Zeitschrift: Bulletin suisse de linguistique appliquée / VALS-ASLA

Herausgeber: Vereinigung für Angewandte Linguistik in der Schweiz = Association suisse de linguistique appliquée

Band: - (2002)

Heft: [1]: Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht

Artikel: Grammatik : Erwerb und Unterricht

Autor: Diehl, Erika / Studer, Thérèse / Boss, Bettina

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-978277

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 08.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Grammatik: Erwerb und Unterricht

Erika DIEHL, Thérèse STUDER & Bettina BOSS

Zentrales Thema der Sektion war der Stellenwert metalinguistischen Wissens im Zweitsprachenerwerb, m. a. W.: Es ging um die Frage, ob und inwieweit Regelinstruktion – unter welchen Bedingungen, in welchen Bereichen, in welcher Form – im fremdsprachlichen Grammatikunterricht überhaupt sinnvoll ist.

1. Berichte aus der L2-Erwerbsforschung

Diese Diskussion ist notwendig geworden, seit die Zweitsprachen-Erwerbsforschung die Eigengesetzlichkeit von Spracherwerb auch unter gesteuerten Bedingungen nachgewiesen hat. Die in der Sektion vorgetragenen Berichte über teils abgeschlossene, teils noch laufende Forschungsprojekte bestätigten, dass der Grammatikerwerb auch im Fremdsprachenunterricht grundsätzlich analog zum Erstsprachen- und zum natürlichen Zweitsprachenerwerb verläuft, d. h. dass er einer Eigengesetzlichkeit unterliegt, die durch die Grammatikprogression des Lehrwerks oder Lehrplans grundsätzlich nicht steuerbar ist. Ungeachtet aller Grammatikunterweisung erschliessen auch Fremdsprachenschüler und -schülerinnen die Regeln der L2 (L3, ...) schrittweise aus dem Input, wobei sie auf Über- und Untergeneralisierungen sowie auf ihr L1- (L3-, ...)Wissen rekurrieren. Dabei produzieren sie zwangsläufig bestimmte, phasentypische Fehler, die ihren jeweiligen Erwerbsstand signalisieren. Solche Abweichungen sind genuiner Bestandteil jeglichen Sprachlernprozesses; sie von vornherein unterbinden zu wollen bedeutet, den gesamten Erwerbsprozess zu blockieren (Barth, Diehl).

Konsens besteht weiterhin darin, dass gewisse Teilbereiche der Grammatik in festen, überindividuellen, implikationellen Phasen erworben werden, auch dies analog zum natürlichen Spracherwerb. Die Identifikation dieser Bereiche und die Ermittlung der entsprechenden Erwerbssequenzen gehören zur Zeit zu den zentralen Forschungsaufgaben.

Am Erwerb der Kasusmorphologie, einem bekanntermassen besonders komplexen Bereich der deutschen Grammatik, lässt sich überzeugend demonstrieren, wie Fremdsprachenschüler trotz intensiver Regelinstruktion sich zunächst mit dem Nominativ begnügen, dann zu einem Zweikasussystem

Bulletin suisse de linguistique appliquée
No spécial, 2002, 101-108 • ISSN 1023-2044
© 2002 Institut de linguistique
Université de Neuchâtel

übergehen (Subjekt im Nominativ, an Objekten beliebige Distribution von Akkusativ- und Dativmarkern) und erst gegen Ende des gesamten grammatischen Erwerbsprozesses damit beginnen – im vorgeführten Korpus frankophoner Schüler nach acht bis zehn Jahren Deutschunterricht –, systematisch zwischen Akkusativ und Dativ zu unterscheiden. Auch für den Erwerb der Verbalmorphologie konnte bei derselben Probandengruppe eine entsprechende implikationelle Sequenz nachgewiesen werden (Studer).

Ein besonders dankbarer und entsprechend gut belegter Untersuchungsgegenstand der Spracherwerbsforschung im Bereich DaF ist die Wortstellung. Der Vergleich des Phasenverlaufs von anglophonen und frankophonen Lernern zeigt zwar Übereinstimmung in der Abfolge der ersten drei Phasen (S-V-Sätze – koordinierte S-V-Sätze – Verbalklammer), für die letzten beiden Phasen hingegen (Verbendstellung und Subjekt-Verb-Inversion) gelangen die Untersuchungen zu leicht divergierenden Ergebnissen: Bei anglophonen Deutschstudierenden setzt die Bearbeitung der beiden Strukturen mehr oder weniger gleichzeitig ein, der Erwerb der Verbendstellung wird jedoch vor dem der Inversion abgeschlossen (Boss, Lund), während bei frankophonen Lernern die Bearbeitung der Inversion erst nach dem Erwerb der Verbendstellung in Angriff genommen und dementsprechend spät abgeschlossen wird (Diehl, Studer).

