

Reiner Schmidt

Linguistische Grammatik und pädagogische Grammatik

Grundsätzliche Überlegungen zur Erarbeitung einer Grammatik für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache

1. Problemstellung

Bereits die Liste grammatischer Strukturen des Zertifikats DaF stellt eine „Vereinfachung“ in dem Sinne dar, daß sie eine Auswahl aus der Gesamtheit der registrierten und in Referenzgrammatiken beschriebenen Formen, Strukturen und Funktionen der Sprache enthält. Für den Lernenden bedeutet diese Art der „Vereinfachung“ eine Reduzierung des zu bewältigenden Lernstoffs in quantitativer Hinsicht.

Erfahrungsgemäß macht aber auch dieses bereits „reduzierte“ grammatikalische Lernpensum Lernenden noch Schwierigkeiten genug – und zwar verschiedenen Lernenden in unterschiedlichem Ausmaß und in unterschiedlicher Weise. Der einzelne Lernende mit seinen vorgängigen Lernerfahrungen und -gewohnheiten sowie seinem Vorwissen ist also ein wichtiger Faktor bei der „erfolgreichen“ resp. „erfolglosen“ Vermittlung von „Grammatik“.

Erfahrungsgemäß werden weiterhin die gleichen grammatischen Formen, Strukturen und Funktionen von verschiedenen Grammatiken und Lehrbüchern in z. T. ganz unterschiedlicher Weise dargeboten und vermittelt, und das mit ganz unterschiedlichem Lernerfolg. Offenbar spielt die Art (Qualität) der Vermittlung hier eine den Lernerfolg entscheidend beeinflussende Rolle. Dies läßt die folgende (etwas überspitzt formulierte) Hypothese nicht (ganz) unbegründet erscheinen:

- Die „Grammatik“ einer Sprache ist nicht schwierig;
- sie wird häufig genug nur auf schwierige Art und Weise dargestellt (und vermittelt).

2. Begriffserklärungen

Was soll aber nun im folgenden unter „Grammatik“ und was unter „Vereinfachung“ verstanden werden?

Unter „Grammatik“ versteht man gemeinhin die *Beschreibung* der Formen, Strukturen und Funktionen einer Sprache oder aber die Formen, Strukturen und Funktionen einer Sprache *selbst*. Das bedeutet zugleich zweierlei:

- (1) Weder eine Grammatik allein noch ein Wörterbuch allein stellt eine erschöpfende Beschreibung einer Sprache dar.
- (2) Alle Grammatiken und alle Wörterbücher einer Sprache zusammen sind niemals mit

der jeweiligen Sprache selbst und ihrem Gebrauch identisch; sie sind vielmehr lediglich „Abbilder“, „Modelle“ von Sprache und Sprachgebrauch, mit denen man unterschiedliche Ziele verfolgt und die Sprache und Sprachgebrauch auch unter je bestimmter Perspektive erfassen und mit unterschiedlichen Mitteln und Darstellungsweisen „abbilden“.

Damit erlangt die hier in Frage stehende „Grammatik“ im Sinne der Vermittlung der Sprache qua Vermittlung eines Modells dieser Sprache eine dem Fremdsprachenerwerb absolut dienende Funktion.

Und „Vereinfachung“ bedeutet in diesem Verstehens-Kontext keine linguistisch bedenkliche „Verfälschung“ qua Simplifizierung der Sprache. Unter „Vereinfachung“ als einer genuinen *lernpsychologischen Kategorie* wird vielmehr die Art und Weise der Auswahl, Anordnung und Präsentation grammatischer Formen, Strukturen und Funktionen verstanden, die das Erlernen der Sprache qua Einsicht in die Form-, Struktur- und Funktionseigentümlichkeiten einer Sprache „einfacher“ machen – „einfacher“ in dem Sinne, daß die entsprechenden sprachlichen (grammatischen) Phänomene möglichst leicht verstanden, möglichst gut behalten und möglichst sicher (auch in Transferzusammenhängen) realisiert werden können.

3. Sprachbeschreibung – vom Lernenden aus gesehen

Den eine Fremdsprache Lernenden dürften vor allem folgende Fragen interessieren:

- (1) Welche Formen und Strukturen gibt es?
- (2) Welche sind besonders wichtig und häufig gebraucht und gebrauchsfähig?
- (3) Wie (zum Ausdruck wovon) und in welchen Zusammenhängen werden die Formen und Strukturen gebraucht?
- (4) Wie kann ich die Formen, Strukturen und Funktionen am besten behalten und anwenden (Entwicklung einer individuellen Lernstrategie)?
- (5) Was an diesen Formen, Strukturen und Funktionen ist im Vergleich mit mir schon bekannten ganz neu, ähnlich, gleich?
- (6) Welche Ähnlichkeiten und Unterschiede gibt es im Vergleich mit meiner Muttersprache?

