

# Hilft es die Regel zu wissen um sie anzuwenden? Das Verhältnis von metalinguistischem Bewusstsein und grammatischer Kompetenz in DaF<sup>1</sup>

**Renate A. Schulz**

University of Arizona

Die Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht ist schon seit der Antike ein kontroverses Thema (Kelly). In den letzten Jahren haben sich die regelmäßig wiederkehrenden Diskussionen über die Vor- und Nachteile des formalen Grammatikunterrichts als sprachlernfördernde Methode wieder erhitzt. Auf der einen Seite sind die Forscher und Pädagogen, die den expliziten Grammatikunterricht als hilfreich, wenn nicht sogar notwendig für den Fremdsprachenerwerb von Jugendlichen und jungen Erwachsenen sehen (z. B. Celce-Murcia; Doughty und Williams; Hammerly; Higgs; Higgs und Clifford; Lightbown und Pienemann; Long; Valette; Vigil und Oller). Diese Pro-Grammatik-Schule glaubt, dass Einsicht in die und Übung der formalen Regeln einer Sprache den Spracherwerb beschleunigen kann und die sog. "fossilization" (eine Stagnation des Lernniveaus) verhindern kann. Auf der anderen Seite argumentieren die Anti-Grammatiker, dass das formale Studium der Grammatik und die auf grammatische Formen abgezielten Übungsformen wenig oder nichts zur Entwicklung der kommunikativen Kompetenz beitragen (Hammond; Krashen, "Formal Grammar Instruction"; Krashen, "The Effect"; Schwartz).

Krashen und Terrell sind zum Beispiel der Meinung, dass der sog. "comprehensible input", also das bloße Verstehen von Informationen genügt, um im Lerner kommunikative—einschließlich grammatische—Kompetenz zu entwickeln. Die Autoren behaupten, dass die Lerner, die eine Fremdsprache innerhalb kommunikativer Kontexte lernen, die Sprache—langfristig gesehen—mit größerer grammatischer Korrektheit beherrschen, als die Lerner, die die Sprache im traditionellen Grammatikunterricht erlernen (58). Diese Meinung beruht auf der Annahme, dass sich die grammatischen Formen der Fremdsprache bei Jugendlichen oder Erwachsenen ähnlich ent-

wickeln wie die Muttersprache beim Kind, vorausgesetzt der Lerner ist von genügend "verständlichem Input" umgeben, und die Lernsituation ist positiv im affektiven Sinn, d.h. der Lerner steht nicht unter starkem Leistungsdruck oder fühlt sich aus anderen Gründen ängstlich oder bedroht.

Die verständnisfördernden, kontextgebundenen und kommunikativen Unterrichtsformen der letzten 25 Jahre fordern eine verminderte Rolle für die formale Grammatik, wenigstens im Fremdsprachen- oder Zweitsprachenunterricht in den U.S.A. Jedoch mehren sich in der Fachliteratur die Anzahl der Stimmen, die davor warnen, den Muttersprachenerwerbsprozess der Kinder mit dem Fremdsprachen- oder Zweitsprachenerwerbsprozess für ältere Lerner gleichzusetzen. Auch wird befürchtet, dass durch Abwesenheit metalinguistischen Wissens und grammatischer Fehlerkorrektur die Entwicklung und Festigung von sprachlichen Sub-Standardformen begünstigt wird. Ein vor kurzem erschienener Band mit dem Titel *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (Hg. Doughty und Williams, 1998) erneuert die kritische Auseinandersetzung mit dem Thema Grammatik und stellt wiederum die Frage, ob die Betonung von grammatischer Form [*Focus on Form*], wenn auch vielleicht nicht unbedingt notwendig für alle Lerner, nicht doch den Fremdsprachenerwerb erleichtern oder beschleunigen kann, besonders wenn sich die Kontaktmöglichkeiten mit der Sprache auf den formalen Unterricht beschränken und das Unterrichtsziel darin besteht, eine hohe (d.h. eine dem Muttersprachler nahekommende) Sprachkompetenz zu entwickeln. Solche Erwägungen sind z.B. wichtig für die Lerner, die im deutschsprachigen Ausland studieren wollen oder die die Sprache zur erfolgreichen Ausübung ihres Berufes brauchen.

<sup>1</sup>Überarbeitete Version eines Vortrags an der XII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen

und Deutschlehrer, Luzern, Schweiz, 30. Juli – 4. August 2001.

Die Zweit- und Fremdsprachenerwerbsforschung zeigt widersprüchliche Resultate in Bezug auf die Rolle der formalen Grammatik und der expliziten Fehlerkorrektur. Hammond, zum Beispiel, beruft sich auf Studien von Hendrickson, Plann, Holley und King, sowie Cohen und Robbins, um seine Meinung zu stützen, dass Fehlerkorrektur als Form des expliziten Grammatikunterrichts wertlos sei (414). Man findet jedoch ebenso viele Untersuchungen, die positive Ergebnisse mit formalem Grammatikunterricht und expliziter Fehlerkorrektur erzielten (Aljaafreh; Doughy; Ellis; Gass; Lalande; Long; Scott).

Politzer, der 1980 die grammatische Kompetenz von Schülern in zweisprachigen Immersionsprogrammen untersuchte, kam zu dem Ergebnis, dass die zweisprachigen Immersionsprogramme, in denen Kinder die Sprache nicht im Umgang mit gleichaltrigen Muttersprachlern erlernen, nicht zum Erwerb korrekter Sprachformen führen, wenn die Sprache nur für kommunikative Funktionen benutzt wird—also ohne Förderung eines metalinguistischen Bewusstseins. Er meint, dass irgend eine Art von formalem Unterricht anscheinend zusätzlich zum funktionalen Gebrauch der zweiten Sprache notwendig sei (293). Zu ähnlichen Einsichten kamen Swain und Lapkin bei einer Untersuchung zweisprachiger Immersionsprogramme in Kanada. Auch Pienemann unterstützt die These, dass ein sorgfältig geplanter Grammatikunterricht den natürlichen Zweitspracherwerb beschleunigen kann. Er macht darauf aufmerksam, dass eine bestimmte linguistische Struktur durch formalen Unterricht nicht zu jeder x-beliebigen Zeit in die "interlanguage" des Lerners integriert werden kann (198), aber dass bestimmte grammatische Formen voraussetzen, dass andere Formen bereits in der kognitiven Struktur bestehen. D.h. also, dass formale Erklärungen und Übungen einer bestimmten grammatischen Form besonders dann hilfreich sind, wenn diese Form sozusagen reif ist, "natürlich" erworben zu werden. Theoretisch ist Pienemanns These wohl überzeugend, aber wegen der Variabilität der Lerner ist es schwer, sie pädagogisch umzusetzen.

