



Erik Kwakernaak
Groningen (NL)

CEF und Grammatik

Replik auf den Artikel „Akzeptanz der pädagogischen Funktion des ESP“ von Gerard Westhoff in *Babylonia* 2/2004

The dichotomy made by Westhoff between a subject-matter oriented curriculum and a competence oriented curriculum, in which subject matter orientation is equated with grammar in foreign language education is not valid according to the author. He points out that in school systems the need for transparency in the teacher-learner contract leads to a preference for grammar-oriented approaches because their assessment is easier. The acceptance of the CEF is problematic in school settings because the correctness criteria are not very operational. Instead of a dichotomy between competence and grammar it would be better to try and find a new balance and a new role for grammar. He believes a sequencing of grammatical phenomena to raise learners' awareness and then adding speech acts (can-do statements) is a better approach than the other way around. (eds.)

In seinem Artikel baut Prof. Dr. Gerard Westhoff (Universität Utrecht, Niederlande, und niederländisches Büro für Fremdsprachen) einen Gegensatz zwischen „Lehrstofforientierung“ und „Kompetenzorientierung in Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung“ auf. Von der teils neuen Terminologie abgesehen, erinnert dieser Gegensatz sehr stark an die Diskussionen, die bereits vor einem Vierteljahrhundert geführt wurden. Ob wir nun vom „kommunikativen Ansatz“, von „Fertigkeits-“ oder „Kompetenzorientierung“ sprechen, Hauptsache ist, dass immer noch „Grammatik“ als Reizwort gebraucht wird. Westhoff schreibt in seinem Artikel auf S. 54:

„Im Gegensatz zu den in den meisten Lehrwerken üblichen Ordnungen von Lehrstoff-Einheiten, entsprechen die CEF-Niveaus der Entwicklung der Sprachkompetenz – so, wie wir sie aus der Spracherwerbtheorie kennen. Diese Sichtweise führt u.a. zur Annahme, dass der Fremdspracherwerb mit dem Aufbau einer inhaltlichen, semantischen Komponente anfängt und dass die unterstützende Funktion von grammatischen Regelkenntnissen erst viel später einsetzt. (Im CEF markiert der wahrnehmbare Einsatz von Grammatikkenntnissen den Übergang von B1 zu B2.) Im lehrstofforientierten Unterricht wird gerade umgekehrt gedacht. Dort bildet der Aufbau von Regelkenntnissen den Anfang, in der Hoffnung, dass diese Kenntnisse später bei semantischen Äusserungsbedürfnissen und erst nach hinreichendem, oft inhaltsarmem Üben ‚unterstützend‘ angewandt werden. Dieser Unterschied in der Sichtweise führt zu entscheidenden Unterschieden z.B. in der Grammatikfehlertoleranz und in der Curriculumplanung insgesamt.“

An sich ist nichts gegen die Sichtweise einzuwenden, dass (re)produktive Beherrschung von Vokabular am Anfang des Lernprozesses viel wichtiger ist als produktive Beherrschung von grammatischen Strukturen, da diese im Schnitt viel weniger Bedeutung vermitteln und entsprechend weniger zur Verständigung beitragen. Nur leuchtet mir Westhoffs Reduktion von „Lehrstoff“ auf Grammatik und dann noch weiter auf „grammatische Regelkenntnisse“ nicht ein. Unter „Lehrstoff“ werden seit eh und je auch Lexik, Aussprache und Rechtschreibung verstanden. „Grammatik“ als Gegensatz zu „Kompetenzorientierung“ zu präsentieren schafft Unklarheit, da der CEF, sozusagen die Bibel der Kompetenzorientierung, von einer grammatischen Kompetenz spricht (S. 112ff.). Vor allen Dingen jedoch scheint mir Westhoffs Gegensatz nicht förderlich für die Akzeptanz von Innovationsversuchen, die er sich zur Aufgabe gemacht hat.

