

Konzepte für Didaktische Grammatiken: Problemaufriß und Perspektiven *

K.-RICHARD BAUSCH
(Bochum)

«Ein recht geschickter sprachmeister weiß auch, wie er ein frauenzimmer *ohne*, und einen gelehrten *nach* der grammatic unterweisen solle; denn alles macht die grammatic nicht aus...»

Des Pebliers, Grammaire royale, Berlin 1689 ff.

1. Zum Begriff «Didaktische Grammatik»

Der dem folgenden Beitrag zugrundegelegte Begriff der «*Didaktischen Grammatik*» (DG) sei definiert als *eine auf das Lehren und/ oder Lernen von Fremdsprachen (FSn) bezogene Sprachbeschreibung*. Er soll insbesondere jene Konzepte, die —ausgehend von der angloamerikanischen Terminologie— in aller Regel als «*pädagogische*» *Grammatiken* bezeichnet werden, in zweifacher Hinsicht präzisieren:

- er soll zum einen verdeutlichen, daß im deutschen Sprachraum allgemeine Vermittlungsprobleme, die im Rahmen eines institutionell organisierten Lehrfaches entstehen, seit langem «*didaktisch*» und eben nicht «*pädagogisch*» genannt werden¹,
- er soll zum anderen bewirken, daß das wissenschaftsmethodisch festgefahrene «Dienstleistungsverhältnis» zwischen der theorie-liefernden «*Scientific Grammar*» und der daraus «einsinnig» abgeleiteten «*Pedagogic Grammar*» überwunden, zumindest aber verändert werden kann.

* Für kritische Hinweise danke ich W. Edmondson, R. Grotjahn, J. House, G. Kasper, F. G. Königs, H. Raabe.

¹ So gibt es zwar eine Pädagogik des Gymnasiums oder der Erwachsenenbildung, jedoch keine «Pädagogik» des Italienischen, sondern eben «nur» eine «*Didaktik*» dieses Faches (vgl. auch Hüllen 1976, 48 f. und Bausch 1979).

2. Problemaufriß

2.1. Die Linguistik als Ausgangspunkt für Didaktische Grammatiken

Die Erstellung von DGn erfordert grundsätzliche Aussagen über die Relationen zwischen Linguistik und Fremdsprachenunterricht (FU). Freilich, es ist festzustellen, daß die bisher zu diesem Interdependenzverhältnis gemachten Vorschläge in aller Regel einseitig, d. h. aus der alleinigen Basis der Linguistik heraus formuliert worden sind. Dabei bleibt der komplexe (und eben nicht nur *linguistisch* determinierte) Praxisbereich des FU den linguistischen Deskriptionsverfahren nachgeordnet; er fungiert für die «*Basisdisziplin*» als abstraktes und lediglich perspektivisch in den Blick genommenes «*Anwendungsfeld*»²: so sind z. B. die Adressaten der bisher vorgelegten DGn undifferenziert geblieben, d. h. es sind nur ganz abstrakt *Fremdsprachenlehrer und/ oder Fremdsprachenlerner und/ oder Lehrbuchautoren* sozusagen als zukünftige Benutzer benannt³; so sind z. B. die spezifischen Lern- bzw. Kommunikationsbedürfnisse von prospektiven Benutzergruppen solcher DGn weder erhoben noch in Abhängigkeit vom komplexen Interaktionsgefüge des FU analysiert worden⁴.

Die bisher vorgelegten Konzepte und Entwürfe für DGn sind also durch ein methodisches Dilemma markiert, das ich wie folgt auf den Begriff zu bringen versuche:

Die Erstellung von DGn geht grundsätzlich von bereits vorhandenen linguistischen Deskriptionen (LDn) aus, die dann mit Hilfe diverser «*Umsetzungsverfahren*» ex post facto auf Zwecke des FU, d. h. im allgemeinen auf die «*Effektivierung der Fremdsprachenvermittlung*»⁵ ausgerichtet werden:

einerseits werden sie also a priori als relevant für den FU deklariert,

andererseits jedoch gilt das Faktum, daß jede nach diesem Prinzip erstellte DG wesenhaft durch Erkenntnisziel, Reichweite und Systematik des jeweils zugrundegelegten linguistischen Modells geprägt und gesteuert wird⁶.

Das forschungsmethodische *Grundkonzept* dieser «*herkömmlichen DGn*» läßt somit nicht zu, daß das mehrdimensionale Praxisgefüge von Vermitt-

² Vgl. zu der hier angesprochenen Pladzierung des FU z. B. auch Börner/ Vogel (1976, 9).

³ So z. B. bei Jung (1975).

⁴ Vgl. hierzu vor allem Sharwood Smith (1976, 47): «In short, there has been a lack of consumer orientation».

⁵ Vgl. hierzu z. B. Jung (1975, 25) und Hüllen (1976, 48 ff.). In den bisher vorgelegten DGn ist noch immer die Ausrichtung auf die Vermittlung/ das Lernen von *Grammatikphänomenen* vorherrschend (vgl. exemplarisch Hüllens Vorschlag (1976) für Passivkonstruktionen des Englischen).

⁶ Vgl. hierzu z. B. Kufner (1971, 206), Noblitt (1972, 30), Heddesheimer/ Holec (1973, 77), Eisenberg (1976, 13), Zimmermann (1977).

lungs- und Lernperspektive, die sog. «FU-Faktorenkomplexion», zur konstitutiven Ausgangs- und Strukturierungsbasis gemacht wird. Die Güte der in den herkömmlichen DGn erzielten Ergebnisse kann nämlich nur angenommen, nicht jedoch empirisch innerhalb ihres Erstellungsprozesses nachgeprüft werden⁷: So hat sich bekanntlich die institutionalisierte Linguistik darauf beschränkt, Sprache u. a. als Zeichensystem oder —z. B. im Rahmen der Transformationsgrammatik— als Sprachkompetenz, nicht aber Sprache als Lehr- bzw. Lerngegenstand und schon gar nicht als Lehr- und/ oder Lerngegenstand im FU zu untersuchen; wird nun bei der Konzipierung einer DG z. B. von vorliegenden LDn ausgegangen, so ist die Gefahr gegeben, daß lehr- und/ oder lernrelevante fremdsprachliche Aspekte erst gar nicht adäquat behandelt werden können.

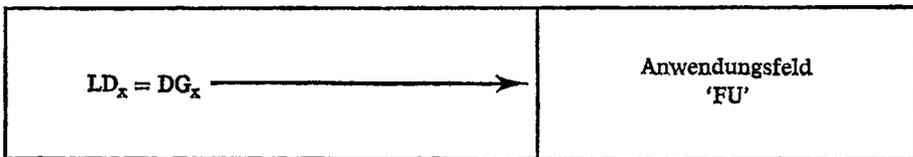
Ich bezeichne die nach dem skizzierten *Grundkonzept* ausgelegten DGn — bezüglich ihres *Ableitungsverfahrens* als «*eindirektional*», — bezüglich ihrer *Ableitungsweise* als «*deduktiv*».

