

BABYLONIA

Rivista
per l'insegnamento
e l'apprendimento
delle lingue

Zeitschrift
für
Sprachunterricht
und Sprachenlernen

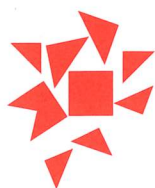
Revue
pour l'enseignement
et l'apprentissage
des langues

Rivista
per instruir
ed emprender
linguats

A Journal
of Language
Teaching
and Learning

N2/

2003



La grammatica nell'insegnamento delle L2
Die Grammatik im Fremdsprachenunterricht
La grammaire dans l'enseignement des L2
La grammatica en l'instrucziun da L2

Positionen, Ansätze und Erfahrungen rund um die Grammatik im Zweitspracherwerb
Posizioni, approcci ed esperienze intorno alla grammatica nell'apprendimento delle L2
Positions, approches et expériences autour de la grammaire dans l'apprentissage des L2

Didaktische Beilage: Lieder im Grammatikunterricht

Actualité: à propos de la nouvelle loi sur les langues



Babylonia

La grammatica nell'insegnamento delle L2
Die Grammatik im Fremdsprachenunterricht
La grammaire dans l'enseignement des L2
La grammatica en l'instrucziun da L2

Responsabile di redazione per il tema:
Hannelore Pistorius

Con contributi di
Bettina Boss (Sydney)
Mónica Canut López (Como)
Dario Corno (Torino)
Françoise Crochot (Sens)
Daniel Elmiger (Neuchâtel)
Blaise Extermann (Perly/GE)
Heinz Hafner (Frauenfeld)
Louise M. Jansen (Canberra)
Erik J. Kwakernaak (Gasteren)
Maurice Laurent (Messery/FR)
Martin Parrott (Cheshunt)
Hannelore Pistorius (Genève)
Paul R. Portmann-Tselikas (Graz)
Ingo Thonhauser (Genève)
Erwin Tschirner (Bad Harzburg)

Con un inserto didattico di
Hana E. Andrásóvá (Česke Budeřovice)

Babylonia
Trimestrale plurilingue
edito dalla
Fondazione Lingue e Culture
cp 120, CH-6949 Comano
ISSN 1420-0007
no 2 / anno XI / 2003



Mobiles et mouvements pédagogiques

Itinéraires choisis offerts à Jacques Weiss

Souscription pour l'ouvrage publié à l'occasion du départ à la retraite de Jacques Weiss, directeur de l'IRDP

Souscription au prix de 30 CHF ou 25 EURO jusqu'au 15 septembre 2003, frais de port inclus. Parution le 29 août.

Pour toute commande:
www.projet-ermitage.org/jwe

Présentation

Plus de 30 années passées à l'IRDP, à conduire et promouvoir inlassablement des recherches pour une école publique moderne, vivante et adaptée aux changements sociaux, culturels et techniques, à défendre aussi, et surtout, la mobilité et l'ouverture des esprits, Jacques Weiss a marqué de son empreinte cette période importante de la recherche pédagogique en Suisse romande, en Suisse et en Europe.

Cet ouvrage reprend quelques étapes de ce cheminement, à travers les traces de différents parcours de recherche et de rencontre, au cours desquels d'autres chercheurs ont croisé Jacques Weiss autour de questions portant sur la lecture, l'évaluation ou l'innovation.

Il retrace également d'autres itinéraires, plus intérieurs, plus personnels, que des enseignants, des artistes, des amis ont explorés en compagnie de Jacques Weiss, à la recherche de soi et de l'autre, à la découverte du monde.

Recherche, changement, mouvement... quelques mots-clés d'une carrière au service de la pédagogie, mais qui ne saurait être conçue sans d'autres formes encore de recherche: de la qualité de vie, de l'amitié et de la beauté, dans ses expressions artistiques en particulier.

L'ouvrage réunit ainsi 16 contributions d'auteurs suisses, belges, français, québécois, chercheurs, amis, compagnons de route, sur des thèmes tels que l'histoire et le statut didactique de la lecture, les nouvelles technologies, les expériences en cours d'enseignement bilingue, l'évaluation des établissements ou dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté, le suivi pédagogique des enfants itinérants, le compte rendu d'actions pédagogiques conduites à Madagascar ou au Vietnam, etc. Il fait également une place aux amis artistes de Jacques Weiss, pour dire à leur manière leur pérégrination à ses côtés.

Caractéristiques de l'ouvrage

Livre relié sous couverture souple avec rabats au format 190 x 245 mm.
224 pages, illustrées de dessins et photographies couleurs, impression quadrichromie.

Edité par Loisirs et Pédagogie (LEP) à Lausanne et l'IRDP à Neuchâtel.

Disponible dès le 29 août 2003.

Vente en librairie.

Sommario
Inhalt
Sommaire
Cuntegn

	4	Editoriale
Tema		La grammatica nell'insegnamento delle L2 Die Grammatik im Fremdsprachenunterricht La grammaire dans l'enseignement des L2 La grammatica en l'instrucziun da L2
	6	Einleitung / Introduction <i>Hannelore Pistorius</i>
	9	Grammatikunterricht als Schule der Aufmerksamkeit <i>Paul R. Portmann-Tselikas</i>
	19	Gedanken zum Grammatikunterricht <i>Erwin Tschirner</i>
	22	Grammatik und Sprechen im Fremdsprachenunterricht <i>Erik Kwakernaak</i>
	30	Teaching grammar: all for the birds? <i>Bettina Boss, Louise Jansen</i>
	36	Une pratique de la différenciation <i>Blaise Extermann</i>
	40	De la grammaire implicite à la grammaire explicite <i>Maurice Laurent</i>
	48	Un bel problema <i>Dario Corno</i>
	55	Où en est le statut de l'erreur? <i>Françoise Crochot</i>
	60	Metasprachliche Reflexion, Diglossie und Fremdsprachenlernen <i>Ingo Thonhauser</i>
	66	Was halten Schüler vom Grammatikunterricht? <i>Hannelore Pistorius</i>
	68	What grammar should we teach? <i>Martin Parrott</i>
	70	Für einen effizienten Grammatikunterricht - gezielt und autonomiefördernd <i>Heinz Hafner</i>
	73	Wie grammatisch ist geschlechtergerechter Sprachgebrauch? <i>Daniel Elmiger</i>
	78	¡A jugar! <i>Mónica Canut López</i>
Inserto didattico		No. 44 Lieder im Grammatikunterricht <i>Hana E. Andrásšová</i>
Curiosità linguistiche	80	Un po' di magia <i>Hans Weber</i>
Finestra I	82	Fondation Langues et Cultures. La nouvelle loi sur les langues <i>Alain Pichard</i>
Finestra II	84	Forschendes Lehren – und was man dabei vom Interaktionismus profitieren kann - Ein Kommentar zu Simona Pekarek Doehlers Artikel "Interaction, acquisition, enseignement" (Babylonia 1/03, 69ff.) <i>Thomas Studer</i>
E-mail dal mondo	87	Aus Sydney <i>Daniel Stotz</i>
Bloc Notes	88	L'angolo delle recensioni
	91	Informazioni
	92	Programma, autori, impressum

Editorial Editoriale



Chi ha trovato il tempo anche nelle meritate vacanze estive di dedicare un po' di attenzione all'attualità del mondo scolastico, ha avuto modo di constatare una particolare laboriosità nelle cucine della politica scolastica svizzera. All'origine di tanta iniziativa vi sono i risultati dello studio internazionale PISA di cui già abbiamo avuto modo di parlare. Sembra proprio che i confronti possano far male, soprattutto quando evidenziano, contro ogni aspettativa, posizioni nelle parti intermedie o basse delle graduatorie date alla mercé del pubblico. Proprio per questo possono però anche risvegliare da presuntuosi e duraturi sonni. E ciò è senza dubbio buona cosa. Le inchieste internazionali si possono criticare per molte ragioni, ma hanno pure il merito di contribuire a smuovere le acque laddove da tempo ristagnano. Babylonia non può che compiacersi, in quanto al riguardo almeno di taluni aspetti della complessa questione linguistica si aprono di nuovo spiragli di moderato ottimismo. Ciò vale in particolare per la necessità a) di ridare dignità alla lingua scritta, allo "Hochdeutsch" per intenderci, nelle aule delle scuole svizzero tedesche e b) di promuovere misure di sostegno nelle classi con un'elevata percentuale di allievi stranieri. Queste sono due delle misure di un pacchetto di raccomandazioni formulate da un gruppo di studio sui risultati emersi da PISA e che sono state riprese dalla Conferenza svizzera dei direttori dell'educazione in un programma d'azione deciso il 12 giugno 2003. (www.cdpe.ch) Più precisamente la Conferenza chiede "un uso sistematico del 'tedesco standard' nella Svizzera tedesca". Ciò che Babylonia rivendica da tempo (ad. es. Babylonia 3/1998), ora viene ritenuto e assunto anche da parte dei massimi responsabili della scuola come necessaria e legittima modifica dei costumi linguistici. Si tratta solo di un primo passo nella giusta direzione, in quanto l'uso della lingua è un fatto culturale che non si può modificare semplicemente con dei decreti dall'alto, perlomeno in una società democratica. E quindi ci vorrà del tempo. Ma la necessaria pazienza non sminuirà la soddisfazione di tutti coloro che credono nell'importanza di migliori competenze linguistiche, ma anche nella necessità di migliori condizioni in favore della comprensione reciproca tra le diverse culture del nostro paese.

Anche la seconda misura che mira a promuovere i giovani sfavoriti sul piano linguistico, non può che essere salutata con favore nella misura in cui contribuisce ad accrescere l'importanza delle competenze linguistiche da un punto di vista sociale e culturale.

Questo numero di Babylonia è dedicato ad un tema classico dell'insegnamento linguistico: la grammatica. Siamo certi che i numerosi contributi, coordinati da Hannelore Pistorius con competenza e attenzione alla qualità, potranno fornire validi stimoli al necessario ripensamento del ruolo della grammatica nell'insegnamento delle lingue seconde. (red.)

Wer auch in den verdienten Sommerferien ein wenig Aufmerksamkeit der schweizerischen Schulaktualität gewidmet hat, der konnte in den Stuben, wo Bildungspolitik gekocht wird, ein emsiges Treiben feststellen. Schuld daran war die durch die internationale PISA-Studie verursachte Schiefelage unserer Schule. Vergleiche können weh tun, vor allem wenn sie, entgegen den Erwartungen, Platzierungen in den mittleren oder hinteren Reihen öffentlicher Ranglisten zutage fördern. Sie können dadurch aber auch zur Realität zurückführen. Und dies ist gut so, denn bei aller Kritik, die man an internationalen Vergleichsstudien üben kann, sicher ist es, dass sie aus lange währenden, hochmütigen Schlafperioden wach rütteln können. Babylonia kann sich eigentlich freuen, denn, was die Sprachen anbelangt, besteht jetzt wieder für einige Bereiche Grund zu moderatem Optimismus. Dies gilt speziell für die Notwendigkeit, a) die Schriftsprache in den deutschschweizerischen Schulstuben salonfähig zu machen und b) besondere Fördermassnahmen in jenen Klassen einzuführen, wo der Anteil der fremdsprachigen Kinder besonders hoch ist. Dies sind in der Tat zwei der zehn Massnahmen, die eine PISA-Studiengruppe als Empfehlungen formuliert und die EDK am 12. Juni 2003 zu einem Paket geschnürt als Aktionsplan verabschiedet hat (www.edk.ch). Im Wortlaut wird u.a. die "konsequente Anwendung des Standarddeutschen in der Deutschschweiz" gefordert. Was schon lange aus babylonischem Munde ertönte (z.B.: Babylonia 3/1998), wird jetzt endlich auch von den obersten Schulwägern als legitime und notwendige Änderung in den sprachlichen Gepflogenheiten deutschschweizerischer Klassenzimmer akzeptiert. Es ist nur ein erster Schritt in die richtige Richtung, denn der Sprachgebrauch ist ein kulturelles Faktum, dessen Änderung sich nicht einfach per Dekret herstellen lässt, jedenfalls in demokratischen Gesellschaften. Dass Zeit notwendig sein wird, trübt jedoch nicht die Freude all jener, die nicht nur an die Bedeutung von besseren sprachlichen Kompetenzen, sondern auch an günstigere Voraussetzungen für das gegenseitige Verständnis zwischen den unterschiedlichen Kulturen in der Schweiz glauben.

Auch die zweite Massnahme, die die "Sprachförderung für Kinder und Jugendliche mit ungünstigen Lernvoraussetzungen" betrifft, kann nur begrüsst werden, zumal sie zur Ernstnahme der Bedeutung von kommunikativen Kompetenzen in sozialer und (inter-)kultureller Hinsicht beiträgt.

Diese Babylonia-Ausgabe widmet sich einem traditionellen Thema des Fremdsprachenunterrichts: Die Grammatik. Wir sind sicher, dass die zahlreichen, durch Hannelore Pistorius besonders kompetent und mit Blick auf hohe Aussagekraft koordinierten Beiträge, wertvolle Impulse zu einer notwendigen Neueinschätzung der Grammatik im Fremdsprachenunterricht liefern werden. (Red.)

Si, dans la canicule estivale et la torpeur de vacances méritées, vous avez trouvé le temps de prêter un peu d'attention à l'actualité scolaire helvétique, vous aurez certainement remarqué une agitation particulière, comme une "urgence" bien peu habituelle chez nous... En fait, l'origine de cette excitation doit être recherchée dans la prise de conscience progressive des résultats de l'enquête internationale PISA, dont nous avons déjà eu l'occasion de parler: les comparaisons, en effet, peuvent faire mal, surtout lorsqu'elles sont largement publiées, rendues accessibles à tout le monde et que – contre toute attente – c'est au milieu ou au bas de l'échelle qu'il faut chercher les élèves suisses... Certes, ces enquêtes internationales sont criticables à de nombreux égards, mais elles ont parfois le mérite de réveiller quelques vieux démons... Et, sans masochisme excessif, c'est lorsqu'elles font un peu mal qu'elles peuvent nous aider, en nous confrontant à notre présomption, en nous réveillant d'une certaine suffisance.

Ces débats, en fait, ont fait apparaître quelques raisons de redevenir plus optimistes. Cela vaut en particulier pour la nécessité affirmée (a) de redonner une place centrale au "Hochdeutsch" dans l'école alémanique; et (b) de promouvoir des mesures énergiques de soutien dans les classes dont le pourcentage d'élèves allophones est élevé. Ce sont là deux des principales recommandations formulées par les groupes de travail chargés d'analyser les résultats de l'enquête PISA et reprises par la CDIP dans un programme d'action arrêté le 12 juin dernier (www.edk.ch). Plus précisément, la Conférence prône que la langue standard soit "utilisée de façon conséquente à tous les degrés d'enseignement et dans toutes les disciplines". Ainsi, ce que Babylonia demandait depuis bien longtemps (cf. no 3/98 par exemple) est à présent repris et assumé par les plus hautes autorités scolaires comme une évolution légitime et nécessaire des habitudes linguistiques. Mais ce n'est là qu'un premier pas, car l'usage d'une langue, dans une société démocratique, ne se décrète pas: c'est un fait culturel qu'il est difficile de modifier. Il faudra donc convaincre, il faudra du temps. Mais cela est nécessaire non seulement pour améliorer les compétences langagières des élèves mais également pour créer des conditions favorisant une meilleure intercompréhension entre les diverses cultures de notre pays.

Ce numéro de Babylonia est consacré à une thématique – apparemment – plus classique de l'enseignement des langues: la grammaire. Nous sommes convaincus que les nombreuses contributions qu'il contient, coordonnées avec efficacité et compétence par Hannelore Pistorius, pourront fournir des idées pertinentes pour nous aider à repenser les liens entre maîtrise grammaticale et maîtrise pratique, à redéfinir le rôle de la grammaire dans l'enseignement des langues secondes. (réd.)

Tgi che ha er chattà durant las vacanzas da stad bain meritadas il temp per persequitar tge che curra e passa actulamian en las scolas svizras, quel ha pudì constatar che las las cuschinas nua ch'i vegn fatg politica da furmazion èn stadas pulitamain en truscha. La culpa da quest cunfar è il studi da PISA che ha chaschunà che nossa scola sa preschenta a moda in pau storta.

Cumparegliazions pon far mal, cunzunt sch'ellas mussan, per supresa da tuts, plazzaments mediochers u flaihlasen glistas da rangaziun publitzadas. Ellas pon dentant er avoir in effect da svegliarin. E quai è bun uschia, pertge cun tut la critica ch'ins pudiss purtar cunter tals studis da cumparegliazion internaziunala pon quels tuttina scurlattar ils durmentads or da lur perioda superbia da sien da Rosaspina. Babilonia po en sasez sa legrar: In pau optimissem moderà è puspè giustifitgà, almain sin il sectur da las linguas. Quai vala spezialmain per la necessitad, a) da far deschenta la lingua scritta tudestga en las stanzas da scola da la Svizra tudestga e b) d'introducir meds spezials per la promoziun da classas en las qualas la gronda part dals scolars discurra ina lingua estra. Quai è efectivamain duas mesiras d'in pachet da totalmain diesch mesiras che la gruppa da studi PISA ha formulà ch'èn vegnidadas sancziunadas 12 da zercladur 2003 da la CDEP en in plan d'acziun ils (www.edk.ch). En il text impegnativ vegn promovì il "diever consequent dal tudestg da standard en la Svizra tudestga". Quai che resunava gia dapi ditg or da la bucca babilonia, ch'è dentant vegnì supprimì tranter auter er per motivs da politica da minoritad, vegn uss finalmain er acceptà dals aults guardians da las scolas sco midada legitima, gie schizunt necessaria, en las disas linguistics da stanzas da scola da la Svizra tudestga. Quai è dentant be l'emprim pass che maina en la dretga direzziun, pertge il diever dal linguatg è in fatg cultural che na vegn e na po betg simplamain vegnir midadà d'in di a l'auter per amur d'in decret, en mintga cas betg en societads democraticas. Che quai vegn a duvrar temp na turblescha betg il plaschair da tut quels che na crain betg be en l'impurtanza da meglras cumpetenzas linguistics mabain er en la premissa pli avantajusa per la chapientscha reciproca tranter las differentas culturas da la Svizra.

Er la segunda mesira che pertutga medemamain la "promoziun linguistica dad uffants e giuvenlis cun premissas d'emprender disfavouraivlas" sa be esser fitg bain-vegnida damai ch'ella sustegna l'opiniun da prender pli seriusa l'impurtanza da las cumpetenzas comunicativas dal puntg da vista social ed (inter)cultural.

Questa ediziun da Babylonia sa deditgescha ad in tema tradiziunala da l'instrucziun dal linguatg ester: a la grammatica. Nus essan segirs che las numerusas contribziuns coordinadas a moda fitg cumpetenta e cun in egl per la forza expressiva da Hannelore Pistorius dettian impuls custavels per ina revalitaziun necessaria da la grammatica per l'instrucziun dal linguatg ester. (red.)

Tema

La grammatica nell'insegnamento delle L2
Die Grammatik im Fremdsprachenunterricht
La grammaire dans l'enseignement des L2
La grammatica en l'instrucziun da L2

Einleitung / Introduction

Seit mindestens zweihundert Jahren wird über Rolle und Bedeutung der Grammatikvermittlung beim Fremdsprachenlernen diskutiert. Wenn man nur die letzten dreissig bis vierzig Jahre mit ihren verschiedenen Paradigma- wechseln und den daraus resultierenden gegensätzlichen Einschätzungen von explizitem Sprachwissen versus implizitem Sprachkönnen, von grammatik- oder struktur- orientierten vs. inhalts- oder textorientierten Aktivitäten im Unterricht betrachtet (vgl. die Übersicht im Artikel von E. Kwakernaak), dann wird klar, dass es letztlich gar keine allgemeinverbindliche Antwort auf die Frage nach dem Nutzen grammatischer Reflexion geben kann. Angeregt durch neuere (oder neu entdeckte und interpretierte) Erkenntnisse aus Spracherwerbsforschung, Lern- und Gedächtnispsychologie, suchen Linguisten wie Praktiker heute eher nach realisierbaren Unterrichtskonzepten, in die viele der theoretischen Überlegungen eingeflossen sind. Es schien uns deshalb wichtig, diesen verschiedenen Ansätzen nachzugehen, ohne dabei gleich Aussagen über vermutliche Tendenzen im Fremdsprachenunterricht zu machen. Bewusst haben wir Überschneidungen, kontroverse Meinungen und Lücken nicht überbrückt; wir hoffen, auf diese Weise leichter ein Gespräch unter unseren Lesern anzustossen und würden uns freuen, in einer späteren Nummer das Thema noch einmal aufzugreifen und durch einen Blick auf Lehrpläne und Projekte in Schweizer Schulen und anderen Ausbildungsstätten ergänzen zu können.

Wenn es trotz dem vorher Gesagten ein Stichwort gibt, unter dem sich viele Beiträge subsumieren lassen, dann ist es die Forderung nach einem erweiterten Grammatikbegriff, der über die Beschreibung morphologischer und syntaktischer Regularitäten - speziell für den produktiven Sprachgebrauch - hinausreicht (vgl. Wilfried Krenn, Kurzreferat bei der IDT 2001 in Luzern, Sektion 18). Wegen anderer Verpflichtungen konnte Krenn leider nicht an dieser Nummer mitarbeiten. Mit seiner Zustimmung stellen wir hier jedoch kurz die didaktischen Konsequenzen aus seinem Verständnis einer "grammatikalisierten Lexik" vor: Wortschatz- und Grammatikarbeit verlaufen nicht mehr getrennt, stattdessen werden wichtige lexikalische Einheiten mitsamt ihren syntaktischen Beziehungen präsentiert und memoriert (siehe dazu auch Susanne Wokusch in *Babylonia* 2/2002, Seite 39 ff.). An diesem Konzept knüpft Hana Andrašova in unserer didaktischen Beilage an, indem sie zeigt, wie tschechische Lehrerstudenten in der Primarschule mithilfe von Liedern Wortschatz, neue Formen und sogar schwierige Strukturen im Kontext ein-

La discussion sur le rôle que joue l'enseignement de la grammaire dans l'apprentissage des langues étrangères se poursuit depuis au moins deux cents ans. Et il suffit de jeter un coup d'oeil sur les trente à quarante dernières années – et sur les changements de paradigmes qui les ont marquées – pour se rendre compte que le débat est loin d'être clos. Les vues continueront sans doute à diverger sur les rapports exacts entre connaissances linguistiques explicites et maîtrise implicite de la langue et, partant, sur la question de savoir s'il faut privilégier un enseignement base d'abord sur des exercices structuraux ou, au contraire, se concentrer essentiellement sur les contenus et sur des activités textuelles.

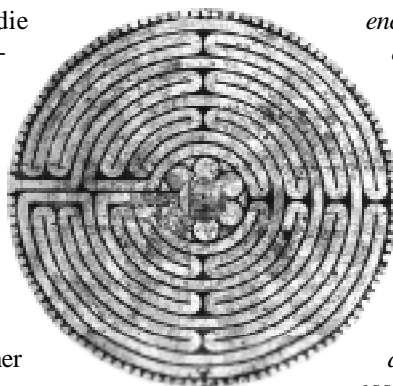
*Cependant, au lieu de chercher des réponses définitives à des questions qui n'en trouveront peut-être jamais, linguistes et enseignants s'efforcent aujourd'hui davantage d'élaborer des modèles d'enseignements applicables dans la pratique, tout en s'inspirant d'un certain nombre de réflexions théoriques proposées par les recherches sur l'acquisition des langues, mais aussi sur l'apprentissage en général ainsi que sur le fonctionnement de la mémoire. C'est pourquoi il nous a semblé intéressant, voire nécessaire, de réunir ici différents points de vue, modèles et concepts, sans tout de suite vouloir en tirer des conclusions concernant l'enseignement des langues dans les années à venir. Il nous importait de n'éliminer ni les recoupements ni les divergences, et c'est consciemment que nous avons renoncé à proposer une synthèse des différents points de vue. Nous espérons ainsi stimuler le débat parmi nos lecteurs et lectrices, et nous nous ferons un plaisir de reprendre le sujet dans un numéro ultérieur de *Babylonia* en le complétant par un regard sur les plans d'études et sur les projets en cours dans les écoles suisses.*

*Malgré les différences qui les séparent, bon nombre de nos auteurs partagent néanmoins la conviction qu'il est indispensable d'élargir la notion de grammaire afin qu'elle dépasse la simple description morphologique et syntactique, qui pendant longtemps était censée favoriser (en premier lieu) les compétences productives des apprenants. A cette vision trop étroite de la grammaire il convient d'opposer par exemple le concept de "grammaire lexicalisée" (cf. Krenn et al. dans "Grammatik kreativ", Langenscheidt 1999, et Susanne Wokusch dans *Babylonia* 2/2002), qui vise à intégrer la grammaire dans l'étude du vocabulaire, ce qui revient à dire que l'apprentissage du lexique et de la grammaire ne se font plus séparément, qu'au lieu d'être presentes de façon isolée, les mots se trouvent inclus dans de petites unités syntaxiques que les élèves memorisent en bloc. Notre*

üben, wobei sie besonderen Wert auf die persönliche und kreative Komponente legen.

Und nun ein kleiner Leitfaden durch dieses Heft:

- In seinem Basisartikel setzt sich Paul Portmann-Tselikas für die Entwicklung einer rezeptionsorientierten Grammatik ein und plädiert für eine intensivere Betrachtung der semantischen Qualität grammatischer Strukturen.
- Erwin Tschirner präzisiert in seiner Antwort auf vier vorgegebene Fragen, welche Arten von Wissen beim Spracherwerb interagieren. Auch er schlägt vor, die rezeptiven Fertigkeiten mehr zu betonen und vor allem bei jüngeren Schülern das Hörverständnis zu stärken.
- Erik Kwakernaak erhofft sich von einer genaueren Ausrichtung auf natürliche Erwerbssequenzen und einem gezielten Training der Induktionsfähigkeit für sprachliche Regularitäten eine grössere Effizienz des schulischen und ausserschulischen Lernens. Zudem hält er es für nötig, den mündlichen Ausdruck wieder aufzuwerten.
- Untersuchungen und Kommentare zum Spracherwerb finden sich in dieser Nummer an verschiedenen Stellen. Das erklärt sich wohl aus dem Echo, das die mehrfach zitierte DiGS-Studie (Deutsch in Genfer Schulen, 1995 - 2000) im In- und Ausland hervorgerufen hat. Bettina Boss und Louise Jansen beleuchten deren Ergebnisse im Rahmen ihrer eigenen Forschungen mit australischen Deutschlernern, während Blaise Extermann darauf seine Überlegungen zur Binnendifferenzierung aufbaut.
- Für einen differenzierten Sprachunterricht, in dem die Schüler alle ihre Fähigkeiten nutzen und ihr Verständnis von Grammatik in die Gruppe einbringen können, tritt Maurice Laurent ein, wenn er die Arbeit mit seiner "stummen Tabelle der Wortarten" beschreibt.
- Ausgehend von Chomskys Theorie einer Universalgrammatik, deren Kenntnis jedem Menschen angeboren ist, entwirft Dario Corno das Konzept eines multilingualen Sprachunterrichts, in dem die Lernenden durch den gezielten Kontakt mit anderen Sprachen eine "Multi-kompetenz" erwerben, die sowohl für die Muttersprache als auch für die Fremdsprache(n) Nutzen bringt.
- Dass Fehler Informationen über die Hypothesen liefern, die ein Lerner über die Zielsprache bildet, ist schon länger bekannt. Neu in Angelika Rieussecs Doktorarbeit zum Status des Fehlers, die von Françoise Crochot besprochen wird, ist der genaue Blick auf die Lernstrategien bei der schriftlichen Produktion, vornehmlich im Bereich des mentalen Lexikons.



encart didactique illustre bien cette conception de l'enseignement grammatical: Hana Andrásdóvá y décrit comment on peut utiliser des chansons pour faire apprendre du nouveau vocabulaire ainsi que des structures même difficiles à de jeunes élèves de l'école primaire.

Quant aux autres textes de ce numéro, en voici un bref aperçu:

- *Paul Portmann-Tselikas plaide pour le développement d'une grammaire orientée essentiellement sur la compréhension et la réception et recommande que l'on attache plus d'importance à la dimension sémantique des structures grammaticales à apprendre.*
- *Erwin Tschirner, dans une interview accordée à la rédaction, précise quels sont les différents types de savoirs qui interviennent lors de l'apprentissage d'une langue. Comme Portmann, il est convaincu qu'il convient d'insister davantage sur les compétences réceptives des apprenants et de renforcer l'entraînement à l'écoute, tout particulièrement avec les jeunes élèves.*
- *Selon Erik Kwakernaak, un enseignement respectant les phases d'acquisition naturelles devrait aboutir à de meilleurs résultats. C'est dans cette perspective qu'il préconise le recours à une grammaire spécifique de l'oral et insiste sur la nécessité de favoriser le développement des facultés inductives des apprenants.*
- *Plusieurs de nos auteurs se réfèrent à de récentes recherches dans le domaine de l'acquisition des langues étrangères. C'est ainsi que le projet DiGS (Deutsch in Genfer Schulen), qui a connu un écho considérable en Suisse comme à l'étranger, est à la base des contributions de Bettina Boss et Louise Jansen ainsi que de celle de Blaise Extermann. Alors que les deux chercheuses australiennes commentent les résultats DiGS à la lumière de leurs propres recherches auprès d'étudiants d'allemand en Australie, le praticien genevois s'en sert comme point de départ pour le développement d'un programme d'enseignement différencié.*
- *L'enseignement différencié est également le propos de Maurice Laurent. Le "panneau muet des catégories" qu'il présente permet aux élèves de faire appel à diverses capacités et de passer ainsi de la grammaire implicite à la grammaire explicite.*
- *Partant de l'idée chomskyenne que chaque individu possède une grammaire universelle innée, Dario Corno propose des cours de grammaire où plusieurs langues sont enseignées en étroit contact. L'apprenant pourra ainsi acquérir une "multi-compétence" utile pour la maîtrise à la fois de sa langue maternelle et des langues étrangères.*

- Arabische Englischstudenten hat Ingo Thonhauser beobachtet, die in der Situation der Diglossie den Zusammenhang von Sprache und Identität besonders intensiv erleben. Dies beeinflusste einerseits ihre Motivation zum Sprachenlernen und liess sie andererseits auf spezifische Aspekte der L 2 schneller aufmerksam werden.
- Dass auch jüngere Lerner bereit und fähig sind, kompetente Aussagen über ihr Lernverhalten zu machen und praktikable Lernziele zu formulieren, beweist eine Umfrage aus öffentlichen Schulen in Bellinzona, Genf, Winterthur und Zürich.
- Ebenfalls aus einer Umfrage erwachsen sind die Vorschläge von Martin Parrott, sich im Englischunterricht (übertragbar auf jede andere Zielsprache) von Anfang an mit komplexerer Syntax sowie Elementen von Textgrammatik zu beschäftigen.
- Wer seinen Unterricht den Bedürfnissen der Lernenden anpassen möchte, dem mangelt es trotz der Fülle von Lehr- und Übungsbüchern oft an geeignetem Material, vor allem in den berufsbildenden Schulen. Um diesem Problem abzuhelpfen, hat Heinz Hafner zusammen mit einer Kollegin und Studierenden des Höheren Lehramts für Berufsschulen an der Universität Zürich ein "Repetitorium Französisch" verfasst, dessen Prinzipien auch für andere Zielsprachen bedenkenswert sind.
- Dem Einfluss der feministischen Sprachkritik auf Grammatikschreibung und Lexikografie geht Daniel Elmiger nach. Er kommt zu dem Schluss, dass zur Zeit noch keine festen Regeln existieren, wie Personenbezeichnungen für mann wie frau gebildet und verwendet werden sollen.
- *On sait depuis quelque temps déjà que les erreurs peuvent fournir des informations précieuses sur les processus d'acquisition. Françoise Crochot propose un compte-rendu de la thèse de doctorat d'Angelika Rieussec, qui traite du statut de l'erreur dans l'apprentissage en s'intéressant plus particulièrement au lexique mental et aux stratégies utilisées par les apprenants dans la production écrite.*
- *Travaillant avec des étudiants arabes en Iraq, au Yémen et au Liban, Ingo Thonhauser a pu observer que leur situation de diglossie les sensibilise tout particulièrement au lien entre langue et identité, ce qui non seulement influe sur leur motivation à apprendre la langue étrangère (en l'occurrence l'anglais,) mais semble également augmenter leur sensibilité pour certains aspects de cette langue.*
- *Une enquête menée dans les écoles de Bellinzone, Genève, Winterthur et Zurich révèle que même les jeunes élèves sont parfaitement en mesure de parler de leur façon d'apprendre et de formuler des objectifs d'apprentissage réalistes.*
- *Martin Parrott se base également sur une enquête; il en découle entre autres que les élèves devraient être confrontés à des structures syntaxiques d'une certaine complexité ainsi qu'à des éléments de grammaire textuelle dès le début de l'apprentissage.*
- *Quiconque tente d'adapter son enseignement aux besoins des élèves risque de rencontrer des difficultés considérables à trouver du matériel adéquat, même si l'offre de manuels et de livres d'exercices ne cesse d'augmenter. Pour parer à cette difficulté, particulièrement patente au niveau des écoles professionnelles, Heinz Hafner, en collaboration avec des collègues et des étudiants de l'Université de Zurich, a élaboré un aide-mémoire pour le français (Repetitorium français) dont les principes sont sans doute applicables aux autres langues étrangères.*
- *Enfin, Daniel Elmiger analyse les répercussions que la critique féministe de la langue (allemande) a eu sur la description grammaticale et la lexicographie. Il conclut que si les grammaires tiennent effectivement compte de certains résultats du débat féministe, elles sont encore loin de retenir toutes les formes et solutions devenues courantes dans l'usage de la langue.*

Mit den vorliegenden Beiträgen ist das Thema "Grammatik" natürlich in keiner Weise erschöpft. Wir hoffen aber, dass Sie unter unserem Angebot die eine oder andere Anregung für Ihre pädagogische Tätigkeit finden und nehmen die Gelegenheit wahr, den Autorinnen und Autoren für ihre bereitwillige Mitarbeit herzlich zu danken.

Hannelore Pistorius

Il va de soi que malgré le nombre et la diversité de ces contributions, le vaste sujet de la grammaire à l'école n'est pas épuisé. Nous sommes néanmoins convaincus que vous trouverez dans ce numéro matière à réflexion ainsi qu'une foule d'idées et de suggestions utiles pour votre pratique, et nous saisissons l'occasion de remercier nos auteurs de leur précieuse collaboration.

Hannelore Pistorius

Grammatikunterricht als Schule der Aufmerksamkeit

Zur Rolle grammatischen Wissens im gesteuerten Spracherwerb

Les enseignants des langues étrangères le constatent tous les jours dans leurs classes: la maîtrise d'une langue n'est pas le résultat d'un savoir clair et précis sur cette langue. L'apprenant semble plutôt déduire les règles grammaticales à partir du matériel langagier concret qu'il rencontre dans des situations de communication. L'enseignement de la grammaire peut faciliter ce processus d'acquisition, puisqu'il permet de diriger l'attention de l'élève sur la langue et de l'amener ainsi à plus d'autonomie dans son approche de la langue. Dans cette perspective de focus on form, Portmann-Tselikas propose de mettre davantage en lumière la dimension sémantique d'une construction à apprendre. Pour cela il faut développer la "grammaire réceptive", qui, à l'heure actuelle, n'en est encore qu'à ses débuts. Quelques exemples concrets montrent comment un enseignement basé sur la réception pourrait avantageusement compléter nos méthodes plus traditionnelles.

Im Folgenden dienen vier Fragen, die mir zum Grammatikunterricht gestellt worden sind, als Ausgangspunkte für meine Darstellung. Ich werde sie - bis auf die letzte - nicht direkt beantworten. Die Art, wie sie gestellt sind, geht von einem Bild von Grammatikunterricht aus, dem ich hier nicht folgen, sondern das ich in einigen Punkte in Frage stellen möchte. Um dies möglich zu machen, werde ich das Thema in einem weiteren Kontext als üblich diskutieren. Dies erlaubt es, Überlegungen ins Spiel zu bringen, die eine etwas veränderte Sicht auf die Aufgaben und Schwierigkeiten des Grammatiklernens und auf die Rolle der Grammatikunterweisung eröffnen. Dies wird zu einer neuen Schwerpunktsetzung führen und vor allem zu einer (wie ich hoffe) entspannteren Erwartung an das, was Grammatikunterricht leisten kann und soll. Die konkreten Beispiele und Hinweise, die ich gebe, beziehen sich alle auf Deutsch als Fremdsprache. Ich weiß, dass in anderen Sprachen andere Probleme im Vordergrund stehen. Diese Konkretisierungen haben jedoch nur illustrativen Charakter und verdecken hoffentlich nicht die grundlegenden Argumente, die sich auf das Sprachlernen generell beziehen.

1. Wozu dient Grammatik? Was bedeutet sie für mich?

Die erste Frage bezieht sich wohl - so vermute ich - auf die Ziele der Grammatikunterweisung. In Bezug darauf bestehen in der Tradition der Didaktik feste Vorstellungen und Denkweisen. Ich möchte diese zunächst

nicht kommentieren. Vielmehr fasse ich die Frage sozusagen naiv und sehr weit auf - ich interpretiere sie als Frage danach, wie Grammatik im Gefüge des Unterrichts und des Sprachlernens auftritt und wirksam wird. Dies wird es ermöglichen, in der Antwort auf die zweite Frage die Aufgabe des Grammatikunterrichts unter anderer Perspektive zu sehen.

1.1. Über welche Grammatik sprechen wir?

Im Fremdsprachenunterricht decken wir mit dem Begriff 'Grammatik' zumindest drei unterschiedliche Dinge ab.

- (a) 'Grammatik' ist die Grammatik, die Muttersprachige *beherrschen* und die in dem Sprachangebot (dem Input), das den Lernenden gemacht wird, in den Formen und Strukturen der Sätze und Äußerungen realisiert ist. Im Fremdsprachenunterricht wird meist eine standardnahe Sprachform der Zielsprache vermittelt, die den Referenzpunkt für den Lernprozess darstellt.
- (b) 'Grammatik' ist das, was wir im Unterricht an *Wissen über diese Sprache* vermitteln - die Paradigmen und Regeln, die vorab Thema des Grammatikunterrichts sind. Diese Grammatik ist auf Papier festgehalten und soll gelernt werden.
- (c) 'Grammatik' ist das, was die Lernenden in jedem Moment des Lernens mit der fremden Sprache grammatisch *tun können*, was es ihnen erlaubt, Äußerungen zu verstehen bzw. Wörter beim Spre-



Teseo e il Minotauro 1.

chen miteinander zu verknüpfen. Man kann diese Grammatikkenntnis als 'Lernergrammatik'¹ bezeichnen. Sie führt nicht immer zu einem Verstehen oder einem Sprechen, das gemessen am Standard korrekt ist.

Es ist wichtig zu sehen, dass es hier tatsächlich um drei unterschiedliche Dinge geht.

- 1) Jede Lehrkraft, die ihre eigene Muttersprache unterrichtet, macht zumindest in den ersten Jahren des Unterrichts die Erfahrung, dass die praktische Sprachbeherrschung (a) nicht von selbst dazu führt, dass man die zu vermittelnden Dinge (b) kennt und um ihre Bedeutung für die Sprache Bescheid weiß. Offenbar beruht das *Beherrschen der Sprache* nicht auf einem klaren und deutlichen *Wissen über die Sprache*.
- 2) Ebenso findet bei weitem nicht alles, was Lernende über die fremde Sprache in begrifflicher Form (b) kennen gelernt haben, sofort Ausdruck in ihren Äußerungen. Daraus ist zu schließen, dass es nicht immer sofort Teil ihrer Lernergrammatik (c) werden kann. Die entsprechenden Lernprozesse brauchen Zeit, manchmal jahrelang - man schaue sich im Deutschen als Fremdsprache etwa die Schwierigkeiten mit der Verbstellung an. Lehrkräfte, die eine Sprache unter-

richten, die für sie eine Fremdsprache ist, kennen aus eigener Erfahrung den Umstand, dass auch klares Wissen über die Sprache nicht von selbst zu einer problemlosen Beherrschung führt und sich trotz dieses Wissens immer wieder Fehler in ihre sehr weit an (a) angenäherte Grammatik einschleichen.

