

2.5 Hans - Eberhard Piepho - Grundzüge einer Minimalgrammatik des Englischen für deutsche Schülerinnen und Schüler (1992)

Für grammatische Einsichten und deren Kategorialisierung als handlungsleitende Regeln gilt das Prinzip: Ausbaufähigkeit, Klarheit und Anwendbarkeit.

Mit Ausbaufähigkeit meine ich, dass es elementare und erweiterte Erkenntnisse gibt, die im Sinne konzentrischer Kreise aufeinander aufbauen, ohne sich zu widersprechen oder später relativiert oder gar revidiert zu werden.

Mit Klarheit meine ich, dass Beschreibung und Benennung präzise kennzeichnen, was die betreffende Form im Kontext und in der Zielsprache Englisch bedeutet. Die grammatische Bedeutungsweise muss übrigens der semantischen und extralinguistischen Bedeutung von Texten entsprechen und tut das auch in gut ausgewählten Texten auf eine transparente und lernförderliche Weise.

Die Anwendbarkeit ist für den Prozess des Spracherwerbs und der grammatischen Kategorienbildung ein wesentliches Kriterium, denn nur so wird selbstverständliche Geläufigkeit aus der punktuellen Einsicht. Dieses Prinzip verbietet den Aufbau eines Lehrwerks nach grammatik-determinierten Lektionen mit gelegentlichen Wiederholungen. Vielmehr sind Phänomene und systematisierte Erkenntnisse in der Form von Strängen langfristig zur Abrufbarkeit, und zwar nur für den Zweck von Textproduktionen zu entwickeln und zu festigen. Das umschließt auch die Notwendigkeit, von einfachen, leicht handbaren Formen zur Vielfalt sprachlicher Ausdrucksmöglichkeiten fortzuschreiten, anstatt eine Erscheinung punktuell intensiv und umfassend etwa durch sämtliche Genera oder Tempora zu jagen.

Grammatik ist die Lehre von der Ordnung in der geschriebenen Sprache (griechische: graphē = Schreiben, siehe: Telegramm, Stenogramm). Deswegen wird sie aus geschriebener (gedruckter) Sprache, also aus Texten, gewonnen und in Texten und für Texte eingeübt. Deshalb muss jede grammatische Erscheinung nach kurzzeitiger Einübung in Paradigmen und "patterns" sofort, d. h. auf der Stelle und anschließend lange genug bis zur Beherrschung in Textproduktionen mit entsprechendem sprachlichem Umfeld trainiert werden.

Ausschließlich mündliche Grammatikübungen sind ebenso nutz- und folgenlos wie ausschließlich paradigmatische Umwandlungs-, Verknüpfungs- oder gar die unseligen Einsatzübungen, mit denen viele Schülerinnen und Schüler auch heute noch beschäftigt und gelangweilt werden.

Zu einer soliden Minimalgrammatik gehören Einsichten und Gewöhnungen zu
 Formen,
 Verknüpfungsregeln
 und grammatischen Bedeutungsweisen.

Die Formen sind nie unabhängig von einem kollokativen, syntaktischen und semantischen Umfeld, das wir mit Valenz bezeichnen. Mit Elementen dieses unmittelbaren Umfelds sind sie auf bestimmte, regelgeleitete Weise verknüpft, und das muss auf anschauliche Art (Farben, Farbkärtchen, Symbole, Satzbaupläne) verdeutlicht und erkannt werden. Diese Element sind eine Vorbedingung der Behandlung. So ist beispielweise das Partizip II (Perfekt Passiv) im *perfect present* ebenso eine Bedingung des Passivs wie die Beherrschung der Kopula:

	am	worried
I	was	frightened
	have been	depressed
	are	optimistic
They	were	delighted
	have been	convinced

Sowohl Formen wie Fügungen wie auch die Bedeutungsweise (Partizip II = Resultat) sind mit dem Passiv identisch, lediglich die Bedeutungsweise (*we are more interested in the fact or result in the doer/agent*) ist unterschiedlich.

Zum Prinzip der Ausbaufähigkeit zählt auch, dass die Einsichten zur Grammatik (also den Konstruktions- und Verknüpfungsregeln und deren modaler, temporaler usw. Bedeutung) im engeren Sinne zu *language awareness* führen. Zum pädagogischen Konzept der *language awareness* gibt es eine reiche und oder praktische Literatur, auf die hier nur verwiesen wird, ohne dass im einzelnen erörtert werden kann, wie Reflexion von Sprache zu Sprachbewußtheit und -sensibilität führen kann.

Worauf allerdings hier eingegangen werden muss, ist die sprachpädagogische Seite des entdeckenden Lernens. Was Schülerinnen und Schüler am Englischen nicht selbst entdecken und anschließend als Erkenntnis mit ihrem Werk (und nach längerer Zeit vielleicht, nicht zwangsläufig im grammatikalischer Terminologie) formulieren können, ist aufgepfropft, bleibt im Grunde ohne Einsicht nachgeplappert und ist deswegen an der betreffenden Stelle für den Lernprozess unerheblich und folglich unnötig.

Dieser letzte Gedanke hat zwei Implikationen. Ich beobachte bei Unterrichtsbesuchen und in Praktika immer wieder und ringe innerlich und oft auch äußerlich darüber verzweifelt die Hände, dass die grammatischen Formen und Regeln, die in einer Lehrbuchlektion

vorkommen stets auch durch Übungen, Aufgaben und mit Texten so "durchgenommen" werden, als müßten sie an dieser Stelle zur vollen Verfügbarkeit gebracht werden, und das, obwohl die Schülerinnen und Schüler vieles von dem, was bis dahin hätte gelernt werden sollen, nur unvollkommen oder gar nicht beherrschen. Dabei müßte es doch genügen, dass die Mädchen und Jungen verstehen, was mit dem grammatischen Mittel gemeint ist und dass sie Formen und Fügungen und diese Bedeutung wiedererkennen, wenn sie in anderen Texten und Kontexten erneut auftauchen, dass zwischen Erkennen (*extensive meaningful comprehensible input before any construed or fluent output*) und Können sehr viel Zeit des Internalisierens und inkrementellen Lernens liegen muss, damit der Spracherwerb wirklich und vor allem langfristig sicher gelingt. - Die zweite Implikation ist damit eng verbunden: was einmal erfolglos oder mit der Wirkung unvollkommener Einsichten und Beherrschung behandelt worden ist, bleibt mit diesem Makel behaftet und führt zu Versagensangst gegenüber diesem Kapitel und der unbegründeten Annahme, dass es sich um eine schwierige Erscheinung handle. Nur so ist erklärlich, dass sich Schülerinnen und Schüler in 11. Klassen bei einer Begegnung die folgenden Grammatikpunkte nannten, die sie "nie richtig begriffen" hätten: *passive voice, past tense / present perfect, if clauses, gerund, reported speech, present perfect continuous*. All diese Phänomene sind mehrmals bearbeitet worden, aber meist entweder zu früh oder ohne zwingenden Grund, auf jeden Fall mit irreführenden Bemühungen und Erklärungen oder mit fehlendem Kontext und ungenügender Anwendung.

