

Grammatik

— Überlegungen zur Vermittlung von Grammatik im Fremdsprachenunterricht

Angelika WERNER

In der DaF-Forschung ist man sich wieder einig, dass man Grammatik im Fremdsprachenunterricht zumindest bei Erwachsenen unterrichten sollte.

Wie viel Grammatik braucht nun aber der Mensch? Diese Frage nach Harden / Marsh (1993), die ich durchaus im Brecht'schen Sinne verstehen möchte, lässt sich verständlicherweise nicht pauschal und allgemein beantworten.

Ich möchte versuchen, ein paar Aspekte dieser Frage für Fremdsprachenlerner zu beleuchten. Vor allem interessiert mich aber die Frage: Wie kann / sollte man Grammatik lernen?

Dieses WIE kann erst dann erörtert werden, wenn kurz auf das WAS, den Gegenstand der Vermittlung, eingegangen wird.

1. Grammatik-Theorie

Der Begriff Grammatik bezieht sich entweder auf die sprachlichen Regularitäten in allen wichtigen linguistischen Bereichen: „Unter Grammatiken werden entweder Texte über die phonologischen, morphologischen, syntaktischen, textuellen und semantisch-pragmatischen Eigenschaften einer Sprache . . . verstanden. Nicht jede Grammatik berücksichtigt alle diese Eigenschaften.“ (Zimmermann 1999: 406) oder aber eingeschränkter auf den strukturalistischen Aspekt von Form und Inhalt. Grammatik definiert Helbig (1999: 17) folgendermaßen: „Ihr Gegenstandsbereich ist die wechselseitige (oft indirekte) Zuordnung von Formen und Bedeutungen, von Ausdrucks- und Inhaltsseite; ihr geht es um den (semiotischen) Aspekt, nicht um alle Aspekte des (regelgeleiteten)

sprachlichen Verhaltens.“

Als Ausdrucks- oder Formgrammatik umfasst sie in erster Linie Morphologie und Syntax, als Inhalts- (oder funktionale) Grammatik beschreibt sie Regeln und Regularitäten für lexikalische, semantische Restriktionen und für kommunikativ situative (pragmatisch-funktionale) Angemessenheit.

Nach der „kommunikativen Wende“ der 70er-Jahre, um diesen viel verwendeten Ausdruck einmal zu gebrauchen, wandte man sich zunächst — Wenden führen meist zu Extremen — von der Grammatik ab und ausschließlich der kommunikativ-pragmatischen Beschreibung der Sprache zu.

Diese (sehr legitime) Interessenverlagerung auf die Funktion der Sprache in der Kommunikation und Interaktion, die jedoch nicht neu, sondern z.B. schon von Wittgenstein in den 1920er-Jahren eingeläutet war, führte zur Etablierung eines scheinbaren Gegensatzes von Grammatik (morpho-syntaktischen Eigenschaften) und Kommunikation (vgl. Götze / Helbig in HdL 2003: 20). Heute hat sich die Einsicht wieder durchgesetzt, dass auch ein kommunikativer Unterricht eine grammatische Komponente enthalten muss, der Gegensatz ist weitgehend einem beiderseitigen ergänzenden Unterricht gewichen.

Allerdings — und dies hat weitreichende Folgen bis heute — kam es zu einer starken Abwendung von und Ablehnung der „Systemlinguistik“. Besonders in der amerikanischen Fremdsprachenerwerbsforschung (SLA) ist dies bis heute der Fall (vgl. Ochs, Kramersch, Kasper (2001: 524), usw.). Dass die Systemlinguistik, deren generelle theoretische Ablehnung vor allem eine Ablehnung des Chomsky'schen Systems und seiner Implikationen der angeborenen Spracherwerbsmechanismen ist, nicht im Zentrum des Interesses steht, ist akzeptabel und nachvollziehbar, allerdings wird dabei nach meinem Ermessen ein Schritt zu weit gegangen, ein Ausschütten des Kindes mit dem Bade vollzogen. Auch wenn man sich mit anderen Teildisziplinen beschäftigt und sich hauptsächlich auf die Grundlage der Sprache als Sprachverwendung beruft, ist die Einbettung in einen größeren linguistischen Rahmen in ein nicht-GT-basiertes theoretisches System

m.E. dennoch sehr hilfreich¹⁾.

Die Systemtheorie wird außerdem abgelehnt, weil sie die Einheiten wie Phonem, Wort und Satz zum Gegenstand habe, nicht darüber hinaus gehe und die kommunikativ-interaktionalen Bezüge der Sprache ignoriere (vgl.dazu Götze / Helbig 2001). Dass erstere der Ausgangspunkt und der Gegenstand der modernen Linguistik nach Saussure waren, ist natürlich richtig. Die Linguistik ist allerdings nicht stehen geblieben, sie hat sich weiterentwickelt, in der Pragmatik auch kommunikative Situationen, in der Textlinguistik auch Texte und Textsorten, in der Soziolinguistik auch gesellschaftliche Bezüge zum Inhalt gemacht. M.E. ist die Systemlinguistik sehr wohl zu vereinbaren mit einem kommunikativen Ansatz oder mit verschiedenen Analysemethoden aus anderen Disziplinen (ethnomethodologische, kommunikationstheoretische, usw.). Ein gutes Beispiel dafür ist etwa der diskursanalytische Ansatz von Sinclair / Coulthard 1977 (der allerdings Mängel in anderen Bereichen hat). Hier wird versucht hierarchisch konstruierte Kategorien in drei Ebenen zu etablieren:

- a) Form für die grammatische Interpretation
- b) sprechaktanalytische Interpretation für die kommunikative Funktion
- c) diskursanalytische Interpretation verschiedener Aktivitäten.

Mit ihrem Begriffsinventar können in systematischer Ableitung größere Einheiten aus kleineren abgeleitet werden, es ist „gelungen, ein linguistischen Ansprüchen genügendes Beschreibungsinventar zu entwickeln, mit dessen Hilfe auch begrifflich der Zugang zu Prozessen der Unterrichtskommunikation möglich wurde.“ (Becker-Mrotzek 2001: 22).

Auch Ehlich / Rehbein gehen von einem System von Handlungen verschiedener Größe aus: kleinste Einheiten sind mentale und sprachliche Prozeduren (z.B. grammatische Formen), mehrere Prozeduren bilden

1) Diesen Gedankengang, den ich in vielen persönlichen Gesprächen mit Prof. Gabriele Kasper u.a. während meines Kurz-Forschungsaufenthaltes 2004/05 an der UH Hawai'i erörtern konnte, werde ich an anderer Stelle ausführen.

einen Sprechakt, mehrere Sprechakte und mentale Prozeduren bilden ein sprachliches Muster. Die größte Einheit ist der Diskurs, der aus mehreren Handlungsmustern eine komplexe Interaktion bildet. Auch hier wird der linguistische Systemgedanke sehr überzeugend in einen Zusammenhang eingebracht, der sich mit größeren Einheiten als ‚Satz‘ beschäftigt.

2. Linguistische vs. didaktische Grammatik

Schon früh gab es Anstrengungen Grammatiken nur für Ausländer herauszugeben. Ein Beispiel dafür ist die Grammatik von Krause-Nerger, die 1867 in der 1. Auflage erschien²⁾. Diese Grammatik besteht wie fast alle älteren Lerner-Grammatiken (bis zu Helbig / Buscha) hauptsächlich (198 Seiten) aus einer Beschreibung der Wortarten, 59 Seiten sind der „Satzlehre“ gewidmet. Auf den ersten 18 Seiten findet sich die Deutsche Rechtschreibung, darunter nur ein Thema, das speziell für Ausländer interessant ist: die Aussprache auf 8 Seiten.

Heute findet man außerdem die Unterscheidung zwischen Lehrwerken für Ausländer, die in den deutschsprachigen Ländern (also im Inland) Deutsch lernen und denen für Ausländer, die im Ausland, also meist in ihrer eigenen kulturellen und sprachlichen Umgebung Deutsch als Fremdsprache lernen. Es gibt aber wenige Lehrwerke, die auf eine bestimmte Ausgangssprache (L1) eingehen oder kontrastiv kommunikativ oder interkulturell aufgebaut sind und auf sprachliche Eigenheiten Rücksicht nehmen, die die Lerner aus ihrer L1 nicht kennen.

Ganz zu schweigen ist von guten Werken speziell für Japaner, die viele der aus dem Indoeuropäischen bekannten Kategorien nicht kennen, auch nicht die gedanklichen Konzepte, die dahinter stehen und oft nicht leicht zu erfassen sind: Person beim Verb, Kasus, Numerus, aber auch Artikel uvm. Hierauf sollte besonderes Augenmerk gelenkt werden und bewusst

2) In der Bibliothek der Dokkyo Universität gefunden habe ich die Auflage von 1898, die interessanterweise von 天野貞祐 „1. Mai 1907 T. Amano“ gezeichnet ist, also in jungen Jahren von Amano nach seinem Abschluss an der Dokkyo 中学 an der 旧制第一高等学校 zu seinen Deutsch-Studien benutzt und nach den zahlreichen Unterstreichungen auch gut durchgearbeitet zu sein scheint.

Unterschiede herausgestellt und geübt werden.

