

0. Einleitung

Die Sprachwissenschaft der letzten zwanzig Jahre ist durch zwei Entwicklungstendenzen gekennzeichnet. Auf der einen Seite führt die wissenschaftliche Beschäftigung mit immer mehr Aspekten von Sprache zu ihrer Zersplitterung. Hatte man im 19. Jahrhundert hauptsächlich eine historisch-vergleichende Sprachwissenschaft betrieben (vgl. Arens 1969, 375) und am Anfang dieses Jahrhunderts mit der synchronischen Beschreibung der Struktur eines Sprachsystems eine neue Ära der Sprachwissenschaft eingeleitet, so sieht man sich heute mit einer Linguistik konfrontiert, die versucht, allen Aspekten von Sprache Rechnung zu tragen. Neben der weiter vorangetriebenen formalisierten Sprachsystembeschreibung finden wir deshalb eine Reihe sogenannter Bindestrich-Linguistiken, wie z. B. ‚Sozio-Linguistik‘ und ‚Psycho-Linguistik‘, in denen versucht wird, auf komplexe Sachverhalte, wie z. B. den Spracherwerb, angemessen, d. h. in Kooperation mit anderen herkömmlichen Einzelwissenschaften einzugehen.

Auf der anderen Seite vereinheitlicht ein Ansatz zur Sprachsystembeschreibung, die generative Transformationsgrammatik (gTg), der die Linguistik der letzten zwanzig Jahre dominiert hat und der viel zu ihrer Expansion beigetragen hat, die Diskussion über viele sprachliche Phänomene. Die gTg selbst braucht an dieser Stelle wohl nicht mehr eingeführt zu werden. Die Veröffentlichungen in ihrem Umkreis sind kaum noch zählbar. Über Einführungstexte stolpert man in jeder Bibliothek. Eine ausführliche Bibliographie der Werke Noam Chomskys findet sich in Weydt (1976).

Zur Zeit der gTg-Euphorie erfolgte eine Vielzahl von Versuchen, diese gTg für die Schule nutzbar zu machen. Noch 1966 fragte sich Carstensen, der als einer der ersten die gTg auf den gesteuerten Fremdspracherwerb anwandte, ob dieser neue Ansatz sich durchsetzen würde (vgl. Carstensen 1966, 6); zehn Jahre später konstatiert Eisenberg mit einem gewissen Bedauern, daß Linguistik häufig mit der gTg gleichgesetzt werde (vgl. Eisenberg 1976, 9). Zwischen diesen beiden Feststellungen liegen eine Reihe von Veröffentlichungen, die sich um eine Didaktisierung der gTg bemühen. Die Aufgabe dieses Aufsatzes ist es, darzustellen, welche Ergebnisse diese Bemühungen für den Bereich des gesteuerten Fremdspracherwerbs haben.

Grundsätzlich gehe ich dabei von der These aus, daß der Bereich des gesteuerten Fremdspracherwerbs nicht *per se* als Tummelplatz für Versuche, Ergebnisse linguistischer Forschung anzuwenden, aufzufassen ist, sondern daß die Linguistik nur insoweit relevant für den Bereich des gesteuerten Fremdspracherwerbs ist wie es ihr gelingt, Antworten auf Fragestellungen aus diesem Gebiet zu liefern (vgl. Wilkins 1976, 12 et passim). Die Sprachlehre wird als eigenständiges Forschungsgebiet mit einem komplexen Gegenstand betrachtet und die Linguistik als eine, wenn auch besonders wichtige, Einzelwissenschaft neben anderen, deren Ergebnisse herangezogen werden sollten, um schon vorhandene Informationen über einzelne Aspekte des Sprachlernens und -lehrens zu addieren und später zu integrieren.

Gerade an den Versuchen, die gTg auf den gesteuerten Fremdspracherwerb anzuwenden, zeigt sich, zu welcher praxisfremden Verselbständigung die Nichtbeachtung der Komplexität des Sprachlernprozesses führt. Im folgenden wird versucht, in Bezug auf das Verhältnis von gTg und Fremdsprachenunterricht (FU) den folgenden Fragen nachzugehen: Wie wird die Arbeit mit der gTg für den FU begründet? Entsprechen die ‚angewandten gTg-Erzeugnisse‘ noch den theoretischen Konstrukten? Inwieweit werden sie uminterpretiert, inwieweit einfach nur als terminologische Neuheit über bestehende Auffassungen gestülpt, um bei Anerkennung der dominierenden Rolle der Linguistik für den FU vorzuweisen, daß man bei seinen Arbeiten zum FU auch die neueste ‚Linguistik-Mode‘ trägt? Für welchen Bereich der Praxis des gesteuerten Fremdspracherwerbs kann die generative Grammatik relevante Aussagen machen, in welcher Weise geschieht das?

Ich beschränke mich in diesem Aufsatz auf die Auswirkungen, die das gTg-Modell auf den FU hat. Nicht behandelt werden an dieser Stelle die wichtigen Konsequenzen, die sich aus den sprachphilosophischen und -psychologischen Ausführungen der Chomsky-Schule für den FU ergeben.

Im folgenden werden dabei die Ausführungen von Autoren diskutiert, die sich bei ihren Aussagen zum gesteuerten Fremdspracherwerb explizit auf die Forschungsergebnisse der gTg berufen oder durch Verwendung von Teilen des Modells und der gTg-Terminologie auf diese zu beziehen sind. Drei zentrale Kategorien der gTg sind hauptsächlich für den FU operationalisiert worden: Transformation, Kernsatz und Tiefenstruktur. Ich werde die Didaktisierungsversuche dieser drei Konstrukte jeweils einzeln behandeln. Das wird zu der allgemeineren Frage führen, inwieweit die Ergebnisse generativ-transformationeller Analyse für den gesteuerten Fremdspracherwerb von Nutzen sind und ob der gTg-Beschreibungsapparat bei Überlegungen zur optimalen Gestaltung des FU eine Rolle spielen kann.

1. Kernsätze

Von der gTg-Theorie her gesehen ist das Konzept des Kernsatzes bereits zum Zeitpunkt der Entwicklung des Standardmodells nicht mehr interessant. Chomsky identifiziert dort die Menge der Kernsätze mit derjenigen Teilmenge der Sätze einer Sprache, die einen einzigen Basis-P-Marker als Satzbasis haben und von besonders simpler Natur sind, so daß man zu ihrer Erzeugung nur ein Minimum an Transformationen benötigt. Obwohl Chomsky dem Begriff ‚Kernsatz‘ für die menschliche Intuition über Sprache große Signifikanz zubilligt, spielt er doch im Standardmodell keine distinktive Rolle und wird nicht weiter behandelt (vgl. Chomsky 1969, 31 f.). In vielen Konzeptionen für den FU aber ist gerade diese intuitiv einleuchtende Konstruktion eines einfachen, d. h. keine komplexen Phrasen habenden, aktiven, deklarativen und affirmativen Satzes als Ausgangspunkt für die Bildung komplizierterer Sätze von besonderer Bedeutung.

So hält z. B. Peuser (1973, 49) das Standardmodell für ungeeignet für Didaktisierungsversuche und beruft sich auf Chomskys frühe Version, in der Kernsätze den Ausgangspunkt für bestimmte Umformungen abgeben.¹ Berndt (1970, 243) führt eine Vielzahl einfacher Satzmuster an, denen er für den FU größte Bedeutung zumißt. Er spricht von

¹ Auch Hüllen (1971, 112) plädiert dafür, das Kernsatzkonzept trotz der Fortentwicklung der gTg nicht aufzugeben: „Obwohl die zentrale Stellung der Kernsätze von Chomsky selbst aufgegeben worden ist, kann sie im didaktisch-methodischen Sinne bewahrt und genutzt werden.“

„basic sentences and basic sentence types which, in our opinion must be considered to be of utmost importance to all those concerned with the creation of teaching materials aiming at a careful step by step presentation of grammatical structures.“

Graustein (1968) verweist auf eine praxisnahe Verwendung der gTg anhand von Kernsätzen. Einer der ersten Versuche, in Deutschland Kernsätze in den Englischunterricht einzuführen, findet sich bei Carstensen (1966). Frühe ausführliche Darstellungen englischer Syntax auf der Basis von Kernsätzen sind z. B. Cattell (1966) und Roberts (1964). Auch K. A. Preuschen, der der gTg-Anwendung auf den FU insgesamt recht kritisch gegenübersteht, lobt die Belegung, die die Vorstellung von Kernsätzen für den FU gebracht hat (vgl. Preuschen 1972, 156).

Haben wir hier – bei so viel Zustimmung – das Paradebeispiel für eine direkte Applikation der gTg auf den FU vor uns?

Rekapitulieren wir noch einmal kurz: In der ersten Version erhält man einen Kernsatz, nachdem auf die durch PSG-Regeln erzeugte terminale Kette alle obligatorischen Transformationen angewandt worden sind (vgl. Chomsky 1973, 53). Auch bei der Beschreibung des Standardmodells weist Chomsky noch einmal ausdrücklich darauf hin (vgl. Chomsky, 1969, 32), daß die für das Standardmodell inzwischen irrelevanten Kernsätze nicht mit den Basisketten verwechselt werden dürfen. In jeder Phase der gTg sind Kernsätze bereits Transformate zugrundeliegender Entitäten.

Eine pädagogische Grammatik, die diese theoretische Bestimmung von Kernsätzen aufnimmt, ist Peusers Transformationsgrammatik für den Französischunterricht (Peuser, 1973), die, wie oben bereits angedeutet, auf die Standardversion der gTg als Ausgangsbasis für eine vereinfachte gTg verzichtet und stattdessen mit einer modifizierten ersten Version (in ihr kommen z. B. komplexe Symbole vor) arbeitet. Die Generierung des ersten Kernsatztyps für Sätze der Art *Michel dort* verläuft in Peusers pädagogischer gTg folgendermaßen (vgl. Peuser 1973, 60 ff.):

Zuerst werden einige Basisregeln angegeben

- (1) Noy \rightarrow SN + SP
- (2) SN \rightarrow $\begin{cases} \text{Art} + \text{N} \\ \text{Nprop} \end{cases}$
- (3) SP \rightarrow V
- (4) Nprop \rightarrow BN + SufN
- (5) BN \rightarrow Michel
- (6) SufN \rightarrow + Sin
3P
- (7) V \rightarrow dormir

Diese generieren eine zugrundeliegende Kette, bei der u. a. noch die Kongruenz hergestellt werden muß. Bei Peuser geschieht das mithilfe der Akkord-Transformation. Durch sie werden die grammatischen Merkmale des Subjekts auf das Prädikat übertragen. Morphologische Regeln führen danach die Erzeugung der endgültigen Verbform durch. Um die richtige Verbbasis für die 3Ps, Sin zu finden, muß man in einigen Tabellen nachschauen. Unter *dormir* finden wir drei kombinationsfähige Verbbasen. Jede hat eine bestimmte Kennziffer. Sie verweist einen auf eine höchst komplizierte Kategorientafel (vgl. 73 ff.), in der man nach einigem Suchen die richtige Verbbasis herausfinden kann. Noch einige weitere morphologische Regeln – und man bekommt: *Michel dort*.

