

Sprechen – Unterschätzte Fertigkeit im Grammatikunterricht?

Überlegungen aus Theorie und Praxis des DaF-Unterrichts an italienischen Universitäten *

IRENE ROGINA

ABSTRACT

If the goal is to acquire grammatical competence, speaking is rarely used as a learning procedure. Rather, speaking is perceived as the result of learning processes and, moreover, as a particular challenge: the high speed with which knowledge must be available and the limited capacity of working memory create complex conditions for the mental processes of spontaneous oral production. Furthermore, lack of assurance due to limited means of expression, fear of making mistakes and receiving negative assessments lead to the widespread principle "Learn now, use later". The present paper postulates that this is not just a fallacy, but a counterproductive behaviour that has negative repercussions on the development of both grammatical and speaking competence.

Starting from a differentiating view of the concept of grammar, the article first focusses on the mental requirements of language performance and language acquisition. It then outlines a number of principles that provide a general theoretical basis for foreign language grammar learning. What emerges is that the requirements for oral production in L2 correspond exactly to the conditions that characterize the development of grammatical competence. Nevertheless, inclusive proceedings are rarely put into practice, due to a number of factors, which are then summarized. The article concludes with a series of user-oriented examples of practice, which correspond to the principle "use as you learn, learn as you use" and which support the appropriate processing of grammatical knowledge together with speaking competence

KEYWORDS

Speaking skills, acquisition of grammar skills, second language acquisition, second language teaching

* Der vorliegende Beitrag entsteht vor dem Hintergrund meiner Dissertation zum Thema "Berücksichtigung und Bedeutung der Lernperspektive in DaF-Grammatiken", die kurz vor ihrem Abschluss steht. Er nimmt vielfach darauf Bezug, v.a. in den Abschnitten zum Grammatikbegriff, zu Sprachleistungen und Sprachlernleistungen in L1 und L2, wobei L2 hier auf die Fremd- und nicht auf die Zweitsprache fokussiert.

1. EINLEITUNG

Erklären und üben, schreiben, nachdenken, Fehler besprechen und korrigieren sind die Tätigkeiten, die Lehrende und Lernende üblicherweise mit Grammatikunterricht und folglich mit Grammatikerwerb assoziieren.¹ Das Sprechen gilt in Verbindung mit Grammatik selten als Lernweg, es wird vielmehr als das Resultat eines Lernwegs und zudem als besondere Herausforderung wahrgenommen: Die Schnelligkeit, mit der entsprechendes Wissen verfügbar sein muss, und die begrenzte Kapazität des Arbeitsgedächtnisses schaffen komplexe Bedingungen für die mentalen Prozesse spontaner mündlicher Produktion. Unsicherheit aufgrund von begrenzten Ausdrucksmöglichkeiten, Angst vor Fehlern und vor negativer Beurteilung führen zum weit verbreiteten Grundsatz „learn now, use later“ (Butzkamm 2002: 113).

Der vorliegende Beitrag postuliert, dass es sich dabei nicht nur um einen Trugschluss, sondern um ein kontraproduktives Verhalten handelt, das die Entwicklung grammatischer Kompetenz und damit der LernerInnensprache insgesamt nicht unterstützt, im schlimmsten Fall sogar hemmt. Eine verminderte Sprechbereitschaft wirkt sich dann nicht nur auf die Fertigkeit Sprechen, sondern darüber hinaus auf die Ausbildung einer operativen mentalen Grammatik negativ aus. Die bekannte, aber wenig praktizierte Alternative eines „use as you learn, learn as you use“ (Butzkamm 2002: 113) hingegen könnte beide vorantreiben, ihr funktionsgerechtes Zusammenspiel und damit die kommunikative Kompetenz insgesamt fördern. Eine integrative Sicht auf Grammatik sowie eine Anbindung des Grammatikunterrichts an den Sprechunterricht ergeben sich als unterrichtspraktisches Desiderat, das breitere Beachtung verdient.

Ausgehend von einer differenzierten Sicht auf den Grammatikbegriff geht der Beitrag zunächst auf die mentalen Erfordernisse von Sprachleistungen und Spracherwerb ein, um dann einige Prinzipien zu formulieren, die zum heutigen Kenntnisstand eine allgemeine und fundierte theoretische Basis fremdsprachlichen Grammatiklernens bilden. Sichtbar wird dabei, dass die Anforderungen beim Sprechen in L2 genau die Bedingungen erfüllen, die auch den Aufbau grammatischer Kompetenz charakterisieren. Die fehlende Umsetzung eines integrativen Unterrichts in die Praxis ist auf eine Reihe von Faktoren zurückzuführen, die anschließend synthetisch aufgezeigt werden.

1 Die Arbeit geht von erfahrenen, erwachsenen Lernenden aus, im Besonderen von der Situation DaF-Studierender an sprach- und literaturwissenschaftlichen Fakultäten italienischer Universitäten. Es handelt sich erfahrungsgemäß um heterogene Gruppen, da im dreijährigen Grundstudium oft kein Eingangsniveau gefordert wird (wie etwa B1 für Englisch). Studierende können daher zwischen drei und acht Jahren Deutsch an der Schule aufweisen, oder aber Anfänger sein.

Der Beitrag schließt mit einer Reihe anwendungsorientierter didaktischer Verfahrensvorschläge, die einfach zu realisieren sind und denen die Erfordernisse zugrunde liegen, die eine mentale Verarbeitung sprachspezifischen Wissens erleichtern.

2. GRAMMATIK UND WISSEN

Helbig (2001) entwirft ein grundlegendes Grammatikmodell, das, grob formuliert, eine Trias von Grammatik in der Sprache, in metasprachlichen Texten und in den Köpfen der Sprechenden umfasst: Grammatik a) bezeichnet "die in dem Objekt Sprache selbst innewohnenden Regeln, unabhängig von deren Erkenntnis/Beschreibung durch die Linguistik und unabhängig von deren Beherrschung durch Sprecher/Hörer" (Helbig 2001: 175). Grammatik b) bezieht sich auf "die wissenschaftlich-linguistische Beschreibung der Sprache objektiv innewohnenden Regeln, d.h. auf die Abbildung von a)" (Helbig 2001: 175). Grammatik c) meint "das dem Sprecher/Hörer interiorisierte Regelsystem, das sich im Kopf der Lernenden beim Spracherwerb herausbildet und aufgrund dessen dieser die betreffende Sprache beherrscht (= mentale oder subjektive Grammatik)" (Helbig 2001: 175).

Ausgehend von diesem Modell variiert und differenziert die vorliegende Betrachtung den Grammatikbegriff², um die einzelnen, für die spracherwerbs-theoretische Perspektive relevanten Aspekte herauszuarbeiten: Eine Grammatik 0 versteht sich hier als ideelles Konstrukt, als Regelsystem, das unabhängig von Sprechenden, ihren Texten und unabhängig von seiner Beschreibung in Sprachen wirksam ist. Es stellt den Bezugspunkt und die Origo für alle weiteren Begriffsvarianten dar, die zunächst zwei externe und zwei interne Grammatiken umfassen sowie dann ein wandelbares lernersprachliches System. Die isoliert dargestellten Systeme sind dabei nicht autonom, sie gehen vielfache Verbindungen ein, sie weisen fließende Übergänge und komplexe Wechselwirkungen auf.

Eine externe GE1, Helbig's Grammatik a), manifestiert sich unmittelbar in schriftlichen und mündlichen Texten. Eine externe GE2, Helbig's Grammatik b) nimmt eine distanzierte metasprachliche Perspektive ein: Sie macht GE1 zum Objekt der Beschreibung und verwendet sie zugleich als Mittel der Beschreibung. Eine interne GI1, Helbig's Grammatik c), meint parallel dazu die mentalen Strukturen, die die Voraussetzung für Sprachleistungen bilden, die interne GI2 bezeichnet das metasprachliche Sachwissen. Die externen Grammatiken sind

² Vgl. zum Grammatikbegriff und seinen Varianten auch Edmondson (2002: 53f.) und Ehlich (2003: 33f.).

Tab. 1 Grammatikbegriff

Nullpunkt	G0	Grammatik in Sprache	abstrakt, vorbegrifflich
externe Grammatik	GE1	Grammatik in Texten	(primäre) Sprachprodukt/e
	GE2	metasprachliche Texte	(sekundäre) Sprachprodukt/e, distanzierter Blick
interne Grammatik	GI1	mentale grammatische Repräsentationen, grammatische Kompetenz	Sprachprozess/e, ‚Wissen, wie‘//‚Können‘, implizit, prozedural (-kombiniert)*, operativ, automatisiert, durch ‚Tun‘ beiläufig erlernbar
	GI2	metasprachliches Wissen	Sprachprozess/e, ‚Wissen über‘, explizit, deklarativ, verbalisierbar, durch Instruktion erlernbar
	GL	Grammatik als lernersprachliches System	vorläufig, wandelbar, dynamisch, in Annäherung an die Norm
<p>* Komplexe Fertigkeiten erfordern das Zusammenspiel der Wissensformen: GI1 braucht zur eigenen Umsetzung konzeptuelles, lexikalisches Wissen; eine Kombination deklarativer und prozeduraler Wissensstrukturen ist daher bei Sprachleistungen unerlässlich, Bereichsspezifizität ergibt sich erst aus ihrer Interaktion (vgl. Punkt 3).</p>			

Sprachprodukte, zum einen Texte (GE1), zum anderen metasprachliche Texte (GE2). Die internen Grammatiken sind dynamisch und als mentale Prozesse zu verstehen, die einen als grammatische Kompetenz im Sinne eines alltags-sprachlichen Könnens (GI1), die anderen als Sachwissen über Grammatik (GI2).

