

NEUE WEGE IM GRAMMATIKUNTERRICHT – AM BEISPIEL ITALIENISCHER UNIVERSITÄTEN

Irene Rogina

1. Ausgangslage und Problemstellung

Grammatik hatte und hat im Fremdsprachenunterricht an italienischen Universitäten einen zentralen Stellenwert, den sie im Wandel der Zeit und der Methoden niemals eingebüßt hat. Je intensiver verschiedene Methoden versuchten, ihre Position als tragendes Element des Fremdsprachenlehr-/lernprozesses in Frage zu stellen, desto mehr schien sie sich zu festigen. Auch dem kommunikativen Ansatz wird gerne der Vorwurf gemacht, dass nicht genügend Regelwissen vermittelt werde, dass man so vom Weg des Erwerbs ‚korrekter‘ Sprache abkomme und fehlerhafte Sprache sich einschleife. Hervorgehoben wird weiters, dass der kommunikative Ansatz zu wenig zum Wissen über Sprache beitrage bzw. eine bewusste und explizite Auseinandersetzung mit der Fremdsprache nicht fördere und daher dem Anspruch des erwachsenen Fremdsprachenlerner auf Sprachreflexion nicht Genüge zu leisten vermöge.¹

Neuere methodische Tendenzen zur Förderung kommunikativer Kompetenz finden in den universitären Fremdsprachenunterricht daher zwar durchaus Eingang, aber im Bereich Grammatik wird überwiegend an der ‚alten Schule‘ festgehalten: Progression und Vorgehen nach formalsprachlichen Kategorien, Beschreibung, Darstellung und Erklärung von Sprache durch den Lehrer², Aneignung von Regelwissen und Einüben mit Hilfe von Übungssätzen und Übersetzungen durch den Lerner, mit dem Ziel und der Vorstellung, dass sprachliches Regelwissen irgendwann auch zu Sprachkompetenz im Sinne spontaner Verfügbarkeit sprachlicher Formen führe.³ Dass diese Rechnung häufig nicht aufgeht, ist allgemein bekannt: Trotz großer Anstrengungen von Lehrer- und Lernerseite bleibt die tatsächliche kommunikative Kompetenz im Vergleich zu Aufwand und Lernjahren oft gering, auch ein Rückgang der Fehlerhäufigkeit ist nicht zu beobachten, ganz im Gegenteil scheinen sich

1 Vgl. zur Geschichte der Methoden in Italien Ponti (1996).

2 Wenn von ‚Lehrern‘ und ‚Lernern‘ u. ä. die Rede ist, so sind natürlich immer auch ‚Lehrerinnen‘ und ‚Lernerinnen‘ gemeint, wobei ‚Lehrer‘, der Einfachheit halber, für Dozenten und Sprachassistenten steht.

3 Zur Bevorzugung von Kenntnissen gegenüber Fertigkeiten vgl. Ponti (2001: 1509).

gewisse Fehler entgegen das beste Regelwissen und trotz großer Mengen von Übungen nicht ausmerzen zu lassen.⁴

Die Sprachlehr- und -lernforschung beschäftigt sich ausführlich mit diesen Themen und kann neue Erkenntnisse vorweisen, die hier aufschlussreich und vor allem im Unterrichtsalltag hilfreich sein könnten. Der vorliegende Beitrag widmet sich einigen dieser Arbeiten, die sich mit dem Erwerb von Grammatik beschäftigen, und versucht, einerseits einen Überblick über den aktuellen Stand zu geben, andererseits die Auswirkungen, die eine Umsetzung im unterrichtspraktischen Bereich, insbesondere an italienischen Universitäten, mit sich bringen würden, abzusehen und zur Diskussion zu stellen.

2. Die Kriterien sinnvoller Grammatikarbeit

Diese Arbeit geht davon aus, dass die grundsätzliche Diskussion, *ob* Fremdsprachenunterricht überhaupt Grammatik braucht, als abgeschlossen gelten und eindeutig mit Ja beantwortet werden kann. Die zentrale Frage lautet daher, *wie* soll der sinnvolle Umgang mit Grammatik aussehen. Einige übergeordnete Kriterien für die Gestaltung sinnvoller Grammatikarbeit sind wissenschaftlich fundiert und gelten mittlerweile als allgemein akzeptiert. Sie sollen zunächst kurz zusammengefasst werden, da sie den Ausgangspunkt für jede weiterführende Diskussion bilden und das dieser Arbeit zugrunde liegende Grammatikverständnis verdeutlichen:

Grammatikdarstellungen sollten unterschiedliche theoretische Ansätze berücksichtigen und die methodisch-didaktisch geeignetsten übernehmen, ohne Widersprüche zu schaffen; sie sollten dabei auswählen und nur die „*hochfrequenten*, für die Kommunikation *wichtigen* und für den Lernenden *schwierigen* Strukturen auswählen und darstellen“ (Götze 2001: 188); die aufgenommenen Regeln sollten einen weiten Geltungsbereich haben und Sachverhalte terminologisch adäquat darstellen; sie sollten „einfach und kurz, anschaulich und übersichtlich“ (Rall 2001: 886) sein.