Worum geht es bei einer Minimalgrammatik?

1. Die Schülerinnen und Schüler sollen Formen und Bedeutungen immer zunächst in eindeutigem Kontext auffassen und verstehen lernen (Verstehensgrammatik).
2. Die Schülerinnen und Schüler sollen die grammatische mit der inhaltlich-semanticen Bedeutung eines Texts und von verschiedenen Texten in Einklang bringen und eine erste abstrahierende Erkenntnis zu Art und Plausibilität der Bedeutungen zu gewinnen. Das geschieht am ehesten durch Rekonstruktion von Sätzen und Textteilen (Rekonstruktionsgrammatik).
3. Die Schülerinnen und Schüler sollen mit einer einfachen, basalen und möglichst selbst formulierten Einsicht versuchen, mit der erkannten Form und dessen syntaktischen Umfeld unter Beobachtung der grundlegenden Bedeutungsweise eigene Äußerungen über Sachverhalte versuchen, die ihnen wichtig und als mitteilenswert erscheinen (Konstruktionsgrammatik).
4. Diese Stufe ist noch eine Trainingsphase, der ein nächster Schritt folgt, der - auch im Anfangsunterricht - freie Mitteilung und Textproduktionen umfaßt. Hier benötigen die

Schülerinnen und Schüler das, was von Krashen in Anlehnung an die Kognitionspsychologie *monitor* genannt worden ist, eine Art mitlaufender Bewußtseinsfolie, die den Produktionsprozess in der Fremdsprache überwacht. (Mitteilungs- und Gestaltungsgrammatik). Dieses *monitoring* gelingt zwangsläufig im Schreibprozess besser als in spontaner Rede.

5. All dies wird bei aller Bemühung um Klarheit, Transparenz, Kontinuität und Anwendung nicht so gelernt werden können, dass die Schülerinnen und Schüler sicher und fehlerlos über die Formen, Syntaxmuster und Bedeutungsweisen verfügen. Deshalb müssen die Mädchen und Jungen auch lernen, Informationen über Grammatik aufzusuchen und derartige Referenzmaterialien zu nutzen. Wir müssen uns deshalb auch der Frage stellen, welche Qualität Grammatik in Büchern oder als Buch haben sollte, damit diese Funktion erfüllt wird (Nachschlagegrammatik).

Wohlgemerkt, wenn hier von Verstehens-, Rekonstruktions-, Konstruktions- und Gestaltungsgrammatik, schließlich von Nachschlagegrammatik die Rede ist, dann sind das keine verschiedenen Sprachlehren und schon gar nicht verschiedene Begriffe, sondern es sind unterschiedliche Ebenen und Aspekte der Betrachtung und des Bewußtseins zur selben Sache.

6. Eine Minimalgrammatik soll den Schülerinnen und Schüler nicht nur präzise Konzepte und Einsichten vermitteln, sondern ihr Bewußtsein für genaue Sprachbeobachtung und Freude an Reflexion wecken und erhalten. Sprachbewußtheit ist erheblich mehr als das, was landläufig mit Schulgrammatik erreicht wird. Damit ist ein weiteres Stichwort für das gefallen, was die Handhabung des Erkenntnis- und Ordnungsinstruments Grammatik aus der Sicht von Schülerinnen und Schüler und Lehrerinnen und Lehrer bestimmen sollte: **FREUDE** am Entdecken. Entdeckungen haben zwei wichtige Aspekte: 1. das naive Identifizieren von Normen und Spannendem und 2. das Wiedererkennen von Bekanntem oder Ähnlichem und das Einordnen in das bewußte Gedächtnis. Wo hier die Funktion der grammatischen Reflexion ist und wo diese Ordnungsschemata (noch) keinen Platz haben, ist offenkundig. Wenn eine Phase des 'naiven' Entdeckens und Formulierens fehlt, können sich Sprachbewußtsein, *language awareness* und die Fähigkeit nicht entfalten, zu Sprache (eigener und formaler) ein distanziert-ordnendes Verhältnis, d.h. grammatisches Nachdenken über Sprache zu gewinnen und zu entwickeln.

7. Mehr als in den Bereichen Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben ist das Denken in grammatischen Kategorien eine Sache individuellen Zugangs und individueller Entwicklung. Man kann festlegen, wann ein Schüler oder eine Schülerin bestimmte Texte liest, wann er/sie bestimmte Äußerungsmuster kennenlernt und durch Reproduktion und Rekonstruktion übernimmt, aber es ist nicht möglich, den Zeitpunkt zu definieren, zu dem Kinder und

Jugendliche ihre Sprachtätigkeit und die zielsprachigen Texte im Licht grammatischer Kategorien und Ordnung interpretieren.

Das hängt sehr stark vom Lernertypen ab: Der/die Datensammler/in sucht und benötigt sehr viel praktische Beispiele, Muster und übersichtliche Listen und Tabellen dessen, was im Unterricht vorgekommen ist. Die Anwendung dieses Materials kann grammatische Einsichten vorbereiten.

Der/die Konzeptlerner/in sucht selbständig nach übergeordneten Prinzipien im Lern- und Sprachlernprozess, fragt schnell nach "Warum?" und legt sich seine/ihre eigenen Hypothesen zurecht, warum etwas so und nicht anders in der Zielsprache ausgedrückt wird.

Der/die Regellerner/in benötigt klare und verbindliche Handlungsanweisungen für praktisch alles, was im Fremdsprachenunterricht an Tätigkeiten anfällt. Für ihn/sie muss absolut übersichtlich, voraussagbar und geordnet sein, was in jeder Phase von ihm/ihr erwartet wird und was bei den Bemühungen herauskommt und in der nächsten Stunde vorausgesetzt oder wiederholt wird. Schließlich müssen, die expressiv-kreativ-kommunikativen Lernertypen ihr gehöriges "Futter" bekommen, das aus rasch auffaß- und verwendbaren Sprachmodellen und Stoff zum schöpferischen Spielen besteht und für alle Schüler/innen eine Fülle lustiger und deshalb anregender Spracherfahrungen eröffnet.

