

Wieviel Grammatik braucht der Mensch?

FRANK HASS

Wie viel Grammatik braucht der Mensch?

Die fast schon „ewige Frage“ der Fremdsprachendidaktik wird vor dem Hintergrund der Kompetenzorientierung im Englischunterricht einmal mehr gestellt. Wie ver-trägt sich z.B. das lang gepflegte „focus on form“ mit der heute starken Betonung mündlicher Kommunikationsfähigkeit? Dass sich beide Welten vielleicht gar nicht so fremd sind, soll im folgenden Beitrag gezeigt werden.

Ein Blick zurück

Ein Blick in die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts zeigt uns, dass viele der Themen, die aktuell eine Rolle spielen, durch-aus nicht neu sind und bereits in der Vergangenheit ausführ-lich diskutiert wurden. Dies trifft insbesondere auf die Rolle der Sprachbetrachtung beim Erlernen einer Fremdsprache zu. In unterschiedlichen Epochen wurden ihr durch unterschiedliche Konzepte sehr unterschiedliche Bedeutungen zugemessen. Die Bandbreite reichte dabei von „grundlegend und unverzichtbar“ bis „überflüssig und schädlich“. Die Anhänger der den philoso-phischen Strömungen der griechischen Antike (z.B. Aristoteles) entlehnten sogenannten Grammatik-Übersetzungsmethode ver-glichen das Erlernen einer Fremdsprache mit dem Bau eines Hauses: Für das fertige Haus (= Kommunikationsfähigkeit) wäre demnach neben dem Baumaterial (Stoff/Materie = Lexik) der Bauplan (Form/Struktur = Grammatik) absolut essentiell. Sprachreflexion wurde dabei auch als formalbildendes Element (Schulung des Denkens, der Kognition) betrachtet. Dagegen argumentierten die Anhänger der so genannten *Direkten Methode* spätestens seit dem Ende des 19. Jahrhunderts, dass Fremd-sprachen bereits in frühen Kulturen durch direkte Kontakte (z.B. im Handel) und durch den Gebrauch in alltäglichen relevanten Kommunikationssituationen – also ohne jegliche Sprachbetrach-tung und Unterweisung – quasi natürlich erlernt worden seien. Sprachbetrachtung und Sprachreflexion wären demnach kom-plett nutzlos.

Beide Deutungslinien lassen sich noch heute ausmachen. Und natürlich lässt sich nachweisen, dass nach beiden Ansätzen Men-schen erfolgreich Fremdsprachen gelernt haben. Die Frage ist nur: Welche Methode ist die effizienteste? Und hier hat sich ganz klar gezeigt, dass die *royal road* einmal mehr der goldene Mittelweg ist.

Unter den restriktiven Bedingungen des schulischen Fremdspra-chenunterrichts wird eine Fremdsprache am besten gelernt, wenn

- der Fokus sowohl auf Sprachkönnen wie auch auf Sprachwis-sen gelegt wird,
- Mündlichkeit und Schriftlichkeit eine ausgewogene Rolle spielen,

- pragmatische Alltagskommunikation sich mit Phasen der sprach-analytischen Auseinandersetzung mit unterschiedlichsten Textsorten abwechseln und
- die Muttersprachen in ihrer Rolle als Sprachmütter (vgl. Butz-kamm 2005: 82 ff.) funktional Berücksichtigung finden.

Dogmen in der einen oder anderen Richtung sind falsch und häufig lernbehindernd.