Im Endeffekt geht die Diskussion der Pro- und Anti-Grammatik-Schulen darum, ob bewusstes Erkennen (Wissen) einer grammatischen Struktur dabei hilft, diese Form für den spontanen Sprachgebrauch besser und/oder schneller aufzunehmen und behaltbarer zu machen, als wenn solch ein metalinguistisches Bewusstsein nicht entwickelt wird.

Die Fachliteratur bietet zunehmend Beweise, dass formaler Grammatikunterricht im Kontext eines kommunikativen Unterrichts dazu beiträgt, ein metalinguistisches Bewusstsein zu entwickeln, welches eine positive Rolle in der Entwicklung der grammatischen Kompetenz spielen kann. Gass definiert metalinguistisches Bewusstsein als die Fähigkeit eines

Sprechers, Sprache (oder wenigstens einen Teil der Sprache) als Objekt an sich zu betrachten und gewisse Manipulationen an der Sprache vornehmen zu können. Sie stellt die Hypothese auf, dass metalinguistisches Bewusstsein beim Erlernen einer fremden Sprache hilft, weil es dem Lerner erlaubt, Vergleiche zwischen der Mutter- und der Zielsprache zu ziehen. Auch erlaubt es dem Lerner die Selbstkorrektur grammatischer Fehler und aktiviert den Gebrauch des sog. "Monitors" (ein kognitiver Filter, den Lerner aktivieren können, falls sie die gegebenen Regeln kennen und genügend Zeit haben, um ihren Sprach-"output" zu analysieren (siehe Krashen, *Principles and Practice*).

Die Fachliteratur berichtet über zahlreiche Forschungsprojekte, die versuchten, das metalinguistische Bewusstsein von Zweitsprachen- oder Fremdsprachenlernern zu untersuchen (siehe Chaudron, Gass). In meiner Literatursuche fand ich aber nur wenige Studien, die das Verhältnis zwischen diesem Bewusstsein und konkreten grammatischen Fähigkeiten zu erforschen versuchten (Bialystok; Hulstijn und Hulstijn; Aljaafreh).

Ich möchte hier einen kurzen Bericht über ein Forschungsprojekt geben, das sich direkt mit dem möglichen Verhältnis zwischen metalinguistischem Bewusstsein und grammatischer Kompetenz beschäftigt. Obwohl sich die Fragestellung früherer Studien von der des Projekts, von dem ich berichte, etwas unterscheidet, ist es doch interessant, dass alle Studien ein statistisch signifikantes Verhältnis zwischen explizitem Grammatikwissen und grammatischer Kompetenz feststellen konnten.

### Vorstellung des Forschungsprojekts

Das Hauptziel meiner Studie war, das Verhältnis zwischen metalinguistischem Bewusstsein (Sprachwissen) und aktuellem Sprachgebrauch (Sprachkönnen) zu untersuchen. Als Nebenfrage wollte ich die Einstellung der Studenten hinsichtlich Grammatikvermittlung und Fehlerkorrektur ermitteln.

Teilnehmer der Studie waren 340 DaF (Deutsch als Fremdsprache) Studenten an der Universität von Arizona im zweiten, dritten und vierten Semester (Deutsch 102, 201, und 202), und in drei Sprachkursen für Fortgeschrittene (*Advanced Conversation*, Deutsch 307; *Oral Expression and Written Composition*, Deutsch 315; und *Advanced Grammar and Stylistics*, Deutsch 475). Fünfundfünfzig Prozent der Studenten waren männlichen Geschlechts, 45% waren Frauen. Das Durchschnittsalter der Studenten war 22 Jahre.

Die relevanten Daten wurden mit zwei Forschungsinstrumenten gesammelt. Ein Fragebogen im *multiple-choice*-Format untersuchte mit 21 Fragen

das metalinguistische Wissen der Studenten. Zusätzliche Fragen ermittelten demographische Informationen und Meinungen zur Rolle der Grammatik und Fehlerkorrektur beim Fremdsprachenlernen. Das zweite Instrument, das die grammatische Kompetenz der Studenten erforschen sollte, bestand aus einem schriftlichen Test mit zwei Teilen. Der erste Teil verlangte, dass die Studenten deutsche Satzfragmente zu kompletten Sätzen umwandeln; im zweiten Teil mussten die Studenten Fragen beantworten, die sich auf eine Zeichnung bezogen (siehe Anhang). Hier folgen einige Beispiele von Fragen, die das metalinguistische Bewusstsein der Studenten prüfen sollten:

1. *Which of the following sentences contains a subordinate clause? (Welche der folgenden Sätze enthalten einen untergeordneten Nebensatz?)*
  - a. Paul studiert, und seine Schwester Maria arbeitet in einem Restaurant.
  - b. Das Kleid ist nicht blau, sondern rot.
  - c. Herr und Frau Wagner sprechen Deutsch, aber ihr Sohn spricht nur Englisch.
  - d. Der Supermarkt ist geschlossen, weil es schon spät ist.
2. Ich gebe dem Mann ein neues Buch.  
*The underlined noun phrase is in the ... (Der unterstrichene Satzteil ist im...)*
  - a. nominative case.
  - b. accusative case.
  - c. dative case.
  - d. genitive case.