Die internen Grammatiken 1 und 2 unterscheiden sich qualitativ: GI2 ist, ebenso wie ihr Produkt GE2, eine „kulturgrammatische Kompetenz“ (Tschirner 2001: 107), die als deklaratives Wissen³ vor allem durch schulische Instruktion

3 Unter deklarativem Wissen wird hier explizites, bewusstes und äußerbares Faktenwissen verstanden, unter prozeduralem hingegen implizites Handlungswissen, das un- oder vorbewusst verfügbar ist: „Es geht dabei immer um zwei qualitativ unterschiedliche Systeme, von denen eines für unter Handlungsdruck entstandene Gewohnheiten und Fertigkeiten, das andere für unter Aufmerksamkeit angesammelte und willentlich abrufbare Kenntnisse zuständig ist.“ (List 2001: 697) Vgl. zu den Wissensformen und ihrem Erwerb auch Renkl (2015), Stern et al. (2016) und Aguado (2017: 3ff.).

Gekoppelt an deklaratives und prozedurales Wissen wird auch das Begriffspaar ‚Lernen‘ und ‚Erwerben‘, das auf Stephen Krashens (1981) ‚Learning‘ und ‚Acquisition‘ zurückgeht und in

entsteht. Eine GI2 bildet daher bewusst vorhandenes Regelwissen, das ein Nachdenken über Sprache voraussetzt. Sie ist veränderlich, da sie durch Lernen auf- und ausgebaut sowie mit anderen Wissensstrukturen vernetzt werden kann. GE2 erfüllt dabei eine Aufgabe als Vermittlungsmedium. Sie bietet bspw. in Lehrwerken, grammatischen Handbüchern oder anderen Unterrichtsmaterialien Sachwissen in Form von linguistischen Regeln, die beschreiben, darstellen und an Beispielen veranschaulichen. Ihr Verstehen und ihre Aneignung hängen von unterschiedlichen Faktoren wie den individuellen Voraussetzungen sowie der Komplexität und der Art der Darstellung ab. Grundsätzlich aber kann G2 erklärt, verstanden und gelernt werden wie jedes deklarative Wissen (vgl. Stern et al. 2016: 114). Ebenso leicht kann sie aber auch in Vergessenheit geraten, wenn sie nicht mehr gebraucht wird. Dies gilt nicht in gleichem Maß für eine GI1, denn sie weist stark prozedurale Züge auf. Sie bildet sich schrittweise und in langen Zeiträumen⁴ aus, sie wehrt sich gegen Steuerung und entwickelt sich oft anders, als Lernende und Lehrende es erwarten. Sie bildet aber auf jedem Niveau einen integrativen Bestandteil der dynamischen und vorläufigen LernerInnensprache. Als adäquat verankertes Wissen ist sie resistent gegen Veränderung und kann daher, einmal funktionstüchtig, kaum in Vergessenheit geraten: Hat man die handlungsleitenden Fähigkeiten wie Autofahren und Klavierspielen einmal ausgebildet, verlernt man sie nur schwer. Man gerät aus der Übung, wenn man sie länger nicht praktiziert, aber sie sind schnell wieder verfügbar.

In L2-Lernprozessen erschweren diese Charakteristika zwar die Ausbildung einer GI2, einmal, weil bereits eine interne L1-Grammatik vorhanden ist, die als möglicher Störfaktor zu Interferenzen führen kann, dann, weil die Ausbildung einer zweiten GI1 in der Fremdsprache nur unter präzisen Voraussetzungen stattfindet und zudem Konstanz und viel Zeit erfordert. Dennoch gilt: Ausgebildetes operatives Wissen im Sinne eines Anwendungswissens ist stabiles Wissen (vgl. Korte & Bonhoeffer 2011: 74f.). GI1 funktioniert im besten Fall ohne Zutun von GI2, weil nur automatisierte Abläufe eine Fokussierung auf die Mitteilung erlauben. Tatsächlich konzentrieren sich L1-Sprechende im Normalfall auf Inhalte und brauchen sich keine Gedanken über die strukturellen Aspekte von Äußerungen zu machen.

Zusammenhang mit dem gesteuerten fremdsprachlichen (L2) Lernen und dem ungesteuerten Erwerb der Erstsprache (L1) steht. Diese Unterscheidung wird hier nicht aufrechterhalten, da eine klare Trennung der Konzepte wissenschaftlich nicht haltbar ist (vgl. Hufeisen 2016: 25; Königs 2016: 283f.). So kommen bspw. auch in unterrichtlichen Lernkontexten Erwerbsmechanismen in Gang (vgl. Edmondson & House 2006: 11; Königs 2010: 758; Aguado 2012: 9), ohne die Input nicht zu Intake verarbeitet wird. 'Erwerb' kann in dieser Auffassung als Folge gelingenden 'Lernens' verstanden werden.

4 Friederici (2011: 117) stellt eine Ausbildungszeit für syntaktisches Wissen vom frühkindlichen bis zum Alter von sieben Jahren fest.

Für die mentalen Prozesse heißt das, dass das in seiner Verarbeitungskapazität limitierte Arbeitsgedächtnis die Ausführung der vielen linguistischen Details eines Sprachhandlungsplans weiterreicht an spezialisierte Verarbeitungsprozeduren, die als Verarbeitungsroutinen im Langzeitgedächtnis etabliert sind.” (Multhaup 2002: 77)

Die stabile Sicherung einer GI1 ist daher mental vorgesehen und bildet zugleich die Grundvoraussetzung für Sprachleistungen, das Gehirn stellt die entsprechenden Strukturen bereit. Die instabilere deklarative GI2 darf fehlen oder ‚vergessen‘ werden, denn sie bildet keine Voraussetzung für den spontanen Sprachgebrauch, sondern erfüllt lediglich Übergangsaufgaben, die v.a. im lernstrategischen Bereich liegen. Tatsächlich gibt es bis heute keine empirische Evidenz für die Übertragbarkeit einer GI2 in eine GI1. Im Gegenteil geht die Wissenschaft von getrennten Arealen und qualitativ ganz unterschiedlichen Systemen aus, die zwar interagieren, aber eine Umwandlung von der einen in die andere Wissensform unwahrscheinlich machen (vgl. Tschirner 2001: 112, Diehl 2002b: 226f., List 2001: 698, Fandrych 2010: 1015, Gnutzmann 2016: 145ff.).

Eine GI1 bildet sich im L1-Erwerb beiläufig und durch sprachliches Handeln als operatives mentales Regelsystem aus, das Sprachleistungen ohne Bewusstseinsbeteiligung steuert. Seine zentralen Merkmale der Schnelligkeit und Un-/Vorbewusstheit bedingen einander. Da die entsprechenden Informationen in Echtzeit verfügbar sein müssen, bleibt dem Arbeitsgedächtnis keine Zeit und keine freie Kapazität, um sich im Detail der formalen Seite von Sprache zu widmen. Grammatik muss beiläufig funktionieren, kein Ich, sondern ein Es lenkt die Abläufe. Als vorbewusstes Wissen kann GI1 ins Bewusstsein gerufen werden, sie kann beachtet und reflektiert werden, aber im Sprachgebrauch liegt ihre eigentliche Aufgabe in der unmittelbaren adäquaten Gestaltung und Decodierung von Äußerungen.⁵

Die Bewusstseinsbeteiligung erfolgt bei Sprachverarbeitungsprozessen graduell, so kann nicht lediglich von unbewussten und bewussten Prozessen ausgegangen werden, sondern vielmehr von zahlreichen Zwischenstufen je nach dem kommunikativen Rahmen, nach individuellen Voraussetzungen und Zielen sowie den ablaufenden Prozeduren: Je prozeduraler und automatisierter, desto weniger rücken die Abläufe ins Bewusstsein. Tatsächlich macht Automatisierung die Bewusstseinsbeteiligung überflüssig, sie schafft Routinen und darin liegt auch ihre Aufgabe. Egal ob beim Autofahren, Klavier spielen oder beim Sprechen, die Funktion automatisch ablaufender Prozesse liegt in der Nicht-Beanspruchung des Arbeitsgedächtnisses, dessen Ressourcen frei bleiben für übergeordnete Prozesse: beim Autofahren zur Konzentration auf die Straße

5 Das soll nicht bedeuten, dass die mentalen operativen Regeln und die linguistischen Regeln einer GE2 identisch sind. Tatsächlich weiß man zum heutigen Kenntnisstand nicht präzise, wie die Regeln einer GI1 im Detail ablaufen.

und die Verkehrssituation, beim Klavierspielen auf die Interpretation eines Stückes und beim Sprechen auf die Inhaltsseite.

