



**Erik Kwakernaak**  
Groningen (NL)

## Grammatikprogression und der GER

*The author refers to an article by Westhoff published in *Babylonia* 1/2007 and questions the latter's attempt to ascribe acquisition theoretical principles to the Common European Framework of Reference. Westhoff postulates the interface at the B1 and B2 level as the moment at which the learner start making conscious use of his knowledge about language and grammar rules. This does not take into account the empirical fact that many learners actually do make conscious use of grammatical knowledge, also at earlier stages of the acquisition process. In addition, no distinction is made between oral and written production. Many learners are able to apply grammatical knowledge during writing before speaking. It is hard to make decisions about grammatical progression in teaching practice. There are the natural acquisition sequences to be considered, but there are also the pragmatic decisions as suggested in *Profile Deutsch*, which can provide guidance to teachers and textbook writers. The author prefers using the term focusing principles to progression of grammatical items.*

*Der Autor nimmt auf einen von Westhoff in *Babylonia* 1/2007 publizierten Artikel Bezug und kritisiert den dort unternommenen Versuch, dem Europäischen Referenzrahmen spracherwerbstheoretische Prinzipien zuzuschreiben. Westhoff postuliert die Schnittstelle zwischen B1 und B2 als den Moment, in dem Lernende bewusst ihre Kenntnisse über Sprache und damit auch grammatische Regelkenntnisse einsetzen würden. Anhaltspunkte dafür bieten aber weder der Referenzrahmen noch die Spracherwerbsforschung. Ausserdem wird in besagtem Artikel nicht zwischen mündlicher und schriftlicher Produktion unterschieden, obwohl Lernende ihre Regelkenntnisse ja oft viel früher beim Schreiben als beim Sprechen anwenden können.*

*Der Autor warnt davor, für die Grammatikprogression den Vorschlägen von "Profile Deutsch" zu folgen, da diese nicht die natürlichen Erwerbssequenzen berücksichtigen, die sich je nach Ausgangssprache des Lernenden unterscheiden. In Bezug auf den Unterricht sollte eher von einer Fokussierungsreihenfolge grammatischer Strukturen als von einer grammatischen Einführungsreihenfolge gesprochen werden.*

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) beschreibt Niveaus von Fremdsprachenbeherrschung. Um als Instrument möglichst breit akzeptiert zu werden, will er keine Methodik vorschreiben, auch nicht für die Grammatik im Fremdsprachenunterricht. Es ist problematisch, den GER als Grundlage einer neuen Sprachlerntheorie in Anspruch zu nehmen, wie Gerard Westhoff das in seinem Artikel „Grammatische Regelkenntnisse und der GER“ in *Babylonia* 1/2007 tut. Über GER-Folgeprojekte wie „Profile Deutsch“ schweigt Westhoff sich aus. Sie ordnen den einzelnen GER-Niveaustufen Sprachmittel zu, auch grammatische. Letzteres hat aber einen Haken.

### 1. Didaktische Theoriebildung

Bestenfalls ein Bruchteil der unterrichtlichen Massnahmen, die den Verlauf einer durchschnittlichen Stunde im schulischen Fremdsprachenunterricht bestimmen, ist wissenschaftlich begründet. Der wichtigste Grund dafür ist selbstverständlich, dass sowohl der

ungesteuerte als auch der gesteuerte Spracherwerb ein unfassbar komplexer und grösstenteils unverstandener Prozess ist.

Aufgabe der Sprachdidaktik und -methodik ist es, ständig didaktische Theoriebildung zu betreiben, und zwar vor zwei Hintergründen: erstens dem der Bedürfnisse des Fremdsprachenunterrichts, die stark durch die institutionellen Bedingungen der Schule geprägt sind, und zweitens dem des aktuellen Standes einschlägiger Wissenschaftsdisziplinen.

Ein Ergebnis didaktischer Theoriebildung ist der GER. Er ist nicht das Ergebnis wissenschaftlich-empirischer Untersuchungen, die belegt hätten, dass die beschriebenen Niveaus von jedem Lernenden oder von den meisten Lernenden in dieser Reihenfolge durchschritten würden. Der GER ist nicht mehr als ein Versuch, eine Reihe idealtypischer Lernerporträts zu entwerfen. Durch den Einsatz hoch entwickelter statistischer Verfahren zur Eichung von Urteilen von erfahrenen Lehrpersonen hat man im GER-Projekt diese Porträts so weit wie möglich zu unsubjektiveren

versucht, doch ihr Impressionismus bleibt unverkennbar.

Der idealtypische Fremdsprachenlernende, der sich aus der Porträtserie herausschält, ist der junge Schüler, der sich über die einzelnen Niveaus hin zum akademisch gebildeten, professionellen Sprachbenutzer entwickelt. Im GER-Projekt hat man die rein sprachlichen Leistungen nicht von den kognitiven bzw. intellektuellen trennen können oder wollen. Eine Folge davon ist, dass Analphabeten und wenig Gebildete kaum weiterkommen können als A2 oder B1, auch nicht in den mündlichen Fertigkeiten, und dass nicht nur sehr wenige Lernende einer Zielsprache, sondern auch wenige *native speakers* derselben Sprache den Forderungen des C2-Niveaus entsprechen können.