Ich habe die Generierung eines Satzes wie *Michel dort* hier nur kurz zusammengefaßt wiedergegeben. Auf die Einzelheiten der Peuserschen Notationsweise kommt es für unsere

Zwecke nicht an. Die Darstellung des Verlaufs des Generierungsprozesses sollte zum Verständnis der an seiner Verwendung zu leistenden Kritik ausreichen: Das Suchen von Lexikoneinträgen spielt eine entscheidende Rolle bei der Produktion der Sätze. Mir scheint – polemisch gesprochen – daß man mit der Verwertung dieses Modells noch warten sollte, bis die Forschung zur künstlichen Intelligenz Maschinen konstruiert hat, die gerne Fremdsprachen lernen möchten. Die Erfassung der gesamten Morphologie in einer Tabelle geht über das allgemeine Lernvermögen hinaus. Zur Bestätigung dieser Feststellung dürfte eine Beobachtung von Harris recht aufschlußreich sein. Er hatte im Spanischunterricht für die schematische Darstellung einer bestimmten Konjugation eine Generalisierung eingeführt, die alle angeblichen Ausnahmen, die in traditionellen Lehrbüchern angegeben werden, umfassen konnte. Die Studenten (vom M. I. T. (!)) konnten jedoch mit dieser Regel wenig anfangen, da sie ihrer Meinung nach zu abstrakt gewesen sei (vgl. Harris 1973, 14 f.). Diese Einschätzung trifft auch auf das Peuser-Modell zu. Es setzt quasi-wissenschaftliche Arbeitstechniken voraus und dürfte für den Schulunterricht unbrauchbar sein. Die Adaption des gTg-Modells, die nicht nur die Terminologie übernimmt, führt also, wie wir an diesem Beispiel sehen, zu äußerst komplizierten, von Lerngegenstand und -prozeß her nicht erforderlichen Verfahrensweisen.

Peusers Generierungsapparat hat, wie wir gesehen haben, ein zum ‚theoretischen‘ Generierungsapparat analog aufgebautes Produktionsverfahren. Wie bei Chomsky sind Kernsätze Transformate von zugrundeliegenden abstrakten Strukturen und in der Tat Sätze der zu beschreibenden Sprache.² Bei einigen Verwendungen des Begriffs ‚Kernsatz‘ im Bereich der Didaktik³ haben wir es dagegen lediglich mit Bezeichnungen für einfache, aktive, deklarative und affirmative Sätze, die als Basis für die Bildung komplexer Sätze mithilfe von Transformationen dienen, zu tun. Bei derartigen Konstruktionen, bei denen von zugrundeliegenden Ketten nicht mehr die Rede ist, wäre wohl die Berufung auf die Harrissche Vorstellung von Kernsätzen⁴ korrekter, wenn auch weniger in Einklang mit Trends in der theoretischen Linguistik.

Die anfangs angeführte Zustimmung zur Verwendung von Kernsätzen im FU läßt sich auf zwei verschiedene Didaktisierungsweisen des Begriffes zurückführen:

a) Kernsätze sind das Resultat eines analog zur gTg für den Unterricht konzipierten Generierungsmechanismus.

² Allerdings ist letzteres gar nicht so eindeutig. Chomsky schreibt an der angegebenen Stelle: „Dann definieren wir den Kern der Sprache (im Sinne der Grammatik G) als die Menge der Sätze, die hervorgebracht werden, wenn wir obligatorische Transformationen auf die Terminalketten der (Σ, F) Grammatik anwenden.“ Das hieße, daß wir Kernsätze bereits vor der Anwendung morphologischer Regeln hätten. Diese Gebilde wären somit keine Sätze der Sprache und jegliche Operationalisierung des Terminus ‚Kernsatz‘ für den FU müßte mit einer Veränderung des Status von Kernsätzen beginnen.

Auf der gleichen Seite teilt Chomsky aber die Sätze einer Sprache auf in ‚zum Kern gehörig‘ und ‚von den Ketten, die einem oder mehreren Kern-Sätzen zugrundeliegen durch Transformationen abgeleitet‘. Da die Sätze der Sprache letztlich Folgen von Phonemen sind, wird man sich implizit die Anwendung der morphophonemischen Regeln mitdenken müssen. Die Ambiguität der Chomskyschen Darstellung läßt zumindest für die FU-Adaption die Interpretation von Kernsätzen als Sätzen der Sprache zu.

³ vgl. z. B. Nickel (1968, 225).

⁴ vgl. Harris (1957, 334 f.). Harris gibt dort sieben Kernstrukturen für das Englische an, aus denen man durch Transformationen alle Sätze des Englischen produzieren kann und die selbst aus der Struktur anderer Sätze heraus nicht erklärt werden können. Für eine Verwendung des Begriffes ‚Kernsatz‘, die für den FU allgemein genug ist und sich auf Chomsky und auf Harris berufen kann, plädiert z. V. Göller (1974, 139).

b) Kernsätze bezeichnen die einfachen Sätze, die am Anfang als Ausgangsform des Unterrichts in einer fremden Sprache stehen sollten.

Am Beispiel Peusers haben wir gesehen, daß a) für den Unterricht ein viel zu kompliziertes Vorgehen erfordert.

Und b)?

Wenn man einer Person eine Sprache neu vermitteln will, fängt man sowieso nicht mit den kompliziertesten Gebilden dieser Sprache an. Es ist intuitiv einleuchtend, daß man von einfachen, affirmativen, deklarativen und aktivischen Sätzen ausgeht und von da aus zu komplexeren Formen vorstößt. Wenn man diese allgemein anerkannte Tatsache nur dazu verwendet, um sie unter dem neuen Etikett ‚Kernsatz‘ als Verbesserung des FU durch eine neue linguistische Theorie hervorzuheben, so scheint mir das eine aufgesetzte Motivation für die Beschäftigung des FU mit Ergebnissen der gTg-Forschung zu sein. Gleichwohl sollte man an dieser Stelle aber festhalten, daß hier ein theoretisches Konstrukt der gTg mit einer Möglichkeit, den Lernstoff des FU aufzuteilen, korreliert.

2. Tiefenstruktur

Im Gegensatz zum Begriff des Kernsatzes, der sich leicht mit intuitiv aussonderbaren Sätzen besonders elementaren Charakters verbinden ließ und so, wenn auch unter Verlust von Substanz, scheinbar problemlos in FU-Didaktik integrierbar war, erweist sich die Vorstellung von der Tiefenstruktur im Standardmodell als zu sperrig, um auf direktem Wege den FU beeinflussen zu können. Eine zugrundeliegende Kette aus abstrakten Elementen und aus Anweisungen, die angeben, welche Umformungen mit ihr zu geschehen haben, in der zwar die Bedeutung eines Satzes festgelegt, der Satz selbst aber in der Art und Weise, wie Schüler ihn lernen sollten, nicht vorhanden ist, entzieht sich dem Einbau in konkrete Unterrichtsmodelle. Deshalb wird bei vielen Didaktisierungsversuchen entweder auf das Standardmodell verzichtet, oder der Terminus ‚Tiefenstruktur‘ wird zur Bezeichnung einer halbgrammatischen Vorstufe der zu produzierenden Sätze verwendet (vgl. Peuser 1973, 56), oder unter Tiefenstruktur wird, vielleicht in Anlehnung an GS-Vorstellungen, die intendierte Bedeutung eines Satzes verstanden (vgl. Butzkamm 1973, 129).

Sätze, die die gleiche Oberflächenstruktur haben, müssen keineswegs die gleiche Tiefenstruktur besitzen. Welche Konsequenzen hat diese in der wissenschaftlichen gTg getroffene Feststellung für pädagogische Grammatiken? Hans-Lothar Meyer versucht zu zeigen, daß eine Rückführung in Übungen verwendeter Sätze auf Tiefenstrukturen notwendig ist, um in Strukturmusterübungen eine „voreilige Identifizierung formal deckungsgleicher Oberflächenstrukturen, deren syntaktische Tiefenstrukturen sich unterscheiden“ (Meyer 1970, 138), zu vermeiden und dem Schüler über die Bewußtmachung der tiefenstrukturellen Ungleichheiten der betreffenden Sätze zu einer größeren Variationsbreite im Sprachgebrauch zu verhelfen.

Meyer entwickelt ein Verfahren, um für oberflächenstrukturell identische Sätze wie

I sent the man to my brother.

I sent the book to my brother.

angeben zu können, ob es sich bei der *to*-Konstituente der Sätze um ein indirektes Objekt oder um eine Richtungsangabe handelt. Eindeutig ermitteln läßt sich dies für ihn mithilfe einiger Umformungstests, die man mit dem in Frage stehenden Satz durchführen muß.

Meyer gibt drei Operationen an; die in der folgenden Reihenfolge durchgeführt werden müssen:

a) mit *where* wird nach der mit *to* eingeleiteten Nominalphrase (NP) gefragt

b) nach ihr wird mit *who ... to* gefragt

c) mit *who* wird nach dem direkten Objekt gefragt.