In der linguistischen und germanistisch-didaktischen Literatur scheinen mir die Voraussetzungen für einen neuen Ansatz der Grammatik und Grammatikvermittlung hinreichend beschrieben und herausgearbeitet zu sein. Die Umsetzung, auch in größeren linguistischen Grammatiken steht allerdings noch aus — die einzige, die ich kenne ist die 3-bändige IDS Grammatik (1997).

In den linguistischen Teil-Beschreibungen der Sprache mittlerweile sehr gut vertreten, gibt es allerdings kaum neuere Lehrwerke (ansatzweise in *Themen, Stufen*), die die wichtigsten Charakteristika des Deutschen (etwa als Dependenz-Verb-Grammatik) vorstellen und erklären: vor allem die Wort-Stellung in Vorfeld–Mittelfeld–Nachfeld oder aber die Verbklammer und deren Implikationen für den Rest des Satzes und den Inhalt. Es gibt auch kaum Zusatz-Lernmaterial (teilweise in: *Sage und schreibe, Klipp und Klar*). Neuerdings finden sich auch in Fachzeitschriften diese Diskussionen (*Fremdsprache Deutsch* 4/2005 oder *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* 3/2005).

Der indirekte Zwang, der in den letzten zwei, drei Jahren entstanden ist, neue Lehrbücher und -werke nach den Anforderungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (<http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm> 21.7.2005) zu erstellen, wird — so hoffe ich — auch auf dem Lehrwerkemarkt für frischen Wind und für neue Bearbeitungen sorgen. Neue Ansätze der Lehrbuchanalyse (Funk, 2005) sind dafür teilweise schon gemacht oder im Entstehen.

Dass sich didaktische von linguistischen Grammatiken zu unterscheiden haben, ist ebenfalls eine alte Forderung aus dem 19. Jh. (Viëtor). Umstritten ist nur bis heute, worin der Unterschied bestehen soll und wie diese jeweils aufgebaut sein sollen. Die ältere Idee ist die eines Filters, den eine linguistische Grammatik auf dem Weg zum Lehrer und als didaktische Grammatik zum Lerner zu durchlaufen hat, wofür sich Helbig (1999: 17f) ganz klar ausspricht, es gibt aber auch Forderungen nach und gute

Gründe für eine von der Linguistik unabhängige eigenständige Entwicklung einer didaktischen Grammatik nach didaktischen Methoden (Zimmermann). Theoretisch liegt dafür allerdings noch wenig vor, diese Grammatiken sind oft aus der Praxis entstanden und keine ausgearbeiteten Werke, sondern Teile eines Lehrwerks mit — wie Zimmermann (1999: 407) meint — „ansehnlichen Ergebnissen“ und evaluierten Einzelaspekten.

Ich möchte hier für den Fremdsprachenunterricht für ein Primat einer linguistisch fundierten Grammatik plädieren³⁾. Neben dem Erwerb des Sprachwissens gibt es natürlich viele andere interessante Gebiete die didaktisch aufgearbeitet vermittelt werden sollten, wie der landeskundliche Ansatz⁴⁾ oder der interkulturelle oder auch der literaturwissenschaftliche Ansatz. Aber zum Fremdspracherwerb gehört m.E. neben einem guten Sprachkönnen vor allem das Sprachwissen, d.h. auch das Wissen über grammatische Besonderheiten der Sprache, sowohl auf Lehrer-, als auch auf Lernerseite. Es handelt sich beim Spracherwerb immer um den Erwerb einer ganz bestimmten Einzelsprache und diese funktioniert — oft in einer langen (Gebrauchs-)Geschichte erworben — nach bestimmten Regeln und hat wie das Deutsche Flexionsmuster aufgebaut, die nicht mehr als motiviert zu erkennen sind und deshalb einfach memoriert werden müssen, will man ein annähernd korrektes Deutsch benutzen. Im Bereich der Konjugation und Deklination gibt es gerade im Deutschen viele systematisch geordnete (meist morphologische) Einheiten, die keineswegs kommunikativen oder pragmatischen Regeln folgen oder dazu auch nur Zusammenhänge aufweisen. Gerade im Bereich der Satzarten wird offensichtlich, dass sich keine eindeutigen Beziehungen herstellen lassen zwischen der Satzart und ihrer interaktional-pragmatischen Funktion: ein Fragesatz intendiert oft nicht eine Frage, sondern eine Aufforderung „Machst du das Fenster auf?“. Seit dieser Bewusstmachung in der

3) S. zu diesem komplexen Bereich auch Götze / Helbig (HdL 2003: 18ff).

4) Das Wort „Landskunde“ klingt allerdings sehr altbacken, ich finde das Wort „Kultur“ schöner und international verständlicher.

Sprechakttheorie hat man in der Linguistik anerkannt, dass es grammatische Regeln und kommunikativ-interaktionale Regeln gibt, die sich nicht ausschließen, sondern ergänzen. Das heißt auf der anderen Seite, dass beide Sorten angewendet, aber auch unabhängig voneinander gekannt werden müssen, um sie miteinander in Beziehung zu setzen und neu zu kombinieren.

Eine weitere Frage ist die nach dem Primat von Inhalt oder Form in der Vermittlung im geleiteten Spracherwerb (Unterricht). Während neuere Untersuchungen ganz klar dem Inhaltsaspekt des Unterrichts den Primat einräumen (Projektunterricht wie er etwa von Legutke vertreten wird, kommunikative und interkulturelle Ansätze), wird aber auch auf die Vermittlung des kognitiven metasprachlichen bewussten (*awareness*) Aspektes von Sprache verwiesen, der eher auf Formvermittlung als Handwerkszeug für die produktive und rezeptive Seite zielt. Damit ist dann auch die Präsentation der Grammatik verbunden: eher unauffällig in eine sprachliche Aufgabe integriert oder bewusst (farbig) herausgehoben mit einem Übungsteil.

Die Orientierung hatte sich in Deutschland in den 60er-, 70er-Jahren von der Formseite⁵⁾ auf die kommunikative (inhaltliche) Seite verschoben, geht aber heute wieder von der Notwendigkeit beider Aspekte aus. Das pädagogische Interesse am Sprachunterricht hat sich vom Lehrverhalten, also von der Konzentration auf die Lehrperson, seither auf die Lernenden, nämlich auf das Lernverhalten, gerichtet.

Allerdings ist die besagte Diskussion ‚Inhalt oder Form‘ m.E. ein Schein-Widerspruch: Denn auch die Grammatik einer fremden Sprache selbst kann natürlich bei entsprechenden Lehr- und Lernzielen einen Inhalt darstellen. Eine Interaktion hat immer einen Inhalt, auch die Interaktion im Unterricht. Auch der metasprachliche Grammatikunterricht hat auf der Gegenstandsebene den Inhalt Sprache, auch das Thema Form ist ein Unterrichtsinhalt.

5) In USA wird ein solcher Unterricht kurz FFI (*form-focussed instruction*) genannt.

Ein Dilemma, was nicht zu lösen ist, bezieht sich auf die Art des Lernens:

Eine Lerner-Grammatik ist die Beschreibung eines Regelsystems, die kurz und einprägsam gehalten ist, eine ideale Grundlage für beschleunigtes Lernen („Standardlösung“ eines *akzelerierten Wissenserwerbs*, Ehlich / Rehbein 1986). Der Widerspruch liegt in der Forderung nach eigenaktivem Lernen oder der Selbststeuerung des Lerners von Lernprozessen. Hierfür ideal ist projektorientierter Unterricht (Legutke), Unterricht in der Zielsprache oder lernereigenes Formulieren von Regeln. Dies ist aber nicht zeit- und energieökonomisch. Der Unterricht wird also meist ein Kompromiss dieses unauflösbaren Widerspruchs sein und zwischen der Skylla des akzelerierten ökonomischen ev. langweiligen und der Charybdis der zeitaufwändigen Unterrichts der selbstgesteuerten Aneignung hindurch führen müssen. Hierfür bedarf es fachlich qualifizierter Lehrkräfte (s. hierzu auch die Diskussion *expert — novice* in der neueren amerikanischen Literatur).

3. Interlanguage

Nach der kognitiv-konstruktionistischen Spracherwerbtheorie lernen Lerner individuell unterschiedlich⁶⁾, sowohl im Tempo als auch im Umfang, d.h. dass ein Zuwachs an Sprachkönnen entsteht, indem ein Lerner die Elemente, die er zu lernen bereit ist, in seine *Interlanguage* einbaut (*intake*). Die Bereitschaft zum Lernen kann sich auf die Phase, in der er sich befindet, aber auch auf seine Motivation oder Energie oder seine Neugier beziehen. Das bedingt wiederum, dass das Lernpensum und auch die Progression der grammatischen Einzelabschnitte nicht ganz fest sein kann, sondern sich flexibel an den Lernern orientieren muss⁷⁾.

Woraus besteht überhaupt Grammatik? Lassen wir die Bezeichnung für die Bücher und Werke beiseite, dann ist Grammatik nach meinem

6) Riemer gebraucht sogar das Wort „Einzelgänger“.

7) Einige Lehrwerke arbeiten deshalb auch mit Modul-Einheiten, die recht flexibel einsetzbar sind.

Dafürhalten: ein abstraktes Regelsystem in einer Metasprache, formuliert von Linguisten, umgesetzt von Didaktikern, gemacht um eine sinnvolle, kurze Beschreibung einer Sprache durch Vermittlung eines Lehrers oder von Medien in den Kopf des Lerners zu transformieren.