Diese Überlegung führt zum nächsten Vorschlag allgemeiner Art: Jede grammatische Erscheinung muss auf vielfältige Weise repräsentiert werden: in Prosatexten, die Ihr semantisches Bedeutungspotential als Bedingung der Erkenntnis grammatischer Bedeutung zugänglich machen: in Dialogen, die das Phänomen als Mittel der Mitteilung und des Erfahrungs- und Gedankensaustauschs verdeutlichen: in Liedern, die Aussprache und Prosodie vielfach wiederholbar machen: in Reimen, mit denen die Schülerinnen und Schüler die Grammatik in Sprachganzheiten sprechen, die sie noch nicht selbst gewinnen können: in Erzählungen, die diese Sprache in monologischer und linearer Form abrufbar machen: in Dialogszenen, die die Verwendung in freier Sprachhandhabung trainieren: in Schreibproduktionen, die mehr als alle anderen Aufgaben verlangen, dass man Form, Beziehungskategorie und Bedeutungsweise bewußt berücksichtigt und einsetzt.

Minimalgrammatik

Unter Grammatik verstehe ich ein Ordnungssystem für sprachliche Erscheinungen, die als Formen und Beziehungsmuster manifest sind und deren Bedeutungsweisen aus Texten und Kontexten ersichtlich werden. Grammatik ist weder Lehr- noch Lernziel, sondern dient der

Erreichung von Lehr- und Lernzielen. Deswegen kann man grammatische Kapitel nicht gesondert durchnehmen, sondern es sind immer zunächst Inhalte, Mitteilungsabsichten und Thematisierungen festzulegen, an denen man, u. a. auch grammatische Mittel und Gesetzmäßigkeiten erkennen und als Teil der Verstehensleistung ins Bewußtsein nehmen kann ("Was meint der, der das gesagt oder geschrieben hat?"). Nicht unbedingt gleichzeitig oder unmittelbar folgend, sondern zu seiner Zeit wird dann der Komplex aus Form, Struktur und Bedeutungsweise nach dem Ausdruck eigener Erzähl- oder Mitteilungs- oder Regelungsabsichten eingesetzt ("Was will ich ausdrücken?" "Worauf muss ich dabei achten, damit ich auch richtig verstanden werde?").

Auf eine sehr einfache Formel gebracht, brauchen Lernende im Englischen nur dies ausdrücken zu können:

That is a fact		base form
Those are the facts	Das ist so.	base form + s
		am - is - are
		+ perfection present
		(vollendete Gegenwart)
That's the way it was	Das war so/	past form
That's the way things were	ist so gewesen	past markers
will	soll	modal verbs
can	wird	plus base form
It might be like that.	Es kann so sein	predictions of
could	könnte	facts with
should	sollte	variations

Wenn das die kurstragenden Fertigkeiten sind, werden automatisch alle anderen wichtigen Grammatikerscheinungen (*pronouns, word order, prepositions*) diesen zu- und untergeordnet. Andererseits sind die Fertigkeiten für sich genommen nutzlos, wenn sie nicht thematisch bestimmten Ausdrucksabsichten und -möglichkeiten dienen. Folglich sind Inhalte, Textarten und Mitteilungsdomänen nicht von den grammatischen Mitteln zu trennen, die zu ihrer Manifestierung und Formulierung notwendig sind. Da das Verb als Kern des Satzes gelten kann, wird den Tempora, Genera und Modi in der Regel im grammatisch bestimmten Lehrprozess die größte Aufmerksamkeit zugewandt. Das ist einerseits verständlich, andererseits sind Verben und deren grammatischen und semantischen Bedeutungen in Texten häufig redundant.

Once there ... a little girl who ... with her parents in a cottage at a forest. One day her mother ... her. " ... the grandmother and ... something to eat and to drink. You ... she ... ill in bed." So the girl ... a basket and ... in some cake, a bottle of wine and some apples; and she ... through the forest towards her granny's house."

Ähnlich:

The Owl and the Pussycat ... to sea in a beautiful peagreen boat.They ... some honey and plenty of money which they ... in a five pound note.

Oder:

My uncle ... a house in the country. It ... a small cottage which he ... from his parents. There beautiful meadows around it, and he ... lots of apple and pear trees. He ... gardening and ... his flowersbeds and the lawns very tidy. He ... tomatoes and other vegetables. I ... go there next summer and ... a long holiday with him. He ... to ... me a pony.

Hier werden sowohl die Zeitbezüge wie die Bedeutung ohne Verben bzw., ohne dass die Schülerinnen und Schüler sie "verstehen" klar. Diese Erkenntnis verbirgt sich unter dem Stichwort Verstehensgrammatik. Man kann den Sachverhalt in allen Einzelheiten aus dem Text bzw. aus dem Wechselspiel zwischen Vor- und Weltverständnis und *bottom up reading/listening* entschlüsseln, sofern die propositionalen Elemente in ausreichendem Maße dekodiert werden, damit Voraussagen auf den Fortgang der Geschichte / der Mitteilung möglich werden.

Man kann die Verben leicht ins Bewußtsein heben, wenn man sie in einem Raster vorgibt, den die Schülerinnen und Schüler aus der Erinnerung oder anhand der Textvorlage ausfüllen - in aller Regel mit verkürzten Sätzen, die dem eigenen Ausdrucksvermögen näher sind als das Original und deswegen die Ausdruckskompetenz leichter erweitern.

There	The girl She	Her/Your grandmother	Her mother
lived	with her parents		
told			her to go to her granny
needs		something to eat and drink	
is		ill	
took			
put			
went			

Wir nennen diesen Schritt Rekonstruktionsgrammatik und meinen damit, dass die Schülerinnen und Schüler mögliche Satzverbindungen mit dem Verb entdecken, teils aus dem Text, teils in Aussagen über den Text. Hier ist die Grammatikübung zugleich ein Weg zum vertieften Textverständnis und zur Annäherung an ein Gefühl für Synthax und Erzählstrategie.

Was die Lernenden dringend benötigen, ist eine Gewöhnung an und ein waches Bewußtsein für Wortstellung im Satz. Auch dies ist eher eine Sache ständiger Übung als eines kognitiv regelgeleiteten Verfahrens. Das gilt vor allem für Frage und Verneinung, die häufig erst durch Bewußtmachung zum Stolperstein werden. Wenn Klassen am Ende des 1. Lehrjahres alle wichtigen Fragentypen und Verneinung mit *never*, *are not*, *isn't* und *don't* schrittweise eingeübt und bei jeder passenden Gelegenheit angewandt worden sind (visuelle Erinnerungsstützen im Klassenzimmer), dann kann man nach allen unseren Recherchen sicher sein, dass diese Äußerungsmuster fest und sicher erworben sind. Voraussetzung ist natürlich, dass die Schülerinnen und Schüler mit deren (Interview) Fragen wirklich und auf befriedigende Weise etwas ermitteln, was für gemeinsame Erfolgsgefühle bedeutsam ist, z. B. Lehrerinnen und Lehrer der Schule, Besucher, ausländische Gastlehrkräfte befragen, aber auch immer wieder die Englischlehrkräfte (*I predict she/ he has / likes / doesn't like / plays / drinks / lives in/with ...*).

