

Peter Eisenberg

Wissenschaftliche Grammatik in der Sprachlehre¹

Während der Aufbauphase der Linguistik hat man fast überall die bereits relativ ausgearbeitete generative Grammatik vollständig übernommen. Das führte in der Regel dazu, daß Unsicherheiten bei der Bestimmung des Gegenstandes oder der methodischen Prinzipien gar nicht erst entstehen konnten. Linguistik war häufig dasselbe wie ein bestimmter Typ wissenschaftlicher Grammatik, verstanden als die Lehre von der Form von Sätzen einer natürlichen Sprache oder auch *der* natürlichen Sprache. Linguistik war im wesentlichen Grammatik und Grammatik im wesentlichen Syntax.

Die Sprachwissenschaft ist inzwischen längst über die Syntax hinausgegangen. Es hat sicher seine Berechtigung, wenn dabei immer wieder auf die Begrenztheit der Erkenntnisse hingewiesen wird, die aus einer Analyse der Form natürlicher Sprachen zu gewinnen sind. Trotzdem liegt hier die Gefahr eines Mißverständnisses mit schwerwiegenden Folgen: Syntax ist für viele Linguisten nach wie vor gleichbedeutend mit generativer Syntax, auch wenn sie sich längst mit Pragmatik oder Psychologie befassen. Ein Versagen der generativen Grammatik führt dann leicht zu dem Fehlschluß, man könne mit Grammatik generell nichts anfangen. Dieser Fehlschluß ist am leichtesten zu vermeiden, wenn man sich die spezifischen Gründe vor Augen führt, die für die aufgetretenen Schwierigkeiten verantwortlich sind. Im folgenden wird das für einen speziellen Fall, nämlich das Versagen der generativen Grammatik als pädagogische Grammatik, versucht.

Kritik am Grammatikunterricht, wie er vor Beginn der Reform des Deutschunterrichts im Rahmen der Bildungsreform in den Schulen als wichtigster Teil der Sprachlehre üblich war, artikulierte sich auf zwei Weisen. Einmal wurde die Orientiertheit des Grammatikunterrichtes an vernünftigen Lernzielen überhaupt bezweifelt: gelehrt wurde danach ein nicht hinterfragter, überkommener Kanon von Selbstverständlichem. War der Grammatikunterricht andererseits lernzielmäßig ausgewiesen, so wurden diese Lernziele entweder als obsolet oder als mit den Mitteln des Grammatikunterrichtes nicht erreichbar kritisiert. Ersteres galt insbesondere für die Begründung des Grammatikunterrichtes mit der Notwendigkeit zur Anpassung an bestimmte Normen der Hochsprache. Dieser Begründungszusam-

¹ Überarbeiteter Text eines Vortrages in Hannover am 16. 1. 1975 und Göttingen am 27. 5. 1975.

menhang fiel der ideologiekritischen Aufarbeitung des Deutschunterrichtes zum Opfer. Beide Arten der Kritik wurden benutzt, wenn der muttersprachliche Grammatikunterricht mit der Vorbereitung und Erleichterung des Fremdsprachenunterrichtes begründet war. Das damals gängige Paradigma für Grammatik schlechthin, die lateinische Grammatik, schadete danach beim Erlernen moderner Fremdsprachen eher, als sie nützte. Grundsätzlicher noch war die Kritik, die das sogenannte Transfer-Problem in den Vordergrund rückte und bezweifelt, daß über das Einüben von grammatischen Regeln überhaupt oder zumindest auf effektive Weise Einfluß auf das Sprachverhalten genommen werden kann². Diese grobe Skizze der Situation als richtig vorausgesetzt, erschienen bei der Reform des Sprachunterrichtes zwei Ansätze als ‚natürlich‘.

1. *der programmatische Verzicht auf Grammatik*: Da der Grammatik ein eigenständiger Erklärungswert nicht zuzukommen schien, wurde sie als bewußt eingesetztes Instrumentarium zur Sprachbeschreibung zunächst ganz fallengelassen³. Statt dessen wurde bei der Information über Sprache alles Gewicht auf die Explikation ihres erkenntnistheoretischen Status und ihrer sozialen Funktion gelegt. Letztere wurde dabei zwar z. T. mit empirischen Einzeluntersuchungen konkret zu fassen versucht (etwa in der Sozialisations- und Sprachbarrierenforschung); das dabei notwendigerweise verwendete Instrumentarium zur Beschreibung von Texten wurde aber, wie es jeweils gebraucht wurde, aus dem von der Linguistik bereitgestellten Arsenal ausgewählt. Ein eigener Erkenntniswert wurde ihm nicht zugebilligt, am allerwenigsten der Syntax. Über die Rolle der Syntax in der zentral diskutierten Widerspiegelungsfrage war — etwa im Gegensatz zur Begriffsbildung, über die eine Brücke zur Lexik geschlagen werden konnte — einfach nichts bekannt; sie wurde auch gar nicht als Problem gesehen. So heißt es selbst bei einem Linguisten wie Meyer-Ingwersen, daß unter Syntax „die Lehre vom *Morphembestand* und den allgemeinen *Regeln der Verbindung*“, unter Lexik dagegen „alles das in der Sprache, was mit ihrer *Bedeutungs- und Bezeichnungsfunktion* zusammenhängt“⁴ zu fassen sei. Inzwischen würde wohl niemand mehr einen solchen Syntaxbegriff vertreten. Die syntaktischen Regeln der generativen Grammatik bei-

2 Eine übersichtliche Darstellung dieses älteren Abschnittes der Grammatikdiskussion findet sich in Glauber, S. u. a.: Sprachunterricht gleich Linguistik? Zur Kritik des linguistisierten Sprachunterrichts. Stuttgart 1975, S. 12 ff.

3 Diese Position liegt beispielsweise den Vorschlägen zugrunde, die in den Handreichungen für den Sekundarbereich II, sprachlich-künstlerisches Aufgabenfeld (Hannover 1973, S. 7—17) für Niedersachsen gemacht werden. Vgl. etwa auch Bamberg, M./Walter, H.: Sprache als Mittel gesellschaftlicher Kommunikation und Erkenntnis. Linguistische Berichte 31 (1974), S. 89—103.