Lässt man hier wiederum die Vorstellung einer angeborenen universellen Grammatik und von aktivierbaren *Language Acquisition Devices* (LAD) der GT beiseite, dann ist Grammatik ein stark veränderliches System, das sich je nach Stadium des Lerners gleich wie seine Interlanguage verändert — oder besser gesagt weiter vernetzt. Die Regeln sind nicht unabhängig voneinander zu lehren und lernen, (obwohl das wiederum sehr strittig ist!⁸⁾), sondern nach meiner Auffassung nur vernetzt in einem Grammatik-System mit sprachlichen Einheiten auf verschiedenen Ebenen. Dieses grammatische System ist nur lehr- und lernbar auf einer Meta-Ebene.

Wie genau diese Vernetzungen aussehen, in welchen Gehirnregionen sie ablaufen, wo Sprache genau produziert oder verstanden wird, ist zwar hochinteressant, ich möchte dies jedoch gerne den Gehirnforschern⁹⁾ überlassen. Dies spielt bei den folgenden Überlegungen keine Rolle.

Eine der Herausforderungen, die bei der Spracherlernung entstehen, ist, dieses Netz flexibel zu halten, um neue Regeln einzubauen bzw. Regeln zu modifizieren, die Maschen aber fein genug zu ziehen um eine real auftretenden Situation richtig zu interpretieren und die richtige Regel zu finden. Ein weiteres sehr gravierendes Problem ist es aber, das Regelsystem, das sich in einer Metasprache abstrakt abgespeichert befindet, abzurufen und auf die interpretierte Situation anzuwenden. Wenn man sich weiter vergegenwärtigt in welcher Geschwindigkeit dieses normalerweise geschieht und zu geschehen hat, dann sind Verzögerungen und Fehler verständlich. Erst durch sehr viel Übung und viele Stunden der Anwendung, nachdem eine Phase von lernphasenbedingten Fehlern und eine so genannte chaotische Phase aufgetreten ist, vollziehen sich

8) Dies wird gerade gefordert von den Wissenschaftlern, die jegliche Systemtheorie der Sprache ablehnen.

9) Lee / Schumann (2004).

Automatisierungsprozesse und Aneignungen von Mustern sprachlicher und kommunikativer Art, die eine fließende intuitive Anwendung der Grammatik erlauben. Und erst lange danach wird sich ein Gefühl für die Akzeptabilität der sprachlichen Äußerungen und Texte, ästhetische und rhythmische Momente und spielerisches Umgehen mit Sprache einstellen.

4. Progression

Das heißt freilich nicht, dass man sich beim Lehren / Lernen an die genannte Reihenfolge halten müsste, es gibt einzelne, relativ abgeschlossene Einheiten der Grammatik, die dann auf die nächste Stufe gehoben werden können (Einteilung der Zeiten, Personen, usw.) oder logische Verstehensprozesse, die gleich eine ganze Reihe von Phänomenen klären (Wortbildungsprozesse, Eingliederung von Fremdwörtern etwa). Auch sind z.B. die unterschiedlichen Persönlichkeiten (Identitäten), die Begabungen und die Auffassungsleistung, auch das Vorwissen und Verhalten der Lerner von erheblichem Einfluss bei diesem Prozess. Die Hinwendung zu einer reinen Lernerperspektive des Unterrichts kann m.E. wenigstens bei Anfängern nicht vollzogen werden. Vom Lehrer bestimmte — ev. an ein gutes Lehrwerk gebundene — Auswahl des zu vermittelnden Stoffes und seiner Progression ist unabdingbar. Dabei kann die Progression systematisch aufgebaut sein, was einen Überblick über die Zielsprache erlaubt, oder situativ, was für bestimmte Zwecke, auch für Anfänger kurzfristig effektiver ist. Aber auch hier muss natürlich die nötige Flexibilität und Modulierbarkeit, auch Rücksicht auf die Persönlichkeit des Lerners, angewendet werden.

In seiner schwachen Version verzichtet der kommunikative Ansatz auf einen Bruch mit einem Unterrichtsdesign, dessen Grundlage grammatische Progressionen bilden. So werden etwa kommunikative Elemente in den Unterricht eingeflochten, um den Lernenden Gelegenheiten zu geben, zuvor gelernte sprachliche Strukturen anzuwenden. Diese schwache Ausprägung des kommunikativen Ansatzes lässt sich daher relativ problemlos mit einer strukturell orientierten Methodologie kombinieren, was an vielen Lehrwerken sichtbar wird, die für sich die Bezeichnung „kommunikativ“ in

Anspruch nehmen. (Schart 2005).

Es gibt nicht nur unter den GT-Anhängern ernstzunehmende Forschungen und Meinungen, dass Fremdsprachen-Lernen grundsätzlich von den Prinzipien des L1-Erwerbs bestimmt sei (Felix, vgl. auch Bleyhl 2005). Die Phasen scheinen vergleichbar, jedoch nicht identisch zu sein, hängen aber abgesehen davon auch von anderen Faktoren wie dem Typ der L1, der Zahl der gelernten Fremdsprachen, den Routinen im Memorieren, Textsorten, Häufigkeiten des Auftretens bestimmter Formen, usw. ab. Diese ähnlichen Erwerbs-Phasen sind keinesfalls im Sinne von LADs zu verstehen, sondern beziehen sich darauf, dass bestimmte logische und einfache Strukturen vor komplizierten erfolgen müssen (etwa einfache Sätze vor komplexen Satzgefügen mit Subordination, einfache Verben vor Adverbien und Modalpartikeln, Aktiv- vor Passivkonstruktionen, usw.).

Andere Meinungen (vgl. besonders Bley-Vromann 1989: 42ff) geben eine Reihe überzeugender Gründe dafür, dass L1-Erwerb und L2-Lernen komplett unterschiedlich ablaufen (46), da die Zwecke, Ziele, Motivationen und Interessen völlig anders und bei L2-Lernern unterschiedlich gelagert sind. Erwachsene lernen Sprache über Problemlösungsstrategien und haben unterschiedliche Schwerpunkte wie: Aussprache, grammatische Korrektheit, Erfolg, Verständigung in bestimmten Situationen am Arbeitsplatz, usw. Auch Erscheinungen wie Fossilierung oder sogar *back-slide* zu einer früheren stabilen Phase kommen nur bei L2-Lernern vor. Er plädiert sehr dezidiert für ein instruiertes L2-Lernen.

Wenn man sich nüchtern überlegt, dass es natürlich selbstverständlich ist, Leichteres vor Schwierigerem zu lernen und diesem Bereich ausklammert, bleibt nicht viel übrig, was die Ähnlichkeit von L1- und L2-Erwerb ausmacht. Erwägt man noch die Ergebnisse der neueren Forschung, dass die Lernschritte individuell unterschiedlich schnell und effektiv sind, die Strategien und Zugänge je nach Lerner unterschiedlich, muss man diese Idee des Ähnlichseins der L1- und L2-Erwerbsprozesse — bis auf die grundlegenden allgemeinen, aber in diesem Zusammenhang unwichtigen banalen Parallelen — grundsätzlich ablehnen.

5. Aktivität und Mut

Grundsätzlich unterscheidet sich Sprachenlernen m.E. nicht vom Lernen anderer komplexer Tätigkeiten. Ein Lerner jedoch, der eine Fremdsprache von Beginn an lernt, braucht den Mut, sich auf eine Stufe im Leben des Menschen zurückzusetzen, auf der er nicht sprechen und verstehen konnte. Dies ist gerade für erwachsene Sprecher nicht leicht. Man muss sich weiterhin mit intellektuell relativ kleinen, banalen Erfolgen zufrieden geben (z.B. das Kennenlernen einer neuen Zeitstufe). Man muss den Mut haben sich zu „blamieren“ und Fehler zu machen. Dies sind oft ganz „dumme“ Fehler und manchmal erkennt man dies selbst und ärgert sich darüber, sobald das Wort dem Mund entschlüpft ist. Es entsteht eine Art Kulturschock, wenn man plötzlich die gewohnten Verhaltensregeln und sprachliche Routinen nicht mehr anwenden kann und die zielsprachlichen noch nicht genügend kennt. Als Sprachlehrer weiß man, dass Fehler normal und je nach Sprachstufe nötig sind, aber als Lerner ist es unangenehm und erst einmal gewöhnungsbedürftig. Man muss große Geduld aufbringen bis man in der Lage ist, selbst einfache Sachverhalte und Begebenheiten in der Zielsprache darzustellen. Die beste Motivation hierfür ist m.E. Neugier und Aktivität.

Sprache hat viele Facetten, es muss nicht immer eine beabsichtigte Handlung sein (z.B. Fahrkarten kaufen), die einen motiviert etwas auszudrücken oder verstehen zu wollen. Im Gegenteil, ich halte diese künstlichen Situationen im Klassenzimmer auf einer einfachen Stufe für eher demotivierend, wenn sie nicht ganz gut und überzeugend aufgebaut und rollenmäßig erarbeitet werden und dadurch das spielerische Element ansprechen. Es gibt bei Erwachsenen durchaus ein intellektuelles Vergnügen am Lernen einer Sprache, besonders der Grammatik, und besonders dann, wenn sie relativ logisch erklärt wird. Es gibt auch ein ästhetisches Vergnügen an der Sprache, besonders der Prosodie, der Aussprache, Rhythmik und Melodie. Auch das Vergnügen an Sprachspielen, Rhetorik und Diskussionen usw. sollte bei Fortgeschrittenen nicht vergessen werden. In den letzten Jahren ist auch der Projektunterricht wieder populär geworden, der eigentlich schon Ende des 19. Jhs von Viëtor etwa gefordert

und 1916 von Dewey eingeführt wurde. Dies ist eine gute Aktivierungsmöglichkeit für fortgeschrittene Lerner. Die Neugier kann man besonders durch den Einsatz des Internets anstacheln. Dafür gibt es viele neue Wege und Ideen¹⁰.