Für die Gewöhnung an die Satzstellung sind einfache Muster ausreichen, die ebenfalls im Klassenzimmer ausgehängt werden sollten, damit jederzeit Irrtümer wortlos korrigiert werden können.

Die nächste Stufe der *awareness* wäre die der Konstruktion von Texten, wobei aus der Perspektive der Grammatikreflexion bedeutsam ist, dass nur am Text und folglich auch nur bei der Textkonstruktion Sprachlehre bewußt und einsichtig wird - im Gegensatz zu Satzübungen, die lediglich auf einer sehr abstrakten Ebene und einer meist äußerst oberflächlichen und widersprüchlichen Art ein Paradigma erläutert, dessen Qualität die Lehrerinnen und Lehrer kennen, die Schülerinnen und Schüler aber nur unvollkommen erkennen können.

An einfachen Sätzen braucht eine Schülerin/ein Schüler nur diese kennen:

- | | | |
|----|----------------------|--|
| a) | s - v | = subject - verb |
| | Traffic stopped | |
| | She smiled | |
| b) | s - h v - sc | = subject - helping verb -
subject connection |
| | Leggins are in. | |
| | His boots are muddy. | |
| | She was not at home. | |

My home is near Cologne.

I have been absent.

We will be upstairs.

- c) s - v - o = subject - verb - object
 I love you.
 He wants to leave.
 It has stopped raining.
 We want more money.
 They chose Bob.
 She will buy a new shirt.
 We have met her.
- d) s - v - o1 -o2 = subject - verb - object 1 -
 object 2
 They gave him a few dollars.
 We brought her the panel.
- e) s - v - o - oc = subject - verb - object -
 object connection
 I saw her in the road.
 We found him lying in
 hospital.

Die Satzstellung der Adverbien und adverbialen Bestimmungen ist demgegenüber eine stark an Textproduktionen gebunden und eher phraseologische Angelegenheit, die nicht nur rein syntaktisch, d. h. von Texten abgesondert bearbeitet werden kann.

Dagegen sind *phrasal verbs* genau wie alle Verbformen und Kollokationen eine Sache des Auswendiglernens kleiner Gedächtniseinheiten, die so ausgewählt sein müssen, dass man sie unmittelbar im täglichen Unterrichtsgespräch oder beim Schreiben von Geschichten und Berichten anwenden kann.

Jede Grammatikübung "auf Halde" ist Zeitverschwendung und verhindert die kontinuierliche Entwicklung der Ausdrucks- und Mitteilungsfähigkeit.

Wenn die Schülerinnen und Schüler ihre Sprachtätigkeit bewußt wie mit einem Monitor kontrollieren, so nennen wir das Mitteilungsgrammatik. Das ist keine andere als die Lerngrammatik, aber sie ist dadurch gekennzeichnet, dass sie psychisch bzw. kognitiv dann zu Verfügung steht, wenn Entscheidungen zu sprachlichen Formen, Fügungsregeln oder Bedeutungsweisen notwendig sind. Wir wissen über die Beschaffenheit dessen wenig, was gewisse Menschen in Ausdruck und in der sprachlichen Form der Zielsprache sicher sein läßt - gegenüber denen, die im Zustand einer Interimssprache mit Fehlern und Interferenzen verharren. Wie oben angedeutet ist jedoch *accuracy* lediglich ein Faktor, nicht einmal der entscheidende der Fremdsprachenbeherrschung.

Die Lehrbuchgrammatik sollte demgegenüber eine zuverlässige Referenzgrammatik sein, eine, die man rasch und erfolgreich heranziehen kann, wenn man unsicher ist. Ich kenne nicht eine Schul- oder Lerngrammatik, die diesem Anspruch voll gerecht wird, erwähne aber als Empfehlung zwei, mit denen es sich mit kritischer Auswahl arbeiten läßt:

Sylvia Chalker: *English grammar word by word*, London 1992.

W.D. Bald und A. Schwarz: *Active Grammar*, Langenscheidt, München 1984

Mir geht es mit dieser Schrift darum, die Lerngrammatik der Schülerinnen und Schüler auf der Sekundarstufe I von all den unsinnigen und irreführenden Kategorien und Begriffen zu entrümpeln und an ihre Stelle klare, ausbaufähige und nachvollziehbare Konzepte zu setzen, die man nicht "beizubringen" braucht, sondern die junge Menschen selbst entdecken, an der Sprache beobachten und bei der eigenen Sprachtätigkeit beachten und anwenden können.

Grammar means, d.h. alle Einsichten zu Bau, Formen, Beziehungen und Bedeutungen sprachlicher Mittel sind Teil von Verstehensleistungen, nicht deren Bedingung wie jene glauben machen wollen, die "solide und systematische Grammatikkenntnisse" vermitteln wollen, ehe und damit verständiger Umgang mit Sprache gelingt. Meine Argumente beziehen sich sowohl auf die system- und psycholinguistische Forschung wie auf jahrelange praktische Untersuchungen und Erprobungen. Es gibt Fälle, in denen die Theoriegrundlage (etwa zur Tempus-Problematik) kontrovers ist. In diesen Fällen entscheide ich mich für praktische Plausibilität aus der Lernerperspektive und für die langfristige kategorische Ausbaufähigkeit der Einsicht und ihre Formulierung.

Ich scheue mich allerdings auch keineswegs, Kontroverses als offen und unentschieden zu kennzeichnen; denn auch das ist ein Mittel gegen die scholastische Orientierung an ungeeigneten lateinischen Bezeichnungen und Regelbeschreibungen.

Mir ist bewußt, dass ich die grammatischen Lieblingsthese deutscher Englischlehrkräfte und Lehrbuchautoren sozusagen in dünne Luft auflöse (man beachte die Anführungszeichen bei nicht haltbaren Bezeichnungen):

Präsens/present tense vs. progressive form

present perfect vs past tense;

future tense mit will, going to, -ing

passive voice vs. active voice;

if clauses 1, 2, 3, 4;

reported speech;

gerund vs. participle construction;

present perfect continuous.