Die Beschäftigung mit Grammatik sollten weiters den Lerner ins Zentrum rücken und in verschiedensten Bereichen auf ihn eingehen: auf seine Wünsche, Bedürfnisse und Ziele ebenso wie auf seine Lerntraditionen und seine Muttersprache; sie – und eventuell weitere Fremdsprachen – sollten bei der Darstellung der Fremdsprache mitberücksichtigt werden; eine kontrastive Sprachbetrachtung, verstanden als bewusstes Wahrnehmen von Parallelen und Unterschieden zwischen den Sprachen, ist dem Fremdspracherwerb durchaus förderlich (vgl. Rall 2001: 885).

4 Vgl. zu dieser Tendenz Ponti (2001: 1514) und Rogina (2004: 37).

Die Progression, steil oder flach je nach Zielgruppe, gestaltet sich zyklisch, um möglichst der Entwicklung der Lernaltersprache gerecht zu werden: vom Bekannten zum Neuen, vom Einfachen zum Komplexen. Induktiv-exploratives Erarbeiten ist dabei einer deduktiv-theoretischen Darbietung vorzuziehen (vgl. Rall 2001: 885); die Arbeitsphase selbst bildet einen wesentlichen Bestandteil des Lernprozesses.

Die Arbeit mit Grammatik sollte schließlich nicht als Selbstzweck betrieben werden, sondern ihrer Rolle im tatsächlichen Sprachgebrauch entsprechend, der eines Mittels, das zu erfolgreicher Kommunikation beiträgt. Und so sollte Grammatik dargestellt werden: nicht abgehoben und aus dem Zusammenhang gelöst, sondern eingebettet in eine kommunikative Situation bzw. einen kommunikativen Kontext.⁵ Die übergeordnete Zielformulierung (vgl. dazu Europarat 2001) lautet kommunikative, interkulturelle Kompetenz, weswegen Normentsprechung im formalsprachlichen Bereich nicht mehr im Mittelpunkt steht. Die Ziele, früher automatisch *near-nativeness*, sind variabel geworden, und können sowohl nach Niveau als auch nach Teilkompetenzen oder Domänen präzisiert werden, wobei Sprachrichtigkeit gegenüber kommunikativem Erfolg eine untergeordnete Rolle einnimmt.⁶

3. Die grammatische Kompetenz

Als erwiesen gilt heute, dass ein erwachsener Lerner grundsätzlich eine Fremdsprache nicht mehr wie die Muttersprache erwerben kann. Nicht nur weil, wie man lange Zeit angenommen hat, dem Menschen die prinzipielle Fähigkeit natürlichen Spracherwerbs in der Pubertät abhanden kommt (vgl. Götze 1992: 675f.), sondern vor allem weil der natürliche und unreflektierte Spracherwerb durch das Bewusstsein und durch das implizite Wissen um Sprache überlagert wird (vgl. Diehl/Pistorius 2002: 229): Das ‚Denken‘ kann nicht beliebig abgeschaltet werden. Andererseits scheinen aber dennoch Mechanismen im Gehirn wirksam zu sein, die denen des frühkindlichen Spracherwerbs vergleichbar sind und eine Art Substrat von Kompetenzen bilden, das von dauerhafter Wirkung ist.⁷ Sprache wird in erster Linie durch Hören gespeichert

5 Dies gilt natürlich für grammatische Aspekte beim Fremdspracherwerb, nicht aber für die Art von Sprachbetrachtung, wie sie in Kursen wie *Lingua Tedesca* ihre Berechtigung hat, in denen Studenten sich auch eine linguistische Grundlage bilden.

6 Vgl. dazu vor allem den Europäischen Referenzrahmen (Europarat 2001).

7 Götze (1992: 675 f.) argumentiert und vergleicht in diesem Zusammenhang mit der Hypothesenbildung im Erstspracherwerb, die, wie auch der Zweitspracherwerb, beispielsweise durch Übergeneralisierung, Simplifizierung, Weglassung oder Wortstellungsvarianten gekennzeichnet ist, die seines Erachtens nichts anderes als „kreative Prozesse“ darstellen, die auch im Erwachsenenalter noch stattfinden.

(vgl. Tschirner 2001: 113), und zwar in kleineren sprachlichen Einheiten, den sogenannten Syntagmen,⁸ wenn die Menge gespeicherter Syntagmen wächst und die zur Verfügung stehende Kapazität überschreitet, versucht das Gehirn seine Arbeit ökonomischer zu gestalten. Es sucht nach Regularitäten, erstellt implizit Regeln und in der Folge eine gesamte mentale Grammatik, die sich anfangs noch als rudimentär, lückenhaft und damit nicht als normgerecht erweist, aber flexibel und dynamisch ist und sich durch weitere Konfrontation mit Sprache im Sinne eines sinnvollen Input ständig vervollständigt, ausdifferenziert und verbessert.

Demnach wird grammatische Kompetenz, auch produktive grammatische Kompetenz, dadurch erworben, dass Teile von in authentischen Zusammenhängen gehörter Sprache als bedeutungstragende Äußerungseinheiten gespeichert werden. (Tschirner 2001: 113)

So gesehen bliebe dem Menschen also die grundsätzliche Fähigkeit natürlichen Spracherwerbs zumindest teilweise erhalten, was, führt man den Gedankengang konsequent zu Ende, bedeuten würde, dass jeder lenkende Eingriff in die mentalen Prozesse sich hier als überflüssig, wenn nicht sogar unproduktiv und hemmend erweisen könnte. Die beiden gegensätzlichen Kräfte, die eher unbewusst-instinktive und die eher bewusst-reflektierende,⁹ müssten daher im Fremdsprachenunterricht miteinander in Einklang gebracht werden, und zwar in einer Weise, die wechselseitige Ergänzung, ein natürliches Ineinandergreifen von explizitem und implizitem Wissen sowie dementsprechenden Vorgehensweisen ermöglicht und keine Behinderung darstellt – das *Wie* ist auch hier die Schlüsselfrage.

