

Auf vielfachen Wunsch hat sich Prof. Funk bereit erklärt, seinen Eröffnungsvortrag für Akzent Deutsch aufzubereiten. Der Artikel erscheint in 2 Teilen (aktuelles Heft: Teil 1, Heft September 2009: Teil 2)

Hermann Funk

Grammatisches Wissen und Sprechkompetenz - ein Versuch zur Lösung des „Henne - Ei“ - Problems im Fremdsprachenunterricht

Eröffnungsvortrag:

Griechischer Deutschlehrerkongress, Athen, 18. April 2008

Was war zuerst da: die Henne oder das Ei. Die Frage ist offensichtlich schwer zu beantworten. Aristoteles meinte sogar, dass die Frage gar nicht zu beantworten sei, beide seien schon immer da gewesen, ein Kontinuum also. Plutarch merkte in seinen „Moralia“ an, dass das Problem nur auf die ungelöste Frage einer Theorie der Schöpfung verweise. Die Frage nach Henne oder Ei wird oft gestellt, wenn man auf das Problem der topographischen Sortierung von Prozessen, Fakten und Ereignissen verweisen will.

Überträgt man den Frageansatz auf die einzelnen Kompetenzfelder des Sprachunterrichts, so erweist sich die Produktivität dieser Denkschablone. Niemand würde bestreiten, dass lexikalische Kompetenz sowohl chronologisch als auch logisch vor grammatischer Kompetenz rangiert. Wörter ohne grammatische Markierung sind nicht nur denkbar, sondern werden von Kleinkindern und Erwachsenen erfolgreich als Mittel der mündlichen Kommunikation eingesetzt. Eine Grammatik ohne Wörter. Der umgekehrte Fall erscheint nicht denkbar. Was die Frage der Priorität von Grammatik und Wortschatz betrifft, so hat uns Stephen Krashen in Erinnerung gerufen, dass Menschen, die ins Ausland reisen, meistens ein Wörterbuch mitnehmen aber keine Grammatik. Schaut man sich aber die Lehrpläne in der Ausbildung von Lehrpersonal an – wird deutlich, dass die Grammatik und (allerdings seltener) ihre Didaktik wesentlich stärker vertreten ist, als etwa die Entwicklung des mentalen Lexikons und die Entwicklung mündlicher Kompetenz. Die Ausbildungsgänge an den griechischen Universitäten machen hier keine Ausnahme.

In jüngster Zeit beschäftigen sich Sprachlehrforscher stärker mit der Frage, ob all das was wir für Grammatik, also für die Anwendung grammatischer Regeln halten, tatsächlich bewusste Regelanwendung ist, oder nur zu Äußerungen verbundene, in größeren Einheiten abgespeicherte Wortfolgen, d. h., überträgt man das in das eingangs verwendete Bild, sie zweifeln prinzipiell an der Unterscheidbarkeit von Henne und Ei.

Der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen: Lehren, lernen. Beurteilen*, das gegenwärtig auch in Griechenland einflussreichste Dokument für curriculare Festlegungen im europäischen Sprachunterricht, verdeutlicht die Problematik. Die wichtigste Festlegung für die Grammatikarbeit ist hier das Prinzip der Sprachverwendung als oberstes Lernziel. Dazu ein Auszug:

2.1.2 Sprachverwendung: Kommunikative Sprachkompetenz

Kommunikative Sprachkompetenz besteht aus mehreren Komponenten: aus einer **linguistischen**, einer **soziolinguistischen** und einer **pragmatischen Komponente**. Für jede dieser Komponenten nimmt man an, dass sie vor allem deklaratives Wissen¹ sowie Fertigkeiten und prozedurales Wissen² umfasst.