- 3) Schließlich: Die Lernergrammatik (c) spiegelt nicht einfach das, was die Lernenden bis dahin im Grammatikunterricht (b) gelernt haben. Vielmehr zeigt eine genaue Beobachtung ihrer Äußerungen, dass sie auch Sätze bilden und Dinge sagen, die nichts mit dem zu tun haben, was sie offiziell über die Sprache gelernt haben. Dies ist ein starkes Indiz dafür, dass sich die Lernergrammatik zusätzlich aufgrund weiterer und andersartiger Impulse entwickelt. Der wichtigste äußere Faktor ist dabei die *gesamte* Erfahrung mit der fremden Sprache - die *Sprachpraxis* im Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben. Diese versorgt die Lernenden mit Vorbildern, Sätzen, Strukturen, die z.T. über das hinausgehen, was sie im Grammatikunterricht selbst wahrnehmen und lernen. Hier wirkt (a), die Grammatik der zu lernenden Sprache, wie sie sich im Sprachangebot spiegelt, direkt auf (c), ohne Umweg über (b) (zu Modellen für diesen Lernprozess s. Ellis 1997, Portmann-Tselikas 2002). Diese Wirkung zeigt sich darin, dass bestimmte Redeweisen, feste Wendungen usw. aus dem Input in die eigene Sprachproduktion der Lernenden übernommen bzw. verändert werden im Bestreben, Eigenes auszudrücken etc. (Dies alles ist in viel deutlicherem Maße dort zu beobachten, wo eine Sprache ohne Unterricht gelernt wird, wo es die Ebene (b) also nicht oder nur ansatzweise gibt und (a) die gesamte Information über die Charakteristika der zu lernenden Sprache liefern muss.)

1.2. Wie wird Grammatik gelernt?

Das zuletzt Gesagte lässt den Schluss zu: Menschen haben die Fähigkeit, eine Sprache (und ihre Grammatik) aufgrund dessen zu lernen, was der kommunikative Sprachkontakt an Sprachangeboten und eigenen Konstruktionsmöglichkeiten bietet.

Es ist eine formidable Aufgabe, das Regelsystem einer Sprache allein aufgrund der in angetroffenen Äußerungen realisierten grammatischen Strukturierung zu erschließen. Welche Strategien und Hilfsmittel stehen den Lernenden dabei zur Verfügung?

- Einerseits all das, was die Lernenden (aufgrund ihrer Muttersprache und ev. anderen Fremdsprachen) bereits über Sprache wissen und sprachlich bzw. kommunikativ können. Besonders deutlich wird dieser Einfluss durch das, was sie an Elementen oder Strukturen in die neu zu lernende Sprache *transferieren* - sei es aus kommunikativer Not, sei es im Glauben, dass sich die fremde Sprache tatsächlich so verhält wie eine andere.
- Andererseits sind interne Prozesse der Regelbildung innerhalb der Fremdsprache zu beobachten. Dieser Aspekt ist in den letzten Jahren intensiv untersucht worden. Aufgrund der Eigenheiten der neuen Sprache, wie sie von den Lernenden erkannt und interpretiert werden, wird das Regelsystem von den am leichtesten sichtbaren und meist auch semantisch besonders wichtigen Regularitäten her neu aufgebaut - es wird re-konstruiert. Die Wirkungen dieses Prozesses sind leicht zu erkennen in den Übergeneralisierungen bzw. Untergeneralisierungen, zu denen Lernende neigen, vor allem aber an den Interimsregeln - standardsprachlich falschen, aber trotzdem mit großer Regelmäßigkeit auftauchenden Konstruktionen. Beispiel sind hier die typisch lernersprachlichen Nebensatzfügungen mit unterordnen-

der Konjunktion + Aussagesatzstellung (“*Es kam dann so, dass - die Mutter hat mir kein Taschengeld gegeben*”). Diese Form der Rekonstruktion der Grammatik der Zielsprache über Zwischenstufen zeigt sich am deutlichsten im Spracherwerb von Kindern, sie ist aber ebenso bei Adoleszenten und Erwachsenen zu finden.

Diese Strategien und Fähigkeiten gehen nicht verloren und werden nicht unwirksam, wenn Sprache im Unterricht gelernt wird. Sie bleiben weiterhin aktiv, werden aber *erweitert, überlagert und unterstützt* durch (b), also durch das im Unterricht und kaum sonstwo vermittelte Wissen über Sprache. Dieses wirkt also nicht isoliert auf den Spracherwerb, sondern im Zusammenhang mit den anderen Formen des Lernens. Deshalb sind die eben genannten Phänomene des Transfers, der Interimsregeln etc. auch bei Lernenden zu finden, die im Unterricht eine Sprache lernen, nur werden sie hier teilweise überdeckt, teilweise beeinflusst durch die zusätzlichen Möglichkeiten, die sich auftun, wenn man Wissen über Sprache hat. Diese zusätzlichen Möglichkeiten bestehen darin, dass man durch bewusste Kontrolle die grammatische Qualität dessen, was man sagt, verbessern kann. Voraussetzung dafür ist Aufmerksamkeit auf die entsprechenden sprachlichen Elemente und Strukturen; sie ist v.a. in der Produktion nicht immer gegeben, im Schriftlichen meist eher als im Mündlichen. Dieser instabile, von den Bedingungen des Augenblicks abhängige Einsatz deutet darauf hin, dass Wissen über Sprache (b) tatsächlich nicht zum Bestand der Lernergrammatik (c) gehört, sondern unabhängiges Wissen darstellt. Es wird in einem zusätzlichen Schritt wirksam gemacht und auf eine bereits gebildete Äußerung ‘aufgepfropft’. Die häufige Ermahnung von Lehrenden an ihre SchülerInnen, “*doch besser aufzupassen*”, bezieht sich genau auf diesen zusätz-

lichen Schritt, der bei noch nicht stabilisierter Beherrschung nötig ist, wenn der Regel Folge geleistet werden soll (und der oft dann unterbleibt, wenn spontan reagiert werden muss oder andere Belastungen (etwa Wortsuche) dazu kommen).²

Beim Lernen, auch beim Grammatiklernen, werden alle Wissensbestände und Mittel eingesetzt, über die die Lernenden verfügen. Das Wissen über Grammatik ist also nicht allein beteiligt am Aufbau der sich entwickelnden Grammatikkompetenz. Es hat, gegenüber den anderen hier angesprochenen anderen Wegen, keine privilegierte Position, im Gegenteil: Das zuletzt über die Bedingungen seines Einsatzes Gesagte deutet darauf hin, dass es im Rahmen der zugrundeliegenden Verstehens- und Sprechfähigkeit des Menschen eine exzentrische Position innehat. Dies bedeutet nicht, dass es unwichtig ist, aber es zeigt, dass seine Rolle im Ingesamten des Lernprozesses eine besondere ist (vgl. Hulstijn/de Graaf 1994, Ellis 1997, Wode 1993).

1.3. Und was bedeutet das für mich in Bezug auf den Unterricht?

Die hier gegebenen Hinweise sind ein Versuch, Ergebnisse der Spracherwerbs- und der Lerner Sprachforschung in einigen Stichworten zu skizzieren (vgl. dazu Klein 1984; Ellis 1997; Wode 1993). Was dabei herauskommt, ist: Sprachlernen im Unterricht ist nichts Einmaliges oder Unvergleichliches. Vielmehr steht es in einer Reihe mit anderen Formen des Spracherwerbs - allerdings mit seinen Besonderheiten.

Die Frage “Wozu dient Grammatik?” hat für mich also den Sinn, die unterschiedlichen Facetten von ‘Grammatik’, die im Unterricht wirksam werden, auf ihre gegenseitigen Beziehungen hin zu befragen und so den Kontext zu skizzieren, innerhalb dessen die Frage nach dem Zweck des Gram-

matikunterrichts und seinen Vorgehensweisen gestellt werden kann. Dies ist das Thema des nächsten Abschnitts.

2. Kann Grammatik unterrichtet, gelernt und anschließend erworben werden?

Ich verstehe diese Frage als Frage nach den Chancen bewusster Grammatikvermittlung und beziehe sie auf den Punkt (b) von oben. Auf der einen Seite ist dies eine seltsame Frage. Erleben wir nicht jeden Tag, dass man Grammatik unterrichten, lernen und anschließend erwerben kann? Auf der anderen Seite gibt es vielfachen Anlass zu Zweifeln. Wir erleben täglich auch, dass die Arbeit im Grammatikunterricht nicht für alle einfach ist und bei vielen weniger Erfolge zeitigt, als man sich erhoffen würde. Und es gibt Studien, die auf durchaus ernsthafte Weise Zweifel am Erfolg von Grammatikunterricht zulassen (Diehl et al. 2000). Vor diesem Hintergrund möchte ich die Frage in Teilschritten angehen. Was sind die Bedingungen für (b)? Welches ist die Rolle des Wissens über Sprache im Sprachlernen? Welche Erwartungen kann man mit einiger Berechtigung an den Grammatikunterricht haben?

2.1. Bedingungen für die Vermittlung von Grammatikkenntnissen

Grammatikvermittlung im Sinne von (b) ist, wie bereits gesagt, für den Spracherwerb nicht nötig. Wir wissen aber auch, dass ungesteuerter Erwerb vor allem nach der Pubertät nur selten zu einer unauffälligen und ausgeglichenen Sprachkenntnis führt. Personen, die fremdsprachlichen Unterricht genommen haben, scheinen im Durchschnitt eher eine höhere Sprachkompetenz in der Fremdsprache erreichen zu können, falls sie überhaupt die Chance bekommen, sich damit intensiv auseinanderzusetzen.

Daraus kann nun nicht der Schluss

gezogen werden, dass (b) also den richtigen Weg weist. Unterricht unterscheidet sich von 'natürlichen' Formen des Sprachkontakts auch noch durch andere Eigenheiten. Ein wichtiger Faktor scheint die Aufmerksamkeit auf Sprache zu sein, die im Unterricht generell kultiviert wird (Swain 1985, 1998; Van Patten 1994, Portmann-Tselikas 1999, 2001). Und: Es gibt Gruppen von Lernenden, wo dies nicht oder nur unter besonderen Bedingungen der Fall ist - es sind dies etwa

- Kinder, die noch nicht über die kognitive Reife verfügen, die es ihnen erlaubt, ihre sprachlichen Aktivitäten wirksam zu beobachten und zu kontrollieren
- Adoleszente und Erwachsene, die keine oder nur wenig Schulerfahrung haben und jenes distanzierte und objektivierte Verhältnis zur Sprache nicht entwickeln konnten, das nötig ist, wenn der Blick weg vom kommunikativen Geschehen und hin auf die Elemente und Strukturen des zu Sagenden, also auf die sprachlichen Formen gelenkt werden soll.

Diesen Blick für die Sprache als Sprache, als eigenständige Größe lernen Kinder vorab in der Schule beim Lesen- und Schreibenlernen (Scheerer 1991; Knobloch, in Vorb.). Ein einigermaßen gelenkiger Umgang mit der Schrift und mit Schriftlichem ist deshalb wohl eine Voraussetzung für fruchtbaren Grammatikunterricht in dem Sinne, wie die Tradition des Fremdsprachenunterrichts ihn versteht.³

Bei Lernenden, die diese Voraussetzung mitbringen, kann sich dann leicht der umgekehrte Effekt einstellen: Ein Sprachlernen ohne gleichzeitigen zumindest minimalen Grammatikunterricht ist hier nur noch schwer durchzuführen. Die entsprechenden Voraussetzungen des Denkens über und des Umgangs mit Sprache sind da, und wo sie nicht durch das offizielle Programm in Anspruch genommen werden, werden sie von den Ler-

nenden selber eingesetzt: Sie beginnen z.B. aus eigenem Antrieb, Wörter aufzuschreiben, wenn ihnen Schriftliches vorenthalten wird. Oder sie stellen Fragen, wenn ihnen etwas auffällt. Dies ist in besonderem Maße der Fall, wenn Sprachliches verschriftet vorliegt. So ist es in einem allein mündlich abgehaltenen Unterricht durchaus möglich, dass die Lernenden lange nicht darauf kommen, dass es unterschiedliche Genera im Deutschen gibt, oder dass es eine starke und eine schwache Adjektivdeklinaton gibt, usw. Die entsprechenden sprachlichen Signale sind fast immer unbetont, formal uneindeutig und häufig nur unscharf artikuliert - es ist leicht, ihnen keine Bedeutung beizumessen. Geschrieben werden sie von Anfang an klar sichtbar, deutlich erkennbar und vergleichbar. Es kann nicht ausbleiben, dass die Lernenden auf sie aufmerksam werden. Das absolut minimale Niveau grammatischer Aufklärung, das hier erfordert ist, ist eine die Fragenden zufrieden stellende Auskunft über die ihnen auffallenden Phänomene.

2.2. Die Funktion von Grammatikkenntnissen - und die Schwierigkeit, sie einzusetzen

Grammatikunterricht im Sinne von (b) nun greift das auf, was Lernende von sich aus an Fragen zur Sprache haben und gibt (meist noch bevor Fragen gestellt werden) Antworten auf einem hohen, einem linguistisch-begrifflichen Niveau. Er vermittelt Wissen über Sprache, das sich an der offiziellen Grammatikschreibung orientiert.

Dieses Vorgehen ist der Versuch, die kognitive Kapazität der Lernenden und den ihnen vertrauten 'distanzierten Blick' auf Sprache auszunutzen, um das Lernen der Fremdsprache zu stabilisieren und zu beschleunigen. Wie kann Wissen über Sprache dazu beitragen? Es erlaubt den Lernenden, sich in der neuen Sprache besser zu

orientieren und sich im Gebrauch der Sprache (sowohl im Verstehen wie im Produzieren) selber besser zu kontrollieren. Mit anderen Worten: Grammatikkenntnisse erlauben es den Lernenden (im guten Falle) ohne Hilfe der Lehrkraft bestimmte Probleme des Verstehens bzw. des Sich-Ausdrückens zu lösen und damit durch eigenes Tun den Sprachkontakt reicher zu machen. Dies setzt allerdings dreierlei voraus und setzt der Wirksamkeit von (b) eine Grenze:

- Das Verständnis der Begriffe und Erklärungen.
- Die Fähigkeit der Lernenden, das, was sie über die Sprache wissen, im konkreten sprachlichen Material wiederzuerkennen bzw. ihre Fähigkeit, in den eigenen Formulierungen die Stellen zu erkennen, die die Anwendung einer Regel nötig machen. D.h.: Das Wissen muss praktisch anwendbar sein.
- Die Fähigkeit der Lernenden, den sprachlichen Formen im Kontext die richtige Bedeutung zuzuweisen. D.h.: Das Wissen muss in die normalen Vollzüge des Verstehens und Ausdrückens von Gedanken eingebettet werden können.

Dies alles ist durchaus nicht selbstverständlich gegeben, wenn eine grammatische Regularität eingeführt worden ist und nun als 'eigentlich bekannt' vorausgesetzt wird (vgl. Portmann-Tselikas 1999, 2001).

Ich gehe im Folgenden davon aus, dass der Sinn von Übungen im Grammatikunterricht darin liegt, dieses Verständnis und diese Fähigkeiten zu entwickeln und zu festigen. Damit setze ich mich in Widerspruch fast zur gesamten Tradition, die (ein Erbe des Audiolingualismus bis heute) den Übungen eine viel weiter gehende, alles andere überragende Aufgabe zuweist: das jeweils neue Wissen zu automatisieren. Der nächste Punkt ist einigen Überlegungen zu den sich hier stellenden Fragen gewidmet.

2.3. Zum Stellenwert von Übungen

Ich gehe von zwei Feststellungen aus, denen wohl jede Lehrkraft zustimmen kann:

- Die Vermittlung von Sprachwissen und die anschließenden Übungen scheinen in bestimmten Fällen zu einer deutlich verbesserten (wenn auch kaum je lückenlosen) Beherrschung zu führen (am ehesten im Bereich relativ einfacher morphologischer Formen: Präteritumbildung u.ä.).
- In vielen Fällen erreicht das Verfahren dieses Ziel mit Sicherheit nicht (Adjektivendungen, Kasuszuweisung beim Verb, Verbstellung im Satz, Konjunktivformen, Passivbildung, Wechselpräpositionen, ...).

Die Lernaltersforschung hat genügend empirische Befunde erhoben, die zeigen, dass die Lehrenden sich nicht täuschen, und sie hat Modelle entwickelt, die erklären, warum durch bewusstes Lernen und Üben zwar einiges, aber bei weitem nicht alles nach Belieben 'automatisiert' werden kann.⁴ Es ist erstaunlich, dass trotz der stets neuen Erfahrung, dass dies so ist, in didaktischen Handbüchern, in der Lehrerbildung usw. noch immer die fast einzige Funktion von Übungen in der Automatisierung gesehen wird. Die wird fast stets so angestrebt, dass neu Gelerntes in produktiven Übungen benützt werden soll - im einfachsten Falle so, dass etwa Aktivsätze ins neu gelernte Passiv gesetzt werden sollen, in etwas raffinierteren Fällen so, dass Lücken in Sätzen zu füllen sind oder aus vorgegebenem Wortmaterial Sätze zu bilden sind etc. Das Problem mit diesem Verfahren ist nicht, dass es etwas anstrebt, was meist nicht zu haben ist (Automatisierung). Die verwendeten Übungen können ja auch andere, durchaus positive Wirkungen haben, etwa im Hinblick auf die von mir oben formulierten Hauptziele. Das Problem ist vielmehr, dass die Monokultur produktionsorientierten Übens wesentli-

che Aspekte dessen, was die Lernenden nötig haben und üben sollten, unberücksichtigt lässt oder nur am Rande zur Geltung bringt und damit nicht effektiv genug ist.⁵

- Viele grammatische Erscheinungen müssen primär verstanden werden. Besonders deutlich gilt dies für das Passiv. Man kann sich mündlich sehr gut ausdrücken, ohne je das Passiv zu verwenden. Aber man kann keine Zeitung mit Verständnis lesen, ohne Passiv zu verstehen, und zwar: ohne es genau zu verstehen. Der traditionelle Grammatikunterricht tendiert dazu, diesen Sachverhalt zu überspringen.
- Auch die grammatischen Erscheinungen, die unbedingt aktiv beherrscht werden sollen, müssen zunächst wahrgenommen und verstanden werden können, damit der Sprachkontakt außerhalb des Grammatikunterrichts wahrhaft produktiv sein kann, denn nur dann kann die praktische Erfahrung damit längerfristig zu einem konsolidierten Lernergebnis beitragen. Wenn die zu lernende Form von Anfang an aktiv verwendet werden muss, haben die Lernenden genau diese Gelegenheit nicht, bewusst und deutlich wahrzunehmen, wie Sätze und Formulierungen aussehen und tönen, in denen diese Form korrekt und vorbildhaft verwendet wird.⁶
- Wenn, wie in den meisten produktionsorientierten Übungen, von vornherein feststeht, welche Form zu verwenden ist, wird die entscheidende *semantische Dimension* einer sprachlichen Konstruktion kaum beleuchtet. Die Konstruktion kann 'blind', ohne Verständnis für die involvierten Veränderungen der Aussage oder der Darstellungsperspektive manipuliert werden. Damit kommt ein wesentliches Ziel des Übens - die bewusste Kenntnisnahme nicht nur der formalen, sondern auch der inhaltlichen Seite grammatischer Strukturen, zu kurz.

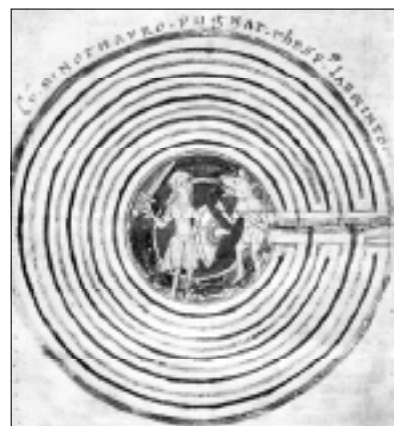
Der freien, kommunikativen Verwendung dieser Strukturen wird damit nicht optimal vorgearbeitet.

- Im produktionsorientierten Grammatikunterricht liegt der Fokus auf der gerade behandelten Regularität. Das macht oft blind für die Schwierigkeiten, die Lernende haben, wenn bereits andere, aber formal ähnliche Konstruktionen gelernt worden sind. Die Aufgabe besteht dann nicht nur darin, eine neue Regularität zu lernen, sondern genauso darin, sie von der anderen zu unterscheiden. Dies ist eine Aufgabe, die wieder primär im Erkennen, nicht im Produzieren zu lösen ist.

Ich werde im 4. Abschnitt Konsequenzen aus diesen Bemerkungen ziehen und einiges zur notwendigen rezeptionsorientierten Erweiterung unserer unterrichtlichen Verfahren sagen.

Fazit: Erst in zweiter Linie dienen grammatische Übungen der Automatisierung oder - korrekter ausgedrückt - ihrer Vorbereitung. In vielen und gerade den zentralen syntaktischen Bereichen geschieht Automatisierung über längere Zeit in der Sprachpraxis, in den vielen Momenten der Verarbeitung von Input im Kontext und im eigenen Kommunizieren.

Die primäre Funktion grammatischer Übungen ist die, das Wissen über Sprache zu festigen, Orientierung in der fremden Sprache zu ermöglichen



Teseo e il Minotauro 2.

und damit die Lernenden instand zu setzen, ihren praktischen Sprachkontakt intensiver, lernreicher und kontrollierter zu gestalten. Denn dies ist der Ort, an dem die oben (Abschnitt 1.2) besprochenen weiteren Mechanismen des Spracherwerbs wirksam sind und unterstützt werden müssen. Je besser Lernende in der Lage sind, Sprachverarbeitung in der Sprachpraxis nicht nur intuitiv, sondern gestützt auf grammatisches Wissen vorzunehmen, desto größer ist die Chance, dass diese Sprachpraxis auf nachhaltige Weise und auch unabhängig vom Unterricht Motor des Spracherwerbs sein kann (vgl. Portmann-Tselikas 2001 und die Aufsätze in Schmidt 1995). Die Vermittlung und das Üben grammatischen Wissens muss allerdings auf eine Weise erfolgen, die diesen hier skizzierten Aufgaben tatsächlich entspricht und die Lernenden in ihrer Arbeit optimal unterstützt.

3. Welche Rolle spielen Grammatiktheorien?

Ich kann mich zu diesem Punkt kurz halten. Wichtig für den Grammatikunterricht ist, welche Theorie über das *Sprachlernen* man hat. Ich habe hier versucht zu zeigen, wie entscheidend Annahmen darüber sind, welches die 'Grammatiken' sind, die im Unterricht eine Rolle spielen, und wie Grammatik von Lernenden verarbeitet und gelernt wird. Daraus ergeben sich weitreichende Konsequenzen für das, was man vom Grammatikunterricht erwarten kann und was nicht. Die Frage, welche Grammatiktheorie der pädagogischen Grammatik (b) im Unterricht zugrundeliegen soll, halte ich demgegenüber für nachgeordnet. Dies heißt nicht, dass sie nicht wichtig ist. Das Reden über Grammatik ist für die Lernenden (und oft auch für die Lehrenden!) herausfordernd und oft überfordernd. Wer je eine Gruppe von ehrgeizigen Technikern aufgrund

des Wortes 'Adverb' hat unsicher und konfus werden sehen, weiß das genau. (Und das war noch nicht das 'Adverbiale'!). Die Frage, welche begrifflichen Instrumente wir hier einsetzen sollen und welche Art der Grammatikschreibung sich für eine pädagogische, der Lernaufgabe gerecht werdende Grammatik eignet, trifft eine unsere wesentlichen Schwierigkeiten (vgl. Newby 2002). Dieses Thema muss hier ausgespart bleiben; ich möchte nur noch auf zwei Punkte hinweisen:

- Grammatiktheorien sind recht differenzierte Gebilde, und sie sind umso besser, je kohärenter sie sind. Diese Kohärenz führt zu begrifflichen Zwängen. Es ist mir nicht klar, ob dies für die pädagogische Grammatik immer ein Segen ist, v.a. dann, wenn die verwendeten Begriffe rein formaler Natur sind und nicht aufgrund nachvollziehbarer semantischer Effekte dargestellt werden. So muss, wer 'Ergänzung' sagt, auch 'Angabe' sagen. Linguistisch gesehen ist dies ein gängiges Begriffspaar, und es ist möglich, dass sich das eine oder andere, was für die pädagogische Grammatik von Belang ist, auf dieser Grundlage erklären lässt. Allerdings: Der Vorteil ist um einen Preis erkauft. Niemand versteht die Unterscheidung ohne ein kleines Linguistikum, und viele auch danach nicht. Hier steht eine Kosten-Nutzen-Rechnung an. Wie so eine im Allgemeinen ausschauen kann, ist mir nicht klar. In einzelnen Fällen überkommt einen der Verdacht, dass sich eher die Grammatiktheorie der pädagogischen Grammatik bemächtigt als, wie es eigentlich sein sollte, umgekehrt.
- In der pädagogischen Grammatik zählt, was nützt. Und Grammatikwissen nützt, wenn es die Lernenden dazu befähigt, ihre Aufmerksamkeit auf wichtige Erscheinungen der fremden Sprache zu richten, diese zu verstehen und gestützt auf ihr Wissen damit umzugehen.

Leider wissen wir noch viel zu wenig darüber, wie Lernende mit unseren grammatischen Angeboten umgehen, welche Art von Begriffen und Zugängen *ihnen* am meisten helfen, sich zu orientieren und selber zu steuern. Unsere pädagogischen Grammatiken sind für viele Lernende wohl zu linguistisch und zu begrifflich angelegt - gedacht aus der Linguisten- und Lehrerperspektive, nicht aus der von Leuten, die mit diesen Beschreibungen lernen müssen.

4. Welche Konsequenzen ergeben sich daraus?

Aus den Überlegungen, die ich hier vorgestellt habe, lassen sich Schlüsse in zumindest drei Richtungen ziehen: in Bezug auf die Art und Weise, wie wir über Grammatikunterricht denken, in Bezug darauf, wie wir grammatische Phänomene beschreiben und darstellen, und in Bezug auf die Art und Weise, wie wir im Grammatikunterricht üben. Die Konsequenzen, die ein derart veränderter Umgang mit Grammatik auf die übrigen Beschäftigungen im Unterricht haben kann und soll, kann ich hier nicht näher kommentieren.

4.1. Vorstellungen über den Grammatikunterricht

Das Konzept von Grammatikunterricht, das sich hier herauskristallisiert hat, ist, noch einmal zusammengefasst, dies: Grammatikunterricht hat die Aufgabe, anwendbares, d.h. praktisch nutzbares grammatisches Wissen zu vermitteln. Dieses hat eine eigenständige Funktion im Umgang mit der fremden Sprache: Es hilft, Aufmerksamkeit auf relevante Aspekte dieser Sprache zu fokussieren und ermöglicht eine klarere Orientierung im komplexen Bereich der sprachlichen Formen bzw. Strukturen und ihrer Bedeutung. Den Lernenden er-

öffnet sich damit die Möglichkeit eines fruchtbareren Sprachkontakts sowohl im Hinblick auf die Lernaufgabe wie auch zur Bewältigung von Kommunikationssituationen.

Sieht man so auf den Grammatikunterricht, entfallen einige Sorgen, die sich Lehrkräfte immer wieder und häufig grundlos machen. Da Automatisierung nicht das erste Ziel ist, braucht ihr Ausbleiben auch nicht zu verunsichern. Allerdings: Die in diesem Beitrag gemachten Verweise auf die Sprachpraxis sind im Gegenzug dazu durchaus Anlass zu einer neuen Sorge, der nämlich, wie intensive Sprachpraxis im Unterricht realisiert werden könnte. Diese neue Sorge scheint mir aber jedenfalls ein Feld von produktiveren, farbigeren und kreativeren Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen als die alte.

4.2. Das Verständnis von 'Grammatik' und die Darstellung grammatischer Phänomene

Wir haben erst Ansätze zu einer Grammatikschreibung, die semantisch und funktional basiert ist. Nicht nur die wissenschaftlichen, auch die pädagogischen Grammatiken sind weitgehend formzentriert. Bedeutungen werden nur am Rande, manchmal als Einstiegshilfen, thematisiert. Die Leitvorstellung scheint die zu sein, dass man eine grammatische Erscheinung schon verstehen wird, wenn man die Formen produzieren kann. Dass dies eine einseitige und zu kurz greifende Sichtweise ist, wird, hoffe ich, aus dem hier Gesagten deutlich.⁷

4.3. Verfahrensweisen für den Grammatikunterricht

Die traditionellen produktionsorientierten Verfahren sind nicht einfach überholt. Ihre Alleinherrschaft muss aber gebrochen, ihr Gewicht reduziert und die Arbeit durch andere Zugänge ergänzt werden.

Die hier vorzustellenden Verfahren

haben alle ihre Basis im Verstehen, im Umgang mit vorgegebenem Material. 'Rezeptive Grammatik' war in der Tradition der Sprachdidaktik seit je ein Stichwort, in der Praxis aber immer nur ein marginaler Zweig des Grammatikunterrichts, in manchen Kontexten so gut wie inexistent. Entsprechend schmal ist die Erfahrungsbasis der meisten Lehrenden und auch der meisten Lernenden mit diesem Konzept. Ich möchte im Folgenden Hinweise geben auf einige Typen rezeptionsbasierter Grammatikarbeit. Sie alle realisieren Formen der Auseinandersetzung mit Sprache, die die Konfusionen zu vermeiden suchen, die traditionelle Grammatikarbeit oft auslöst, und die es erlauben, die Arbeit an der Grammatik kommunikationsbezogen und kooperativ zu führen: In der Diskussion und Auseinandersetzung mit dem, was Grammatik für das Verstehen und den Ausdruck von Gedanken beiträgt.

a. Präsentation: Formen mit Bedeutungen verknüpfen

Eine uralte Weise, grammatische Phänomene zu präsentieren, ist die Darbietung von Texten, in denen sie gehäuft vorkommen. Zusätzlich können die entsprechenden Wörter, Morphem oder Strukturen graphisch hervorgehoben werden. Der Zweck solcher Verfahren ist, eine Regularität im Kontext zu zeigen und diesen zu nutzen, um die Lernenden auch ohne weitläufige Erklärungen auf die Spur der Bedeutung kommen zu lassen.

Im Gefolge der kommunikativen Didaktik sind solche Verfahren und die verwendeten Texte als 'unauthentisch' weitgehend aus dem Unterricht verbannt worden. Abgesehen davon, dass es authentische Texte gibt, die für solche Zwecke verwendet werden können - Grammatikübungen sind auch nicht immer gerade 'authentisch', und als Verfahren im Zusammenhang mit der grammatischen Präsentation ist gegen solche Versuche zumindest dann wenig einzuwen-

den, wenn sie es erlauben

- grammatische Regularitäten zugänglich zu machen, ohne sie zu isolieren, und sie gleichzeitig in unterschiedlichen Sätzen, in verschiedenartigen syntaktischen bzw. lexikalischen Umgebungen zu zeigen
- sie auf dem Weg über das konkrete Verständnis (bzw. die Verständnishypothesen) der Lernenden zu thematisieren, zu besprechen und auf ihre Leistung in konkreten sprachlichen Kontexten aufmerksam zu machen. Dies kann und soll in alltäglichen, nicht-linguistischen Termini geschehen
- ihre begriffliche Fassung bzw. ihre schematische Darstellung so weit zu verschieben, bis sie als *Resultat* der Auseinandersetzung vorgenommen werden kann, so dass sie zur präzisen Beschreibung und Benennung einer bereits bekannten Erscheinung dient.

Ein solcher Zugang versucht, das Erkennen und Verstehen als Basis für die Begriffsbildung zu nehmen, nicht umgekehrt. Und es setzt dabei die gesamte bisher aufgebaute Kompetenz mit ein - diese ist nämlich gefragt, wenn es darum geht, den Text zu verstehen. Die neue Regularität wird damit von Anfang an im Zusammenhang mit der bereits bestehenden Sprachkenntnis und den Intuitionen der Lernenden gebracht. (Vgl. Sharwood Smith 1993. Doughty/Williams 1998 versammelt eine ganze Anzahl von Studien, lerntheoretischen Überlegungen und didaktischen Beobachtungen zu Präsentationsformen, die diesem Typ zuzurechnen sind).

Die Präsentation von Regularitäten ist im rezeptiven Grammatikunterricht auch direkt, kontextlos und zugespitzt möglich, so dass ohne Umschweife auf die (vorsichtiger ausgedrückt: auf *eine*) entscheidende semantische Leistung einer grammatischen Form aufmerksam gemacht werden kann. Die Wirksamkeit eines solchen Zugangs wurde mir erstmals drastisch deutlich, als eine verzweifelte amerikani-

sche Studentin fast in Tränen ausbrach, weil sie einfach keinen Sinn in der (meines Erachtens lange und gut erklärten) Unterscheidung von Dativ und Akkusativ entdecken konnte. In meiner Not (ich sah ein, dass eine Wiederholung der Erklärung wohl aussichtslos war) versicherte ich ihr, diese Unterscheidung sei lebenswichtig und bat sie, zusammen mit ihrer ebenfalls zweifelnden Nachbarin über die Bedeutung der folgenden beiden Sätze nachzudenken: *Ich gebe ihm den Tiger* und *Ich gebe ihn dem Tiger*. Sie war dann recht zufrieden und ich um eine Erfahrung reicher: Die Form allein weist noch nicht den Weg zum adäquaten Verständnis - und dieses wird in der Rezeption, gerade in solchen 'Minimalpaaren', auf fast vernünftige Weise deutlich. Solche Beispiele lassen sich auch blendend zum Thema von Gesprächen machen, wie ich besonders im Zusammenhang mit der Diskussion von zusammengesetzten Nomina in einer Gruppe von Studierenden merkte, die nach einer Sequenz über Fugenmorpheme, quasi zum Ausklang, die Aufgabe bekamen, sich gegenseitig den Unterschied von *Topfblume* vs. *Blumentopf*, *Seitenstraße* vs. *Straßenseite* etc. zu erklären. Die insgesamt vier Wortpaare erbrachten mehr als zehn Minuten aufregtester Diskussion und mir die Erkenntnis, dass Fugenmorpheme zwar linguistisch interessant sein



Teseo e il Minotauro 3.

mögen, die Studierenden aber genau dies nötig hatten: Eine Auseinandersetzung mit der *Bedeutung* von Zusammensetzungen. Im Kontext war diese für sie in groben Zügen erkennbar. In der Isolation entpuppten sich die Wörter als Knacknüsse. Natürlich hatte ich die Termini 'Grundwort' und 'Bestimmungswort' eingeführt. Aber ein Terminus garantiert keine wirksame Einsicht in das, was das bezeichnete Phänomen praktisch für das Verstehen (und dann auch für die Produktion) bedeutet.⁸

b. Kontrastieren: Bedeutungsunterschiede ausbeuten - die Typik von Formen erkennen

Viele Texte stellen Ereignisse nicht in der Chronologie ihres Ablaufs dar, sondern in einer für die textuelle Darstellung relevanten Reihenfolge. Stellt man Lernenden die Aufgabe, die Chronologie der Ereignisse klarzustellen, wenden sie ihre Aufmerksamkeit zwangsläufig den Signalen zu, die temporale Ordnungen zu erkennen erlauben: Tempora, Adverbialien der Zeit, logische Konnektoren, Wissen um Zusammenhänge in der Welt. Aufgaben dieser und ähnlicher Art sind beileibe nichts Neues oder Großartiges. Sie erlauben es jedoch, das Funktionieren unterschiedlicher (und nicht nur grammatischer) Systeme in ihrem Zusammenwirken in den Blick zu nehmen und - die Aufgabenstellung zeigt es - im Hinblick auf ihren Beitrag zur Bedeutung anzuschauen. Dieses 'Anschauen' hat nichts Schwieriges an sich, auch nichts Belastendes, wie dies Grammatik sonst oft hat. Es geht darum, das, was im Sprachkontakt ohnehin passiert - Verstehen - in einigen Aspekten bewusst zu machen und den Beitrag alter, bereits bekannter und neuer, noch wenig geläufiger Formen im Kontrast zueinander und im Zusammenwirken miteinander nachzuvollziehen - und dabei generell einsetzbare Lernstrategien zu entwickeln.

Auch hier lässt sich mit der Methode

der 'Minimalpaare' auf höchst konzentrierte Weise die Charakteristik einzelner Formen bzw. Strukturen aufzeigen. Die fast gleichlautenden Formulierungen realisieren ja ganz unterschiedliche Konstruktionen:

- *Er wurde nur aufgrund herausragender Leistungen zum Präsidenten gewählt*
Er würde nur aufgrund herausragender Leistungen zum Präsidenten gewählt
- *Sie ist für immer von uns gegangen*
Sie ist für immer von uns genommen

Hier werden grammatische Formen isoliert, aber anders als üblich: Ein beschränkter, aber entscheidender Kontext bleibt bestehen. Dieser zwingt zur Konstruktion einer möglichen Äußerungssituation für den Satz und hält auf diese Weise die Bedeutung im Vordergrund. Dies lässt die formale und inhaltliche Typik der Konstruktionen sichtbar werden. Diese Typik ist besonders wichtig dort, wo neu zu lernende Sprachmittel formale Ähnlichkeit mit bereits bekannten haben. In diesem Fall besteht die Aufgabe darin, die neue Form in den Rahmen des bereits Bekannten zu integrieren und die Lernenden zu befähigen, ihr 'Profil' zu identifizieren - eine Aufgabe, die wie in diesen Beispielen unter Umständen bezüglich einer später zu lernenden dritten Form erneut anzugehen ist (etwa bei Futur vs. Passiv mit 'werden' vs. Konjunktiv mit 'würde' vs. Passiv mit 'sein' vs. Perfekt mit 'sein').

Analoges gilt dort, wo formal unähnliche Mittel einander nahe Bedeutungen aufweisen oder sich in ihren Bedeutungen überschneiden (etwa Präteritum vs. Perfekt). In solchen Fällen wird besonders deutlich, dass die Kenntnis der Form für das Verstehen nicht ausreicht. Im Hinblick auf das Erkennen von Gebrauchsweisen fruchtbar ist die Vorgabe von Situationen mit der Frage, wie jemand sich mit einer besonderen Aussageabsicht im Kopf in ihnen äußern könnte. Im Zusammenhang mit dem Gebrauch

von Tempusformen z.B.:

Bist du schon einmal in Schweden gewesen?

A Ja, ich schon zwei Mal
war dort in den Ferien

B Nein, ich noch nie dort **gewesen**
bin

C Ja, ich ganz kurz einmal
in Stockholm

Die Wahrscheinlichkeit ist groß, dass SprecherInnen im ersten Fall das Perfekt, im zweiten das Präteritum verwenden würden, im dritten ist Eindeutigkeit wohl nicht gegeben (vgl. dazu auch Newby 2002, Kap. 11). Dass diese Dinge nicht einfach zu handhaben sind, ist klar - aber für die Sprachbeherrschung sind sie ganz offensichtlich von Belang, und die Nähe des Grammatikunterrichts zu Fragen des Sprachgebrauchs wird durch ein Absehen von solchen Dingen nicht gefördert.⁹

c. Übergang zur Produktion

Wie wäre es, wenn Übungsvorgaben die *neu zu lernenden Mittel* bzw. *Formen* enthielten und die Lernenden die Aufgabe bekämen, auf dieser Basis Umformungen vorzunehmen, die von ihnen den aktiven Gebrauch bereits besser bekannter Konstruktionen erfordern? Die übliche Richtung der Aufgabenstellung ist umgekehrt: vom Bekannten zum Neuen. Dies ist lerntheoretisch für spätere Stadien unbedenklich, als Einstieg ins Üben eher befremdlich.

Der hier vorgeschlagene Weg hat den Vorteil, dass die Lernenden sich an das Neue gewöhnen und es besser verstehen lernen, was ohnehin ihre erste Aufgabe ist. Die Neuformulierung mithilfe bekannter Sprachmittel fordert sie auf vertrautem Terrain und erlaubt ihnen eine leichtere Kontrolle von Form und Bedeutung. Und vor allem: Die Umformungen brauchen nicht stereotyp zu sein. Während die produktiven Übungen fast immer nur eine Lösung zulassen - diejenige nämlich, die das neue Mit-

tel verwendet - können 'Rückformulierungen' unterschiedliche Form annehmen und erlauben, die Aufmerksamkeit nicht nur auf das zu richten, was 'richtig' ist, sondern auch auf das, was üblich ist. Schauen wir uns die folgende Vorgabe an:

• "Von wem wurde 'Effie Briest' geschrieben? - Von Fontane."

>> Ich hätte nicht gewusst, dass ...

Antworten könnten hier sein: ..., dass 'Effie Briest' von Fontane ist/stammt oder ..., dass 'Effie Briest' ein Roman von Fontane ist oder... dass es Fontane war, der 'Effie Briest' geschrieben hat - alles Versionen, die wahrscheinlich besser sind als ... dass Fontane 'Effie Briest' schrieb und in der Reichweite der Lernenden liegen.