Die Frage nach Möglichkeiten der Sprachbeschreibung für den Sprachunterricht wird diese Interessenlage des Lernenden selbst immer im Blick behalten müssen.

Dieser Frage soll im folgenden am Beispiel der Verb-Valenz und Satzbaupläne nachgegangen werden.

4. Beispiel: Verb-Valenz und Satzbaupläne

Das Sprachbeschreibungs-Modell der Dependenz-(Verb-)Grammatik vermag demjenigen, der die deutsche Sprache als Fremdsprache lernt, eine Fülle wichtiger und brauchbarer Informationen zu liefern – sofern ihm diese Informationen so dargeboten werden, daß sie für ihn (a) verstehbar, (b) lernbar und behaltbar und (c) anwendbar und/oder transferierbar sind.

Zunächst: Was sind die wichtigen und brauchbaren Informationen für den DaF-Lernenden? Es sind vor allem die folgenden:

(1) Der Lernende erfährt, welche Satzglieder er realisieren muß (obligatorische Satzergänzungen) und/oder kann (fakultative Satzergänzungen), sobald er sich bei der Planung seiner Äußerung für die Verwendung eines je bestimmten Verbs entschieden hat; die Dependenz-(Verb-)Grammatik hält diese Informationen in Form von sogenannten „Satzbauplänen“ bereit. Er lernt also nicht bloß die Bedeutung eines Verbs, sondern zugleich sein syntaktisches „Umfeld“, die Art und Weise, wie mit ihm Sätze „konstruiert“ werden, mit welchen Satzgliedern es gemeinsam und zugleich vorkommt.

(2) Der Lernende erfährt weiterhin, daß verschiedene Bedeutungen ein- und desselben Verbs einhergehen mit je verschiedenen „Satzbauplänen“.

(3) Durch die mit dem Erlernen von Satzbauplänen einhergehende Unterscheidung von Satzgliedern nach „Ergänzungen“ und „Angaben“ erwirbt der Lernende die Voraussetzungen für das Verständnis von „Stellungs-Regularitäten“ von Satzgliedern im deutschen Satz, die über die „geläufigen“ Stellungsregeln hinausgehen.

Um diese Informationen verstehen, behalten und anwenden zu können, muß der Lernende etwa über die folgenden Kenntnisse und Fertigkeiten verfügen (die ihm z. T. auch erst im Vollzug des Lernprozesses zu vermitteln sind):

I. Kenntnisse

I.1. Kenntnis der Wortarten (insbesondere Verb, Substantiv, Adjektiv, Artikel, Präposition).

I.2. Kenntnis der Satzglieder allgemein und insbesondere im Sinne der Klassifizierung der Dependenz-(Verb-)Grammatik.

II. Fertigkeiten

II.1. Fertigkeit der „Abstraktion“ von konkreter Sprache im Sinne einer Klassifizierung von Formen und Funktionen.

II.2. Fertigkeit des Einprägens und Behaltens (oder nochmaligen selbständigen Ermitteln) von Modellen (Satzbauplänen) und/oder des Nachschlagens im Lexikon.

II.3. Fertigkeit des Anwendens der im Vollzug des Abstraktionsprozesses ermittelten Modelle von Sprache im konkreten Sprachgebrauch.

Die Frage nach Problemen und Möglichkeiten der Beschreibung formaler und funktionaler Grammatik für den Fremdsprachenunterricht ist hier wie auch generell nur im Zusammenhang mit den jeweils vorhandenen Kenntnissen und Fertigkeiten der Lernenden zu beantworten.

Erst wenn ein Teil der genannten Kenntnisse und Fertigkeiten vorausgesetzt werden kann (wobei diese Voraussetzungen sowohl mitgebracht als auch im vorangehenden Unterricht geschaffen worden sein können), wird ein Lernprozeß möglich und sinnvoll, in dessen Verlauf Satzbaupläne erworben, behalten und angewendet werden können.

Um Schwierigkeiten wie auch Möglichkeiten der Vermittlung von Satzbauplänen im Unterricht DaF zu ergründen, ist es zweckmäßig, entsprechend einschlägiges Informations- und Lernmaterial zu analysieren und zu vergleichen.

Nehmen wir als Beispiel die Satzbaupläne zum Verb „wissen“.

