

Sprechfähigkeit und -willigkeit fördern: Das Dilemma der Grammatikvermittlung

Sylvia Fischer

Studium der Germanistik, Romanistik und DaF an der Universität Augsburg, 1995-98
Deutschlehrerin an verschiedenen italienischen Gymnasien und freiberufliche Übersetzerin; ab 1998 Tätigkeit als Lektorin am Studiengang "Lingue e Culture Europee" der Universität Modena; Prüferin Österreichisches Sprachdiplom. Befasst sich mit LehrerInnenfortbildung und promoviert derzeit an der Universität Modena zum Thema "Die Sprechschwelle überwinden. Sprechfähigkeit und -willigkeit italienischsprachiger Studierender in Deutsch als Fremdsprache." E-mail: syfische@yahoo.it.

Erschienen online: 1. Januar 2007

© Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 2007

Abstract. Welche Rolle spielt die Vermittlung von Grammatik im DaF-Unterricht, der vor allem Sprechkompetenz fördern möchte? Lehrende, die den Unterricht kommunikativ ausrichten wollen, treffen nicht selten auf Lernende, die aufgrund ihrer Lern- und Lehrtradition expliziten Grammatikunterricht fordern. Was sollen DaF-Lehrende in dieser Situation tun? Gerade muttersprachliche Lehrende im Ausland müssen damit rechnen, andere Vorstellungen und Konzepte vom Lernen einer Fremdsprache als ihre Lernenden zu haben. Um einen Ausweg aus dem Dilemma aufzuzeigen, soll von den Studierenden ausgegangen werden. Um die Differenzen, die oft die Relevanz von Grammatikvermittlung betreffen, darzustellen, werden daher die Aussagen italienischer DaF-Studierender zum Thema dargelegt. Anschließend werden diese im Hinblick auf theoretische Positionen wie zum Beispiel die Interface- bzw. Non-interface-Position, Noticing-Hypothese u.a. diskutiert. Einzelne Fallbeispiele dienen dazu, die Schwierigkeiten der Lernenden, die typischerweise auftreten, zu erörtern. Eine Diskussion der Argumente, die jeweils für oder gegen die explizite Vermittlung von Grammatik sprechen, leitet zu didaktischen Hinweisen für den DaF-Unterricht über, der Sprechen vorantreiben möchte.

1. „Ich kann nicht so gut sprechen, wie ich möchte“

Die Förderung der mündlichen kommunikativen Kompetenz zählt zu den zentralen Anliegen, eines universitären DaF-Unterrichts, der auf zielsprachliche Handlungsfähigkeit und interkulturelle Verständigung abzielt. Die Fähigkeit, sich mündlich auf Deutsch auszudrücken, ist jedoch im Vergleich zu den anderen Fertigkeiten, die im Laufe des institutionellen Fremdsprachenunterrichts erworben werden, immer noch benachteiligt. Tatsächlich wird in der Disziplin der Fremdsprachendidaktik der Kognition traditionell viel mehr Bedeutung zuge-

Sylvia Fischer, Sprechfähigkeit und -willigkeit fördern: Das Dilemma der Grammatikvermittlung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 23 S.

messen als der Emotion (vgl. Wolff 2004: 87), was zu einer einseitigen Orientierung geführt hat, die in bestimmten Bereichen Probleme zur Folge hat. Die Ausklammerung emotionaler und sozialer Aspekte macht das Sprachenlernen zu einer „verkopften“ Angelegenheit (Schwerdtfeger 1997), Lernende haben insbesondere beim Sprechen Hemmungen, da Kommunikation nicht emotionsfrei ablaufen kann.

Als Deutschlektorin in Italien (Modena) habe ich beobachtet, dass italienische DaF-Studierende häufig Schwierigkeiten haben, sich auf Deutsch auszudrücken. Die DaF-Lernenden, die in der vorliegenden Studie untersucht wurden, besuchen das dritte Studienjahr des Studiengangs *Lingue e Culture Europee* der Fakultät *Lettere e Filosofia* der Universität Modena. Es handelt sich um eine sogenannte *laurea di base* (Basisstudium), die drei Jahre dauert und anschließend mit einer *laurea specialistica* (zweijähriges Aufbaustudium) ergänzt werden kann. Die Studierenden verfügen entweder bereits über Deutschkenntnisse, die sie an der Schule erworben haben, oder sie beginnen die Sprache an der Universität. Das Ziel ist seit der Bildungsreform, die 2001 in Italien stattfand, dass Studierende in Anlehnung an die Vorgaben des Europäischen Referenzrahmens in allen Kompetenzbereichen Niveaustufe C1 erreichen. Dies ist jedoch bei Studierenden, die erst an der Universität mit dem Lernen der Sprache beginnen, schwer zu erreichen. Dazu kommt, dass Studierende beim Lesen, Schreiben und Hören fortgeschrittene Kompetenzstufen erreichen, während die Sprechfähigkeit auf einer niedrigeren Ebene stehen bleibt. Doch woran liegt es, dass Lernende „nicht gut Deutsch sprechen“? Befragt man die Lernenden selbst, so sagen sie, dass Grammatik- und Wortschatzlücken verantwortlich sind. Aus einer qualitativen Untersuchung, die ich im Rahmen meiner Dissertation¹ durchgeführt habe, geht jedoch hervor, dass es weniger der Mangel an Lexik und Grammatikkenntnissen ist, der den Studierenden Schwierigkeiten beim Sprechen bereitet. Die Studie zeigt, dass oft Hemmungen und Ängste oder aber mangelnde Willigkeit, sich im Unterricht auf Deutsch auszudrücken, für die defizitäre mündliche Kompetenz verantwortlich sind. Des Weiteren spielen unterschiedliche Lern- und Lehrtraditionen eine Rolle: Studierende, die in einem Schulsystem sozialisiert wurden, in dem es vorwiegend um die Vermittlung expliziten Wissens geht, sind es nicht gewohnt, sich im fremdsprachlichen Unterricht frei zu äußern und miteinander zu kommunizieren.

Da das Thema „Grammatik“ aus der Auswertung der Daten (zur Methode vgl. Schmidt 2000), die insgesamt 17 Leitfadenterviews umfassen, hervorging, wollte ich wissen, welche Rolle die Vermittlung von Grammatikkenntnissen in einem Unterricht einnehmen soll, der vor allem die mündliche Ausdrucksfähigkeit vorantreiben will? Wie bereits angedeutet, geben nicht wenige interviewte Studierende an, dass sie nicht gut Deutsch sprechen können, weil sie die Grammatik nicht beherrschen. Sie wollen daher mehr Grammatikunterricht haben, um ihre mündliche Kompetenz zu verbessern. Worauf beruht dieser Ruf nach Grammatik? Erwartungen und Einstellungen in Hinblick auf das Fremdsprachenlernen stehen in engem Zusammenhang mit den Lernerfahrungen² und es kann zu einem *Kulturbruch* (Fischer 2006) kommen, wenn die Lernenden mit

Sylvia Fischer, Sprechfähigkeit und -willigkeit fördern: Das Dilemma der Grammatikvermittlung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 23 S.

neuen Praktiken konfrontiert werden, die sie vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen nicht nachvollziehen können. Im vorliegenden Fall ist die Grammatikvermittlung ein Punkt, an dem sich der Kulturbruch vollzieht, da die LernerInnen daran gewöhnt sind, Grammatik explizit vermittelt zu bekommen, während das Modeneser Modell der DaF-Didaktik (vgl. Hornung 2003) mit immersiven Strategien operiert, wobei das Sprachbad (Eintauchen) mit Momenten der Reflexion alterniert. Seliger (1990: 70) stellt fest, dass einige Sprachenlernende besonders gern Regeln bewusst lernen und darüber sprechen. Nicht wenige setzen das Lernen der Grammatik mit dem Sprachenlernen gleich, aber wie die Studie von Seliger zeigt, besteht keinerlei Verbindung zwischen der Kenntnis bestimmter Regeln und der Sprachproduktion. Das heißt, dass die Kenntnis der Grammatikregeln nicht garantiert, dass diese bei der Sprachproduktion angewendet werden.

Warum wollen LernerInnen dann Grammatik lernen? Ist es möglich, dass die Forderung nach Grammatik einem Bedürfnis nach „sozialer Angepasstheit“ nachkommt, „einer Haltung, die Normen und Verhaltensregeln akzeptiert und sie nicht in Frage stellt“ (Troebes 1991: 95). Auch Muraro (1982) bringt die *norma grammaticale* mit der *norma sociale* in Verbindung. Werden Grammatikregeln gebrochen, weil Lernende beispielsweise „frei sprechen“ sollen, wird damit gleichzeitig eine soziale Norm gebrochen. Nicht alle Studierende sind gewillt, dieses Risiko einzugehen. Doch Sprachenlernen bedeutet automatisch, Bestehendes in Frage zu stellen: Lernende, die im Laufe ihres Sprachenlernens einen Übergang vollziehen und ihre Identität erweitern (sollen), klammern sich deshalb oft an Sicherheiten, die sie durch das Lernen der *Grammatikregeln* zu erlangen glauben.