Der GER ist entstanden aus dem Wunsch, Sprachbeherrschungsniveaus international vergleichen zu können. Dieser Ursprung hat sehr viel mit Prüfungen, Schulabschlüssen, Sprachdiplomen und -zertifikaten und bedeutend weniger mit der empirisch-wissenschaftlichen Analyse von Spracherwerbsprozessen zu tun. Im Hintergrund steht ein idealtypisches Bildungscurriculum. Genau wie die „Threshold Level“-Veröffentlichungen der 1970er und 1980er Jahre ist der GER ein praktischer Vorschlag für praktische Zwecke. Obwohl er auch ganz anders hätte ausfallen können und andere, zum Teil auch bessere Vorschläge sehr wohl denkbar sind, ist es sinnvoll, ihn erst einmal zu akzeptieren und auszuprobieren.

## 2. Sprachlerntheoretische These

Aus dieser Perspektive gesehen befremdet es, dass Westhoff (2004, 2006, 2007a, b, c) den GER als Grundlage einer sprachlerntheoretischen These in Anspruch nimmt: „Erst beim Übergang zu B2 ist [im GER] zum ersten Mal die Rede davon, dass Lerner ihre Kenntnisse *über* die Sprache *bewusst*

**Westhoffs Festlegung einer Schnittstelle zwischen B1 und B2, an der „formulaic speech“ durch „creative speech“ abgelöst würde, ist willkürlich; sie findet, so weit ich sehen kann, keinerlei Anhaltspunkte in der Spracherwerbsforschung, und Westhoff bringt diese auch nicht bei.**

einsetzen. [...] Lerner beginnen sich der Regelmässigkeiten in der Sprache bewusst zu werden. Sie haben offensichtlich Kenntnisse darüber aufgebaut, was in der Sprache die Regel ist. Und, vielleicht noch wichtiger, sie fangen an, diese Kenntnisse einzusetzen“ (Westhoff, 2007c: 13). „Der Übergang von B1 nach B2 markiert den Zeitpunkt, an dem bewusster Einsatz dieser Kenntnisse [d.h. darüber, was morphologisch und syntaktisch korrekt und was fehlerhaft ist] merklich anfängt eine unterstützende Funktion zu übernehmen“ (a.a.O.: 15).

Ich hatte bereits in *Babylonia 3/2004* (Kwakernaak, 2004) in einer Republik auf einen früheren Artikel von Westhoff (2004) dargelegt, dass eine Durchsicht aller relevanten Stellen im GER für eine solche These keine Belege erbringt. Westhoff beruft sich auf eine einzige, kurze Passage, aus der er zitiert, dass der GER den Lernenden auf Stufe B2 „a new degree of language awareness“ zuschreibt. Er zitiert nicht die Konkretisierung dieser „sprachlichen Aufmerksamkeit“, die der GER darauf folgen lässt: Die Lernenden „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 effects on the recipient/s“ (Council of

Europe, 2001: 35). Westhoff ignoriert das, versteht „language awareness“ als grammatisches Bewusstsein und begründet damit eine Theorie, die dem Übergang zwischen B1 und B2 eine besondere Bedeutung für den Grammatikerwerb beimisst.

Die Spezifizierung des GER von „language awareness“ als kommunikativ-pragmatisches Fehlerbewusstsein sagt nichts über einen bewussten Einsatz grammatischer Regelkenntnisse aus. Im engeren und weiteren Kontext dieses Zitats (a.a.O.: 33-36) spricht der GER weder von grammatischen Regelkenntnissen noch überhaupt von Grammatik. Fehler, die Missverständnisse verursachen, sind eher lexikalischer als grammatischer Art. Falls der GER tatsächlich einen Wendepunkt im bewussten Einsatz expliziter grammatischer Kenntnisse meinen sollte, wäre er in sich inkonsistent, da er das in der „illustrative scale for grammatical accuracy“ auf S. 114 nicht aufgreift. Hier werden die Stufen B1 und B2 in Formulierungen wie „*reasonably accurate*“ vs. „*good grammatical control*“ beschrieben: ein kontinuierliches Wachstum, kein Durchbruch. Die GER-Deskriptoren beschreiben nur sprachliche Leistungen, keine Sprachproduktionsmechanismen. Der GER bekundet immer wieder methodische und sprachlerntheoretische Neutralität, z. B. auf S. 139: „*There is at present no sufficiently strong research-based consensus on how learners learn for the Framework to base itself on any one learning theory*“. Wie könnte der GER gleichzeitig selber eine neue Sprachlerntheorie mit didaktisch-methodischen Konsequenzen in die Welt setzen?