Hinzu kommt der zeitliche Aspekt der Sprachverarbeitung:⁶ Die mentale Grammatik G11 verarbeitet eingehende Sprachdaten in Sekundenbruchteilen. Das strukturelle Wissen wird beim Sprachverstehen noch vor dem semantischen abgerufen, denn es hat die Aufgabe, im Sprachfluss vorausgehend eine sinnstiftende Ordnung zu schaffen. Erst dann werden das mentale Lexikon und das Weltwissen aktiviert. Am Ende kommt es zu einem Abgleich unter den verarbeiteten Daten, und, im Falle von Inkongruenzen, zu einem neuerlichen Durchlauf der Prozesse. Sprachverstehen entsteht also nicht in einem Sprachzentrum, sondern vielmehr durch die zeitlich perfekt koordinierte Interaktion verschiedener Areale, durch das Zusammenführen von Form, Funktion und Bedeutung sowie durch die weitere Anknüpfung an subjektiv relevantes Wissen etwa aus dem episodischen Gedächtnis. Sprachproduktion geht dabei den umgekehrten Weg und nimmt beim konzeptuellen Wissen und dem mentalen Lexikon ihren Ausgang, die Inhalte werden dann in Echtzeit in eine entsprechende Form gebracht. Die Abstimmung der Elemente untereinander läuft ebenfalls hochautomatisiert, inkrementell und ohne bewusstes Zutun. Die formale Seite von Sprache wird spontan und unwillkürlich abgerufen und mit der Inhaltsseite in Einklang gebracht.

Die Sprache selbst spiegelt wiederum diese mentalen Voraussetzungen. Die Kategorisierung in Lexik und Grammatik dient der linguistischen Betrachtung, ist aber im Sprachgebrauch nur bedingt relevant. Jedes lexikalische Element trägt formale Merkmale und damit strukturelles, kombinatorisches Potential in sich, umgekehrt werden Formen und Strukturen in der Wechselwirkung mit lexikalischen Elementen sinnvoll. Lexik und Grammatik können zwar getrennt analysiert und kategorisiert werden, in der Anwendung treten sie stets als Einheit auf: *Apfel* ist nicht loslösbar von seinen Merkmalen *Substantiv*, *Maskulinum* und *Singular*, ein Phänomen wie *Deklination* macht nur an *Apfel* und seinen Äquivalenten, Begleitern und Stellvertretern Sinn. Zum einen weisen alle sprachlichen Elemente formale Züge auf, grammatikfreie Elemente existieren nicht, zum anderen tragen Formen und Strukturen vielfach zur Schaffung von Bedeutung bei. Die syntaktischen Rollen von Ergänzungen beispielsweise sind ebenso sinnstiftend wie die Personalendungen am Verb oder die Kasusreaktion bei Wechselpräpositionen. Sprache entsteht daher immer vor dem Hintergrund der Integration von Form und Inhalt, von Strukturen und Bedeutungen. Damit Sprache funktioniert, stellt das Gehirn entsprechende Systeme und Prozeduren bereit, die im variablen Zusammenspiel auf die sprachlichen (und

⁶ Vgl. zu den Sprachleistungen vor allem die Studien von Friederici (1994, 2003, 2004, 2011).

kommunikativen) Erfordernisse eingehen. Die Vernetzung der Areale, die für Lexik und Grammatik zuständig sind, ihre zeitversetzte und zeitgebundene Aktivierung sowie ihr Abgleich untereinander spiegeln die Merkmale von Sprache. Akzeptiert man diese Voraussetzungen von Sprachleistungen, lassen sich daraus wesentliche Erkenntnisse über die Aneignung von Sprache ableiten.

3. GRAMMATIK UND LERNEN

Lernen ist eine Leistung des Gedächtnisses und fällt daher auch unter seine funktionellen Bedingungen. Getrennte Speicherareale, zeitlich präzise abgestimmter Abruf sowie unterschiedliche Vorgehensweisen bei der Verankerung der Wissensformen charakterisieren seine Aktivitäten. Wie bereits dargelegt, kann deklaratives, bewusstes Sachwissen relativ schnell vom Arbeitsspeicher in das Kurzzeit- und dann in das Langzeitgedächtnis überführt werden, wenn es die entsprechenden Merkmale erfüllt: Das Wissen muss als sinnvoll und nützlich⁷ erachtet und folglich häufig aktiviert, verstärkt und umstrukturiert werden. Ist es dabei noch affektiv-erotiv positiv aufgeladen, wird es bevorzugt an vorhandenes Wissen angebunden und somit in größere Netze eingebunden. Sind keine entsprechenden Bedingungen gegeben, wird es eliminiert, um Platz für neu einlangende Daten zu schaffen.

Die Verarbeitung prozeduralen Wissens erfolgt unter ähnlichen Bedingungen, hat aber physische Züge und andere zeitliche Anforderungen: Seine Verankerung erfolgt langsamer, schrittweise, aufbauend und durch konstante Aktivierung in der Zeit. Eine starke subjektive Relevanz ist notwendig, um die für Lernprozesse dieser Art erforderliche Konstanz aufrechtzuerhalten. Abruf beschränkt sich hier nicht auf einen mentalen Ruf ins bewusste Gedächtnis, sondern impliziert stets ein Tun. Tatsächlich lernt man Tätigkeiten wie Autofahren durch das Zusammenführen der Wissensformen in der Handlungsausführung. Alleiniges deklaratives Wissen darüber, wie Autofahren funktioniert, führt nicht zu Können. Erst die wiederholte Umsetzung in die Tat führt zu einem "bereichsspezifischen" (Stern und Schuhmacher 2004), einem auf die Erfordernisse der Situation zugeschnittenen Wissen, das eine Fertigkeit ausmacht. Tatsächlich ist von einer prinzipiellen "Situiertheit der Kognition" (Stern 2006) auszugehen, die Lernprozesse präzisen Bedingungen unterwirft: Das Lernwissen wird nur dann funktionsgerecht verarbeitet, wenn es bereits in der Aneignung den Zielbedingungen möglichst passgenau entspricht. Mit anderen Worten lernt man Schreiben durch Schreiben, Lesen durch Lesen, Hören durch Hören, Sprechen durch Sprechen, wobei interaktive Tätigkeiten keineswegs ausgeschlossen

7 Vgl. zur Einstufung als 'lernenswert' Multhaup (2002: 82) und List (2001: 699).

werden sollen, bilden sie doch erst gemeinsam die für kommunikative Kompetenz wesentlichen Voraussetzungen. Sprache lernt man in der Anwendung (vgl. Aguado 2017: 3), folglich lernt man eine L2 "nur dann als Kommunikationsmedium benutzen, wenn sie ausdrücklich und genügend oft in dieser Funktion ausgeübt wird." (Butzkamm 2002: 79)

Daraus ergibt sich aber auch, dass sich durch einen Input an deklarativen Regeln nur ebensolche ausbilden, dass durch Einsetzübungen das Einsetzen von Formen in Lücken geschult wird und durch Vokabellernen auf der Basis von Einzelwörtern nur einzelne Wörter ohne ihr formales Potential memoriert werden. Das jeweils erforderliche Zusammenspiel der Wissensformen entsteht erst unter integrativen Bedingungen und entsprechenden wiederholten Lerntätigkeiten. Es lässt sich ebenso ableiten, dass das rein deklarative Wissen einer GE2 nicht unmittelbar in eine GI1 überführbar ist, eine GI1 bildet sich im motivierten Gebrauch als operative Grammatik aus.

Das macht eine GI2 keineswegs überflüssig, denn sie bietet eine nicht zu unterschätzende Hilfestellung, indem sie eine Brückenfunktion erfüllt, die vor allem aus der Perspektive erwachsener Lernender und Studierender wesentlich erscheint (vgl. Fandrych 2010: 1014). Sie beantwortet erfahrungsgemäß Fragen nach dem Sinn der Lerninhalte, sie trägt zum Verstehen bei und ist daher determinierend für die subjektive Relevanz, die den Inhalten zugemessen wird. Sie ist zudem erklärbar, vermittelbar und lernbar, was ein Gefühl der Kontrolle und des bewussten Umgangs mit einer als komplex wahrgenommenen Materie verleiht. Negative Empfindungen können jedoch ebenfalls entstehen, etwa wenn GI2 als schwierig und langweilig, als 'notwendiges Übel' empfunden wird, vor allem aber, wenn sie trotz intensiver Auseinandersetzung nicht zu den erwarteten Lernfortschritten führt. Gefühle des persönlichen Misserfolgs und Frustration können die Folgen dieser Verfahrensweisen sein, die überwiegend auf subjektiven Theorien⁸ und wenig zielführenden Routinen beruhen. Das vorrangige Lernziel⁹ von L2-Ewerbsprozessen bildet nicht GI2, sondern vielmehr die grammatische Kompetenz GI1 als integrativer Bestandteil von

8 Subjektive Theorien sind hier als "internalisierte Normen" (Zimmermann 1990: 42) zu verstehen, die sich im Lauf der Jahre und Erfahrungen als Wertesysteme ausbilden und implizit wirksam sind. Diese tief verinnerlichten Vorstellungen kommen meist unreflektiert zum Ausdruck und prägen Verhaltensweisen wie bspw. das Lernverhalten nachhaltig. Vgl. dazu auch Kallenbach (1996) und Witte & Harden (2010: 1329ff.).