2. Grammatikvermittlung: Das Dilemma der Lehrenden

Alle superiori, abbiamo fatto i primi due anni grammatica e il terzo anno abbiamo fatto letteratura, quindi diciamo c'è un po' di differenza. Nel senso che nella lezione di grammatica veniva semplicemente spiegato l'argomento, per esempio il futuro, veniva spiegata la teoria, poi facevamo degli esercizi, poi i compiti in classe ecc.

Am Gymnasium, **die ersten beiden Jahre haben wir Grammatik gemacht** und im dritten Jahr Literatur, also man kann sagen, dass es ein bisschen anders ist. Also ich meine, dass **in der Grammatikstunde** einfach das Thema erklärt wurde, zum Beispiel das Futur, die wurde Theorie erklärt, dann wurden Übungen gemacht und dann wurde ein Test geschrieben usw. (Student 9)³

Das Beispiel verdeutlicht den Kontext, in dem die meisten Studierenden das schulische Sprachenlernen erlebt haben. In der beschriebenen Tradition wird Deutsch gelernt, indem man sich explizit mit der Grammatik und deren Regeln auseinandersetzt. Ob dies sinnvoll ist oder nicht, ist auch in der Forschung noch umstritten. AnhängerInnen der Full-interface-Position, gehen davon aus, dass es

Sylvia Fischer, Sprechfähigkeit und -willigkeit fördern: Das Dilemma der Grammatikvermittlung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 23 S.

eine totale Durchlässigkeit von explizitem Lernen zu implizitem Lernen⁴ gibt. Dies würde bedeuten, dass die explizite Vermittlung von Grammatikregeln sinnvoll ist. Lernende sollten diese nach einer Phase des expliziten Lehrens/Lernens und nach einigen Übungen (Automatisierung) bei der Produktion anwenden können.

Immersive Lehr-Lernstrategien, die dagegen vorsehen, sich Strukturen implizit anzueignen und in die Sprache einzutauchen, führen vor diesem Hintergrund leicht zu Konflikten, da die Erwartungen der italienischen Lernenden enttäuscht werden.

*Diciamo che **non si insegnava la grammatica** come ero sempre stata abituata ad impararla. Per esempio nell'apprendimento dell'inglese e francese sono sempre stata abituata a fare molti esercizi. Capisco che quello faccia parte del lavoro che devo fare di autoapprendimento mio perché **la grammatica comunque si impara facendo esercizi su grammatiche buone** così (...)*

Sagen wir mal, dass **die Grammatik nicht gelehrt wurde, wie ich es gewohnt war**. In Französisch und Englisch haben wir zum Beispiel immer viele Übungen gemacht, ich weiß, dass das Teil der Arbeit ist, die zu Hause erledigen müsste, **weil man die Grammatik lernt, indem man Übungen in guten Grammatiken macht** und so (...) (Studentin 1)

Die DaF-Studierenden sind nicht auf Sprachenlernen ohne expliziten Grammatikunterricht eingestellt, aber Modena ist hier kein Sonderfall, erwachsene Fremdsprachenlernende scheinen explizite Grammatikvermittlung oft als wichtigen Bestandteil des Sprachenlernens zu betrachten, egal woher sie kommen (Hornung 1999: 30; Schlak 2004). Doch was sagt die Fremdsprachenforschung zu diesem Dilemma der Lehrenden? Gegenwärtig ist bekannt, dass Regelerklärungen und andere Formen des Grammatikunterrichts zum Aufbau expliziter Wissensbestände führen, die in der Sprachverwendung nur dann von Nutzen sind, wenn sie sich in implizite Wissensbestände umwandeln lassen (Schlak 2004). Ob dies möglich ist, wird noch diskutiert (vgl. Ellis 1994: 709 und 716): AnhängerInnen der Non-interface-Position halten explizite und implizite Wissensbestände für streng getrennt. VertreterInnen der Interface-Position gehen dagegen davon aus, dass durch Grammatikvermittlung die Sprachverwendung verbessert werden kann. Troebes konnte folgendes herausfinden:

Ein geringer Lexikbesitz und lückenhafte Grammatikkenntnisse können trotzdem mit so hoher kommunikativer Disponibilität gekoppelt sein, dass weit über dem Durchschnitt liegende Lexik- und Grammatikkenntnisse damit kompensiert werden können (Troebes 1991: 95).

Untersuchungen von Tönshoff (1992: 64) zeigen ebenso, dass explizite Kenntnisse insbesondere bei der mündlichen Kommunikation zweitrangig sind. Die Forschung bestätigt, was im Modeneser Modell geboten wird. Doch wie soll mit

Sylvia Fischer, Sprechfähigkeit und -willigkeit fördern: Das Dilemma der Grammatikvermittlung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 23 S.

den Erwartungen, die Lernende aufgrund ihrer schulischen Sozialisation mit Sprachunterricht haben, umgegangen werden? Ich möchte weitere Forschungspositionen mit den Aussagen der ProbandInnen vergleichen.

3. Aussagen über Grammatikvermittlung

Die Diskussion der Forschenden über den Nutzen der Grammatikvermittlung spiegelt sich in den Aussagen der interviewten LernerInnen wider. Einige Studierende halten die Grammatik und deren explizite Kenntnis für unerlässlich, um auf Deutsch sprechen zu können. Andere finden, dass es beim Sprechen nicht so sehr auf die Regeln ankommt, da es wichtiger ist, andere zu verstehen und sich verständlich zu machen. Folgende Tabelle wurde auf der Basis eines Codierleitfadens elaboriert, die Zahlen oben stehen jeweils für die LernerIn, die interviewt wurde. Die Pluszeichen bedeuten, dass die Lernenden die jeweilige Aussage gemacht haben.

Aussagen der Studierenden	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	Insg.
1 Ich habe Lücken in der Grammatik, deshalb kann ich nicht gut sprechen.	+			+		+					+	+	+	+				7
2 Die Grammatik gut zu kennen, ist Voraussetzung um gut sprechen zu können.	+	+		+		+	+	+			+	+	+					9
3 Ich möchte mehr Übungen machen, um mich in der Grammatik zu verbessern.	+			+				+			+							4
4 Die Kenntnis der grammatischen Regeln ist fürs Sprechen nicht so wichtig, da es vor allem darum geht, sich verständlich zu machen.										+							+	2
5 Wenn ich spreche, muss ich lange nachdenken, welche grammatische Regel gerade dran ist, was meine Flüssigkeit (sehr) vermindert.	+		+				+			+	+					+		6
6 Die deutsche Grammatik ist nicht schwer, weil sie regelmäßig ist.								+										1
7 Ich gehe vor allem nach dem Gehör, dadurch entwickelt sich die Grammatik von selber.					+				+									2
8 Strategie: Ich achte auf die Mechanismen					+													1

und die Logik, die in der Sprache stecken, so dass ich neue Strukturen verstehe und lerne.																										
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Es sollen zwei Gruppen unterschieden werden. Einmal die Gruppe der Studierenden, die mit ihrer Sprechkompetenz zufrieden ist (10, 15, 17) oder sie als sehr gut einstuft (5). Auf der anderen Seite stehen die anderen interviewten Studierenden, die Probleme beim Sprechen haben (1, 6, 8, 11 und 12) oder die nicht so gut sprechen, wie sie möchten (2, 3, 4, 7, 9, 13, 14, 16).

Ein erster Blick auf die Tabelle zeigt, dass nur Studierende, die sich selbst nicht als sprechkompetent einstufen, angeben, dass sie aufgrund fehlender Kenntnisse in der Grammatik nicht gut Deutsch sprechen können. Insgesamt sind es sieben, neun sagen sogar, dass „die Grammatik gut kennen, Voraussetzung ist, um Deutsch gut sprechen zu können“. Als logische Konsequenz wollen schließlich vier mehr Grammatikübungen machen, um sich beim Sprechen zu verbessern. Zwei Lernende, die mit ihrer Sprechfähigkeit zufrieden sind, meinen, dass die Grammatik nicht so wichtig ist, um gut Sprechen zu können. Einer gibt an, dass er sich die Grammatik beim Hören implizit aneignet. Ein ausgeprägter Monitor macht vor allem den nicht so guten Deutschlernenden beim Sprechen zu schaffen, denn insgesamt sechs Studierende sagen aus, dass sie durch das Nachdenken über Grammatikregeln, beim Sprechen oft viel Zeit verlieren.

4 Fallstudien

Die interviewten DaF-LernerInnen des dritten Studienjahres weisen recht unterschiedliche Lernbiographien auf, da einige bereits jahrlang an der Schule Deutschunterricht hatten, während andere erst an der Universität mit Deutsch begonnen haben. Zwei der befragten Studierenden haben ein bzw. zwei Semester in Österreich studiert. Diese Erfahrung hat ihre Vorstellungen vom Sprechen auf Deutsch geprägt. Hier einige ausgewählte Fälle, die zeigen, welche Einstellungen Studierende zum Thema „Grammatik“ im DaF-Unterricht haben.

