonie sind zwar völlig überraschend und neu für deutsche Muttersprachler, alle Studenten schaffen es jedoch in Kürze, ein Gefühl für diese Harmonie zu entwickeln.

Eine spezielle Aufgabe stellt die *richtige Betonung* dar, sowohl auf Wort- als auch auf Satzebene. Die mechanische Erstsilbenbetonung des Ungarischen bereitet an sich keine Probleme, aber die steigend-fallende Satzbetonung der Fragesätze ohne Fragewörter braucht lange Übung und ständige Wiederholung.

Die eher *strenge Orthographie* des Ungarischen verursacht nach meinen Erfahrungen den Studenten ab einer gewissen Fortschrittsstufe keine Probleme mehr

3.4. Die Grammatik

Der Formenreichtum der ungarischen Grammatik und insbesondere ihre ausgesprochen deutlich ausgeprägte Neigung zur Kombinierbarkeit ist eine schwer zu bewältigende Aufgabe für alle, die diese Sprache als Fremdsprache erlernen wollen. Hier sind besonders viel Übung und Wiederholung nötig. Aus dem reichen Angebot der problematischen Besonderheiten möchte ich hier nur einige typische erwähnen.

Das Verb ist trotz subjektiver und objektiver Konjugationsformen, -ik-Varianten etc. nicht besonders problematisch, vor allem auch deshalb, weil die vereinfachten Tempusverhältnisse das Lernen leichter und intensiver werden lassen. Schwieriger und oft kaum verständlich wirken allerdings die verschiedenen Ableitungen der ungarischen Verben, die vielfach eine historisch erstarrte Form ohne aktives Ableitungssuffix bewahrt haben (ugr-ik / ugr-ál / ugr-ánd-oz-ik). Für unangenehme Überraschungen sorgt auch das Seinsverb mit seinen vielen Formen, sowie sein Fehlen bei der dritten Person im Nominalprädikat (Én diák vagyok. aber Ő diák.). Die zahlreichen und oft unregelmäßigen synthetischen Verbformen (meg-lát-o-gathat-ná-lak) stellen eine große Herausforderung dar und sorgen auch in höheren Semestern ab und zu für Fehler. Dagegen bereiten die analytischen Verbformen (Futur oder Konditional Perfekt), da sie große Ähnlichkeiten mit den entsprechenden deutschen Formen zeigen, kaum Sorgen.

Die *Präfigierung* des ungarischen Verbs zeigt auffällige Ähnlichkeiten mit den deutschen Verbalpräfixen, daher bedeutet das Er-

lernen hier keine besondere Schwierigkeiten. Schwieriger wird die Situation, wenn die postpositionsähnlichen Präfixe (elő-, után-, közé- etc.) mit ins Spiel kommen. Die allergrößten Sorgen entstehen jedoch beim Lernen der Regeln des Trennens und des Zusammenschreibens der Verbalpräfixe im Ungarischen: Das "fluktuierende" Verhalten des ungarischen Verbalpräfixes ist wahrlich keine angenehme Eigenschaft.⁷

Das Adverb tritt oft als Sorgenkind auf, denn im Gegensatz zum Deutschen unterscheidet sich das ungarische Adverb immer auch in seiner Form vom Adjektiv (szép – szépen; ravasz – ravaszul):

A virág szép.

A toll szépen ír.

Die Blume ist schön.

Der Füller schreibt schön.

Die Adverbialableitungen verursachen etwas Verwirrung, denn sie tauchen nicht ganz konsequent auf; die meisten Formen müssen halt gelernt werden, Versuche mit analog gebildeten Formen führen oft zu falschen Ableitungen (ügy-es-en aber ügy-etlen-ül).

Das Substantiv ist auch wegen seines Formenreichtums in der Grammatik keine leichte Aufgabe für die Studenten. Die Nominalflexion ist trotz der vielen Kasus kein großes Hindernis, denn die Formen und Funktionen der 27 Kasusendungen sind recht logisch und eindeutig zu unterscheiden. Es kann jedoch beobachtet werden, daß deutsche Muttersprachler lange Zeit bemüht sind, die ungarischen Lokalkasusendungen fälschlicherweise in Zusammensetzung mit den entsprechenden deutschen Kasusformen zu bilden:

ház – házat-ba (!) asztal – asztalt-ra (!) etc.

Die *Possessivflexion* des Substantivs ist allerdings wieder etwas schwieriger: Die Umstellung auf die "verkehrte" Suffigierung (Endungen am Besitz, nicht, wie im Deutschen, am Besitzer) dauert eine Weile. Falsche Übersetzungen und Konstruktionen sind meistens die Folge. Das zweite, possessive Pluralzeichen -i wird sehr oft durch das erste Pluralzeichen -k auch in Possessivkonstruktionen ersetzt: ház-ak-unk-ban (!) statt ház-a-i-nk-ban.

⁷ Vgl. hierzu den einschlägigen Aufsatz von Wolfgang Schlachter und Jenő Kiss: Schwierigkeiten beim Erlernen des Ungarischen und Finnischen. Acta Linguistica XXVI (1976). S. 109–138.

Die fehlende habeo-Konstruktion des Ungarischen bringt ebenfalls einige Schwierigkeiten mit sich. Nicht zuletzt deshalb, weil hier die Flexion der Pronomina und der Gebrauch des Seinsverbs (nekem nem voltak gondjaim) eine wichtige Rolle spielen. Die ungarische Konstruktion (neki van ideje) ist allerdings deutschen Muttersprachlern aus eigenen Dialekten oder historischen Texten bekannt (mir ist Zeit).

Die Postpositionen im Ungarischen sind eine recht leichte Aufgabe, denn die ungarischen Postpositionen beinflussen – im Gegensatz zum Deutschen – fast nie die Form des vorausgegangenen Substantivs (es bleibt im Nominativ): a ház előtt. Die personenbezogene Flexion der Postpositionen (mögöttem, mögötted, mögötte etc.) bereitet an sich wenig Probleme, denn die Studierenden sind bis zu diesem Zeitpunkt meist hervorragend "trainiert" und können die Endungen der Verbalflexion ohne Probleme an alle Wortarten anhängen. Viel größer sind jene Mißverständnisse, die durch die dreifache Richtungsmöglichkeit der ungarischen Postpositionen bei ihrer Flexion im semantischen Bereich für deutsche Muttersprachler entstehen können. Formen wie fölül, mellől, mögülünk, oder alólatok benötigen eine wahrhaft künstlerische Umschreibung in richtigem Deutsch, ehe sie verstanden werden.

Das Verhalten des ungarischen Attributs ist auch recht ungewöhnlich, die Regeln der Kongruenz sind nicht leicht zu merken, wenn Deutsch als Muttersprache vorliegt: szép kert — szép kertek im Gegensatz zu schöner Garten und schöne Gärten.

Selbstverständlich könnte die Auflistung der Reihe der Schwierigkeiten beim Erlernen des sehr umfangreichen und komplizierten morphologischen Systems des Ungarischen noch lange fortgesetzt werden. Der illustrative Charakter dieses Artikels erlaubt natürlich nur eine Andeutung der Probleme, ihre detaillierte Darstellung und Erforschung verlangt wesentlich eingehendere Untersuchungen. Hierbei wäre eine koordinierte Zusammenarbeit derer, die sich hauptsächlich mit Ungarisch-Unterricht für Nicht-Ungarn beschäftigen, mehr als begrüßenswert.

4. Der Wortschatz und der Satzbau

Da Deutsch und Ungarisch genetisch nicht verwandte Sprachen sind, stellt der Wortschatz des Ungarischen für deutscher Muttersprachler normalerweise eine viel schwerere Aufgabe dar, als der Wortschatz des Deutschen einem ungarischen Muttersprachler. Diese – vielleicht zunächst kategorisch klingende – Feststellung stützt sich jedoch auf nachvollziehbare Fakten. Die Ursachen dieser Schwierigkeiten liegen einerseits in der wahrhaft anderslautenden Formen der Wörter. Auch wenn ein langes und historisch prägendes kulturelles Nebeneinanderleben und Beeinflußung des Ungarischen durch den deutschen Wortschatz stattfand, sind offensichtliche und leicht zu merkende Ähnlichkeiten (wie z. B. friss – frisch, kocsi - Kutsche, vagon - Wagen etc.) recht selten und nur beschränkt verwendbar in der Unterhaltung. Auch die beträchtliche Variabilität des Deutschen kann hier hinderlich wirken: Während im südlichen-südöstlichen deutschen Sprachraum Wörter wie palacsinta, krigli, meló, zokni, zsemle, kifli etc. fast vertraut klingen, sind sie in anderen Bereichen des Sprachraums schon wesentlich fremder oder gar unbekannt.

Andererseits erscheint die Menge der zu erlernenden fremden Wörter für deutsche Muttersprachler subjektiv als sehr groß. Dieser Umstand hat eigentlich sehr einfache Gründe, die jedoch beim Lernen mit ins Gewicht fallen. Ein Ungar, der fremde Sprachen lernt, wird – außer in dem sehr seltenen Fall, daß er eine verwandte, finnisch-ugrische Sprache zu lernen beginnt (wo allerdings die Übereinstimmungen bei den Lexemen auch nicht viel Hilfe bringen können) – in einem solchen Fall laute fremde Wörter kennenlernen, egal ob er Deutsch, Französisch, Englisch, Russisch oder Latein lernen möchte. Subjektiv betrachtet, ist er ständig damit konfrontiert, daß die fremden Wörter ihm nichts sagen, er erwartet auch nicht, daß die fremde Sprache ihm irgendwie "hilft".

Ein deutscher Muttersprachler erlernt dagegen normalerweise einige moderne Fremdsprachen (Englisch, Französisch, Spanisch oder Russisch), die ohne Ausnahme auch in ihrem lexikalischen Bestand in einem unterschiedlichen Ausmaß genetisch verwandt sind. Das Lernen besteht meistens nur aus Kennenlernen unterschiedlicher orthographischer und artikulatorischer Regeln: constitutio (lat.), constitution (engl.), constitution (frz.), sogar das russische

konstitucija sind dem deutschen Konstitution eben recht ähnlich. Aufgrund dieser Erfahrung allerdings entstehen verständlicherweise große Schwierigkeiten beim Erlernen des Wortschatzes, wenn die Zielsprache von der Muttersprache so weit entfernt ist.

Der Satzbau im Ungarischen wurde bereits mehrfach mit dem Satzbau des Deutschen verglichen, einige der ganz typischen Probleme sind von Wolfgang Schlachter sehr plausibel erörtert worden.⁸ Beim Satzbau ist allerdings die Analogie als Unterrichtsstütze besonders gut geeignet, denn Nominalsätze derselben Konstruktion verhalten sich immer gleich, wie auch die Betonung der Fragesätze ohne Interrogativpronomen immer dasselbe Muster befolgen, höchstens die hervorgehobene Stelle fällt auf eine andere Silbe. Die spärlich vorhandenen audiovisuellen Materien sowie einige Lehrbücher mit Drillmethoden unterstützen erfolgreich auch das Einprägen der syntaktischen Regeln.

5. Zusammenfassung

Die aufgelisteten Besonderheiten und Schwierigkeiten treten beim Ungarisch-Unterricht fast mit regelmäßiger Sicherheit auf, trotzdem sind sie bisher in der Fachliteratur nur zum Teil und eben nur als Einzelerscheinungen behandelt worden. Nützlich wäre es also, die Erfahrungen zu einer Forschungsaktivität zusammenzubündeln, damit der Unterricht nicht immer wieder von Anfang an neu aufgebaut werden muß, sondern sich in Zukunft auf konkrete Erkenntnisse der Forschung stützen kann.

⁸ Schlachter, Wolfgang: Beziehungen der Pragmatik zur Ungarischen Wortfolge. Acta Linguistica XXVI (1976). S. 357–395.

Die ungarische Sprache im italienischen Mund

Danilo GHENO

Das Ungarische wird an 10 italienischen Universitäten gelehrt: zur Zeit nur an den Universitäten, da der Versuch, diese Sprache in den 70er und 80er Jahren in die Oberschule einzuführen, aus verschiedenen Gründen (wenig Interesse der Schüler, nicht ausreichende Vorbereitung der Lehrer, finanzielle Schwierigkeiten) mißlungen ist. An den Universitäten hat der Student, neben einer gewissen Anzahl Professoren von madjarischer Nationalität, muttersprachliche Lektoren zur Verfügung, die wenigstens theoretisch ihn angemessen ausbilden können. In der Praxis prallt aber der Italiener, der das Ungarische lernen will, gegen einige objektive Schwierigkeiten, die von seiner Artikulations- und grammatikalischen Gewohnheit, um nicht Trägheit zu sagen, gegeben sind. Diese Schwierigkeiten würde ich in vier Gruppen aufteilen (nach dem schon in Gheno 1980: 357–62 und Gheno 1981: 377–86 vorgeschlagenen Schema).

1. Phonetische Schwierigkeiten

Wenn wir die Vokalen und Konsonanten des Ungarischen (40, wenn man die nicht originellen Phonemen mit einbeschliesst) analysieren, finden wir unter ihnen nicht viele exotische für den italienischen Sprecher. Ein vollkommen unbekanntes Phonem ist das kurze a, und zwar /å/. Trotz jeder "technischen" Erklärung haben wir keine Ahnung, wie es ausgesprochen werden soll. Praktisch könnte man es dem schwed. /å/ in språk annähern, aber dies wäre keine befriedigende Erklärung, da das Schwedische keine bei uns universell bekannte Sprache ist. Auf jeden Fall, in der Mitte des Wortes sprechen wir es oft einfach wie /o/ aus (was übrigens uns von einigen Grammatiken geraten wird: z. B. Tóth 1974⁴: 13). Und

こうして うちは 大きなない かいこう アイナ かっている かんかん かんしゅう かんしゅう

solche Artikulation ruft in gewissen Fällen unangenehme Mißverständnisse hervor.

Im Sommer 1966 ging ich zum ersten Mal nach Ungarn auf die Sommeruniversität von Debrecen. Ich brauchte ein italienisch-ungarisches Wörterbuch; in einer Buchhandlung fragte ich in meinem bescheidenen Ungarischen nach einem Olasz-magyar kisszótár: die Verkäuferin gab mir ein Büchlein, das ich später als ein Orosz-magyar kisszótár erkannte. Ich hatte das a von olasz so nahe an /o/gesagt, das die Verkäuferin orosz verstanden hatte!

Heute rate ich in meinem Unterricht im Ungarischen den Studenten lieber /a/ statt /o/ zu artikulieren, denn schlimmstenfalls denkt der madjarische Gesprächspartner, daß er es mit einem Palotz zu tun hat, und immerhin entsteht dadurch kein Mißverständnis.

Was das Wiedergeben von a im Auslaut betrifft, so benützen wir einfach das italienische /a/: z. B. haben wir die Neigung, das Wort alma wie [olma] auszusprechen.

Was die anderen Vokale anlangt, so hat der italienische Student oder der Italiener tout court Schwierigkeiten, das \ddot{u} oder das \ddot{u} zu artikulieren. Denn während \ddot{o}/\ddot{o} eventuell als das nicht allzu verschiedene /ə/ wiedergegeben werden kann, neigt man dazu das \ddot{u}/\ddot{u} als /ju/ auszusprechen, so klingt das $h\ddot{u}v\ddot{o}s$ mehr oder weniger wie [(h)juvəs].

Ein Problem, das im allgemeinen mehr die Süditaliener interessiert, ist der Unterschied zwischen e und \acute{e} . In Toskana und in Norditalien unterscheidet sich das geschlossene e (/e/) vom offenen e (/e/), so daß die Studenten in diesen Gebieten ziemlich regelmäßig im Ung. [feher] zu fehér sagen; aber in Süditalien ist dieser Unterschied meistens in der offenen Aussprache /e/ aufgehoben: die Folge ist, daß meine kalabresischen und sizilianischen Studenten auf [eger] bestanden und immer noch bestehen im Falle von egér wie auch im Falle von Eger. Die einzige Möglichkeit, die ich gefunden habe, diese Schwierigkeit zu überwinden, ist den Betroffenen zu empfehlen, das \acute{e} wie /i/ wiederzugeben: die Wiedergabe von $eg\acute{e}r$ mit [egir] ist weniger irreführend als [eger].

Ich habe absichtlich die Bezeichnung der Länge der Vokale in der phonetischen Umschrift weggelassen, denn meistens sind die Länge und die Kürze für uns gleich. In der Tat empfindet der Ita-

liener in Folge der geschichtlichen Entwicklung seiner Sprache das Maß der Vokale nicht (mehr). Wenn er dann auf eine Sprache wie das Ungarische trifft, wo die Dauer der Vokale eine semantisch unterscheidende Rolle spielt (denken wir z.B. an kor – kór, kör – $k\ddot{o}r$, $t\ddot{o}r - t\ddot{o}r$ usw.), verwechselt er leicht – natürlich in den mehrsilbigen Wörtern - die Länge mit dem Akzent. (Dieses Mißverständnis übrigens findet einen Grund in der orthographischen Norm des Ungarischen, wo die Länge mit einem "Akzent" angegeben wird.) Es ist wahr, daß am Anfang, nachdem ihm beigebracht worden ist, daß der Akzent im Ungarischen immer auf der ersten Silbe liegt, der Schüler sich zwingt, die Regel zu folgen, und so ein Wort wie tanár, ohne die langen und kurzen Vokale zu unterscheiden, ungefähr wie [to'nar] ausspricht (mit dem Apostroph weise ich auf die akzentierte Silbe). Sobald er aber ein bißchen Erfahrung mit der gesprochenen Sprache gewonnen hat, eventuell sich in Ungarn aufhaltend, vergißt er sozusagen, was er gelernt hat, und akzentiert die ungarischen Wörter mal auf der letzten, mal auf der vorletzten, mal auf der drittletzten usw. Silbe, je nachdem wo sich der letzte lange Vokal befindet: deshalb wird tanár zu [tonar'], faláda zu [fola'da], találkozik zu [tolal'kozik] usw. Wenn in einem Wort mehrere lange Vokale gegeben sind, wird der Akzent oder wenigstens der Hauptakzent auf den letzten langen Vokal gesetzt: z.B. borsófőzelék klingt [borsofözelek'], állampolgár [allompolgar'], nászkíséret [naskiše'ret], usw.

Das bedeutet nicht, um bei den langen Vokalen zu bleiben, daß der Italiener nie das Bedürfnis hat, sie zu unterscheiden; Unter gewissen Umständen, z.B. wenn er mit Mindestpaaren wie die erwähnten $kor - k\acute{o}r$, $k\ddot{o}r - k\~{o}r$ usw. zu tun hat, ist er gezwungen sie zu beachten. Aber auch in diesem Fall neigt er eher dazu [ko-or], [k\"{o}-o\"{o}r] auszusprechen, als ob es sich um zwei Vokale, zwei verschiedene Laute handeln würde.

Im Bereich der Konsonanten verursacht h ein Problem. Obwohl im Italienischen dieser Konsonant keine phonetische Bedeutung hat, kostet es uns theoretisch keine Mühe, ihn wiederzugeben. Aber wenn er sich im Ungarischen am Anfang des Wortes befindet, neigen wir dazu, ihn zu vernachlässigen, in Analogie zu der Aussprache der italienischen Formen ho, hai, hanno usw.: und so kann aus unserem Mund, wenn wir nicht aufpassen, $[oss\overline{u}]$ für $hossz\acute{u}$,

 $[\bar{\rho}nop]$ für hónap usw. entgleiten. Unter anderen Bedingungen, und zwar wenn das h intervokalisch ist, kann sich ein besonderes Phänomen einstellen. Vielleicht wegen einer gewissen Sorge, einen "nicht üblichen" Konsonanten hören zu lassen oder in der phonetischen Folge nicht zu vergessen, setzen wir das Phonem /h/ an die falsche Stelle: wir sagen, z.B., [heez] anstatt ehhez, [hoāń] anstatt ahány usw.

Zwischen den palatalisierten Konsonanten bereitet uns das ny /ń/kein Problem, aber es ist nicht so bei ty /t/ und gy /d/. Im ersten Falle nur nach ein wenig Übung gelangen wir zu einer befriedigenden Aussprache, um so mehr, wenn wir Französisch können und ein Wort wie étions ungefähr mit /t/ aussprechen. Am Anfang ist die natürlichste Wiedergabe /t/ + /i/, wie im ung. tied: z.B., $[ti\bar{u}k]$ für $ty\acute{u}k$. Wir müssen aber auf jeden Fall zugestehen, daß solch ein phonetischer Fehler nicht zu großen Mißverständnissen führt, da es im Ungarischen praktisch keine phonologische Opposition zwischen /t/ und /t/ gibt.

Ähnlich ist der Fall von gy /d'/, das man auf phonetischer Ebene gewinnbringend dem russischen d' annähern könnte, wenn diese Sprache weitgehend in Italien bekannt wäre. Ich habe es wie /g/ + /i/g gehört oder einfach wie $/d\check{z}/: z.B.$ gyertya klingt ungefähr [giertiå], während gyik [dž $\bar{\imath}$ k]. Öfters aber identifiziert man gy mit /gi/: was auch diesmal kein Ursprung großer Mißverständnisse ist, da — meiner Meinung nach — in der heutigen ungarischen Standardsprache man keine phonetische Verbindung wie /gi/ + Vokal hat, und so wird [giertiå] oder [gi \bar{a} r] leicht als gyertya und gyár wiedererkannt.