4 Meyer-Ingwersen, J.: Überlegungen zum Fach ‚Deutsch‘. Linguistik und Didaktik 3 (1972), S. 294—305, hier S. 300 (Hervorhebungen im Original).

spielsweise sind nicht reine Kombinatorik, mit der zwischen grammatisch und ungrammatisch unterschieden wird, sondern sie liefern zu jedem Satz mindestens eine syntaktische Struktur. Eine syntaktische Struktur in diesem Sinne sagt aber etwas darüber aus, wie sich die Bedeutung des Satzes aus Wortbedeutungen aufbaut. Mit den syntaktischen Strukturen werden nach Auffassung einer weitergehenden Theorie grammatische Bedeutungen expliziert, und „in den grammatischen Bedeutungen widerspiegeln sich die vom Menschen erkannten allgemeinsten Beziehungen zwischen den Gegenständen und Erscheinungen“⁵. „Es ist nicht übertrieben, wenn man sagt, daß im System der grammatischen Bedeutungen in allgemeinsten Form auch die Gesetzmäßigkeiten des Denkens und die Gesetzmäßigkeiten der Verständigung in Erscheinung treten.“⁶ Es ist klar, daß der angesprochene programmatische Verzicht auf Grammatik bei einem solchen Grammatikbegriff seinen Sinn verliert: man braucht Grammatik immer dann, wenn man darüber reden will, mit welchen Mitteln Sprache Realität abbildet. Bleibt man nicht ganz im allgemeinen, dann ist Reden über Sprache immer auch Reden über ihre Form, Grammatik also vorausgesetzt.

2. *Grammatik als Mittel der Erkenntnis*: Mit der Abkehr von der früher festliegenden Rolle der Grammatik als Mittel zum Einüben von starren Sprachmustern und der Hinwendung zum Einsehen und Verstehen als eines generellen Lernziels war die Chance für eine Grammatik gegeben, die selbst nicht nur irgend etwas beschreiben, sondern auch etwas erklären wollte. Die generative Grammatik wollte etwas erklären, und das, was sie erklären wollte, schien darüber hinaus mindestens kompatibel, wenn nicht die genaue Entsprechung zu Lernzielen zu sein, die in der Schule gestellt waren: Die Erklärung des Spracherwerbs als einem der zentralen Gesichtspunkte bei der Auffindung von Bewertungskriterien für sonst gleichgute Grammatiken korrespondierte mit der Fixierung eines Lernziels als ‚Sprachlernen durch Einsicht, nicht durch Drill‘, und die Erklärung der Sprachfähigkeit, insbesondere des sog. kreativen Aspektes bei der Produktion und Rezeption von sprachlichen Äußerungen, ließ sich ohne Schwierigkeiten auf aufklärerische Lernziele wie sprachliche Mobilität, Durchschauen von Manipulation durch Sprache, kurz: das Sich-Verfügbarmachen des wichtigsten menschlichen Kommunikationsmittels beziehen⁷.

Das Eigengewicht, das die Grammatik als erklärungsstarke Theorie einer Sprache oder von Sprachen schlechthin erhielt, trug nun paradoxerweise selbst einiges dazu bei, daß die ursprüngliche Recht-

5 Serébrennikow, B. A. (Hrsg.): Allgemeine Sprachwissenschaft. Bd. 1. Berlin (DDR) und München 1973, S. 329.

6 a.a.O., S. 329.

7 Entsprechende Argumentationsweisen finden sich z. B. in Atzert, D. u. a.: Zum Beispiel ‚Reflexion über Sprache‘. Linguistik und Didaktik 1 (1970), S. 56—71.

fertigung zur Einführung der neuen Grammatik mehr und mehr aus dem unmittelbaren Gesichtsfeld verschwand. Das konnte dadurch geschehen, daß von der Erklärungskraft der grammatischen Theorie als einer Selbstverständlichkeit ausgegangen wurde, daß aber auch ein gewisser Zwang zur Einführung der neuen Grammatik bestand: die Mängel der alten Grammatik lagen ebenso auf der Hand wie die sog. Krise der Literaturwissenschaft zu jener Zeit, die es der Linguistik erlaubte, fast widerstandslos in die lehrerausbildenden Fachbereiche einzudringen. Aufgrund dieser damit phänomenologisch wohl einigermaßen korrekt beschriebenen, hinsichtlich des vollen Begründungszusammenhanges aber sicher nicht ausreichend charakterisierten Situation entwickelten sich nun eine Reihe von Einstellungen, Argumentationsweisen und Ideologemen zum Verhältnis von der Wissenschaft Linguistik und ihrer Anwendung in der Schule, die es insgesamt als vollkommen angemessen erscheinen lassen, wenn man davon spricht, die Linguistik habe sich gegenüber ihrer Funktion verselbständigt.

Das gilt besonders für ihr Verhältnis zur Sprachdidaktik, die zu einer Methodologie der didaktischen Umsetzung einer wissenschaftlichen Grammatik verkommt. Die neue Grammatik war formal relativ kompliziert. Die Rezeption des Modells selbst war natürlich im Sinne seiner Funktionalisierung unerlässlich, absorbierte aber schon so viel Energie, daß an die Funktionalisierung nicht mehr zu denken war. „Dem allgemeinen Bewußtsein nach hat es der Fachwissenschaftler ... mit der reinen Wissenschaft zu tun ... Demgegenüber geht es dem Fachdidaktiker um die methodische Aufbereitung der durch den Fachwissenschaftler zur Verfügung gestellten Inhalte zum Zwecke der Lehre...“⁸ Kann man also einerseits davon sprechen, daß die Didaktik der Sprache sich der Aufgabe einer Bestimmung allgemeiner Lernziele begibt und sie dem Streben nach Anschluß an die Wissenschaft opfert, so muß andererseits auch festgestellt werden, daß der Anschluß an die Wissenschaft in keiner Phase gelungen ist und wohl auch nicht gelingen konnte. Es ist von linguistischer Seite immer wieder davor gewarnt worden, verkürzte Versionen von wissenschaftlichen Grammatiken zur Basis von Schulgrammatiken zu machen. Dazu nur zwei Beispiele: Wenn im Sprachbuch „Sprache und Sprechen“⁹ einerseits davon die Rede ist, daß die theoretische Basis des Buches eine generative Grammatik nach dem Modell von Chomskys „Aspekte“¹⁰ ist, wenn andererseits die Rede davon ist, daß Transformationen in der Sprachdidaktik eine wichtige Rolle spielen, und es drittens heißt, daß „keine abstrakten Tiefenstruktu-

⁸ Sitta, H.: Didaktik und Linguistik. Diskussion Deutsch 19 (1974), S. 432.