Grammatik im kompetenzorientierten Englischunterricht

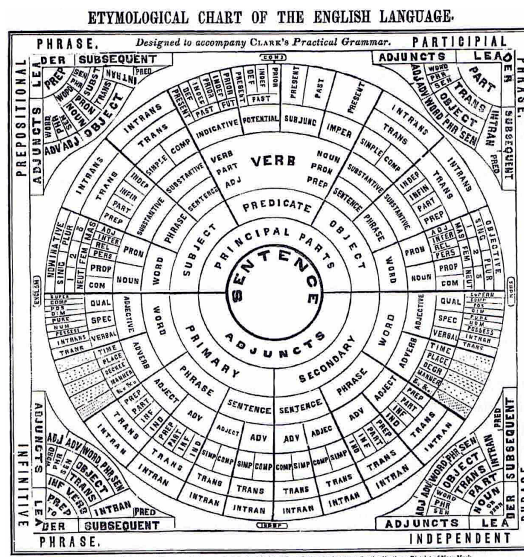
So erscheint es nur folgerichtig, dass auch ein (richtig interpre-tierter) kompetenzorientierter Englischunterricht ein Wechselspiel aus Phasen sowohl der Kommunikationsorientierung (focus on communication) wie auch der Sprachbetrachtung (focus on form) sein muss. So steht am Anfang einer Lernsequenz die (zunächst unbewusste) Rezeption eines grammatischen Phänomens in einem lebensweltlich-situativ-diskursiven Kontext. Im Verlauf der Lernsequenz wird dieses Phänomen thematisiert, kognitiviert und geübt, bevor es dann vom Lernenden bei der Bewältigung einer ähnlichen lebensweltlichen Situation kommunikativ angewendet wird (vgl. dazu ausführlich Haß 2011: 42 f.).

Dabei hat sich gezeigt, dass eine durch den Lehrenden beglei-tete Sprachbetrachtung den Lernenden hilft. Besonders hilft sie lernschwächeren Schülern, denen häufig die Fähigkeit fehlt, in komplexer Sprache selbstständig Muster und Regeln zu erkennen (*grammatical sensitivity*) und mit selbigen in natürlichen Äu-ßerungen intuitiv korrekt umzugehen (*inductive language learning ability*).

Bleibt als Fazit also festzuhalten: Phasen der Sprachbetrach-tung (= „Grammatikunterricht“) helfen allen Lernern – besonders aber den weniger begabten – beim Erwerb von kommunikativer Kompetenz.

Allerdings gilt auch hier *dosis facit venenum* (die Dosis macht das Gift). Welche Grammatik ist wichtig, und welche vielleicht verzichtbar?

Wieviel Grammatik braucht der Mensch?



Die grammatische Analyse syntaktischer Strukturen war lange Zeit Bestandteil systema-tischen Fremdsprachenunterrichts

Leitfragen zur Auswahl relevanter Grammatik

Bei der Auswahl sprachlicher Phänomene sollte immer der Begriff der Relevanz sehr ernst genommen werden. Und dies in zweierlei Hinsicht: 1: Ist das Phänomen relevant für die zu erwerbende Kompetenz? 2: Ist es relevant für den/die betroffenen Lerner? Was bedeutet das konkret?

Zu 1: Kompetenz wird heute als die Fähigkeit verstanden, eine alltägliche (problemhaltige) Situation sprachhandelnd zu bewältigen. Die Planung kompetenzorientierten Unterrichts beginnt also mit der Definition der durch die Schüler zu erwerbenden Kompe-tenz. Von dort ausgehend, wird (gleichsam rückwärts denkend) geplant, welche Subkompetenzen (Bereitschaften, Fähigkeiten, Wissen, Fertigkeiten) für den Erwerb dieser Kompetenz essentiell sind (vgl. ausführlich Haß/Kieweg 2012: 31 ff.). Das Kompeten-ziel bestimmt auch, welche sprachlichen Mittel (Lexik, Grammatik) im Unterricht erworben, reflektiert, geübt, etc. werden müssen.

Sprachliche Phänomene werden also nicht als Teil einer – wie auch immer definierten – linguistischen Progression sondern auf der Basis einer auf das Kompetenzziel bezogenen kommunika-tiv-funktionalen Reflexion ausgewählt.

Dazu ein Beispiel: Das Kompetenzziel der zu planenden Unter-richtssequenz lautet: „Die Lerner können über ein vergangenes Ereignis berichten.“ Es ist unstrittig, dass dafür das *past tense* unabdingbar ist und in der betroffenen Unterrichtssequenz the-matisiert werden muss.

Zu 2: Es ist eine Binsenweisheit, dass es unterschiedlichen Ler-nern unterschiedlich schwerfällt, eine Fremdsprache zu erlernen. Wie oben bereits dargestellt, ist die Fähigkeit, mit Sprachstruk-turen und Sprachmustern (Grammatik) umzugehen, ein wesent-licher Aspekt von Sprachlernbegabung – fernab aller weiteren, die Heterogenität einer Lerngruppe ausmachenden Persönlich-keitsmerkmale (Lerndispositionen).