Das Beispiel zeigt deutlich die Chancen, aber auch die Schwierigkeiten einer semantisch sensiblen Übungsanlage (dies gilt für produktions- wie für rezeptionsorientierte Verfahren): Es ist nicht einfach, Sprachgebrauch spiegelnde Übungsvorgaben im Satzformat oder in einem satzähnlichen Format zu machen. Die Resultate simpler formaler Transpositionen sind häufig kommunikativ kaum akzeptabel. Übungen im Textformat sind in dieser Hinsicht vielleicht noch anspruchsvoller. Eine rein formorientierte Übungsanlage macht die Sache leichter - sie entwertet aber die Sätze nur zu oft zu reinem Sprachmaterial, bringt kaum Einblick in den wirklichen Sprachgebrauch und erschwert den Transfer in die Sprachpraxis.

d. Integrierte Arbeitsformen: Grammatik kreativ

Schließlich möchte ich hinweisen auf eine Arbeitsform, die über die bisher genannten hinausgeht, indem sie Rezeption, Reproduktion und Produktion, Lesen, Schreiben und Sprechen, Sprachgebrauch und bewusste Aufmerksamkeit auf Sprache intensiv miteinander verbindet. Sie beruht letztlich auf der Idee des Dicto-Comp, kann aber, wie Gerngroß/Puchta/Krenn (1999) überzeugend zeigen, in

vielfältiger Weise variiert werden. Hier werden die zentralen Forderungen 'rezeptiver Grammatik' erfüllt und gleichzeitig Türen für weitere, auch produktive Formen des Sprachkontakts aufgemacht - auf eine Weise, die sonst im Grammatikunterricht eher nicht zu sehen ist.

5. Zum Abschluss

Ich habe hier für eine Öffnung des Grammatikunterrichts plädiert: von der Form- hin zur Bedeutungsorientierung, von der Isolierung grammatischer Phänomene hin zu ihrer Betrachtung und Diskussion im Kontext, vom produktions- hin auch zum rezeptionsorientierten Üben, von der Fixierung auf das Ziel der Automatisierung hin zur Schulung der Aufmerksamkeit. Alle diese Öffnungen erlauben es, Brücken zu anderen Bereichen des Unterrichts zu schlagen, und ihnen allen liegt die Feststellung zugrunde, dass Wissen über Sprache nicht der Motor der Sprachentwicklung ist, sondern ein nicht leicht zu vermittelndes, aber potenziell wichtiges und folgenreiches Instrument der Orientierung und des Lernens.

Dieses Instrument wird die Lernenden lange begleiten. Die meisten werden nie so weit kommen, dass sie, wie die Muttersprachigen, alle Aufmerksamkeit über Bord werfen und einfach plaudern können, wie ihnen der Schnabel gewachsen ist. In der Fremdsprache lernen wir einen anderen Modus des Umgangs mit Sprache. Dies zeichnet uns als Fremdsprachige ebenso sehr aus wie die Tatsache, dass wir mit erkennbarem Akzent reden und hie und da Fehler machen. Wird das Sprachlernen und die Aufgabe des Grammatikunterrichts unter dieser Perspektive gesehen, zeigt es sich, dass er nicht weniger ernst zu nehmen ist als in der traditionellen Vorstellung. Die oben gemachten Hinweise zeigen, dass er aber anders aufgefasst werden und anders ausse-

hen kann als bisher gewohnt: variantenreicher, weniger einschüchternd, in seinen Verfahren näher am normalen kommunikativen und bedeutungszentrierten Zugang zur Sprache.

Anmerkungen

¹ *Lernergrammatik* (als Teilbereich der *Lernersprache*) ist hier also das, was Lernende bereits können (c) und *nicht* die Grammatik (b), die ihnen explizit vermittelt wird. Diese bezeichne ich als *pädagogische Grammatik*.

² In solchen Fällen ist die Kapazität der bewussten Verarbeitung ausgeschöpft und die Sprechenden können nicht noch zusätzliche Aufmerksamkeit auf die sprachliche Form verwenden. Dass da noch etwas aufzubessern wäre, entgeht ihnen einfach. Das Spezifische an muttersprachlicher Kompetenz ist, dass im Normalfall keine bewusste Hinwendung zur Sprache nötig ist und das gesamte System 'hinter den Kulissen' funktioniert.

³ Grammatikunterricht für diese anderen Gruppen muss, wenn er denn stattfinden soll, auf ganz anderer Basis stattfinden - aufgrund anderer Weisen der Thematisierung, mit anderen Formen der Erklärung, auf der Basis anderer Übungsformen.

⁴ Ich weise hier noch einmal auf die Genfer Studie von Diehl et al. 2000 hin (mit deren Schlussfolgerungen zum Grammatikunterricht ich nur teilweise übereinstimme). - Die in diesem Zusammenhang oft gehörte Forderung, das Grammatikcurriculum müsse den natürlichen Erwerbsverlauf spiegeln, ist nicht falsch. Aber einerseits führt sie den Mythos weiter, man könne Automatisierung 'machen', wenn man es nur geschickt anstellt. Andererseits gibt es Sprachphänomene, über die aufzuklären ist, auch wenn sie noch lange nicht erworben werden können, ganz einfach darum, weil sie so wichtig sind (etwa Fragen der Verbstellung, der sog. Inversion etc.) oder so auffällig, dass sie sich zumindest im schriftbasierten Unterricht aufdrängen und zu Fragen Anlass geben, die man nicht unbeantwortet lassen kann (z.B. Adjektivendungen).

⁵ Ich behaupte also nicht, dass diese herkömmliche Art des Lehrens nicht 'funktioniert'. Einige können auf diese Weise gut lernen, viele haben damit wenig Erfolg, alle lernen irgend etwas. Ob eine Verfahrensweise in diesem Sinne 'funktioniert', ist nie die didaktisch relevante Frage. Menschen sind begnadete Lernende, und zumindest einige lernen unter fast jeder Bedingung. Die didaktisch relevante Frage ist die nach der Effizienz: Wie kann - angesichts der Tatsache, dass im Unterricht wenig Zeit zur Verfügung steht und diese in jeder Hinsicht 'teuer' ist - das gelehrt und gelernt werden, was die Lernenden für ihren Lernprozess in erster Linie nötig haben?

⁶ Ich bin überzeugt, dass die zwei oder drei

Beispiele, die normalerweise zur Einführung angeboten werden, bei weitem nicht ausreichen, um den Lernenden ein stabiles, facettenreiches und verständliches Bild des jeweiligen grammatischen Phänomens zu vermitteln. Dazu reicht auch die induktive Regelformulierung, die oft am Beginn der Auseinandersetzung steht, nicht aus, vor allem, da sie meist allein auf die Benennung der formalen Eigenschaften einer Konstruktion ausgerichtet ist und das Verständnis ihrer semantischen Leistung vorausgesetzt wird bzw. nur am Rande angesprochen wird.

⁷ Eine Grammatik für Englischlernende, die einen solchen bedeutungsbasierten Zugang versucht, ist Newby (1999, für ausführliche theoretische Überlegungen dazu s. Newby 2002). Fürs Deutsche kenne ich wenig Analoges. Wissenschaftliche Grammatiken beginnen diese Aspekte mehr zu berücksichtigen, vgl. etwa Radtke (1998) für eine (nicht pädagogische!) Explikation der Bedeutung verbaler Kategorien.

⁸ Dieses Verfahren ist für eine Einführung wohl nicht so geeignet, wohl aber für eine Wiederaufnahme des Themas.

⁹ Noch einmal: Ich glaube nicht, dass die entsprechenden Regularitäten durch solche Übungen gelernt werden. Diese sind ein Mittel, Aufmerksamkeit und Sensibilität zu erzeugen - und simple, brauchbare Formulierungen für die Kommunikation zu liefern, an die sich sprachpraktische Erfahrungen anknüpfen lassen.

Literaturhinweise

DIEHL, Erika et al. (2000): *Grammatikunterricht – alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*, Tübingen, Niemeyer.

DOUGHTY, Catherin / WILLIAMS, Jessica (Hg.) (1998): *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge, University Press.

ELLIS, Rod (1997): *SLA research and language teaching*, Oxford, University Press.

GERNGROSS, Günter / KRENN, Wilfried / PUCHTA, Herbert (1999): *Grammatik kreativ*, Berlin, Langenscheidt.

HULSTIJN, Jan H. / DE GRAAF, Rick (1994): *Under what condition does explicit knowledge of a second language facilitate the acquisition of implicit knowledge? A research proposal*, in: HULSTIJN, J.H. / SCHMIDT, R. (Hg.) (1994), p. 97-112.

HULSTIJN, Jan H. / SMITH, Richard (Hg.) (1994): *Consciousness in second language learning*, AILA Review 11.

KLEIN, Wolfgang (1984): *Zweitspracherwerb*, Frankfurt/M, Athenäum.

KNOBLOCH, Clemens (in Vorb.): *Das Ende als Anfang: Kommunikation in der Linguistik*, in: LINKE, Angelika / ORTNER, Hanspeter / PORTMANN-TSELIKAS, Paul R. (Hg.): *Sprache und mehr*, Tübingen, Niemeyer.

NEWBY, David (1999): *Grammar for commu-*

nication, Wien, Österreichischer Bundesverlag. NEWBY, David (2002): *A cognitive-communicative theory of pedagogical grammar*, Universität Graz, Habilitationsschrift (Manuskript).

PORTMANN-TSELIKAS, Paul R. (1999): *Die Missachtung des Sprachwissens. Überlegungen zum Diskurs über den Grammatikunterricht*, in: FREUDENBERG-FINDEISEN, Renate (Hg.): *Ausdrucksgrammatik vs. Inhaltsgrammatik*, München, Iudicium, p. 337-353.

PORTMANN-TSELIKAS, Paul R. (2001): *Sprachaufmerksamkeit und Grammatiklernen*, in: PORTMANN-TSELIKAS, Paul R. / SCHMÖLZER-EIBINGER, Sabine (Hg.): *Grammatik und Sprachaufmerksamkeit*, Innsbruck, StudienVerlag, p. 9-48.

PORTMANN-TSELIKAS, Paul R. (2002): *Über Grammatikerwerb sprechen. Ein Vorschlag zur Präsentation und Erläuterung von Fragestellungen der Lernersprachforschung*, in: BARKOWSKI, Hans / FAISTAUER, Renate (Hg.): *... in Sachen Deutsch als Fremdsprache*, Schneider Verlag Hohengehren, p. 319-339.

RADTKE, Petra (1998): *Die Kategorien des deutschen Verbs. Zur Semantik grammatischer Kategorien*, Tübingen, Narr.

SCHEERER, Eckart (1991): *Konnektionismus und Symbolverarbeitung*. Zeitschrift für Psychologie, Suppl. 11, p. 25-44.

SCHMIDT, Richard (Hg.) (1995): *Attention and awareness in foreign language learning*, University of Hawai'i at Manoa, Second language teaching and curriculum center.

SHARWOOD SMITH, Michael (1993): *Input enhancement in instructed second language acquisition*, in: SSLA 15/2, p. 147-163.

SWAIN, Merrill (1985): *Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*, in: GASS, S. / MADDEN, C. (Hg.): *Input in second language acquisition*. Rowley, Mass., Newbury House, p. 235-253.

SWAIN, Merrill (1998): *Focus on form through conscious reflection*, in: DOUGHTY, C. / WILLIAMS, J. (Hg.) (1998), p. 64-81.

VAN PATTEN, B. (1994): *Evaluating the role of consciousness in second language acquisition: terms, linguistic features and research methodology*, in: HULSTIJN, J.H. / SCHMIDT, R. (Hg.) (1994), p. 27-36.

WODE, Henning (1993): *Psycholinguistik*, München, Hueber.

Paul R. Portmann-Tselikas

ist seit 1995 Professor für germanistische Linguistik und Deutsch als Fremdsprache an der Karl-Franzens-Universität Graz. Er hat lange Jahre als Lektor für Deutsch als Fremdsprache und Dozent für Deutschdidaktik gearbeitet. Hauptinteressen: Textlinguistik, Schreibforschung, Lernersprachforschung, Fremdsprachendidaktik (Schreiben, Grammatik).

Erwin Tschirner
Bad Harzburg

Gedanken zum Grammatikunterricht

Erwin Tschirner antwortet auf einige Fragen der Redaktion

Erwin Tschirner, direttore dell'Istituto Herder all'Università di Lipzia, risponde ad alcune domande di Babylonia sul ruolo della grammatica, sottolineando dapprima l'importanza del possesso di conoscenze sulla lingua per l'apprendimento, in particolare per studenti di una certa età e ad un livello avanzato. Questo sapere non si deve limitare alla grammatica, ma può opportunamente toccare l'insieme delle dimensioni testuali, strategiche e socioculturali della lingua. Utile è pure la distinzione tra saperi dichiarativi, attinenti ai fatti della lingua, e saperi procedurali che riguardano invece le capacità di apprendere ed utilizzare le competenze comunicative. Questi ultimi sono sviluppiabili soprattutto in situazioni concrete. Alla riflessione sulla lingua e sulle condizioni del suo apprendimento deve in ogni modo essere attribuito un ruolo importante nel lavoro in classe. Citando Paul Nation ricorda che l'apprendimento di una lingua si compone di quattro elementi fondamentali:

- 1. situazioni di ascolto e di espressione concrete e autentiche,*
- 2. situazioni di scrittura e lettura concrete e autentiche,*
- 3. acquisizione di saperi sulla lingua,*
- 4. esercitazione e applicazione del sapere in contesti diversi. Da non dimenticare è però anche la centralità del lessico per qualsiasi apprendimento linguistico.*

(red.)

Babylonia: Welchen Wert sehen Sie im Wissen über Sprache?

Tschirner: Ich glaube, dass Wissen über die Sprache, zum richtigen Zeitpunkt, richtig dosiert und richtig eingesetzt, viele Vorteile für Fremdsprachenlerner hat, vor allem, wenn sie die Fremdsprache in einem schulischen Kontext lernen, mit relativ wenig direktem Zugang zur Fremdsprache und wenig Notwendigkeit, die Fremdsprache zu benutzen. Man muss aber unterschiedliche Arten von Wissen unterscheiden und immer fragen, welches Wissen wofür nützt. Zum Beispiel kann man zwischen konkretem und abstraktem Wissen unterscheiden. Konkretes Wissen ist situationsgebunden, an konkrete Sprechakte und Wörter, es ist die Art Wissen, die mir hilft, für eine konkrete Äußerung in einem konkreten Kontext mit einem konkreten Ziel die richtigen Worte zu finden, mit ihrer Grammatik, mit ihren Kombinationsmöglichkeiten und -beschränkungen. Abstraktes Wissen ist losgelöst von konkreten Situationen, Sprechintentionen und Wörtern, es ist ein analytisches Wissen, kein synthetisches, es hilft mir, über Sprache nachzudenken, aber nicht, sie zu benutzen, außer auf eine sehr indirekte Weise. Beide Arten von Wissen sind deklarativ, sind Wissen über Sprache, sind verbalisierbar. Hilfreich für den Spracherwerb und die Sprachbenutzung ist konkretes Wissen, das in konkreten Situationen gelernt wurde und in anderen konkreten Situationen wieder angewendet werden kann – dies nennt man auch situiertes Lernen. Abstraktes Wissen mag für bestimmte Zielgruppen hilfreich sein, vor allem für sehr fortge-

schriftene Lerner und für erwachsene Lerner, aber nur dann, wenn ihnen der abstrakte Zugang zur Sprache leicht fällt. Aber auch diese Zielgruppen brauchen viel konkretes Wissen, benötigen viele konkrete Erfahrungen. Jüngere Lerner und Lerner auf den unteren Niveaus (bis vielleicht zur Mittelstufe) profitieren von einem abstraktem Wissen über die Sprache eher wenig, weder im Hinblick auf ihren Spracherwerb noch auf ihre Sprachbenutzung.

B: Gehört zu diesem Sprachwissen nur die Grammatik?

T: Nein. Dazu gehört Wissen über die Sprache auf allen Ebenen, also auf der phonetischen, der satzgrammatischen, der textgrammatischen, der lexikalischen, der pragmatischen, der soziokulturellen und der strategischen Ebene. Auf allen diesen Ebenen gibt es konkretes und abstraktes Wissen, und selbstverständlich prozedurales Wissen. Das prozedurale Wissen, die Fähigkeit, Sprache korrekt und situationsangemessen zu verwenden, kann nur durch konkrete kommunikative Erfahrungen erworben werden. Konkretes Wissen hilft, die richtigen Schlüsse aus diesen Erfahrungen zu ziehen und hilft dadurch, wahrscheinlich zumindest den meisten Menschen, eine Fremdsprache besser und schneller zu lernen. Abstraktes sprachliches Wissen lässt sich nur schwer lehren. Während konkretes Wissen, weil es anschauliches Wissen ist, relativ problemlos vermittelbar ist, müssen Abstraktionsprozesse, die zu abstraktem Wissen führen sollen, von jeder

Person, individuell und auf ihre eigene Weise durchgeführt werden. Abstraktes Wissen, das abstrakt gelehrt und gelernt wurde, ist meistens eine Art totes Wissen, es kann “heruntergebetet”, aber nicht angewendet werden. Nur das abstrakte Wissen, das sich aus konkreten Erfahrungen speist, das also von Lernern selbst konstruiert wurde, ist anwendbar und hilft dem weiteren Spracherwerb. Diese Art von abstraktem Wissen ist dann aber, genau wie bei Muttersprach-

lern, individuell verschieden und hat wenig bis gar nichts zu tun mit dem abstrakten Wissen, wie es in linguistischen Arbeiten, dazu gehören auch Grammatiken, beschrieben ist.

B: Wie kann Spracherwerb im Klassenzimmer wirksam gefördert werden?

T: Darauf gibt es keine einfache Antwort. Zur Förderung des Spracher-

werbs gehört sicherlich das Schaffen von konkreten kommunikativen Erfahrungen auf den für die jeweilige Person relevanten Niveaus, Hilfestellungen beim Bewältigen dieser Erfahrungen und beim Lernen von diesen Erfahrungen, und sicherlich auch Anleitungen und Hilfestellungen zum Reflektieren über diese Erfahrungen und über den eigenen Lern- oder Erwerbsprozess. Ich glaube, es ist wichtig zu erkennen, dass sich die Erkenntniszugewinne der letzten dreißig Jahre nicht jeweils abgelöst haben, sondern sich gegenseitig ergänzen, angefangen von Input/Intake über das Task Based Learning und die Interaktion hin zu Sprachbewusstheit (Awareness) und Focus on Form. Das Reflektieren sollte im Unterricht wahrscheinlich weiterhin eine größere Rolle spielen, allerdings nicht nur das Reflektieren über Sprache und neuerdings auch über das Lernen, sondern auch das Reflektieren über allgemeine und individuelle Spracherwerbsprozesse, über die Umgebungen und Konditionen, die dem Spracherwerb förderlich sind und denen, die das nicht sind. Dazu gehört dann auch, dass Lerner über diese Spracherwerbsprozesse, die zum Teil auch unbewusst ablaufen, informiert werden. Paul Nation (2001) hat eine einfache Faustregel aufgestellt. Er sagt, dass sich der Fremdsprachenunterricht aus vier relativ gleichgewichtigen Teilen zusammensetzen sollte: 1. konkrete authentische Hör- und Sprechsituationen, 2. konkrete authentische Lese- und Schreibsituationen, 3. konkreter Wissenserwerb über die Sprache, und 4. Flüssigkeitstraining, d.h. bekanntes Wissen in neuen Kontexten oder unter veränderten Bedingungen (Zeitdruck, Nichtplanbarkeit u.Ä.) anwenden. Wenn man das Viertel Wissenserwerb als das Lernen von Vokabeln, Aussprache, Grammatik- und Verwendungsregeln sieht und es mit strategischem, Lern- und Erwerbswissen ergänzt, dann finde ich, ist das eine sehr nützliche Faustregel. Wichtig ist,



Labirinto di Saffron Walden, Essex.

dass die kommunikativen Erfahrungen insgesamt drei Viertel des Unterrichts bzw. der Zeit, die für das Lernen vorhanden ist, ausmachen und das direkte Lernen von Wissen über Sprache und Wissen über Lernen nur ein Viertel. Das bedeutet wahrscheinlich, dass wir beim Wissen über Sprache deutlich flachere Progressionen brauchen und dass dieser Wissenserwerb nicht mehr soviel Unterrichts- und Lernzeit in Anspruch nehmen darf.

B: Schlagen Sie eine bestimmte Reihenfolge im Erwerb der vier Fertigkeiten vor?

T: Das hängt sicherlich sehr von der Zielgruppe ab. Generell schlage ich vor, die rezeptiven Fertigkeiten stärker zu betonen, und bei jüngeren Lernern und bei Lernern, die mündliche Fertigkeiten benötigen, die mündlichen. Ich bin nicht für eine strenge Reihenfolge, wie sie z.B. die audiovisuelle Methode vorschlug: vom Hören zum Sprechen zum Lesen zum Schreiben. Zum einen schreibt und liest man über andere Dinge und auf andere Weise als man darüber spricht und hört, zum anderen unterstützen sich die vier Fertigkeiten gegenseitig. Allerdings bin ich der Meinung, dass sich die produktiven Fertigkeiten von den rezeptiven ableiten, d.h. wer sprechen lernen möchte, muss viel hören, vielleicht viermal so viel Hören wie Sprechen, wobei nicht alles im Unterricht selbst ablaufen muss, und wer schreiben lernen muss, muss viel lesen. Es spricht aber gar nichts dagegen, von Beginn an Hören und Lesen zu betonen. Ein schlechter Akzent kommt nicht vom zu frühen Lesen, sondern vom nicht genug Hören. Bei älteren alphabetisierten Lernern kann sich die Lesefähigkeit sogar deutlich schneller entwickeln und falls gewünscht, damit auch das Schreiben, weil beim Lesen und Schreiben die metakognitiven Fähigkeiten von Erwachsenen

besser zum Einsatz gebracht werden können als im Mündlichen.

B: Wie und wann hat dabei der Grammatikunterricht seinen Platz?

T: Ich bin der Meinung, dass sich die Fähigkeit, grammatisch richtig zu sprechen und zu schreiben, aus konkretem Wissen speist, das sich aus konkreten Begegnungen mit sprachlichen Elementen in Texten in authentischen Situationen ergibt. Aus vielerlei Gründen steht deshalb für mich der Wortschatz im Zentrum sprachlichen Lernens. Grammatik ist eine Eigenschaft von Wörtern (in Texten). Anwendbares grammatisches Wissen lässt sich am besten über Wörter (in Texten) lernen. Abstraktes grammatisches Wissen, wie es normalerweise im Grammatikunterricht vermittelt wird, hilft wahrscheinlich nur fortgeschrittenen, älteren Lernern. Ich glaube, wir leiden immer noch unter den Prinzipien der audiovisuellen Methode, die die gesamte Grammatik einer Sprache (was auch immer das sein mag) sehr schnell und sehr früh eingeführt hat und sie mit einem sehr geringen Wortschatz geübt hat. Caleb Cattedno, der Begründer des Silent Way, der ja aus der gleichen Zeit kommt, behauptete, dass Wortschatz Luxus sei und dass sein Lernen gestrost den fortgeschrittenen Lernern überlassen werden könne, wenn sie die Grundstrukturen einer Sprache bereits beherrschen. Meiner Meinung nach ist es gerade umgekehrt. Anfänger brauchen viel Wortschatz und das möglichst schnell, damit sie auch selbstständig durch Lesen und Hören weiterlernen können. Grammatik ist nötig für den Schliff, für die Feinheiten, für die Details. Meine Faustregel dafür, wann eine Grammatikregel eingeführt werden soll, ist der Zeitpunkt, zu dem die Lerner eigene, auch korrekte Beispiele für die jeweilige Regel geben können. Noch einmal: ich glaube nicht, dass sich die Fähigkeit,

grammatisch richtig zu sprechen, durch das Lernen und Üben von grammatischen Regeln erwerben lässt, sondern durch das Hören und Verwenden sehr vieler kontextualisierter und situierter korrekter grammatischer Äußerungen. Wenn allerdings eine bestimmte Regel bereits teilweise richtig verwendet wird oder in einem bestimmten Kontext bereits richtig verwendet wird, kann ein Regellernen helfen, dass diese Regel schneller und möglicherweise problemloser auch auf andere Kontexte übertragen wird. Grammatikunterricht ist meiner Meinung nach etwas für den Fortgeschrittenenunterricht. Es ist ein Reflektieren über Sprache. Solange man nichts hat, worüber man reflektieren kann, um bei meiner Faustregel zu bleiben, solange man keine eigenen Beispiele für eine Regel liefern kann, solange bleibt grammatisches Wissen totes Wissen und wird auch schnell wieder vergessen.

Erwin Tschirner

ist Direktor des Herder-Institutes und Prodekan der Philosophischen Fakultät der Universität Leipzig, Gastprofessor an der Universität von Arizona/USA; Koautor der Lehrwerke Kontakte: A Communicative Approach und Assoziationen: Deutsch für die Mittelstufe. Hauptinteressen: neue Medien im Unterricht, Lehrwerkentwicklung, Leistungsmessung und Leistungsevaluation (Sprechen, Schreiben), Spracherwerbsforschung.

Erik Kwakernaak
Groningen (NL)

Grammatik und Sprechen im Fremdsprachenunterricht

Malgré l'orientation communicative prise par l'enseignement des langues étrangères durant les vingt dernières années, nous ne disposons toujours pas, à l'heure actuelle, d'une méthode didactique praticable permettant de développer efficacement les compétences orales des élèves. Or, il s'avère qu'il est indispensable d'avoir recours à une grammaire spécifique de l'expression orale. Celle-ci introduira les nouvelles formes et structures selon un procédé inductif, sans pour autant négliger la perspective explicite (focus on form), elle avancera à petits pas tout en respectant les séquences d'acquisition naturelles, et elle ne fera pas le détour par l'entraînement grammatical écrit. Kwakernaak plaide ainsi pour la réintégration de l'oral (écouter et parler) dans nos classes de langue.

Ziel des Grammatikunterrichts war immer schon das Schreiben. Auch die heutige Praxis des schulischen Fremdsprachenunterrichts richtet sich nicht – zumindest nicht direkt – auf das Sprechen. Grammatik wird vorwiegend schriftlich geübt. Der grammatische Leistungsunterschied zwischen der schriftlichen und der mündlichen Produktion ist gross. Grammatikfehler werden beim Schreiben korrigiert und in Prüfungen angerechnet, beim Sprechen viel weniger oder kaum. Die Brücke zwischen beiden Bereichen zu schlagen, wird selten systematisch versucht. Die Grammatik, die die Schüler beim Sprechen produzieren, ist ein weitgehend zufälliges Nebenprodukt der Grammatik, auf die beim Schreiben relativ viel Lernzeit und Lernenergie verwendet wird. Viele Fremdsprachenlehrer haben das Gefühl, mit leeren Händen dazustehen. Zwar bekennt sich jeder zum kommunikativen Fremdsprachenunterricht, doch die erwartungsvolle Euphorie der 80er Jahre ist verebbt. Man fühlt, dass man die kommunikativen Forderungen eigentlich nicht umsetzen kann. Eine wirklich praktikable Didaktik-Methodik der mündlichen Fertigkeiten gibt es immer noch nicht. Das empfindet man besonders im Bereich der Grammatik, für die der kommunikative Ansatz nichts Handfestes und nichts Neues zu bieten hat – im Grunde nur Ablehnung, nämlich der bedeutungsleeren, mechanischen Drills der audiolingualen Methode. Im Endeffekt ist – etwas generalisierend gesagt – mit dem kommunikativen Ansatz der alte Grammatikunterricht wieder zurückgekehrt, zwar relativ marginalisiert, aber mit den üblichen expliziten, stark abstrahierenden und terminologieschweren

Regeln, die vorwiegend deduktiv eingeführt und schriftlich geübt werden. Was ist denn von der audiolingualen Methode übriggeblieben? Sie hatte zumindest das Primat des Mündlichen ernst genommen und für die Einübung grammatischer Strukturen eine Theorie und eine Methodik entwickelt. Doch sie löste nicht ein, was sie versprach, kam in der Schule und in der fremdsprachendidaktischen Theorie in Verruf und wurde vom kommunikativen Ansatz verdrängt. Es lohnt sich, diesen Prozess zu analysieren. Auf welche Aspekte des Spracherwerbs konzentrierten sich die einzelnen Methoden bzw. Ansätze, welche Aspekte vernachlässigten oder übersahen sie? Und wurde nicht bei diesem oder jenem Paradigmenwechsel mit dem Badewasser auch mal ein Kind ausgeschüttet? Vielleicht kristallisiert sich auf diese Weise eine Zukunftsperspektive heraus, eine vorsichtige, tentative Antwort auf die Frage, wie der Grammatikunterricht im Fremdsprachenunterricht der “postkommunikativen Ära” aussehen könnte.

Ich habe in Tabelle 1 versucht, den komplizierten historischen Prozess einigermaßen übersichtlich darzustellen. Bei dieser Analyse muss ich notwendigerweise stark generalisieren. So werden nationale bzw. regionale Nuancen nicht sichtbar. Je nach kulturellem und bildungspolitischem Klima vollzog sich der Methodenwechsel schneller oder langsamer, radikaler oder moderater. In der Praxis hat man es immer mit Mischformen zu tun. Die Merkmalsbeschreibungen in der Tabelle sind als idealtypisch zu verstehen.

	Grammatik-Übersetzungsmethode	audiolinguale Methode	kommunikativer Ansatz	vorgeschlagener “postkommunikativer” Ansatz
1. Zielsprachvariante	geschriebene (literarische) Sprache	gesprochene (Alltags-)Sprache	gesprochene (Alltags-)Sprache	gesprochene (Alltags-)Sprache
2. Sprachlerntheorie	aus ausgewählten Elementen und nach vorgegebenen Regeln Sätze bauen	nach ausgewählten Mustern Sätze variieren	begreiflichen Input inhaltlich verarbeiten, ausgewählte Redemittel und Sätze reproduzieren und variieren	begreiflichen Input inhaltlich verarbeiten, ausgewählte Elemente mit sprachlich-analytischer Aufmerksamkeit reproduzieren und variieren
3. Zwei- bzw. Einsprachigkeit	zweisprachig	einsprachig	“aufgeklärt” zweisprachig	“aufgeklärt” zweisprachig
4. Stellenwert der Grammatik	Grundlage	theoretisch Hilfsmittel, praktisch Grundlage	Hilfsmittel (Vokabular bzw. Redemittel primär)	Hilfsmittel (Vokabular bzw. Redemittel primär)
5. grammatische Progression	stark an der Systematik der beschreibenden Grammatik orientiert	stark an der Beschreibungssystematik orientiert, z. T. nach Frequenz in gesprochener Sprache und formalem Schwierigkeitsgrad geordnet	stark an der Beschreibungssystematik orientiert, z. T. nach Frequenz in gesprochener Sprache, formalem Schwierigkeitsgrad, kommunikativer Relevanz und nach funktionaler bzw. thematischer Progression geordnet	Kompromiss zwischen natürlicher Erwerbsreihenfolge (= Ergebnis von Frequenz, Auffälligkeit, funktionaler Transparenz, erwerbsmässigem Schwierigkeitsgrad) und Beschreibungssystematik
6. Einführungsmodus gramm. Strukturen	deduktiv	implizit-induktiv	deduktiv	explizit-induktiv
7. Form der Regel	abstrakte linguistische Begriffe mit entsprechender Terminologie	konkrete Muster	abstrakte linguistische Begriffe mit entsprechender Terminologie	Kombination konkreter Muster mit vorsichtiger Abstraktion in “sprechender” Terminologie
8. unterstellte Produktionsstrategie	abstrakte Regeln an Elementen konkretisieren	sprachliche Muster über Analogie produktiv machen	abstrakte Regeln an Elementen konkretisieren	selbstanalytierte sprachliche Muster über “explizit verstärkte” Analogie produktiv machen
9. Übungsmodus	schriftlich, formorientiert, dekontextualisiert	mündlich, formorientiert, laut Theorie mit folgendem Transfer (Kontextualisierung)	schriftlich (+ mündlich?), formorientiert (dekontextualisiert)	mündlich + schriftlich, formorientiert im Kontext + inhaltsorientiert mit formalem Fokus

Tab. 1 Grammatik in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts

Die audiolinguale Methode

Seit Anfang des 19. Jahrhunderts, als sich die modernen Fremdsprachen allmählich als Schulfächer im sich entwickelnden Sekundarunterricht etablierten, hatte sich der Fremdsprachenunterricht auf Lesen und Schreiben fixiert. Das war die Tradition der klassischen Sprachen, mit denen die modernen Fremdsprachen konkurrieren mussten. Diese neuen Fächer konnten in der Schule und an den Universitäten nur Status erlangen, indem sie sich das Studium der geschriebenen Texte anerkannter, “klassischer” Autoren als höchstes Ziel setzten. Hier fand sich die zu erlernende Sprache; aus diesen Texten stammten die Belege in den massgeb-

lichen wissenschaftlichen Wörterbüchern und Grammatiken des 19. Jahrhunderts. Das Sprechen in der Fremdsprache war, wie man sagte, nur “für Handelsreisende und Kellner” relevant.

Zwar wurde immer wieder die Forderung erhoben, der Fremdsprachenunterricht solle zur lebenden, das heisst zur gesprochenen Sprache zurückkehren, doch breit durchgesetzt hat sich diese Auffassung erst in den 1960er und 70er Jahren mit der audiolingualen Methode. Sie konnte die gesprochene Alltagssprache zum Lernziel erklären, nachdem sich die Sprachwissenschaft zu der Erkenntnis durchgerungen hatte, dass die gesprochene Sprache als die eigentliche

zu sehen ist. Die geschriebene Variante ist eine Art stilisierter und konservativer Soziolekt.

Die audiolinguale Methode hatte in ihrer Opposition zur Grammatik-Übersetzungsmethode drei Schwerpunkte: Sie verwarf

- das Primat des Schriftlichen,
- das Übersetzen bzw. die Zweisprachigkeit und
- die expliziten Grammatikregeln.

Zwar wurden diese drei Kernpunkte nicht überall in der Schulpraxis gleich orthodox umgesetzt, doch die Folgen waren unübersehbar. In den Schulen wurden Sprachlabore eingerichtet, das Übersetzen wurde eine Zeit lang tabuisiert; nur an das Verbot expliziter Grammatikregeln hielt man sich sel-

ten bzw. nur vorübergehend. In den Lehrwerken fingen die Kapitel bzw. Unterrichtseinheiten nicht länger mit der Einführung einer Grammatikregel, sondern mit einem Dialog an. Die Übersetzungsübungen wurden von einsprachigen Übungstypen abgelöst. Diese waren anfangs stark auf mündliches Üben ausgerichtet, doch die Schulpraxis wollte es anders. Die Übungstypen, die vielleicht mündlich, doch zumindest auch schriftlich durchgeführt werden konnten, eroberten die Klassenräume; in die erste Linie rückte die Lückenübung.

Ein wichtiges Element der audiolingualen Theorie wurde weitgehend vernachlässigt, vielleicht auch verdrängt – es war nämlich schwer realisierbar. Das war der Transfer. Die eingedrillten Strukturen sollten auf neue Kontexte bzw. Sprechsituationen übertragen werden. Die Drillübungen, auch Strukturübungen genannt, hoben einseitig die sprachliche Form hervor und waren meistens praktisch bedeutungslos, unsituativ, nicht kontextualisiert. Die Transferübungen waren dazu gedacht, den entscheidenden Schritt zum bedeutungsvollen Gebrauch der Sprache zu ermöglichen: möglichst lebensnahe Sprechsituationen, in denen die gerade neu eingeübten Strukturen zum Tragen

kommen sollten. Das erwies sich aber als schwierig. Den Bedingungen normaler Kommunikation entsprechend sollten die Sprechaufgaben nicht allzu stark gelenkt sein. Wie konstruiert man eine situative Sprechübung, die den mehrmaligen Einsatz der gerade eingedrillten Struktur bzw. Strukturen notwendig macht oder zumindest nahe legt? Wo es gelang, wurde so mancher Lehrer mit der Erscheinung konfrontiert, dass die Schüler die Sprechaufgabe zwar meisterten, aber mit Umgehung der gerade eben eingeübten und noch nicht wirklich “einverlebten” Strukturen.

Auch die steile Progression in den Strukturübungen machte es praktisch unmöglich, die Forderung nach dem Transfer zu realisieren. Es gelang nicht, die Brücke vom systematischen Üben zur normalen kommunikativen Sprachanwendung zu schlagen. Das “Wunder des Transfers” trat nicht ein.

Kommunikativer Ansatz: zurück zur Natur

Die Reaktion war, das Problem von der entgegen gesetzten Seite anzugehen. Die audiolinguale Methode hatte mit der Grammatik-Übersetzungsmethode den systematischen Ansatz gemeinsam. Sie sahen beide die Sprache als Baukasten: Man verabreicht den Lernenden in einem systematisch aufbauenden Prozess die Bausteine der Zielsprache, mit denen sie ihre Sätze und dann ihre Texte konstruieren. Dagegen kehrte der kommunikative Ansatz zum natürlichen Erwerbsprozess zurück (wie es hundert Jahre zuvor auch die Reform-Bewegung getan hatte). Er betont die Wichtigkeit eines möglichst reichhaltigen und authentischen Inputs und versucht, die Lernenden über Reproduktion und Variation von Sprachbrocken (Redemittel, Vokabular) zur Produktion hinzuführen.

In der Theorie des kommunikativen Ansatzes wird die Wichtigkeit moti-

vierender Inhalte hervorgehoben. Die Lernenden sollen in lebensnahe Kommunikationssituationen versetzt werden, die durch Informationslücken und Bedeutungsaushandlung gekennzeichnet sind. Durch das sprachliche Handeln wird der Fremdspracherwerbsprozess in Gang gesetzt und gehalten. Doch diese Theorie ist blind für die Wirklichkeit des Klassenraums, in der die Fremdsprache höchst selten als natürliches Kommunikationsmittel funktioniert, und zwar nur dann, wenn der Lehrer wirklich die gemeinsame Muttersprache der Schüler nicht versteht. Sonst ist jeder Gebrauch der Fremdsprache inszeniert. Er wird bedingt durch pädagogische Spielregeln, die schulpflichtige Jugendliche ganz anders erleben als die Zwänge einer wirklichen fremdsprachigen Situation ausserhalb der Schule. Ich spreche hier nicht von Fremdsprachenkursen mit erwachsenen, motivierten und disziplinierten Teilnehmern. Es ist nicht so leicht bzw. weitgehend unmöglich, die Bedingungen des natürlichen Sprachenlernens in den schulischen Fremdsprachenunterricht zu überführen. Das “Wunder der Kommunikation” tritt nicht ein, zumindest nicht im Alltag der Institution Schule.

Die kommunikative Betonung des Inhalts und des natürlichen Lernens ging mit einer noch nie dagewesenen Abneigung gegen Grammatik einher. Zwar hatte schon die Theorie der audiolingualen Methode verkündet, die Grammatik sei nur ein Hilfsmittel, doch sie verhinderte nicht die Fortsetzung der Tradition der Grammatik-Übersetzungsmethode in einem wesentlichen Punkt: Im audiolingualen Fremdsprachenunterricht hatte die Grammatik ihre zentrale Stellung behalten. Das übliche Grammatikpensum und die grammatische Progression veränderten sich nicht wesentlich. Die Innovationen der audiolingualen Methode betrafen nur den Einführungsmodus, die Form der Regeln (konkrete Muster statt expliziter



Labirinto nel Castello di Salzburg 1.

Regeln) und den Übungsmodus (mündliche, einsprachige Übungen statt schriftlicher Übersetzungsübungen). Man kann mutmaßen, dass sie mit tiefer eingreifenden Innovationsansprüchen auch gar keine Chance gehabt hätte, gegen die eingefleischte Sprachlerntheorie vieler Generationen von Fremdsprachenlehrern (und Wissenschaftlern) anzukommen.

Erst mit dem kommunikativen Ansatz nahmen Lehrwerkautoren und Lehrer wirklich Abstand von der Grammatik als Kern und rotem Faden im Fremdsprachencurriculum. Sie wurde daraus zwar nicht verstoßen, doch bekam in den Lehrwerken weniger Raum und im Unterricht weniger Zeit zugeteilt. Trotzdem wurden der Umfang des Grammatikpensums und vor allem die Progression nicht grundsätzlich revidiert. Da die audiolinguale Theorie nicht mehr galt, konnten die Lehrer erleichtert auf die alte Tradition der expliziten Grammatikregeln und der schriftlichen Übungen zurückgreifen.

Was schon immer ein Problem war, tritt heute verstärkt auf: Der Grammatikunterricht kann weniger denn je die Brücke zwischen systematischer Instruktion und praktischer Anwendung schlagen. Die Lernergebnisse sind frustrierend. Höchstens in schriftlichen Aufgaben kann ein gewisses Mass an grammatischer Korrektheit erzwungen werden, obwohl auch dort viele Schüler direkt oder indirekt den Lehrer mit dem kommunikativen Evangelium seiner eigenen Berufsgruppe konfrontieren: Grammatik ist ja kommunikativ kaum relevant, Hauptsache die Botschaft kommt rüber. Beim Sprechen ist grammatische Korrektheit eh ein unerreichbares Ziel.