Alle diese Facetten in den Unterricht einzubauen ist schwierig, eine Auswahl davon ist aber m.E. nötig um den Lernern das für sie in ihrer Lernphase, in ihrer Identitätsentwicklung, nach ihrem Interesse jeweils aktivierende Moment bereit zu stellen.

Passives Lernen ist m.E. nicht möglich, weder in der metasprachlichen expliziten, noch in der praktischen Phase. Der Lerner muss die einzelnen Schritte nachvollziehen und in sein Interlanguage-Netzwerk einbauen. Und praktisch ist nur durch aktives Wiederholen und Üben die nötige Sicherheit im Umgang mit der Zielsprache zu erreichen. Deshalb ist Aktivität für mich ein zentrales Stichwort beim Sprachenlernen.

Das heißt jedoch nicht, dass ein Lerner, der sich nicht äußert, nicht sehr aktiv sein kann. Bei genauerem Hinsehen laufen vielfältige Prozesse bei den Lernern ab (z.B. Ko-Lernen, s.Hoshii 2003), die nicht immer unbedingt aus explizitem bewusstem Lernen bestehen müssen. Auch Forderung ist eine Aktivierungsmöglichkeit: Indem zusätzliche weitere Lern-Schritte vom Lerner gefordert werden, beugt eine solche Aktivität auch früher Fossilisierung (Stehenbleiben auf einem bestimmten Stand des Sprachkönnens) im Lernprozess vor.

6. Authentizität vs. Angemessenheit

Um das obige Fragemuster weiterzuführen: Wie viel Authentizität braucht der Lerner?

Werfen wir einen Blick auf die Forschung der Lernmaterialien. Während einige Forscher strikt die Authentizitätsforderung vertreten (etwa Kasper) oder sogar eine kultische Einstellung dazu haben¹¹), gehen andere von

10) Neue Wege wurden intensiv vorgestellt von Prof. Rüschoff (Universität Essen / Duisburg) und Prof. Chan (National University Singapore) auf dem letzten DaF-Seminar der JGG, im März 2005.

11) Dazu Day (2004: 1) "In the last quarter of the 20th century, the use of authentic materials reached the status of a cult."

einem modifizierten Authentizitätsbegriff aus, wie z.B. Day (2004, Vortrag UH 1/2005). Auf die Frage nach einer Definition gibt es viele Antworten, man kann sich grob festlegen auf: Authentisch ist Material, das nicht für den Unterrichtszweck produziert wurde.

Es sei allerdings die Frage erlaubt: Was ist das für Material? Spontane Äußerungen oder Texte sind für Lerner, besonders wenn es sich um Anfänger handelt, ausgesprochen schwer zu verstehen. Auch wenn man auf einen möglichst geringen Einfluss von soziolektalen oder diastratischen Modifizierungen achtet, sind im Deutschen meist dialektale Einflüsse nicht ganz auszuschließen. Hier kann man dann Bedingungen aufzählen, die für eine Auswahl leicht verständlicher, standardisierter Texte oder Äußerungen gelten müssen. Aber: was ist durch diese sorgfältige Auswahl gewonnen? Man ist einen Schritt vom „normalen“ Alltagsdeutsch entfernt. Differiert es wirklich wesentlich, wenn man „für den Fremdsprachen-Unterricht angefertigte“ didaktisch aufgearbeitete und durchdachte Texte / Äußerungen verwendet?

Bei einem Experiment von Prof. Richard Day des Instituts für SLS (Second Language Studies) an der University of Hawaii wurden uns Texte von einer CD vorgespielt, von Native-Speakern gesprochen. Es war für die wissenschaftlichen Zuhörer nicht zu entscheiden, welche Geschichte authentisch war, welche nicht. Die für den Unterricht geschriebenen Geschichten (hier handelte es sich allerdings um welche für fortgeschrittenen Lerner des Englischen) unterschieden sich nicht in feststellbaren wesentlichen Kriterien von den authentischen.

Ich möchte deshalb ganz mit Day (2004) argumentieren: nicht die Authentizität ist das entscheidende Kriterium, sondern die Angemessenheit („*appropriateness*“).

Day führt in seinem Aufsatz eindrucksvoll den Nachweis, dass es keine Argumente dafür gibt, dass authentische Materialien für einen Unterrichtszweck besser geeignet seien, obgleich es in weiten Kreisen eine unhinterfragte Übereinkunft über Vorteile derselben zu geben scheint.

Da es eventuell schwierig ist, Days Artikel in die Hände zu bekommen, seien hier einige der angeführten Argumente zitiert:

- Sarceni states unequivocally, “Materials should be based on authentic texts . . .” ([Adapting courses: A critical view. In B. Tomlinson (ed.), *Developing materials for language teaching* (pp. 72–85). London], 2003: 77).
- Guariento and Morley claim, “There is now a general consensus in language teaching that the use of authentic materials in the classroom is beneficial to the learning process.” (2001: 347).
- McGarry ([McGarry, D (1995). *Learner autonomy 4: The role of authentic texts*. Dublin: Authentik.] 1995, p. 3), writes, “There is now a general recognition of the valuable role which authentic texts can play in helping to create a language-rich environment in the classroom, and in providing students with bridges to the real world of the target language community.”
- Clarke [Clarke, D. F. (1989). *Communicative theory and its influence on materials production*. *Language Teaching* 22, 2. 73–86.] observes that the use of authentic materials is a “growing moral imperative.” (1989: 73).

Day argumentiert weiter mit den Befürwortern, dass authentische Texte den affektiven Erfolg erhöhten und motivierten, oder mit anderen Autoren, die aber genau das Gegenteil behaupten und von demotivierendem originalem Material berichten. Forschungen mit eindeutigen Ergebnissen über Lerner-Einstellungen und authentisches Material gebe es aber für beide Seiten bisher nicht, die bisherigen Forschungen seien alle sehr ambivalent (Bacon / Finnemann, Peacock).

Ein weiteres Argument für authentisches Material, nämlich damit Lerner für die reale Welt vorbereiten zu können, vermischt nach Day die Mittel mit dem Ziel, das angestrebte Ergebnis mit den Lernmitteln des Lernprozesses. Authentische Texte können, genau wie für den Unterricht geschriebene Texte naiv, simpel, langweilig und unzureichend sein. Es erhebt sich hier jedoch die Frage: darf ein Text gekürzt und verändert werden für den Unterricht, und wenn ja wie weit? Ist es möglich und angemessen, nur authentische Texte im Unterricht zu verwenden? In der Literatur gibt es bisher Widersprüche in den Definitionen und keine ausreichend anerkannte Definition für „Authentizität“ (sinngemäß: geschrieben für Native-Speaker, direkt aus L1 Material entnommen, nicht verändert für den Unterricht, aus genuiner Kommunikation in

normalen Situationen entnommen, usw.), sowie in der Forschung widersprüchliche Ergebnisse bzgl. ihrer Verwendung, sodass Day folgert: “. . . It is not clear that using authentic materials is beneficial to learners.” (Day 2004: 9).

Verstehen des Textes oder der Äußerung soll für Day das oberste Kriterium für die Verwendung im Unterricht sein. Bei Anfängern oder Mittelstufenerlernern wirken deshalb bei Leseübungen authentische Texte, da sie einfach zu schwer sind, eher kontraproduktiv. Dazu ein weiteres Zitat aus Day (2004: 9) — das darüber hinaus ein häufiges Verhalten aus japanischen Klassenzimmern charakterisiert:

Williams (1983, p. 175) claims that an authentic text at too difficult a level of language forces the reader to focus on the linguistic code, and not on the meaning. What this means is that students spend their valuable time and energy deciphering the story, using a dictionary constantly. In these situations, students are not learning to read and to enjoy reading in the foreign language.

Day kommt deshalb am Ende seines Artikels zu der abschließenden Meinung und dem ist nur zuzustimmen:

To summarize what we have discussed so far, we do not know what authentic texts are and there seem to be no obvious benefits for using them. Because of the problems associated with the term and their use, I suggest that we abandon the concept altogether. Further, I suggest that all of us involved in language teaching — teachers, researchers, designers and developers of materials as well as publishers — put the issue of the use of authentic materials in the background, and think instead of *appropriateness*. . . . Teachers need to use materials that are appropriate for the linguistic abilities of their students. . . . Materials need to be appropriate in terms of language, both the level and the type or variety or dialect, and in terms of the activities, tasks and exercises that students are asked to do.

Es gibt im Unterricht einen unauflösbaren Widerspruch zwischen dem

Streben nach authentischem, kommunikativem Handeln und der Künstlichkeit der Situation, in der dieses stattfinden soll. Da sich eine fremdkulturelle authentische Situation der Welt im Klassenzimmer nur ansatzweise erreichen lässt, bleibt die Authentizität auf ein virtuelles Rollenspiel beschränkt.

