

Modul 5: GTL

Grundlagenmodul- Deutsch

Inhaltsverzeichnis

1. Konzentration auf Form oder Konzentration auf Sinn	5
1.1 Von der Antike bis zum 19. Jahrhundert	5
1.1.1 Die Antike und direkte Immersion	5
1.1.2 Das Mittelalter: direkte Immersion und Grammatikunterricht	6
1.1.3 Die Renaissance: „Grammatikalisierung“ moderner Sprachen	6
1.1.4 Das 19. Jahrhundert: die Grammatik-Übersetzungs-Methode und direkte Ansätze	7
2. Das 20. Jahrhundert: Prägung der aktuellen Ansätze	9
2.1 Historische Transformationen und Grammatikunterricht	9
2.2 Der Einfluss von Linguistik und Psychologie: Strukturen im Fokus	10
2.3 Chomskianische Linguistik: Trennung zwischen Grammatik und Bedeutung	11
3. Eine aktuelle Pluralität von Grammatiken	13
3.1 Ein nichtlinearer und dynamischer Grammatikansatz, ausgehend vom Lehrplan	16
3.2 Aktueller kommunikativer Sprachunterricht und die Merkmale des Grammatikunterrichts für und durch Kommunikation	17
3.3 „Processing Instruction“	18
3.4 Fokus auf das „Warum“ der Grammatik: konzeptionelles Lernen für den Grammatikunterricht	19
3.5 Förderung der Metareflexion über Grammatik zur Förderung von Autonomie und Wohlbefinden	21
Arbeitsblatt 1: Mache ich es richtig?	23
Arbeitsblatt 2: Konzeption des Grammatikunterrichts	25

ERKUNDEN

Wie schon im Einführungsvideo erwähnt, hat die jahrhundertelange Faszination für den Grammatikunterricht dazu geführt, dass eine Vielzahl von Methoden hierfür entwickelt wurde. Die Vielzahl von Ansätzen und Techniken basiert auf unterschiedlichen theoretischen Hintergründen. Bevor wir jedoch die Veränderungen darstellen, die der Grammatikunterricht durchlaufen hat, wollen wir uns zunächst mit einer Situation befassen, die Sprachlehrern vertraut sein dürfte.

Mache ich es richtig?

Es ist April, und Olivia und Sarah, die beide Englisch als Fremdsprache für die Mittelstufe unterrichten, treffen sich nach dem Unterricht. Das Ende des Schuljahrs rückt näher, und Sarah merkt, dass sich Olivia einige Gedanken macht.

Sarah: Olivia, ist alles in Ordnung? Du siehst sehr gestresst aus ...

Olivia: Hi, Sarah! Naja, eigentlich mache ich mir ein wenig Sorgen um die Schüler, die im ersten Jahr Englischunterricht haben. Wir üben vor den Abschlussprüfungen, aber sie wirken sehr unsicher.

Sarah: Worauf konzentrierst du dich? Sind sie in Bezug auf den gesamten Lehrplan so unsicher?

Olivia: Nein, zum Glück arbeiten sie gerne zusammen, auch an Projekten, sie sind eine tolle Klasse. Das Leseverständnis ist gut, und die meisten von ihnen haben keine Scheu, vor ihren Mitschülern zu sprechen. Das eigentliche Problem ist die Grammatik. Sie verwenden immer wieder Grundstrukturen wie das Simple Present, auch wenn sie andere Strukturen wie das Present Continuous verwenden müssten.

Sarah: Ja, wir alle wissen, dass Grammatik nie leicht zu lehren und zu lernen ist. Hast du schon einmal versucht, weitere Übungen gezielt für diese Strukturen vorzuschlagen?

Olivia: Ja, ich habe sie Sätze und Lückentexte in der Reihenfolge bearbeiten lassen, in der wir die einzelnen Strukturen gelernt haben, sodass sie die erlernten Elemente in der Reihenfolge wiederholen können, in der wir sie durchgenommen haben.

Sarah: Genauso mache ich es auch. Hast du auch versucht, sie die Strukturen mündlich anwenden zu lassen?

Olivia: Ja, natürlich. Wir haben auch Rollenspiele gemacht, bei denen die Schüler Sätze mit Verben im Present Continuous bilden sollten, aber die meisten benutzten nur das Simple Present in ihrer Kommunikation.

Sarah: Okay, ich verstehe, warum du frustriert bist ... Wenn die Schüler bei mündlichen Kommunikationsaufgaben Schwierigkeiten haben, bedeutet das, dass sie das wiederholen

müssen. Ich meine, das ist der zentrale Moment des Unterrichts, auf den wir hinarbeiten, d. h. der Zeitpunkt, an dem die Schüler wirklich Sprache produzieren.

Olivia: Stimmt. Leider ist es manchmal schwierig, ihnen konkrete Antworten zu geben. Ich meine, Sprache ist keine perfekte Wissenschaft, und manchmal muss man einfach „erspüren“, was richtig und was falsch ist ...

Sarah: Kannst du ein Beispiel nennen? Sprichst du immer noch über die Zeitformen?

Olivia: Ja, zum Beispiel über Zustands- und Aktionsverben. Einige davon sind mehrdeutig, und wenn meine Schüler mich beispielsweise fragen: „Warum funktioniert dieses Verb so und das andere nicht?“, dann ist das nicht immer eindeutig zu beantworten, vermutlich, weil es keine klare Antwort gibt.

Sarah: ... und das verunsichert die Schüler, denn sie wünschen sich einfache und klare Regeln, um Fehler zu vermeiden.

Olivia: Ganz genau. Du weißt, dass ich einen Schüler nie für seine Fehler tadeln würde, auch wenn wir alle wissen, dass Grammatik keine Meinungssache ist. Sie scheinen in meiner Gegenwart auch nicht ängstlich zu sein, aber vielleicht ist es ja ihre Angst, Fehler zu machen, die sie dazu bringt, einfache Strukturen zu verwenden, auch wenn sie komplexere kennen. Das zeigen sie auch durchaus bei bestimmten Grammatikübungen.

Sarah: Das ist mir völlig klar, Olivia. Hör mal, an deiner Stelle würde ich einen Wiederholungsplan erstellen und den Schülern versichern, dass sie es schaffen können. Du kennst ja das Sprichwort: „Übung macht den Meister“!

Raum zum Nachdenken

Nachdem Sie das Gespräch zwischen Olivia und Sarah gelesen haben, schauen Sie sich jetzt die folgenden Fragen an, und denken Sie darüber nach:

- Kommt Ihnen das Gespräch zwischen Sarah und Olivia bekannt vor? Teilen Sie Ihre Bedenken mit Ihren Kollegen? Verhalten Sie sich eher wie Olivia oder wie Sarah?
- Ist es Ihnen auch schon so ergangen wie Olivia, wenn Sie Grammatik unterrichtet haben? Können Sie sich an einen bestimmten Vorfall erinnern?
- Halten Sie die Vorschläge von Sarah für nützlich? Würden Sie etwas anderes vorschlagen? Warum? Warum nicht?

Diese Situation ist der Ausgangspunkt unserer Reise. Im nächsten Abschnitt stellen wir die Veränderungen vor, die den Grammatikunterricht im Lauf der Zeit geprägt haben, sowie anschließend die aktuellen Konzeptionen von Grammatik und die verschiedenen didaktischen Vorschläge, in die die unterschiedlichen Ansichten über das Lehren und Lernen von Grammatik eingeflossen sind.