4.1 Studentin Sara: „Grammatik ist Voraussetzung, um Sprechen zu können“

Diese Studierende hat an der Universität mit Deutsch angefangen. Nach ihrer eigenen Einschätzung befindet sie sich nach zwei Jahren Deutschstudium auf Stufe A1 (!), während die Lektorinnen sie auf A2 einstufen. Im Interview nennt die Lernerin das Wort „grammatica“ insgesamt neunmal. Diese Studierende geht davon aus, dass die Kenntnis der Grammatik Voraussetzung ist, um gut sprechen zu können.

(...) per parlare ci vuole secondo me prima una conoscenza grammaticale e soprattutto sintattica per la costruzione della frase e i discorsi e poi anche la padronanza lessicale è una grande parte del parlare. E poi mancandomi le basi grammaticali e l'esercizio non...

(...) **zum Sprechen braucht man meiner Meinung nach zuerst Grammatikkenntnisse** und vor allem Kenntnisse der Syntax, um Sätze und Reden zu konstruieren, und auch den Wortschatz zu beherrschen ist ein großer Teil beim Sprechen. Und weil mir die grammatischen Grundlagen und die Übung fehlen ...

Die Studierende gibt an, dass sie „die Methode an der Uni manchmal schwierig findet, weil keine Grammatik gemacht wurde“, außerdem würde sie „lieber so Sprachen lernen, wie sie es auf der Schule gewohnt war“. Diese Studierende unterstreicht, dass sie in der Muttersprache keine Hemmungen zu sprechen hat und dass sie keineswegs introvertiert oder schüchtern ist. Sie schreibt ihre mangelnden Kompetenzen im Mündlichen ausschließlich den fehlenden Grammatik- und Wortschatzkenntnissen zu. Gleichzeitig gibt sie an, dass sie keine Zeit bzw. Lust hat, sich außerhalb des Unterrichts für die Verbesserung des Deutschen zu engagieren. Sie hat auch keine Möglichkeit, außerhalb der Universität mit Deutschsprachigen zu kommunizieren. Ihre eher passive Haltung kommt auch in ihren Aussagen über die ideale Lehrperson zum Ausdruck: Sie wünscht sich eine „Lehrperson, die vor allem die Regeln erklärt“. Die Lernerin erklärt, beim Schreiben die gleichen Probleme wie beim Sprechen zu haben, da sie bei beiden Tätigkeiten mit mangelnden Grammatikkenntnissen kämpft.

*Si, per quanto riguarda il tedesco, i problemi quando scrivo sono praticamente gli stessi di quando parlo, anche **nello scrivere ho lacune grammaticali**, ho sempre dubbi, l'inversione, soggetto, verbo, che sono problemi piccoli, ma già ho problemi per quello, ma sono gli stessi che ho nel parlare.*

Ja, was Deutsch betrifft, sind die Probleme beim Schreiben praktisch die gleichen wie beim Sprechen, **beim Schreiben habe ich auch Grammatiklücken**, ich zweifle immer, Inversion, Subjekt, Verb, das sind zwar kleine Probleme, aber ich hab schon da Probleme, und das sind die gleichen, die ich beim Sprechen habe.

Diese Studierende hat einige grammatische Schwierigkeiten, identifiziert diese, weiß aber nicht, wie sie damit umgehen soll. Nach der Interface-Theorie von McLaughlin (1978, 1987) könnte dieser Studierenden durch Grammatikunterricht geholfen werden. Die Theorie beruht auf der Annahme, dass die menschliche Verarbeitungskapazität begrenzt ist, so dass jeweils nur bestimmte Teilaufgaben gleichzeitig bearbeitet werden können (McLaughlin & Heredia 1996: 214). Um das Lernen einer Fremdsprache zu meistern, müssen die Teilaufgaben schrittweise automatisiert werden, da automatisierte Prozesse keine Verarbeitungskapazitäten beanspruchen, so dass diese für weitere Teilaufgaben frei werden (McLaughlin & Heredia 1996: 214). Nach dieser Theorie wäre es sinnvoll, Grammatik zu vermitteln und diese anhand von Übungen zu automatisieren. Diese Methode einzuführen, enthält allerdings den Widerspruch, dass genau das mit keinerlei Erfolg an der Schule praktiziert wird. Der folgende Fall demonstriert es.

4.2 Studentin Simona: „Beim Sprechen muss ich lange nachdenken, welche Regel gerade dran ist“

Der Fall dieser Studentin zeigt, welche Schwierigkeiten typischerweise bei Studierenden auftauchen, die bereits jahrelang an der Schule Deutsch gelernt haben. Die zitierte Lernende hat drei Jahre Deutsch an der Schule und zwei Jahre an der Universität hinter sich. Beim Interview gibt sie an, dass sie beim Sprechen lange nachdenken muss. Die Lernerin steht im mündlichen Ausdruck nach Einstufung der Lektorinnen auf Stufe B1, während sie sich selbst zwischen Niveau B1 und B2 angesiedelt hat. Sie kann nach ihren Angaben nicht so gut Deutsch sprechen, wie sie möchte. In Bezug auf ihr DaF-Studium sagt sie, dass die Lehrenden im Gegensatz zur Schule sofort auf Deutsch gesprochen haben, und dass sie dadurch viel gelernt hat. Ihre Schwierigkeiten beim Sprechen auf Deutsch gehen ihrer Ansicht nach weniger auf mangelnde Grammatik- oder Wortschatzkenntnisse zurück. Sie klagt im Gegenteil darüber, dass sie nicht flüssig sprechen kann, weil sie „zu viele Regeln im Kopf“ hat. Der Fall dieser Lernenden könnte durch die theoretische Position Krashens erklärt werden. Krashens Non-interface-Position (Krashen 1981, 1985, 1992) besagt, dass explizit erlerntes Regelwissen nur bewusst und daher unter Inkaufnahme verlangsamter Sprachproduktion abrufbar ist. Der Monitor kann nur eingesetzt werden, wenn Lernende sich beim Sprechen auf die sprachliche Form konzentrieren und genug Zeit haben, ihr Wissen abzurufen. Dies ist aber bei der mündlichen Kommunikation meist nicht möglich, da diese spontan und im Wechselspiel mit den jeweiligen GesprächspartnerInnen abläuft. Ein Zitat, das zeigt, wie die beschriebene Lernerin das Sprechen auf Deutsch erlebt.

Eh, che io la grammatica la so, magari vocaboli ne so, me ne sono dimenticati tanti, però gli essenziali sì. La grammatica tedesca è diversa dalla grammatica italiana, verbo alla fine o il 'tecamol'. Io ho tutto questo schema, penso, non dico all'italiana, penso in tedesco, solo che pensando in tedesco faccio tutti questi .. e quindi rallenta il processo. Se io probabilmente parlassi di più o mi applicassi di più, questo processo sarebbe immediato, sarebbe più veloce, questo secondo me è un po' la fregatura (...).

Eh, ja die **Grammatik kann ich**, Wörter vielleicht weniger, ich hab viele vergessen, aber die wichtigsten schon. Die deutsche Grammatik ist anders als die italienische, Verb ans Ende oder „tecamol“. Ich habe das ganze Schema, ich denke, nicht auf italienisch, sondern auf deutsch, aber wenn ich auf deutsch denke, dann mache ich alle diese ... und **das verlangsamt den Prozess**. Wenn ich mehr sprechen und üben würde, dann wäre der Prozess direkter, schneller, das ist meiner Meinung nach, was mich rausbringt (...).

Die Studierende kennt und beschreibt ihr Problem genau: Ihr ist klar, dass die Regeln der Grammatik zu wiederholen, ihr Sprechen nicht verbessern würde, da ihr expliziter Wissenstand nicht ihrem Erwerbsstadium entspricht. Lernende erwerben auch im schulischen und später universitären Kontext Schritt für Schritt eine gewisse zielsprachliche Kompetenz – keine perfekte, sondern eine

Interimskompetenz, die sich auch in typischen lernersprachlichen Fehlern zeigt (Portmann-Tselikas 2003: 34). Doch die Lernende kennt die Regeln der Standardsprache bereits, auch wenn sie sie nicht anwenden kann. Dadurch entsteht ein Dilemma: Soll die Studierende so sprechen, wie es auf ihrer gegenwärtigen Stufe möglich ist oder soll sie die Regeln, die noch nicht in implizites Wissen übergegangen sind, anwenden? Der schulische Anspruch an Korrektheit hat, anders ausgedrückt, den Konflikt „Soll ich sprechen und Fehler machen oder soll ich schweigen?“ ausgelöst. Die Verlangsamung, die entsteht, wenn Lernende versuchen, explizites Wissen beim Kommunizieren anzuwenden, behindert den Kommunikationsprozess gerade im Gespräch erheblich. Bei Referaten oder Reden können Lernende ihren Beitrag mit Hilfe des Monitors, um in der Terminologie Krashens zu bleiben, korrigieren und überarbeiten. In Dialogsituationen oder im Gruppengespräch muss dagegen die Interimssprache verwendet werden, denn im Gespräch auf die eigene Sprachproduktion konzentriert zu bleiben, führt dazu, zwar korrekte aber keineswegs partnerInnenorientierte Äußerungen von sich zu geben (Krashen 1990: 30).