Was die erstere betrifft, das ist bekannt, durch Input, eine breite Konfrontation mit verständlicher Sprache, mit spannender und motivierender Sprache, nützlicher und tatsächlich im Zielland verwendeter Sprache, authentischer und in einen kommunikativen Zusammenhang eingebetteter Sprache, und schließlich intelligenter, sinnvoller und abwechslungsreicher Sprache. Der Umgang mit Sprache selbst ist bereits der wesentliche Beitrag zum Lernprozess allgemein sowie zur Bildung einer mentalen Grammatik, da so genügend Material zur Speicherung von Syntagmen bereitgestellt wird.

8 „Syntagmen sind bedeutungstragende, unanalysierte Äußerungseinheiten“ (Tschirner 2001: 112); synonym verwendet werden auch ‚Holophrasen‘, ‚lexikalische Phrasen‘, ‚sprachliche Sequenzen‘ sowie der angloamerikanische Terminus ‚chunks‘.

9 vgl. zu diesen beiden Begriffen Tschirners (2001: 116ff.) „Primär-“ und „Kulturgrammatik“.

Sprech-, hör-, lese- und schreibgrammatische Kompetenz wird dadurch aufgebaut, dass mündliche und schriftliche Texte produziert, gehört und gelesen werden. (Tschirner 2001: 111)

Die zweite, die bewusst-reflektierende, die sich – nicht nur, aber überwiegend – beim erwachsenen Lerner einschaltet und wissen und verstehen möchte, wird repräsentiert durch einen ‚didaktischen‘ Eingriff, der den ‚natürlichen‘ Erwerb natürlich nicht stören, sondern unterstützen sollte, der die neue Sprache durchsichtig macht und Zugänge öffnet: *Focus on form* und allgemeiner *language awareness* sind hier zentrale Begriffe für eine Vorgangsweise, die die Aufmerksamkeit (nach der inhaltlichen Arbeit) auf die Ausdrucksseite lenkt, damit ein bewusstes Wahrnehmen sprachlicher Formen ermöglicht wird (vgl. Tschirner 2001: 114 und 120): *Wie* etwas ausgedrückt wird, rückt dabei ins Zentrum. Mehr als um eine Regelformulierung geht es um „Strategien, die grammatische Elemente ins Arbeitsgedächtnis holen“ (Tschirner 2001: 114), um eine Unterstützung also durch das Bewusstsein bei der Speicherung und Verarbeitung von Formen, die sprachlichen Interaktionssituationen entnommen wurden, sowie um die Möglichkeit, Sprache zu reflektieren, mit der eigenen oder anderen Sprachen zu vergleichen, Analogien und Unterschiede zu erkennen. Nichts spricht dann gegen eine Phase der expliziten Erarbeitung von Regularitäten,¹⁰ vor allem wenn dies ein Bedürfnis der Lernenden darstellt, allerdings nicht mit der Vorstellung, dass erst das daraus sich ergebende Regelwissen zu Fremdsprachenwachstum führe:

Grammatische Kompetenz lässt sich nicht dadurch erwerben, dass man grammatische Regeln lernt, anwendet und durch Üben automatisiert. Die systemlinguistischen Regeln sind grundverschieden von den mentalen Regeln, die zu spontan wohlgeformter Sprache führen. Es gibt keinen direkten Weg von metasprachlichem, grammatischem Regelwissen zu grammatischer Kompetenz. (Tschirner 2001: 112)

Eine Verbindung zwischen grammatischem Wissen und grammatischer Kompetenz, zwischen dem deklarativen und dem prozeduralen Bereich wird also heute angezweifelt (vgl. auch Diehl/Pistorius 2002: 226f.), eher ist man vom Gegenteil überzeugt, wie auch der Vergleich mit dem Lenken eines Autos veranschaulichen soll (vgl. Europarat 2001: 23): Wissen, wie ein Motor

10 Tatsächlich unterscheidet Tschirner (2001: 114) folgendermaßen: „Das Lenken der Aufmerksamkeit auf die Sprache kann nun konkret verstanden werden als ein bewusstes Wahrnehmen der Ausdrucksseite der Sprache, als ein Speichern von klar und deutlich wahrgenommenen Syntagmen, die mit inhaltlichen und situativen Merkmalen der Interaktion, der sie entstammen, reichhaltig verknüpft sind. Er kann aber auch abstrakt verstanden werden als das bewusste Wahrnehmen von Gesetzmäßigkeiten und Regeln.“

