

Werner Bleyhl

## Grammatik im Fremdsprachenunterricht Ein Irr-Glaube als Keule

Grammatik, soll heißen das Unterweisen der formalen Strukturen einer Sprache, helfe dem Fremdsprachenlerner. Diese Ansicht war schon Grundlage des mittelalterlichen klösterlichen Lateinunterrichts. Man halte sich nur die bildlichen Darstellungen der sieben *artes liberales* am Eingang etwa des Freiburger Münsters vor Augen. Das Symbol der *Grammatica* war die erhobene Rute, die drohende Keule. Falls also die Einsicht in die Struktur nicht die Fehler verhinderte, dann sollte dies die Angst oder gar der gefühlte Schmerz bewirken. Soweit die Logik der alten Pädagogik. Es ist die Fortführung der alt-ägyptischen Didaktik: „Das Ohr des Schülers ist sein Rücken.“ Angst, negative Emotion, ein bewährtes Modell, um Schulversager zu „produzieren“.

Grammatik, bewusste Kenntnis der sprachlichen Struktur, deklaratives Wissen über die Sprache, darauf wies schon Kant hin, ist **nötig bei toten**, also nur in der Schriftform zugänglich und bei nur in der Schrift auf uns überkommenen **Sprachen**. Ihre Formen können nur bewusst, entlang bestimmter Prinzipien und „Regeln“ rational analysiert werden, um zu ihrem Verständnis zu gelangen. Dies steht außer Frage.

Doch wie steht es beim Erwerb einer lebenden, einer *online* zu gebrauchenden und *online* erfahrbaren, einer lebenden Sprache? Vergewegen wir uns des anthropologischen Ur-Grundes für Sprachlernen. Als Mensch ist auch der Lerner in Raum und Zeit, seine ersten Grenzen, eingebunden. Niemand lernt einen Begriff wie „Hund“ durch Definition. Der Spracherzieher zeigt auf einen Hund und bezeichnet dieses vom Lerner aufmerksam betrachtete Wesen als „Hund“. Nun ist das kognitive Vermögen des Lerners gefordert, einmal die Lautgestalt zu erkennen und dann mit Hilfe seines Verstandes im Laufe seiner weiteren sprachlichen Erfahrung die „Regel“ zu erkennen, welche anderen Erscheinungen auch mit diesem Begriff bezeichnet werden. – Dabei werden die sprachspezifischen Laute (Phoneme), das Phonemsystem der betreffenden Sprache, die Kategorien und all die Schemata des sprachlichen Verhaltens – mehr unbewusst, nicht in dem Grade bewusst wie beim Begriffslernen – *in einem hermeneutischen Kreisel* von *Erfahrung* und (kognitiv konstruierter) *Erwartung* ausgebildet. Die heißt nun nichts anderes, als dass der Mensch weder ein reiner Empirist (bauend allein auf seine *cognitio ex datis*), noch ein Rationalist (bauend allein auf seine *cognitio ex principiis*) ist. Diesen Sachverhalt des unabdingbaren Zusammenspiels beider Erkenntnisarten hat sehr deutlich schon Kant erarbeitet. Für Kant war es deswegen auch keine Frage: Lebende Sprachen lernt man „im Umgang“; Wittgenstein sagte „im Gebrauch“. Und diese Arbeitsweise des menschlichen kognitiven Apparats gilt für die Muttersprache wie für den Erwerb aller weiteren Sprachen.

Weshalb lernt man Sprache nur „im Gebrauch“? Hier ist nicht rationales Erkennen, ich möchte hinzufügen, nicht lineares Denken, gefordert, sondern historische Erkenntnis, nichtlineares Denken, das Emotion einschließt. Nur im echten Gebrauch ist Emotion beteiligt und ohne positive Emotion findet kein nachhaltiges Lernen statt.

Hat man je gehört, dass Grammatikinstruktion und Grammatikregeln mit positiver Emotion verbunden sind? Und wird die Vielzahl der grammatischen Begriffe immer so verstanden, wie

die Lehrperson es erhofft? Meine Erfahrungen, selbst mit Studenten des Englischen, nähren Zweifel.