2.1.1. Vier Entwicklungsstufen für Didaktische Grammatiken

Ausgehend vom oben Skizzierten will ich eine kritische Bestandsaufnahme der bisher vorgelegten Konzepte und Entwürfe für DGn über 4 *Entwicklungsstufen* durchzuführen versuchen, die sich modellartig wie folgt abbilden lassen⁸:

1. *Entwicklungsstufe*: Die DG als linguistisches Modell

Die 1. Entwicklungsstufe läßt sich in dem folgenden Typ zusammenfassen:



Der hier abgebildete Typ meint jene Konzepte und Entwürfe, in denen vorliegende LDn unverändert für 'DGn' übernommen und als solche auf

⁷ Zur Begründung im einzelnen vgl. Bausch/ Raabe (1978); vgl. auch nachfolgend 3., wo im Rahmen des integrativen Ansatzes zur Entwicklung von DGn die empirischen Grundlagenanalysen (u. a. auch im Sinne von vorangestellten Analysen) bereits als Teil des Erstellungsprozesses fungieren; eine empirische Überprüfung im Nachhinein, d. h. also im Anschluß an den Erstellungsprozeß, bleibt natürlich im Prinzip immer möglich.

⁸ Diese Stufen sind allerdings methodisch und nicht chronologisch zu verstehen; denn natürlich werden DGn weiterhin auf allen Entwicklungsstufen vorgelegt.

direktem Wege an das Anwendungsfeld 'FU' gerichtet werden. Sie sind im Prinzip nichts anderes als *rein* linguistisch angelegte DGn: postdeskriptive Umsetzungsverfahren werden weder auf der konzeptuellen noch auf der Realisierungsebene eingebracht; die Selektion des jeweiligen Deskriptionsmodells vollzieht sich ausschließlich nach innerlinguistischen Kriterien. Bezüglich des Grundkonzepts für herkömmliche DGn (vgl. 2.1.) stellen sie also ein Extrem dar. Es ist allerdings anzumerken, daß bekanntlich Bewertungskriterien für linguistische Modelle u. a. theorieabhängig und somit keineswegs immer gleichbleibend gültig sind; so kommt es für die Erstellung von DGn naturgemäß zu sich widersprechenden Vorschlägen:

Saporta (1966, 88) propagiert z. B. die Transformationsgrammatik als das *beste* linguistische Modell und folgert dann, daß «it by definition also provides the best basis for application...»⁹; hingegen scheinen z. B. für Kufner (1973, 202 f.) «gerade die Theorien mittlerer Reichweite», d. h. also klassisch-strukturelle Modelle, «besonders gut» für DGn «brauchbar zu sein».

Die Folgen sind offensichtlich:

DGn auf dieser Stufe bleiben in theorieabhängige, innerlinguistische Auseinandersetzungen um das jeweils «beste linguistische Modell» involviert; FU-relevante Lehr- und/ oder Lernprobleme werden nicht einbezogen, und zusätzlich liegt die Verwechslung von FU mit 'Linguistik-Unterricht' auf der Hand¹⁰.

2. Entwicklungsstufe: Die DG als anwendungsorientiertes Modell

Die 2. Entwicklungsstufe ist explizit¹¹ durch die postdeskriptiven Verfahren des *Eklektizismus* und der *Vereinfachung* gekennzeichnet:

LDn werden nicht wie auf der 1. Stufe unverändert übernommen, sondern primär mit Hilfe der genannten Verfahren in DGn umgesetzt; erst in einem sich daran anschließenden Schritt werden die so gewonnenen DGn dem Anwendungsfeld 'FU' angeboten. Sie entsprechen somit grundsätzlich den Prinzipien der herkömmlichen Angewandten Linguistik¹²:

⁹ Vgl. auch die von Lawler, J./ Selinker (1971) gegenüber diesem Ansatz vorgetragene Kritik.

¹⁰ Als typische Beispiele, in denen diese Verwechslung klar und deutlich vorliegt, seien genannt: Wyler (1970), Adamczewski (1975); jetzt auch einzelne Beiträge in Baum et al. (1979).

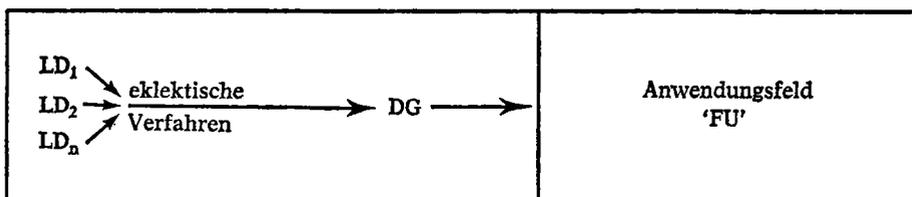
¹¹ Die Betonung liegt hier auf der *Expliztheit* des jeweiligen Verfahrens; es ist nämlich durchaus möglich, daß vereinzelt prädeskriptive Überlegungen bzw. Selektionen z. B. bezüglich des linguistischen Modells auch schon auf dieser Entwicklungsstufe implizit eine Rolle spielen.

¹² Die Prinzipien der herkömmlichen Angewandten Linguistik finden sich z. B. konkretisiert in dem Handbuch von Barrera-Vidal/ Kühlwein (1975). Zum hier gebrauch-

beide Umsetzungsverfahren indizieren zwar eine gewisse qualitative, wenngleich äußerst abstrakte Orientierung auf den Wirklichkeitsbereich des FU hin; sie können jedoch das eindirektional-deduktive Grundkonzept nicht wesentlich verändern.

Ich unterscheide auf dieser 2. Entwicklungsstufe die 3 folgenden Typen:

Typ Nr. 1: *Die eklektisch ausgelegte DG*



Typ Nr. 1 umfaßt jene Konzepte und Entwürfe, in denen nach dem eindimensional-deduktiven Prinzip angenommen wird, mit Hilfe von *eklektischen Verfahren* aus mehreren vorgegebenen LDn eine für den FU relevante DG —im Sinne einer «Mischgrammatik»— selektieren zu können¹³.