4.3 Studentin Chiara: „Wenn ich auf Deutsch spreche, muss ich meine Rede vorher planen“

Die Studierende hat bereits fünf Jahre an der Schule Deutsch gelernt und schildert ähnliche Erfahrungen wie die eben beschriebene Informantin. Am Gymnasium kam es auf die Grammatik an: „Wir haben viel Grammatik gemacht und in drei Jahren hatten wir sie praktisch ganz durch“. Während des DaF-Studiums stellt sie dagegen fest, dass Fertigkeiten wie Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben im Vordergrund stehen. Im mündlichen Ausdruck steht die Studierende ihrer Meinung nach auf Stufe B1 und nach Einschätzung der Lektorinnen auf B2. Sie sagt aus, dass sie mit ihrer Sprechfähigkeit zufrieden ist. Im Interview verweist sie darauf, dass sie eine extrovertierte Person ist und sie bringt diese Eigenschaft mit ihren guten Leistungen beim Sprechen in Verbindung. Auch diese Studierende legt generell großen Wert auf korrekten Sprachgebrauch, auch wenn sie sich bewusst ist, dass Korrektheit beim Sprechen nicht immer wesentlich ist.

I: Si potrebbe completare la frase: Io non ho problemi di parlare il tedesco perché...

*S: Comunque perché so di sbagliare, ma sono anche consapevole del fatto che comunque vengo capita in ogni caso e comunque **uno non giudica in base agli errori grammaticali**, comunque l'importante è comunque riuscire a esprimersi.*

I (= Interviewerin): Wie könnte man den Satz beenden: Ich habe keine Probleme beim Sprechen auf Deutsch weil...

S (= Studierende): Weil ich auf jeden Fall weiß, dass ich Fehler mache, aber ich weiß auch, dass ich auf jeden Fall verstanden werde und **man bewertet**

nicht nach Grammatikfehlern, na ja das wichtige ist jedenfalls sich auszudrücken.]

Grammatik und Korrektheit spielen nach Ansicht der Lernenden eine wichtige Rolle beim Sprachenlernen. Das Wort „grammatica“ wird insgesamt zwölfmal erwähnt und auch das Wort „errore“ kommt zehnmal vor. Eine Untersuchung von Demme (2001) über die Einstellungen zu Fehlern von DaF-Studierenden der Universität Jena fand heraus, dass Fehler Gefühle der Unzufriedenheit mit sich selbst auslösen und entmutigend wirken (Demme 2001: 233f). Auch ForscherInnen, die sich mit Fremdsprachenverwendungsangst beschäftigen, betrachten die Einstellungen von Lernenden über Korrektheit beim Fremdsprachenlernen. Aus Untersuchungen von Horwitz et al. über *foreign language anxiety* geht ebenso hervor, dass viele LernerInnen die Einstellung haben, erst etwas sagen zu können, wenn es korrekt ist. Diese Erwartungshaltung führt zu Hemmungen und Ängsten bei der Sprachproduktion, da Studierende bereits in der Fremdsprache kommunizieren sollen, bevor sie flüssig und fehlerfrei sprechen können (Horwitz; Horwitz & Cope 1991: 29).

I: Ho capito. E come vedi la tua competenza nel parlato?

*S: Nel parlato, io parlo perché sono una persona che parla molto, in italiano soprattutto, quindi non mi faccio grossi problemi a parlare anche se poi magari sbaglio. Sicuramente **nel parlato faccio più errori**, faccio molti errori perché non sto a pensare bene a tutte le desinenze, i casi che in tedesco sono poi fondamentali.*

I: Ich verstehe. Und wie siehst du deine Kompetenz beim Sprechen?

S: Beim Sprechen, ich spreche, weil ich eine Person bin, die viel spricht, vor allem auf Italienisch, ich hab keine großen Probleme zu sprechen, auch wenn ich vielleicht Fehler mache. **Beim Sprechen mach ich bestimmt mehr Fehler, ich mach viele Fehler**, weil ich nicht an alle Endungen und Fälle denke, die im Deutschen ja wichtig sind.

Die Studierende unterstreicht zunächst, dass sie dank ihrer extrovertierten Persönlichkeit keine Probleme beim Sprechen hat. Allerdings denkt sie oft an die Fehler, die sie beim Sprechen eventuell macht, und grammatische Korrektheit nimmt zum Beispiel im Bereich der Morphologie einen hohen Stellenwert ein.

*Doversi mettere lì formulare le frasi, perché ... siccome **il tedesco è una cosa di progettazione mentale** di una frase poi alla fine si formula.. è tutta la frase intera, ma **uno non può partire a dire una frase senza aver pensato prima cosa deve dire**, secondo me. E' quello il difficile.*

Wenn man Sätze formulieren muss, weil ... denn im Deutschen muss man **sich mental vorstellen, wie ein Satz auszusehen hat** und dann am Ende formuliert man ihn ... das ist dann der ganze Satz, aber meiner Meinung

nach **kann man nicht einfach einen Satz zu sagen, ohne sich vorher überlegt zu haben, was man sagen will.** Das ist das Schwierige.

Auch in diesem Fall besteht die Gefahr, dass die Sprechkompetenz der Studierenden durch das explizite Wissen über Sprache bei ihrer Entfaltung behindert wird. Sicherlich ist es richtig, dass Sätze sowohl von MuttersprachlerInnen als auch von Fremdsprachenlernenden mental geplant werden, doch gleichzeitig sind auch Konstruktionen von MuttersprachlerInnen oft bruchstückhaft, da Sprechende während der Produktion konstruieren und ihre Syntax überarbeiten. Natürlich ist das Ergebnis bei Lernenden einer Fremdsprache anders, aber zu wissen, dass gesprochene Sprache ganz anderen Regeln folgt, sollte Studierenden helfen, gelassener zu sein. Des Weiteren sind sehr lange und komplexe Sätze beim Sprechen nicht realistisch. Beim Sprechen ist es nicht möglich, so zu formulieren, wie es in schriftlichen Produktionen üblich ist. Das jeweils zur Verfügung stehende Wissen über Sprache ist von der jeweils vorhandenen Aufmerksamkeit und Verarbeitungskapazität abhängig. Müssen Lernende zum Beispiel bei Gesprächen spontan reagieren, kann nicht auf Syntaxkenntnisse zurückgegriffen werden, die explizit vorhanden sind, da gleichzeitig Wortfindungsprozesse am Laufen sind. Deshalb zeigen Lernende beim Schreiben, wenn mehr Zeit für die Verarbeitung und den Einsatz des Monitors zur Verfügung steht, eine korrektere Sprachbeherrschung (Portmann-Tselikas 2003: 35). Die „Bewusstheit“ gegenüber der Sprache bleibt bei der sprachlichen Realisierung des Sprechaktes zum größten Teil auf der Strecke. In der Muttersprache kann die intendierte Aussage dagegen sprachlich umgesetzt werden, ohne dass Aufmerksamkeit von der kommunikativen auf die sprachliche Ebene umgelenkt werden müsste.

Bei Lernenden reichen in vielen Fällen die verfügbaren Sprachmittel nicht für eine derartige Produktionsweise aus – die Äußerung muss bewusst (kontrolliert) konstruiert werden. Dieser Prozess nimmt Aufmerksamkeit in Anspruch, die nun nicht mehr voll auf die Kommunikation gerichtet werden kann (Portmann-Tselikas 2001: 15).

4.4 Student Michele: „Beim Hören und Sprechen achte ich auf die Logik hinter der Sprache“

Dieser Student hat einen zehnmonatigen Erasmusaufenthalt in Österreich hinter sich und spricht gut Deutsch: Sowohl er selbst als auch die Lektorinnen stufen ihn beim Sprechen auf Niveau C1 ein. Er wollte als Einziger auf Deutsch interviewt werden, während des Interviews war interessant zu beobachten, wie er neue Begriffe, die ihm die Interviewerin zuspielt, unmittelbar aufnimmt und anwendet. Im Hinblick auf die schulischen Sprachlernerfahrungen äußert er, dass die Deutschlehrenden viel Wert auf Korrektheit gelegt haben, aber dass er dadurch nicht gut sprechen gelernt hat.