Progression

Ein Grund für das Unsicherheitsgefühl vieler Fremdsprachenlehrer ist, dass aus der Sprachlerntheorie des kommunikativen Ansatzes keine systema-

tische Progression abzuleiten ist (was wohl einer der Gründe dafür ist, dass man vom “kommunikativen Ansatz” und nicht von der “kommunikativen Methode” spricht). Die meisten modernen Fremdsprachenlehrwerke haben einen Aufbau, der primär nach Situationen und Themen, z. T. nach Sprachfunktionen ausgerichtet ist. Am Anfang stehen im Allgemeinen einige isolierte Sprachfunktionen und stark ritualisierte, sprachlich weniger anspruchsvolle Kommunikationssituationen wie Selbstvorstellung und Einkaufsgespräch. Davon abgesehen ist jedoch ein eindeutiges Aufbauprinzip nicht erkennbar. Die linguistische Pragmatik, wichtige Inspirationsquelle für den kommunikativen Ansatz, bietet keine Ausgangspunkte für eine Sprachlernprogression. Die Wortschatzerweiterung ist zum Teil mit den – nicht wirklich systematisch geordneten – Situationen bzw. Themen verbunden, doch auch sonst weitgehend zufällig, vor allem nach der Einführung der ersten 800 oder 1000 Vokabeln. In manchen Lehrwerken wird versucht, die Grammatikprogression auf die situative bzw. thematische Progression abzustimmen, doch eine wirklich systematische Verbindung findet man selten vor.

Wer versucht, eine einheitliche Systematik in der Grammatikprogression verschiedener Lehrwerke zu entdecken, tappt im Dunkeln. Das ist befremdend angesichts der historischen Tatsache, dass die Grammatik so lange Zeit als systematisches Fundament des Sprachenlernens galt. Es ist aber so: Lehrwerkautoren trafen und treffen offensichtlich in dieser Hinsicht ihre Entscheidungen auf Grund einer recht diffusen Mischung von Kriterien wie der Systematik der beschreibenden Grammatik, der Frequenz, der kommunikativen Relevanz und des Schwierigkeitsgrades. In der Frage der grammatischen Progression fehlen eine öffentliche Diskussion und eine zusammenhängende Theorie. Dabei muss bedacht werden, dass es

nicht nur um die Einführungsreihenfolge geht, sondern auch um die Portionierung, das Einführungs-tempo und damit um den Umfang des Grammatikpensums in den einzelnen Curricula.

In diese Dunkelheit scheint nun ein schwaches Licht. Die Zweitspracherwerbsforschung beschäftigt sich seit etwa drei Jahrzehnten mit der Frage nach dem natürlichen Erwerb grammatischer Strukturen. Das fing in den USA mit den sogenannten *morpheme studies* (u.a. von Burt und Dulay) an, die u. a. den Englischerwerb bei lateinamerikanischen Einwanderern analysierten. Sie führten zu der Entdeckung, dass bestimmte grammatische Strukturen in festen Sequenzen erworben werden. Ähnliches stellte man z. B. im ZISA-Projekt (Clahsen u. a. 1983) fest, das den Deutsch-erwerb romanischsprachiger Einwanderer zum Gegenstand hatte.

Diese Erkenntnisse führten zu der Unterrichtbarkeitshypothese von Pienemann (1984, 1985), die beinhaltet, dass es keinen Sinn hat, einem Lernenden eine grammatische Struktur beibringen zu wollen, für die er nicht die erwerbsmäßige “Reife” erreicht hat bzw. die in seiner Erwerbsreihenfolge noch nicht “dran ist”. Formelle Grammatikinstruktion “does not seem able to alter acquisition sequences, except temporarily and in trivial ways which may even hinder subsequent development”, folgerten bereits vor einem guten Jahrzehnt Larsen-Freeman und Long (1991: 321) in ihrem Forschungsbericht. Die Bestätigung, dass sich die grammatische Erwerbsreihenfolge kaum durch Unterricht beeinflussen lässt, ist das markanteste Ergebnis des Projektes “Deutsch in Genfer Schulen”, kurz DiGS (Diehl u.a. 2000), in dem 1600 deutsche Aufsätze von frankophonen Schülern analysiert wurden. Die Erwerbsfolgen, die hier gefunden wurden, waren von der grammatischen Progression im Genfer Deutschunterricht bzw. in den Lehrwerken weitge-

hend unabhängig. Im Grunde kennt jeder Lehrer ja auch die Symptome: die typischen Fehler, die die Schüler in bestimmten Klassenstufen immer wieder gegen die längst eingeführten Regeln begehen.

Solche Feststellungen sind eigentlich für den Fremdsprachenunterricht umwerfend und vernichtend. Sein Grammatikunterricht scheint weitgehend sinnlos zu sein, zumindest für die meisten Schüler. Das DiGS-Projekt dokumentiert treffend, dass sich die Schüler im Tempo und im Endniveau ihrer grammatischen Entwicklung stark unterscheiden. Man muss nuancieren: Es gibt tatsächlich einzelne Lernende, die weitgehend die grammatischen Lernziele erreichen, vgl. Thérèse Studers Beschreibung der Genfer Schülerin Sophie mit der Feststellung: “Die ideale Schülerin, von der sowohl Schulbücher als auch manche Lehrerinnen und Lehrer auch heute oft noch ausgehen, die Lernerin, die fähig ist, den Erklärungen zu folgen und die gegebenen Regeln anzuwenden und die sich zudem selber erfolgreich korrigieren kann, erweist sich in der Realität als die absolute Ausnahme!” (Diehl u. a. 2000: 257). Auf diese Ausnahmen – und es geht hier, wohlgemerkt, nur um Sophies schriftliche Sprachproduktion – ist also der Grammatikunterricht einigermaßen abgestimmt. Was ist aber mit Sophies Sprechen? Und was mit den anderen Schülern?

Es schimmert Hoffnung durch. Wenn man die natürliche Erwerbsreihenfolge der einzelnen grammatischen Strukturen der Zielsprache kennt, kann man den Grammatikunterricht optimal darauf abstimmen. Denn nach Pienemanns Unterrichtbarkeitshypothese kann Unterricht den Erwerbsprozess erleichtern und beschleunigen, wenn er jeweils auf die Struktur fokussiert, für die der Lernende gerade reif ist.

Doch so weit ist es noch nicht. Die Forschung hat noch längst nicht für jede Fremdsprache die natürliche

grammatische Erwerbsreihenfolge festgestellt. Die Lage wird noch dadurch kompliziert, dass sich diese Erwerbsreihenfolge je nach Ausgangssprache des Lernenden unterscheidet. Ausserdem ist es für den schulischen Gruppenunterricht ein grosses Problem, dass vielleicht die Reihenfolge bei allen Lernenden ungefähr gleich ist, nicht aber das Erwerbtempo. Doch es müsste möglich sein, den Grammatikunterricht besser auf den Gruppendurchschnitt abzustimmen, als wir es heute tun.

Sprechgrammatik und Schreibgrammatik

Der bisher übliche Grammatikunterricht ist, wie gesagt, auf das Schreiben ausgerichtet. Dabei hat man ja auch die Zeit, bewusst mit Hilfe grammatischer Regeln Strukturen “auszurechnen”, die eigene Sprachproduktion zu kontrollieren und zu revidieren. Dass

längst nicht jeder Schüler dazu im Stande ist bzw. das tut, belegt das DiGS-Projekt. Immerhin kann der übliche Grammatikunterricht für das Schreiben einigermaßen funktional sein, obwohl in zahlreichen Punkten Verbesserungen denkbar sind. Doch es ist wichtig, zwischen einem Grammatikunterricht für das Schreiben und einem für das Sprechen zu unterscheiden. Die Unterschiede habe ich in Tabelle 2 angedeutet.

Je nach Zielgruppe (Schultyp, Zweig) könnte man sich für ein Sprech- bzw. Schreibgrammatikcurriculum oder für eine Kombination entscheiden, wobei ein Sprechgrammatikprogramm sozusagen hinter einem Schreibgrammatikprogramm herlaufen würde: Sprechgrammatikstrukturen werden aus dem bereits gelaufenen Teil des Schreibprogramms ausgewählt und wiederholt, d. h. mündlich geübt und in mehr oder weniger offene Sprechübungen integriert.

	Sprechgrammatik	Schreibgrammatik
Produktionsbedingungen	wenig Zeit verfügbar; viel Übung und hoher Beherrschungsgrad erforderlich; Fehler werden eher toleriert	mehr Zeit verfügbar für sprachlich-formale Aufmerksamkeit und Selbstkontrolle; Möglichkeit des Einsatzes kompensierender Strategien wie Nachschlagen und bewusster Anwendung expliziter Regeln; Fehler werden weniger toleriert
Lernziele	<ul style="list-style-type: none"> • korrekte Produktion beim Sprechen; also Ziel: (audiolingual-behavioristisch ausgedrückt) Automatisierung, (psycholinguistisch ausgedrückt) Erwerb • Induktionsfähigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • korrekte Produktion beim Schreiben; also Ziel: letztendlich auch Automatisierung bzw. Erwerb • Induktionsfähigkeit • Fähigkeit, Regeln bewusst anzuwenden • Nachschlagefähigkeit
Auswahl	im Hinblick auf gesprochene Sprache; nur beschränktes Repertoire ist realisierbar	im Hinblick auf geschriebene Sprache; umfasst das Repertoire der Sprechgrammatik und zusätzlich schriftsprachliche Strukturen
Einführungsreihenfolge und -tempo	behutsame Progression, möglichst der natürlichen Erwerbsreihenfolge und dem Erwerbtempo des Gruppendurchschnitts angepasst	steilere Progression möglich; Einführungsreihenfolge kann auch stellenweise von der natürlichen Erwerbsreihenfolge abweichen
Einführungsmodus	stark (gelenkt) induktiv	stärker mit deduktiven Momenten vermischt
Übungsmodus	mündlich, mit Tempodruck, mit Transfer in inhaltsorientierten Sprechübungen	schriftlich, mit systematischer Selbstkontrolle durch bewusste Regelanwendung und Nachschlagen

Tab. 2 Sprechgrammatik und Schreibgrammatik

Einführungsmodus und Form der Regel

Die Unterrichtstradition im Bereich Grammatik ist stark deduktiv ausgerichtet, d. h. den Lernenden wird die fertige, abstrakte Regel präsentiert, dann bekommen sie den Auftrag, diese an Beispielen (Übungssätzen) zu konkretisieren. Zum Glück gibt es viele Lehrer, die die Kunst verstehen, bei der Regeleinführung ihre Schüler aktiv teilhaben zu lassen. Die Strategie dabei ist, nicht mit der abstrakten Regel, sondern mit konkreten Beispielen anzufangen und soweit möglich die Schüler selbst die Regel daraus ableiten zu lassen.

Als stärkstes Argument für die induktive Grammatikeinführung sehe ich, dass jeder natürliche Spracherwerbsprozess induktiv verläuft. Der deduktive Weg ist unnatürlich. Ausserdem macht er die Lernenden abhängig von Grammatiken und Lehrern – was die Letzteren vielleicht auch wollen, bewusst oder unbewusst. Doch alle Lernenden werden mit einem unvollständigen grammatischen Wissen und Können aus dem Fremdsprachenunterricht entlassen. Die meisten werden nachher nicht mehr zu Fremdsprachenlehrern gehen oder nach Grammatiken greifen. Sie setzen selbständig ihren Spracherwerbsprozess fort. Dabei ist ihnen mit ein bisschen Induktionsfähigkeit mehr geholfen als mit einer Menge Grammatikregeln, die für sie zu einem grossen Teil abstrakte und leere Formeln bleiben und wie so viel schulischer Lernstoff nicht gebraucht und vergessen werden.

Was bei der (gelenkt) induktiven Grammatikeinführung den Lernenden immer wieder vor Augen geführt wird, ist das Prinzip der Analogie - einer der produktivsten Mechanismen der menschlichen Sprache. Er wird im Fremdsprachenunterricht erstaunlich wenig ausgenutzt. Man ist auf abstrakte, in linguistischer Metasprache formulierte Regeln fixiert, die viele theoretische Kenntnisse erfordern und immer wieder konkretisiert werden



Labirinto a Louisville, Kentucky.

müssen. Ein Merksatz funktioniert bei vielen Lernenden leichter und besser und kann sehr gut den natürlichen Endpunkt einer induktiven Grammatikeinführung darstellen, als durchaus legitime Form einer grammatischen Regel.

Explizite Regeln sind nicht sinnlos, auch nicht, wenn sie abstrakter sind als Merksätze. Ich meine nicht, dass wir zum orthodoxen Audiolingualismus zurückkehren sollen, der ausschliesslich die behavioristische Stimulus-Response-Manipulation sprachlicher Oberflächenstrukturen zulässt. Der Terminus “induktiv” bedeutete damals “implizit-induktiv” oder “unbewusst-induktiv”. Nach dieser Auffassung hat der Lernende eine grammatische Struktur ohne jegliche Form der expliziten Analyse zu erwerben, so wie das Kind seine Muttersprache erwirbt. Doch eine bewusste Analyse kann sicherlich den Erwerb fördern –

nur tut das nicht unbedingt jede beliebige Analyse jeder beliebigen Struktur auf jedem beliebigen Abstraktionsniveau in jeder beliebigen Reihenfolge bzw. zu jedem beliebigen Zeitpunkt bei jedem beliebigen Lernenden. Diese Faktoren müssen viel feiner als bisher üblich aufeinander abgestimmt werden.

Bei der Arbeit als Lehrwerksautor (s. Jacobs u. a. 1997ff.) habe ich gemerkt, was passiert, wenn man versucht, eine Grammatikregel möglichst induktiv einzuführen. Es geht dann darum, den optimalen “Selbstentdeckungsweg” für die Lernenden zu finden – eigentlich ein Widerspruch, da jeder Lernende diesen Weg selber finden sollte. Doch die Erfahrung ist ausserordentlich lehrreich. Scheinbar einfache Regeln aus der traditionellen Schulgrammatik erweisen sich als ungeheuer komplex. Die genaue Analyse zwingt zu viel klei-

neren Schritten und zu einer viel vorsichtigeren Progression als der übliche deduktive Ansatz.

Die gelenkte, explizit-induktive Grammatikeinführung erscheint mir als eine auch in der Schule praktisch mögliche Realisierung der grammatischen "Sprachaufmerksamkeit" bzw. des "focus on form" (vgl. Diehl und Pistorius 2002: 229). Der Lehrer bzw. das Lehrwerk lenkt die Aufmerksamkeit des Lernenden auf eine sprachliche Regularität, wobei die sprachliche Oberfläche Ausgangs- und Endpunkt ist und – nach meiner Empfehlung – die Abstraktion möglichst nahe bei den konkreten Formen bleibt. Ein unvermeidliches Minimum an Terminologie sollte möglichst "sprechend" sein, d.h. es sollten nicht unbedingt die grösstenteils lateinischen Termini der Linguistik, die zum Teil sogar für Latein-Könnler miss- bzw. unverständlich sind (so weiss seit 2000 Jahren niemand genau, was eigentlich der Terminus "Akkusativ" bedeuten soll, vgl. Kwakernaak 1996: 132, 2001: 137) verwendet werden.

Das einzige starke Argument dafür, dass Lernende die linguistische Termi-

nologie beherrschen lernen müssen, scheint mir zu sein, dass sie dadurch befähigt werden, Nachschlagewerke (Nachschlagegrammatiken und moderne Wörterbücher, die zunehmend grammatische Informationen bieten) zu benutzen. Das ist wohl nur sinnvoll in den höheren Klassenstufen der höheren Schultypen, in denen das Schreiben als Lernziel anvisiert wird. Dort sollte aber auch mit dem gezielten und systematischen Üben der grammatischen Nachschlagefähigkeit mehr Ernst gemacht werden, als es heute oft der Fall ist. Anzunehmen ist, dass in naher Zukunft elektronische Wörterbücher immer mehr mit Nachschlagegrammatiken verbunden werden. Damit umgehen zu können, wird dann auch ein wichtiges Lernziel.

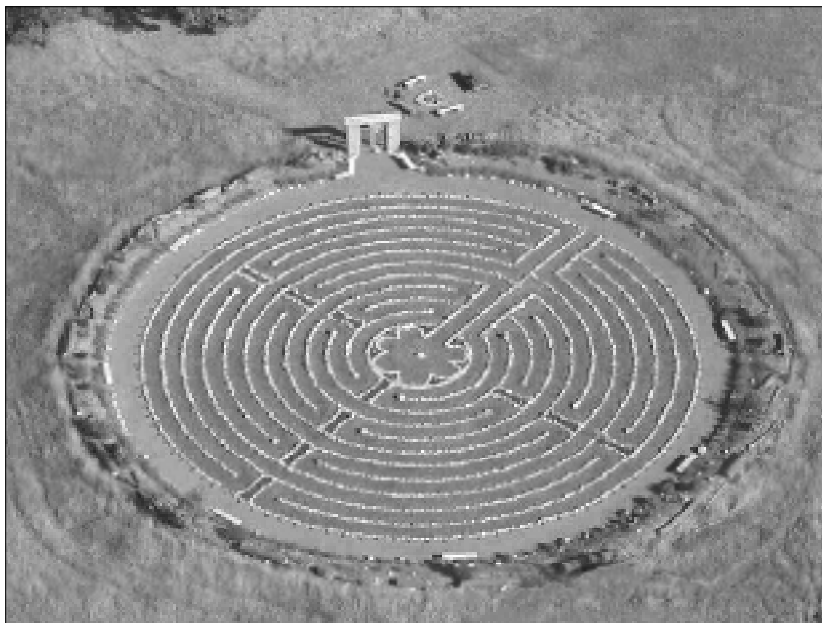
Übungsmodus

Ich renne offene Türen ein mit der Aussage, dass zum Erreichen des Lernziels Sprechen mündlich geübt werden muss, auch wenn es um die Grammatik geht. Doch es ist nun mal so, dass sie weit und breit schriftlich,

d.h. langsam geübt wird. Um die Lernenden über dieses niedrige Beherrschungsniveau hinauszuführen, nimmt man sich keine Zeit, denn schon ist die nächste Struktur dran.

Diehl und Pistorius (2002: 229f., unter Berufung auf Dieter Wolff) weisen den Weg über das Schriftliche und fordern eine "integrative Schreibdidaktik [...], die den Weg vom Einüben von Teilkompetenzen bis zum freien Text ausleuchtet" (a.a.O. 231). Mir scheint es mindestens so wichtig, nicht unbedingt das alte Primat des Schriftlichen neu zu legitimieren, sondern aus der Eigenheit und vor allem der Natürlichkeit des Mündlichen didaktisch-methodische Konsequenzen zu ziehen. Bei einer neuen Struktur ist das schriftliche und langsame Üben als Anfang natürlich eine Möglichkeit; andererseits muss bei einer wirklich kleinschrittigen und auf natürliche Erwerbsfolgen abgestimmten Progression durchaus gleich mündlich geübt werden können. Das Schriftliche (ver)führt allzu oft zu allzu grossen Schritten, wie uns die jahrhunderte alte Tradition des schulischen Fremdsprachenunterrichts zeigt.

Der alte behavioristische und audiolinguale Begriff des "overlearning" könnte wiederbelebt werden. Überhaupt, so meine ich, sollte man nicht davor zurückschrecken, audiolinguale Gesichtspunkte neu – selbstverständlich kritisch – zu erwägen. Die Hauptfehler von damals waren die totale Inhalts- und Bedeutungslosigkeit der Drills, das Fehlen (nicht in der Theorie, aber in der Praxis) des Transfers und vor allen Dingen die viel zu steile grammatische Progression, die ausserdem auf natürliche Erwerbsfolgen keinerlei Rücksicht nahm. Doch aus dem audiolinguale Bade kann, denke ich, noch manches ausgeschüttete Kind gerettet und mit modernen Techniken reanimiert werden. Nebst dem Bestreben, möglichst nahe an der konkreten Sprachoberfläche zu bleiben, haben vor allem die mündlichen Übungstypen Potenz. Vielleicht kommt



Redsun Labyrinth, Victor, Montana.

uns dabei der Computer mit Multi-mediatechnik und Spracherkennung entgegen.

Auch formorientierte Übungen sollten möglichst inhaltlich auf erkennbare Kontexte bezogen sein; der Lernende soll sich bei jedem Übungssatz etwas vorstellen können und nicht nur nach formalen Gesichtspunkten zusammengestellte Strukturen rein mechanisch manipulieren. Bei offeneren Sprechübungen, in denen sich die Lernenden auf die Vermittlung von Inhalten konzentrieren, kann auf eine bestimmte Sprachstruktur fokussiert werden ("Achtet bei dieser Übung bitte auf ...") nach dem Muster der Selbstkontroll-Listen, die man bei Schreibaufgaben einsetzt. Nur muss die Liste beim Sprechen noch viel kürzer sein und darf jeweils aus höchstens drei Punkten, vielleicht nur aus einem Punkt bestehen. Mehr formale Selbstkontrolle ist ja beim Sprechen kaum zumutbar.

Zum Schluss

Gerade aus der Perspektive des Grammatikunterrichts wird klar, dass der kommunikative Ansatz dem Fremdsprachenunterricht zwar sinnvolle Korrekturen, doch auch neue Probleme gebracht hat. Ich denke, es wird Zeit – nicht für eine nochmalige Wende und eine damit einhergehende Dämonisierung des Vorangehenden, sondern für eine Suche nach Möglichkeiten, den Fremdsprachenunterricht effektiver zu gestalten. Er sollte nicht ausschließlich versuchen, im Klassenraum einen natürlichen Erwerbsprozess zu inszenieren – das sollte er auch, doch leider werden solchen Versuchen durch institutionelle Beschränkungen des schulischen Fremdsprachenunterrichts recht enge Grenzen gesetzt. Er sollte ausserdem den natürlichen Erwerb erleichtern und beschleunigen. Diese spezifische Aufgabe kann die Schule durchaus leisten.

Im Bereich der Grammatik bedeutet das, dem Lernenden in seinem natürlichen Erwerbsprozess den Weg zu ebnet. Dazu muss man erst einmal diesen Weg kennen. Dass der in vielerlei Hinsicht ganz anders verläuft, als Lehrwerkautoren und Lehrer bisher geglaubt haben, zeigt unter anderem das DiGS-Projekt. Für solche Erkenntnisse gilt es, offener und hellhöriger zu werden.

"Hellhörig" hat hier eine besondere Bedeutung. Die fremdsprachendidaktische Rhetorik stellt seit etwa einem halben Jahrhundert die gesprochene Sprache in den Mittelpunkt. Es wäre unsinnig, die Schrift aus dem Fremdsprachenunterricht verbannen zu wollen. Es ist aber auch bedauerlich, dass in der Praxis oft noch nach einer entgegengesetzten Sprachlerntheorie gehandelt wird: Zuerst muss lesen gelernt werden, dann hören; erst das Schreiben, schliesslich kommt vielleicht irgendwann – nach dem Vorlesen – das Sprechen. Und was noch bedauerlicher ist: Hören und Sprechen sind oft nicht wirklich Ziele, sondern Restposten.

Gerade im Sprechen der Lernenden wird klar, was der übliche Grammatikunterricht wirklich erzielt. Im Verhältnis zu den geltenden Grammatikzielen tun sich da Abgründe auf. Davon verschliesst so mancher Lehrer, so mancher Lehrplan- und Lehrwerkautor, so mancher Fremdsprachendidaktiker die Ohren. Die Abgründe zu überbrücken ist nicht leicht, erfordert viel Forschungs-, Entwicklungs- und Umsetzungsarbeit. Aber wird es nicht so langsam Zeit?

Bibliographie

CLAHSEN, H. / MEISEL, J. / PIENEMANN, M. (1983): *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*, Tübingen, Narr.
DIEHL, E. / CHRISTEN, H. / LEUENBERGER, S. / PELVAT, I. / STUDER, T. (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*, Tübingen, Niemeyer.

DIEHL, E. / PISTORIUS, H. (2002): *Grammatikunterricht am Wendepunkt. Überlegungen zu einer Neubestimmung des Unterrichtsgegenstandes "Grammatik"*, in: *Deutsch als Fremdsprache* 39/4, p. 226-231.
JACOBS, L. / KWAKERNAAK, E. / MOOR, W. de / PETERSEN, B. (1997ff.): *Klick!*, Amsterdam, Meulenhoff Educatief (jetzt: Thieme Meulenhoff, Zutphen).
KWAKERNAAK, E. (1996): *Grammatik im Fremdsprachenunterricht. Geschichte und Innovationsmöglichkeiten am Beispiel Deutsch als Fremdsprache in den Niederlanden*, Amsterdam/Atlanta, Rodopi.
KWAKERNAAK, E. (2001): *Didaktische und beschreibende Grammatik*, in: COLLIANDER, P. (Hg.): *Linguistik im DaF-Unterricht*, Frankfurt usw., Lang, p. 115-146.
LARSEN-FREEMAN, D. E. / LONG, M. H. (1991): *An introduction to second language acquisition research*, London etc., Longman.
PIENEMANN, M. (1984): *Psychological constraints on the teachability of languages*, in: *Studies in Second Language Acquisition* 6/2, p. 186-214.
PIENEMANN, M. (1985): *Learnability and syllabus construction*, in: HYLSTENSTAM, K. / PIENEMANN, M. (eds.): *Modelling and assessing second language acquisition*, Clevedon, Multilingual Matters.

Erik Kwakernaak

(Dr.) ist seit 1975 in der niederländischen Lehrerausbildung tätig, zuerst an einer PH in Delft, dann an der Universität Groningen. Als Fachdidaktiker, als Dozent für Deutsch als Fremdsprache und als Lehrwerkautor sammelte er praktische Erfahrungen. Als teilnehmender Beobachter erlebte er mehrere "Wenden" im Fremdsprachenunterricht. Besonderes Interesse derzeit: natürliche grammatische Erwerbsreihenfolgen bei niederländischsprachigen Deutschlernenden, speziell der Kasusmarkierungen.

Bettina Boss
Sydney

Louise Jansen
Canberra

Teaching grammar: all for the birds?

Le projet de recherche genevois intitulé “DiGS” (Deutsch in Genfer Schulen = l’allemand dans les écoles genevoises), cité dans plusieurs articles de ce numéro, est commenté par deux linguistes australiennes enseignant l’allemand aux universités UNSW à Sydney et ANU à Canberra. Elles ont comparé le parcours d’apprentissage des élèves francophones avec celui de leurs étudiants de langue maternelle anglaise et ont pu constater que les séquences d’acquisition sont parfaitement identiques pour les deux groupes. Alors que ce résultat spécifique ne se réfère bien sûr qu’à l’allemand langue étrangère, les observations plus générales du projet DiGS intéresseront également les enseignants d’autres langues.

It is a widely held belief that students learn what their teachers teach them. Following up on research which questions this belief (cf. Pienemann 1998), a large study of the acquisition of German as a foreign language by school students in Geneva (“DiGS”) further explored the question with some interesting results which could benefit foreign language teaching generally.

In an exemplary collaboration between researchers and teachers, the project team focussed on grammar and compared what students were taught (according to the school curriculum) with what they used productively. The results of the project showed not merely major differences between teaching and learning, but also the different ways in which the learners carved their own paths. For example, they had been taught the main cases of German (nominative, accusative, dative) very early on, but when asked to write a short text in the target language, they made their own sense of the plethora of forms in the input, breaking down the complex structures they were taught into steps they could manage, and creating and applying their own, simpler rules.

In continuing collaboration with teachers, the project team complemented its findings by developing practical proposals for curriculum change which are currently being implemented in Geneva schools.

While the specific research results relate to German the outcomes of the project are also relevant to the teaching of foreign languages generally.

1. The DiGS project

As its title suggests - DiGS stands for

“*Deutsch in Genfer Schulen*” - the DiGS project was conceived, at least in part, with a practical objective in mind: it was intended to contribute to a major review of the curriculum for German as a foreign language in Geneva schools, which was under way at the time (Diehl et al., 2000:XIII). Accordingly, the project team included teachers from every type of primary and secondary school involved, as well as five researchers from the University of Geneva. For partly practical reasons, the team decided to collect and analyse written language samples, whereas comparable studies of the instructed acquisition of German (e.g. Pienemann 1987, 1989; Ellis 1989; Jansen 1991; Boss 1996, 1997; Tschirner 1996) had used spoken data. The subjects of the DiGS study were 220 predominantly francophone students representing each year of study and type of course in German as a foreign language taught in Geneva schools, up to matriculation level. Over a period of two years eight written texts of approximately 100 words were collected from each student, amounting to a total of around 1800 data samples. For each text, the subjects were given a task (e.g. “*Erfinde ein Interview mit deinem Idol*”; Diehl et al., 2000: 7) designed to elicit grammatical structures they had been taught.

2. Areas where learners carve their own paths

On the basis of their analyses the DiGS researchers concluded that “the acquisition of German grammar in a formal setting [...] is subject to internal dynamics which cannot be speeded

up or altered by instruction” (Diehl et al., 2000:360; our translation). In the areas of verb conjugation, word order and case assignment the subjects followed a set sequence of learning phases independently of the order in which the structures had been taught. While some students progressed faster in one area than another, they generally mastered verb conjugation before word order and word order before case assignment.

As an example of the learners’ progression through a sequence of phases, the project team’s findings in the area of case marking are described in more detail below.

2.1. Learning phases in case marking

The DiGS team’s results in the area of case marking illustrate how students all go through common, learner-created steps in a specific grammatical area. Case in German is marked mainly through different forms of the article. Nominative case is used to mark the subject, accusative to mark the direct object, and dative to mark the indirect object. The project team found case

marking to evolve in four learning phases.

All students started by using nominative case forms only, regardless of the grammatical function of the noun. For example they would use the article form “*der*” (the nominative form for masculine nouns) for subject and object alike, eg: “*Der Hund humpelt*”, but also “*Sie liebt der Honig*” (Diehl et al., 2000:232). While in this first phase no dative or accusative forms were used, these started appearing in the following, second phase. However, all forms again were used indiscriminately, regardless of how the noun functioned in the sentence. The researchers describe these first two phases as “one case systems”, since the students’ indiscriminate use of case markers showed that they were not yet able to make the connection between different forms and their function in distinguishing subjects from objects.

An important learning step towards real case marking occurred in the third phase, when students started to use nominative case forms exclusively for subjects and the accusative and dative forms exclusively for objects. The

latter two cases, however, were still used indiscriminately for direct and indirect objects. What the students produced thus indicated that they had devised a two-case system as an intermediate step in which they distinguished between the subject on the one hand and objects on the other. They had not yet learnt how to mark the distinction between direct and indirect object. This happened in the fourth and last learning phase, when the students were able to use all three cases appropriately.

2.2. Learning and communication strategies

Apart from learning phases, the DiGS researchers identified a range of strategies learners use when trying to express themselves with limited grammatical means; these are the use of chunks, L1 transfer, generalisation and avoidance strategies.

Although chunks occur throughout the learning process, they are particularly abundant in the early phases of language development. In the first phase of verb conjugation, for example, almost half the verbs and verb forms produced by the DiGS subjects were those rehearsed in class, such as “*Ich mache Flöte. Ich zinge gern. Ich spiele Fußball*” (Diehl et al., 2000:134). These verb forms are rote-learned, single units, which to the student do not contain a “stem” and an “ending”, let alone one which agrees in person and number with the subject.

Generally speaking, the DiGS researchers found L1 transfer to be restricted to specific areas, such as word order. In the area of morphology, it tended to occur in the early phases and involve a creative mixture of native and target language elements, such as “*klein Bruder coupen der Salami*” (Diehl et al., 2000:136).

On the other hand, many instances of overgeneralisation were found, for example in the second phase of verb conjugation when learners started



Labirinto di Greys Court, Oxfordshire.

coming to terms with the fact that German has many different verb forms. In this phase many learners tended to “pick” one or several verb endings and overgeneralise them. One learner for example consistently used the third person singular [-t] over the entire two years, regardless of the type of subject, for example: “*Du trinkst café; Ich trinkst die Orangensaft; Die Birnen kostet 3 Fr.*” (Diehl et al., 2000:138)

A different strategy used by other subjects involved free variation, i.e. the use of several forms at random within the same sample and across samples, such as: “*Wie alt ist du? Eisse du Hamurgeurs? Alle Wildfaniner essen out sie trinkt.*” (Diehl et al., 2000:138).

The avoidance of difficult structures by omitting constituents or inflections, a strategy common among uninstructed language learners, was found to play a less significant role than the other strategies mentioned.

Individual variation rather than a learning sequence was found to be the sole principle governing gender assignment and plural marking in the DiGS data (Diehl et al., 2000:184 ff.).

3. Areas where learners learn what they are taught

While all the above may give the impression that the subjects of the DiGS study had not profited from their instruction, it must be stressed, as Diehl *et al.* (2000) do too, that grammar teaching is not all for the birds, or, as the title of their publication suggests, “*für die Katz*”. In fact, the Geneva students learnt a lot of what they were taught: virtually all of them were successful in communicating meaning, even at the very early stages of their German language development. The vocabulary they used clearly reflected what they had been taught. There were only occasional instances where they used a word in

their native French, and even fewer instances where they created entirely new words.

As mentioned above, the use of chunks was found to play a considerable role, even in the later stages of learning. Rote-learned items comprised not only whole sentences, such as “*Wie geht’s?*”, but also parts of sentences, such as “*mit dem Zug*”. On the other hand, in some cases chunks which were used correctly first were later deconstructed by the learners, indicating a more productive language use, though not always with target-like results. This happened, for instance, when students started breaking down the formulaic expressions “*zu Hause*” and “*nach Hause*” and wrote “*Vati geht zu Hause*” (Diehl et al., 2000:319 ff.).

Using a similar strategy of pattern learning, students were also able to create new utterances, for example in sentences starting with subject-verb inversion where this involved a subject pronoun, such as “*Am Abend spielen wir ... In die Februarferien gehe ich ...*” (Diehl et al., 2000:97). However, learners who produced target-like sentences with a pronominal subject were not able to apply the inversion rule when the subject was more complex, such as “*Morgen, meine Eltern fahren ...*” (Ibid.).

4. DiGS down-under: German at Australian universities

As outlined above, the results of the DiGS project confirm what the earlier studies by Pienemann (1987, 1989), Ellis (1989), Jansen (1991), Boss (1996, 1997) and Tschirner (1996) had shown, namely that key features of German grammar are learned in a sequence of steps which cannot be altered by instruction. However, the project went further than previous studies in exploring the areas of verb morphology and case assignment as well as word order, and it differed

from them in using written, not oral language samples.

This data collection methodology was replicated in an ongoing study of the acquisition of German as a foreign language by some 150 anglophone young adults studying German at three Australian universities (cf. Boss, forthcoming). By way of example, longitudinal data from two subjects of that project will be discussed below, in order to ascertain whether learners from a different language background and age group progress through a similar sequence of steps as did the Geneva school students observed by Diehl and her colleagues.

The subjects, a female student of 29 and a male student of 22, both native speakers of Australian English, were selected because they illustrate the range of achievement found in the test group; they can be said to represent an unsuccessful and a very successful student of German. Both participated in a German language course for beginners at the University of New South Wales in Sydney in 2000. During this time they were given five elicitation tasks of the “free writing” type, similar to those used in the DiGS project. These German language samples, as well as sections of class tests requiring free writing, were analysed in terms of the two learners’ production in the areas of verb conjugation, word order and case assignment. The following two tables show the results of this analysis, with the different language samples – labelled tasks A to I –, arranged horizontally in the order they were completed. In vertical order, the tables contain the number of structures produced by each subject in the three grammatical areas analysed. For verb conjugation and word order, the categories in the tables correspond to the learning phases in Diehl et al (2000:364); as for the case system, this was not possible due to the small amount of data, so the individual case markers analysed are listed instead. The figures represent the

number of targetlike utterances with non-targetlike forms given in brackets. The last row for each grammatical area contains a tentative indication of the learning phase (according to Diehl et al, 2000:364) reached by the subject at that stage. In this way, the tables, when read from left to right and from top to bottom, present an overview of the two subjects' German language development during the eight months' observation period.

especially since the format, a dialogue in a cafeteria, lent itself to the use of memorised chunks. In B, a story-telling task based on pictures, verbs only agree with the subject when they are adjacent, as the following excerpt shows: “[Anna] trinkt Kaffee und lesen die Sietung [Zeitung]. Sie schreibt zum Freunde und dan ein-kaufen.” Task C shows the learner using the infinitive of the verb as a default form, a strategy also observed

lar past participle ending in -t: “Abends hat der Besuch gekommen und wir haben viel getrunken und gegißt.”, but in Task E the past participles are more targetlike; however, here, as in Task I, subject-verb agreement is still a problem: “Der erste Woche haben wir ein kleine Urlaub zum Victoria gemacht. Wir hat mit dem Auto gefährt + im Hotels geschlafen.”

In the area of word order, we can see that canonical word order in simple, coordinated main clauses and questions is generally supplied correctly; verb separation is also targetlike, except for two instances where ‘ein-kaufen’ is not used as a separable verb. Subordinate clauses with the finite verb in final position, though infrequent, are generally targetlike, as are main clauses with inversion. With regard to the case system, the early samples contain as many correct as incorrect forms: “einen Film sehen”, “mit dem Computer”, but also “mit mein Man”. In Task E, the attempt to use attributive adjectives results in some targetlike case markers combined with gender errors: “Ich habe ein schönes Tisch gekauft, aber er war schmutzig.” In response to the instruction “Beschreiben Sie Ihren Traumberuf” the subject writes in Task G: “Meinen Traumjob ist als Student”, which suggests that she has not understood the function of the nominative as the subject case. Task I shows that she can successfully use the formulaic phrases required in a personal letter, but cannot analyse and transform them in less predictable contexts: “Nein, ich will nicht mit meinen Eltern im Januar nach Surfers zu fahren. Du hast richtig gehört, daß ich jetzt einen neuen Freund habe. Und ja, meinen Eltern mag er nicht. Aber, es ist OK. Ich mag er.” The remainder of the sample shows what she intends to express is in fact “My parents don’t like my boyfriend. But [...] I like him.”; apparently she does this by placing the unanalysed chunks

Table 1: German structures produced by NS4 (female, 29), April to November 2000

Task*	A	B	C	D	E	G	I
Verb conjugation (non-targetlike forms in brackets)							
Type-token ratio	18/24	16/18	17/24	12/20	20/35	18/25	26/32
Regular present tense	17	12 (6)	12(5)	2	3(2)	7(2)	14(2)
Irregular present tense	6		5(1)	8	12(3)	13	11(3)
Past participle			1	6(4)	13(1)	1	2
Preterite					(1)	2	
DiGS Phase	II	II	III	III	IV	IV	IV
Word order (non-targetlike forms in brackets)							
Main clause (SVO)	10	5	4(1)	1	10	5	16
Coordinated main clause,							
Questions with inversion	7	1	1(2)	1	5	2	1
Verb separation (SEP)	3	1(1)	1	6	14	4	7
Subordinate clause (SOV)			3			1(1)	3
Inversion (x-VSO)		5(1)	2(2)	8	5	4(3)	1
DiGS Phase	II	III	IV	V	V	V	V
Case (non-targetlike forms in brackets)							
Nominative masculine NP				1			1
Accusative masculine NP		1		1	(1)	(1)	1
Accusative Pronoun in NP							(2)
Dative NP (all genders)							
Dative Pronoun in NP							
Dative PP with “mit”			1(1)		1	(1)	(1)
DiGS Phase		II	II	II	II	II	II

*Subject did not write tasks F and H.

NS4 had some informal exposure to the German language before starting her university course. This may explain the fact that in Task A, her production is completely targetlike,

by Diehl et al (2000, p 136): “Wen ich Freizeit habe, ich Klavier spielen oder Musik hören.” In Task D, which required perfect tense, she shows a tendency to overgeneralise the regu-

‘*meinen Eltern*’ and ‘*mag er*’ into the positions she recognises as those of subject and direct object.

In conclusion we can say that at the end of the two semester course, this learner has acquired present tense conjugation and the formation of the past participle (corresponding to DiGS phase IV), verb separation, subject-verb inversion and probably also subordinate clause word order (phases III to V), but in learning the case system she has not progressed beyond phase II; it should be noted, however, that our data provides no evidence for phase I, i.e. a one-case system with only nominative forms.

NS23 had no exposure to German before the course. The first language sample written by him contains a relatively small number of entirely targetlike present tense forms. In Task D, asked to describe his activities on the weekend, the student produces ten correct past participles; the auxiliary “*ich hat*”, which occurs twice, seems more of an oversight than a systematic error. In the following samples, present tense forms remain targetlike, but perfect tense appears only in Task E, where it is elicited by a letter the students had to answer. Although the preterite of ‘*haben*’ and ‘*sein*’ and of modal verbs had been taught, NS23

only uses [*ich/es*]’*war*’ twice, but he produces a preterite form which may have been intended as a subjunctive in Task H: “[...] *es wäre besser, wenn wir zu wenigeren Kursen gehen mußte.*” The phrase “*es wäre besser, wenn*” had been provided to elicit the use of subordinate clauses, but the subjects had not been taught subjunctive forms at that stage.

