

Krista Segermann

Wie kann 'Grammatik' gelernt werden?¹

1. Einleitung:

Der 'Grammatik' kann niemand ausweichen. Jeder, der sich mit dem fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozeß beschäftigt, ist zwangsläufig mit dem Phänomen konfrontiert, dass jede Sprache spezifischen grammatischen Regularitäten und Schemata folgt, die der Lernende zu beachten hat, wenn er denn 'regelgerecht' sprechen will. Selbst wenn bei der freien mündlichen Kommunikation die Fehlertoleranz größer sein darf und muß, so kann das Prinzip *fluency before correctness* kein Alibi dafür sein, die grammatischen Gesetzmäßigkeiten der Fremdsprache außer acht zu lassen.

Doch wie diese Gesetzmäßigkeiten der Fremdsprache in den Köpfen der Lernenden Gestalt annehmen können, das bleibt eine Frage, die von der neuesten Forschung zwar intensiv diskutiert, aber für die unterrichtliche Praxis bis jetzt kaum zu umsetzbaren Antworten geführt hat. Inzwischen mehren sich sowohl von theoretischer als auch von praktischer Seite grundsätzliche Zweifel daran, ob das bekannte und traditionell genutzte Beschreibungsinstrumentarium der Systemlinguistik in dieser Ausschließlichkeit als Richtschnur für den Vermittlungs- und Lernprozeß geeignet ist. Es könnte ja sein, dass nicht die in den Grammatikbüchern aufgelisteten grammatischen Erscheinungen als solche gelernt werden müssen, sondern dass die dort systematisierten sprachlichen Gesetzmäßigkeiten in der kommunikativen Sprachwirklichkeit mit konkreten Sinnkonzepten zu verknüpfen sind. Im Folgenden wird eine Unterrichtskonzeption vorgestellt, die das Problem der 'Grammatik' in diesem Sinne zu lösen versucht.² Als Leitfaden für die Ausführungen dient ein Sieben-Punkte Programm für ein inhaltsbezogenes Lernen von 'Grammatik' - als Gegenentwurf zu einem formalen, an der Anwendung von Regeln orientierten Lernprogramm.

2. Thesendiskussion

2.1 Reintegration der Grammatik in das Gesamtphänomen Sprache

Das Lernen von 'Grammatik' ist einzubetten in das Gesamtphänomen Sprache als Mittel der Verständigung in der zwischenmenschlichen Kommunikation (\Leftrightarrow *kein eigenständiger formaler Regelapparat*)

Begründung

Die wissenschaftliche Sprachbeschreibung kann ihren Gegenstand in einzelne Bestandteile zerlegen und u.U. auch unter rein formalen Aspekten untersuchen, um ihn so der Analyse besser zugänglich zu machen.³ In der Sprachwirklichkeit, d.h. beim konkreten Gebrauch der

¹ Veröffentlicht in W. Börner & K. Vogel (Hrsg.): *Grammatik lehren und lernen*. Bochum: AKS 2001, S. 193-207.

²² Die Unterrichtskonzeption wurde zunächst im Rahmen von Lehrerfortbildungen aus dem Hochschulbereich (Französischunterricht für Hörer aller Fachbereiche) entwickelt (vgl. den auf dieser Unterrichtskonzeption basierenden „Multimedialen Französischkurs“, Hagen: ISL 2000. Sie wird gegenwärtig außerdem im Bereich der allgemeinbildenden Schulen erprobt. Informationen zu beidem s. Homepage der Verfasserin.

³ Schon Wilhelm von Humboldt, auf den sich Chomsky gern berief, sprach hier allerdings ein unmißverständliches Verdikt aus: „Das Zerschlagen in Wörter und Regeln ist nur ein todes Machwerk wissenschaftlicher Zergliederung.“ (*Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*, 1830-1835, Werke in fünf Bänden, hrsg. von A. Flitner und K. Giel, Stuttgart, Cotta, Ausgabe 1969, S. 418).

Sprache, stehen alle sprachlichen Mittel jedoch im Dienste ihrer Funktion, nämlich Mittel der Verständigung in der zwischenmenschlichen Kommunikation zu sein. Wenn das Ziel des Fremdsprachenunterrichts der angemessene Gebrauch der fremden Sprache ist, dann wäre es vielleicht angebrachter, die sprachlichen Mittel in ihrem natürlichen Verwendungs- und Wirkbezug zu sehen, anstatt der sprachwissenschaftlichen Analyse mit ihrer künstlichen Isolierung zu folgen. Eine integrierende Sichtweise könnte der isolierten Grammatik ihre unterrichtliche Dominanz und dem Konkurrenzkampf zwischen Wortschatz- und Grammatikverfechtern die Grundlage nehmen.

