

Wieviel Grammatik braucht der Mensch

Christoph Edelhoff, The English Academy

Grammatik als Bildungsgegenstand

Unter den sieben freien Künsten, dem jahrhunderte alten Kanon überlieferter Bildung, war die „Grammatik“ – neben der Rhetorik und Dialektik – der Kern aller sprachlichen Bildung. Ihr Attribut war bezeichnender Weise die Rute. Das einst freie und frei machende Studium von Sprache und Philosophie, der Theologie und überhaupt der (lateinischen) Wissenschaft wurde immer mehr mit (Geistes-)Disziplin, Drill und Pauken, ja Züchtigung verbunden. *Per aspera ad astra* – zu den Sternen gelangt man nur durch Mühsal und auf rauen Pfaden. Es wird einem nichts geschenkt. Die Lateinschulen und „grammar schools“, auf dem europäischen Kontinent wie in England, schulten die Eliten und künftigen „governors“ an Körper und Geist, bei dem gottesfürchtigen August-Hermann Francke in Halle genauso wie hundert Jahre später bei Thomas Arnold in Rugby.

In den 50er Jahren des letzten Jahrhunderts scheiterten Gymnasiasten reihenweise im „Tertia-Abitur“, dem unrühmlichen Ende in der 8. oder 9. Klasse mit einer „Beton“-Fünf im Lateinischen, das zum Inbegriff eines formalen und entfremdeten Grammatikunterrichts geworden war. Als der altsprachliche Unterricht zurückging, übernahmen die neueren Sprachen, namentlich Englisch, die Aufgabe der Selektion (Roeder 1974).

Grammatik in der Wahrnehmung von Sprachlernern

Als wir Ende der 70er Jahre, also vor nahezu einer Generation, in einer Lehrergruppe Menschen auf der Straße einer kleineren Großstadt in Westfalen befragten, was sie von Englisch hielten, was sie (noch) könnten, und was ihnen den Unterricht lieb oder unlieb gemacht habe, antworteten die meisten: „Klar, Englisch ist wichtig, braucht man heutzutage, wir haben’s auch in der Schule gehabt, können aber nichts. Warum? – Die Grammatik! - Die hat mich geschmissen“ – und nach einer Weile: „Ja, aber Grammatik braucht man, nicht?“ (BAG 1979)

Vieles deutet darauf hin, dass sich dies bis heute kaum geändert hat. Noch immer wird Grammatik von vielen Menschen, vermutlich den allermeisten, als schwierig und wenig hilfreich erfahren. Sie erinnern sich an ihre Schulzeit und dass sie ständig Regeln lernen mussten, von denen sie kaum eine behalten haben und meinen, sie hätten ihnen nicht zum Spracherwerb geholfen, ja eher daran gehindert. Sie haben verinnerlicht, dass man Fehler vermeiden muss, wenn man in der Schule Erfolg haben will, und Fehler – dafür war die Grammatik zuständig! Grammatik und Sprachrichtigkeit werden gemeinhin gleichgesetzt, wo doch in der konkreten Kommunikation mit englisch sprechenden Menschen kommunikative und kulturelle Fehler so viel schwerer wiegen als die sprachlichen!

Nach wie vor scheint dem Unterricht in den modernen Fremdsprachen eine tief verwurzelte Grammatikauffassung inne zu wohnen, die eher der lateinischen Schulgrammatik verhaftet ist als der „grammar of the language“, d.h. dem formalen Ordnungsgefüge, das die Beziehungen zwischen Sprachabsichten, Diskurs, Kommunikation, Texten und Sprachmitteln erhellen hilft.

Unterschiedliche Funktionen der Grammatik

In diesem Dilemma lohnt es, sich über die verschiedenen Funktionen der Grammatik aus didaktischer Sicht klar zu werden:

In der Diskussion der Fremdsprachendidaktik ist Grammatik für das Erlernen einer Sprache und damit die Bedeutung ihrer Vermittlung im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts immer wieder umstritten. Im Hintergrund dieser Auseinandersetzung steht die Frage nach der Gültigkeit der altsprachlichen Tradition, wonach Sprachenlernen immer auch als ein Erlernen der jeweiligen Grammatik zu verstehen ist. Dabei wird die Frage nach der Rolle der Grammatik beim Erlernen einer Sprache häufig mit dem Postulat von Progression(en)

verknüpft, d.h. einer vermeintlich logischen Abfolge von Lehr-Lern-Schritten, die den Spracherwerb, so die These seiner Verfechter, steuere.