In the area of word order, this student’s production is also mostly targetlike. At first he seems unsure of the contexts for subject-verb inversion - “*Ich studiere Deutsch für nur zwei Monate, so mein Deutsch ist nicht sehr gut. [...] Manchmal lese ich und höre ich Musik.*” -; but in the later samples, the structure is predominantly targetlike. Unlike NS4, this subject produces subordinate clauses with verb final position only in Task H, where, as mentioned before, this was elicited; but here we find different types of subordinate clauses, the majority of them targetlike, e.g.: “*Ich finde es gut, daß man viel Freizeit hat. [...] Ich mag an die Universität gehen, weil ich hier mit mehreren Leuten treffen kann.*” But: “*Trotzdem denke ich, daß viele Kurse sind nutzlos.*”

As regards case assignment, NS23 again seems to take fewer risks than his fellow-student, but Task F contains a clearly marked accusative, in a context showing that the student can distinguish masculine and neuter nouns as objects: “*In meinem Leben finde ich mein Auto wichtig. [...] Ich finde den Alkohol völlig überflüssig.*” In the following sample we find a noun phrase in the accusative with a correctly marked adjective ending: “*Deshalb kann ich internationalen Handel leicht machen.*” In Task H, the student correctly marks a prepositional dative object adjacent to a noun phrase in the accusative: “... *mit einem Diplom kann man man einen besseren Job finden.*” Although the examples of case assignment in Task I are more formulaic (“*Lieber Helmut, vielen Dank für Deinen Brief. Ich habe mich*

Table 2: German structures produced by NS23 (male, 22), April to November 2000

Task*	C	D	F	G	H	I
Verb conjugation (non-targetlike forms in brackets)						
Type-token ratio	11/18	15/27	7/10	16/21	23/33	30/34
Regular present tense	12		10	13	16	12
Irregular present tense	6	11(2)		8	15	15
Past participle		13				5
Preterite		1			1	2
Subjunctive					1(1)	
DiGS Phase	III	IV				IV
Word order (non-targetlike forms in brackets)						
Main clause (SVO)	6	2	7	4	7	10
Coordinated main clause,						
Questions with inversion	2(1)			1	5	3
Verb separation (SEP)	3	9	3	7	7	9
Subordinate clause (SOV)					3(1)	
Inversion (x-VSO)	4(1)	12		4	5	11(1)
DiGS Phase	III	III	III	III	IV	IV
Case system (non-targetlike forms in brackets)						
Nominative masculine NP					1	1
Accusative masculine NP			1	2	1	
Accusative Pronoun in NP						1
Dative NP (all genders)						
Dative Pronoun in NP					1	1
Dative PP with “mit”					1	1
DiGS Phase			III	III	IV	IV

*Subject did not write Tasks A, Band E



Labirinto a Galong, Australia.

darüber sehr gefreut.”), one can conclude that the subject has attained a three case-system, i.e. phase IV, by that stage. As far as the data for verb conjugation and word order are concerned, it is less evident whether phase IV truly represents what the learner is capable of producing; his reluctance to use subordinate clauses, for example, while partly attributable to the fact that these were taught late in the course, also seems to reflect a tendency on his part, to concentrate on morphology rather than word order. Our analysis of two Australian university students’ production during eight months has demonstrated the similarities between their German language development and that of the subjects of the DiGS study. Despite the difference in age, native language and instructional setting, our findings so far suggest that both groups progressed through comparable phases in their acquisition of German (cf. Boss forthcoming). The fact that these phases do not always correspond to the sequence of instruction is most evident, in the data discussed here, for case assignment, which was a focus

of instruction throughout the course and which NS4 never mastered. Moreover, the Australian students used learning strategies similar to those of the DiGS subjects, particularly the use of chunks and overgeneralisation.

References

- BOSS, B. (1996): *German Grammar for Beginners – The Teachability Hypothesis and its Relevance to the Classroom*, in: Arbone Sola, C./ Rolin-Ianziti, J./ Sussex, R. (eds). *Who’s Afraid of Teaching Grammar?*, in: Working Papers in Language and Linguistics 1, The University of Queensland, pp. 93-100.
- BOSS, B. (1998): *Grammatik im DaF-Unterricht ab initio: Lässt sich der Spracherwerb steuern?*, in: *Fremdsprachen und Hochschule* 53, pp. 68-78.
- BOSS, B. (forthcoming): *Wann ich habe Freizeit, ich koche gern: Zum Erwerb der deutschen Inversion und Nebensatzwortstellung durch australische Studierende*, in: *Deutsch als Fremdsprache*.
- DIEHL, E./ CHRISTEN, H./ LEUENBERGER, S./ PELVAT, I./ STUDER, T. (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Spracherwerb Deutsch*, Tübingen: Niemeyer.
- ELLIS, R. (1989): *Are Classroom and Naturalistic Acquisition the Same? A Study of German Word Order Rules*, in: *Studies in Second Lan-*

guage Acquisition 11, pp. 305-328.

JANSEN, L. (1991): *The Development of Word Order in Natural and Formal German Second Language Acquisition*, in: *Australian Working Papers in Language Development* 5, The Australian National University.

PIENEMANN, M. (1987): *Determining the Influence of Instruction on L2 Speech Processing*, in: *Australian Review of Applied Linguistics* 10/2, pp. 83-113.

PIENEMANN, M. (1989): *Is Language Teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses*, in: *Applied Linguistics* 10/1, pp. 52-79.

TSCHIRNER, E. (1996): *Scope and Sequence: Rethinking Beginning Foreign Language Instruction*, in: *The Modern Language Journal* 80, pp. 1-14.

Bettina Boss

is a Senior Lecturer in German Studies at the University of New South Wales in Sydney. She currently conducts a research project entitled “Developmental stages in the acquisition of German as a foreign language”, based on written data collected from 180 students enrolled in German language courses at the University of New South Wales, Macquarie University and the University of Queensland.

Louise Jansen

is a Lecturer in German and Applied Linguistics in the School of Language Studies at the Australian National University in Canberra. Her area of research is in Second Language Acquisition, specifically in the acquisition of German in classroom settings.

Blaise Extermann
Genève

Une pratique de la différenciation

dans l'enseignement secondaire II, à Genève

Die schon in mehreren Beiträgen erwähnte Genfer DiGS-Studie legt es nahe, im Sprachunterricht den individuellen Rhythmen beim Erwerbsprozess der Schüler Rechnung zu tragen. Die daraus resultierende Entscheidung für eine stärkere Binnen-differenzierung führte zwei Genfer Deutschlehrer dazu, ihre Klassen zusammenzulegen und den Lernenden Übungsmaterial anzubieten, das ihrem Niveau und ihren Wünschen genauer entsprach. Der Bericht legt Zeugnis ab von den Schwierigkeiten, den Sprachstand der Lernenden genau zu erfassen, und die Lernenden zu mehr Eigenverantwortung in ihrer Arbeit zu stimulieren. (Die Erfahrung bei diesem Experiment hat bei den beiden Lehrern ein radikales Umdenken in Bezug auf ihre Unterrichtspraxis bewirkt.)

La recherche DiGS menée à Genève aboutissait à une série de recommandations quant à l'enseignement de la grammaire allemande. Elle relativisait d'abord la portée d'un enseignement directif de la grammaire, en recommandant de sortir du schéma classique de la transmission (explication-exercice-évaluation en un temps ramassé) pour consacrer davantage de temps et d'énergie à une approche globale de la langue, aussi bien dans la réception (un *input* riche) que dans la production fréquente de textes (*output*). Elle ne délaissait pourtant pas l'enseignement de la grammaire: elle présentait une grille d'acquisition par phases, destinée à guider apprenants et enseignants et stimulait une réflexion sur le rôle de l'erreur, sur l'évaluation et sur la différenciation des apprentissages. Elle incitait enfin à une réflexion sur le rôle des *chunks* dans le processus d'acquisition des notions grammaticales et relevait aussi l'importance des stratégies métacognitives lors de la rédaction de textes. Tel est le contexte de l'expérience relatée ici.

Pour reconstituer le parcours de l'étude DiGS et comprendre les prémisses théoriques de notre démarche, le lecteur se référera avec profit à l'article de Bettina Boss *Teaching grammar: all for the birds?*, dans le présent numéro de la revue *Babylonia* (page 30).

Quant au cadre dans lequel elle se situe, il s'agit d'un enseignement d'allemand dans des classes de 10^e et 11^e degré de l'enseignement secondaire genevois, dans un contexte de réformes et de changements de plan d'étude. Dans un cadre en mutation, donc, et de plus dans un cadre assez souple, au demeurant, puisqu'il permet une certaine liberté à l'enseignant

quant au choix de ses moyens d'enseignement.

Parler d'expérience pour désigner notre pratique mérite aussi une précision: nous avons été reliés d'abord à un projet de recherche, mais continuons à présent notre travail de façon indépendante, sans lien avec une équipe de recherche qui a désormais terminé son mandat. La pratique présentée ici a pourtant encore un caractère inachevé: on se gardera d'y voir un dispositif figé, une méthode établie. On ne trouvera ici que l'application personnelle, nourrie de collaborations successives, qu'un enseignant d'allemand a faite d'un travail collectif.

Groupes de besoins, enseignement collectif, et remédiation personnelle

Comment avons-nous suivi la recommandation d'un enseignement différencié de la grammaire dans nos cours d'allemand de l'enseignement secondaire II? Entre 1998 et 2000, nous avons réalisé, à deux enseignants d'une même école, une expérience de décroisement visant à favoriser un regroupement d'élèves selon leurs besoins en grammaire. Mon collègue, M. Christophe Hauser et moi, avions un horaire de cours parallèle qui rendait possible une collaboration étroite, mais qui, déjà d'un point de vue technique, posait des problèmes au bureau chargé de la confection des horaires. Pour tenir compte au mieux des besoins et du niveau particulier de nos élèves, nous avons pratiqué une différenciation de notre enseignement sous plusieurs aspects: nous avons séparé les élèves en plusieurs "ateliers" portant sur des sujets différents

(d'abord de façon directive, avant de les habituer à évaluer eux-mêmes leurs besoins), sur la base d'une évaluation formative de travaux d'écriture. D'autres fois, nous avons amené les élèves à travailler tous sur le même sujet, mais à l'aide de dossiers de niveaux de difficulté différents. Enfin, nous les avons encouragés à faire des choix d'un autre type, reposant sur leurs habitudes et leurs préférences d'apprentissage: ils pouvaient choisir, dans les dossiers grammaticaux, le type d'exercices qui leur convenait le mieux.

C'est ainsi que nos préoccupations ont bientôt été accaparées par l'énorme effort que constituait le rassemblement d'un matériel didactique abondant et varié pour répondre aux exigences de la différenciation telle que nous la concevions. Par ailleurs, si nous pouvions nous prévaloir d'un certain succès auprès des élèves qui étaient reconnaissants de voir leurs besoins personnels pris au sérieux, nous constatons aussi que le brassage des élèves de deux cours, malgré de fréquents échanges entre nous, les enseignants, ne nous permettait pas toujours de connaître chacun suffisamment pour suivre son apprentissage personnel. Ces raisons, jointes à la difficulté technique de la confection des horaires, nous ont amenés à réorienter le projet vers la constitution d'un matériel auto-tutorial adéquat.

L'organisation du cours s'en trouvait simplifiée: nous revenions à une approche d'abord collective en intégrant régulièrement les notions grammaticales aux thèmes du cours, les limitant ainsi au strict nécessaire. Par ailleurs, toujours sur la base de travaux d'expression écrite (en évaluation formative ou certificative), nous continuions d'observer l'acquisition des élèves et de leur proposer des stratégies de remédiation personnelle, notamment sur la base de nos dossiers d'exercices.



Labirinto di Somerleyton Hall, Suffolk.

Stratégies métacognitives et *chunks*

Considérant l'expression (écrite) libre comme une des principales finalités de l'apprentissage de la grammaire et le critère déterminant pour en apprécier l'avancement, nous avons mis en œuvre différents moyens pour permettre aux élèves de développer leur maîtrise de la grammaire par la rédaction de textes. Mais l'expression écrite est une compétence qui mobilise de façon diverse et intense l'attention des élèves. Le souci de l'exactitude ou de la richesse grammaticale n'est pas au premier plan de leur préoccupation lorsqu'ils rédigent. Il convient donc de les doter de stratégies métacognitives dans ce but.

Nous pouvons aujourd'hui nous référer à un tableau des phases d'acquisition de la grammaire comme à un indicateur fiable pour gérer la progression des élèves en grammaire. Partant de là, la première étape du travail consiste à présenter aux élèves des critères précis à suivre pour l'organisation de leur travail en grammaire, ce dont ils ont encore peu l'habitude¹. Il s'agit ensuite de les faire écrire, librement, certes, mais aussi de leur apprendre à contrôler leur production, à "se relire" avec méthode.

Cette compétence ne va pas de soi et demande un long travail de la part de l'élève absorbé dans son travail d'écriture jusqu'à la dernière minute, mais aussi de la part de l'enseignant qui doit mettre à sa disposition des moyens pédagogiques pour qu'il y parvienne. Le dialogue entre maître et élève, le retour sur correction, la pratique répétée de l'auto-évaluation sont autant de moyens que nous essayons de favoriser. Mais le problème du transfert reste entier: comment réinvestir le travail effectué dans un nouveau contexte? Pour faciliter le processus, nous essayons de cibler les connaissances à maîtriser. Nous focalisons l'attention de tous les élèves sur la conjugaison, par exemple, ou demandons à chaque élève de déterminer par avance, pour lui-même, 2 ou 3 aspects auxquels il prêtera particulièrement attention dans la rédaction de son texte. Nous orientons aussi leur travail en leur permettant de recourir à des tableaux, des *mémos* ou des listes élaborés par leurs soins comme autant d'aides à la rédaction et à la relecture.

Comme étape préalable à l'écriture, nous avons également essayé de tirer parti de ce que l'étude DiGS appelle les *chunks*. Les chercheurs de l'équipe DiGS, lorsqu'ils recommandaient

l'usage de *chunks* pensaient peut-être davantage aux premières années d'apprentissage où des connaissances linguistiques et métalinguistiques encore rudimentaires obligent à assimiler de nouvelles structures globalement, sans prendre la peine de les analyser. Dans quelle mesure pouvions-nous appliquer cette recommandation à des élèves plus avancés dans leur apprentissage et plus conscients du fonctionnement des langues?

Nous avons considéré que l'apprentissage *par cœur* de structures nouvelles s'inscrivait bien dans notre conception de l'acquisition en grammaire. Voici, par exemple, selon quelle progression les élèves ont abordé quelques notions nouvelles (passif, génitif, *als* (subordonnant de temps), ...):

1. reconnaissance et compréhension des structures lors de la lecture,
2. reproduction des structures par imitation (décalque, léger transfert),
3. observation et élaboration par les élèves des règles de bases décrivant ces structures²,
4. production d'un texte parallèle,
5. apprentissage par cœur du texte parallèle,
6. encouragement à l'utilisation des structures dans la production écrite (voir plus bas),
7. réactivation périodique de ces structures au sein d'autres activités du cours.

Il ne s'agit pas, à proprement parlé de



Labirinto nel Castello di Salzburg 2.

chunks, puisqu'il y a bien une phase d'explicitation consciente de ces structures dans notre parcours. Néanmoins, par le degré de simplification, la mémorisation, en même temps que par l'encouragement à leur utilisation progressive dans les textes, nous entrons bien, nous semble-t-il, dans le cadre des recommandations DiGS à ce sujet.

Ecrire ou exercer?

C'est donc par un va-et-vient entre l'écriture et l'exercice ou l'approche détaillée que nous essayons d'encourager les élèves à progresser dans l'acquisition des notions de grammaire.

Dans le fond, nous avons pris la mesure de deux conséquences de l'étude DiGS qui constituent un champ de tension: d'un côté, une approche globale, la production écrite est mise en avant comme le plus sûr moyen de travailler la grammaire avec les élèves; de l'autre côté, la mise au jour des phases d'acquisition décrit avec précision la progression des élèves.

Notre première tentative a été de chercher à analyser finement les productions des élèves et y répondre avec la même finesse. Pensant pouvoir diagnostiquer avec précision les besoins d'un élève, nous imaginions aussi détenir les moyens d'y remédier efficacement dans les meilleurs délais... On voit bien où est le risque: c'est oublier la part de tâtonnement qui accompagne non seulement chaque production d'élève mais aussi sa progression au fil des mois, c'est oublier les règles de patience que la recherche DiGS, du reste, rappelait volontiers, et perdre un précieux temps dans notre enseignement. Si une décontextualisation visant à isoler des notions abstraites et à les travailler en exercices est nécessaire, elle n'est profitable, pensons-nous, qu'à long terme. Bien sûr, les élèves sont habitués à un apprentissage par exercices ciblés: il est symptomatique de les

voir, lorsqu'ils peuvent choisir entre plusieurs types d'exercices, prendre souvent ceux qui circonscrivent au plus près les notions à traiter (les exercices fermés) au lieu des exercices ouverts qui sollicitent plus largement leurs compétences et que nous jugeons, en pédagogues, plus intéressants. Quoi qu'il en soit, il faut se garder d'attendre de ces exercices un rendement trop élevé et immédiat dans l'expression écrite. Dans ce domaine, il y a peut-être avantage à laisser certains champs en jachère: à vouloir labourer, nourrir d'engrais et ramasser la récolte trop fréquemment, on en vient à épuiser les sols et, finalement, à perdre du rendement...

Evaluer

Si écrire est effectivement, comme nous l'avons observé à notre tour dans nos classes, une démarche empreinte de nombreux tâtonnements, il s'avère donc que l'évaluation formative est bien le mode d'évaluation le plus approprié pour cette activité. Ou alors, s'il faut aussi soumettre l'écriture à une évaluation certificative, les attentes du maître correcteur, quant à la maîtrise de la grammaire, doivent en tout cas être réévaluées: il est évidemment plus difficile de maîtriser des notions dans un contexte d'expression écrite libre³ que dans des exercices ciblés. L'étude DiGS, parce qu'elle demande que l'expression écrite soit bel et bien la mesure de la maîtrise grammaticale, pousse l'enseignement de l'allemand vers une plus grande exigence, alors que beaucoup d'enseignants critiques la jugent comme une entreprise de dévaluation minimaliste, car ils comparent indûment les critères d'évaluation de l'expression écrite avec les points d'un programme traditionnel que l'on testait essentiellement de façon dirigée, par des exercices.

Nous avons ressenti, pour notre part, un surcroît d'exigence, quant à l'éva-

luation, sur un autre plan encore. L'évaluation formative que suppose l'approche différenciée exige du maître et de l'élève du temps et de la disponibilité. L'évaluation certificative exige, quant à elle, un dispositif délicat. Nous avons vite renoncé à une évaluation "à la carte", selon les différents aspects que chaque élève avait privilégiés dans son travail: elle posait des problèmes de justice et de faisabilité. Nous avons opté pour un système plus souple, identique pour tous les élèves, et évoluant au cours de l'année. Il s'agit d'opérer une différenciation en fonction des seuils d'acquis minima⁴ établis pour le degré des élèves et de l'avancée du travail. De la sorte, dans les épreuves notées d'expression écrite, les élèves doivent accorder une attention particulière aux notions censées être acquises à l'entrée en 1^e année du Collège, les erreurs commises en ces domaines étant pondérées en conséquence. Et il s'agit aussi de ne pas réduire l'évaluation de la langue écrite à une simple addition d'erreurs! Au fur et à mesure de notre travail et suivant les instructions particulières liées au sujet traité, les élèves sont tenus de développer leur expression par le recours à des structures nouvelles et variées. Cette dernière consigne se veut suffisamment libre pour ne pas entraver l'expression (je ne suis pas forcé de caser un passif à tout prix, si je puis recourir à d'autres tournures pertinentes). L'idée étant de favoriser chez les élèves un changement de perspective: je ne cherche pas à acquérir de nouvelles structures pour répondre aux injonctions du maître ou du programme, mais pour répondre à des besoins d'expressions (ou de compréhension, le cas échéant). Je passe d'une attitude attentiste (je me prépare à répondre aux questions de grammaire que le maître à préparées pour moi et à déjouer les pièges qu'il n'aura pas manqué d'y poser...) à une attitude plus responsable et conquérante (je sais que je dois non seulement éviter les erreurs, mais

rédigier dans une langue toujours plus précise et riche...). Enfin, par l'exposé clair des critères d'évaluation, l'épreuve servira encore à informer l'élève de sa progression. Il reste cependant, et c'est là encore une exigence qui nous donne du fil à retordre, qu'un système de double évaluation qui ne fait pas que le décompte des erreurs, mais qui prend en compte et favorise aussi la réalisation de structures grammaticales, de façon à la fois souple, évolutive et claire, est un outil d'évaluation difficile à affûter!

En conclusion, nous pouvons dire qu'en abordant la grammaire allemande de façon différenciée avec nos élèves, nous avons bouleversé notre enseignement dans une mesure que nous n'avions pas soupçonnée au départ: notre organisation du travail en classe, notre utilisation du matériel pédagogique, notre rapport aux élèves, et enfin, les modalités de notre évaluation en ont été marqués. Après ces quelques années passées à mettre au point simultanément des outils de diverse nature, après avoir travaillé à diversifier, à nuancer, à pondérer, nous ressentons aujourd'hui le besoin de marquer le territoire exploré de jalons précis et bien visibles. Disposer d'outils fiables, comme la fameuse grille des phases d'acquisition, est une chose; développer à partir de là une pédagogie claire et cohérente en est une autre. Il importe en effet que les élèves perçoivent nettement les repères qui jalonnent leur progression, même si les compétences linguistiques que nous entraînons avec eux sont complexes et abordées dans leur globalité. Il convient aussi de vérifier constamment que nos pratiques d'évaluation sont compatibles avec celles de nos collègues, pour garantir, à plus long terme, un parcours cohérent aux élèves.

Nous essaierons donc de nous en tenir, pour la suite de notre travail, à un pragmatisme bien compris: pragmatisme linguistique, qui subordonne l'utilisation de la grammaire à un usage

concret et sensé; pragmatisme pédagogique, qui s'appuie avec réalisme sur les phases d'acquisition mises en évidence par l'étude DiGS; pragmatisme institutionnel, enfin, qui fait aussi la part de la faisabilité et de la concordance, dans un milieu scolaire donné et en fonction de ce que l'on appelle largement "les conditions d'enseignement" qu'on y trouve.

Notes

¹ Pourtant, les élèves qui connaissent actuellement les nouveaux modes d'évaluation à l'école primaire genevoise, sont formés à une auto-évaluation régulière. Ce manque d'expérience de la planification (même modeste, à court ou moyen terme), de l'évaluation critériée et de l'auto-évaluation a donc, nous l'espérons, un caractère provisoire.

² Il s'agissait d'une option très minimaliste. Par exemple: passif = werden + von-D+ participe passé.

³ Traditionnellement, on met l'élève au bénéfice d'une plus large clémence quand il s'exprime oralement, car l'on considère qu'il s'agit d'une compétence de la plus haute exigence. En expression écrite, on est moins enclin à la tolérance: peut-être aussi, parce que les erreurs et les approximations "se voient", alors qu'à l'oral, il est techniquement plus délicat d'en faire le décompte.

⁴ Le plan d'étude du degré inférieur, la 9^e année du Cycle d'Orientation genevois détermine le seuil des acquis minima pour l'entrée au Collège. La notion d'acquis minima n'apparaît plus dans la dernière version du plan d'étude de l'année de Collège, et n'a jamais été établie officiellement pour la progression d'une année à l'autre au cours du Collège. Nous avons pu néanmoins nous fonder sur le découpage intéressant effectué par Mme H. Pistorius.

Blaise Extermann

est maître d'allemand et de français dans l'enseignement secondaire II, à Genève. Il a participé à la recherche DiGS dans sa dernière phase, de 1997 à 2000. Dans ce cadre, il a travaillé sur l'évaluation des rédactions d'élèves, sur la différenciation de l'enseignement et de l'apprentissage de la grammaire et sur l'élaboration d'un matériel pédagogique adéquat. Il est également formateur d'enseignants à l'IFMES de Genève.

Maurice Laurent
Messery

De la grammaire implicite à la grammaire explicite

Première initiation, en classe, au processus de grammaticalisation, avec “le panneau des catégories de mots” de M. et C. Laurent.

Mithilfe einer Schautafel, die grammatische Kategorien in Rechtecken verschiedener Farbe symbolisiert, eignen sich Schüler die französische Sprache an und werden sich dabei progressiv der Funktion der Wörter im Satz bewusst. Dies geschieht zugleich auf äusserst aktive und je nach Sensibilität der Schüler differenzierte Weise. Ziel eines solchen Unterrichts ist es, Lerner zu ermutigen, alle ihre Fähigkeiten einzusetzen und auch das Risiko einzugehen, Hypothesen über Sprache aufzustellen, deren Richtigkeit allein die Erfahrung (und nicht der Lehrer) bestätigen wird. Von einer derart erworbenen impliziten Kenntnis der Grammatik werden die Lerner zur Beschreibung der Kriterien, die ihnen zu ihrer Grammatikkompetenz verhilft, und schliesslich zur Formulierung der grammatischen Metasprache als Mittel der Kommunikation über Sprache geführt.

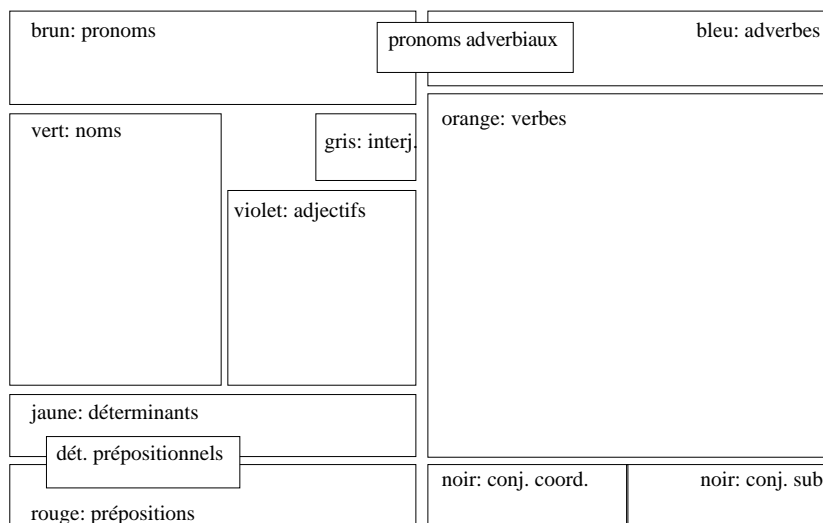
1. Remarques liminaires

- Une **activité grammaticale** du type de celle proposée ci-dessous ne peut et doit être envisagée qu’après que les élèves soient parvenus à un certain niveau d’expression orale: il s’agit là de structurer et de préciser ce que l’on serait déjà capable d’exprimer et / ou de comprendre dans le but de l’améliorer et de l’étendre. Il s’agira ensuite, simultanément, de mieux saisir en soi le passage de la pensée globale à son expression verbale.
- Nous avons comme **objectifs prioritaires pour la conduite de la classe** la pratique d’un enseignement différencié et celle de l’évaluation formative continue. Afin que ces objectifs ne restent pas des vœux pieux mais fassent partie intégrante

de la réalité de la classe en action, nous avons créé, expérimenté et mis au point des outils adéquats: le “panneau muet des catégories de mots” considéré plus loin en constitue le pilier central.

- Nous avons simultanément comme **objectifs prioritaires pour les élèves** qu’ils continuent d’utiliser toutes leurs facultés et les nombreuses sensibilités à la grammaire qu’ils démontrent avoir développées lorsqu’ils se sont appropriés leur première langue, celle de leur milieu, sensibilités sans lesquelles ils n’auraient pu apprendre à parler. (C. Gattegno, *L’univers des bébés* et *De L1 à L2, Une Education Pour Demain*, www.uneeducationpourdemain.org)

2. Le panneau muet des catégories de mots



Le panneau blanc, prévu pour que l'on puisse y écrire, comprend **neuf rectangles** dont la bordure est colorée: il existe une intersection entre le rectangle rouge et le jaune, une autre entre le brun et le bleu. **Le panneau présenté aux élèves ne comporte aucune terminologie.**

Comme indiqué, ces rectangles correspondent aux catégories de mots. L'utilisation d'un **pointeur**, ou d'une baguette fine, permet d'associer, dans l'ordre temporel, chaque mot de n'importe quel énoncé, proposé par le maître ou un élève, à l'un des rectangles. Simultanément à ce pointage, les mots de l'énoncé peuvent être redonnés oralement par la personne qui pointe, afin que toute ambiguïté soit exclue. Par exemple, l'énoncé suivant, "Le volcan furieux vomit inlassablement sa lave et crache d'épaisses fumées.", sera pointé ainsi: Jaune (Le), vert (volcan), violet (furieux), orange (vomit), bleu (inlassablement), jaune (sa), vert (lave), noir, case de gauche (et), orange (crache), jaune (d'), violet (épaisses), vert (fumées). Le panneau muet comprend aussi **une plage vide**, dont la fonction est la suivante: y seront placés les mots ou groupes de mots ayant perdu, pratiquement, tout rôle fonctionnel, et qui, en conséquence, ne sont pas "analysables", comme dans certains gallicismes: *Il y a du beurre dans la soupe. C'est elle qui viendra. C'est ce tableau que je veux. Elle s'en ira ce soir...*

Les couleurs employées sont totalement arbitraires.

La place relative des rectangles, les uns par rapport aux autres, ne l'est pas. En dessous des noms sont placés les déterminants, et à leur droite les adjectifs, constituants les plus fréquents du groupe nominal. Naturellement en dessous des déterminants du nom se trouvent les prépositions et est rendue apparente une intersection entre ces deux catégories, qui marque la fusion de l'une avec l'autre, et qui correspond aux déterminants prépositionnels: *Elle revient du Pérou. Elle*

ira au marché. Elle pense aux autres. Elle rentre des Antilles... Les pronoms surmontent les constituants déjà cités du groupe nominal, auquel ils se substituent la plupart du temps. La deuxième moitié du panneau est essentiellement occupée par les verbes, que jouxtent de près les adverbes. L'intersection entre les pronoms et les adverbes permet de rendre compte du fait que certains mots jouent à la fois le rôle de pronoms et d'adverbes: *Elle revient de Sicile. / Elle en revient. / Elle va au marché. / Elle y va. / A quel moment viendras-tu? / Quand viendras-tu?* Les conjonctions touchent aux constituants du groupe nominal et aux verbes, puisque les unes, les conjonctions de coordination, réunissent aussi bien des groupes nominaux ou des éléments des groupes nominaux que des phrases, et que les autres permettent d'enchâsser une phrase suite de verbe ou une phrase complément de phrase....: *... un œil noir et une mine triste... une face jeune mais ridée... Parce qu'il apprécie ta bonne humeur, il aimerait bien que tu viennes...*

Quant aux interjections et à la plage vide, leur emplacement n'a en vérité aucune importance.

La taille relative des rectangles elle aussi a son importance, mais qui ne se justifiera que plus tard, lorsque sera

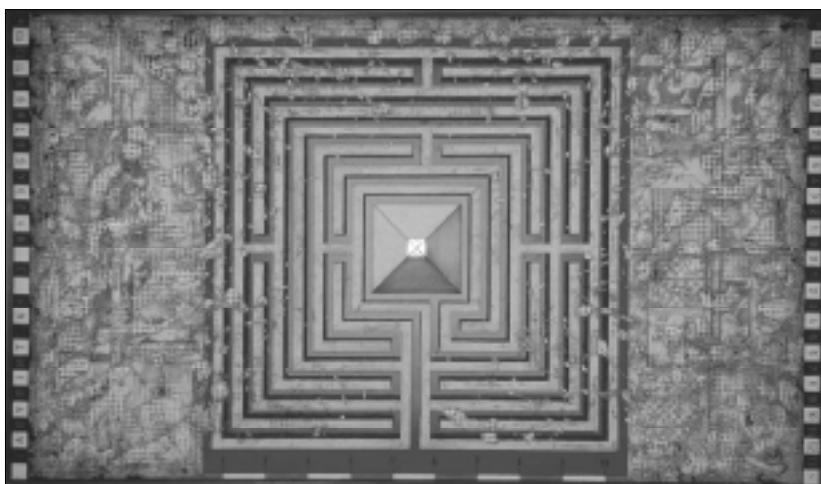
considéré le problème de la mise en parallèle de la grammaire et de l'orthographe grammaticale.

Le panneau des catégories de mots se place verticalement sur un rebord prévu en-dessous du tableau. De dimensions suffisantes (140 cm x 125 cm), il permet de travailler dans un premier temps avec tout le groupe classe **sans qu'aucun métalangage ne soit nécessaire et sans qu'aucune explication ou définition ne soient données.**

3. Simulation d'une première leçon avec le panneau muet des catégories de mots: les prises de conscience fondamentales.

Imaginons d'abord la situation. Le panneau **muet** est installé.

Assis sur des chaises, les élèves lui font face, sans aucun matériel: ils doivent tous pouvoir venir au tableau rapidement pour pointer des énoncés. Dans toute la suite, *pointer* signifiera exactement: toucher, à l'aide d'un pointeur, dans l'ordre temporel, un à un, les rectangles qui correspondent aux catégories grammaticales auxquelles appartient les mots de la phrase considérée, tout en redonnant oralement les mots au fur et à mesure du pointage. A ce stade, tables, pa-



Arnold Dahlslett, *Labirinto no. 3.*

piers et crayons sont totalement inutiles: **seule la présence des élèves est indispensable.**

C'est la première fois qu'ils vont travailler de cette manière, et qu'ils ont l'occasion de découvrir le panneau.

Le maître, sans aucune explication préalable, va donner oralement une première phrase dont il est sûr qu'elle sera comprise de tous les participants. Avec des élèves francophones¹ de six à huit ans, cette phrase sera courte et les catégories de mots concernées ne seront que trois ou quatre: *Les chats miaulent* ou *Julie porte des lunettes...* pourrait convenir. Avec des préadolescents, des adolescents ou des adultes francophones, il est possible de commencer avec une phrase telle qu'elle comprenne au moins un représentant de chaque catégorie de mots. Avec des élèves de dix à douze ans pourra être proposée une phrase moins étoffée: *Ce panneau muet, l'avez-vous bien regardé?* Nous simulerons ici une première leçon avec de tels élèves sur la base de cette phrase.

Une fois la phrase donnée oralement, le maître va la reprendre tout en pointant chaque mot dans sa catégorie. Seront donc successivement touchés le rectangle jaune, le vert, le violet, le brun, l'orange, le brun, le bleu et l'orange.

Ce après quoi, pointant de nouveau mais sans parler, il pourra demander aux participants de retrouver dans l'ordre les mots de la phrase, sans accepter aucune modification. Il demandera alors: *Qui saurait redonner la phrase tout en la pointant?* Le maître cédera alors le pointeur à un volontaire que le groupe pourra éventuellement aider s'il hésite. Il pourra aussi poser des questions comme: *Qui se souvient du ou des mots qui ont été pointés dans ce rectangle?, Où ont été pointés le quatrième et le sixième mot? L'avant-dernier mot?* Tous ces exercices, que les élèves trouvent faciles et auxquels ils contribuent volontiers, ont comme objectif de leur permettre d'associer, dans le contexte d'une

phrase, quelques mots et quelques rectangles colorés, associations auxquelles ils pourront ensuite se référer. Pour le moment, il ne s'agit que d'un exercice de rétention, qui consiste à introduire ce qui est arbitraire et ne peut être découvert par les élèves.

Puis un autre élève volontaire viendra pointer des énoncés comparables à ceux du corpus ci-dessous, donnés au fur et à mesure par le maître:

01. ce panneau muet
02. le panneau muet
03. un panneau muet
04. un film muet
05. des films muets
06. quelques films muets
07. deux garçons muets
08. plusieurs garçons muets
09. une carte muette
10. une carte routière
11. une grande carte
12. de grandes cartes
13. de grandes filles
14. de belles filles
15. de beaux paysages
16. de remarquables paysages
17. des paysages plats
18. des paysages accidentés
19. des accidents désastreux
20. un désastre immense
21. un désastre inattendu
22. des comportements inattendus
23. des idées inattendues
24. un bonheur inattendu
25. une réflexion inattendue
26. une réflexion intense
27. une intense réflexion
28. une douleur intense
29. une douleur insupportable
30. une douleur collective
31. une peur collective
32. une pensée collective
33. une pensée populaire
34. une démocratie populaire
35. une jeune démocratie
36. une jeune femme brune
37. une jeune fille détendue
38. une jeune fille ennuyée
39. une ennuyeuse journée
40. une décision ajournée
41. une journée passionnante
42. une histoire passionnante
43. un ami passionnant
44. une amie passionnée
45. un garçon passionné
46. un jeune garçon passionné

47. un jeune garçon amusant
48. un jeune garçon amusé
49. un texte amusant
50. un regard amusé ...

Le groupe de mots "01" est une reprise d'une partie de la phrase de base. A partir de là, nous allons multiplier les énoncés à pointer en leur faisant progressivement subir un certain nombre de transformations. L'objectif est de placer les élèves dans une situation de réflexion et de recherche pour les amener à **établir peu à peu des critères personnels conscients** dont ils se serviront pour choisir quel rectangle associer à tel ou tel mot. Dans la majorité des cas, ces critères ne seront au début ni les mêmes pour tous, ni les critères qui satisfont à la grammaire. Là n'est pas le plus important. Ce que nous voulons, c'est que la curiosité, le besoin de trouver, de comprendre, de savoir, soient à l'œuvre et que cet état de recherche maintienne la présence des élèves à l'étude en cours, qu'ils fassent des conjectures, les infirment ou les confirment, soient mentalement actifs... Et pour qu'il en soit ainsi, il est impératif de respecter et de prendre en compte la diversité des stratégies mentales.

Dans les énoncés "01" à "10", on fait varier en premier lieu les déterminants, qui se substituent l'un à l'autre: *ce, le, un, des, quelques, deux, plusieurs, une*. Nous voulons d'abord amener la prise de conscience que tous les mots qui peuvent commuter avec le premier, *ce*, se pointent comme lui dans le même rectangle, le jaune. Nous voulons ensuite donner l'occasion de comprendre qu'il faut faire passer au second plan dans ce jeu un certain nombre de sensibilités qui conduiront plus tard à distinguer facilement dix sous-catégories dans celle des déterminants: déterminants articles définis, définis prépositionnels, indéfinis, partitifs, déterminants possessifs, démonstratifs, indéfinis, exclamatifs, interrogatifs, numéraux cardinaux. Nous voulons surtout que soit perçue la relation forte qui existe

entre les “mots jaunes” et les “mots verts”...

Dans ces énoncés aussi, les noms se substituent l’un à l’autre: *panneau, film, garçon, carte*. La possibilité est offerte de prendre conscience du fait que ce qui est vrai pour les déterminants l’est aussi pour les noms: tous les mots qui commutent avec *panneau* sont aussi des “mots verts”.

Des hésitations, des doutes vont être perceptibles, des erreurs vont être commises, que nous pouvons en partie simuler sur la base de notre expérience. Il s’agit en **classe de les interpréter et d’en tenir compte immédiatement**, autrement dit d’offrir de nouveaux énoncés afin qu’hésitations, doutes et erreurs disparaissent.

Imaginons que dès le pointage de l’énoncé “02” du corpus précédent, l’élève qui pointe hésite à placer *le* dans les déterminants, ce qui n’aurait rien d’étonnant, car aucun critère ne peut encore véritablement être établi avant qu’au moins deux mots de même nature n’aient été placés dans la même case: mettre *le* dans le même rectangle que *ce* ne peut être qu’un essai, que seul le maître pourra accepter comme correct ou incorrect. Il est donc possible de demander à un autre élève qui pense deviner la solution et veut intervenir de pointer. Mais il est possible aussi de **se servir d’un corpus annexe au corpus général**, les énoncés ne comprenant plus qu’un déterminant et un nom, propres à mieux forcer les prises de conscience désirées: ces énoncés, limitant le nombre de questions possibles à se poser, permettent de focaliser l’attention sur l’étude d’un seul point.

01. ce crayon
02. ce garçon
03. cette fenêtre
04. ce panneau
05. le panneau
06. le garçon
07. le crayon
08. un crayon
09. deux crayons
10. des crayons
11. trois crayons

12. mon crayon
13. leurs crayons
14. notre classe
15. notre panneau
16. deux panneaux
17. ces panneaux
18. des panneaux
19. plusieurs panneaux
20. quelques panneaux
21. Quel panneau!
22. Quel panneau? ...