Bei *Helbig/Schenkel*¹ lesen wir:

wissen

- I. wissen₂ (V1 = kennen)
- II. wissen → Sn, Sa/pS/NS_{daß, ob, w}
- III. Sn →
1. Hum (*Mein Freund weiß den Weg.*)
 2. Abstr (als Hum) (*Der Betrieb weiß einen Ausweg.*)
- Sa →
1. ± Anim (*Er weiß einen zuverlässigen Arzt, Hund, ein gutes Lokal.*)
- p = um, von
- Wenn p = um,
- pSa →
1. Abstr (*Er weiß um ihre Sorgen.*)
 2. Act (*Er weiß um das Schwimmen.*)
- Wenn p = von,
- pSd →
1. Abstr (*Er weiß von dem Unglück.*)
 2. Act (*Er weiß von dem Training.*)
- NS →
- Act (*Er weiß darum /davon, daß die Gruppe arbeitet / ob gearbeitet wird / wer arbeitet.*)
- I. wissen₂ (V2 = können)
- II. wissen → Sn, Inf
- III. Sn →
1. Hum (*Der Lehrer weiß zu handeln.*)
 2. Abstr (als Hum) (*Der Singeklub weiß zu arbeiten.*)
- Inf →
- Act (*Er weiß zu diskutieren.*)

Und bei Engel/Schumacher² steht:

Verb	SBP	Beispielsatz
wissen		
wissen	01	P1 <i>Meine Schwester weiß sehr viel.</i>
1: SE mit fakultativem Korrelat	DASS:	<i>Meine Schwester weiß <es> genau, daß Vater später kommt.</i>
	FRAG:	<i>Meine Schwester weiß <es> nicht, wann Vater zurückkommt.</i>
	HPTS:	<i>Meine Schwester weiß <es> genau, Vater kommt heute später.</i>
Bemerkung:		E ₁ meist indefinit oder SE.
wissen (von – Dat)	01 (4)	PO <i>Ich weiß nichts (von diesem Vorfall).</i>
4: SE mit obligatorischem Korrelat	DASS:	<i>Ich weiß nichts davon, daß er morgen kommen will.</i>
	FRAG:	<i>Ich weiß nichts davon, ob er morgen kommen kann.</i>
wissen um – Akk	04	PO <i>Der alte Mann wußte um das Geheimnis.</i>
4: SE mit fakultativem Korrelat	DASS:	<i>Der alte Mann wußte <darum>, daß auf der Insel ein Schatz vergraben war.</i>
	FRAG:	<i>Der alte Mann wußte <darum>, wo der Schatz vergraben war.</i>
<sich/Dat> wissen	01	PO <i>Ich weiß <mir> keinen Rat [mehr].</i>

Bei der Analyse und dem Vergleich dieser beiden Darstellungen der „Valenz“ des Verbs „wissen“ sollen uns weniger die sachlichen Unterschiede in den beiden Darstellungen als die Frage interessieren, was an diesen beiden Darstellungen eher schwer oder eher leicht zu verstehen und zu behalten ist.

Nicht unmittelbar zu verstehen sind nahezu alle Kürzel:

V 1, Sn, Sa/ps/NS, HUM, Abst, ± Anim, pSa, Act, pSd, V 2, Inf. sowie die indizierte Ziffer 2 bei „wissen“ (bei *Helbig/Schenkel*) bzw. 1 : SE, DASS, FRAG, HPTS, 4 : SE, P 1, PO, AKK sowie die Ziffern 01, 01 (4, 04 (bei *Engel/Schumacher*)). Allenfalls ein sprachwissenschaftlich geschulter Leser wird manche (vielleicht sogar alle) dieser Kürzel auflösen und verstehen können. Alle diese Kürzel dienen im Kontext der „wissenschaftlichen“ Grammatik der Komprimierung qua Formalisierung der Darstellung und entsprechen damit einem der solchen Grammatiken zugrundeliegenden Leitziele (nämlich Sprache „so kurz wie möglich“ darzustellen). Daß diese Formulierung und Komprimierung lernpsychologischen Anforderungen wie Anschaulichkeit und Konkretheit strikt zuwiderlaufen, ist offensichtlich und einer der Gründe dafür, daß eine pädagogische Grammatik im Sinne einer „Lerngrammatik“ ganz anders aussehen muß, weil sie sich nach ganz anderen Zielvorgaben zu richten hat.

Ein anderes fundamentales Leitziel einer wissenschaftlichen Grammatik ist, Sprache „total“ zu beschreiben; das führt z. B. dazu, daß auch zu einer sehr weitreichenden „Regel“, einer Regel mit hohem Gültigkeitsgrad, nach Möglichkeit alle Ausnahmen notiert werden, auch und besonders solche, die in Texten höchst selten anzutreffen sind. Das Bemühen um „totale“ Abbildung von Sprache und ihrer jeweiligen Phänomene bis in die letzten Verästelungen hinein lenkt selbstverständlich das Interesse des Sprachwissenschaftlers auf diese oft niedrig frequenten „Ausnahmen“, was auch auf das äußere Erscheinungsbild der Grammatik durchschlägt: der Raum, der den „Ausnahmen“ von der Regel gewidmet wird, ist ihrer Frequenz (und damit meist auch ihrer Bedeutung für das Lernen) umgekehrt proportional.