Die morphosyntaktischen Regeln, die im schriftlichen Test geprüft wurden, bezogen sich

- a. auf die Wortstellung in einfachen Aussagesätzen mit und ohne syntaktischer Inversion und in koordinierenden und subordinierenden Nebensätzen
- z.B. Die Deutschen....  
In Arizona....  
Obwohl ich schon seit einiger Zeit Deutsch lerne,....
- b. auf den Gebrauch des Dativs, mit einschließlich Präpositionen im Zwei-Kasus-System:
- z.B. *In what room of the house are the two people in the picture? (In welchem Zimmer befinden sich die zwei Personen in der Zeichnung? Erwartete Antwort: im Schlafzimmer)*  
*To whom is the man giving the bouquet of flowers? (Wem gibt der Mann den Blumenstrauß? Erwartete Antwort: der Frau)*
- c. den Gebrauch einer verbalen Struktur in der Vergangenheit. (Sowohl der Gebrauch des Imperfekts als auch des Perfekts wurde akzeptiert.)
- z.B. Vergangenes Wochenende ...  
In den letzten Weihnachtsferien ...

Die Kriterien, die zur Auswahl der grammatischen Strukturen dienten, waren:

1. dass die geprüfte Struktur in konventionellen US DaF-Lehrbüchern für den Anfängerunterricht erscheint;
2. dass sich die Struktur vom Englischen genügend unterscheidet, so dass ein expliziter Gebrauch von Regeln von Nutzen erscheint;
3. dass die Struktur im kommunikativen Sprachgebrauch häufig verwendet wird; und
4. dass sich die Struktur in obligatorischen Kontexten hervorrufen lässt.

Weitere Fragen verlangten, dass die Studenten auf einer Likert-Skala mit fünf Punkten den Grad ihrer Zustimmung zu Aussagen angeben, welche die Einstellung der Studenten zur Rolle der Grammatikvermittlung und zur Fehlerkorrektur im Deutschunterricht beleuchten sollten.

- z. B. Ich lerne gern Grammatik.  
Ich habe es nicht gern, wenn man mich in der Klasse korrigiert.

## Ergebnisse

Die Daten, die aus dem Fragebogen und dem schriftlichen Test erworben wurden, wurden mit einer Korrelationsstatistik untersucht, um das Verhältnis von metalinguistischem Bewusstsein und grammatischer Kompetenz zu messen. Der errechnete Koeffizient von .52 war statistisch signifikant (Probabilitätswert:  $p < .0001$ ) und bedeutet, dass die Studenten, die die grammatische Metasprache beherrschten, und die grammatischen Strukturen im Fragebogen erkennen konnten, im Allgemeinen im schriftlichen Test ein besseres Resultat erreichten, als die Studenten, die diese Fähigkeiten nicht so gut beherrschten. Eine Korrelation mit einem mittleren Wert von  $r = .52$  bedeutet natürlich kein perfektes positives Verhältnis. Aber immerhin ist das Verhältnis ausreichend um anzuregen, dass die Wissenschaftler oder Lehrer, die wenig oder überhaupt keinen Zusammenhang zwischen Grammatikwissen und Grammatik können sehen, ihre Position überdenken sollten.

Ein überraschendes Ergebnis aus der Datenanalyse war der relativ geringe Unterschied zwischen durchschnittlicher grammatischer Kompetenz der Studenten im zweiten, dritten und vierten Semester (also nach ungefähr mindestens 75, 150 oder 210 Unterrichtsstunden), obwohl eine ANOVA-Analyse feststellen konnte, dass der Unterschied dennoch statistisch signifikant war. Tabelle 1 zeigt auch ein gewisses Plateau in grammatischer Kompetenz für Studenten in fortgeschrittenen Kursen (Durchschnittsergebnisse zwischen 16.06 und 16.92). Es muss allerdings erwähnt werden, dass die Deutschkurse an der Universität von Arizona nach dem vierten Semester (Deutsch 202) nicht unbedingt in numerischer Sequenz belegt werden müssen.

Dass Grammatikunterricht und metalinguistisches Bewusstsein keine Garantie für fehlerlose

schriftliche Leistung bieten, sieht man leider in den Fehleranalysen der einzelnen Aufgaben. Wenn man akzeptiert, dass ein durchschnittliches Erfolgsergebnis von 90% als Beweis gelten kann, dass Lerner eine grammatische Struktur beherrschen, regen die Ergebnisse doch zum Nachdenken an, besonders für diejenigen Lehrer, die glauben oder hoffen, dass Grammatikunterricht, Grammatiklernen und Spracherwerb synonyme Begriffe sind, d.h., dass Lerner das erlernen, was unterrichtet wird.

	Kurs					
	102	201	202	307	315	475
ungef. Unterrichtsstunden (Mindestzahl)	75	150	210+	270+	270+	360+
Probandenzahl	132	69	91	24	16	6
Grammatische Kompetenz	9.27	10.94	13.49	16.92	16.06	16.83
Durchschnittsergebnis/21						

Kursnummer	Anzahl der Kursteilnehmer	Anzahl der richtigen Antworten	%
<i>Aufgabe: Die Deutschen...</i>			
102	132	120	90.91
201	69	68	98.55
202	91	89	97.80
307	24	24	100.00
315	24	24	100.00
475	8	8	100.00
<i>Aufgabe: Mein bester Freund ...</i>			
102	132	124	93.94
201	69	69	100.00
202	91	89	97.80
307	24	24	100.00
315	24	24	100.00
475	8	8	100.00

Tabellen 2–5 zeigen, zum Beispiel, dass nur die syntaktische Ordnung von Subjekt und Verb für die Englisch-sprechenden DaF-Lerner problemlos ist. Alle Gruppen erreichten das minimale Erfolgskriterium von 90%. Doch schon bei der Subjekt-Verb-Stellung im koordinierenden Nebensatz erreichten nur die fortgeschrittenen DaF-Studenten (Kurs Nr. 307, 315 und 475) ein Erfolgskriterium von über 90% (Tabelle 3). Die obligatorische Inversion von Subjekt und Verb im einfachen Aussagesatz zeigt ähnliche Resultate (Tabelle 4). Tabelle 5 zeigt, dass sogar fortgeschrittene Lerner die syntaktische Struktur von Nebensätzen nicht

unbedingt beherrschen. Die größten Schwierigkeiten hatten die Studenten mit Formen der Vergangenheit (Tabelle 6) und mit Dativ-Konstruktionen (Tabelle 7). Keine der Lernergruppen erreichte das gesetzte Erfolgskriterium von 90%, was den vollen Erwerb der geprüften Struktur bestätigen würde.