9 Selbstverständlich kann auch eine GI2 ein Lernziel bilden, wenn bspw. in fremdsprachlichen Fakultäten nicht nur die Sprache selbst vermittelt wird, sondern auch das theoretische Wissen über Sprache einen wesentlichen Lerninhalt darstellt. Dies gilt insbesondere für die Ausbildung von L2-LehrerInnen. Die vorliegende Arbeit beschränkt sich auf das Sprachenlernen, also auf die Ausbildung von fremdsprachlicher kommunikativer Kompetenz (vgl. auch Aguado 2017: 2f.).

kommunikativer Kompetenz¹⁰ und damit ein hochautomatisiertes, unwillkürlich operatives Regelsystem. Bereichsspezifisches Wissen muss in diesem Zusammenhang mental den Anforderungen der konkreten sprachlichen Umsetzung gerecht werden und sprachliche Regelsysteme spontan verfügbar machen. Welche Aspekte bei der funktionsgerechten Aneignung dieses grammatischen Wissens zum Tragen kommen, wird im nachfolgenden Abschnitt anhand der Schlüsselbegriffe Integration, Wissensbündelung, Sinn und Automatisierung synthetisch dargestellt.

4. GRAMMATIKLERNEN

Die Wahrnehmung ist von Natur aus offen, das Gehirn perzipiert zunächst alle Informationen. Es ist aber auch wählerisch und selektiert zur Weiterverarbeitung nur die Daten, die subjektiv als nützlich, sinnvoll, besonders und interessant eingestuft werden. Aus sprachlicher Sicht erfüllen sie diese Bedingungen, wenn sie einem präzisen Anlass entspringen (vgl. Multhaup 2002: 85ff.), wenn sie Sprechende dazu befähigen, sich ihren eigenen Vorstellungen gemäß auszudrücken und ihre kommunikativen Absichten umzusetzen. Sie werden dann frequent angewandt und entwickeln sich so zu Routinen. Tatsächlich übernimmt das Gehirn dauerhaft nur die Wissensprozeduren, die tatsächlich gebraucht werden (vgl. Korte & Bonhoeffer 2011: 78f.) Seine Effizienz erlaubt es nicht, Prozesse weiter zu verarbeiten und dauerhaft zu sichern, die nicht als besonders, wesentlich und nützlich erachtet werden. Der konstante Abruf in der Zeit kennzeichnet Wissen als bedeutsam und fördert seine stabile Vernetzung.

Die Verankerung automatisierter operativer Systeme entzieht sich dabei der bewussten Kontrolle, kein Ich, sondern ein Es lenkt die Vorgänge. Neues Wissen und neue Wissensprozeduren werden dabei schrittweise in die vorhandenen eingefügt, jeder erneute Abruf führt zu umstrukturierenden Prozessen, zu Verstärkung und zu fortschreitender Anpassung. Vor allem aufgrund der Umstrukturierung, die individuell determiniert und von zahlreichen Faktoren wie etwa der Art des Vorwissens, den gefühlten Rahmenbedingungen, den Emotionen und subjektiven Theorien beeinflussbar ist, verlaufen diese Lernprozesse nicht linear und absehbar, sondern unregelmäßig und sprunghaft (vgl. Diehl & Pistorius 2002b: 227). Ruhephasen bedeuten daher ebenso wenig einen Lernstillstand wie turbulente einen Rückschritt, sondern sie stellen normale entwicklungsspezifische Phänomene der Systematisierungsabläufe

¹⁰ Der hier verwendete Kompetenzbegriff "stellt eine eher holistische, d. h. mehrere Wissensarten umfassende und auf die Funktionalität von Wissen bezogene Konzeption dar." (Renkl 2015: 7)

dar. Kontrolle und Steuerung kommen dabei nur sehr begrenzt zum Tragen, die entsprechende Gestaltung der Rahmenbedingungen und des sprachlichen Inputs im Sinne bereichsspezifischen Wissens bilden aber eine wesentliche Möglichkeit didaktischer Intervention.

Die Integration von Form, Funktion und Bedeutung sowie allgemein die Wissensbündelung spielen eine entscheidende Rolle, erlauben sie es doch, komplexere Informationen der Verarbeitung zuzuführen, ohne das Arbeitsgedächtnis zu überfordern. Bekanntlich liegt die mentale Kapazität bei etwa sieben simultanen Elementen (vgl. Korte & Bonhoeffer 2011: 60). Fasst man aber einzelne Teile zu größeren Einheiten zusammen, kann man diese biologische Grenze ausdehnen. Aus der Spracherwerbssicht bedeuten Integration und Wissensbündelung zunächst, sich nicht nur atomistisch mit Wörtern auseinanderzusetzen, sondern holistisch mit *Chunks*¹¹, festen und vorerst unanalysierten Wendungen, die zum Gebrauch bereit stehen. Ein *Chunk* bildet dabei eine Einheit, in der jedes Wort Bedeutung und Form aufweist und funktionsadäquat eingesetzt wird: *Apfel* wird nicht nur als isoliertes Element angeboten, sondern kontextuell erweitert. *Ich esse jeden Morgen einen Apfel* bietet aus der Bedeutungssicht eine persönlich sinnvolle Aussage (wenn ich tatsächlich jeden Morgen einen Apfel esse). Gleichzeitig kennzeichnet sie *Apfel* als maskulines Substantiv in seiner syntaktischen Funktion als Akkusativergänzung, regiert vom Verb *essen*. Darüber hinaus wird also auch Wissen über die Valenz des Verbs, über die Deklination des Artikels und über die Satzstellung mitvermittelt. Gemeinsam mit *Ich mag Äpfel*, *Äpfel sind gesund* oder *der Apfel schmeckt mir* bilden diese *Chunks* einen Gedankengang, der in der jeweiligen Situation tatsächlich realisiert wird: Jeden Morgen beim Apfelessen.

Erweitert man den Blick über einzelne *Chunks* hinaus, bilden bekanntlich Texte im weitesten Sinn, als Ausgangspunkt und als Ziel, die Basis für anwendungsorientierte Lernverfahren, in denen sprachliches Wissen gebündelt und integriert auftritt (vgl. Fandrych 2010a: 177, 2010b: 1009). Sie haben aus der Lernsicht weitere wesentliche Vorteile gegenüber der atomistischen Sichtweise: Sie sind sinnvoll und erfüllen präzise Aufgaben, Sprechende können damit auch auf einem niedrigen Lernniveau bereits kommunikative Ziele erreichen. Die erfolgreiche konkrete Anwendung wirkt sich motivierend aus und fördert so das Weiterlernen.

Neben diesen positiven Effekten auf die Lernhaltung leisten *Chunks* aber viel mehr: Sie stellen den unerlässlichen Input dar, den das Gehirn braucht, um operative Regeln ableiten zu können (vgl. Fandrych 2010b: 1011f.). Tatsächlich zeigen empirische Studien, dass aus einer verständlichen und sinnvollen Menge

¹¹ Vgl. zur Rolle von Chunks im L2-Erwerb Handwerker (2002, 2008, 2010), Fandrych (2010: 1011ff.) und Aguado (2012, 2017).

an Sprachdaten, die im Lauf der Zeit beständig zur Anwendung kommen, die entsprechenden Muster erkannt und abgeleitet, dann mental repräsentiert und schrittweise an die Norm angepasst werden (vgl. Diehl 2002a: 147ff.; Ellis 2008: 1).¹² Diese Lernvorgänge beanspruchen Zeit und konstanten Abruf in einem möglichst situationsadäquaten Rahmen, sie weisen zahlreiche Zwischenstufen auf, in denen sich die Lernaltersprache neu strukturieren muss, aber letztendlich bilden sich mentale Systeme aus, die den Anforderungen grammatischen Sprachwissens gerecht werden: spontane Umsetzung in sprachliches Tun.

Die Bindung der Form an die Funktion und die Bedeutung sowie die Einbettung in kommunikativ sinnvolle Kontexte bilden eine wesentliche Voraussetzung für die mentale Verarbeitung des Inputs im Sinne bereichsspezifischen Wissens (vgl. Multhaup 2002, Fandrych 2010: 1013). Die getrennte Betrachtung im Sinne der Auseinandersetzung mit G2 soll dabei aber keineswegs ausgeschlossen werden, denn sie dient der Erkenntnis, der Transparenz und der Sprachreflexion: Gefühle des Verstehens, wie Sprache funktioniert und wie die inneren Mechanismen ineinandergreifen, Gefühle der Lernbarkeit und der Kontrolle bei der Umsetzung sind wesentliche Aspekte vor allem bei erwachsenen Lernenden (vgl. Fandrych 2010: 1014).

Aus begrifflicher Sicht spielt auch die Benennbarkeit der grammatischen Phänomene eine Rolle, da sie Lernende befähigt, über Grammatik zu sprechen und andere, Lernende und Lehrende, aber auch Korrekturen und Lernmaterialien zu verstehen. Tatsächlich hängt die deklarative Wissensvermittlung vielfach von der Kompetenz des Individuums ab, entsprechende Informationen zu suchen und zu finden, zu erfragen und zu erfassen sowie in das eigene Wissen entsprechend einordnen zu können. Die Kategorien zu kennen und zu unterscheiden sowie ihr Zusammenspiel zu durchschauen ist eine Voraussetzung für grammatisches Lernen im Sinne einer GI2. Diese Aufgaben sind wichtig und ernst zu nehmen, v.a. vor dem Hintergrund von entsprechenden Lernerfahrungen und -traditionen. Sie dürfen aber dennoch nicht zur Illusion führen, dass durch sie und anschließende Übungen der Spracherwerb geleistet und Resultate in Form von normgerechten Sprachprodukten vorzuweisen seien. Vielmehr ist ein Ausgangspunkt geschaffen, der die Basis für die eigentliche Lernleistung darstellt: die mehr oder weniger freie, sinnvolle Anwendung in konkreten Situationen, in denen Form, Funktion und Bedeutung integriert auftreten.