S: Das ist, also meine Meinung ist, dass **wir sprechen gut, wenn die anderen verstehen, was wir meinen.** Unsere Lehrermeinung, also **Ex-Lehrer-**

meinung, wäre, dass wir gut sprechen wenn wir korrekt und grammatikalisch korrekt und mit richtige Wörter, unsere Meinung ausdrücken.

I: O.k., Sie haben ja jetzt diese Erfahrung gemacht, dass Sie zuerst in der Schule deutsch gelernt haben und sich im Ausland auch wieder verbessert haben usw.

S: Ich sprach besser, also ich sprach nach dem Lehrersicht besser als die Österreicher, weil ich grammatisch korrekt geredet habe und .. ja Hochdeutsch, die wenige Wörter, die ich auf Deutsch konnte, waren Hochdeutsch und kein Dialekt, hm hm und deswegen. **Also von Lehrersicht hätte ich bessere Noten bekommen als die Muttersprachler** (lache) ja genau, das hat nicht gestimmt, aber.

Der Studierende ist sich des hohen Stellenwerts den die grammatische Korrektheit im italienischen und anderen Schulsystemen einnimmt, bewusst, aber er hat diese Norm nicht einfach übernommen. Er distanziert sich von den Werten und Normen seiner ehemaliger SprachlehrerInnen, die Fehler als Zeichen ungenügenden Lernens oder Nichtkönnens betrachten. Im Sinne eines pädagogischen Autonomiebegriffes hat dieser Lernende die Kompetenz erworben, Herrschaftsmechanismen und Abhängigkeiten zu durchschauen, und sein Lernen nach eigenen Maßstäben zu bewerten. Durch die Erfahrung im Ausland konnte er sein Sprechen radikal verbessern, was sein Konzept vom Lernen fremder Sprachen weitgehend geprägt hat.

Der Lernende findet, dass er über eine gute Sprechfähigkeit verfügt. Um sich zu verbessern, richtet er in der jeweiligen Kommunikationssituation seine Aufmerksamkeit auf für ihn relevante Aspekte der Sprache. Dadurch lernt er auch beim Sprechen korrekter zu werden.

S: Dann hab ich ein Jahr auf die Uni Deutsch gelernt und dann war ich Austauschstudent für ein Jahr, also für zehn Monate, **in Österreich** und dann hab ich, dann kann ich sagen, **ich hab da mein Deutsch gut verbessert und würd ich sagen, gelernt.** (...)

I: Und wie sehen Sie jetzt Ihre eigene Kompetenz im mündlichen Bereich, im Vergleich auch zu den anderen, Sie können ja deutsch schreiben, lesen, hören ..

S: Ziemlich gut, und ich würde sagen **korrekt auch, wenn ich gut aufpasse**, oder wenn ich ehm ein bisschen Zeit gebe, um die Sätze zu formulieren (...)

I: Warum sind Sie jetzt gut im Sprechen?

S: Weil ich das **Gefühl für die Sprache** habe, weil ich kann schon auch hören, wenn etwas auf Deutsch stimmen könnte oder nicht. Das ist, wenn eine

Mitschülerin von mir einen Fehler macht, das hör ich sofort, oder ich höre einen Satz, die ich nie in Österreich gehört hätte, dann sag ich, meiner Meinung nach ist diese Satz o.k., man kann verstehen, was es bedeutet, aber das ist nicht wie ein Muttersprachlich das sagen wo möchte.

I: würde

S: ja würde.

I: Und warum haben Sie 'n gutes Sprachgefühl? Hm. (lache) is n bisschen blöd die Frage.

S: Na, es ist wahrscheinlich, weil ich ein Sprachstudent bin, und **i hab immer drauf aufgepasst**, ehm bissi weiter von der Sprache zu lernen und zu verstehen, nicht nur, wie die Sprache ist, sondern auch **Mechanismus und die Logik, die Logik dahinter**, und ja ich bin einfach viel interessiert in der Sprache, und zwar jetzt in deutsche Sprache. Es war die Sprache, die ich schlechter sprechen konnte und jetzt ist meine beste.

Dieser Lernende beschreibt, wie er sowohl im ungesteuerten Spracherwerb als auch im gesteuerten Spracherwerb die Aufmerksamkeit auf verschiedene Aspekte der Sprache fokussiert und sich im komplexen Geflecht der sprachlichen Formen, Strukturen und ihrer Bedeutung orientiert. Tatsächlich haben gesteuerter und ungesteuerter Spracherwerb gemeinsam, dass beide auf der Bemühung basieren, Form und Bedeutung einzelner Äußerungen miteinander zu verbinden (Portmann-Tselikas 2003: 37). Der Lerner fordert keinen Grammatikunterricht wie viele seiner KommilitonInnen, er hätte gern Seminare und Gruppenarbeit, wie er es in Graz kennen gelernt hat. Dabei betont er, dass Grammatik im Kontext der verschiedenen für die Lernenden wichtigen Themen und Aufgaben erarbeitet werden kann, da es darum geht, die sprachlichen Formen kennen zu lernen, die jeweils gerade gebraucht werden oder die jeweils ins Auge fallen, weil sie „anders“ sind, als in der Muttersprache. Denn das Verstehen und Sprechen einer Fremdsprache erfolgt auf eine andere Weise als in der Muttersprache: Man ist auf mehr Bewusstheit, größere Aufmerksamkeit angewiesen als in der Muttersprache, da die Grammatik, auch wenn sie gut beherrscht wird, nicht auf dieselbe Weise automatisiert ist wie in der eigenen Sprache. Dieser Studierende scheint eine *Kultur der Fremdsprachigkeit* entwickelt zu haben, die eine aufmerksamere Art der Sprachverarbeitung im Hinblick auf die Erfordernisse der Kommunikationssituation mit sich bringt (Portmann-Tselikas 2003: 37). Das folgende Zitat zeigt, wie der Student dieses Ziel verfolgt.

S: Mehr mit Seminar, Proseminar, Gruppenarbeit, so, es ist wie ein Tutor, wie ein ..so interaktiv, eine Kooperation, man kann Themen wählen, vielleicht in eine Liste, aber **es muss immer das Wahl des Student da sein**. So, in Österreich hab ich gut eh, gut gefunden, dass ich eine Kurs über deutsche Sprache und Kultur gemacht habe, und die Lehrerin hat über Wein gesprochen, weil es wichtig in Österreich ist, aber von diesem Standpunkt

kann man sehr viel sagen, auch über Grammatik, über Kleinigkeiten, die unterscheiden ein .. ja ein Ausländer, der spricht akademisch, oder ein Ausländer, der weiß, wie man das sagen muss, kann, darf, so oder so. (...) **jedes Mal dass ich nach Österreich fahre, bis zum Grenze höre ich ein CDs, wenn ich in Österreich bin, dann höre ich an die Radio**, auch wenn die Qualität von die von der österreichische Radio ist ganz niedriger als die italienische. Es ist nur um .. ja Hörübung

I: die Töne das ganze nur so hören, was man halt grad sagt

S: auch wenn sie Blödsinn reden, es ist ab und zu wirklich Blödsinn, nicht wert zu hören, trotzdem es ist deutsch, **es ist ein gute Übung**, wenn ich auch nur eine **Dinge in einem Gespräch bemerken kann, wie 'ah, das ist Dialekt' oder 'ah, diese Konstruktion wusste ich schon, aber jedes Mal, dass ich es, dass ich diese Konstruktion höre, es ist gut, weil ich sie nie nutze, nie nutze', nächstes Mal werde ich das nutzen und dann denke ich daran, in welche Situation kann ich so eine Konstruktion nehmen, Satzkonstruktion, Satzordnung und so.**

Der Informant beschreibt seinen Lernprozess, wie dies die Noticing-Hypothese (Schmidt 2001) tut: „what learners notice in input is what becomes intake for learning“.

Zur Frage der Relevanz expliziten sprachlichen Wissens für den Fremdsprachenerwerb liegen viele Theorien vor, jedoch wenige gesicherte empirische Befunde. Theoretisch wichtig ist insbesondere Schmidts (1994) Unterteilung von “consciousness” in “intentionality”, “attention”, “awareness” und “control”. (siehe auch Schmidt 1993). Auf empirischer Ebene lässt sich mit relativer Sicherheit behaupten, dass im Fremdsprachenunterricht eine bestimmte Aufmerksamkeit Voraussetzung für die Aufnahme neuen fremdsprachlichen Wissens ist (Harley 1994) (House 2001: 190).