Dass diese Untersuchungen trotz des gemeinsamen empirischen Ansatzes zu leicht divergierenden Ergebnissen gelangen, mag verschiedene Gründe haben:

- Unterschiede der L1 (Englisch vs. Französisch);
- Altersgruppe (Schüler vs. Studierende);
- lernertypische Unterschiede (kognitive vs. intuitive Lernstile; Lund);
- divergierende Analyseinstrumentarien und uneinheitliche Kriterien für die Interpretation der Daten (Jansen).

Für jeden dieser Punkte besteht dringender Klärungsbedarf. Die Priorität müsste gewiss dem letzten eingeräumt werden, damit Forschungsergebnisse endlich auf einer verlässlichen Basis verglichen werden können.

2. Beiträge zur Unterrichtspraxis: Lehrwerke, Unterrichtsmodelle, Übungstypologien

Die Erkenntnis von der Selbststeuerung des Grammatikerwerbs auch im Fremdsprachenunterricht hat hinreichend schwerwiegende didaktische Konse-

quenzen, um in den Schulalltag und darüber hinaus in Lehrwerke, Lehrpläne und Evaluierungsinstrumente Eingang zu finden. Eine solche Vermittlung von Forschung und Fremdsprachendidaktik war das erklärte Ziel der Sektion 16 «Grammatik».

Die Beiträge aus und zur Unterrichtspraxis zeigten, dass einer ganzen Reihe der neuen Lehrwerke und didaktischen Ansätze tatsächlich Konzepte zugrunde liegen, die den Lerner, seine Verarbeitungskapazität und seine realen kommunikativen Bedürfnisse ins Zentrum stellen – wobei dahingestellt sei, ob diese Neuorientierung der Übernahme wissenschaftlicher Erkenntnisse zu verdanken ist oder ob sie auf praktische Unterrichtserfahrung zurückgeht. Entscheidend ist, dass sie sich in wichtigen Punkten mit den Anforderungen einer wissenschaftlich begründeten Didaktik deckt und somit Lehrenden und Lernenden die Arbeit erleichtert.

Folgende Tendenzen zeichnen sich ab:

a) Redimensionierung des Grammatikstoffs – «weniger wäre mehr»

In neuen Lehrwerken und Lernergrammatiken wird von einer realistischeren Einschätzung dessen ausgegangen, was von Lernern auf den verschiedenen Niveaus an grammatischer Kompetenz erwartet werden kann. Sie ziehen damit die Konsequenz aus der Erkenntnis, dass sich der Vollständigkeitsanspruch nicht mehr aufrechterhalten lässt (er war ja ohnehin illusorisch). Was Lerner brauchen, ist eine «Gebrauchsgrammatik», keine vollständige linguistische Beschreibung der Zielsprache (Saxer). Eine entsprechende Entzerrung des Grammatikstoffs, eine Aufteilung in lernergerechte Einheiten, eine übersichtliche grafische Gestaltung sind mit Sicherheit dazu angetan, den Verarbeitungskapazitäten der Lerner gerechter zu werden und somit auch bessere Erfolge zu erzielen (Matussek).

b) Grammatiklernen im pragmatischen Kontext

Als Auswahlkriterium für eine solche «Gebrauchsgrammatik» bieten sich die kommunikativen Bedürfnisse der Lerner an, als Gliederungsprinzip beispielsweise Sprecherintentionen (wie Benennen, Beschreiben, Beurteilen usw.; Saxer). In den vorgestellten Lehrwerken und Lernergrammatiken wird durchgehend Wert darauf gelegt, dass das grammatische Wissen nicht isoliert, ausserhalb jeden pragmatischen Kontextes vermittelt wird, sondern eingebettet in möglichst authentische Handlungssituationen, die der Erfahrungswelt der Lerner entnommen sind (Dinsel), m .a .W.: Das formale Wissen soll in einem semantisch-pragmatischen Rahmen verankert bleiben. Auch die

Beispielsätze sollten sich am authentischen, auch mündlichen Sprachgebrauch orientieren (exemplar based learning; Fandrych / Tallowitz, Matussek). In einem solchen funktional ausgerichteten Grammatikunterricht könnte endlich vermieden werden, dass Grammatikunterricht zum Selbstzweck wird; dann gehen Grammatikerwerb und Lexik- bzw. Idiomatikerwerb effektiv Hand in Hand.