Zweifelloso lebt die Sprachlerntheorie der Grammatik-Übersetzungsmethode in den Köpfen vieler Sprachlehrer weiter. Andererseits ist seit den 80er Jahren des vergangenen Jahrhunderts mehr passiert, als Westhoff unterstellt, auch und sogar in den Niederlanden, die von ihm als stark „Lehrstofforientiert“ dargestellt werden. Das mag stimmen, wenn auch die von Westhoff angegebene Ursache, nämlich dass die Niederlande zu den Ländern „mit zentralen, einheitlichen, nationalen Abschlussprüfungen“ gehören, m.E. nicht zutrifft. In den niederländischen Prüfungsbestimmungen ist seit eh und je von grammatischer und an-

derer Korrektheit nur sehr beiläufig und unspezifisch die Rede. National einheitlich überprüft wird nur das Leseverstehen, bei dem grammatische Probleme eine untergeordnete Rolle spielen. Schreiben und Sprechen werden in schuleigenen Prüfungen, seit etwa 1970 ohne externe Kontrolle, beurteilt. Lenkung durch Lehrpläne findet nicht statt.

Die wesentlichen Ursachen liegen nach meiner Meinung nicht an erster Stelle in der gesellschaftlichen Selektionsfunktion (Westhoffs „Sortierfunktion“) der Schule, sondern in der Lehrer-Schüler-Konstellation in der Regelschule. Richtig ist, was Westhoff auch andeutet, dass in der Schulpraxis die Kontrollierbarkeit, Messbarkeit und Beurteilbarkeit der Lernergebnisse eine wesentliche Rolle spielen. Ihre Funktion ist aber nicht nur Schüler zu selektieren, sondern auch eine bessere Transparenz im Vertrag zwischen Lehrer und Schüler herzustellen. Der Schüler will wissen, was der Preis für die Ware ist, die er vom Lehrer kaufen will, nämlich die Note, die letztendlich zum Schulabschluss und der gesellschaftlich anerkannten Qualifikation führt. Es mag sein, dass dieser Handelsgeist in der niederländischen Schulkultur besonders stark ausgeprägt ist.

Ich glaube nicht, dass man diesem Problem wirklich beikommt, indem man den Lehrern eine neue Form des Fremdsprachenunterrichts aufzudrücken versucht, die ihnen nicht die für sie unentbehrliche Transparenz der angestrebten Lernergebnisse bietet. Zum Verzicht auf diese Transparenz fordert sie Westhoff in seinem Artikel auf. Das ist aber eine Überforderung, solange sie unter Bedingungen arbeiten müssen, die in den Diskussionen über sprachdidaktische Innovation zu oft vernachlässigt werden: grosse Klassen mit mündigen und oft wenig motivierten Schülern, die sich seit den 60er Jahren erheblich emanzipiert haben und sehr ungern ihre wichtigste Waffe, nämlich ihre

Muttersprache, ohne Gegenleistung aufgeben, und zwar zugunsten einer Zielsprache, die in der Macht des Lehrers steht. Solange dieser nicht genau, konkret und für Schüler begreiflich angeben kann, was gelernt und was wie gut gekonnt werden muss, hat er begründete Vorbehalte, seinen Fremdsprachenunterricht neu einzurichten.

Mit dem CEF ist der Fremdsprachenunterricht auf dem Weg, sich neue Lernzieldefinitionen und -spezifizierungen zu geben. Der Prozess begann bereits vor einem Vierteljahrhundert mit den Threshold Level-Beschreibungen, aus denen sich der CEF und Folgeprojekte wie „Profile Deutsch“ und das ESP weiterentwickelt haben. Der Prozess ist noch nicht zu Ende, und die Ergebnisse sind für die Schule nach meiner Einschätzung immer noch nicht wirklich praxisreif. Ich betone: für die Schule. Es ist kein Zufall, dass CEF, „Profile Deutsch“ und ESP ausserhalb der Schule, in der Berufs- und Betriebsausbildung und in Sprachinstituten wesentlich schneller und leichter auf Akzeptanz und Aufnahme stossen.

