

DAS KONZEPT EINER LERNER-GRAMMATIK

a) Was verstehen wir unter einer Lerner-Grammatik?

Eine Lerner-Grammatik stellt die Eigentümlichkeiten (Regularitäten) einer Sprache nicht um ihrer selbst willen, sondern für *Sprachlernzwecke* dar. Ihr letztes Ziel ist es, sich selbst überflüssig zu machen; dieses Ziel ist dann erreicht, wenn Fremdsprachenlerner(innen) die Fremdsprache rezeptiv wie produktiv frei beherrschen, ohne die »Krücke« Grammatik.

Auf dem zum Teil mühsamen und langen Weg zu diesem Ziel ist für manche heranwachsende und erwachsene Lerner(innen) diese Krücke absolut unentbehrlich, für andere ein häufig (d.h. nicht immer) willkommenes Hilfsmittel, für wieder andere gelegentlich eher eine Behinderung, für wenige gänzlich überflüssig und unnützlich.

Auf gar keinen Fall darf man die Grammatik einer Sprache mit der Sprache selbst verwechseln: Vielmehr ist jede Beschreibung einer Sprache nur ein (Teil)-*Modell* der Sprache, das nie mit dem Original (der Sprache selbst) identisch ist. Zudem gibt es viele verschiedene Modelle einer Sprache, die alle vorgeben oder danach streben, das Original möglichst »naturgetreu« abzubilden. Wie unterschiedlich, voneinander abweichend, ja sich z.T. widersprechend diese »Abbilder« sind, stellt man schnell und leicht fest, wenn man die Darstellung ein- und desselben sprachlichen (»grammatischen«) Sachverhalts in verschiedenen Grammatik-Büchern des Deutschen nachliest und miteinander vergleicht.

Daraus folgt zwangsläufig, daß auch das Erlernen eines Modells einer Sprache (wie es im Grammatik-Buch steht) nicht mit dem Erlernen der Sprache selbst verwechselt werden darf. Vielmehr kann und soll das Erkennen und Behalten von Formen, Strukturen und Funktionen sprachlicher Mittel dabei helfen und dazu beitragen, daß diese Formen und Strukturen besser verstanden, möglichst korrekt gebildet und kontextadäquat gebraucht werden. Eine Darstellung sprachlicher Formen, Strukturen und Funktionen, die das Erlernen und Behalten (*Lernertätigkeiten* also) so gut wie nur irgend möglich provoziert, fördert, unterstützt, gewährleistet – eine solche Darstellung nennen wir Lerner-Grammatik.

Dieser Lerner-Grammatik kann und soll im Unterricht eine Grammatikarbeit entsprechen, die das Erkennen fördert, das Behalten erleichtert und das Anwenden übt.

b) Was unterscheidet eine Lerner-Grammatik von einer linguistischen Grammatik?

Das Eigentümliche einer Lerner-Grammatik wird besonders deutlich, wenn man sie mit den Konzepten linguistischer Grammatiken vergleicht. Dabei zeigt sich, daß die Unterschiede der beiden Konzepte so grundlegend und so gravierend sind, daß man eine Grammatik zum Beispiel nicht einfach, wie man das früher versucht hat und auch zum Teil heute noch versucht, aus einer linguistischen Grammatik (etwa durch bloßes Weglassen bestimmter Elemente unter Beibehaltung der Darstellungsweise im übrigen) ableiten oder gewinnen kann.

Die wesentlichen Unterschiede der beiden Sprachbeschreibungs-Konzeptionen sind der folgenden Übersicht zu entnehmen:

| Linguistische Grammatik | Lerner-Grammatik |
|---|---|
| <i>Totalität</i> (Ausnahmen von der »Regel« besonders wichtig) | <i>Auswahl</i> |
| <i>Abstraktheit</i> (der Beschreibung / Darstellung) | <i>Konkretheit / Anschaulichkeit</i> (der Abbildung / Darstellung) |
| <i>Kürze</i> (der Darstellung) | <i>Ausführlichkeit</i> (der Darstellung der als wichtig erkannten Elemente) |
| <i>Keine lernpsychologischen Vorgaben / Rücksichten</i> | <i>Lernpsychologische Kategorien:</i> Verstehbarkeit Behaltbarkeit Anwendbarkeit |

An einigen Beispielen sollen die genannten Unterschiede verdeutlicht werden.

