

JAHRBUCH
DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Herausgegeben von

Alois Wierlacher

und

Dietrich Eggers / Ulrich Engel / Hans-Jürgen Krumm /

Robert Picht /

Kurt-Friedrich Bohrer (Dokumentation)

Band 5



JULIUS GROOS VERLAG HEIDELBERG

1979

Anschriften der Herausgeber

Dr. Alois Wierlacher Institut für Deutsch als Fremdsprachenphilologie, Universität Heidelberg, Plöck 55, D-6900 Heidelberg I

und

Dr. Dietrich Eggers Sprachlehranlage und Spracheninstitut der Universität Mainz, Jakob-Welder-Weg 18, D-6500 Mainz

Prof. Dr. Ulrich Engel Institut für Deutsche Sprache, Friedrich-Karl-Straße 12, D-6800 Mannheim I

Prof. Dr. Hans-J. Krumm Zentrales Fremdspracheninstitut der Universität Hamburg, Von Melle-Park 5, D-2000 Hamburg 13

Dr. Robert Picht Deutsch-Französisches Institut, Asperger Straße 34, D-7140 Ludwigsburg

Kurt-Friedrich Bohrer Akademisches Auslandsamt der Universität Mannheim, Schloß, D-6800 Mannheim I

Schriftleitung:

Dr. Alois Wierlacher Dannheckerstr. 43e, D-6909 Walldorf

ISSN 0342-6300
ISBN 3-87276-203-6
Bestell-Nummer 203

© 1979 Julius Groos Verlag, D-6900 Heidelberg
Satz und Druck: Schwetzingen Verlagsdruckerei, D-6830 Schwetzingen

Günther Zimmermann, *Grammatik und Fremdsprachenunterricht*. Schule und Forschung. Eine Schriftenreihe für Studium und Praxis. Neusprachliche Abteilung, Frankfurt-Berlin-München 1977.

1. Das Buch will Antworten geben auf die Frage, wie grammatische Kategorien und Regeln im Fremdsprachenunterricht am besten vermittelt werden können, sowie auf damit zusammenhängende bzw. sich daraus ergebenden Fragen; es versteht sich zugleich als Beitrag zum Problem der didaktischen Grammatik. Diese Zielsetzung impliziert noch keine Entscheidung zwischen „kognitivem“ und „audiolinguaem“ Unterricht. Eine begriffliche Unklarheit wird schon recht früh deutlich: Unter „Grammatik“ versteht der Autor „die der Sprache inhärente Strukturiertheit . . . unabhängig von ihrer Erkenntnis und Beschreibung“ (S. 45). Die „didaktische Grammatik“ aber ist ein Lehrerhandbuch, das das sprachliche Regelsystem beschreibt und zugleich als Lernsteuerungsinstrumentarium fungiert (S. 42). Nimmt man das wörtlich, so ist Grammatik nicht gleich Grammatik: Grammatik ist Beschreibung der Grammatik und Anleitung zu deren Vermittlung. Es ist allerdings einzuräumen, daß nicht nur die Umgangssprache, sondern auch die fachwissenschaftliche Terminologie hier fast ausnahmslos inkonsequent verfährt.

Das Buch ist reich mit Beispielen, vor allem aus der französischen, daneben aus der englischen Sprache ausgestattet. Seine Anlage macht es auch für alle Vertreter des Faches Deutsch als Fremdsprache lesenswert. Es ist unverstündlich, warum die Presseinformation des Verlages als Interessenten nur Englischlehrer angibt.