⁹ Hannover 1971 ff., hier: Lehrerband 3, Einleitung. Vgl. dazu Ludwig, O.: Eine notwendige Trivialisierung? Praxis Deutsch 6 (1974), S. 11 bis 13. Eine Kritik mehrerer Sprachbücher findet sich in Glauber u. a., a.a.O.

¹⁰ Chomsky, N.: Aspekte der Syntaxtheorie. Frankfurt/M. 1969.

ren als Basis zugrunde gelegt werden“, dann ist die Verwirrung komplett, denn nach Chomskys Auffassung dienen alle Transformationen dem Übergang von Tiefen- zu Oberflächenstrukturen. Wer eine Grammatik nach den Prinzipien von „Sprache und Sprechen“ lernt, weiß nach Ansicht des von der Theorie überzeugten Linguisten nicht, *was* er eigentlich gelernt hat, weil die für den Erklärungsanspruch der Grammatik und die Erfassung des Gegenstandes konstitutiven Eigenschaften der Grammatik nicht mehr vorhanden sind. — Als zweites Beispiel nehmen wir das Buch „Eine Transformationsgrammatik für den Französischunterricht“¹¹ von Günter Peuser, in dem es heißt, daß Chomskys Modell „adaptiert, und das heißt vor allem vereinfacht wird“. Peuser stützt sich von vornherein mehr auf das ältere Modell der „Syntactic Structures“¹², gibt dafür aber außer der größeren Einfachheit überhaupt keine Rechtfertigung. Nicht einmal Chomskys eigene Gründe zur Entwicklung des neuen Modells werden gewürdigt. Dabei wäre nämlich herausgekommen, daß die Vereinfachung der Sprachbeschreibung für Chomsky ein wichtiger Gesichtspunkt ist. Bei Peuser führt die Vereinfachung zu ähnlichen Konsequenzen wie bei „Sprache und Sprechen“. Wegen der zu großen ‚Abstraktheit‘ von Tiefenstrukturen werden syntaktische Transformationen zwischen Oberflächenformen angesiedelt.

Es genügt, wenn wir festhalten, daß der Begriff der syntaktischen Tiefenstruktur für die Grammatiken von Chomsky fundamental ist, für die er einen Erklärungswert beansprucht. Ohne diesen Begriff lassen sich bei Chomsky weder syntaktische Beschreibungen vollständig angeben, noch lassen sie sich rechtfertigen. Strukturelle Verwandtschaften zwischen Sätzen lassen sich *nur* über Tiefenstrukturen zeigen. Ohne Tiefenstrukturen läßt sich der Erklärungsanspruch der Grammatik nicht aufrechterhalten, ohne diesen Anspruch können aber die Lernziele, die die Rechtfertigung zur Einführung der neuen Grammatik abgeben mußten, nicht aufrechterhalten werden.

Die Verselbständigung der von der Linguistik bereitgestellten Theorien einerseits und die als ‚Umsetzungstechnik‘ mißverstandene Didaktik andererseits führte weiter fast notwendig dazu, daß auch Mischformen von wissenschaftlichen Grammatiken als pädagogische Grammatiken diskutiert und verwendet werden. So wird etwa die Verwendung konstituenten- und dependenzgrammatischer Elemente im Klett-Sprachbuch damit begründet, daß „Baumgärtner ... aufgezeigt [habe], daß das Prinzip der Dependenz und das der Konstituenz sich gegenseitig ergänzen und daß beide Beschreibungsweisen in eine übergeordnete Theorie eingehen müßten“¹³. Diese Argumentation bedeutet alles andere als eine Berufung auf die Sprachwissenschaft, denn hier wird eine *Forderung*, die sich die theoretische Lin-

11 Freiburg 1973, hier S. 56. Vgl. auch die Rezension von W. Klein und K. Knapp, *Linguistische Berichte* 31 (1974), S. 54–58.

12 Chomsky, N.: *Syntactic Structures*. Den Haag 1957.

13 Klett-Sprachbuch 5, Lehrerband. Stuttgart 1973, S. 14.

guistik selbst stellt und die übrigens bis heute nicht eingelöst ist, weil das Verhältnis von Abhängigkeitsgrammatiken zu Phrasenstrukturgrammatiken nicht voll geklärt werden konnte, zur Rechtfertigung der Vermischung beider Konzepte für eine didaktische Grammatik herangezogen. Der Wissenschaft geht es bei diesem Versuch darum, die Erklärungskraft der Grammatik zu erhöhen. Dazu ist zumindest notwendig, daß in der Mischgrammatik ganz bestimmte Eigenschaften beider Grammatiken erhalten bleiben. Darin besteht genau das Problem, das nicht in der didaktischen, sondern nur in der wissenschaftlichen Grammatik reflektiert werden kann.

In der „Sprachdidaktik Deutsch“¹⁴ von Eichler heißt es, daß „der Mischtypgedanke ... für ein didaktisches Grammatikmodell nahe liegt ...“ Als Begründung dient ausschließlich, daß die Dependenzrelation von jüngeren Schülern leichter zu erfassen sei als die Relation ‚ist Bestandteil von‘, die der Konstituentenstrukturgrammatik zugrunde liegt. Auch hier ist zu Recht darauf hingewiesen worden, eine Mischgrammatik als Schulgrammatik jedenfalls dann unhaltbar ist, wenn die für verschiedene Altersstufen bzw. in unterschiedlichen Zusammenhängen gegebenen Begriffsbestimmungen miteinander unverträglich werden, wie das in „Sprache und Sprechen“ der Fall ist¹⁵. Dieses Vorgehen verstößt nicht nur gegen ein elementares Prinzip der Theorienbildung, sondern erst recht gegen ein elementares Prinzip der Didaktik selbst. Das ist als Faktum trivial, weist aber auf eine der Konsequenzen aus der Trennung von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik: mangelnde Fachkompetenz macht auch eine sinnvolle Didaktik als Didaktik unmöglich.