Exkurs über den aktuellen Forschungskontext

Sprachwissenschaftliche Richtungen, die sich weniger mit der Systembeschreibung als vielmehr mit der Beschreibung des Sprachgebrauchs beschäftigen (in sog. *usage-based models* oder in der Korpuslinguistik) lehnen die strikte Trennung zwischen Grammatik und Lexik zunehmend ab. So äußert sich z.B. Ronald W. Langacker, der Vertreter einer auf Bedeutungskonzepten basierenden kognitiven Linguistik wie folgt:

„(...) there is in fact no distinction: lexicon and grammar form a continuum, structures at any point along it being fully and properly described as symbolic in nature. By and large, the elements traditionally ascribed to grammar tend to be quite schematic (semantically and/or phonologically), whereas those assigned to lexicon tend toward greater specificity. Yet the difference is clearly one of degree, and any particular line of demarcation would be arbitrary.“ (1999, S. 18)

John Sinclair, der Hauptvertreter der britischen Korpuslinguistik ist nicht weniger eindeutig:

„(...) it is folly to decouple lexis and syntax, or either of those and semantics (...) The model of a highly generalized formal syntax, with slots into which fall neat lists of words, is suitable only in rare uses and specialized texts. By far the majority of text is made of the occurrence of common words in common patterns, or in slight variants of those common patterns.“ (1991, S. 108)

“(...) the division into grammar and vocabulary obscures a very central area of meaningful organization (...) When we have thoroughly pursued the patterns of co-occurrence of linguistic choices there will be little or no need of a separate residual grammar or lexicon.“ (ebd., S. 137)

2.2. Verknüpfung von Form und Inhalt

Das Lernen von 'Grammatik' ist einzubinden in das Lernen von lexiko-grammatischen Formeinheiten, denen kommunikativ relevante Sinneinheiten entsprechen (\Leftrightarrow *kein separates Lernen von Wörtern und grammatischen Erscheinungen*)

Begründung:

Sprache begegnet in der konkreten Kommunikation immer in Gestalt von Einheiten, in denen Grammatik und Lexik untrennbar miteinander verbunden sind. Diesen lexiko-grammatischen Einheiten entsprechen – das ist die Funktion der Sprache als Verständigungsmittel – Sinneinheiten, die das an Inhalt, Information, Gedanken, Gefühlen usw. enthalten, was der Sprecher jeweils zum Ausdruck bringen will. Selten wird eine Äußerungsabsicht durch ein einzelnes Wort realisierbar sein (wie z.B. bei dem Ausruf FEUER!).

Die meisten Äußerungen bestehen aus einer Abfolge mehrerer Wörter, d.h. aus Bezeichnungen für Begriffe aus der Lebenswelterfahrung, die also sozusagen *qua definitionem* mit Bedeutung behaftet sind, weswegen man auch gemeinhin vom semantischen Gehalt der Wörter spricht. Diese Wörter sind grammatisch markiert. Die Markierungen „bedeuten“ ebenfalls etwas. Die als „grammatisch“ bezeichneten Kategorien PERSON, NUMERUS, GENUS,

TEMPUS und KASUS sind ja bekanntlich nichts anderes als kognitive Kategorien der Weltbewältigung. In ihnen drückt sich ebenfalls Lebenswelterfahrung aus. Der semantische Gehalt ist vielleicht abstrakter bzw. schematischer, aber er ist nichtsdestoweniger vorhanden und dem Sprechenden auch als bedeutungsvoll präsent. Die weiteren, meist unter 'Grammatik' subsumierten Erscheinungen betreffen Beziehungsverhältnisse zwischen den Begriffen, also ebenfalls semantisch faßbare Wirklichkeitsaspekte.

Für den Lernprozeß bedeutet dies, dass morphologische und syntaktische Formelemente nicht in ihrem formalen Zusammenhang erfaßt werden müßten, sondern als lexiko-grammatische Formäquivalente für kognitive Kategorien der Wirklichkeitsbewältigung, als Versprachlichung von Beziehungen, die zwischen den durch Begriffe symbolisierten Gegenständen der Wirklichkeit bestehen.

Als Beispiel diene eine relativ einfache Äußerung der französischen Sprache, in der viel 'Grammatik' drin steckt:

Hier / je suis allée / au cinéma

Die Frage ist nun, ob man diese 'Grammatik' dort so, d.h. in ihrer kommunikativen Lebendigkeit, belassen kann oder ob man sie gemäß den erwähnten grammatischen Kategorien systematisch ordnen muß, um sie dem Lernenden mundgerechter zu machen. In der Äußerung lassen sich drei lexiko-grammatische Formeinheiten drei Sinneinheiten zuordnen, die gedankliche Konzepte repräsentieren. Der Lernende könnte sich also auf die Formeinheit *hier* für das Sinnkonzept „Zeitbestimmung in der Vergangenheit“, syntaktisch gefolgt von der Formeinheit *je suis allée* für die „Handlung der weiblichen Person des Sprechers in der Vergangenheit“ sowie auf die Formeinheit *au cinéma* für die Sinneinheit „Ortsbestimmung“ konzentrieren. Die Tatsache, dass die sprachlichen Formen nicht nur lexikalische, sondern auch grammatische Bedeutungen, also die o.g. Kategorien sowie Beziehungen ausdrücken – diese Tatsache ist den Lernenden ja aus ihrer muttersprachlichen Lebenswelterfahrung grundsätzlich bekannt. Sie braucht ihnen also nicht mehr als solche erklärt zu werden. Allerdings ist eine Erklärung immer dann vonnöten, wenn zwischen muttersprachlicher und fremdsprachlicher Besetzung der kognitiven Kategorien Unterschiede etwa in der Differenzierung bestehen. (Dem Franzosen, der Deutsch lernt, muß z.B. bewußt gemacht werden, dass die deutsche Sprache im Gegensatz zum Französischen zwischen Orts- und Richtungsangabe differenziert. So kann *au cinéma* sowohl „im Kino“ als auch „ins Kino“ bedeuten.)