Was mir die Akzeptanz in den Schulen zu hemmen scheint, ist die Vernachlässigung des Korrektheitsaspekts der beschriebenen Sprachleistungen. Im CEF und in den von ihm abgeleiteten Instrumenten sind die Korrektheitskriterien zu wenig spezifisch, um es den Lehrern zu ermöglichen ihre Schüler unter den Leistungsdruck zu setzen, der eine *conditio sine qua non* der Regelschule ist.

Abgesehen davon bemüht sich die Fremdsprachendidaktik seit längerer Zeit, von der simplen Grammatikfeindlichkeit der 70er und 80er Jahre weg zu einer neuen Positionierung der Grammatik innerhalb des Fremdsprachenunterrichts zu kommen. Das hat auch mit den Entwicklungen in der Zweit- und Fremdspracherwerbsforschung zu tun. Stephen Krashens Monitor-Theorie mit seiner extremen

no-interface-Position löste Anfang der 80er Jahre eine weltweite Diskussion aus, die um 1990 in eine nuancierte Stellungnahme der namhaften Teilnehmer (z.B. Larsen-Freeman und Long 1991) mündete. Westhoff belebt aber, als wäre nichts geschehen, den Antagonismus der 80er Jahre neu: „Grammatik“ als Gegensatz zur „Kompetenzorientierung“ (als neuere Erscheinungsform des kommunikativen Ansatzes).

Dabei setzt er nebenbei eine Behauptung in die Welt, die ich widerlegen möchte, damit sie sich nicht noch weiter über die niederländischen Grenzen hinaus verselbständigt und verbreitet, zum Nachteil des Innovationsprozesses. Er spricht im oben angeführten Zitat von der

„Annahme, dass [...] die unterstützende Funktion von grammatischen Regelkenntnissen erst viel später einsetzt.“

und begründet das mit einem Verweis auf den CEF:

„(Im CEF markiert der wahrnehmbare Einsatz von Grammatikkenntnissen den Übergang von B1 zu B2).“

Dieser unspezifizierte Verweis findet keine Grundlage im CEF. Ich spezifiziere und kommentiere die einschlägigen Passagen.

Auf S. 35 wird den Lernenden auf Stufe B2 „a new degree of language awareness“ zugeschrieben, der mit folgenden Verhaltensweisen konkretisiert wird:

„correct mistakes if they have led to misunderstandings; make a note of ‘favourite mistakes’ and consciously monitor speech for it/them; generally correct slips and errors if he/she becomes conscious of them; plan what is to be said and the means to say it, considering the effect on the recipient/s“.

Diese Konkretisierung von “language awareness” als Fehlerbewusstsein sagt nichts über einen „wahrnehmbaren Einsatz von Grammatikkenntnissen“ aus und spricht schon gar nicht von

„grammatischen Regelkenntnissen“, mit denen Westhoff offensichtlich explizite, deklarative Kenntnisse meint. Die Korrektur von eigenen Fehlern muss nicht unbedingt auf Grund von deklarativen Kenntnissen erfolgen. Fehler kommen nicht nur im grammatischen, sondern in allen anderen Sprachbereichen vor: Aussprache, Rechtschreibung, Vokabular, Pragmatik. Der CEF spricht von Fehlern, die zu Missverständnissen führen, und das sind nicht vorrangig die grammatischen.

Wenn die Autoren des CEF dem Übergang zu B2 eine besondere Bedeutung für die grammatische Kompetenzentwicklung zuschreiben würden, dann wäre es unlogisch und inkonsequent, dass sie das bei der „illustrative scale for grammatical accuracy“ auf S. 114 nicht aufgreifen. Dort werden die Stufen B1 und B2 in Formulierungen wie „reasonably accurate“ vs. „good grammatical control“ beschrieben. Daraus entsteht das Bild eines allmählichen Wachstums, nicht eines Durchbruchs. Es fehlt jeglicher Hinweis auf den bewussten Einsatz expliziter Regeln.