Was den Mischtyp darüber hinaus problematisch macht, ist der beinahe notwendige Verlust der Erklärungskraft der entstehenden Grammatik. Das ist um so eher der Fall, je stärker der Erklärungsgedanke an die Form der Grammatik selbst gebunden ist, wie das bei der generativen Grammatik ganz extrem der Fall ist. Chomsky spricht davon, daß die Grammatik einer Sprache als Theorie einer Sprache und die universelle Grammatik als Theorie der menschlichen Sprache zu gelten habe. Gleichzeitig muß man sich immer wieder klar machen, daß die Diskussion um die Erfäßbarkeit von primärsprachlichen Daten in der generativen Grammatik immer eine Diskussion um die Form der Grammatik war: neue Daten machen die Veränderung der Form des Modells notwendig. Die Wissenschaft nimmt soweit ihren Grundgedanken einer Grammatik als Theorie ernst. Angesichts dieser Tatsache scheint es schlechterdings nicht zu rechtfertigen, Grammatikmodelle zu vermischen ohne dabei das Hauptaugenmerk auf die Frage zu richten, in welcher Weise sich die Erklärungskraft der vermischten Grammatiken zu der der Mischgrammatik verhält.

¹⁴ München 1973, S. 216.

¹⁵ Vgl. dazu Ludwig, O.: Ein Sprachbuch, zwei Grammatikmodelle — geht das? Praxis Deutsch 2 (1974), S. 4—5.

Das Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik ist übrigens nicht nur im Bereich der Grammatiktheorie problematisch. Zwar schienen Gegenstandserweiterungen wie die von Sprachtheorie auf Kommunikationstheorie oder die von Sprachkompetenz auf kommunikative Kompetenz zunächst lernzielabhängig zu sein. Bei genauerem Hinsehen zeigt sich aber, daß entweder Altes mit neuem Etikett verkauft wird¹⁶ oder daß die Lernziele wiederum über ein ‚didaktisiertes‘ Theorienkonglomerat erreicht werden sollen, gebildet aus miteinander durchaus unverträglichen Theorien¹⁷.

Die beiden bisher charakterisierten Positionen lassen sich als Reaktion auf die ganz zu Anfang angedeutete desolante Lage des Sprachunterrichts vor Beginn der Bildungsreform verstehen: einmal als Versuch, das Verhältnis von Sprache und Realität durch historisch bewußte Reflexion des Sprachbegriffs zum Hauptgegenstand zu machen, andererseits über die Rezeption einer sich als Theorie von der Sprache verstehenden Grammatik die Erklärungsziele der Theorie mit ihr selbst zu übernehmen und sie in möglichst direkte Beziehung zu schulischen Lernzielen zu bringen. Zugespißt kann man vielleicht so formulieren: es hat einerseits den Versuch gegeben, einen auf allgemeinere Lernziele gerichteten Sprachunterricht ohne expliziten Bezug auf Grammatik zu konzipieren, und es hat den Versuch gegeben, einen Sprachunterricht mit eingeschränkteren Lernzielen unter hervorragender Beteiligung des Grammatikunterrichtes zu konzipieren.

Daneben gab es aber zahlreiche Versuche, beide Momente miteinander zu verbinden; auch dazu zwei Beispiele, die als repräsentativ gelten können. Das eine, unmittelbar den schulischen Bereich betreffend, ist der Hessische Bildungsplan von 1969, der den Grammatikunterricht funktionalisieren wollte hinsichtlich des Lernziels ‚Reflexion über Sprache‘, das sich durchaus emanzipatorisch verstand, wie seine Einbettung in allgemeinere Lernziele (politische Sprache, Werbesprache, Sprachbarrieren, ‚Kompetenzerweiterung‘) zeigt. Ganz ähnlich lassen sich eine Reihe von Konzeptionen für das linguistische Grundstudium an lehrerbildenden Fachbereichen als Versuche zur Integration beider Aspekte ansehen, namentlich etwa das Grundkurskonzept, das seit 1970 am Germanischen Seminar der FU Berlin praktiziert wurde¹⁸. Verkürzt gesagt, sollte im ersten Teil des auf zwei Semester ausgelegten Kurses ein Überblick über die Vielfalt der gesellschaftlichen Funktionen von Sprache gegeben werden,

16 Wie in Glinz, H.: Germanistik in der Gesamthochschule — Zielsetzung und Aufbau. In: Kolbe, J. (Hrsg.): Neue Ansichten einer künftigen Germanistik. München 1973, S. 247—271.

17 Z. B. Kochan, D. C.: Sprachdidaktik und kommunikative Kompetenz. *betrifft erziehung* 6/10 (1973), S. 16—22, hier insbesondere S. 22.

18 Vgl. Hartmann, D.: Linguistische Grundkurse am Germanischen Seminar der Freien Universität Berlin 1968—1972. Mit einem Anhang von G. Voigt: Eine Variante zu ‚Einführung in die Linguistik I‘. *Linguistische Berichte* 26 (1973), S. 46—58.

während der zweite Teil das methodische, handwerkliche und theoretische Rüstzeug zur selbständigen Bearbeitung relevanter Fragen bereitstellen sollte, die sich im Idealfall aus dem ersten Teil ergeben hatten. Wie anderswo, war diesem Konzept auch in Berlin nur ein Teilerfolg beschieden. Der 1969 in seiner unmittelbar an die neuere Linguistik anschließende und auch politisch als fortschrittlich geltende Hessische Bildungsplan wurde schon nach weniger als drei Jahren wieder aus dem Verkehr gezogen und durch die hinsichtlich des Deutschunterrichtes ein ganz anderes Konzept vertretenden Rahmenrichtlinien von 1972 ersetzt (die übrigens wesentlich weniger Grammatikunterricht vorsehen).