Was müßte den Lernenden hier sonst noch an 'grammatischer' Systematisierung vorgeführt werden? Was sollte es ihnen hier helfen, dass sie *je suis allée* in allen Personen durch konjugieren, dass sie *aller* in die verschiedenen Tempora setzen oder das *au* vor *cinéma* aus der Präposition *à* + bestimmtem männlichen Artikel konstruieren können? Es geht hier nicht darum, was die Lernenden 'wissen', sondern ob ihnen das, was sie 'wissen', hilft, sich bei Bedarf an diese Formen zum Ausdruck dieser Sinneinheiten zu erinnern und sie für ihre individuelle Sprachproduktion zur Verfügung zu haben. Diese Formeinheiten müssen in der Verknüpfung mit den Sinneinheiten sozusagen als 'Fertigteile' gespeichert werden, anstatt sie aus Deklinations- und Konjugationsparadigmen, Regelkästchen und sonstigen grammatischen Übersichten auszuwählen und zusammensetzen.

Exkurs über den aktuellen Forschungskontext

Sowohl in den oben erwähnten sprachwissenschaftlichen Richtungen als auch in den mit dem Spracherwerb (Erstspracherwerb und natürlicher Zweitspracherwerb) befaßten wissenschaftlichen Disziplinen mehren sich die Zweifel an der absoluten Gültigkeit der aus der Systemlinguistik überkommenen sprachlichen Einheiten. Seit geraumer Zeit sucht man nach spezifischen „units of language acquisition“, so der Titel einer Arbeit von 1983 von Ann Peters, die

als eine der ersten – ausgehend von Untersuchungen zum kindlichen Erstspracherwerb – das Wort als kommunikative Lerneinheit in Frage gestellt hat und an dessen Stelle situations- und bedeutungsbezogene sprachliche Ganzheiten (unterschiedlicher Wortgröße) als Wahrnehmungs- und Lerneinheiten postuliert. Diese bleiben jedoch nicht unanalysiert, sondern werden im Laufe der Sprachentwicklung relativ bald segmentiert und auf wiederkehrende Muster bezogen.

Diese Hypothese vermeidet die noch allzu oft in der Fachliteratur anzutreffende ausschließende Polarisierung von vorgefertigten sprachlichen Einheiten (sog. *unanalysed chunks*) einerseits und auf Regelkenntnis basierenden Konstruktionen andererseits. Statt dessen wird beim Sprachbenutzer eine Art **Doppelstrategie** angenommen, derzufolge Sprache offenbar auf zwei verschiedenen Wegen produziert werden kann, nämlich einerseits durch Rückgriff auf größere lexiko-grammatische Einheiten, die als fertige Formgebilde (*formulaic speech*) quasi automatisch zur Verfügung stehen, um einen bestimmten Gedanken zu versprachlichen, und andererseits durch Rückgriff auf abstrakte, aus kognitiver Analysearbeit resultierende Schemata, nach denen die Äußerung konstruiert wird.⁴

Damit ist jedoch nicht das explizite, d.h. abfragbare Regelwissen gemeint. Kognitive Prozesse sind nicht unbedingt gleichzusetzen mit bewußten, der Verbalisierung zugänglichen Vorgängen. Es gibt auch das kognitive Unbewußte, *the cognitive unconsciousness* - wie der bekannte Kognitionspsychologe Arthur S. Reber formuliert (1993) – also implizite, d.h. vom Bewußtsein unabhängige kognitive Prozesse, beim Lernen wie bei der Wahrnehmung und der Repräsentation im Gedächtnis.

Welcher Weg wann gewählt wird, hängt vom psychologisch und soziologisch beeinflussten Kontext ab. Die Wahl ist sogar beim einzelnen Individuum nicht konstant und zudem für den Gesprächspartner nicht erkennbar. Peters illustriert diesen Gedanken wie folgt:

„Thus, if I find an especially felicitous way of expressing an idea, I may store up that turn of phrase so that the next time I need it it will come forth as a prefabricated chunk, even though to my hearer it may not be distinguishable from newly generated speech. This last kind of expression (...) has a dual status for the speaker: It can be handled either as a single unit or as a complex construction with internal structure (e.g., words can be inserted into or deleted from the phrase, or the grammatical structure can be changed as needed.” (1983, S. 3)

Die Annahme der Doppelstrategie findet sich in der gleichen Deutlichkeit auch bei Langacker:

„(...) language is described as a structured inventory of conventional linguistic units (...) which are either directly manifested as parts of actual expressions, or else emerge by the processes of abstraction (schematization) and categorization.” (a.a.O., S. 98)

„The rules (...) are templatic schemas (as opposed to constructive statements) and are immanent in their instantiations (as opposed to being represented as distinct cognitive entities).“ (a.a.O., S. 144)

Die detaillierte Analyse von konkreter Sprache im Gebrauch legt nahe, dass der Rückgriff auf vorgefertigte lexiko-grammatische Formgebilde weit häufiger ist als man bis jetzt angenommen hat.⁵ Wenn der Sprecher bei der konkreten Sprachverwendung auf die verfügbaren Fertigteile zurückgreift, geschieht dies, um kognitive Energie zu sparen für die übrigen Anforde-

⁴ Vgl. Regina Weinert in ihrem Überblicksartikel über *formulaic speech*: “The view of language as a formulaic-creative continuum suggests that the units of knowledge and production may vary, including fixed formulas, mini-grammars, and general rules. Language may be represented in dual or even multiple form, analysed at various levels.” (1995, S. 198)

⁵ Alison Wray, die sich seit Jahren mit dem Phänomen des *formulaic speech* beschäftigt, zieht in ihrer jüngsten Publikation den Schluß: „(...) from dealing with a peripheral set of slightly awkward idioms, we shift to the possibility that any quantity of our language could be formulaic.” (2000, S. 466).

rungen sprachlicher Kommunikation. Dies bedeutet aber eben nicht, dass der kompetente Sprecher nicht auch fähig wäre, diese größeren Spracheinheiten zu segmentieren, d.h. in ihre Bestandteile zu zerlegen und damit die zugrundeliegende Bauweise zu durchschauen. Vielmehr beruht seine Kreativität - dass er nämlich nie gehörte Äußerungen selbständig hervorbringen kann - auf dieser Analyse- und Abstraktionsfähigkeit.