Wenn eine Frage eine grammatisch korrekte Antwort hervorbringt, wird die nächste Frage gestellt. ‚Vollautomatisch‘ kann man nach diesem Vorgehen feststellen, ob die mit *to* eingeleitete Phrase als Richtungsangabe oder als indirektes Objekt anzusehen ist, wenn man die folgende Lösungsliste zur Verfügung hat:

a: — indirektes Objekt-*to*

a: + b: — Richtungs-*to*

a: + b: + c: — indirektes Objekt-*to*

a: + b: + c: + Richtungs-*to*

(+ : wohlgeformte Antwort

- : nicht wohlgeformte Antwort)

Die weiteren Ausführungen seien hier weggelassen. Meyer präsentiert einen Algorithmus, der ohne Zuhilfenahme irgendwelcher Intuitionen eine eindeutige Interpretation von *to* + NP als Adjunktion oder als Objekt ermöglicht. Da der Aufsatz, in dem sich dieser Algorithmus befindet ‚Zur Anwendung der Transformationsgrammatik im Englischunterricht‘ heißt, ist dieser Algorithmus wohl auch für den Unterricht gedacht. Irgendwelche Hinweise auf didaktische Umsetzungen finden sich darin aber nicht. Wie schon bei Peusers Kernsatzproduktionsmodell hat man auch hier den Eindruck, daß am erfolgreichsten ein Produkt der Forschung zur künstlichen Intelligenz damit einen Fortschritt im Fremdsprachenerwerb erzielen könnte. Da dort aber selbst fortgeschrittene Programme wie Winograds Blockweltmanipulator überhaupt nur mit sehr begrenztem sprachlichem Material umgehen können⁵, werden derartige Algorithmen wohl noch einige Zeit ungenutzt bleiben müssen. Damit Automaten Sprache verstehen können, ist es notwendig, sie mit einer Explizierung des Sprachsystems, des Kontextes, verschiedener Heuristiken usw. auszurüsten. Schülern braucht man annähernd explizite Analyseverfahren nicht an die Hand zu geben, da sie durch ihre sprachliche Intuition, die das Ergebnis des Erstsprachenerwerbs ist. Analysen des Kontextes, Erstellung von Wahrscheinlichkeiten aufgrund von Erfahrung usw. implizit durchführen. Die Exaktheitsforderung der gTg kann daher nicht in einer Weise auf den FU übertragen werden, die in ihrer Unförmigkeit keinerlei Realisierungschancen hat. Daß die gTg oberflächlich gleich strukturierte Sätze auf verschiedene Tiefenstrukturen zurückführen kann, kann nicht implizieren, daß für das Training von Sprachverwendung dem Lernenden formale Apparate mitgegeben werden für Entscheidungen, die er nicht durch diese, sondern durch einen meist desambiguierenden Kontext fällen wird.

Nicht nur Meyer rechtfertigt das Operieren mit Tiefenstrukturen im FU mit der Begründung, daß durch die Einsicht in Tiefenstrukturen die Einsicht in sprachliche Prozesse vertieft werde. Man lese als weiteres Beispiel Berndt (1970, 246):

„We do maintain therefore, that a deeper understanding of the structure of actual sentences will often be greatly facilitated by presenting the student with representations of their *underlying* structure and acquainting him with the transformational operations that generate the corresponding surface structures.“

⁵ vgl. Winograd (1977) und den Überblick von Wilks (1977) über die Forschung zur künstlichen Intelligenz.

Besonders weitgehend sind die Folgerungen, die Ritchie aus dem linguistischen Konstrukt ‚Tiefenstruktur‘ für den FU zieht. Tiefenstrukturen sind für ihn der Anlaß, das seit dem Einfluß des Strukturalismus auf den FU anerkannte Primat des Mündlichen in Frage zu stellen. Dagegen, daß Schrift lediglich ein *recording device* für Gesprochenes sei, führt er die Existenz gleichgespochener englischer Wörter mit unterschiedlicher Schreibung (z. B. *beet* und *beat*) an. Die geschriebene Fassung einer Äußerung entspricht für Ritchie viel eher ihrer zugrundeliegenden Form. Da die Schrift zugleich die visuelle Darstellung der Kompetenz des muttersprachlichen Sprechers der Zielsprache sei, solle sie bereits am Anfang des Unterrichts verwendet werden (vgl. Ritchie 1967, 57 ff.). Das Verhältnis von Rede und Schrift im FU läßt sich meiner Meinung nach von vielen Seiten, z. B. von der Lernpsychologie, erfolgreicher bestimmen als auf der Basis der Aussage, daß die schriftliche Repräsentation eines Satzes dem Konstrukt ‚Tiefenstruktur‘ einer bestimmten Grammatiktheorie eher entspreche als dessen lautliche Repräsentation.

Man muß das Konzept der Tiefenstruktur weitgehend interpretieren und sich genau überlegen, bei welchen sprachlichen Phänomenen es didaktisch notwendig und erfolgversprechend ist, sie unter Zuhilfenahme zugrundeliegender Strukturen zu erklären. ‚Weitgehend interpretieren‘ heißt dabei, sich aus der Diktion der gTg zu lösen und eine der Zielgruppe angemessene Darstellungsform zu finden. Als Beispiel sei hier die Erklärung der Verwendung von *do* im Englischen durch Digeser (1974, 52 ff.) angeführt. Er schlägt vor, auf Schwierigkeiten von Schülern mit *do*-Konstruktionen einzugehen, indem man ihnen anhand einer graphischen Zurückführung der verschiedenen Satzformen auf eine Tiefenstruktur klarmacht, daß z. B. der *Tense Marker* für einen Satz immer nur an einer Stelle wirksam werden kann (im *did*- oder in der affirmativ-deklarativen Form im Hauptverb). Diese Erläuterungen könnten, z. B. durch das Hin- und Herbewegen eines Plättchens *Tense Marker*, fast nichtverbal und ohne Rekurs auf die gTg-Terminologie durchgeführt werden.

Abgesehen von derartigen, eher metaphorischen Verwendungen des Tiefenstrukturkonzepts ist eine gTg-Tiefenstruktur als unmittelbarer Bestandteil des FU irrelevant. Inwieweit ist sie nun mittelbar für den FU von Nutzen? Nach Nickel (1969, 7) ist das Konzept der Tiefenstruktur vor allen Dingen für Lehrer und Lehrmaterialmacher als Ebene der Sprachbeschreibung, in der die Abhängigkeiten zwischen den oberflächlich unterschiedenen Sätzen erkannt werden können, von Interesse. Für den programmierten Unterricht führt die Idee der Tiefenstruktur als universelle Basis aller Sprachen – genauer als universelle Basis aller Grammatiken, in denen sich aber – zumindest für Chomsky – die universellen Eigenschaften der Sprache widerspiegeln⁶ – zu einigen strukturierenden Überlegungen.

So ließe sich die Tiefenstruktur als *tertium comparationis* zwischen Ausgangs- und Zielsprache fassen, wie das Klaus Bung tut. Beim Aufbau von Sprachmaterial könnte man so vorgehen, daß man von allgemeinen Transformationen (d. h. von den Transformationen, die am nächsten an einer universellen Tiefenstruktur liegen) ausgeht und sich dann bis zu den spezifischen fortbewegt, so daß näher verwandte Sprachen eine Zeitlang die gleichen Transformationen hätten (vgl. Bung 1973, 30 ff.). Seine Überlegungen veranschaulicht Bung in dem folgenden Schaubild, in dem der waagerechte Block die universelle Basis aller Grammatiken darstellt und die dicken Stämme voneinander unabhängige Sprachfamilien repräsentieren sollen, von denen aus sich die untereinander verschiedenen verwand-

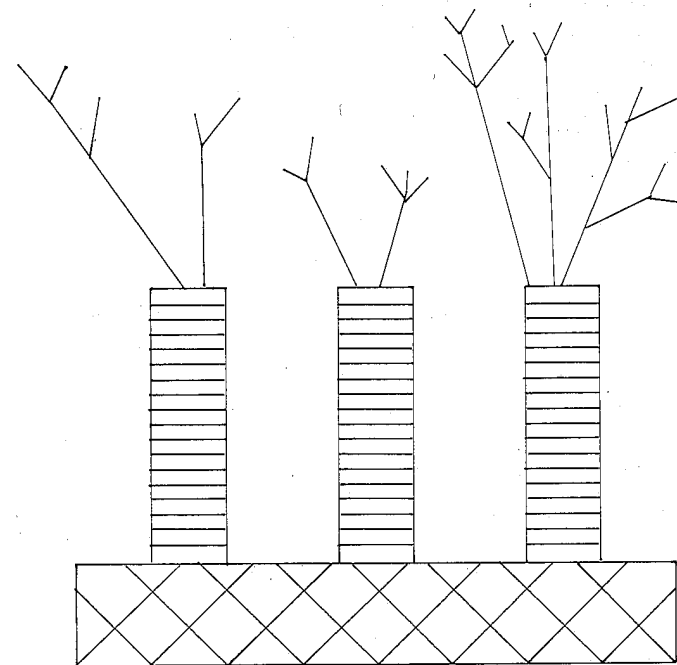


Abb. 1 aus Bung (1973, 31)

ten Sprachen ausbreiten. Die Sprachen haben alle Transformationen bis zum Punkt ihres letzten gemeinsamen Abzweigs gleich. Auf diese Weise ließen sich durch die vergleichende Analyse von Ausgangs- und Zielsprache Aussagen über deren Verschiedenheit machen. Diese könnten zur Antizipation von Lernschwierigkeiten verwendet werden.

Im Gegensatz zu Bungs Interpretation von Tiefenstrukturen als einzelsprachunabhängige Entitäten sieht Albrecht (1973, 63) die Relevanz von Tiefenstrukturen für Übersetzungen in einzelsprachspezifischen Tiefenstrukturen. Nach seiner Vorstellung müßten Sätze zuerst aus ihrer Oberflächenstruktur in eine Tiefenstruktur überführt, auf dieser Ebene in die Tiefenstruktur der Zielsprache übertragen und durch Transformation dann in die entsprechende Oberflächenstruktur gebracht werden. Dies sind recht abstrakte Überlegungen zu Tiefenstrukturen einbeziehenden Modellen. Zu interpretieren sind sie lediglich als Feststellung, daß die Kenntnis einer Sprachbeschreibung, die in gewisser Weise Sätze beschreibt, nämlich dadurch, daß sie Oberflächenstrukturen von Sätzen auf zugrundeliegende Ketten abbildet, allgemein für FU-Konzeptionen als Ausgangsbasis von Nutzen sein könnte. Über die Art und Weise, wie man genau die Tiefenstrukturkonzeption des Standardmodells didaktisieren könnte, wird nichts gesagt bzw. man kommt zu dem Schluß, daß dies nicht möglich sei (vgl. Peuser, 1973, 56).