funktioniert, wie das Fahren (Bremsen, Kuppeln, Schalten usw.) technisch abläuft und die Kenntnis der Straßenverkehrsordnung führen nicht automatisch zum Fahren-Können. Erst das Fahren selbst, die zunächst bewusst herbeigeführten Vorgänge, die im Lauf der Zeit automatisiert werden, die Anwendung von Wissen bilden die Fertigkeit des Fahrens aus. Das Wie, die ‚Regeln‘ können dann ‚vergessen‘ werden, tatsächlich läuft die fahrtechnische Seite mit der Zeit wie nebenher, der Fahrer konzentriert sich auf den Straßenverkehr – so wie Lerner sich auf die Kommunikation konzentrieren bzw. sich ungestört der Inhaltsseite widmen können. Aus diesem Vergleich wird auch deutlich, dass Regelwissen zwar nicht automatisch Kompetenz bedeutet, aber unter gewissen Bedingungen von Vorteil bei deren Ausbildung sein kann. Regelwissen erhält seine Rechtfertigung einerseits aus dem Bedürfnis des erwachsenen, denkenden Lerner zu verstehen, andererseits, wenn es zu häufiger und sinnvoller Anwendung führt, also aus der Umsetzung in Fertigkeit. Auf dieser Umsetzung müsste daher das Schwergewicht des Fremdspracherwerbs liegen, und zwar in der konkreten kommunikativen Situation, und nicht nur auf dem sicheren ‚Übungsgelände‘ eines leeren Parkplatzes.

Vorstellbar wäre beispielsweise ein Lernbogen ‚Text-Erarbeitung-Anwendung‘: ‚Text‘ bedeutet zunächst Konfrontation mit fremdsprachlichen Texten im weitesten Sinn, den Input über Hören und Lesen. ‚Erarbeitung‘ betrifft hier, nach der inhaltlichen Auseinandersetzung, dem Verstehensprozess, jene mit der formalen Seite des Textes, die alle grammatischen Bereiche betreffen kann, von der Laut- über die Wort-, Satz- zur Textebene. Sie meint das bewusste Wahrnehmen von Formen zur Speicherung „intakter, authentischer, situierter und semantischer Wortfolgen (Phrasen, Teilsätzen, Sätzen) mit ‚gefrorener‘, d.h. unanalysierter Grammatik“ (Tschirner 2001: 120), aber auch das „Suchen“, „Ordnen“ und „Systematisieren“ (vgl. Keller/Mariotta 1995: 114) bis hin zur Regelfindung, zu eigenen Regelformulierungen und ihrer Überprüfung. ‚Anwendung‘ fällt bereits in diesen letzten Bereich, denn Überprüfung kann zwar sowohl ein Nachschlagen in Handbüchern, ein Überprüfen an anderen Textbeispielen, aber auch ein Überprüfen in der kommunikativen Situation selbst bedeuten (sowohl im Gespräch als auch in der schriftlichen Textproduktion). Ziel wäre hier also die intensive, direkte und aktive Auseinandersetzung mit Sprache in einem anspruchsvollen und dem Lerner entsprechenden Kontext.

‚Übung‘ rückt gegenüber ‚Anwendung‘ in den Hintergrund, da ‚Übung‘ normalerweise einen (sprachlich) künstlich geschaffenen und stark gesteuerten Bereich mit „geringe[r] Fehlertoleranz“ (Häussermann 1995: 196) darstellt, weil das jeweilige sprachliche Phänomen darin unnatürlich gehäuft auftritt, weswegen Übungen paradoxerweise eine geeignete Fehlerquelle darstellen – und das Gehirn speichert *alle* Syntagmen, ohne zwischen grammatisch

Korrektem und Fehlerhaftem zu unterscheiden, wodurch das Risiko entsteht, dass sich eine mentale Grammatik auf der Basis fehlerhafter Sätze bildet, die zu einer „fossilisierten Lernaltersprache“ führen könnten (vgl. Tschirner 2001: 122); und schließlich auch, weil jeder Lehrer/Lerner die Erfahrung kennt, nach der nicht nach Quantität, sondern nach Qualität aufgenommen wird: Besonderes oder auf irgendeine Weise Bedeutsames, Wichtiges und Nützliches (und daher auch häufig Verwendetes) prägen sich ein und bleiben, das Unbedeutende verschwindet. In der ‚Anwendung‘ wird versucht, sprachlichen Formen authentische Bedeutung zu verleihen, sie als kommunikativ sinnvoll und wichtig darzustellen, aber auch sie zu verknüpfen mit konkretem, auch sinnlichem und persönlichem Erleben, nur so werden und bleiben sie ‚erinnerungswürdig‘.

Die Anwendung kann – unterrichtspraktisch gesehen – in Aufgaben¹¹ realisiert werden, die sich von Übungen in erster Linie durch ihre Komplexität unterscheiden, die parallel zum Sprachunterricht selbst, Sprache nicht isoliert, sondern im kommunikativen Zusammenhang sehen und darauf abzielen, Probleme sprachlich zu lösen, wobei viele Bereiche der Fremdsprache zur Anwendung gelangen (vom lexikalischen über den grammatischen bis hin zum interkulturellen). Die Aufgabe lässt wesentlich mehr Spielraum als die Übung, sie fordert (und fördert) den Lerner nicht nur als solchen, sondern als Sprachhandelnden in einem kommunikativen und sozio-kulturellen Zusammenhang sowie als Menschen insgesamt. Strategien können beim Lösen von Aufgaben sinnvoll erprobt und angewendet werden, Kompetenzen ausgebildet und trainiert; Weltwissen wird aktiviert, soziale Fertigkeiten treten zu Tage, die Lerner selbst stehen im Mittelpunkt des Lernprozesses, und zwar nicht mehr als ‚Unwissende‘ und Empfangende, sondern sie ergreifen die Initiative und wirken aktiv an der Erreichung ihrer Lernziele mit. Die Aufgabe hat schließlich nicht nur eine einzige, ‚richtige‘ Lösung wie die Übung, sondern viele, denn erst der Lerner verleiht ihr Sinn, seine Persönlichkeit kann darin zum Ausdruck kommen, und damit können auch der individuelle Charakter des Lernprozesses sowie der jeweilige Entwicklungsstand der Lernaltersprache mitberücksichtigt werden. Die Aufgaben innerhalb der Gruppe können unterschiedlich gestaltet und somit auf einzelne Lerner abgestimmt werden, wodurch sie eine Möglichkeit zu Binnendifferenzierung eröffnen: Dass nicht alle Menschen auf dieselbe Weise lernen und nicht unbedingt dieselben Ziele verfolgen, ist eine rundum bekannte Tatsache; Aufgaben eignen sich, im Unterricht, wenn nicht individuell, so doch nach Kleingruppen zu unterscheiden. Differenzierte Aufträge, Lernzielformulierungen und Lernwege bieten darüber hinaus Anlässe zu anschließender Konfrontation, zu Vergleich und Auseinandersetzung, und somit wiederum Anlässe zu authentischer Kommunikation. So gestaltete