Die Ergebnisse dieser Studie bestätigen Resultate des Genfer DIGS-Projekts (Diehl und Studer), die andeuten, dass syntaktische Inversion—wenn überhaupt—erst relativ spät beherrscht wird, dass viele

Lerner sogar nach mehreren Jahren DaF-Unterricht keine Form der Vergangenheit beherrschen, und dass der Erwerb der Kasusformen auch für fortgeschrittene Lerner problematisch bleibt.

Eine interessante Frage war, ob zwischen den sechs Gruppen ein statistisch signifikanter Unterschied in metalinguistischem Bewusstsein bestand. Die Datenanalyse bestätigte ansteigende Mittelwerte, allerdings nur für das dritte und vierte Semester (siehe Tabelle 8). Ab dem vierten Semester änderten sich die Durchschnittswerte für metalinguistisches Bewusstsein nur wenig. Es ist möglich, dass dieses Ergebnis darauf beruht, dass die fortgeschrittenen Kurse an der Universität von Arizona oft keinen systematischen Grammatikunterricht mehr bieten. Es ist aber auch möglich, dass sich das grammatische Bewusstsein, wenn überhaupt, in den Anfangsstadien des Fremdsprachenunterrichts bildet und in diesen Kursen eine größere Rolle spielt, als bei fortgeschrittenen Lernern einer Sprache.

Die Datenanalyse bestätigte ansteigende Mittelwerte, allerdings nur für das dritte und vierte Semester (siehe Tabelle 8). Ab dem vierten Semester änderten sich die Durchschnittswerte für metalinguistisches Bewusstsein nur wenig. Es ist möglich, dass dieses Ergebnis darauf beruht, dass die fortgeschrittenen Kurse an der Universität von Arizona oft keinen systematischen Grammatikunterricht mehr bieten. Es ist aber auch möglich, dass sich das grammatische Bewusstsein, wenn überhaupt, in den Anfangsstadien des Fremdsprachenunterrichts bildet und in diesen Kursen eine größere Rolle spielt, als bei fortgeschrittenen Lernern einer Sprache.

Kursnummer	Anzahl der Kursteilnehmer	Anzahl der richtigen Antworten	%
<i>Aufgabe: Ein Porsche ist ein schönes Auto, aber ...</i>			
102	131	99	75.57
201	68	56	82.35
202	90	80	88.89
307	21	21	100.00
315	24	24	100.00
475	8	8	100.00

Tabelle 4. Inversion (V-S) im einfachen Aussagesatz			
Kursnummer	Anzahl der Kursteilnehmer	Anzahl der richtigen Antworten	%
<i>Aufgabe: In den letzten Weihnachtsferien ...</i>			
102	132	37	28.03
201	69	27	39.13
202	91	61	67.03
307	24	22	91.67
315	24	21	87.50*
475	8	8	100.00
<i>Aufgabe: Vergangenes Wochenende ...</i>			
102	132	44	33.33
201	69	30	43.48
202	91	67	73.63
307	24	23	95.83
315	24	24	100.00
475	8	8	100.00
<i>Aufgabe: In Arizona ...</i>			
102	132	33	25.00
201	69	28	40.58
202	91	52	57.14
307	24	24	100.00
315	24	21	87.50*
475	8	8	100.00

\*Die relativ niederen Werte für Deutsch 315 sind vielleicht dadurch zu erklären, dass dieser Konversationskurs oft Studenten anzieht, die ihre Deutschkenntnisse ohne schulisches Lernen in Deutschland erworben haben.

Tabelle 5. Syntaktische Ordnung – Verb – Subjekt im Nebensatz			
Kursnummer	Anzahl der Kursteilnehmer	Anzahl der richtigen Antworten	%
<i>Aufgabe: Obwohl ich schon seit einiger Zeit Deutsch lerne ...</i>			
102	132	34	25.76
201	69	27	39.13
202	91	48	52.75
307	24	19	79.17
315	24	16	66.67
475	8	7	87.50
<i>Aufgabe: Als ich ein Kind war ...</i>			
102	132	40	30.30
201	69	35	50.72
202	91	61	67.03
307	24	24	100.00
315	24	22	91.67
475	8	8	100.00
<i>Aufgabe: Wenn es im Sommer sehr heiß ist ...</i>			
102	132	39	29.55

201	69	33	47.83
202	91	62	68.213
307	24	22	91.67
315	24	22	91.67
475	8	8	100.00
<i>Aufgabe: Ich kann leider morgen nicht nach Deutschland fliegen, weil ...</i>			
102	132	43	32.58
201	69	28	40.58
202	91	62	68.13
307	24	18	75.00
315	24	15	62.50
475	8	7	87.50

Tabelle 6. Vergangenheitsformen			
Kursnummer	Anzahl der Kursteilnehmer	Anzahl der richtigen Antworten	%
<i>Aufgabe: Als ich ein Kind war ...</i>			
102	132	56	42.42
201	69	33	47.82
202	91	53	58.24
307	24	20	83.33
315	24	17	70.83
475	8	6	75.00
<i>Aufgabe: In den letzten Weihnachtsferien ...</i>			
102	132	41	31.06
201	69	28	40.57
202	91	50	54.94
307	24	19	79.16
315	24	15	62.50
475	8	5	62.50
<i>Aufgabe: Vergangenes Wochenende ...</i>			
102	132	65	49.24
201	69	27	39.13
202	91	53	58.24
307	24	20	83.33
315	24	19	79.16
475	8	5	62.50

Tabelle 7. Dativ			
Kursnummer	Anzahl der Kursteilnehmer	Anzahl der richtigen Antworten	%
<i>Aufgabe: In welchem Zimmer sind die zwei Personen auf dem Bild?</i>			
102	132	30	22.73
201	69	24	34.78
202	91	36	39.56
307	24	15	62.50
315	24	13	54.17
475	8	4	50.00