Dieses Streben nach „Totalität“ (obwohl bei *Helbig/Schenkel* wie auch *Engel/Schumacher* bereits reduziert) zeigt sich u. U. bei der Darstellung der weitaus niedriger frequenten Satzbaupläne mit Präpositionalergänzung (wissen um, wissen von); daß diese Satzbaupläne niedrig frequent sind, zeigt sich gelegentlich auch an den angeführten Beispielen, die nicht nur wenig gebraucht, sondern gelegentlich ausgesprochen ungebräuchlich sind, denn welcher „native speaker“ äußert jemals Sätze wie „Er weiß *um das Schwimmen*“, „Er weiß von dem Training“, „Er weiß darum, daß die Gruppe arbeitet/ob gearbeitet wird/wer arbeitet“ (*Helbig/Schenkel*) oder „Ich weiß nichts davon, ob er morgen kommen kann“, „Der alte Mann wußte um das Geheimnis“ usw. (*Engel/Schumacher*).

Ein weiteres Beispiel für das Streben nach (wenn auch bereits eingeschränkter) Totalität sind bei *Helbig/Schenkel* alle unter „III.“ aufgeführten semantischen Informationen (z. B. „Sn → 1. Hum; 2. Abstr (als Hum)“), die die „semantischen Restriktionen“ für die Realisierung des jeweiligen Satzbauplans beschreiben, in dem genannten Beispiel also die, daß das Subjekt/die Nominativergänzung „Hum“ sein, d. h. ein menschliches Lebewesen (oder mehrere) bezeichnen muß. Für einen Fremdsprachen-Lernenden sind diese Informationen nur da von Bedeutung, wo sich diese Informationen nicht aus der Bedeutung des Verbs selbst ergeben, oder wo bei dem entsprechenden Verb der Muttersprache das „semantische Umfeld“ anders strukturiert ist. Für denjenigen jedenfalls, der die Bedeutung des Verbs „wissen“ als einen Aspekt der geistigen Fähigkeiten des Men-

schen lernt, stellt sich das semantische Problem nicht, d. h. er wird von Menschen (im Nominativ) reden, wenn er das Verb „wissen“ gebraucht und nie auf die Idee kommen, Sätze zu bilden wie etwa „Der Berg weiß“.

Während das Verständnis vor allem durch die Formalisierung der Darstellung erschwert wird, kommt bei der Lern- und Behaltbarkeit das Streben nach „Totalität“ noch erschwerend hinzu. Und die Frage der Anwendbarkeit stellt sich unter diesen Bedingungen erst gar nicht.

Wie hätte nun aber die Darstellung von sprachlichen Regularitäten auszusehen, die das Verstehen und das Behalten erleichtert und die das Anwenden ermöglicht?

Will man „Totalität“ und „Abstraktheit“ vermeiden, muß man (a) auswählen und (b) „konkret“ darstellen. Ein wichtiges Kriterium für die Auswahl ist die Gebrauchsüblichkeit und Gebrauchshäufigkeit des jeweiligen sprachlichen (und im engeren Sinne „grammatischen“) Phänomens; „konkret“ darstellen kann man mit Beispielen. Freilich sollte das auf der anderen Seite auch nicht zu einer reinen Beispielgrammatik führen, die lediglich Beispielwörter und Beispielsätze ordnet und aneinanderreihet, da bei diesem Modell der Aspekt der Anwendbarkeit noch nicht genügend berücksichtigt ist, der die Fähigkeit zu transferieren impliziert. Zu dem Satz „Meine Schwester weiß sehr viel“ (Engel/Schumacher) kann der Lerner erst dann analoge und satzbauplangemäße weitere Sätze bilden, wenn ihm klar (geworden) ist, daß die Wortgruppe „meine Schwester“ eine Realisierung der Nominativergänzung, die Wortgruppe „sehr viel“ eine Realisierung der Akkusativergänzung ist, er also das in dem konkreten Beispiel enthaltene allgemeine Satzbauplan-Modell erkannt hat. Erst auf der Basis dieses für kognitives Lernen unabdingbaren Abstraktionsprozesses können nun weitere Sätze gleicher Struktur gebildet werden.

Verstehbarkeit, Behaltbarkeit und Anwendbarkeit (inkl. Transferierbarkeit) bedeuten für den kognitiven Weg zum Fremdsprachenlernen, daß die jeweiligen sprachlichen Phänomene sowohl konkret (um verstehbar und behaltbar zu sein) als auch abstrakt (um anwendbar zu sein) dargestellt und vermittelt werden müssen. Da aber Abstraktheit – wie gesehen – weiterhin „gefährlich“ ist, weil sie Verstehen und Behalten erschwert, ist darauf zu achten, daß der geistige Prozeß, der zu dieser Abstraktheit führt (wobei die Abstraktheit gleichsam die Summe und das Ergebnis dieses Prozesses ist) für den Lerner nachvollziehbar bzw. (nach dem Konzept des „selbstentdeckenden Lernens“) selbsttätig vollziehbar ist. Dem entspricht das induktive Lernen, das von der konkreten Erscheinung zur allgemeinen (abstrakt formulierbaren) Regularität führt. Und da konkrete Beispiele leicht(er) verstehbar und behaltbar und lediglich durch einen Abstraktionsprozeß zu ergänzen sind, der nur bis zu dem Punkt zu führen braucht, von dem aus die Transferierbarkeit/Anwendbarkeit möglich wird, gilt für die Erstellung einer Lerngrammatik: So konkret wie möglich, so abstrakt wie nötig.