Die Annahme von Tiefenstrukturen ist aber essentiell für die Sprachbeschreibung der gTg. Versucht man ein didaktisches Grammatikmodell unter Berufung auf sie zu produzieren, ohne die Relevanz von Tiefenstrukturen entsprechend zu verarbeiten, so ist diese Berufung auf Chomsky nicht gerechtfertigt. Da die Tiefenstruktur aufgrund ihrer Nichtberücksichtigung konkreter Situationen didaktisch nicht als Basis für die konkrete Satz-

⁶ vgl. Chomsky (1969, 44) und die Kritik von Lieb (1975, 476 ff.) am Nichtauseinanderhalten von Eigenschaften von Sprachen und Eigenschaften von Grammatiken am Beispiel des Chomskyschen Universalienbegriffes.

produktion begriffen werden kann (vgl. Arndt, 1974, 46), als Desambiguierungsebene für oberflächenstrukturell identische Konstruktionen und als zugrundeliegende Kette für die Sätze einer Sprache aber hochkomplexe Mechanismen in den Unterricht einführen würde und nur innerhalb des gesamten gTg-Modells von Bedeutung ist (anders als ‚Kernsätze‘, die einen empirisch feststellbaren Ausschnitt aus der Sprache bezeichnen), ist die Konzeption Tiefenstruktur für den FU⁷ kaum von Nutzen.

3. Transformationen

Transformationen, so wissen wir aus Chomskys Beschreibung des Standardmodells, sind Operationen, die Tiefenstrukturen in Oberflächenstrukturen überführen. Dabei wird die in der Tiefenstruktur festgelegte Bedeutung eines Satzes nicht verändert. In der ersten Version operieren Transformationen ebenfalls über abstrakten, von der PSG erzeugten Ketten. Durch die fakultativen Transformationen können aber mithilfe von Transformationen Bedeutungsveränderungen bewirkt werden.

In der Didaktik des FU haben Transformationsübungen ihren festen Platz. Schauen wir uns zunächst einige Beschreibungen von didaktischen Transformationen⁸ an. Epperts ‚Lexikon des Fremdsprachenunterrichts‘ unterscheidet zwischen Transformationen im gerade skizzierten gTg-Sinne und in der Bedeutung, jede Umwandlung von Strukturen in andere Strukturen‘ (Eppert 1973, 295). Im Glossar des vom Hessischen Institut für Lehrerfortbildung herausgegeben Buches ‚Probleme, Prioritäten, Perspektiven des fremdsprachlichen Unterrichts‘ liest man unter ‚Transformation‘:

„In der Didaktik ist die Umwandlung eines Satzes in einen anderen Strukturtyp eine Transformationsübung, wobei es unerheblich ist, ob die Oberflächenstruktur oder die Tiefenstruktur verändert wird.“ (Hessisches Institut 1972, 514)

Petersen spricht in seinem praktischen Schulversuch mit der gTg von komplizierten Bauvorschriften, die dadurch zustande kämen, daß man einfache Bauvorschriften miteinander verbindet bzw. umbaut, wobei die Elemente anders angeordnet werden. Dabei träten Operationen wie Wegnehmen, Hinzufügen, Verschieben und Austauschen von Elementen auf. „Der allgemeine Name für solche Operationen ist *Transformation*.“ (Petersen 1971 a, 26)

Transformationelle Übungen mit und ohne Bedeutungsveränderung finden wir bei Nickel (1968, 226). In transformationellen Übungen ohne Bedeutungsveränderung haben Schüler Umformungen wie z. B.

To err is human ⇒ Erring is human

durchzuführen; in transformationellen Übungen mit Bedeutungsveränderung wird beispielsweise ein Satz negiert.

Saporta et al. haben verschiedene Übungsformen dargestellt, die den drei in *Syntactic Structures* diskutierten Modellen entsprechen sollen. Bei dem *finite state*-Modell enthält

⁷ für den Bereich des muttersprachlichen Unterrichts vgl. die Bemerkungen von Eisenberg (1976, 12ff.).

⁸ Die Behandlung von Transformationen beschränkt sich dabei auf Transformationen, die Sätze innerhalb einer Sprache umformen. Auf andere Transformationsbegriffe, wie z. B. die Verwendung von ‚Transformationen‘ für die Transformation von einer Sprache in eine andere (vgl. Wandruska 1968) werde ich nicht eingehen.

der Lernende eine Vorlage wie

The man saw ...,

bei der er das folgende Stück des Satzes richtig ergänzen soll. Die Bildung von Sätzen wird dabei als eine Reihe von Auswahlritten aus vorgegebenem Material betrachtet, wobei jeder Schritt durch den jeweils vorhergehenden determiniert ist (vgl. Saporta et al. 1965, 19). Bei Übungsformen, die der PSG entsprechen, soll ein Segment eines Satzes substituiert werden, d. h., die Lernenden sollen in einem Satz wie

The man saw John.

z. B. *John* durch irgendwelche Elemente aus einer geeigneten Klasse ersetzen, Bei der Entsprechung zum transformationellen Modell werden in Übungen einfache Sätze in andere Strukturtypen umgeformt. Zum obigen Beispielsatz müßte man jetzt Sätze wie

Did the man see John?

John was seen by the man.

bilden. Petersen (1971, 127 f.) nimmt diesen Vergleich möglicher Übungsformen, die in Bezug zu verschiedenen linguistischen Modellen gesetzt werden, zum Anlaß, auf die Wichtigkeit und Überlegenheit der Transformationsübungen hinzuweisen. Im Anschluß an die Referierung der Ansichten von Saporta et al. führt er aus, daß ein Transformationsübungen enthaltender Unterricht mehr versuche, als Schüler lediglich in der Technik der Analyse der Sätze einer Fremdsprache zu unterweisen; er versuche darüberhinaus, den Lernenden bewußtzumachen, wie ein Satz aus anderen Sätzen herleitbar sei. Durch das Aufzeigen der in dem Satz zum Ausdruck kommenden Transformationen könne dieser ‚schärfer‘ gedeutet werden. Durch Transformationsübungen erhalte der Lernende eine Vorstellung davon, wie die zu lernende Sprache funktioniere. Ein transformationelles Unterrichtsmodell habe daher eine größere Reichweite als andere Modelle. Hinzu komme aber noch eine größere ‚Tiefenschärfe‘; nicht nur die Reproduktion und Expansion von Sätzen werde geübt, sondern auch die „Fähigkeit, selbständig eine einen Kontext schaffende Reihe von Sätzen zu bilden“ (Petersen 1971, 128). Der Lernende erreiche somit nicht nur eine Kenntnis der Zielsprache⁹, sondern auch Verfügungskraft über sie. Der Grad der Fähigkeit, selbständig in einer fremden Sprache reagieren zu können, werde erhöht.

Über die generelle Kritik an der in diesem Kapitel gezeigten Art der Didaktisierung des gTg-Konstruktes ‚Transformation‘, die ich ein paar Zeilen später anbringen werde, hinaus ist zu diesen Ausführungen Petersens einiges zu bemerken. Auf ein didaktisches Transformationsmodell werden Vorstellungen projiziert, die man, wenn man sie überhaupt mit der gTg in Verbindung bringen kann, mit ihr höchstens über Vorstellungen von kognitivem Lernen assoziieren kann. Man muß aber festhalten, daß auch transformationelle Übungen mechanische Übungen sind und daher allein nicht mehr oder weniger zu einem Fortschritt im Petersenschen Sinne, d. h. zu einer Verbesserung der aktiven Kommunikationsfähigkeit in der Zielsprache, beitragen als andere Drillformen.

Bleiben wir aber noch ein paar Zeilen lang bei der Aufzählung von Didaktisierungsversuchen des Transformationsbegriffes. Achtenhagen (1973, 71 f.) faßt Transformationsübungen als einen durch die gTg verfeinerten Teil der Einübung von Strukturmustern und

⁹ genauer gesagt: des Englischen, da sich Petersen in diesem Aufsatz nur auf das Schulfach Englisch bezieht.

beruft sich dabei auf die weiter oben angeführte Auffassung von transformationeller Übung von Nickel (1968). Auch Arndt (1968, 14) kommt bei seinen Überlegungen, wie eine auf der gTg basierende pädagogische Grammatik auszusehen hätte, wenn es bereits fertige transformationelle Beschreibungen von Sprachen gäbe, dazu, *transformational rules* als Umformungsregeln zu didaktisieren, mit deren Hilfe man aus einer begrenzten Anzahl von Kernsätzen unbegrenzt viele Sätze herleiten kann. In seiner Übersicht über die Tendenzen der transformationellen Schulgrammatik in Deutschland charakterisiert er die Verwendung von Transformationen in ihrem theoretischen Sinne im Unterricht als nicht möglich. Bei den meisten Verwendungen von Transformationen handele es sich um Umwandlungen von Oberflächenstrukturen (vgl. Arndt 1972, 261).

Dieser Einschätzung ist für alle bisher in diesem Kapitel genannten Verwertungsversuche von Transformationen zuzustimmen. Umformungsübungen dieser Art haben mit dem gTg-Konzept herzlich wenig zu tun.¹⁰ Das spricht nicht gegen diese Übungen, sondern nur dagegen, sie als Neuerung der gTg zu ‚verkaufen‘. Bereits 1921 finden wir bei Palmer sogenannte *conversions*, das sind Übungen, bei denen memorisierte Sätze in eine andere Form überführt werden. Als Beispiel führt Palmer die Umformung von *He goes to the station* in *Does he go to the station* oder *He'll go to the station* an (vgl. Palmer 1964, 122 ff.).¹¹

Die Umformung gleichen lexikalischen Materials in Sätze verschiedener Satztypen (um die durch den Satztyp mögliche Kodierung von Bedeutung zu lernen) und das Bilden synonyme Sätze sind wichtige Bestandteile des FU und notwendige Voraussetzung für die entwickelte Kommunikation in einer fremden Sprache. Sie werden nicht mehr oder weniger wichtig dadurch, daß man sie mit der Terminologie der zu einem gewissen Zeitpunkt ‚fortgeschrittensten‘ Linguistik belegt und sie werden nicht weniger relevant für den FU sein zu einem Zeitpunkt, an dem sich die gTg als die ‚nicht mehr fortgeschrittenste‘ Art der Sprachbeschreibung erwiesen haben sollte. Zwei Feststellungen ergeben sich aus der Diskussion der Didaktisierung des Transformationsbegriffes:

a) Transformationen im Sinne von didaktischen Modellen sind nicht von Transformationen im Sinne des Chomskyschen Grammatikmodells herleitbar.

b) Die Berufung auf die Ergebnisse der Grundlagenforschung Linguistik am Beispiel der gTg zur Durchführung von transformationellen Übungen ist eine von der Sache her nicht gerechtfertigte terminologische Assoziation. Umformungsübungen im FU haben ihre sachliche Rechtfertigung; sie ‚neu entdeckt‘ im Gewand der gTg zu verkaufen führt dazu, eine Dependenz der Unterrichtsform von der linguistischen Theorie zu konstruieren. Dabei ist gerade der Transformationsbegriff der gTg ein gutes Beispiel dafür, daß diese Dependenz nicht vorhanden ist.¹²

¹⁰ vgl. Wienold (1973, 114). Wenn man schon eine linguistisch-theoretische Stützung für Transformationsübungen für notwendig erachtet, wäre auch hier wie beim Kernsatzbegriff zumindest für alle bedeutungserhaltenden Transformationen der Verweis auf Harris (1957) angebracht.