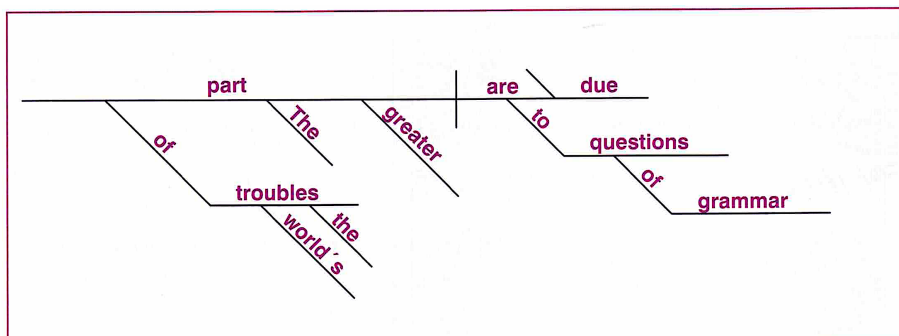
Die zweite Frage muss also klären, inwieweit es notwendig ist, dass alle Lerner das gleiche grammatische Phänomen zur gleichen Zeit erwerben.

Blieben wir bei unserem Beispiel: Für das Erreichen des Kom-petenzziels ist es für alle Schüler unabdingbar, das *past* aus-drücken zu können, aber nicht alle Schüler müssen sofort alle Zeitformen des *past* sicher beherrschen.

So könnten sich die weniger sprachbegabten Schülerinnen und Schüler zunächst auf das *simple past* konzentrieren: *Last Saturday I went to the cinema. I came home at ten. I had a snack and went to bed. ...* Sprachbegabtere Lerner könnten in die Lage versetzt werden, mit dem *simple past* und dem *past perfect* zu operieren: *Last Saturday I went to the cinema. After I had come home, I had a snack ...* Die begabtesten unter den Lernern ver-wenden vielleicht zusätzlich das *past progressive*: *Last Saturday I went to the cinema. I had just come home and was having a snack, when the phone started ringing ...*

In diesem Sinne ist Grammatik auch ein Mittel zur Differenzie-rung. Alle Schüler erreichen die angestrebte Kompetenz, aber die gezeigte Performanz hat unterschiedliche Qualität.

Wieviel Grammatik braucht der Mensch?



So weit wie Gertrude Stein, die einmal gesagt haben soll

I really do not know that anything has ever been more exciting than diagramming sentences gehen Lehrer und Schüler heute nicht mehr. Dass aber zumindest Grammatikgrundkenntnisse beim Erlernen einer Fremdsprache hilfreich sein können, wird nicht bestritten.

Die zwei Fragen zur Auswahl relevanter grammatischer Phänomene müssen also immer sein:

1. kommunikativ-funktional:

Welches grammatische Phänomen wird zum Erwerb der angestrebten Kompetenz benötigt? bzw.

Welche grammatischen Phänomene werden zum Erwerb der angestrebten Kompetenz benötigt?

2. individuell-schülerorientiert:

Für welche Schüler meiner Lerngruppe ist der Erwerb welchen grammatischen Phänomens indiziert? bzw.

Für welche Schüler meiner Lerngruppe ist der Erwerb welcher sprachlichen Phänomene indiziert?

Motivierender Grammatikunterricht

„Motivierend“ und „Grammatikunterricht“ in einer Überschrift? Haben wir es hier nicht eher mit einer *Contradictio in adiecto* zu tun? Wir meinen nicht! Den meisten Lehrenden ist die Arbeit an und mit grammatischen Phänomenen nicht wirklich unangenehm. Und mit den richtigen Methoden lassen sich auch Schüler auf die Arbeit an der Sprache ein. Aber: Welche Methoden sind dies? Lassen Sie uns zu diesem Zwecke einmal kurz mögliche Lernmotive vergegenwärtigen. Da wären z. B.:

- Sachinteresse (Neugier, Abwechslung, Überraschung, Betroffenheit, Erlebnis des Verstehens, Horizonterweiterung, geistig-seelische Bereicherung ...)
- Zwecksicht (Wissen um Nutzen und Notwendigkeit des Lernens, Vermeidung von Nachteilen durch Sanktionen ...)