Wir wissen, daß das Ungarische neben den Vokalen auch lange Konsonanten besitzt. Auch das Standarditalienische besitzt sie, und man nennt sie gewöhnlich Doppelkonsonanten. Dies in der Theorie; in der Praxis geben sie nur die Toskaner, und wer sich bemüht richtig zu sprechen, an der richtigen Stelle wieder. In Norditalien beseitigt man sie, im Süden setzt man sie dahin, wo man nicht sollte. Ähnliches Verhalten sieht man beim Italiener, der Ungarisch sprechen will.

Ich, z.B., der ich aus Venetien komme, wenn ich nicht aufpasse, sage [åråfele] für arrafele, [håt' \bar{u}] für hatty \dot{u} , [\bar{e} pen] für éppen usw. (im letzten Falle die Opposition épen – éppen neutralisierend); im

Gegenteil höre ich regelmäßig von einem Kollegen aus dem Süden [bibbliå] für biblia, [āffonå] für áfonya, oder eben [ēppen] für épen.

Die Süditaliener, gleichen wegen ihren phonetischen Gewohnheiten außerdem oft und gerne den ungarischen Konsonant z an /s/, wenn intervokalisch ist: haza wird [håså].

Eine besondere phonetische Schwierigkeit stellt die Neigung zur regressiven Assimilation dar, die in der ungarischen gesprochenen Sprache einige konsonantische Verbindungen zeigen. Es ist kein dem Italienischen fremdes Phänomen, aber in beiden Sprachen setzt sie sich nicht im gleichen Maß und mit den selben Verbindungen durch. Gewöhnlich entziehen wir uns der Regel nicht, wenn die Assimilation sich auf einen Konsonanten, der sich vor einem stimmlosen Konsonanten befindet, bezieht: z.B., nyelvtudomány wird einigermaßen automatisch [nelftudomań] oder meghal wird [mekhål] (während wir in unseren ersten Annäherungsversuchen an das Ungarisches oft, mit einer gewissen Mühe [egēs-šēg] anstatt $[eg\bar{e}\check{s}\check{s}\bar{e}g]$ (von egészség), [köz-šeg] anstatt [köššeg] (von község), [åd-tå] anstatt [åttå] (von adta) usw. artikulieren); wenn die Assimilation einen Konsonanten, der von einem stimmhaften Konsonanten abhängig ist, betrifft, können wir sie in keiner Weise realisieren. außer wenn wir im Ungarischen sehr bewandert sind: d.h. lapban wird [låp-bån] und nicht [låbbån] sein, Afganisztán wird [åf-gånistān] und nicht [åvgånistān] sein usw.

2. Morphologische Schwierigkeiten

Der italienische Student wundert sich über die vielen Kasussuffixe, Possesivsuffixe, Verbalsuffixe, nominalen und verbalen Bildungssuffixe usw. des Ungarischen.

Was die ersten anlangt, würde ich nicht sagen, daß die Probleme aus ihrer hohen Anzahl entstehen. Diese bedeutet vielmehr eine Vereinfachung gegenüber der Ansammlung der Funktionen der italienischen Präpositionen, da das goldene Prinzip "Ein Zeichen für eine Funktion" eher beachtet wird. Schwierig ist die richtige Verwendung gewisser Suffixe, besonders der örtlichen. Diese sind bekanntlich in drei Gruppen x drei aufgeteilt, je nachdem man mit Innen-, Außen-, Über-Ortskasus und mit Lokativ-, Lativ-, Ablativ-kasus zu tun hat. Auch im Italienischen kann man dieselbe dreifache

Dreiteilung ausdrücken, aber nicht selten gibt es keine Übereinstimmung der morphologisch-syntaktischen Mittel.

Im Ital. sagen wir "vado a teatro" (wo a von Natur aus eine Bewegung in die Nähe von etwas ausdrückt), während im Ung. – viel logischer – színházba megyek (wo -ba ein Illativsuffix ist), oder im Ital. "vado alla stazione" und im Ung. a pályaudvarra megyek, oder noch im Ital. "vado in Ungheria" und im Ung. Magvarországra megyek. Natürlich liegt hinter dieser Art und Weise, die Präposition und den Suffix auszusuchen, eine gewisse Anschauung, eine Logik, die uns aber nicht immer klar ist. Ich kann auch noch verstehen. warum der Italiener ..vado nei campi" sagt und der Ungar dagegen megvek a földekre, da der Erste die Bewegung zu einem "horizontalen" Inneren meint, während der Zweite die Bewegung zu der Oberfläche von einem Ort bevorzugt (übrigens ist auch im Ital. "vado sui campi" nicht falsch). Aber was für einen Sinn hat es, Ital. "vado alla stazione" (wo a irgendwie noch gerechtfertigt werden kann) ins Ung. mit a pályaudvarra megyek zu übersetzen, d.h. buchstäblich "vado sulla stazione"? Und wie kann man erklären, daß dem ital. Ausdruck "vado in Francia" im Ung. Franciaországba megyek und im Gegenteil dem Ital. Ausdruck "vado in Ungheria" Magyarországra megyek entspricht (um so mehr da man bis vor den Zweiten Weltkrieg in ungarischen Büchern Magyarországba finden kann: vgl. z.B. Horváth 1935: 63, 136, 236 usw.)? Den "Widerspruch" zwischen Budapestre, Szegedre, Pécsre megyek und Debrecenbe, Pozsonyba, Győrbe megyek müssen wir einfach lernen.

Sonderbar ist für uns auch das Phänomen der Possesivsuffixe. Und es bleibt so, sogar nachdem wir in das Studium der ungarischen Sprache vorgeschritten sind. Daher kommt es, daß wir lieber Formen mit dem Personalpronomen und Possesivsuffix, anstatt allein mit Possesivsuffix benützen: z.B. az én házam anstatt a házam, a te munkád anstatt a munkád, az ő feje anstatt a feje usw.

Im Übrigen stellt jeder Suffix für den italienischen Studenten höchstens ein mnemonisches Problem dar, einschließlich die sogenannten subjektiven und objektiven Endungen des Verbs, wo der Kernpunkt nicht in der Wahl der einen oder der anderen Endung, sondern in der Verknüpfung mit dem syntaktischen Element, das sie bestimmt, liegt (ich komme später darauf zurück).

Das Gedächtnis hilft uns auf jeden Fall beim Gebrauch der ungarischen Verbalpräfixen oder Präverben nicht. Bis das Präfix ein wahres räumliches Verhältnis anzeigt, sind wir auch im Stande, es passend anzuwenden: bei "scendi!" oder "vieni giù!" gebrauchen wir sofort gyere le!, bei "salì in camera" felment a hálószobába usw. Aber wenn solch ein Verhältnis verschwommen ist (vgl. z.B. leesik und elesik) oder wenn das Präverb eine wesentliche Perfektivfunktion hat, ist die Situation komplizierter: im ersten Fall verwechseln wir eventuell ein Präfix mit dem anderen (*leesett az utcán; *elesett a székről), im zweiten Fall, da wir kein Gefühl für den verbalen Aspekt haben, lassen wir das Präfix aus (z.B. tauschen wir megettem mit ettem, elhiszem mit hiszem, legyőz mit győz usw.)

3. Syntaktische Schwierigkeiten

Seltsamerweise bringt auch eine Vereinfachung im Satzbau manchmal den ausländischen Studenten in Schwierigkeiten. Ich deute hier das an, was ich ganz nach italienischer Mentalität Mißachtung der consecutio temporum nennen würde. Für uns ist es natürlich, daß das Verb des Nebensatzes vom Verb des Hauptsatzes abhängt. Den ital. Satz "Ho detto che ero fiorentino", so, ohne zu überlegen, würden wir ins Ung. *Azt mondtam, hogy firenzei voltam übersetzen, und nur nach einer kurzen Überlegung, indem wir uns die ungarische Regel wieder ins Gedächtnis rufen, können wir so formulieren: Azt mondtam, hogy firenzei vagyok.

Zusammen mit dem obengenannten Phänomen ist jenes, das ich Kombination der Modi nenne, d.h. die Norm, nach der man im Italienischen, mit bestimmten Verben im Hauptsatz, zusammen mit der consecutio temporum das Konjunktiv im Nebensatz benützt: z.B. "Credevo [Ind. Imperf.] che venisse [Konj. Imperf.]". Das Ungarische vereinfacht auch in diesem Fall: Azt hittem, hogy jön. Aber solch eine Lösung erscheint uns ohne jede Logik.

So ist für uns auch die ungarische Ordnung der Elemente des Besitzverhältnisses unlogisch. Die "umgekehrte" Ordnung solcher Elemente (vorne das Besitzerwort, hinten das Besitzwort), die sich der Anwendung des Possesivsuffixes der dritten Pers. an das Besitzwort anschließt, verursacht uns eine mnemonische Spannung, die auch mit wiederholter Übung nicht verschwindet. Und trotz allem sind wir dazu geneigt, die Konstruktion zu italienisieren: z.B., in ein we-

nig langen und komplizierten Ausdrücken, wie "le alte finestre gotiche del Palazzo dei Papi di Avignone", anstelle der Konstruktion az avignoni Pápai Palotának a magas gótikus ablakai, würden wir auf Anhieb a magas gótikus ablakai az avignoni Pápai Palotának bevorzugen.

Kommen wir nun wieder auf die sogenannte subjektive und objektive Konjugation zurück. Für einen Nichtungaren ist es auf keinen Fall klar, nach welchem Kriterium ein Obiekt bestimmt ist. Im ital. Satz "Ammiro l'uomo intraprendente", und in der entsprechenden, vorgeschriebenen ung. Übersetzung: Csodálom a kezdeményező embert, empfinde ich eine gute Dosis von Unbestimmtheit, denn, wenn es auch wahr ist, daß es sich um eine umschriebene Kategorie von Menschen handelt (die der "intraprendenti"), ist es auch nicht zu bezweifeln, daß hier "uomo" im allgemeinen 'mehrere menschliche Wesen' bedeutet, sich auf 'Mann' und auf 'Frau' beziehen kann, also ein einigermaßen abstrakter, nicht ganz definierter und nicht definierbarer Begriff ist. Andererseits können wir dieselbe Idee ausdrücken, ohne im mindesten die Bedeutung zu ändern, wenn wir den ital. Satz in "Ammiro un uomo intraprendente" verwandeln, und zwar ung. Csodálok egy kezdeményező embert. Trotzdem verlangt das Ungarische im ersten Fall die obiektive Konjugation (wo nach Definition das Objekt "bestimmt" ist), im zweiten Fall die subjektive (wo entweder das Objekt nicht gegeben ist oder, wenn gegeben, es "unbestimmt" ist). Für den Ausländer sind die antithetischen Paare milvet kérsz? - melviket kéred? ebenso unbegreiflich. Es gibt einfach keinen Grund, warum das Pronomen melyik ein bestimmtes Objekt darstellt, während milven nicht, um so mehr, da im angemessenen Kontext beide ins Italienische mit 'quale' übersetzt werden können. Ein Ungar "fühlt" den Grund, ein Ausländer kann ihn höchstens aus einer gewissen Überlegung herausfinden.

Man kann schließlich unter den Eigenschaften der ungarischen Rede die Praxis des Austausches des bejahenden Adverbs *igen* mit einem Präverb nennen, die für die Italiener und für die Ausländer im allgemeinen schwer aufnehmbar ist. Dem Präverb kommt so einer einigermaßen außergewöhnlichen Beteuerungsfunktion zu. Bei den Madjaren sind folgende Arten von Fragen und Antworten von täglichem Gebrauch: *Megvetted? – Meg; Kimentek? – Ki; Elindult? –*

El usw., wo igen durch meg, ki, el ersetzt ist. In ähnlichen Situationen fällt es uns überhaupt nicht ein, dem ungarische Modell zu folgen, und wir wiederholen immer nur igen, igen, igen.

4. Semantisch-lexikalische Schwierigkeiten

Im Unterschied zum Italienischen, aber in Übereinstimmung mit anderen Sprachen, benützt das Ungarische ohne Mühe die Technik der Zusammensetzung der Wörter, um einen gewissen Begriff auszudrücken. Durch sie ist der Satz kompakter, und offensichtlich paßt er sich besser dem modernen Rhythmus des Lebens an. Dies ist so wahr, daß dasselbe Italienisch, das von Natur aus dagegen ist, lexikalische Zusammensetzungen zu bilden, unter anderem ferrovia angenommen hat, anstelle des mehr italienischen attributiven Zusammenhanges strada ferrata ('Eisenbahn'), bis zu den neueren und echt prägnanten narcotraffico ('Drogenhandel'), narcotrafficante ('Drogenhändler'), narcodollaro ('Drogendollar') und ähnliche. Dieser Entwicklungsrichtung unserer Sprache zum Trotz geben wir, wenn wir Ungarisch sprechen, gerne der deutlichen Possesivkonstruktion den Vorrang, auch wenn die Zusammensetzung empfehlenswert wäre. So, z.B., verwänden wir ohne besondere stilistische Gründe a fa levele anstatt a falevél, a hegy csúcsa anstatt a hegycsúcs, a templom tornya anstatt a templomtorony usw.

Abgeleitete Wörter sind auch im Italienischen nicht selten. Das heißt nicht, daß wir leicht in der Menge der ungarischen Ableitungssuffixe zurechtkommen. Obwohl wir die Technik der Wortbildung klar vor Augen haben, glaube ich, sind wir unentschlossen, wenn wir zwischen den abgeleiteten Wörtern wie festék-festés-festmény, dessen semantischer Bereich im Italienischen in dem einzigen Vokabel 'pittura' zusammengefaßt werden kann, oder írás-iratiromány, dessen Bedeutung im Italienischen 'scritto' sein kann, wählen müssen.

Mit den Synonymen gelangen wir in ein gefährliches Gebiet. Da wir nicht, wie die Eingeborenen, die sie charakterisierenden semantischen Unterschiede intuitiv erkennen, sind wir gezwungen, sehr oft auf gut Glück vorwärts zu gehen oder das synonymische Glied auszusuchen, was uns – würde ich sagen – sympathischer ist. Wenn wir es nur rein mit ungarischen Synonymen zu tun haben, fällt unsere Wahl auf dasjenige, was uns allgemeiner vorkommt, was wir

meistens zuerst gelernt haben, abgesehen vom Gefühlswehrt des Kontextes: also kutya findet sicherlich eher unsere Zustimmung als eb, év eher als esztendő, örülök eher als örvendek usw. Wenn wir es aber mit Synonymen zu tun haben, von denen ein Glied aus einem sogenannten internationalen Wort besteht, wenden wir uns ohne Zweifel diesem und nur diesem zu, d.h. – z.B. – zu karburátor und nicht zu porlasztó, zu telefonál und nicht zu felhív, zu meccs und nicht zu mérkőzés usw.

Literatur

- Gheno, D. 1980 "A magyar nyelv olasz nyelvterületen", in Nyelvtudományi Értekezések 104: 357–64.
- Gheno, D. 1981 "Problemi dell'insegnamento dell'ungherese in Italia", in La lingua e la cultura ungherese come fenomeno areale. Atti del III Convegno Interuniversitario degli studiosi di lingua e lett. ungherese ..., a cura di A. Csillaghy, Venezia: 377–86.
- Horváth, J. 1935 Az irodalmi műveltség megoszlása. Magyar humanizmus, Budapest.
- Tóth, L. 1974⁴ Grammatica teorico-pratica della lingua ungherese, Napoli

Routinen im Fremdsprachenunterricht: Deutsch für finnischsprachige Lernende und Finnisch für deutschsprachige Lernende

Claudia Sirpa JELTSCH

1. Einleitung

Besonders die letzten beiden Jahrzehnte haben in der Sprachwissenschaft eine Verschiebung des Interesses der Forschung vom Sprachsystem zum Sprachgebrauch mit sich gebracht. Die heutige Forschung betrachtet es nicht mehr als unwissenschaftlich. Fragen des tatsächlichen Sprachgebrauchs zu untersuchen. In diesem Zusammenhang hat man sich auch der Idiomatik zugewandt, die in der Blütezeit der GTG eher nur marginal behandelt wurde. Einen guten Einblick in die wissenschaftliche Entwicklung betreffs der Idiomatik liefert Coulmas 1981, der auch als einer der ersten Routinen ausführlich untersucht hat. 1 Sprachliche Routinen sind ein bisher leider vernachlässigter Teil der Idiomatik. Diese Vernachlässigung hinterläßt auch im Fremdsprachenunterricht ihre Spuren: Wie sollen Lehrende Routinen vermitteln, wenn sie in ihrer Ausbildung nicht einmal diesen Begriff kennengelernt haben? Deswegen beherrschen Lernende einer Fremdsprache, auch höheren Niveaus, oft nicht eineinfache Routinen des Alltagslebens ("Wie ihnen?" – "Danke, gut." "Tut mir leide, daß ich komme." - "Das macht doch nichts." usw.) Dazu Coulmas 1979, S. 254: "Quite often a grammatically and lexically highly developed code can be observed to coincide with the inability to smoothly perform in actual conversational interaction, expecially when the foreign language training was carried through in a non-natural environment - which is, of course, the rule rather than the ex-

¹ In seinem Buch 1981 gibt Coulmas im Anhang eine Liste japanischer Routinen mit ihren spezifischen Verwendungsbedingungen an.

ception." Für diese Behauptung werden im folgenden auch Beispiele angeführt, die zum Teil aus schriftlichen Einstufungstests, zum Teil aus Erfahrungen im praktischen Unterricht Deutsch als Fremdsprache in Finnland stammen. In der Definition von sprachlichen Routinen folge ich Coulmas, der diese in die Oberklasse der verbalen Stereotype einordnet², die neben Routinen Redewendungen, Sprichwörter und Gemeinplätze umfaßt. Routinen können nur im Zusammenhang und in gegenseitiger Abgrenzung mit diesen anderen Formen definiert und verstanden werden. Auch im Fremdsprachenunterricht dürfen diese Zusammenhänge nicht vergessen werden, weil eine sprachliche Form, die in der einen Sprache durch ein Sprichwort Vertretung findet, in der anderen Sprache durch eine Redewendung vertreten sein kann und umgekehrt.³

2. Definition

Coulmas definiert Routinen⁴ als (ibid., S. 69 Schaubild) "funktionsspezifische Ausdrücke mit wörtlicher Bedeutung zur Realisie-

² Coulmas folgt darin nach eigenen Worten (idid., S.3) einer Anregung von Gülich (1978) und definiert verbale Stereotype in einer "ersten heuristischen Annäherung" als "alle festen Lexemverbindungen, die konventionellerweise dazu verwendet werden, bestimmte Dinge zu sagen und von den Sprechern unabhängig von den grammatischen Regeln der Sprache erlernt werden." Neben den von Coulmas verwendeten Bezeichnungen finden in der einschlägigen Literatur eine ganze Anzahl von anderen Termini Verwendung (z.B. Redensart, stehende Wendungen, Idiome, feste Ausdrücke u.s.w), auf die hier jedoch nicht näher eingegangen werden kann.

³ Es sei erwähnt, daß sprachliche Routinen auch in der Übersetzung eine Herausforderung darstellen, der leider nicht alle Übersetzer standhalten, Schellbach-Kopra 1985, S.17-18 erwähnt ein aufschlußreiches Beispiel: "Erich Kästners 'Drei Männer im Schnee'... ist in der finnischen Übersetzung 1958 in dritter Auflage erschienen... Kästners Stil enthält reichlich Idiomatik. Der Satz 'Der junge Mann wünschte Hals- und Beinbruch und zog sich ins Schreibzimmer zurück,'... (S.149) lautet in der finnischen Übertragung: 'Nuori mies toivotti kaulan ja jäsenten katkeamista ja vetäytyi kirjoitushuoneeseen,...' In der entsprechenden Situation und Bedeutung ist ein Glückwünschen im Finnischen nicht oder nur wenig phraseologisiert und würde lauten: onnea (Glück) oder onnea matkaan (Glück auf/für die Reise)."

⁴ Im folgenden gebrauche ich "Routine" gleichbedeutend mit "Routineformel". Die finnische Übersetzung von "Routine" erscheint mir immer noch problematisch. "Kielellinen rutiini" (in Entsprechung zu deutsch "sprachlicher Routine")

rung rekurrenter kommunikativer Züge". Rekurrente kommunikative Züge sind im Alltagsleben häufig auftretende Situationen, die mit Hilfe dieser relativ starren Ausdrücke bewältigt bzw. von diesen begleitet werden. Routinen sind durch ihre Funktionsbezogenheit definiert, d.h. eine Routine erfüllt in einer bestimmten Situation immer eine oder mehrere Funktionen. Sie können aus ganzen Sätzen bestehen (z.B. "Wie geht es Ihnen?"/"Mitä kuuluu?") oder auch nur aus einem einzelnen Wort (z.B. "Hallo!"/"Hei!"). Durch die Unterschiedlichkeit ihrer Struktur ist auch die Schwierigkeit bedingt, sie aufgrund formaler Kriterien zu identifizieren. Coulmas (ibid., S. 66): "Zwar haben sie oft idiomatischen Charakter, der sich durch eine abweichende Struktur, durch die Starrheit der Verbindung der Elemente oder auch durch eine etablierte Metapher (na. wo drückt denn der Schuh?) äußern kann. Viele Routineformeln sind jedoch normal gebildet, so daß sie unter grammatiktheoretischem Aspekt keine Rolle spielen." Diese "normale Form" ist anscheinend auch oft Grund dafür, daß Routinen nicht als eigene Formen behandelt werden. Die alte Weisheit, daß das Ganze mehr als eine Zusammenstellung der einzelnen Bestandteile ist, bewahrheitet sich auch bei der Behandlung der Routinen. So hört man als Deutscher in Finnland manchmal am Ende eines Gespräches: "Gute Fortsetzung!". Hier hat der Sprecher die finnische Routineformel "Hyvää jatkoa!" wörtlich ins Deutsche übersetzt, was bei einem des Finnischen unkundigen Hörer fast Verwirrung auslösen könnte. Die deutsche Entsprechung in dieser Situation (Sprecher will Hörer eine gute Zukunft und Verwirklichung kommender Vorhaben wünschen) wäre unter Freunden "Mach's gut!" oder eher formell "Alles Gute!".5 "Routinen sind ... Muster für die Konstituierung von Hand-

zur Abgrenzung zu den anderen Routinen des täglichen Lebens scheint als erste vorläufige Übersetzung brauchbar zu sein. Es sei jedoch erwähnt, daß in der finnischen einschlägigen Literatur das Wort schon Einzug gefunden hat (Muikku-Werner 1991, S. 46: "Kysymyksen ainoa tehtävä ei tieysti ole tiedon hankkiminen. Sitä voidaan käyttää esim. keskustelun avaamisen rutiinia (Kuinkas hurisee!) tai retorisena kysymyksenä (Eikös olekin ihanaa!),..."