Nach dem bisher Gesagten lautet also der (vorläufige) Arbeitsauftrag an den Verfasser einer Lerngrammatik oder der „grammatischen“ Teile eines Lehrbuchs wie auch an den Fremdsprachenlehrer, dessen tägliches Geschäft es ist, Lernprozesse in Gang zu setzen und Lernergebnisse zu kontrollieren und zu korrigieren:

Stelle so dar, daß das jeweilige sprachliche (grammatische) Phänomen verstehbar, behaltbar und anwendbar ist. Um dies zu gewährleisten, wähle aus der Totalität unter dem Gesichtspunkt der Gebrauchsüblichkeit und Gebrauchshäufigkeit aus und stelle so dar, daß einerseits das konkrete Beispiel verstehbar und behaltbar ist und daß andererseits bei dem Lerner ein Abstraktionsprozeß in Gang gesetzt wird, der nur bis zu dem Punkt führen

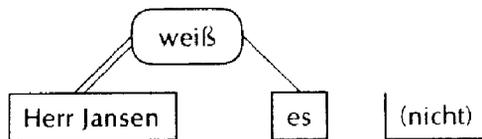
sollte, der für die Transferierbarkeit/Anwendbarkeit der jeweiligen Regularität benötigt wird.

Unter diesen Prämissen soll als nächstes die Darstellung des Satzbauplans von „wissen“ in dem Lehrwerk Deutsch aktiv³ analysiert werden:

wissen + NOM + AKK

(1) Herr Jansen weiß es (nicht).

AKKUSATIVERGÄNZUNG:
es



(2) Herr Jansen weiß nicht,
daß Klaus weggelaufen ist.

AKKUSATIVERGÄNZUNG:
daß Klaus weggelaufen ist
[= daß-SATZ]



(3) Herr Jansen weiß nicht,
warum Klaus weggelaufen ist.

AKKUSATIVERGÄNZUNG:
warum Klaus weggelaufen ist
[= INDIREKTER FRAGESATZ]



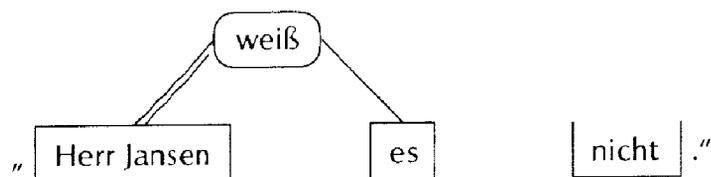
Betrachtet man diese Darstellung unvorbereitet bzw. mit den Augen eines unvorbereiteten Lernalters, sind auch hier Verstehens- und Behaltenshemmnisse zu befürchten, und zwar aufgrund der verwendeten grammatischen Terminologie (z. B. Akkusativergänzung), der verwendeten Kürzel (z. B. + Nom, + Akk) und der verwendeten graphischen Mittel (z. B. Kreise, geschlossene und offene Rechtecke, Dreiecke, einfache und doppelte Verbindungslinien).

Bei näherem Hinsehen zeigt sich jedoch, daß alle vorkommenden Begriffe, Kürzel und graphischen Mittel als dem Lerner bekannt vorausgesetzt werden können, da sie in den vorangegangenen Teilen des Lehrwerks nach und nach eingeführt und verwendet worden sind. Auch der Satzbauplan (+ Nom + Akk) ist bereits aus Kapitel 2 von Band 1 bekannt. Lerngegenstand ist hier: Teile von Satzbauplänen können bei vielen Verben auch durch je bestimmte Arten von Sätzen realisiert werden. Das wird an zwei Beispielen erläutert, was signalisiert, daß es sich hierbei nicht um eine Eigenschaft nur eines Verbs handelt, sondern um eine häufiger vorkommende Erscheinung.

