

Tat'jana Kackova

Fremdsprachliche Grammatikkompetenz im Kontext des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens

Anmerkungen zum studienbegleitenden Deutschunterricht aus russischer
Sicht

1. Einleitung

Der Beitrag setzt sich mit der Frage nach dem Stellenwert der Grammatik im Fremdsprachenunterricht (FU) auseinander, der durch den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) geprägt ist. Es geht – mit anderen Worten – um eine didaktisch sinnvolle Umsetzung der heute angestrebten Kriterien für einen auf Niveaustufen bezogenen Fremdsprachenunterricht.

Das offizielle Bekenntnis Russlands zu den Ideen und Zielen des Bologna-Prozesses und deren endgültige Umsetzung zum Studienjahr 2011/12 stellt die russische Fremdsprachendidaktik und Unterrichtspraxis sowie die mit der Curriculumentwicklung betreuten Hochschullehrer vor neue Herausforderungen.

Am Institut für Fremdsprachen der St. Petersburger Staatsuniversität wurde in einem Pilotprojekt der gesamte neue Lehrplan auf Grundlage des GER erstellt. Obwohl ein Entwurf des Rahmenlehrplans mit der expliziten Zielsetzung (interkulturelle Erziehung) und der genauen Formulierung von Kann-Beschreibungen im Sinne des GER schon vorliegt, geht die heftige Curriculumdiskussion weiter.

Im Laufe der Arbeit stellte sich heraus, dass die im GER und in den *Profilen deutsch* enthaltenen Informationen – sowohl die theoretischen als auch die praktischen – schon wegen ihres Umfangs in der Anwendung für Lehrer und Lerner im Unterricht Probleme bereitet.

Folgende Fragen stehen dabei im Vordergrund:

- Inwieweit berücksichtigt der einheimische Sprachunterricht an der St. Petersburger Universität die vom GER geforderten kommunikativen Kompetenzen?
- Welche Inhalte fehlen dem Referenzmodell, die in der universitären sprachpraktischen Ausbildung jedoch eine Rolle spielen?
- Welche schon vorhandenen Unterrichtsmaterialien sind in Bezug auf die einzelnen Komponenten geeignet?
- Welche Rolle spielt das Wissen über die Sprache für den Spracherwerb?
- Auf welche Weise sollte daher die Linguistik mit dem Sprachunterricht verbunden werden?

Diese und ähnliche „interne“ Fragen laufen auf eine allgemeine Frage hinaus, die im Beitrag thematisiert wird:

- Können die Kann-Beschreibungen des GER auf das landesspezifische Bedingungsgefüge hin adaptiert werden und wenn „ja“, wie weit darf eine nationale Adaptierung des in den Profilen vorliegenden Materials gehen?

Es wird versucht, diese Frage am Beispiel der grammatischen Komponente des FU zu beantworten. Eingegangen wird im Folgenden auf einige Verfahrensweisen bei der Grammatikarbeit.

2. Neuere Entwicklungen im Fach DaF

Bekanntlich ergaben sich aus der stürmischen Entwicklung von neuen Kommunikations- und Informationstechnologien veränderte Perspektiven für die Stellung von DaF. Nicht zuletzt diesem Umstand ist es zu verdanken, dass es in der jüngsten Zeit zu einer raschen Abfolge von unterschiedlichen Lerntheorien („Paradigmenwechsel“) im FU kommt.

Während die früheren Lernmodelle, etwa grammatikalisierende Übersetzungsmethoden, behavioristischer Pattern-Drill, kognitive Konzepte, alle offensichtlich Ausdruck einer deutlichen Linguistisierung des FU waren, vollzog sich allmählich eine bewusste Hinwendung zum Lernenden.

Man kam zur Einsicht, dass sprachwissenschaftliche Kenntnisse für den FU prinzipiell einer Umsetzung, eines „didaktischen Filters“ bedürfen, dass für eine didaktische Grammatik mehrere Disziplinen nötig sind, die oft als Grundlagen- oder Referenzwissenschaften für den FU bezeichnet werden (z. B. die Psychologie, die Didaktik, die Methodik u.a.) (Helbig 1993: 83-95).

Der kommunikative Ansatz, der seit dem Paradigmenwechsel der 80er Jahre allgemein dominiert, ist für den Deutschunterricht auch in Russland maßgeblich. Die kommunikativen Fähigkeiten sind es auch, von denen in den Kompetenzbeschreibungen des GER ausgegangen wird, während von den grammatischen Kompetenzen vielmehr implizit die Rede ist, was durchaus einleuchtet, da im GER sprachübergreifende Evaluierungskriterien formuliert werden mussten.