Empirisch sind Grammatikregeln nur - kurzfristig - wirksam bei sogenannten „Grammatikarbeiten“, die den begrenzten Geltungsbereich einer „Regel“ abprüfen. Sie sind bei Lehrern beliebt, da sie nur die Alternative „richtig“ oder „falsch“ zulassen und gleichzeitig den Glauben der Lehrer an die Grammatik zu bestätigen scheinen. Ansonsten haben Grammatikregeln keine Nachhaltigkeit. Sie haben keine psychologische Realität. Psychologische Realität haben dagegen selbst entdeckte „Regelmäßigkeiten“. (Die Grundproblematik bezüglich sprachlicher Regeln ist ja einerseits, dass Häufigkeit des Vorkommens und „Regelmäßigkeit“ der Spracherscheinungen sich umgekehrt proportional verhalten; je häufiger, desto unregelmäßiger. Andererseits hat jede „Regel“ nur einen begrenzten Geltungsbereich. Deswegen kann niemand eine Sprache lernen, Muttersprache oder Zweit- oder Fremdsprache, ohne Fehler zu machen. - Erinnerung sei an die leidvollen Erfahrungen mit der Rechtschreibreform.)

Die Uralt-Frage des traditionellen Fremdsprachenunterrichts, ob Grammatikinstruktion beim Erlernen einer lebenden Sprache hilft, ist bei der inzwischen geleisteten empirischen wie theoretischen Vorarbeit vieler Wissenschaftszweige heute im Grunde leicht zu entscheiden. Doch wie sagte schon Nietzsche? *„Die Feinde der Wahrheit sind nicht Lügen, sondern Überzeugungen.“* Das Haupthindernis vor der Einsicht besteht eben darin, dass alle, die traditionellen Fremdsprachenunterricht erlebt haben, die Vorstellung und das mentale Schema entwickelten: Ohne das Erlernen der grammatischen Regeln funktioniert kein Sprachlernen. Alle von diesem Schema Geprägten haben deshalb größte Schwierigkeiten, die folgenden Erkenntnisse emotional und rational nachzuvollziehen. Diese Erkenntnisse liegen in den verschiedensten Bereichen, wobei sich diese gegenseitig durchdringen, sich entsprechen und die Erkenntnisse damit in ihrer Plausibilität gegenseitig stützen.

Betrachten wir so den Glauben an die Wirksamkeit der Grammatikinstruktion aus verschiedenen Blickwinkeln.

1. **Philosophisch-anthropologische Sicht.** Die Vorstellung, Grammatikunterweisung, die Bewusstmachung von Wissen über Sprache, also deklaratives Wissen, begünstige den Spracherwerb ist eine rationalistische Position. Sie basiert auf einem dem vulgarisierten Platonismus geschuldeten Prinzip. Es ist der Gedanke, die Grammatik sei die eigentliche Sprache, ihre essentielle Form. Sie liege - gleichsam als Idee - hinter den sinnlich wahrnehmbaren Erscheinungen der Sprache, und sie erst ermögliche die Spracherscheinungen, sie erst bedinge die Sprachproduktion. Der Sinn, die Bedeutung einer Äußerung ist in dieser Sicht sekundär. –

Diese Vorstellung geht einher mit der frühneuzeitlichen rationalistischen Ansicht, das Handeln des Menschen sei primär rational und primär vom Bewusstsein gesteuert. - Doch zu bedenken ist heute:

- (a) Die letzte Meinung vom primär rationalen Handeln des Menschen, pointiert vertreten etwa durch Descartes, wurde inzwischen, nicht nur von der Alltagserfahrung, sondern schon von Sigmund Freud und von vielen Disziplinen der Kognitionswissenschaften, der Anthropologie etc. falsifiziert.
- (b) Durch die Neurowissenschaften wurde zudem aufgezeigt (Nick Ellis 1994), dass deklaratives und prozedurales Sprachwissen neurophysiologisch weit

auseinander liegen und es keine direkte Verbindung dazwischen gibt. **Das deklarative Wissen hat keine psychologische Realität.**

- (c) Wenn Computerübersetzungen einigermaßen funktionieren, so nicht mit Programmen, die auf Regeln oder bestimmten Parametern basieren, sondern nur dort, wo Computer (interaktiv mit der Umwelt) auf Grund der Masse an eingegebener Sprache sich selbst programmieren können.
- (d) Spracherwerb ist ein Prozeß der mentalen Selbstorganisation (Bleyhl 1993, 2000), wie sich allein durch die Unwirksamkeit der Vermittlung deklarativen Wissens für die Reihenfolge des Erwerbs der grammatischen Strukturen erweist.