Aus der „Totalität“ der Satzbaupläne des Verbs „wissen“ wurde mit dem Satzbauplan „+ Nom + Akk“ der hochfrequente mit den ebenfalls häufig vorkommenden Realisierungen der Akkusativergänzung durch daß-Satz und indirekten Fragesatz ausgewählt. Der Verzicht auf die niedriger frequenten Satzbaupläne („wissen um“, „wissen von“) ist

unschädlich, da dies für den Gebrauch des frequenten Satzbauplans keine Fehlerquelle darstellt. Vor allem auf den Satzbauplan „04 (wissen um – Akk)“ (nach Engel/Schumacher) kann man gut verzichten, da im konkreten Sprachgebrauch eher „ich kenne das Geheimnis“ als „ich weiß um das Geheimnis“ auftaucht und die Fälle, in denen das Präpositionalobjekt durch Nebensätze und ohne das fakultative Korrelat „darum“ realisiert wird, sich erkennbar nicht mehr von dem hochfrequenten Satzbauplan 01 unterscheiden: „Meine Schwester weiß genau, daß Vater später kommt“ (als Realisierung von 01) unterscheidet sich erkennbar nicht mehr von „Der alte Mann wußte, daß auf der Insel ein Schatz vergraben war“ (als Realisierung von 04) (bei Engel/Schumacher).

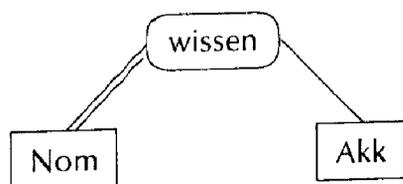
Die Darstellung selbst ist so konkret wie möglich und so abstrakt wie nötig: Der Beispielsatz wird zunächst „normal“ präsentiert und dann in einem zweiten Schritt so, daß die ihn konstituierende Struktur gleichsam „durchscheint“, wie auf einem Röntgenbild zum Vorschein kommt, ohne daß die konkrete „Oberflächengestalt“ gänzlich verschwände:



Es ist dies ein Schritt, den die Lerner leicht selbst vollziehen oder nachvollziehen können, da ihnen das Verfahren wie auch die „Bedeutung“ der graphischen Mittel inzwischen vertraut ist. Durch die farbige Unterlegung der Akkusativ-Stelle auch in den folgenden Beispielen (2) und (3) wird deutlich gemacht, worum es an dieser Stelle geht, daß nämlich die Akkusativergänzung auch durch daß-Satz und indirekten Fragesatz realisiert werden kann.

Bis zu diesem Punkt muß die Abstraktion führen, da (1) andere Arten von Nebensätzen für die Realisierung der Akkusativergänzung ausgeschlossen werden müssen und (2) erst auf der Grundlage dieser allgemeingültigen Regularität Anwendbarkeit, Transferierbarkeit des Gelernten möglich werden: Der Lerner kann jetzt so viele analoge Sätze mit „wissen“ bilden, wie ihm Wortschatz zur Verfügung steht (wobei die Fähigkeit, daß-Sätze und indirekte Fragesätze zu bilden, vorauszusetzen ist, weil sie in einem früheren Stadium des Lernprozesses erworben wurde).

Möglich wären natürlich auch noch weitere Abstraktionen, etwa folgender Art:



- Akk ⇨ Substantiv, Pronomen
- ⇨ daß-Satz
- ⇨ indirekter Fragesatz

Diese Abstraktion ist zwar noch verständlich, soweit sie am Ende eines Induktionsprozesses steht, sie ist aber weniger gut behaltbar als die vorangehenden Abstraktionsstufen mit

dem konkreten Beispielmateriale und somit nicht nur überflüssig (Transferierbarkeit/Anwendbarkeit ergab sich bereits auf der vorausliegenden Abstraktionsstufe), sondern für das Lernen hinderlich. Einprägen kann und soll sich dagegen der Lerner etwa folgende verkürzte Beispiele:

- | | |
|-----|--|
| (1) | Ich weiß etwas |
| (2) | Ich weiß, daß . . . |
| (3) | Ich weiß (nicht), ob/wer/wann/wo . . . |

Auf die bei *Helbig/Schenkel* zusätzlich aufgeführten semantischen Informationen bezüglich der Realisierung der Akkusativergänzung durch einen Nebensatz „NS → Act“, wobei die Kürzel „Act“, „Aktion, Handlung“ bedeutet, kann gut verzichtet werden, zumal sie irreführend ist und eine viel zu weit gehende Restriktion darstellt, denn selbstverständlich sind Sätze wie „Ich weiß genau, daß das nicht richtig ist“ völlig korrekt und gebräuchlich, obgleich sie keine „Handlung“ enthalten, sondern lediglich ein Verb, wie sich das für einen Nebensatz auch „gehört“.

Die Frage, die an dieser Stelle noch bleibt, ist die, ob sich das darzustellende Phänomen bzw. die Art der Darstellung „vereinfachen“ (im Sinne von: dem Lerner noch leichter zugänglich machen) läßt. Sicherlich lassen sich noch andere Darstellungsarten finden, die, weil z. B. noch stärker „visualisiert“, noch „lernerfreundlicher“ sind als die Darstellungsart in dem vorliegenden Beispiel: Ebenso sicher scheint aber zu sein, daß man nicht wesentlich unterhalb der dargestellten Abstraktionsebene bleiben kann, wenn Anwendbarkeit/Transferierbarkeit gewährleistet und überhaupt klar werden soll, warum und zu welchem Lernzweck der bloße Beispielsatz an der jeweiligen Stelle steht: Denn mit dem Satz „Herr Jansen weiß es nicht“ lassen sich praktisch *alle* grammatischen Formen und Funktionen darstellen, die in ihm enthalten sind.