¹¹ Auch Mackey (1965, 270) führt (als mögliche Formen der *pattern practise*) Übungen, bei denen die Lernenden Umformungen der Art *He was there last week* in *He wasn't there last week* durchführen, als *conversions*. Seine Auflistung elf möglicher Formen von *pattern practise* enthält auch Transformationen. Darunter versteht er die Umformung von gegebenen Sätzen auf ein bestimmtes Stichwort hin. Bsp.: *Today we came to school at nine.* – *Tomorrow.* erfordert als Antwort des Lernenden: *Tomorrow we'll come to school at nine.*

¹² Nun gibt es in verschiedenen didaktisch orientierten Transformationogrammatiken aber auch Transformationen, die eindeutig nicht nur eine Oberflächenstruktur in eine andere Strukturform überführen, sondern über zugrundeliegenden Ketten oder doch zumindest über einer Mischung aus Teilen von Sätzen und Arbeitsanweisungen für Transformationen operieren. Beispiele dafür sind die programmierte

4. Die Resultate der gTg-Sprachbeschreibung und der Beschreibungsapparat im Unterricht

Daß der ‚Zipperlacke‘, die deutsche Version von Lewis Carrolls ‚Jabberwocky‘, ein Wesen männlichen Geschlechts ist, das zumindest die Tätigkeiten ‚gurgeln‘ und ‚anwachen‘ durchführen kann und daß ‚gorkicht‘ die Art und Weise näher spezifiziert, in der ‚Wieben‘, die ‚glass‘ sind, in einem ‚Gemank‘ ‚rottern‘, kann ich sagen, weil ich damit lediglich einige Zeilen eines Gedichtes paraphrasiert habe. Was ich damit eigentlich sage, bleibt mir weitgehend unverständlich¹³, da mir das lexikalische Material, das die Autoren des wunderbaren Spiegelbuches verwenden, nicht geläufig ist. Daß ich dennoch zu obigen Feststellungen in der Lage bin, liegt darin begründet, daß die Art und Weise, in der der Verfasser die strukturelle Bedeutung kodiert, mir bekannt ist.

Unter struktureller (oder grammatischer) Bedeutung faßt man nach Lyons (1972, 445 ff.) die Informationen zusammen, die durch grammatische Elemente (z. B. Pronomina, Tempus- und Genuskennzeichnungen), grammatische Funktionen und die verschiedenen Satztypen transportiert werden. Beschreiben wird die strukturelle Bedeutung durch eine Grammatik im landläufigen Sinne.

Da man die Art und Weise, in der man diese strukturelle Bedeutung in einer fremden Sprache ausdrückt, automatisiert haben muß, wenn man in der betreffenden Sprache kommunizieren will, ist allgemein anerkannt, daß man sich die Grammatik aneignen muß. Sieht man von den Verfechtern eines naturwüchsigen Spracherwerbs ab, so besteht sogar noch Einigkeit darüber, daß die Präsentation grammatischer Phänomene strukturiert erfolgen sollte. Über das ‚Wie‘ herrscht jedoch schon keine Einigkeit mehr: Sollen die Lernenden grammatische Regelmäßigkeiten induktiv erschließen oder sollen sie diese erklärt bekommen?

In unserem Zusammenhang stellen sich für die Verwendung der gTg-Sprachbeschreibung im Grammatikunterricht vorrangig zwei Fragen:

a) Da kaum jemand ernsthaft für eine direkte Verwendung der gTg im Unterricht plädieren wird¹⁴, d. h., da niemand dafür eintritt, im Spracherwerbsprozeß grammatische Phänomene durch eine explizite wissenschaftliche Grammatik zu erklären, soll diese dann wenigstens in vereinfachter Form in den Unterricht einfließen?

b) Wenn nein, welcher Nutzen ist sonst aus der gTg-Sprachbeschreibung für den FU zu ziehen?¹⁵

gTg-Einführung in die englische Syntax von Roberts (1964), die Arbeiten von Cattell (1966) und Thomas (1965), sowie Peuser (1973). Für eine derartige Verwendung von Transformationen gilt die gleiche Kritik, die ich weiter vorn in Bezug auf eine zur theoretischen gTg weitgehend analoge Generierung von Kernsätzen am Beispiel Peusers und in Bezug auf den Desambiguierungsmechanismus von Meyer gebracht habe.

¹³ Wenn mich ein freundliches Fabelwesen nicht später wissen ließe, daß ich unter ‚glassen Wieben‘ glattnasse eidechsen-dachs-ähnliche Korkenzieher zu verstehen hätte ... (Carroll 1963, 90).

¹⁴ Es sei denn, man verwendet GS-Tiefenstrukturen für Sätze wie *floyd broke the glass* als Exempel einer neuen ‚science art‘ im Kunstunterricht, wie das der Kontext der Darstellung des betreffenden Baumdiagramms in McCawley (1971, 123) anzudeuten scheint.

¹⁵ Da es mir hier hauptsächlich um die Bedeutung der gTg für den Prozeß des Spracherwerbs geht, möchte ich darauf verzichten, Thesen wie: „Die Erschließung von Tiefenstrukturen gräbt sich ... immer tiefer in sprachuniversale Kategorien und Denkprozesse hinein und verfolgt damit allgemein philosophische Intentionen“ (Hüllen 1971, 108), die der gTg bildungspolitische Relevanz zuordnen wollen, zu erörtern.

4.1. Das Modell im Unterricht

Betrachten wir zunächst zwei Versuche, den FU mithilfe einer vereinfachten gTg durchzuführen. Peuser (1973) betont, daß man, wenn man eine Transformationsgrammatik für den Französischunterricht schreiben wolle, analog zu einem Ausspruch eines ehemaligen deutschen Ministers, nicht dauernd mit seinem Chomsky unter dem Arm herumlaufen könne (vgl. ebda. 79). Die gTg für die Schule zu adaptieren heiße, sie zu vereinfachen (56), den besonders anschaulichen Darstellungsweisen der gTg (das sind für Peuser die als Baumdiagramme darstellbaren Ersetzungsregeln) in der didaktisierten gTg besondere Bedeutung zukommen zu lassen (45) und das theoretische Modell für die Zwecke der Adaption zu verändern (56 ff.). Weiter oben haben wir gesehen, daß das z. B. den Verzicht auf den Bezug auf die jeweils entwickeltste Form der Theorie bedeutet. Der Terminus ‚Tiefenstruktur‘ benennt so eine halbgrammatische Grundlage für die Generierung von Kernsätzen. Insgesamt ist Peusers Arbeit der schrittweise Aufbau einer immer komplexer werdenden BasisKomponente mithilfe eines gTg-Formalismus. Lediglich ein Anspruch auf vollständige Explizitheit wird nicht erhoben, denn „der Schüler bringt ja von seiner Muttersprache ein Vorwissen um sprachwissenschaftlich kaum zu definierende Phänomene wie ‚Wort‘ und ‚Satz‘ mit“ (76).

Didaktisch recht geschickt versucht Petersen in der Praxis, Schulklassen die Verwendung eines generativen Mechanismus als Grammatik zu erklären. Eine Mädchenklasse wird über die Frage, was man außer Wolle und Nadeln noch brauche, um einen Pullover anzufertigen, auf die Wichtigkeit von Herstellungsregeln hingeführt (vgl. Petersen 1971, 11). An anderer Stelle dienen verschiedene KFZ-Typen als Analogiespender für verschiedene Satztypen, für die man jeweils verschiedene Konstruktionsvorschriften benötige (vgl. Petersen 1971a, 17). Diese Arbeit besteht hauptsächlich aus einer 90seitigen Beschreibung eines Lehrgangs auf gTg-Basis.¹⁶

Petersen kommt, nach Erfahrungen mit vier Schulklassen, zu dem Ergebnis, daß diese in der Lage waren, ihre Kenntnisse von englischen Sätzen, wenn auch mit Schwierigkeiten, auf gTg-Basis zu formulieren. Es bleibt die Frage, warum sie dies tun sollten. Warum sollten Schüler Phänomene, die sie durch ihre allgemeine Erziehung und durch den muttersprachlichen Unterricht in einer gewissen Weise zu beschreiben in der Lage sind, in einer anderen Notationsweise darstellen. Nickels (1967, 15) Feststellung, daß der gTg-Einsatz im FU, wenn überhaupt, erst dann gerechtfertigt sei, wenn die gTg-Darstellungsweise vom muttersprachlichen Unterricht her vertraut ist, ist zuzustimmen. Damit erweitern wir aber nur die entscheidende Frage, ist es gerechtfertigt, die formale Darstellungsweise einer wissenschaftlichen Sprachbeschreibung in den Sprachunterricht zu übertragen?

Bejahen wird man sie nur können, wenn man nachweisen kann, daß diese Übertragung dem Sprachunterricht Verbesserung bringen kann. Auf der Ebene der reinen Reflexion über Sprache, so könnte man argumentieren, bringt die systematische Darstellung durch die gTg neue Einsichten in die Sprachstruktur. Da es in dieser Arbeit um den Spracher-

¹⁶ Eine Lehrinheit hat dabei ungefähr folgendes Aussehen: im Bewußtsein der Schüler soll sich eine bestimmte Anweisung für den Satzbau festsetzen. Zu diesem Zweck sollen die Schüler erst zusammenhanglose, später in einen Kontext eingebettete Sätze nach einer vereinfachten Regel bilden. Dem Lehrer wird dazu lexikalisches Material an die Hand gegeben, das sich für den jeweiligen syntaktischen Lerngegenstand besonders gut eignet. Im nächsten Schritt üben die Schüler, die Beispielsätze zu schreiben. Die Konstruktionsvorschrift wird dann zum eigentlichen Lernziel erweitert und wieder an Beispielen geübt. Als Abschluß: ein Test.

werbsprozeß geht – Einsicht in die Sprache also nur ein Mittel zum optimalen Erwerb der jeweiligen Sprache ist –, brauchen wir dieses Argument nicht zu berücksichtigen, doch scheint mir, nebenbei bemerkt, die Informierung über die Funktion von Sprache im Kommunikationsprozeß für den Unterricht wichtiger zu sein als eine satzfixierte formale Beschreibung eines Sprachsystems.