2. Einleitend wird ein historisch-kritischer Überblick über die drei (nach Ansicht des Autors) wichtigsten Richtungen der Fachdidaktiken und der Unterrichtspraxis seit etwa 1950 gegeben. Die traditionelle Grammatiklehre wird durch ein Beispiel (Behandlung der „progressive form“ im Englischunterricht) vorgestellt. Dabei wird deutlich, daß die einseitige Akzentuierung der expliziten Regelbeherrschung einer Ausbildung fremdsprachlicher Kompetenz als Hauptziel des Unterrichts vielfach im Wege steht. Freilich ist damit die Frage nicht beantwortet, warum in dieser Tradition stehende Lehrwerke immer noch häufig verwendet werden und sich weithin unveränderter Beliebtheit erfreuen, mindestens bei vielen Lehrern; das Phänomen wäre einer systematischen Untersuchung wert, die dann vielleicht auch gleich eine Erklärung für das Auseinanderklaffen von Fachdidaktik und Lehrpraxis bringen würde. Die audiolinguale Methode wird knapp beschrieben, ihre Abhängigkeit von klassischem Strukturalismus und Behaviorismus wird aufgezeigt. Als ihr wichtigster Mangel wird der eklatante Widerspruch zwischen Anspruch und Praxis erkannt: rein audiolinguales Verfahren ist im Hinblick auf die Vermittlung der erforderlichen Fähigkeiten viel zu aufwendig, und mit dem immer wieder festzustellenden Rückgriff auf kognitive Vermittlungsarten wird das audiolinguale Prinzip aufgegeben oder doch verwässert. Weitere Kritik betrifft die Grundlagen: den Strukturalismus, der als asemantische und streng an der Oberfläche haftende Theorie nur Teilbereiche der Sprache erfaßt, und den Behaviorismus, der mit der mechanischen Identifizierung tierischen und menschlichen Verhaltens mögliche andere Faktoren des Spracherwerbs ausschließt. Diese Verengung des Blickwinkels führt zu einer einseitigen und defizitären Spracherlerntheorie.

Die „transformationelle Schulgrammatik“ besteht in dem Versuch, die von Noam Chomsky begründete Sprachtheorie unvermittelt in den Sprachlernprozeß zu integrieren. Sie wird in dem Buch ausführlicher erörtert, als es ihre tatsächliche Verbreitung im Unterricht und im Lehrmittelangebot verdient. Es gibt nur wenige konkretisierte Vorschläge, die GTG zur Grundlage des Fremdsprachenunterrichts zu machen; der bekannteste ist der von Owen Thomas für das Englische, und auch er hat nicht epochemachend gewirkt. Wo Versuche mit der GTG gemacht wurden, führten sie alsbald zu Ernüchterung. Zimmermann führt dies u. a. auf Mißverstehen der Begriffe „generativ“ und „Tiefenstruktur“ zurück, auch auf die mangelnde Reichweite der bislang entwickelten GTG: sie bezieht in der Regel Textstrukturen nicht ein, und pragmatische Sehweise ist ihr, von Ausnahmen abgesehen, völlig fremd. Man sollte sich durch derlei Beobachtungen nicht zu dem Schluß verleiten lassen, eine GTG des Deutschen sei überhaupt nicht „machbar“ (so, nach anderen, Zimmermann S. 31); daß sie aber in ihrer gegenwärtigen Standardform als unmittelbare Grundlage für den Fremdsprachenunterricht weniger geeignet ist, mag als erwiesen gelten.

3. Eine *didaktische Grammatik* konnte nach Zimmermann bisher hauptsächlich deshalb nicht geschaffen werden, weil man allzu einsträngig linguistische Betrachtungsweisen in den Unterricht übernehmen wollte, weil man die notwendig interdisziplinäre Fundierung des Fremdsprachenunterrichts nicht sah oder nicht ernst genug nahm. Im systematischen Teil wird deshalb die didaktische Grammatik als Lehrergrammatik auf Grund ihrer wichtigsten Voraussetzungen – Ziele, Inhalte, Lerner – detailliert beschrieben.

Als Richtziel des Fremdsprachenunterrichts gilt heute allgemein die Kommunikationsfähigkeit in Alltagssituationen. Dies bedingt ein Absehen von streng an der Systemgrammatik orientiertem Unterricht und ein Ausgehen von den Redeintentionen. Wie ein solches Lehrziel im einzelnen expliziert werden könnte, wird am Beispiel des Threshold-Level des Europarats erläutert; vgl. auch die Hinweise auf die Grenzen dieses Verfahrens (S. 55 ff.).