- Funktionslust (Selbertun, Handeln, Spielen, Tätigkeitswechsel ...)
- Schaffensfreude (Herstellen und Bewirken, Urheber sein ...)
- Sozialer Bezug (Nachahmung, Zusammenarbeit, Helfen, Wett-eifer, Übernahme von Verantwortung, Gruppendruck ...)
- Selbstwertgefühl (Ernst genommen werden, Mitsprache, Freiwilligkeit, Selbstanspruch, Verantwortung, Pflichtgefühl ...)
- Erfolg (Erlebnis des Gelingens und Könnens, Wachsen über Teilerfolge ...)
- Bestätigung (Anerkennung durch andere, Lob, Selbstbestätigung ...)

Wenn es uns gelingt, Phasen der Sprachbetrachtung – des Grammatikunterrichts – so oft wie möglich mit diesen Lernmotiven zu verknüpfen, dann werden unsere Schüler nicht nur motivierter, sondern auch nachhaltiger lernen. Und da besonders der junge Mensch ein *homo ludens* ist, gelingt dies auf spielerische Art und Weise besonders gut. ■

Literatur:

- Butzkamm, Wolfgang (2005): *Der Lehrer ist unsere Chance*. Essen: Buchverlag Professor A. W. Geissler.
- Haß, Frank (2011): „Kommunikativ-funktionaler Grammatikunterricht“ In: *Englisch 5 bis 10*, Heft 14 [Tenses].
- Haß, Frank/Kieweg, Werner (2012): *I can make it. Englischunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten*. Seelze: Klett Kallmeyer.

Kommunikativ-funktionaler Grammatikunterricht

FRANK HASS

Kommunikativ-funktionaler Grammatikunterricht

In Zeiten immer größerer Praxisferne didaktischer Ansätze erscheint das Konzept eines kommunikativ-funktionalen Fremdsprachenunterrichts geeignet, gerade auch die spezifischen Voraussetzungen von Schülern im mittleren und unteren Leistungsniveau zu berücksichtigen.

Sprachhandelnde Situationsbewältigung

Ziel des kommunikativ-funktional orientierten Fremdsprachenunterrichts (vgl. Lademann 1991: 8 ff.) ist die Befähigung der Lerner zu sprachhandelnder Situationsbewältigung (fremdsprachliche Kompetenz). Fremdsprachliche Kompetenz setzt sich dabei in der fachspezifischen Interpretation der Weinert'schen Definition (vgl. Weinert 2001) zusammen aus

- Wissen (solides Sach-, Sprach- und Strategiewissen)
 - Fertigkeiten (sprachliche, strategische, kulturelle, etc.)
 - und der Bereitschaft des Individuums zur Kommunikation.
- Eine solchermaßen verstandene fremdsprachliche Kompetenz soll der Englischunterricht systematisch entwickeln und aufbauen.

Spannungsfeld: Inhalts- und Formorientierung

Grundannahme des kommunikativ-funktionalen Ansatzes ist die Überzeugung, dass es sich beim schulischen Fremdsprachenlernen um einen gesteuerten Spracherwerb unter Berücksichtigung sowohl des Handlungs- als auch des Systemaspekts von Sprache handeln muss. Den einschränkenden Rahmenbedingungen (temporal, personell, institutionell) des Systems Schule geschuldet, kann schulischer Englischunterricht also nicht den natürlichen Spracherwerb imitieren, sondern muss sich im Spannungsfeld zwischen inhaltsbezogener Kommunikation und formorientierter Sprachreflexion bewegen. Dazu gehören eben auch Phasen der bewussten bzw. bewusstmachenden Betrachtung und des Übens diverser sprachstruktureller Phänomene (Grammatik).

Ausgangspunkt des Lernprozesses ist dabei immer die Begegnung des Lerners mit der Thematik des geplanten Unterrichtsvorhabens. Dies kann im Bereich der Kommunikation nur textbasiert geschehen. Der Text fungiert in dieser Erstbegegnung also als