In diesem Sinne äußert sich auch John Sinclair über den kreativen Umgang mit den vorgefertigten sprachlichen Einheiten :

„One is first struck by the fixity and regularity of phrases, then by their flexibility and variability, then by the characteristically creative extensions and adaptations which occur.” (a.a.O., S. 104)

2.3 Personalisierung und Verlebendigung der Grammatik

Das Lernen von 'Grammatik' ist zu personalisieren durch die Äußerungswünsche der Lernenden (\Leftrightarrow keine konstruierten Beispiele zur Illustration einer grammatischen Regularität) und zu verlebendigen durch den erlebten Sinnbezug zwischen Form und selbst gewähltem Inhalt (\Leftrightarrow kein Regellernen)

Begründung:

In diesen beiden Forderungen kristallisiert sich das eigentlich Spezifische des hier vorgestellten Zugangs zur 'Grammatik', weshalb sie zusammen behandelt werden. Der entscheidende Anstoß, der große Motivationsschub für das Erlernen der 'Grammatik' in der Verknüpfung von lexiko-grammatischen Formeinheiten mit kommunikativ relevanten Sinneinheiten erfolgt nämlich erst dadurch, dass die Lernenden selbst es sind, die darüber entscheiden, was gelernt wird, denn gelernt wird nur das, was sie lernen wollen, d.h. die fremdsprachlichen Formen, die sie zum Ausdruck ihrer eigenen Äußerungswünsche brauchen.

Ob die Äußerung *Hier, je suis allée au cinéma* in dieser Form von den Lernenden gewünscht wird, hängt vom Thema und der spezifischen Situation an. Damit ist ein Grundphänomen der Sprachverwendung angesprochen, das von jeher zumindest bei einem auf mündliche Kommunikation ausgerichteten Sprachunterricht eine Rolle gespielt hat. Hier gibt es eine lange Tradition. Auch die Lehrbücher haben sich Situationen ausgedacht, in denen bestimmte Personen in bestimmten Rollenkonstellationen über bestimmte Themen miteinander sprechen. Solche Lehrwerktexte sind sicherlich dem Prinzip der Lernerorientierung verpflichtet, doch ihre Funktion besteht vor allem darin, bestimmte Sprachmittel zu präsentieren, die in der betreffenden Lektion gemäß der gewählten sprachlichen Progression eingeführt werden sollen. Ist es denkbar, dass die Lernenden an die Stelle der Lehrbuchautoren treten, dass sie also darüber bestimmen, was wann eingeführt wird? Hier tun sich sofort zwei Probleme auf: 1. Wie sollen die Lernenden selbst Texte schreiben können? 2. Was wird mit der systematischen Progression?

Zum 1. Problem: Die Lernenden können und sollen keine Lehrbuchtexte schreiben, weil diese Texte auch noch andere Funktionen haben⁶. Die Funktion der Einführung von neuen Sprachmitteln können die Lernenden jedoch sehr wohl in eigener Regie übernehmen, und zwar indem sie, nachdem sie sich über Thema und Situation sowie Rollenkonstellation geeinigt haben, überlegen, was sie z.B. im Dialog sagen und fragen können wollen. Die Überlegung geschieht zwar in der Muttersprache (allerdings immer umschreibend und nie in Vorformulierungen, die dann „übersetzt“ werden), aber von Anfang an können die Lernenden an der fremdsprachlichen Formulierung mit beteiligt werden, nämlich an den Stellen, wo sie schon

⁶ Die Texte sind bewußt multifunktional konzipiert und dienen auch dem lesenden Verstehen; vgl. dazu weiter unten.

lexiko-grammatische Formeinheiten besitzen, die den hier geforderten Sinneinheiten entsprechen. Dabei wird es sich seltener um wörtliche Übernahmen handeln. In den meisten Fällen sind lexikalische und grammatische Ersetzungen nötig, die auf einer Transferleistung beruhen. Dazu ist allerdings ein kognitives Durchschauen der Strukturen erforderlich, auf das bei den nächsten Programmpunkten eingegangen wird.