11 Zur Unterscheidung von Aufgabe und Übung vgl. auch Häussermann (1996: 195 ff).

Vorgangsweisen nehmen Rücksicht auf den individuellen Lerner, indem sie ihm sowohl den nötigen Freiraum als auch den nötigen Zeitraum zur Entwicklung ‚seiner Grammatik‘ zugestehen, sie bieten aber auch reichlich Möglichkeiten zur Produktion, zum sprachlichen Erproben und Handeln.

Fremdsprachenlerner sind immer Einzelgänger [...]. Grammatikerwerb findet immer in individuellen Köpfen statt. [...] Individuelle grammatische Kompetenz ist prozessorientiert und spontan einsetzbar. (Tschirner 2001: 123)

4. Die Erwerbssequenzen

Spricht man also einerseits von individuellen Spracherwerbsrhythmen und einer notwendigen Differenzierung des Unterrichts nach Lerntyp, Lerngeschwindigkeit, Lernvergangenheit etc., so scheint sich andererseits auch das Gegenteil immer mehr zu bestätigen: Das Phänomen der Interimssprache wird bereits seit längerem untersucht und damit einhergehend das Phänomen grammatischer Zwischenstadien, die überwunden werden, wenn der Lernprozess fortgeführt wird, sich aber auch fossilisieren können, wenn dies unterbleibt (vgl. Kasper 1995: 263ff.). Einen wichtigen Schritt auf diesem Gebiet stellen in Genf unter frankophonen Lernern durchgeführte Studien (vgl. Diehl 2000) dar, die nun belegen, dass der Sprachlernprozess im grammatischen Bereich tatsächlich überindividuelle Züge aufzuweisen hat, was wiederum auf die oben erwähnte primär ausgebildete Kompetenz, auf einen vom Bewusstsein losgelösten Bereich verweisen würde, der selbständig Wissen strukturiert und organisiert, und zwar nach einem eigenen Zeitplan:

Vielmehr verfahren L2-Lerner ähnlich wie Kinder beim Mutterspracherwerb, d.h., sie erschließen die L2-Regeln aus dem Input in einer bestimmten, überindividuellen Reihenfolge und in einem individuell variierenden Rhythmus, die beide gegen unterrichtliche Steuerung weitgehend immun sind. (Diehl/Pistorius 2002: 227)

Bestimmte grammatische Phänomene können also, diesen Studien zufolge, erst ab einem gewissen Zeitpunkt bzw. in einer festgelegten Abfolge tatsächlich erworben werden, davor können sie zwar als explizites Regelwissen vorhanden sein, nicht aber dem spontanen Sprachgebrauch zur Verfügung stehen. Auch Diehl und Pistorius (2002: 226 f) gehen davon aus, dass zwischen deklarativem und prozeduralem Wissen kaum ein Zusammenhang besteht, dass also prozedurales Wissen nicht übertragbar ist und vom Lerner individuell aufgebaut werden muss. Die einzelnen Phasen, die die Lerner dabei durchlaufen, bestehen aus dem oben beschriebenen Sammeln und Speichern von Syntagmen ohne

Berücksichtigung grammatischer Merkmale, aus dem Ordnen und Untersuchen auf mögliche Regularitäten hin, und schließlich dem eigentlichen Erwerb, wenn die Lernaltersprache beginnt, sich mit den Normen der Zielsprache zu decken. Die Übergänge sind natürlich fließend, und die Lerner durchlaufen viele Zwischenstadien, in denen sie sich schrittweise der Zielsprache annähern:

Der Erwerb der L2-Grammatik lässt sich somit beschreiben als ein allmähliches Herantasten an die Norm, in der Weise, dass anfänglich drastisch vereinfachte „Lernerregeln“ zunehmend ausdifferenziert werden. (Diehl/Pistorius 2002: 227)