c) Differenzierter Umgang mit Regeln

Dass manche Regeln «schwieriger» sind und kaum über explizite Grammatikinstruktion erworben werden können, ist eine Erfahrungstatsache. Auch wenn mit noch so grosser Hingabe und ungebrochener Überzeugung Regelkenntnisse vermittelt werden – es lässt sich nicht abstreiten, dass metalinguistisches Wissen keineswegs fehlerfreie Produktionen gewährleistet (Schulz). In manchen Lehrbüchern und Lernergrammatiken wird daraus die mutige Konsequenz gezogen, in solchen Fällen auf eine explizite metaprachliche Regelformulierung gänzlich zu verzichten (Fandrych / Tallowitz, Vorderwülbecke); andere empfehlen, induktiv vorzugehen und die Lerner die Regeln der Zielsprache selbst entdecken zu lassen (Dinsel). Und wo Regelinstruktion dennoch für unumgänglich erachtet wird, dort sollte zumindest vermieden werden, dass der Unterricht mit unnötigem terminologischem Ballast überfrachtet wird, der noch zusätzliche Lernschwierigkeiten bereitet (wie etwa der Terminus «gemischte Deklination» oder die Gruppierung der Substantive in 10 Deklinationstypen; Saxer).

d) Lernpsychologische Ansätze

In anderen Unterrichtsmodellen werden Erkenntnisse aus der Gedächtnispsychologie nutzbar gemacht, etwa in dem Versuch, eine motivationsfördernde Unterrichtsatmosphäre zu schaffen, die Lerner in ihrer individuellen Persönlichkeit und ihrer Geschichte ernst zu nehmen und an ihre Eigenverantwortung im Lernprozess zu appellieren (Dinsel). Dazu gehört auch der Vorschlag, Grammatikwissen spielerisch und über verschiedene Sinneskanäle zu vermitteln (beispielsweise Visualisierung der Verbalklammer durch eine Schere) und symbolträchtige Gegenstände einzusetzen (etwa eine Stoffsonne zum «Begreiflichmachen» der Verbstellung; Vorderwülbecke).

In dezidiertem Gegensatz zu einer wie auch immer gearteten kognitiven Aneignung des L2-Grammatikstoffes situieren sich schliesslich Überlegungen, wie aus der neuen Strömung der Humanwissenschaften und ihrem zentralen Konzept der «Leiblichkeit» ein möglicherweise völlig neuer Ansatz für

(Fremd-) Spracherwerb hervorgehen könnte (Schwerdtfeger) – Überlegungen, deren Auswirkungen für die fremdsprachliche Grammatikvermittlung allerdings noch nicht absehbar sind.

3. Offene Fragen

a) Diskussion des Regelbegriffs: Welche Regeln sind lernbar?

Nun ist freilich immer noch ungeklärt, ob überhaupt, und wenn ja, in welchen Bereichen, unter welchen Bedingungen und zu welchen Zeitpunkten im Lernprozess die explizite Vermittlung von Regelwissen hilfreich und effizient ist.

Aus erwerbswissenschaftlicher Sicht darf angenommen werden, dass es in den Teilbereichen, die nicht in festen Phasenabfolgen erworben werden, durchaus sinnvoll sein mag, das metalinguistische Wissen der Lernenden zu mobilisieren. Dies gilt beispielsweise für die Genera: Hier kann den Lernenden durch eine frühe Sensibilisierung für bestimmte Genusregularitäten und für verlässliche Genus-Cues sicher zu einer weniger zufälligen Genuszuweisung verholfen werden (Menzel). Eine Lernerleichterung – zumindest für fortgeschrittene Lerner – mag auch sein, wenn innerhalb eines zunächst arbiträr wirkenden Regelbereichs wie der Rektion von Verben und Substantiven bestimmte konstante Form-Bedeutungs-Relationen aufgezeigt werden können (wie z.B. die Präposition «auf», mit der hypothetische, zukunftsorientierte Sachverhalte signalisiert werden, vgl. «sich freuen auf», vs. die Präposition «über», die auf Faktisches, Tatsächliches verweist, vgl. «sich freuen über»; Zlateva).

Generell entspricht es der Erfahrung von Fremdsprachendidaktikern, dass «leichte» Regeln über explizite Erklärungen und Übungen lernbar seien (eine Erkenntnis, die übrigens Krashen schon in den 80er Jahren vertreten hat); an «schwierigen» jedoch scheitere dieses Verfahren (Dietz). Wie hingegen eine «leichte» bzw. «schwierige» Regel zu definieren wäre, bleibt bislang weitgehend der didaktischen Intuition überlassen. Nun wäre es für eine sinnvolle Auswahl des grammatischen Lernstoffs ausserordentlich hilfreich, wenn der Schwierigkeitsgrad von Regeln auf Grund objektiver, wissenschaftlich abgesicherter Kriterien bestimmt werden könnte.