An Themen für einen Hochschulkurs „Anfänger Französisch“ für Hörer aller Fachbereiche ist z.B. Folgendes denkbar:⁷

Relations sociales - Logement - Les loisirs - Vacances et voyages - Voiture et circulation - Comment ça va? - Il / Ell est comment? - Le temps qu'il fait - L'argent - Les études

Selbstverständlich kann hier ausgewählt werden. Ein Dialog etwa über „Logement“ in der Situation einer Sprachbegegnung zwischen deutschen und französischen Studenten könnte z.B. wie folgt aussehen:

Logement

<i>Etudiant(e) français(e)</i>	<i>Etudiant(e) allemand(e)</i>
<i>Où est-ce que tu habites?</i>	<i>J'habite dans une Wohngemeinschaft. Et toi?</i>
<i>Moi, j'habite dans une résidence universitaire. C'est un grand immeuble à cinq étages, sur le campus.</i>	<i>Notre maison est en ville. Je partage l'appartement avec trois autres étudiants.</i>
<i>Comment fais-tu pour aller à l'université?</i>	<i>Ça dépend. S'il fait beau, j'y vais à vélo - s'il fait mauvais, je prends le bus. Est-ce que ta chambre est meublée?</i>
<i>Oui, il y a un lit, une armoire, une table qui me sert également de bureau, une chaise et deux fauteuils. A vrai dire, c'est très petit. Et toi, tu t'es acheté des meubles?</i>	<i>Non, on a pris ... Vous avez une cuisine commune?</i>
<i>Oui, il y a une cuisinière avec un four et quatre plaques pour faire la cuisine.</i>	<i>Tu aimes cuisiner?</i>
<i>Non, je vais souvent chez mes parents qui habitent en banlieue, dans une maison individuelle, très calme, avec un beau jardin.</i>	<i>Ah bon ...</i>

Dieser Dialog wird mit den Lernenden zusammen erarbeitet. Der Lehrende gibt ihnen nur die Formeinheiten, die sie noch nicht kennen bzw. auch nicht durch transferierenden Rückgriff auf Bekanntes herausfinden können. Die Sinnkonzepte einschließlich ihrer situationellen Spezifika sind den Lernenden bekannt, da sie ja von ihnen selbst kommen.⁸

Was an neuer 'Grammatik' in diesen Dialogen vorkommt, ist für die Lernenden weder überfordernd noch verwirrend. Es hat sich herausgestellt – und zwar sowohl im Hochschulunterricht als auch im Schulunterricht – dass viele französische Strukturen, da sie den deutschen gleichen, kaum besonders erklärt zu werden brauchen. Eine Einordnung in die formale Sys-

⁷ Diese Themen haben sich bei zahlreichen, von der Verf. organisierten bi-nationalen Begegnungen zwischen deutschen und französischen Studenten als relevant herauskristallisiert.

⁸ Wie die Unterrichtsatmosphäre beschaffen sein muß, damit die Lernenden sich auch äußern wollen und wie man die evtl. unterschiedlichen Äußerungswünsche unterrichtlich kanalisiert, ist ein weiterer Diskussionspunkt, der einen wichtigen psychologischen Bereich berührt, der hier aber nicht thematisiert werden kann.

tematik der vorkommenden grammatischen Erscheinungen ist für den Lernprozeß nicht notwendig, da qua Muttersprache die Voraussetzungen für ein unmittelbares, z.T. sogar halb unbewußtes Verstehen der Entsprechung zwischen Form- und Sinneinheit gegeben sind.

(Allerdings bedarf der Verzicht auf die gewohnte Systematik einer gewissen Gewöhnung; bei reinen Anfängern hat man mit einer neuen Sprache meist eine relativ große Chance. Aber es wird auch immer Lernende geben, die sich dagegen sperren. Die vielfältigen psychologischen Hintergründe der einzelnen Lernbiographien sind noch kaum erforscht, für die Lehrenden aber nichts desto weniger handfest spürbar. – Das gleiche gilt übrigens auch für die Lehrenden.)

Damit erscheint das oben angesprochene 2. Problem, die systematische Progression, in einer anderen Perspektive. Man muß sich also im Grunde gar nicht zwischen grammatischer oder pragmatischer Progression entscheiden⁹, sondern die Progression, die in jedem Lehrgang vorhanden ist, weil man ja nie alles auf einmal, sondern immer Stück für Stück lernt - diese Progression ergibt sich ganz einfach aus den Äußerungswünschen der Lernenden. Die 'Grammatik' ist dann kein Richtwert mehr, sondern wird so verarbeitet, wie sie kommt. Um glauben zu können, das das funktioniert, muß man es allerdings selbst ausprobieren – was wiederum eine Bereitschaft zum Umdenken in bezug auf das Erlernen von 'Grammatik' zur Voraussetzung hat.

Es sei hier noch ein Faktor angesprochen, der bisher viel zu wenig beachtet wird, der jedoch vor allem bei der mündlichen Kommunikation eine wichtige Rolle für das Behalten spielt. Selbst wenn der Lernende bei dem Satz *Hier, je suis allée au cinéma* weiß, woraus sich das *au* zusammensetzt, so muß er doch ein fertiges Klangbild für diese Ortsangabe (die Richtung spielt ja im Französischen keine Rolle) im Ohr haben. Er muß *au cinéma* fest gespeichert haben, evtl. zusammen mit anderen gleichklingenden Formeinheiten (*au bureau, au théâtre, au commissariat* etc.). Das Klanggedächtnis muß ihm sofort einen Mißklang melden, falls er **à la cinéma* oder **à cinéma* oder dergleichen sagen sollte. So wie jeder Deutsche zusammenzuckt, wenn er hört **Ich war ins Kino* oder **Er geht im Kino*, und zwar ohne dass er sich klarmacht, dass die Richtung mit Akkusativ und die Ortsangabe mit Dativ gebildet wird, genauso müßten im Lernbereich Deutsch als Fremdsprache die unterschiedlichen Formeinheiten zum einen z.B. mit einer Form von *sein* und zum anderen mit einer Form von z.B. *gehen* fest gespeichert werden. Für die mündliche Kommunikation reicht es eben nicht, dass die Lernenden wissen, wie es dazu kommt; sie müssen die richtigen Formen auch sofort zur Verfügung haben, und das Klanggedächtnis als Korrektiv dazu.