1. Konzentration auf Form oder Konzentration auf Sinn: ein säkulares Dilemma

So wie der Bereich des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts im Lauf der Jahrhunderte erhebliche Veränderungen erfahren hat und in hohem Maß von der historischen Dynamik beeinflusst wurde, so gilt dies auch für die Grammatik und den Grammatikunterricht. Insbesondere die Grammatik hat in den verschiedenen Ansätzen des Sprachunterrichts verschiedene Rollen gespielt. In einigen Fällen bildete sie den Kern des Spracherwerbs, während sie in anderen Vorschlägen als Instrument betrachtet wurde, das anderen Fähigkeiten zugrunde liegt und dessen Funktionsweise nur bei Bedarf direkt erklärt wird. In diesem Abschnitt stellen wir die Entwicklung des Grammatikunterrichts von der Antike bis zum 20. Jahrhundert dar und konzentrieren uns dabei insbesondere auf die Verbindungen zu soziohistorischen Veränderungen und anderen Disziplinen.

1.1 Von der Antike bis zum 19. Jahrhundert

1.1.1 Die Antike und direkte Immersion

In der Antike wurden Sprachen auf eine dem Zeitgeist entsprechende Art und Weise gelernt, nämlich durch Immersion. So berücksichtigte die von Pānini im 4. Jahrhundert v. Chr. vorgeschlagene Beschreibung des Sanskrit die direkte Erfahrung des Einzelnen, indem er auf dem gewöhnlichen Sprachgebrauch basierende Regeln vorschlug (Staal 1965: 109). In der Folge arbeiteten weitere Grammatiker an der Systematisierung der Sprache und trugen unter anderem zur Identifizierung von acht Wortklassen, ihren formalen und semantischen Merkmalen und der technischen Metasprache zur Kennzeichnung der Dynamik bei, die das Funktionieren der Sprache zu bestimmen schien (Swiggers und Wouters 2020: 38). Ungeachtet dieses Bestrebens nach Systematisierung von Sprache hat sich der Sprachunterricht weiterhin auf direkte Immersion konzentriert. Ein Beispiel dafür ist die Tatsache, dass die Kinder der Patrizier von klein auf mit Muttersprachlern in Kontakt gebracht wurden, um Griechisch durch direkte Immersion zu lernen. Auf diese Weise erhielten sie Zugang zur formalen Bildung als zweisprachige Sprecher, da sie Latein als ihre Muttersprache und zusätzlich Griechisch beherrschten (Mezzadri 2015: 16).

1.1.2 Das Mittelalter: direkte Immersion und Grammatikunterricht

Auch im Mittelalter war der Sprachunterricht durch das direkte Eintauchen in die Sprache geprägt, auch wenn dies nicht die einzige Tendenz war. Zu dieser Zeit blieb das Studium der Muttersprache und der entsprechenden Literatur sowohl im Elementar- als auch im Sekundarbereich von zentraler Bedeutung. Während in der Primarstufe Elemente wie das Alphabet und die Silben im Mittelpunkt standen, verwendeten die Schüler in der Sekundarstufe Grammatiklehrbücher zur Analyse sprachlicher Elemente. Zu diesem Zeitpunkt diente das Studium der Grammatik einem doppelten Zweck: Es vermittelte den Lernenden angemessene Sprachkenntnisse und unterstützte sie beim Verstehen literarischer Werke (Luhtala 2020: 43-44). Auch wenn dank der römischen Vorherrschaft Latein zur internationalen Kommunikationssprache wurde und bis zur Renaissance den direkten Unterricht in dieser Sprache begünstigte, forderte auch die säkulare Welt das Erlernen anderer Sprachen wie beispielsweise des Französischen (Mezzadri 2015: 16). Im 12. und 13. Jahrhundert gewann das Französische aufgrund der höfischen Kultur, mit der es verbunden war, an Attraktivität, und der Unterricht basierte wieder auf direktem Kontakt mit Muttersprachlern mit nur wenig Bezug zu Theorie, zu Grammatikregeln oder zur Muttersprache der Schüler. Das Mittelalter lässt somit zwei unterschiedliche Tendenzen des Sprachunterrichts erkennen: eine, bei der Grammatik explizit gelehrt und erklärt wird, und eine andere, bei der Sprache durch direkten Kontakt mit Muttersprachlern oder durch Reisen in Länder, in denen die Zielsprache gesprochen wird, erlernt wird (Bischoff 1961: 210).

1.1.3 Die Renaissance: „Grammatikalisierung“ moderner Sprachen

Im Widerspruch zu der zentralen Bedeutung, die der direkten Erfahrung, dem induktiven Regellernen und der spontanen Kommunikation beigemessen wird, steht das für den Sprachunterricht des 17. Jahrhunderts typische Bestreben zur „Grammatikalisierung“ von Sprachen. So stellt sich die Renaissance in der Tat als eine Zeit dar, in der Grammatik gleichzeitig als Werkzeug für den Sprachunterricht und als Mittel zur Beschreibung von Sprachen konzipiert ist. Darüber hinaus enthalten Grammatiklehrbücher aus dieser Zeit noch nicht alle von den Schülern zum Erlernen einer Sprache benötigten Hilfsmittel, sodass dem Lehrer grundlegende Bedeutung zukommt. Ein Beispiel dafür ist die Tatsache, dass in vielen Grammatiklehrbüchern lediglich Grammatikregeln erklärt werden, die Schüler aber erst durch den Kontakt mit Muttersprachlern wirklich verstehen, wie die Zielsprache funktioniert. Darüber hinaus wird erwartet, dass der Lehrer die Grammatikformen für die

Fremdsprachenschüler übersetzt, die ihrerseits die Grammatikregeln immer wieder lesen und entsprechende Übungen durchführen müssen, um die gelernten Elemente zu verinnerlichen.

Typisch für diese Zeit ist auch die sich ausbreitende Furcht vor einer Dezentralisierung als charakteristisches Element der lateinischen Grammatik. Latein wurde insbesondere als „Opfer“ der lokalen Ausweitung ihrer Verwendung betrachtet. Die Reaktion darauf war die Veröffentlichung der *Grammaire generale et raisonnée* durch Grammatiker aus Port-Royal im Jahr 1660 als Versuch der Einführung einer allgemeinen Grammatik, die universelle Abläufe enthält, die in jeder Sprache zwar auf unterschiedliche Art und Weise vorkommen, gleichwohl aber verglichen werden können. Diese interlinguistische Reflexion über die spezifischen Anwendungen dieser allgemeinen Prinzipien war für den didaktischen Wert ursächlich, den die Port-Royal-Grammatik auf natürliche Weise erlangte (Raby 2020: 104-107).

1.1.4 Das 19. Jahrhundert: die Grammatik-Übersetzungs-Methode und direkte Ansätze

Die doppelte Tendenz zwischen dem Studium der Grammatik und dem immersiven Sprachenlernen setzt sich bis ins 20. Jahrhundert fort und prägt auch das 19. Jahrhundert mit der Grammatik-Übersetzungs-Methode einerseits und den direkten Ansätzen andererseits.

Die Grammatik-Übersetzungs-Methode konzentrierte sich auf die Kodifizierung von Fremdsprachen in morphologischen und syntaktischen Regeln, die die Schüler auswendig lernen mussten. Die mündliche Praxis war besonders begrenzt, und im Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts stand die Präsentation von Konstruktionen, gefolgt von praktischen Übungen. Für das Verständnis einiger Merkmale dieser Methode wollen wir einige Merkmale des Grammatiklehrbuchs von Seidenstücker betrachten. Die Bezeichnung „Grammatik-Übersetzungs-Methode“ zeigt bereits, dass die Übersetzung im Mittelpunkt des Studiums der Grammatik stand. Die Unterrichtung deutscher Relativsätze für Schüler des Französischen als Fremdsprache erfolgte beispielsweise mit dem bereits an die „französische Position“ gerückten Verb (Siefert 2013: 57). Darüber hinaus begann das Grammatiklehrbuch mit der Vorstellung der Grammatikformen auf Deutsch und schlug dann lange Texte auf Französisch zu Themen vor, mit denen die Schüler nicht vertraut waren und die ins Deutsche übersetzt werden mussten, ohne dass sonderlich viele Hinweise für die Herangehensweise an den Text und seine Übersetzung gegeben wurden (2013: 63). Es

bedarf keiner weiteren Erklärung, dass die Grammatik-Übersetzungs-Methode keinen Raum für kreativen Sprachgebrauch ließ (Coffey 2020: 169).