## 3. Entwicklungsstufen

Allgemein verbreitet ist heute die Auffassung, dass Lernende am Anfang ihres Erwerbsprozesses viel mehr von lexikalischen als von grammatischen Kenntnissen profitieren, da

lexikalische Sprachelemente im Schnitt wesentlich mehr Bedeutung vermitteln als grammatische. Doch Westhoffs (a.a.O.: 13) Festlegung einer Schnittstelle zwischen B1 und B2, an der „formulaic speech“ durch „creative speech“ abgelöst würde, ist willkürlich; sie findet, so weit ich sehen kann, keinerlei Anhaltspunkte in der Spracherwerbsforschung, und Westhoff bringt diese auch nicht bei. Sein Hinweis: „Laut Forschungsergebnissen beträgt der Anteil von *formulaic speech* im Sprachgebrauch von sehr kompetenten Sprechern noch immer mindestens 50%“ (a.a.O.: 17) ignoriert die unterschiedlichen Kriterien und Forschungsmethoden, die hinter diesen Ergebnisse stehen. Es werden nämlich auch Anteile von bedeutend weniger als 50% gezählt (Schmitt & Carter, 2004: 1).

Wray und Perkins (2000) und Wray (2002) haben für den Erstspracherwerb eine Theorie entwickelt, nach der Kinder bis zum Alter von etwa 20 Monaten Chunks erwerben, dann bis zum Alter von etwa 8 Jahren zwar weitere Chunks erwerben, doch vor allen Dingen in einem analytischen Prozess eine vollständige Grammatik der Muttersprache entwickeln. Ab 8 bis etwa 18 Jahre „language production increasingly becomes a top-down pro-

cess of formula blending as opposed to a bottom-up process of combining single lexical items in accordance with the specification of the grammar“ (Wray & Perkins, 2000: 21). Sofern der Erstspracherwerbsprozess mit dem der Zweit- bzw. Fremdsprache vergleichbar ist, stellt sich die Frage, wann der Fremdsprachenlernende ungefähr so weit ist wie der 20 Monate alte Lernende der Erstsprache, der anfängt in den Chunks nach den zugrundeliegenden Regelmäßigkeiten zu suchen.

Wray (2002: 199ff.) entwirft eine Theorie, nach der Zweitsprachenlernende ab etwa 7 Jahren den sprachlichen Input bis auf Wortniveau analysieren und so speichern, also nicht in Form von Chunks.

Der sprachliche Analyseprozess fängt somit bei Fremdsprachenlernenden sehr früh an. Wray (2004) berichtet über eine interessante Untersuchung. Eine englischsprachige Frau, Margaret, bereitete sich in einer Woche darauf vor, eine Fernsehsendung über Kochen auf Welsh zu präsentieren, indem sie die nötigen Sätze auswendig lernte. Aus Analysen ihrer Sprachäußerungen ging hervor, dass sie sehr bald anfang die fertig vorgegebenen Formeln analytisch zu bearbeiten: „[...] Margaret introduced many errors typical of an early stage

learner of Welsh, suggesting that she did not have the capability to bypass linguistic analysis, even when it was in her interest to do so“ (Wray, 2004: 266). Wenn der grammatische Ver- und Bearbeitungsprozess so schnell in Gang kommt, wie lange sollen ihn dann Fremdsprachenlehrende ignorieren? Oder sollten sie versuchen, diesen Prozess zu verfolgen und ihn möglichst adäquat zu steuern und zu fördern, ohne ihn zu forcieren?

#### 4. „Ohne feste Angebotsreihenfolge“

Westhoff lehnt eine „feste Angebotsreihenfolge“ ab. Eine Regel hat, „wenn überhaupt, den meisten Effekt [...], wo sie *ad hoc* angeboten wird, wo der Inhalt es verlangt [...]“ und wo aus dem Fehler Missverständnisse bzw. sozialpragmatische Nachteile entstehen (a.a.O.: 19). Dem mag so sein, doch das muss nicht heißen, dass es sinnlos wäre, aus den zahllosen Fehlern der Lernenden eine sorgfältige Auswahl zu treffen und diese Strukturen nach einer vorgeplanten Reihenfolge im Unterricht zu thematisieren. Eine *ad hoc*-Didaktik ist für die Schulpraxis unrealistisch.

Als Alternative für eine „feste Angebotsreihenfolge“ schlägt Westhoff korrekatives Feedback vor. Eine „Systematik“ darin lehnt Westhoff ab. Die Lernenden sollen primär an inhaltsorientierten funktionellen Aufgaben arbeiten. „Was dabei an Formregelmäßigkeiten am öftesten vorkommt, wird als erstes ‚hängen‘ bleiben. Was dabei die geringste kognitive Kapazität beansprucht, wird am schnellsten behalten und benutzt. In dieser Weise bildet sich eine Art Sediment von wahrgenommenen Regelmäßigkeiten, das beim Erreichen des *vantage levels* (B2) als Basis fungieren kann für die Bewusstmachung und die bewusste Anwendung solcher Kenntnisse. Dies bedeutet also auch, dass es nicht gut möglich ist die Beherrschung bestimmter Grammatikthemen (wie ,die



Modalverben‘ oder ‚das Passivum‘) an bestimmte Niveaus zu koppeln“ (a.a.O.: 19).