Das scheint im Moment noch nicht möglich zu sein. Es liegen mehrere konkurrierende Definitionsangebote vor (z. B. unter den Gesichtspunkten der formalen und funktionalen Einfachheit, der Kontextabhängigkeit oder der

strukturellen Komplexität), ohne dass die Diskussion bis jetzt zu einem schlüssigen Ergebnis gelangt wäre (Dietz). Einstweilen sind wohl immer noch die verlässlichsten Auskünfte von den Lernern selber zu erhalten, etwa in einer Informantenbefragung, wie sie unter polnischen Studierenden durchgeführt wurde, die sich beispielsweise bei der Bildung der für sie «schwierigen» Vergangenheit des Konjunktiv II ebenso wie bei der Verwendung der Modalverben in ihrer subjektiven Bedeutung eher auf ihre grammatische Intuition verliessen und weniger auf ihr metalinguistisches Wissen (Nerlicki).

Einen anderen Zugang eröffnet die Analyse von mündlichen und schriftlichen Lernerproduktionen, wie sie in Untersuchungen zu Erwerbssequenzen durchgeführt werden: In ihren Texten lassen die Lerner sehr deutlich erkennen, wie sich die grammatische Schwierigkeitsskala aus ihrer Sicht darstellt. Ein beredtes Beispiel liefern die oben bereits erwähnten Kasusregeln im Deutschen, die übrigens afrikanischen Studierenden ebenso undurchschaubar sind wie frankophonen Schulkindern (Uzuegbu). Insofern könnten Erwerbssequenzen einen Schlüssel für die Definition «leichter» und «schwieriger» Regeln liefern: «Leicht» (und damit lernbar) wären demnach Regeln, die früh erworben werden, und im weiteren Erwerbsprozess solche, die sich die Lerner relativ schnell und relativ fehlerlos aneignen können. Grammatikregeln jedoch, die jenseits der aktuellen Erwerbsphase liegen, dürfte Lernern weder implizit noch explizit vermittelbar sein, abgesehen von kurzfristigen, aber letztlich sterilen Trainingserfolgen.

Möglicherweise könnte mit einer solchen Schwierigkeitsskalierung auch die Grenze abgesteckt werden, bis zu der die Bewusstmachung von Unterschieden zwischen Mutter- und Fremdsprache dem Erwerb förderlich ist. Es darf angenommen werden, dass eine kontrastive Reflexion den Sinn für die Spezifität der Fremdsprache schärft und damit dem Erwerb dient (Matussek); aber auch hier dürfte es eine gleitende Skala geben von kognitiv leichten und schwierigeren Unterschieden. In den Beiträgen, die sich mit Deutschstudierenden verschiedener slawischer Muttersprachen befassten, wurde grundsätzlich davon ausgegangen, dass Fehler in der L2 im Wesentlichen auf Strukturunterschiede zur L1 zurückzuführen seien und dass diesen Fehlern nur durch bewusstes, gezieltes Training, insbesondere durch kontrastive Arbeit beizukommen sei. Dergleichen «kritische» Bereiche sind etwa die Determination von Substantiven im Russischen und Deutschen (Shukowa), das Tempus- und Modussystem im Polnischen und im Deutschen (Golonka) und die Realisierung der Aktionsarten im Slowakischen und im Deutschen

(Kozmova). Ohne ein solches Vorgehen in Frage zu stellen, wäre es doch wünschenswert (insbesondere, seitdem an der Kontrastivhypothese doch ernsthafte Zweifel angemeldet worden sind), seine didaktische Effizienz durch empirische Untersuchungen von Lernerproduktionen zu überprüfen – wie es überhaupt zu begrüssen wäre, wenn neue Lehrmittel und Unterrichtsmodelle generell viel systematischer empirisch darauf untersucht würden, inwieweit sie tatsächlich die fremdsprachliche Kompetenz der Lerner besser fördern als andere.

b) Evaluierung grammatischer Kompetenz

Mit dem Europäischen Referenzrahmen des Europarats steht den europäischen Ländern die Basis für eine international lesbare und gültige Evaluierung von Fremdsprachenkenntnissen zur Verfügung. In den Kompetenzbeschreibungen dieses Referenzrahmens wird von kommunikativen Fähigkeiten ausgegangen; von grammatischen Fähigkeiten ist – wenn überhaupt – weitgehend implizit die Rede (Saxer). Ein solches Vorgehen ist durchaus einleuchtend, da ja sprachenübergreifende Evaluierungskriterien formuliert werden mussten. Nun sind aber kommunikative Bedürfnisse ohne grammatische Basiskenntnisse nicht zu befriedigen, so dass man auf lange Sicht nicht darum herumkommen wird, für die jeweiligen Einzelsprachen den verschiedenen Kompetenzniveaus (A1 bis C2) entsprechende grammatische Sprachmittel zuzuordnen. Wenn diese Zuordnung weiterhin der didaktischen Intuition von Lehrbuchautoren und Schulbuchverlagen überlassen bleibt, dann ist für den Grammatikunterricht nichts gewonnen.