Zu unterscheiden sind

- Grammatik als Ordnungssystem (als funktional/kommunikative Grammatik, Corpus-Grammatik oder auch als *social grammar*),
- Grammatik als Lerngegenstand (Analyse und Beschreibung von Sprache),
- Grammatik als Lernhilfe (pädagogische Grammatik),
- Grammatik als Vorgabe von Lehrplänen und schulischen Traditionen, einschließlich der traditionellen Lehrwerkkultur (gemeint ist das Corpus der deutschen Schulgrammatik des Englischen in der Tradition eines auf Jahrgangsklassen bezogenen Voranschreitens, eine so genannte linguistische Progression),
- Vielfach wird aus dieser Funktion der Alltag der Fehlerkorrektur gestaltet: Grammatik als Korrekturhilfe.

Grammatik und linguistische Progression

In der didaktischen Diskussion ist schon seit längerem eine „linguistische Progression“ als wenig zielführend erkannt worden. „Die grammatische Progression der Texte gehört zum allergrößten Teil auf den Müllhaufen der Geschichte“, schreibt Wolfgang Butzkamm (2003) und plädiert für „gute authentische Texte“. Werner Bleyhl (TEA 2003) spricht davon, dass sich beim Spracherwerb „ein fundamentaler, unhintergebarer Grundsatz allen Sprachenlernens“ zeige, der für das traditionelle schulische Sprachenlernen nie berücksichtigt worden sei, nämlich dass die „Sprachrezeption der Sprachproduktion weit voraus gehe“, mit anderen Worten, erst wenn die Lernenden umfangreich fremdsprachlichen Äußerungen und Zeichen, gleichsam immersiv, ausgesetzt worden sind, kann grammatische Ordnung (als nachgehende Grammatik) erkannt und für den weiteren Spracherwerb genutzt werden. Das ist auch der Grund, warum in modernen Lehrwerken nicht die grammatische Struktur im Vordergrund (und als Ausgangspunkt und harter Kern einer Lektion) steht, sondern das Thema, die Situationen, Texte und *Tasks*, welche die sprachlichen Formen mit sich bringen (*form follows function*). Hier ist der Ansatz für Grammatiklernen als entdeckendes Lernen und einer „Grammatik in dienender Funktion“, wie sie seit Jahrzehnten (unerfüllt) in Lehrplänen steht.

Receptive grammar und der Lexical Approach anstatt isolierter Strukturen

Die isolierte grammatische Struktur, in Schulgrammatiken kategorisiert und in bewährten Kapiteln präsentiert und „gelernt“, hinterlässt bei vielen Lernenden unverbundene kleine Wissensstücke, die bald vergessen werden und im inneren Monitor zum aktuellen Sprachgebrauch nicht zur Verfügung stehen. Michael Lewis formulierte bereits vor 16 Jahren: „If receptive grammar is to be taken seriously, students need access to a comparatively large number of reliable well-formed examples; this contrasts with the single, archetypal example of ‚how the structure is used‘ common to conventional grammar practices.“ (1993, 183f.) Anstatt dessen sind es Wörter und Fügungen (*chunks, lexical phrases, sentence heads*), die den Spracherwerb steuern und ständig weiter auffüllen, wird von den Vertretern eines „Lexical Approach“ geltend gemacht. Noch einmal Michael Lewis: „The basis of language is lexis. It has been, and remains, the central misunderstanding of language teaching to assume that grammar is the basis of language and that mastery of the grammatical system is a prerequisite for effective communication.“ (133)

Spracherwerbsforschung und Neurowissenschaften gegen verallgemeinertes Regellernen