Beispiel 1: Darstellung der Pluralbildung im Deutschen

Die DUDEN-Grammatik (Mannheim 1984:238ff) beschreibt auf nicht weniger als zehn engbedruckten Seiten die Möglichkeiten der Pluralbildung im Deutschen.

Das Hauptinteresse gilt dabei den niedrig frequenten Ausnahmen von der allgemeinen Regel, die zum größten Teil unwichtig und überflüssig und darüber hinaus in ihrer Heterogenität und fehlenden Systematik auch unlearnbar sind.

Weniger umfangreich ist ERBEN (Johannes ERBEN: Deutsche Grammatik, Ein Leitfaden, Frankfurt/Main 1968), er kommt mit zwei Seiten aus. Aber auch in der Darstellung von ERBEN sind viele andere Dinge offenbar wichtiger als die »normalen« Formen der Pluralbildung (vgl. hierzu zum Beispiel § 97).

Vergleichsweise knapp ist auch die Darstellung in der ansonsten sehr umfangreichen AKADEMIE-Grammatik (HEIDOLPH/FLÄMIG/MOTSCH u.a.: Grundzüge einer deutschen Grammatik, Berlin (Ost) (Akademie Verlag) ²1984); auf nicht einmal einer Seite wird die gesamte Pluralbildung abgehandelt (§§ 77 und 78, S. 596–597).

Obwohl es also in allen drei Grammatiken um ein und dieselbe Sache geht (Pluralbildung der Substantive im Deutschen), fallen die einzelnen Darstellungen sowohl quantitativ als auch qualitativ ganz unterschiedlich aus. Zugleich sind sie Beispiele für das Bemühen um Totalität (besonders die DUDEN-Grammatik), Kürze (besonders die AKADEMIE-Grammatik) und Abstraktheit (alle drei Grammatiken).

Dem Fremdsprachenlernen mit seinen zentralen Komponenten Verstehen – Behalten – Anwenden stellt diese Art der Darstellung unüberwindliche Hindernisse in den Weg: Das Verstehen (als Voraussetzung für das Behalten und Anwenden) wird durch Abstraktheit und (formelhafte) Kürze zumindest erschwert, wenn nicht gänzlich unmöglich gemacht. Das Behalten als (weitere) Voraussetzung des Anwendens wird darüber hinaus durch die Totalität (die Masse des Dargestellten, z.B. in der DUDEN-Grammatik) nahezu oder gänzlich unmöglich gemacht. Zum Anwenden des Gelernten kann es unter diesen Bedingungen erst gar nicht kommen, solange nämlich die beiden Grundvoraussetzungen Verstehen und Behalten nicht gewährleistet sind, zumal selbst bei Vorliegen dieser Voraussetzungen sich das Anwenden nicht von selbst ergibt, sondern zusätzlich und immer wieder aufs neue geübt werden muß.

Bei dieser für das DaF-Lernen deprimierenden Sachlage blieb den Lerner(inne)n bisher nichts anderes übrig, als bei jedem einzelnen Substantiv

die entsprechende Pluralform gleich mitzulernen. Und das muß wohl auch weiterhin die grundlegende Strategie bleiben.

Darüber hinaus ist jedoch zu fragen, ob den Lerner(inne)n nicht doch Regularitäten »mittlerer Reichweite« in einer Weise vermittelt werden können, die das Verstehen erleichtert, das Behalten fördert und so die Basis für das Anwenden schafft. Die Kenntnis dieser Regularitäten soll die Lerner(innen) in bestimmten Situationen (z.B. wenn die richtige Pluralform nicht spontan verfügbar ist oder wenn Zeit zur Selbstkorrektur zur Verfügung steht) in die Lage versetzen, Fehler bei der Pluralbildung zu vermeiden oder zu korrigieren.

Wir setzen deshalb bei folgendem Hinweis der AKADEMIE-Grammatik an:

»Wenngleich eine eindeutige Zuordnung der Genera zu bestimmten Pluraltypen nicht vorliegt, lassen sich doch einige Relationen aufzeigen. Pluralformen des Typs *Hunde, Bäume* sind charakteristisch für starke Maskulina, *Kinder, Blätter* für Neutra und *Frauen* für Feminina«. (§ 77, letzter Absatz).

