

1. Begriff der Grammatik¹

1. *Prozedurales* oder *implizites* Sprachwissen (wissen wie...):
Das Sprachwissen ist unbewusst und kann nicht verbalisiert werden, äussert sich aber in der Handlung.
2. *Deklaratives* oder *explizites* Sprachwissen (wissen, dass...):
Wissen über die Sprache: Paradigmen, Regeln usw. Wir haben bewussten Zugang dazu.
3. *Lernersprache, Interimssprache, Interlanguage*: Eigenständiges Sprachsystem, das Elemente der Ausgangssprache und der Zielsprache (*Language transfer*), aber auch eigenständige sprachliche Merkmale (z.B. *Übergeneralisierungen*) enthält. Entspricht dem, was die Lernenden ihrem Stand entsprechend grammatisch tun können.

Wir können den Spracherwerb nicht steuern: Wir können sprachliche Kenntnisse vermitteln, was die Lernenden davon aufnehmen, wissen wir nicht. Der *Input* ist steuerbar, nicht aber der *Intake*.

2. Wieviel Grammatik ertragen die Lernenden?

Das Mass an expliziter Grammatik ist abhängig vom Alter und den intellektuellen Fähigkeiten der Lernenden:

1. Jüngere Kinder lernen tendenziell implizit: Unterricht im Sinne eines Sprachbades (z.B. Englisch auf der Primarstufe).
2. Ältere Lernende profitieren von einem Unterricht, in dem sich implizites und explizites Lernen ergänzen (z.B. auf der Oberstufe).
3. Unsere schulischen Lernsituationen sind sehr stark auf den Erwerb von Sprachwissen ausgerichtet: Vorteil der Sekundarschüler gegenüber den Realschülern.
4. Beim ausserschulischen, *natürlichen* Spracherwerb fällt die Intelligenz weniger ins Gewicht.

3. Grammatik im Unterricht

„Der Text [...] ist Ausgangs- und Endpunkt eines didaktisch-methodisch gestuften Erwerbsprozesses, der den Lernenden Bildung und Funktion der Strukturen transparent macht und sie zum selbstständigen, kontextgerechten Gebrauch grammatischer Formen befähigt.“ (Zydatiss, 2000)

1. Einführung:
Inhalts- und Situationsbezug. Grammatische Strukturen von ihrer Form und Funktion her *wahrnehmen* und *verstehen*.
2. Einüben:
Die grammatische Struktur steht im Zentrum des Geschehens. Das Üben einer Struktur löst *keine Automatisierung* des Sprachwissens aus; hingegen wird eine solche *vorbereitet* → kein Überangebot an Übungen.
3. Transfer und Anwendung:
Inhalts- und Situationsbezug. Anwendung der Strukturen in zunehmend komplexeren Situationen.

¹ Vgl. Portmann-Tselikas, P. (2003). Grammatikunterricht als Schule der Aufmerksamkeit. In *Babylonia*, 2/03, S. 9-14.

4. Automatisierung

Gebrauch der Sprache in echten Kommunikationssituationen:

Eine Automatisierung der Sprache „passiert“ unbewusst in *Interaktionssituation* mit Menschen, mit Texten und mit Medien:

„Eine Fremdsprache lernt man nur dann als Kommunikationsmedium benutzen, wenn sie ausdrücklich und genügend oft in dieser Funktion ausgeübt wird.“ (Butzkamm, 1989)

Inhaltsorientierter Unterricht:

Wichtig ist auch die *Motivation* der Lernenden: Neue Lehrmittel orientieren sich deshalb an informativen, interessanten Inhalten und nicht an der grammatisch-formalen Progression.

5. Fehlerkultur

Es besteht ein Unterschied zwischen *errors* und *mistakes*:

1. Unter *errors* versteht man *Kompetenzfehler*: Systematische Fehler, die den aktuellen Stand der Sprachentwicklung eines Lernenden aufzeigen. (z.B. In einem englischen Text fehlt regelmässig das -s in der 3. Pers. Sg. Präs.)
2. Unter *mistakes* versteht man *Performanzfehler*: Versehentliche und unsystematische Schreibfehler oder Versprecher. (z.B. im gleichen Text steht, von zwei Ausnahmen abgesehen, das Plural-s.)

Hauptregel bei der Fehlerkorrektur:

In **Grammatikübungen**: from *accuracy* to *fluency*
In **Kommunikationsübungen**: from *fluency* to *accuracy*

Bsp. 2: Eine fatale Verwechslung

Stellen Sie sich die folgende Situation vor:

Englischstunde in einer 9. Klasse zum Thema „Essen in England“: Der Lehrer hat eine englische Speisekarte mitgebracht, die er an der Wandtafel aufhängt. Die Klasse ist um die Wandtafel versammelt, der Lehrer stellt Fragen wie: «*What can we eat in this restaurant?*» oder: «*Are there also desserts?*»

Es liest jeweils ein Schüler oder eine Schülerin von der Karte. Bei den Desserts liest die Schülerin R.. «Applepie», wobei sie «pie», wie es in deutscher Lese-Art wäre, mit langem «i» ausspricht, also «applepii».

Der Lehrer wiederholt und korrigiert ganz kurz: «applepäi, yes» sagt er, und schon geht es weiter auf der Karte.

Zwanzig Minuten später sitzen die Schülerinnen und Schüler an ihren Pulten, im Buch finden sich nun noch Speisen, die auf der Karte an der Wandtafel nicht vorkamen, u.a. «peasoup», wie eine Schülerin richtig liest (eben mit langem «i»). «Peasoup, was ist das?» fragt nun der Lehrer. «Kuchen ... Kuchensuppe», antwortet der Schüler A. etwas zaghaft. Darauf der Lehrer, mit entsetzter Stimme: «nein nein, also...!»

Was ist hier schief gelaufen?

(Beispiel aus: *Schulpraxis* 11/99)