⁵ Die Situation verkompliziert, daß auch im Finnischen "Kaikkia hyvää!" vorhanden ist, das jedoch nach meiner persönlichen Einschätzung wesentlich seltener als das deutsche "Alles Gute!" verwendet wird. Die Frequenz verwendeter Routinen ist ein weiteres Thema, das für den Fremdsprachenunterricht eine Rolle spielt: je häufiger eine Routine verwendet wird, desto wichtiger wäre ihre Vermittlung.

lungen, und zwar von solchen Handlungen, die sich in der alltäglichen kommunikativen Praxis jeder Sprachgemeinschaft wiederholen." (Coulmas, ibid., S. 13)

Routinen sind sprachspezifisch und damit auch kulturspezifisch. Eine Sprachgemeinschaft entwickelt nur für solche Situationen eigene Routinen, die in ihrer Alltagswelt einen Platz haben und als wichtig genug angesehen werden (was selbstverständlich noch nicht erklärt, warum eine Sprachgemeinschaft für eine Situation eine Routine entwickelt hat, eine andere Sprachgemeinschaft jedoch nicht). Routinen ersparen den Sprechern in gewissen Sinn Denkarbeit (nämlich eine der Situation angemessene sprachliche Äußerung zu produzieren, die alle wichtigen Faktoren der Situation berücksichtigt: z.B. Status und Alter der Sprechenden usw.). Daher findet man in einer Sprache vor allem für solche Situationen Routinen, die verhältnismäßig häufig auftreten.⁶ Zur Definition der Routinen gehört auch ihre Einordnung in das gesamte System der verbalen Stereotypen. Deswegen hier kurz einige Begriffsbestimmungen⁷ mit Beispielen aus dem Deutschen und Finnischen. Redewendungen sind durch ihre funktionale Unvollständigkeit definiert, die sie von den Sprichwörtern unterscheidet. Als deutsche Beispiele für Redewendungen erwähnt Coulmas "jemanden aufs Glatteis führen" und "durch die Lappen gehen". Ein finnisches Beispiel ist "vetää nenästä" (wörtlich: "an der Nase ziehen", Bedeutung: iemanden betrügen im Sinne von 'falsche Tatsachen vorführen', daher ähnlich dem deutschen "an der Nase herumführen").

Untersuchungen über die Frequenz von sprachlichen Stereotypen fehlen jedoch fast vollständig, dazu Coulmas, ibid., S. 57: "Ob es sich bei einem Ausdruck um eine gängige oder höchst ausgefallene Redewendung handelt, ist für den Benutzer einer Fremdsprache offenkundig eine wichtige Information. Da die hierfür notwendigen Erhebungen, sollen sie statistisch relevant sein, sehr mühevoll sind, sind derartig geordnete idiomatische Wörterbücher bisher selten..."

⁶ Im Finnischen existiert eine Routine für die Situation, wenn jemand aus der Sauna zurückkehrt. Er wird gefragt: "Oliko hyvät löylyt?"(wörtlich: Gab es gute Aufgüsse? = War die Sauna gut?) Die erwartete Antwort, besonders für einen geladenen Gast, lautet "Kyllä." (Ja.) mit der Möglichkeit zur weiteren Erläuterung, was besonders gut war. Hierbei handelt es sich gleichzeitig um eine kompensierende Routine, die das "Sich-Bedanken" für die Benutzung der Sauna einschließt.

⁷ Auch hier folge ich Coulmas 1981.

Coulmas (ibid., S. 56): "Zusammenfassend kann gesagt werden, daß Redewendungen in der hier verwendeten Begrifflichkeit komplexe Ausdrücke mit nicht synthetisierbarer, figürlicher Bedeutung sind, die allein keinen vollständigen Redebeitrag konstituieren können." – Angesichts der Vielfalt der Terminologie muß hier in Bezug auf das Finnische angeführt werden, daß Schellbach-Kopra 1985 von finnisch "fraasit" (Suomi-Saksa fraasisanakirja. Finnischdeutsche Idiomatik.) spricht und damit hauptsächlich diejenigen verbalen Stereotypen meint, die Coulmas 1981 Redewendungen nennt.8

Sprichwörter sind funktional eigenständige Einheiten, die alleinstehend ganze Redebeiträge darstellen können. Dieser Terminus bereitet auch in der Alltagssprache die wenigsten Definitionsschwierigkeiten. Die Sprichwörterforschung ist ein seit langem etablierter Forschungszweig. Durch die Erforschung von finnischen Sprichwörtern hat Matti Kuusi, ein finnischer Sprachwissenschaftler, internationale Bekanntheit erreicht. Die Finnische Literaturgesellschaft (Suomen Kirjallisuuden Seura, abgekürzt SKS) beherbergt in ihrem Archiv eine der größten Sprichwörtersammlungen weltweit. Schellbach-Kopra 1985, S. 13: "Finnland selbst ist das gelobte Land der Parömiologie, der Sprichwortkunde." Aus der Vielfalt an möglichen Beispielen seien als finnische Sprichwörter genannt: Ei pidä mennä syyhymättä saunaan (wörtlich: 'Man soll nicht in die Sauna gehen bevor es anfängt zu jucken.', Bedeutung: Ohne eine Begründung sollte man nichts anfangen.). und Jos ei viina, terva ja sauna auta, on tauti kuolemaksi. (wörtlich: 'Wenn Schnaps, Teer und Sauna nicht mehr helfen, dann ist die Krankheit zum Tod.').

⁸ Daneben existiert auch finnisch "sanonta", das im Finnisch-Deutschen Großwörterbuch 1989 wie folgt übersetzt wird: "(Rede-)wendung, Redensart, Floskel, Aussage, Ausspruch, Äußerung". Welcher der beiden finnischen Übersetzungsmöglichkeiten, "fraasi" oder "sanonta", geeigneter ist, ist eine Definierungsfrage, nach Coulmas (ibid., S. 2) steht zumindest das deutsche Wort Phrase und Frasismus "im Kontext einer ganz bestimmten Forschungsrichtung: der sowjetischen Phraseologie".

Als dritte Gruppe verbaler Stereotype erwähnt Coulmas Gemeinplätze⁹: "In der umgangssprachlichen Verwendung sind Gemeinplätze sprachliche oder gedankliche Klischees, und die Kennzeichnug des Redebeitrags eines anderen als Gemeinplatz kommt einer sehr stark negativen Bewertung gleich... Sie rekurrieren auf den 'gesunden Menschenverstand', die *opinio communis*, Tradition und Konvention."(Coulmas ibid., S. 63). Er definiert sie zusammenfassend (S. 69) als "Sätze mit wörtlicher Bedeutung zur situationsunspezifischen Sicherung der 'phatischen Gemeinschaft". Gemeinplätze der deutschen Sprache sind u.a.:

Was sein muß, muß sein.

Was zuviel ist, ist zuviel.

Wie sind alle nur Menschen.

Man ist nur einmal jung.

Man lernt nie aus.

Es ist alles schon (einmal) dagewesen.

Gemeinplätze in der finnischen Sprache sind: 10

Sellaista elämä on. (wörtlich: So ist das Leben.)

Kyllä se siitä. 11/Eikö se siitä. (entspricht sinngemäß dem deutschen: Es wird schon wieder [werden].)

Ei mitään uutta auringon alla. (wörtlich: Nichts neues unter der Sonne. = Es geschieht/passiert nichts neues unter der Sonne.)

⁹ Die finnische Übersetzung dieses Wortes bereitet einige Probleme: so gebraucht Sakari Virkkunen in der Einleitung zu seinem Werk "Suomalainen fraasisanakirja" (Finnisches Phrasenwörterbuch) das Wort "klisee", er erwähnt allerdings nicht, welche sprachlichen Formen er damit meint. Ich folge einem Vorschlag von Salo-Lee (mündliche Quelle) 1994 und übersetze mit finnisch "tavanomaisuus".

10 Diese Zusammenstellung beruht sozusagen auf empirischer Feldarbeit; immer

¹⁰ Diese Zusammenstellung beruht sozusagen auf empirischer Feldarbeit: immer wenn ich hinter einem finnischen Satz einen Gemeinplatz vermutete, vergewisserte ich mich durch Rückfragen bei finnischen Muttersprachlern sowohl über dessen Bedeutung als auch über mögliche Variationen. Meines Wissens gibt es noch keine Zusammenstellung finnischer Gemeinplätze, auch in Lehrbüchern für Finnisch als Fremdsprache findet man kein entsprechendes Material. Für Vorschläge zur Ergänzung dieser bisher leider nicht sehr umfangreichen Liste wäre ich sehr dankbar.

¹¹ Diesen Gemeinplatz hat vor kurzem ein finnisches Pharmazieunternehmen in seiner Werbung für ein Erkältungsmittel verwendet.

Oli(pa) miten oli. (wörtlich: Es war eben, wie es war. = Man kann nichts mehr dran ändern.)

Ota tai jätä. (wörtlich: Nimm('s) oder laß es. = (in Entscheidungssituationen gebraucht)¹²

Ei tässä ihmempää. 13 (wörtlich: Hier nichts (ver-)wunder-licheres. = Es gibt keine Neuigkeiten.)

Tyhjästä on paha nyhjästä. (entspricht dem deutschen: Von nichts kommt nichts.)

3. Routinen im Fremdsprachenunterricht

Daß im Fremdsprachenunterricht heutzutage kommunikative Ziele hohe Priorität genießen, wäre kaum mehr der Mühe wert, erwähnt zu werden, wenn nicht die Realität in den Klassenzimmern der Schulen und sogar der Universitäten oft eine andere Realität zeigen würden. Die Fremdsprachendidaktik folgt in ihrer Entwicklung den allgemeinen "Trends" in der Sprachwissenschaft, leider scheint sie der pragmatischen Wende hinterherzuhinken. Um es anders auszudrücken: in manchen Klassenzimmern scheint man nur Saussures langue zu kennen, während dessen beobachtbare Realisierung, die parole, draußen vor bleibt. So erscheinen idiomatische Erscheinungen als Ausnahmen von der Regel, die nicht zu ernst genommen werden. Dieses widerspricht der sprachlichen Realität, mit der der Lernende spätestens dann konfrontiert wird, wenn er mit Muttersprachlern kommunizieren muß. 14 Die Konsequenz:

¹² Die Situationsspezifik dieser Formel spricht allerdings auch dafür, sie unter die Rubrik "Routinen" einzuordnen.

¹³ Dieser Gemeinplatz kann je nach aktueller Verwendung auch als Routine eingeordnet werden ("Mitä kuuluu?"-"Ei tässä ihmempää." (wörtlich: "Was hört man (von Dir)?" – "Nichts besonderes." versus z.B. in einer Unterhaltung "Olen tässä nyt valmistunut kortistoon. Ei ole työtä, ei tässä ihmempää." (wörtlich: "Ich bin jetzt (mit dem Studium) fertig geworden, in die Kartei (des Arbeitsamts, d.h., um arbeitslos zu sein). Es gibt einfach keine Arbeit, ansonsten gibt es nichts besonderes.")

¹⁴ Damit meine ich nicht nur die mündliche Kommunikation z.B. am Telefon, sondern auch das Schreiben von Briefen, bei den pragmatische Probleme sofort in den Vordergrund rücken: Wie rede ich den Empfänger an? Wie beginne und wie beende ich den Brief? usw. Hierzu Saville-Troike 1982, S. 24-25: "The verbal code may be transmitted on oral written, or manual (signed) channels. The

"Foreign speakers of any language get into trouble when they decipher a formula for its literal meaning." (Tannen/Öztek in Coulmas 1981b) Woher soll der Lernende auch wissen, ob diese ihm unbekannte Formel ein Sprichwort oder eine Redewendung mit übertragener oder abgeleiteter Bedeutung oder ein Gemeinplatz oder eine Routineformel mit wörtlicher Bedeutung ist? 15

Die systematische Trennung der verschiedenen verbalen Stereotypen ist deswegen im Unterricht von untergeordneter Bedeutung, und Routinen sind nur ein Teil von sprachlichen Erscheinungen, die bisher im Fremdsprachenunterricht sozusagen ein Mauerblümchendasein gefristet haben. Verbale Stereotypen sind auch Teil der Kultur einer Sprechergemeinschaft, genauso wie der gesamte Bereich der nonverbalen Ausdrucksmöglichkeiten. So werden z.B. dieselben Routinen in verschiedenen Sprachen von unterschiedlichem nonverbalem Verhalten begleitet: Der Deutsche sagt: "Ich drücke dir die Daumen" und preßt beide Daumen in den Fäusten, der Finne sagt: "Pidän peukalo(t pystyssä)"16 und hält die Daumen hoch. Zu erwähnen wäre selbstverständlich auch das Händeschütteln bei der Begrüßung, das in Finnland eher offiziellen Anlässen vorbehalten ist. Die Vermittlung der adäquaten Routinen für verschiedene Situationen bleibt unvollständig, wenn nicht viele andere Kriterien, u.a. das nonverbale Verhalten, in den Unterricht miteinbezogen werden. Leider ist die Meinung verbreitet, daß der Unterricht derartige Elemente nicht vermitteln könnte, einerseits, weil man genug Zeit mit dem Lernen der Grammatik und des Wortschatzes verbringen würde, und für "Überflüssiges" keine Zeit mehr übrig bliebe, andererseits, weil z.B. nonverbales Verhalten nur im Land selber erlernt werden könnten. Hierzu Müller-Jaquier 1992, S. 3-4: "When

relative load carried on each channel depends on its functional distribution in a particular speech community... Thus the traditional linguistic description which focuses only on the oral channel will also be too narrow to account for communicative competence in most societies."

¹⁵ Eine Finnin erzählte mir von ihrem ersten Aufenthalt in einem kleinen Dorf in Österreich: "Nachdem ich bereits mehrere Male im Geschäft und bei der Wirtin "Grüß Gott!" gehört hatte, dachte ich, daß wir wohl bei irgendeiner komischen Sekte gelandet seien. Es dauerte eine gewisse Zeit, bis mir klar wurde, daß es sich um eine übliche Grußformel handelt."

¹⁶ Wörtliche Übersetzung: Ich halte die/den Daumen (hoch), wobei "hoch" meistens nicht verbalisiert wird.

learners of German get to a German-speaking country, they will see, discover and figure out the cultural differences by themselves. Counterargument: ...our interpretation of what is foreign generally bases on the criteria we have developed to comprehend our native culture. The result is frequently that learners are not sensitive in foreign culture contexts to how much of what they seem to be 'seeing' or 'discovering' they are actually interpreting into the context or understanding incorrectly on the basis of their own cultural perception and evaluation framework." Was bedeutet das für Finnen in Deutschland und für Deutsche in Finnland?

Der Finne findet seine Vorurteile bestätigt, daß Deutsche förmlich und steif sind, die Finnen "dauernd" unterbrechen¹⁷und ansonsten übertrieben höflich zueinander sind. Es entstehen Mißverständnisse: der Deutsche findet den Finnen unhöflich, weil dieser z.B. das Essen nicht sofort lobt (und dessen "Danke" bei der allgemeinen Aufruhr beim Aufstehen vom Tisch fast unbemerkt bleibt). Auch sonst erscheint der Finne als scheu und ungeschickt: er gibt kaum eigene Statements ab, bevor der Gesprächspartner mit seinem Turn zuende ist, sagt selten "bitte", "fürchtet" Körperkontakt (warum sonst will er nicht die Hand geben?) beherrscht keinen (fremdsprachlichen) Small-Talk. 18 Es wird ersichtlich, daß viele dieser Vorurteile nicht noch verstärkt werden würden, wenn im Unterricht Sprache und Kultur, und Routinen als ein Teil von beiden, als eine Einheit vermittelt werden würden. Darüber hinaus erspart das Lernen von Routinen in ihrem Verwendungszusammenhang dem Lernenden eine Menge Arbeit: es ist nicht mehr nötig, in ieder einzelnen Situation Wörter und Sätze aus der Muttersprache in die Fremdsprache übertragen, sondern er kann auf einen sicheren Wissensbestand zurückgreifen. Coulmas 1981, S. 13: "Ihr Gebrauch

¹⁷ Deutsche verwenden im Gespräch wesentlich häufiger als Finnen back-channel-reactions wie z.B. "ja", "ich verstehe", "stimmt genau", "ganz deiner Meinung", die von Muttersprachlern fast routinemäßig gebraucht werden und die nicht die Übernahme der Sprecherrolle darstellen. Dazu Sneck 1987, S. 14: "In Finnish, back-channel utterances are not frequently used; interruptions are not normally tolorated."

¹⁸ Dazu u.a. Salo-Lee 1993: "Teillä on kaunis nappi'- Small talk: Tyhjänpuhumista vai mielekästä viestintä?" und Jaakko Lehtonen 1989: "Suomalainen puhetaito".

gewährt dem einzelnen Gruppenmitglied ein hohes Maß an Verhaltenssicherheit: Durch Standardisierung werden dem einzelnen Entscheidungen abgenommen." Diese Aussage gilt sicherlich in erster Linie dem Muttersprachler, aber warum sollte sie nicht auch für den Fremdsprachenlernenden gelten?

4. Routinen und Lehrbücher

"Denn es ist geradezu sprichwörtlich, daß nichts so schwer zu erkennen ist, wie das Selbstverständliche" (Malinowski 1975, S. 28) Dieses mag einer der wichtigsten Gründe sein, warum Routinen bisher wenig Beachtung gefunden haben. Die Tatsache, daß aus der Forderung nach Authentizität der Texte häufig Muttersprachler der zu erlernden Sprache die Auswahl und auch Bearbeitung des Materials bestimmen, kann noch mehr dazu geführt haben, daß Routinen vernachlässigt wurden. Besonders dem Muttersprachler sind die Routinen der eigenen Sprache und deren Verwendungskontext unbewußt: welcher Finne fragt sich, warum er nicht schon während des Essens "Kiitos" (=Danke) sagt, und welcher Deutsche ist sich bewußt, daß "Mahlzeit" als wiederholende Begrüßung zur Mittagszeit in vielen Sprachen unbekannt ist, z.B. auch im Finnischen. Coulmas 1981, S. 68: "Sie (die Routinen) werden in den kommunikativen Bereichen verwendet, die den Mitgliedern der jeweiligen Gruppe am allerselbstverständlichen sind und die daher für ihre alltägliche Praxis ebenso 'bedeutungslos' erscheinen, wie sie von außen betrachtet für die Gruppe bezeichnend sind."

Natürlich kommen Lehrbücher nicht ohne Routinen aus, selbst in den einfachsten Dialogen im Anfängerunterricht nicht ("Möchten sie Kaffee?" "Ja, gerne."/"Nein, danke".) Eine andere Frage ist, wie diese Dialoge vermittelt werden. Ist "ja" die Übersetzung von "kyllä", und "gerne" die Übersetzung von "mielelläni"?

Bei diesem kleinen Dialog "klappt" es noch mit der wortwörtlichen Übersetzung, im späteren Unterricht werden jedoch die Defizite deutlich. Aus den Antworten vieler fortgeschrittener finnischer Deutschlernender erkennt man jedoch, daß Routinen offenbar nicht als Einheiten vermittelt wurden:

(auf der linken Seite der im Einstufungstest vorgegebene Satz, auf der rechten Satz die Schülerantwort:)

Möchten Sie eine Tasse Kaffee Ja, danke schön. trinken?

Tut mir leid, daß ich so spät komme. Schönes Wochenende!

Ja, gerne danke. Das tut nichts. Für dich auch. ¹⁹

Du auch! Danke! Dankeschön, dasselbe.²⁰

Vielen Dank!
Darf ich rauchen?

Danke für dich.²¹ Doch, bitte!

Es darf angemerkt werden, daß dieselben Lernenden grammatische Strukturen wie z.B. den deutschen Konjunktiv teilweise fehlerfrei beherrschen, wie aus dem grammatischen Teil des Einstufungstests hervorgeht. Es gibt also eine erhebliche Kluft zwischen grammatischen und – so möchte ich sie der Einfachheit halber nennen – pragmatischen Sprachkenntnissen.

5. Einige Beispiele für Routinen der finnischen Sprache

Im Anhang befindet sich eine sicherlich unvollständige Liste mündlicher Routinen. Das verwendete Modell zur Untersuchung von Routinen habe ich aus Coulmas 1981 (Anhang) entnommen, der in seiner Arbeit japanische Routinen untersucht. Für eventuelle Ergänzungen und Berichtigungen zu dieser Liste bin ich dankbar, zumal bisher leider keine einzige Arbeit zu finnischen Routineformeln existiert. Die Aufnahme einer Formel in die Liste beruht auf der Coulmaschen Definition von Routine (s.o.), wobei ich hier besonders die Funktionsbezogenheit einer Formel betonen möchte: dementsprechend haben Äußerungen wie "tuota noin", "tuota tuota", "voi ei"22 hier keine Berücksichtigung. Als Lerner des Finnischen fallen vor allem folgende Beobachtungen auf:

- Kurzformen wie "Kiiti" sowie "Ilta" statt "Hyvää iltaa." usw. werden in Lehrbüchern selten vermittelt.