Für die Lehrinhalte (die eine Teilmenge der Lehrziele darstellen) ist pragmatische Fundierung besonders wichtig. Da pragmatische Regelungen als (weitgehend) universell gelten dürfen,

können sie auch der kontrastiven Linguistik wichtige und für den Fremdsprachenunterricht nützliche Anstöße geben. Es werden illustrative Beispiele für pragmatische Ziele und ihre Umsetzung im Unterricht gegeben, so S. 72 „Notwendigkeit zum Ausdruck bringen können“ – das formulierte Grobziel hebt zwar nur auf *il faut que* + subjonctif ab, läßt aber immerhin andere Möglichkeiten offen. Und auf der anderen Seite bedingt die pragmatische Sehweise ein Zurücktreten verschiedener Lehrgegenstände, die im herkömmlichen Unterricht zu den Selbstverständlichkeiten gehörten; Zimmermann nennt S. 62 ff. für den *code parole* des Französischen das *passé simple*, den *subjonctif de l'imparfait*, die Inversion im Fragesatz. Als wichtig werden im Bereich der Satzsemantik auch die Valenzbezeichnungen erkannt; das hierzu Gesagte offenbar allerdings geringe Vertrautheit mit der Valenzgrammatik, und folgerichtig enthält das Literaturverzeichnis auch keine Arbeiten zur Valenz im Deutschen, obwohl dieser Bereich speziell für die deutsche Sprache eingehend beschrieben wurde.

Bei den Lernenden spielt neben Eignung und Intelligenz vor allem die Motivation eine entscheidende Rolle. Es ist zu begrüßen, daß Zimmermann hier konkrete Anregungen aufgreift: Es sollen alternative Lernformen angeboten und bei der Auswahl dem Schüler ein gewisses Mitbestimmungsrecht eingeräumt werden. Die Struktur eines Kurses soll dem Schüler besser verdeutlicht werden, als dies der Unterricht üblicherweise vermag. Vor allem sollen die jeweils übergeordneten Lehrziele bekannt gemacht und eventuell diskutiert werden; dies könne z. B. auch Drillübungen als sinnvoll erscheinen lassen.

Aus solchen Überlegungen werden präzise Forderungen zu den Unterrichtsmethoden abgeleitet. Vor allem muß hinsichtlich Lernvoraussetzungen und Anordnung des Lernmaterials viel stärker als bisher weithin üblich differenziert werden. Bei der Strukturierung von Kursen ist der pragmatischen Komponente besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Piepho hat sogar „eine Grammatik der kommunikativen Register, Absichten und Ausdrucksqualitäten“ gefordert. Die Verwirklichungen solcher Vorschläge stößt freilich auf Schwierigkeiten: Es gibt noch keinen Katalog kommunikativer Absichten, und selbst wenn man einen hätte, ließe sich daraus nicht ohne weiteres eine Art pragmatischer Progression ableiten. Nach Zimmermann ist auch deshalb „eine linguistische Basisprogression unaufgebar“ (S. 92), sie sollte aber in pragmatischer Hinsicht flexibel gehandhabt werden. Dies mag für den Augenblick gelten. Für die nähere Zukunft können wir aber doch wohl – im Gegensatz zu Zimmermann – mit einer stärker pragmatischen Durchdringung des Fremdsprachenunterrichts rechnen, nachdem muttersprachliche Lehrwerke längst diesen Weg eingeschlagen haben und auch schon einige Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache beachtliche Ansätze zu einer kommunikativen Organisation des Unterrichts zeigen.