Die andere den Sprachunterricht im 20. Jahrhundert kennzeichnende Tendenz waren direkte Ansätze. Erwähnt werden sollte auch, dass eine alternative Methodik zur Grammatik-Übersetzungs-Methode im Rahmen der Reformbewegung entstand, die Ende des 19. Jahrhunderts das Licht der Öffentlichkeit erblickte und durch die Frustration der Fachwelt mit traditionellen Sprachlehrmethoden an weiterführenden Sprachschulen gekennzeichnet war (Howatt 1982: 263). Die Reformer förderten die Einbeziehung nicht muttersprachlicher Lehrer und ersetzten die – typisch für die Grammatik-Übersetzungs-Methode – zu übersetzenden Sätze durch Verständnisfragen, wobei das uns am meisten interessierende Merkmal jedoch ihre Konzeption des Grammatikunterrichts ist. Ihrer Ansicht nach bräuchte der Gebrauch der Fremdsprache nicht durch die Präsentation von Grammatikregeln eingeleitet zu werden, vielmehr müssten sie von den Schülern beim spontanen Gebrauch der Zielsprache induziert werden (Mani 2016: 8-10).

Die direkte Methode von Berlitz entsprang dieser natürlichen Tendenz zum Fremdsprachenunterricht, räumte der mündlichen Kommunikation Vorrang vor dem Lesen und Schreiben ein und distanzierte sich, wie die Reformer, vom bloßen Studium der Grammatikregeln (Stieglitz 1955: 300). Selbstverständlich sind auch die direkte Methode und die natürlichen Ansätze nicht von Kritik verschont geblieben. Schließlich war die Durchführung des Unterrichts ausschließlich in der Zielsprache vor allem in den unteren Klassen schwierig, die Grammatik wurde im Versuch, sie nicht zum Mittelpunkt des Unterrichts zu machen, vernachlässigt, und die unmittelbare Erfahrung der Lernenden wurde bei der Vermittlung von Vokabeln kaum berücksichtigt, jedoch stellen diese Ansätze ganz klar auf die psychologische Dimension der Lernenden ab und fördern beim Unterrichten einer Sprache den Fokus auf die Bedeutung statt auf die Form, eine für den Sprachunterricht des 20. Jahrhunderts typische Tendenz.

2. Das 20. Jahrhundert: Prägung der aktuellen Ansätze

Die Darstellung der aktuellen Trends im Sprach- und Grammatikunterricht im nächsten Abschnitt dieses Moduls mag etwas redundant erscheinen. Verwunderlich wäre dies nicht, denn unser kurzer Exkurs in die Geschichte zeigt, dass viele aktuelle Themen im Sprachunterricht Fragen widerspiegeln, die im Lauf der Geschichte vielfach gestellt wurden. Bevor wir uns jedoch mit den aktuellen Trends befassen, sollten wir die Rolle der Grammatik bei der Entwicklung des Sprachunterrichts als Reaktion auf verschiedene historische Veränderungen und Probleme betrachten.

2.1 Historische Transformationen und Grammatikunterricht

Historische Tendenzen und gesellschaftliche Veränderungen haben die Konzeption des Sprachunterrichts in starkem Maß beeinflusst. Während die Grammatik-Übersetzungsmethode den Bedürfnissen einer Gesellschaft Rechnung trug, die eine altehrwürdige und akademische Sichtweise des Sprachunterrichts vertrat, kam in den 1920er Jahren in Amerika die Lesemethode auf. Diese war an den praktischen Gegebenheiten des Unterrichts orientiert und verlangte von den Schülern, sich auf das Textverständnis zu konzentrieren, um grammatikalische Formen und sprachliche Bedeutungen zu verinnerlichen (Richards und Rodgers 2014: 20).

Ein Beispiel für die Art und Weise, wie die Konzeption des Sprachunterrichts mit historischen Veränderungen verknüpft war, sind die Vereinigten Staaten von Amerika. Zu Friedenszeiten wurde in den USA dem Fremdsprachenunterricht im Gegensatz zu den Wirtschafts- und Gesellschaftswissenschaften keine große Bedeutung beigemessen. Die einzige Motivation für das Erlernen einer Fremdsprache war die Wertschätzung von fremdsprachiger Literatur und Kultur. Das änderte sich, als die USA nach Pearl Harbour in den Zweiten Weltkrieg eintraten. Ab diesem Zeitpunkt wurde der Erwerb von Fremdsprachen für das Militär wichtig, um mit Muttersprachlern zu kommunizieren und Radiopropaganda zu betreiben (Vargas 2009: 230-231). Das Studium sprachlicher Formen war zu dieser Zeit keine Notwendigkeit, die Soldaten hatten nur begrenzte Zeit, um die für die Kommunikation notwendigen Elemente zu lernen, und anfangs wurde der Schwerpunkt auf Hören und Sprechen gelegt, um eine korrekte Aussprache zu entwickeln. In den 1950er und 1960er Jahren hielt in den USA das Interesse am Fremdsprachenunterricht an, insbesondere aufgrund der Einwanderungswellen spanischsprachiger Kubaner nach Südflorida, nachdem Fidel Castro an die Macht gekommen war. Diese Wellen führten zur Entwicklung

von bilingualen Programmen als Wegbereiter für zweisprachige Programme, um die Kenntnisse der Schüler sowohl in ihrer Mutter- als auch in der Zweitsprache zu verbessern (2009: 231). Die Notwendigkeit, eine Isolation der USA von den wissenschaftlichen Fortschritten anderer Länder zu verhindern, führte zu Reformen, die sich dem Studium und der Analyse der modernen Sprachen widmeten. Dieses erneuerte Interesse am Sprachunterricht und die unterschiedlichen Auffassungen von Grammatik und deren Vermittlung wurden auf jeden Fall auch von den Entwicklungen in den Bereichen Psychologie und Linguistik beeinflusst.

2.2 Der Einfluss von Linguistik und Psychologie: Strukturen im Fokus

In den 1940er und 1950er Jahren wurde der Sprachunterricht von der strukturellen Schule der Linguistik beeinflusst. Im Mittelpunkt dieser Denkschule stand die Vorstellung, dass bei der Untersuchung einer Sprache nur die offenkundig beobachtbaren Daten untersucht werden können, da die Bedeutung als „erklärende Fiktion“ betrachtet wurde. Der Strukturalismus vertrat die Ansicht, dass Sprache in kleine Einheiten unterteilt werden kann, die wissenschaftlich beschrieben und verglichen werden können. Als ein Vertreter des Strukturalismus wandte Fries die Prinzipien der strukturellen Linguistik auf den Sprachunterricht an und vertrat einen Ansatz, der die Grammatik anders als die direkte Methode betrachtete. Das als audiolinguale Methode bekannte Konzept ging davon aus, dass die Grammatik Ausgangspunkt für jeden Sprachunterricht sein sollte. Neben dem Studium von Satzmustern und grammatikalischen Strukturen wurde systematisch auf Aussprache und mündliche Übungen geachtet, die mit Muster- und Wiederholungsübungen abgeschlossen wurden (Richards und Rodgers 2014: 59-60).