Wir begnügen uns jedoch nicht mit dem kurzen Hinweis auf die Beispiele, die das belegen. Vielmehr versuchen wir (in Kap. 4B von DEUTSCH AKTIV NEU Lehrbuch 1A, S. 57/58), diese Relationen in einer Weise aufzuzeigen und darzustellen, die verstehbar, behaltbar und anwendbar ist: Die jeweils auf dem »Plural-Computer« aufleuchtenden Merkmale der betreffenden Substantive legen die jeweilige Pluralbildung nahe. Danach gehören zu:

- Typ 1 (-e) vor allem einsilbige Substantive (besonders viele *maskuline*, viele *neutrale*, einige *feminine*), die *auf Konsonant enden*;
- Typ 2a (-n) vorwiegend *feminine* Substantive, die *auf -e enden*;
- Typ 2b (-en) ebenfalls vorwiegend *feminine* Substantive, die *aber auf Konsonant enden*;
- Typ 3 (--) vorwiegend *maskuline* und *neutrale* Substantive, die *auf -el, -en, -er enden*;
- Typ 4 (-er) vorwiegend *neutrale einsilbige* Substantive, die *auf Konsonant enden*;
- Typ 5 (-s) viele *Fremdwörter* aus dem *Englischen* und *Französischen*.

Ein Problem besteht freilich weiterhin darin, daß es bei den genannten Merkmalen und Zuordnungen Überschneidungen zwischen den einzelnen Gruppen gibt und weitere »Ausnahmen« hinzukommen. Gleichwohl kann die so gebotene Information für viele Lerner(innen) hilfreich sein, zumal sie sich im Unterricht noch weiter »vereinfachen« (und vergrößern) lassen, etwa in Form der folgenden Übersicht:

| Typ | | Plural |
|-----|--------------------|--------|
| 1 | mask. + Konsonant | → -e |
| 2a | fem. + -e | → -n |
| 2b | fem. + Konsonant | → -en |
| 3 | -el, -en, -er | → -- |
| 4 | neutr. + Konsonant | → -er |
| 5 | Fremdwort | → -s |

Beispiel 2: Struktur der Nebensätze im Deutschen

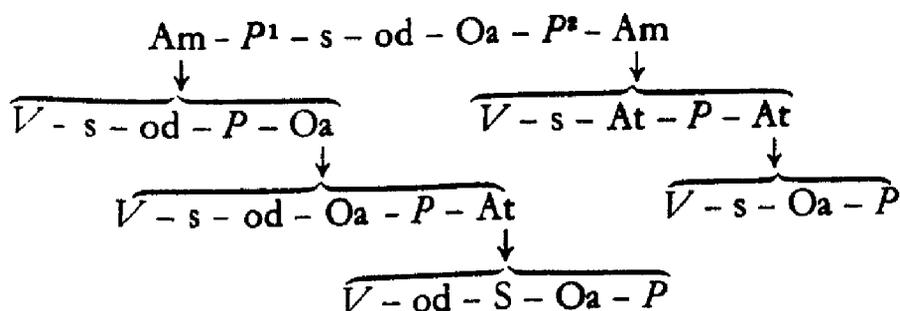
Als nächstes stellen wir Sprachbeschreibungen aus Grammatiken vor, die bereits im Hinblick auf das Erlernen des Deutschen als Fremdsprache konzipiert worden sind; aber trotz dieser Zielrichtung (bei der die lernpsychologische Komponente stärker zum Ausdruck kommen sollte) begegnen auch in diesen Darstellungen die genannten Merkmale linguistischer Grammatiken (Totalität, Abstraktheit, Kürze), die den lernpsychologischen Kategorien der Verstehbarkeit, Behaltbarkeit und Anwendbarkeit strikt zuwiderlaufen.