Für eine solche Gedächtnisleistung aufgrund von auditivem Training muß man stark motiviert sein. Das geht nur, wenn die Lernenden sich persönlich betroffen fühlen. Denn nur dann greift ein Mechanismus, der in der authentischen Kommunikationssituation natürlicherweise immer wirksam ist: Man will etwas sagen, und dazu braucht man sprachliche Formen. Die müssen, um dem normalen Redefluß genügen zu können, ohne großes Nachdenken quasi automatisch zur Verfügung stehen. Die Verknüpfung von Formeinheiten mit Sinneinheiten entspricht also dem natürlichen Prozeß der Versprachlichung. Und ebenso natürlich ist, dass das, was ich sage, aus mir selbst kommt. Ich bin es ja, der sich äußert, ich äußere nicht einen anderen. Und es ist von mir erlebt, durch meinen Geist und Körper gegangen und damit wird es sinnhaft und mitteilenswert.

Der motivationale Unterschied zwischen konstruierten Beispielsätzen zur Illustration einer grammatischen Regularität und den von den Lernenden persönlich als notwendig empfun-

⁹ Der Entscheidungsstreit zwischen grammatischer und pragmatischer Progression ist im übrigen – nach einer kurzen Versuchsphase mit den sog. Sprechakten, vorrangig in Verlagsprodukten außerhalb Deutschlands – zugunsten der grammatischen Progression entschieden worden, die bis heute unsere Lehrbücher bestimmt.

nen Sprachäußerungen ist der Grund dafür, dass personalisierte und lebendige 'Grammatik' ganz anders gelernt und auch behalten wird als formale Regelgrammatik.

2.4 Notwendige Kognitivierungsschritte

Die letzten drei Programmpunkte sollen ebenfalls zusammen behandelt werden, da sie alle mit der schon öfter erwähnten Kognitivierung zu tun haben, die in mehreren, aufeinander aufbauenden Schritten erfolgt.

Das Lernen von 'Grammatik' ist

- zu kognitivieren durch Bewußtmachen der Struktur der je spezifischen lexiko-grammatischen Formeinheiten (\Leftrightarrow *kein paradigmatisches Formenlernen*)
- zu konsolidieren durch transferierende Abstraktion vom erlebten Beispiel auf zugrunde liegende Regularitäten und Schemata (\Leftrightarrow *keine Anwendung der Regel in Übungen zu einem grammatischen Phänomen*)
- zu systematisieren durch inhaltsbezogene Zusammenstellungen von lexiko-grammatischen Formeinheiten als Bausteinen des Sprachsystems (\Leftrightarrow *keine Systematisierung nach grammatischen Phänomenen*)

Begründung:

Der erste Schritt der Kognitivierung geschieht – wie schon erwähnt – bei der Einführung der neuen Sprachmittel, also bei der gemeinsamen Erarbeitung der von den Lernenden gewünschten Dialoge. Dass die Lernenden die Struktur der Fremdsprache, ihre Bauweise durchschauen, dass sie also verstehen, durch welche Formelemente welcher Sinn ausgedrückt wird, das ist für die hier vorgestellte Unterrichtskonzeption ein ganz zentraler Punkt. So muß z.B. für die Lernenden nachvollziehbar sein, wie die französische Sprache das Sinnkonzept der Altersangabe ausdrückt, nämlich dadurch, dass die Jahre benannt werden, die man hat (sozusagen 'auf dem Buckel') im Gegensatz etwa zum Deutschen (oder auch zum Englischen), wo man die Zahl angibt, die man alt ist (wobei das Adjektiv *alt* noch weggelassen werden kann, weil es sonst keine Struktur mit *ich bin + Zahl* gibt). Das Bewußtmachen der jeweiligen Struktur ist auch bei unterschiedlichen Strukturen kein Problem, da man in jeder Sprache die Bauweise einer anderen Sprache umschreiben kann, auch wenn in der Ausgangssprache kein formales Äquivalent vorhanden ist.

Was zu diesem Zeitpunkt nicht kognitiv bewältigt werden muß, das ist das Konjugationsparadigma von *avoir*, weil es weder für das Durchschauen der Struktur der französischen Altersangabe noch für das Behalten relevant ist, sondern im Gegenteil vielleicht sogar kontraproduktiv, da *j'ai* dann aus sechs formalen Möglichkeiten ausgewählt werden muß. Da könnte man meinen, ein Mißgriff sei geradezu vorprogrammiert. Das Paar *j'ai – tu as* ist dagegen kaum eine Wahl-Überforderung, da es an dem kommunikativen Anker der Ich-du-Beziehung festgemacht werden kann.