¹⁹ direkte Übersetzung aus dem Finnischen: Sinullekin.

²⁰ ebenfalls direkte Übersetzung aus dem Finnischen: Kiitos, samoin.

²¹ ebenfalls direkte Übersetzung aus dem Finnischen: Kiitos sinulle.

²² Diese werden als "Pausenfüller" verwendet.

- Pluralformen wie "*Hyvät viikonloput*" lernt man ebenfalls erst in Finnland in "realen" Kommunikationssituationen.
- aus dem Englischen und Schwedischen übernommene Formeln werden kaum vermittelt.²³
- die Frequenz bestimmter Routinen wird meistens übergangen (z.B., daß "Guten Appetit" sich wünschen seltener als im Deutschen vorkommt)
- nur im Finnischen vorhandene Routinen wie "Kiitos viimeisestä" (= Danke für das letzte Mal.) und "Hyvää jatkoa" werden nur selten als Routinen herausgestellt. So entsteht im Text der Eindruck, es handele sich um einfache Aussagesätze der Beteiligten, die diese gerade "erfunden" hätten.²⁴

Es existieren zusätzlich zu den mündlichen Routinen selbstverständlich auch schriftliche Routinen. Da der Unterricht traditionsgemäß die schriftlichen Fähigkeiten höher bewertet hat als die mündlichen, könnte man annehmen, daß hier die Kenntnisse größer sind. Trotzdem findet man auf diesem Gebiet auch erstaunliche Lücken. Lehrbücher geben oft ein unrealistisches Bild der schriftlichen Routinen, z.B. auch finnischer schriftlicher Routinen, die beim Formulieren eines Privatbriefes benötigt werden. Ein Beispiel aus Bargsten/Voßschmidt 1990 (Finnisch als Fremdsprache-Lehrbuch). Im Übungsbuch findet man folgende Aufgabe (S. 50, Aufgabe 4):

"Korjaa virheet Kurtin kirjeestä:

Rakas Maja!

Mine saada sinun kirje eilen... Nyt mine loppetan... Minä rakastaa sinä! Sinun Kurt!"²⁵

Die korrigierte Fassung lautet:

"Rakas Maija!

"ixakas iviaija.

 $^{^{23}}$ Dieses hängt u.U. mit der Tatsache zusammen, daß die offizielle finnische Schriftsprache diese Formen nocht nicht kennt.

²⁴ Eine gute Lehrkraft kann diesem Eindruck natürlich entgegenwirken, indem er die Formelhaftigkeit des Satzes betont und dazu anregt, ihn auch aktiv im folgendem Unterricht zu gebrauchen.

²⁵ Übersetzung (einschließlich der Fehler): Liebe Maja! Mich kam dein Brief gestern... Jetzt ih Schluus machen... Ich lieben dich! Dein Kurt!" Der korrigierte Brief lautet: Liebe Maija! Ich habe gestern Deinen Brief bekommen... Jetzt muß ich Schluß machen... Ich liebe Dich!

(Minä) sain sinun kirjeesi eilen... Nyt minä lopetan... Minä rakastan sinua!"

Die korrigierte Fassung wirft mehr Fragen auf, als sie beantwortet. Offensichtlich haben die Lehrbuchautoren diese Übung als reine Grammatik-/Rechtschreibübung verstanden, denn nur solche Fehler sind korrigiert worden. Die Unterschrift "Sinun Kurt" fehlt in der korrigierten Fassung, was der Lernende auf zwei Arten interpretieren kann: entweder war dieser Teil des Briefes ohne Fehler und kann daher unberichtigt bleiben oder er läßt sich zu der Annahme verleiten, daß finnische Briefschreiber nicht unterschreiben. Beide Annahmen sind selbstverständlich falsch. Nach der Durchsicht von bereits ca. 100 finnischen Privatbriefen kann über diesen "Modellbrief" folgende Aussagen gemacht werden:

- 1. Die Anrede "Rakas" (= Liebe/r) ist ein Germanizismus, der in meinem Material sehr selten aufgetreten ist, selbst bei Briefen zwischen Liebespartnern. Wenn sie benutzt wird, ist ihre Frequenz auf jeden Fall nicht mit der deutschen Anrede "Liebe/r + Vorname" zu vergleichen.
- 2. In den finnischen Briefen wird das Personalpronomen der zweiten Person Singular "sinä" (= du) meistens klein geschrieben, eine Erläuterung zu der deutschen Großschreibung fehlt.²⁶ In meinem Material gebrauchen 87% der finnischen Briefeschreiber "sinä", während 99% der Deutschen "Du" verwenden.
- 3. Bei "Sinun Kurt" handelt es sich um eine direkte Übersetzung aus dem Deutschen. In meinem Material findet sich kein einziges Beispiel für diese Form.
- 4. Bei der gesamten Übung fehlt die Einordnung in einen Kontext: Wie lange kennen sich Kurt und Maija schon? Sind sie verliebt, verlobt oder verheiratet? Der finnische Verwendungskontext von "Rakastan sinua" (das wesentlich seltener verwendet wird als "Ich liebe dich" im Deutschen) legt jedenfalls eine ziemlich enge Beziehung nahe.

²⁶ Natürlich handelt es sich hier um ein Lehrbuch für deutschsprachige Lernende, so daß diese Erläuterung auch fehlen kann. Nichtsdestotrotz ist es auch für den deutschen Lernenden wichtig zu wissen, daß die Großschreibung dieses Personal-pronomens im Finnischen nicht die Regel ist.

Aus meinem bisher gesammelten Material hier ein kurzer Überblick darüber, wie finnische Muttersprachler Brief beginnen und beenden (geordnet in 1. Anrede, 2. Anfangsphrase, 3. Schlußphrase²⁷, 4. Unterschrift):

1. Anrede:

Hei!

Hei + Vorname!

Terve + Vorname!

Vorname!

Heippa + Kosename!

Hyvä + Vorname!²⁸

Vorname + -hyvä!

2. Anfangsphrase:

(fehlt oft ganz)

Kiitos x:stä/sta!²⁹

Mitä kuuluu?

Terveiset täältä...

3. Schlußphrase:

(fehlt manchmal)

Hyvää kesänjatkoa! /Hyvää kesää!30

Hyvää syksyn jatkoa!/ Hyvää syksyä!31

Etukäteen kiitäen.³²

²⁷ Ich verwende hier den Terminus "Phrase", weil sicherlich nicht alle verwendeten sprachlichen Formen unter die Rubrik "Routine" fallen.

²⁸, Hyvä" = gut

²⁹ x steht für etwas, wofür sich der Absender beim Adressaten bedanken will, meist für dessen (vorangehenden) Brief/Karte, "Kiitos" erfordert grammatisch, daß der Grund des Dankes im Elativ steht, dessen Endung -sta/-stä ist.

³⁰ wörtliche Übersetzungen: "Gute Fortsetzung des Sommers!"/"Guter Sommer!"
31 "Gute Fortsetzung des Herbstes!"/"Guter Herbst!", warum gerade besonders der Sommer, und etwas weniger der Herbst in diesen Routinen Erwähnung finden, bleibt noch eine Erklärung schuldig: Ist es die Wichtigkeit des kurz bemessenen Sommers, die ihm eine solche wichtige Stellung einräumt? Das erklärt jedoch nicht die Erwähnung des Herbstes.

³² entspricht in der Bedeutung ungefähr dem deutschen "Vielen Dank im voraus."

Pidähän yhteyttä!!³³

Kiitos vaan "viimeisestä" ja hyvää syksyä teille ja terv. x:lle ja x:lle myös. ³⁴

4. Unterschriften

terv. + Vorname

(Ystävällisin/Parhain) terveisin + Vorname

terve + Vorname

t. / t: /T: /tv.

tervehdys (-x:sta/stä)³⁵

...toivoo /t:voo + Vorname³⁶

Rakkaudella + Vorname

Rakastan sinua + Vorname³⁷

Yours, +Vorname³⁸

Einige Beobachtungen aus diesem Material fallen gegenüber dem Deutschen auf, wegen der geringen Menge an ausgewertetem Briefmaterial können Aussagen jedoch bisher nur Hypothesen sein, die im folgenden bestätigt werden müssen. Folgende Hypothesen möchte ich herausstellen:

- die Jahreszeiten finden in finnischen Briefabschlüssen eine weitaus größere Rolle als in deutschen
- es gibt im Finnischen eine größere Auswahl an Anredeformeln (eventuell daher bedingt, daß die Anredeformel ähnliche Funktionen wie das Siezen bzw. Duzen im Deutschen übernehmen muß)

³³ wörtliche Übersetzung: Bleib doch im Kontakt!

³⁴ wörtliche Übersetzung: Danke für das "letzte Mal" und einen schönen Herbst für Euch und Grüße an x und auch an x.

³⁵ terve: finn. Gruß, terveisin: wörtlich: mit Grüßen, tervehdys: wörtlich: Gruß (plus lokale Ergänzung, woher die Nachricht kommt), diese Formeln werden verschieden abgekürzt.

³⁶ wörtliche Übersetzung: wünscht, diese Formel kann ebenfalls abgekürzt werden.

³⁷die beiden Formeln mit dem Bestandteil "rakaus" = Liebe wurden ausnahmslos nur von Partnern verwendet.

³⁸ aus dem Englischen übernommen, Belegstellen stammen nur von Personen mit akademischer Bildung.

- Anreden und Briefabschlüsse mit dem Bestandteil "lieb-" (Rakas, Rakkaudella) sind im Finnischen einem weitaus eingeschränkterem Adressenkreis vorgesehen als im Deutschen
- Einleitungsformeln fehlen im Finnischen häufiger als im Deutschen.

Mögliche Ergebnisse dieser Art, die zugebenermaßen bei schriftlichen Routinen problemloser zu gewinnen sind als bei mündlichen, sollten auch in die Fremdsprachendidaktik Eingang finden.

8. Zusammenfassung

Die Erforschung von Routinen ist Grundlagenforschung auf dem Gebiet der Pragmatik. Solange wir nicht wissen, was wir genau wie in welcher Situation routinemäßig sagen, können wir auch nicht genau wissen, was wir Fremsprachenlernenden unserer Muttersprache beibringen sollen. Sowohl auf dem Gebiet der mündlichen als auch der schriftlichen Routinen sind sicherlich sehr viele offene Fragen, die auf eine befriedigende Antwort warten, jedoch arbeitsintensive empirische Arbeit zu ihrer Lösung erfordern. Finnisch ist nicht nur als kontrastiver Gegenpart zum Deutschen auch auf dem Gebiet der Routinen interessant, sondern auch als Ausgangssprache, die es wert ist, näher kennenzulernen.³⁹

Literatur

Bargsten, Ritva/Voßschmidt, Liisa 1990: Hei Suomi. Finnisch für Anfänger. Übungs- und Lösungsbuch. Essen: Nordis.

Coulmas, Florian 1979: The sociolinguistic relevance of routine formulae. In: Journal of Pragmatics 3: 239–266.

— 1981: Routine im Gespräch: zur pragmatischen Fundierung der Idiomatik. Wiesbaden: Akademische Verlagsgemeinschaft Athenaion.

³⁹ Martin 1991, S. 10: "Suomea ei yksinkertaisesti ole mieletty opittaksi kieleksi, vaan aina lähtökieleksi." ("Finnisch ist bisher einfach nicht als zu erlernende Sprache wahrgenommen worden, sondern immer als Ausgangssprache.")

- (Hg.) 1981b: Conversational Routine. Explorations in standardized communication situations and prepatterned speech. The Hague: Mouton 1981.
- Gülich, Elisabeth 1978: "Was sein muß, muß sein." Überlegungen zum Gemeinplatz und seiner Verwendung. Bielefelder Papiere zur Linguistik und Literaturwissenschaft Nr. 7–1978.
- Kramsch, Claire 1993: Context and Culture in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Lehtonen, Jaakko 1989: Yhteisöt, viestintä ja tietoyhteiskunta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisua 6.
- 1993: Kulttuurien kohtaaminen näkökulmia kulttuuriväliseen kanssakäymiseen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Malinowski, B. 1975: Eine wissenschaftliche Theorie der Kultur. Frankfurt: Suhrkamp (Original: 1924).
- Muikku-Werner, Pirkko 1991: Suomalaisten ja saksalaisten tavoista käskeä ja kysyä. In: Finlance Vol. IX 1991.
- Pragmatiikka ja suomi vieraana kielenä. In: Aalto, Eija/Suni, Minna (toim.): Kohdekielenä Suomi. Näkökulmia opetukseen. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita. N:o 1. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Sneck, Seppo 1987: Assessment of chronography in Finnish-English telephone conversation: an attempt at a computer analysis. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Salo-Lee, Liisa 1993: "Teillä on kaunis nappi" Small talk: Tyhjän-puhumista vai mielekästä viestintä? In: Lehtonen, Jaakko (toim.) 1993.
- Schellbach-Kopra, Ingrid 1980: Finnisch-deutsches Sprichwörterbuch. Helsinki: SKS.
- 1985: Suomi–saksa fraasisanakirja. Porvoo: WSOY.
- 1989 (5. Neudruck der 2., überarbeiteten Auflage, zusammen mit Katara): Suomalais-saksalainen suursanakirja. Finnischdeutsches Großwörterbuch. Porvoo: WSOY.
- Tannen, Deborah/Öztek, Piyale Cömert 1981: Health to Our Mouths. Formulaic Expressions in Turkish and Greek. In: Coulmas (ed.) 1981b.
- Virkkunen, Sakari 1981: Suomalainen fraasisanakirja. Helsinki: Otava.

Formel	kommunikative Funktion	kommunikative Wirkung	äußere Fixiertheit
Hei.	Begrüßung (initiativ oder reaktiv)	Obligation der Erwiderung bzw. reaktiv Einlösung der Obligation	
Päivää.	Begrüßung (initiativ oder reaktiv)	Obligation der Erwiderung bzw. reaktiv Einlösung der Obligation	tageszeitlich: vom Verlassen der Wohnung bis ca. 15 Uhr (?)
Huomenta.	Begrüßung am Morgen (initiativ oder reaktiv)	Obligation der Erwide- rung bzw. reaktiv Ein- lösung der Obligation	tageszeitlich: vom Aufstehen bis ca. 11 Uhr
innere Fixiertheit	wörtliche Bedeutung	abgeleiteter Gebrauch	Verwendungsbedingungen
starr	Hallo.		informelle Begrüßung unter sozial Gleichgestellten
höflichere Variante: Hyvää päivää.	Tag. Guten Tag.		eher formelle Begrüßung, je größer sozialer Abstand und "power distance", desto eher wird die höflichere Variante gewählt
höflichere Variante: Hyvää huomenta. besonders im ironischen Gebrauch iterativ: Huomenta, huomenta.	Morgen. Guten Morgen.	ironisch (wenn es nicht früh ist, jmd. zu spät kommt)	

Formel	kommunikative Funktion	kommunikative Wirkung	äußere Fixiertheit
Moi.	Begrüßung (initiativ oder reaktiv)	Obligation der Erwide- rung bzw. reaktiv Ein- lösung der Erwiderung	
Pitkästä aikaa.	direkt nach der Be- grüßung initiativ	Obligation der Erwiderung einer Bestätigung, jedoch nicht unbedingt als Echosequenz	nach einer lange zurück- liegenden Begegnung
Kiitos viimeisestä.	direkt nach der Be- grüßung initiativ	Obligation der Erwiderung einer Antwort, jedoch nicht als Echosequenz	nach einer Einladung
innere Fixiertheit	wörtliche Bedeutung	abgeleiteter Gebrauch	Verwendungs- bedingungen
starr	Hallo. (aus dem Schwedischen bzw. Finnischschwedischen übernommen)		informelle Begrüßung unter sozial Gleichgestellten
starr (?)	Lange Zeit.		nach Begrüßung unter sozial Gleichgestellten (?)
starr	Danke für das letzte (Mal).		nach einer Einladung beim ersten darauf folgenden treffen, der Eingeladene dankt

Formel	kommunikative Funktion	kommunikative Wirkung	äußere Fixiertheit
Nähdään.	beim Abschied (initiativ oder reaktiv), kann vor oder nach einem Abschiedsgruß ver- wendet werden (oder auch als alleiniger Abschiedsgruß)	in Erwartung von baldigem Wiedersehen	
Näkemiin./Kuulemiin.	Abschiedsgruß (initiativ oder reaktiv)	eher förmliche Verabschiedung	Näkemiin bei persön- lichem Treffen, Kuulemiin am Telefon
Heihei!/Heido!/Moido!	Abschiedsgruß (initiativ oder reaktiv)	informelle Verabschiedung	
innere Fixiertheit	wörtliche Bedeutung	abgeleiteter Gebrauch	Verwendungs- bedingungen
starr	Man sieht sich. (Passivform)	Nähdään pian./Nähdään kohta. (= Man sieht sich bald.)	eher informell unter Freunden
völlig starr	Bis zum (nächsten) Sehen./Hören.	Variante ohne Bedeutungs- unterschied (?): Näkemi- siin./Kuulemisiin. (grammatisch: Plural)	formell
nicht starr, verschiedene Kombinationsmöglichk eiten vorhanden	– (Hej då = schwedischer Abschiedsgruß)	Heipa hei. (Betonungsartikel -pa kann theorethisch an alle Wörter angehängt werden, in diesem abgeleitetem Gebrauch auch als Briefanfang gebraucht)	informell unter Freunden

Formel	kommunikative Funktion	kommunikative Wirkung	äußere Fixiertheit
Anteeksi.	förmliche Entschuldigung	Obligation der Erwide- rung: Ei se mitään.	
Sorri.	"saloppe" Entschuldigung	Obligation der Erwiderung fast nicht vorhanden	
Obs.	sehr informelle Entschuldigung	keine Obligation der Erwiderung	
Olen pahoilleni.	sehr höfliche Entschuldigung	Obligation der Erwiderung	
innere Fixiertheit	wörtliche Bedeutung	abgeleiteter Gebrauch	Verwendungs- bedingungen
Paljon anteeksi. (wörtlich: Viel Entschuldigung.)	Entschuldigung.		förmliche Entschuldigung
"saloppe" Slang?-variante: Sortsi.	(Lehnwort aus dem Englischen)	_	Entschuldigung bei geringfügigen Anlässen
starr	- (Lehnwort aus der schwedischen, bzw. wahrscheinlich finnisch-schwedischem Abkürzung obs = Achtung, die für observera = beachten steht)		sehr informelle Entschuldigung bei geringfügigen Anlässen
ziemlich starr	Es tut mir leid.		Entschuldigung bei größeren Anlässen

Formel	kommunikative Funktion	kommunikative Wirkung	äußere Fixiertheit
Yötä.	Verabschiedung am späten Abend.	Obligation der Erwiderung bzw. reaktiv Einlösung der Obligation	tageszeitlich: vorm Schlafengehen oder bei Verabschiedung spät abends
Iltaa.	Verabschiedung/Begrüßung am Abend	Obligation der Erwiderung bzw. reaktiv Einlösung der Obligation	tageszeitlich: nach Beendigung der üblichen Arbeitszeit
Hyvää viikonloppua!	Verabschiedung oder Teil einer Verabschiedung beim letzten Treffen vor Beginn des Wochenendes	Obligation der Erwiderung bzw. reaktiv Einlösung der Obligation	meistens auf die Wo- chentage Donnerstag und insbesondere Freitag beschränkt
Hetki!	Aufforderung des Gesprächs- partners zur Geduld		
innere Fixiertheit	wörtliche Bedeutung	abgeleiteter Gebrauch	Verwendungsbedingu ngen
höflichere Variante: <i>Hyvää yötä.</i> Pluralvariante: <i>Öitä.</i>	Nacht. (höflichere V.: Gute Nacht.)		
höflichere Variante: <i>Hyvää ilta</i> .	Abend. (höflichere V.: Guten Abend.)		
Hyvät viikonloput! (Nominativ Plural- Form)	Gutes Wochenende! (der gram- matische Plural in der Variante verändert die Bedeutung nicht)		unter Arbeits-/ Studienkollegen
höflichere Variante: Hetkinen!	Augenblick! (höflichere Variante: "Augenblickchen")		

Formel	kommunikative Funktion	kommunikative Wirkung	äußere Fixiertheit
Kiitos.	Dankformel.	je nach Situation Obli- gation der Erwiderung oder nicht	
Ei kiitos. /Kiitos, ei.	bei Ablehnung eines Angebots	_	
Ei kestä./ Ei se mitään.	Erwiderung auf einen Dank		
innere Fixiertheit	wörtliche Bedeutung	abgeleiteter Gebrauch	Verwendungs- bedingungen
mehrere Varianten vorhan- den: Kiitoksia. (Partitiv Pl Form), Kiiti. (Kurzform), Paljon kiitoksia./Kiitoksia paljon. (Partitiv PlForm mit vor-/nachgestelltem "viel")	Danke. Vielen Dank.		höflichste Variante: Paljon kiitoksia./ Kiitoksia paljon. informelle Variante für eher geringfühige Anlässe: Kiiti.
starr	Nein danke./Danke nein.		
starr	Es dauert nicht./ Es ist nichts.		höflichere V.: Ei kestä.