2. **Empirische Fremdsprachenunterrichtsforschung.** Hier wurde aufgezeigt, dass durch Instruktion die Reihenfolge des Erwerbs der grammatischen Strukturen *nicht* verändert werden kann (Ellis 1997, Diehl u.a. 2000, Pienemann 2006). Alle Lerner müssen die Strukturen selbst entdecken und für sich mental konstruieren, ehe diese produktiv werden können. Dies geschieht in einer für alle vergleichbaren **Reihenfolge, unabhängig von Alter, Intelligenz und Muttersprache.**

Die Entwicklung der Fremdsprache im Lerner ist eben ein dynamischer nichtlinearer Prozess, bei dem jeder Lerner durch ein Tal der Fehler hindurch muss, ehe sich Kompetenz auf individuell unterschiedlichem Niveau stabilisiert. Die individuell unterschiedliche Geschwindigkeit hängt ab von Quantität und Qualität der mental verarbeiteten Sprache.

Das Paradox des Fremdsprachenunterrichts besteht darin (Bleyhl 2009b), dass der inhaltsorientierte Unterricht dem sprachformorientierten überlegen und der **implizite Sprachunterricht** empirisch nachhaltiger, effektiver ist als der explizite (Bleyhl 2002).

Die DESI-Studie (Schröder u.a. 2006) wies nach, dass selbst bilingualer Unterricht in nur einem Sachfach für fünfzehnjährige Schüler einen Lernvorsprung von einem Jahr bewirkt. Und dort, wo der Englischunterricht am konsequentesten der sogenannten „grammatischen Progression“ folgt und die Texte lexikalisch und inhaltlich die ärmsten sind, dass dort - in der Hauptschule -, laut Butzkamm (2007), die Ergebnisse „niederschmetternd“ sind, weil „quasi für die Katz“: Zwei Drittel der Schüler verstehen nach fünf Jahren Unterricht nicht die einfachsten Sätze.

- 3. **Muttersprachliche Didaktik.** Auch hier betont etwa Spitta (2003: 180), es sei auf Grund der neueren Forschung zum Grammatikerwerb nun für viele Lehrer Zeit, sich von der Meinung bzw. Hoffnung zu verabschieden, dass Sprachwissen, Wissen über Sprache, sich positiv auf die Sprachproduktion auswirke.
- 4. **Spracherwerbsforschung.** Sprachunterricht, der dem natürlichen Entwicklungslauf weit vorausgreift, wie es die alten willkürlich gesetzten Lehrpläne fordern, verzögert sogar den Entwicklungsprozess (Pienemann 2006: 47).
- 5. **Moderne allgemeine Sprachwissenschaft.** Unmissverständlich und ganz im Einklang mit Kant oder Wittgenstein ist hier das Ergebnis der Forschung, dass Sprache eine Funktion des Gebrauchs ist: „Grammatik entsteht als Nebenprodukt des Sprechens in der sozialen Interaktion“ (Haspelmath 2002: 263, 274f.). Der Gebrauch

prägt die Sprache (Fanselow 2002). Deswegen bedingen sich unserer Sprache und die Art und Weise, wie wir die Welt konzeptualisiert haben, gegenseitig.

6. **Psycholinguistik.** Als kognitiver Bestand ist dem Menschen die Fähigkeit angeboren, eine *gesprochene* Sprache lernen zu können (vgl. Bleyhl 2009a).