Übungen stellen im Spracherwerb einen kontrollierten und geschützten Raum dar, in dem man das eigene Wissen auf die Probe stellen kann. Doch auch

12 Vgl. dazu für den L1-Erwerb Friederici (2011: 117): „Diese frühen Fähigkeiten des Erkennens von Regularitäten im Input sind die Grundvoraussetzungen für den menschlichen Spracherwerb, für den späteren Erwerb der Syntax.“

AutofahrerInnen müssen das Übungsgelände verlassen und sich auf Autobahnen wagen, bei Nacht und bei Regen fahren und in Steigungen ein- und ausparken. Sonst bleiben ihre Kenntnisse auf die Übungsverhältnisse beschränkt. Zudem weist das grammatische Übungsgelände oft eine einseitige Formorientierung auf, die keine Öffnung hin zur Bedeutungsseite ermöglicht, der Seite, die dem Verstand 'Sinn' signalisiert:

Es wird geübt, aber nicht richtig geübt. Die Übungserfolge sind bloß Scheinleistungen, (1) wenn die Produktivkraft der Sprache nicht angekurbelt, also das generative Prinzip vernachlässigt wird; (2) wenn beim Üben der Anschluss an kommunikative Arbeitsformen verpasst wird. (Butzkamm 2002: 230) [Hervorhebung im Original]

In unverbundenen und kontextfreien Einzelsätzen werden Strukturvarianten durchgespielt, die Fokussierung bleibt auf der formalen Ebene ohne den wesentlichen Schritt zur Wissensintegration. Die Übungen dienen dann tatsächlich der Festigung deklarativen Wissens, das zwar nicht überflüssig, aber auch nicht erschöpfend und in seiner Wirkung auf die Lernaltersprache nicht zu überschätzen ist. Der vertraute Lernbogen *present-practice-produce* muss demnach erweitert werden zum einen durch eine textuelle Sichtweise als Ausgangspunkt und als Ziel der Lernfähigkeit, zum anderen durch einen Schwerpunkt auf kleinschrittige, zunächst kontrollierte, dann immer freiere Anwendung in sinnvollen Kontexten, damit bereichsspezifisches Grammatikwissen so stark und motiviert zum Einsatz kommt, dass innere Ausbildungsmechanismen ausgelöst und in der Zeit aufrechterhalten werden.

Gleichzeitig wird insgesamt deutlich, dass zumindest im produktiven Bereich die frühen Stufen des Spracherwerbs – im DaF- wie im DaZ-Bereich – wesentlich lexikalisch geprägt sind und dass daher die Förderung des Chunk- und Wortschatzerwerbs, das Lernen an Beispielen Voraussetzung für die Beförderung des Grammatikerwerbs ist. (Fandrych 2010: 1012)

Dies passiert partiell bei der Tätigkeit des Schreibens, die neben der Übung den zweiten traditionell vorgesehenen Bereich der Umsetzung grammatischen Wissens darstellt. Sie ist durch die sprachproduktive Notwendigkeit charakterisiert, zuerst konzeptuelles Wissen aus dem inneren Lexikon abzurufen, die passenden Worte zu wählen, um sie dann so zu textuellen Einheiten zusammenzufügen, dass die Regeln des Sprachsystems eingehalten und die entsprechenden Inhalte ausgedrückt werden. Die freiere Wahl der Inhalte und Mittel unterscheidet das Schreiben von Grammatikübungen, die üblicherweise stärker lenken, lediglich Ausschnitte des Regelsystems verlangen und damit enger fokussieren. Gleichzeitig steigt beim Schreiben die Komplexität der

Aufgabe, müssen doch bei der Textplanung inhaltliche und formale Aspekte zum Teil simultan im Arbeitsgedächtnis bearbeitet werden. Die Integration von Form, Funktion und Bedeutung ist damit gewährleistet.

Der zeitliche Aspekt der Schreibtätigkeit trägt aber auch einen wesentlichen Entlastungsfaktor in sich, kann doch alles Geschriebene gelesen und korrigiert, umgeschrieben und ergänzt, sogar verworfen und erneut verfasst werden. Das bereichsspezifische Wissen von Schreibprozessen verlangt dem Gedächtnis daher komplexe Prozeduren inhaltlicher und formaler Natur ab, die Prozeduren sind aber wiederholbar, was den Aspekt der Automatisierung grammatischen Wissens relativiert. Schriftliche Texte sind daher selten spontane, sondern vielmehr erarbeitete Sprachprodukte, die eine intensive und konzentrierte Beschäftigung voraussetzen. Schreiben ist so gesehen ein verlangsamtes Denken, das Zeit lässt, die inhaltliche, aber auch die formale Seite von Sprache zu reflektieren. G11 kann, muss aber nicht umfassend spontan verfügbar sein. Schreibende sind einerseits gezwungen, sich festzulegen, Gedanken zu konkretisieren, andererseits können sie experimentieren und haben dennoch eine umfassende Kontrolle über das Geschriebene. Wenn es darüber hinaus einen motivierenden Rahmen, subjektiv interessante Themen und ausreichend Zeit und Ruhe findet, prägt das Schreiben als mentale und physische Tätigkeit die Lernaltersprache nachhaltig und hinterlässt tiefe Gedächtnisspuren.

Das Schreiben ist charakterisiert durch Fixierung von Sprache, durch die Möglichkeit der Revision und der Verlangsamung der Prozesse, das Sprechen hingegen ist zeitgebunden und flüchtig: Im Moment des Entstehens verschwindet Sprache schon wieder. Beim Sprechen kommt daher neben Integration von Form, Funktion und Bedeutung, Sinnhaftigkeit durch das Zusammenspiel von Lexik und Grammatik und Wissensbündelung auch spontane Verfügbarkeit zum Tragen. Dadurch entstehen höchste mentale Anforderungen. Das Sprechen bildet daher die umfassendste und komplexeste sprachliche Fertigkeit für L2-Lernende. Gleichzeitig ist sie aber auch die natürlichste, erlernen Menschen in L1 doch neben dem verstehenden Hören scheinbar mühelos und beiläufig, sich zu äußern und so ihre sozialen und kommunikativen Bedürfnisse zu stillen.

5. SPRECHEN

„Offenbar lernen wir Sprechen wie Schwimmen oder Fahrrad fahren: Es wird schrittweise optimiert, und wenn es einmal ‚sitzt‘, denken wir nicht mehr darüber nach.“ (Friederici 2004: 3) Auch wenn sich L1- und L2-Erwerb in zahlreichen Aspekten unterscheiden¹³ und daher nicht gleichzusetzen sind, kann man davon

¹³ “Kein späterer Spracherwerb ist wie der allererste.” (Butzkamm 2002: 111) Alter und kognitive Reife, sprachliches und metasprachliches Wissen sowie das Bedürfnis nach

ausgehen, dass allgemeine kognitive Grundlagen bestehen bleiben, insbesondere was die Informationsverarbeitung bei Sprachhandlungen, aber auch bei ihrer Aneignung betrifft (vgl. Butzkamm 2002: 112). Wird die Bereichsspezifität des Wissens als eine wesentliche Voraussetzung für die Ausbildung funktionsgerechten operativen Wissens geltend gemacht, stellt sich zunächst die Frage nach den Charakteristika des Sprechens und des Sprechenslernens: Sprechen wird in L1 durch Sprechen erlernt. Gemeinsam mit dem verstehenden Hören, bildet es die erste sprachliche Fertigkeit, die Kinder erwerben. In ihrer Entwicklung stellt sie Ziel, Weg und Voraussetzung in einem dar. Gleichzeitig braucht es nichts darüber hinaus, denn die konstante sprachliche Interaktion genügt, um Sprechen zu lernen. Sprechhandlungen werden dabei unter einer starken sozialen Motivation vollzogen sowie dem Bedürfnis, sich mitzuteilen und so Beziehungen zu bestätigen und zu stärken. Sprechen ist dadurch stets motiviert, mitteilungsbezogen, kontextabhängig, intuitiv, dynamisch und zeitgebunden, um nur einige zentrale Merkmale zu nennen.