Zu den Grundproblemen des kommunikativ gestalteten Lehr- und Lernprozesses gehört bekanntlich weiterhin der Widerspruch zwischen kommunikativ ausgerichtetem FU und den auf das Sprachsystem (in erster Linie auf die Grammatik) orientierten linguistischen Grundlagen des FU. Die Hinwendung zu den jüngsten curricularen Konzepten der modular aufgebauten Kurse und der sprach-niveaubezogenen Bewertung von Sprachkompetenzen schafft die auf Ferdinand de Saussure zurückgehende Dichotomie „langue-parole“ nicht aus der Welt.

3. Der gegenwärtige Stand von DaF in Russland

Auch für die russische Fremdsprachendidaktik und Unterrichtspraxis erwachsen aus der oben beschriebenen Situation vielfältige Herausforderungen, die zum Teil kontrovers bewältigt werden.

Das wachsende Angebot an neuen westlichen Lernmodellen wirkt oft als zusammen gewürfeltes Konglomerat von Konzepten, die ohne jegliche Hierarchie und Bezug aufeinander eher geeignet sind, in den Köpfen der jüngeren Lehrkräfte Verwirrung zu stiften. Für die „alten Hasen“ störend ist zudem die oberflächliche Art und Weise, mit der fundamentale Probleme abgehandelt werden. Es bleibt kaum Zeit, Stellung zu beziehen, neue Ansätze in der Praxis zu überprüfen, diese in ihrer ganzen Komplexität zu verwirklichen, geschweige denn eigene Konzepte zu entwickeln.

Wie bereits erwähnt, ist das kommunikative Modell auch für die russische Fremdsprachendidaktik grundlegend. Im Idealfall soll der Studierende die vier Sprachfertigkeiten (Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben) in gleichem Maße beherrschen. Von daher werden die vier Bereiche während des ganzen Lernprozesses regelmäßig geübt, wobei natürlich nicht jede Einheit aus je 25 Prozent Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben besteht, sondern der Anteil der Fertigkeiten je nach Lernstadium variiert.

Während die Kann-Beschreibungen des GER ein durchaus ideales Bild der zu erzielenden Sprachkompetenzen beschreiben, sieht der pädagogische Alltag oft anders aus, was auf landesspezifische und linguodidaktische Schwierigkeiten zurückzuführen ist.

Man sollte sich der Tatsache bewusst sein, dass es neben vielen Gemeinsamkeiten zwischen dem „inländischen“ und „ausländischen“ Deutschunterricht doch wesentliche Unterschiede gibt, die man nicht vernachlässigen oder negieren sollte (Sitta 2004). Aus der Perspektive meiner mehrjährigen Unterrichtspraxis lassen sich Unterschiede in den Mentalitäten, Lerntraditionen und Orten (Entfernung vom deutschen Sprachraum, Fehlen des Sprachmilieus) feststellen. Es kommt noch ein recht hoher Prozentsatz der Studienanfänger hinzu, der keine Affinität zum Schulfach Deutsch besitzt, dafür aber etwas Englisch kann. Zwar ergibt sich daraus eine etwas anders geartete Situation für Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch, aber darauf wird hier aus Mangel an Platz nicht eingegangen. (Katskova 2003: 193-200). Auch auf weitere Probleme wie die Reduzierung der Unterrichtsstunden für den studienbegleitenden Sprachunterricht sei nur verwiesen.

Wenn der Stoff nicht von einem Lehrer – gefiltert und sortiert – vermittelt wird, können die Lerner schnell überfordert werden, egal ob es um Grammatikregeln oder E-Learning-Projekte geht. Auch machen sich die Folgen einer einseitigen Aufwertung der mündlichen Kommunikation besonders beim Lesen von Fachliteratur in den höheren Studienjahren bemerkbar, da die sprachsystemorientierte Schulung der Grammatik vernachlässigt wurde.

Ergebnisse dieser Entwicklung sind Halbwissen und Halbkönnen bei den Lernenden, woraus – neben der schon erwähnten eingeschränkten Lesefähigkeit – nur eine Art „Touristendeutsch“ hervorgeht.

4. Die Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht in Russland

Man könnte denken, in Russland bestehe die Gefahr, bei traditionellen systemgrammatikorientierten Methoden zu verharren. Dem ist aber nicht so, da hier nicht für eine Linguistisierung des Deutschunterrichts plädiert wird, sondern für die Notwendigkeit, eine andere Schwerpunktsetzung im FU in Russland theoretisch zu fundieren.