Die audiolinguale Methode wurde nicht nur von den Entwicklungen in der Linguistik, sondern auch von der Verhaltenspsychologie beeinflusst. Insbesondere die Behavioristen waren davon überzeugt, die Geheimnisse des menschlichen Lernens entschlüsselt zu haben, und versuchten, ihre Prinzipien auf den Sprachunterricht anzuwenden. Dies führte zur Ausweitung ihrer Idee auf den Sprachunterricht, der zufolge jedes menschliche Verhalten durch einen Reiz ausgelöst wird, der wiederum eine Reaktion auslöst, die als „angemessen“ – und verstärkt – oder „unangemessen“ – und unterdrückt – eingestuft werden kann. Betrachtet man diese Stimulus-Reaktions-Kette aus Sicht des Sprachunterrichts, ergibt sich die folgende Reihenfolge:

- der Lehrer bringt den Schülern verbale Verhaltensweisen bei (Stimulus)
- die Schüler reagieren auf den sprachlichen Stimulus (Antwort)

- der Pädagoge billigt ihre Reaktion (Verstärkung) oder missbilligt sie (Unterdrückung), und die Schüler empfinden Bestätigung (Verstärkung) oder Unzufriedenheit (Unterdrückung)

Welche Rolle spielt die Grammatik hierbei? So wie das Sprechen im Vordergrund stand und vor schriftlichem Üben und der Arbeit an Sätzen kommen musste, so musste auch die Grammatik vor dem Erlernen von Vokabeln kommen, weil, wie gesagt, Strukturen für diesen Ansatz als zentral angesehen wurden. Strukturelle Muster mussten in einer Vielzahl von Kontexten geübt werden, bevor die Schüler expliziten Grammatikunterricht erhielten, sodass man sagen kann, dass Grammatik induktiv gelehrt und dann durch Übungen geübt wird.

Die Kritik an der audiolingualen Methode bezog sich auf den zugrunde liegenden theoretischen Rahmen, wurde aber auch von Schülern dahingehend vorgebracht, dass sie nicht in der Lage seien, die im Unterricht erworbenen Fähigkeiten auf die tatsächliche Kommunikation zu übertragen. Zum Abschluss unseres Exkurses ist es daher interessant, ein weiteres Konzept aus dem Bereich der Linguistik zu betrachten.

2.3 Chomskianische Linguistik: Trennung zwischen Grammatik und Bedeutung

Ende der 1950er Jahre führte der amerikanische Linguist Chomsky das Konzept der Transformationsgrammatik ein und vertrat die Ansicht, dass die grundlegenden Eigenschaften der Sprache auf angeborene Aspekte des Verstandes und auf die Art und Weise, wie Menschen Erfahrungen durch Sprache verarbeiten, zurückzuführen sind. Im Mittelpunkt seiner Theorie steht die Vorstellung, dass die Syntax unabhängig von der Bedeutung ist, da Chomsky die Grammatik als eine Art der Aneinanderreihung sprachlicher Elemente definierte. Einfacher ausgedrückt: Der Mensch lernt Sprache nicht durch äußere Reize, sondern „erschafft“ sie mithilfe eines angeborenen Wissens über abstrakte Regeln. Das „Language Acquisition Device“ (LAD), von dem man annimmt, dass jeder Lernende es von Geburt an besitzt, erwirbt Sprache automatisch aus Inputs. Dieser Grundsatz wurde in der Praxis des Sprachunterrichts umgesetzt, indem den Schülern authentische Inhalte vermittelt und Gruppenarbeit gefördert wurde (Cook 2007: 120-128).

Zu einer Zeit, in der die Lernenden bereits ihren Wunsch geäußert hatten, die erlernten Elemente in authentischer Kommunikation anwenden zu können, war Chomskys Theorie und ihre mangelnde Berücksichtigung der sozialen Funktionen von Sprache zwangsläufig

nicht frei von Kritik. Zwei Vorschläge als Antwort auf seine Theorie, die interessant sein können, bevor wir uns den aktuellen Ansätzen zuwenden, sind Jerome Bruners „Language Acquisition Support System“ (LASS) – eine Erweiterung von Chomskys LAD, die die Bedeutung des kommunikativen Umfelds für den Spracherwerb anerkennt – und die kommunikative Kompetenz nach Hyme – ein Konstrukt, das Chomsky in zwei Aspekten widerspricht, indem es behauptet, dass es Variationen im zugrunde liegenden Wissen der einzelnen Sprecher gibt und dass das Wissen über formale Strukturen nicht das einzige ist, das zählt, da auch die Verwendungsmuster berücksichtigt werden müssen. Die kommunikativen Funktionen stehen an dieser Stelle also primär vor der Beherrschung der sprachlichen Strukturen (Bruner 1974: 284; Cazden 2011: 365).

Zurückblickend – ist alles klar?

Sie haben bestimmt bemerkt, dass die Darstellung der Entwicklung der Grammatikkonzepte im Sprachunterricht verlangt, auch über die Geschichte, die sozialen Veränderungen und die verschiedenen Studienfelder zu sprechen. Überlegen Sie anhand der folgenden Leitfragen, ob Sie die allgemeine Botschaft des eben Gelesenen verstehen:

1. Warum haben wir Ihrer Meinung nach beschlossen, Ihnen zu zeigen, wie sich das Konzept der Grammatik und ihre Rolle im Sprachunterricht entwickelt haben?
2. Was sind die Hauptunterschiede zwischen Ansätzen, die sich auf die Form konzentrieren, und solchen, die die Bedeutung in den Mittelpunkt stellen? Schließt die zweite Art von Ansätzen das Studium der Grammatik aus?
3. Können Sie in den vorgestellten Ansätzen einige Ihrer täglichen Unterrichtspraktiken wiedererkennen? Welche? Sind Sie mit Ihrer Praxis zufrieden, oder haben Sie die hier vorgestellten Informationen zum Nachdenken gebracht?

3. Eine aktuelle Pluralität von Grammatiken

Der kurze geschichtliche Exkurs über die Veränderungen in der Konzeption von Grammatik und ihrer Rolle im Sprachunterricht hat uns gezeigt, dass es zu keinem Zeitpunkt eine echte Einigung über die richtige Art und Weise gegeben hat, wie Grammatik betrachtet und vor allem gelehrt werden sollte. Wir sollten uns jedoch tatsächlich Gedanken machen, ob es nur eine einzige Sichtweise auf Grammatik und ihren Unterricht gibt. Können wir nicht einfach akzeptieren, dass es eine Vielzahl von Möglichkeiten gibt, Grammatik zu konzipieren, und dass sie alle bei richtiger Einbeziehung in den Unterricht den Wissenserwerb fördern können?

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen schauen wir uns jetzt die aktuelle Pluralität von „Grammatiken“ an, die im Bereich der pädagogischen Linguistik und darüber hinaus zu finden sind, und im Anschluss daran einige didaktische Konzepte, um die Grammatik auf flexible und zugängliche Weise in den Sprachunterricht zu integrieren.

Konzeption des Grammatikunterrichts	Ableitung von Merkmalen
Grammatik für die Entwicklung kommunikativer Kompetenz	Der kommunikative Sprachunterricht konzentriert sich auf die Förderung echter Kommunikation und authentischen Austauschs im Unterricht. Grammatik wird induktiv mit begrenzten expliziten Instruktionen vermittelt, und die Übungsaktivitäten konzentrieren sich entweder auf mechanische Sprachmerkmale oder auf bedeutungsbezogene Aspekte der Sprachproduktion (Richards 2006: 13-14).
Die Dichotomie von explizitem und implizitem Grammatikunterricht	Humanistische Ansätze beinhalten Krashens Unterscheidung zwischen Erwerb und Lernen. Durch Erwerb gelangt Wissen in das Langzeitgedächtnis, während Lernen die Überwachung von spontan erworbenen Konzepten anregt, aber nicht lange anhält. Das Ergebnis ist die Dichotomie zwischen implizitem und explizitem Grammatikunterricht. Während der implizite Grammatikunterricht den Erwerb von Grammatikregeln durch den kommunikativen Sprachgebrauch induzieren soll und den unbewussten und automatischen Charakter des Sprachenlernens betont, fördert der explizite Grammatikunterricht das Bewusstsein der Lernenden für den Lernprozess und das explizite Studium der