Der Faktor Zeit spielt mehrfach eine Rolle: Die Entwicklung der Sprechfähigkeit erfordert Jahre (vgl. Hufeisen & Riemer 2010: 739), Kinder trainieren dafür viele Stunden täglich, die schrittweise Ausbildung einer G11 läuft nebenbei. Das Sprechen selbst geschieht in Echtzeit, erforderlich sind daher von Anfang an spontane mentale Prozesse sowie eine perfekte Koordination unter den einzelnen Arealen und Vorgängen. Sprechen ist dabei flüchtig und hat keinerlei zeitlichen Bestand, was eine hohe Beanspruchung des Arbeitsgedächtnisses nach sich zieht. Tatsächlich äußern sich kleine Kinder in Ein-Wort-Sätzen und holistischen Einheiten, der Aufbau und die Ausdifferenzierung einer G11 erstreckt sich über Jahre – Jahre, in denen Kinder aber stets kommunizieren. Vieles deutet schließlich darauf hin, dass auch Erwachsene beim Sprechen nicht kompositionell, sondern kombinatorisch vorgehen:

Offenbar rekuriert flüssiger und akkurater Sprachgebrauch in viel höherem Maße als bisher angenommen auf der Speicherung und dem situationsgerechten Abrufen von solchen vorgefertigten Einheiten [Chunks], die in sich mehr oder weniger flexibel sein können. (Fandrych 2010a: 177; vgl. auch Handwerker 2010: 248)

Der Fremdsprachenunterricht kann die Bedingungen des L1-Erwerbs nicht nachstellen. Er braucht es auch nicht, da Erwachsene anders lernen als Kinder. Sie verfügen bereits über Sprache sowie über breite Kenntnisse und Fähigkeiten, die im L2-Erwerb nutzbar gemacht werden können. Akzeptiert man jedoch Bereichsspezifität als grundlegende Voraussetzung, so sollten Input, Kontext und Lernaufgabe die Zielerfordernisse möglichst passgenau

bewusster Einsicht, die Rahmenbedingungen und v.a. zeitliche Aspekte sind nur einige Punkte, die den L2- vom L1-Erwerb unterscheiden (vgl. auch Hufeisen & Riemer, 2010: 739).

spiegeln. Sprechen sieht, wie jede Sprachhandlung, die Integration von Form, Funktion und Bedeutung vor, daher sollten auch die Lernverfahren dieses Charakteristikum aufweisen. Ebenso gilt der umgekehrte Schluss aus grammatischer Sicht: Wenn Grammatik im Sinne einer GI1 nur als integrativer Bestandteil im Sprachgebrauch ihrer Aufgabe nachkommen kann, so sollte sie im Sprachunterricht dementsprechend angeboten werden. Sprechen und Grammatik haben so gesehen nicht nur viel gemeinsam, sie bilden eine untrennbare Einheit.¹⁴

Gemeinsam ist ihnen ebenfalls, dass sie unter den Lernenden als wichtige, aber auch als schwierige Lernziele¹⁵ wahrgenommen werden. Obwohl ihre Kombination aus der lernpsychologischen Perspektive ein nicht zu unterschätzendes Potenzial birgt, spielt sie im Sprachunterricht, wenn überhaupt berücksichtigt, nur eine untergeordnete Rolle. Die Gründe dafür sind größtenteils bekannt: Von Seiten der Lehrenden werden v.a. Zeitmangel und große Klassen angeführt, Zeitmangel entsteht vor dem Hintergrund von Lehrplänen, die Vorgaben dazu liefern, wie Sprachlernprozesse idealerweise ablaufen sollen. Einzelne Themenbereiche werden behandelt, bei Prüfungen verlangt und benotet, obwohl dieses Vorgehen nicht mit der Entwicklung der individuellen LernerInnensprache gleichzusetzen ist: Was unterrichtet wird, wird oft nicht so gelernt und gekonnt, dass es den Erwartungen entspricht, Input wird nicht zum Intake, oder aber Input wird zu einem anderen Intake verarbeitet, als erwartet. Die Klassengröße führt zudem zu einer empfundenen Notwendigkeit lehrerzentrierten Vorgehens.¹⁶ Überwiegend sprechen die Lehrenden (86% laut Ricci Garotti 2015), sie erklären, wie Sprache funktioniert, sie stellen Fragen und vermitteln Bedeutung. Die Sprechzeit von Lernenden im Unterricht beschränkt sich auf 5% (Ricci Garotti 2015). Eine kritische Sprachmenge, die es möglich machen würde, dass innere Verarbeitungsmechanismen in Gang kommen, wird so auf keinen Fall erreicht (vgl. Handwerker 2002: 2008).

Von LernerInnenseite ist Sprechen, ebenso wie Grammatik, oft mit negativen Gefühlen besetzt: Die Angst, den kommunikativen Anforderungen nicht gewachsen zu sein, Fehler zu machen und beurteilt zu werden, Gefühle der Unzulänglichkeit im sprachlichen Ausdruck verbunden mit dem überhöhten Anspruch an sich selbst, sofort alles richtig zu machen, Scham vor der Gruppe

14 Vgl. die Zielvorstellungen für die mündliche Kompetenz in Schmidt (2016: 102), die in „der Flüssigkeit (fluency), der Korrektheit des Gebrauchs sprachlicher Regeln (accuracy), der lexikalischen und grammatischen Breite (complexity) und der pragmatischen Angemessenheit (appropriacy)“ liegen.

15 Die Studie von Ricci Garotti (2015) zeigt, dass die Lernenden die mündlichen Fertigkeiten anstreben: 93% geben als erstes Lernziel Sprechen und Hören an.

16 Laut Ricci Garottis Studie laufen 86% des DaF-Unterrichts frontal ab (2015).

sowie die exponierte Position als Sprechende sind nur einige Aspekte, die das Sprechen in L2 zur Herausforderung machen.

Subjektiv empfundene überschneiden sich mit objektiv wahrzunehmenden Mängeln (vgl. Liedke 2010: 985) wie zögerliche Sprechgeschwindigkeit, vermehrte Pausen, Unterbrechungen und Neuanfänge sowie Selbstkorrekturen, die Hinweise darauf geben, dass das Arbeitsgedächtnis von der Komplexität der Aufgabe überfordert ist. Vor allem die gleichzeitige Bearbeitung bzw. Überwachung konzeptueller, lexikalischer und komplexer struktureller Komponenten führen zu diesen Störungen, die den Sprechfluss behindern. Lehrende und Lernende fühlen sich unbehaglich, und Lehrende außerdem zuweilen verpflichtet, helfend oder korrigierend einzugreifen, was zur Folge hat, dass die Aufmerksamkeit konstant zwischen den mitzuteilenden Inhalten und der Form pendelt.

Als Konsequenz ergibt sich eine von beiden Seiten akzeptierte Vermeidungshaltung, die die bereits vorhandenen Probleme allerdings verstärkt und zudem dazu führt, dass das Fremdsprachenwachstum nur partiell vorankommt. Die Entwicklung einer ausgewogenen kommunikativen Kompetenz, die rezeptive und produktive Fertigkeiten in annähernd gleichem Maße sowie eine darin integrierte GI1 ausbildet, kann ohne eine entsprechende Anwendungsorientierung im Unterricht und darüber hinaus nicht zustande kommen. Im anschließenden Abschnitt werden daher Überlegungen zu den didaktischen Optionen angestellt, die sowohl die Förderung der Sprechfertigkeit als auch die Ausbildung einer GI1 charakterisieren. Ziel dabei ist nicht, bestehende Verfahren zu ersetzen, sondern vielmehr sinnvoll zu ergänzen und somit die didaktischen Möglichkeiten zu erweitern. Ausgegangen wird dabei vom dargelegten Standpunkt, dass die durchaus wichtige und notwendige Konfrontation mit Grammatik als deklarativem Wissen und die anschließenden Übungen nicht ausreichen, um die erforderlichen Verarbeitungsprozesse anzustoßen. Im Gegenteil, die eigentliche Lernarbeit im Sinne der Konfrontation mit bereichsspezifischen Wissensformen beginnt danach:

Wenn Lernende also die Gelegenheit erhalten, ihren Output kooperativ zu entwickeln, zu modifizieren und ggf. auch zu korrigieren, wird der Prozess der Fremdsprachenaneignung erfolgreich(er) verlaufen, als wenn diese Möglichkeiten nicht vorhanden sind. (Königs 2010: 760)

6. SPRECHEN UND GRAMMATIK

Lernprozesse kommen zunächst auf der Grundlage von subjektiver Motivation in Gang. Grammatik als deklarative Betrachtung dient der Einsicht, hat aber ebenso wie das übende Sprechen im Fremdsprachenunterricht, das bewusst auf

das Sprachenlernen abzielt, nur einen begrenzten Einfluss auf die Entwicklung fremdsprachlichen Könnens.

Denn Sprache wird nicht in erster Linie durch Darüberreden, noch durch Wiederholen und Umformen eingeschliffen, sondern muss einwurzeln. Das gelingt, wenn wir unsere unbewusste Vernunft mitarbeiten lassen. Sie wird optimal eingesetzt, wenn wir verständliche, lebendige und möglichst vielfältige Spracherfahrungen machen. (Butzkamm 2002: 230)

Sprechen sollte daher im Rahmen des Möglichen einen kommunikativen Anlass aufweisen. Das bedeutet zunächst, dass Lehrende sich die im Unterricht erforderliche Interaktion als Kommunikationsgelegenheit in L2 zunutze machen: Im Unterricht sollte also Deutsch gesprochen werden. Ein Anspruch auf Einsprachigkeit besteht dennoch nicht, immer wieder wird L1 oder eine andere L2 klärend hinzugezogen. Jede/r leistet in L2, wozu sie/er fähig ist. Vorbereitend können Redemittel gesammelt und erarbeitet werden. Das erleichtert den niedrigeren Lernniveaus den Zugang und ermöglicht ihnen, alltägliche Unterrichtssituationen in L2 zu bewältigen. Das so motivierte Sprechen deckt nicht nur reale Sprechabsichten ab, sondern führt dazu, dass das Sprechen in L2 für alle als ‚normal‘ empfunden wird.