Wie genau nun die überindividuellen Erwerbssequenzen, die die dritte Phase betreffen, verlaufen, ist noch Objekt von Untersuchungen, ebenso wie die Frage, welche grammatischen Bereiche sie tatsächlich betreffen. So scheinen sie in einigen Bereichen (Verbflexion, Kasussystem, Verbstellung; vgl. Diehl/Pistorius 2002: 227)¹² wirksamer zu sein als in anderen (Genus, Numerus; vgl. Diehl/Pistorius 2002: 227). Einzelne Tendenzen zeichnen sich jetzt schon klar ab und würden, sollten sie in der grammatischen Progression berücksichtigt werden, entscheidende Veränderungen erforderlich machen. Die Inversion beispielsweise, die im Sprachgebrauch häufig auftaucht und im Unterricht normalerweise früh thematisiert wird, kann den Studien zufolge erst in einer späten Phase erworben werden (Diehl *et al.* 2000: 364). Auch für den Kasuserwerb wäre ein äußerst langer Zeitraum erforderlich, und demnach für die Adjektivflexion, deren Erwerb erst beginnen kann, wenn der erstere abgeschlossen ist (vgl. Diehl/Pistorius 2002: 227). Neben einer veränderten Progression würden die „Akzeptanz von längeren Assimilationsphasen“ (Diehl/Pistorius 2002: 229) sowie „Evaluationsverfahren, in denen nicht nur die Ergebnisse, sondern auch die Fortschritte der Lerner beachtet werden“ (Diehl/Pistorius 2002: 227) unerlässlich – die Auswirkungen auf die Unterrichtspraxis, die eine weitere Bestätigung dieser Erkenntnisse nach sich ziehen würden, wären weitreichend.

Die Lernprogression könnte die Erwerbssequenzen berücksichtigen, denn

Grammatikvermittlung „gegen den Strich“, d.h. gegenläufig zur natürlichen Progression, kann bestenfalls kurzfristige Trainingserfolge verbuchen, niemals aber den effektiven Erwerb in seiner Reihenfolge tangieren. (Diehl/Pistorius 2002: 227f)

12 Diese und die folgenden Aussagen beziehen sich auf die Gruppe frankophoner Lerner; Parallelen zu italienischsprachigen Lernern sind wahrscheinlich, aber bisher noch nicht belegt.

Progressionsbestimmend blieben wie bisher thematisch-inhaltliche Bereiche, entsprechende Sprechintentionen oder ‚Rollen‘ sowie die dafür erforderlichen sprachlichen Mittel. Wo möglich, träten grammatische Themenbereiche explizit entsprechend der natürlichen Abfolge auf, wo dies nicht möglich ist, etwa weil ein Phänomen besonders häufig auftritt, so könnte es durchaus thematisiert, eventuell auch zur Speicherung als *chunk* angeboten werden oder einfach rezeptiv zur Verfügung stehen. Vorsicht wäre im Bereich der Produktion angesagt: Sollte es da nicht zur Verfügung stehen, was sehr wahrscheinlich ist, wäre dies nur als momentanes Defizit zu interpretieren, als Symptom dafür, dass die Erarbeitung der mentalen Grammatik sowie der Lernaltersprache insgesamt noch nicht so weit fortgeschritten ist. Die spontane Beherrschung ‚vor der Zeit‘ erzwingen zu wollen, scheint ein hoffnungsloses Unterfangen zu sein und bestenfalls zu Bewältigungsstrategien zu führen, die das eigentliche Problem jedoch nur umgehen und dazu führen, dass Sprache vor jeder Äußerung einer Art ‚mathematischen Berechnung‘ unterzogen wird, was einer freien Äußerung alles andere als förderlich ist.

Wird diese Vorgangsweise akzeptiert, führt sie automatisch zu einer neuen Fehlersicht, und in der Folge zur Veränderung der Lernkontrolle und somit der Beurteilung des Lernfortschrittes.

Das generelle, undifferenzierte Fehlerverbot im Fremdsprachenunterricht dürfte weitgehend für die Blockierung des Erwerbsprozesses bei vielen Schülern verantwortlich sein. (Diehl/Pistorius 2002: 228)

Der Fehler ist kein ‚Mangel‘ mehr, kein Zeichen von fehlendem Engagement oder gar Unfähigkeit, sondern lediglich Zeichen des jeweiligen Sprachstandes: Tatsächlich kann er über noch nicht normgerechte Elemente sozusagen diagnostiziert werden. Präzisiert werden muss, dass die Entwicklung der Lernaltersprache zumeist nicht linear abläuft, dass also mit Stillständen oder sogar ‚Rückfällen‘ gerechnet werden muss. Da auch die Geschwindigkeit dieses Prozesses individuell unterschiedlich ist, stellen die üblichen Sprachprüfungen kein geringes Problem dar. Sie versuchen, entsprechend der traditionellen Sichtweise, zu überprüfen, ob das gelernt wurde, was gelehrt wurde. Kann der Lerner dies unter Beweis stellen, ist die Beurteilung positiv, entspricht seine Sprachproduktion hingegen nicht der Norm, wird dies als ‚negativ‘ eingestuft, wobei für alle Lerner (einer Lerngruppe) möglichst dieselben Kriterien zu gelten haben. So betrachtet erscheint der Misserfolg fast vorprogrammiert, außer Lerner entwickeln zu diesem Zweck ausgefeilte Fehlervermeidungs-¹³ bzw. Testbearbeitungsstrategien, die zwar funktionieren, aber nichts über ihre

13 Die deutsche Sprache eignet sich außerdem gut für Zufallstreffer: Unter den Endungen -e, -er, -en ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass eine passt.

kommunikative Kompetenz aussagen: So kann es trotz fehlender Sprachkompetenz zu positiven Beurteilungen kommen, natürlich nur wenn die Testmodalitäten dies erlauben.