Eklektische Verfahren haben als Erstellungsprinzip für DGn in der Vergangenheit weite Verbreitung gefunden (vgl. z. B. Zimmermann 1971, Jarvis 1972, Candlin 1973, Lindgren 1978). Sie werden mit der generellen Feststellung legitimiert, daß einzelne linguistische Modelle —jeweils für sich genommen— lehr- und/ oder lernrelevante Sprachprobleme des FU bisher nicht, zumindest nicht systematisch, behandelt haben. Die Kriterien jedoch, die aus dieser abstrakten Rechtfertigung für die konkrete Erstellung von DGn abgeleitet worden sind, zeigen klar und deutlich, wie wenig reflektiert die Prinzipien des Eklektizismus häufig geblieben sind:

So stellt einerseits Zimmermann (1971, 17) lediglich auf der abstrakten Wissenschaftsebene fest, daß «lernpsychologischen Prinzipien zu folgen» sei; ähnlich undifferenziert will z. B. das Lehrwerk English G 1 (1973, X) das eklektische Verfahren allein dem abstrakten «Lernerfolg der Schüler» verpflichte sehen¹⁴. Andererseits formulieren Autoren wie Allen (1975, 60), Candlin (1973, 58) oder auch Lindgren (1978, 187) —konsequent in der eindirektional-deduktiven DG-Konzeption verharrend— kaum mehr als

ten Begriff der «anwendungsorientierten Grammatik» vgl. die Besprechung der Jahrestagung 1977 des Instituts für Deutsche Sprache Mannheim (jetzt: Engel/Grosse 1978) von Lötcher (1977) und zusätzlich die Abgrenzung zur «simplifizierten» DG bei Fink (1977, 1 ff.).

¹³ Im vorliegenden Modell sind als Ausgangspunkt *unterschiedliche* LDn gewählt worden; denkbar ist allerdings auch, daß für bestimmte Problembereiche *verschiedene* Ansätze z. B. innerhalb eines transformationell basierten Modells genommen werden, daß also *eklektisch* innerhalb eines relativ homogenen Bezugssystems verfahren wird.

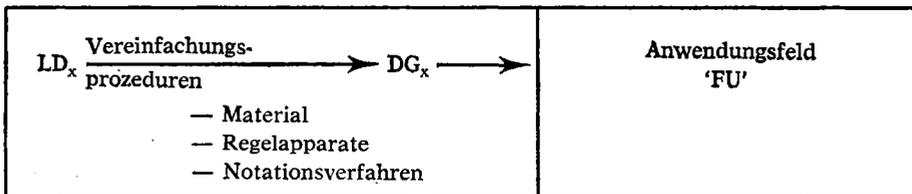
¹⁴ Zitiert nach dem Lehrerhandbuch, Berlin 1973.

Empfehlungen vom Typ «a pedagogical grammar, ..., must make a virtue of eclecticism» (Jarvis 1972, 239).

Die umrissene Situation wird durch das eklektische Grundprinzip selbst, nämlich Annahmen aus unterschiedlichen Theorien in Mischgrammatiken zusammenführen zu müssen, erheblich verschärft. Emons (1975, 343 f.) hat anhand einer Gegenüberstellung der Begriffe «Tiefenstruktur» und «Lexikon» herausgearbeitet, wie schnell jedes eklektische Vorgehen in praxi Unverständlichkeit und Widerspruch, zumindest aber Verzerrung riskiert.

Ich meine, daß vor diesem problemreichen Hintergrund eklektische Umsetzungsverfahren immer nur als Notbehelf eingeführt werden sollten; wer sie, wie z. B. Jarvis (1972, 239), zum Prinzip für die Erstellung von DGn erhebt, läuft zumindest Gefahr, sich den Blick für angemessenere Lösungswege zu verstellen (vgl. auch Emons 1975, 343; Sharwood Smith 1978, 15).

Typ Nr. 2: Die vereinfachend ausgelegte DG

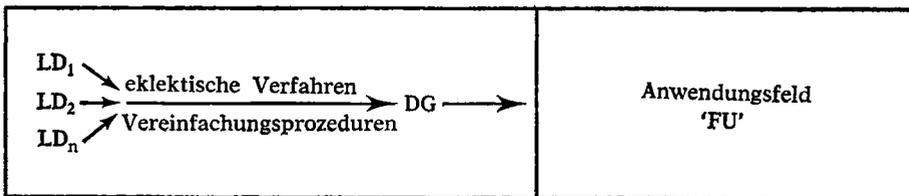


Typ Nr. 2 umfaßt innerhalb des anwendungsorientierten Modells jene Konzepte und Entwürfe, in denen im Sinne des eindimensional-deduktiven Prinzips angenommen wird, eine vorgegebene LD über *Vereinfachungsprozeduren* in eine für den FU relevante DG umsetzen zu können; dabei gilt, daß die Vereinfachungsprozeduren grundsätzlich auf objektsprachliches Material, Regelapparate und Notationsverfahren beziehbar sind. So verfährt z. B. Peuser (1973, 56) beim Aufbau seiner für den Französischunterricht bestimmten «angewandt-didaktischen Transformationsgrammatik» pauschal nach der These: «soll die TG ihren Weg in die Schule finden, was ein Gewinn für Schule und TG wäre» (sic!), «dann muß sie... vor allem vereinfacht werden»; d. h. konkret, postdeskriptive Vereinfachungsprozeduren werden als unproblematisch und legitim angesehen. So entstehen vordergründig-plausible Verfahren, bei denen —wie das Beispiel der DG von Peuser zeigt— übersehen wird, daß z. B. durch das Vereinfachen bestimmter Teile einer linguistischen Theorie sich auch der Gesamtzusammenhang der verbleibenden Teile verändert (vgl. zusätzlich die für das Prinzip des Eklektizismus skizzierten Konsequenzen):

Eine im Sinne von Peuser transformationell-basierte DG z. B., die man des Begriffs der «Transformation» entledigte, wäre keine Transformationsgrammatik mehr.

Zu kritisieren ist meines Erachtens also u. a. —wie auch Emons (1975, 344 f.) am Beispiel des von Arndt (1972) vorgeschlagenen Konzepts einer transformationellen Schulgrammatik dargelegt hat— daß man für die vereinfachte Theorie ohne weiteres auf Begründungen der ursprünglichen Theorie zurückgreift bzw. diese als selbstverständlich voraussetzt, obwohl die ursprüngliche Theorie eine ganz entscheidend andere ist¹⁵.

Typ Nr. 3: Die eklektisch und vereinfachend ausgelegte DG



Typ Nr. 3 umfaßt innerhalb des anwendungsorientierten Modells jene Konzepte und Entwürfe, in denen die beiden bereits dargestellten Umsetzungsverfahren auf der postdeskriptiven Ebene kombiniert eingebracht werden; dabei gilt Arndts (1969, 65) Charakterisierung «... durch Eklektik und Vereinfachung kommt man zur pädagogischen Grammatik».