Entspräche das gTg-Modell realen psychologischen Prozessen, so würde seiner Verwendung im Unterricht sicher weniger im Wege stehen; wie inzwischen aber wohl allgemein anerkannt, ist das aber nicht der Fall.¹⁷ Hinzu kommt, daß der Ausschnitt des Kommunikationsinstrumentes Sprache, den die gTg erfaßt, zu gering ist, um sie als Metasprache, in der alle im Unterricht auftauchenden sprachlichen Phänomene geklärt werden, zu etablieren. Das Phänomen, daß Ausländer syntaktisch korrekte, sinnvolle Äußerungen machen und trotzdem etwas anderes als die intendierte Wirkung erzielen, dürfte allgemein bekannt sein. Um in einer Fremdsprache situationsadäquat kommunizieren zu können, muß man die Präsuppositionen sprachlicher Ausdrücke, mögliche und unmögliche Kontexte bestimmter Äußerungen usw. lernen. Diese Phänomene sind aber durch die gTg nicht erklärbar.

So ist es nicht verwunderlich, daß Feststellungen wie die folgende:

„die für die gTg entwickelten Schreib- und Symbolisierungskonventionen enthalten allerdings in sich einen didaktischen Wert. Sie bilden abstrakte Vorgänge, die jeden konkreten Sprechaktdurchziehen, einprägsam ab und machen dadurch das Typische der menschlichen Rede erkennbar.“ (Hüllen 1971, 106)

nicht überall akzeptiert würden. Eine Reihe von Autoren, die sich mit der Anwendung der gTg auf den FU befassen, sehen deren Meriten gerade nicht in der Übertragung ihres Beschreibungsapparates. Generell einig ist man sich, daß die vollständige Explizitheit, die z. B. für das Anwendungsgebiet ‚automatische Sprachanalyse‘ von existentieller Bedeutung ist, für den Prozeß der Sprachvermittlung von geringerer Bedeutung ist.¹⁸ Robin Lakoff z. B., die sich engagiert für einen rationalistischen Ansatz zum FU einsetzt, tritt einer nicht ausgewiesenen Übernahme des Beschreibungsapparates der gTg in den FU entgegen. Gegen die Darstellung des Passivs durch die Formel

$$NP_1 - Aux - V - NP_2 \Rightarrow NP_2 - Aux - Be + en - V - NP_1$$

führt sie aus:

„It does not do any more than the classical statement: ‚to form the passive, exchange the subject and direct-object noun phrase of a transitive verb, insert the verb *to be* after the auxiliary if there is one, and put any verb following *be* in its past participle form. This is simple and concise, it avoids the difficulty of first explaining the terminology NP_1 , \Rightarrow , $+$, and so on, and makes things less mysterious.“ (Lakoff 1969, 132)

Anwendern, die lediglich den formalen Apparat der gTg adaptieren, wirft sie vor, mit ihrer Pseudoanwendung keinen Fortschritt für den FU zu bringen:

„These authors are not really using transformational grammar; they are using only its hollow shell of formalism; they are not employing rationalism at all, but resorting to new forms of the same old

¹⁷ vgl. z. B. die Zusammenfassungen entsprechender Experimente in Johnson-Laird (1974), Engelkamp (1974) und Leuninger/Miller/Müller (1972).

¹⁸ vgl. z. B. Arndt (1972, 233), Bennett (1973, 34), Henn (1974, 71) und Bolinger (1972, 118).

mumbo-jumbo; they have substituted one kind of rote learning for another, and the new kind is harder than the old.“ (Lakoff 1969, 129)

Gerade diejenigen Applikationsversuche, die das Schwergewicht auf das Bewußtmachen von Regeln mithilfe des gTg-Regelsystems legen, ließen die Vermutung aufkommen, daß unter Zuhilfenahme der ‚modernen Linguistik‘ eine alte Methode in neuem Gewande präsentiert werden sollte und daß man damit zu überkommenen FU-Praktiken zurückkehren wolle.

Die Einführung des gTg-Regelsystems in den Unterricht wäre nur gerechtfertigt, wenn in ihm für den *Spracherwerb notwendige* sprachliche Phänomene darstellbar wären, die in herkömmlicher Manier nicht vermittelbar sein könnten oder wenn eine einheitliche, auf der gTg beruhende Darstellung bekannte Phänomene besser vermittelbar machte als herkömmliche Schulgrammatiken. Beides scheint mir nach den bisherigen Ausführungen nicht der Fall zu sein.

Welche Bedeutung könnte die gTg-Sprachbeschreibung sonst für den FU haben?

4.2. Das Modell und die Organisation des Unterrichts

Im Vergleich zu den Personen, die eine Sprache lernen, benötigen diejenigen, die diesen Lernprozeß organisieren, die Lehrer und die Lehrmaterialmacher, einen relativ systematischen Überblick über die zu vermittelnde Sprache. Über ihre sprachliche Intuition hinaus sollten sie eine bewußte Kenntnis der Sprache besitzen, die sie durch das Studium der Beschreibung dieser Sprache erwerben. Lehrer müssen dieses Wissen aufgrund der momentanen Bestimmung der jeweiligen Unterrichtssituation und in Einklang mit psychologischen Kenntnissen über den Lernprozeß verarbeiten; Lehrmaterialmacher müssen ihre Kenntnisse der Sprache so verarbeiten, daß daraus, in Verbindung mit einer Reihe anderer Faktoren, Lehrmaterialien entstehen, die für die Vermittlung der Zielsprache so geeignet wie möglich sind. Inwieweit Lehrer und Lehrmaterialmacher verschieden ausführlich Sprachsystembeschreibungen rezipieren müssen und von welcher Art diese jeweils sein müssen, wird weiter unten diskutiert werden.

Hier wollen wir annehmen, daß zumindest Lehrmittelmacher eine wissenschaftliche Beschreibung von Sprache aufarbeiten müssen und fragen, ob die gTg dafür besonders qualifiziert ist.

Unterstellen wir einen Augenblick, die gTg sei ein systematisches Rearrangement bereits von der Sprachwissenschaft ermittelter Ergebnisse. Da sie kein linguistisches Modell ist, das eindeutig mit den beobachtbaren Fakten sprachlichen Verhaltens korreliert, also kein Modell realer Sprachproduktions- und Perzeptionsstrategien ist, kann ihr von daher keine Priorität in der Applikation von Sprachbeschreibungen auf den FU gegeben werden. Mit welcher Sprachbeschreibung sich Lehrmaterialmacher und Lehrende auseinandersetzen müssen, wäre – akzeptiert man die Linguistik als Grundlagenwissenschaft des FU und läßt man zu, daß Lehrmaterialmacher linguistische Resultate lediglich auf den FU anzuwenden haben – eine Frage an die theoretische Linguistik, die innerlinguistische Kriterien für die ‚Güte‘ von Sprachbeschreibungen bereitzustellen hätte. Die gTg würde in diesem Sinne verstanden als linguistischer Bezugsrahmen, in dem die für den FU relevanten Probleme erörtert werden. Nach der Devise, die beste Sprachbeschreibung ist die beste Basis für den Aufbau von Sprachlehrprogrammen‘ wäre dann die gTg nur so lange für den FU relevant

wie ihre linguistische Superiorität unangetastet bleibt. Vielleicht müßten wir uns dann sehr bald nach einem neuen Diskussionsrahmen umsehen.

Vom Standpunkt von FU-Praktikern aus betrachtet, könnte man aus der Prämisse und der Argumentation dieses letzten Absatzes leicht zu dem Schluß kommen, daß eine hochgezüchtete theoretische Linguistik für eines ihrer potentiellen Anwendungsgebiete irrelevant geworden ist. Das Studium ‚moderner‘ Sprachbeschreibungen wäre für Lehrmaterialmacher und Lehrer reine Zeitverschwendung, müßten sie es nur tun, um in der jeweils modischen Diktion über Sprache diskutieren zu können. Es ist daher bei der Suche nach der Relevanz der gTg für den FU danach zu fragen, ob durch die gTg neue Erkenntnisse über den *Unterrichtsgegenstand Sprache* gewonnen wurden.

Für Henn (1974, 70) bietet die Sprachbeschreibung der gTg zum ersten Mal die Möglichkeit, die Frage, was im Unterricht ‚schwierig‘ sei, anders als durch den bloßen Rückgriff auf praktische Erfahrung zu entscheiden. Leonard Newmark findet in der gTg erstmals einen wissenschaftlichen Hintergrund für die Anordnung des Lehrmaterials:

„The ordering of rules and sets of rules that characterize a transformational grammar seem to offer for the first time a grammatically motivated principle for ordering the presentation of sentences.“ (Newmark 1973, 207)

Ziel der transformationellen Analyse ist die Entdeckung von universellen Eigenschaften der Sprache. Einzelsprachen werden in Bezug auf die universelle Sprachstruktur mit möglichst gleichem Beschreibungsapparat beschrieben. Diese Zielvorstellung scheint eher Sprachvergleiche zu ermöglichen als Beschreibungsversuche von Einzelsprachen, die aufgrund der angenommenen wesentlichen Verschiedenheit der Sprachen die Beschreibungsweise nur auf die einzelne Sprache ausrichten. Durch kontrastive Analysen erlangte, aufgrund der expliziten Beschreibung in einheitlichen Maßstäben angebbare Feststellungen über den Grad von Ähnlichkeiten bestimmter Strukturen liefern verlässliche Angaben, die in die Bestimmung der Schwierigkeit eines zu vermittelnden sprachlichen Phänomens eingehen müssen.