Aufgabe: Wo im Zimmer sind sie?			
102	132	43	32.58
201	69	31	44.93
202	91	42	46.15
307	24	16	66.67
315	24	11	45.83
475	8	7	87.50
Aufgabe: Wo stehen die Nachttischlampen?			
102	132	49	37.12
201	69	35	50.72
202	91	46	50.55
307	24	12	50.00
315	24	9	37.50
475	8	5	62.50
Aufgabe: Wo stehen die Nachttischlampen im Vergleich zum Bett?			
102	132	32	24.43
201	68	24	35.29
202	89	37	41.57
307	22	10	45.45
315	23	8	34.78
475	8	5	62.50

Tabelle 8. Mittelwerte für metalinguistisches Bewusstsein der 6 verschiedenen Gruppen (Maximale Punktezahl: 21)						
	Kurs					
	102	201	202	307	315	475
ungef. Unterrichtsstunden (Mindestzahl)	75	150	210+	270+	270+	360+
Probandenzahl	132	69	91	24	16	6
Grammatische Kompetenz	9.27	10.94	13.49	16.92	16.06	16.83
Durchschnittsergebnis/21						

### Affektive Einstellung gegenüber dem Grammatikunterricht

Trotz der regen Diskussionen von Wissenschaftlern und Pädagogen über die Rolle der Grammatik beim Erlernen einer Fremdsprache, gibt es kaum Befragungen von Schülern oder Studenten, um deren Meinung zum Thema zu ermitteln. Obwohl die pädagogische Fachliteratur vor Diskrepanzen zwischen Lernerwartungen und Lehraktivitäten warnt (Horwitz; Kern; Wenden), wissen wir nur wenig darüber, wie Sprachlerner zum Thema Grammatik und zur Fehlerkorrektur stehen. Das Resultat der Befragung ist teilweise in Tabelle 9 zusammengefasst.

Eine ähnliche Befragung wurde übrigens mit US-Studenten anderer Fremdsprachen (Schulz, 1996) und auch mit Englischstudenten in Kolumbien (Schulz, 2001) durchgeführt. Die vergleichenden Studien kamen zu ähnlichen Ergebnissen, dass nämlich Fremdsprachenlernende das Studium der Gram-

matik und Fehlerkorrektur für wichtig halten, obwohl sie es nicht unbedingt lieben.

### Diskussion

Was lässt sich von den Ergebnissen dieser Untersuchungen lernen?

Zuerst möchte ich betonen, dass die Ergebnisse auf DaF-Studenten und Lehrkontexte an der Universität von Arizona begrenzt sind und keine Verallgemeinerung erlauben. Allerdings stehen die vorgestellten Ergebnisse im Einklang mit anderen Studien, die andeuten, dass für erwachsene Fremdsprachenlerner ein positives Verhältnis zwischen Grammatikwissen und grammatischer Kompetenz besteht, dass grammatische Strukturen in einer gewissen Folge erworben werden (siehe Pienemann; Diehl und Studer), und dass Lerner eine allgemein positive Einstellung zum formalen Grammatikunterricht haben (siehe Chenoweth, Day und Chun).

Es ist interessant, dass weder die Frage, ob Deutsch zuhause in der Familie gesprochen wird, noch wieviel Zeit die Teilnehmer der Studie im deutschsprachigen Ausland verbracht haben als voraussagbare Variablen für grammatische Kompetenz eine Rolle spielten, obwohl diese zwei Variablen andeuten, dass den Lernern, die diese Fragen positiv beantworteten, erhöhte Möglichkeiten für "verständlichen Input" zur Verfügung standen. Möglicherweise lässt sich daraus schließen, dass "verständlicher Input" alleine, doch nicht genügt, um bei jungen Erwachsenen auf Dauer grammatische Kompetenz wirksam zu entwickeln.

Wenn man davon ausgeht, dass metalinguistisches Bewusstsein vielen Lernern helfen kann, ihre grammatische Kompetenz zu verbessern, und dass ein solches Bewusstsein im expliziten Grammatikunterricht entwickelt werden kann (Thesen, die von den Daten meiner Studie unterstützt werden), stellt sich die Frage, ob der Grammatikunterricht auf den Fortgeschrittenunterricht verschoben werden sollte, oder doch im Anfängerunterricht am besten aufgehoben ist. Die Durchschnittsergebnisse der Studie zeigen bis zum vierten Semester einen klar ansteigenden Trend sowohl in metalinguistischem Bewusstsein als auch in grammatischer Kompetenz.

Aber selbst diejenigen, die überzeugt sind, dass das formale Studium der Grammatik den Spracherwerb fördern kann, sind sich nicht einig, welche morphologischen und syntaktischen Formen von der Bewusstmachung profitieren könnten, welche Form der Grammatikunterricht haben sollte, oder wann—während der Unterrichtszeit—ein gezielter Grammatikunterricht am effektivsten ist.

Valette, Hammerly und Higgs und Clifford sind zum Beispiel der Meinung, dass die Betonung von Form(en) im Anfangsunterricht eine wichtigere Rolle spielen sollte als der simulierte funktionale Gebrauch der Sprache, der ein gewisses "negotiation of meaning" verlangt. Auf der anderen Seite stehen diejenigen wie Hammond und Savignon, die die Meinung vertreten, dass die formale Auseinandersetzung mit grammatischen Strukturen im fortgeschrittenen Unterricht am angebrachtesten ist, dass grammatische Erklärungen, wenn überhaupt notwendig, kommunikativen Übungsformen folgen sollten, und dass grammatische Korrektheit im Anfängerunterricht weder verlangt noch erwartet werden sollte. Givon, der ähnliche Prozesse im Erstsprachen- und natürlichen Zweitspracherwerb voraussetzt, ist der Meinung, dass die Aufmerksamkeit der Lerner am Anfang des Sprachlernens völlig auf Vokabelerwerb gerichtet ist, und dass die Lerner nicht simultan grammatische Informationen verarbeiten können. Nur nachdem Vokabeln automatisch erkannt werden, kann die Aufmerksamkeit auf grammatische Strukturen gelenkt werden (15; s. a. vanPatten). Allerdings gibt Givon zu, dass, wenn sich die Erwerbsmöglichkeiten für eine Fremdsprache auf das Klassenzimmer begrenzen, ein Versagen im grammatischen Bereich erwartet werden muss. In seinen Worten:

Der explizite Grammatikunterricht, die Komponente des traditionellen Unterrichts, die in den letzten Jahrzehnten weithin abgelehnt wurde, dürfte wieder entdeckt werden, wenn vielleicht auch in modifizierter Form, als einziges Mittel, mit dem erreicht werden kann, dass ein großer Teil der Zweitsprachenlermer unter den begrenzten und artifizialen Verhältnissen des Sprachunterrichts dazu geführt werden kann, die Sprache grammatisch korrekt zu benutzen (18; Übersetzung).