Hinzu kommt, dass aus der neueren Spracherwerbsforschung und den Neurowissenschaften wichtige Erkenntnisse und Botschaften für den Fremdsprachenunterricht zur Verfügung stehen. Die Forschung zeigt, dass der Grammatikerwerb muttersprachlich und ganz ähnlich auch fremdsprachlich in festen Phasen verläuft – und dies bei den Lernenden in einer Jahrgangsklasse sehr unterschiedlich. „In den einzelnen Klassen findet sich eine breite Streuung der jeweils erreichten Erwerbsstufen, und die Eigendynamik des Erwerbsprozesses lässt sich durch Grammatikunterricht nicht beeinflussen“, referiert Ralph Weskamp neuere Untersuchungsergebnisse (2007, 73f.). Deshalb könne man wie Krashen davon ausgehen, dass der entscheidende Faktor beim Spracherwerb für die Schüler der *comprehensible input* sei, der in seiner Komplexität leicht über der jeweils erreichten Spracherwerbsstufe steht. Das Gehirn arbeitet nicht seriell, sondern linear mit Symbolen, die es nach bestimmten Regeln verarbeitet, erläutert Weskamp an anderer Stelle (TEA 2003). Das Gehirn als neuronales Netzwerk lernt aus Beispielen und ist optimal ausgerüstet, Muster zu erkennen (Spitzer 2000). Das Verhalten lässt sich anschließend als regelhaft beschreiben, „als ob“ es Regeln benützen würde. Regeln liegen dem Verhalten selbst aber nicht zugrunde. Solche „Regeln“ werden als „Bräuche“ beschrieben und sind deswegen als „Regeln“ immer nur partiell gültig. *Language awareness*, als neuer Terminus für Bewusstmachung gehandelt, führt keineswegs gleichsam automatisch zur sprachlichen Vervollkommnung. Weskamp fasst die Lage pointiert in zwei Punkten zusammen: „Teaching grammar is a waste of time“ (Lewis) und „Grammatikunterricht muss sich vorsehen, dass er nicht Probleme schafft, die dieser Unterricht nicht lösen kann“. (Ingendahl 1999).

Bringt Kommunikative Kompetenz die Lösung?

Die Verfechter eines kompetenzorientierten Ansatzes, wie er seit Piepho (1974) gefordert wird und im letzten Jahrzehnt des letzten Jahrhunderts grundlegend im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen dargestellt und von der Kultusministerkonferenz in den republikweiten Bildungsstandards von 2003 aufgegriffen wurde, äußern sich zur formalen Grammatikbeherrschung nur indirekt. Die KMK Bildungsstandards (und etliche neue Lehrpläne, Kerncurricula etc.) erwähnen „Grammatik“ (zusammen mit Wortschatz, Aussprache und Intonation sowie Orthographie) unter der „funktionalen kommunikativen Kompetenz“: „Verfügung über sprachliche Mittel“. Diese steht gleichrangig neben den „kommunikativen Fertigkeiten“, den „Interkulturellen Kompetenzen“ und den „Methodischen Kompetenzen“. Listen von jahrgangweise gestuften Strukturen, wie sie früher in Lehrplänen üblich waren, sind nicht mehr zu finden.

Wie setzt sich das im Unterrichtsalltag, im Klassenarbeits- und Prüfungswesen, in Lehrmaterialien und mehr noch: im Bewusstsein von Lehrenden und Lernenden um? Wird jetzt alles gut? Oder bleibt es beim heimlichen Lehrplan „grammar makes the (language) world go round“?

Rubins *Good Language Learner* und guter Grammatikunterricht

Sieht man die Sache von den Lernenden aus, wird man auf Rubins *Good Language Learner* (1976) zurückkommen (hier die Punkte 4-7):

Über sein Interesse an der Kommunikation hinaus ist der gute Sprachenlerner bereit, auf Sprachformen zu achten. Der gute Sprachenlerner ist ständig auf Ausschau nach Strukturen und Mustern in der Sprache.

Keine Sprache ohne Form! Grammatik muss sein, aber sie nützt nur, wenn Schüler lernen, darauf aus zu sein, Gesetzmäßigkeiten selbst zu entdecken und für ihr eigenes Sprachverhalten wirksam zu machen. Guter Unterricht schafft hierzu Anlässe und bedient sich einer kreativen Methodik der Grammatikarbeit, der es nicht auf eine (wie auch immer begründete) formalisierte (meist lateinabhängige) Sprachbeschreibung

ankommt, die Regel auf Regel häuft und Ausnahme auf Ausnahme, sondern Entdecken, Einsicht und Merken zum Ziel hat.

Der gute Sprachenlerner übt ("practises").