Man kann die Gründe für den Mißerfolg des Konzeptes in zwei große Gruppen einteilen: *einmal* wurden die Lernziele, die sich mit der neuen Linguistik in Verbindung bringen ließen, einer Kritik unterzogen. Es ist klar, daß bei einem Ansatz, der die Grammatik als in erster Linie funktional in Hinsicht auf die Lernziele des Sprachunterrichts versteht, die Rolle des Sprachunterrichtes selbst früher oder später problematisiert werden mußte. Letztlich mußte die Lernzielbestimmung über einen Regreß auf die gesellschaftliche Funktion der Erziehungsarbeit durchgeführt werden. Die gründliche Reflexion der Ziele der Bildungsreform und ihrer Folgen für die Ausbildung an Schule und Hochschule bedeutete die Abkehr von vielem, was zunächst als fortschrittlich unterstützt worden war. Für die Sprachwissenschaft sind als beispielhaft zu nennen: (a) die Kritik der Soziolinguistik als einer zumindest in ihren gängigen Formen eher sprach- als gesellschaftskritischen Theorie¹⁹ und (b) die Kritik des von der neuen Linguistik vorausgesetzten Sprachbegriffes sowohl aus sprachwissenschaftlicher Sicht (die sog. pragmatische Wende) als auch aus philosophischer, insbesondere erkenntnistheoretischer Sicht²⁰ und schließlich unmittelbar politischer Sicht, die die für den Sprachunterricht formulierten Lernziele aufgrund einer allgemeinen Ablehnung der für die Bildungsreform vorgegebenen Ziele verwarf²¹. Die *zweite* Gruppe von Gründen berührt ganz unmittelbar das Verhältnis von Fachwissenschaft und schulischem Lehrgegenstand. Es ist immerhin erstaunlich, wie wenig die Linguistik, die ihre enorme quantitative Erweiterung zum weitaus größten Teil dem Eindringen in die Schule verdankt, sich um die Motivierungs- und Umsetzungsprobleme gekümmert hat. Als krasses Beispiel sei auf die Stellungnahme zweier Linguistikprofessoren zu den schon

19 Vgl. Hager, F./Haberland, H./Paris, R.: Soziologie und Linguistik. Die schlechte Aufhebung sozialer Ungleichheit durch Sprache. Stuttgart 1973.

20 Z. B. Motsch, W.: Zur Kritik des sprachwissenschaftlichen Strukturalismus. Berlin (DDR) 1974.

21 Vielleicht am deutlichsten in Maas, U.: Die neue Wissenschaft und ihr Funkkolleg. In: Maas, U./Wunderlich, D.: Pragmatik und sprachliches Handeln. Mit einer Kritik am Funkkolleg 'Sprache'. Frankfurt/M. 1972, S. 6—45.

erwähnten Vorschlägen für Sprachkurse des niedersächsischen Kultusministers verwiesen, in der es heißt: „Konstruktive kritik können wir ... zur zeit nicht leisten, wenn wir sprachwissenschaftlich-filologisch sauber bleiben wollen. Wir — hochschullehrer — wissen gar nicht recht, was da in den schulstuben getrieben wird und in welcher hinsicht und in welchem umfang sprachwissenschaft für den schulstubenbetrieb von nutzen ist.“²² Mir scheint, die Unvereinbarkeit von ‚wissenschaftlicher Sauberkeit‘ und Schulrelevanz liegt keineswegs nur oder vorrangig am mangelnden Wissen darüber, was die Schule braucht, sondern ebenso sehr in Mängeln der Theorie, deren Beseitigung nun unbestritten eine Aufgabe der Hochschullehrer ist. Stellt sich das als unmöglich heraus, muß die Theorie verschwinden, wenn man wissenschaftlich sauber bleiben will. Wir wenden uns unter diesem Gesichtspunkt noch einmal unserer wissenschaftlichen Grammatik zu (ohne allerdings damit zu unterstellen, daß Lang und Thümmel gerade sie meinen).

Aus dem Anspruch der Grammatik, das Sprachwissen eines idealisierten Sprechers oder Hörers darzustellen, läßt sich eine Reihe von Anwendungsfällen oder Interpretationen der Grammatik ableiten. Solche Interpretationen schlagen die Brücke von der Grammatik bzw. der Wissenschaft von der Grammatik zu anderen Disziplinen, die sich ebenfalls mit Sprache befassen, dabei aber nicht wie die Grammatik die Form sprachlicher Einheiten als primären Gegenstand haben, sondern diese Form als Korrelat oder Teil einer anderen Untersuchungsgröße ansehen. Hat man mit einer Grammatik tatsächlich etwas Relevantes über das Sprachwissen einer Person oder unter diesem Gesichtspunkt homogenen Gruppe von Personen ausgesagt, so sollte es möglich sein, diese Grammatik sinnvoll in Beziehung zu setzen zu anderen Grammatiken, die offensichtlich verwandtes aber nicht identisches Sprachwissen anderer Personen oder Personengruppen darstellen. Überlegungen dieser Art lagen den Versuchen einer Verwendung generativer Grammatiken zur Erfassung schichtenspezifischen Sprachverhaltens zugrunde. Zwar ist schon häufig festgestellt worden, daß die Grammatik dieser Aufgabe nicht gewachsen ist, aber noch niemand hat überzeugend dargelegt, daß sie ihr nicht gewachsen sein sollte. Schwierigkeiten bringt insbesondere der Gedanke einer Unterscheidung mehrerer Repräsentationsebenen mit sich, wie er für die generative Grammatik konstituierend ist. Für die Soziolinguistik ist er eher verwirrend als hilfreich. So ist es bisher nicht gelungen, den für die Beschreibung sprachlicher Differenzen wichtigen Begriff der syntaktischen Komplexität so zu fassen, daß er einerseits den Bedürfnissen der Soziolinguistik genügt, andererseits aber vernünftig im Sinne einer generativen Grammatik wäre: ist ein Satz oberflächenstrukturell, aber nicht bedeutungsmäßig einfacher als ein anderer, so ist er nach

22 Lang, M./Thümmel, W.: Literaturwissenschaftliche Betrachtung sprachwissenschaftlich-historischer Denkmäler. Linguistische Berichte 31 (1974), S. 59—72.

generativer Auffassung syntaktisch komplexer, weil transformationell ein größerer Aufwand getrieben werden muß, um von der komplexen Tiefenstruktur auf die einfachere Oberflächenstruktur zu kommen²³. Damit läßt sich von der Grammatik her kein Argument für eine kompensatorische Spracherziehung dreheln. Aber auch in der anderen Richtung macht die Frage nicht viel Sinn. Der amerikanische Soziolinguist Labov hat sich einmal die Frage vorgelegt, ob zwei an der Oberfläche deutlich differierende Soziolekte tiefenstrukturell gleich oder verschieden seien²⁴. Er ist zu keinem befriedigenden Ergebnis gekommen. Da nichts darüber bekannt ist, auf welche Weise Hypothesen über Tiefenstrukturen empirisch bewertbar sind, ist das prinzipiell das einzig mögliche Ergebnis, m.a.W.: falls Labovs Frage von empirischem Interesse für die Soziolinguistik ist, so ist sie falsch gestellt. Der Aufbau der linguistischen Theorie selbst verbietet es, bestimmte Fragestellungen als empirische zu erörtern.