Der Lernende wird auf gewisse Strukturen, die er versteht, aber nicht aktiv verwendet, aufmerksam. Durch dieses ‚Aufmerken‘ ist es ihm möglich, neues Material in den Sprachgebrauch einzuführen und bei nächster Gelegenheit anzuwenden. Er nimmt sein Lernen selbst in die Hand und sucht sowohl im Unterricht als auch außerhalb des Unterrichts Situationen, in denen er üben und sich verbessern kann. Im Gegensatz zu KommilitonInnen, die Schwierigkeiten beim Sprechen haben, lässt er sich nicht von dem Gedanken hemmen, dass es beim Sprechen wichtig ist, an Regeln zu denken. Wie die „guten SprachenlernerInnen“ des *Good Language Learner Project* (vgl. Naiman et al. 1978, zitiert nach Edmondson & House 1993: 221) benutzt dieser Lerner eine Kombination formaler Selbst-Instruktion und macht bewusst den Versuch, in die fremdsprachige Kommunikation „einzutauchen“. Er nutzt Lernsituationen gezielt für sich und kreiert sie, wenn es notwendig ist, selbst. Wie die guten Sprachenlerner versucht er, den Lernprozess so weit wie möglich aktiv mitzugestalten.

5. Diskussion

Welche Rückschlüsse sollten aus den vorgestellten Fällen im Hinblick auf die Grammatikvermittlung und die Förderung der Sprechfähigkeit in DaF gezogen werden? Während WissenschaftlerInnen wie zum Beispiel Krashen konstatieren, dass die Vermittlung expliziter Grammatikkenntnisse nicht sinnvoll ist, da dieses Wissen vor allem beim dialogischen Sprechen nicht angewendet werden kann, kommen andere ForscherInnen wie z.B. McLaughlin (1978, 1987) und McLaughlin & Heredia (1996) zum Schluss, dass explizites Regelwissen durch Übung automatisiert werden kann und den Spracherwerb unterstützt. Diehl et al. weisen dagegen darauf hin, dass die fremdsprachlichen Erwerbssequenzen unabhängig von unterrichtlichen Einflüssen invariabel bleiben und hohe Resistenz gegenüber Instruktion aufweisen (vgl. Diehl et al 2000, Boss & Jansen 2003). Richard Schmidts Noticing-Hypothese (2001) zeigt, dass Lernen ohne einen gewissen Grad an Bewusstheit (*consciousness*) nicht möglich ist. Im Anschluss werden Argumente für bzw. gegen expliziten Grammatikvermittlung im Unterricht, der DaF-Lernende zum Sprechen befähigen soll, vorgestellt und diskutiert.

Pro Grammatikunterricht

- Grammatikunterricht entspricht dem Alter und Bildungsstand der Zielgruppe: Untersuchungen (z.B. Quetz 2003: 452; Szczodrowski 2001) weisen darauf hin, dass Erwachsene oft kognitive Lernverfahren bevorzugen. Jugendliche und Erwachsene, die Fremdsprachen lernen, haben das Stadium der formalen Operationen bereits erreicht und verfügen über ein ausgereiftes kognitives System, so dass das Verstehen und Bewältigen grammatischer Regeln möglich ist (Wode 1993: 306, 315, zitiert nach Szczodrowski 2001: 184).
- Grammatik zu unterrichten entspricht den kulturspezifischen Erwartungen, die die Zielgruppe in Bezug auf das Lernen einer Fremdsprache hegt. Italienische DaF-Studierende wünschen expliziten Grammatikunterricht, diesen Wünschen und Erwartungen nachzukommen, hieße Lern-/Lehrstilkonflikte zu vermeiden. Die meisten Studierenden wollen nicht mit neuen Methoden konfrontiert werden, sondern wie gewohnt Deutsch lernen.
- Grammatik zu vermitteln, ist nach Arbeiten McLaughlin & Heredia (1996) und Pienemanns Teachability-Theorie (1989) sinnvoll. Sie besagen, dass explizite Grammatikarbeit unter bestimmten Lernbedingungen erfolgreich sein kann und dass sie den Spracherwerbs beschleunigen kann.

Contra Grammatikunterricht

- Grammatikunterricht ist Zeitverschwendung: Die Studierenden haben nicht viel Zeit, um ihre mündliche Kompetenz zu verbessern. In den

wenigen Lektoratsstunden⁵, Grammatik zu üben, wäre schlichtweg Zeitverschwendung. Die Lektorate sind, wie aus den Interviews hervorgeht, für viele die einzige Gelegenheit, mit anderen KommilitonInnen oder mit der Lehrperson auf Deutsch zu kommunizieren: Studierende sehen und hören Videoauschnitte, spielen Szenen nach, probieren Rollenspiele aus, interviewen ihre PartnerInnen zu verschiedenen Themen, halten Kurzreferate usw. Die genannten Lernaufgaben bringen die Lernenden dazu sich mit sprachlichem Input zu beschäftigen, der ihre Aufmerksamkeit auf Phänomene der gesprochenen Sprache lenkt. Phasen des Eintauchens in die andere Sprachwelt alternieren mit Phasen, in denen über Sprache reflektiert wird. Sprachreflexion wird also nicht aus dem Unterricht verbannt, sondern im Gegenteil gefördert. Phänomene, die insbesondere im Hinblick auf die Gesprächskompetenz relevant sind, wie zum Beispiel der Sprecherwechsel oder das Hörfeedback (Rückmeldeverhalten) werden vertieft (zur Didaktisierung vgl. Fischer 2003) und die Lernenden werden im Hinblick auf interkulturelle Differenzen sensibilisiert.

- Der Unterricht, der in den Modeneser Deutschlektoraten stattfindet, entspricht nicht der Lernerfahrung und dem Lernstil der italienischen Studierenden, daher müssen Lehrende Geduld und Gesprächsfähigkeit aufbringen, um ihr Unterrichtskonzept transparent und nachvollziehbar zu machen. Gerade weil der Mehrheit der Studierenden bereits ausgesprochen viel expliziten Grammatikunterricht im Schulfach Deutsch erteilt wurde, stellt der Verzicht auf denselben einen Ausgleich zu dessen Überbetonung dar. Lernende, die durch zu viel Regelwissen beim Sprechen blockiert sind, sollen erfahren, dass es weniger auf Korrektheit als auf Verständigung ankommt. Ergebnisse gegenwärtiger Studien besagen, dass bei der Sprachverwendung und insbesondere bei der mündlichen Kommunikation vorwiegend implizites Wissen zum Tragen kommt (de Graaff 1997: 249; Tönshoff 1992: 64f), während das explizite Wissen sekundär bleibt. Explizites Wissen kann daher insbesondere beim dialogischen Sprechen nicht zum Einsatz kommen, so dass es wenig Sinn hat, dieses zur Förderung der Sprechfähigkeit zu vermitteln.
- Studien der Hirnforschung können des weiteren erklären, weshalb italienische Studierende nach vielen (oft fünf bis sieben) Jahren Deutsch an der Schule, nicht imstande sind, sich auf Deutsch auszudrücken.

Paradis (1994) postuliert, basierend auf Aphasiestudien, dass wenn Sprachen explizit gelernt werden, diese im expliziten (deklarativen) Gedächtnis- und Wissenssystem abgespeichert werden. Wird jedoch eine Sprache erworben, d.h. implizit gelernt, so wird sie im impliziten (prozeduralen) Gedächtnis- und Wissenssystem gespeichert (Zappatore 2003: 74).

Sylvia Fischer, Sprechfähigkeit und -willigkeit fördern: Das Dilemma der Grammatikvermittlung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 23 S.

Das Handbuch eines Motorrads zu lesen und zu lernen, ist eben nicht dasselbe wie das Motorrad zu fahren. Sprachen werden zwar selten nur gelernt oder erworben, sondern sind meist Produkte einer Mischform des Lernens. Wird jedoch vorwiegend das explizite Lernen gefördert, dann besteht die Gefahr, Kompetenzen wie das Sprechen, das in bedeutendem Ausmaß an implizites Lernen gebunden ist, zu beeinträchtigen.

- Ehlich und Rehbein, die sich mit der Wissensvermittlung im institutionellen Kontext befassen, stellen dar, inwiefern sich der *akzelerierte Wissenserwerb*, der auch bei der Vermittlung expliziter Grammatik eine Rolle spielt, negativ auswirkt.

Eine Möglichkeit der Vermittlung von Problemlösungen und Standardproblemlösungen besteht darin, die neuen Aktanten in die problematische Situation selbst hineinzusetzen. Entweder wird die Problemkonstellation dafür simuliert (z.B. Experiment-Wiederholungen im naturwissenschaftlichen Unterricht), oder die neuen Aktanten nehmen an der Problemlösung bzw. der immer wieder auftretenden Standardproblemlösung teil (Lern-Prozess in der Praxis selbst). Beide Wege sind in Gesellschaften mit hochentwickelten common-knowledge-Systemen jedoch zu umständlich, um die Reproduktion des gesellschaftlichen Wissens zu gewährleisten. Die Schule als Institution verdankt diesen Umständen (unter anderem) ihre Existenz. Solche Gesellschaften mit hochentwickelten Wissenssystemen erfordern also Techniken, die die gesellschaftlich erarbeiteten Problemlösungen, besonders die Standardproblemlösungen, schneller vermitteln. Wir nennen dieses Erfordernis den beschleunigten, den „akzelerierten Wissenserwerb“.