	Grammatikregeln, wie es für die klassischen Ansätze des Sprachunterrichts typisch ist. Einige Wissenschaftler sind der Meinung, dass sich diese beiden Sichten des Grammatikunterrichts gegenseitig ergänzen können, räumen allerdings auch ein, dass die vorherrschende Grammatik die Aufmerksamkeit der Schüler auf die Sprachformen fördert und die kommunikativen Fähigkeiten hemmt (Ling 2015: 559).
Grammatikunterricht durch Metasprache	Auch wenn der unbewusste Spracherwerb der Prozess mit der eigentlichen Langzeitwirkung ist, haben einige Wissenschaftler eine positive Korrelation zwischen metalinguistischem Wissen, metalinguistischem Bewusstsein und Zweitsprachenkenntnissen festgestellt. Dies bedeutet nicht, dass Grammatik nur mithilfe von Metasprache unterrichtet werden sollte, sondern dass die Sensibilisierung der Lernenden für die Funktionsweise der Sprache deren Verinnerlichung erleichtern kann, wenn sie angemessen dargestellt und durch bedeutungsorientierte Aufgaben unterstützt wird (Hu 2010: 66).
Grammatikunterricht unter Berücksichtigung der zugrunde liegenden Konzeptualisierungen	Die Bedeutung der der Grammatik zugrunde liegenden Konzeptualisierungen steht im Mittelpunkt der kognitiven Grammatik, einem aus der kognitiven Linguistik hervorgegangenen Modell und einer sich seit den 1970er Jahren entwickelnde Disziplin. Die angewandte kognitive Linguistik setzt auf die Verknüpfung von kognitiver Grammatik und Sprachunterricht und hat einige Prinzipien mit dem Konzept des kommunikativen Sprachunterrichts gemein: Das soziale und kommunikative Potenzial der Sprache ist wichtiger als die Beherrschung der Strukturen, und sie bevorzugt eine verkörperte Sichtweise der Sprache, d. h., grammatikalische Strukturen haben eine Bedeutung und sind eng mit unserer direkten Erfahrung mit der Welt und der Art und Weise, wie wir diese Erfahrung konzeptualisieren, verbunden. Für den Sprachunterricht bedeutet dies, dass allgemeine Regeln nicht mehr wichtig sind und eine flüssige Kommunikation nicht fördern, da Regelmäßigkeiten in kleineren strukturellen

Mustern erforscht werden müssen, die vom alltäglichen Gebrauch abstrahiert werden und flexibel und dynamisch sind (Püts 2007: 1141-1142).

Diese Darstellung der Konzeptionen des Grammatikunterrichts ist nicht erschöpfend, vermittelt aber zumindest die Vorstellung, dass Grammatik und ihr Unterricht auf vielfältige Weise betrachtet werden können. Bevor wir jetzt zu den verschiedenen Ansätzen des Grammatikunterrichts kommen, versuchen Sie die folgende Aufgabe zu lösen, um Ihr Verständnis der verschiedenen „Grammatiken“, über die Sie gelesen haben, zu testen.

Reflexionsaufgabe

Ordnen Sie die Sätze des Lehrers den jeweils von ihm verwendeten Konzeptionen des Grammatikunterrichts zu:

„Nina, was du gesagt hast, ist richtig, aber bist du sicher, dass du das richtige Pronomen benutzt hast? Du hast ein direktes Pronomen verwendet, aber braucht dieses Verb nicht eine Präposition? ... Versuche dich zu erinnern, was wir gesagt haben ...“	„Kevin hat da einen interessanten Satz geschrieben: „The green grass around the blue flowers makes my garden look very fresh“. (‚Das grüne Gras um die blauen Blumen herum lässt meinen Garten sehr frisch aussehen.‘) Die Grammatik ist korrekt, aber ich hätte „The blue flowers in the green grass“ (die blauen Blumen im grünen Gras) geschrieben. Er sollte darüber nachdenken, wie er sich dieses Bild vorstellt, vielleicht sollte ich die ganze Klasse darüber nachdenken lassen ...“	„So, heute haben wir gesehen, wie wir über unsere Hobbys sprechen können, und wir haben das Simple Present gelernt. Arbeitet jetzt in Zweiergruppen und findet heraus, was das Lieblingshobby eures Mitschülers ist, und bereitet euch darauf vor, eure Entdeckung der Klasse mitzuteilen. Glaubt mir, ihr habt alle Elemente, die ihr braucht!“
--	--	---

Wählen Sie eine dieser vier Optionen:

- Grammatik für kommunikative Kompetenz
- Dichotomie von expliziter und impliziter Grammatik
- Grammatikunterricht durch Metasprache
- Grammatik und die zugrunde liegenden Konzeptualisierungen

3.1 Ein nichtlinearer und dynamischer Grammatikansatz, ausgehend vom Lehrplan

Wie bereits erwähnt, soll dieses Modul zeigen, dass der Grammatikunterricht vielfältig ist und dass es eine Vielzahl von Möglichkeiten gibt, Grammatik zu unterrichten. Nach der Darstellung der Entwicklung des Grammatikkonzepts und der Vielzahl von Konzepten für den Grammatikunterricht schlagen wir zunächst eine Methode zur Planung des Grammatikunterrichts vor, die einen schülerzentrierten Unterricht vor dem Hintergrund einer dynamischen Grammatikkonzeption fördert.

In ihrem Buch *Teaching Language. From grammar to grammaring* beschreibt Larsen-Freeman den Vorschlag eines „horizontalen Lehrplans“ zur Planung der Einführung von Strukturen. Die Verfasserin verbindet die für die humanistischen Ansätze typische Forderung, die Schüler in den Mittelpunkt des Lernens zu stellen, mit einer innovativen Sichtweise von Grammatik, die eng mit authentischer Kommunikation und Anwendung verknüpft ist. Ausgehend von der Annahme, dass die Planung der Präsentation grammatikalischer Strukturen mithilfe eines klassischen vertikalen Lehrplans die Zielsprache in Teile zerlegt, aber den nichtlinearen natürlichen Prozess des Spracherwerbs außer Acht lässt, rät Larsen-Freeman dem Lehrer, sich bei der Erstellung eines horizontalen Lehrplans vom natürlichen Lernprozess der Schüler leiten zu lassen. Der Lehrer muss somit die Leistungen der Schüler beobachten und aufmerksam auf „lehrbare Momente“ achten, in denen er die Schüler dazu anleiten kann, das Vorkommen einer bestimmten Form in der von ihnen verwendeten Sprache zu bemerken. Selbstverständlich bietet das vom Lehrer verwendete Lehrbuch bereits einen festgelegten Lehrplan, jedoch könnte eine wirksame Anpassungsstrategie darin bestehen, diesen in eine im Anschluss an den Lernprozess der Schüler vorgelegte Checkliste umzuwandeln. Ein interessantes Merkmal eines horizontalen Lehrplans ist schließlich die Möglichkeit, die praktischen Übungen zeitlich zu strecken, indem nicht eine Struktur pro Unterrichtsstunde unterrichtet wird, sondern Konstruktionen über mehrere Unterrichtseinheiten hinweg behandelt werden, wobei je nach natürlichem

Rhythmus der einzelnen Lerngruppen das Üben und die damit verbundene Reflexion gefördert werden (Larsen-Freeman 2003: 145-148).

Denken Sie an das Gespräch zwischen Olivia und Sarah zurück. Olivia betonte, dass es keinen Sinn ergab, dass ihre Schüler zwar das Simple Present beherrschten, aber Schwierigkeiten hätten, das Present Continuous zu verwenden. Ihre Bemerkung macht deutlich, dass sie den Grammatiklehrplan als vertikale, festgeschriebene und definierte Liste betrachtet, die jedoch nicht unbedingt mit dem Lernprozess ihrer Schüler übereinstimmt. Möglicherweise hat sie einen „lehrbaren Moment“ verpasst, und vermutlich hätten die Schüler mehr Zeit gebraucht, um die ihnen präsentierten Elemente zu verinnerlichen. Eine horizontale Planung könnte sie dazu bringen, die Situation in einem anderen Licht zu betrachten.