Die auf der 2. Entwicklungsstufe angesiedelten Typen bleiben trotz der postdeskriptiv eingebrachten Umsetzungsverfahren eindirektional und aus der Linguistik deduzierte DGn; ihre Relevanz für den FU kann im Rahmen des Erstellungsprozesses nicht überprüft werden; das selbstgesteckte Ziel wird nicht erreicht. Den Grund hierfür sehe ich in der Tatsache, daß die in 2.1. und 1. angesprochenen Beziehungen nur als «einsinniges» Dienstleistungsverhältnis zwischen einer theorieliefernden Wissenschaft, i. e. der Linguistik, und einem undifferenziert nachgeordneten Anwendungsfeld, i. e. dem FU, verstanden werden. Es sei deshalb bereits an dieser Stelle für den Gesamtzusammenhang meines Beitrags angemerkt, daß eine Theorie mit didaktischer Zielsetzung einer Begründung bedarf, die auf eigenen, hier: fremdsprachenunterrichtlichen, Voraussetzungen beruht; d. h., die einseitige Berufung auf das jeweilige linguistische Basismodell und damit auf Theorien mit *nicht*-didaktischen Zielsetzungen für die Erstellung von DGn muß als unangemessen zurückgewiesen werden.

3. Entwicklungsstufe: Die DG als additiv ausgelegtes Modell

Die 3. Entwicklungsstufe läßt sich als ein *additives Phasenmodell* charakterisieren:

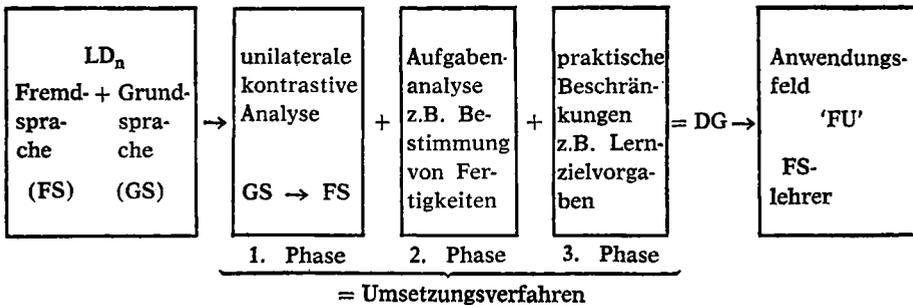
¹⁵ Darüber hinaus verbleibt das hier eingesetzte Verfahren der Simplifizierung strikt in die *Lehrperspektive* eingebunden: was, wie und wann vereinfacht wird, obliegt lernerunabhängigen Entscheidungen (vgl. hingegen den in 3. vorgeschlagenen Ansatz).

Vorliegende LDn werden über mehrere linear-hintereinander gereihter Arbeitsschritte in DGn umgesetzt. Der Adressat ist in der Regel der Fremdsprachenlehrer. Somit entsprechen diese DGn in ihrem Grundkonzept den Prinzipien des anwendungsorientierten Modells; sie unterscheiden sich jedoch qualitativ von den bisher besprochenen DG-Typen im postdeskriptiven Umsetzungsverfahren.

Die Mehrphasigkeit dieser Prozedur umfaßt mehr als eine bloß global-abstrakte Ausrichtung auf den FU, sie will —wengleich in noch unsystematischer Weise— die Einbeziehung einzelner konkreter Faktoren aus der sog. FU-Komplexion andeuten.

Die beiden folgenden Varianten (A und B) sollen das Phasenmodell verdeutlichen:

Variante A:

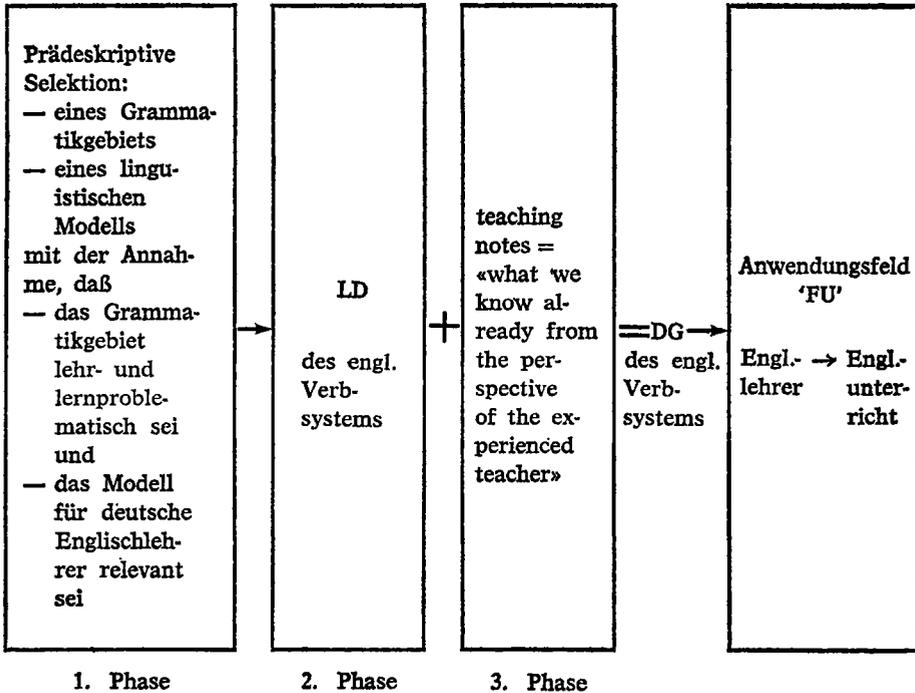


Variante A bildet das Konzept ab, das Kufner (1973), unter Bezug auf Noblitt (1972), vorgelegt hat¹⁶: dem deduktiven Prinzip folgend wird angenommen, vorliegende LDn mit Hilfe eines 3-phasigen Umsetzungsverfahrens in eine für den FU relevante DG aufbereiten zu können.

Das methodische Grundproblem dieses Konzepts ergibt sich aus dem heterogenen Charakter der drei im Umsetzungsverfahren zusammengetragenen Phasen; sie sind ganz offensichtlich weder bezüglich ihrer Inhalte noch ihrer gegenseitigen Kompatibilität hinterfragt worden. Unabhängig von diesen spezifischen Mängeln verweist dieses Konzept auf das bereits angesprochene grundsätzliche Dilemma, nämlich auf die Unmöglichkeit, in eindirektional-deduktiv ausgelegten DGn die mehrdimensionale FU-Faktorenkomplexion in eine bloß lineare und dennoch applizierbare Abfolge bringen zu wollen. Bezüglich der Variante A —von der Kufner (1973, 28) behauptet, daß die LDn «in realistischer Weise» «didaktisch aufbereitet würden»— sind bisher keine Realisierungen durchgeführt worden.

¹⁶ Vgl. als weitere Beispiele für diese Variante Besien/ Spoelders (1973), Fink (1977) und Barrera-Vidal/ Kühlwein (1975).