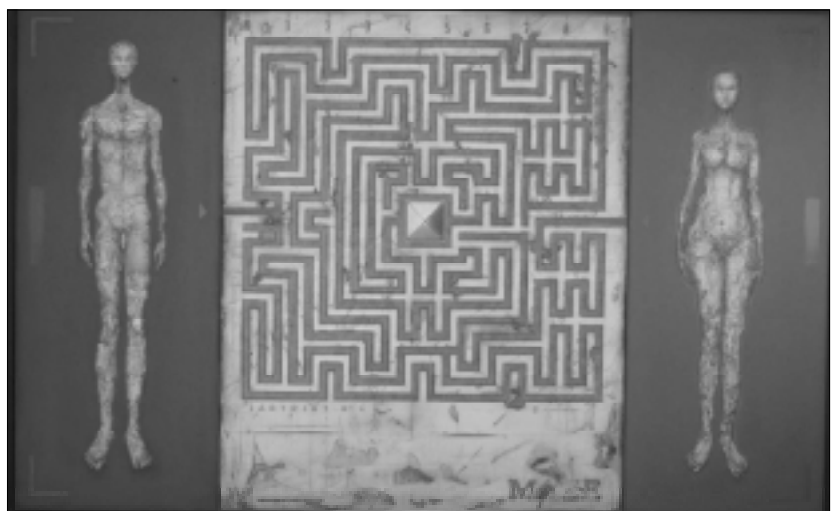
Puis l’on reviendra, le problème ayant été réglé, à l’énoncé à propos duquel on avait hésité.

Imaginons maintenant que l’énoncé “10” du premier corpus soit pointé correctement, (Dét + N + Adj), et qu’un élève pointe le “11” de la même manière. Cela pourrait signifier par exemple qu’il pense, puisque l’ordre “jaune / vert / violet” n’a jamais jusque là changé, qu’il doit demeurer le même. Là encore, nous allons tout de suite utiliser un corpus annexe. Nous choisirons d’abord des noms et des adjectifs tels que l’adjectif puisse indifféremment être placé avant ou après le nom. On demandera de pointer d’abord le déterminant et le nom, puis d’y adjoindre l’adjectif. La prise de conscience pourra ainsi être amenée, du fait que l’ordre des mots dans les énoncés n’est pas un critère fiable dans le jeu en train d’être joué, que la

solution se trouve ailleurs, un ailleurs à découvrir. Mieux peut-être, que les “mots violets” se rapportent aux “mots verts”, les précisent, les complètent, les qualifient, et qu’ils ne peuvent en conséquence exister que si les “mots verts” sont là au préalable...

01. une carte
02. une carte magnifique
03. une carte
04. une magnifique carte
05. une plage
06. une plage magnifique
07. une plage
08. une magnifique plage
09. une rue
10. une rue nouvelle
11. une rue
12. une nouvelle rue
13. un mur
14. un mur haut
15. un mur
16. un haut mur ...

Dans les énoncés “12” à “35” du premier corpus, plusieurs noms commutent: *carte, fille, paysage, accident, désastre, comportement, idée, bonheur, réflexion, douleur, peur, pensée, démocratie*. Le choix n’est pas dû au hasard. Nous voulons qu’à terme la classe des noms soit perçue comme contenant tous les êtres, autrement dit tout ce qui existe que l’on sait nommer, étiqueter en français: les êtres



Arnold Dahlslett, *Labirinto no. 4*.

animés et inanimés du monde sensible autour de nous bien sûr, mais aussi d'autres êtres comme les émotions, les sentiments, les idées, les idéaux... Dans les énoncés "40" à "48", les adjectifs non plus n'ont pas été choisis au hasard: *ajourné, passionnant, passionné, amusant, amusé*. Nous donnons ici un signe, qui sera ou ne sera pas perçu, que cette classe de mots en contient de nombreux qui font penser à des verbes, les participes passés et présents employés comme adjectifs.

Durant la leçon, il se peut aussi qu'un mot d'un énoncé pose un problème de compréhension, comme par exemple *ajournée* dans l'énoncé "40". Là aussi, un corpus annexe peut être utilisé, offrant des synonymes ou des antonymes, (01 à 09), plutôt que soient données des explications seulement.

01. une décision ajournée
02. une décision retardée
03. une décision remise
04. une décision reportée
05. une décision différée
06. une décision annulée
07. une décision modifiée
08. une décision appliquée
09. une décision maintenue...

Lorsque la classe démontre une bonne maîtrise, pointer de tels énoncés est si facile et si rapide qu'il n'y a plus de défi intellectuel. Il convient de rapidement en faire surgir de nouveaux. Mais il faut simultanément et sans arrêt que le maître opère des choix parmi les directions possibles, toujours multiples, dans lesquelles continuer le travail. Il n'existe pas de progression préétablie meilleure qu'une autre.

Nous allons simuler ici deux axes principaux possibles, l'un ou l'autre pouvant être considéré le premier. Repartons de la phrase de base, *Ce panneau muet, l'avez-vous bien regardé?*, que nous reprenons en partie.

01. Avez-vous bien regardé le panneau?
02. Avez-vous vraiment regardé le panneau?

03. Avez-vous assez regardé le panneau?
04. Avez-vous suffisamment regardé le panneau?
05. Avez-vous sérieusement regardé le panneau?
06. Avez-vous longuement regardé le panneau?
07. Avez-vous déjà regardé le panneau?
08. Avez-vous mieux regardé le panneau?
09. Avez-vous très bien regardé le panneau?
10. Avez-vous assez bien regardé le panneau?
11. Avez-vous vraiment bien regardé le panneau?
12. Avez-vous déjà bien regardé le panneau?
13. Avez-vous déjà assez bien regardé le panneau?
14. Avez-vous assez longuement regardé le panneau?

Ici, en opérant des commutations avec l'adverbe *bien*, et en laissant le reste de la phrase inchangé, nous voulons amener la prise de conscience que "les mots bleus" se rapportent à l'action de regarder, qu'ils la précisent, la modifient, la complètent de multiples manières. Que, peut-être, les "mots bleus" sont associés aux "mots orange" un peu comme les "mots violets" le sont aux "mots verts".

A partir de l'énoncé "09", les élèves peuvent aussi remarquer que certains "mots bleus" peuvent eux-mêmes préciser le sens d'autres "mots bleus", et en particulier leur degré.

01. Avez-vous bien regardé le panneau?
02. Vous avez bien regardé le panneau?
03. Nous avons bien regardé le panneau.
04. Ils ont bien regardé le panneau.
05. Elles ont bien regardé le panneau.
06. Il a bien regardé le panneau.
07. Elle a bien regardé le panneau.
08. J'ai bien regardé le panneau.
09. Tu as bien regardé le panneau?
10. As-tu bien regardé le panneau?
11. Ont-ils bien regardé le panneau?
12. Ont-elles bien regardé le panneau?

13. A-t-il bien regardé le panneau?
14. A-t-elle bien regardé le panneau?
15. A-t-on bien regardé le panneau?
16. Regardez bien le panneau!
17. Regardons bien le panneau!
18. Regarde bien le panneau!
19. Tu regardes bien le panneau!
20. Tu regardes bien le panneau?
21. Regardes-tu bien le panneau?
22. Vous regardez bien le panneau?
23. Regardez-vous bien?
24. Réfléchissez-vous bien?
25. Progressons-nous bien?...
26. Avez-vous bien regardé le panneau?
27. L'avez-vous bien regardé?
28. Regardez le panneau!
29. Regardez-le!
30. Regardez la fenêtre!
31. Regardez-la!
32. Regardez les garçons!
33. Regardez-les!
34. Ecoutez les filles.
35. Ecoutez-les!
36. Vous les écoutez?
37. Les écoutez-vous?...

Les énoncés "01 à 15" sont des variations sur l'énoncé "01" obtenues par des transformations en nombre et en personne du sujet et du verbe, mais aussi par changement de type de phrase: phrases déclaratives et interrogatives par inversion sujet / verbe ou intonation. Ces énoncés sont l'occasion d'introduire les différents pronoms personnels sujets des verbes, qui seront reconnus équivalents au niveau du pointage.

Les énoncés "16 à 27" introduisent des verbes au présent de l'impératif et de l'indicatif, mais aussi au passé composé de l'indicatif: les verbes mis en circulation et les variations de leurs formes sont nécessaires pour que les élèves prennent conscience du fait que le rectangle orange contient tous les mots exprimant un procès, quelle que soit la forme prise, et en particulier que certaines formes comprennent deux mots et nécessitent pour cela deux coups de pointeur.

Les derniers énoncés, "28 à 37", permettent, suite à l'introduction des pronoms personnels sujets du verbe, souvent appelés **pronoms de conjugai-**

son, une première approche de la pronominalisation de l'objet du procès. Ils introduisent quelques pronoms personnels suites de verbes dans le groupe verbal, (compléments d'objets directs du verbe), les plus fréquemment utilisés: *le, la, les, l'*. Il ne s'agit bien entendu que d'une toute première approche: la pronominalisation est un fonctionnement de la langue auquel bien davantage de temps doit être consacré. Ces phrases constituent une première opportunité de prendre conscience, par exemple, si telle était la conjecture d'un élève, que les "mots bruns" doivent être davantage que ces petits mots qui précèdent ou suivent le verbe et qui sont porteurs du nombre et de la personne! Nous allons maintenant considérer le second axe que nous avons mentionné plus haut. Créons une nouvelle fois un corpus de phrases en repartant du groupe nominal de la phrase de base, *ce panneau muet*.

01. un panneau muet
02. un homme muet
03. un homme laid...
04. Quasimodo est laid.
05. Il est laid.
06. Laid, il l'est, Quasimodo.
07. Laid, l'est-il?
08. Le lait bout.
09. Jean est debout.
10. Il a pris deux bouts de pain.
11. Le boulet est parti.
12. La boue salit.
13. La boue salit la rue.
14. La boue la salit.
15. La boue a sali la rue.
16. La boue l'a salie.
17. La boue est sale.
18. La salle est propre.
19. Notre salle est sale.
20. Sale les nouilles!
21. Elle est nouille!
22. Elle hait les nouilles.
23. Il est dans la haie, le geai.
24. Il arrose au jet.
25. Le lait, je l'ai.
26. Le lait, il gelait!
27. Le lait gelé est très froid.
28. Il traite les vaches.
29. Trace un trait.
30. Le froid pince.

31. La pince est là.
32. Le prince est las.
33. Le prince l'a prise, la pince.
34. La prise est cassée.
35. La prise est grise.
36. La gelée est prise.
37. La gelée est ferme.
38. Ferme les yeux.
39. Ferme-les!
40. Ferme la bouche!
41. Ferme-la!
42. Cette ferme est moderne.
43. On travaille ferme à la ferme.

Grâce à ces nouveaux énoncés, en jouant sur les mots, nous allons pouvoir forcer chez les élèves de nouvelles prises de conscience dont nous verrons par la suite qu'elles sont essentielles.

La première est que la compréhension d'un énoncé est indispensable d'abord si l'on veut déterminer ensuite la catégorie de chacun de ses mots: **le sens doit précéder le pointage**. Les énoncés de tels corpus, délivrés oralement, sont favorables à la distinction consciente de ces deux étapes temporellement hiérarchisées, parce que pour beaucoup d'entre eux, le sens ne vient pas immédiatement: il n'en est pas de même pour le lecteur puisque l'orthographe est là! Et tant que le sens n'a pas surgi, tout pointage est impossible.

Ce que nous voulons d'abord, c'est que soit perçu intérioriquement par chacun le moment précis et extrêmement bref où les mots déclenchent des images mentales. Ce que nous voulons ensuite, c'est que les participants réalisent que les mots sont associés à ces images mentales, que les images précèdent les mots lorsqu'on parle soi-même, mais qu'elles les suivent lorsqu'il s'agit de comprendre ce que disent les autres: le déclenchement des images mentales est la condition sine qua non de la compréhension de tout énoncé écouté. Ainsi, les élèves sauront que l'activité dans laquelle ils sont engagés **est une activité qui se pratique au contact de soi-même**, et de ses images mentales en particulier. Une fois que le sens est là, la deuxième prise de conscience est qu'un mot,

saisi oralement, peut appartenir à des catégories de mots différentes. Le mot *ferme* peut être un nom, un adjectif, un verbe ou un adverbe. Dans ce cas précis, les homonymes homophones sont aussi homographes, ce qui est fréquent, mais le contraire l'est aussi: *sale* écrit tel quel peut être verbe ou adjectif, mais l'orthographe du nom, *salle*, est différente. Ici, puisque nous travaillons sur la base de l'oral, seule l'homophonie est bien entendu considérée.

La troisième prise de conscience est que la même suite de sons peut être associée à un mot ou à plusieurs mots: dans l'énoncé "25", on trouve *lait* et *l'ai*, dans les énoncés "25 / 26", *je l'ai* et *gelait*. La prise de conscience associée est que seules les images mentales, qui font sens, permettent de savoir combien il y a de mots, et de les distinguer, chacun ayant son sens et sa fonction dans le contexte. Dans *je l'ai*, *le lait*, un mot est associé au thème de la proposition, l'orateur qui parle de lui-même, un autre au verbe avoir dont le sens peut être *posséder* ou *tenir*, un autre à l'objet considéré, ici *le lait*. Quant au mot *gelait*, forme du verbe *geler*, il nous rend présent à un passé duratif.

Jamais en classe un tel corpus ne pourra être offert tel quel et d'un bout à l'autre, car les incompréhensions, les doutes et les erreurs ne peuvent pas ne pas exister. C'est pourquoi nous simulerons comme précédemment quelques difficultés classiques pouvant intervenir dans le déroulement de la séquence de travail.

Imaginons que l'on hésite pour pointer *il l'est* dans l'énoncé "06": *Laid, il l'est, Quasimodo*. Nous allons répondre à la demande implicite en offrant une fois encore un corpus annexe d'énoncés, qui lui-même pourra être modifié en tout temps en fonction des feedback des élèves.

01. Sophie sera heureuse.
02. Sophie le sera.
03. Elle le sera.
04. Sophie était charmante.

05. Sophie l'était.
06. Elle l'était.
07. Sophie a été étonnée.
08. Elle l'a été.
09. Sophie est charmante.
10. Elle l'est.
11. Quasimodo est laid.
12. Quasimodo l'est.
13. Il l'est.
14. Il l'est, laid.
15. Laid, il l'est.
16. Laid, il l'est, Quasimodo.

Il est essentiel ici que les énoncés oraux du maître soient dramatisés: les composantes non verbales doivent être légèrement forcées afin d'aider les élèves à évoquer des images.

D'autre part, il faut noter que nous avons là l'occasion de mettre les élèves au contact d'énoncés comportant des attributs pronominalisés du GNS qu'ils n'utilisent sans doute pas lorsqu'ils s'expriment, voire même qu'ils ne comprennent pas lorsqu'ils les entendent ou les lisent. Ce travail, au contact des images mentales, constituera une occasion de les introduire à des structures du français associées au sens et qui ne leur sont pas familières. Examinons encore les énoncés "13" à "16" de l'avant-dernier corpus. Faut-il pointer "la" ou "l'a"? Il s'agit de distinguer un procès en cours d'un procès accompli, de distinguer *en ce*

moment de il y a un moment. Il s'agit de faire correspondre à deux sensibilités acquises, la présence à ce qui est et dure et la présence par l'évocation à ce qui s'est passé et est achevé, les mots du français qui permettent de l'exprimer: *salit* et *a salie*. Il s'agit aussi de reconnaître dans *la* et *l'*, la présence sous forme de pronom de *la rue*. Le corpus qui suit est de ceux qui peuvent conduire les participants à la certitude en ce domaine:

01. La boue recouvre la chaussée.
02. La boue la recouvre.
03. La boue recouvrirait la chaussée!
04. La boue la recouvrirait!
05. La boue aurait recouvert la rue!
06. La boue l'aurait recouverte!
07. La boue avait recouvert la chaussée.
08. La boue l'avait recouverte.
09. La boue a recouvert la rue.
10. La boue l'a recouverte.
11. La boue salit la chaussée.
12. La boue la salit.
13. La boue a sali la chaussée.
14. La boue l'a salie.

Imaginons enfin que les énoncés "31" et "32" du même corpus entraînent des hésitations. Il s'agit que les élèves deviennent certains que *là* est adverbe de lieu alors que *las* est adjectif. Nous dramatiserons en indiquant du bras un lieu pour *là*, en prenant une expres-

sion de fatigue pour *las*, nous marquerons bien également les différences de prononciation, et nous leur proposerons:

01. Viens!
02. Viens rapidement!
03. Viens maintenant!
04. Viens vite!
05. Viens là!
06. Reste là!
07. Sois là à deux heures!
08. Il est là!
09. Jean est là.
10. Elle est là.
11. Le feu est là.
12. La pince est là.
13. Le prince est là.
14. Le prince est fatigué.
15. Le prince est exténué.
16. Le prince est souffrant.
17. Le prince est las.

Suite à cette première simulation, il est possible d'apporter un certain nombre de précisions touchant au rôle du maître et aux premières prises de conscience que les élèves ont à faire:

1. Rôles premiers du maître

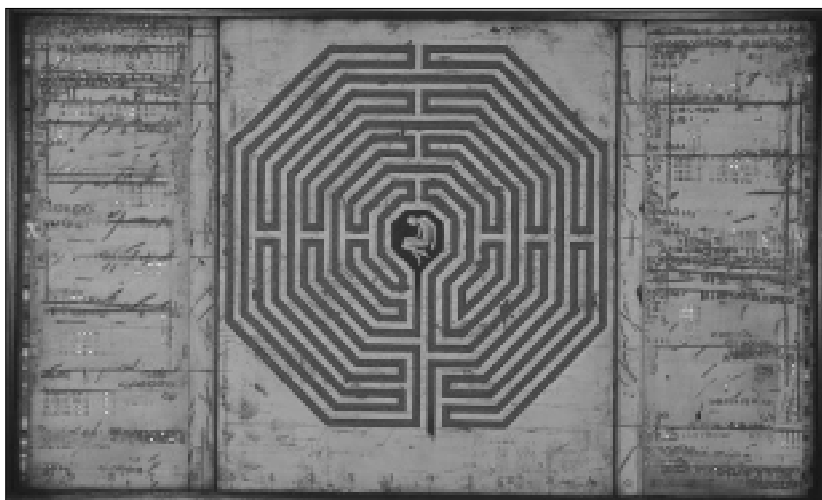
Fournir les corpus d'énoncés adéquats, adaptés au niveau des élèves, afin que les prises de conscience soient faites par tous, donc les objectifs atteints. Être présent à tous les élèves, sensible à leurs réussites, doutes, étonnements, erreurs...

Les comprendre et les interpréter pour modifier immédiatement les corpus offerts afin que soient levés les doutes et que disparaissent les erreurs: subordination de l'enseignement à l'apprentissage, évaluation formative continue.

Respecter les démarches mentales utilisées par chacun: pratique d'un enseignement différencié.

Ne donner aucune explication, avoir confiance en la capacité des élèves à prendre conscience, à comprendre, à apprendre... si leur est fourni le matériel nécessaire leur permettant d'y parvenir: principe d'éducabilité de quiconque.

N'introduire encore aucun métalan-



Arnold Dahlslett, Labirinto no. 5.

gage: hiérarchie temporelle structurant l'activité grammaticale.

Être patient, rester neutre, ne pas émettre de jugements, encourager à participer en sollicitant tour à tour chacun des élèves, en particulier ici à venir pointer les phrases.

Amener les élèves à adopter la même attitude envers leurs pairs, à considérer les erreurs comme inévitables, naturelles, voire indispensables au cours de l'acte d'apprendre, mais transitoires en ce sens qu'il s'agit bien à terme de les faire disparaître. Autrement dit, exiger dans la pratique le respect de l'autre et donner à chacun le droit de participer en toute sérénité: il n'y a pas d'enseignement sans éducation, ni d'apprentissage réussi sans libération de l'affectivité créatrice.

2. Les premières prises de conscience à amener chez les élèves.

Prendre conscience progressivement du fait que chaque catégorie de mots, autrement dit chaque rectangle coloré, correspond à un ensemble de sensibilités déjà acquises: voir 1.3., Remarques liminaires.

Prendre conscience du fait que l'appartenance d'un mot à une catégorie ne dépend pas du mot lui-même, mais de son rôle dans un contexte donné, en fait de sa fonction: *les animaux de la ferme...une chair ferme...Ferme la porte!... Térence travaille ferme...*

Prendre conscience du fait que la catégorie d'un mot est indépendante de la place qu'il occupe dans la structure syntaxique: *une photomagnifique, une magnifique photo...*

Prendre conscience du fait que les mots permutant au sein d'un même paradigme appartiennent tous à la même catégorie: *un crayon...mon crayon...quelques crayons...ce crayon.../...un mur gris...un chat gris...un teint gris...*

Prendre conscience du fait que pour déterminer à quelle catégorie de mots appartient un mot dans un énoncé donné, il faut que cet énoncé fasse

sens: *Il traite les vaches...Il tire un trait...*

Prendre conscience du fait que pour déterminer le nombre de mots entrant dans un énoncé donné, il faut que cet énoncé fasse sens: *Je l'ai, le lait...Le lait gelait tant il faisait froid...*

Prendre conscience du fait que la catégorie ne dépend ni du genre, ni du nombre, ni de la personne: *...un film...une carte.../...une grande carte...de grandes cartes.../...il a bien regardé...elle a bien regardé...j'ai bien regardé...tu as bien regardé...*

Prendre conscience du fait que la catégorie à laquelle appartient un mot donné ne dépend pas du type de phrase auquel il appartient: *Tu regardes bien...Regardes-tu bien?...Regarde bien!...* Que la phrase soit déclarative positive, interrogative ou impérative, *regarde* est un verbe.

Plusieurs de ces prises de conscience sont en somme "négatives". Elles n'en sont pas moins indispensables si l'on donne aux élèves la responsabilité d'établir en eux des critères intérieurs conscients solides pour la détermination de la catégorie. En effet, ils devront, pour parvenir à des critères corrects, fiables et définitifs, passer par un certain nombre de conjectures que l'expérience infirmera, et non le maître. Ils devront les abandonner pour ne retenir que les critères qui s'avèrent toujours convenir. Il s'agit bien là d'une véritable activité de recherche sur la base de la langue à disposition, et c'est elle et elle seule sur laquelle il faille compter pour motiver les élèves.

3. En guise de conclusion: pour aller plus loin.

N'ont été présentés ici que les tout premiers pas possibles, mais incontournables, vers une *grammaticalisation* satisfaisante. Nous donnons à ce mot un sens différent de celui que définit le dictionnaire *Robert*. Nous le définissons comme l'ensemble des processus qui permettent de passer

d'une grammaire implicite indispensable à l'acquisition et à la pratique de la langue dont on a l'usage (cf. Remarques liminaires), à une grammaire dont on est capable de rendre compte en utilisant le métalangage adéquat. Dans ce sens, *grammaticalisation* est à mettre en parallèle avec *mathématisation*, ensemble des processus qui permettent de dégager de situations mathématiques les relations qui les structurent.

Peu à peu mais le plus vite possible lors des séquences qui suivront, et au fur et à mesure que la détermination par pointage de telle ou telle catégorie de mots s'avérera sûre, nous demanderons aux élèves de formuler oralement les critères conscients qui leur permettent cette maîtrise. Le maître, ce faisant, les aidera à exprimer correctement le contenu de leur pensée et à le structurer, en même temps qu'il introduira le métalangage nécessaire à la communication. Les résultats pourront être alors notés par écrit et constituer ainsi le résumé des prises de conscience réellement effectuées lors de l'activité.

Notes

¹ Des activités comparables peuvent être menées avec des élèves non francophones, à condition toutefois qu'ils aient déjà un petit niveau de français oral. Dans ce cas, le maître fera d'abord produire des énoncés oraux à partir du contexte toujours fort riche qu'offre la classe: *Julie est devant le tableau, entre Paul et Pierre. Derrière Julie, Paul sourit, les yeux sur le panneau...*

Maurice Laurent

enseignant de mathématique et de français, ancien responsable pédagogique et directeur des classes moyennes à l'Ecole Internationale de Genève, conduit depuis plus de 20 ans des sessions de réflexion et de formation pédagogique (inspirées des travaux de C. Gattegno) qui portent sur la subordination de l'enseignement aux apprentissages et sur la construction des savoirs. Il a créé de nombreux outils pédagogiques pour l'apprentissage de la grammaire et travaille actuellement à la rédaction d'un livre sur le même sujet, à paraître fin 2003.

Dario Corno
Torino

Un bel problema

Grammatica dell'italiano e apprendibilità linguistica in contesto multilingue

“Un bel problema”, ist wohl nicht im ästhetischen, sondern im Sinne einer “heiklen” und “herausfordernden” Frage zu verstehen. Die Problematik besteht darin, wie beim Erlernen einer L2, eine gegenseitige und Produktive Beziehung zur Grammatik der Erstsprache hergestellt werden kann. Von diesem Standpunkt aus kann es nützlich sein, den Sprachunterricht in den theoretischen Rahmen der Universalgrammatik und der parametrischen Linguistik einzuordnen. Im Beitrag versucht man, für die italienische Sprache spezifische Parameter beispielhaft herauszukristallisieren, um sie für die Begegnung mit anderen Codes auf der Basis des Begriffs der “Multikompetenz” nutzbar zu machen. Die Grundidee besteht darin, dass sich dabei die Grammatik einem lexikalischen Ansatz zu verpflichten hat, der in der Zweitspracherwerbsforschung schon ausführlich dargelegt wurde (vgl. z.B. V.J. Cook). In der Unterrichtspraxis sollte aber eine linguistisch-grammatikalische Werkstatt den Studenten auch die Möglichkeit bieten, die grammatische Identität mit den jeweiligen Unterschieden der sich begegnenden Sprachen mit zu konstruieren, und zwar mit einer mehr metalinguistischen als kontrastiven Anstrengung.

1. Grammatica, lessico, lingue seconde

Grammatica, italiano e apprendimento di lingue seconde costituiscono “un bel problema”. Chiunque sappia l'italiano sa perfettamente che l'aggettivo “bel” nel sintagma *bel problema* non significa affatto “bello”, ma acquista il significato di “difficile, intricato”. L'esempio è assai utile proprio in riferimento all'apprendibilità delle lingue seconde. Infatti, solo un parlante che conosca bene l'italiano è in grado di cogliere questa differenza di significato. Si tratta di una differenza che dipende da una particolarità grammaticale specifica della lingua italiana: il fatto che l'aggettivo abbia in questa lingua una posizione sintatticamente mobile che comporta delle forti differenze di significato a seconda che l'aggettivo preceda o segua il nome a cui attribuisce una qualità. Solitamente in lingua italiana l'aggettivo qualificativo segue il nome a cui attribuisce un valore “estensionale”. Dire, ad esempio, *problema bello* significa attribuire la qualifica di “bello” alla classe dei problemi. Per contro, in posizione prenominali l'aggettivo trasmette una qualifica “intensionale” al punto che esistono in italiano una serie di aggettivi che cambiano radicalmente il significato a seconda della loro posizione (si veda il caso, per non citare che una forma, di *unico*: un conto è dire *unico vestito* = un solo vestito e un conto è dire *vestito unico* = tra tutti i vestiti uno che è unico). Quando apprende a parlare italiano un bambino in contesto italofono non ha probabilmente bisogno di avanzare forti previsioni teoriche sulla posizione degli aggettivi semplicemente

perché sottoposto alla quotidiana esperienza di uso dell'italiano si forma una competenza lessicale raffinata sugli aggettivi e sulle loro posizioni. Probabilmente se gli chiediamo di spiegare la sottigliezza non riuscirà a farlo, però è del tutto in grado di capire che un *amico vecchio* è cosa assai diversa da un *vecchio amico*. Questa conoscenza fa parte della sua competenza di parlante della lingua italiana, è una competenza pratica, comunicativa.

Ma che cosa capita quando il bambino (lo studente) italofono impara una L2 a scuola? Poniamo ad esempio che il bambino debba affrontare la lingua inglese. In questo caso, da qualche parte della sua mente-cervello, deve formarsi l'idea che le qualità si attribuiscono ai nomi (e alle cose) in maniera diversa nelle due lingue. Ora sarebbe probabilmente sbagliato pensare che in contesto multilingue lo studente apprenda qualcosa che vale solo per la seconda lingua: egli deve bensì apprendere *anche* qualcosa di nuovo sulla sua lingua materna (ad esempio, che in italiano gli aggettivi possono precedere e seguire il nome creando significati diversi, mentre essi possono solo precedere i nomi in lingua inglese).

Di recente, questa ipotesi di stretta *vicinanza cognitiva* tra le due lingue è stata rivalutata dalla linguistica acquisizionale di area generativista, in particolare da Vivian J. Cook¹ col suo concetto di “multi-competenza”, con il quale la studiosa intende il fatto che le due lingue non vivono isolate l'una dall'altra nella mente-cervello dello studente. In questa prospettiva apprendere una lingua seconda non è

solo apprendere un'abilità pratica (che è il fine ultimo dell'insegnamento), ma qualcosa che ha conseguenze anche sull'abilità di parlare – e di conoscere - la prima lingua.

In quanto segue, vorrei portare qualche prova a favore di questa ipotesi vedendo il problema dal punto di vista della grammatica dell'italiano per estenderlo a quanto si potrebbe sviluppare in un senso puramente didattico e pratico, ad esempio in un laboratorio linguistico.

2. Grammatica universale

Da molti punti di vista, apprendere una lingua è conoscere la sua grammatica. Ma conoscere una grammatica – per i linguisti di ispirazione chomskiana – non è banalmente conoscere un sistema di parole speciali che descrivono quella lingua. E' bensì avere una conoscenza interiorizzata in qualche modo nella mente-cervello intorno alle regole che presiedono al funzionamento della lingua. Le regole sono però di tipo molto particolare: esse non si descrivono, si usano nel commercio quotidiano comunicativo. Il dato positivo che conferma la definizione è fornito dall'idea – di per sé banale - che qualsiasi parlante è in grado di esprimere giudizi di “grammaticalità” sulla lingua che parla distinguendo i fenomeni linguistici grammaticali (*Gianni mangia una mela*) da quelli che lo sono solo parzialmente (*Una mela Gianni la mangia*) e da quelli che non lo sono proprio (**Una Gianni mangia mela la*). Osserva N. Chomsky:

“Il bambino si accosta alla lingua dotato di una comprensione intuitiva di concetti come oggetto fisico, intenzione umana, volontà, causa, scopo e così via. Questi concetti costituiscono un quadro di riferimento per il pensiero e per il linguaggio e sono comuni a tutte le lingue della terra, anche se due lingue così simili nell'uso per il carattere e per la cultura su cui si basano

come l'inglese e l'italiano possono in qualche modo differire nei mezzi espressivi utilizzati, come il parlante di una delle due lingue scopre facilmente quando prova ad apprendere l'altra”²

Queste differenze sono sistematiche come verifica facilmente lo studente che si confronta con il paradigma del presente indicativo di uno stesso verbo:

amare	to love
<i>amo</i>	<i>I love</i>
<i>ami</i>	<i>You love</i>
<i>ama</i>	<i>She, he loves</i>
<i>amiamo</i>	<i>We love</i>
<i>amate</i>	<i>You love</i>
<i>amano</i>	<i>They love</i>

Nel notare le differenze, lo studente nota anche le identità perché scopre che in fondo le due lingue sono “traducibili” (la tabella è simmetrica). Semmai, quello che emerge con chiarezza è il fatto che una lingua esprime con una parola sola quello che l'altra lingua esprime con due.

Nel quadro della linguistica acquisizionale chomskiana, queste *identità e differenze* sono espresse ricorrendo alle nozioni dei “principi e parametri”. Le lingue sono *diverse* (hanno *parametri* diversi), ma il linguaggio è un'abilità *universale* (esprime dei *principi* che devono essere comuni a tutte le lingue³). Ad esempio, tutte le lingue esprimono i nostri tradizionali concetti di Soggetto e di Predicato, solo che possono “parametrizzarli” diversamente, proprio come nel caso dell'esempio del verbo *amare*. In questo caso vige il *parametro del soggetto nullo*⁴, cioè della diversa tecnica di codificazione che esprime il soggetto nel caso dei verbi. Per l'inglese, il soggetto deve sempre essere espresso, mentre in italiano può essere sottinteso. Il che ha conseguenze di rilievo sulla codificazione delle lingue (semplicemente, si veda il contrasto tra la tecnica di marcatura per “alternanza” tipica dell'italiano - *am-a* - e quella dell' “aggiunta” - *love+s*” dell'inglese).

In breve, la teoria della grammatica universale è utile perché dice che sottesa a tutte le lingue si profila un'identica grammatica (una grammatica che ha gli stessi principi basilari), ma che le lingue sono diverse perché esprimono diversamente le categorie e le regole “basiche”. Tutte le lingue, ad esempio, esprimono la categoria del *genere*, ma non tutte parametrizzano (cioè organizzano codificandolo) il “neutro”.

Trasferita sul piano dell'apprendimento delle lingue cosiddette seconde, questa teoria promuove dunque l'idea che le lingue non si studino per così dire separatamente, ma secondo una pista “unitaria”: il parlante plurilingue è un parlante che non ha conoscenze separate delle lingue, ma conoscenze specializzate nei contesti di una stessa grammatica. Il termine “multicompetenza” dà voce a questa ipotesi. Per esemplificare, poniamo un parlante italofono che abbia una buona conoscenza dell'inglese: egli avrà in qualche modo rappresentato nella mente/cervello il parametro “posizione dell'aggettivo”. Sarà il contesto d'uso a selezionare le diverse posizioni a seconda delle conoscenze lessicali coinvolte.

3. L'italiano

Se lo esaminiamo in questa prospettiva, il problema della grammatica di una lingua diventa il problema di definire le caratteristiche costitutive “pa-



Labirinto a Rocky Valley in Cornovaglia.

rametriche” della lingua stessa. Qui sta il punto e anche la questione di interesse più rilevante. Infatti, occorre stabilire le caratteristiche “identificative” di ciascuna lingua sulla base di categorie universali possedute “potenzialmente” da ogni sistema di codificazione linguistica. In questo caso, le scelte diventano squisitamente teoriche e dipendono strettamente dal paradigma richiamato: se si è sulla linea chomskiana si segue una pista scrupolosamente dipendente dalle scelte di fondo (la lingua come “organo biologico-cognitivo” della nostra specie); se la linea è invece più storica e didattica, allora la strada sembra tracciata in direzione della tipologia linguistica. Nell’uno e nell’altro caso, ciò che sembra permanere è la teoria dei principi e dei parametri (indipendentemente dal fatto di chiamare parametri o tipi le singole specificità delle lingue esaminate).

Consideriamo la grammatica dell’italiano. Dal punto di vista scientifico e cioè dal punto di vista della sua descrizione, l’italiano e la sua grammatica stanno vivendo un periodo particolarmente felice. Oggi, l’italiano è

probabilmente una delle lingue occidentali meglio descritte se pensiamo a opere imponenti come *La grande grammatica italiana di consultazione* di Renzi, Salvi e Cardinaletti (20002) o alla grammatica di riferimento della nostra lingua, la Serianni-Castelvecchi (*Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*, Torino, Utet, 1989). Oltre a queste opere, la biblioteca dell’italianista si è arricchita di una quantità di preziose pubblicazioni sulla storia della nostra lingua (come la *Storia della lingua italiana* a cura di Serianni e Trifone, Torino Einaudi, 1993-1994 e il volume di Claudio Marazzini, *La lingua italiana. Profilo storico*, ora in terza edizione, Bologna, Società editrice il Mulino, 2002). Un capitolo a sé è poi costituito dalle ricerche di matrice testualista, a partire dai lavori di Bice Mortara Garavelli, Francesco Sabatini, Raffaele Simone e Maurizio Dardano, una ricca biblioteca di studi a cui oggi si aggiunge il prezioso *Le ragioni del testo. Aspetti morfosintattici e interpuntivi dell’italiano contemporaneo* di Angela Ferrari (Firenze, Presso l’Accademia della Crusca, 2003). In sintesi, abbia-

mo attualmente una grande quantità di opere che descrivono la vita e la fisionomia dell’italiano.

Grazie a tutti questi testi e grazie anche alle ricerche di tipologia linguistica sulle lingue antiche (in particolare gli studi diretti da Paolo Ramat), abbiamo oggi molti dati a disposizione per azzardare qualche tratto “parametricamente” tipico della nostra lingua. Vediamo allora qualche caratteristica “tipica” dell’italiano. Lo faremo rapidamente e in una prospettiva funzionale al discorso che si persegue qui.

3.1. L’italiano è una lingua fusiva.

Una lingua “fusiva” è una lingua con un ricco sistema di affissazione morfologica. La terminazione codificata morfologicamente viene infatti collegata alla radice attraverso un meccanismo di alternanza morfologica come si è visto con l’esempio del verbo *amare*, cioè con una parte della parola che viene sostituita da una nuova parte in grado di modificare il senso grammaticale della parola: così *libro* diventa *libri* o *libretto* attraverso *sostituzione* a differenza della maggioranza delle altre lingue europee (spagnolo, inglese, tedesco e francese) in cui vige la tecnica dell’*aggiunta morfemica* (ingl. *book - books*). Questa caratteristica lega l’italiano al latino più di altre lingue da cui ha ereditato molte delle proprietà fusive e solo parzialmente il sistema dei casi.

Da questo punto di vista, l’italiano presenta un inventario assai ricco di terminazioni (una morfologia complessa) e insieme un gran numero di prefissi e di suffissi lessicali. In più, l’italiano è caratterizzato da una particolare *suffissazione espressiva* (presente nel latino popolare) che consente al parlante di modificare nomi, aggettivi, verbi e avverbi e di rendere così più evidente la presenza del soggetto enunciatore (con i cosiddetti *alterati*).



Miniatura di una grammatica siriana.

3.2. L'italiano è una lingua SVO.

Una lingua di questo tipo è una lingua che prevede l'ordine Soggetto Verbo Oggetto nelle frasi dichiarative. Questa proprietà è caratterizzata dalla posizione dell'aggettivo che è normalmente postnominale (segue il sostantivo), dalla presenza di preposizioni (e non di posposizioni) e dalla posizione secondaria del genitivo rispetto al sostantivo che lo regge (con forme anche appositive che sono tipiche della nostra lingua in costruzioni come *quel matto di Alfredo*). E tuttavia, l'appartenenza al tipo SVO non è così pacifica perché l'italiano presenta una serie di fenomeni che indicano una certa mobilità sintattica. Anzitutto, la stessa idea di flessibilità d'ordine dei costituenti che almeno in italiano antico (sino a tutto il 1500) indica che prevaleva la costruzione OSV con la ripresa del clitico in posizione di proclisi che marca sul verbo l'oggetto (in frasi come *Il cavallo, Giovanni l'ha governato* che è una frase di Alessandra Macinghi Strozzi, 1407-1471).

3.3. L'italiano è una lingua a tema preminente.

Una lingua di questo tipo è una lingua a *soggetto nullo* nel senso che non è costretta a segnare costantemente il soggetto della frase, come invece devono fare altre lingue (come l'inglese, il tedesco e il francese). Si tratta della conseguenza della centralità del verbo che scaturisce dalla ricchezza morfologica della lingua e dal suo sistema di marcatura delle terminazioni morfologiche (esattamente come lo era in latino). Infatti, la presenza chiara e distinta del soggetto nella terminazione rende uniforme il paradigma verbale e ininfluenza il bisogno di stabilire chi è il soggetto (se dico *ascolto* non ho bisogno di dire chi è che ascolta, a differenza dell'inglese, come abbiamo visto più in là).

Questa caratteristica dell'italiano (ellissi del soggetto) ha il notevole

effetto strutturale di liberare il posto che precede il verbo e rende particolarmente mobili gli elementi della frase (più fissi invece in altre lingue come l'inglese o il tedesco), come si è visto a proposito dell'ordine SVO. Ancora una volta, pensiamo a strutture analitiche come le topicalizzazioni ricorrenti negli studenti più giovani (in frasi come *Io ieri i compiti a casa per la festa di mia zia non li ho fatti*).