Weiterhin sind aufgrund der Darstellungsweise der gTg bestimmte Ketten als aus anderen ableitbar bestimmbar.¹⁹ Wenn man dem grammatischen Modell auch keine Korrespondenz zu psychologischen Abläufen beim Spracherwerbsprozeß zuordnen kann, so ist doch immerhin festzuhalten, daß wir durch die gTg-Beschreibung Aussagen über die sprachliche Komplexität von Ausdrücken machen können (z. B. durch die Zahl der eingebetteten P-Marker), die zusammen mit wahrnehmungspsychologischen Erkenntnissen usw. in einen für den FU relevanten Komplexitätsbegriff eingehen.²⁰

¹⁹ Wie bei den weiter oben ausführlich diskutierten gTg-Konstrukten kann auch hier eine nicht auf den Lernprozeß abgestimmte Übernahme von Resultaten der gTg-Sprachbeschreibung zu praxisfernen Vorstellungen führen. Esau (1972, 133 f.) folgert z. B. aus einer Beschreibung des Deutschen, in der als die grundlegende Wortstellung ‚Subjekt-Objekt-Verb‘ angenommen wird, die der Stellung in Nebensätzen entspricht, daß im Deutschunterricht zuerst Übungen, in denen hypotaktische Konstruktionen vorkommen, durchgeführt werden sollten. In seiner Kritik an diesem Vorschlag verweist Ebert (1975, 60 f.) u. a. darauf, daß ein derartiges Vorgehen das Einüben von annähernd natürlichem Deutsch in der Anfangsphase hochgradig erschwert.

²⁰ vgl. z. B. die Untersuchung von Lane et al. (1973, 19), in der der transformationellen Komplexität für den Verstehensprozeß große Relevanz zugeschrieben wird und als konkretes Beispiel die Ausführungen von Achtenhagen (1973, 73 ff.), der mithilfe einer transformationellen Analyse die größere Einfachheit von *est-ce-que* Fragen im Französischen gegenüber Inversionsfragen festgestellt und deshalb für eine zeitlich frühere Behandlung von *est-ce-que* Fragen im Französischunterricht plädiert. Die

Wie die transformationelle Komplexität ließe sich auch ein expliziter Begriff von ‚grammatischer Abweichung‘ für die Fehlerlinguistik nutzbar machen. James (1974, 6 f.) zieht z. B. die Chomskyschen Subkategorisierungs- und Selektionsregeln (vgl. Chomsky 1969, 113 ff.) als mögliche Analysetechnik heran, um zu einer objektiven Einschätzung der Fehler von Lernenden zu kommen.

Als Beispiel, ‚wie sich transformationelle Einsichten in der Praxis als nützlich erweisen können‘ (vgl. Roth 1971, 9) sei Roths Versuch, die Strukturen von Fragesätzen des Englischen bewußt zu machen, angeführt. Aus vorgegebenem Sprachmaterial (wie: *Bob is hungry – Is Bob hungry*) könnten die Schüler ermitteln, daß Entscheidungsfragen immer mit einem Auxiliar beginnen. Nach der Umwandlung von Beispielsätzen der Form *They laugh* in *Do they laugh* könnten die Schüler *do* als Auxiliar ansehen und die Regel bestätigen, daß in Entscheidungsfragen eine Umstellung der affirmativen Form des Satzes so erfolgt, daß ein Auxiliar am Anfang steht. An dieser Stelle muß die Funktion von *do* als Träger der Tempuskennzeichnung eingeführt werden, damit auch Sätze wie *Bob laughed* korrekt umgeformt werden können. Induktiv sollen die Schüler aus einer Reihe von Beispielen als nächstes zu der Feststellung kommen, daß man bei sogenannten W-Fragen das entsprechende Fragewort lediglich vor eine Entscheidungsfrage zu setzen braucht, die Wortstellung ansonsten aber gleich bleibt. Als nächstes müßten dann die aus dem bisher gewonnenen Schema herausfallenden Fragen wie *Who laughs* erklärt werden usw. (vgl. Roth 1971, 68 ff.).

Man könnte natürlich sagen, daß das, was Roth hier als Beispiel der Verwendung der gTg in der englischen Unterrichtspraxis vorführt, nichts gTg-Spezifisches sei, da hier weder mit dem gTg-Formalismus gearbeitet werde, noch sprachliche Phänomene behandelt würden, die vor einer gTg-Sprachbeschreibung nicht bekannt gewesen seien. Obwohl das bis zu einem gewissen Grade sicher richtig ist, machen wir es uns mit einer derart pauschalen Kritik ein wenig zu einfach. Erinnern wir uns daran, daß man die gTg nach Chomsky durchaus als Explizierung der Ergebnisse der traditionellen Grammatik auffassen kann²¹; es ist also nicht verwunderlich, wenn bekannte Interpretationen des Sprachmaterials wieder in anderer Systematik auftauchen. Nimmt man dies zum Anlaß, den Schülern grammatische Phänomene in einer geordneten Abfolge zu erklären, so kann man Beispiele dieser Art durchaus als Beispiele für eine indirekte Einwirkung der gTg auf den FU, die zu dessen Verbesserung beiträgt, nehmen.

Allgemeingültigkeit dieser Feststellung läßt sich allerdings leicht in Zweifel ziehen, wenn man sich überlegt, wie denn ein Sprecher einer Sprache, in der Fragen nur durch Inversionen ausgedrückt werden, am Anfang Französisch lernen sollte. Dieses Beispiel sollte deutlich machen, daß man größte Vorsicht walten lassen muß, wenn man von den aus dem notwendigen Vergleich von Ausgangs- und Zielsprache gewonnenen Ergebnissen auf das Lernen einer Sprache als solcher generalisiert.

²¹ Damit soll weder gesagt sein, daß die gTg nur die Ergebnisse traditioneller Sprachbeschreibungen rearrangiert und keine neuen Resultate produziert, noch daß alle bereits vorhandenen Ergebnisse vollständig in ihr aufgehoben werden (vgl. Coserius (1975, 77 f.) Kritik an der Nichtberücksichtigung der paradigmatischen Achse durch die gTg). Bei Chomsky ist diese Bezugnahme auf ‚traditionelle‘ Grammatiken eher zu verstehen als bewußte Abgrenzung zur ‚taxonomischen‘ Sprachbeschreibung. Nichtsdestoweniger sind eine Vielzahl von Phänomenen, die die gTg beschreibt, schon durch traditionelle Grammatiken erfaßt worden.

5. Zusammenfassung

Bei der Berücksichtigung der gTg im Unterricht wird bei ihrer Didaktisierung entweder auf zentrale Begriffe verzichtet bzw. ihre Entwicklung wird bewußt nicht mitvollzogen. Wenn die Unterrichtseinheiten, die auf die gTg Bezug nehmen, nicht hoffnungslos komplex sind (wie z. B. bei Peuser) bedienen sie sich lediglich einer gTg-Etikettierung für recht ‚zeitlose‘ Phänomene des FU. Am deutlichsten sieht man das bei der Didaktisierung des Transformationsbegriffes.

Die Didaktisierungsversuche greifen meist nur Teilaspekte des Modells heraus und biegen sie für die eigenen didaktischen Vorstellungen zurecht. Aus der sicherlich zutreffenden Erkenntnis, daß man zur Darlegung abstrakter Regularitäten von sprachlichen Phänomenen eine symbolische Notation benötigt, wird der gTg-Beschreibungsapparat ohne Reflex auf seine Verwertbarkeit aus lernpsychologischer Sicht als Lösung propagiert.

Das Heraustreten aus der durch die wissenschaftliche Arbeitsteilung bedingten Trennung in Beschreibung des WAS, des Lerngegenstands Sprache durch die Linguistik, und des WIE, des Prozesses des Lernens von aktuellem sprachlichem Verhalten durch die Lernpsychologie, und das Hinwenden zu einer dem Objekt Spracherwerb angemesseneren umfassenderen Betrachtung, das durch den gTg-Ansatz, nicht zuletzt auch durch die Chomskysche Behaviorismus-Kritik unterstützt, möglich schien, muß man, betrachtet man sich die Versuche, das Sprachbeschreibungsmodell für den FU zu didaktisieren, als gescheitert ansehen. Was positiv bleibt, sind Erkenntnisse, die man für die Erstellung von Lehrmaterialien nützen und Sprachlehrenden vermitteln kann. Und selbst dies ist einzuschränken, da die didaktisch unvermittelbare Reduktion auf zugrundeliegende Ketten die gTg nicht als optimale Basis für eine pädagogische Grammatik ausweist, die die Aufgabe haben sollte, Sprachlernenden zu zeigen, welche Bedeutungen im sogenannten grammatischen Teil der produzierten und an der Oberfläche wahrnehmbaren Äußerungen transportiert werden.

Literatur:

- Abraham, W./Binnick, R. (Hg): Generative Semantik, Frankfurt/Main 1972.
Achtenhagen, F.: Didaktik des fremdsprachlichen Unterrichts, Weinheim, Basel ³1973.
Albrecht, J.: Linguistik und Übersetzung, Tübingen 1973.
Arens, H.: Sprachwissenschaft, Freiburg/München ²1969.
Arndt, H.: „Linguistische und lerntheoretische Grundaspekte des Grammatikunterrichts im Englischen“ in: Der fremdsprachliche Unterricht 2 (1968) 3–23.
Arndt, H.: „Tendenzen der transformationellen Schulgrammatik in Deutschland“ in: Linguistik und Didaktik 3 (1972) 247–265.
Arndt, H.: „Tiefenstruktur und Satzerzeugung“ in: Der fremdsprachliche Unterricht 8 (1974) 36–47.
Bach, E./Harms, R. (eds.): Universals in linguistic theory, New York 1968.
Bennett, W.: „The place of linguistics in language teaching“ in: Modern Languages 54 (1973) 32–36.
Berndt, R.: „Transformational grammar and the teaching of English“ in: Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik 18 (1970) 239–261.