Eine derartige Beschleunigung des Wissenserwerbs enthält jedoch einen Widerspruch: denn wesentlich für die Entwicklung von Problemlösungen ist gerade die Abarbeitung der verschiedenen (unter (1) zusammengefaßten Elemente) in einem gemeinsamen Prozeß, in dem die Lösung entwickelt wird.

Anders ausgedrückt: der Durchlauf durch die verschiedenen Positionen des Problemlösens liefert einen wesentlichen Beitrag dafür, dass das angestrebte Resultat auch individuell tatsächlich erreicht wird: nämlich die Lösungswege, bezogen auf die Zielsetzung und in der Praxis erprobt, zu erarbeiten und damit handlungsrelevantes Wissen in das Vorwissen der Aktanten zu integrieren. Die Beschleunigung oder Akzeleration des Wissenserwerbs hat darin den Widerspruch, daß vom Abarbeiten einzelner Positionen und Elemente des Problemlösens für den einzelnen Aktanten abgesehen werden muß. Der Extremfall dafür ist die „reine“ (d.h. auch praxislose) Vermittlung von Wissen als solchem (z.B. in der Mittelung von Fakten); die entsprechende Rezeption – ebenfalls im Extremfall - ist das Auswendiglernen“ (Ehlich & Rehbein 1986: 13, Hervorhebungen im Original).

Grammatikunterricht, in dem Regeln einfach vermittelt werden, versucht den Wissenserwerb zu akzelerieren: Tatsächlich wird er mit der Begründung erteilt, dass der Lernprozess beschleunigt wird. Die Beschleunigung hat allerdings ihren Preis und führt zu den Problemen, die Ehlich und Rehbein darstellen. Der Durchlauf verschiedener Erwerbsphasen, die sich jeweils als Interimssprache äußern, findet nicht statt und Wissen wird als Endprodukt vermittelt. Das auf diese Weise vermittelte Wissen ist für die Lernenden weder handlungsrelevant, noch kann es in Vorwissen integriert werden. Es wird zu Ballast, der Lernblockaden und Sprechhemmungen hervorruft und Studierende daran hindert, sich in der Fremdsprache zu äußern.⁶

6. Konsequenzen für die Didaktik

Was können Lehrende tun, um Studierende vor diesem Hintergrund zum Sprechen zu befähigen? Lernende, die aufgrund vergangener Überbetonung der Grammatik Sprechhemmungen haben, können im PartnerInneninterview Erfahrungen mit dem Sprechen sammeln. PartnerInneninterviews zu Themen, die die Lernenden selbst betreffen, wecken bei Studierenden nur selten Hemmungen und werden von ihnen gleichzeitig als nützliche Lernaufgabe betrachtet. Kennen sich die TeilnehmerInnen des Kurses besser, können Übungen eingeführt werden, die Gespräche in Gruppen und / oder mit der Lehrperson vorsehen. Sich im kommunikativen Zugzwang von PartnerInneninterviews oder Rollenspiele ausdrücken zu wollen, bringt Lernende dazu, ihren Anspruch an Korrektheit hinten an zu stellen. Lehrende sollten allerdings frühzeitig Gespräche über die Rolle grammatischer Korrektheit beim Sprechen anregen. Korrektheit spielt in Situationen, in denen mündliche Interventionen vorbereitet werden können wie zum Beispiel Referate, eine gewisse Rolle. In Unterrichtssituationen, in denen freies Sprechen und ‚sich an Gesprächen beteiligen‘⁷ geübt wird, sollen sich Lernende spontan ausdrücken, auch wenn sie Fehler machen. Wenn sie nicht verstanden werden, fragen ihre KommunikationspartnerInnen nach, wie dies auch in realen Situationen der Fall ist.

Lernende, die erst an der Universität mit Deutsch begonnen haben, und die tatsächlich Bedarf haben, mehr über Sprachstrukturen zu erfahren, können Workshops besuchen, in denen sie Grammatik durch dramapädagogische Mittel *erwerben* (vgl. Even 2003). Unterricht, der vor allem das Ziel hat, das Sprechen in DaF voranzutreiben, sollte jedoch auf explizite Grammatikvermittlung verzichten. An die Stelle des Grammatikunterrichts tritt die Förderung der Sprachaufmerksamkeit, welche die Funktion der verschiedenen Formen in den Mittelpunkt stellt. Da Aufmerksamkeit individuell und daher daran gebunden ist, was Studierende aufgrund bereits vorhandener Kenntnisse erschließen oder verstehen können (vgl. Portmann-Tselikas 2001: 30), müssen die Lernaufgaben so gestellt sein, dass jede/r je nach Vorwissen neue Informationen an Bekanntes anknüpfen kann. Lernende formulieren auch in einem Unterricht, der vor allem das Eintauchen in die Sprache vorsieht, Hypothesen über Sprache, die, werden sie bestätigt, als Monitor funktionieren.

Sylvia Fischer, Sprechfähigkeit und -willigkeit fördern: Das Dilemma der Grammatikvermittlung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 23 S.

Monitoring wird aber nicht, wie es etwa in dem Monitor-Modell von Krashen angenommen wird, allein durch bewusst gelernte Regeln gesteuert. Kohn (1990) betont, dass sowohl explizites als auch implizites Wissen die Sprachproduktion als Monitor beeinflussen und regeln kann. Als Monitor fungieren auch durch Rezeption der Zielsprache verinnerlichte Formulierungen und Wendungen oder rhythmische Muster (als „Klangbilder“), an denen der Lerner seine eigenen Produktionen überprüfen kann (House 2001: 208).

Authentische Materialien wie Videoausschnitte, Radioaufzeichnungen, Filmszenen, die zu verschiedenen Lernzwecken wiederholt vorgespielt werden, fördern die Rezeption von Klangbildern und Formulierungen, die wiederum zur Entwicklung des Monitor beitragen.⁸ Die genannten Materialien dienen außerdem dazu, Kenntnisse über die gesprochene Sprache, die im Sprachunterricht meist vernachlässigt werden, zu vermitteln. Zahlreiche didaktische Umsetzungen, die sich auf Erkenntnisse der Gesprächsanalyse (bzw. Konversationsanalyse) stützen, wollen Lernenden Aspekte wie Sprecherwechsel, Hörfeedback, Partikeln⁹ näher bringen. Diese Phänomene sollten jedoch nicht anhand formaler Erklärungen vermittelt werden, da diese der Entfaltung der mündlichen Ausdrucksfähigkeit eher schaden (vgl. Untersuchung von Tornberg 1993). Unterricht, der das Sprechen fördern will und dabei die gesamte Lernendenpersönlichkeit wahrnimmt, muss vorhandenen Sprechängsten und -hemmungen Rechnung tragen und diese behutsam abbauen. Wenn Lernende erfahren, dass ihr Sprechen, auch wenn es fehlerhaft ist, verstanden wird, und nicht bei jeder Gelegenheit korrigiert oder schlimmer noch mit schlechten Noten sanktioniert wird, werden sie ihre Ängste langsam überwinden. Den Lernenden „Regeln“ an die Hand zu geben, die ihnen helfen sollen, sich mündlich auszudrücken, ist bei der untersuchten Zielgruppe nicht sinnvoll, da diese Studierenden sich von - oft falschem - Regelwissen befreien müssen.

Literatur

- Boss, Bettina & Jansen, Louise (2003), Teaching grammar: “all for the birds?”. *Babylonia* 2003: 2, 30-35.
- De Graaff, Rick (1997), The eXperanto experiment: effects of explicit instruction on second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 19, 249-276.
- Demme, Silke (2001), „... über Fehler beim Fremdsprachenlernen sollten wir noch viel mehr erfahren.“ Wie DaF-Studierende ihre Erfahrungen im Umgang mit Fehlern beim Fremdsprachenlernen reflektieren. In: Aguado, Karin & Riemer, Claudia (Hrsg.) (2001), *Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen). Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag.* Hohengehren :Schneider Verlag, 227-244.

Sylvia Fischer, Sprechfähigkeit und -willigkeit fördern: Das Dilemma der Grammatikvermittlung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 23 S.