Das erste Beispiel stammt aus SCHULZ/GRIESBACH: Grammatik der deutschen Sprache, München ¹¹1972:416-417. Einer Darlegung der komplizierten Abhängigkeitsverhältnisse im vielfach gegliederten Satz schließt sich folgendes Satzbildbeispiel an:

Das folgende Satzbild verdeutlicht die verschiedenen Abhängigkeiten:

| | | |
|----------|-----------|--|
| Vorfeld | Gliedsatz | |
| | 1. Grades | Wenn du mir versprichst, |
| | 2. Grades | <i>daß</i> du mir das Geld wiedergibst, |
| | 3. Grades | <i>sobald</i> dir dein Vater den Scheck geschickt hat, |
| | Satzfeld | KANN ICH DIR DIE 100 MARK GEBEN. |
| Nachfeld | Gliedsatz | |
| | 1. Grades | obwohl ich noch mindestens zwei Wochen warten muß, |
| | 2. Grades | <i>bis</i> ich mein nächstes Gehalt bekomme. |

Dieser Satz ergibt folgendes Satzbild:



Das zweite Beispiel ist entnommen aus HELBIG/BUSCHA: Deutsche Grammatik, Ein Handbuch für den Ausländerunterricht, Leipzig 1975:566. Einer kurzen Beschreibung der gewöhnlichen Form der Nebensätze folgt eine Übersicht über »Ausnahmen« bezüglich der Endstellung des finitiven Verbs:

»Folgende Nebensatzarten zeigen keine Endstellung des finiten Verbs:

1. Konzessivsatz ohne Konjunktion:

Spitzenstellung des finiten Verbs

Sei die Arbeit auch schwer, sie muß geschafft werden.

Mag er auch noch wenig Erfahrung haben, so weiß er doch sehr viel.

2. Konditionalsatz ohne Konjunktion:

Spitzenstellung des finiten Verbs

Kommt er morgen, (so/dann) können wir alles besprechen.

Solltest Du sie treffen, sage ihr bitte Bescheid.

3. Objektsatz ohne Konjunktion:

Die Wortstellung ist wie im Hauptsatz. Konjunktionslose Objektsätze stehen nach den Verben des Sagens, Denkens und Fühlens.

Ich dachte, er hätte seine Prüfung abgelegt.

Ich hoffe, er hat seine Arbeit abgeschlossen.

4. Irrealer Komparativsatz mit Konjunktion *als*:

Das finite Verb steht unmittelbar nach der Konjunktion *als*.

Es schien so, als schlief sie fest.«

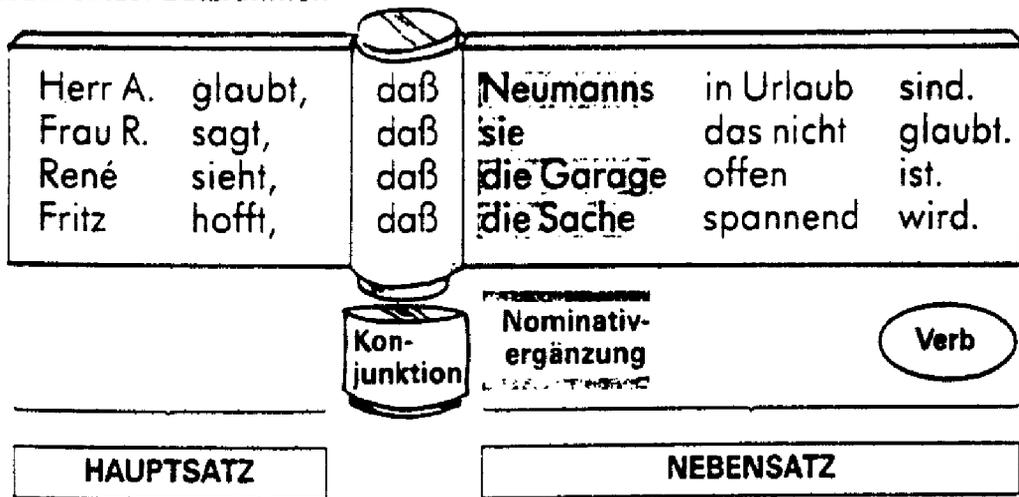
Mit den Beispielen sollen diese Beschreibungen grammatischer Erscheinungen nicht abgewertet werden. Es soll lediglich verdeutlicht werden, daß sie in der vorliegenden Form für Sprachlernzwecke (wenn überhaupt) nur bedingt zu gebrauchen sind.