Üben ist praktische Sprachanwendung, und alle Sprachanwendung ist Üben. Üben und Sprache praktisch Erproben gehören zusammen. Üben muss man lernen; und guter Unterricht soll dazu verhelfen, dass Lernende selbständig üben können. Er bietet sinnvolle Übungen als Handlungsketten, von *exercises* (imitativ, reproduktiv), über *activities* (Sprachhandlungen) zu *tasks* (Aufgaben, die eine Folge haben) und *projects* (in denen Sprache gelernt und für kommunikative Zwecke benutzt wird).

Der gute Sprachenlerner überprüft sein eigenes Sprechen und das der anderen, das heißt er passt ständig auf, wie gut seine Sprache aufgenommen wird und ob seine Sprachleistung den Standards, die er gelernt hat, genügt.

Die wichtigste Überprüfung des Lernens ist Selbstprüfung (*self-assessment*), doch benötigt der Lernende dazu verinnerlichte Standards. Unterricht muss dabei behilflich sein, dass der innere Monitor tatsächlich entsteht. Dazu genügt es nicht, Regeln unverbunden lernen zu lassen, die meist rasch vergessen werden; vielmehr bedarf es einprägsamer Muster, vielfältiger Lerntipps und Verknüpfungen, die dem jeweiligen Lernertyp entsprechen sowie eines Referenzsystems ähnlich der „Hilfe“-Funktion in Computerprogrammen, das möglichst handfest und lebenspraktisch ausgerichtet ist. Auf diesem Hintergrund leitet guter Unterricht von früh auf dazu an, dass Schüler ihren eigenen Lernprozess reflektieren: Was habe ich in dieser Lektion (oder diesem Zeitabschnitt) gelernt? Was kann ich gut, was weniger gut? Woran muss ich arbeiten? Die inzwischen vorliegenden Beispiele von Portfolio-Eintragungen auf verschiedenen Lernstufen geben Hinweise, wie Unterricht eine Kultur des *self-assessment* aufbauen kann.

Dem guten Sprachenlerner kommt es auf Bedeutung an. Er weiß, dass es zum Verstehen nicht genügt, nur auf die Grammatik der Sprache oder auf die Erscheinungsform der Redeweise zu achten.

Dieser Grundsatz fasst die kommunikative Sprachlehre zusammen: Ohne Form geht es nicht, aber entscheidend ist immer die Bedeutung der Äußerungen und Mitteilungen. Es geht nicht darum, grammatisch korrekte Sätze zu erstellen, sondern im Wechselspiel des Äußerns und deutenden Verstehens Verständigung zu erzielen. Guter Unterricht bedient sich dazu solcher Themen, Texte, Situationen und Übungsformen, die *authentic*, *meaningful* und *challenging* sind.

Adaptiert von "What the 'Good Language Learner' Can Teach Us,"
TESOL Quarterly, 1975, 9, 41-50.
(Kommentar: Edelhoff 2001,8ff.)

References:

Bundesarbeitsgemeinschaft Englisch an Gesamtschulen (BAG) 1979. *Englisch in Beruf und Freizeit*. Protokoll der 16. Arbeitstagung. Fulda: Hessisches Institut für Lehrerfortbildung Butzkamm, W. 2003. „Grammatikerwerb: bedingt steuerbar? Grammatischer Minimalismus und Abschied von der grammatischen Progression der Texte“, in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, Heft 3/2003, 277-286.

Carter, R., McCarthy 2006. *Cambridge Grammar of English. A Comprehensive Guide. Spoken and Written English. Grammar and Usage*. Cambridge University Press.

- Edelhoff, Ch. (Hrsg.) 2001. *Neue Wege im Fremdsprachenunterricht. Qualitätsentwicklung, Erfahrungsberichte, Praxis.*
- Lewis, M. 1993. *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward.* Boston/Ma. 1993, 2002: Heinle, Thomson.
- Roeder, P.M. 1974. *Modelle der Differenzierung in Abhängigkeit von Leistungsdimensionen einzelner Fächer.* (Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd. 21: Dimensionen der Schulleistung, Teil 1). Stuttgart: Klett
- The English Academy (TEA) 2003. *Brennpunkte des Englischunterrichts. Positionen zur Didaktik und Entwicklung.* Braunschweig: Ms.
- Weskamp, R. 2007. *Mehrsprachigkeit. Sprachevolution, kognitive Sprachverarbeitung und schulischer Fremdsprachenerwerb.* Braunschweig: Schroedel, Diesterweg, Klinkhardt.