Als Alternative böte sich, statt einer Leistungskontrolle mit („guter“ oder „schlechter“) Note eine ständige individuelle Sprachstandskontrolle (ohne Benotung). Zielsetzungen in Form eines Sprachniveaus (A1-C2) oder in Form von Deskriptoren (vgl. Europarat 2001) könnten dabei durchaus vorgegeben werden, die Erreichung eines Ziels könnte im weitesten Sinn lernergerecht erfolgen: Nach der Feststellung des Ausgangsniveaus würde in Zusammenarbeit mit den Lehrern Lernziele festgelegt und ein Lernplan erstellt. Darin würde vereinbart, in welcher Zeit, wie und mit welchen Mitteln der Lerner das Ziel zu erreichen gedenkt. Viele Wege stünden dabei offen, der Lerner könnte selbst bestimmen, welche der angebotenen Lehrveranstaltungen er besuchen möchte, er kann selbständig kleine Lerngruppen organisieren, oder auch alleine Themenbereiche mit den vielen, auch multimedialen und mittlerweile in den Sprachzentren zur Verfügung stehenden Mitteln vertiefen. In regelmäßigen Zeitabständen trafe er seine Studienkollegen, Lehrer oder Betreuer, um sich über den Fortgang auszutauschen und möglicherweise auf dem Lernweg auftretende Probleme zu diskutieren (und so auch dem eventuellen Problem einer zu starken ‚Individualisierung‘ entgegenzuwirken).

Wie hieraus bereits ersichtlich wird, stellt dieser Wandel hohe Anforderungen an die Selbständigkeit der Lerner, macht aber auch ein Umdenken der Lehrer und der Institutionen unabdingbar. Die Arbeit mit dem Sprachenportfolio in normalen Sprachkursen sowie in experimentellen autonomen Lerngruppen, die beide an der Universität Triest bereits erprobt werden, könnte in diesem Bereich eine große Hilfe für beide Seiten darstellen. Sie fördert nicht nur die Eigenverantwortung für den Lernprozess, sondern stellt auch Mittel zur Sprach- und Lernreflexion sowie zur Selbstkontrolle des Lernfortschrittes zur Verfügung. Auch aus Lehrersicht könnte das Portfolio ein geeignetes Werkzeug darstellen, gemeinsam Zielvorstellungen zu formulieren und ihre Erreichung zu überprüfen.

Der große Unterschied zur aktuellen Situation wäre, dass am Ende des Studiums beim sprachpraktischen Teil des Faches *Lingua Tedesca* keine Note stünde, sondern ein Sprachniveau, das letztendlich mehr über Fremdsprachenkenntnisse aussagt als eine Note, ergänzt durch das Portfolio, in dem der detaillierte Lernweg einsehbar wird. Vom methodischen Gesichtspunkt scheint diese Lösung nicht nur aussagekräftiger, sondern auch motivierender, aus lernstrategischer Sicht lohnender und dem erwachsenen und selbständigen Lerner entsprechender.

5. Schlussgedanken

Eine der methodisch-didaktischen Konsequenzen der momentanen Forschungslage wäre die generelle Betonung der Konfrontation mit Sprache: Durch Hören-Sprechen-Lesen-Schreiben sowie durch kommunikative Interaktion bilden Lerner die entsprechenden Kompetenzen bzw. Teilkompetenzen aus. Wenn nun auch grammatische Kompetenz im wesentlichen auf den Umgang mit Sprache zurückzuführen ist, so wäre dieser gleichzeitig Ziel und Unterrichtsprinzip. Allgemein viel sinnvolle Sprache in möglichst authentischen Kommunikationssituationen in und außerhalb der Kurse würde so zur kontinuierlichen Ausbildung einer mentalen Grammatik beitragen.

Eine Intensivierung der rezeptiven Seite vor allem zu Beginn des Sprachlernprozesses könnte hier von Nutzen sein. Der Fertigkeit ‚Hören‘ käme in diesem Zusammenhang zentrale Bedeutung zu: Die Vorrangstellung gehörter Texte würde zu einem Grundprinzip des Fremdsprachenunterrichts, wobei neben der Inhaltsseite auch der Ausdrucksseite Aufmerksamkeit gewidmet würde. Neben dem Hören kann dann das Sprechen an Bedeutung gewinnen, und zwar ‚unzensuriertes‘ Sprechen mit rein kommunikativen Zielen nicht nur mit dem Lehrer, sondern vor allem unter den Lernern und in weiteren Situationen, wie sie beispielsweise durch Tandems mit Erasmus-Studenten entstehen können. Lesen und Schreiben hingegen eignen sich dann zur weiteren Sprachreflexion, da die Sprache fixiert auftritt, wodurch ein langsames, ruhigeres und konzentrierteres Betrachten ermöglicht wird.

Ein wesentliches Charakteristikum bildet durchwegs die Sprachaufmerksamkeit (vgl. Portmann 2003): Das Lenken des Blickes auf die Ausdrucksseite, das bewusste Wahrnehmen von Formen, auch aus kontrastiver Perspektive, erleichtert den Prozess der Verarbeitung: „Die Strategie des Wissenstransfers ist strukturell in der menschlichen Kognition verankert“ (Diehl/Pistorius 2002: 229) und kann und soll nicht verhindert werden. Sie wäre als Chance zu werten und nicht als Hindernis: Positiver Transfer könnte dadurch gefördert werden, dass Parallelen und Unterschiede zur Muttersprache und zu anderen Fremdsprachen bewusst erkannt und reflektiert werden.