Zur gleichen Zeit zeigt die Fehleranalyse allerdings, dass der "erlebte" Grammatikunterricht allein und das daraus resultierende metalinguistische Bewusstsein nicht genügen, um bei vielen Lernern den negativen Transfer der Muttersprache, Regelsimplifikationen oder Regelverallgemeinerungen zu verhindern. Die Ergebnisse des Forschungsprojekts zeigen wieder einmal, dass der Erwerb einer neuen Sprache ein sehr langsamer und individueller Prozess ist. Wie aus den vorhergehenden Tabellen ersichtlich ist, haben sogar Studierende im vierten Jahr noch Probleme mit manchen hochfrequenten Strukturen. Immerhin ist es beruhigend zu sehen, dass sich die grammatische Kompetenz durch erweiterte Lern-

These	Stimme mit These überein, %	Unentschieden, %	Stimme nicht überein, %
1. Das formale Studium der Grammatik ist zum Erlernen einer Fremdsprache notwendig.	83	13	4
2. Ich glaube, meine Sprachkenntnisse verbessern sich am schnellsten, wenn ich Grammatik lerne und Grammatikübungen mache.	48	32	20
3. Ich lerne gern Grammatik.	36	23	41
4. Im allgemeinen behalte ich Grammatikregeln im Kopf, wenn ich auf Deutsch schreibe oder lese, was ich geschrieben habe.	69	24	7
5. Ich mache gerne grammatische Vergleiche zwischen Englisch und Deutsch.	30	36	34
6. Ich habe es nicht gern, wenn man im Unterricht meine Fehler korrigiert.	2	8	90
7. Lehrer/innen sollten die Fehler von Studenten nicht (offen) vor der Klasse korrigieren.	2	2	96

möglichkeiten verbessert, wenn auch der Grad der Verbesserung nicht immer statistisch signifikant ist.

Zusätzlich sollte auch erwähnt werden, dass erwachsene Lerner die Grammatik als ein notwendiges Übel ansehen. Obwohl nur ungefähr ein Drittel der Befragten angab, Grammatik "zu mögen," glauben immerhin 83%, dass das Lernen der Grammatik für den Fremdspracherwerb notwendig ist, und ungefähr 90% sind der Meinung, dass Fehlerkorrektur hilft, die grammatische Kompetenz zu verbessern.

Ausschließlich quantitative Forschungsprojekte, wie das hier vorgestellte, geben uns leider keine Einblicke in die Ursachen der festgestellten Unterschiede. Wir wissen zum Beispiel nicht, ob fortgeschrittene Lerner die Grammatik besser beherrschen, weil sie mehr "input" hatten, weil sie mehr Grammatikunterricht hatten, weil sie mehr Möglichkeiten zum sog. "negotiation of meaning" (d.h. kommunikative Übungsformen) hatten, weil der Erwerb von bestimmten Strukturen von der natürlichen Spracherwerbsordnung vorausbestimmt war, oder weil die Lerner ein wachsendes metalinguistisches Bewusstsein oder Sprachgefühl entwickelten, mit dem sie die schriftliche Sprachproduktion korrigierten, oder ob andere, noch unbekannte Faktoren eine Rolle spielten. Wahrscheinlich tragen alle genannten Faktoren dazu bei, dass die fortgeschrittenen Lerner eine höhere grammatische Kompetenz entwickelten—und bei verschiedenen Lernern vielleicht in verschiedenem Maße. Welche Faktoren auch mitspielen mögen, im Allgemeinen spiegelt ein wachsendes metalinguistisches Bewusstsein eine wachsende grammatische Kompetenz wider. Forschungsergebnisse deuten an (z.B. Schwartz; Piene-

mann; Diehl und Studer), dass manche Strukturen sich leichter als andere lernen lassen oder gar das bestimmte grammatische Strukturen einer bestimmten Erwerbsordnung folgen, die vom Unterricht vollkommen unabhängig ist. Die empirische Forschung kann dabei helfen, die "Lehrbarkeit" oder "Lernbarkeit" verschiedener Strukturen zu untersuchen.

Andere Untersuchungen sollten sich damit beschäftigen, herauszufinden, ob es ein optimales Alter für das formale Lernen der Grammatik gibt, für welchen Persönlichkeitstyp von Studenten formaler Grammatikunterricht am produktivsten ist, ob es innerhalb der Unterrichtssequenz eine optimale Zeit für den formalen Grammatikunterricht gibt, und welche Form(en) dieses Unterrichts für die Mehrzahl von Lernenden am effektivsten sind.

Fremdsprachenlehrer und Forscher in der angewandten Linguistik stimmen im Großen und Ganzen darin überein, dass der funktionale Gebrauch einer Sprache in kommunikativen Kontexten eine notwendige Voraussetzung für den Spracherwerb (sei es die Muttersprache oder eine Fremdsprache) ist. Auch stimmen die meisten darin überein, dass dieser Sprachgebrauch für die Mehrzahl der Lernenden zum "automatischen" (oft korrekten) Gebrauch von häufig benutzten grammatischen Strukturen führen kann, vorausgesetzt es sind genügend Möglichkeiten für kommunikative Interaktion mit Muttersprachlern vorhanden, d.h. es gibt genügend "input", "feedback", Motivation und Zeit. Da aber der gesteuerte Fremdsprachenunterricht von Natur aus die Inputmöglichkeiten und Kommunikationskontexte stark begrenzt, kann der formale Grammatikunterricht für viele ältere Lerner den Spracherwerb fördern und beschleunigen.