Eine Darstellung der Grundstruktur der Nebensätze im Deutschen muß demgegenüber die folgenden zentralen Informationen möglichst konkret und möglichst anschaulich vermitteln:

1. Im Nebensatz steht (anders als im Hauptsatz) das Verb in der Regel am Ende.
2. Im Nebensatz steht (anders als im Hauptsatz) das Subjekt (die Nominativergänzung) in der Regel unmittelbar nach dem den Nebensatz einleitenden Wort.
3. Der Nebensatz wird in der Regel durch eine Konjunktion (oder ein Relativpronomen) eingeleitet.

Im Lehrbuch DEUTSCH AKTIV NEU 1B (S. 20) sieht das folgendermaßen aus:

4.2 Nebensätze: Satzrahmen



Über die *Bedeutung* (Semantik) der verschiedenen Nebensatzarten ist damit noch nichts gesagt. Sie ist (neben der Form der Nebensätze) das zweite zentrale Lernziel in diesem Bereich; es wird im Lehrbuch DEUTSCH AKTIV NEU 1B ausführlich, anschaulich und konkret vermittelt.

Die bisherigen Beobachtungen und Ausführungen lassen sich etwas folgendermaßen zusammenfassen:

1. Die Darstellung grammatischer Formen, Strukturen und Funktionen in den verschiedenen Grammatiken des Deutschen weist zum Teil erhebliche Unterschiede auf.
2. Diese Unterschiede betreffen einerseits den Inhalt und den Umfang der Information, andererseits insbesondere die Art der Darstellung und Präsentation.
3. Diese Unterschiede zeigen sich bereits bei scheinbar so einfachen Sachverhalten wie der Pluralbildung und der Grundstruktur der Nebensätze im Deutschen. Bei schwierigeren grammatischen Themen und Fragen, zumal bei solchen Fragen, deren Beantwortung selbst heute noch unter Sprachwissenschaftlern umstritten ist, und allemal bei solchen, von denen die Sprachwissenschaft insgesamt noch viel zu wenig weiß, sind die genannten Unterschiede um so größer.
4. Unter den (lernpsychologischen) Gesichtspunkten der Verstehbarkeit, Behaltbarkeit und Anwendbarkeit des Verstandenen und Behaltene im rezeptiven und produktiven Sprachgebrauch gewinnt die Frage nach der *Art der Darstellung* der grammatischen Formen, Strukturen und Funktionen eine entscheidende Bedeutung.

Abstrakte (metasprachliche) Beschreibungen (das läßt sich auch im »Selbstversuch« nachvollziehen) errichten bereits Verstehensbarrieren und machen Sachverhalte schwer verständlich, die in ihrem Kern weit weniger schwierig sind. Demgegenüber scheinen konkrete Beispiele, die

gut visualisiert sind und die für die Anwendung benötigte Teilabstrahierung ermöglichen, das Verstehen, Behalten und Anwenden zu fördern.

c) Was sind die wesentlichen Merkmale einer Lerner-Grammatik?

Dem Vergleich der Konzepte linguistischer Grammatiken auf der einen und einer Lerner-Grammatik auf der anderen Seite sind zum Teil bereits die wesentlichen Merkmale einer Lerner-Grammatik zu entnehmen.

Wir beschreiben und erläutern diese Merkmale im folgenden noch einmal kurz und diskutieren die Fragen, die sich jeweils ergeben, mit dem Ziel, zu konkreten Handlungsanweisungen für die Erstellung einer Lerner-Grammatik wie auch zu ersten Empfehlungen für die Grammatikarbeit im Unterricht zu kommen.

1. Ziel einer Lerner-Grammatik (wie auch der Grammatikarbeit im Unterricht) ist die Unterstützung und Förderung des Erlernens einer Fremdsprache.

Jede Sprachbeschreibung im Lehrbuch wie auch jede Grammatikarbeit im Unterricht wird sich die Frage gefallen lassen müssen, ob und inwieweit sie diesem Ziel erkennbar dient oder nicht. Dient sie diesem Ziel nicht, ist sie nicht nur überflüssig, sondern darüber hinaus eine Zeitverschwendung und damit für den Lernprozeß ausgesprochen schädlich.