Die Chance einer europaweiten Umorientierung des Grammatikunterrichts in Verbindung mit dem Referenzrahmen braucht indessen keine Utopie zu bleiben, da mit Hilfe der modernen Technologie eine eindrucksvolle und zudem allgemein zugängliche Vielfalt an Übungs- und Prüfungsmaterialien bereitgestellt werden kann, um die einzelnen Kompetenzniveaus auch grammatisch zu konkretisieren (CD-Rom Profile deutsch; Schmitz). Nur muss vermieden werden, dass unter Zeit- und Konkurrenzdruck auf hochmoderner Software eben doch alte Schul(buch)traditionen von Grammatikunterricht und -progression perpetuiert werden. Mit den heutigen technischen Mitteln sind bisher ungeahnte Möglichkeiten der «Binnendifferenzierung» gegeben, der Anpassung des Grammatikstoffs und des Übungsangebots an den jeweiligen Erwerbsstand (bzw. das «Kompetenzniveau») des einzelnen Lernerindividuums. Es wäre ein überaus bedauerliches Versäumnis, wenn diese Gelegenheit ungenutzt bliebe.

Die im Sektionsbericht erwähnten Beiträge:

Barth, K. M.: Grammatikregeln im Fremdsprachenunterricht und was die Lernenden daraus machen können.

Boss, B.: Zum Deutscherwerb australischer Studierender.

Diehl, E.: Natürliche Erwerbssequenzen im Grammatikunterricht.

Dietz, G.: Welche sprachlichen Regeln können gelernt werden?

Dinsel, S.: Grammatiklernen leicht(er) gemacht im lernerzentrierten Unterricht.

Fandrych, Ch. / Tallowitz, U.: Funktionen einer Lernergrammatik.

Golonka, J.: Praxisbezogener (kontrastiver) Grammatikunterricht.

Jansen, L. M.: Erwerbsfähig? Erworben? Nicht Erworben? – Erwerbskriterien unter der Lupe.

Kozmova, R.: Sprachliche Mittel der Temporalität im Deutschen aus kontrastiver Sicht.

Lund, R.: Der Erwerb verbaler Wortstellung.

Matussek, M.: Grammatikvermittlung in der Mittelstufe – Lernbarkeit von Grammatikregeln und Grammatikerwerb.

Menzel, B.: Der? Die?? Das??? – Genuserwerb im DaF-Unterricht.

Nerlicki, K.: Zu Problemen der Speicherung von metalinguistischem Wissen und dessen Auswirkung auf die fremdsprachliche Kommunikation polnischer Germanistikstudenten.

Saxer, R.: Grammatischer Spracherwerb im Hinblick auf die Gestaltung von Lehrplänen, Lernzielkatalogen und Prüfungsformen.

Schmitz, H.: Die Grammatik und ihre Darstellung im Projekt «Niveaubeschreibungen für Deutsch als Fremdsprache».

Schulz, R. A.: Das Verhältnis von metalinguistischem Bewusstsein und grammatischer Kompetenz in DaF.

Schwerdtfeger, I. C.: Praktische Folgen aus Konzepten einer einverleibten Grammatik.

Shukova, N.: Die Rolle der vergleichenden Sprachanalyse im Grammatikunterricht.

Studer, T.: Grenzen und Möglichkeiten des Grammatikunterrichts: Das Genfer DiGS-Projekt.

Uzuegbu, I.: Hauptfehlertypen in den schriftlichen Texten Igbo-Deutschlerner.

Vorderwülbecke, A.: Grammatik leichter lernbar und behaltbar durch Aktivierung verschiedener Lernkanäle.

Zlateva, P.: Prospektivität versus Faktizität als Stütze beim Erwerb einiger grammatischer Erscheinungen in der deutschen Sprache.

Die Beiträge von B. Boss, G. Dietz, R. Lund, B. Menzel und P. Zlateva werden demnächst in *Deutsch als Fremdsprache* publiziert.