(Der Erwerb der *Schriftsprache* ist dagegen nicht von der Evolution „gesponsert“ (vgl. Wolf 2008). Ungeachtet dessen bevorzugen die Fremdsprachenlehrer vorwiegend schriftsprachliche Produktionen als Elle der Leistungsmessung. Das individuell jeweils verschiedene Gehirn kann mitunter große Schwierigkeiten haben, die langen Nervenbahnen zwischen den visuellen und den sprachlichen Arealen zu etablieren (Stichwort: Lese-Rechtschreibschwäche). – Man wünscht sich, man würde sich in der Praxis bei der Notenfindung an die Lehrpläne halten, die seit vielen Jahren dem Mündlichen das gleiche Recht wie dem Schriftlichen zugestehen! – Voraussetzung für relativ problemfreien Erwerb der Schriftsprache bei den anatomisch nicht Benachteiligten sind (a) die Fähigkeit der Unterscheidung der Phoneme des betreffenden Sprachsystems, (b) dass den Lernern viel vorgelesen worden ist und (c) der Lernen einen großen Wortschatz hat.

7. **Entwicklungspsychologie.** Das Herstellen gemeinsamer Aufmerksamkeit mittels Blick und Gestik und mithin *gemeinsame Intentionalität* (vgl. Bleyhl 2009a) schafft die Voraussetzung für das Verschmelzen von (äußerer) Welt, (zwischenmenschlicher) Kommunikation und (menschlicher) Kognition und damit für die währenddessen erlebte Sprache. Dies hat Tomasello (2008) minutiös aufgezeigt. Habermas (2009) formuliert in seiner Rezension von Tomasellos „bahnbrechendem Buch“: **Der Spracherwerb „beginnt mit dem Zeigefinger.“** Basierend auf der dem Menschen einzigartig gegebenen Fähigkeit, sich am Verhalten anderer zu orientieren und das Denken der anderen zu **verstehen**, bietet der Experte während des sozialen Miteinanders in der Welt dem Lerner die relevanten Sprachmodelle an. Er unterstützt die Sprechversuche des Lerners bei momentanen Stockungen sensibel und inhaltsorientiert. Sprache entwickelt(e) sich - phylogenetisch wie ontogenetisch, in der Gattung wie im Individuum - nur in der sozialen Kooperation. Der *Sinn*, die Bedeutung einer Äußerung ist primär.
8. **Vergleich Schul-Grammatiken und Corpuslinguistik.** Schul-Grammatiken entsprechen in ihrer willkürlichen Kanonisierung keineswegs dem tatsächlichen Sprachgebrauch, wie die neue Corpuslinguistik für das Englische aufzeigte (Biber et al. 1999, Carter and McCarthy 2006). Durchaus akzeptable Konstruktionen werden in der Schule oft nicht anerkannt. Beispiel: Die sogenannten *if-clauses* werden dort auf drei Typen beschränkt, obwohl diese drei nicht einmal 50% des anerkannten Vorkommens ausmachen. Entsprechend fällt die Sanktionierung (mit entsprechendem Motivationsverlust der Lerner) im Unterricht aus. Dies ist auch der Grund, weshalb Kinder muttersprachlicher Sprecher im traditionellen deutschen Fremdsprachenunterricht in der Regel froh sein müssen, die Note „befriedigend“ zu bekommen. „Im Falle der Sprache sind (anders als bei frisch auf dem Markt erscheinenden Brettspielen) alle Regelformulierungen nicht nur nachträglich, sondern prinzipiell lückenhaft, weil sie nichts Vorgegebenes explizit machen, an dem sich ablesen ließe, wann der Prozess des ‘nach außen Bringens’ abgeschlossen ist. Der Begriff der Vollständigkeit ist deswegen nicht anwendbar“ (Schneider 2002: 145).

Schneider (S. 146) nennt es ausdrücklich „irreführend, irgendeine vorgeschlagene Menge von Regelformulierungen (z.B. irgendein Sprachlehrbuch oder eine Grammatik) als *konstitutiv* für die beschriebene Sprache zu bezeichnen“.

9. **Vergleichende Sprachwissenschaft.** Wie die vergleichende Sprachwissenschaft aufzeigte (Haspelmath et al. 2005), hat jede Sprache ihre eigene Grammatik.