Variante B:



Variante B bildet das von Edmondson et al. (1977) vorgelegte Konzept ab. Die Unterschiede zur Variante A liegen vor allem in den folgenden Punkten:

- in der prädeskriptiven Selektion zum einen des grammatischen Teilgebiets, das erfahrungsgemäß Lern- und Lehrprobleme bereitet, und zum anderen eines linguistischen Beschreibungsmodells, von dem angenommen wird, daß es das gewählte Grammatikgebiet in einer für den Englischlehrer relevanten Weise beschreiben kann (1. Phase);
- in der (selbst erstellten) LD (2. Phase) und
- in dem Versuch, einen mit dieser LD verträglichen Katalog von Handlungsempfehlungen anzubieten (3. Phase).

Auch dieses Konzept bleibt additiv ausgelegt. Weiterhin kann kritisiert werden, daß die einzelnen Erarbeitungsphasen durch (mehr oder weniger) subjektiv gefärbte Unterrichtserfahrungen gesteuert werden; dies gilt vor allem für die 3., jedoch auch —wengleich in noch relativ undifferenzierter Form— für die 1. Phase. Entscheidend ist allerdings, daß sich dieses

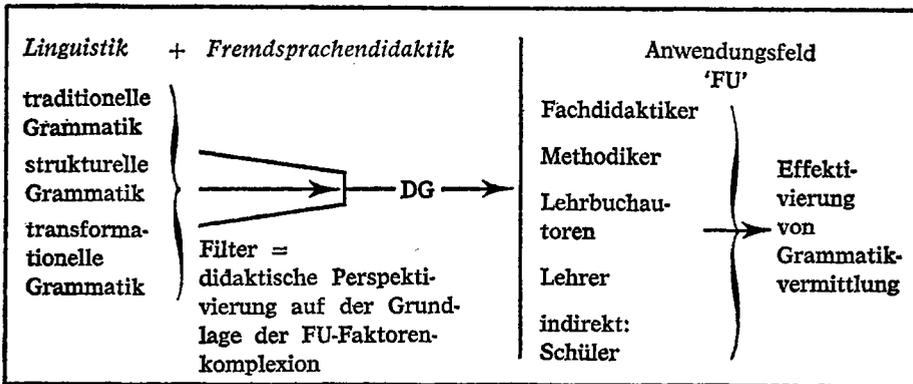
Konzept von den bisher besprochenen eindimensional-deduktiv ausgelegten DG-Typen gerade durch die explizite prädeskriptive Selektionsphase abhebt:

Die hier wirksam gewordenen Anweisungen für die Selektion, die freilich noch immer relativ isoliert vom Bedingungsgefüge des FU eingeführt wurden, zeigen meines Erachtens zumindest auf, wo die eigenständige Begründung für DGn einzusetzen hätte bzw. wie die Relevanz von DGn für den FU erhöht werden könnte.

Gegenüber der 2. Entwicklungsstufe eröffnet das additiv ausgelegte Modell die Möglichkeit zur systematischeren Konstruktion von postdeskriptiven Umsetzungsverfahren; die linear angelegte Achse dieser DGn verbietet allerdings eine adäquate Realisierung. Hinzu kommt die Gefahr, daß DGn —methodisch gesehen— jeweils nur phasenintern, d. h. in isolierten Einzelschritten erarbeitet werden, so daß nicht mehr nach der Qualität der Verbindbarkeit und der Verwertbarkeit der Ergebnisse im übergeordneten Kontext gefragt wird bzw. gefragt werden kann. Über die additive Vorgehensweise können zwar mehrere Einzelaspekte des Gesamtbereichs sichtbar gemacht werden, die Erkenntnis des Forschungsgegenstandes als *Ganzem* wird jedoch nicht erleichtert, oft genug eher verstellt. Das Konzept von Kufner zeigt dies in aller Deutlichkeit.

4. Entwicklungsstufe: Die DG als Filtermodell

Die 4. Entwicklungsstufe läßt sich in dem folgenden Typ zusammenfassen:



Der hier abgebildete Typ meint konkret das von Jung (1975) vorgelegte Modell¹⁷. Er zeichnet sich, im Unterschied zu den vorangegangenen Entwicklungsstufen vor allem durch die beiden folgenden Merkmale aus:

¹⁷ Als Varianten des Filtermodells von Jung (1975) können angesehen werden: Börner/Vogel (1976), Hüllen (1976), Sharwood Smith (1978), das Bochumer Konzept für eine Lehrergrammatik (1976). Ausdrücklich sei jedoch angemerkt, daß das gemeinsame Merkmal von Jung (1975) und den hier genannten Konzepten in der abgebildeten *Filterkonstruktion* liegt; die einzelnen Varianten weisen darüber hinausgehend aller-

Zum einen wird auf der Ebene der Disziplinen die ausschließliche Ableitung der DG aus nur einer Basiswissenschaft, der Linguistik, dadurch überwunden, daß die «*Fremdsprachendidaktik*» explizit als gleichrangige Komponente hinzutritt; somit bilden für diesen DG-Typ Linguistik und Fremdsprachendidaktik das zweigliedrige Modelloriginal (Jung 1975, 25)¹⁸; zum anderen wird auf der Ebene der konkreten Realisierung unter Zugrundelegung der mehrdimensionalen Faktorenkomplexion des FU der systematische Aufbau eines sog. «*didaktischen Filters*» eingeführt, und zwar mit der Funktion, vorgegebene LDn didaktisch zu perspektivieren (Jung 1975, 28), bzw. LDn in eine DG überzuleiten (Börner/Vogel 1976, 14).

Die beiden genannten Merkmale determinieren im wesentlichen das Filtermodell. Allerdings ist anzumerken, daß der auf der Ebene der Disziplinen gewählte Ansatz bei der konkreten Realisierung nicht in derselben adäquaten Weise durchgehalten wird:

Zwar zeigt die propagierte Gleichrangigkeit von Linguistik und Fremdsprachendidaktik den Weg zur Überwindung der *deduktiven* Auslegung von DGN. Jedoch bleibt diese Richtungsangabe auf der Ebene der Realisierung folgenlos; der Praxisbereich des FU wird nämlich nach wie vor als den LDn nachgeordnetes Umsetzungsverfahren eingebracht.