Umgekehrt ergeben sich für die Grammatiktheorie erhebliche Probleme, wenn man versucht, den Anforderungen der Soziolinguistik gerecht zu werden. Statt verschiedene Grammatiken für verschiedene Soziolekte ('Varietäten') zu schreiben, gibt es auch den Vorschlag, eine einzige Grammatik zu verwenden, die für alle Varietäten gilt²⁵. Die Regeln dieser Grammatik werden dann für die einzelnen zu beschreibenden Varietäten mit Wahrscheinlichkeitsindizes für ihre Anwendung bewertet, so daß z. B. eine Regel, die in einer Varietät nicht vorkommt, für diese den Index 0 erhalte. Dieses Vorgehen wirft eine Reihe von technischen Problemen auf, die für generative Grammatiken ursprünglich nicht vorgesehen waren. Diese Probleme lassen sich zwar lösen; jedoch haben die unter diesen Voraussetzungen noch möglichen Grammatiken Eigenschaften, die generative Grammatiken nicht haben dürfen, wenn sie ihrem ursprünglichen Erklärungsanspruch genügen wollen. Man kann sich im vorliegenden Zusammenhang mit dieser ganz formellen Darstellung des Gedankengangs begnügen, weil es nur auf das Ergebnis ankommt: eine generative Grammatik als Varietätengrammatik hat ihren Erklärungsanspruch aufgegeben. Sie kann natürlich trotzdem zur Sprachbeschreibung verwendet werden. Über ihren Wert als Beschreibungsinstrument hinausgehende Gründe zur Verwendung einer generativen Grammatik gibt es damit nicht.

23 Das ist nicht die einzige Schwierigkeit mit der syntaktischen Komplexität, vgl. Schulz, G.: Die Bottroper Protokolle. Parataxe und Hypotaxe. München 1973. (Rezensioniert von K. Jacobsen in *Argument* 90.) Einen Überblick gibt Bartsch, R.: Gibt es einen sinnvollen begriff von linguistischer komplexität? *Zeitschrift für germanistische linguistik* 1 (1973), S. 59—73.

24 Labov, W.: Is the Black English Vernacular a Separate System? In: ders.: *Language in the Inner City*. Philadelphia 1972, S. 36—64.

25 Klein, W.: *Variation in der Sprache. Ein Verfahren zu ihrer Beschreibung*. Kronberg 1974. Vgl. auch meine Rezension in *Argument* 93.

Fast noch schwieriger ist die Situation für die generative Grammatik, wenn man ihre Bedeutung für die auf sie bezogene Psycholinguistik betrachtet. Man kann ohne Übertreibung feststellen, daß praktisch überall dort, wo man zunächst eine Bestätigung für linguistische Hypothesen oder Ergebnisse aus der Psycholinguistik erwartet hatte oder sie schon als gegeben ansah, diese bei näherem Hinsehen hinfällig wurde. Entweder zeigt sich, daß Ergebnisse der Psychologie wohl in gewissen Grenzen kompatibel mit solchen der Linguistik sind, sie aber keineswegs stützen, oder daß sie ihnen direkt widersprechen. Einige der meistdiskutierten Beispiele können das verdeutlichen. Die berühmten Klick-Experimente der Amerikaner Fodor und Bever²⁶ haben gezeigt, daß für Sprecher des Englischen ein Aussagesatz perzeptuell tatsächlich in Teile zerfällt, die umfangmäßig mit der Gliederung in Konstituenten übereinstimmen, wie sie von generativen Grammatiken angesetzt werden. Man hat daraus auf die psychische Realität bestimmter grammatischer Regeln geschlossen. Das ist durch nichts gerechtfertigt, denn (1) sagt die bloße Teilung von Sätzen nichts über den Realitätsgehalt von Begriffen wie Subjekt und Prädikat oder von Kategorien wie Nominalphrase und Verbalphrase aus (die von den entsprechenden Regeln impliziert werden), (2) werden die Hauptteile eines Satzes nach Ansicht der generativen Grammatik weiter zerlegt, wobei die Grammatik keiner der Zerlegungen einen Sonderstatus zubilligt, die psychische Realität also für alle gezeigt werden müßte (was nicht möglich war), (3) kann nichts Definitives darüber gesagt werden, ob die beobachtete perzeptuelle Gliederung oberflächen- oder tiefenstrukturell gilt und (4) sind Sätze auch nach der Duden-Grammatik gegliedert, und diese Gliederung dürfte den Ergebnissen von Klick-Experimenten mindestens so weit entsprechen, wie die von den meisten generativen Grammatiken angesetzten Gliederungen.

Die psychische Realität einer Zweiteilung in Oberflächen- und Tiefenstruktur hat man dadurch zu zeigen versucht, daß die reine Form von Sätzen (Oberfläche) schneller vergessen wird als ihre Bedeutung (Tiefenstruktur). Die für die Gedächtnispsychologie fundamentale Unterscheidung von Lang- und Kurzzeitgedächtnis wird dabei für die Linguistik regelrecht usurpiert. „Die linguistische Begründung für diese Vorstellung liegt in der Tatsache, daß die syntaktischen Strukturen auf der Oberflächenebene viel weniger komplex sind als auf der Tiefenebene . . . Das Argument ist schlagend; es bedeutet nämlich, daß wir eine Transformationsgrammatik haben

26 Fodor, J. A./Bever, T.: The psychological reality of linguistic segments. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 4 (1965), S. 414 bis 420. Die Versuchsperson hört einen Satz und irgendwo im Satz ein Klick-Geräusch. Anschließend soll angegeben werden, wo das Geräusch im Satz gehört wurde. Es ergab sich, daß das Geräusch in die Grenze zwischen den Hauptkonstituenten verlegt wurde, auch wenn es tatsächlich in einem gewissen Bereich vor oder nach dieser Grenze aufgetreten war.