Vermutlich meint Westhoff hier „Niveaus unter B2“. Es ist jedoch nicht einzusehen, warum fremdsprachige Strukturen, die zu einem früheren Zeitpunkt natürlich erworben werden, nicht auch früher bewusst gemacht werden können, um ihren Erwerb zu erleichtern und zu beschleunigen. Aus den beiden Beispielen „Modalverben“ und „Passivum“ leite ich übrigens ab, dass Westhoff mit „Systematik“ nur die Systematik der beschreibenden Grammatik meint.

Feedback ist selbstverständlich sinnvoll, doch nur wenn es treffsicherer ist als der ungesteuerte, natürliche Lernprozess. Diese Treffsicherheit erfordert eine Systematik in einem anderen Sinne. „The evidence suggests that error feedback can be an effective type of form-focussed teaching if it is focussed on something that learners are actually capable of learning and sustained over time“ (Lightbown, 2003: 7). In Klassen mit 10, 20 oder 30 Lernenden ist jeder Lehrende überfordert, wenn er bei Hunderten von Fehlern in divergenten Äusserungen jedes individuellen Lernenden ständig *ad hoc* entscheiden soll, welche er durchgehen lässt und auf welche er korrektiv eingeht, und wenn er dabei auch noch systematisch wiederholen soll, damit das Feedback ankommt und sich einprägt.

Die sehr offenen und mehrdeutigen Kriterien, die Westhoff bietet (a.a.O.: 20), helfen dem Feedbackgebenden nicht konkret weiter. Lehrende und Lernende brauchen für jeden Zeitabschnitt im Lernprozess Lernziele, sie müssen wissen, welches begrenzte Repertoire an sprachlichen, auch grammatischen Mitteln auf der betreffenden Stufe sinnvoll ist, und was sinnvoll ist, sollte vor dem Hintergrund eines durchschnittlichen Fremdsprachenerwerbsprozesses eingeschätzt werden. Das ermöglicht auch ein gewisses Mass an Selbstkontrolle

und gegenseitiger Korrektur durch Mitlernende, vorausgesetzt, es handelt sich um ein sorgfältig selektiertes und überschaubares Repertoire von Sprachelementen. Dabei kann und muss selbstverständlich eine Verteilung grammatischer Elemente auf einzelne Niveaustufen viel kleinteiliger sein als ganze Kapitel der beschreibenden Grammatik wie „die Modalverben“ oder „das Passivum“. Die Grammatikprogression in den üblichen Lehrwerken ist schon seit langer Zeit wesentlich kleinschrittiger und „unsystematischer“ im Sinne der beschreibenden Grammatik (vgl. z.B. zur Geschichte der Grammatikprogression in niederländischen Deutschlehrwerken Kwakernaak, 1996: 104ff.).

### 5. Curriculare Transparenz

Eine wichtige curriculare Konsequenz des GER wird von Westhoff nur ganz kurz berührt: „Zusammenfassend konnten von der Fremdsprachenerwerbsforschung aus gesehen wenig Anhaltspunkte gefunden werden, um bestimmte Grammatikthemen jeweils an bestimmte GER-Niveaus zu koppeln“ (a.a.O.: 20). Unklar bleibt, ob er mit diesen Kopplungen die Projekte des Europarats meint, die, in der Folge des GER, genau das tun. Seit 2001 liegt „Profile Deutsch“ vor, erweitert 2005 (Glaboniat u.a., 2005); 2006 kam auch der „Plan curricular“ (Istituto Cervantes, 2006) heraus. Für eine ganze Reihe anderer Sprachen liegen ähnliche Projektvorhaben vor (siehe [http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/DNR\\_EN.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/DNR_EN.asp#TopOfPage)).

Westhoffs eben zitierte Feststellung ist vollkommen richtig. Es gibt kaum feste Eins-zu-eins-Beziehungen zwischen Sprachhandlungen und Sprachmitteln. Ich wiederhole jedoch, dass es auch für die Niveaubeschreibungen des GER wenig Anhaltspunkte in der Fremdsprachenerwerbsforschung gibt. Projekte wie „Profile Deutsch“ versuchen ebenso wie der GER selbst

praktischen Bedürfnissen des Fremdsprachenunterrichts entgegenzukommen. Sie spezifizieren lexikalische und grammatische Sprachmittel für die einzelnen GER-Niveaustufen, genauso wie es die „Threshold Level“-Veröffentlichungen der 70er und 80er Jahre für das Kontaktschwelle-Niveau, heute B1 genannt, taten.