Diese Frage der expliziten Regeln wird im Abschnitt 6.2.2 „How do learners learn?“ auf S. 139f. thematisiert. Dort skizziert der CEF die *full interface* bzw. *no-interface hypothesis* und mögliche Positionen dazwischen. Er bezieht jedoch ausdrücklich und überdeutlich in dieser Frage keine Position, sondern er überlässt das seinen Benutzern, entsprechend seinem Ausgangspunkt auf S. 8, dass er „non-dogmatic“ sein will: „not irrevocably and exclusively attached to any one of a number of competing linguistic or educational theories or practices“.

Auf S. 152 heisst es:

„The Framework cannot replace reference grammars or provide a strict ordering (though scaling may involve selection and hence some ordering in global terms) but provides a framework for the decisions of practitioners to be known“.



Labirinto.

Und entsprechend auf derselben Seite:

Users of the Framework may wish to consider and where appropriate state:

- [...]
- the extent to which learners are to be made aware of the grammar of (a) the mother tongue (b) the target language (c) their contrastive relations.”

Auch hier findet sich kein Hinweis darauf, dass der CEF einer bestimmten Stufe der kommunikativen Kompetenz einen Durchbruch im bewussten Einsatz von deklarativen grammatischen Kenntnissen zuordnen würde. Das wäre sehr aufsehenerregend, fände jedoch, soweit ich sehen kann, keinerlei Rückhalt in der Zweit- bzw. Fremdspracherwerbsforschung. Mit vollem Recht enthält sich der CEF einer solchen Behauptung.

Das Problem des Grammatikunterrichts in einem kompetenzorientierten bzw. kommunikativen Curriculum ist nicht so einfach zu lösen, dass es nur um die Anwendung von „grammatischen Regelkenntnissen“ ginge, die erst ab Stufe B2 des CEF, also nur für sehr wenige, weit fortgeschrittene Schüler, relevant würde. Es geht auch

um die rezeptive, semantische und notwendigerweise auch formale Analyse von grammatischen Strukturen, die von Anfang an eine Rolle spielt; es geht sowohl um un- und halbbewusste als um vollbewusste Analyse und (Re-)Produktion von grammatisch geformten Spracheinheiten; es geht um Induktion neben Deduktion; es geht auch um den enormen Unterschied zwischen der schriftlichen und der mündlichen Sprachverarbeitung und Produktion; es geht auch um die Entwicklung kompensierender Strategien wie z.B. die Benutzung von Wörterbüchern und Nachschlagegrammatiken; es geht auch um erhebliche Unterschiede zwischen Lernertypen; es muss auch differenziert werden zwischen Sprachen, die grammatisch schwächer bzw. stärker kontrastieren. Klar ist, dass der überbewertete, überladene und einseitig deduktive Grammatikunterricht der Grammatik-Übersetzungsmethode erstens nur ganz bestimmte Lernertypen bedient hat (die dann oft später selbst Fremdsprachenlehrer wurden) und zweitens auf das Schreiben ausgerichtet war. Andere Lernertypen und das Lernziel Sprechen erfordern eine neue Grammatik-Didaktik-Methodik. Dazu ha-

ben viele, u.a. ich selbst, auch in Babylonien (Kwakernaak 2003) Analysen gebracht und Vorschläge gemacht, die nicht einen einfachen Gegensatz zwischen kommunikativer und grammatischer Kompetenz heraufbeschwören, sondern versuchen ein neues Verhältnis zwischen beiden auszuloten.