Die linguistischen Kompetenzen bestehen aus lexikalischen, phonologischen und syntaktischen Kenntnissen und Fertigkeiten und aus anderen Dimensionen des Sprachsystems... Diese Komponente der kommunikativen Sprachkompetenz eines Individuums steht nicht nur mit dem Umfang und der

Qualität seines deklarativen Wissens im Zusammenhang (z. B. den phonetischen Unterscheidungen, die er treffen kann, oder dem Umfang und der Genauigkeit in der Wortwahl), sondern auch mit seiner kognitiven Organisation und der Art, wie seine Kenntnisse gespeichert sind (z. B. die verschiedenen assoziativen Netzwerke, in die ein Sprecher ein Wort einbettet) und mit den Zugriffsmöglichkeiten (Aktivierung, Abrufbarkeit und Verfügbarkeit).... Man kann auch annehmen, dass die kognitive Organisation des Wortschatzes und die Speicherung von Redewendungen usw. unter anderem von kulturellen Eigenschaften der Sprachgemeinschaft oder Sprachgemeinschaften abhängen, in denen ein Mensch aufgewachsen und sozialisiert worden ist und in denen sein Lernen stattgefunden hat.

¹: Faktenwissen; ²: auf Handlungsabläufe bezogenes Wissen

Grammatische Kompetenz als Teil der kommunikativen Kompetenz eines Sprecher realisiert sich auf der Wortebene als Teil eines assoziativen Netzwerkes unseres Gehirns, das zwischen grammatischen Markierungen von Wörtern und den Wörtern beim Abspeichern keinen Unterschied macht. Wörter werden nicht als Grundformen gespeichert und dann regelgeleitet kombiniert. Zu Recht und im Hinblick auf die Didaktik der Grammatik mit einigen Konsequenzen wird die Grammatik hier in den Zusammenhang mit der sprachlichen Entwicklungsgeschichte eines Menschen, seiner „Sozialisation“ und seiner kulturellen Prägung gestellt.

Die Neurowissenschaftlerin List sagt dazu:

„Kommunikation in der eigenen Sprache wird hinsichtlich der Mitteilungsabsichten, Themen, Registerwahl und der lexikalischen Selektion zwar kortikal angeleitet, aber ihre mikrogenetische Realisierung im Hinblick auf Satzbau und lautliche Gestaltung läuft unter automatischer Kontrolle ab, die aus den frühen Phasen des Spracherwerbs datiert. Bei der einmal in Gang gebrachten Sprechintention „fallen“ sozusagen die Wörter in richtiger morphologischer Gestalt an ihre Plätze, ohne Konzentration auf die Form“.

Gudula List in einem Vortrag in Jena (2002)

Zur Verdeutlichung zwei Beispiele:

Die Regeln der deutschen Pluralbildung sind kompliziert. Es gibt zudem viele Ausnahmen. Die Pluralformen werden deshalb meistens zwar in ihren Bildungsregeln erklärt in den Lehrwerken erklärt, von den Lernenden meistens aber zusammen mit der Singularform der Nomen auswendig gelernt. Die Lerner kümmern sich meistens nicht um die Regeln der Pluralbildung. Die zahlreichen Varietäten würden ihnen auch kaum eine regelgeleitete korrekte Entscheidung bei der mündlich-produktiven Verwendung ermöglichen. Lernende und Lehrende in allen Lernkulturen sind pragmatischer als die Theoretiker und sagen: „Das musst du einfach auswendig lernen“, was nichts anderes heißt, als die Grammatik auf die Wortebene zu bringen.

Auch die Modalverben werden auf dem Niveau A1 sinnvollerweise nicht als Teil des Systems „Modalverben“ präsentiert, sondern einfach als Verben in einem konkreten, typischen Bedeutungszusammenhang gelernt:

Beispiele: mögen/möchten, können,

Ich mag Blumen. Ich mag / Ich möchte eine Cola, bitte! / Ich kann Deutsch / ...Klavier spielen / etc.