3.2 Aktueller kommunikativer Sprachunterricht und die Merkmale des Grammatikunterrichts für und durch Kommunikation

Larsen-Freeman distanziert sich im Bewusstsein um das allgemein verbreitete Wissen über kommunikativen Sprachunterricht mit ihrem Vorschlag einer horizontalen Planung von der rekursiven Untersuchung von Strukturen innerhalb derselben Unterrichtsstunde oder über Lerneinheiten hinweg, wie es für den kommunikativen Ansatz spezifisch ist. Hiermit soll diese Planungsweise jedoch keinesfalls verurteilt werden. Wir möchten betonen, dass wir nicht die beste Methode zum Unterrichten einer Sprache und ihrer Grammatik bestimmen wollen, sondern die Merkmale einer Vielzahl von Methoden vorstellen wollen, von denen jede auf ihre Weise stimulierend sein kann. Der Grammatikunterricht in Form des aktuellen kommunikativen Sprachunterrichts umfasst Aktivitäten, die sowohl das induktive als auch das deduktive Erlernen der Grammatik fördern und somit sowohl die Konzepte der impliziten und auch der expliziten Grammatik einbeziehen. Die für den kommunikativen Sprachunterricht typischen Aufgaben zielen darauf ab, Grammatik nicht isoliert zu lehren, sondern versuchen vielmehr, sie aus kommunikativen Aufgaben heraus zu entwickeln, indem sie die Notwendigkeit für die Verwendung bestimmter grammatikalischer Elemente schaffen. Die Schüler lesen einen Text und reflektieren erst anschließend über die darin enthaltenen grammatikalischen Elemente, so wie sie auch zuerst kommunizieren und erst dann über die grammatikalischen Elemente ihrer Leistung reflektieren (Richards 2006: 23).

Als Olivia Sarah sagte, dass die Schüler während der Rollenspiele im Present Continuous kommunizieren sollten, dies aber nicht taten, schien es, dass die ihnen gestellte Aufgabe nicht dazu führte, dass die Zielstruktur auf natürliche Weise aus der Kommunikation heraus entstand. Möglicherweise liegt es daran, dass es die Aufgabe ist, die neu organisiert werden muss, und nicht nur die Schüler, die eine systematische Grammatikwiederholung benötigen.

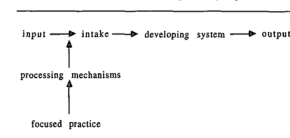
3.3 „Processing Instruction“ (Verarbeitungsanweisung): erst Input, dann Output

Bei der Vorstellung der verschiedenen Konzeptionen des Grammatikunterrichts wurde der explizite Grammatikunterricht als funktional bezeichnet, wenn er im Einklang mit anderen Elementen eingesetzt wird, die für einen effektiven Spracherwerb von grundlegender Bedeutung sind. Das Konzept der Processing Instruction beginnt mit der Absicht, den expliziten Grammatikunterricht neu zu definieren, bevor beschrieben wird, wie er den natürlichen Spracherwerbsprozess begünstigen kann. Traditionell konzentriert sich der explizite Unterricht auf die Manipulation des Outputs der Lernenden, wobei der Lehrer ein grammatikalisches Konzept erklärt, bevor er die Schüler auffordert, die betreffende Struktur oder Form zu produzieren.

Das der Processing Instruction zugrunde liegende Konzept hingegen nimmt den Gedanken des expliziten Unterrichts wieder auf und verbindet diesen mit der Verarbeitung von Inputs. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass der Prozess des Spracherwerbs mit der Umwandlung des sprachlichen Inputs in eine Rezeption beginnt, dass anschließend eine andere Reihe von Prozessen es ermöglicht, dass die von den Lernenden tatsächlich verinnerlichte Rezeption deren Sprachsystem umstrukturiert und dass schließlich eine dritte Reihe von Prozessen den sprachlichen Output begünstigt. Im Rahmen der Processing Instruction wirkt der explizite Unterricht nicht zum Zeitpunkt des Outputs, sondern zielt auf die Umwandlung des Inputs in eine Rezeption. Der Input muss daher eine referenzielle Bedeutung enthalten und vom Lehrer, der die Schüler auch auf die möglichen Einschränkungen bei der Ausarbeitung der grammatikalischen Form und auf die Strategien zur Überwindung dieser Hindernisse hinweisen sollte, auf geeignete Weise vorbereitet werden (Lee und Benati 2007: 6).

Es bedarf keiner besonderen Erwähnung, dass eine entsprechende Konzentration auf den Sprachinput den Schülern Wissen

Processing Instruction in Foreign Language Teaching



vermittelt, das auch für die Produktion verfügbar ist (VanPatten und Cadierno 1993: 44-45, 54).

Auch wenn es das Ziel der Processing Instruction ist, den Grammatikerwerb zu erleichtern, scheinen Sarah und Olivia damit nicht vertraut zu sein, denn Sarah stimmt mit Olivia darin überein, dass ein Lehrer erst dann wirklich in den Erwerbsprozess eingreifen kann, wenn die Schüler Sprache produzieren. Der zentrale Moment der Unterrichtsstunde ist jedoch gemäß der Processing Instruction nicht der abschließende Moment, und sich dessen bewusst zu sein, kann dem Lehrer sowohl eine Methodik an die Hand geben, die den Erwerb erleichtert, als auch ihm helfen, kritische Elemente zu erkennen, die für die Schüler besonders schwierig sein könnten, und sie gleichzeitig für diese Elemente sensibilisieren.

3.4 Fokus auf das „Warum“ der Grammatik: konzeptionelles Lernen für den Grammatikunterricht

Eine der innovativsten Sichtweisen auf Grammatik und Sprache im Allgemeinen bietet die kognitive Linguistik. Aus Platz- und Zeitgründen können wir die zentralen Prinzipien und den didaktischen Nutzen dieser Sichtweise nur kurz andeuten (für weitere Informationen über die kognitive Linguistik verweisen wir auf Geeraerts 2006).

Wie bereits erwähnt, wird der „Zweig“ der kognitiven Linguistik, der sich mit Grammatik befasst, als kognitive Grammatik bezeichnet. Bevor jedoch deren fünf Prinzipien vorgestellt werden, ist es wichtig, zu erwähnen, dass das gesamte Gebiet der kognitiven Linguistik ein innovatives Konzept von Sprache entwickelt. Zunächst einmal wird davon ausgegangen, dass Grammatik durch den Sprachgebrauch geprägt ist und nicht als abstrakte Struktur gelernt werden sollte, sondern als Gruppe von Wörtern, die in tatsächlichen Äußerungen in realen Gesprächen zusammen vorkommen. Sprachstruktur und Sprachgebrauch werden hier als gleichwertig angesehen. Zweitens geht man davon aus, dass der Sprecher Sprache auf der Grundlage seines Wissens über die Welt verwendet, das er durch kognitive Fähigkeiten – Wahrnehmung, Aufmerksamkeit, Gedächtnis, Abstraktion, Kategorisierung – erwirbt (Geeraerts 2006: 4-7). Da man drittens davon ausgeht, dass Sprache existiert, um Bedeutung zu vermitteln, ist jedes sprachliche Element einschließlich grammatikalischer Konstruktionen bedeutungsvoll, da diese konzeptuelle Inhalte auf ähnliche Weise strukturieren und symbolisieren wie lexikalische Elemente. Da sich die Sprachen in ihrer grammatikalischen Struktur unterscheiden, bedeutet dies, dass die von den Sprechern der

einzelnen Sprachen verwendeten Begriffe und Bilder unterschiedlich sein müssen (Langacker 1994: 12). Schließlich zeigt die Tatsache, dass ein und dieselbe Situation sprachlich auf unterschiedliche Weise beschrieben werden kann, dass die sprachliche Bedeutung von der Perspektive des Sprechers auf die Welt abhängt und daher verkörpert ist (Geeraerts 2006: 4).