Nach diesen Einwänden finde ich ausschlaggebend für die Authentizität eines Lehrmaterials, was damit im Unterricht gemacht wird, bzw. was Ziel und Zweck des anstehenden Unterrichts ist. Schart (2005) noch dezidiert hierzu:

Und dieses Argumentationsmuster lässt sich auf alle anderen Elemente des Unterrichtsdesigns übertragen: die Orte, an denen das Lernen stattfindet, die Themen und nicht zuletzt die Methoden. Auch ein Unterricht, dessen wichtigstes Ziel darin besteht, den Lernenden explizites Wissen über die grammatische Struktur einer Fremdsprache zu vermitteln, kann also ein authentischer Fremdsprachenunterricht sein; und zwar dann, wenn die Lernenden diese Zielsetzung und die Wege zu ihrer Verwirklichung als sinnvoll, angemessen und Erfolg versprechend empfinden.

Und „„Authentisch“ ist demnach ein Attribut, das dem Fremdsprachenunterricht letztlich immer nur vor dem Hintergrund seiner Zielsetzung und von den Lernenden selbst zugeschrieben werden kann.“

An diesem Punkt möchte ich anknüpfen, um noch einmal auf das Thema Grammatik zurückzukommen. Es kommt darauf an, was unterrichtet werden soll: Für Beginner, die sich gerade mit den basisgrammatischen Anfängen auseinandersetzen, sind authentisch gesprochene Texte schlicht unverständlich (nicht wegen der Aussprache!)¹²⁾ und konterkarieren teilweise die gerade eingeführte Grammatik. In welchen Fällen die grammatischen Regeln Ausnahmen zulassen oder ignoriert

12) Siehe z.B. das Lehrbuch Stufen 1 (Lektion 4, S.48). Dort werden Sätze ohne Verb benutzt oder mit Verb-Erststellung („mache ich“) obwohl die Lerner gerade erst gelernt haben, dass das nicht geht. Hier ist allerdings gar nicht klar, ob es sich überhaupt um einen authentischen Text handelt.

werden können, dürfte die Sprachfähigkeit der Lerner weit überschätzen. Argumente wie: ‚Dann haben sie das aber schon einmal gehört.‘ oder ‚Die deutsche Sprache funktioniert halt so, das muss man sich eben merken.‘ halte ich für nicht hilfreich, weil man ja damit den Lerner wieder in eine L1-Spracherwerbs-Ecke drängt, wo er einfach zu rezipieren hat und keine explizite Erklärung erhält, bestenfalls den Hinweis ‚Die Erklärung kommt später, das verstehen Sie jetzt noch nicht.‘. Wenn wir aktiv und bewusst lernende Sprachschüler wollen, dürfen wir sie nicht unter- aber auch nicht überfordern. Da wird es oft nötig, entweder authentische Texte zu kürzen / ändern, indem man sie der gelernten Grammatik anpasst (etwa gelernte Zeitformen oder Adjektiv-Endungen) oder aber Texte selbst zu schreiben. Ein Handikap haben hier die Nicht-Native-Lehrer, aber für Native-Speaker finde ich es durchaus akzeptabel selbst Texte oder Äußerungen zu formulieren, die authentisch sein könnten (man könnte sie ja so gesprochen oder verfasst haben!) — wenn sie eben, was einige Autoren strikt ablehnen, nicht für den Sprachunterricht geschrieben wären. Aber wo ist der Unterschied? Das Native-Sprecher-Ich und das Sprachlehrer-Ich können sich doch hervorragend ergänzen.

7. Isolierte Sätze und sprachliche Ausnahmen

Es sollte zu den grundlegenden Einsichten gehören, dass isoliert vorkommende Sätze einer Fremdsprache im Unterricht erstens nicht leicht zu verstehen, zweitens bei Übungen nicht leicht zu lösen und drittens Unsinn sind. Eine Äußerung hat immer eine Einbettung in einen Sinnzusammenhang, in situatives Interagieren, ein Satz immer einen Kontext. Den Lernenden diese vorzuenthalten entspricht nicht den Anforderungen an ein Lernen in realen oder simulierten Handlungen.

Auch im Grammatikunterricht, in dem Sprachstrukturen eingeübt werden sollen, können zumindest Kollokationen der Wörter oder (ideale oder typische) Kontexte vorgestellt und erklärt werden. Besser sind Einbettungen der zu lernenden Einheiten in typische Kontexte oder Situationen. Diese haben zudem den Vorteil, dass sie besser memoriert und später wesentlich leichter aus dem Gedächtnis abgerufen werden

können als bloße isolierte Sätze, die kein Memoriercharakteristikum haben.

In den letzten Jahren sind eine ganze Reihe Übungsgrammatiken auf den Markt gekommen (vgl. Findeisen-Freudenberg 1999: 321). Einige beziehen den Kontext sehr schön ein, indem sie nicht einzelne Sätze zum Üben anbieten, sondern Geschichten oder Handlungen in bestimmten vorgegebenen Situationen. Weitergehend noch werden Übungen in grammatischen oder inhaltlichen Feldern angeboten (Buscha et. al (1998): Grammatik in Feldern, *Grammatik mit Sinn, Sage und schreibe*, usw.). Einige dieser Felder-Einteilungen gehen zurück auf Bühler und seinen Feldbegriff¹³⁾.

Für eine Lerner-Grammatik, besonders für Anfänger sollte die Lernbarkeit der Einheiten die wichtigste Rolle vor der Vollständigkeit und Eindeutigkeit der Beschreibungen spielen. Es sollte um häufige Phänomene der Zielsprache, die den größten Teil der Sprachverwendung ausmachen, und deren Umsetzbarkeit, also um die Verwendbarkeit in der Sprachpraxis des Lerners gehen und nicht um Ausnahmen in einer Sprachnische, die vielleicht systematisch oder logisch interessant sein können, aber ineffektiv und den Lerner eher im Fortschreiten seines Könnens hemmen. Nach meiner Meinung wird oft zu viel Wert auf das Lehren / Lernen von grammatischen Besonderheiten und Randerscheinungen gelegt, die doch nur einen kleinen Prozentsatz der Sprache ausmachen. Der „Nutzen“ für den Lerner, eine gute Verständlichkeit und Einprägsamkeit und eine vielfache Verwendbarkeit, ist ein wichtiges Motivierungsmoment, das nicht gehemmt, sondern gefördert werden sollte.

8. Sprachkönnen vs. Sprachwissen — impliziter Erwerb vs. explizites Lernen

Ist nun Grammatik etwas, was man leichter unterrichten kann, als Äußerungen in kommunikativen Situationen? Ist das Formale der Grammatik einfacher zu unterrichten (behalten) als komplizierte, schwer

13) Z.B. Ehlich hat auf dieser Basis seine funktionale Pragmatik entwickelt.

zu fassende kommunikativ, kulturell situationsangemessene Äußerungen und Texte, und ist sie deshalb bei Lehrern aber auch bei Lernern nicht unbedingt unbeliebt? Etwa deshalb, weil es objektiv feststellbare Regeln gibt, die man teilweise in der Schreibweise der klassischen Logik oder durch Darstellung von Baumstrukturen oder Diagrammen (GT) oder auch Binärsprachen (künstliche Intelligenzforschung, Computersprachen) verdeutlichen kann? Grammatik ist, wie erwähnt, eine metasprachliche Formulierung eines abstrakten Regelsystems. Aber als System ist sie sowohl äußerst komplex, wie auch gleichzeitig flexibel und kreativ handhabbar.

Grammatik im Unterricht ist jedoch, da das Gesamtsystem selten in seiner metasprachlichen Formulierung überprüft wird, ausgesprochen konservativ. Die deutsche Schulgrammatik etwa, wie sie lange bis in die 60er-Jahre in deutschen Schulen gelehrt wurde, war in weiten Bereichen stark angelehnt an die lateinische Grammatik von Dionysios Thrax aus dem 1. Jh. v. Chr.. Es gab immer wieder Ausbruchsversuche, etwa von Adelung den Junggrammatikern Paul oder Steinthal, aber diese hatten bestenfalls Wirkung auf einige Germanisten, weniger auf die administrative Verwaltung in den Schulen¹⁴⁾.

In Deutschland fing die Linguistik und Germanistik an sich zu bewegen in den 60er-Jahren, man „entdeckte“ neue Kategorien (wie Modalpartikeln) später neue Einheiten wie Texte (Textgrammatik) aber auch Kommunikationsstrategien, man entdeckte Bedingungen für den Fremdsprachen-Unterricht (Lernerzahl und -alter, Raumaufteilung, Medien, usw.), man etablierte das eigenständige Universitäts-Fach DaF in den 70er-Jahren. Man preschte zu weit ins andere Extrem, indem man fast nur noch mündliche Sprache vermittelte, man kommt wieder zurück auf Regel- und Strategie-Vermittlung, um hier nur willkürlich einige Änderungen der Grammatikvermittlung zu nennen.

14) In Japan ist es nicht anders bestellt: die Wortarten-Einteilung, die heute in den Schulen gelehrt wird, geht zurück auf Hashimoto 1934 (vgl. Werner 1998).

Grammatik als bewusstes, explizites Sprachwissen steht in gewissem Widerspruch zum reinen Sprachkönnen, das im Unterricht verlangt wird. Man braucht beides, aber wie ist das in Einklang zu bringen? Da die Prozesse auf unterschiedlichen Ebenen ablaufen (Sprachwissen vor allem auf der metasprachlichen Ebene, Sprachkönnen auf der automatisierten Objektebene) müssen sich die beiden Zugänge zu Sprache nicht ausschließen, sondern können sich wunderbar ergänzen.