Ich bin allerdings der Meinung, dass auch ein kommunikativer Sprachgebrauch ein solides Wissen über das Sprachsystem voraussetzt, die Grammatik nach wie vor „nicht nur einen festen Platz im FU einnimmt, sondern auch sein Rückgrat bildet“ (Helbig 1981: 47ff.)

Bei der Grammatikvermittlung wird vom funktionalen Ansatz ausgegangen, indem man versucht, formbezogene Analysen mit funktional-pragmatischen Aspekten zu verbinden. In einem funktional ausgerichteten Grammatikunterricht kann die Fremdsprache als Objekt des FU durch verschiedene Grammatiktypen erfasst werden, die mit den *produktiven* bzw. *rezeptiven* Sprachtätigkeiten korrelieren. Traditionsgemäß werden dafür die Termini „aktive“ und „passive“ Grammatik gebraucht, die auf den russischen Linguisten *Lev Vladimirovič Ščerba* (1880-1944) zurückgehen: „Пассивная грамматика изучает функции, значение строевых элементов данного языка, исходя из их формы, т.е. внешней стороны. Активная учит употреблению этих форм.“ (Щерба 2002: 81 и след.)

Die „aktive“ Grammatik (Sprechgrammatik, Inhaltsgrammatik) lehrt die Verwendung der grammatischen Formen nach dem *onomasiologischen* Prinzip, vom Inhalt zur Form. Man gelangt dabei zu Gruppierungen synonymischer sprachlicher Mittel zweier Art:

1. in den sog. funktional-semantischen (grammatischen) „Feldern“ (etwa „Feld der Vergangenheit“, „Feld der Begründung“, „Feld der Annahme“ u. a.);
2. im Rahmen der funktional-kommunikativen Sprachbetrachtung durch die Beschreibung sprachlicher Phänomene, die von den verschiedenen Kommunikationsverfahren (Intentionen) etwa beim Beschreiben, Argumentieren, Resümieren, Äußern der persönlichen Meinung u. ä. ausgeht (Bondarko 1984; Schmidt 1981).

Die „passive“ Grammatik (Lese- bzw. Hörergrammatik) untersucht Funktionen und Bedeutungen der Bauelemente der Sprache ausgehend von deren Form – nach dem *semasiologischen* Prinzip: von der Form zum Inhalt.

Aufgrund dieses Konzepts wird für jede Fachrichtung eine sorgfältige Auswahl des Sprachstoffes getroffen, die nicht nur die Lexik, sondern auch die Grammatik betrifft. Es werden demnach ein rezeptives und ein produktives Minimum aufgestellt.

Beide Richtungen der Arbeit am grammatischen Stoff sind gleichermaßen wichtig; je nach der Unterrichtsetappe und dem Ziel kann bald die eine, bald die andere bevorzugt werden. Die Grenzen der beiden Minima sind fließend: einzelne Elemente des „passiven“ Bestandes können mit der Zeit in den „aktiven“ übergehen.

Außerordentlich wichtig finden wir gerade die Arbeit an der Form. Denn ein kommunikativer Sprachgebrauch setzt ein solides Wissen über das Sprachsystem voraus.

Die formal-grammatischen Merkmale (Affixe, innere Flexionen, Reihenfolge der Wörter, Satzbauelemente, Wort- und Satzbindemittel) werden von dem Lernenden als operative Einheiten bei der Erschließung der grammatischen Komponente des Satzbaus verwendet (es geht also um die Dekodierung seiner grammatischen Information).

Von großem Nutzen sind darum Übungen zur grammatischen Form, sowie eine explizite Einführung des grammatischen Materials. Damit wird auch dem Aufruf der Psychologen, die linke Gehirnhälfte der Lernenden mehr auszulasten, Folge geleistet (Hieber 1992: 195-200).

Das grammatische Material wird dabei fast algorithmisch dargestellt, in paradigmatischen Tabellen der Morphologie demonstriert, mit mnemonischen Stützen verschiedener Art begleitet (einzelne Wörter, Merksprüche, Sprichwörter, Aphorismen, Reime, Sentenzen, Übersetzungen u. a. m.).

Dabei geht es nicht nur um grammatische Information, auf die mehr als die Hälfte der gesamten Information entfällt, sondern auch um den kommunikativ-pragmatischen Wert der Äußerung.