Nach dieser Vorstellung der Grundzüge der kognitiven Linguistik schauen wir uns nun Langackers Vorschlag für eine Theorie der Sprache an, d. h. die kognitive Grammatik. Der Grund für unser Interesse an diesem Konzept liegt darin, dass es sich um denjenigen Teil der kognitiven Linguistik handelt, der auf den Sprachunterricht angewendet wurde. Die fünf Hauptannahmen der kognitiven Grammatik sind (Radden und Dirven 2007: xi-xii, 25, 28, 42):

1. Die Grammatik einer Sprache ist Teil der menschlichen Kognition und steht in Wechselwirkung mit anderen kognitiven Fähigkeiten. Der Sprecher sagt „ein Vogel am Himmel“ und nicht „der Himmel um den Vogel“, weil er das, was er sieht, mithilfe der Begriffe der Gestaltpsychologie visuell in eine prominente Figur – den Vogel – und einen nicht prominenten Hintergrund – den Himmel – einteilt.
2. Verschiedene grammatikalische Elemente ermöglichen die Darstellung verschiedener Grade der Verallgemeinerung von Phänomenen. So kann beispielsweise die Zeitform eines Verbs allgemeine Zeitvorstellungen ausdrücken, während lexikalisches Material – Stunden, Jahre – spezifischere Vorstellungen zum Ausdruck bringt.
3. Grammatikalische Strukturen haben ebenso wie lexikalische Elemente immer eine Bedeutung. Substantive vermitteln die Vorstellung von „Dingen“, während Verben die Vorstellung von „Prozessen“ vermitteln. Zum Beispiel ist das „to“ eines Verbs im Infinitiv („I'd like to hear from you“) bedeutsam, da es vermittelt, dass die Wünsche des Sprechers auf ein Ziel gerichtet sind.
4. Die Grammatik umfasst das gesamte Wissen des Muttersprachlers über lexikalische Kategorien und grammatikalische Strukturen.
5. Grammatik ist gebrauchorientiert, weil sie dem Sprecher verschiedene strukturelle Optionen bietet, aus denen er wählen kann, um eine bestimmte Szene zu beschreiben, beispielsweise Aktiv oder Passiv.

Die Integration der Perspektiven der kognitiven Grammatik in den Fremdsprachenunterricht kann den Lernenden mithin zugutekommen, da ihnen diese Perspektiven detailliertere Erklärungen zur Funktionsweise der Grammatikregeln liefern, die Verbindung zwischen Grammatik und pragmatischen Faktoren definieren und die interlinguale Beliebigkeit überwinden können, indem die Konzeptualisierungen, die zur Verwendung verschiedener

Strukturen in verschiedenen Sprachen führen, entschlüsselt werden, und da sie die visuelle Darstellung von Grammatikstrukturen erleichtern, um einen multimodalen Ansatz im Unterricht zu unterstützen (Bielak und Pawlak 2011: 377-379).

Wenn man an das Gespräch zwischen Sarah und Olivia zurückdenkt, wird deutlich, dass Olivias Behauptung, es gebe keine klare Antwort auf scheinbar vage Grammatikregeln, falsch ist. Möglicherweise kann uns die kognitive Grammatik zeigen, warum manche Verben statische Zustandsverben sind, während andere dynamisch sind und wieder andere beiden Kategorien zugeordnet werden können. Die Erklärung mag nicht sofort einleuchten, jedoch wäre es falsch zu sagen, dass es sie nicht gibt.

3.5 Förderung der Metareflexion über Grammatik zur Förderung von Autonomie und Wohlbefinden

Bislang wurden unterschiedliche Sichtweisen von Grammatik vorgestellt, und es hat sich gezeigt, dass Grammatik kein statisches und festes Konzept ist. Lassen Sie uns zum Abschluss dieses Modulabschnitts noch einmal auf Larsen-Freemans „Grammarling“ zurückkommen und zwei Elemente betrachten, die sie als zentral für das Erlernen von Grammatik ansieht: die Reflexion darüber, was Grammatik eigentlich ist, und die Arbeit an der Beziehung zwischen Schüler und Lehrer.

Es ist allgemein bekannt, dass die Schüler mit Strategien oder, in diesem Fall, mit Untersuchungswerkzeugen ausgestattet werden müssen, um selbstständig zu werden. Um besser an das Erlernen der Grammatik herangehen zu können, sollten die Schüler darin geschult werden, das, was sie sehen, zu analysieren, angstfrei zu experimentieren und sprachliche Informationen aus der Beobachtung von Texten oder – in zweitsprachlichen Kontexten – aus authentischen Gesprächen zu extrahieren. All dies kann die Schüler davon „überzeugen“, dass Grammatik keine unveränderliche und starre Struktur, sondern ein kontextbezogener und anpassbarer Code ist.

Eine solche innovative Herangehensweise an die Grammatik könnte nicht nur deren Erwerb erleichtern und Experimente damit fördern, sondern auch dazu beitragen, dass die Schüler auf ihre Gefühle achten. Die emotionale Dimension der Lernenden wird in den Ansätzen, die sich in den letzten Jahrzehnten im Sprachunterricht durchgesetzt haben, als zentral angesehen, und sie scheint insbesondere dann relevant zu sein, wenn es um Grammatik geht. Aktivitäten zur Verbesserung der Beziehung zwischen Schülern und Lehrern könnten

sich in der Tat positiv auf viele Lernende auswirken, die eine Grammatikphobie haben, eine unangenehme Eigenschaft, die nur zu oft von klassischen Lehransätzen herrührt, die sich auf korrigierendes Feedback konzentrieren und wenig Rücksicht auf die beim Spracherwerb tatsächlich ablaufenden Mechanismen nehmen (Larsen-Freeman 2003: 153-155).

Diese Überlegungen und die Notwendigkeit, den Schülern Analyseinstrumente an die Hand zu geben und ihnen eine neue Perspektive auf das Wesen der Grammatik zu vermitteln, scheinen im Gegensatz zu Olivias Annahme zu stehen, dass „Grammatik keine Meinungssache ist“. Natürlich besteht die Lösung nicht darin, neue Strukturen zu erfinden und so zu tun, als gäbe es keine „richtige“ Art, Gedanken in Worte zu fassen. Olivia könnte jedoch versuchen, ihre Schüler zum Nachdenken darüber anzuregen, dass es viele „richtige“ Möglichkeiten gibt, Dinge zu sagen, und sie auffordern, zu analysieren, wann ihre bevorzugten Strukturen funktional sind und wann etwas Ausgefeilteres die Kommunikation erleichtern könnte.

Abschließende Reflexion

Grammatik und Grammatikunterricht können auf viele verschiedene Arten konzipiert werden, von denen jedoch keine die allein richtige ist. Versuchen Sie, das Gelernte anhand der folgenden Leitfragen zu reflektieren:

1. Denken Sie an Ihre Reflexionen zurück, wenn Sie Ihren Grammatikunterricht mit den sich im Lauf der Geschichte herausgebildeten Trends vergleichen. Glauben Sie, dass Sie etwas an Ihrer Praxis ändern werden, nachdem Sie von neuen Perspektiven gelesen haben?
2. Waren Sie mit einigen der hier vorgestellten Ansätze/Methoden vertraut?
3. Sind Sie mit einigen der hier vorgestellten Ansätze/Methoden nicht einverstanden? Warum?
4. Hat irgendetwas, über das Sie gelesen haben, Sie beeindruckt? Negativ oder positiv? Warum?

Arbeitsblatt 1: Mache ich es richtig?