müssen.“²⁷ Dagegen ist mindestens einzuwenden, daß (1) Chomsky seine Tiefenstrukturen gerade nicht als semantische, sondern als syntaktische ansieht, die psychologisch notwendige Unterscheidung zwischen Form und Bedeutung, die in der Tat von der neueren, über die generative Linguistik hinausgehenden Psycholinguistik an den Anfang jeder Untersuchung gestellt wird²⁸, dem also nicht notwendig entspricht, (2) unabhängig davon mit der Notwendigkeit einer Unterscheidung von Oberflächen- und Tiefenstruktur noch nichts darüber gesagt ist, daß sie gerade mit Hilfe von Transformationen ineinander überführt werden²⁹, (3) die von den Linguisten vertretenen Auffassungen weder hinsichtlich der Form von Tiefenstrukturen noch der von Oberflächenstrukturen psychologisch bestätigt werden konnten und (4) die Korrelation von Einfachheit der Oberflächenstruktur und Bearbeitung im Kurzzeitgedächtnis ganz unhaltbar ist. Eins der wichtigsten aber wenig rezipierten Ergebnisse des theoretischen Zweigs der generativen Linguistik besagt, daß es nicht möglich ist, ‚generative Oberflächengrammatiken‘ zu schreiben, die genau die Sätze und Strukturen *direkt* erzeugen, die man sonst über Tiefenstrukturen und Transformationen erhält. Deshalb ist die Satzanalyse — schon was die Zuweisung von Oberflächenstrukturen betrifft — ein viel schwierigeres Problem, als es das Grammatikmodell zunächst vermuten läßt³⁰. Es ist daher sicher ganz falsch, aus den Beschränkungen des Kurzzeitgedächtnisses ausgerechnet eine Bestätigung dieses Modells herzuleiten. Schließlich muß daran gezweifelt werden, daß die generative Grammatik ein brauchbares Modell für den Spracherwerb abgibt. Bense stellt klar, daß die Bindung der Grammatik an den Kompetenzbegriff mit seiner Beschränkung auf die homogene Sprachgemeinschaft eine Übertragung auf den Spracherwerbsprozeß ausschließt und daß weiter der gerade während des Spracherwerbs signifikante Unterschied zwischen aktivem und passivem Sprachvermögen keine Theorie zuläßt, die die Forderung nach Richtungsneutralität vertritt³¹. In der generativen Linguistik wird diese Forderung notwendigerweise vertreten, weil man mit dem Begriff *der* (einen) Sprachfähigkeit operiert.

Bisher sind Gründe dafür genannt worden, daß die vorherrschende Form der wissenschaftlichen Grammatik sich bestimmten Möglichkeiten der Anwendung oder Interpretation entzieht, denen sie ihrem

27 Slobin, D. J.: Einführung in die Psycholinguistik. Kronberg 1974, S. 40, Hervorhebung im Original.

28 Vgl. z. B. Engelkamp, J.: Psycholinguistik. München 1974, S. 76 ff.

29 In der Tat liegt hier einer der schwächsten Punkte: „Die Transformationsregeln lassen sich am wenigsten psychologisch fassen.“ Engelkamp, a.a.O., S. 75.

30 Zum Analyseproblem vgl. Pause, E.: Adäquatheitstests und Syntaxanalyse. In: Eisenberg, P. (Hrsg.): Maschinelle Sprachanalyse. Berlin (demn.).

31 Bense, E.: Mentalismus in der Sprachtheorie Noam Chomskys. Kronberg 1973, S. 78. Bense referiert und kritisiert auch empirische Arbeiten, die die Auffassungen Chomskys zum Spracherwerb stützen wollen.

Anspruch nach zugänglich sein sollte, sei dieser Anspruch nun von ihr selbst formuliert — wie beim Spracherwerb — oder nur indirekt gegeben wie bei den Anwendungen in der Soziolinguistik. Daneben gibt es jedoch eine Reihe von theoretischen und methodischen Problemen, die den Status der generativen Grammatik als Theorie betreffen, bevor von Anwendungen der genannten Art die Rede sein kann. Hierher gehört das schon angesprochene Problem der Richtungsneutralität. Es umfaßt sowohl die Formulierung von Oberflächengrammatiken als auch die Umkehrung aller Regeln einer Grammatik und muß insgesamt als nicht befriedigend gelöst angesehen werden³². Daneben muß vor allem das Problem der Bewertung von Grammatiken genannt werden. Nach Chomskys Auffassung ist die generative Linguistik theoretisch erst am Ziel, wenn es die Möglichkeit gibt, aus verschiedenen Grammatiken, die alle eine Sprache in einem hier nicht zu explizierenden Sinne adäquat beschreiben, die beste Grammatik auszuwählen³³. Im Zusammenhang damit steht das Problem der Beschränkung von Grammatiken. Nach Chomskys Auffassung ist die Grammatik die beste, die eine Sprache adäquat mit den einfachsten formalen Mitteln beschreibt. Es ist jedoch seit längerem bekannt, daß die formalen Mittel, die eine beschreibungsadäquate Grammatik braucht, so gewaltig sind, daß eine wirkliche Beschränkung nicht möglich ist. Das heißt: stellt man die Mittel bereit, um überhaupt eine adäquate Grammatik zu schreiben, so reichen sie immer aus, um damit unendlich viele Grammatiken zu schreiben. Das Problem der Beschränkung ist nicht lösbar³⁴. Als letztes wird ein gravierendes methodisches Problem erwähnt. Nach Chomskys Auffassung erklärt eine generative Grammatik gewisse Verwandtschaften zwischen Ausdrücken, indem sie sie auf die gleiche Tiefenstruktur bezieht. So würden etwa *das Haus meines Bruders* und *das Haus von meinem Bruder* als nur oberflächensyntaktisch verschieden angesehen. Für das Schreiben von Grammatiken muß dann zuerst geklärt werden, welche Ausdrücke von den gleichen Tiefenstrukturen abzuleiten sind. Die Frage ist jedoch kaum systematisch reflektiert worden³⁵, und man kann sich leicht vorstellen, was für weitreichende Folgen das für die Vergleichbarkeit von Grammatiken hat.

Diese Überlegungen lassen — bei aller Unvollständigkeit und Vergrößerung — das folgende Fazit zu. Die wissenschaftshistorisch leicht zu erklärende Vormachtstellung der generativen Grammatik während der Aufbauphase der Linguistik hat dazu geführt, daß das Ab-

32 Vgl. Pause, a.a.O.

33 Vgl. Chomsky, Aspekte, S. 32 ff.

34 Eine zugängliche Darstellung dieses Problems findet sich in Wall, R.: Einführung in die Logik und Mathematik für Linguisten, Band 2: Algebraische Grundlagen. Kronberg 1973, S. 157 ff.