Aus den Überlegungen zur Motivation der Schüler sowie aus mehreren empirischen Untersuchungen wird sodann der Schluß gezogen, daß kognitive Lernverfahren, sofern sie nicht ausschließlich angewandt werden, den rein konditionierenden (audiovisuellen) überlegen sind, mindestens für Lernende ab 13 Jahren (aber auch für Jüngere ist, bei entsprechend niedrigem Abstraktionsniveau, bessere Eignung des kognitiven Unterrichts denkbar). Die Regeln und Erklärungen sind grundsätzlich in der Ausgangssprache zu geben. Regeln sollen vorwiegend deduktiv (gelegentlich aber auch induktiv) und im allgemeinen relativ früh eingeführt werden. S. 111 f. wird hierzu ein „Planungsraster zur Erarbeitung von Regeln“ gegeben. Anlässe für Kognitivierungen sieht Zimmermann überall dort, wo Interferenzen auftreten können (dazu Beispiele S. 113 ff.), ferner generell im Bereich der einzelsprachlichen Morphologie.

Über mögliche Formen der Kognitivierung liegen bislang nur minimale Forschungsergebnisse vor. Nach Zimmermann handelt es sich um das Bewußtmachen von Regeln; unter Regeln werden hier „Anweisungen zur richtigen Anwendung sprachlicher Regelungen“ (S. 116) verstanden – damit geht es eindeutig um richtigen Sprachgebrauch, nicht um das Memorieren formulierter Regeln. Ziel aller kognitiven Prozesse ist aber immer die *Internalisierung* der „Regeln als Anleitung“. Bei Formulierung und kognitiver Einführung von Regeln sind gewisse Bedingungen zu beachten. So müssen die in der Regel enthaltenen Begriffe den Lernenden

vorher bekannt sein, und die Regeln selbst müssen plausibel, einfach, angemessen sein; auch die Lernenden selbst müssen über die Funktion der Regeln informiert werden usw.

Ein solches Konzept mag nicht jedermanns Zustimmung finden. Gewichtige Einwände sind vor allem von psychologischer Seite vorgebracht worden. Van Parreren hat darauf aufmerksam gemacht, daß „grammatische Regeln“ und Gebrauchsregeln, wie sie beim Sprechen abgerufen werden, völlig verschiedener Natur seien. Es handle sich um verschiedene Systeme von Handlungsstrukturen, und nur die jeweilige Intervention des Lehrers garantiere Querverbindungen zwischen den beiden Systemen. Deshalb sei der kognitive Erwerb grammatischer Regeln ein Umweg. Zimmermann geht auf diese Argumentation, die in der Fremdsprachendidaktik epochemachend gewirkt hat, ausführlich ein. Vor allem zeigt er, daß diese Feststellungen allenfalls auf die Regeln des traditionell-grammatisierenden Unterrichts zutreffen, die nicht nur einen heute überholten linguistischen Forschungsstand wiedergeben, sondern auch häufig zu generell, zu abstrakt und gelegentlich gegenüber dem Sprachmaterial systemfremd sind.

Als Alternative hat Zimmermann 1969 seine „Signalgrammatik“ vorgeschlagen, deren Grundzüge kurz referiert werden (Nebenbei sei bemerkt, daß hier ein dritter Grammatikbegriff ins Spiel kommt: Grammatik als Reglement für Sprachbeschreibung, als Metagrammatik im Hinblick auf Zimmermanns „didaktische Grammatik“, als Meta-Metagrammatik im Hinblick auf die „inhärente Grammatik“). Diese Signalgrammatik enthält keine explizit verbalisierten Regeln, sondern implikative Formeln aus objektsprachlichen Ausdrücken wie

$$il\ faut\ que \rightarrow \left. \begin{array}{l} je\ prenne \\ j'aïlle \\ je\ mette \end{array} \right\}$$

oder, mehr kognitiv

„Anzeichen“ \rightarrow *going to*

„Anzeichen“ sind hier Elemente des vorhergehenden Textes, die eine Ursache des zukünftigen Geschehens (*going to*) bezeichnen. Sinn der signalgrammatischen Formeln ist, daß sich die Schüler die hinter den objektsprachlichen Formen stehende sprachliche Kategorie aneignen und durch ständiges Üben das zunächst kognitive wenn-dann-Schema internalisieren. Diese Zielsetzung ist gewiß nicht neu; sie gilt mindestens auch für die moderneren unter den grammatisierenden Lehrwerken. Neu ist allerdings die Form der Darbietung.