Obwohl die vorgestellten Ergebnisse des Forschungsprojekts eine positive Rolle des Grammatikunterrichts erkennen lassen, bleibt doch die Frage offen, was für eine Art von Grammatikunterricht die Entwicklung der kommunikativen (einschließlich der grammatischen) Kompetenz wohl am besten fördert. Wir wissen nur zu gut aus jüngster Vergangenheit, dass der traditionelle Grammatikunterricht mit Listen von Paradigmen und mechanischen, kontextlosen und oft bedeutungslosen Übungsformen (wie z.B. in den "pattern drills" der audiolingualen Methode) bei vielen Lernern nicht den gewünschten Erfolg erzielte. Soviel ich weiß, plädiert niemand in der neu erwachten Diskussion pro oder kontra Grammatik für die Wiederkehr eines Lehrplans, der vollkommen auf strukturellen Sequenzen, grammatischen Inhalten und Übungsformen aufgebaut ist.

Unter den pädagogischen Vorschlägen, den Grammatikunterricht mit dem kommunikativen, inhaltsbezogenen Unterricht zu verbinden ist das sog. "input enhancement" (Sharwood Smith) und "grammatical awareness raising" (wie, z. B. in "story-based grammar instruction", siehe Shrum und Glisan), die beide

dazu dienen, die Aufmerksamkeit der Lerner auf bestimmte Strukturen und deren Bedeutungen im authentischen Sprachgebrauch zu lenken (siehe auch Doughty und Williams). Das Problem für den Lehrer ist natürlich, dass "aufmerksam werden" ein individuelles Phänomen ist, das sich nicht immer erzwingen lässt. Endgültige Lösungen zum Problem der Entwicklung der grammatischen Kompetenz werden wohl noch einige Zeit auf sich warten lassen. Aber egal welchen Grammatikunterricht wir am überzeugendsten finden, wir sollten nicht vergessen, wie Long und Robinson betonen, dass der Effekt von jeglichem Grammatikunterricht nur langsam bemerkbar ist, dass Lernen nicht unbedingt linear sein muss und leider auch nicht immer vollständig (40).

### Literaturhinweise

- Aljaafreh, Ali. "Negative Feedback in Second Language Learning and the Zone of Proximal Development." Diss. University of Delaware, 1992.
- Bialystok, Eleanor. "Explicit and Implicit Judgments of Second Language Grammaticality." *Language Learning* 29 (1979): 81–103.
- Celce-Murcia, Marianne. "Formal Grammar Instruction: An Educator Comments ..." *TESOL Quarterly* 26 (1992): 406–09.
- Chaudron, Craig. "Research on Metalinguistic Judgements: A Review of Theory, Methods, and Results." *Language Learning* 33 (1983): 343–77.
- Chenoweth, N. Ann, Richard R. Day, Ann E. Chun und S. Luppescu. "Attitudes and Preferences of ESL Students to Error Correction." *Studies in Second Language Acquisition* 6 (1983): 79–87.
- Cohen, Andrew, und Margaret Robbins. "Toward Assessing Inter-Language Performance: The Relationship between Selected Errors, Learner Characteristics and Learner Explanations." *Language Learning* 26 (1976): 54–66.
- Diehl, Erika, und Thérèse Studer. "Grenzen und Möglichkeiten des Grammatikunterrichts: Ergebnisse des Genfer Forschungsprojekts DIGS." XII. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, Luzern, Schweiz, 30. Juli–4. August. 2001.
- Doughty, Catherine. "Second Language Instruction Does It Make a Difference." *Studies in Second Language Acquisition* 13 (1991): 431–69.
- Doughty, Catherine, und Jessica Williams. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. New York: Cambridge UP, 1998.
- Ellis, Rod. "Are Classroom and Naturalistic Acquisition the Same? A Study of the Classroom Acquisition of German Word Order Rules." *Studies in Second Language Acquisition* 11 (1989): 305–28.
- Gass, Susan M. "The Development of L2 Intuitions." *TESOL Quarterly* 17 (1983): 273–91.
- Givon, Tom. "Natural Language Learning and Organized Language Teaching." *Technical Report No. 90–93*. Eugene, OR: Mimeo, 1990.