•

Formel	kommunikative Funktion	kommunikative Wirkung	äußere Fixiertheit
Kippis./Hölkynkölkyn./ Terveydeksi.	Zuprosten	Obligation der Erwiderung bzw. reaktiv Einlösung der Obligation	beim Anstossen von Getränken (bis auf Terveydeksi, das auch als Erwiderung auf das Niesen eines anderen gebraucht werden kann)
Hyvää ruokahalua.	Eröffnung einer eher feierlichen Mahlzeit	Obligation der Erwiderung bzw. reaktiv Einlösung der Obligation	vor dem Essen bei Tisch
Otan osaa.	Kondulieren	schwache Obligation der Erwiderung (?)	beim Begräbnis
innere Fixiertheit	wörtliche Bedeutung	abgeleiteter Gebrauch	Verwendungsbedingun gen
alle Formeln sind starr	Terveydeksi. = Zum Wohl.	Terveydeksi. (als Erwiderung auf das Niesen eines anderen)	am Tisch oder stehend, mit vollen Gläsern
starr	Guten Appetit.	_	wird nur selten verwendet
starr	Ich nehme (An-)teil.		ist nicht obligatorisch

außerdem: Hyvää jatkoa. (Varianten: Hauskaa jatkoa. Iloista jatkoa.)

Die Probleme der Ungarisch lernenden Finnen

László KERESZTES

Kaikki kielet ovat yhtä vaikeita! - 'Alle Sprachen sind gleich schwer' - sagt ein finnisches Sprichwort. Die Einschränkung "gleich" weist den Menschen auf eine ihm angeborene Fähigkeit hin, mit deren Hilfe kleine Kinder, sofern sie über normale geistige Fähigkeiten verfügen, in der Lage sind, sich ihre Muttersprache im großen und ganzen mit gleicher Geschwindigkeit und gleichem Ergebnis anzueignen. Die Fähigkeit, die Muttersprache zu erlernen, gehört zu den universellen mentalen Bereichen des Menschen. In dieser Hinsicht gibt es also keinen Unterschied zwischen den Sprachen, können doch die kleinen Kinder jede Sprache lernen – von den Sprachen mit der "einfachsten" morphologischen Struktur bis zu den kompliziertesten Flexionssystemen. Besonders das Erlernen der verschiedenen phonetischen und suprasegmentalen Eigenarten verläuft ohne Schwierigkeiten. In einer mehrsprachigen Umgebung sind Kinder in der Lage, alle vorkommenden Sprachen gleichzeitig zu lernen. Ausspracheschwierigkeiten hinsichtlich Intonation oder Konsonantenverbindungen treten – von Übergangsproblemen abgesehen – auf diesem Niveau nicht auf.

Daß jede Sprache "schwer" ist, bezieht sich vor allem auf das Erlernen einer Fremdsprache im Erwachsenenalter. Hier treten in Abhängigkeit von den Lernern – von einigen Sprachgenies abgesehen – tatsächlich Schwierigkeiten auf: es gibt "leichtere" und schwerere Sprachen. Es ist allgemein bekannt, daß das Englische seine Popularität zum Teil dem Umstand verdankt, daß man wegen der Einfachheit seiner morphologischen Struktur als Anfänger relativ schnell Erfolge erzielen kann; man lernt es leichter als z.B. Französisch, Deutsch oder Italienisch, und dabei habe ich noch nicht einmal die sehr kompliziert strukturierten finnougrischen Sprachen erwähnt. Nur ein Beispiel: Im Englischen kann man aus der Grundform der

Wörter im Wörterbuch leicht folgenden Satz zusammenstellen: I like coffee und dementsprechend: I like tea, beer, milk etc. Solche und ähnliche Konstruktionen kann man schon in den ersten Unterrichtsstunden leicht produzieren. Wenn man aber die gleichen Ausdrücke im Finnischen bilden möchte, muß man schon wesentlich mehr lernen, ist doch die Form *minä pitää kahvi höchstens demjenigen Finnen verständlich, der bereits in irgendeiner Weise in Berührung mit Ausländern gekommen ist, ansonsten ist sie aber unverständlich. Um bis zur Form *minä pidän kahvista zu kommen, muß der Lerner bereits einige Charakteristika der Verbal- und der Nominalflexion beherrschen: Er muß den Gebrauch der flektierten Formen und damit zusammenhängend den Stufenwechsel sowie einige weitere grammatische Regeln lernen, von den Regeln der Verbindung des Elativ-Suffixes mit dem Stamm bis hin zur Frage der Rektion. Auf dieser Grundlage kann er vielleicht den Satz minä pidän teestä bilden, und vielleicht kommt er sogar noch auf die Analogie pitää: pidän: die Formen maito: maidosta und olut: oluesta bedürfen aber bereits weiterer Kenntnisse der Stammlehre. Mit dem englischen Beispielsatz ist die Lage allerdings auch im Ungarischen nicht leichter. Die Konstruktionen *én szeretni kávé oder *én szeret kávé sind vielleicht für Ungarn leichter zu verstehen als *minä pitää kahvi für Finnen, ein derartiger Satz steht aber doch noch sehr weit entfernt von den sprachlichen Normen. Die Form szeretem a kávét, teát, sört, tejet setzt noch mehr morphologische und syntaktische Kenntnisse voraus als die entsprechende Form im Finnischen. Man muß den Unterschied zwischen der indeterminativen und determinativen Konjugation und die Regeln ihrer Anwendung lernen, im Zusammenhang damit den Gebrauch des bestimmten Artikels (der sich auch in diesem Fall grundlegend von dem im Englischen unterscheidet), weiter die morphologischen Probleme der Verbindung des Akkusativsuffixes mit dem Stamm: die Dehnung a : á am Stammauslaut und die Alternanten des Akkusativsuffixes bei konsonantischen Stämmen.

Im folgenden möchte ich die Schwierigkeiten beleuchten, auf die ein finnischer Lerner tagtäglich beim Ungarischlernen stößt. Zunächst ist die Zahl derjenigen sehr klein, die im Kindesalter oder als Schüler Ungarisch lernen. (In Ungarn wird das Finnische bereits an mehreren Gymnasien als zweite wählbare Fremdsprache gelehrt.)

Die finnischen Lerner kommen im allgemeinen als Erwachsene, im Alter von 18 bis 20 Jahren, mit dem Ungarischen in Berührung; sie beginnen also mit dem Lernen des Ungarischen nicht als erste Fremdsprache, sondern durch den Filter bereits einer oder zweier Fremdsprachen (englisch und/oder schwedisch). Ihrem Lebensalter gemäß hilft der Mechanismus der natürlichen Sprachaneignung nicht mehr, deshalb müssen die Lerner mit allen Schwierigkeiten des Spracherwerbs im wahrsten Sinne des Wortes kämpfen: mit der Aneignung der Artikulationsbasis, mit der abweichenden mitteleuropäischen Kultur und nicht zuletzt mit solchen psychologischen Hemmnissen, die einerseits dieses Lebensalter allgemein charakterisieren und andererseits der falschen Ansicht und dem Vorurteil entspringen, daß die Finnen im allgemeinen entweder nur sehr schwer oder aber überhaupt nicht in der Lage sind, Fremdsprachen zu lernen. Das Selbstbild der Finnen wirkt sich als negativer Faktor auf das Sprachenlernen aus. An dieser Stelle möchte ich bemerken, daß ich finnische Freunde habe, die ausgezeichnet ungarisch gelernt haben, weil sie - ihrer eigenen Aussage nach - in der Lage waren, sich selbst einzureden, daß man auch das Ungarische lernen könne.

Es ist allgemein bekannt, daß Ungarisch und Finnisch verwandte Sprachen sind. Der finnische Lerner wird aber sofort dadurch schokkiert, daß sich die Sprachverwandtschaft auf den ersten Blick nicht offenbart, weil z.B. im Gegensatz zum Estnischen kein einziges Wort des Ungarischen verstanden wird; auf der Basis des im Englischen oder Schwedischen enthaltenen internationalen Wortschatzes läßt sich in jeder anderen europäischen Sprache, mehr erraten als im Ungarischen. Hierüber müssen sich die Lernenden sehr schnell hinwegsetzen. Es ist hier von sehr weit entfernt verwandten Sprachen die Rede, der ungarisch-finnische Verwandtschaftsgrad kann in etwa mit der russisch-portugiesischen oder schwedisch-griechischen Verwandtschaft verglichen werden; hinsichtlich der gegenseitigen Verständlichkeit ist eine Nähe wie bei den skandinavischen oder den slawischen Sprachen nicht faßbar. Das Faktum der Sprachverwandtschaft ist aber beim Lernen der ungarischen Sprache dennoch nicht unnütz. Aus den entferntliegenden Jahrtausenden sind bis in das heutige Ungarische und Finnische mehrere sehr alte Charakteristika vererbt worden, die den Spracherwerb unterstützen können. Hierzu gehört die gemeinsame akustische Basis. Die Haupt-

betonung auf der ersten Silbe und die Übereinstimmung des Ortes der Nebenbetonungen bis in die kleinsten Details, die Unabhängigkeit der Vokallänge und der Hauptbetonung voneinander, der Mangel an reduzierten Vokalen sowie die identischen Regeln der Vokalharmonie und des Lautsystems bewirken, daß die Melodie der ungarischen Sprache und mehr noch der Tonfall der Rede dem finnischen Ohr überhaupt nicht fremd erscheinen (vgl. Korhonen 1981). In Kenntnis dieser gemeinsamen Charakteristika ist es inakzeptabel. daß ein Finne, der über ein normales musikalisches Gehör verfügt. Zweifel in sich verspürt, die ungarische Sprache erlernen zu können. Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß das Ungarische und das Finnische jenem finnougrischen Sprachstamm prosodisch nahe stehen, aus dem sich diese Tochtersprachen entwickelt haben. Es gibt natürlich Schwierigkeiten, die aus den beträchtlichen Unterschieden in den Phonemkombinationen und dem Phonemsystem der beiden Sprachen resultieren. Es kann prophezeit werden, daß die Differenzierung und die Aussprache der Affrikaten und der Sibilanten vielen Schwierigkeiten bereitet, ähnlich problematisch ist das Erkennen und die Bildung der palatalisierten Laute. Der Kern des Konsonantensystems der finnischen Sprache steht den natürlichen Lauten der menschlichen Sprache in vielerlei Hinsicht näher, im System des Finnischen gibt es weniger spezielle Laute, z.B. fehlen die stimmhaften Verschlußlaute, zu deren Bildung ein spezielles Funktionieren des Bündels der Stimmbänder erforderlich ist. Die Aussprache des spezifischen ungarischen labialen kurzen a stellt – mit Ausnahme vielleicht der Lappen – die Sprecher aller europäischen Sprachen auf die Probe.

Eine seelische Last bedeutet für jeden Finnen die Bezeichnung der Länge der Vokale durch einen Akzent. (Dies bezeichne ich im allgemeinen als "pilkku-kauhu".) Die Überwindung ist kein leichtes Problem, obgleich wenige Sprachen mit lateinischen Buchstaben existieren, die, wie z.B. das Englische, in der Schriftsprache kein diakritisches Zeichen verwenden (abgesehen von dem Punkt auf dem kleinen i und j!). Punkte werden auch im Finnischen bei der Bezeichnung einzelner palataler Vokale (ä, ö) verwendet. Einige meiner Freunde, die kein Ungarisch gelernt haben, verwenden in meinem Namen beide Akzente, nur nicht immer am entsprechenden

Ort. Dabei ist die Sache nicht schwer: im Ungarischen kann der Akzent nur über einem Vokal stehen.

Zu den ersten Schwierigkeiten beim Ungarischlernen gehört, daß viele nicht die erste Silbe betonen, sondern die Betonung - weil auch das Ungarische eine fremde Sprache ist – irgendwo zum Ende des Wortes hin verschieben (z. B. *szállóda für szálloda) und nach dem fremden (schwedischen) Muster auch den Akzent für ein Betonungszeichen halten. Wie wir wissen, besteht aber kein Bedarf an der Bezeichnung der Betonung, da ja die Hauptbetonung immer auf der ersten Silbe liegt. Manchmal werden die finnischen Studierenden sogar vom Estnischen verwirrt, wo der lange Vokal die Hauptbetonung im Wort nach hinten verschieben kann (s. estnisch kateeder 'Lehrstuhl'). Die Interferenz der übrigen Fremdsprachen erweist sich in dieser Hinsicht zum Glück niemals als beständig. Die meisten Probleme werden von der Schreibweise und Aussprache der asymmetrischen Vokalpaare $(e - \acute{e}, a - \acute{a})$ verursacht (Keresztes 1993). Der kurze e-Buchstabe bezeichnet einen offeneren e-Laut, der eigentlich dem finnischen ä näher steht. Es gibt ungarische Dialekte, in denen noch heute zwischen einem offenen und geschlossenen e unterschieden wird. In einem großen Teil des ungarischen Sprachgebietes und vor allem in der hauptstädtischen Aussprache ist der frühere Unterschied zwischen den beiden e-Lauten verschwunden. Eigentlich ist in der Geschichte der ungarischen Rechtschreibung niemals ernsthaft erwogen worden, unterschiedliche Buchstaben zur Unterscheidung der beiden e-Laute zu verwenden. Der ungarisch lernende Finne spricht das ungarische e ziemlich lange als finnisches e aus (z.B. téren [teeren] für [teerän]). Für Anfänger ist eine dem Schriftbild der Muttersprache entsprechende buchstabengetreue Aussprache typisch. In diesem Beispiel kann in ungarischen Dialekten ebenfalls das geschlossene e gefunden werden der finnische Lerner hat also zufällig die dialektale Aussprache gefunden. Demgegenüber sind z.B. beide Vokale des Wortes kezet offen: [käzät], die Aussprache [kezet] führt zu einer völlig falschen Form. In den Grammatiken zu Beginn des Jahrhunderts versuchte man, die Bezeichnung des dialektalen geschlossenen e mit zwei Punkten einzuführen (z.B. Szinnyei 1912). In einem für Finnen angefertigten Lehrbuch (Márk 1978) probierte man auch später diese Praxis in einigen Lesestücken aus. Eine solche Sprachvariante ist zweifellos farbiger als die sehr monoton und "meckernd" gewordene umgangssprachliche Aussprache. In den weiteren Lektionen ist aber die Unterscheidung der beiden e unterblieben, was bei den Lernern zu völliger Verwirrung geführt hat. So sehr auch eine gute Absicht den Verfasser des Lehrbuches geleitet hat, der Versuch ist ein Torso geblieben, läßt er doch den Lerner in einer völligen Unsicherheit. Aus der Sicht des Lerners ist es praktischer, den ungarischen Buchstaben e gemäß der literarischen Schreibweise einheitlich im wesentlichen wie ä auszusprechen. Die Aussprache ist zwar monotoner, führt aber in jedem Fall zu einer existierenden sprachlichen Form! – Auch die Aussprache des anderen problematischen Vokals, des mit unterer Zungenstellung artikulierten labialen a. gelingt wenigen: er wird entweder als geschlosseneres o oder als finnisches a ausgesprochen. Die geschlossenere Aussprache ist für das ungarische Ohr störend, offenkundig fremd. Das finnische a kommt in einem kleinen Teil der ungarischen Dialekte ebenfalls vor, deshalb ist das illabiale a weniger störend, wenn auch die umgangssprachliche Aussprache letztendlich nicht gelingt. Wenn schon alle anderen Ausspracheprobleme verschwänden, würde man den Ungarischlernenden bestenfalls als Palotze einstufen.

Nach experimentalphonetischen Messungen verläuft die Grenze zwischen den palatalen und velaren Vokalen im Finnischen und Ungarischen unterschiedlich (Häkkinen 1976). Es ist bezeichnend, daß z.B. einige vogulische Vokale, die Munkácsi als velar eingestuft hat, in der Sammlung von Kannisto als palataleVokale erscheinen, ich selbst höre diese – ähnlich wie Munkácsi – als velare Vokale (Keresztes 1972, 288). Auch die ungarische Silbenstruktur und das System der Phonemkombinationen weichen um den finnischen ab. Im Gegensatz zum Finnischen kann im Ungarischen z.B. beinahe jeder Konsonant am Wortauslaut vorkommen. Angesichts eines fremden Lautes wird in einem Finnen automatisch die Vorstellung des Fremden induziert, und es tritt die Wirkung der dritten Sprache, in diesem Fall des Schwedischen, ein. Damit wird erklärt, daß das Ungarische nem értem als [*nem érttem] ausgesprochen wird, obgleich es im Finnischen am Anfang einer geschlossenen Silbe eine rtt-Kombination, also die starke Stufe, überhaupt nicht gibt (vgl. yrtin, nicht jedoch *yrttin)!

Das Lautsystem und die palatal-velare Variante der Vokalharmonie stimmen typologisch in beiden Sprachen überein. Irrtümer treten dennoch häufig auf: *tesznak für tesznek oder *csinálnek für csinálnak. Die Interferenz kann mit innersprachlichen Gründen erklärt werden – es gibt viele finnische Wörter mit gemischter Lautstruktur (z.B. ilta, silta, verta für *vertä, merta für *mertä, meno für *menö, keruu für *keryy etc.) –, aber auch mit der störenden Einwirkung einer dritten Sprache: im Estnischen, das die finnischen Studierenden schon vor dem Ungarischen kennengelernt haben, ist die Angleichung verschwunden: tegevad 'tekevät'.

Der Zwang zur buchstabengetreuen Aussprache spukt auch in jenen Assimilationsbeispielen herum, bei denen in der fließenden ungarischen Rede die Glieder der nebeneinander stehenden Konsonantenverbindungen sich aneinander abschleifen oder sich auf andere Weise vereinfachen. Die einfache Ursache dieser Erscheinung liegt darin, daß die heterogenen Konsonantenverbindungen im Interesse der Sparsamkeit der Artikulationsenergie nach Homogenisierung streben. Die Lernenden – und dies ist wiederum eine typische Erscheinung bei Anfängern – wollen einfach nicht glauben, daß sie von Ungarn auch dann verstanden werden, wenn sie nicht buchstabengetreu und unter großen Anstrengungen die heterogenen Konsonantenverbindungen aussprechen, sondern entsprechend den ungarischen phonotaktischen Regeln artikulieren.

Wenn auch die Wortbetonung in beiden Sprachen völlig übereinstimmt, so ist doch die Phrasenbetonung unterschiedlich. Typisch für das Ungarische ist die Einbeziehung des Verneinungswortes in eine Phrasenbetonung zusammen mit dem Verb, ähnlich wie bei den Präfixen, z.B. wird nem értem 'en ymmärrä' ebenso betont wie das Präfixverb megértem 'ymmärrän'. Bei getrennt geschriebenen Wörtern betont der finnische Lerner jedes einzelne Wort gesondert. Die Aneignung der Satzbetonung und der Phrase ist aber Aufgabe der Sprachkurse für bereits weit Fortgeschrittene, sie wird im Laufe eines längeren Ungarn-Aufenthaltes realisiert. Die Lautbetonung kann auch ganz gut beim Singen gelernt werden.

Der Tonfall spielt eine wichtige Rolle in der Unterscheidung von Aussagesätzen und entscheidenden Fragesätzen: *Hazamész. – Hazamész?* Der Tonfall des Aussagesatzes ist abfallend, der des Fragesatzes ansteigend-abfallend. In Ausdrücken, die aus einem Wort

bestehen, und auch in vielen Ausdrücken mit zwei Wörtern wird nur der ansteigende Abschnitt realisiert: Jó? Haza? Häufig wird das Beispiel des finnischen Stipendiaten erwähnt, der in Ungarn, um Mißverständnissen wegen des Tonfalls bei Fragen vorzubeugen, immer hinzufügte: Das war eine Frage! Es bedeutet schon die höchste Stufe, wenn der Lernende ähnlich wie die Ungarn mit Variationen der Betonung und des Tonfalls auch die Thema-Rhema-Problematik ausdrücken kann: Ő finn? – Ő finn? (Keresztes 1992, 34). Hier hilft auch der Erfindungsreichtum unseres finnischen Stipendiaten nicht mehr weiter! Aus den aufgezählten Beispielen folgt also: Obgleich ein Finne auf den Budapester Straßen oder in der Straßenbahn dauernd den Kopf dreht, wenn er die ungarische Sprachmelodie hört, weil er glaubt, eine finnische Gruppe reden zu hören, tauchen sehr häufig praktische Schwierigkeiten auf dem Gebiet der Artikulation, der Lautverbindungen und -kombinationen, der Betonung und des Tonfalls auf. Die aus der Grundsprache ererbten sprachlichen Erscheinungen haben sich im Laufe der Zeit bis zur Unkenntlichkeit verwandelt.

Auf die Schwierigkeiten, die aus den morphologischen und syntaktischen Unterschieden resultieren, möchte ich jetzt nicht eingehen. Mit dem im Rahmen des Hungarologie-Programmes angefertigten Fragebogen möchte ich eine Antwort darauf erhalten, wie die Ungarisch lernenden Finnen das Niveau ihrer Kenntnisse beurteilen. Wenn auch der Lernfortschritt individuell unterschiedliche Zeiträume beansprucht, können sich doch nach dem Gesetz der großen Zahlen jene Zusammenhänge abzeichnen, die zwischen der Zeitdauer und dem Niveau des Spracherlernens bestehen. Auf der Basis des sprachlich-grammatischen Wissens möchten wir von den Lernenden eine Antwort auch auf die Frage erhalten, welchen Schwierigkeitsgrad sie für die einzelnen grammatischen Erscheinungen ansetzen. In der Lautlehre können die Zusammenhänge zwischen der Beschreibung und der Notation eines gehörten und produzierten Textes, der Aussprache und dem Erkennen der Laute im Satz aufgedeckt werden. Neben dem Schwierigkeitsgrad der morphologischen Erscheinungen möchten wir auch die Probleme bei ihrem Gebrauch in der Satzlehre erfassen. Der reinen Syntax haben wir eine besondere Fragenreihe gewidmet.