Dadurch ist auch die biologistische Hypothese einer **Universalgrammatik falsifiziert**. Sie ist letztlich ebenfalls eine platonistische Idee. Wie Haspelmath und seine Mitarbeiter in ihrem Weltatlas der Sprachstrukturen nachweisen konnten, haben die 3000 bislang aufgezeichneten Sprachen keinen, um dieses Bild zu gebrauchen, gemeinsamen Nenner. Die Gründe für die Abkehr von der UG-Hypothese sind:

- (a) Erstens hat das Gehirn als neuronales statistisch „programmierbares“, also aus Erfahrung lernendes Netzwerk ein solches angeborenes Vorwissen nicht nötig.
- (b) Zweitens wäre - heutigem biologischem Wissen um die Genetik entsprechend - hierfür auf dem menschlichen Genom, das wir zu mindestens 98,5% mit dem Schimpansen teilen (Largo 2009: 23), nicht genügend Platz.
- (c) Drittens wurden die Prinzipienformulierungen der Chomskyschen Rektions- und Bindungstheorie bei Anwendung auf weitere Sprachen immer komplexer, dass sie nicht mehr als Erklärungen der Erscheinungen überzeugen können (Fanselow 2002: 143f.).
- (d) Und viertens zeigt sich, dass Sprache, genau wie die mentalen Kategorien (ebenfalls empirisch vielfach erwiesen), sich entwickelt aus dem Gebrauch, aus der Kommunikation im Umgang in der Welt mit Experten.

10. **Ebene des individuellen Sprechens.** Damit Sprachproduktion im Sinne eines situationsangemessenen sprachlichen Verhaltens erfolgen kann, müssen zuvor in einer Reihe von Bereichen mentale Entwicklungen für entsprechende rezeptive wie produktive Fertigkeiten stattgefunden haben: u.a. im Phonologischen (die Fähigkeit zur Unterscheidung der relevanten Sprachlaute ist unabdingbar), im Stimmlichen, Artikulatorischen, im Melodischen, im Rhythmischen, im Semantischen, im Konzeptuellen, im Pragmatischen, im Syntaktischen, im Morphologischen, im Emotionalen (ohne Fähigkeit zur Aufmerksamkeitssteuerung beispielsweise herrscht Chaos), im Urteilsvermögen (Unwichtiges verdient keine Aufmerksamkeit) oder – wenn Schriftsprache einbezogen wird - auch im Orthographischen (was u.a. wiederum die visuelle Entwicklung der Fähigkeit zur Augensteuerung - Stichwort Sakkaden - voraussetzt). All diese Entwicklungen mit den entsprechenden neuronalen Aktivitäten als Voraussetzungen für Sprachrezeption wie -produktion erfolgen in gegenseitiger Abhängigkeit, engster Vernetzung und laufender Rückkopplung. (Sie bedürfen einer entsprechenden Inkubationszeit zum Aufbau und zur Stabilisierung der respektiven neuronalen Strukturen, denn auch für diesen Aufbau des neuronalen Substrats für Sprache gilt das Hebbsche Prinzip des „*Neurons that fire together wire together*“.) Das linear arbeitende Bewusstsein, jedoch, kann nur einen Aspekt fokussieren (Kandel 2006). Dies ist in der Regel die Ebene der Bedeutung, die des Sinns. Das heißt aber nichts anderes: Die eigentliche Sprachproduktion läuft **ohne Steuerung durch das Bewusstseins** ab.

11. **Hirnforschung.** Die neueste Hirnforschung kann neuerdings optisch die im Millisekundenbereich sich abspielende zeitliche Sequenz der mentalen Aktivitäten darstellen (Hagoort and Levelt 2009). Eindeutig zeigt sich, dass die Sinnebene primär

ist und damit die sprachliche Äußerung regiert bzw. generiert. Es ist der Sinn, der die Lexik evoziert. Diese generiert ihrerseits die Morphologie und die Struktur und schließlich die Lautung.

12. **Sprachphilosophie.** Wie die „moderne europäische Sprachreflexion“ festgestellt hat, ist „das Denken nicht unabhängig von der Sprache“ (Trabant 2010). Die Menschen „denken“ die Welt in einer bestimmten Sprache. (Auf die sich aus dieser Erkenntnis ergebende Problematik des Paukens von Wortgleichungen bzw. des Lernens einer Fremdsprache eng gekoppelt an deutsche Übersetzungen, speziell in Klassen mit vielen Migrantenkindern, kann hier nicht eingegangen werden.)