Darüber hinaus herrscht „Natürliche Künstlichkeit“ (Butzkamm 2002: 130), was die Gesprächsthemen betrifft. Allen TeilnehmerInnen ist zwar klar, dass man zum Sprachenlernen anwesend ist, dennoch bauen sich zwischenmenschliche Beziehungen auf, die die Möglichkeit von echten Gesprächen eröffnen. Der Vielfalt der Themen ist dabei nur durch die verfügbaren sprachlichen Mittel eine Grenze gesetzt: Sind sie unter Anfängern noch reduziert und formelhaft beschränkt, können sie schnell erweitert werden und schon nach kurzer Zeit alltäglichen Small-Talk ermöglichen. Diese Gesprächsform bringt den Vorteil mit sich, dass sie in weiten Teilen auf eine begrenzte Zahl von Themen und Ausdrücken konventionalisiert ist, die etwa das Wetter, die Befindlichkeit oder aktuelle Ereignisse wie Kinobesuche oder gemeinsame Abendessen betreffen. Auch der Austausch über den universitären Alltag kann relativ schnell bewältigt werden. Der Fokus liegt dann auf den Inhalten und nicht auf der Form oder den Fehlern. Gespräche sollten also von der Formbezogenheit der Übungen zur Mitteilungsbezogenheit von kommunikationsorientierten Aufgaben und konkreten Sprechansätzen führen. Auch die Sprache selbst und das Sprachenlernen stehen nicht im Mittelpunkt, sondern der Wunsch, sich auszutauschen.

Die Redemittel passen sich dem Sprachstand der Lernenden an und werden zunehmend freier. Stehen am Beginn noch zahlreiche feste Phrasen, können diese immer mehr auf *Chunks* als variable Versatzstücke reduziert werden. Vereinzelt spontane strukturelle Anpassungen bspw. am Verb können eine freiere

Produktion einleiten. Auch die Erstellung eines „Vorrat[s] an Vorgefertigtem“ (Handwerker 2010: 251) durch die Lernenden, der situationsadäquat eingesetzt wird und eine „Beschleunigung des L2-Redeflusses und die Natürlichkeit des fremdsprachlichen Ausdrucks“ (Handwerker 2010: 251) mit sich bringt, kann einen Übergang zu kreativeren Sprachleistungen bilden. Insgesamt verwenden Lernende aber bereits Strukturen, die sie noch nicht als deklaratives Wissen erarbeitet haben.¹⁷ Eine schrittweise Erweiterung der verfügbaren Redemittel eröffnet den Zugang zu weiteren Themen, aber auch zu komplexeren Strukturen.

Wird der Umgang mit vorgefertigten Redemitteln dabei schon auf dem Anfängerniveau (vgl. Handwerker 2010: 250) bewusst, regelmäßig und möglichst situationsgebunden herbeigeführt, dann können sich nicht nur Gebrauchsroutinen ausbilden, sondern gleichzeitig steht reichhaltiger Input zur Verfügung, der über Aufmerksamkeit im Sinne eines *noticing* wahrgenommen und so zur Weiterverarbeitung prädestiniert ist. Sind die Lernenden gezwungen, ihre Diskurse ausschließlich spontan und selbstständig zu konstruieren, bedeutet dies nicht nur eine große Anstrengung für das Arbeitsgedächtnis, sondern lenkt zudem von der Mitteilungsebene ab. Solange die operativen Prozeduren noch nicht einwandfrei ineinandergreifen, versuchen L2-Lernende durch den bewussten Rückgriff auf G12 Sprachkorrektheit herzustellen. Die Form wird neben inhaltlichen Aspekten monitoriert, deklarative Regeln werden während der Sprechplanung vergegenwärtigt und unterschiedliche Optionen durchgespielt. Aufgrund der erhöhten mentalen Beanspruchung verlangsamen sich die Prozesse, Sprechen gelingt nur kurzzeitig und wird als mühsam wahrgenommen.

Ein Frage-Antwort-Szenario im Unterricht (vgl. Ricci Garotti 2015) reicht bei weitem nicht aus, um entsprechende Gesprächsroutinen auszubilden. Neben der Interaktion unter Lernenden bieten sich daher Formen des *Inneren Monologs* an: Gekoppelt an präzise Situationen können dabei Äußerungen ins Bewusstsein gerufen, nur gedacht oder auch gesprochen, auswendig übernommen oder variiert werden. Zahlreiche alltägliche Tätigkeiten wie Einkaufen, Kochen, die Kleidung auswählen und anziehen, aber auch der Weg zur Uni können von mehr oder weniger vorbereiteten ‘Selbstgesprächen’ begleitet werden. Diese einfache und leicht umsetzbare Strategie führt zu einem konstanten mentalen Abruf, der die funktionsgerechte Verarbeitung des Sprachwissens unterstützt.

Die Interaktion unter Studierenden sollte von Anfang an gefördert werden, denn sie erhöht die individuelle Sprechzeit. Gespräche im Plenum hingegen verkürzen sie, und beidseitige Erwartungen führen zu eingespielten Rollenverteilungen, in denen Lehrende die Initiative übernehmen und einige wenige Lernende das Wort ergreifen, während viele schweigen. Gleichzeitig

17 Dies geschieht bspw. bei der Verwendung des Konjunktivs in *Könnten Sie mir helfen?*

ist diese Gesprächskonstellation keineswegs stressfrei, denn Lernende können jederzeit direkt von Lehrenden angesprochen werden und müssen sich dann *nolens volens* äußern. Neben der hohen mentalen Beanspruchung spielt die eingangs beschriebene emotionale Seite eine wesentliche Rolle: Die exponierte Position, die Sprechende vor dem Plenum einnehmen, der Eigenanspruch auf korrekte Sprachproduktion, die angenommenen Erwartungen der Kommilitonen und der Lehrenden sowie die Aussicht auf korrigierende Eingriffe lösen Stress aus.

Damit soll nicht dafür plädiert werden, Gespräche im Plenum zu vermeiden, sondern vielmehr so zu verändern, dass die belastenden Faktoren reduziert werden. Der Umgang mit Fehlern ist in diesem Zusammenhang bekanntlich ein Angelpunkt, der die Lernenden, aber vor allem die Lehrenden betrifft. Die überzeugte Rücknahme des Anspruchs auf Korrektheit in der mündlichen Sprachproduktion (bei gleichzeitiger Hilfestellung durch die oben genannten Redemittel und -strategien) ist ein grundlegender erster Schritt. Er setzt voraus, dass Lehrende die Interimssprachen der Lernenden als Teilziele akzeptieren und die darin enthaltenen Normverstöße aushalten, ohne zu intervenieren. Gelassenheit im Umgang mit Fehlern, realistische Zeitvorstellungen sowie Vertrauen auf eine sich selbst steuernde Sprachentwicklung, die durch einen anspruchsvollen und motivierenden Fremdsprachenunterricht in jedem Fall vorangetrieben wird, sind Einstellungen, die beidseitigen Stress abbauen.

Die Vermeidung spontaner Korrektur in der mündlichen Produktion Lernender ist dabei ein zentrales Anliegen. Abgesehen vom Druck, den sie erzeugt, verstärkt sie die Doppelbelastung des Gedächtnisses, das ständig zwischen Form- und Mitteilungsebene wechseln muss. Erwiesen ist zudem, dass diese Korrekturen überwiegend ins Leere laufen, da sie in der Situation keine Aussicht auf Weiterverarbeitung haben. Zweckmäßiger erscheint es daher, wichtige Fehler zu notieren und im Anschluss an die Gesprächsphase in einer eigenen *Focus-on-Form*-Einheit unpersönlich nachzubesprechen. Dabei können Normverstöße dann ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken, als *noticing-the-gap* wahrgenommen, aber auch erklärt und verbessert werden.

Die hier angestellten Überlegungen verstehen sich als Optionen in einem kommunikativ orientierten Sprachunterricht. Das Wissen, dass motiviertes und sinnvolles Sprechen die Ausbildung einer Grammatik im Sinne von G11 fördert, ist dabei sicher nicht neu, wird aber oft vergessen, nicht ernst genug genommen und nicht in die unterrichtliche Praxis übertragen. Die explizite Konfrontation mit sprachlichen Strukturen überwiegt, der Effekt von Übungen auf die Umsetzung des Wissens und auf seine Automatisierung wird überschätzt. Die Vorstellung einer Verkürzung des Lernwegs durch die Umwandlung von Wissen zu Können geht insofern nicht auf, als funktionsgerechtes operatives Wissen nur durch die Ausführung des Tuns entstehen kann. Dieses entsteht

im Lauf der Zeit und ist nur schwer komprimierbar. Zeitökonomisch sind daher letztendlich Lernverfahren, die sich holistisches, integratives Lernen und Anwenden zum Prinzip machen, wie 'Memoriere keine Wörter, sondern Sätze und ganze Texte'. Deklaratives Regelwissen wird dabei nicht überflüssig, es bleibt weiterhin ein wesentliches Mittel der Einsicht, aber allein greift es zu kurz. Um bereichsspezifisches Wissen auszubilden, muss der Lernbogen weiter geführt werden in den konkreten, mitteilungsbezogenen Sprachgebrauch. Das Sprechen könnte und sollte in diesem Zusammenhang eine wesentlichere Rolle als bisher spielen.