Die Krux scheint mir jedoch zu sein, dass es regelmäßiger, kontinuierlicher Übung bedarf, die beiden Ebenen zu verknüpfen oder problemlos von einer auf die andere zu springen. Das ist vielen Fremdsprachenlernern nicht bewusst oder aber die Motivation ist nicht entsprechend hoch. So ist es für viele nicht möglich die explizit gelernten Strukturen in der Kommunikation anzuwenden, ja sie scheinen sie nach einiger Zeit wieder vollständig vergessen zu haben. Ein Dilemma der Sprachvermittlung im Unterricht ist zweifelsohne darin begründet, dass der Unterricht selbst gänzlich versprachlicht ist. Im Unterschied zur Erlernung anderer Inhalte, wie etwa Sport oder Musik, muss der Unterrichtsinhalt und die Vermittlung in der gleichen medialen Form erfolgen: Mittel und Lerninhalt sind beide ‚gesprochene Sprache‘. Die Frage bleibt ungelöst, ob ein metasprachliches Mittel (explizite Grammatik etwa) von Vor- oder von Nachteil ist für die Erlernung des Sprachkönnens.

Das implizite vom expliziten Wissen und Können der Lerner zu unterscheiden ist ein bisher ungelöstes Problem und eine der dringenden Aufgaben in der Fremdsprachenerwerbsforschung.

Rod Ellis hat in einem seiner Vorträge (Dokkyo, Dez. 2003, Ellis 2004b) ein längerfristig angelegtes Projekt an der University of Auckland vorgestellt, wobei es um die Untersuchung impliziten und expliziten Sprachwissens geht. Bisher gibt es wenige operationalisierbare Möglichkeiten der Unterscheidung der beiden Fähigkeiten (2004: 177), ein Schritt in einem Testverfahren explizites und implizites Wissen getrennt zu erfassen, wird hier vorgestellt. Bei weiterer empirisch fundierter Bestätigung soll dieses ermöglichen, entsprechende Ergebnisse zu finden, was von zentraler theoretischer Bedeutung für den Fremdsprachenerwerb wäre.

Ellis betont die Notwendigkeit der Entwicklung von Modellen für Fremdsprachenfähigkeiten (Sprach-Können), als auch für Fremdsprachenwissen.

9. Kommunikationsregeln

Unterricht ist zum großen Teil versprachlicht und findet durch Kommunikation statt, das gilt für den Schul- und Universitätsunterricht allgemein, besonders für den Fremdsprachenunterricht. Eine Optimierung war deshalb schon lange das Ziel der Lehrenden. Die empirische Erforschung des Unterrichts wurde schon 1867 (!) von Hildebrand gefordert, die erste Untersuchung im Klassenzimmer mit linguistischen Verfahren liegt 1974 vor (Bellack et. al.)¹⁵⁾.

Bei einer kommunikativen Ausrichtung des Sprachunterrichts und wenn davon auszugehen ist, dass die Sprache und Kommunikation über ihre interaktionale Verwendung ihren Sinn erhält¹⁶⁾, muss man nach den Mustern, den Regeln und Regularitäten des Aufbaus, fragen um Strategien vermitteln zu können. Dies ist die Frage nach der Organisation der Gespräche. Kommunikative pragmatische Verwendung der Sprache ist vor allem textsortenabhängig. Die Bedeutung wird nach der konstruktivistischen Vorstellung bei der Produktion / Rezeption des kommunikativen Aktes „konstruiert“.

Die Regeln werden in empirischer qualitativer Forschung etwa durch Diskursanalyse (in der Tradition Foucaults, aber auch im angelsächsischen Bereich in Anlehnung an die funktionale Grammatik Hallidays, die Sprechakttheorie von Austin und Searle und auch die Ethnographie von Hymes, Gumperz) oder in der Konversationsanalyse (CA), die in der Ethnomethodologie in den 70er-Jahren entstanden ist (entwickelt von Garfinkel 1967, verbunden mit Namen wie Sacks, Schegloff, Jefferson,

15) Nach Becker-Mrotzek (2001: 9ff).

16) Etwa im Sinne des Wittgenstein'schen Sprachspiels.

Heritage)¹⁷⁾, erforscht. In einem weiteren Ansatz von Ehlich / Rehbein (1986) werden gute und wichtige Forschungsgrundlagen, besonders im Bereich der Transkription (HIAT = Halb-Interpretative-Arbeits-Transkription) vorgelegt, allerdings wird hier mit kognitiv-mentalistischen Implikationen der Probanden operiert.

Zweck ist es, eine Untersuchungsmethode zu haben, die das Sprachverhalten von Sprechern und Hörern in Gesprächen als etwas Eigenständiges betrachtet, das diese nach bestimmten Gesetzmäßigkeiten vollziehen. Das Ziel ist, erst einmal empirisch Regeln, Regularitäten, Routinen und Strategien für Kommunikationsabläufe verschiedener Typen einschließlich ihrer soziolinguistischen Kompetenzen, die der Produktion und Interpretation von Gesprächen zu Grunde liegen, zu finden und zu beschreiben.

Im Unterschied zu den diesen „üblichen“ Analysenmethoden¹⁸⁾ hat Kasper einen interdisziplinären CA-Ansatz¹⁹⁾ („transdisciplinary venture“), der freilich auch seine Ausgangsbasis in den Ansätzen der amerikanischen Ethnomethodologie und in der deutschen von Ehlich / Rehbein entwickelten Methodik der funktionalen Pragmatik hat. Dieser ist nur an den Daten orientiert und fragt nicht danach, was im Kopf des Sprechenden vorgeht und ist frei von spekulativen Interpretationen des Analysanten. Es werden nur Punkte in die Analyse einbezogen, die auch durch Daten erfasst werden, auch die Identität oder soziale Einordnungen des Sprechers

17) Es gibt nach großem Enthusiasmus in den Anfangsjahren (etwa das Freiburger Projekt unter Steger) nicht viele vorzeigbare Ergebnisse. Für bestimmte Zwecke sind Einzelanalysen ausreichend (Verwendung bei Gerichtsverfahren etc.), aber allgemeine operationalisierbare Kommunikationsstrategien sind bisher wenige beschrieben worden, allerdings Prozeduren, wie die verbale Interaktion von den Beteiligten selbst gemanagt wird, lokale und sequentielle Verhaltensweisen wie turn-taking, Eröffnungsverhalten, Fehlerkorrektur usw. Oft fehlt jedoch eine Einbeziehung von nonverbalen Mitteln oder einer Einbettung des Gesprächs in den gesellschaftlichen Rahmen. Neue Wege sucht Heritage mit der Einbeziehung des Rahmens und mit neuen Orten (Talk at work, 1992).

18) Als deutsche Wissenschaftlerin im Bereich Pragmatik hat Kasper diese Forschungen, auch die Habermas'schen Ansichten über Kommunikation genügend kennen gelernt und für die Entwicklung dieses CA-Ansatzes nicht ausgeschlossen.

19) Kasper spricht explizit von einem „Ansatz“ und nicht von einer „Methode“.

werden nur berücksichtigt, soweit sie in der Interaktion artikuliert sind. Dies ist ein theoretisch sauberer, klarer Ansatz. Die praktische Erfassung, die großen Einfluss darauf hat, was letztendlich an Daten vorliegt und analysiert werden kann, ist oft mit Schwierigkeiten der Technik und / oder Problemen der Privatsphäre verbunden: man bekommt nur die Erlaubnis für Sprachaufnahmen, keine Videos, die Qualität ist nicht ausreichend gut, usw. Der Vorteil dieses CA-Ansatzes liegt nach Kasper (ALAK-Konferenz Handout 2004) in folgenden Punkten begründet:

Benefits of CA in Second Language Research

- grounded in details of interaction
- non-speculative
- non-mentalist
- cognition as social & interactionally displayed
- radically emic: participant orientation to social categories
- articulation of identity categories
- affordance of learning opportunities

Ich erlaube mir, hier eine weitere recht lange Passage von Kasper (SLRF-Konferenz 2004) über ihren Ansatz der CA zu zitieren, da man es besser nicht sagen kann und dieses Paper schwer zugänglich ist. Hier wird durch CA die Verbindung gezogen zwischen Interaktionskompetenz und Interlanguage-Pragmatik, Grammatik und Lexikon und die daraus folgende Wichtigkeit für die SLA herausgestellt:

CA can and cannot do for SL research and especially for SLA has barely begun, and the corpus of empirical research is far too small to reach even tentative conclusions at this point. But in my view it is not overoptimistic to predict that CA will demonstrate its strength in several areas within SLA. Because of its close attention to sequence organization and the details of turn construction, CA can contribute to the traditional object of SLA, the development of interlanguage morphosyntax and lexis. And since CA considers all participation in interaction as *action*, CA is particularly well suited as an approach to developmental interlanguage pragmatics. But beyond SLA's traditional scope, CA has much to offer when the object of

SLA is broadened and reconfigured to include *interactional* competence, that is the ability to participate in situated practices. Here CA's contribution is to elucidate how interactional competence figures both as a resource and an object of learning as participation, and how it interrelates with the organizational properties of different activities. Such a project extends to social categories and identities, conceived as emergent and interactionally produced. Clearly these topics are central to most perspectives on SLA as social practice, but CA offers a distinct epistemology and highly accountable methodology for their investigation that SLA researchers do well to include in their disciplinary research kit.