Kurz, es ist von daher unabdingbar, dass zur Erlangung einer angemessenen Sprachkompetenz **Spracherfahrung in der Welt und in der Interaktion mit Experten** erfolgen muss. (Erinnert sei an die Überlegenheit von Sachfachunterricht in der Fremdsprache gegenüber einem papierenen formorientierten Sprachunterricht). – Zu dem Zusammenwirken von Körper und Geist hier noch die Stimme eines Zellulären Neurobiologen, befragt über die Wirkung des Internetbenutzung auf unsere Gehirne: „Die Konzentrationsfähigkeit wird auf zu kurze Zeiten eingestellt, unsere Sprachkompetenzen verkümmern ebenso wie unsere haptischen Fertigkeiten. Wenn wir etwas berühren und bewegen, beeinflusst das unser kognitives Vorstellungsvermögen mehr, als wir bisher angenommen haben“ (Korte 2010).

### Fazit:

Der Erwerb bzw. das nachhaltige Lernen von Sprache bedarf somit nicht des Lehrens der Grammatik, einer sekundären und, wie die Corpuslinguistik aufgezeigt hat, relativ willkürlich vorgenommenen Abstraktion der sprachlichen Formen und Strukturen. Für das nachhaltige Lernen von Sprache konnten keine Gründe für den Einsatz der Grammatik in der Lehre gefunden werden.

Grammatik scheint der *blinde Fleck* der Sprachenlehrer zu sein. Weshalb Grammatik als Reduktion von Sprache auf einen formalen Aspekt aber in der Schule eine solch beherrschende Rolle einnimmt, hat Raabe (2007/2009) benannt. *Es ist der Lehrer, der explizite Grammatikvermittlung braucht.* „Immer wenn Grammatikvermittlung mit Aspekten wie **Leistungskontrolle, Sozialprestige, Machtausübung, Unterrichtsmanagement und (unbewußter) Traditionspflege** (fett W.B.) einhergeht, befriedigt sie keine Lern-, nicht einmal Lehr-, sondern ausschließlich Lehrerbedürfnisse. (Explizite) Grammatikvermittlung wird sozusagen ‘zweckfremd’ eingesetzt“ (Raabe 2007: 26).

Lehren und Lernen können in der Frage der Grammatik also zu Kontrahenten werden. Geht es in der Schule nun um die Ausübung der immer mit Angst verbundenen Macht oder geht es um den Erwerb von Sprachkompetenz, um die Fähigkeit, sozial sinnvoll mittels Sprache zu handeln? Ist Sprachlernen das Ziel, so lautet die Antwort auf die Gretchenfrage des Fremdsprachenlehrers „Wie hältst du es mit der Grammatik?“ (Bleyhl 1995a) – heute deutlicher denn je - „Nicht Grammatik, sondern Sprache“ (Bleyhl 1995b). Der Erwerb einer sich laufend in subtilem Wandel befindlichen Sprache ist schließlich keine zunehmend präzisere Anwendung erlernter abstrakter Prinzipien. Spracherwerb ist ein Erfahrungslernen, ein Lernen auf Grund von erlebter Wirkung von Sprache in der sozialen Interaktion. Ihr optimaler Erwerb wird gefördert, wie es Herder (1772/1966: 37) schon für das Verhalten der Eltern ausgedrückt hat, nicht durch das Lehren der Sprache selbst, sondern dadurch, dass man

den Kindern „den Gebrauch der Vernunft durch die Sprache“ erleichtert und befördert, indem man „nur auf Unterschiede der Sachen, mittels gewisser Wortzeichen, aufmerksam“ macht. Die Lerner müssen die Sprache selbst „mitemfinden“.

„*Grammar teaching is a waste of time*“ war die Kernaussage eines Vortrags von Michael Lewis vor Jahren. Und nach meiner Beobachtung erfolgt um so mehr Grammatikinstruktion, je sprachlich unsicherer sich der Fremdsprachenlehrer fühlt. Sicher ist: Schüler lernen, was sie brauchen; das Gehirn wächst an seinen Aufgaben. Und bei allen menschlichen Tätigkeiten, die wir intensiv betreiben, verändert sich das Gehirn. Die Macht des Wissens besteht darin, dass wer viel weiß, leicht Neues mit altem Wissen in vielfältiger Weise verknüpfen kann. Wer wenig weiß, tut sich schwer, immer Neues zusammen zu schalten. Was Schüler brauchen sind interessante Inhalte sowie sprachlich versierte, geistig rege, anregende und sozial sensible Lehrer.