Der zweite Schritt erfolgt ebenfalls bei der Erarbeitung der Dialoge, und zwar immer dann, wenn die Lernenden überlegen, ob sie ihren Äußerungswunsch nicht schon selbst zumindest in Teilen versprachlichen können. Dazu müssen sie prüfen, ob der neuen Äußerungsabsicht ein strukturelles Schema entspricht, das sie aus den bisher gelernten Formeinheiten schon kennen bzw. welche bekannten Formeinheiten sie hier neu zusammensetzen können. Es wird also eine Abstraktionsleistung aus den erlebten Beispielen auf die zugrunde liegenden Strukturen verlangt. Diese bewußte Abstraktion allein ermöglicht den Transfer, ohne den die unbedingt notwendigen kreativen Leistungen im Sprachlernprozeß nicht erbracht werden können. Durch den kontinuierlich andauernden Äußerungsdruck zur selbständigen kreativen Versprachlichung der eigenen Äußerungswünsche findet ein kontinuierliches Üben des Vor-

gangs statt, der das Wesen der sprachlichen Kommunikation ausmacht: die Verknüpfung von Formen mit Sinnkonzepten.¹⁰ Die Frage, die die Lernenden sich stellen, lautet also: Kenne ich evtl. schon das Schema, die Struktur, nach der ich meine neue Aussage bauen kann und welche Veränderungen muß ich evtl. vornehmen, weil sich z.B. die Person, die Zeit, das Geschlecht oder dergl. geändert hat? Bei diesem eigenständigen Denkvorgang werden dann oftmals die Regularitäten und Schemata für den individuellen Lernenden erst richtig faßbar, wenn er sie nämlich auf ein weiteres erlebtes Beispiel anwendet. Der Lehrende bestätigt und überwacht diesen Vorgang, der für die Lernenden bei entsprechenden Erfolgserlebnissen mit großer intellektueller Befriedigung und entsprechender Steigerung der Motivation verbunden ist. Der Unterschied zum Absolvieren von formalen Grammatikübungen ist offensichtlich.

Schließlich muß in einem dritten Schritt auch eine Art von Systematisierung erfolgen. Das entspricht offenbar einem Urbedürfnis des Menschen als denkendem Wesen. Dieser Punkt erlaubt viel Freiheit in der Ausfüllung, die sinnvollerweise unter recht großer Beteiligung der Lernenden erfolgen sollte. Hier können wichtige Faktoren wie Lernertypen, Bewußtmachung des eigenen Lernstils usw. zur Geltung kommen. Den Lehrenden müssen natürlich, um beratend und evtl. auch lenkend tätig werden zu können, gewisse Vorgaben für mögliche Systematisierungen zur Verfügung stehen. Der Inhaltsbezug bringt es mit sich, dass in diesen Systematisierungen sowohl thematische Aspekte als auch Sprechakte und Notionen (die bekannten Systematisierungen aus den curricularen Arbeiten des Europarates der 70er Jahre: *Threshold Level, Niveau Seuil*) begegnen.

Die folgenden Aufstellungen enthalten einen Vorschlag für eine inhaltsbezogene Klassifizierung, die den Lehrenden als pragma-grammatischer Leitfaden dienen könnte, sowie ein Beispiel für die konkrete Ausfüllung unter thematischem Aspekt, die die Lernenden nach ihren Vorstellungen gestalten können.¹¹

Itinéraire pragma-grammatical

1. *Identification*

2. *Nationalité*

3. *Âge*

4. *Profession*

5. *Domicile*

6. *Lieu de naissance*

7. *Date de naissance*

8. *Situation familiale*

9. *Connaissance des langues*

10. *L'endroit où l'on est*

11. *L'endroit où ça se trouve*

12. *L'endroit où l'on va*

13. *L'endroit d'où l'on vient*

14. *Ce que l'on aime faire*

15. *Ce que l'on fait comme passe-temps*

16. *Être en train de faire quelque chose*

17. *Aller faire quelque chose*

18. *Avoir fait quelque chose*

19. *Ce qui se passe - Ce qui se fait*

20. *Désirer avoir quelque chose*

21. *Désirer faire quelque chose*

22. *Savoir faire quelque chose*

23. *Pouvoir faire quelque chose*

24. *Devoir faire quelque chose*

25. *Avoir besoin de qn/ de qch/ de faire quelque chose*

¹⁰ Das Plädoyer für Kognitivierung bedeutet also keineswegs eine einseitige Rückkehr zu formbezogener Unterrichtsarbeit im Sinne der neuerdings wieder aufgeflamten *focus-on-form*-Diskussion. Das Lernziel fremdsprachlicher Kommunikationsfähigkeit ist nur durch die Verknüpfung von Form und Inhalt zu erreichen. Es wird verfehlt, sobald einer Seite der Medaille Vorrang vor der anderen eingeräumt wird.

¹¹ Die beiden Aufstellungen sind dem „Multimedialen Französischkurs“ entnommen, vgl. Anm. 1.

26. Demander la permission de faire quelque chose
 27. Proposer quelque chose - Demander conseil
 28. Désirer que l'autre fasse quelque chose
 29. Combien? (Combien de temps - Depuis combien de temps - Combien de fois - Nombre - Quantité - Poids - Extension - Prix)
 30. Comment? (Comment ça va - Il/ Elle est comment - Comment: agir, faire qch, fonction-

- ner - Dans quelle mesure/ dans quel degré - Avec quelle conséquence)
 31. Pourquoi? (Cause/ Raison - Intention)
 32. Sous quelle condition?
 33. Faire quand même quelque chose
 34. Faire le contraire
 35. Les qualités et actions inclusives et exclusives
 36. Jugements et commentaires (réactions intellectuelles et émotionnelles)

SYSTEMATISIERUNG DURCH DIE LERNENDEN

Mes activités de vacances

<i>Je vais</i>	<i>loger</i>		<i>à l'hôtel</i>
<i>On va</i>	<i>passer</i> <i>rester</i>	<i>quelques jours</i> <i>une semaine</i> <i>huit jours</i> <i>15 jours</i> <i>six semaines</i> <i>deux mois</i>	<i>dans une famille française</i> <i>chez mon correspondant</i> <i>au bord de la mer</i> <i>sur la côte (normande)</i> <i>dans les Alpes</i>
	<i>rester</i>	<i>de juillet à septembre</i> <i>du premier juillet au 30 août</i> <i>pendant tout l'hiver</i> <i>jusqu'au trois septembre</i> <i>jusqu'à dimanche</i>	