eine bestimmte Repräsentationsform eines Themas. Dass dabei von einem modernen (erweiterten) Textbegriff auszugehen ist, versteht sich von selbst. Der Ausgangstext muss problematisierend gestaltet sein, sodass beim Lerner durch die Auseinandersetzung mit dem Text ein Kommunikationsbedürfnis entsteht. Um dieses Bedürfnis zu befriedigen, wird der Lerner bestrebt sein, die sprachlichen Mittel (Wortschatz, Grammatik, etc.) zu aktivieren, die dafür notwendig sind. Dabei wird er auch erkennen, wo er Defizite hat. So sollte es bestenfalls gelingen, dem Lerner die Bedeutung einer bestimmten, noch nicht verfügbaren Struktur für die Befriedigung seines kommunikativen Bedürfnisses zu verdeutlichen und ihn dadurch zur Auseinandersetzung mit derselben zu motivieren. Der Erwerb des noch fehlenden grammatischen Wissens ist für den Lerner somit also immer kommunikativ begründet und funktional einer bestimmten Äußerungsabsicht untergeordnet. Wenn dies gelingt, der Lerner also kommunikationsmotiviert ist, wird die in einem nächsten Schritt angebotene Arbeit an der neuen Struktur als (erwünschte) Hilfe zur fremdsprachlichen Kommunikationsbefähigung empfunden. Wie kommunikativ-funktionaler Grammatikunterricht ablaufen sollte, zeigt die Übersicht in ZUM UNTERRICHT, S. 43, vgl. auch Kieweg 2006: 2 ff.).

Literatur

- Kieweg, Werner (2006): „Kommunikative Grammatikübungen“. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 82. Seelze: Friedrich. 2–5.
- Lademann, Norbert (1991): „Basale Faktoren eines kommunikativ-funktionalen Ansatzes in der Didaktik fremder Sprachen“. In: Lademann, Norbert/Wendt, Gabriele (Hrsg.): *Kommunikativ-funktional orientierter Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Weinert, Franz E. (2001) (Hrsg.): *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim: Beltz.

Frank Hass. *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?* In: *Englisch 5-10*. 32. 2015. S. 28-30.

Schrittigkeit eines kommunikativ-funktionalen Grammatikunterrichts

1. kommunikative Einbettung des grammatischen Phänomens (rezeptiv)
Zunächst sollte der Lerner das kommunikative Potenzial eines grammatischen Phänomens erkennen und motiviert werden, sich damit auseinanderzusetzen. Das geschieht durch die Konzeptualisierung, das heißt durch die Darstellung des grammatischen Konzepts: Hierbei präsentiert der Lehrer das Phänomen in einem typischen situativen Kontext.
2. Verbalisierung der kommunikativen Funktion
Danach wird die kommunikative Funktion des grammatischen Phänomens explizit dargestellt, z. B. durch Verbalisierung. Dies kann unter Berücksichtigung der Lernausgangslagen durch den Lehrer präsentiert (deduktiv) oder selbstständig durch die Schüler erarbeitet (induktiv) werden.
3. Paradigmatische Darstellung der Form
Nach der Klärung der funktionalen Seite des grammatischen Phänomens erfolgt die paradigmatische Darstellung der Form.
Paradigmatisch bedeutet hier, dass Einzelaspekte nicht sukzessive und isoliert dargestellt werden, sondern – mit Blick auf die kommunikative Relevanz – in ihrer paradigmatischen Ganzheit. So muss bei der Vermittlung der *tenses* zum Beispiel mindestens die Bildung der positiven/negativen Aussage und der Frage dargestellt werden, da in realer Kommunikation all diese Formen in Kombination auftreten.
4. Vergleich mit anderen Sprachen
Wo es sinnvoll ist, sollte in einem weiteren Schritt auch noch einmal die Abgrenzung des grammatischen Phänomens zum Deutschen, respektive zu anderen Mutter-, Zweit- und Fremdsprachen stattfinden (Mehrsprachigkeitsansatz). Dies betrifft zum Beispiel das semantische Phänomen der Aspektrealisierung im Englischen, das sich im Deutschen so nicht findet, wohl aber zum Beispiel im Russischen und Türkischen.