35 Eine vereinzelte Ausnahme bildet Ungeheuer, G.: Paraphrase und syntaktische Tiefenstruktur. *Folia Linguistica* 3 (1969), S. 178—227.

hängigkeitsverhältnis zwischen wissenschaftlicher und pädagogischer Grammatik auf den Kopf gestellt worden ist. Anstatt die Aufgabenstellungen für wissenschaftliche Grammatiken aus denen der pädagogischen zu entwickeln, konzipiert man letztere als Verschnitt der ersteren und nimmt gleichzeitig den vollständig überzogenen Erklärungsanspruch dieser Grammatik als Grundlage für die Lernzielbestimmung. Die Verkehrung des Abhängigkeitsverhältnisses geht so weit, daß sogar das Dilemma, das aus dem Versagen der generativen Grammatik herrührt, an der falschen Stelle angesiedelt wird. Man erweitert den Sprachbegriff und den Lernzielkatalog, läßt aber das Problem der Grammatik ungeklärt zurück.

Im Sprachunterricht redet man entweder über Sprache oder man lernt Sprechen und Schreiben, wobei letzteres ebenfalls ein Reden über Sprache verlangt. Auf mehr braucht man sich nicht zu einigen, um zu erkennen, worin sich eine wissenschaftliche Grammatik von der generativen unterscheiden muß, wenn sie etwas für die Schule nützen soll. Grammatik ist die Lehre von der Form sprachlicher Äußerungen. Die generative Grammatik hat den älteren Grammatiken mit Recht vorgeworfen, daß sie die Form von Äußerungen nicht systematisch genug fassen und — soweit es sich um normative Grammatiken handelt — in unzulässiger Weise funktionalisieren. Die generative Grammatik ist zwar in gewisser Weise systematisch, aber nicht in Hinsicht auf die Form. Niemand weiß, was Tiefenstrukturen mit der Form von Äußerungen zu tun haben. Die Grammatik hat den Begriff der Form nicht wörtlich genug genommen. Sie hat ‚Form‘ im Sinne von ‚äußere Gestalt‘ vermischt mit ‚kognitive Struktur‘, ‚Bedeutungsstruktur‘ usw., d. h. einem Ding, das ein Korrelat der äußeren Gestalt ist, über das die Grammatik selbst aber keinerlei Aussagen machen kann³⁶. Die Grammatik als die Lehre von der Form stützt sich auf wahrnehmbare Eigenschaften von Äußerungen wie Intonation, Reihenfolge von Einheiten, Flexionssystem und morphologische Komplexbildung und expliziert den Begriff der grammatischen oder syntaktischen Struktur allein unter Rückgriff auf solche Größen. Sie ist damit entsprechend der üblichen Terminologie

³⁶ Deshalb muß man selbst realistischeren Einschätzungen des Wertes von generativen Grammatiken für den Schulgebrauch wie der in Henn, B.: Einführung in die generative Transformationsgrammatik. Stuttgart 1974, widersprechen. Henn hält diese Grammatik — wenn auch mit einigen Wens und Abers — hinsichtlich der Verbesserung des aktiven Sprachgebrauchs für wertlos, hinsichtlich des passiven aber nicht: sie liefere „eine relativ brauchbare Terminologie für einen Teilbereich, genauer: für den syntaktischen Bereich“ (S. 77, vgl. auch die Rezension von E. Bense in Argument 92). Die riesige für die Transformationskomponente entwickelte Terminologie braucht man nicht. Für Oberflächenstrukturen steht andererseits keine vernünftige Terminologie zur Verfügung. Eine Erscheinung wie die Satzklammer im Deutschen beispielsweise ist ‚generativ‘ nicht zu fassen.

eine reine Oberflächengrammatik³⁷. Ein so restringierter Begriff von sprachlicher Form hat einen ebenso restringierten Grammatikbegriff zur Folge: die Grammatik ‚erklärt‘ nur noch, was genau unter der Form von sprachlichen Äußerungen zu verstehen ist, nichts mehr sonst. Allerdings sind der Verwendung einer wissenschaftlichen Grammatik dieser Art keine Grenzen gesetzt. Man kann im Sprachunterricht über die Bedeutung von Sätzen, über Folgerungen aus Sätzen, die Struktur von Argumenten, die Struktur von Dialogen usw. sinnvoll nur reden, wenn man jeweils zeigen kann, wie sie in der Sprache ‚realisiert‘ werden. Ebenso setzt man beim Reden über psychische Bedingungen des Sprechens, sozial differenziertes oder gestörtes Sprachverhalten Außersprachliches in Beziehung zur sprachlichen Form, die wir unmittelbar wahrnehmen. Wie eng diese Beziehung ist, ist dabei zunächst gleichgültig: auch wenn man über sprachliches Denken redet, setzt man Außersprachliches zu Sprachlichem in Beziehung.

Selbstverständlich heißt das nicht, daß alles, worüber man in Hinsicht auf die Sprache reden will, seine Entsprechung in der Form hat. Trivialerweise kann ein Satz mehrere Bedeutungen haben. Das sollte man seiner Form zwar ansehen, man sollte aber nicht versuchen, ihm mehrere Formen ‚zugrunde zu legen‘, wie das die generative Grammatik tut: der Satz hat mehrere Bedeutungen, nicht mehrere Formen. Diese kurzen Ausführungen zum Grammatikbegriff sollen auch deutlich machen, daß die Forderung nach Grammatik als Lehre von der Form nichts mit einer Forderung nach ‚formaler‘ Grammatik oder reduktionistischer Sprachwissenschaft zu tun hat. Grammatik treibt man letztlich nicht, weil man etwas über die Form wissen will, sondern weil man wissen will, wie Bedeutungen ‚realisiert‘ werden und wie sich Außersprachliches in sprachlicher Form niederschlägt.

37 An einer solchen Grammatik wird z. Zt. in einem Forschungsprojekt am Germanischen Seminar der FU Berlin gearbeitet. Einige — allerdings schwer rezipierbare — Ergebnisse finden sich in Lieb, H. (Hrsg.): Oberflächensyntax und syntaktische Konstituentenstrukturen des Deutschen. Zwei Arbeitspapiere. LAB Berlin (West) 4 (1975).