Im Interesse eines rationellen Vorgehens ist es auch sinnvoll, bestimmte grammatische Mittel nicht über viele Lektionen zu verteilen, wie es in den Lehrbüchern oft der Fall ist, sondern Zusammengehöriges zugleich einzuführen, um eine die Lernenden verwirrende Zersplitterung des Materials zu vermeiden (z. B. Deklination der Substantive, Flexionsformen des Adjektivs, des Verbs, Bildung und Gebrauch des Perfekts usw.). Der Stoff kann dabei sowohl paradigmatisch, als auch den kognitiven Strukturen angepasst (d. h. vom Inhalt aus zur Form) dargestellt werden.

Von besonderer Bedeutung für die Arbeit am Grammatikstoff – und auch im Kontext von *Language Awareness-Konzepten* – ist die Berücksichtigung der Muttersprache der Lernenden, deren Formen verschieden sein können. Nur einige seien hier genannt:

- durch das konfrontative Vorgehen werden gemeinsame und verschiedene Elemente von Mutter- und Fremdsprache herausgearbeitet und auf diese Weise wird eine Auswahl und Anordnung des Stoffes getroffen;

- die Konfrontation der Systeme der beiden Sprachen auf allen Ebenen ergibt die Grundlage für die Ausarbeitung eines Systems von Übungen unter Berücksichtigung der konkreten Übereinstimmungen und Abweichungen zwischen den korrelierenden sprachlichen Erscheinungen.

Für russischsprachige Lerner sind im Deutschen die Sprachmittel schwer zu behalten, die z. B. zum Ausdruck des Tempus, Genus, Modus, sowie der Satzgliedstellung, Rahmenkonstruktion, Partizipial- und Infinitivwendungen und erweiterten Determinationen dienen.

Eine konfrontative Analyse kann auch im Bereich der kommunikativen Gestaltung eines Satzes Bedeutung erlangen, da auch hier die sprachlichen Mittel und deren Arrangement beim Ausdruck analoger Gedanken differieren (gemeint sind in erster Linie Artikel, Genera, Wortfolge).

Die Einbeziehung der Muttersprache bietet nicht nur eine Erklärungshilfe, sondern darüber hinaus weitere Vergleichsmöglichkeiten zwischen den Sprachen. Unter kontrastiver Perspektive wird auch die Übersetzung – ein immer wichtiger werdendes Betätigungsfeld – rehabilitiert und neu konzipiert. Die Übersetzungsfähigkeit solle sich, so der Thesenband der XIII. IDT 2005, als fünfte Fertigkeit neben dem Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben etablieren. Das Übersetzen fördere ein besseres Verständnis von Wortschatz und Grammatik (Thesenband 2005: 271-279).

Ebenfalls plädieren wir für die Orientierung des FU an der Standardsprache auch in Lehrbüchern, in denen der mündliche Sprachgebrauch immer mehr Platz findet. Bekanntlich zeigen die einzelnen Textsorten (insbesondere die des Alltagsdialogs) Regeln, die Modifizierungen von Regeln der Standardsprache darstellen.

Die geringe Zahl an Unterrichtsstunden gestattet es aber nicht, die Grammatik mehrerer Existenznormen systematisch zu behandeln. So müssen u. E. dem „ausländischen“ FU mehr oder weniger idealisierte Normen zugrunde gelegt werden. Der Grammatikunterricht – besonders für Anfänger – muss an der Standardsprache (Schriftsprache) orientiert sein: darin besteht eine berechtigte Idealisierung der Norm, wie Götze vollkommen richtig bemerkt. „Je weiter der Ort des Unterrichts vom deutschen Sprachraum entfernt ist, umso rigider muss die Norm der geschriebenen Standardsprache beachtet werden.“ (Götze 2003: 132)

5. Schlussbemerkungen

Der GER und *Profile deutsch*, die heute allgemein akzeptierte Grundlage des FU bilden, dienen als Orientierungspunkte für alle Lehrenden und Lernenden. Ihre Inhalte bedürfen aber außerhalb des deutschsprachigen Raums einer kritischen Überprüfung im Hinblick auf die Praxis. Sie müssen den Bedürfnissen der Benutzer angepasst werden, was die Verfasser der Profile selbst für erforderlich und durchaus legitim halten.

Eine nationale Adaption des GER auf eine spezifische Lehr- und Lernsituation darf aber nur unter der Voraussetzung vorgenommen werden, dass dabei der Wert international vergleichbarer Stufen nicht verloren geht, sondern dass vielmehr an Lernzielen und an theoretischen und didaktischen Grundlagen nicht gerüttelt wird.