Aber auch ein solcher Lehrer muss sich - bewusst - verabschiedet haben vom Traum der direkten Steuerbarkeit der Köpfe seiner Schüler. Das fällt in Zeiten wie der unseren, die vom Wahn der Machbarkeit alles Gewünschten befallen ist, besonders schwer. Wer aber erkennt, dass wir als Lehrer nur anbieten und herausfordern können, der gewinnt für seinen Unterricht ungeahnte Freiheitsgrade im Methodischen wie im Inhaltlichen. Erst dann kann sich der Lehrer, wie Eltern auch, ganz auf seine Schüler – auch individuell – einlassen. Er weiß, das Lernen, das Auswählen, das Aufnehmen, das Verarbeiten, all das muss jeder einzelne Schüler selbst besorgen. Wer dies als Lehrer erkannt hat, gewinnt Gelassenheit und das wohlbegründete Recht, **Vertrauen zur Sprachlernfähigkeit** seiner Schüler zu haben, auch wenn dieses Lernen nicht im Gleichschritt erfolgt. Doch für dieses Vertrauen, das wir den Schülern schenken, werden wir – vielleicht nicht nur gelegentlich - menschlich belohnt werden. Und das ist das Schöne und auch Befriedigende an unserem Beruf.

#### Literatur:

Biber, Douglas, Stig Johansson, Geoffrey Leech, Susan Conrad, and Edward Finegan (1999) *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Harlow: Pearson.

Bleyhl, Werner (1993), "Nicht Steuerung, Selbstorganisation ist der Schlüssel", in: Karl-Richard Bausch / Herbert Christ / Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.). *Fremdsprachenlehr- und -Lernprozesse im Spannungsfeld von Steuerung und Offenheit*. Bochum: Brockmeyer, S. 27-42.

ders. (1995a), "Die Gretchenfrage des Fremdsprachenunterrichts: 'Wie hältst du es mit der Grammatik?'" in: *Fremdsprachenunterricht*, Teil 1: 39/48: 5, S. 321-327; Teil 2: 39/48: 6, S. 401-405.

ders. (1995b), "Nicht Grammatik, sondern Sprache!", in: *Der fremdsprachliche Unterricht - Englisch*, Jg. 29, Heft 19, S. 14-19.

ders. (2000), „Sprachenlernen, ein konstruktiver, nichtlinearer Selbstorganisationsprozeß - oder Die Fehler des Fremdsprachenunterrichts und wie sie zu beheben sind“, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, Bd. 29. Tübingen: Narr, S. 71-90.

ders. (2009a), „Sprachlernen: Psycholinguistische Grunderkenntnisse“, in: Gerhard Bach/Joh.-Peter Timm (Hrsg.) *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. 4., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl., Tübingen: Francke, S. 23-42.

ders. (2009b), „The Hidden Paradox of Foreign Language Instruction - Or: Which are the Real Foreign Language Learning Processes?“ in: Thorsten Piske and Martha Young-Scholten (eds.). *Input Matters in SLA*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 137-155.

Butzkamm, Wolfgang (2007), „Schwache Englischleistungen – woran liegt’s? Glanz und Elend der Schule oder die Wirklichkeit des Fremdsprachenschülers“, in: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12: 1.

Carter, Ronald and Michael McCarthy (2006). *Cambridge Grammar of English. A Comprehensive Guide*. CUP.

Damasio, Antonio R. (1997). *Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. München: dtv.

Ellis, Nick C. (1994). „Implicit and Explicit Language Learning - An Overview“, in: Nick C. Ellis (ed.), *Implicit and Explicit Language Learning*. San Diego, Cal.: Academic Press, S. 1-31.

Ellis, Rod (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford : OUP.

Fanselow, Gisbert (2002), „Wie ihr Gebrauch die Sprache prägt“, in: Krämer, Sybille und Ekkehard König (Hrsg.). *Gibt es eine Sprache hinter dem Sprechen?* Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 229-261.