Wenn Fremdsprachenlehrende Lernende zu den im GER beschriebenen sprachlichen Leistungen im vom GER vorgeschlagenen Aufbau bringen sollen, haben sie das verständliche Bedürfnis zu wissen, mit welchen Sprachmitteln sie ihre Lernenden am besten nach und nach zu diesen Sprachleistungen befähigen können. Ich halte es für völlig legitim und angebracht diesem Bedürfnis zu entsprechen, auch wenn dabei die Gefahr entsteht, dass Lehrende sich auf ein isoliertes Pauken dieser einzelnen Sprachmittel konzentrieren und dabei möglicherweise den kommunikativen Ansatz umgehen.

Curriculare Transparenz war immer schon ein Bedürfnis des schulischen Fremdsprachenunterrichts, und dieses Bedürfnis ist in den letzten Jahrzehnten nicht geringer geworden. Dass Schüler den Lehrer wechseln, ist nicht mehr die Ausnahme, sondern die Regel; auch die Lehrwerke werden immer kurzlebiger. Eine möglichst klare Linie durch die mehrjährigen Fremdsprachenprogramme der allgemeinbildenden Schule kann nicht anders erreicht werden als durch Absprachen – nicht nur über zu übende Textsorten, Kommunikationssituationen und Sprachhandlungen, wie der GER sie vorschlägt, sondern auch über dazu dienliche Sprachmittel.

### 6. Progression

Was den Wortschatz angeht, basiert die Auswahl vor allem auf der Frequenz und einer Einschätzung der Nützlichkeit der betreffenden lexikalischen Elemente auf den einzelnen Niveaus

stufen. Bekanntlich ist die Frequenz ein relativ zuverlässiges Auswahlkriterium auf den niedrigeren Niveaustufen, wo es noch um die 800 bis 1000 frequentesten Wörter geht. Auf den höheren Stufen wird die Auswahl in zunehmendem Masse willkürlich. Das ist jedoch kein zwingender Einwand, wenn es wichtiger ist, dass man sich auf einen möglichst gut durchdachten und ausgewogenen Vorschlag einigt.

Bei der Grammatik jedoch taucht ein psycholinguistisches Problem auf, nämlich das der natürlichen Erwerbsreihenfolge bzw. Erwerbssequenzen. Das *DiGS*-Projekt (*Deutsch in Genfer Schulen*) war eine für den Fremdsprachenunterricht höchst relevante Untersuchung auf Schweizer Boden (Diehl u.a., 2000). Es zeigte, wie wenig effektiv Grammatikunterricht ist, wenn er nicht zumindest global den Verlauf des natürlichen grammatischen Erwerbsprozesses der Lernenden berücksichtigt. Es zeigte ebenfalls, dass der natürliche Erwerbsprozess in hohem Masse durch die morphosyntaktischen Kontraste zwischen Ausgangs- und Zielsprache bedingt ist. Strukturen, die im Rahmen dieses Erwerbsprozesses zu früh unterrichtet werden, egal ob durch ein curricular festgelegtes Angebot oder durch *ad hoc*-Feedback, kommen nicht an: „If the feature is beyond the learners' current developmental stage, the corrective feedback is unlikely to work“ (Dabaghi, 2006: 13).

Das heisst, dass Grammatikverteilungsvorschläge wie in „Profile Deutsch“ und ähnlichen Projekten, die nicht die unterschiedlichen Ausgangssprachen der Lernenden berücksichtigen, grosse Gefahr laufen, zu ineffektiven Grammatikprogrammen zu führen. Die Autoren von „Profile Deutsch“ wissen das und schreiben: „Die Grammatik von ‚Profile Deutsch‘ beschreibt also Strukturen, die für bestimmte Sprachhandlungen auf einem bestimmten Niveau vorausgesetzt werden. Dafür werden Sätze aus den Listen *Sprachhandlungen* und

**Der beste Weg scheint zu sein, dass für jede Kombination von Ausgangs- und Zielsprache eine Fokussierungsreihenfolge grammatischer Strukturen erstellt wird, die so weit wie möglich ihre Erwerbbarkeit als Hauptkriterium berücksichtigt. Möglicherweise können sich morphosyntaktisch eng verwandte Ausgangssprachen auf eine Reihenfolge einigen.**

*allgemeine Begriffe* ausgewertet. Es handelt sich in ‚Profile Deutsch‘ also nicht um eine Erwerbsgrammatik, die darstellen möchte, welche grammatischen Strukturen auf welchem sprachlichen Niveau von Lernenden erworben werden. Ebenso wenig werden die vorgeschlagenen Strukturen als Vorschriften verstanden“ (Glabionat u.a., 2005: 87). Und noch einmal: „Die Grammatik in ‚Profile Deutsch‘ ist keine Erwerbsgrammatik, die angibt, auf welchem Niveau ein grammatisches Phänomen beherrscht wird. Sie ist vielmehr eine Hilfestellung für den Unterricht, die Curriculumplanung oder die Lehrwerkerstellung, die aufzeigt, welche Grammatik auf welcher Niveaustufe von Interesse sein kann“ (a.a.O.: 88).