2. Eine Lerner-Grammatik muß aus der verwirrenden und zum Teil nicht systematisierbaren Fülle und Vielfalt der Aspekte auswählen.

Allgemeine Kriterien dieser zu treffenden Auswahl sind:

a) Gebrauchsüblichkeit und Gebrauchshäufigkeit der jeweiligen Formen, Strukturen und Funktionen und

b) Reichweite der entsprechenden Regularität.

Dabei ist zu beachten, daß in jedem Fall aufs neue entschieden werden muß, ob und wie viele »Ausnahmen« von der jeweiligen »Regel« von Anfang an mitzuliefern oder auch zunächst oder ganz zu vernachlässigen sind. Das Lernerinteresse und die Lernerbedürfnisse sind im Unterricht immer zu berücksichtigen und können dazu führen, daß in manchen Fällen weniger, in anderen mehr Informationen über das jeweilige sprachliche Teilsystem vermittelt werden.

3. Eine Lerner-Grammatik muß die Formen, Strukturen und Funktionen der (Fremd-)Sprache so konkret und anschaulich wie möglich und nur so abstrakt wie unbedingt nötig darstellen.

Das läßt sich durch Beispielmateriale, in dem das »Original«, die Sprache

selbst erscheint, sowie die Ausnutzung aller Möglichkeiten der Visualisierung erreichen. Dies darf jedoch nicht zu einer reinen »Beispiel-Grammatik« führen, da diese nicht dem Prinzip der Anwendbarkeit und Transferierbarkeit Rechnung trägt. Die Darstellung sollte vielmehr so sein, daß sie den Lernenden über das Erkennen der allen Beispielen gemeinsamen »Regularität« eine Generalisierung erlaubt. Da diese Generalisierung immer eine gewisse Abstraktion von den jeweils konkreten Beispielen beinhaltet, muß darauf geachtet werden, daß (um Verstehbarkeit und Behaltbarkeit nicht zu gefährden) dieser Abstraktionsprozeß nicht weiter als unbedingt nötig führt. Dies läßt sich zum Beispiel dadurch erreichen, daß die generalisierbare Struktur gleichsam wie auf einem Röntgenschirm hinter den konkreten Beispielen in partiell abstrakter Form erscheint.

4. Eine Lerner-Grammatik darf nicht nach Kürze und schon gar nicht nach Formelhaftigkeit streben.

So genügt es beispielsweise nicht, in kürzester Form Endungen von Substantiven oder Verben im Überblick aufzulisten; vielmehr müssen diese Endungen (z.B. die Verbendungen) in ihrem Zusammenspiel mit den Verbstämmen immer wieder aufs neue konkret dargestellt und optisch hervorgehoben werden; so prägt sich das konkrete Beispiel und darüber hinaus und gleichzeitig die allgemeine Regularität ein.

5. Eine Lerner-Grammatik muß den lernpsychologischen Kategorien der Verstehbarkeit, Behaltbarkeit und Anwendbarkeit verpflichtet sein. Ihre Brauchbarkeit oder Unbrauchbarkeit ergibt sich anhand dieser drei zentralen Kategorien.

Für die Lernenden (auch und vor allem im Unterricht) muß der *Prozeß* der Entdeckung sprachlicher Formen, Strukturen und Funktionen immer wieder neu aufgerollt werden. Dabei ist der (induktive) Weg »nach vorn«, vom »Modell-Original« (der konkreten Sprache) zum »Modell« (der »Regel«) dem umgekehrten Weg (von der »Regel« zur konkreten Sprache) vorzuziehen, weil er

a) beim Modell-Original ansetzt und damit vom leichter Verstehbaren, weil Konkreten, zum schwerer Verstehbaren, weil (partiell) Abstrakten, führt, und weil er

b) die Selbständigkeit der Lernenden bei der Erkenntnisgewinnung herausfordert und so erfahrungsgemäß auch zu besserem Verstehen und leichtem Behalten führt.

Dieser induktive Weg hat den weiteren Vorteil, daß die Lernenden zunehmend in die Lage versetzt werden, selbst Regularitäten zu erschließen, auch wenn fehlerhafte Generalisierungen nie ganz auszuschließen sind.