Diesen Anforderungen scheint die vorgestellte didaktische Umsetzung der Kompetenzbeschreibungen zu entsprechen, in der die grammatische Komponente in ihrer praxisrelevanten Version vertreten ist. Somit wird die Grammatikkompetenz als fester Bestandteil des kommunikativen FU – auch im Kontext des GER – betrachtet.

In diesem Sinne darf das Altbewährte und Erprobte nicht radikal über Bord geworfen werden, sondern durch die Einbeziehung neuer Erkenntnisse weiterentwickelt werden. Dazu gehört auch die Arbeit an der Grammatik, die ein fester Bestandteil des „ausländischen“ FU bleiben soll.

Grundsätzlich erwachsen aus den oben genannten Aspekten für die russische Fremdsprachendidaktik und Unterrichtspraxis vielfältige Herausforderungen. Von ihrer Bewältigung wird es abhängen, ob der Deutschunterricht in Russland den Erfordernissen einer veränderten Welt gerecht werden kann.

Literatur

- Barkowski, Hans (2004): The Working Brain und der Fremdsprachenunterricht. Vier Modellierungen spracherwerblicher Prozesse und ihre Bedeutung für Lehr- / Lernarrangements, in: Ďuricová, A. / Hanuljaková, H. (Hrsg.) (2004): *Zborník príspevkov zo VII. konferencie Spoločnosti učiteľov nemeckého jazyka a germanistov. Banská Bystrica. 1. – 4. 9. 2004.* Banská Bystrica. 23-36.
- Blei, Dagmar (2003): Aufgaben in einer konstruktivistischen Lernkultur, in: *Deutsch als Fremdsprache*, 4, 2003; 220-228.
- Bondarko, A.W.(1984): *Funktional'naja grammatika.* Leningrad.
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen Rat für kulturelle Zusammenarbeit / Bildungsausschuss „Sprachenlernen für europäische Bürger“. <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm> [zuletzt eingesehen am 23.10.2011]
- Glaboniat, Manuela / Müller, Martin / Schmitz, Helen u. a. (2002): *Profile deutsch.* Berlin.
- Götze, Lutz (2003): Entwicklungstendenzen in der deutschen Gegenwartssprache, in: *Deutsch als Fremdsprache*, 3, 2003;131-135.

- Helbig, Gerhard (1981): *Sprachwissenschaft, Konfrontation, Fremdsprachenunterricht*. Leipzig.
- Helbig, Gerhard (1993): Das Verhältnis von Sprachwissenschaft und Fremdsprachenunterricht im Wandel der Zeiten. In: *Deutsch als Fremdsprache in einer sich wandelnden Welt. X. Internationale Deutschlehrertagung. Leipzig, 2.-7.08.1993*. 83-95.
- Hieber, Wolfgang (1992): Grammatikfenster und Gedächtnisbilder – zum Konzept einer Lernzugriffsgrammatik, in: *Deutsch als Fremdsprache*, 4, 1992; 195-200.
- Internationaler Deutschlehrerverband (Hg.) (2005): *Begegnungssprache Deutsch: Motivation - Herausforderung – Perspektiven. Thesenband . 13. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer*. Graz.
- Kackova, T.A [= Kackova, Tat'jana] (1992): Zum Problem der Präsentation von Grammatik im kommunikativen Fremdsprachenunterricht, in: „*Das Wort*“, *Germanistisches Jahrbuch*, 1992; 177-184.
- Karg, Ina (2003): *Deutschunterricht für Europa? Zukunftsfähige Konzepte muttersprachlichen Deutschunterrichts*. Frankfurt 2003.
- Katskova, Tatiana [= Kackova, Tat'jana] (2003): Deutsch nach Englisch: Sprachvergleich beim Erwerb des Deutschen als Zweitfremdsprache, in: *Interkulturell und Global*, 1/2, 2003; 193-200.
- Katskova, Tatiana [= Kackova, Tat'jana] (2004): Deutsch als Fremdsprache im Umbruch – Erfahrungen aus der Perestroika-Zeit, in: *Muttersprache*, 114, 2004; 66-69.
- Schmidt, Wilhelm (1981): *Funktional-kommunikative Sprachbetrachtung*. Leipzig.
- Sitta, Horst (2004): Inlandsgermanistik-Auslandsgermanistik. Was für einen Sinn hat eine solche Unterscheidung? – In: *Deutsch als Fremdsprache*, 4, 2004; 195-198.
- Щерба Л.В. (2002): *Преподавание языков в школе. Общие вопросы методики*. Санкт-Петербург.