Unabhängig von dieser konzeptuellen Unverträglichkeit besteht der konstruktive Eigenwert des Filtermodells darin, daß der *eindirektionale* Charakter der bisherigen Umsetzungsverfahren durch das komplexe Gebilde des didaktischen Filters abgelöst wird, in dem —zumindest theoretisch— die gesamte Faktorenkomplexion des FU verankert werden könnte (vgl. hierzu vor allem Börner/ Vogel 1976). Wenn jedoch —allein von diesem 'trait pertinent' ausgehend— angenommen wird, daß LDn durch die systematische «*Filterung*» *effektiv* «für die Fremdsprachenvermittlung» aufbereitet würden, dann bedeutet dies —bezogen auf die konkrete Realisierung einer DG— lediglich, daß das «*einsinnige Dienstleistungsverfahren*» aus dem anwendungsorientierten Modell zugunsten einer *mehrdimensionalen Anlage* des didaktischen Filter korrigiert und daß folglich allein in dieser Hinsicht —je nach Komplexitätsgrad, der bei der Filterzusammensetzung zustande kommt— eine Erhöhung der Relevanz für den FU erreichbar wird¹⁹.

dings erhebliche Divergenzen auf, insbesondere bezüglich der Filterkomplexität selbst (vgl. hierzu Jung (1975) im Kontrast mit Börner/ Vogel (1976)) und bezüglich zusätzlicher Filter (vgl. z. B. die prädeskriptiven Filter im Bochumer Konzept, 1976).

¹⁸ Mit diesem Ansatz ist eine Reihe von Versuchen zur wissenschaftlichen Begründung der Fremdsprachendidaktik verbunden (vgl. vor allem Jung (1975), Hüllen (1976), Börner/ Vogel (1976)); vgl. zur prinzipiellen Kritik an diesen Legitimationsversuchen Grotjahn/ Kasper (1979).

¹⁹ Gerade die *begründete* Konsolidierung bzw. Veränderung des FU haben die bisher vorgelegten DGN nicht leisten können (vgl. auch die in dieselbe Richtung gehende Kritik von Zydatiñ (1976, 3 und 260 ff.)).

Das Filtermodell ist somit insgesamt als «*didaktisierte Grammatik*» einzuschätzen; nach meinem Dafürhalten ermöglicht die angesprochene Mehrdimensionalität des didaktischen Filters zwar, daß dieses Modell Relevanzgrade zuläßt, die von keinem anderen, bisher vorgelegten DG-Modell eingelöst werden konnten; jedoch hat die Platzierung des didaktischen Filters als postdeskriptives «*Perspektivierungsverfahren*» zur Konsequenz, daß nach wie vor lediglich theoretisch *approximative* —wenngleich (potentiell) sehr hohe— *Relevanzgrade* erreicht werden können:

Das Interaktionsgefüge des FU hat auch auf dieser fremdsprachendidaktischen Entwicklungsstufe —bei variierender Filterkomplexität— immer nur «aufbereitende» Funktion; es kann nicht selbst als Ausgangs- und Strukturierungsbasis für die Erstellung von DGn eintreten.

3. *Perspektiven*

3.1. *These*

Die grundlegende und zugleich übergeordnete These für die folgenden Perspektiven formuliere ich wie folgt:

DGn (im Sinne der in 1. gegebenen Definition) können erst dann optimale Relevanz erreichen, wenn sie in Abhängigkeit von der Faktorenkomplexion des FU konzipiert und entwickelt werden. Dies bedeutet, daß das komplexe Praxisfeld des FU als konstitutives Ausgangs- und Strukturierungsprinzip für DGn anzusetzen ist; die bisher vorgelegten Konzepte und Entwürfe sind also gewissermaßen «umzustülpen».

Dieser Ansatz zeigt, wie die Erstellung von DGn aus ihrer wesenhaften Steuerung durch die erkenntnisleitenden Interessen des jeweils als Basis angesetzten linguistischen Modells herauszuholen ist:

LDn können nicht mehr vorab «verselbständigt» und isoliert vom FU-Kontext erarbeitet und über postdeskriptive Umsetzungsverfahren «didaktisiert» werden; sie können nur noch —sozusagen in gewandelter Form, z. B. als FU-relevante Fragen und Aufgaben *linguistischer Prägung*— in einem genuin didaktischen Begründungszusammenhang ausgewiesen, d. h. als integrierte Komponenten eines interdisziplinären Forschungsansatzes eingebracht werden (vgl. hierzu auch Bausch/Raabe 1978 und Koordinierungsgremium 1979).

Freilich, die dargelegte Neuorientierung kann nicht hic et nunc in den Vorschlag für eine weitere konkrete DG-Variante einmünden; sie bedeutet vielmehr ein *Programm*, ein Inangriffnehmen der zunächst einmal notwendigen Grundlagenforschung zum unterrichtlich gesteuerten Fremdsprachenlernen; denn bekanntlich stehen wir noch immer mit unserem Wissen über die Wirkungsfaktoren schulischen Fremdsprachenlernens ganz am Anfang.

Die folgenden Perspektiven sind auf diesem Hintergrund zu sehen und zu werten.

3.2. Die übergeordnete These, nämlich DGn in Abhängigkeit von der FU-Faktorenkomplexion zu erstellen, setzt die Ermittlung dieser Faktoren natürlich voraus²⁰. Sie läßt allerdings das bisher praktizierte Entwerfen von in der Regel nur einem einzigen DG-Typ nicht mehr zu; vielmehr können aus bestimmten FU-Faktorenkonstellationen heraus verschiedene DGn konzipiert und entwickelt werden; diese DG-Typen haben dann jedoch spezifische Bewertungskriterien und nicht mehr allein «den modelltheoretischen Ansprüchen der allgemeinen Erkenntnistheorie» (Jung 1975, 8) zu entsprechen.

Insgesamt ist hiermit die generelle Perspektive für eine *empirische Grundlegung* der DG formuliert²¹.

3.3. Die Erstellung jedweder DG ist unmittelbar oder mittelbar auf das oberste Ziel gerichtet, den Fremdsprachenlernprozeß zu fördern bzw. zu steuern — in jedem Fall jedoch effektiv(er) werden zu lassen; dies gilt sowohl für Lernergrammatiken als auch —wenngleich andersgeartete Erarbeitungsprozesse zu durchlaufen sind— für Lehrergrammatiken.

Deshalb ist die Entwicklung von DGn unter der Perspektive in Angriff zu nehmen, daß grundsätzlich der Fremdsprachenlerner und die ihn determinierenden Lernbedingungen als konstitutiver Faktor im oben angesprochenen Sinne berücksichtigt und daß die Lehrbedingungen, die Vermittlungsperspektive, über diesen «*lernerzentrierten*» Zugriff —und nicht umgekehrt— erschlossen werden müssen.

Die bisher üblichen Vorgehensweisen, die den Fremdsprachenlerner bestenfalls als «indirekten» (Jung 1975, 26) Adressaten —als bloßen, nicht hinterfragten Fluchtpunkt— in den Blick genommen haben, erfahren hiermit eine entscheidende Korrektur; die beiden folgenden Punkte sollen exemplarisch die sich aus dieser Festlegung ergebenden Konsequenzen aufzeigen.