10. Schlussbemerkung: Zum Deutschunterricht in Japan

Die Notwendigkeit der Optimierung des Fremdsprachenunterrichts wird schon seit sehr langer Zeit gesehen und immer wieder thematisiert. In vielen Teilbereichen gibt es gute effektive Forschungen (Optimierung des Schulunterrichts, Lehrwerkanalysen, CA, Testverfahren z.B. für explizites vs. implizites Wissen, Analysen von Testverfahren, usw.), Ausarbeitungen für konkrete Curricula im Rahmen der Europäischen Rahmenrichtlinien, Neuentwicklungen von Lehrwerken usw. Natürlich dauert die Umsetzung in die Praxis eine gewisse Zeit. Die Offenheit der Institutionen für eine Änderung und Aufnahme von neuen Ideen ist nicht immer gewährleistet und abhängig von Zeitströmungen und finanziellen und politischen Entscheidungen.

Warum sind wir in einer High-Tech-Welt dazu in der Lage effektive Technik zu produzieren, ja sogar Objekte zum Mars zu schicken, können aber wenige Aussagen machen über einen effektiven Sprachunterricht?

Vielleicht gibt es diesen effektiven Zugang zu einer Sprache gar nicht. Sprache muss, wie andere Fertigkeiten auch, mühsam erworben werden. Da es sich um eine sehr komplexe, auch mit anderen Fähigkeiten vernetzte, motivierte zielgerichtete menschliche Tätigkeit handelt, ist auch der Erwerb komplex. Man kann nur ein weiteres Mal folgern, dass es keine Patentrezepte für einen effektiven Sprachunterricht gibt und auch keinen „guten Lerner“, der besondere Fähigkeiten oder Strategien besitzt. Die klassische griechische Weisheit, die schon das Orakel von Delphi durch Apollo ausgerichtet hat,

dass Angemessenheit das Maß der Dinge ist, kann man in diesem Fall anders umschreiben, nämlich mit Modulen und Konzepten, die flexibel in ein aufzubauendes Netzwerk eingebracht werden, aber der normale Menschenverstand und das menschliche Maß sollten auch hier die extremen Methoden (pure Grammatik-Übersetzung, Imitation, Sprachlabor oder auf der anderen Seite banale Alltagsdialoge) überwinden und Sprachenunterricht wieder auf eine vernünftige Ebene zurückführen. Dieses Nicht-auf-eine-Methode-Festlegen-können erfordert freilich von Lehrer- und Lernerseite Einsatz und Variationsvermögen und gegenseitiges Vertrauen.

Da die Vermittlung über ein Konzept der lernerseitigen Selbststeuerung läuft, sollten die Lerner keine festen fertigen Konzepte vorgesetzt bekommen, sondern der Unterricht sollte in einer angenehmen Atmosphäre stattfinden, die Lerner angemessen und flexibel in ihren Lernaktivitäten von einer Lehrperson gemanagt werden. Dieses Management des Sprachunterrichts muss flexibel und der Interlanguage der Lerner — die sich jedoch für jeden Einzelnen sehr unterschiedlich entwickeln kann — angemessen sein. Das heißt aber auch, dass Sprachenlernen keine passive Angelegenheit sein sollte, sondern der Lerner kreativ und aktiv, möglichst im expliziten Bewusstsein seines Könnens, seiner Leistungsfähigkeit und seines Energieeinsatzes, die Interaktionsfähigkeit, die ihm im gegebenen Stadium zur Verfügung steht, nutzt und entsprechend seinem Ziel erweitert.

Das Lern-Angebot sollte zwar bis zu einem gewissen Grad offen und flexibel sein, um ein selbstbestimmtes Lernen zu erlauben. Es muss aber, das ist besonders für Anfänger wichtig, durchaus ein geleitetes instruierendes Lernen sein. Nur unter Anleitung und auf einer Vertrauensbasis, dass sich Lehrer und Lerner und diese sich gegenseitig unterstützen, kann sich Sicherheit und Mut auch Fehler zu machen, entwickeln. In dieser Hinsicht spielt die fachliche Qualität der Lehrperson (Ehlich / Rehbein 1986) eine erhebliche Rolle. Ein guter Sprachlehrer ist ebenso wenig zu einem guten Lehrer geboren wie ein Lerner zu einem guten Lerner. Auf beiden Seiten sind theoretisches Wissen und praktische Erfahrung und Übung nötig. So wie der Lehrer Lehren lernen muss, muss auch der Lerner Lernen lernen. Der Lehrer ist allerdings der qualifizierte — und bezahlte — Fachmann

und hat die Verantwortung für beide Seiten. Der Lerner ist eine Persönlichkeit, ein Individuum und es ist mittlerweile in der Wissenschaft klar, dass jeder Lerner anders lernt, zumindest verschiedenste Lerntypen zu finden sind, aber auch ‚Einzelgänger‘.

Lernt man Segeln, so ist ein Teil des Unterrichts praktisch: körperlich, auf dem Wasser — ein Teil ist theoretisch: sprachlich im Unterricht an Land. Lernt man Sprache, so ist ein Teil praktisch: sprachlich im Unterricht — ein Teil ist theoretisch: metasprachlich im Unterricht im Klassenzimmer: Sprache über Sprache. Aber ist der unterschiedliche Gegenstand und Inhalt des Lernens wesentlich in Bezug auf Lernstrategien?

Zudem wird niemand abstreiten, dass auch beim Lernen von Unterrichtsinhalten wie Segeln oder Musik ein theoretischer Zugang über Sprache und auch Wissen über den Gegenstand notwendig sind. Dies ist auch beim Unterrichtsgegenstand Sprache der Fall. Besonders beim Erlernen an der Universität, wobei die Lernenden vom Fremdsprachenlernstatus her, ihrer Art der Aufnahme, Erwachsene sind, sollte die explizite Vermittlung einen entsprechenden Raum einnehmen. Sprachwissen sollte m.E. ein Unterrichtsgegenstand sein und auch ein Lernziel und -zweck.

Als eines der Unterrichtsmaterialien wäre für Lerner eine didaktische Grammatik hilfreich, die eine Einführung in die deutsche Sprache gibt, indem sie das Sprachsystem als komplexes, vernetztes, aber nicht unlernbares System zeigt, aber auch in ihrer Darstellung und didaktischen Aufgabe Wege, Strategien und Möglichkeiten, die dieses Netzwerk verständlich und erlernbar machen. Eine Ergänzung dazu durch eine Übungsgrammatik, die nicht aus isolierten Sätzen besteht, sondern reich an Schlüsselsätzen und Beispielen in ihren Kontexten (!) ist, wäre wünschenswert.

Eine oft gehörte Forderung ist die, die Lerner dort abzuholen, wo sie sich befinden, will heißen ihren Stand des Wissens zum Ausgangspunkt des Unterrichts zu machen. Das heißt aber im Falle von japanischen Lernern vor allem: das zu berücksichtigen, was sie gut kennen und können und auch ihrer Lerntradition entspricht und besonders zu üben

und explizit anzusprechen, was sie auf Grund ihrer L1 nicht können können. Das heißt für eine Grammatikvermittlung wiederum, dass japanische Lerner durchaus willens und bereit sind und auch offen dafür, Kasus-Endungen und Verb-Flexionsendungen oder auch Grammatik-Merksprüche auswendig zu lernen. Dies ist zwar nicht besonders aufregend als Lerneinheit, hilft aber ein enormes Stück weiter für das Sprachwissen, u.a. weil man in einem metasprachlichen Exkurs jederzeit darauf rekurrieren kann. Japanische Lerner sind zwar nicht so „gesprächig“ oder gewohnt über Abstraktes zu diskutieren, aber sie bringen eine Menge Geduld mit und (zu?)viel Perfektionsdrang. Dies kann man durchaus im Unterricht nutzen und mit verschiedenen Methoden kombinieren. Andererseits sollten aber die Probleme, die japanische Lerner haben, z.B. das deutsche Personensystem („Warum ist „Tisch“ 3. Person?“) oder das Kasussystem („Was ist das eigentlich, der „Akkusativ“?) gedanklich zu verarbeiten, sehr ernst genommen und zufrieden stellend beantwortet werden. Lediglich 2(!) Seiten Text findet man zu diesem Thema in Findeisen-Freudenberg (1999: 294f), ansonsten scheint mir hier noch sehr viel unerforschtes Terrain zu liegen.

Es gibt Untersuchungen zu Fehlern (Fehleranalysen), aber m.W. nicht zu den Voraussetzungen, die japanische Lerner mitbringen und zu den typischen Verhaltensweisen, die manche Methoden leichter oder schwieriger verwenden lassen. Hier wäre ein Forschungsbereich, der noch weit stärker in den Fremdsprachenunterricht einbezogen werden und diesen optimieren könnte.

Bibliographie

Aus Platzgründen konnte ich nicht alle Autoren und Werke, auf die ich mich beziehe, in das Verzeichnis aufnehmen. Auf Anfrage werde ich selbstverständlich gerne die entsprechenden, und auch weiterführende Angaben zur Verfügung stellen.