5. Zusammenfassung

Auf der Basis der Analyse des gewählten Beispiels sowie der Analyse weiterer (hier nicht explizierter) Beispiele läßt sich die Frage nach den Problemen und Möglichkeiten der Beschreibung formaler und funktionaler Grammatik für das Fremdsprachenlernen folgendermaßen beantworten:

5.1 Probleme

Die Grammatik einer Sprache, sobald sie sich in Form von Grammatikdarstellungen (in Lehrbüchern, Grammatikbüchern) quasi materialisiert, ist immer bloß ein Teil-Modell der Sprache selbst. In diesem Modell sind Teile der Sprache nach einem bestimmten (bzw. auch von Grammatik zu Grammatik partiell verschiedenen) Kategoriensystem klassifiziert und abgebildet.

Der das Fremdsprachenlernen (potentiell) unterstützende Weg über die *Einsicht* (Kognition) in Formen, Strukturen und Funktionen einer Sprache, der gleichsam ein Umweg über das Modell hin zum Modell-Original (der Sprache selbst) ist, kann dem Lernenden in

zweierlei Hinsicht Schwierigkeiten bereiten: Zum einen muß das dem jeweiligen Modell zugrunde liegende Kategoriensystem (mit-)verstanden werden; zum anderen gewährleistet die Kenntnis des Modells noch nicht die Beherrschung des Modelloriginals.

Die vorhandenen Modelle einer Sprache (u. a. in Form sogenannter „wissenschaftlicher“ Grammatiken) unterliegen besonderen Bedingungen und Zielsetzungen: Sie folgen z. B. dem Ziel, die Sprache „total“, bis in die letzten Verästelungen, abzubilden, wobei auch niedrig frequente „Ausnahmen“ von erkannten Regularitäten das besondere Interesse beanspruchen, was häufig genug zu einer Disproportionalität von Frequenz (und damit Wichtigkeit für den Lernenden) und Umfang der Darstellung führt. Um die Darstellung gleichwohl möglichst „knapp“ zu halten, streben diese Grammatiken nach einer Komprimierung qua Formalisierung, was sich etwa an der massiven Verwendung von Kürzeln und weiterer Formalisierungen zeigt.

Diese eine wissenschaftliche Grammatik wesentlich charakterisierenden Merkmale schaffen automatisch erhebliche Lernprobleme, zumal sie dem Lernenden gleichsam als Summe eines Erkenntnis- und Abstraktionsprozesses entgegentreten, die er nur dann in ihrer inneren Logik verstehen kann, wenn für ihn das in diesem formalisierten Modell verborgene Modell-Original (die Sprache selbst) wieder sichtbar wird, was nur dann gelingen kann, wenn der abgeschlossene und in der Summe aufgehobene Erkenntnis- und Abstraktionsprozeß neu aufgerollt wird und von dem Lernenden selbst vollzogen oder nachvollzogen werden kann.

Die wissenschaftliche Grammatiken charakterisierenden Merkmale der „Totalität“ und „Komprimierung“ stoßen sich empfindlich mit den pädagogischen und lernpsychologischen Prinzipien der Verstehbarkeit, Behaltbarkeit und Anwendbarkeit. Selbst wenn die Verstehbarkeit „totaler“ wie „formalisierter“ Darstellungen sprachlicher Teilsysteme durch Wiederaufrollen des Erkenntnis- und Abstraktionsprozesses noch mit Mühe gewährleistet werden kann, sind diese Darstellungen aufgrund ihrer Abstraktheit kaum behaltbar und damit auch im Hinblick auf den Sprachgebrauch nicht anwendbar.

Vereinfachung bedeutet in diesem Problemhorizont keine Simplifizierung mit der Tendenz partieller Verfälschung sprachlicher Sachverhalte, sondern vielmehr Ermöglichung des Lernens, Behaltens und Anwendens durch Abbau oder Umgehung der diesem pädagogischen Dreischritt entgegenstehenden Hindernisse.

5.2 Möglichkeiten der Sprachbeschreibung für den Sprachunterricht

Um das Lernhindernis der Totalität der Darstellung in wissenschaftlichen Grammatiken abzubauen, ist aus dieser Totalität auszuwählen. Allgemeine Kriterien dieser zu treffenden Auswahl sind

(1) Gebrauchsüblichkeit und Gebrauchshäufigkeit der jeweiligen Formen, Strukturen und Funktionen und

(2) Reichweite der entsprechenden Regularität.