Hoffentlich reichen diese Vorbehalte aus um zu verhindern, dass die Grammatikvorschläge von „Profile Deutsch“ einfach als Grammatikprogramme übernommen werden. Letzteres wäre nicht ratsam für Deutsch-Lehrpläne und Deutsch-Lehrwerke, die sich z.B. an frankophone Lernende wenden. „Profile Deutsch“ führt für niedrige Niveaustufen u.a. bestimmte deutsche Kasusmarkierungen als Sprachmittel auf, z.B. die akkusativische Markierung des substantivischen, maskulinen direkten Objekts: *Er*

*schreibt einen Brief* auf Niveau A1, die sich im *DiGS*-Projekt als schwer bzw. erst spät erwerbbar Strukturen für frankophone Lernende erwiesen haben. Für niederländischsprachige Deutschlernende gilt das Gleiche (Draaijer & Reen, 1994), und höchstwahrscheinlich auch für Sprecher anderer Sprachen, die ein ähnlich reduziertes Kasusmarkierungssystem haben, wie das Englische und die nordgermanischen Sprachen (Kwakernaak, 2002, 2005). Für Niederländischsprachige gilt, dass viele Deutschlernende wesentlich früher grosse Teile des deutschen Verbalsystems in Angriff nehmen können, da die Kontraste in diesem Bereich geringer sind; es gibt keinen Grund, weshalb sie mit deren Bewusstmachung bis B2, d.h. praktisch bis zum Ende der Sekundarstufe II, warten sollten.

Der beste Weg scheint zu sein, dass für jede Kombination von Ausgangs- und Zielsprache eine Fokussierungsreihenfolge grammatischer Strukturen erstellt wird, die so weit wie möglich ihre Erwerbbarkeit als Hauptkriterium berücksichtigt. Möglicherweise können sich morphosyntaktisch eng verwandte Ausgangssprachen auf eine Reihenfolge einigen. Ich wähle hier absichtlich den Terminus „Fokussierungsreihenfolge“ und nicht „Progression“, obwohl ich diesen letzteren im Titel dieses Beitrags als Erkennungswort gewählt habe. „Progression“ kann sowohl die Einführungsreihenfolge im traditionellen Sinne als auch den tatsächlichen Grammatikerwerb des Lernenden meinen; dass sich aber diese beiden wesentlich unterscheiden, war das markanteste Ergebnis des *DiGS*-Projektes.

## **7. Konstruktionsprinzipien von Fokussierungsreihenfolgen**

In der Fokussierungsreihenfolge können verschiedene Kategorien von Strukturen unterschieden werden:

- rezeptiv (bzw. vorläufig nur re-

zeptiv) gegenüber produktiv zu beherrschende Strukturen;

- bei den produktiv zu beherrschenden Strukturen solche, auf die beim Schreiben, und solche, auf die beim Sprechen fokussiert wird;
- (vorläufig) nur als Chunk (Wendung) einzuprägende gegenüber bewusst zu machenden Strukturen (die auf irgendeine Weise von den Lernenden analysiert werden).

Die Unterscheidung zwischen Schreiben und Sprechen ist wesentlich, da gut alphabetisierte Lernende schreibend schneller ein höheres grammatisches Korrektheitsniveau erreichen können als beim Sprechen – aus dem einfachen Grund, dass beim Schreiben viel Zeit zur Selbstkontrolle zur Verfügung steht und kompensierende Strategien eingesetzt werden können (explizite Regeln aus dem Gedächtnis abrufen bzw. nachschlagen und anwenden). Ein Element der Fokussierungsreihenfolge ist, dass eine Struktur, die zunächst als „Schreibgrammatik“ eingeführt worden ist, später als „Sprechgrammatik“ aufgenommen werden kann.

Eine solche Fokussierungsreihenfolge kann dann vor den Hintergrund der GER-Beschreibungen gestellt und über die einzelnen Niveaustufen verteilt werden. Die Erstellung einer solchen Fokussierungsreihenfolge ist eine komplexe Aufgabe, die aber zumindest ansatzweise geleistet werden kann. In den Niederlanden ist ein Vorschlag für Deutsch als Fremdsprache für Niederländischsprachige erschienen (Meijer, 2006; diese Veröffentlichung bietet auch eine Fokussierungsreihenfolge für Französisch, der aber abweichende Konstruktionsprinzipien zugrundeliegen).

Selbstverständlich hat eine solche Fokussierungsreihenfolge keinen Ewigkeitswert. Obwohl jeder Lehrer jeden Tag mit den typischen Fehlern seiner Schüler konfrontiert wird, fehlen noch zu einem grossen Teil die systematischen Inventarisierungen und

Analysen, wie sie das *DiGS*-Projekt für frankophone Deutschlernende geleistet hat. Wenn aber viele Lehrende die gleiche Fokussierungsreihenfolge ausprobieren, kann sich schneller aus der Praxis ergeben, wo sie taugt und wo nicht. Selbstverständlich ist eine Absicherung mit wissenschaftlichen Methoden erwünscht. Auch diese lässt sich leichter auf der Grundlage einer Praxis realisieren, die einheitlicher ist als die heutige.