1. Der lernerzentrierte Zugriff konkretisiert die bereits formulierte generelle Forderung nach empirischer Grundlegung der DG:

Es sind nämlich —mit dem Ziel, *begründete* Eingaben in DGn im Sinne von Richards/ Sampson (1974) zu ermöglichen— «*Interimsprachenanalysen*» vorrangig unter FU-gesteuerten Bedingungen zu initiieren, zu planen und durchzuführen (Bausch/ Kasper 1979). In diesem Kontext sei auf das diesbezügliche Forschungsdesign von Bausch/ Raabe (1978) und exempla-

²⁰ Ansätze hierzu liegen vor z. B. bei Börner/ Vogel (1976), Hüllen (1976) u. a.; vgl. auch die Diskussion der hierbei entstehenden Probleme bei Zimmermann (1977) und Lehmann (1979).

²¹ Vgl. in diesem Sinne auch die Forderungen und Vorschläge bei Corder (1973, 1974), Sharwood Smith (1976 a); dabei sei noch einmal angemerkt, daß die jeweils gewählte Adressatengruppe für eine DG spezifische Erarbeitungsschritte notwendig macht; ein linearer Deduktionszusammenhang z. B. zwischen Lernen und Lehren besteht natürlich nicht (vgl. hierzu auch Grotjahn/ Kasper (1979)).

risch auf die Ansätze bei Zydatiř (1976) und Börner/ Vogel (1979) verwiesen.

Die Eingabekomponenten, die über empirisch angelegte Analysen abgesichert werden, richten den gesamten Erarbeitungsprozeß einer DG neu aus; sie machen von Anfang an, und im offensichtlichen Unterschied zu den bisher vorgelegten Konzepten, eine lernerangemessene Steuerung möglich.

2. Daß sich das Lernen einer Fremdsprache beim erwachsenen Lerner zu einem guten Teil *kognitiv*, d. h. bewußt wahrnehmend und strukturierend, vollzieht und daß eine strukturierte Aufbereitung der fremden Sprache lernerleichternd wirken kann, darf als Konsens für die gesamte Diskussion um die Erstellung von DGn, vor allem i. S. von Lernergrammatiken, festgehalten werden.

Im Hinblick auf einen prinzipiell lernerzentrierten Zugriff für DGn ist allerdings wichtig, daß diese in der bisherigen Diskussion meist nur implizit gemachte bzw. aus deduktiv-methodischen Vermittlungskonzepten heraus formulierte Annahme durch begründete *lernerabgeleitete* Erkenntnisse neu ausgerichtet wird; hierzu sei auf die drei Entwicklungen verwiesen:

- Im Umkreis der *Interlanguage*-Forschung richtet sich seit Selinker (1972) das Interesse immer mehr auf jene psycholinguistischen Prozesse, mit deren Hilfe der erwachsene Lerner sein fremdsprachliches System aufbaut und strukturiert; dabei wird offensichtlich, daß *subjektive* Organisationseinheiten den Lernprozeß in stärkerem Maße als dies bisher angenommen worden ist, *kognitiv steuern* und daß die jeweilige *Lernbiographie*, d. h. der gesamte Schatz an *Lern- und Kommunikations-erfahrungen*, den Aufbau einer kommunikativ-ausgerichteten «*Interimsprache*» entscheidend strukturiert.
- Die von Dulay/ Burt (1977) formulierte *Creative Construction-Hypothesis*, wonach sich *jeder* Spracherwerb auf der Grundlage universeller Spracherwerbsmechanismen als *aktiv-kreativer* und vor allem *kognitiver Prozeß* vollzieht, stimulierte in den letzten Jahren zahlreiche empirische Untersuchungen, die diese «*Identitätshypothese*» zu validieren versuchten. Im Rahmen dieser Entwicklung zeichnet sich ab, daß beim (ungesteuerten) *Zweitspracherwerb* zwar prinzipiell andere Erwerbsprozesse durchlaufen werden als beim (gesteuerten) *Fremdsprachenlernen*, was die «*Creative Construction-Hypothesis*» in diesem Punkt klar widerlegt; es zeichnet sich jedoch ebenfalls —und dies im Einklang mit der genannten Hypothese— zunehmend ab, daß gerade der Wirklichkeitsbereich des unterrichtlich gesteuerten Fremdsprachenlernens durch bewußtes Lernen charakterisiert ist, und zwar insofern als der erwachsene Lerner einen «*monitor*» in Form von Sprachwissen ausbildet, der es ihm ermöglicht, noch nicht automatisierte Redemittel aus dem Gedächtnis abzurufen, selbst Korrekturen durchzuführen und die Vergessensresistenz zu erhöhen (Krashen 1977).

- Außerhalb der Sprachlehr- und Sprachlernforschung werden die beiden skizzierten Entwicklungen vor allem durch Erkenntnisse der *kognitiven Psychologie* gestützt; dort ist seit längerem die Relevanz von lernerinhärenten Bedingungen und Schemata für die kognitive Strukturierung der Lernprozesse hervorgehoben und verfolgt worden.

Die drei angeführten Forschungstendenzen zeigen exemplarisch auf, wie sich die Prozesse des bewußt-strukturierenden Lernens beim erwachsenen Fremdsprachenlerner ausnehmen; sie sind für die Erstellung von lernerabgeleiteten DGn —im klaren Unterschied zu den vorliegenden Konzepten— in die konstitutiven Steuerungsfaktoren einzubeziehen²².

Es liegt —beim heute erreichten Erkenntnisstand— in der Sache selbst begründet, daß sich die Schwächen und Unzulänglichkeiten der *bereits realisierten Konzepte und Entwürfe* für DGn schärfer und treffender als die Umrisse von *noch zu realisierenden Perspektiven* konturieren lassen. Dabei betone ich, daß ein lernerzentrierter und gleichzeitig empirisch ausgerichteter Ansatz zur Entwicklung von DGn nicht hic et nunc in Vorschläge für weitere konkrete DG-Varianten einmünden kann; er impliziert vielmehr die Forderung nach Grundlagenforschung.

Diese langfristige Perspektive kann und soll natürlich die Weiterentwicklung von konkreten deduktiv ausgelegten DGn nicht aufhalten. Es ist allerdings —im ganz pragmatischen Sinne— zu fragen,

- ob eine Verbesserung dieser DGn nicht bereits durch eine stärkere Zuwendung zu bestimmten Faktoren des Fremdsprachenlernalters und seiner Lernbedingungen zu erreichen wäre und
- ob nicht auf diesem Wege die 'bloß' *linguistisch-abgeleiteten* den *lerner-abgeleiteten* DGn angenähert werden könnten.

Freilich: «alles macht die grammatic nicht aus...».