Es ist April, und Olivia und Sarah, die beide Englisch als Fremdsprache für die Mittelstufe unterrichten, treffen sich nach dem Unterricht. Das Ende des Schuljahrs rückt näher, und Sarah merkt, dass sich Olivia einige Gedanken macht.

Sarah: Olivia, ist alles in Ordnung? Du siehst sehr gestresst aus ...

Olivia: Hi, Sarah! Naja, eigentlich mache ich mir ein wenig Sorgen um die Schüler, die im ersten Jahr Englischunterricht haben. Wir üben vor den Abschlussprüfungen, aber sie wirken sehr unsicher.

Sarah: Worauf konzentrierst du dich? Sind sie in Bezug auf den gesamten Lehrplan so unsicher?

Olivia: Nein, zum Glück arbeiten sie gerne zusammen, auch an Projekten, sie sind eine tolle Klasse. Das Leseverständnis ist gut, und die meisten von ihnen haben keine Scheu, vor ihren Mitschülern zu sprechen. Das eigentliche Problem ist die Grammatik. Sie verwenden immer wieder Grundstrukturen wie das Simple Present, auch wenn sie andere Strukturen wie das Present Continuous verwenden müssten.

Sarah: Ja, wir alle wissen, dass Grammatik nie leicht zu lehren und zu lernen ist. Hast du schon einmal versucht, weitere Übungen gezielt für diese Strukturen vorzuschlagen?

Olivia: Ja, ich habe sie Sätze und Lückentexte in der Reihenfolge bearbeiten lassen, in der wir die einzelnen Strukturen gelernt haben, sodass sie die erlernten Elemente in der Reihenfolge wiederholen können, in der wir sie durchgenommen haben.

Sarah: Genauso mache ich es auch. Hast du auch versucht, sie die Strukturen mündlich anwenden zu lassen?

Olivia: Ja, natürlich. Wir haben auch Rollenspiele gemacht, bei denen die Schüler Sätze mit Verben im Present Continuous bilden sollten, aber die meisten benutzten nur das Simple Present in ihrer Kommunikation.

Sarah: Okay, ich verstehe, warum du frustriert bist ... Wenn die Schüler bei mündlichen Kommunikationsaufgaben Schwierigkeiten haben, bedeutet das, dass sie das wiederholen müssen. Ich meine, das ist der zentrale Moment des Unterrichts, auf den wir hinarbeiten, d. h. der Zeitpunkt, an dem die Schüler wirklich Sprache produzieren.

Olivia: Stimmt. Leider ist es manchmal schwierig, ihnen konkrete Antworten zu geben. Ich meine, Sprache ist keine perfekte Wissenschaft, und manchmal muss man einfach „erspüren“, was richtig und was falsch ist ...

Sarah: Kannst du ein Beispiel nennen? Sprichst du immer noch über die Zeitformen?

Olivia: Ja, zum Beispiel über Zustands- und Aktionsverben. Einige davon sind mehrdeutig, und wenn meine Schüler mich beispielsweise fragen: „Warum funktioniert dieses Verb so und das andere nicht?“, dann ist das nicht immer eindeutig zu beantworten, vermutlich, weil es keine klare Antwort gibt.

Sarah: ... und das verunsichert die Schüler, denn sie wünschen sich einfache und klare Regeln, um Fehler zu vermeiden.

Olivia: Ganz genau. Du weißt, dass ich einen Schüler nie für seine Fehler tadeln würde, auch wenn wir alle wissen, dass Grammatik keine Meinungssache ist. Sie scheinen in meiner Gegenwart auch nicht ängstlich zu sein, aber vielleicht ist es ja ihre Angst, Fehler zu machen, die sie dazu bringt, einfache Strukturen zu verwenden, auch wenn sie komplexere kennen. Das zeigen sie auch durchaus bei bestimmten Grammatikübungen.

Sarah: Das ist mir völlig klar, Olivia. Hör mal, an deiner Stelle würde ich einen Wiederholungsplan erstellen und den Schülern versichern, dass sie es schaffen können. Du kennst ja das Sprichwort: „Übung macht den Meister“!

Arbeitsblatt 2: Konzeption des Grammatikunterrichts

Konzeption des Grammatikunterrichts	Ableitung von Merkmalen
Grammatik für die Entwicklung kommunikativer Kompetenz	Der kommunikative Sprachunterricht konzentriert sich auf die Förderung echter Kommunikation und authentischen Austauschs im Unterricht. Grammatik wird induktiv mit begrenzten expliziten Instruktionen vermittelt, und die Übungsaktivitäten konzentrieren sich entweder auf mechanische Sprachmerkmale oder auf bedeutungsbezogene Aspekte der Sprachproduktion (Richards 2006: 13-14).
Die Dichotomie von explizitem und implizitem Grammatikunterricht	Humanistische Ansätze beinhalten Krashens Unterscheidung zwischen Erwerb und Lernen. Durch Erwerb gelangt Wissen in das Langzeitgedächtnis, während Lernen die Überwachung von spontan erworbenen Konzepten anregt, aber nicht lange anhält. Das Ergebnis ist die Dichotomie zwischen implizitem und explizitem Grammatikunterricht. Während der implizite Grammatikunterricht den Erwerb von Grammatikregeln durch den kommunikativen Sprachgebrauch induzieren soll und den unbewussten und automatischen Charakter des Sprachenlernens betont, fördert der explizite Grammatikunterricht das Bewusstsein der Lernenden für den Lernprozess und das explizite Studium der Grammatikregeln, wie es für die klassischen Ansätze des Sprachunterrichts typisch ist. Einige Wissenschaftler sind der Meinung, dass sich diese beiden Sichten des Grammatikunterrichts gegenseitig ergänzen können, räumen allerdings auch ein, dass die vorherrschende Grammatik die Aufmerksamkeit der Schüler auf die Sprachformen fördert und die kommunikativen Fähigkeiten hemmt (Ling 2015: 559).
Grammatikunterricht durch Metasprache	Auch wenn der unbewusste Spracherwerb der Prozess mit der eigentlichen Langzeitwirkung ist, haben einige Wissenschaftler eine positive Korrelation zwischen metalinguistischem Wissen, metalinguistischem Bewusstsein und Zweitsprachenkenntnissen festgestellt. Dies bedeutet nicht, dass

	Grammatik nur mithilfe von Metasprache unterrichtet werden sollte, sondern dass die Sensibilisierung der Lernenden für die Funktionsweise der Sprache deren Verinnerlichung erleichtern kann, wenn sie angemessen dargestellt und durch bedeutungsorientierte Aufgaben unterstützt wird (Hu 2010: 66).
Grammatikunterricht unter Berücksichtigung der zugrunde liegenden Konzeptualisierungen	Die Bedeutung der der Grammatik zugrunde liegenden Konzeptualisierungen steht im Mittelpunkt der kognitiven Grammatik, einem aus der kognitiven Linguistik hervorgegangenen Modell und einer sich seit den 1970er Jahren entwickelnde Disziplin. Die angewandte kognitive Linguistik setzt auf die Verknüpfung von kognitiver Grammatik und Sprachunterricht und hat einige Prinzipien mit dem Konzept des kommunikativen Sprachunterrichts gemein: Das soziale und kommunikative Potenzial der Sprache ist wichtiger als die Beherrschung der Strukturen, und sie bevorzugt eine verkörperte Sichtweise der Sprache, d. h., grammatikalische Strukturen haben eine Bedeutung und sind eng mit unserer direkten Erfahrung mit der Welt und der Art und Weise, wie wir diese Erfahrung konzeptualisieren, verbunden. Für den Sprachunterricht bedeutet dies, dass allgemeine Regeln nicht mehr wichtig sind und eine flüssige Kommunikation nicht fördern, da Regelmäßigkeiten in kleineren strukturellen Mustern erforscht werden müssen, die vom alltäglichen Gebrauch abstrahiert werden und flexibel und dynamisch sind (Püts 2007: 1141-1142).