### 8. Differenzierung

Westhoffs Theorie differenziert nicht zwischen rezeptiv und produktiv zu beherrschenden Grammatikstrukturen, und auch nicht zwischen Schreiben und Sprechen. Vermutlich meint sie, ohne dass dies expliziert würde, nur Grammatikbeherrschung beim Sprechen, auf das sich auch die meisten Spracherwerbsuntersuchungen konzentrieren. Jeder Lehrende weiss aber aus Erfahrung, dass beim Schreiben bestimmte Lernende durchaus bestimmte explizite Regeln einsetzen können, auch auf niedrigen Niveaustufen. Beim Lesen und beim Schreiben ist heute das Nachschlagen eins der Lernziele, und zwar Nachschlagen in Wörterbüchern, die auch grammatische Informationen und Übersichten bieten. Diese Nachschlagefertigkeit kann ohne grammatische Bewusstmachung nicht trainiert werden.

Zwar erfordert eine Struktur, um beim Sprechen korrekt realisiert zu werden, den höchsten Beherrschungsgrad (ausser in Chunks), doch einer solchen Beherrschung geht ein langer Erwerbsprozess voran, der früh bei rezeptiven Aktivitäten anfängt. Dass in einem englischen Hör- oder Lesetext *days* etwas anderes bedeutet als *day* und in einem französischen Text *il dort* etwas anderes als *il dort*, setzt bereits sprachliche Analyseprozesse in Gang. Solche Prozesse bekunden sich auch darin, dass Lernende auswendig gelernte Sätze und Dialoge spontan

bearbeiten, indem sie ihre selbstentwickelten interimsgrammatischen Regeln anwenden.

Diese natürlichen Spracherwerbsprozesse sollten nicht mit traditionellen Schulgrammatikmethoden bekämpft, und auch nicht ignoriert werden. Die didaktisch-methodischen Fehler der Vergangenheit waren die erstickende Überladung des Unterrichts mit abstrakten und hochkomplexen Regeln, die deduktiv und in einer nicht auf ihrer Erwerbbarkeit basierenden Reihenfolge eingeführt wurden, ohne Rücksicht auf die Sprachlertypen, die man vor sich hatte. Ich befürworte also keineswegs eine Rückkehr zur Grammatik-Übersetzungsmethode, auch wenn diese Jahrhunderte lang bewiesen hat, dass der bewusste Einsatz expliziter Grammatikregeln beim Schreiben bei gewissen Sprachlertypen zu gewissen Lernerfolgen führte. Solche Sprachlertypen wurden dann nachher Fremdsprachenlehrer und reproduzierten die entsprechende Sprachlerntheorie. Inzwischen ist – zumindest in der fremdsprachendidaktischen Rhetorik – das Sprechen Hauptziel geworden. Das heisst jedoch nicht, dass für das grammatische Teilcurriculum in der Schule nur noch das Sprechen massgeblich sein sollte und dass das Hören, Lesen und Schreiben keine Rolle mehr spielen würden.

### 9. Schluss

Ich glaube nicht, dass der GER eine Grundlage für sprachlerntheoretische Hypothesen sein will und sein kann. Eine Theorie, die den Einsatz expliziter Regeln bei der Sprachproduktion durch Lernende auf ein bestimmtes GER-Niveau festlegt, scheint mir unbegründet. Sie ist viel zu generalisierend, wenn sie nicht differenziert nach den Sprachproduktionsbedingungen beim Schreiben bzw. beim Sprechen, der Erwerbbarkeit der einzelnen Strukturen und den Sprachlertypen unter den Lernenden. Eine didaktische



Theorie, die eine neue Positionierung der Grammatik im Fremdsprachenunterricht versucht, darf nach meiner Auffassung nicht ignorieren, was in den letzten Jahrzehnten über natürliche Erwerbsreihenfolgen bekannt geworden ist. Gleichzeitig sollte eine solche Theorie die institutionellen Beschränkungen und Bedürfnisse des schulischen Fremdsprachenunterrichts berücksichtigen. Letzteres tun die GER-Folgeprojekte, die den Textsorten, Kommunikationssituationen und Sprachhandlungen der einzelnen GER-Niveaustufen lexikalische und grammatische Sprachmittel zuordnen. Sie überlassen – mit Recht – solche komplexen und wichtigen curricularen Entscheidungen nicht dem einzelnen Lehrenden bzw. den einzelnen Schulbuchverlagen. Allerdings sollten diese Folgeprojekte nicht darüber hinwegtäuschen, dass die vorgeschlagenen Grammatikstrukturen auf den einzelnen Niveaustufen nicht im gleichen Masse erwerbbar sind wie das vorgeschlagene Vokabular. Sie sollten die natürlichen grammatischen Erwerbsreihenfolgen berücksichtigen. Da aber diese zu einem grossen Teil durch die grammatischen Kontraste zwischen Ausgangs- und Zielsprache bedingt sind, müssen für jede Kombination einer Ausgangs- und einer Zielsprache unterschiedliche Fokussierungsreihenfolgen entwor-

fen werden. Mit diesem Ziel sollten Projekte initiiert werden, wohl am besten in den einzelnen Ländern bzw. Ländergruppen mit morphosyntaktisch eng verwandten National- bzw. Schulsprachen.