So kann die Riesenaufgabe des Spracherwerbs nur gemeistert werden, indem man sie in die Zeit hinein streckt und die Schwierigkeiten entzerrt. Die Aufgabe wird systematisch zerlegt und vielfältig vereinfacht, nur auf die eine Weise nicht: **Sprache wird zwar schrittweise erworben, und doch wird von Anfang an mit ihr kommuniziert.** Es ist wie ein Werkzeug, das man gebraucht, während man es noch schmiedet. (Butzkamm 2002, 105) [Hervorhebung im Original]

LITERATUR

- Aguado, K. Sprachaufmerksamkeit – Sprachreflexion – Sprachkönnen. Manuskript zum Plenarvortrag auf dem Deutschlehrertag 2017 in Barcelona, 15. September 2017, 1-18. http://karin.aguado.de/publikationen/downloads/aguado_sprachaufmerksamkeit_sprachreflexion_sprachkoennen_vortragsmanuskript_deutschlehrertag_2017_barcelona [letzter Zugriff am 1. März 2018]
- Progression, Erwerbsequenzen und Chunks. Zur Lehr- und Lernbarkeit von Grammatik im Fremdsprachenunterricht. In: *AkDaF Rundbrief* 64. 2012, 7-22.
- Butzkamm, W. *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen/Basel: A. Francke. 2002.
- Diehl, E., H. Pistorius und A. Fayolle Dietl. Grammatikerwerb im Fremdsprachenunterricht – ein Widerspruch in sich? In: *Grammatik und Fremdsprachenerwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*, hrsg. v. W. Börner und K. Vogel. Tübingen: Narr. 2002a, 143-162.
- Diehl, E. und H. Pistorius. Grammatikunterricht am Wendepunkt: Überlegungen zur einer Neubestimmung des Unterrichtsgegenstandes 'Grammatik'. In: *Deutsch als Fremdsprache*. 2002b, 226-231.
- Edmondson, W.- J. Wissen, Können, Lernen. Kognitive Verarbeitung und Grammatikentwicklung. In *Grammatik und Fremdsprachenerwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*, hrsg. v. W. Börner und K. Vogel. Tübingen: Narr. 2002, 51-70.
- Edmondson, W. J. und J. House. *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen/Basel: Francke. 2006.
- Ehlich, K. Grammatik als Text. Ein Gattungsexkurs. In: *Am Anfang war der Text. 10 Jahr 'Textgrammatik der deutschen Sprache'*, hrsg. v. M. Thurmair und E.-M. Willkop. München: Iudicium. 2003, 33-45.
- Fandrych, C. Grundlagen der Linguistik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, hrsg. v. H.-J. Krumm et al. Berlin: de Gruyter Mouton. 2010a, 173-188.
- Grammatikerwerb und Grammatikvermittlung. In: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, hrsg. v. H.-J. Krumm et al. Berlin: de Gruyter Mouton. 2010b, 1008-1021.
- Friederici, A. 2011. „Den Bär schubst der Tiger. Wie Sprache im Gehirn entsteht.“ In: *Zukunft Gehirn*, hrsg. v. T. Bonhoeffer und P. Gruss, München: Beck. 2011, 106-120.
- Gehirn und Sprache: Neurobiologische Grundlagen der Sprachverarbeitung. In *Geist-Gehirn-künstliche Intelligenz. Zeitgenössische Modelle des Denkens. Ringvorlesung an der Freien Universität*, hrsg. v. S. Krämer. Berlin/New York: de Gruyter. 1994, 113-130.
- Der Lauscher im Kopf. In: *Gehirn und Geist*. Nr. 2., 2003, 43-45
- *Vorfahrt Grammatik. Neurokognition von Sprache*. Leipzig: Max Planck Institut für Kognitions- und Neurowissenschaften. 2004. <http://www.cbs.mpg.de/institut/forschung/sprache> [letzter Zugriff am 26.3.2017].

- Gnutzmann, C. Sprachenbewusstheit und Sprachlernkompetenz. In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, hrsg. v. E. Burwitz-Melzer et al. Tübingen: A. Francke. 2016, 144-149.
- Handwerker, B. Phraseologismen und Kollokationen. In: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, hrsg. v. H.-J. Krumm et al. Berlin: de Gruyter Mouton. 2010, 246-255.
- Chunks und Konstruktionen. Zur Integration von lerntheoretischen und grammatischem Ansatz. In: *Estudios Filológicos Alemanes*. 2008, 49-64.
- Chunks, Raster und Regeln. Vom Lexikon zur Grammatik in der Fremdsprachenvermittlung. In: *Grammatik und Fremdsprachenerwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*, hrsg. v. W. Börner und K. Vogel. Tübingen: Narr. 2002, 207-230.
- Helbig, G. Arten und Typen der Grammatik. In *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, hrsg. v. G. Helbig et al. Berlin/New York: de Gruyter. 2001, 175-187.
- Hufeisen, B. Fokus: Lernen. In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, hrsg. v. E. Burwitz-Melzer et al. Tübingen: A. Francke. 2016, 25-29.
- Hufeisen, B. und C. Riemer. Spracherwerb und Sprachenlernen. In: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, hrsg. v. H.-J. Krumm et al. Berlin: de Gruyter Mouton. 2010, 738-753.
- Kallenbach, C. *Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken*. Tübingen: Narr (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). 1996.
- Königs, F. G. Die Dichotomie Spracherwerb und Sprachenlernen. In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, hrsg. v. E. Burwitz-Melzer et al. Tübingen: A. Francke. 2016, 281-285.
- Zweitsprachenerwerb und Fremdsprachenlernen. In: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, hrsg. v. H.-J. Krumm et al. Berlin: de Gruyter Mouton. 2010, 754-764.
- Korte, M. und Bonhoeffer, T. Wie wir uns erinnern. Über Lernen und Gedächtnis. In: *Zukunft Gehirn. Neue Erkenntnisse, neue Herausforderungen. Ein Report der Max-Planck-Gesellschaft*, hrsg. v. T. Bonhoeffer und P. Gruss. München: C. H. Beck. 2011, 59-82.
- Krashen, S. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon. 1981.
- Liedke, M. Vermittlung der Sprechfertigkeit. In: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, hrsg. v. H.-J. Krumm et al. Berlin: de Gruyter Mouton. 2010, 983-991.
- List, G. Zweitsprachenerwerb als individueller Prozess I: Neuropsychologische Ansätze. In: *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, hrsg. v. G. Helbig et al. Berlin/New York: de Gruyter. 2001, 693-700.
- Multhaupt, U. Grammatikunterricht aus psycholinguistischer und informationsverarbeitender Sicht. In: *Grammatik und Fremdsprachenerwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*, hrsg. v. W. Börner und K. Vogel. Tübingen: Narr. 2002, 51-70.
- Renkl, A. Wissenserwerb. In *Pädagogische Psychologie*, Berlin/Heidelberg, Springer. 2015, 3-24.

- Ricci Garotti, F. Deutschunterricht an italienischen Universitäten für Studierende des Deutschen als Fremdsprache. In: *German as a foreign language Journal*, 2015, 78-96.
- Schmidt, C. Kognitivistische / Konstruktivistische / Konnektionistische Ansätze. In: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, hrsg. v. H.-J. Krumm et al. Berlin: de Gruyter Mouton. 2010, 807-817.
- Sprechen und Interagieren. In *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, hrsg. v. E. Burwitz-Melzer et al. Tübingen: A. Francke. 2016, 102-106.
- Stern, E., L. Schalk und R. Schumacher. Lernen. In: *Basiswissen Lehrerbildung: Schule und Unterricht – Lehren und Lernen*, hrsg. v. J. Möller, M. Möller und T. Riecke-Baulecke. Stuttgart: Klett. 2016, 106-120.
- Stern, E. Lernen. Was wissen wir über erfolgreiches Lernen in der Schule? In: *Pädagogik* 58/1. 2006, 45-49.
- Stern, E. und R. Schumacher. Lernziel: Intelligentes Wissen. In: *Universitas. Orientierung in der Wissenswelt* 692/2. 2004, 121-134.
- Tschirner, E. Kompetenz, Wissen, mentale Prozesse. In: *Kommunikative Fremdsprachendidaktik. Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag*, hrsg. v. H. Funk und F. König. München: Iudicium. 2001, 106-125.
- Witte, A. und T. Harden. Die Rolle des Lehrers/der Lehrerin im Unterricht des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache. In: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, hrsg. v. H.-J. Krumm et al. Berlin: de Gruyter Mouton. 2010, 1324-1340.
- Zimmermann, G. Einstellungen zu Grammatik und Grammatikunterricht. In: *Perspektiven des Grammatikunterrichts*, hrsg. v. C. Gnutzmann und F. G. Königs. Tübingen: Narr. 1995, 181-200.
- *Grammatikunterricht im Fremdsprachenunterricht der Erwachsenenbildung: Ergebnisse empirischer Untersuchungen*. Ismaning: Hueber. 1990