Nicht nur, Transfer im weitesten Sinn würde auch bedeuten, dass Lerner allgemein Wissen und vor allem strategisches Wissen sowie Wissen über das Lernen selbst mobilisieren, um den Lernprozess zu unterstützen. Hierin läge eine weitere Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts: Das Lernen selbst wird thematisiert, die Lerner beschäftigen sich nicht mehr nur mit Lerninhalten, sondern auch mit Lerntechniken. Sie werden so zu selbstständigen Lernern, die wissen, wie sie eine Sprache auf effiziente Weise lernen, sie werden fähig, aus einem reichhaltigen Angebot verschiedener Lernwege den für sie geeignetsten auszuwählen und so auf eine *life-long-learning* vorbereitet. Auch der veränderte

Umgang mit Grammatik müsste daher, neben anderen Aspekten des Lernens, im Unterricht angesprochen werden. Denn nicht nur Lehrer, auch Lerner, und zwar vor allem erwachsene Lerner, die zudem eine akademische Bildungsgang durchlaufen, schätzen immer noch die (vermeintliche) Sicherheit eines vollständigen Paradigmas oder einer Regel zum Auswendiglernen. Dass es sich hierbei um eine Illusion handelt, ist mehr als wahrscheinlich, die Lerner sollten Kenntnis davon bekommen sowie Alternativen, um die neue Lernsituation zu meistern.

Dass expliziter Grammatikunterricht damit nicht verschwinden würde, sei nochmals betont: Er würde Formen der Sprachreflexion annehmen, wobei auch hier autonomiefördernde Vorgehensweisen Vorrang hätten. Sollte man sich darüber hinaus, da der Wunsch nach Erklärung, Verstehen und Klarheit bei Universitätsstudenten oft besonders ausgeprägt ist und daher auch nicht übergangen werden kann, mit Grammatik als systemlinguistischer Beschreibung der Sprache beschäftigen, so sollte sie Tschirner (2001: 119) zufolge „als Metawissen und Strategiewissen gelehrt und gelernt [werden], allerdings rein rezeptiv, d.h. ohne dass produktive Regeln gegeben werden und ohne dass sie produktiv geübt werden“. Je besser ausgebildet Lernkapazität und Abstraktionsfähigkeit sind, je geschulter der Umgang mit Sprache (und Metasprache), desto eher kann dieser Blick auf Grammatik, der eine steilere Progression erlaubt, auch mit dem Erwerb grammatischer Kompetenz verknüpft werden. Sprachaufmerksamkeit, kontrastives, mehrsprachiges, induktiv-exploratives Arbeiten, das Thematisieren des Lernprozesses und somit ein sinnvoller Umgang mit Grammatik könnten durchaus als Ersatz für altbekannte Muster dienen, denn:

Die kognitive Wende hat stattgefunden. Allerdings anders, als dies immer noch in vielen Beiträgen zur Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht thematisiert wird. Es handelt sich hier nämlich nicht um eine Rückkehr zum altbewährten Grammatikunterricht mit neueren kreativen und autonomiefördernden Methoden, sondern um ein neues sprachlerntheoretisches Erkenntnisinteresse, das auch eine neue Art von Grammatikunterricht fordert. (Tschirner 2001: 124)

Bibliographie

- Diehl E. *et al.* (Hrsg.) (2000) *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch*, Niemeyer, Tübingen (Reihe Germanistische Linguistik 220).
- Diehl E., Pistorius H. (2002) „Grammatikunterricht am Wendepunkt: Überlegungen zu einer Neubestimmung des Unterrichtsgegenstandes, Grammatik“ in *Deutsch als Fremdsprache* 4, S. 226-231.

- Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001) *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Langenscheidt, Berlin *et al.*
- Götze L. (1992) "Hirnhemisphären - Textstrukturen - Grammatikerkenntnis" in *Info Daf* 6, S. 670-677.
- Götze L. (2001) "Linguistische und didaktische Grammatik", in *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*. Hrsg. v. G. Helbig, L. Götze, G. Henrici, H.-J. Krumm, 1. Halbband, de Gruyter, Berlin *et al.*, S. 187-194.
- Häussermann U., Piepho H.-E. (1996) *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprachen: Abriß einer Aufgaben- und Übungtypologie*, Iudicium, München.
- Kasper G. (1995) "Funktionen und Formen der Lernaltersanalyse", in *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Hrsg. v. K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm, Francke, Tübingen *et al.*, S. 263-267.
- Ponti D. (1996) *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Beiheft Italien*, Paravia, Torino.
- Ponti D. (2001) „Deutschunterricht und Germanistikstudium in Italien“, in *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*. Hrsg. v. G. Helbig, L. Götze, G. Henrici, H.-J. Krumm, 2. Halbband, de Gruyter, Berlin *et al.*, S. 1509-1515.
- Rogina I. (2004) „Das Sprachenportfolio im Versuch“, in *DaF-Werkstatt* 4, S. 33-42.
- Portmann-Tselikas P.R. (2003) „Grammatikunterricht als Schule der Aufmerksamkeit. Zur Rolle grammatischen Wissens im gesteuerten Spracherwerb“, in *Babylonia* 2, S. 9-19.
- Rall M. (2001) "Grammatikvermittlung", in *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*. Hrsg. v. G. Helbig, L. Götze, G. Henrici, H.-J. Krumm, de Gruyter, Berlin *et al.*, 2. Halbband, S. 880-886.
- Tschirner E. (2001): "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, M. Koenig, Iudicium, München, S. 106-125.