Dabei ist zu beachten, daß in jedem Einzelfall aufs neue entschieden werden muß, ob und wieviele „Ausnahmen“ von der jeweiligen „Regel“ von Anfang an mitzuliefern oder zu vernachlässigen sind: Niedrigfrequente Ausnahmen wird man (zunächst) zugunsten der Ermöglichung und Optimierung des Lernprozesses selbst (zunächst oder ganz) übergehen können. Ebenso wird man „selbstverständliche“ (weil nicht sprachspezifische) Informationen nicht zum (zusätzlichen) Lernstoff erheben.

Um das Lernhindernis der Formalisierung der Darstellung abzubauen, muß man so konkret und so anschaulich wie möglich darstellen: Dies läßt sich durch Beispielmateriale, in dem das Modell-Original, die Sprache selbst, erscheint, sowie die Ausnutzung aller Möglichkeiten der Visualisierung bewerkstelligen. Dies darf jedoch nicht zu einer reinen „Beispiel-Grammatik“ führen, da diese zwar den Prinzipien der Verstehbarkeit und Behaltbarkeit, nicht aber dem der Anwendbarkeit und Transferierbarkeit Rechnung trägt. Um Anwendbarkeit und Transferierbarkeit zu ermöglichen, muß die Darstellung vielmehr so sein, daß sie dem Lernenden eine Generalisierung ermöglicht; diese Generalisierung beinhaltet eine gewisse Abstraktion von dem dargestellten Beispiel (oder den dargestellten Beispielen); im Interesse der pädagogischen Prinzipien der Verstehbarkeit und Behaltbarkeit sollte dieser Abstraktionsprozeß jedoch nicht weiter als unbedingt für die Generalisierung nötig führen. Dabei bietet sich insbesondere eine Darstellungsweise an, bei der die generalisierbare Struktur quasi in und hinter dem konkreten Beispiel in partiell abstrakter Form erscheint, wobei man die durch die Teil-Abstraktion entstehenden Lernhemmnisse dadurch mildern kann, daß man visuelle Hilfsmittel verwendet (vgl. das Beispiel aus *Deutsch aktiv*).

5.3 Lernstrategien

Für den Lernenden muß der Prozeß der Entdeckung sprachlicher Formen, Strukturen und Funktionen, der sich in den Darstellungen wissenschaftlicher Grammatiken lediglich als Ergebnisse in Form von „Regeln“ und „Ausnahmen“ niederschlägt, wieder neu aufgerollt werden. Dabei ist theoretisch sowohl der „Weg zurück“ (von der Formel als dem Modell zum Beispiel als einem Ausschitt aus dem Modell-Original) als auch der „Weg nach vorne“ (von dem Beispiel zur Regularität) denkbar. Im Interesse einer besseren Verstehbarkeit, Behaltbarkeit und Anwendbarkeit ist der „Weg nach vorne“, mag er gelegentlich auch mehr Zeit beanspruchen, der lernpsychologisch zu bevorzugende, weil er

(a) beim Modell-Original ansetzt und damit vom leichter Verstehbaren, weil Konkreten, zum schwerer Verstehbaren, weil (partiell) Abstrakten führt, und weil er

(b) die Selbsttätigkeit des Lernenden bei der Erkenntnisgewinnung aktiviert und so erfahrungsgemäß zu besserem Verstehen und leichterem Behalten beiträgt.

Dieser „induktive“ Weg hat den weiteren Vorteil, daß der Lernende in zunehmendem Maße in die Lage versetzt wird, selbst Regularitäten zu erschließen, auch wenn fehlerhafte Generalisierungen nie ganz auszuschließen sind. Schließlich ist darauf zu achten, daß jede zum ersten Mal auftauchende Form, Struktur und Funktion von dem Lernenden in seine bereits vorhandenen Kenntnisse und Fertigkeiten eingebaut werden kann – und richtig eingebaut wird, was zu einer permanenten „Systemveränderung“ führt. Dies beinhaltet sowohl einen dauernden Vergleich mit der Muttersprache (auf der Ebene ihrer konkreten Erscheinung und/oder ihrer mehr oder weniger abstrakten und formalisierten Beschreibung) wie auch einen dauernden Vergleich mit dem je aktuellen Kenntnisstand und Fertigniveau in der zu erlernenden Fremdsprache wie auch u. U. einen Vergleich mit einer vorgängig erworbenen Fremdsprache.

Anmerkungen

- ¹ *Gerhard Helbig/Wolfgang Schenkel*: Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben. Leipzig 1973, S. 377–378.
- ² *Ulrich Engel/Helmut Schumacher*: Kleines Valenzlexikon deutscher Verben. Tübingen 1976, S. 300.
- ³ *Deutsch aktiv*. Ein Lehrwerk für Erwachsene. Band 2. München 1980, S. 35–36.