- Diehl, Erika; Christen, Helen & Leuenberger, Sandra (2000), *Grammatikunterricht – alles für die Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Drumbl, Johann & Missaglia, Federica (1997), [Prosodie und Inferenz in zweisprachiger Lernumgebung](#). Neue Ansätze für Deutsch als Fremdsprache in Italien. "L'Analisi Linguistica e Letteraria" V, 1997: fasc. 2, 391-418
- Edmondson, Willis & House, Juliane (1993), *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen, Basel: Francke UTB.
- Ehlich, Konrad & Rehbein, Jochen (1986), *Muster und Institution, Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Ellis, Rod (1994), *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Even, Susanne (2003), *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht in Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium
- Fischer, Sylvia (2003), Mehr kommunikative Kompetenz durch Talkshows im DaF-Unterricht. *ÖDaF-Mitteilungen* 2: 2003, 51-63.
- Fischer, Sylvia (2006), »An der Uni ist alles ganz anders«. Warum Deutsch lernen ein Kulturbruch sein kann. *InfoDaF* 33: 1, 3-12.
- Hornung, Antonie (1999), Fremdsprachendidaktik in deutsch-italienischer Lernumgebung. In: Thüne, Eva-Maria (Hrsg.) (1999), *Deutsch lehren und lernen in Italien. Studi Linguistici Applicati*. Padua: Unipress, 25-39.
- Hornung, Antonie (2003), Die Tesina - unterwegs zum wissenschaftlichen Schreiben mit italienischen Studierenden. In: Ehlich, Konrad & Steets, Angelika (Hrsg.) (2003), *Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen*. Berlin: de Gruyter, 347-368.
- Horwitz, Elaine K.; Horwitz, Michael B. & Cope, Jo Ann (1991), Foreign language classroom anxiety. In: Horwitz, Elaine K. & Young, Dolly J. (Hrsg.) (1991), *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 27-36.
- House, Juliane (2001), Zur Rolle des expliziten Sprachwissens beim Lehren und Lernen des Englischen: eine Pilotstudie. In: Aguado, Karin & Riemer, Claudia (Hrsg.) (2001), *Wege und Ziele. Zur Theorie Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*, *Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag*. Hohengehren: Schneider, 189-200.

- Krashen, Stephen D. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, Stephen D. (1985), *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Krashen, Stephen D. (1990), Il ruolo della grammatica. In: Giunchi, Paola (Hrsg.), *Grammatica esplicita e grammatica implicita. Serie di glottodidattica diretta da Wanda d'Addio Colosimo*. Bologna: Zanichelli, 29-44.
- Krashen, Stephen D. (1992), Teaching issues: formal grammar instruction: another educator comments. *TESOL Quarterly* 26, 409-411.
- McLaughlin, Barry (1978), The monitor model: some methodological considerations. *Language Learning* 28, 309-332.
- McLaughlin, Barry (1987), *Theories of Second-Language Learning*. London: Edward Arnold.
- McLaughlin, Barry & Heredia, Roberto (1996), Information-processing approaches to research on second language acquisition and use. In: William C. Ritchie & Tej K. Bhatia (Hrsg.) (1996), *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego, CA: Academic Press, 213-228.
- Muraro, Luisa (1982), Norma grammaticale e norma sociale. In: Colombo, Adriano (Hrsg.), *Guida all'educazione linguistica. Fini, modelli, pratica didattica*. Bologna: Zanichelli, 179-186.
- Pienemann, Manfred (1989), Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. *Applied Linguistics* 10, 51-79.
- Portmann-Tselikas, Paul (2001), Sprachaufmerksamkeit und Grammatiklernen. In: *Grammatik und Sprachaufmerksamkeit, Theorie und Praxis - Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*. Innsbruck: Studienverlag, 9-48.
- Portmann-Tselikas, Paul (2003), Aufmerksamkeit statt Automatisierung. Überlegungen zur Rolle des Wissens im Grammatikunterricht. *German as a Foreign Language* 2: 2003, 29-58.
- Quetz, Jürgen (2003), Erwerb von Fremdsprachen im Erwachsenenalter. In: Bausch Karl -Richard; Christ, Herbert. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke UTB, 464-470.
- Richter, Regina (2002), Zur Relevanz der Gesprochene-Sprache-Forschung für den DaF-Unterricht. *Info DaF* 29: 4, 306-316.

- Schlak, Torsten (2004), Zur Rolle expliziter Grammatikvermittlung im universitären DaF-Unterricht: Eine qualitativ-ethnographische Fallstudie. *German as a Foreign Language* 5: 2, 40-80.
- Schmidt, Christiane (2000), Analyse von Leitfadeninterviews. In: Flick, Uwe; Kardoff von, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg.), *Qualitative Forschung*. Reinbek: Rowohlt, 447-456.
- Schmidt, Richard (2001), Attention. In: Robinson, Peter (Hrsg.) (2001), *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 3-32.
- Schwerdtfeger, Inge Christine (1997), Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Auf der Suche nach verlorenen Emotionen. *Info DaF* 24: 5, 587-606.
- Seliger, Herbert (1990), La natura e funzione delle regole nell'insegnamento linguistico. In: Giunchi, Paola (Hrsg.) (1990), *Grammatica esplicita e grammatica implicita. Serie di glottodidattica diretta da Wanda d'Addio Colosimo*. Bologna: Zanichelli, 61-74.
- Szczodrowski, Marian (2001), Zur Aneignung des Deutschen als Fremdsprache aus kodematischer Sicht. In: Aguado, Karin & Riemer, Claudia (Hrsg.) (2001), *Wege und Ziele. Zur Theorie Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen), Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag*. Hohengehren: Schneider, 177-187.
- Tönshoff, Wolfgang (1992), *Funktion und Formen kognitiver Verfahren im Fremdsprachenunterricht*. Bochum: Dr. Kovac.
- Tornberg, Ulrika (1993), Das, was man sich nicht leisten kann, ist immer Akkusativobjekt“ oder Wie denken Schüler, wenn sie mit Grammatik arbeiten? Aus einem schwedischen Projekt über schülereigene Lernstrategien. *Fremdsprache Deutsch* 26, 56-60.
- Troebes, Otto (1991), Disposition und kommunikative Leistung. In: Glier, Erhard (Hrsg.) (1991), *Sprechen in der Fremdsprache als Ziel und Mittel kommunikativen Sprachunterrichts. Kongress- und Tagungsberichte der Martin-Luther-Universität Halle*. Wittenberg, Halle (Saale), 93-96.
- Wolff, Dieter (2004), Kognition und Emotion im Fremdspracherwerb. In: Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus (Hrsg.) (2004), *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Verlag, 87-103.
- Zappatore, Daniela (2003), Die Abbildung des mehrsprachigen Sprachsystems im Gehirn. In: Franceschini, Rita; Hufeisen, Britta; Jesser, Ulrike & Lüdi, Georges (Hrsg.) (2003), *Bulletin-asla* 78, 61-77.

Anmerkungen

¹ Dissertation „Die Sprechschwelle überwinden. Sprechfähigkeit und –willigkeit italienischer Studierender in DaF. Eine Fallstudie“ unter Leitung von Prof. Antonie Hornung, Universität Modena (seit Januar 2003).

² Vergleiche hierzu eine Studie von Schlak (2004) über Grammatikvermittlung im Wirtschaftsdeutschunterricht an der University of Hawai'i. Schlak findet heraus, dass die Einstellungen der Studierenden zur Grammatikarbeit stark davon beeinflusst werden, auf welcher Grundlage fremdsprachendidaktischer Konzepte unterrichtet wird/wurde. Die untersuchten Lernenden wünschen sich aufgrund ihrer Lernerfahrung einen Unterricht mit starker Grammatikkomponente.

³ Die Zitate stammen aus den 17 Leitfadeninterviews, die Namen der Studierenden wurden anhand von Nummern oder fiktiven Namen anonymisiert. Da fast alle LernerInnen auf Italienisch interviewt wurden, habe ich die Zitate ins Deutsche übersetzt.

⁴ „Explizites Lernen“ bedeutet Lernen unter Aufmerksamkeit / Bewusstheit, „implizites Lernen“ bedeutet, dass das zu Lernende „nach innen genommen wird“, ohne dass die Aufmerksamkeit der Lernenden darauf gerichtet zu sein braucht (Portmann-Tselikas 2001: 16; vgl. dazu auch Zappatore 2003).

⁵ In *Lingue e Culture Europee* haben DaF-Studierende zweimal 90 Minuten Lektorat pro Woche und Sprache. Sie besuchen zwei Kurse: einen Kurs zur Förderung des Schreibens und einen zur Förderung des Sprechens im Deutschen.

⁶ Nach Krashen bringt die explizite Vermittlung von Grammatikregeln nur dann was, wenn diese Vermittlung in der Zielsprache erfolgt. In diesem Fall lernen die Studierenden, weil sie sich für das Fach „Grammatik“ interessieren (Krashen 1990: 40f).

⁷ Siehe Unterteilung der Kompetenz ‚Sprechen‘ nach dem Europäischen Referenzrahmen: ‚sich an Gesprächen beteiligen‘ und ‚zusammenhängend sprechen‘.

⁸ Insbesondere im Lernprozess italienischer Studierender spielt die Prosodie eine wesentliche Rolle, diese Tatsache wird jedoch im Unterricht nur selten wahrgenommen (vgl. Drumbly & Missaglia 1997).

⁹ Die Funktion der Partikeln verweist beispielsweise auf die Kontextsensitivität des Sprechens und bereitet DaF-Lernenden nachweislich Schwierigkeiten beim Gebrauch derselben (vgl. Rost-Roth 2000, zitiert nach Richter 2002: 312).