Becker-Mrotzek, Michael (2001): Unterrichtskommunikation: linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. Tübingen

Bley-Vromann, Robert (1989): What is the logical problem of foreign language learning?

In: Gass, Susan / Schachter, Jacquelyn (eds.): Linguistic Perspectives on Second

- Language Acquisition. 41–68.
- Bleyhl, Werner (2005): Fremdsprachenlernen — “gesteuert” oder nach den Prinzipien des Mutterspracherwerbs? In: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* 3/2005. 2–7.
- Bühler, Karl (1934): Sprachtheorie. Stuttgart.
- Buscha, Joachim / Freudenberg-Findeisen, Renate et. al. (1998): Grammatik in Feldern. München.
- Day, Richard R. (2004): A critical look at authentic materials. In: *Journal of Asia TEFL* 1/1. 101–114.
- Ehlich, Konrad (1993): „Prozedur“. In: Glück, Helmut (Hg.) Metzler Lexikon Sprache. Stuttgart. 491.
- Ehlich, Konrad / Rehbein Jochen (1986): Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen.
- Ellis, N. C. (2003): Constructions, chunking, and connectionism: The emergence of Second language structure. In: Doughty, C. J. & Long, H. M. (eds.) *The handbook of Second language acquisition*. Malden.
- Ellis, Rod (2003a): Investigating Form-Focused Instruction: Past and Present. In: *Dokkyo International Review* 獨協国際交流年報、第 17 号、2004. 11–56. (Vortrag Dokkyo Universität International Forum, Dez. 2003).
- Ellis, Rod (2003b): Measuring Implicit and Explicit Knowledge of a Second Language: A Psychometric Study. In: *Dokkyo International Review* 獨協国際交流年報、第 17 号、2004. 139–183. (Vortrag Dokkyo Universität International Forum, Dez. 2003)
- Elsen, Hilke (1998): Ansätze zu einer funktionalistisch-kognitiven Grammatik, Tübingen
- Fandrych, Christian / Tallwitz, Ulrike (2004): Klipp und klar. Klett, Stuttgart.
- Fandrych, Christian (2005): Ordnung und Variation in Satz und Text. In: *Fremdsprache Deutsch* 4/2005. Klett, Stuttgart.
- Funk, Hermann (2005): Neue Methoden der Lehrwerkanalyse. In: *Lernen mit alten und neuen Medien — Zur Entwicklung regionaler Lehrmaterialien und technologiegestützter Konzepte. Neue Beiträge zur Germanistik*, JGG (Hg.) Band 4, Heft 4. München
- Funk, Hermann / Tschirner, Erwin (Hgg.) (1999). Neue Medien im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch* 21, 2/1999. Klett, Stuttgart.
- Freudenberg-Findeisen, Renate (Hg.) (1999): Ausdrucksgrammatik versus Inhaltsgrammatik. Linguistische und didaktische Aspekte der Grammatik. München.
- Harden Theo / Marsh Clíona (Hgg.) (1993): Wieviel Grammatik braucht der Mensch? München.
- Helbig, Gerhard (1999): Linguistische vs. didaktische Grammatik? — Ausdrucks- vs. Inhaltsgrammatik? In: Freudenberg-Findeisen, Renate (Hg.): Ausdrucksgrammatik versus Inhaltsgrammatik. 11–21.
- Henrici, Gert / Koreik, Uwe (1994): Deutsch als Fremdsprache: wo warst Du, wo bist Du, wohin gehst Du? Hohengehren.

- Henrici, Gert / Riemer, Claudia (Hgg.) (1996): Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen I, II, III. Hohengehren.
- Henrici, Gerd (2004): Revisited: Deutsch als Fremdsprache. Eine Lehr- und Forschungsdisziplin. In: DaF als Wissenschaft — allgemeine Basis und spezielle Situation in Japan. *Neue Beiträge zur Germanistik*. JGG (Hgg.). Band 3, Heft 4. 11–45.
- Hoffmann Ludger (1999): Grammatiken und die Funktionalität von Sprache. In: Freudenberg-Findeisen, Renate (Hg.): *Ausdrucksgrammatik versus Inhaltsgrammatik*. 23–38.
- Hoshii, Makiko (2003). *Lehrer-Lerner-Interaktion und Lehr-Lernvorgänge bei der Produktion von Äußerungen im Fremdsprachenunterricht*. Dissertation. Dokkyo Universität
- Huneke, Hans-Werner / Steinig, Wolfgang (2000): *Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung*. Berlin.
- Kasper, Gabriele (2001): Four Perspectives on L2 Pragmatic Development. In: *Applied Linguistics* 22/4, 502–530.
- Kasper, Gabriele (2004): *Learning the Pragmatics of a Foreign Language During Study Abroad*. Vortrag Dokkyo Universität Mai 2004, Soka.
- Kasper, Gabriele (2004b): Vortrag SLRF, Pennsylvania.
- Kasper, Gabriele (2004c): Vortrag ALAK, Seoul.
- Kasper, Gabriele (2005): Vortrag JALT SIG. Mai 2005, Tokyo.
- Königs, Frank G. (1999): Vom Grundsatz zum Einzelfall — und zurück. Überlegungen zur Diskussion um didaktische Grammatiken am Ende des Jahrhunderts. In: Freudenberg- Findeisen Renate (Hg.): *Ausdrucksgrammatik versus Inhaltsgrammatik*. 305–320.
- Lee, Namhee / Schumann John H. (2004): The Nature of Grammar: A Neurobiological Perspective. In: *ALAK — The Applied Linguistics Association in Korea, Newsletter* Fall 2004.
- Legutke, Michael (2003): *Deutsch lernen in Projekten: Eine kritische Bestandsaufnahme*. In: *Beiträge zur Optimierung des Deutschunterrichts — Lesen und Projektunterricht*. *Neue Beiträge zur Germanistik*. JGG (Hgg.). Band 2, Heft 3. München
- Nerger, Karl (1898): *Krause-Nerger, Deutsche Grammatik für Ausländer*. Rostock. 1867¹
- Neuner, Gerhard (2003): *Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick*. In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (hrsg. Bausch / Christ / Krumm). 225–234.
- Paul, Lothar (1978): *Geschichte der Grammatik im Grundriß*. Weinheim.
- Rose, Kenneth R. & Kasper, Gabriele (2001): *Pragmatics in language teaching*. Cambridge.
- Rüschhoff, Bernd & Wolff, Dieter (1999): *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft. Zum Einsatz der Neuen Technologien in Schule und Unterricht*. Ismaning. Hueber.
- Schaeder, Burkhard (2005): *Studienbibliographie Germanistische Linguistik*. Berlin, NY.

- Schart, Michael (2005): Simulationen. In: Lernen mit alten und neuen Medien — Zur Entwicklung regionaler Lehrmaterialien und technologiegestützter Konzepte. *Neue Beiträge zur Germanistik*. JGG (Hgg.). Band 4, Heft 4. München.
- Sugitani Masako (2004): Deutsch als eine zweite Fremdsprache nach Englisch — Zur Profilbildung in der Sprachlehrforschung in Japan In: DaF als Wissenschaft — allgemeine Basis und spezielle Situation in Japan. *Neue Beiträge zur Germanistik*. JGG (Hgg.). Band 3, Heft 4. München.
- Takahashi Satomi (2005): Pragmalinguistic Awareness: Is it Related to Motivation and Proficiency? In: *Applied Linguistics* 26/1: 90–120.
- Tatsuki, Donna (ed.) (2005): *Pragmatics in Language Learning, Theory and Practice*. JALT 2005
- Vandergrift, Larry (2005): Relationships among Motivation Orientations, Metacognitive Awareness and Proficiency in L2 Listening. In: *Applied Linguistics* 26/1. 70–89.
- Vielau, Axel (2003): Die aktuelle Methodendiskussion. In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (hrsg. Bausch / Christ / Krumm). 238–241.
- Werner, Angelika (2005): Gesprochene und geschriebene Sprache — Zwei verschiedene Unterrichtsgegenstände? In: 獨協大学 『外国語教育研究』 第 23 号. 1–38.
- Werner, Angelika (2005): „Und das ich lerne nicht . . .“: Über Probleme japanischer Lerner mit der deutschen Wortstellung. In: *GFL — German as a Foreign Language Internetjournal*: <http://www.gfl-journal.de/previous/index.html>. (1. 8. 2005). 39–59.
- Werner, Angelika (1998): Die Wortarten im Japanischen — Ein geschichtlicher Rückblick (II). In: 佐賀大学 『文化教育学部研究論文集』 第 3 集第 1 号. 69–80.
- Zimmermann, Günther (2003): Grammatiken. In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (hrsg. Bausch / Christ / Krumm). 406–409.

Nachschlagewerke

- Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch (hrsg. Helbig, Gerhard) (2001): Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19/1, 19/2.
- Deutsche Sprache. Kleine Enzyklopädie (1993): Fleischer, Wolfgang / Helbig, Gerhard et al.
- Grammatik der deutschen Sprache (1997): Zifonun, Gisela / Hoffmann, Ludger / Strecker, Bruno / Ballweg, Joachim et al. - 3 Bd. Berlin, NY. (Schriften des Instituts für Deutsche Sprache).
- Glück, Helmut (Hg.) (1993): *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart.
- Handbook of Second Language Acquisition* (2003). Malden.
- Handbuch Fremdsprachenunterricht* (hrsg. Bausch / Christ / Krumm) (2003). Tübingen / Basel.