3.4. L'italiano è una lingua attiva/inattiva.

Si tratta di una proprietà complessa, ma importante per cogliere la "strutturalità" di una lingua come l'italiano (e soprattutto per cogliere aspetti importanti per l'acquisizione dell'italiano come L2). Per capire che cosa significa "lingua attiva/inattiva", consideriamo il soggetto e l'oggetto (=il complemento oggetto) di verbi transitivi e il soggetto di verbi intransitivi. Nel codificare il Soggetto (= caso nominativo) e l'Oggetto (= caso accusativo) abbiamo tre distinte possibilità: (a) **i soggetti coincidono** e hanno la stessa terminazione che li distingue dall'oggetto dei verbi transitivi (cioè il caso è identico sia se il verbo è transitivo, sia se il verbo è intransitivo); (b) **il soggetto dei verbi transitivi viene isolato** e distinto dal soggetto dei verbi intransitivi che ha lo stesso caso (= la stessa marca grammaticale) dell'oggetto dei verbi transitivi; o (c) abbiamo **un sistema misto** che prevede entrambe le possibilità:

Tipo	Soggetto di verbi transitivi	Soggetto di verbi intransitivi	oggetto diretto
Nominativo-accusativo	A	A	B
Ergativo-assolutivo	A	B	B
Attivo-inattivo	A	A/B	B

Abbiamo così almeno tre tipi di lingua. Una lingua è *accusativa* quando

il soggetto di un verbo intransitivo è trattato allo stesso modo del soggetto di un verbo transitivo, ma diversamente dall'oggetto di un verbo transitivo (ad esempio, in italiano si può dire *Io ascolto, Io ascolto te* ma non posso dire *Io ascolto tu*). Una lingua è *ergativa* quando isola il soggetto dei verbi intransitivi: in basco, ad esempio, l'oggetto di un verbo transitivo ha lo stesso caso del soggetto di un verbo intransitivo (cioè in *Il cacciatore uccide il cervo* abbiamo lo stesso caso nominativo per la parola *cervo* del caso usato per l'espressione *Il cervo corre*). La terza possibilità è quello della lingua *attiva/inattiva*. Una lingua di questo genere tende a prevedere entrambe le possibilità.

L'italiano è una lingua di questo genere, cioè l'italiano è sostanzialmente una lingua accusativa, ma ha anche la possibilità di comportarsi come le lingue ergative. La cosa ha conseguenze rilevanti per la nozione stessa di *soggetto*. Di norma nelle nostre grammatiche troviamo che il soggetto è "chi o che cosa compie l'azione espressa dal verbo" per cui gli studenti imparano che il soggetto è quella parola che esprime l'azione indicata dal verbo. Ad esempio:

- (1) *Gianni mangia una pizza*
Chi mangia? Gianni = soggetto
- (2) *Il giocatore colpisce la palla*
Chi colpisce? Il giocatore = soggetto
- (3) *La luna illumina la notte*
Chi illumina? La luna = soggetto

E tuttavia, è possibile cogliere una lista di verbi che non si comportano affatto come indicato e che quindi tendono a rifiutare la tradizionale definizione di soggetto (inutilmente cercheremo questi verbi sulle grammatiche in uso nelle scuole!). Così, se consideriamo la

- (4) *Il contadino brucia l'erba*
difficilmente potremmo sostenere che sia il contadino a bruciare!
- (5) *Chi brucia? Il contadino = soggetto

Un italofono, anche molto piccolo, sa

benissimo che è in questo caso l'oggetto "erba" a compiere l'azione di *bruciare*. Qui dunque - nel cuore di un fenomeno presente anche in inglese - occorrerà distinguere un soggetto "causatore" o "istigatore" e grammaticale in senso stretto (perché concordato con il verbo) e un oggetto che è in realtà il soggetto logico dell'evento descritto dalla frase.

Ora il fatto è che, in lingua italiana, i verbi che selezionano l'ergativo hanno molte proprietà interessanti per chi deve apprendere italiano L2, ad esempio quella di selezionare entrambi gli ausiliari *essere* e *avere*, per cui è possibile dire

- (6) *L'erba è bruciata*
(= uso intransitivo ergativo)
- (7) *L'erba è bruciata dal contadino*
(= uso transitivo passivo)
- (8) *Il contadino ha bruciato l'erba*
(= uso transitivo attivo)

Lo stesso ragionamento può valere per verbi come *aumentare* (es. *Il governo aumenta le tasse*), *affondare* (es. *Il missile affonda la nave*), *cominciare* (es. *I giocatori cominciano la partita*) e così via in una lista che qualcuno ha definito di "verbi inaccurativi" o appunto "inattivi".

4. Principi e parametri didattici

L'elencazione di alcune caratteristiche (probabilmente) "parametriche" dell'italiano indica che queste filtrano alcuni fenomeni di rilievo per la competenza dell'italofono e che esse non sono puramente "teoriche", ma pratiche. Per capirlo è sufficiente allargare il discorso e portarlo nel contesto di acquisizione della grammatica in una classe multilingue (in cui cioè gli studenti apprendono più lingue). In questa classe, l'acquisizione delle lingue non avviene solo *contrastivamente* (una lingua ha regole che l'altra non ha), ma comporta la formazione di una "multicompetenza" che consiste nel sapere valutare e orientare diversamente fenomeni che sono



Labirinto di Kato Paphos, Cipro.

lessicalmente identici. Rapidamente, vediamo di illustrare il problema con l'esempio del verbo "marciare". Il parlante italofono sa che questo verbo ha la marca "intransitivo" perché se si può dire

- (9) *I soldati marciano*

non si può dire una cosa tipo

- (9) **Il sergente marcia i soldati*

mentre questo è possibile in inglese (l'italofono deve invece ricorrere alla costruzione ergativa

- (10) *Il sergente fa marciare i soldati*).

Che cosa ci dice l'esempio? Ci dice molte cose preziose per l'apprendibilità della grammatica in contesto multilingue. In un senso molto pratico ci dice che quando una persona deve padroneggiare due lingue diversamente codificate deve "avere in chiaro" questa differenza, deve cioè sapere trasmettere significati con le risorse linguistiche particolari richiamate. Ora, nei casi di autentico bilinguismo - quando cioè le lingue 1 e 2 sono compresenti sin dalla più tenera infanzia, questa specializzazione grammaticale segue piste di apprendimento decisamente naturali (il bambino non ragiona "direttamente" sui verbi transitivi ed ergativi, semplicemente li acquisisce a seconda dei diversi sistemi).

Ma chiediamoci che cosa capita quando il bambino è più grande (dai sei anni in su). In questo caso, l'acquisizione segue una pista naturale? Non c'è una risposta semplice a questa domanda. Tuttavia si può azzardare che, se segue una pista naturale, allora il bambino è totalmente immerso nell'ambiente in cui si parla la L2. Per contro, se non la segue, il bambino deve far coesistere due tipi di competenze diverse: quella naturale della lingua prima, e quella in acquisizione della lingua seconda. In questo caso, è probabile che il bambino si formi una "multicompetenza grammaticale" nel senso che mette in contatto le due lingue e finisce per acquisire "conoscenze pratiche" intorno al loro funzionamento come "codici". In breve, si potrebbe sostenere che il bambino non in contesto naturale aumenti il suo livello di *metacognizione* sulle cose linguistiche che ha di fronte e ne tragga le conseguenze. Tutto ruota intorno al concetto di "accettabilità", cioè un concetto che è per lui decisamente naturale. Infatti, il bambino - anche molto piccolo - è in grado di dare giudizi sulla propria lingua: può dire se qualcosa funziona o meno, se una forma è corretta o no o ancora se qualcuno ha espresso bene un'idea (se si capisce quello che vuole dire o meno).

Su questa base è possibile che venga richiamata una serie di operazioni di base di tipo pratico che hanno a che fare con la lingua. Tipicamente queste operazioni riguardano molti aspetti diversi del funzionamento di una lingua come l'isolabilità delle parole, la loro posizione, il loro legame o anche l'insieme di parole speciali che servono per "parlare del linguaggio". Infatti, lo studente (e il bambino) che "fa grammatica" soprattutto "fa", cioè compie operazioni mentali che forma in qualche modo nella sua mente/cervello.

Senza avanzare alcuna pretesa di completezza, si possono provvisoriamente e tentativamente indicare una serie di operazioni di base che riempiono l'esperienza metalinguistica del bambino nel contesto di acquisizione multilingue. La tabella che segue ne sintetizza alcune⁶.

Operazioni Linguistico-cognitive	Attività cognitiva realizzata
<i>Segmentare</i>	Separare unità ed elementi
<i>Spezzare</i>	Riconoscere pezzi di parola come parti significative - dotate di un qualche significato
<i>Nominare</i>	Usare parole speciali per definire altre parole
<i>Riferire</i>	Usare le parole per riferirle ad altre parole
<i>Muovere</i>	Spostare parole e capire l'effetto dello spostamento
<i>Identificare</i>	Riconoscere qualcosa come entità segnica autonoma
<i>Distinguere</i>	Assegnare una parola a una rappresentazione mentale chiara e distinta
<i>Classificare</i>	Radunare parole in gruppi che hanno caratteristiche comuni
<i>Confrontare</i>	Riconoscere differenze tra parole

Per esemplificare, consideriamo il caso dell'operazione che abbiamo

definito "segmentare". Un bambino italofono che impara l'inglese dovrà formarsi l'idea di una maggiore "segmentabilità" dell'articolo (ad esempio) nella L2 decisamente superiore a quanto avviene nella sua lingua (dove – come si è visto sopra – gli articoli tendono a "fondersi" con la parola). Un bambino anglofono dovrà formarsi l'idea di una minore "segmentabilità" delle parole italiane e insieme di un arsenale lessicale decisamente superiore alla sua lingua d'origine⁷. Ma resta il fatto che entrambi si porranno il problema di come separare le unità linguistiche per procedere a operazioni di lessicalizzazione (di trasmissione di significati). Se riprendiamo l'esempio del verbo *marciare*, è probabile che lo studente italofono che deve tradurre l'espressione "Il sergente fa marciare i soldati" debba formarsi in qualche modo l'idea che esiste una categoria parametrica che l'italiano non ha (salvo i casi più sopra ricordati dei cosiddetti verbi in accusativi). Nei termini delle operazioni linguistiche-cognitive di cui abbiamo parlato, questo comporta che lo studente "identifichi, segmenti, distingua, classifichi e confronti". Ma, se le cose stanno così, è ragionevole immaginare che l'insegnamento grammaticale "parametrico" in L1 costituisca una strada promettente per tutte queste operazioni.

5. Il laboratorio linguistico (grammaticale?)

Insegnare una L2 o una L3 è un "bel problema", cioè è un problema difficile e intricato. Lo prova il fatto che le teorie linguistiche e anche quelle pratiche danno luogo a una pluralità di modelli diversi di realizzazione didattica. Di recente, ad esempio, Vivian J. Cook⁸ ha sentito il bisogno di richiamare alcuni assiomi didattici per l'insegnamento della L2 che la ricerca avrebbe comprovato con ragionevole sicurezza:

1. l'acquisizione della sintassi di base precede l'acquisizione della morfologia flessiva;
 2. la sintassi di base è strettamente collegata al lessico (ne è parte);
 3. l'acquisizione lessicale deve coinvolgere contesti strutturali e semantici 'pratici' per realizzarsi;
 4. l'acquisizione della pronuncia di un'altra lingua non è un fattore secondario, ma è utile non solo per banali ragioni comunicative, ma perché coinvolge fenomeni formali raffinati della L2⁹;
 5. alcuni aspetti tipici della lingua scritta (e dello scrivere) in L2 andrebbero esplicitamente insegnati.
- Si tratta di punti che ogni insegnante L2 conosce bene e sa che non andrebbero certamente trascurati. Il problema trattato in queste pagine è però un altro e riguarda il livello di conoscenza "esplicita" della grammatica della L2, soprattutto se riferita alla L1 del contesto scolastico in cui avviene l'apprendimento.

In questo caso, una linea di condotta didattica potrebbe essere quella di prevedere accanto ai normali insegnamenti di L1, L2 o L3 anche dei Laboratori Linguistici (Grammaticali?) di comprensione dei diversi docenti coinvolti. In questi laboratori si potrebbe seguire utilmente una didattica *problem solving* costruita intorno a problemi pratici di grammatica chiedendo agli studenti stessi di elaborare strategie di analisi e descrizione comparativa secondo le operazioni indicate sopra (cioè senza costringerli a "mandar giù" dosi massicce di teoria). Se l'obiettivo è la formazione di "multicompetenza linguistica", questo laboratorio potrebbe costituire una buona pista di lancio. Naturalmente esso dovrebbe prevedere una accorta e congrua programmazione degli elementi (e dei problemi) coinvolti sulla base dell'incontro e del rapporto tra le lingue presenti nel contesto. Ad esempio, se la lingua seconda è l'italiano, certamente potrebbero rendersi utili i parametri ai quali si è accennato so-

pra, ad esempio l'articolo, per non citare che un caso.

Ma si potrebbero tentare ipotesi anche più suggestive. Ne voglio proporre una piuttosto semplice che collega l'italiano L1 al tedesco L2. Sto pensando ai segni di interpunzione¹⁰ e in particolare alla "virgola" (cioè uno degli aspetti richiamato dal programma della Cook, cfr. punto 5). Il lettore sa benissimo che uno degli elementi di più forte contrasto è la presenza e l'assenza della virgola prima di congiunzione dichiarativa (it. "che", ted. "das"). Lo studente che scopre questa differenza e la "co-costruisce" (cioè la scopre elaborando conoscenza e non l'applica banalmente traducendo una regola che ha casualmente incontrato sul manuale) fa una quantità di cose interessanti per la crescita della sua multicompetenza linguistica: ad esempio – per limitarci a questo – scopre che le lingue sono dispositivi autonomi e sistematici di segmentazione del flusso delle informazioni. Contemporaneamente, egli giunge a una conoscenza grammaticale superiore della sua lingua di base.

Se il problema dunque è "quanta e quale grammatica oggi per l'apprendibilità linguistica in contesto multilingue?", la risposta non può essere qualcosa come "tanta grammatica" o "niente grammatica". E' più sensato pensare che occorra una grammatica "ragionevole" e "pratica"¹¹ costruita assieme ai discenti nell'affrontare i problemi costitutivi di una lingua. Non grammatiche separate, ma grammatiche "che si parlano" e che lo fanno per rispettare le singole caratteristiche individuali delle lingue.

Note

¹ Cfr. di Vivian J. Cook (ed.), *The Effects of the Second Language on the First*, Clevedon, Multilingual Matters Ltd, 2003.

² Noam Chomsky, *Linguaggio e problemi della conoscenza*, Società Editrice il Mulino, Bologna, 1996, pp. 29-30 [prima edizione inglese, 1988; trad. e cura it. di Andrea Moro].

³ Questo fatto è espresso dal dato positivo che

posto qualsiasi infante in qualsiasi parte del mondo, egli riesce ad apprendere la lingua del contesto in cui si trova senza alcuna difficoltà, cioè non esistono vincoli biologici all'apprendimento naturale delle lingue. Sui problemi qui toccati si veda il fondamentale volume di Vivian J. Cook e Mark Newson, *La grammatica universale. Introduzione a Chomsky*, Bologna, Società Editrice il Mulino, 1996 [seconda edizione inglese, 1996; trad. it. di Pietro Maturi, edizione italiana a cura di Andrea Moro]: "il termine teoria dei principi e dei parametri è diventato più popolare negli ultimi anni, poiché fa riferimento al concetto centrale e al tempo stesso al più originale, della teoria, e cioè che la conoscenza del linguaggio consiste di principi universali che interessano tutte le lingue e di parametri che variano da una lingua all'altra" [ivi, p. 24; grassetto nel testo originale]. Di recente a quest'area di ricerca è stata data la definizione di "linguistica parametrica", per cui cfr. G. Longobardi, "La linguistica parametrica: un nuovo programma di ricerca tra presente e futuro delle scienze del linguaggio", in *Lingue e linguaggio*, anno II, n. 1, 2003. Naturalmente non mancano le critiche al programma della linguistica parametrica. La più severa viene da Hilary Putnam: "dire che la 'grammatica universale nel cervello' genera la 'componente semantica' quando i valori di certi parametri sono stati 'opportunitamente fissati dall'ambiente' equivale a dire che un non so che fa un non so cosa quando un altro non so che accade!", in *Mente, corpo, mondo*, Bologna, Società Editrice il Mulino, 2003, p. 195 [edizione originale inglese, 1999; trad. it. di Elisabetta Sacchi Sgarbi, edizione italiana a cura di Eva Picardi].

⁴ Si tratta del principio più studiato dalla ricerca scientifica. Di recente, Andrea Moro e un'équipe di ricerca dell'Università San Raffaele di Milano hanno dimostrato la fondatezza neurologica di questo parametro (con le tecniche del neuroimaging).

⁵ Ho presentato questa tabella nel testo "I bambini insegnano la grammatica" nell'omonimo volume a cura di Paola Calliari e Mara De Gasperi, Trento, Iprase, 2003, pp. 9-25.

⁶ L'apprendimento dell'articolo italiano costituisce uno degli aspetti più complessi e raffinati per un parlante di altra lingua, tanto che è normale che l'articolo venga soppresso o sostituito con forme del dimostrativo "questo". Sulle caratteristiche parametriche dell'italiano rinvio a C. Segre, "Le caratteristiche della lingua italiana", in Ch. Bally, *Linguistica generale e linguistica del francese*. Introduzione e appendice di Cesare Segre. Traduzione di Giovanni Caravaggi, Milano, Il Saggiatore 1963, pp. 439-70; G. Berruto, *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1987; M. Maiden, *Storia linguistica dell'italiano*, Bologna, Società Editrice il Mulino, 1998; F. Sabatini, " 'Rigidità-esplicità' vs 'elasticità-implicità': possibili parametri massimi per una tipologia dei testi", in *Etudes Romanes: Linguistica testuale comparativa*. In memoriam Maria-Elisabeth Con-

te, n. 42, Copenhagen: Museum Tusulanum Press 1999, pp. 141-72; e mi permetto di rinviare anche a D. Corno, "A che serve l'italiano", in *Lend: lingua e nuova didattica*, XXIX, giugno 2000, pp. 22-30 e *Id.*, "Il genio dell'italiano", in *Italiano & Oltre*, La Nuova Italia Editrice, Firenze, marzo-aprile 2001, n. 2, pp. 72-79.

⁷ Nel saggio "Relating SLA Research to Language Teaching Materials", un articolo che è disponibile in rete in versione .pdf, [<http://www.aclacaal.org/articles/v1-cook.pdf>].

⁸ Cosa che vale in particolare per la lingua italiana: si pensi solo al caso del dittongo mobile (es. *suono-sonoro*).

⁹ Abbiamo oggi a disposizione un libro prezioso e pratico sulla punteggiatura in lingua italiana, quello scritto da Bice Mortara Garavelli, *Prontuario di punteggiatura*, Roma-Bari, Laterza, 2003.

¹⁰ "Pratica" qui vuol dire costruita tenendo presente le operazioni metacognitive che portano i bambini e gli studenti a ragionare intorno al linguaggio, nella linea indicata sopra.

Dario Corno

insegna Grammatica Italiana e Scrittura all'Università del Piemonte Orientale, Facoltà di Lettere e Filosofia a Vercelli. Da anni si occupa di problemi dell'educazione linguistica sui quali ha pubblicato numerosi saggi di ricerca. Tra i suoi volumi più recenti *La scrittura* (Soveria Mannelli, Rubbettino, 1999) e *Scrivere e comunicare* (Milano, Bruno Mondadori, 2002). Fa parte del comitato di direzione della rivista *Italiano & Oltre* (Firenze, La Nuova Italia).

Où en est le statut de l'erreur?

Compte-rendu de lecture d'une thèse de doctorat *

Dass Fehler eine wichtige Etappe im Spracherwerbsprozess darstellen, wissen Linguisten schon seit einiger Zeit, doch konnte diese Erkenntnis weniger gut an die betroffenen Fremdsprachenlehrer weitergegeben werden. Dabei liefern Fehler wichtige Hinweise auf die Produktionsstrategien, die Lerner beim Erwerb einer L2 benutzen. In ihrer Dissertation zeigt A. Rieussec die wichtige Rolle des mentalen Lexikons auf, das als Bindeglied zwischen der Planung einer Aussage und ihrer grammatischen Kodierung zu gelten hat. Die Autorin konnte beobachten, welche Strategien Lernende im lexikalischen Bereich bei schriftlichen Produktionen zu Rate ziehen und welche Konsequenzen sich daraus für einen erfolgreichen Fremdsprachenunterricht ergeben.

On sait depuis la théorie de l'interlangue que l'erreur est un passage obligatoire lors de la construction par l'apprenant de sa compétence en L2. Mais comment peut-elle devenir une sorte de tremplin vers une amélioration de cette compétence?

Si les descriptions d'erreurs -notamment en allemand langue étrangère- ne manquent pas, la plupart se cantonnent à l'étude du produit langagier et ne prennent donc pas en compte le processus de production (orale ou écrite) et les stratégies qui le soutiennent. De plus, ces travaux se basent la plupart du temps sur une description et une analyse contrastives mettant avant tout en lumière les erreurs interférentielles et stigmatisant de ce fait l'influence jugée négative de la LM lors du processus d'acquisition de la L2.

Dans sa thèse soutenue en 1996 à L'Université de Toulouse, A. Rieussec propose de passer d'une vision statique à une vision dynamique de l'erreur où celle-ci devient "un instrument empirique et heuristique permettant de reconstruire certains processus de production et/ou d'apprentissage"¹. Elle espère non seulement mettre ainsi en lumière l'origine des erreurs relevées dans les copies de ses étudiants d'allemand (en thème et dissertation) mais, ce faisant, mieux comprendre quelles stratégies ceux-ci mettent en œuvre lorsqu'ils doivent produire en langue étrangère, son objectif étant d'aboutir à une amélioration du traitement didactique de l'erreur.

En d'autres termes, les erreurs des apprenants ne doivent plus être de simples indicateurs -négatifs- de leur niveau de performance -de leurs lacunes- mais livrer à l'enseignant des

informations quant à leurs stratégies de production, voire d'apprentissage.

1. Que se passe-t-il dans la "boîte noire"?

Les connaissances

Il s'agit donc d'observer des processus internes à travers des phénomènes de surface, donc d'avancer dans le décryptage de la fameuse 'boîte noire' longtemps considérée comme inaccessible à l'observation.

Ce sont les apports de la psychologie cognitive qui vont permettre à l'auteur, en préalable à l'étude de son corpus, de proposer **une description de l'organisation des connaissances** en jeu dans l'apprentissage – et l'utilisation – d'une langue seconde.

Quelle que soit leur nature (lexicale, grammaticale, encyclopédique...), **deux types de connaissances sont sollicités lors des processus cognitifs de traitement du langage**: les connaissances déclaratives et les connaissances procédurales. On verra que la distinction opérée qui s'inscrit dans une conception dualiste de la mémoire revêt une grande importance en ce qui concerne l'apprentissage en milieu institutionnel puisqu'elle correspond à la distinction désormais classique que la pédagogie établit entre savoir et savoir-faire.

- **Les connaissances déclaratives** ont un caractère statique et "sont mémorisées indépendamment de leur utilisation dans une situation de communication"². Il peut s'agir de règles, de concepts, voire de listes. On pourrait donc les qualifier d'abstraites.

- **Les connaissances procédurales**, quant à elles, sont dynamiques,

orientées vers les processus et donc liées directement aux stratégies dont l'auteur veut faire émerger la description. Elles entrent en jeu au moment où l'apprenant doit agir, donc concrétiser (opérationnaliser) ses connaissances déclaratives." Les connaissances procédurales permettent la mise en œuvre de nombreux processus essentiels à la construction du langage: inférer, élaborer, généraliser, abstraire, construire, former des hypothèses, tester des hypothèses, etc."³

C'est sans doute dans le domaine de la compréhension de l'écrit que l'enseignement des langues étrangères fait actuellement le plus appel à l'activation par l'apprenant de ce type de connaissances. Angelika Rieussec se propose, en ce qui la concerne, de mettre en lumière leur rôle et leur utilisation lors de la production langagière, plus particulièrement en ce qui concerne l'expression écrite.

Le lexique mental

Or, l'analyse de son corpus va conduire l'auteur à s'attacher à un aspect trop peu souvent pris en compte en didactique des langues et qui semble pourtant jouer un rôle central lors de la production en langue étrangère: la question de l'organisation et de l'activation du lexique mental. En effet, d'après ses constatations, "le lexique constitue un médiateur décisif entre la conceptualisation d'un énoncé et son encodage grammatical et phonologique"⁴

Que sait-on de l'organisation du lexique mental qui permette de mieux comprendre comment elle peut influencer le choix des stratégies lors de la production? Les évolutions de la recherche dans ce domaine conduisent à penser que tous les éléments lexicaux sont organisés dans le cerveau en un seul système. Celui-ci comprend certes des sous-systèmes (L1, L2, L3, etc.) mais, si des liens associatifs forts existent entre les éléments

d'une même langue, ils sont aussi courants entre les éléments des différentes langues. Le lexique mental d'un apprenant est donc la somme, l'ensemble des lexèmes acquis dans les langues auxquelles il a été -ou il est - confronté. Ce capital lexical est lui-même structuré en connaissances déclaratives et en connaissances procédurales. Reste à savoir ce qui se passe au moment de son activation.

2. Comment la production écrite s'organise-t-elle?

Comme l'auteur le souligne à plusieurs reprises, la situation et le type de production influent considérablement sur les stratégies mises en œuvre par les apprenants: "Les contraintes de la tâche, de la situation ainsi que les dispositions psychoaffectives et cognitives des apprenants déterminent les conditions réelles de chaque énoncé. Suivant son style cognitif, son appréciation de la situation et de la tâche ainsi qu'en fonction de son auto-estimation, l'apprenant oriente son attention sur certains aspects de la production, en néglige d'autres."⁵ On verra aussi le rôle essentiel joué par les attentes -supposées ou réelles- des enseignants.

Malgré cette variété, AR propose un **modèle procédural** généralisable de production écrite en L2 que l'on pourrait tenter de résumer comme suit.

Tout type de production écrite comporte trois étapes de traitement (avec des va-et-vient et des interactions possibles entre elles):

- La **conceptualisation** qui se situe à un niveau préverbal de manipulation de concepts mentaux, de fixation d'objectifs en rapport avec la tâche, de mise en chantier d'intentions de communication. Se dessine ce que l'on pourrait appeler le contenu du futur message. Celui-ci pouvant d'ailleurs dès cette étape être adapté en fonction de moyens linguistiques facilement accessibles.

- La **formulation** permet de passer des intentions communicatives aux structures linguistiques. A alors lieu l'encodage grammatical et phonologique des messages autour du noyau lexical. En cas de difficulté, l'apprenant procède éventuellement à des modifications du message préverbal, voire à l'abandon de certaines intentions de communication. Il peut aussi y avoir une formulation dite parallèle, c'est à dire se déroulant en même temps dans une autre langue. Cela a lieu inconsciemment sans aboutir à la phase suivante, sauf en cas de code-switching.⁶

- L'**articulation** consiste à fixer les résultats des deux étapes précédentes sur le papier. "Lors de la production écrite, l'apprenant recherche et active à l'aide des stratégies procédurales les connaissances déclaratives nécessaires pour accomplir le plan partiel qu'il est en train de traiter."⁷

Ces étapes sont parcourues sous la supervision de ce que AR appelle le "monitoring", sorte d'instance subjective de contrôle dont l'utilisation varie selon l'appréciation de la tâche. D'après elle, cette surveillance cognitive de la part de l'apprenant est constante quoique plus ou moins intense. Elle est bien sûr difficilement observable, sauf lors de phases d'auto-correction guidée.

3. Quelques stratégies détectées

C'est donc entre autre sur le plan lexical que A. Rieussec va mettre en lumière un certain nombre de stratégies auxquelles ses étudiants ont recours lors de la production écrite. Bien qu'issus de l'enseignement supérieur, les exemples qui vont suivre semblent représentatifs de phénomènes que l'on peut observer aussi chez des apprenants plus jeunes.

Avant de passer aux cas concrets,



Labirinto della Cattedrale di Chartres.

voyons sur un plan encore théorique en quoi ces erreurs, en tant que phénomènes de surface, peuvent être révélatrices de démarches plus ou moins conscientes liées à l'organisation du lexique mental et au type de connaissances (déclaratives vs. procédurales) mises en œuvre, **donc renvoyer à des stratégies d'apprentissage – voire d'enseignement.**⁸

- **Nature des stratégies**

L'auteur a constaté qu'en cas de

déficit lexical, les stratégies de l'apprenant peuvent être très variées et aller du repli sur des solutions de facilité qu'il maîtrise bien - ou stratégies anaphoriques – à la prise de risque que représentent les stratégies dites cataphoriques, c'est à dire celles qui vont de l'avant pour dépasser les connaissances stabilisées en faisant preuve de créativité. Dans le cadre d'une conception constructiviste de l'apprentissage, cette dis-

inction est bien sûr fondamentale...

- **Impact de la langue maternelle (L1)**

Le recours à la L1 peut faire partie des stratégies utilisées. En effet, "l'apprenant dispose de ses connaissances déclaratives et procédurales en L1 comme d'un moyen parmi d'autres pour résoudre un problème qui surgit au cours des processus de production?"⁹. De ce fait, l'auteur remet en cause le concept trop statique d'interférence auquel elle substitue la notion de **transfert**. Variable avec le temps - incontournable en début d'apprentissage – le transfert à partir de la L1 obéit à des critères subjectifs liés au degré de distance perçu par l'apprenant entre sa L1 et la L2. C'est ainsi qu'il transférera plus facilement des termes ressentis comme neutres, c'est à dire non spécifiques de sa L1. Ces variations individuelles sont liées au fait que chaque individu présente une organisation de son lexique mental qui lui est propre, quand bien même il aurait appris en cours les mêmes "mots" que ses camarades!

Le rôle de la L1 lors de la production n'est donc pas à envisager uniquement en terme de stratégie de repli, encore moins à mettre sur le compte d'interférences regrettables... Il peut au contraire relever d'une certaine créativité.

- **Des stratégies de recherche de solution**

En situation de production, notamment lors d'une traduction de L1 vers L2, l'apprenant doit activer les ressources de son interlangue - quel que soit le degré d'éloignement qu'elle présente par rapport à la langue cible. C'est dans le domaine lexical que cela lui pose le plus de problèmes, c'est donc surtout là qu'il doit apprendre à utiliser des stratégies lui permettant d'aller de l'avant, par exemple en créant des lexèmes sur la base des connaissances procédurales qu'il a de la langue cible.

Les exemples qui suivent illustrent bien les degrés de créativité et de prise de risque auxquels sont prêts les apprenants.

1^{er} exemple:

Il s'agissait de traduire en allemand: "Il posa sa valise et sa **serviette** noire". Pour beaucoup d'étudiants, le lexème pour "serviette" était bloqué – pas disponible dans la mémoire de travail- ou inconnu.

A. Rieussec a relevé les solutions suivantes présentées ici avec un degré croissant de créativité:

1. l'omission (renoncement à l'intention de communication, cas extrême de stratégie de repli)
2. le mot "Serviette" qui existe bel et bien en L2 (transfert sans réflexion dû à l'équivalence formelle)
3. le mot "Handtuch" (sans doute fixé dans le lexique mental de l'apprenant pour "serviette" mais activé ici sans prise en compte du contexte référentiel)
4. le mot "Gepäck" (une recherche a eu lieu par rapport au référent visé)
5. le mot "Arbeits tasche" (la stratégie la plus nettement cataphorique qui, même si le lexème n'existe pas en L2, répond le mieux à l'objectif communicationnel)

Que penser de "Akttasche" qui, par rapport au code de la langue cible, serait la moins mauvaise des solutions proposées? Revenons sur la créativité de l'apprenant:

- Pour l'emploi de "Handtuch", on peut diagnostiquer ce que AR appelle une "activation automatique de connaissances déclaratives décontextualisées". L'apprenant possède du lexique (serviette = Handtuch) mais ne fait pas fonctionner de connaissances procédurales à son propos.
- Ne peut-on pas considérer que le mot "Akttasche" relève tout autant des connaissances déclaratives? Sera-t-il, en contexte de communication, aussi efficace que "Arbeits tasche"?

- "L'étudiant qui produit "Arbeits tasche" s'avère plus créatif et plus autonome du point de vue de la finalité communicationnelle et du point de vue de la capacité d'extension de son interlangue que celui qui reproduit plus ou moins bien Aktentasche."¹⁰

En fait, quand un apprenant ne dispose pas de l'équivalent terme à terme –qu'il sache ou non s'il en existe un– pour "traduire" son intention de communication de L1 en L2, il faut tout d'abord qu'il identifie le contenu référentiel (en l'occurrence: qu'est-ce qu'une serviette?), ce qui n'est visiblement pas le cas lors de l'emploi de "Handtuch". Ensuite, il adapte celui-ci à ses moyens langagiers (emploi de Gepäck), voire il fabrique, en s'appuyant sur les règles syntaxiques de la L2, un lexème paraissant le mieux adapté possible à la situation.¹¹

2^{ème} exemple:

Comment rendre¹² en allemand l'expression "en silence"? Les étudiants auront des problèmes avec le lexème "silence" et pourront se poser la question de la pertinence d'une équivalence terme à terme: un groupe prépositionnel en français est-il forcément à rendre par le même type de structure en allemand?

Solutions proposées classées là aussi par ordre croissant de créativité:

1. Omission
2. "in Ruhe" ou "in Stille": recherche de traduction terme à terme
3. "mit Ruhe": révèle une distance critique par rapport à l'équivalence "en" = "in"
4. ohne Lärm
5. lärmlos

Ces deux dernières solutions montrent qu'il y a eu une recherche ciblée à propos du référent (sens de "en silence") associée à une connaissance procédurale (présence de X = non présence du contraire de X). La création de "lärmlos" cependant va plus

loin que "ohne Lärm" sur le plan de la mise en pratique de connaissances procédurales concernant la L2 (formation des adjectifs).

L'auteur expose par ailleurs certains aspects de ces stratégies lexicogénétiques (fabrication de lexèmes) en tentant d'identifier le rôle qu'y joue la langue maternelle. Elle constate que les étudiants sont plus sur leur garde par rapport à l'influence de la L1 lorsqu'ils sont à la recherche d'un élément isolé (lexème) que dans le cas d'unités plus complexes (lexies). En effet, il faut alors non seulement trouver le "mot juste" mais il faut aussi le connecter sémantiquement et syntactiquement à diverses expansions.

Exemple: prendre la fuite: * die Flucht nehmen

Ce cas et plusieurs autres conduisent l'auteur à constater "qu'en thème comme en dissertation, les apprenants combinent des concepts sur la base de scénarios qu'ils connaissent bien dans leur langue maternelle, qui sont à la fois le reflet d'une connaissance du monde et consolidés par les formes langagières qui les véhiculent."¹³

L'influence de la L1 est donc incontournable et doit être exploitable en cours lors du travail sur l'acquisition de stratégies lexicales.¹⁴

4. Les stratégies d'enseignement à mettre en place

Le lexique

Les constats établis lors de cette recherche posent donc de façon concrète des questions fondamentales quant à l'enseignement et à l'apprentissage du lexique:

- que faut-il inciter les apprenants à mémoriser?
- sous quelle forme?
- avec quels objectifs?

Quel que soit le niveau, il est légitime que l'enseignant cherche à ce que ses élèves / étudiants élargissent leur outil lexical. Dans quelle mesure cela est-il compatible avec le développement par

l'apprenant de stratégies lui permettant justement de pallier ce déficit lexical? Si on veut éviter que la seule question que se pose l'apprenant soit: "Est-ce que je connais le mot équivalent en allemand (repli sur connaissances déclaratives)? mais plutôt: "Est-ce que je suis en mesure de trouver une solution pour exprimer telle ou telle idée, voire pour traduire tel ou tel mot?" ne faut-il pas renoncer à l'apprentissage atomisé du vocabulaire? Comment en effet conduire les apprenants à se méfier de l'équivalence terme à terme si par ailleurs on les incite à mémoriser des listes (prêtes à l'emploi ou établies par les apprenants) et qu'on évalue leurs performances dans ce domaine?

Si l'on considère avec A. Rieussec que, dans leur grande majorité, ils adaptent leurs attitudes de production et d'apprentissage aux attentes de l'enseignant, sans doute faut-il que celui-ci joue sur les deux tableaux: apprentissage systématique ET développement de stratégies, ce qui permettrait d'ailleurs de mieux répondre à la diversité des types d'apprenants.¹⁵

Attitudes correctives

"Une vision positive et constructive de l'erreur s'avère essentielle pour assurer la réussite de l'apprentissage des L2 en milieu institutionnel."¹⁶ Cela implique que l'erreur ne soit pas considérée "exclusivement par rapport aux normes de la langue cible" mais qu'elle serve de tremplin vers un élargissement de l'interlangue. Pour cela, il faut que les enseignants sachent utiliser l'erreur avec les apprenants pour aider ces derniers à prendre conscience de leurs stratégies d'expression ET d'apprentissage. Mais cela n'aura d'efficacité que si le travail de correction ainsi mené est adapté aux besoins mais aussi au niveau des apprenants. Des séances d'autocorrection guidée peuvent s'avérer très profitables dans ce domaine.

Il n'en reste pas moins que l'un des

facteurs déterminants pour l'attitude des apprenants face à la construction de leurs compétences demeure le mode d'évaluation auquel ils sont –ou seront– soumis et les tâches afférentes qui leur sont régulièrement proposées. D'après l'auteur, cela est particulièrement vrai à l'université, notamment à l'occasion de l'exercice de thème. Lorsque le souci principal de l'apprenant est d'éviter à tout prix les erreurs, on peut comprendre qu'il préfère avoir recours à des données dont il est (pense être) sûr plutôt que tester des hypothèses ou créer des lexèmes... La prise de risque est alors pratiquement nulle, le développement de stratégies créatives aussi. Il semble donc nécessaire non seulement de se poser la question de l'efficacité de ce type de tâches mais aussi de remettre en cause une évaluation qui reste, dans le secondaire aussi, liée très largement aux normes de la langue et qui ne prend donc en compte que très indirectement l'activation par l'apprenant de connaissances procédurales, et, ce qui est lié, le développement de stratégies créatives, en production comme en expression.¹⁷

Notes

* RIEUSSEC Angelika, 1996, Des stratégies de production langagière aux stratégies d'apprentissage d'une langue seconde. Analyse linguistique, psycholinguistique et didactique du phénomène de l'erreur dans l'acquisition guidée de l'allemand par des étudiants francophones. Thèse de doctorat, Université de Toulouse-Le Mirail.

¹ Ibid, p 8.

² Ibid, p 151

³ Ibid, p 152

⁴ Ibid, p 183

⁵ Ibid, p 188

⁶ "Le code-switching est le résultat de la mise en œuvre de stratégies auxquelles l'apprenant a recours en cas de difficulté lexicale. Puisque tous les éléments lexicaux sont organisés dans un seul système, des éléments de différentes langues peuvent alors se présenter en même temps que les éléments de la L2. Dans ce cas, l'apprenant doit apprendre à contrôler ce phénomène et à refouler à temps les éléments des autres langues."⁶

⁷ Ibid, p 186

⁸ L'auteur développe aussi l'impact d'autres facteurs soit extérieurs aux apprenants: quel type de production? quelle situation de production (évaluation, simple exercice), soit liés à leur profil cognitif.

⁹ Ibid, p 214

¹⁰ Ibid, p 317, 318

¹¹ on a alors affaire à ce qu'on qualifie couramment de travail de "reformulation". Il s'agit d'une compétence pouvant faire l'objet d'un entraînement systématique. On peut par exemple proposer aux élèves un mot dont on est sûr qu'ils ne connaissent pas d'équivalent terme à terme en L2 et leur faire chercher des solutions et discuter entre eux de leur pertinence par rapport au référent et aux normes de la langue cible.

¹² Ce terme n'est certes pas très scientifique, mais je le substitue volontiers à "traduire" car ce verbe, pour nombre de raisons invoquées dans ce travail, est souvent assimilé à "rendre" mot à mot!!!

¹³ Rieussec p 280

¹⁴ La sémantique comparée est sans doute envisageable dès le début de l'apprentissage...

¹⁵ Il est avéré que certaines personnes retiennent bien des listes. Peut-être ne faut-il pas les priver de ce moyen de mémorisation. Même si l'essentiel reste d'être capable de réinvestir dans de différentes situations de production.

¹⁶ Ibid, p 331

¹⁷ En fait, ces stratégies sont nécessaires aux futurs candidats au baccalauréat, par exemple, puisque l'on va leur demander de comprendre (un texte en L2) et de s'exprimer par eux-mêmes. On sait cependant que l'épreuve orale telle qu'elle est conçue actuellement laisse peu de place à l'expression non préparée (compréhension de textes ou documents étudiés pendant l'année suivi d'un entretien aux contours très vaguement définis).

Françoise Crochot

est enseignante en lycée général et technologique, en 1997 DEA ayant pour titre: "L'allemand, une langue difficile?". Actuellement elle travaille sur une thèse de didactique où il sera entre autre question des recherches de Mme Rieussec et elle contribue à la revue de l'ADEAF (Association pour le développement de l'enseignement de l'allemand en France).

Ingo Thonhauser
Genève

Metasprachliche Reflexion, Diglossie und Fremdsprachenlernen

In this contribution the focus is on three observations concerning the role of metalinguistic awareness in language classrooms in the Middle East, which are set in a communicative context shaped by diglossia and multilingualism. The analysis of data collected between 1998 and 2001 shows how learners reflect on the problem of language and identity, the intercultural aspects of register in writing, and the intricacies of English orthography. The findings are discussed in the light of recent theories of cognition with a focus on the role of attention in Bialystok's framework of analysis and control. It is argued that the examples demonstrate how certain aspects of language attract the attention of language learners at a specific stage of the learning process and then become an integral part of that process. The suggestion is made that metalinguistic awareness is relevant in L2 literacy acquisition and that, therefore, there is a point in teaching aspects of grammar related to the use of written language.