- Bolinger, D.: „The influence of linguistics plus and minus“ in: *JESOL Quarterly* (1972) 107–120.
- Bung, K.: *Towards a theory of programmed language instruction*, Den Haag 1975.
- Butzkamm, K.: *Aufgeklärte Einsprachigkeit*, Heidelberg 1973.
- Carrol, L.: *Alice hinter den Spiegeln*, Frankfurt/Main 1963.
- Carstensen, B.: *Die ‚neue‘ Grammatik und ihre praktische Anwendung im Englischen*, Frankfurt/Main 1966.
- Cattell, N.: *The design of English*, Melbourne 1966.
- Chomsky, N.: *Current issues in linguistic theory*, Den Haag 1964.
- Chomsky, N.: „The current scene in linguistics: present directions“ in: *College English* 18 (1966) 587–595.
- Chomsky, N.: *Aspekte der Syntax-Theorie*, Frankfurt/Main 1969.
- Chomsky, N.: „Some empirical assumptions in modern philosophy of language“ in: Morgenbesser, S. et al., *Philosophy, science and method*, New York 1969, 260–285.
- Chomsky, N.: *Sprache und Geist*, Frankfurt/Main 1970.
- Chomsky, N.: „Deep structure, surface structure, and semantic interpretation“ in: Steinberg/Jakobovits, *Semantics*, Cambridge 1971, 183–216.
- Chomsky, N.: *Strukturen der Syntax*, Frankfurt/Main 1973.
- Coseriu, E.: *Leistung und Grenzen der Transformationellen Grammatik*, Tübingen 1975.
- Digester, A.: „Mehr kognitive Lehr- und Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht“ in: Pelz, M. (Hg.): *Freiburger Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*, Berlin 1974, 40–54.
- Ebert, R.: „A note on the analysis and teaching of German word order“ in: *Die Unterrichtspraxis – For the Teaching of German* 8 (1975) 60–66.
- Eisenberg, P.: „Wissenschaftliche Grammatik in der Sprachlehre“ in: *Das Argument* 95 (1976) 9–25.
- Eisenberg, P. (Hg.): *Semantik und künstliche Intelligenz*, Berlin/New York 1977.
- Engelkamp, J.: *Psycholinguistik*, München 1974.
- Eppert, F.: *Lexikon des Fremdsprachenunterrichts: Zu Praxis und Theorie des Lehrens und Lernens von Zielsprachen*, Bochum 1973.
- Esau, H.: „A new approach to the learning of word order in elementary German“ in: *Die Unterrichtspraxis – For the Teaching of German* 5 (1972) 127–139.
- Faensen, J.: „Zur linguistischen Ausbildung der Sprachlehrer“ in *Linguistische Berichte* 1 (1969) 84–86.
- Fillenbaum, S.: „Memory for gist“ in: *Language and Speech* 9 (1966) 217–227.
- Fillmore, C.: „The case for case“ in: Bach, E./Harms, R. (ed.), a. a. O., 1–90.
- Freudenstein, R./Gutschow, H. (Hg.): *Fremdsprachen, Lehren und Erlernen*, München 1972.
- Göller, A.: „Transformationelle Grammatik und Fremdsprachenunterricht“ in: *Französisch heute* 5 (1974) 137–143.
- Graustein, G.: „Zur Verwendung eines neuen Grammatikmodells in der Sprachausbildung“ in: *Wissenschaftliche Zeitschrift der Karl-Marx-Universität Leipzig* 17 (1968) 519–523.
- Harris, J.: „Linguistics and language teaching: applications vs. implications“ in: Jankowski, K. (ed.): *Language and international studies. Georgetown round table on languages and linguistics*, Washington 1973, 11–18.
- Harris, Z.: „Co-occurrence and transformation in linguistic structure“ in: *Language* 33 (1957) 283–340.
- Haugen, E.: „Directions in modern linguistics“ in: *Language* 27 (1951) 211–222.
- Henn, B.: *Einführung in die generative Transformationsgrammatik*, Stuttgart 1974.
- Hessisches Institut für Lehrerfortbildung (Hg.): *Probleme, Prioritäten, Perspektiven des Fremdsprachlichen Unterrichts*, Frankfurt/Main 1972.
- Hüllen, W.: *Linguistik und Englischunterricht*, Heidelberg 1971.
- Immler, M.: *Generative Syntax – Generative Semantik. Darstellung und Kritik*, München 1974.
- James, C.: „Linguistic measures for error gravity“ in: *Audio-Visual Language Journal* 12 (1974) 3–9.
- Jankowsky, K. (ed.): *Language and international studies. Georgetown round table on languages and linguistics*, Washington 1975.
- Jarvis, A.: „A pedagogical grammar of the modal auxiliaries“ in: *English Language Teaching* 26 (1972) 238–248.
- Johnson-Laird, P.: „Wahrnehmung und Erinnerung von Sätzen“ in: Lyons, a. a. O., 1974, 234–242.
- Katz, J.: „Interpretative semantic vs. generative semantics“ in: *Foundations of Language* 6 (1970) 220–259.
- Katz, J./Fodor, J.: „The structure of a semantic theory“ in: *Language* 39 (1963) 170–210.
- Katz, J./Postal, P.: *An integrated theory of linguistic description*, Cambridge 1964.
- Lakoff, G./Ross, J.: „Ist Tiefenstruktur notwendig?“ in: Abraham, W./Binnick, R., a. a. O., 1972, 66–70.
- Lakoff, R.: „Transformational grammar and language teaching“ in: *Language Learning* 19 (1969) 117–140.
- Lane, H. et al.: „Exploring some properties of foreign language utterance that control their comprehension“ in: *Linguistics* 112 (1973) 15–22.
- Lees, R.: „Review of ‚Syntactic Structures‘“ in: *Language* 33 (1957) 375–408.
- Lester, M.: *Readings in applied transformational grammar*, New York 1973.
- Leuninger, H./Miller, M./Müller, F.: *Psycholinguistik. Ein Forschungsbericht*, Frankfurt/Main 1972.
- Lieb, H.: „Universals of language“ in: *Foundations of Language* 12 (1975) 471–511.
- Lieb, H.: *Vorlesungen zur Sprachtheorie. Syntax, Semantik, Morphologie. Teil I: Syntax. Vervielfältigtes Skript* 1976.
- Lyons, J.: *Noam Chomsky*, München 1971.
- Lyons, J.: *Einführung in die moderne Linguistik, 2. durchgesehene Auflage*, München 1972.
- Lyons, J. (Hg.): *Neue Perspektiven in der Linguistik*, Reinbek b. Hamburg 1974.
- Maas, U.: *Grundkurs Sprachwissenschaft I: Die herrschende Lehre*, München 1973.
- Mackey, W.: *Language teaching analysis*, London 1965.
- Maclay, H.: „Linguistics. Overview“ in: Steinberg, D./Jakobovits, a. a. O. 1971, 137–182.
- MacCawley, J.: „The role of semantics in a grammar“ in: Bach, E./Harms, R. (eds.), a. a. O. 1968, 125–170.
- MacCawley, J.: *Studies out in left field. Defamatory essays presented to James D. MacCawley*, Edmonton 1971.
- Mehler, J.: „Some effects of grammatical transformations on the recall of english sentences“ in: *Journal of Verbal Learning und Verbal Behavior* 2 (1963) 346–351.
- Meyer, H.: „Zur Anwendung der Transformationsgrammatik im Englischunterricht“ in: *Linguistik und Didaktik* 1 (1970) 137–154.
- Miller, H.: „Some psychological studies of grammar“ in: *American Psychologist* 7 (1962) 748–762.
- Morgenbesser, S./Suppes, P./White, M. (eds.): *Philosophy, science and method*, New York 1969.
- Nehr, M./Heeschen, C.: „Psycholinguistische Bemerkungen zur Stellung der generativen Transformationsgrammatik im Fremdsprachenunterricht“ in: *Praxis* 21 (1974) 3–11.
- Newmark, L.: „Grammatical theory and the teaching of English as a foreign language“ in: Lester, M., a. a. O. 1973, 202–210.
- Nickel, G.: „Welche Grammatik für den Fremdsprachenunterricht?“ in: *Praxis* 14 (1967) 1–16.
- Nickel, G.: „Angewandte Sprachwissenschaft und Fremdsprachenunterricht“ in: *Die deutsche Schule* 4 (1968) 218–230.
- Nickel, G.: „Angewandte Sprachwissenschaft und Schulunterricht“ in: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 22 (1969) 2–8.
- Otten, K.: „Im Grunde ist alles tot“ in: *Die Zeit*, 17 (1974) 56.
- Palmer, H.: *The principles of language study*. London 1974 (Erstveröffentlichung 1921).
- Pelost, A.: „What is ‚grammar‘?“ in: *Modern Language Journal* 57 (1973) 327–335.
- Pelz, M.: *Freiburger Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*, Berlin 1974.
- Petersen, H.: *Untersuchungen zur Praxis des Englischunterrichtes auf der Grundlage der Generativen Grammatik*, LB-Papier 10, Braunschweig 1971.
- Petersen, H.: *Zur Anwendung der generativen Transformationsgrammatik im Englischunterricht an deutschen Schulen*, LB-Papier 11, Braunschweig 1971 (= 1971a)
- Petersen, H.: „Über die Bedeutung linguistischer Modelle für kognitives Lernen, dargestellt am Schulfach Englisch“ in: *Bildung und Erziehung* 24 (1971) 120–128 (= 1971b).
- Peuser, G.: *Eine Transformationsgrammatik für den Französischunterricht*, Freiburg 1973.
- Preuschen, K.: „Kritische Anmerkungen zur didaktischen Bedeutung der Transformationsgrammatik“ in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 19 (1972) 151–156.
- Ritchie, W.: „Some implications of generative grammar for the construction of courses in English as a foreign language. Part I and II“ in: *Language Learning* 17 (1967) 45–69, 111–131.
- Roberts, P.: *English syntax – an alternative edition*, New York 1964.
- Rosenberg, S.: *Directions in psycholinguistics*, New York, Toronto 1965.
- Roth, E.: *Transformationsgrammatik in der englischen Unterrichtspraxis*, Frankfurt/Main 1971.

- Saporta, S. et al.: „Grammatical models and language learning“ in: Rosenberg, a. a. O., 15–29.
- Standop, E.: „Was ist Grammatik?“ in: Freudenstein/Gütschow, a. a. O., 130–140.
- Steinberg, D./Jakobovits, L.: Semantics, Cambridge 1971.
- Thomas, O.: Transformational grammar and the teacher of English, New York 1965.
- Timm, J.: „Strukturalistische und transformationelle Syntax: Möglichkeiten und Probleme im Englischunterricht“ in: Zeitnahe Schularbeit 15, Heft 6/7 (1972).
- Wandruska, M.: „Transformationsprogramme“ in: Der fremdsprachliche Unterricht 2 (1968) 40–55.
- Weydt, H.: Noam Chomskys Werk, Tübingen 1976.
- Wienold, G.: Die Erlernbarkeit der Sprachen: Eine einführende Darstellung des Zweitspracherwerbs, München 1973.
- Wilkins, D.: Linguistik im Sprachunterricht, Heidelberg 1976.
- Wilks, Y.: „Sprachverstehende Maschinen und künstliche Intelligenz“ in: Eisenberg, a. a. O., 180–230.
- Winograd, T.: „Ein prozedurales Modell für Sprachverstehen“ in: Eisenberg, a. a. O., 142–179.

(Anschritt des Verfassers: Dietmar Rösler, M. A., Freie Universität Berlin, Fachbereich Germanistik, Limonenstraße 18, 1000 Berlin 45)