In der jüngsten Zeit hat das Problem der Aneignung einer fremden Kultur neben dem Erlernen der fremden Sprache einen immer größeren Platz eingenommen. Zusammen mit der Sprache kommt es auch zur Annahme der Kultur. Dies gilt für die Aneignung sowohl der Muttersprache als auch von Fremdsprachen. Die verschiedenen Gebiete der Kultur türmen sich ähnlich wie die Sprache vor den Sprachschülern zu hohen Wänden auf. Die gesellschaftlichen Bräuche, die Bräuche der horizontalen und vertikalen Schichten, die Beurteilung der verschiedenen ideologischen Ansichten in der neuen sprachlichen Umgebung stellen den Ungarisch lernenden Finnen vor viele lösbare und unlösbare Aufgaben. Die Ungültigkeit der einheimischen Verhaltensmechanismen machen den auch sprachlich unsicheren Schüler noch unsicherer. Die modernen Lehrbücher und die audiovisuellen Hilfsmittel sind zur Verwirklichung pragmatischer Gesichtspunkte geeignet. Man müßte iene Probleme erfassen. die über die sprachlichen Erscheinungen hinausgehend den Ungarischstudierenden helfen, sich in den realen Situationen des ungarischen Sprachgebietes heimischer zu fühlen.

In Ungarn gehörten diese pragmatischen Gesichtspunkte einst zum Stoff des Tanz- und Benimmunterrichts. Die Muttersprache kann sich bis zu einem gewissen Grad jeder aneignen, die Feinheiten und Vielfalt der sprachlichen Äußerungen aber bleiben auch sehr vielen Muttersprachlern verborgen. Noch entschiedener ist diese Feststellung für die Kulturrezeption gültig. Das Individuum, das nicht in der Lage oder nicht willens ist, die Normen des gesellschaftlichen Zusammenlebens zu akzeptieren und anzunehmen, isoliert sich auch in seiner muttersprachlichen Umgebung. Auch den Finnen und anderen Ausländern, die Ungarisch als Fremdsprache lernen, ist es nicht egal, in welchem Ausmaß sie sich in der ungarischen Kultur assimilieren können. Jetzt, wo das Ungarischlernen nicht mehr bloß Hobby ist, sondern für viele auch Broterwerb bedeutet, muß man die Schüler neben dem Spracherwerb auch auf die Auseinandersetzung mit der Kultur vorbereiten.

Nehmen wir als Beispiel einen Grundpfeiler der menschlichen Kommunikation, die Problematik des Grüßens und der Anrede. Infolge von Traditionen, gesellschaftlicher Hierarchie und Irrationalität ist dies auch für die Ungarn selbst eine komplizierte Angelegenheit. Wegen der traditionell antidemokratischen gesellschaftlichen

Ordnung kann der Mann den Mann, der Mann die Frau, die Frau den Mann, der Ehemann die Ehefrau und die Ehefrau den Ehemann. der Vorgesetzte den Untergebenen, der Untergebene den Vorgesetzten, der Jüngere den Älteren und umgekehrt jeweils in anderer Weise grüßen (Ladó 1958–1959, R. Hidasi 1975). Das System ist so verwickelt, daß man es in konkrete Fälle auflösen und die Situationen herausarbeiten muß. Während ein Finne mit den Ausdrücken Hyvää päivää und Näkemiin! sehr viel lösen kann, können im Ungarischen zahlreiche Varianten diesen Wendungen entsprechen. Ein praktischer "diplomatischer" Rat ist für Ausländer das Hogy szólítsam?. Auf dieser Basis löst sich meistens auch das Dilemma des Grüßens und Begrüßens. Im Finnischen ist das protokollarische Minä olen Pekka bereits lange veraltet. Die Anrede mit dem Vornamen bedeutet im Ungarischen noch lange nicht automatisch ein Duzverhältnis, höchstens eine Abschwächung des völlig offiziellen Siezens und ein freundschaftlicheres, keinesfalls aber intimeres Verhältnis. Und auf die formale Frage Saanko sinutella? wagt man in Finnland nur selten mit Nein zu antworten. Das Verhältnis von Duzen und Siezen ist im Finnischen und Ungarischen unterschiedlich. damit findet auch das überwiegen von Titulierungen eine Erklärung. Egal, wie schwer oder auch unterhaltsam es ist, die Anreden tanár úr, professzornő oder Gabi kérem zu sagen, ihre Verwendung muß gelernt werden. Hinzu kommt noch die peinlich höfliche Formel des tessékelés (besonders die indikativen Formen tetszik, tetszett) oder der offizielle Ausdruck szíveskedjék in schriftlichen Außerungen.

Interessant könnte der Vergleich des sprachlichen Ausdruckssystems der Bitte, Aufforderung und des Befehls sein. Die wörtliche Übertragung der finnischen Praxis auf das Ungarische kann auf den Angesprochenen oder Adressaten geradezu verletzend wirken. Es ist z.B. im Ungarischen unvorstellbar, daß einem Ersuchen eine kategorische Aufgabenreihe folgt. Auch im Schriftverkehr kann die Anrede Probleme bereiten. In den Handelsschulen ist Korrespondenz ein Unterrichtsfach, Handelsbriefe haben einen genau festgelegten Aufbau. Auch die Privatkorrespondenz verfügt über schriftlich nicht festgelegte Regeln, wenn sie auch nicht so formal sind wie im Geschäftsleben. Wie sollen wir einen Bekannten anreden, zu dem wir bereits in einer gewissen Beziehung stehen? Wenn er Péter heißt, gibt es kein Problem, dann kann die Anrede lauten: Kedves Péter!

Wenn er dagegen Pál heißt, ist die Anrede Kedves Pál! einfach lächerlich. Als "Paulchen" darf man niemanden anreden, so bleibt nur das Kedves Uram! oder das Kedves Kolléga! Bei Frauennamen bestehen noch mehr Probleme, besonders wenn man nicht weiß, ob es eine Frau oder ein Fräulein ist. Ein beträchtlicher Teil der ungarischen Frauen verliert bei der Heirat ihren eigenen Vornamen. Aus dem Namen Kovács Jánosné geht nicht hervor, wie der Mädchenname lautet. In diesem Fall bleibt als Anrede nur das Kedves Asszonyom! Die Verwendung des Possessivsuffixes ist hierbei obligatorisch, auch wenn nicht von der eigenen Ehefrau die Rede ist. Dagegen ist *kisasszonyom! unmöglich, es heißt immer kisasszony!

Wenn es dem Sprachschüler gelingt, die Schwierigkeiten des Grüßens und der Anrede zu überwinden sowie zu erklären, daß er Ausländer ist und seine Fehler nicht durch eine schlechte Kinderstube, sondern durch den Mangel an kulturellen Kenntnissen verursacht worden ist, dann kann der Schwall der Kreuzfragen in der Konversation beginnen. Zum weiteren Verlauf der Konversation müssen Simulationsaufgaben erstellt und die stereotypen Wendungen gründlich geübt werden. Nach meiner Erfahrung gerät sogar der Schüler, der Antworten schon frei geben kann, auf Fragen des Lehrers in Verwirrung, wenn die Person des Fragenden wechselt. Es ist nicht üblich, das Gespräch mit der Übergabe von üdvözletek zu beginnen: Üdvözlet Finnországból! Im Finnischen bedeutet eine derartige Wendung im allgemeinen nur, daß ich finn vagyok oder Finnországból jöttem. (Mit dem Ausdruck Terveisiä saunasta! will der Betreffende nur soviel mitteilen, daß er in der Sauna war. Die entsprechende Adaption im Ungarischen: Üdvözlet a pusztáról! wirkt auf den Ungarn, der die finnischen Sitten nicht kennt, ein wenig komisch.)

Auch die weitere Ausdehnung der Gesprächsthemen ist keine leichte Aufgabe. Die Engländer können leicht über das Wetter sprechen, ändert es sich doch alle zwei Stunden. In der zwei Monate dauernden Hitzewelle dagegen gibt es höchstens einen Seufzer: Jaj, de meleg van! Schnell kommt heraus, daß das,was für die Finnen als Tabu gilt, für die Ungarn ein ständiges Gesprächsthema ist: die niedrigen Gehälter. (Obgleich sich in der "lama"-Zeit auch die finnischen Gebräuche zu wandeln scheinen.) Die Ungarn wünschen sich vor dem Essen normalerweise einen guten Appetit. Das Ausbringen von Toasts ist aber keine so beliebte Sitte wie bei den Rus-

sen. Die ungarische Hausfrau bietet ihren Gästen in einer aufdrängenden Weise an, der man lieber folgt, ansonsten gibt es schlechtes Wetter, wenn das Essen nicht aufgegessen wird. Getrunken werden kann dagegen immer, man muß nicht auf eine besondere Aufforderung warten. Das "skoolaaminen" mit der hübschen Hausfrau hätte früher sicher ein Duell hervorgerufen, heute lächelt man schon darüber. Ähnlich ergeht es der Person, die beim nächsten Treffen nach skandinavischer Weise für das "viimeinen" dankt. Die Gastgeber sollte man freilich wissen lassen, daß sich die Gäste bei ihnen wohl gefühlt haben.

Man muß sich darauf vorbereiten, daß es in jeder Sprache zufällig übereinstimmende Wörter gibt, deren häufige Verwendung wegen ihrer Bedeutung ein Befremden bei den Finnen auslöst. (Siehe das ungarische und finnische persze und das ungarische und finnische tej.) Der anspruchslose ungarische Stil verwendet für das finnische tuota, tota noin Füllelemente, die leider nicht viele Schattierungen besitzen. Hier über sollte man sich im klaren sein, wenn man im Zug das Gespräch der Bier trinkenden Hilfsarbeiter im Speisewagen verfolgen will. Lernen muß man diese Wendungen natürlich nicht.

Über die Wendungen und Stilelemente für die verschiedenen Situationen muß sich der Lernende wenigstens auf dem Verständnisniveau im klaren sein. Die situationsbedingte Anwendung einer Wendung oder eines Sprichwortes erzielt immer eine günstige Wirkung. Ihr Ursprung erklärt häufig auch Erscheinungen des täglichen Lebens. Ein Beispiel hier für ist das *Azt se mondta: befellegzett*, das auf die dörfliche Sitte hinweist, daß es sich als Gast nicht gehört, sich zu entfernen, ohne irgendeine formale Begründung gegeben zu haben (O. Nagy 1979, 74–76). Reichtum des Wortschatzes und Aneignung einer Konversationssprache mit farbigen Wendungen bedeuten Sicherheit in der Kommunikation, denn sie zeugen davon, daß neben der Aneignung der Fremdsprache auch die Rezeption der fremden Kultur begonnen hat oder bereits geschehen ist.

Wir hoffen, daß es uns in gemeinsamer Arbeit gelingt, den Fragebogen mit einem ganzen Set an Fragen zu allen Bereichen der Kultur, der Kommunikationssituationen, des Verhaltens sowie der guten und schlechten Sitten zu erweitern. Zugleich möchten wir damit die Erscheinungen erfassen, deren Erlernen oder deren Aneignung für die Anpassung an die ungarische Kultur auf der Ebene der Sprache und des Verhaltens unbedingt erforderlich sind.

Literatur

- Häkkinen, Kaisa 1976: Vokaalisynteesiin perustuva tutkimus suomen ja unkarinvokaalifoneemien rajoista. Sananjalka 18: 70–77.
- R. Hidasi, Judit 1975: A köszönés szemiotikájához. In: Jel és közösség. Szemiotikai tanulmánygyűjtemény. Szerk. Voigt et al. Akadémiai Kiadó. Budapest. 181–186.
- Keresztes, László 1972: Über das Vokalsystem des Jukonda–Dialekts im Wogulischen. FUF 39: 277–294.
- 1992: A Practical Hungarian Grammar. Debreceni Nyári Egyetem. Debrecen.
- Új magánhangzó-fonémák a magyarban? Hungarologische Beiträge 1. Universität Jyväskylä. 45–51.
- Korhonen, Mikko 1981: Suomi ja unkari sukulaiskielinä: yhtäläisyyksiä ja eroja. Castrenianumin toimitteita 21. Helsinki. 47–57.
- Ladó, János 1958–1959: Köszönés és megszólítás napjainkban. Magyar Nyelvőr 82: 422–430, 83: 23–36.
- Márk, Tamás 1978: Tessék magyarul! Unkarin kielen peruskurssi. SKS. Pieksämäki.
- O. Nagy, Gábor 1979: Mi fán terem? Gondolat. Budapest. 74-76.
- Szinnyei, József 1912: Unkarin kielioppi. SKST 131. (2. painos 1950.) Helsinki.

		,	

Using the Results of Contrastive Linguistics in Compiling Coursebooks

Sándor MATICSÁK-Ágnes BÁTHORY

A foreigner studying Hungarian is often asked why he chose this particular language. It may be connected with his work, he may have Hungarian friends, he may have been to Hungary several times or studies just for fun. And the other question that always comes up is what his opinion is of our language, whether he finds it exciting or simply gives it up after the first lesson classifying it as one of those languages that can never be learnt. Another obvious question: What are those elements of Hungarian that are the easiest to master and which are regarded as nightmare-like phenomena? We are trying to find the answer to questions like these by means of a questionnaire compiled as a part of the Hungarologia project at the University of Jyväskylä. In this form we question Finnish people who study Hungarian at universities, evening-schools, in Finnish-Hungarian friendship societies or privately, about the circumstances of their studies and their knowledge of the language.

In the first part of the questionnaire we collect information about the motivation behind their studies, whereas the second part of it deals with the question of what the students individually find difficult in the grammar of our language. This part of the questionnaire could serve as a collection of possible mistakes for Finnish learners of Hungarian. In the following presentation we can consider this second part merely as a starting point. We cannot refer to its results as we have not received enough completed forms as yet.

In the first part of the form we concentrate on motivation in both the broader (the intensity of the students' relationship to foreign languages in general) and the narrower (the students' relationship to Hungarian in particular) sense. It is also important to know on which level the student places and to what extent he would like to improve his present knowledge of the language. On the basis of this we can distinguish between communication aimed language learning and knowledge that can be used for special, less communicative purposes as for instance reading or translating. We do not want to suggest that one is better than the other but from the didactic point of view the different motives and aims have to be taken into consideration. So in the first part of our questionnaire we try to investigate the factors that influence the studying of Hungarian. These influences can be divided into five major groups:

- the student's relationship to the language within his or her family, i.e. whether the family is mono- or bilingual, and outside of it, i.e. the quality and quantity of the foreign languages already studied and his own system of learning languages;
- the student's motives for Hungarian studies, i.e. interest in linguistics, Hungarian culture or gastronomy, etc. Of course it is highly important as well whether he or she aims at active or passive knowledge;
- the student's present level and the one he wants to get to;
- the student's particular problems in Hungarian grammar;
- the results already achieved.

Using these pieces of information the method of teaching can be built up. In addition it would be worth applying the contrastive linguistic studies in teaching. A large number of studies and articles on Hungarian and Finnish contrastive linguistics have been published so far. These results should be analysed in the near future, and the theory could be used in practice on the basis of two projects: the compilation of a comparative grammar on the one hand and the writing of a contrastive coursebook on the other. In our presentation we concentrate on the latter.

Coursebooks can be grouped on the basis whether they contain only the target language or the source language as well. In the first case we talk about mono-, in the second about bilingual coursebooks. In the following we present some features of the two types.

a. bilingual coursebooks

The coursebooks written a few decades ago belong almost exclusively to this classical group, although there are some of this type among the more recently published ones as well. There is a basic difference however between the older and the newer ones, namely that whereas the source language was an indispensable part of the earlier publications, the aim of the bilingual coursebooks today is to serve a certain special class of the language learners. Although the number of the countries in which these coursebooks can be used is limited this way, they may have an advantage because of their special, additional features over the monolingual books written with no particular learner in mind. (The fact, that the source language is built into the structure of these books makes it essential to use the results of contrastive linguistics studies.)

The structure of the bilingual coursebooks was the traditional "text, vocabulary, grammar, exercises" order for decades. Sometimes a bit of culture was added, but it never went beyond the teaching of some folk-songs, telling of some jokes or presenting a picture of the Chainbridge or some of the traditional Hungarian peasant cottages. (Actually one of the fundamental problems of the Hungarian publications is that the cultural part is either totally missing or there is too much.) As our language is too much isolated, the language learner has only very limited information about Hungarian culture as well. Most of them include stereotypical knowledge only, which is rarely more than knowing what "gulash" and "puszta" are like. So the task would be doublefold from the beginer level on: a totally unknown language with its enormous number of grammatical problems and difficult words is to be taught on the one hand and cultural information is to be given on the other. We suggest that communication and culture as different objectives of a book should be separated from each other.

The main problem of the old texts was that real, authentic life was totally missing from them. It was possible for the beginner to read several lessons without meeting any other verbs than the the one "to be", inspite of the fact that without verbs communication is impossible. But he was really perfect rattling off such typically drill-sentences as for example: "Mi ez? Ez szék." These old coursebooks usually contain descriptive texts, sometimes pseudo-dialogues, but

we can rarely find real, authentic dialogues and situations. And in certain cases the chosen topic itself does not reflect real life either.

The grammar part of these books has an advantage over the monolingual ones, namely the latter, having no source language to help, have to make use of tables, diagramms, sometimes exaggerated symbols, whereas the former can give the explanations of grammatical problems in the source language. This problem can easily be solved however by publishing Hungarian grammars in different languages.

As the exercises of these coursebooks concentrate on the text and the grammar (filling in, answering questions, translating) communicational skills are not developed. It is very difficult to find a balance if there is no separate workbook, because the ones within the book may not be enough for effective drilling but too much as compared to the length of the lessons. And the structure of these books does not reveal who is to use them, whether they were written for courses or private learning.

b. monolingual coursebooks

The greatest advantage of coursebooks containing only the target language is that they are not restricted to only one language area. But the disadvantages have to be taken into consideration as well. These books cannot give contrastive information, the interference between the target and the source language cannot be shown. As it is very difficult to present grammatical phenomena without the source language, these books are built upon a very strict structure, i.e. the grammatical construction, the order of the grammatical phenomena presented is very important. The other consequence is that in addition to the coursebook itself, separate exercise- and drill-books and other means of practising (like a descriptive grammar or a glossary) need to be developed.

Considering the grammatical construction of the Hungarian coursebooks we see that in most of the cases it is built up on the basis of the inner grammatical structure of Hungarian. In the case of the monolingual ones this is obvious and natural, for without the source language they cannot take the features of the student's mother tongue into consideration. Unfortunately most of the bilin-

gual coursebooks have been constructed this way as well. They use the other language only in the grammatical descriptions, the instructions of the exercises and in the vocabularies but do not respect it in constructing the grammatical framework. A coursebook in which only the instructions like "Tedd többes számba!" (put into the plural) "Fordítsd le németre!" (translate into German) are given in German, but the features of the German language are not considered in the structure itself is not any better for the Germans than the one that uses only Hungarian.

As Hungarian is an agglutinative language, quick results cannot be expected. In order for the learner to be able to communicate even on a very limited level he has to study a lot of grammatical rules and phenomena. The communicative coursebooks usually try to coordinate the presentation of grammar and the practice of situations. The abundance of sentences containing no verbs in the older books is a direct result of the fact that they have not payed enough attention to communication. Obviously the lack of the communicative aim determines the presentation of grammar too. In the books of the "Mi ez? Ez szék." type the conjugation of the verbs comes very late (there is one in which it is only in the thirtieth lesson that the system of subjective conjugation appears). And even when this important grammar is presented, every single type with all its rules, isolated from other grammatical phenomena, is showered upon the learner. In other words verbal sintagms remain in dark for a long time.

The seemingly obvious and easy rule, that unexplained grammatical phenomena should never be "thrown" at the poor learner, is rarely followed. The other extremity is when the authors try to fulfill this principle by force. This is how such terrible sentences come about that, although grammatically correct, would never be uttered by a native speaker. It would be very important for a coursebook to take the relationship between the grammatical sequence and the subsystems into consideration. For instance the plural of the verb and the plural of the noun or the objective conjugation and the objective suffix should be dealt with close to each other in the book. It is surprising that some of the coursebooks totally separate the categories of verb and noun from each other.

Another problem is that most of the books do not follow the principle of gradualness. In the first phase of the studies it is not ne-

cessary to present for example all the types of the plural of the nouns or all the sub-types of objective conjugation. It would be sufficient to give only the main categories. A lot of the coursebooks cannot handle the contradiction between producing and using. Let us take an example: in possessive suffixation it is easier to study the plural of the possession first (ház-aim, ház-ai, kalap-jaim, kalap-jai) and the singular forms later (ház-am, kalap-om, ház-a, kalap-ja), for in the plural paradigm the semivocal -j- is present everywhere and the connecting vowels do not have different variants. It would be very difficult to show the whole system at the beginning of the studies but by giving only the main features the learners are able to produce actively what they have studied.

Let us turn now to the idea of a contrastive coursebook: A book of this type would be slightly different from the ones written for "everybody". As it would use the results of contrastive linguistics in a direct way its learner has to know his mother tongue on a very high level. In other words lecture notes should be written for those students who study linguistics and who are familiar with grammatical terms and different linguistic systems. For example in the case of a book written for the Finnish, the requirements of the curriculum concerning the students majoring in Finnish are to be considered, i.e. a publication like this could be a part of a one semester Hungarian language and culture course. These notes would be different from the ones used nowadays as they would use the advantages (and disadvantages) of both the normal communicative coursebooks and the ones that describe the grammar of the language from the linguistic point of view. We want to make it clear that such a publication is to be used not instead of the traditional coursebooks and the descriptive lecture notes, but as a supplement to them. As one semester is far from being enough for teaching the Hungarian language, a book like this would involve only the first phase of the beginner level. (Later on of course other parts could be added.) The grammar of Hungarian would be put not into abstract and uninteresting or literary texts but into drill-like dialogues that arouse the interest of the students.