Diese lieb gewordenen "Gegenstände" unzähliger Klassenarbeiten sind allesamt weder unter dieser Terminologie noch gar unter den Regeln in den meisten Lehrbüchern bzw. deren ursächlicher Autoren (=Richtlinienverfasser) haltbar. Das ist spätestens dann leicht nachweisbar, wenn man diese Phänomene in Texten aufsucht und genau beschreibt, wie sie dabei Bedeutung erzeugen und als grammatische Mittel die Semantik des Inhalts widerspiegeln.

Die Minimalgrammatik ist eine Vertextungs-, eine Mitteilungs- und Gestaltungsgrammatik, sie orientiert sich an Textverständnissen und dient der Textproduktion. Sie ist für Kinder und Jugendliche in der Regel leicht faßlich und problemlos handhabbar, wenn sie dazu von der ersten Englischstunde an angeleitet werden: nicht "Was ist das?", sondern "Was meint der Sprecher/Autor damit?" Diese Fragen sind nur zu beantworten, denn die Lernenden *extensive meaningful comprehensible input*, d.h. absolut klare, sachliche und pragmatisch "sprechende" Texte zur Grundlage ihrer Entdeckungen und Beobachtungen machen können, nicht die üblichen zurechtgebogenen, inhaltlich dürftigen und paradigmatisch gereimten Lehrbuchdialoge.

Die Minimalgrammatik ist für Lehrkräfte eine Zumutung, wenn sie - was angesichts der Ausbildung nicht verwunderlich ist - linguistisch und grammatiktheoretisch wenig erfahren sind. Ich habe in vielen Fortbildungsseminaren die anfänglichen, tiefen Verunsicherungen und gelegentlich aggressiven Explosionen von Teilnehmerinnen und Teilnehmern sehr wohl verstanden, wenn Ihnen lieb und selbstverständlich gewordene Kapitel, Begriffe und Denkroutinen und handlungsleitende *test items* plötzlich fragwürdig werden.

In einer Klassenarbeit zur - *ing form* und zu den Lokalrepräsentationen gab es das folgende *item* :

Where are they?

Erwartete Antwort:

The cat is sitting in the box.

The hat is lying on the stick.

Die Autoren dieser Aufgaben bezogen sich auf eine entsprechende Übung in ihrem Lehrwerk und wollten nicht akzeptieren, dass weder die Frage und damit die Aufgaben noch gar die Antworten pragmatisch und formlinguistisch möglich seien.

Die kollektive Frage: *Where are they?* unterstellt doch, dass die Fakten synoptisch (=they) klar seien. Folglich ist die Antwort; *In a box. On a stick.* Wenn Kasten und Stock allerdings narrativ (also nicht synoptisch) zuvor erwähnt sind, hieße es *in the box, on the stick.* In diesem Fall wären Katze und Hut neu, also *There is a cat... . There is a hat... .* Oder die Katze ist bekannt, also: *The cat is in a box.* Rhema/Thema kommt hier ins Spiel. Die Verbform *sit/sitting, lie/lying* wäre ja nur gefragt, wenn das die Information wäre: *The cat doesn't*

sleep, it sits. Hier waren so viele elementare linguistische Einsichten zu bearbeiten, dass den armen Kolleginnen und Kollegen schwindelig wurde. Da es aber im Lehrbuch doch ganz klar sei und die Kinder ja das Satzmuster vorher sehr anschaulich so gelernt hätten, wäre der Test doch nun mehr als gerechtfertigt. Es ging also bloß um die Form und nicht um Inhalt, Sinn und grammatische Bedeutung - von einer Verfügbarkeit zu eigenständigen Äußerungen ganz zu schweigen.

Ähnlich erging es einem Kollegen, der auf seiner Übung bestand: *I tell a girl or a boy to stand at the window or write a word on the board - and I ask the class: What is she/he doing? They will answer correctly: She/he is standing at the window. She/he is writing an English word on the board.* Die Regel: *An action that is going on at the moment/just now is reported in the -ing form.* Es war absolut unmöglich, diesen Pädagogen davon zu überzeugen, dass die Übung genauso falsch wie die Regel ist. Denn wenn man eine Aufforderung geäußert hat *Go and stand at the window*, muss doch die Frage *What is she/he doing?* die Antwort erzeugen: *But you told her/him to stand there.* Abgesehen von der pragmatischen Unmöglichkeit der Situation wäre schon die Frage *What is he doing?* in einem Fall, wo die Befragten den Vorgang vor Augen haben, als Ausdruck von Tadel oder Verwunderung gemeint *What the hell is he doing?* (= Seht nach, oder schreibt alles mit. Oder: Der hat sein Buch geöffnet, obwohl ich gesagt habe : *Keep your books shut.*)

Wir saßen in der Mittagspause bei Tisch, die Suppe wurde aufgetragen und der betreffende Kollege nahm sich die Kelle und tat sich Suppe auf. Ich fragte meinen Nachbarn in höchst verwundertem Ton *What is he doing?* Der Nachbar gab nicht etwa die Antwort *He is helping himself to some soup.* Er sagte gar nichts. Aber der Kollege meinte "Wieso? Sollten wir noch nichts nehmen?" Pragmatisch verhielt er sich genau nach der Regel, die ich zuvor vergeblich versucht hatte, ihm nahezubringen. Erst dieses Erlebnis, das er humorvoll nahm, gewann ihn für ein erneutes Nachdenken über den Aspekt und die Aktionsarten der *-ing form*.

Überhaupt bitte ich, den geneigten Leser/die geneigte Leserin, nicht in erster Linie meinen Ausführungen zu glauben, sondern im Rundfunk, im Fernsehen, in literarischen Texten oder besser noch im Alltag zu beobachten, wie grammatische Mittel verwendet werden und was sie "bedeuten". Die zweite Frage kann dann lauten: Wie kann man diese Bedeutungsweisen Schülerinnen und Schülern einsichtig machen? Sehr oft zeigt sich, dass die elementare Bedeutung eines sprachlichen Phänomens sehr viel schwieriger ist, als es die Schulweisheit annehmen läßt, und dass man ihre "Behandlung" eher auf die Mittelstufe verschiebt, anstatt die Kinder in Klasse 5/6 mit Halbwahrheiten ohne tägliche Erkenntnisse und Anmerkungen zu verwirren.

Sehen wir uns vor der Beschäftigung mit den konkreten Fällen eine Lernergrammatik noch einmal an, was beeinflusst und macht denn eigentlich den Spracherwerbs- und Sprachlernprozess von Kindern und Jugendlichen im Schulfach Englisch aus ?