#### Literatur

Council of Europe (2001). *Common European Frame of Reference for Languages*. Strasbourg: Council of Europe.

Dabaghi, A. (2006). Error correction: report on a study. *Language Learning Journal*, 34, 10-13.

Diehl, E., Christen, H., Leuenberger, S., Pelvat, I. & Studer, T. (2000). *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.

Draaijer, E. & Reen, M. (1994). Mondeling geproduceerde datief- en accusatiefvormen bij leeders van Duits. *Levende Talen* 492, 415-420.

Glabionat, M., Müller, M., Schmitz, H., Rusch, P. & Wertenschlag, L. (2005). *Profil Deutsch. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen*. Berlin usw.: Langenscheidt.

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca nueva.

Kwakernaak, E. (1996). *Grammatik im Fremdsprachenunterricht. Geschichte und Innovationsmöglichkeiten am Beispiel Deutsch als Fremdsprache in den Niederlanden*. Amsterdam / Atlanta: Rodopi.

Kwakernaak, E. (2002). Nicht alles für die Katz. Kasusmarkierung und Erwerbssequenzen im DaF-Unterricht. *Deutsch als Fremdsprache* 39, 156-166.

Kwakernaak, E. (2003). Grammatik und Sprechen im Fremdsprachenunterricht. In *Babylonia* 2, 22-29.

Kwakernaak, E. (2004). CEF und Grammatik. Replik auf den Artikel „Akzeptanz der pädagogischen Funktion des ESP“ von Gerard Westhoff in *Babylonia* 2/2004. *Babylonia* 3, 63-66.

Kwakernaak, E. (2005). Kasusmarkierung bei niederländischsprachigen Deutschlernenden. Entwurf eines Erwerbsszenarios. *Deutsch als Fremdsprache* 4, 227-236.

Kwakernaak, E. (2006). Leerlijnen in het vreemdetalenonderwijs. *Levende Talen Tijdschrift* 7/1, 23-29.

Kwakernaak, E. (2007a). Grammatica en het ERK. Replik 1 op Westhoff: 'Eigen inhoud eerst'. *Levende Talen Magazine* 94/4, 8-10.

Kwakernaak, E. (2007b). Grammatica en chunks. Replik 2 op Westhoff: 'Eigen inhoud eerst'. *Levende Talen Magazine* 94/5, 15-17.

Lightbown, P. M. (2003). SLA research in the classroom / SLA research for the classroom. *Language Learning Journal* 28, 4-13.

Meijer, D. (Hrsg.) (2006). *Advies-grammaticaleerlijnen Duits en Frans*. Enschede: SLO.

Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: OUP.

Schmitt, N. & Carter, R. (2004). Formulaic sequences in action. An introduction. In Schmitt, N. (ed.). *Formulaic sequences. Acquisition, processing and use* (pp. 1-22). Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.

Westhoff, G. (2004). Akzeptanz der pädagogischen Funktion des ESP. Problemanalyse – Lösungsansätze. *Babylonia* 2, 53-56.

Westhoff, G. (2006). Eigen inhoud eerst. Grammaticale regelkennis en het ERK. Deel 1: Inzichten uit de taalverwervingstheorie. *Levende Talen Magazine* 93/8, 14-17.

Westhoff, G. (2007a). Eigen inhoud eerst. Grammaticale regelkennis en het ERK. Deel 2: De ontwikkeling van het vormbewustzijn: van chunks naar regels. *Levende Talen Magazine* 94/1, 8-11.

Westhoff, G. (2007b). Eigen inhoud eerst. Grammaticale regelkennis en het ERK. Deel 3: Implicaties voor de praktijk. *Levende Talen Magazine* 94/3, 10-13.

Westhoff, G. (2007c). Grammaticale Regelkennis en der GER. *Babylonia* 1, 12-21.

Wray, A. & M.R. Perkins (2000). The functions of formulaic language. An integrated model. *Language and Communication* 20, 1-28.

Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge: CUP.

Wray, A. (2004). 'Here's one I prepared earlier'. Formulaic language learning on television. In Schmitt, N. (Ed.). *Formulaic sequences. Acquisition, processing and use* (pp. 249-268). Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.

#### Erik Kwakernaak

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