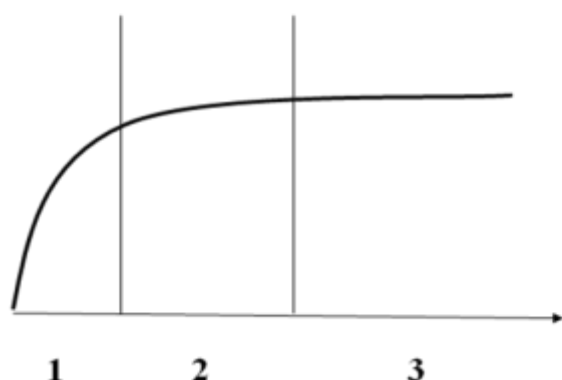
Mögen und *können* werden in den genannten typischen Kontexten eingeführt – ohne Hinweis auf den Satzrahmen und andere Modalverben. Erika Diehls große Studie (2000) legt nahe, dass auf diese Weise die Verwechslungsprobleme einer punktuellen „Kompletteinführung“ vermieden werden.

Das führt eindeutig zu weniger Fehlern, als etwa die frühe Einführung des kompletten Systems der Modalverben auf einen Streich, wie es in manchen Lehrwerken immer noch zu finden ist.

Nun mag man sagen, das sind Einzelbeispiele. In dieser Überzeugung verunsichert uns aber die aktuelle Forschung über Sacherwerbsprozesse nachhaltig. Bis vor wenigen Jahren waren sich Theorie und Praxis darin einig, dass ein bewusster Lernprozess in Bezug auf Wortschatz und Grammatik der fremden Sprachen, verbunden mit bewusstem Üben und gesteuerter Anwendung die Voraussetzung für Automatisierung und flüssigen Sprachgebrauch bildete, sieht man einmal von den Vertreterinnen und Vertretern des audiolingual-audiovisuellen Ansatzes ab. Wir alle haben erfolgreich Fremdsprachen gelernt und meinen uns zu erinnern, dass es bei uns genau so war. Wir erinnern uns daran, dass wir uns als Lernende selbst der fremden Sprache immer über die Grammatik genähert, Regeln gepaukt und später angewendet haben. Aber mit der Erinnerung ist das so eine Sache. Schon Sigmund Freud hat uns darauf hingewiesen, dass es für die Angaben des Gedächtnisses überhaupt keine Garantie gibt und die Konstruktivisten haben uns in den 90er Jahren überzeugend demonstriert, dass Erinnern nicht Rekonstruieren heißt sondern immer wieder eine Neukonstruktion auf der Grundlage von gespeicherten Informationen ist, jedenfalls haben wir inzwischen einsehen müssen, dass unsere Erinnerung keine besonders zuverlässige und schon gar keine objektive Instanz ist. Vielleicht widersprechen einige der Thesen in diesem Beitrag Ihrer Erinnerung, aber, wie gesagt, was heißt das schon?

Die Überzeugung einer klaren topologischen Ordnung von bewusster Systematisierung und nachfolgendem, automatisierendem Training ist nicht nur die subjektive Theorie der meisten Lehrenden. Sie ist in vielen schulischen Bereichen und Ebenen sichtbar. Andersons *Power-law-of-practise* liefert uns einen überzeugenden theoretischen Rahmen. Die Kurve zeigt den Kompetenzzuwachs durch Übung. Sie zeigt aber auch, dass Übungen zu einem bewusst gemachten Lernstoff in einer Anfangsphase einen großen Zuwachs an Kompetenz bringen und in einer fortgeschrittenen Phase der gleiche Übungsaufwand nur noch einen geringen messbaren Fortschritt (und damit oft Frustrationen bei Lehrenden und Lernenden) erzeugt. Die gleiche Zeitinvestition bringt auf Fortgeschrittenenniveau nicht mehr den gleichen Kompetenzzuwachs.

Grad der Automatisierung



1. Lineare Abhängigkeit zwischen Übungszeit und Sprachwachstum

2. Langsameres Wachstum

3. Keine messbaren Effekte zusätzlicher Übungen

Drei-Stufen-/Drei-Phasen-Modell (nach Anderson)

1. „Kognitive Phase“, in der die Regeln explizit gelehrt und gelernt werden.
2. „Assoziative Phase“ in der die Regeln wiederholt angewendet werden.
3. „Autonome Phase“, in der die Regeln nicht mehr explizit sondern implizit angewendet werden.