What would the structure of such a beginner level, communicative, contrastive coursebook be like? A system of Hungarian

vowels and consonants and the rules of sound combination would be left out completely. When there is a tape connected to a coursebook, it is usually not more than the audio version of the texts in the book. A contrastive book can concentrate on the phonetic differences and similarities in the two languages, and can develop even a whole series of tapes that deal only with the problematic phenomena (Báthory-Varga 1994). It is also important that most of the students have studied other foreign languages before, the sounds of which can also be referred to. A typical example is the pronunciation of the sound s [\check{s}] which seems to be problematic for the Finns when they study Hungarian, but they pronounce it without any difficulties in English. On the contrastive basis it is relatively easy to determine the group of sounds that are complicated for a certain group of foreigners. In the case of the Finnish the sibilants, the affricates, the palatalized consonants and the sounds of the a-type are the most problematic ones. It is useful to compile exercises that help notice and pronounce these difficult sounds (Keresztes 1983, 46).

The notion of vowel harmony is natural for the Finns, but in the description of verb and noun suffixes, the labial-illabial correlation is to be emphasized (o/e/ö). This does not mean that the palatovelar correlation is to be left out completely, for, although this phenomenon is an indispensable part of the Finnish sound system, it does not automatically appear in a foreign language, so especially on the beginner level they usually misuse the vowels (*ház-ben, *kert-ban).

The consonant groups on the morpheme boundaries usually cause trouble. Unfortunately most of the coursebooks do not deal with this problem at all, although the precise pronunciation of these consonants is basically important in Hungarian. The fact that such problematic sounds as the ones on the morpeme border in words like tanits, értsd, anyja, etc. must be pronounced clearly, makes the task of the Finnish students even harder.

As far as sentence phonetics is concerned, one of the most difficult phenomena is the intonation of those interrogative sentences in which there is no interrogative particle. On the basis of our experience we may say that the right intonation is achieved on the intermediate level, until then it is utterly difficult for the students to pronounce and understand such questions. Unfortunately we cannot really model the Hungarian intonation structure (eg. Ez Pécs? Ez Szeged? Ez Budapest? Ön finn? Önök finnek? Ön angol? Önök angolok?), so the only solution is that this phenomena has to be practised a lot.

Paradoxically enough in the first phase of the studies the greatest problem for the Finnish students is that they have to study an agglutinative language. In this respect the fact that their mother tongue is agglutinative as well does not help too much. As Hungarian is always the second or the third foreign language for them it is very difficult to switch from the isolating and inflexional languages to an agglutinative one. They have to get used to the fact that the production of even a very short and simple sentence means studying a lot of rules and exceptions.

In a beginner level coursebook, the verb "to be" and the subjective and the objective conjugation and their use is to be presented within the verb phrase. The total paradigm of the subjective conjugation is to be shown in order to avoid the abundance of nominal sentences, i.e. the "Mi ez? Ez szék" type of anticommunication. As the objective suffixation is not as difficult as some people think it can be practised very early. This would be useful because the use of the two paradigms would be clear for the students very soon and thus the over- and misuse of subjective conjugation could be avoided. As a special advantage of the contrastive point of view it would be important to refer to the relationship between the partitive-accusative correlation and the Hungarian objective conjugation.

The problem of the definite-indefinite articles should be mentioned here. Although the definiteness or indefiniteness of the article helps a lot in deciding which paradigm to use, a lot of students are not able to decide which article should be chosen in a certain construction. This is due to the fact that in his mother tongue there is no article at all and the languages studied before do not give enough help for the Hungarian system.

While teaching the verb "to be" special emphasis should be laid on the \H{O} diák/Hän on opiskelija type of sentences, although this is problematic not only for the Finns, as in this respect their language follows the pattern of the indoeuropean languages. It is especially difficult to make the Finnish understand that they cannot answer such a question as Ott volt? simply with the verb, Volt.

Obviously some of the prefixes have to be presented as well, but only in their easiest "movement" meaning (be-, ki-, le-, fel-, el- etc), avoiding the abstract examples. On the beginner level the perfective meaning of the prefixes can be left out. The presentation of their position changes however in the interrogative and negative sentences cannot be avoided.

In the noun phrase category the suffixes of the plural, the objective case-ending and the suffixes explaining different spatial relations need to be presented. The use of the objective-case and the nominative plural is clear cut in Hungarian, whereas there is functional overlap in the use of the Finnish accusative-genitive, the plural nominative-accusative and the partitive. As opposed to the relative simplicity of the function of the Hungarian plural suffix and the objective case, their formal richness renders studying more difficult. It is very important to teach that the plural form for the linking vowel is the same in the accusative and the plural suffixes. We have to point out here that the seeming helter-skelter of the Hungarian linking vowels makes a colourful but logical system. For example the variation of the linking vowels in the forms ablak-ok, ablak-ot but ablak-ok-at bőrönd-öt, bőrönd-ök but bőrönd-ök-et is verv difficult at first sight. It is enough however to know the rule that only the low, palatovelar (-at/-et) forms of the objective case ending is connected to the relative stems ending in a consonant (Keresztes 1992, 72).

For the Finns the richness of the base-types may seem frightening, so on the beginner level it may be enough to describe in its full length only the system of the vowel-lengthening bases, and mention some basic examples of the vowel-dropping and vowel-shortening ones (eg. étterem, levél).

In the beginner level coursebooks it may be enough to present only the first two groups out of the nine Hungarian local case endings (elative, inessive, illative, delative, supressive, sublative) As the three-way opposition of directionality is present in Finnish as well, the presentation of the previously mentioned endings can be a good starting point for understanding the whole system, and according to our experience this method works well. The situation is more complicated as far as the internal/external relations are concerned. The basic function of the Hungarian inner set is realized by

the Finnish inner counterpart. In theory the Hungarian external set meaning "be on the surface of sg" "come or be taken off the surface of sg" is expressed by the Finnish external set, whereas the meaning of the Hungarian external set "be next to or in the vicinity of sg." and "come from beside or from the vicinity of sg" is usually rendered by Finnish expressions containing postpositions. Naturally the real situation is more complicated not only in expressing abstract relations but in rendering primary spacial ones as well (Maticsák 1993, 56–68). On the beginer level it is enough to show the similarities and differences in expressing concrete spatial relations. We mean the geographical names on the one hand and the városban/kaupungissa, képen/kuvassa, postán/postissa types on the other. But it is not useful on this level to present such words that, because of the different attitude of the two languages require different cases (talál valahol/löydä jstk, marad valahol/jäädä jhk).

In the book we may dwell on the problem of agreement. In Hungarian the premodifiers of quality and quantity do not normally agree with their heads, whereas in Finnish the premodifiers of quantity are followed by partitive, and there is agreement between the premodifier and the head. The incongruence of the premodifier of quality is usually not problematic for the students, except in two cases: the agreement of the demonstrative pronoun confuses them (*ez magas házban) and they are not certain in the use of the plural forms (*magasak házak). It is difficult for them to get used to the fact that Hungarian uses nominative singular after numerals (*két lányok) The basic problem of writing coursebooks is that the absence of certain grammatical phenomena is more difficult to describe than the presence of them. It would be much easier to teach such structures as *nagyban házban, *három fiúk, etc.

On the beginner level the problem of word order in interrogative and negative sentences as well as in the answers given to a question are to be dwelt on. As the Hungarian word order with its whole system raises difficulties even on the advanced level, in our course-book we can show and teach only the basic constructions. Unfortunately there is no one to one correspondence between the free word order of Hungarian and that of Finnish. Understanding of the basic difference between the S-V-O and the S-O-V sentences is of only little help in solving this really difficult problem. It is enough to

have a look at the following examples: Pista a szobában olvas, A szobában olvas Pista, Pista olvas a szobában, A szobában Pista olvas, Nem Pista olvas a szobában, Nem olvas Pista a szobában, Nem a szobában olvas Pista, Pista nem a szobában olvas, A szobában nem Pista olvas, etc. Obviously the beginner student need not be frightened with all the beauties of Hungarian word order (Lallukka 1991, 35–41)

We consider these statements and the description of problematic grammatical phenomena only a starting point, and this list cannot replace the laborious framing of the grammatical structure of a contrastive coursebook.

Naturally besides the grammatical framework the construction of the right thematic structure is important. Following from the nature of contrastivity the most important thing, that is the proper reproduction of communicative situations, ones that occur to a foreigner in Hungary every day (introducing onself, travelling, asking for information, making phonecalls, going to restaurants, shopping, posting letters, exchanging money, inviting guests etc.) cannot play an important role in compiling the book. We are of the opinion that on this level we do not have to insist on giving information about Hungarian culture. Instead of a Hungarian civilization course, we can give information about Hungary in a more indirect way with authentic situations put into real Hungarian environment. Although we talk about university lecture notes, it would be essential not to let the grammar occupy the whole book, and the dialogues should reflect everyday language use. On this level of language learning there is no need to read abstract texts, artificial situations, the description of a conference for instance or to show the different types of official letters. It is desirable that these situations would be presented by dialogues that are short, based on each other and, even on this level of language knowlegde, easy to remember and use. Through these situations the basic types of greeting, thanking or addressing, that are so radically different in the two countries, can be shown. One cannot master these only with coursebooks, the authentic language environment is needed too. Comparisons of cultural life, customs of behaviour and other extralinguistic phenomena can appear parallel to the linguistic studies in a later phase of contrasting studies.

Literature

- Báthory Ágnes–Varga Pál 1994: Magyar hangképzési gyakorlatok finneknek. Unkarin kielen ääntämysharjoituksia suomalaisille. Debrecen–Jyväskylä.
- Havas Ferenc 1974: A magyar, a finn és azt észt nyelv tipológiai összehasonlítása. Nyelvtudományi Értekezések 41. Budapest.
- Keresztes László 1983: Jó napot. Yleisradion opetusohjelmat. Helsinki.
- 1992: Gyakorlati magyar nyelvtan. Debrecen.
- Korhonen, Mikko 1981: Suomi ja unkari sukulaiskilelenä: yhtäläisyyksiä ja eroja. Castrenianumin Toimitteita 21. Helsinki. 47–57.
- Lallukka, Gabriella 1991: Unkarin ja suomen sanajärjestyksestä. Suomi ja unkari rinnakkain. Turun yliopiston suomen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja 38. Turku. 35–49.
- Maticsák Sándor 1993: Határozóragok a magyarban és a finnben. Hungarologische Beiträge 1. Jyväskylä. 53–72.
- Papp István 1964: Unkarin kielen rakenne. Virittäjä 68: 116–134.

Zur Rolle der Kulturvermittlung im Fremdsprachencurriculum am Beispiel Deutsch als Fremdsprache in Finnland

Christoph PARRY

1. Sprache und Weltbild

Über die gegenseitige Abhängigkeit von Sprache im engeren und Kultur im weiteren Sinne besteht kein Zweifel. Darüber, ob die Kultur einer Gemeinschaft das Produkt sprachlich bedingter Denkstrukturen ist, oder ob nicht vielmehr die Sprache dazu neigt, sich den kulturellen Begebenheiten anzupassen, bestehen nach wie vor unterschiedliche Auffassungen.

Die berühmten Untersuchungen von Sapir und Whorf, die der These von der Abhängigkeit der Weltanschauung von sprachlichen Strukturen Plausibilität zu schenken schienen, basierten auf dem Vergleich von Sprachen, die nicht nur strukturell sehr verschieden waren, sondern deren Verwendungszusammenhang völlig unterschiedlich war. Verglichen wurden die Sprachen von naturverbunden Gesellschaften mit dem Englischen, das als Vertreter einer schriftlich fixierten, formalisierten und institutionalisierten Kultur gelten darf.

Kulturunterschiede von der Größenordnung, wie sie noch in diesem Jahrhundert zwischen amerikanischen Indianern und der angloamerikanischen Herrschaftskultur vorlagen, sind im heutigen Europa kaum anzutreffen. Vergleicht man Vertreter verschiedener Sprachfamilien, die in einer vergleichbaren Bildungstradition stehen und an die von der jeweiligen Sprachgemeinschaft ähnliche Anforderungen gestellt werden, fallen die Unterschiede, die auf grundlegend abweichende Weltanschauungen schließen lassen, deutlich bescheidener aus. Das gilt ebenfalls für den Vergleich Deutsch-Finnisch, auch wenn das Finnische, bedingt durch die peri-

phere Lage des Landes und die lange Vorherrschaft des Schwedischen, lange als einigermaßen exotisch gelten durfte. Offenbar finden die institutionellen Erfordernisse eines komplexen modernen Staatsgebildes in jeder Sprache angemessene Ausdrucksmittel, sobald die Sprachgemeinschaft diese Mittel braucht.

Auch wenn die eben angeführten Überlegungen die Glaubwürdigkeit eines unbedingten Kausalzusammenhangs zwischen Sprachstruktur und Weltbild abzuschwächen und eher auf menschliche Universalien hinzuweisen scheinen, die in bestimmten sozioökonomischen Zusammenhängen in Erscheinung treten, so bedeutet das keineswegs, daß überhaupt kein Zusammenhang zwischen Sprache und Denkgewohnheiten besteht. Das Denkvermögen selbst mag unabhängig von der Sprache sein, die Denkgewohnheiten, sofern sie sprachlichen Ausdruck finden, reflektieren dennoch oft die Struktur der vertrauten Sprache¹. Als Beispiel sei hier auf die unterschiedliche Handhabung der Geschlechtsbestimmungen im Deutschen und Finnischen hingewiesen. Während die Pronomen in finnougrischen Sprachen nicht nach grammatischem oder natürlichem Geschlecht differenziert werden, besteht beim Gebrauch der Pronomen in der deutschen Sprache der Zwang, mehr Information zu liefern als zum Ausdruck derselben Sachverhalte im Finnischen notwendig wäre. Das Geschlechtsbewußtsein, das bei den Pronomen im grammatischen System zum Ausdruck kommt, wirkt sich tendenziell in weiteren Bereichen der Sprache aus. So ist die Verwendung unterschiedlicher Berufsbezeichnungen häufiger im Deutschen als im Finnischen. Im Deutschen wird häufig auch dann unterschieden, wenn das weder syntaktisch noch lexikalisch verlangt wird. Man schreibt Hölderlin, aber Bettina von Arnim, oder Ahtisaari, Frau Rehn. Beispiele wie diese zeigen, daß die Übergänge zwischen Sprachgewohnheiten und kulturellen Gepflogenheiten fließend sind

¹ Ein solcherart abgemilderter linguistischer Relativismus wird etwa von Thomas Steinfatt vertreten, der den Erkenntniswert von Whorfs Forschungsergebnissen folgendermaßen zurücknimmt: "Whorf's examples show a clear relationship between the metaphysics of the culture and the structure of its language. They do not establish the causal direction." Steinfatt, Thomas M.: Linguistic Relativity. Towards a Broader View. In: Ting-Toomey, Stella/Felipe Korzenny (Hg.): Language, Communication and Culture. Current Directions. Newbury Park 1989. S. 35–75. Hier S. 44.

und die Beschränkung auf intralinguistische Merkmale für die Erfassung einer Sprache nicht genügen kann. Die Bekanntschaft mit solchen strukturbedingten Denkgewohnheiten, die oft erst im Sprachenvergleich in Erscheinung treten, gehört ohne weiteres zum Fremdsprachenerwerb. Aber auch Denkgewohnheiten, die sich nicht unmittelbar im System der Sprache widerspiegeln, können für das gegenseitige Verstehen sehr relevant sein.

Das 1994 vom Hungarologie Projekt der Universität Jyväskylä und dem Finnougrischen Seminar der Universität Hamburg eingeleitete Forschungsvorhaben zum Vergleich der Vermittlung des Ungarischen in Deutschland und Finnland ist voraussichtlich besonders geeignet, das komplizierte Geflecht von Zusammenhängen zwischen Sprache und Kultur zu erhellen. Auf der einen Seite besteht eine über Jahrhunderte gewachsene kulturelle Nachbarschaft, auf der anderen Seite die Sprachverwandtschaft. Am Tertium comparationis des Deutschen läßt sich das relative Gewicht der generischen Zugehörigkeit zur gleichen finnougischen Sprachgruppe einerseits und der areallinguistischen Zugehörigkeit zu verschiedenen Sprachenbünden andererseits vergleichen². Eine solche Konstellation bietet die Möglichkeit, Einsichten über die Bedeutung von sprachstrukturellen und allgemeinkulturellen Anhaltspunkten bei der Fremdsprachenvermittlung und beim Spracherwerb zu gewinnen.

2. Zur Fremdheit der Fremdsprache

Zur erfolgreichen Kommunikation in einer Fremdsprache gehört bekanntlich nicht nur die Beherrschung der Sprache selbst sondern auch eine gewisse Empfänglichkeit für das Fremde dieser Sprache und der sie tragenden Kultur an sich³.

² Vgl. dazu János Pusztay: Zu den finnisch-ungarischen kontrastiven Untersuchungen. In: Hungarologische Beiträge 1. 1993. S. 29–44.

³ Eine erschöpfende wissenschaftliche Klärung des Begriffs des Fremden ist ein noch unbefriedigtes Desiderat. Einen guten Überblick über den gegenwärtigen Forschungsstand und die Ansätze einer kulturwissenschaftlichen Xenologie bietet der Sammelband: Alois Wierlacher (Hg.): Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdheitsforschung. Mit einer Forschungsbibliographie von Corinna Albrecht, Ulrich Bauer, Sabine Krolzig, und Dunja Schiller. München 1993.

In der interkulturellen Kommunikationsforschung beschäftigen sich viele Untersuchungen mit der Interaktion zwischen Vertretern sehr verschiedener Kulturen. Zu den Faktoren, die Verständigung und Interaktion erschweren können, gehören Unterschiede im Status zweier Kulturen, die Begegnung einer Kultur mit hohem Alphabetisierungsgrad mit einer Kultur, wo schriftlich fixierte Formen in der Erfahrungswelt großer Bevölkerungsteile fehlen sowie Unterschiede in der Religion oder ihrem gesellschaftlichen Stellenwert. Schließlich können auch Unterschiede in der politischen Ordnung und in der jeweiligen Rolle gesellschaftlicher Hierarchien den Verständigungsprozeß beeinträchtigen⁴.

Im großen und ganzen wachsen natürlich die potentiellen Verständigungsschwierigkeiten mit dem Abstand der Kulturen voneinander. Nur kann es sein, daß man sich da, wo die Unterschiede sehr evident sind, der Fremdheit stärker bewußt bleibt und somit bei grundsätzlicher Aufgeschlossenheit auch besser gerüstet ist, aus der Kulturkluft entstehende Komplikationen zu meistern. Dies kann zum Beispiel bei der Rezeption fremder Literatur der Fall sein. So hat Alois Wierlacher eine Offenheit des Lesers gegenüber poetischen Texten aus einer fremden Kultur konstatiert, die gegenüber Texten der vertrauten Kultur nicht selbstverständlich ist⁵. Die Fremdperspektive bietet einen neutralen Abstand, der diese Offenheit gewährleistet. Das gilt bestimmt nicht nur für poetische Texte. Diese Art von Offenheit, die mit keiner inneren Beteiligung verbunden ist, scheint mit dem Abstand zwischen den Kulturen zuzunehmen. Sie setzt natürlich die grundsätzliche Bereitschaft voraus. sich nicht hinter stereotypen Vorurteilen zu verschanzen.

⁴ Vgl. J. David Johnson, Frank Tuttle: Problems in Intercultural Research. In: Molefi Kete Asante, William B. Gudykunst (Hg.): Handbook of International and Intercultural Communication. Newbury Park 1989. S. 461–481. Insbesondere 463ff.

⁵ Wierlachers Begründung lautet: "Während wir einen poetischen Text der eigenen Kultur häufig als Gefährdung unserer selbst erfahren, nehmen wir einen Text definierter Fremde leichter als Ergänzung oder Abgrenzung unserer Regulativmuster hin." Alois Wierlacher: Mit fremden Augen. Vorbereitende Bemerkungen zu einer interkulturellen Hermeneutik deutscher Literatur. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 1983. S. 1–16. Hier S. 7.

Die große Ähnlichkeit benachbarter Kulturen birgt dagegen die Gefahr, daß wichtige Nuancen übersehen werden, weil man sich nicht veranlaßt sieht, Grundannahmen aus der eigenen Kultur zu überprüfen. Diese Gefahr liegt in der innereuropäischen Kulturbegegnung besonders nahe, wo grundsätzliche Übereinstimmungen im Entwicklungs- und Industrialisierungsstand sowie im Lebensstil das Bild prägen. Hier sind die Unterschiede oft erst aus dem Bewußtsein von den unterschiedlichen kulturgeschichtlichen Perspektiven heraus wahrzunehmen.

Die Kulturvermittlung im Sprachunterricht stellt notwendigerweise eine Gratwanderung zwischen den obengenannten Gefahren dar. Die Überbetonung kultureller Unterschiede durch die Aufzählung unvermittelter Beobachtungen droht Stereotypen zu stärken. Werden dagegen die Unterschiede hinwegnivelliert, drohen andere Verständnisschwierigkeiten. In beiden Fällen werden Vorstellungen der Ausgangskultur auf die fremde Kultur projiziert. Gründliches Faktenwissen ist wichtig, aber es muß ein Wissen sein, das nicht aus isolierten Brocken besteht, sondern das ein Fluidum bildet, welches bei jeder neuen Erfahrung bewegt und erweitert wird.