Wie gewinnt ein Fremdsprachenlerner "Wissen"?

- Zunächst als unbewußt der Zielsprache Ausgesetzter: jedes 10-jährige Kind "kennt" ca. 500 lexikalische Einheiten der englischen Sprache mit wenigen phrasischen Fügungen: *after eight, tea for two, how do you do, keep smiling, etc.*,
- dann als Empfänger entschlüsselbarer Informationen: *teacher talk, situational commands, labels, simple stories (=extensive meaningful comprehensible input)*:
- als Kontaktschließender mit Gesten, Mimik, einfachen Signalen: *Please, I, no, Peter, may I, yes, right, wrong (phatic communication)*:
- als Handelnder, im Sachzusammenhang: *all right, O.K., yes. I know*, mit anschließender Aktion: Zeigen, Nehmen, Legen, Setzen, Zeichnen, Mitspielen (*referential functions*):
- als Mitteilender von Absichten, Meinungen, Stimmungen, Erkenntnissen, Kenntnissen: *It's a ..., there is a ..., that's her/his ..., ...'s happy, ... wants a playmate, his/her ... is red etc.*

Die Intensität und Spontaneität sind von mehreren Variablen abhängig, die von der Lehrkraft, vom Sozialgefüge der Klasse (auch der Schule), vom Lernstoff und seiner Anordnung im Lehrbuch und vom individuellen Lernertyp der einzelnen Schüler und Schülerinnen geprägt sind.

Der Unterrichtsstil der Lehrerin/des Lehrer kann frontal-belehrend oder entwickelnd sein, er kann interaktiv-diskursiv sein, er kann Aufgaben und Hilfestellung (coaching) verknüpfen oder an Neugierde, Entdeckerfreude und Problemlösungsvorbehalte appellieren. Schülerinnen und Schüler neigen dazu, sich dem Lehrstil anzupassen, sogar ihn so zu verinnerlichen, dass sie keine Alternative dazu wünschen. Manche Lehrerinnen und Lehrer blocken jeden Vorschlag, im Bereich grammatischen Denkens und Lernens neue Wege zu suchen, mit dem Brustton der Überzeugung ab: "Meine Kinder mögen es so gerne, wie ich es tue."

Schülerinnen und Schüler haben bzw. entwickeln ebenso ihre Lernstile: reflektierende Beobachtung, abstrakte Konzeptualisierung, experimentelles exploratives Handeln (praktisches Lernen), oder Hineinfühlen in konkrete Erfahrungszusammenhänge (experiential learning). Das Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler wird sehr stark durch Elternerwartungen, den "Ruf" der Schule oder Schulart und durch die heimliche Bewertung des Schulfachs in der Öffentlichkeit mitbestimmt. Bei kommerziellen Meinungsumfragen stellt sich immer wieder heraus, dass die Begriffe "Grammatik" und "Vokabellernen" als herausstehende Assoziationen mit dem Stichwort Fremdsprachenunterricht verknüpft werden. Wenn es gelänge, diese Urteilsstruktur anders zu besetzen und "Fremdes entdecken und verstehen lernen bzw. sich in anderen Sprachen mitteilen" an die Stelle der formalen

Lerntätigkeiten zu setzen, wäre auch für das Thema "Grammatik" eine neue Dimension erschlossen.

Fassen wir zusammen! Grammatik ist Teil des Verstehensprozesses und eine Bedingung der Fähigkeit, sich in der Fremdsprache verständlich zu machen. Wir müssen also nach Denkmustern und -kategorien suchen, die das Bedeutungspotential sprachlicher Mittel zu erkennen und zu benennen helfen. Bedeutungen entstehen durch das Wechselspiel zwischen der Semantik eines Textes und dem Kontext, aus dem und auf den er Sinn gewinnt einerseits (*bottom up*) und dem Welt- und Alltagswissen der Schülerinnen und Schüler (*top down*) mit Hilfe dessen sie die Informationen deuten.

Sehen wir uns das an einem Beispiel an:

A cowboy song

I'm going to leave Old Texas now.

Question: What does the cowboy mean?

Answer: He wants to/is planning to leave Texas.

Das ist eine einfache Form der Sinnerkenntnis durch Schülerinnen und Schüler: Die Substitution, d.h. man ersetzt eine noch unklare Formulierung durch eine andere, vertraute.

Die Schülerinnen und Schüler gehen mit ihrer Deutung aber noch weiter:

He likes Texas: Old Texas. Old Texas means: my lovely country.

Das ist eine Deutung, die man leicht vertiefen kann: *He likes Texas, but he wants to leave it. Why?*

Die erste Hypothese ist nahe an der einen grammatischen Bedeutung: *intention*. Aber es dämmert den Schüler und Schülerinnen bereits: *Perhaps he has no job, no cows, trouble with the sheriff, lost his girlfriend.* Kommentar: *So you think that perhaps he has to leave.*

In der Tat geht das Lied so weiter:

*... they've no more use
for the long-horned cow.
They've ploughed and fenced
my cattle range
and the people there
are all so strange.*

Also: *The cause is: no more use/chances for the long-horned cattle.*

Die Regel lautet:

going to + base form

a) *intention of fact*

b) *present cause or evidence*

brings about a fact:

future realisation of present cause or evidence.

Die Schüler und Schülerinnen kennen das Konzept:

base form = fact.

he will leave Texas.

= prediction of fact.

If they fence the cattle range the cowboy will lose his job.

fact 1 prediction of fact 2

Hier zeigt sich, dass *base form = fact* ausbaufähig ist - im Gegensatz zu falschem Tempusbezeichnungen wie Präsens (*simple present tense*) und *Futur /future tense*). Der Aspect (=fact) ist die übergeordnete Kategorie.

I saw him leave Texas.

fact

vs. I saw him leaving Texas.

event

Doch darüber später. Hier geht es mir nur um das Prinzip der durchgehenden Gültigkeit einer Bezeichnung und der grammatischen Denkkategorie.

Hier die Termini, die ich nicht für linguistisch tragfähig und für den LernProzess förderlich halte:

active voice	definite and indefinite article
passive voice	infinitive
adjective	gerund
article	reported speech
auxiliary	progressive form
demonstrative pronouns	present tense
direct speech	future tense
direct object	conditional
indirect object	predicate
future perfect	imperative
past participle	possessive pronouns
subclause	

Begriffe wie AcI und AcP sind bereits früher aus dem Verkehr gezogen. Das gilt wohl auch für PPP = *passive perfect participle*.