(vgl. Segalowitz in Doughty/Long 2003, 395)

Unterrichtsmaterialien und Unterricht sind in der Regel so aufgebaut, dass zunächst Wortschatz und danach Strukturen zuerst rezeptiv dann produktiv–gelenkt und dann produktiv–frei angewendet werden, letzteres in einer Transferphase. Mit geringer Variation folgen die Unterrichtsstrukturvorschläge in Lehrwerken und Ausbildungsplänen diesem auf den ersten Blick plausiblen Modell.

Die Kritik an dem 3-Stufen-Modell Andersons ist allerdings fast so alt, wie das Modell selbst und weist vor allem auf drei Punkte hin:

- Das Modell ist zu stark vereinfacht: Der Weg vom Bewussten zum Unbewussten ist nur *ein* möglicher Weg zur Automatisierung, eine zu starke Vereinfachung.
- Das Modell erfasst nur einen Teil des Sprachunterrichts: Das Lernen von Regeln wird hier mit dem Lernen von Sprachen insgesamt gleichgesetzt.
- Unbewusste Prozesse werden völlig ausgeklammert – implizites-unbewusstes und ungeplantes, inzidentelles Lernen findet aber auf jeder Stufe statt.

Auch unsere eigene Erfahrung als Lehrerinnen und Lehrer sagt uns, dass sich mündlich-produktive Kompetenz, die Sprechfähigkeit also, nicht als Nebenprodukt der bewusst gemachten Sprachkompetenz, sozusagen automatisch durch vieles Üben einstellt.

Bewusstmachung und Abstraktion sind Voraussetzung des schulischen Lernens nicht nur im Sprachunterricht – warum sollte dieser eine Ausnahme sein. Der Fall könnte beim Spracherwerb aber in der Tat anders liegen, unbewusstes und zufälliges Lernen eine größere Rolle spielen, als wir vielleicht denken

Die Spracherwerbsforschung verweist uns seit mehr als 30 Jahren mit unterschiedlichen Modellen auf Ähnlichkeiten zwischen Erst- und Zweitspracherwerb in Bezug auf die Reihenfolge des Erwerbs und die Struktur des mentalen Lexikons. Bei Erstspracherwerb spielt Bewusstmachung aber nur eine sehr untergeordnete Rolle, wenn überhaupt. Die audiolingual/audiovisuelle Fremdsprachendidaktik jedenfalls hat demonstriert, dass zumindest im Anfangsunterricht mit weniger kognitiv eingestellten Lernern gute Erfolge in Bezug auf die Sprechfähigkeit zu erreichen sind. In jüngster Zeit haben uns schließlich die Neurowissenschaften darauf aufmerksam gemacht, wie stark unbewusstes und ganzheitliches Lernen auch die Grundlage, nicht das Ergebnis von Kognitionsprozessen sein können.

Wenn man eine Fremdsprache flüssig spricht, reproduziert man fertige „Redeteile“, inklusive der phonologisch gespeicherten grammatisch richtigen Formen. Man baut in der gesprochenen Sprache nicht Sätze nach grammatischen Regeln auf. Für eine Konzentration auf die Form und die bewusste Wahl von grammatischen Markierungen wäre gar keine Zeit (List 2002; 128, Ellis 1996). Akzeptiert man diese Erkenntnis als Grundlage des Sprachunterrichts, ergeben sich zahlreiche Konsequenzen. Ein Fremdsprachenunterricht auf der Grundlage von Andersons Modell erscheint plötzlich als eine unzureichende Basis, die unseren tatsächlichen Lernmöglichkeiten nicht gerecht wird.

Nimmt man die Vorgaben des Referenzrahmens ernst, der nichts weniger fordert als eine Grammatik mit Sitz im Leben und die zahlreichen Hinweise aus der Spracherwerbsforschung, die darauf hindeuten, dass die Lernwege vielfältiger sind als vom Bewussten zum Unbewussten, so ergeben sich eine Reihe von Folgerungen für das Übungsgeschehen im Sprachunterricht.