Die Mischung theoretischer Schemata mit objektsprachlichen Ausdrücken – die ja vielfältig variabel ist – könnte die Internalisierung durch Bewußtmachung erheblich erleichtern. Übergeneralisierungen können durch schrittweisen Aufbau der Kompetenz im Unterricht, aber auch durch Vermehrung oder Umformung der Schemata vermieden werden. Daß die Signalgrammatik streng oberflächenbezogen ist, mag man als Mangel gelten lassen – doch den teilt sie mit vielen anderen Grammatiken.

Als weitere Möglichkeit der Kognitivierung wird Galperins „Theorie geistiger Handlungen“ erwähnt.

Der systematische Teil wird abgeschlossen mit einer zweiseitigen Liste von „Leitfragen für die Planung von Grammatikunterricht“. Diese Fragen betreffen vor allem das Verhältnis der Feinziele zu den Richtzielen, zu den Fertigkeiten und zum pragmatischen Bereich, ferner die Möglichkeit von Interferenzen, die Art der Grammatikvermittlung, die Übungen und die Lernkontrolle.

Dritter Teil des Buches ist ein 29seitiges „Planungsbeispiel“: die Einführung des frz. *article partitif*. Dabei wird die Voraussetzung gemacht, daß mit einem Lehrwerk gearbeitet wird, dessen Anlage jedoch reflektiert und adressatenspezifisch modifiziert wird. Nach sprachlicher Analyse, Erörterung der Auswahl der Lehrinhalte und Schwierigkeitsanalyse wird eine Anordnung der einzelnen Lernschritte vorgeschlagen und ausführlich kommentiert. Dieses Planungsbeispiel,

das hier nicht im Detail referiert werden kann, gehört zu den besonderen Vorzügen des Buches. Abschließend ist nur Weniges zu kritisieren. Zunächst der zu generelle Titel – es hätte im Untertitel deutlich gemacht werden können, daß sich der Autor nur mit dem Englisch- und Französischunterricht (vorwiegend der Sekundarstufe I) beschäftigt; mindestens aber wäre eine abstrakte Einschränkung angebracht gewesen. Bedauerlich ist in jedem Fall, daß der Autor die wichtigste linguistische und fachdidaktische Literatur zum Bereich Deutsch als Fremdsprache ebenso wie die entsprechenden Lehrbücher überhaupt nicht berücksichtigt hat und dementsprechend auch in dem umfangreichen Literaturverzeichnis nicht aufführt. Von dem mit dem Titel gesetzten Anspruch her hätte man dies erwartet; dann hätten sich auch manche Einzelheiten präzisieren, manche korrigieren lassen.

Ungeachtet dieser Einschränkungen liegt hier ein wichtiges und höchst nützliches Buch vor. Ich sehe folgende Hauptverdienste. Erstens: Ein wesentlicher Teil der Forschung, vor allem auch der Nachbar- und Zubringerwissenschaften, ist gründlich aufgearbeitet, die Verflechtung verschiedener Fächer in der Fremdsprachendidaktik ist überzeugend und sorgfältig dargelegt worden. Zweitens: Die verbreitete, oft blindwütig geführte Diskussion um kognitiverende oder konditionierende Verfahren wurde nicht einfach um eine Stimme vermehrt. Vielmehr wurde auf Grund empirischer Untersuchungen und nach eingehender Argumentation ein abgewogenes Urteil formuliert, das kognitiverende Verfahren favorisiert und in der „Signalgrammatik“, zugleich einen praktischen Lösungsweg vorschlägt. Drittens: Der Autor scheut sich nicht, zahlreiche und detaillierte Unterrichtshinweise zu geben. Schon um dieser Tatsache willen wünscht man sich, daß das Buch modellbildend wirken möge.

Ulrich Engel, Mannheim