Noch ein Wort zu Westhoffs Sicht auf die „in den meisten Lehrwerken üblichen Ordnungen von Lehrstoff-Einheiten“, die im Widerspruch zu einer vom CEF gesteuerten Curriculumplanung stehen würden. Ich habe bereits die Aussage des CEF (S. 152) zitiert, dass er kein „strict ordering“ grammatischer Strukturen, sondern nur einen Rahmen bieten kann. Seit der Entstehung des kommunikativen Ansatzes hat man Versuche angestellt, die grammatischen Teillehrpläne auf vorrangig durch Sprachhandlungen bestimmte Progressionen in den Lehrplänen und Lehrwerken abzustimmen. Eine eindeutige, strenge Progression von Sprachhandlungen ist aber aus dem CEF nicht abzuleiten, zumindest nicht innerhalb der einzelnen Stufen. Ein Beispiel aus A2: Ob zuerst das Teillernziel „make and respond to invitations, suggestions and apologies“ und dann „say what he/she likes and dislikes“ in Angriff genommen wird oder umgekehrt, ist egal. Übrigens fragt man sich oft, ob nicht auch zahlreiche andere Teillernziele aus unterschiedlichen Stufen recht beliebig ausgetauscht werden könnten. Wenn es aber um die Entwicklung der grammatischen Kompetenz geht, drängen sich viel mehr Überlegungen auf, die für ganz bestimmte Bewusstmachungs- und Übungsreihenfolgen sprechen, nicht zuletzt auf Grund empirischer Beobachtungen und wissenschaftlicher Analysen, die natürliche Erwerbsreihenfolgen bestimmter grammatischer Strukturen bzw. Strukturkomplexe nahelegen. Ich bleibe nach wie vor bei meiner Stellungnahme (Kwakernaak 1996: 201), dass es sinnvoller ist, zuerst eine grammati-

sche Bewusstmachungsreihenfolge zu entwerfen und dann dazu passende Sprachhandlungen zu suchen (unter globaler Rücksichtnahme auf den CEF), als umgekehrt.

Das bedeutet keine Rückkehr in vergangene Zeiten, sondern eine sehr gründliche Revision der üblichen Grammatikprogramme, nicht aber in dem Sinne, dass es nur um „grammatische Regelkenntnisse“ ginge und dass diese erst ab Stufe B2 relevant würden. Nicht nur in den Überzeugungen von Lehrern, sondern auch in der Sicht von Spracherwerbsforschern wird die grammatische Kompetenz der Lernenden von Anfang an angesprochen. Das didaktisch-methodisch zu negieren macht ebenso wenig Sinn wie die Überbetonung und Überladung von früher.

Auch innovationsstrategisch halte ich es für verfehlt, immer noch und wieder in die gleiche Kerbe zu hauen wie vor 20 und 30 Jahren. Ich glaube nicht, dass Westhoffs Präsentationsweise das Innovationsangebot attraktiver macht als ob die Lehrer, die Jahrzehnte lang dem Aufruf zur Aufgabe des Grammatikunterrichts getrotzt hätten, die Grammatik nun endlich gegen „die pädagogische Funktion des ESP“ austauschen würden. Wir sollten aus der Geschichte lernen und sie nicht blind wiederholen. Es ist die Aufgabe der Innovatoren, den Bedürfnissen der Lehrerschaft in den Schulen entgegenzukommen, indem sie CEF, ESP und ähnliche Instrumente weiter entwickeln. Dabei ist vorrangig erforderlich, dass sie die Transparenz und die Überprüfbarkeit der Lernziele, auch im Bereich der sprachlichen (nicht *nur*, aber durchaus *auch* der grammatischen) Korrektheit, verstärken. Nicht die Lehrer müssen auf diese Transparenz und Überprüfbarkeit verzichten, sondern die Innovatoren müssen sie herstellen.

Literatur

- COUNCIL OF EUROPE (2001): *A Common European Framework of Reference for Languages*, www.coe.int.
KWAKERNAAK, E. (1996): *Grammatik im Fremdsprachenunterricht. Geschichte und Innovationsmöglichkeiten am Beispiel Deutsch als Fremdsprache in den Niederlanden*, Amsterdam/Atlanta.
KWAKERNAAK, E. (2003): *Grammatik und Sprechen im Fremdsprachenunterricht*, in *Babylonia* 11/2, 22-29.
LARSEN-FREEMAN, D. E. / LONG, M. H. (1991): *An introduction to second language acquisition research*, London.

Erik Kwakernaak

arbeitet seit 1975 als Lehrerausbilder, seit 1988 an der Universität Groningen, Niederlande.