Was nun das Verhältnis zwischen Deutsch und Finnisch betrifft, so fällt auf, daß sich beide Sprachen in einem asymmetrischen Verhältnis fremd sind. Kulturell liegt Finnland aus deutscher Perspektive an der Peripherie und ist von exotischem Reiz. Man ist im allgemeinen nicht ganz sicher, ob es nicht doch in Finnland Eisbären gibt. Deutschland ist dagegen den Finnen viel bekannter. Als Tor zum europäischen Festland ist es zumindest als Durchreiseland bekannt. Viele Institutionen in Finnland sind historisch mit den entsprechenden Institutionen in Deutschland verbunden – ein Tatsache, die Finnen, aber nicht Deutschen bewußt ist. Was die Sprache betrifft, so ist Deutsch eine relativ häufig vorkommende Fremdsprache in Finnland, während Finnisch in Deutschland selten gehört und fast nie studiert wird.

Strukturell gesehen müßte die jeweilige Fremdheit der anderen Sprache zwar eigentlich gleich sein. Doch ist auch das nur teilweise der Fall, denn wenn Finnen Deutsch lernen, dann ist Deutsch oft nach Englisch und Schwedisch ihre zweite oder dritte germanische Sprache. Die Schwelle von der einen Sprachfamilie in die andere ist somit bereits überschritten. Abweichungen in der Struktur der

deutschen Sprache bieten keine große Überraschung mehr. Anders ist es für Lernende des Finnischen in Deutschland, die oft zum ersten Mal mit der Möglichkeiten völlig anders gearteter Strukturen konfrontiert werden.

3. Kultur und Landeskunde

Die Verflechtung von Sprachsystem und kulturellem Umfeld ist bei der Diskussion um die Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache nie besonders in Frage gestellt worden. Diskutiert wird dagegen oft, wie das für die Sprachvermittlung relevante kulturelle Umfeld zu bestimmen ist, und welche Art von Landeskunde zu vermitteln ist. Grundsätzlich scheinen sich zwei große Inhaltskomplexe mit dem Begriff Landeskunde zu verbinden, die sich nicht nur von ihrer Fragestellung her, sondern auch in ihrem methodischen Zugang unterscheiden. Der eine Komplex, dessen unmittelbare Relevanz für die sprachliche Kompetenz außer Zweifel steht, ist die Alltagskultur. Die Frage der Sitten und Bräuche ist kaum von den paralinguistischen Verhaltensmustern zu trennen, die zum Erfolg der sprachlichen Kommunikation beitragen. In der Einhaltung und Wiederholung alltäglicher Kommunikationsrituale bestätigt sich die Kultur und erhält sich selbst am Leben. Die Alltagskultur ist als Bestandteil des ganzen paralinguistischen Kommunikationssystems aufzufassen und läßt sich daher auch in der Unterrichtspraxis nicht von der Sprachvermittlung selber trennen. Diese Seite der Kultur läßt sich kaum in Form von Fakten erlernen, sondern vermittelt sich durch die Aneignung von Verhaltensmustern. Es dürfte daher kaum ein Sprachlehrbuch geben, das nicht auf irgendeine Weise auch solche Verhaltensmuster vermittelt.

Der andere Komplex ist der des enzyklopädischen Wissens über das Land und seine Kultur. Die sprachliche Relevanz dieses Faktenwissens ist vielleicht weniger evident als im Falle der Alltagskultur. Doch sind die unzähligen Kleinigkeiten, die in der alltäglichen Kommunikation für potentielle Konflikte oder Kulturschock sorgen und, isoliert betrachtet, durch ihre schiere Vielfalt überwältigen, im Zusammenhang der geographischen Situation und kulturellen Entwicklung überschaubarer. Ich möchte mich hier daher der bereits in den 70er Jahren geäußerten Meinung S. J. Schmidts anschließen,

der auch dieses Wissen im linguistischen Sinne als Kontext versteht. Schmidt fordert:

"eine instrumentale Konzeption von Landeskunde als Bestandteil der Disziplinen Linguistik und Literaturwissenschaft... Die hierfür angebotene Formel "Landeskunde als Kontextwissen" versteht 'Kontext' als Gesamt der politischen, sozio-ökonomischen und kulturellen Gegebenheiten, die für die Produktion und Rezeption sprachlicher Äußerungen maßgeblich sind/waren; sie versteht unter Wissen die in kognitiven Strukturen verfügbare sedimentierte gesellschaftliche Arbeit und Bewußtseinsbildung der Individuen."

Weniger sichtbar als die kulturelle Durchflechtung der Sprache im pragmatischen Bereich, ist auch dieser "Kontext" insbesondere im lexikalischen Bereich sprachlich wirksam. Mit Roger Fowler kann man behaupten, daß: "...the vocabulary of a language could be considered a kind of lexical map of the preoccupations of a culture". Die Kenntnis des kulturellen und geschichtlichen Gesamtkontextes kann das Verständnis dafür schärfen, warum der Wortschatz einer Sprache auf bestimmten Gebieten differenzierter ist als der einer anderen Sprache oder warum es zwischen entsprechenden Begriffen in zwei Sprachen auch bei größter semantischer Äquivalenz immer kleine konnotative Unterschiede gibt.

Kulturabhängige Nuancen zeigen sich bei den verschiedensten Begriffen. Das mentale Bild, das beim Wort kaupunki aufkommt, ist nicht dasselbe wie beim Wort Stadt. Koti oder kotiseutu haben nicht denselben Beiklang wie Heimat usw. Die Unterschiede fangen hier im Alltagsbereich an, aber sie erstrecken sich über alle Bereiche gesellschaftlicher Tätigkeit. Aus der Alltagskultur ließe sich Walter Benjamins berühmt gewordenes Beispiel von Brot und Pain anführen, wo "das Gemeinte zwar dasselbe, die Art, es zu meinen, dagegen nicht" ist.

⁶ Siegfried J. Schmidt: Was ist bei der Selektion landeskundlichen Wissens zu berücksichtigen? In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 1977. S. 25f.

⁷ Roger Fowler: Power. In: Teun A. van Dijk Hg.: Handbook of Discourse Analysis. Vol. 4 Discourse Analysis in society. Orlando Fl. 1985. p. 65.

⁸ Walter Benjamin: Die Aufgabe des Übersetzers. In: Ders.: Illuminationen. Ausgewählte Schriften (Ausgeswählt von Siegfried Unseld). Frankfurt am Main 1977. S.55.

Auf andere Weise und in besonderem Maße signifikant sind diese Unterschiede bei ideologisch geladenen Begriffen. Hier, wo es um die Bestimmung von Identitäten geht, ist der Prozeß der historischen Sedimentierung semantisch bestimmend. Ein Wort wie *isänmaa* erweckt im Finnischen nicht dasselbe Gewühl von widersprüchlichen Emotionen (und Erinnerungen) wie das Wort *Vaterland* im Deutschen. Die Problematik ist allerdings nicht auf linguistische Zeichen begrenzt. So sind Besucher aus Deutschland oft zumindest überrascht, wenn sie die Häufigkeit der Fahnen in Skandinavien wahrnehmen und erleben, mit welcher Selbstverständlichkeit zu allen möglichen Anlässen beflaggt wird.

Nun sind Konnotationen und Gefühlswerte der Worte und Zeichen nicht erlernbar. Ein erklärend kommentierender Durchgang durch das ganze Lexikon ist nicht nur unrealistisch, sondern wäre wahrscheinlich auch unzweckmäßig. Statt dessen kann über die Vermittlung landeskundlicher und kulturgeschichtlicher Hintergründe gerade als Hintergrund einiges erreicht werden⁹. Die eigenen Erfahrungen der Lernenden werden dann nicht vorprogrammiert oder manipuliert, doch wird ihnen das Wissen geboten, daß es ihnen ermöglicht, die Erfahrungen, die sie selber mit der Sprache machen, aus der Isolation herauszulösen und Zusammenhänge zu erkennen. Somit trägt auch das Faktenwissen indirekt, aber nicht unbedeutend, zur semantischen Sensibilisierung und zur Stärkung der kommunikativen Kompetenz bei.

4. Deutsche Kultur aus finnischer Sicht

Die Einsicht, daß die sprachliche Sensibilisierung so auch zu den Lernzielen der landeskundlichen und kulturgeschichtlichen Faktenvermittlung gehört, bleibt nicht ohne Einfluß auf die Wahl der Inhalte. Es kann nicht allein darum gehen, einen Katalog von Fakten aufzustellen, auf dessen Grundlage sich die fremde Kultur für jeden voll erschließt. Vielmehr muß nun doch die Betrachterperspektive

⁹ Ein solches Vorgehen wäre nach der Auffassung Benjamin Whorfs unmöglich, da für ihn die Sprache selbst den absoluten "Hintergrund" darstellt. Vgl. Benjamin Lee Whorf. Sprache, Denken, Wirklichkeit. Beiträge zur Metalinguistik und Sprachphilosophie. Hg. und übersetzt von Peter Krausser. Reinbek bei Hamburg 1963. S. 10f.

bei der Wahl der Schwerpunkte berücksichtigt werden. Was einem Westafrikaner in Deutschland fremd vorkommt, ist nicht unbedingt dasselbe, was einem Finnen gleich auffällt. In beiden Fällen ist es unwahrscheinlich, das dieses Fremde wirklich spezifisch deutsch ist. Das jeweils Fremde kann mit dem Lebensstandard, mit der Bevölkerungsdichte, mit gesamteuropäischen oder regionalen Traditionen zu tun haben. Wie fremd es wirkt, hängt dann mehr vom Standpunkt des Betrachters als vom Gegenstand der Betrachtung ab. Obwohl Deutsch und Finnisch in ihrem heutigen Status als National- und Bildungssprachen vergleichbar sind, ist das Verhältnis zwischen sprachlicher und nationaler Identität im deutschen Sprachraum wesentlich komplizierter¹⁰. Diese Komplexität kann nicht als Faktenbündel gelehrt weren, aber man kann die Aufmerksamkeit für sie schärfen. Viele scheinbar vereinzelte Kulturunterschiede können durch die Vermehrung des enzyklopädischen Wissens im Bereich der Kulturgeschichte in einen größeren Gesamtzusammenhang gebracht werden.

Im folgenden möchte ich einige Paradigmen der deutschen Kulturgeschichte auflisten, welche nach meiner Erfahrung mit finnischen Studenten einiges Fremde im deutschen Sprachgebiet verstehbarer machen. Kulturgeschichtlich bedingte Unterschiede können dann auch zum Teil unterschiedliche Erwartungen von Lernenden aus beiden Kulturen gegenüber Drittkulturen wie dem Ungarischen erklären.

4.1. Heterogenität und Polyzentrismus

"Wie macht man das in Deutschland?" Diese oft gestellte Frage läßt sich in vielen Fällen zur Verwunderung des Fragenden schwer beantworten. Fragt man nach bestimmten Sitten und Bräuchen stellt sich bald heraus, daß man es mit einem Fächer regionaler Kulturen zu tun hat, wohingegen Finnland recht homogen erscheint.

Als erstes Beispiel kulturell wirksamer regionaler Unterschiede sei ein klimatisches genannt, das in seiner kontrastiven Bedeutung mit der Ausgangskultur des Betrachters variiert. Quer durch Deutschland verläuft die Weinbaugrenze. Aus finnischer Perspek-

¹⁰ Vgl. dazu: Christoph Parry: Menschen, Werke, Epochen. Eine Einführung in die deutsche Kulturgeschichte. Ismaning 1993. S. 8f.

tive ist bezeichnend, daß in Deutschland überhaupt Wein angebaut wird, während beispielsweise aus ungarischer Sicht interessanter sein dürfte, daß in einem großen Teil des Landes Wein eben nicht angebaut werden kann.

Bedingt durch die Geographie sind strukturelle Unterschiede im deutschen Sprachraum traditionell groß. Sie sind im Verlauf der Geschichte durch politische und religiöse Trenung immer wieder verschärft worden. Die zentrifugalen Kräfte der deutschen Geschichte verstärken die heute noch stark betonte föderalistische Struktur. Regionale Zentren spielen die Rolle, die in Finnland die Hauptstadt spielt. Berlin, seit dem Ende der deutschen Teilung Primus inter pares, bedroht noch nicht die Stellung der anderen Zentren.

Zum heterogenen Gesamtbild Deutschlands gehören seit einigen Jahrzehnten große Mengen von Zuwanderern aus anderen Ländern. Diese ethnische Vielfalt überlagert die traditionelle regionale Vielfalt und stellt, besonders in Großstädten, einen sichtbaren Teil der Realität dar, den Deutschland bislang weder institutionell noch kulturell adäquat eingliedern konnte.

4.2. Geschichte

Die Beschäftigung mit Kulturgeschichte innerhalb der Landeskunde bedarf der Motivation. Bei der Motivierung treten schon kulturspezifische Akzente auf, die auf die unterschiedliche Rolle, welche ältere Epochen und die Geschichte selbst innerhalb einer Kultur spielen, zurückzuführen sind. Nicht allein der Verlauf der Geschichte, sondern das Verhältnis der Gegenwart zu ihr ist ausschlaggebend. So fällt aus finnischer Sicht auf, wieviel mehr Vergangenheit im Straßen- und Landschaftsbild Mitteleuropas noch sichtbar ist. Ob nun Mittelalter, Barock oder Gründerzeit, unzählige Orte beziehen ihre Atmosphäre aus dem lebendigen Bezug zur Vergangenheit. Daraus ergibt sich mehr als nur ein touristischer Reiz. Dieser Bezug ist, bestimmt häufiger unbewußt als bewußt, maßgeblich an der Konstituierung eines Heimatgefühls beteiligt. Die größere Präsenz des Historischen gilt auch allgemein im kulturellen Bewußtsein der Region, wie es sich im öffentlichen Diskurs äußert. Soweit dürften die Verhältnisse in Ungarn eher den deutschen als den finnischen ähneln. Eine Besonderheit des deutschen Sprachraums ist aber, daß das Alte eher lokale und regionale als nationale Identitäten stützt. Das liegt zum Teil am Gang der Geschichte, wo zentrifugale Kräfte die Entwicklung eines Nationalstaates lange aufhielten. Es liegt aber auch an den schrecklichen Ereignissen des zwanzigsten Jahrhunderts, die eine unbekümmerte Identifizierung mit der nationalen Vergangenheit hindern. Die Geschichte wird daher eher als diskontinuierlich empfunden. Trotzdem, oder eben darum, ist eine Auseinandersetzung mit den Wurzeln, der Wirklichkeit und der Nachwirkung des Nationalsozialismus in jedem Deutschstudium unumgänglich.

4.3. Religion

Die deutsche Geschichte ist eine Geschichte der regionalen Rivalitäten, der Gebietsverschiebungen und der Teilungen. Sind heute die Nachwirkungen der jüngsten Teilung zwischen Ost und West ganz besonders sichtbar, so überlagern sie ältere Trennlinien, die weiterhin wirksam bleiben. Die wichtigste dürfte nach wie vor die konfessionelle Teilung Deutschlands durch die Reformation sein. Ihre Tragweite muß finnischen Studenten, denen das katholische Deutschland naturgemäß viel fremder ist als die evangelischen Gebiete im Norden, bewußt gemacht werden. Selbst die Stellung der evangelischen Kirche, die zu den Einrichtungen gehört, die Finnland und Skandinavien kulturell mit Deutschland verbinden, ist in Deutschland anders. Dort ist ihre Stellung als moralische Autorität weit umstrittener als im Norden, weil sie über die Jahrhunderte durch die Konkurrenz rivalisierender Konfessionen einer stärkeren Erosion ausgesetzt wurde. Ein religiöser Grundkonsens ist in der Intelligenz seit der Aufklärung kaum vorhanden, wie schon an der Literatur der Goethezeit und in den Konsegenzen der idealistischen Philosophie zu sehen ist. Deutschlands Selbsteinschätzung als "Land der Dichter und Denker" hängt mit der Verschiebung moralischer Autorität zusammen. Literatur, Kunst, Musik und Philosophie wurden in dem Maße aufgewertet, wie sich diese Intelligenz säkularisierte.

Mit diesen wenigen Beispielen sollten einige Aspekte angedeutet werden, die, ohne eine bestimmte Lesart aufzwingen zu wollen, auch aus einer Fremdperspektive der deutschen Kultur und Geschichte überschaubare Konturen verleihen können. Enzyklopädisches Wissen kann meines Erachtens eine Grundlage darstellen für die Einordnung eigener Erfahrungen des Lernenden mit der fremden Kultur. Es hilft abzuschätzen, wo Ähnlichkeiten und Unterschiede vorliegen. Dieses Wissen kann jedoch nicht die eigenen Erfahrungen mit der fremden Kultur ersetzen. Im Gegenteil, der unkritische Versuch, alle kulturelle Erscheinungen eines Landes bis in die Details der alltäglichen Interaktion hinein zu lehren, führt leicht zu einer Befestigung von Stereotypen. Sinnvoll sind Landeskunde und Kulturgeschichte, wenn sie das Faktengerüst liefern, die dem Lernenden die eigene selbständige Orientierung in der fremden Kultur erleichtern. Wer in der Kultur eines Landes bewandert ist, dürfte sich auch in der Sprache besser zurecht finden.

VERZEICHNIS DER MITARBEITER

Alanen, Riikka

Mag. phil. Universität Jyväskylä. Institut für Anglistik.

Báthory, Ágnes

Mag. phil., Luxemburg.

Dufva, Hannele

Dr. phil. Universität Jyväskylä. Sprachenzentrum der finnischen Hochschulen.

Fazekas, Tiborc

Liz. phil. Universität Hamburg. Finnisch-ugrisches Seminar.

Gheno, Danilo

Professor, Universität Florenz. Facoltà di lettere.

Jeltsch, Claudia

Universität Hamburg.

Keresztes, László

Dr. phil., Professor. Universität Oslo. Finnougristik.

Leiwo, Matti

Dr. phil., Professor, Universität Jyväskylä. Institut für Kommunikationswissenschaften.

Markkanen, Raija

Dr. phil., ao. Professor, Universität Jyväskylä. Institut für Anglistik.

Maticsák, Sándor

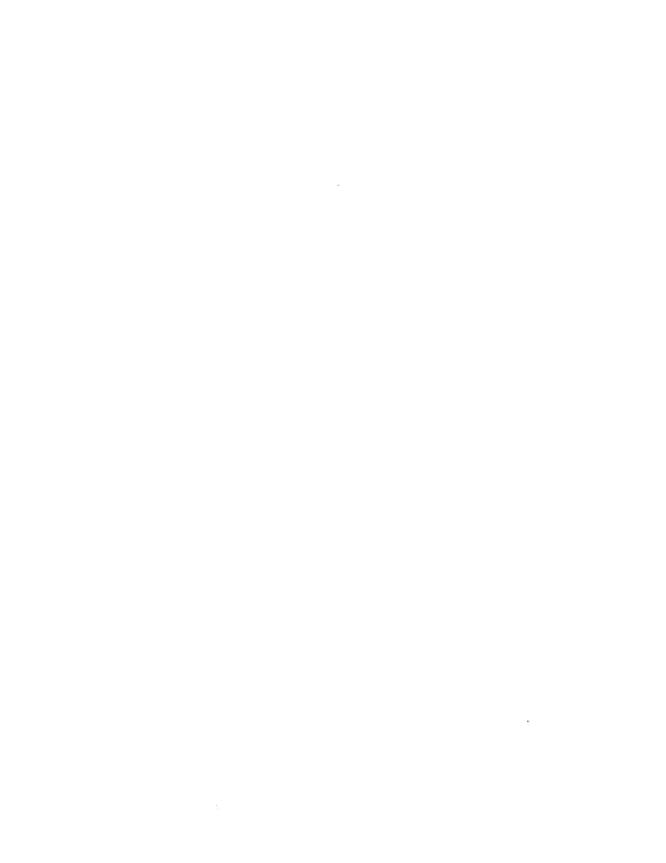
Liz. phil., Universität Jyväskylä. Institut für Finnisch.

Parry, Christoph

Dr. phil., Dozent, Universität Jyväskylä. Institut für Germanistik.

Sajavaara, Kari

Dr. phil., Professor, Universität Jyväskylä. Institut für Anglistik.



PUBLICATIONES

KULTTUURIN UNKARI

ISBN 951-9362-40-1

Jyväskylä, 1991. pp. 238 Red. Janhila

HUNGAROLOGISCHE BEITRÄGE 1.

ISBN 951-34-0166-9

Jyväskylä, 1993. pp. 283

ISSN 1-237-0223

Red. Lahdelma-Maticsák-Niinikangas-Parry

HUNGAROLOGISCHE BEITRÄGE 2. Probleme des Spracherwerbs

ISBN 951-34-0426-9

ISSN 1-237-0223

Jyväskylä, 1994. pp. 165

Red. Keresztes-Lahdelma-Maticsák-Parry

HUNGAROLOGISCHE BEITRÄGE 3. Finnisch-ugrische kontrastive Untersuchungen

ISBN 951-34-0438-2

ISSN 1-237-0223

Jyväskylä, 1995. pp. 204

Red. Keresztes-Leskinen, J.-Maticsák

BESTELLUNGEN - TILAUKSET

UNIVERSITÄT JYVÄSKYLÄ – **HUNGAROLOGIE**Seminaarinkatu 15, FIN–40100 Jyväskylä
Tel. (358-41)-601297 (Leiter), 601300 (Büro). Fax: (358-41)-601291

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO – **HUNGAROLOGIA**Seminaarinkatu 15, 40100 Jyväskylä
Puh. (941)-601297 (johtaja), 601300 (toimisto). Fax: (941)-601291