Habermas, Jürgen (2009), „Es beginnt mit dem Zeigefinger“, in: *DIE ZEIT*, Nr. 51, 10. Dez. 2009, S. 45.

Hagoort, Peter, and Willem J.M. Levelt (2009), „The Speaking Brain“, in: *Science*, Vol. 326, 16 October 2009, pp. 372-373.

Haspelmath, Martin (2002), „Grammatikalisierung: von der Performanz zur Kompetenz ohne angeborene Grammatik“, in: Krämer, Sybille und Ekkehard König (Hrsg.). *Gibt es eine Sprache hinter dem Sprechen?* Frankfurt/M.: Suhrkamp, 262-286.

Haspelmath, Martin, Matthew S. Dryer, David Gil, and Bernard Comrie (eds.) (2005). *The World Atlas of Language Structures*. Oxford: OUP.

Herder, Johann Gottfried (1772/1966). *Abhandlung über den Ursprung der Sprache*. Stuttgart: Reclam.

Kandel, Eric (2006). *Auf der Suche nach dem Gedächtnis. Die Entstehung einer neuen Wissenschaft des Geistes*. München: Siedler.

Keller, Rudi (1994). *Sprachwandel. Von der unsichtbaren Hand in der Sprache*. Tübingen: Francke, 2. Aufl.

Korte, Martin (2010), „Was soll nur aus unseren Gehirnen werden?“, in: *FAZ*, 30. April 2010, Nr. 100, S. 35.

Largo, Remo H. und Martin Beglinger (2009). *Schülerjahre. Wie Kinder besser lernen*. München: Piper.

Pienemann; Manfred (2006), „Spracherwerb in der Schule. Was in den Köpfen der Kinder vorgeht“, in: Manfred Pienemann, Jörg-U. Keßler, Eckhard Roos (Hrsg.). *Englischerwerb in der Grundschule*. Paderborn: Schöningh, S. 33-63.

Raabe Horst (2007/2009), „Wie viel Grammatik braucht der Mensch? Praktische und theoretische Reflexionen (I)“, in: *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 6 / 2007, S. 22-26; Teil (III)“, in: *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 2 / 2009, S. 24-26.

Schneider, Hans Julius (2002), „Beruht das Sprechenkönnen auf einem Sprachwissen?“, in: Krämer, Sybille und Ekkehard König (Hrsg.). *Gibt es eine Sprache hinter dem Sprechen?* Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 129-150.

Schröder, Konrad, Claudia Harsch, Günter Nold (2006), „DESI - Die sprachpraktischen Kompetenzen unserer Schülerinnen und Schüler im Bereich Englisch. Zentrale Befunde“, in: *Neusprachliche Mitteilungen*, 59. 3, 11-32.

Spitta, Gudrun (2003), „Warum Lena mit Adjektiven und Nomen nichts anfangen kann oder Warum traditioneller Grammatikunterricht keine Hilfe für den Rechtschreiberwerb darstellt“, in: Brinkmann, Erika, Norbert Kruse, Claudia Osburg (Hrsg.). *Kinder schreiben und Lesen. Beobachten – Verstehen – Lehren*. DGLS-Jahrbuch. Freiburg i. Br.: Fillibach, S. 179-191.



Pienemann; Manfred (2006), „Spracherwerb in der Schule. Was in den Köpfen der Kinder vorgeht“, in: Manfred Pienemann, Jörg-U. Keßler, Eckhard Roos (Hrsg.). *Englischerwerb in der Grundschule*. Paderborn: Schöningh, S. 33-63.

Tomasello, Michael (2008). *Origins of Human Communication*. Cambridge, Mass.: MIT Press. - Dt. (2009). *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Trabant, Jürgen (2010), „Ein Plädoyer für die Mehrsprachigkeit“, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Nr. 77, 1. April 2010, S. 9).

Wolf, Maryanne (2007). *Proust and the Squid. The Story and Science of the Reading Brain*. New York, N.Y.: HarperCollins. - Dt.: *Das lesende Gehirn. Wie der Mensch zum Lesen kam – und was es in unseren Köpfen bewirkt*. Heidelberg: Spektrum Akad. Verlag, 2009.