5. Abgrenzung zu anderen Phänomenen der Zielsprache
Ebenfalls sollte, wo möglich, eine bewusstmachende Abgrenzung zu anderen grammatischen Phänomenen des Englischen erfolgen. Die Kognitivierung des resultativen *present perfect* zum Beispiel wird klarer in Abgrenzung zum *simple past*, zumal sich im Deutschen das Imperfekt im mündlichen Sprachgebrauch zu einer aussterbenden Zeitform zu entwickeln scheint.
6. Form und Funktion mit eigenen Worten formulieren
Im Sinne einer weiteren kognitiven Durchdringung empfiehlt es sich, danach die Lerner Form und Funktion der neuen Struktur noch einmal selbstständig („mit eigenen Worten“) und ggf. auf Deutsch formulieren und dokumentieren zu lassen. Dies kann auch in Partner- oder Kleingruppenarbeit erfolgen.
7. Geläufigkeitstraining
Ist das Konzept verstanden, bedeutet das noch lange nicht, dass die entsprechende Struktur produktiv fehlerfrei verwendet werden kann. Dazu braucht es in jedem Falle ein explizites Geläufigkeitstraining. Wenn dem Lerner die kommunikative Funktion des zu üübenden Phänomens klar ist (siehe oben), dann muss nicht jede einzelne Übungssequenz künstlich „verkontextualisiert“ werden. Wenn der Unterricht nämlich konsequent kommunikationsorientiert erfolgt, dann verhindert der gesetzte situativ-thematische Rahmen von vornherein eine Aneinanderreihung isolierter Einzelsätze.
8. Rückbindung an den kommunikativen Kontext
In einem letzten Schritt erfolgt dann die Rückbindung der geübten Struktur an den ursprünglichen situativ-thematischen Kontext, der überhaupt erst zur Auseinandersetzung mit der jeweiligen Struktur geführt hat (kommunikative Einbettung produktiv). Entweder erprobt der Lerner nun in einer realen fremdsprachlichen Kommunikationssituation oder zumindest aber in einer Simulation derselben seine fremdsprachliche Handlungsfähigkeit.

Sprachwissen überprüfen

Auch in einem kompetenzorientierten Englischunterricht ist es wichtig, solides Sprachwissen als Grundlage von Sprachhandlungskompetenz zu entwickeln und demzufolge auch zu überprüfen. Allerdings macht es keinen Sinn, den Grad der Beherrschung z. B. des englischen Zeitelements anhand dekontextualisierter Einzelsätze zu diagnostizieren. Besser geeignet ist die Überprüfung in Form eines Lückentextes, da sich hier sowohl die situative Einbettung (Kontext) als auch die sprachliche Umgebung (Kotext) komplexer darstellen.

Testformat: Lückentext
Bei dem ausgewählten Text *Why Aardvark lives underground* (S. 45) handelt es sich um eine authentische afrikanische Legende in relativ einfachem Englisch. Trotz ihrer Kürze beinhaltet sie eine Vielzahl unterschiedlicher, aus dem Kon- und Kotext klar erschießbarer Zeitformen (z. B. durch Signalwörter) und bietet sich deshalb für eine Aufbereitung als Lückentext an.

Im Einleitungsabsatz des Textes befinden sich noch keine Lücken, um das In-den-Text-Finden zu erleichtern. Auch im weiteren Textverlauf sind nicht alle Verben entfernt, damit die Eindeutigkeit des Kotextes nicht beeinträchtigt wird. So kann beispielsweise die Vorzeitigkeit einer Handlung in der Vergangenheit (*past perfect*) nur eindeutig erkannt werden, wenn die Bezugshandlung bereits klar der Vergangenheit (*past simple*) zugeordnet ist.

Feedback per Selbsteinschätzung
Der Einschätzungsbogen unten ermöglicht eine selbstständige Auswertung durch die Schüler, indem er aufzeigt, welche Strukturen bereits gut beherrscht werden bzw. zu welchen Strukturen es noch Übungsbedarf gibt. Da sich der Feedbackbogen auch bei anderen, ähnlich angelegten Lernstandsdiagnosen einsetzen lässt, sind alle Zeitformen aufgeführt – auch wenn sie im vorliegenden Lückentext nicht alle vorkommen.

Frank Haß

material

name _____ date _____

Wie gut beherrsche ich das englische Zeitelement?

Zeitform	immer korrekt verwendet	überwiegend korrekt verwendet	nie korrekt verwendet
past perfect	☐	☐	☐
past simple	☐	☐	☐
past progressive	☐	☐	☐
past going to	☐	☐	☐
present perfect	☐	☐	☐
present simple	☐	☐	☐
present progressive	☐	☐	☐
present going to	☐	☐	☐
future perfect	☐	☐	☐
future simple (will-future)	☐	☐	☐
future progressive	☐	☐	☐
future going to	☐	☐	☐

Frank Hass. *Kommunikativ-funktionaler Grammatikunterricht*. In: Englisch 5-10. 14. 2011. S. 42-44.