- Hammerly, Hector. *An Integrated Theory of Language Teaching*. N. Burnaby, B.C.: Second Language, 1985.
- Hammond, Robert M. "Accuracy versus Communicative Competency: The Acquisition of Grammar in the Second Language Classroom." *Hispania* 71 (1988): 408–17.
- Hendrickson, James M. "Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research and Practice." *Modern Language Journal* 62 (1978): 381–92.
- Higgs, Theodore V. "Research on the Role of Grammar and Accuracy in Classroom-Based Foreign Language Acquisition." *Foreign Language Acquisition Research and the Foreign Language Teacher*. Hg. Barbara F. Freed. Lexington, MA: D.C. Heath, 1991. 46–53.
- Higgs, Theodore V., und Ray Clifford. "The Push toward Communication." *Curriculum, Competence, and the Foreign Language Teacher*. Hg. Theodore V. Higgs. Lincolnwood, IL: National Textbook, 1981. 57–79.
- Holley, Freeda, und Janet King. "Imitation and Correction in Foreign Language Learning." *Modern Language Journal* 55 (1971): 55–58.
- Horwitz, Elaine K. "Attending to the Affective Domain in the Foreign Language Classroom." *Shifting the Instructional Focus to the Learner*. Hg. Sally Magnan. Middlebury, VT: Northeast Conference, 1990. 15–33.
- Hulstijn Jan H. und Wouter Hulstijn. "Grammatical Errors as a Function of Processing Constraints and Explicit Knowledge." *Language Learning* 34 (1984): 23–43.
- Kelly, Louis G. *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley, MA: Newbury House, 1969.
- Kern, Richard G. "Students' and Teachers' Beliefs about Language Learning." *Foreign Language Annals* 32 (1995): 71–92.
- Krashen, Stephen. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982.
- Krashen, Stephen. "Formal Grammar Instruction: Another Educator Comments..." *TESOL Quarterly* 26 (1992): 409–11.
- Krashen, Stephen. "The Effect of Formal Grammar Teaching: Still Peripheral." *TESOL Quarterly* 27 (1993): 722–25.
- Krashen, Stephen, und Tracy D. Terrell. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. New York: Pergamon, 1983.
- Lalande, John F. II. "An Error in Error Correction." *ADFL Bulletin* 12.3 (1981): 45–47.
- Lightbown, Patsy M., und Manfred Pienemann. "The Effect of Formal Grammar Teaching: Still Peripheral." *TESOL Quarterly* 27 (1993): 717–21.
- Long, Michael H. "Does Second Language Instruction Make a Difference? A Review of Research." *TESOL Quarterly* 17 (1983): 35–82.
- Long, Michael H., und Peter Robinson. "Focus on Form: Theory, Research and Practice." *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Hg. Catherine Doughty und J. Williams. New York: Cambridge UP, 1998. 15–41.
- Pienemann, Manfred. "Psychological Constraints on the Teachability of Languages." *Studies in Second Language Acquisition* 6 (1984): 186–214.
- Plann, Susan. "Acquiring a Second Language in an Immersion Classroom." *Teaching and Learning English as a Second Language; Trends in Research and Practice*. Hg. Douglas H. Brown, Carlos Yorio und Ruth Crymes. Washington, D.C.: TESOL, 1977.
- Politzer, Robert. "Foreign Language Teaching and Bilingual Education: Research Implications." *Foreign Language Annals* 13 (1980): 291–97.
- Savignon, Sandra J. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice: Texts and Contexts in Second Language Learning*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1983.
- Schulz, Renate A. "Focus on Form in the Foreign Language Classroom: Students' and Teachers' Views on Error Correction and the Role of Grammar." *Foreign Language Annals*, 29 (1996): 343–64.
- \_\_\_\_\_. "Cultural Differences in Student and Teacher Perceptions about the Role of Grammar Instruction and Corrective Feedback: USA-Colombia." *Modern Language Journal*, 85 (2001): 244–58.
- Schwartz, Bonnie D. "On Explicit and Negative Data Effecting and Affecting Competence and Linguistic Behavior." *Studies in Second Language Acquisition*. 15 (1993): 147–79.
- Scott, Virginia M. "An Empirical Study of Explicit and Implicit Teaching Strategies in French." *Modern Language Journal* 73 (1989): 14–21.
- Sharwood Smith, Michael. "Consciousness Raising and the Second Language Learner." *Grammar and Second Language Teaching*. Hg. William Rutherford und Michael Sharwood Smith. New York: Harper, 1988: 51–84.
- Shrum, Judith L., und Eileen W. Glisan. *Teachers' Handbook: Contextualized Language Instruction*, 2<sup>nd</sup> ed. Boston, MA: Heinle and Heinle, 2000.
- Swain, Merrill, und Sharon Lapkin. "Canadian Immersion and Adult Second Language Teaching: What Is the Connection?" *Modern Language Journal* 73 (1989): 150–59.
- Valette, Rebecca M. "Proficiency and the Prevention of Fossilization: An Editorial." *Modern Language Journal* 75 (1991): 325–28.
- VanPatten, Bill. *Input Processing and Grammar Instruction*. Greenwich, CT: Ablex, 1996.
- Vigil, Neddy A., und John W. Oller. "Rule Fossilization: A Tentative Model." *Language Learning* 26 (1976): 281–95.
- Wenden, Anita L. "What Do Second Language Learners Know About Their Language Learning?" *Applied Linguistics* 7 (1985): 187–201.

### Anhang. Test of German Grammar

- I. Please complete the following sentences in German in any way you wish. Write directly on this sheet in the spaces provided. (Bitte ergänzen Sie die folgenden Sätze nach Ihrem Belieben auf Deutsch. Schreiben Sie direkt auf dieses Blatt in die dafür vorgesehenen Zeilen.)
1. Obwohl ich schon seit einiger Zeit Deutsch lerne, ... (Even though I have been studying German already for some time...)

2. Die Deutschen (The Germans...)
3. Ein Porsche ist ein schönes Auto, aber  
(A Porsche is a beautiful car, but...)
4. Als ich ein Kind war, (When I was a child...)
5. In den letzten Weihnachtsferien  
(During last Christmas vacation...)
6. Wenn es im Sommer sehr heiß ist,  
(If it is very hot in summer...)
7. Vergangenes Wochenende (Last weekend...)
8. Ich kann leider morgen nicht nach Deutschland  
fliegen, weil (Unfortunately, I cannot fly to Germany  
tomorrow because...)
9. Mein bester Freund (My best friend...)
10. In Arizona (In Arizona...)

II. Please answer the questions that accompany the drawing below *in German*. Write complete sentences in the spaces provided. (Bitte beantworten Sie die Fragen, die zu der Zeichnung gestellt werden. Bitte schreiben Sie in ganzen Sätzen in die dafür vorgesehenen Zeilen.)

1. In what room of the house are the two people in the picture? (In welchem Zimmer sind die zwei Personen auf dem Bild?)
2. Where in that room are they?  
(Wo im Zimmer sind sie?)
3. Where are the night lamps standing?  
(Wo stehen die Nachttischlampen?)

4. Where are the nightstands located in relationship to the bed? (Wo stehen die Nachttischlampen im Vergleich zum Bett?)
5. To whom is the man giving the flower bouquet? (Wem gibt der Mann den Blumenstrauß?)
6. What do you think he is saying to the woman? (Was, denken Sie, sagt der Mann zu der Frau?)
7. How does the woman like the flowers? (Wie gefallen der Frau die Blumen?)
8. What does she respond? (Was antwortet sie?)



Source: Helga Kraft and Barbara Kosta, *Auf deutsch! Kompetenz durch kommunikatives Lernen* (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall 1990), 52.