<i>A l'hôtel,</i>	<i>il y a</i>	<i>une salle de télévision</i> <i>une piscine chauffée</i> <i>le chauffage central</i>
-------------------	---------------	--

<i>Je suis content(e)</i> <i>Je suis heureux, se</i>	<i>de pouvoir</i>	<i>venir chez toi</i>
	<i>de te revoir</i> <i>de les revoir</i>	<i>aller chez eux</i>

3. Ergänzende Schlußbemerkung

Zum Abschluß noch eine kurze Bemerkung zu dem, was hier nicht behandelt werden konnte, was aber für die vorgestellte Unterrichtskonzeption ebenfalls von konstitutiver Bedeutung ist. Die 'andere' Art der Grammatikbehandlung hat nicht nur positive Folgen für die Entwicklung der produktiven fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit, indem die mit erlebtem Sinn verknüpften lexiko-grammatischen Formen eher für die tatsächliche Sprachverwendung verfügbar werden. Es sind auch Auswirkungen auf den Bereich der Rezeption festzustellen. Bei der Behandlung von Texten kann man sich nun voll auf den Aspekt der Entwicklung des Hör- und Leseverstehens konzentrieren. Da die Texte nicht mehr dem Zwang zur beschränkten Einführung von neuen sprachlichen Mitteln unterliegen, können sie inhaltlich wie formal entsprechend anspruchsvoller sein. Dies bedeutet einen weiteren Motivationsschub. Hier wird dann ebenfalls 'Grammatik' gelernt, und zwar die, die nur rezeptiv beherrscht werden muß. Diese Unterscheidung sollte unbedingt auch den Lernenden bewußt sein – wie übrigens im fortgeschrittenen Stadium auch die Unterscheidung zwischen mündlich und schriftlich formulierten Äußerungsabsichten.

Literaturverzeichnis

- Bolander, M. (1989): Prefabs, Patterns and Rules in Interaction? Formulaic Speech in Adult Learners' L2 Swedish. In: Hyltenstam, K./ Obler, L. (eds.): *Bilingualism Across the Lifespan: Aspects of Acquisition, Maturity and Loss*. Cambridge, Cambridge University Press, 73-86.
- Coulmas, F. (1994): Formulaic language. In : Asher, R.E. (ed.): *Encyclopedia of language and linguistics*. Oxford, Pergamon, 1292-1293.
- Langacker, R. W. (1999): *Grammar und Conceptualization*, Berlin, Mouton de Gruyter.
- Lewis, M. (1993): *The Lexical Approach*. Hove, Language Teaching Publications.
- Nattinger, J.R./ De Carrico, J.S. (1992): *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Peters, A.M. (1983): *The Units of Language Acquisition*. Cambridge, CUP.
- Raupach, M. (1984): Formulae in Second Language Speech Production. In: Dechert, H./ Möhle, D. / Raupach, M. (eds.): *Second Language Productions*. Tübingen, Narr, 114-137.
- Reber, A. S. (1993): *Implicit Learning and Tacit Knowledge: An Essay on the Cognitive Unconscious*. New York, OUP.
- Ders. (1997): How to Differentiate Implicit and Explicit Modes of Acquisition. In: Cohen, I.D./ Scholler, J.W. (eds.): *Scientific Approaches to Consciousness*. Mahwah, N.J, Lawrence Erlbaum, 137-159.
- Segermann, K. (1999): Schülerorientierter Französischunterricht: ein Konzept zur Verwirklichung einer dringlichen Forderung. In: *Französisch heute*, 281-293.
- Dies. (1999): Permanente Grammatikrevision: ein provokatives Rundgespräch. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 40, 10-17.
- Dies. (2001): Fremdsprachliches Lernen als Verknüpfung von Sinnkonzepten mit lexikogrammatischen Formgebilden. In: Meißner, F.-J./ Reinfried, M. (eds.): *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht*. Tübingen, Narr, 93-104.
- Sinclair, J. (1991): *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford, OUP.
- Vihmann, M. M. (1982): Formulas in First and Second Language Acquisition. In: Menn, L./ Obler, L. (eds.): *Exceptional Language and Linguistics*. New York, New York Academic Press, 261-284.
- Weinert, R. (1994): The Role of Formulaic Language in Second Language Acquisition. In: *Applied Linguistics*, 180-205.
- Wong-Fillmore, L. (1976): *The Second Time Around: Cognitive and Social Strategies in Second Language Acquisition*. Doctoral Dissertation, Stanford University.
- Wray, A. (1992): *The Focusing Hypothesis*. Amsterdam, John Benjamins.
- Dies. (1999): Formulaic Language in Learners and Native Speakers. In: *Language Teaching*, 213-231.
- Dies. (2000): Formulaic Sequences in Second Language Teaching. In: *Applied Linguistics 21*, 463-489.
- Yorio, C. (1980): Conventionalized Forms and the Development of Communicative Competence. In: *TESOL Quarterly*, 433-442.
- Ders. (1989): Idiomaticity as an Indicator of Second Language Proficiency. In: Hyltenstam, K./ Obler, L. (eds.), 55-72.