Um diese Konsequenzen soll es im nächsten Teil des Beitrags gehen.

Literatur :

- Bärenfänger, O. & Beyer, S. (2001): *Forschungsprojekt: Zur Funktion der mündlichen L2-Produktion und zu den damit verbundenen kognitiven Prozessen für den Erwerb der fremdsprachlichen Sprechfertigkeit*. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 12 (1): 131-137.
- Bod, Rens (1998): *Beyond Grammar*. Stanford.
- Bygate, M. (2000): *Speaking*. In Byram, M. (Hrsg.): Routledge encyclopedia of language teaching and learning. London: Routledge. 563-566.
- Bygate, M. (2001): *Speaking*. In: Carter, R. & Nunan, D. (Hrsg.): Teaching English to Speakers of Other Languages. Cambridge: CUP.
- Carter, R. & Nunan, D. (Hrsg.)(2000): *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Diehl, E. (2000): *Grammatiklernen – alles für der Katz?* Tübingen: Niemeyer. Doughty, C. & William, J. (1998): *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge. Doughty, C. & Long, M. (2003): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell. Ellis, N. C. (1996): *Sequencing in SLA. Phonological Memory, Chunking, and Points of Order*. in: SSLA. 18. 91 – 126.
- Europarat – Rat für kulturelle Zusammenarbeit (Hrsg.)(2002): *Profile deutsch*. Berlin u.a.: Langenscheidt. Funk, H. (1995b): *Grammatikvermittlung in Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerken: Historische und aktuelle Perspektiven*. In: Gnutzmann, C. & Königs, F. (1995): 29–46. Funk, H. & Koenig, M. (1991): *Grammatik lehren und lernen*. Fernstudienprojekt des DIFF, der GhK und des GI. Fernstudieneinheit 1. Kassel. München: Langenscheidt. Gnutzmann, C. & Königs, F. (1995): *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Niemeyer. Gnutzmann, C. & Intemann, F. (2005): *The globalisation of English and the English language classroom*. Tübingen: Narr. Königs, F. (2000): *Grammatik: Begriff und Konzept aus der Lernerperspektive*. In: Düwell, H., Gnutzmann, C. & Königs, F. (Hrsg.): Dimensionen der didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag. 139 – 165.
- Larsen-Freemann, D. (2001): *Grammar*. In: Carter, R. & Nunan, D. (Hrsg.): *The Cambridge Guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: CUP. 34 – 41.
- List, G. (2002): *“Wissen” und “Können” beim Spracherwerb – dem ersten und den weiteren*. In: Bar-kowski, H. & Faistauer, R. (Hrsg.): *... in Sachen Deutsch als Fremdsprache: Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit – Unterricht – interkulturelle Begegnung. Festschrift für Hans-Jürgen Krumm zum 60. Geburtstag*. Baltmannsweiler: Schneider. 121-131.
- Nation, I.S.P. & Newton, J. (2009): *Teaching ESL/EFL. Listening and Speaking*. New York/London.
- Segalowitz, N. (2003): *Authenticity and Second Languages*. In Doughty, C. & Long, M. (Hg.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden: Blackwell.
- Tschirner, E. (1994): *Die Entwicklung mündlicher Sprachkompetenz: Einblicke aus dem Oral Proficiency Interview*. ÖDaF Mitteilungen 10, 2, 4-15.
- Tschirner, E. (1997): *Wissen und Bewusstheit im Erwerb mündlicher fremdsprachlicher Kompetenz*. In Demme, S. & Henrici, G. (Hrsg.): *Dem Fremdsprachenerwerb auf der Spur: Dokumentationen des Forschungskolloquiums "Fremd- und Zweitsprachenerwerbsforschung"*. (101-13). Jena: Universitätsdruck.
- Tschirner, E. (2001): *Kompetenz, Wissen, mentale Prozesse: Zur Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht*. In: Funk, H. & Koenig, M. (Hrsg.): 106 – 125.