LITERATURVERZEICHNIS

- ADAMCZEWSKI, H. (1975), «Le montage d'une grammaire seconde» *Langages* 9, 31-50.
- ALLEN, J. P. B. (1975), «Pedagogic Grammar» in: Allen J. P. B. / Corder S. P. (Hrsg.), *Techniques in Applied Linguistics*, London, 59-92.
- ARNDT, H. (1969), «Wissenschaftliche Grammatik und pädagogische Grammatik» *Neusprachliche Mitteilungen* 22, 65-76.
- ARNDT, H. (1972), «Fragestellungen in der neueren linguistischen Forschung und deren Anwendbarkeit im Fremdsprachenunterricht» *Die neueren Sprachen* 21, 391-407.
- BAUM R. et al. (1979), *Sprache in Unterricht und Forschung*, Tübingen.

²² Vgl. den ersten Ansatz für die Realisierung einer DG in diesem Sinne z. B. bei Corder (1974, 170 ff.).

- BARRERA-VIDAL A./KÜHLWEIN W. (1975), *Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Unterricht*, Dortmund.
- BAUSCH, K.-R. (Hrsg.) (1979), *Beiträge zur Didaktischen Grammatik: Probleme, Konzepte, Beispiele*, Königstein.
- BAUSCH, K.-R./RAABE, H. (1978), «Zur Frage der Relevanz von kontrastiver Analyse, Fehleranalyse und Interimsprachenanalyse für den Fremdsprachenunterricht», in: Wierlacher, A. et al. (Hrsg.), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 4, Heidelberg, 56-78.
- BAUSCH, K.-R./KASPER, G. (1979), «Der Zweitsprachenerwerb: Möglichkeiten und Grenzen der «großen» Hypothesen» *Linguistische Berichte* 64, 3-35.
- BESIEN VON, F./SPOELDERS, M. (1973), «Vers une grammaire pédagogique» *Scientia Paedagogica Experimentalis* 10, 215-256.
- BÖRNER, W./VOGEL, K. (1976), «Zum Verhältnis von wissenschaftlicher und pädagogischer Grammatik in der Fremdsprachenlehre» in: Börner, W. et al. (Hrsg.), *Französisch lehren und lernen*, Kronberg, 7-39.
- CANDLIN, C. N. (1973), «The Status of Pedagogical Grammars» in Corder, S. P. et al. (Hrsg.), *Theoretical Linguistic Models in Applied Linguistics*, Brüssel/Paris, 55-64.
- CORDER, S. P. (1974), «Pedagogical Grammars or the Pedagogy of Grammar?» in: Corder, S. P. et al. (Hrsg.), *Linguistic Insights in Applied Linguistics*, Paris/Brüssel, 167-173.
- CZEPLUCH, H. et al. (1977), «Wieviele 'pädagogische Grammatiken' für den Fremdsprachenunterricht?» *Linguistik und Didaktik* 8, 219-230.
- DULAY, H. C./BURT, M. K. (1977), «Remarks on Creativity in Language Acquisition» in: Burt, M. K. et al. (Hrsg.), *Viewpoints on English as a Second Language*, New York, 95-126.
- EDMONDSON, W. et al. (1977), *A Pedagogical Grammar of the English Verb*, Tübingen.
- EISENBERG, P. (1976), «Wissenschaftliche Grammatik in der Sprachlehre» *Das Argument* 18, 9-23.
- EMONS, R. (1975), «Linguistik und Fremdsprachenunterricht - Vorüberlegungen zu einer pädagogischen Grammatik» *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 25, 341-346.
- FINK, R. S. (1977), *Aspects of a Pedagogical Grammar*, Tübingen.
- HEDDESHEIMER, C./HOLEC, H. (1973), «Application des descriptions linguistiques à l'enseignement des langues» in: Corder, S. P. et al. (Hrsg.), *Theoretical Linguistic Models in Applied Linguistics*, Brüssel/Paris, 77-90.
- HÜLLEN, W. (1976), *Linguistik und Englischunterricht*, Bd. 2, Heidelberg.
- JARVIS, R. A. (1972), «A Pedagogical Grammar of Modal Auxiliaries» *English Language Teaching* 26, 238-248.
- JUNG, L. (1975), *Linguistische Grammatik und Didaktische Grammatik*, Frankfurt.
- Koordinierungsgremium im DFG-Schwerpunkt «Sprachlehrforschung» (Hrsg.) (1977), *Sprachlehr- und Sprachlernforschung. Eine Zwischenbilanz*, Kronberg.
- KRASHEN, S. D. (1977), «The Monitor Model for Adult Second Language Performance» in: Burt, M. K. et al. (Hrsg.), *Viewpoints on English as a Second Language*, New York, 152-161.
- KUPFNER, H. (1973), «Kontrastive Grammatik und dann ...?» in: Nickel, G. (Hrsg.), *Angewandte Sprachwissenschaft und Deutschunterricht*, München, 17-31.
- LAWLER, J./SELINKER, L. (1971), «On Paradoxes, Rules, and Research in Second Language Learning» *Language Learning* 21, 27-45.
- LINDGREN, K. B. (1978), «Prinzipien einer deutschen Ausländergrammatik» in: Engel, U. et al. (Hrsg.), *Grammatik und Deutschunterricht*, Düsseldorf, 175-187.

- NOBLITT, J. S. (1972), «Pedagogical Grammar: Towards a Theory of Foreign Language Materials Preparation» *IRAL* 10, 313-331.
- PEUSER, G. (1973), *Eine Transformationsgrammatik für den Französischunterricht*, Freiburg.
- RICHARDS, J. C./SAMPSON, G. P. (1974), «The Study of Learner English» in: Richards, J. C. et al. (Hrsg.), *Error Analysis*, London, 3-18.
- SAPORTA, S. (1966), «Applied Linguistics and Generative Grammar» in: Valdmann, A. (Hrsg.), *Trends in Language Teaching*, New York, 81-91.
- SHARWOOD SMITH, M. (1978), *Aspects of Future Reference in a Pedagogical Grammar of English*, Frankfurt.
- WYLER, S. (1970), «Generativ-transformationelle Grammatik und Schulgrammatik» *Bulletin CILA* 11, 33-51.
- Zentrales Fremdspracheninstitut der Ruhr-Universität Bochum (Hrsg.) (1976), *Beiträge und Materialien zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrern*, 2 Bde, Bochum.
- ZIMMERMANN, G. (1971), «Grammatische Bewußtmachung im Fremdsprachenunterricht» *Zielsprache Englisch O*, 13-17.
- ZIMMERMANN, G. (1977), *Grammatik im Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt.
- ZYDATIß, W. (1976), *Tempus und Aspekt im Englischunterricht*, Kronberg.