Gewisse Bezeichnungen wie *past tense* und *perfection present* (früher *present perfect*) kann man beibehalten, wenn ihnen zutreffende Erkenntnisse und Erläuterungen zugeordnet werden.

Das Konstrukt "to go" war ja nur der Versuch, im Englischen einen Infinitiv wie ire erkennbar zu machen. Die Struktur *I want to go home now* ist ja aus *want to + base form*, nicht aus *want + to go* zusammengesetzt. *To be or not be* wird oft als Gegenargument bemüht, ebenso: *To know you means to love you*. Ich halte das für kein beweiskräftiges Argument, denn auch hier sind *be*, *know*, *love* faktitiv und nicht infinit im Sinne des lateinischen Infinitios.

Fragen wir umgekehrt: Welche grammatischen Begriffe braucht ein Lerner des Englischen unbedingt, um sich sprachlich zu orientieren, selbst zu kontrollieren und zu steuern und um sich der wesentlichen und kontrastiven Formen, Fügungsregeln und Bedeutungsweisen bewußt zu werden? Es ist dabei zweitrangig, ob die Begriffe in englischer oder in deutscher Weise zur Verfügung stehen.

adverb	Adverb (Umstandswort)
degree	Grad
frequency	Häufigkeit
manner	Art und Weise
place	Ort und Richtung
aspect	Aspekt (Sichtweise)
fact/ual,-itive	Tatsache
continuous	Ereignis (nicht abgeschlossen)
attribute	Attribut (Beifügung)
qualifier	Eigenschaft
quantifier	Menge
base form	Grundform (des Verbs) = Grundbedeutung
clause	Teil/Nebensatz
comparison	Vergleich
complex sentence	zusammengesetzter Satz
conjunction	Konjunktion, Bindewort
consonant	Konsonant (Mitlaut)
countable (noun)	zählbar (es Nomen)
exclamation	Anruf (satz)
future time	Zeit ab jetzt, Zukunft
helping verb	Hilfsverb
if clause	Bedingungsnebensatz
intonation	Satzmelodie
falling	fallend
rising	steigend
main clause	Hauptsatz

main verb	Haupt-Vollverb
modal (helping verb)	modales Hilfsverb
negation	Verneinung
noun	Nomen
object	Objekt
past form	Vergangenheitsform
past perfect	Vorvergangenheit
plural	Plural (Mehrzahl)
preposition	Präposition (Verhältniswort)
present perfect	Perfect (vollendete Gegenwart)
besser: resultative, perfected present	
pronoun	Pronomen (Fixwort)
subject form	Subjektform
object form	Objektform
attribute form	Attributform
pronunciation	Aussprache
proper noun	Eigenname
question	Frage(satz)
sentence	Satz
singular	Singular (Einzahl)
spelling	Schreibweise
statement	Aussagesatz
stress	Betonung
subject	Subjekt (Satzgegenstand)

Diese Termini haben nur eine *labeling function* und machen nur Sinn, wenn die Schülerinnen und Schüler damit Erscheinungen verbinden, deren Bedeutung und Valenz sie erkannt haben und beschreiben können. Die Ausprägung einer grammatischen Denkkategorie kann sehr lange brauchen, bis sie greift und dem einzelnen Lerner wirklich hilft, sich regelgerecht zu äußern. Man soll allerdings nicht annehmen, dass mit der deklarativen Kenntnis eines Begriffs und einer Erklärung des Phänomens die Beherrschung und Berücksichtigung beim Reden und Schreiben erreicht wäre. In vielen Fällen ist eine prozedurale Faustregel (*rule of thumb*) wirksamer als eine zutreffende grammatische Regelkategorie. Um derartige prozedurale Orientierungs- und Entscheidungshilfen, die Schülerinnen und Schüler selbst finden und formulieren können, und um einfache visuelle Erinnerungstützen zur Identifizierung von Fehlerquellen und deren Vermeidung sollte man im Englischunterricht mehr bemüht sein als um formale Kategorien; denn eine Regel fruchtet nur, indem man sich ihr gemäß sprechend und schreibend verhält, nicht aber indem man sie hersagen kann. Dagegen ist es sehr nützlich und notwendig, dass die Schülerinnen und Schüler ein *logbook* mit Merkeintragungen zu

denjenigen grammatischen Erscheinungen führen, deren Handhabung ihnen nachhaltig Schwierigkeiten machen. Diese durchzunummerieren ist eine gute Hilfe, Fehler in Haus- und Klassenarbeiten lediglich mit der betreffenden Ziffer zu kennzeichnen. Das führt zu einer ständigen Rückkopplung mit dem wachsenden Problem- und Kategorialbewußtsein, insbesondere wenn die jeweils richtige Lösung im Merkheft am richtigen Ort eingetragen wird. Es wurde bereits früher empfohlen, solche Merksignale mit einer Ziffer auf farbigen Kartonstücken (grün = Verben betreffend, dunkelgrün = Adverbien betreffend, blau = Nomen betreffend, hellblau = Pronomina betreffend, gelb = Attribute betreffend, rot = Präpositionen betreffend o. ä.) im Klassenzimmer als Fries oder Mobile auszuhängen. So prägt sich die Denkkategorie ein, und Abweichungen lassen sich mit einem knappen Hinweis markieren.

Nun aber der eigentliche Anlauf zum Sprung in die Minimalgrammatik ohne Ballast und schiefe, unzuverlässige Begriffe !

Grundwissen zur Elementargrammatik des Englischen.

Jeder Einsicht zu grammatischen Formen, Fügungen und Bedeutungsweisen sollte ein extensive meaningful comprehensible input, eine "naive" rezeptive Phase (rezeptive Verstehensphase) vorausgehen, in der die Schülerinnen und Schüler situativ-episodisch auffassen, was gemeint ist. Dem folgt eine Reflexion der semantischen Bedeutung, wobei oft ein Rückgriff auf die Muttersprache (Vergleich, Kontrastivität) hilft. Dann ist wichtig, die konstitutive Form mit ihrer Valenz, d. h. ihre Verknüpfungsmöglichkeiten herauszuarbeiten und einzuüben. Diese Beobachtung kann zur Formulierung einer Füguungsregel (Struktur, *phrase*) führen. Die Rückschau auf diesen Bewußtseinsverlauf kann zur Erkenntnis der grammatischen Bedeutungsweise führen, wenn diese wichtig, einleuchtend und weiterführend ist. Eventuell kann eine Faustregel (*rule of thumb*) gefunden werden: *You want to say it in English - you put it like that ...*

Schließlich gebe ich zu jedem Fall zwei Typen von Manifestation an:

A. *mini model memory texts:*

Bespieltexte aus der Schüler/innenperspektive als
Erinnerungsstütze, etwa zur Eintragung ins *logbook* (*My progress in English*)

B. *Test items* : Wie könnte man auf verschiedenen Stufen die
Verfügbarkeit des sprachlichen Musters abprüfen?

Zu B. noch eine Anmerkung: 1. Ich beobachte bei Praktika und Schuluntersuchungen immer wieder mit Erschrecken, dass "zuviel durchgenommen und zu wenig gelernt wird" (so der ehemalige Kultusminister NRW Girgensohn). Es werden ständig neue grammatische Kapitel

bearbeitet, ohne dass das früher Durchgenommene sicher beherrscht wird. 2. Ferner stelle ich fest, dass "Durchnehmen" immer bedeutet "Einpacken", anstatt das jeweils Neue zunächst nur rezeptiv-deutend auffassen zu lassen. 3. Schließlich muss ich registrieren, dass die Schülerinnen und Schüler nur selten lernen, ein komplexes Gefüge (z.B. *if clauses*) durch einfachere Formulierungen oder Paraphrasen zu ersetzen. All diese führt zu Ausfällen und zum alsbaldigen Vergessen bzw. die Zerrüttung der Lernstruktur durch Versagensangst.

Schlussfolgerung: Es darf immer nur getestet werden, was tatsächlich beherrscht wird (*mastery learning*).

Man kann die Funktion und die Leistung grammatischer Reflexion nicht von den Prinzipien trennen, die den Zielen und der Qualität des Unterrichtens zugrunde liegen. In vielen Schulklassen überwiegt immer noch ein positivistisch-scholastisches Vorgehen: Im Buch steht der "Stoff" - wohlgeordnet nach grammatischen Pensen - und der Lehrer / die Lehrerin fühlt sich als Vermittler "solider Kenntnisse" nach einer Progression sprachlicher Mittel und deren formaler Kategorien. Für diese Mittel gibt es in modernen Lehrwerken anschauliche Beispiele in Bildern, Texten und Übungen und handfesten sogenannten Regeln, die es beizubringen gilt: *the simple present vs. present continuous, definite article vs. indefinite article, comparison: ...er than ..., as .. as..., more... than..., past tense vs. present perfect, passive voice vs. active voice, 4 if-clauses, direct speech transformed into indirect speech, gerund vs. participle construction, present participle vs. perfect passive participle etc.*

Diese Sequentialität grammatischer Kategorienbildung läuft dann auf Klassenarbeiten hinaus, die sich im Ergebnis aber gerade nicht als "solide" und zuverlässig erweisen, weil in den folgenden Jahren die durchgenommenen Erscheinungen sich meist als Fehlerquellen erweisen und zur verbissenen erneuten Behandlung führen. Im ständigen Abwehrkampf gegen diese Fehler bekommt dann die Grammatik den negativen Stellenwert, den sie in den Köpfen vieler Schülerinnen und Schüler und Erwachsenen hat.

Das ist eine Verschiebung lerntheoretischer und fachspezifischer Prioritäten, die noch dazu dadurch falsche Akzente setzt, dass die schriftliche Überprüfung anhand von Einsatz-, Umformungs- oder Vervollständigungsarbeiten erfolgt, nicht aber an Ganzheiten der Mitteilung, der Gestaltung und des Ausdrucks von Erfahrungen, Beobachtungen und Erlebnissen und aus der Einbettung der Formen, Strukturen und bedeutungsgewinnenden Mittel in Texten, bei denen sich aus der Versprachlichung Gestaltungsabsichten ergeben. Diese Gestaltungsabsichten verhelfen Schülern und Schülerinnen dann z. B. auch zu Paraphrasierung und Ersatzformulierungen anstelle einer bestimmten grammatischen Form, die zu dem Zeitpunkt noch nicht beherrscht wird (d.h. im Abrufgedächtnis schlummert). Ausdruckskompetenz und die Beherrschung des spezifischen grammatischen Problems der sprachlichen Realisierung ist zugleich ein wichtiges lerntheoretisches Prinzip, gegen das im Englischunterricht allzu oft

verstoßen wird: *extensive meaningful comprehensible input* vor der Anwendung sprachlicher Mittel und Formen zum Zweck eigener Mitteilungen und des Einübens:

Beispiel: Im Text erscheint ein *if*-clause.: *If it rains, we won't go on the outing. If the weather is fine, we still either go on the outing or have games in the park..*

Die Frage ist: *What do they mean?*

It rains and they don't/won't go on the outing.

It is a fine day, so they can go on the outing or have games in the park.

Ähnlich im folgenden Fall:

If I were an apple and grew upon a tree

I'd fall down at once on a nice boy like me..

What does that mean?

You are not an apple and you don't grow on a tree. So you can't fall down from the tree.

What does 'd tell you? You can't or couldn't. Später:

If I were ... and grew ... = far away from reality

(like the past form in a fairy tale).

Die Unterscheidung zwischen rezeptivem Verstehen und produktiver Sprachkompetenz öffnet auch den Blick für einen wichtigen Aspekt des grammatischen Denkens: Schülerinnen und Schüler können sehr viel mehr verstehen, als selbst ausdrücken, und im Verstehensprozess ist es leichter, kategoriales Gespür für Bedeutungen und Bedeutungsweisen der Grammatik zu entwickeln als bei der alsbaldigen Einübung von Paradigmen und Ausdrucksmitteln, deren Sinn gerade eben erst deutlich geworden sind.

Ein weiterer Gesichtspunkt über den Textaspekt hinaus ist die Orientierung am Wort: denn es ist wohl unbestritten, dass jedes Wort auch eine grammatisch-strukturelle Implikation hat, die ins Übungsgeschehen einzubeziehen ist. Kollokation und Valenz sind hier die Stichworte. Doch bleibt es auch hier bei der Ausrichtung allen Übens an der Äußerung, der mündlichen und schriftlichen Gestaltung und Mitteilung. Dem dient immer auch die Bewusstmachung des Textaufbaus und der Textkomponenten in den zuvor geforderten und begründeten ausgedehnten rezeptiven Phasen: im Visier bleibt stets langfristig die sprachliche Formulierungs- und Gestaltungskompetenz des einzelnen Schülers/ der einzelnen Schülerin.

Grammatik, man muss es immer wieder betonen, gehört zur Tätigkeit des Schreibens und ist deshalb nicht vom Text zu trennen. Der Text ist aber eine natürliche und notwendige Zieldimension des Englischunterrichts, Grammatik dient diesem Fertigkeitzzweck wie die Statistik, die Pragmatik und die Semantik.