Einleitung

Vivian Cook hat kürzlich den kleinsten gemeinsamen Nenner der Methodendiskussion zum Fremdsprachenunterricht prägnant auf den Punkt gebracht. Neben dem Primat der gesprochenen über die geschriebene Sprache, der Vermeidung der Verwendung der Erstsprache(n) im Unterricht und der Orientierung an kontextualisierter Sprache gehört für sie dazu auch die negative Einschätzung expliziter Grammatikreflexion: “the pointlessness of discussing grammar explicitly in teaching” (Cook, 2002: 327). Daran knüpft sie die kritische Frage, ob es nicht an der Zeit sei, sich darum zu kümmern, wie sich dies denn aus der Perspektive der Fremdsprachenverwender (“the L2 User”) darstelle. Ich denke, die Frage ist angebracht, und wenn ich mich in diesem Artikel damit beschäftige, welche Rolle metalinguistische Reflexion beim Sprachenlernen spielt, dann basiert dies auf Ergebnissen meiner Arbeit in einer Situation, wie sie das folgende Szenario charakterisiert:

M's Muttersprache ist eine nahezu ausschliesslich gesprochene Sprache. Eine anspruchsvolle, grammatisch komplexe Varietät dieser Muttersprache, die nur in sehr bestimmten formellen Situationen Anwendung findet, hat M in der Schule erlernt, wobei der Lernprozess grammatikorientiert und memorisierend war. Zusätzlich hat M unter ähnlichen methodisch-didaktischen Gegebenheiten in Ansätzen eine dominante Weltsprache als Fremdsprache gelernt und steht a) am Beginn eines Studiums oder b) entschliesst sich direkt ins Berufsleben einzutreten. In beiden Fällen spielt die Fremdsprache eine dominante Rolle und M nimmt an Sprachkursen

zur Weiterentwicklung seiner kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache teil.

Die Frage, die mich interessiert, ist, in welchen Bereichen bewusste Sprachreflexion für M im Fremdspracherwerb relevant wird.

Das Szenario ist typisch für viele Berufstätige und Studierende in der arabischen Welt und beschreibt, was die LernerInnen, mit denen ich im Libanon, Jemen und Irak gearbeitet habe, gemeinsam hatten. Ich möchte im Folgenden zeigen, dass diese spezielle, von Diglossie und Mehrsprachigkeit geprägte Lernsituation Einsichten zum vorliegenden Thema birgt. Dazu werde ich zunächst Beobachtungen auf der Basis von Daten, die ich während meiner Lehrtätigkeit gesammelt habe, präsentieren und diese dann mit der Diskussion um metalinguistisches Bewusstsein in der kognitiven Linguistik in Beziehung setzen.

1. Diglossie und Sprachenlernen. Beobachtungen in einigen Klassenzimmern der arabischen Welt

Die arabische Welt mag weltpolitisch im Rampenlicht stehen, in der angewandten linguistischen Forschung würde sie ein Schattendasein fristen, wäre da nicht die Diglossie-Diskussion, in der diese Region seit Charles Fergusons Grundsatzartikel (Ferguson, 1959) eine zentrale Rolle spielt. Da Diglossie unverändert einer der wichtigsten Parameter des linguistischen Alltags in diesem Teil der Welt ist, beginne ich meine Beobachtungen mit einem Blick auf die gegenwärtige Forschungsfrage. In einem kürzlich erschienenen Sonderband

“Focus on Diglossia” des “International Journal of the Sociology of Language” plädiert Alan Hudson gegen langjährige Trends zur Erweiterung des Konzepts in Richtung Bilingualismus, da Diglossie eine sehr spezifische Konstellation im breiten Spektrum gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit beschreibe. Dementsprechend schlägt er folgende knapp gehaltene Definition vor:

“...the essential characteristic of diglossia is the coexistence between an elevated code, which has no native speakers within the speech community in question, and an everyday vernacular. ... This point of view liberates the notion of diglossia from the demand that the two codes in question be varieties of the same language, although ... this is to be expected as the usual state of affairs.” (Hudson, 2002: 23)

Die beiden wesentlichen Elemente sind hier das Fehlen von Muttersprachlern in der H-Varietät und die Feststellung, dass H und L in der Regel Varietäten einer Sprache sind, aber nicht sein müssen. Dem Grundsatzartikel folgen zwölf kritische Analysen, die zeigen, dass damit zwar nicht alle Fragen gelöst sind, die aber letztendlich diese enge Definition zumindest für die kanonischen Beispiele (Schweiz, Griechenland und die arabische Welt) akzeptieren. Dem schliesse ich mich an, halte aber fest, dass auch in der arabischen Welt, besonders im urbanen Bereich, Diglossie nur einen spezifischen Aspekt komplexer gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit beschreibt. Das diglossische Verhältnis zwischen gesprochenen arabischen Umgangssprachen, die i.d.R. die natürlich erworbene L1 darstellen, und Hocharabisch wird ergänzt durch internationale Sprachen wie Englisch oder Französisch und durch Minderheitensprachen wie Armenisch, Berber oder Swahili. Die folgenden Beobachtungen stammen aus meinem Unterricht an der Lebanese American University (LAU) in Beirut und meiner Tätigkeit als

Sprachtrainer in Bagdad, wo ich Kurse zur Entwicklung der Schreibfertigkeit für Angestellte der Vereinten Nationen durchführte. Die Datensammlung spiegelt mein qualitativ ausgerichtetes Interesse und umfasst Texte von Studierenden wie Aufsätze, E-Mails, Portfolios, ferner Notizen zu Beobachtungen im Unterricht und zu informellen Umfragen, Diskussionen und Gesprächen, Texte aus Tageszeitungen und nicht zuletzt eine Serie von sieben Fallstudien, in denen ich “Profile der Mehrsprachigkeit in Beirut” auf der Basis ausführlicher Interviews erstellte. Die hier präsentierten Textbeispiele werden originalgetreu und mit Zustimmung der jeweiligen VerfasserInnen publiziert.

Die Daten stammen von zwei auf den ersten Blick durchaus heterogenen Gruppen. Einmal handelt es sich um Studierende im ersten und zweiten Jahr an einer Universität in Beirut mit Englisch als Unterrichtssprache. Die zweite Gruppe sind irakische MitarbeiterInnen des Entwicklungshilfeprogramms der Vereinten Nationen (UNDP) in Bagdad. Trotzdem bestehen grundsätzliche Gemeinsamkeiten, die eine integrierte Darstellung rechtfertigen. Diglossie prägt in Bagdad wie in Beirut das Bildungssystem, wobei Mehrsprachigkeit in libanesischen Schulen stärker zum Tragen kommt als im gegenwärtigen Irak. Die Fremdsprache Englisch spielte für beide Gruppen eine entscheidende Rolle in Studium bzw. Beruf sowohl im produktiven wie im rezeptiven Bereich. Die Studierenden mussten Lehrveranstaltungen in englischer Sprache folgen, englische Texte lesen und ihr erworbenes Wissen in verschiedenen Formen schriftlich dokumentieren können. Für die UNO MitarbeiterInnen nahm die Verarbeitung und Produktion schriftlicher Texte (Berichte, schriftliche Kommunikation v.a. per E-Mail) einen Grossteil des beruflichen Alltags in Anspruch. Schliesslich war es in beiden Gruppen selbstverständlich, dass alltägliche

mündliche Kommunikation im Regelfall in gesprochenem Arabisch erfolgte, wovon man abwich, wenn Personen involviert waren, die Arabisch nicht beherrschten, v.a. wenn die Kommunikationssituation beruflich bestimmt war (Unterricht, Besprechungen, Präsentationen u.ä.).

Im Folgenden konzentriere ich mich auf drei Bereiche, in denen metasprachliche Reflexion für den Lernprozess relevant war: Mehrsprachigkeit, Register und Orthographie. Dabei steht die Perspektive der KursteilnehmerInnen im Vordergrund, d.h. jene Phänomene, auf die sie selbst aufmerksam wurden und die sie in der Folge zum Thema des Unterrichts machten.

1.1. Reflexion über Mehrsprachigkeit und Register

Ich beginne mit einem Text, der zugegeben nur wenig mit Grammatik aber viel mit Reflexion über Sprache zu tun hat. Es leuchtet ein, dass Code-Switching ein essentieller Bestandteil der eben beschriebenen Kommunikationssituationen ist. Etwas weniger vorhersehbar war jedoch, dass dies auch für den informellen schriftlichen Bereich gelten würde:

Date: Mon, 06 Sep 1999 16:05:45 +0300
From: “Nabelah Haraty”
<nharaty@beirut.lau.edu.lb>
To: Thonhauser
<thonhaus@cyberia.net.lb>

Marhaba Ingo
Kifak? Kif el shoughoul? Ana mnieh keteer. Bukra fi indi final exam from 9:30 to 11:30. Maybe we can have coffee together if inta houn. i hope you can read this code switching note. Thanks for the info. Nabelah

Textbeispiel 1

Dieses E-Mail stammt von einer Kollegin an der LAU, mit der ich öfter über Mehrsprachigkeit diskutierte. Der Duktus folgt ganz dem eines mündlichen Austauschs: Typisch ist die mehrfache Erkundigung nach der persönlichen Situation (Wohlbefin-

den, Arbeit), ein Gesprächselement, das in einer oralen Situation vier bis fünf Sprecherwechsel in Anspruch nehmen würde. Die im E-Mail natürlich nicht realisierbare Gegenfrage wird vorausgesetzt und mit “Anamniha keteer (“Mir geht’s ausgezeichnet.”) beantwortet. Darauf folgt der eigentliche Grund des Schreibens, wobei der Terminus “final exam” ein willkommener Anlass zu sein scheint, ins Englische zu wechseln. Interessant ist die linguistische Bemerkung am Ende der Nachricht: die Schreiberin scheint weniger darum besorgt, ob ich ihre Nachricht verstehen würde als darum, ob ich sie “lesen” können würde. Dies liegt schlicht daran, dass sie libanesisches Arabisch (“lubnanyye”), eine gesprochene Sprache, mehr oder minder spontan verschriftlicht. Sie macht sich also Gedanken darüber, ob ich ihre graphematische Realisierung eines normalerweise mündlichen Austauschs adäquat dekodieren würde. Dieses belanglose alltägliche E-Mail wirft ein Licht auf das vielschichtige Zusammenspiel von Mehrsprachigkeit, Biliteralität und interkulturellen Aspekten, das den sprachlichen Alltag im modernen Libanon charakterisiert.

Nun möchte ich dieses Beispiel nicht überinterpretieren, aber es illustriert zwei höchst interessante Bereiche, Mehrsprachigkeit und Register, die ich etwas ausführen möchte.

Unter dem Schlagwort “Arabinglizi” wird im Libanon die Rolle des Englischen als Bedrohung des Arabischen häufig sehr kritisch diskutiert. In den Interviews, die ich im Rahmen der Fallstudien in Beirut durchführte, kommt mehrfach zum Ausdruck, dass Hocharabisch als antiquierte Sprache gesehen wird, die ungeeignet für die moderne Welt sei, während das gesprochene Arabisch als defizitärer Dialekt eingestuft wird, als eine Art “Halbsprache ohne Grammatik”. Dieser Befund ist keineswegs aussergewöhnlich und wird auch für andere arabische Länder bestätigt (vgl.

Bibliografie). Fremdsprachen, allen voran dem Englischen, wird daher im Bildungsbereich, v.a. an Universitäten, höchste Bedeutung zuerkannt. Diese Situation hat aber auch zur Folge, dass sich für die Motivation, eine Fremdsprache zu lernen, häufig ein höchst komplexes Bild ergibt, in dem positive Aspekte (Weltsprache Englisch) negativen (Englisch als Ausdruck kulturellen Imperialismus) gegenüber stehen (Thonhauser, 2001). Im folgenden Zitat bringt eine Studentin diesen Zusammenhang auf den Punkt:

It could affect our native language in several ways, such as speaking. People start to mix the words between their old language and the new one. There will be also a mixed up between the oriental and the western identity which affects people and about the way they used to think. ... Finally I am for learning English in order to progress but without letting this language to create an obstacle between me and my arabic society. And I also refuse it to affect in a negative way my tradition.

Textbeispiel 2

Die Studentin spricht für die Mehrzahl ihrer StudienkollegInnen, indem sie ihre tief ambivalente Haltung zum Ausdruck bringt. Zuerst benennt sie einen sprachlichen Aspekt - Arabisch wird in Status und sprachlicher Integrität von dominanten Weltsprachen bedroht - und kommt dann auf Kulturelles zu sprechen. Hier wird Englisch einmal Mittel des Fortschritts (“learning English in order to progress”) gesehen, aber dann klar als Bedrohung ihrer orientalischen Identität charakterisiert, die es zurückzuweisen (“refuse”) gilt. Die erwähnten Interviews und Notizen zu Diskussionen, die ich mit LehrerInnen im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen geführt habe, bestätigen dies. Die GesprächsteilnehmerInnen stellen die untergeordnete Rolle des Arabischen als Bildungssprache durchwegs als bedauerliches Faktum dar. Diese Auseinandersetzung findet freilich nicht

nur auf der individuellen Ebene statt, wie die seit Jahrzehnten andauernde Debatte um die Arabisierung der Bildungssysteme oder, ungleich dramatischer, der Bombenanschlag auf ein internationales Zentrum des Englischunterrichts in Beirut während der Niederschrift dieses Artikels zeigen.

Eine zweite Beobachtung hat mit dem Spannungsfeld zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit zu tun und ist damit auf der Ebene konkreter Spracharbeit lokalisiert. KursteilnehmerInnen gaben an, dass Unsicherheit in Bezug auf die Wahl der korrekten “Stilbene” ihr Hauptproblem sei. Ich illustriere dies an einem Textbeispiel aus einem Kurs in Bagdad, das Anlass zu einer diesbezüglichen Diskussion gab:

Basil,

I am terribly sorry for not attending yesterday’s meeting. To be honest, I have totally forget about the meeting while I was extremely engaged with the preparation of next Sunday’s presentation that I will conduct before the Rehabilitation Committee.

I hope you will forgive me for not being there, and I am humbly asking you to forward me the minutes of meeting in order to cope with it.

I wish you accepted my apology.

Yours truly,

Ali Tahsin

Textbeispiel 3

Ich lasse morphologische und syntaktische Aspekte ausser Acht und hebe die faszinierende Mischung aus informellen Elementen (Eröffnung des Textes) und formeller Sprache (“... I am humbly asking you ...”) hervor. Die Diskussion in der Gruppe kam zu dem Schluss, dass die Schwierigkeiten mit der Einschätzung und Realisierung adäquater Register auf Erfahrungen mit Schreiben im Hocharabischen beruhten. Dies führt dazu, dass entweder im Rekurs auf das Modell der H-Varietät übertrieben formell oder in Anlehnung an die L-Varietät sehr informell geschrieben wird. Den KursteilnehmerInnen war aber klar, dass es

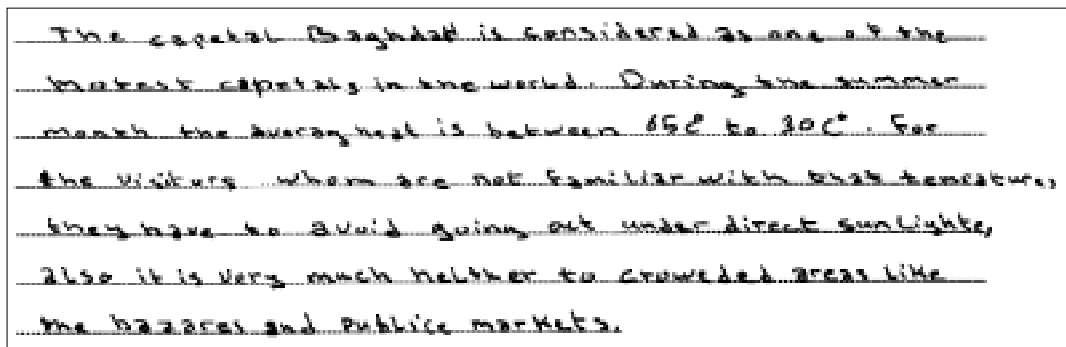
hier einen "Mittelweg", d.h. eine grössere Breite an Registern geben müsse und sie definierten dies als ein Lernziel für den Kurs, an dem sie teilnahmen. Dieser Befund wird ergänzt durch Resultate aus den Fallstudien in Beirut, in denen Interviewpartner immer wieder Schwierigkeiten hatten, die Bandbreite schriftlicher Register im Englischen mit ihren von Diglossie geleiteten Vorstellungen in Einklang zu bringen. Charakteristisch war der immer wieder bemühte Erklärungsversuch, dass britisches Englisch wohl die anspruchsvolle, grammatisch voll ausgebaute Version des Englischen sei, während das amerikanische Englisch eine vorwiegend gesprochene Sprache sei, wie eben das libanesische Arabisch. Dory Bahri, ein Student im Libanon, mit dem ich dazu ein ausführliches Gespräch führte, umschrieb sein Lernziel bezeichnenderweise als "a written language but easily to use", die weder "spoken language" (L-Varietät) noch "hard language" (H-Varietät) sei. Diese Formulierung sehe ich als Ausdruck eines diglossisch geprägten Nachdenkens über Sprachverwendung (Thonhauser, 2003). Dory stand den Kursen an der LAU kritisch gegenüber, da er auch diesen eindeutig am kommunikativen Paradigma orientierten Sprachunterricht grundsätzlich als Arbeit an der "hard language" wahrnahm und befürchtete, an der Universität eine Art "klassisches Englisch" zu lernen, das - wie Hocharabisch - nur von sehr limitiertem Nutzen sein würde. Er wollte "alltagstaugliches" Englisch und nannte die in amerikanischen Kinofilmen verwendete Sprache als idealen Mittelweg. Hier gäbe es noch viel zu forschen. Meines Wissens existieren kaum empirische

Untersuchungen zur Frage, ob sich Studierende mit Erstsprache Arabisch beim Schreiben in der Fremdsprache eher an Normen der L-Varietät oder eher an der H-Varietät orientieren. Eine neuere Studie aus Jordanien kommt aufgrund einer Fehleranalyse zum Schluss, dass Transfer aus L leicht höher ist als Transfer aus H (Mahmoud, 2000). Noch interessanter wäre es, dies als Frage der Literalität im Zusammenhang mit konzeptioneller Schriftlichkeit/Mündlichkeit zu untersuchen und z.B. mit den Ergebnissen von Sieber in Beziehung zu setzen (Sieber, 1998).

1.2. Reflexion über ein konkretes sprachliches Phänomen: Orthographie

Es ist nicht aussergewöhnlich, dass die englische Orthographie von LernerInnen als Problembereich wahrgenommen wird. Für die KursteilnehmerInnen in Bagdad war die Produktion orthographisch korrekter Texte eine wichtige berufliche Anforderung. Dies und die Erfahrung, dass Software zur Rechtschreibprüfung nicht immer fehlerfrei funktioniert, war Anlass für eine Thematisierung dieses Lernbereichs im Unterricht. Textbeispiel 4 stammt von einem Kursteilnehmer aus Bagdad, der nicht ganz zu Unrecht die Orthographie als Kernbereich seiner Schwierigkeiten definierte.

Ich beschäftige mich hier nicht mit den bekannten Tücken englischer Rechtschreibung, sondern konzentriere mich auf einen bestimmten Aspekt. In diesem Textausschnitt fällt neben häufig vorkommenden Fehlern wie "hotest" anstelle von "hottest" auf, dass immer wieder Vokale an Stellen eingefügt werden, wo dies eigentlich nicht zu erwarten wäre: "croweded", "publice" "sunlighte" "bazares". Der Schreiber verfolgte nach eigenen Angaben eine Strategie, indem er immer dort sozusagen "zur Sicherheit" Vokale einfügte, wo sein Wissen über die Aussprache der Wörter dies nahe-zulegen schien. In der Diskussion von Rechtschreibproblemen wurden Vokale regelmässig als Unsicherheitsfaktor thematisiert. Die Begründung ist wohl in der komplexen Morphem-Graphem-Korrespondenz des englischen Schriftsystems zu suchen, das - wie übrigens auch das arabische - als wortformbezogenes, "tiefes" System beschrieben wurde (Eisenberg, 1996: 1376f.). Darüber hinaus ist zu bedenken, dass die graphematische Kennzeichnung von Kurzvokalen im Arabischen mittels diakritischer Zeichen zwar möglich, aber keineswegs obligatorisch ist. Literalität im Arabischen macht die Markierung von Kurzvokalen in den meisten Fällen überflüssig. Hier könnte David R. Olsons These, dass Charakteristika des zuerst erworbenen Schriftsystems dominant bleiben und häufig auf andere Schriftsysteme



Textbeispiel 4

übertragen werden, eine sehr plausible Erklärung bieten (Olson, 1994: 262). Wenn Kurzvokale in meiner L1 mindestens graphematisch eine geringe Rolle spielen, dann könnte sich dies auch auf die Aufmerksamkeit auswirken, die ich diesen beim Schreiben in der L2 zuwende. Im Falle der Studierenden an der LAU bedeutete dies, dass der orthographisch korrekten Schreibung von Kurzvokalen im Englischen häufig nur wenig Bedeutung beigemessen wurde. Ein weiterer Beleg dafür wären die Varianten in der Schreibung von Eigennamen (*Ferida* neben *Farida*, *Khaled* ebenso wie *Khalid*). Namen werden individuell zwar meist konsistent geschrieben, aber auf meine Rückfragen bei Studierenden in Beirut bekam ich zu meinem Erstaunen oft zu hören, dass dies belanglos wäre und ich mir die Schreibung aussuchen könnte. Rechtschreibung und Interpunktion waren dagegen im Rahmen der Kurse in Bagdad wiederholt Gegenstand ausführlicher Diskussion, was darauf hinweist, dass es sich um einen für diese Gruppe auch aus beruflichen Gründen sehr relevanten Bereich sprachlicher Reflexion handelte, an dem man bewusst arbeiten wollte.

2. Zur Rolle von Sprachaufmerksamkeit. Diskussion.

Die Beispiele zeigen, worauf LernerInnen "aufmerksam" wurden, mit anderen Worten: Wir sehen, welche Phänomene im Lernprozess ins Bewusstsein gerufen wurden. Dieser Aspekt des Fremdsprachenlernens rückt verstärkt ins Rampenlicht der Forschung. Ich möchte an dieser Stelle keinen Überblick geben (vgl. dazu Wolff, 2002), sondern den Befund im Kontext grundlegender Überlegungen aus der kognitiven Linguistik situieren. Ellen Bialystok (Bialystok, 2001: 121-134) argumentiert, dass sich der Begriff "metalinguistisch" grundsätzlich auf drei Bereiche bezieht: metalinguistisches Wissen (engl. knowledge), metalinguistische Fähigkeiten (engl. ability) und metalinguistisches Bewusstsein (engl. awareness). Unter metalinguistischem Wissen ist allgemeines Wissen über Sprache zu verstehen, das nicht an eine Einzelsprache gebunden ist, während metalinguistische Fähigkeiten die Anwendung eben dieses Wissens erlauben. Ich kann z.B. wissen, dass es so etwas wie morphologische Prinzipien in der Wortformenbildung gibt ("Wortendungen sind wichtig!") und dieses Wissen dann im Sprachlernprozess anwenden, indem ich besonders auf die Endungen von Wörtern achte. Metalinguistisches Bewusstsein schliesslich beschreibt, wie bestimmte sprachliche Charakteristika ins Zentrum der "Aufmerksamkeit" rücken. Diese metalinguistischen Bereiche sind an die beiden grundlegenden Prozesse kognitiver Sprachverarbeitung, Analyse (engl. analysis) und Kontrolle (engl. control), gebunden, wobei Analyse den Prozess bezeichnet, der zur Etablierung abstrakter, strukturierter Repräsentationen z.B. von Grammatik führt, und Kontrolle jene Vorgänge erfasst, die mit der Steuerung der Aufmerksamkeit auf bestimmte Aspekte dieser Repräsentationen zu tun haben. Wie man sieht, spielt "Aufmerksamkeit", hier präziser "Sprachaufmerksamkeit" (Portmann-Tselikas, 2001 und Schmidt, 2001), in dieser Theoriebildung eine prominente Rolle. Die Beobachtungen des vorhergegangenen Abschnitts lassen sich, wie ich meine, als Ausdruck von Sprachaufmerksamkeit in diesem theoretischen Rahmen lokalisieren. Die Beispiele zeigen, wie Aufmerksamkeit auf ein Phänomen gelenkt wird (Kontrolle), wodurch ein Prozess in Gang gesetzt wird, der existierende Repräsentationen in Frage stellt und zu deren Modifikation führen kann (Analyse).

Wenn LernerInnen also über die Konsequenzen von Mehrsprachigkeit nachdenken und dies auf ihre Lernsituation beziehen, dann findet hier ein Prozess statt, der auf die Restrukturierung metalinguistischen Wissens abzielt. Es erscheint plausibel, dass Aufmerksamkeit, die sich auf den Zusammenhang von Sprache und Identität richtet, die Motivation von LernerInnen beeinflusst. In diesem Bereich, der von (James und Garrett, 1992: 13f.) zutreffend als "soziale Domäne" von Sprachbewusstheit bezeichnet wurde, mag ein Schlüssel zur Klärung eines in der Lernerforschung beobachteten Phänomens liegen. Während sich Hinweise auf feststehende Erwerbssequenzen auch im Fremdspracherwerb zunehmend verdichten, bleibt immer noch die Frage nach dem Zusammenhang von "route" vs. "rate", d.h. den Faktoren, die Unterschiede in der Geschwindigkeit determinieren, mit der diese Erwerbsstufen von verschiedenen LernerInnen durchlaufen werden (Multhaupt, 2002: 73-75). Ob der Erwerb einer L2 als Bedrohung oder Bereicherung beurteilt wird, spielt hier sicherlich eine nicht unerhebliche Rolle.

Im zweiten Fall richtet sich Sprachaufmerksamkeit auf den Bereich sprachlicher Register. In Bialystoks Terminologie nimmt der kognitive Prozess der Kontrolle funktionspezifische Sprech- und Schreibweisen ins Visier. Das bipolare, auf Diglossie beruhende Modell wird im Lernprozess dekonstruiert und es entsteht eine neue Repräsentation, die durchaus in mehreren Anläufen konstruiert wird (vgl. Dory Bahrns Konzept "a written language but easily to use"). Dies ist besonders, wenn auch nicht ausschliesslich, im schriftlichen Bereich relevant, wenn es um die adäquate Rezeption und Produktion von Texten geht. Wo immer der literate Umgang mit mehreren Sprachen eine wichtige Rolle spielt, wird die Reflexion der Besonderheiten schriftlicher Sprache ein wesentlicher Teil des Fremdsprachenunterrichts sein. Die Position des Englischen als Welt-

situation beziehen, dann findet hier ein Prozess statt, der auf die Restrukturierung metalinguistischen Wissens abzielt. Es erscheint plausibel, dass Aufmerksamkeit, die sich auf den Zusammenhang von Sprache und Identität richtet, die Motivation von LernerInnen beeinflusst. In diesem Bereich, der von (James und Garrett, 1992: 13f.) zutreffend als "soziale Domäne" von Sprachbewusstheit bezeichnet wurde, mag ein Schlüssel zur Klärung eines in der Lernerforschung beobachteten Phänomens liegen. Während sich Hinweise auf feststehende Erwerbssequenzen auch im Fremdspracherwerb zunehmend verdichten, bleibt immer noch die Frage nach dem Zusammenhang von "route" vs. "rate", d.h. den Faktoren, die Unterschiede in der Geschwindigkeit determinieren, mit der diese Erwerbsstufen von verschiedenen LernerInnen durchlaufen werden (Multhaupt, 2002: 73-75). Ob der Erwerb einer L2 als Bedrohung oder Bereicherung beurteilt wird, spielt hier sicherlich eine nicht unerhebliche Rolle.

Im zweiten Fall richtet sich Sprachaufmerksamkeit auf den Bereich sprachlicher Register. In Bialystoks Terminologie nimmt der kognitive Prozess der Kontrolle funktionspezifische Sprech- und Schreibweisen ins Visier. Das bipolare, auf Diglossie beruhende Modell wird im Lernprozess dekonstruiert und es entsteht eine neue Repräsentation, die durchaus in mehreren Anläufen konstruiert wird (vgl. Dory Bahrns Konzept "a written language but easily to use"). Dies ist besonders, wenn auch nicht ausschliesslich, im schriftlichen Bereich relevant, wenn es um die adäquate Rezeption und Produktion von Texten geht. Wo immer der literate Umgang mit mehreren Sprachen eine wichtige Rolle spielt, wird die Reflexion der Besonderheiten schriftlicher Sprache ein wesentlicher Teil des Fremdsprachenunterrichts sein. Die Position des Englischen als Welt-

sprache auch in der universitären Ausbildung hat hierzu zahlreiche aufschlussreiche Studien veranlasst (z.B. Johns, 1997).

Im Bereich der Orthographie schliesslich zeigt sich, wie ein sehr spezifischer Aspekt der Zielsprache auf einer bestimmten Stufe des Lernprozesses die Aufmerksamkeit der Lernenden auf sich zieht. Faszinierend ist hier die bewusste Reflexion der graphematischen Realisierung von Sprache, die im mündlichen Sprachgebrauch durchaus geläufig ist. Der Rekurs auf Eigenschaften des Schriftsystems der L1 ist Teil der Analyse der Lernenden, die zu einer Modifikation des lernersprachlichen Systems im Bereich der Orthographie führt.

Ich hoffe, dass diese Ausführungen meinem anfangs formulierten Anspruch, nämlich die Perspektive der LernerInnen in den Mittelpunkt zu rücken, einigermaßen gerecht geworden sind. Für die Praxis des Fremdsprachenunterrichts scheinen mir zwei Dinge von besonderer Wichtigkeit. Es ist einmal mehr die Orientierung des Unterrichts an lernersprachlichen Gegebenheiten. Wenn Lernende auf bestimmte Aspekte der Zielsprache aufmerksam werden, bieten sich Lernchancen, die man nicht ungenutzt lassen soll.

Zum anderen sprechen zumindest zwei der hier vorgestellten Beispiele für eine verstärkte didaktische Zuwendung zur Grammatik im schriftlichen Bereich. Wer sich auf schriftliche Texte in einer Fremdsprache einlässt, wird seine Aufmerksamkeit auf grammatische Aspekte lenken, die in der mündlichen Kommunikation weniger relevant sind und daher u.U. unbeachtet geblieben sind. Zum Abschluss füge ich noch einen weiterführenden Gedanken an: Lesen und Schreiben in einer Fremdsprache bedeutet auch die Fähigkeit zu entwickeln, fremde literate Praktiken zu analysieren und ins eigene kommunikative Repertoire zu integrieren. Studie-

rende aus dem deutschsprachigen Raum, die damit zurechtkommen müssen, ihr Wissen an einer Universität in England in Form von Essays zu demonstrieren, oder Angestellte in internationalen Unternehmen, die tagtäglich in mehreren Sprachen den jeweiligen Textsorten-Normen entsprechend schreiben müssen, können dies bezeugen. Die Sache wird ungleich schwieriger, wenn jemand aus einer stark mündlich geprägten Kultur sich mit den literaten Gepflogenheiten der westlich-industrialisierten Welt konfrontiert sieht.

Bibliographie

- ABOU, Sélim / KASPARIAN, Choghig / HADDAD, Katia (Hrsg.) (1996): *Anatomie de la francophonie libanaise*, Quebec, AUPELF-UREF.
- AL-KHATIB, Mahmoud (Hrsg.): *Special Issue: The Arab World: Language and Cultural Issues*, Language, Culture and Curriculum, 13.2/2000.
- BIALYSTOK, Ellen (2001): *Bilingualism in Development. Language, Literacy & Cognition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- COOK, Vivian (2002): *Language Teaching Methodology and the L2 User Perspective*, in: COOK V. (Hrsg.): *Portraits of the L2 User*, Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney, Multilingual Matters, p. 325-343.
- EISENBERG, Peter (1996): *Sprachsystem und Schriftsystem*, in: GÜNTHER H./LUDWIG O. (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. An Interdisciplinary Handbook of International Research*, 2. Halbband. Volume 2. Berlin, New York, de Gruyter, p. 1368-1380.
- ENNAJI, Moha: *De la diglossie à la quadriglossie*, in: *Languages et Linguistique/Languages and Linguistics* 8/2001, p. 49-64.
- FERGUSON, Charles A. (1959): *Diglossia*, in: *Word* 15/1959, p. 325-340.
- GHAITH, Ghazi M. / SHAABAN, Kassim A. (1996): *Language-in-Education Policy and Planning: The Case of Lebanon*, *Mediterranean Journal of Educational Studies* 1.2/1996, p. 95-105.
- HUDSON, Alain (2002): *Outline of a Theory of Diglossia*, in: *International Journal of the Sociology of Language* 157/2002, p. 1-48.
- JAMES, Carl / GARRETT, Peter (Hrsg.) (1992): *Language Awareness in the Classroom*, London, New York, Longman.
- JOHNS, Ann M. (1997): *Text, Role and Context. Developing Academic Literacies*, Cambridge, Cambridge University Press.
- KAYE, Alan S. (2002): *Comment on: Hudson:*

Outline of a Theory of Diglossia, in: *International Journal of the Sociology of Language* 157/2002, p. 117-125.

MAHMOUD, Abdulmoneim (2000): *Modern Standard Arabic vs. Non-Standard Arabic: Where do Arab Students of EFL Transfer from?*, in: *Language, Culture and Curriculum*, 13.2/2000, p. 126-136.

MCBEATH, Neil (2000): *Rebuilding a Nation: Language Policy in the Sultanate of Oman since 1970*, in: *Languages et Linguistique/Languages and Linguistics* 5/2000, p. 83-100.

MILIANI, Mohamed (2001): *Teaching English in a Multilingual Context: the Algerian Case*, in: *Mediterranean Journal of Educational Studies* 6.1/2001, p. 13-29.

MULTHAUP, Uwe (2002): *Grammatikunterricht aus psycholinguistischer und informationsverarbeitender Sicht*, in: BÖRNER, W./VOGEL, K. (Hrsg.): *Grammatik und Spracherwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*, Tübingen, Narr, p. 71-97.

OLSON, David R. (1994): *The World on Paper. The Conceptual and Cognitive Implications of Writing and Reading*, Cambridge, Cambridge University Press.

PORTMANN-TSELIKAS, Paul (2001): *Sprachaufmerksamkeit und Grammatiklernen*, in: PORTMANN-TSELIKAS, P./SCHMÖLZER-EIBINGER, S. (Hrsg.): *Grammatik und Sprachaufmerksamkeit*, Innsbruck, Wien, München, Bozen, Studienverlag, p. 9-48.

SCHMIDT, Richard (2001): *Attention*, in: ROBINSON P. (Hrsg.): *Cognition and Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 3-32.

SIEBER, Peter (1998): *Parlando in Texten: zur Veränderung kommunikativer Grundmuster in der Schriftlichkeit*, Tübingen, Niemeyer.

THONHAUSER, Ingo (2001): *Multilingual Education in Lebanon: "Arabingliži" and other Challenges of Multilingualism*, in: *Mediterranean Journal of Educational Studies* 6./2001, p. 49-61.

THONHAUSER, Ingo (2003): *'Written language but easily to use!' Perceptions of Continuity and Discontinuity between Written and Oral Mode in the Lebanese Context of Bilinguality and Diglossia*, in: *Written Language and Literacy* 6.1/2003, p. 93-110.

WOLFF, Dieter (2002): *Sprachbewusstheit im Fremdsprachenunterricht*, in: *Der Deutschunterricht* 54.3 /2002, p. 31-38.

Ingo Thonhauser

Tätig als Universitätslehrer und Lehrer für Deutsch als Fremdsprache an verschiedenen Universitäten (Graz, Bristol/UK, Beirut/Libanon) und als Mitarbeiter des Entwicklungshilfeprogramms der Vereinten Nationen in Bagdad. Ab Wintersemester 2003/4 Lehrbeauftragter am Département de langue et de littérature allemandes der Universität Genf.

Hannelore Pistorius
Genf

Was halten Schüler vom Grammatikunterricht?

140 Schülerinnen und Schüler aus der ganzen Schweiz geben Auskunft

Diverse classi provenienti da tutta la Svizzera per un totale di 140 allievi hanno espresso le loro opinioni al riguardo dell'insegnamento della grammatica. Quasi senza eccezioni hanno messo in evidenza l'importanza della grammatica quale base per la lingua e quale punto di riferimento per mettere ordine nella molteplicità d'informazioni linguistiche. Ciò vale non solo per lo scritto, ma anche per l'orale: "la grammatica è importante per farsi capire bene". Oggetto di critica è per contro la tendenza al perfezionismo di taluni insegnanti che pretendono di spiegare tutto e far apprendere tutto attraverso la grammatica. Dalle risposte che non variano molto in base all'età, alla regione linguistica o alla lingua appresa, si evince in ogni caso che gli studenti sono in grado di fornire giudizi anche differenziati sull'insegnamento e di riflettere sul proprio apprendimento. (red.)

Fremdsprachenlehrer befragen heute ihre Schüler schon einmal nach ihren Wünschen, wenn es um die Wahl der Lektüren, um das Datum der nächsten Klassenarbeit oder um einen Schüleraustausch geht. Offenbar aber herrscht stillschweigende Übereinkunft darüber, dass Grammatik integrierender Bestandteil des Unterrichts ist - und dass die Schüler deshalb auch gar nicht aufgefordert werden, ihr Einverständnis kundzutun oder ihr Desinteresse auf direkte Weise auszudrücken. Entgegen dieser Tradition haben wir versucht, von Gruppen verschiedenen Alters und aus verschiedenen Sprachregionen der Schweiz ihre Einstellung zum Grammatikunterricht zu erfahren: eine 7. Klasse im Genfer Cycle d'Orientation de la Gradelle (DaF), eine 11. Klasse am Collège Claparède in Genf (DaF), eine 11. und eine 12. Klasse im Liceo Cantonale in Bellinzona (DaF), eine 11. und 12. Klasse in der Kantonschule Rychenberg in Winterthur (Englisch als Fremdsprache) sowie eine 11. und zwei 12. Klassen der Kantonsschule Enge in Zürich (Französisch als Fremdsprache), insgesamt rund 140 Schüler. Die einzelnen Punkte wurden in der Gruppe besprochen und/oder mittels Fragebogen schriftlich beantwortet; es ist deshalb nicht auszuschliessen, dass einige Meinungen "Schule machten" und von Kameraden gegenseitig übernommen wurden. Ebenso ist damit zu rechnen, dass eine solche informelle Umfrage Überzeugungen vehikuliert, die nicht immer (nur) die Meinung der Befragten widerspiegeln, sondern eine Mischung von all dem darstellen, was sie von Lehrern, Eltern usw. gehört ha-

ben. Die folgende Auswertung kann deshalb keinerlei Allgemeingeltung beanspruchen, indessen vielleicht eine Tendenz anzeigen.

Fast ausnahmslos sind sich die Lernenden einig, dass Grammatik wichtig ist, sozusagen als die Basis einer Sprache, als Bezugspunkt, der hilft, Ordnung in eine sonst viel zu grosse Zahl von Einzelinformationen zu bringen. Ganz wenige Zweifler - sowohl bei den jüngeren als auch bei den älteren - argumentieren, zum Sprachenlernen brauche man in erster Linie Wörter, und statt sich (zu) viel mit Grammatik zu beschäftigen, solle man lieber intensiv zuhören und selbst viel sprechen. Gerade in differenzierteren Antworten wird auf die sprachlichen Aktivitäten verwiesen, für die grammatische Kenntnisse grundlegend seien. Ältere Schüler machen hierbei sogar mehrfach methodische Vorschläge. Naturgemäss divergieren die Meinungen in der Frage, für welche Kompetenzbereiche Grammatik eine wesentliche Funktion hat. Dennoch scheint den meisten die Bemühung um normgerechte sprachliche Formulierungen vor allem beim Schreiben von Texten sinnvoll und nützlich zu sein. Manchmal wird auch der kommunikative Wert von Grammatikkenntnissen hervorgehoben ("Grammatik ist wichtig, um gut verstanden zu werden" oder auch "um korrekt kommunizieren zu können"). Einige jüngere Schüler sehen eine direkte Verbindung zwischen bestimmten Grammatikkapiteln und deren Inhalt ("die Verbformen sind wichtig, damit man weiss, was passiert"), während die älteren öfter fordern, Grammatik als Mittel und nicht als Ziel zu sehen



Labirinto della Cattedrale di Amiens.

und bei schwierigen Strukturen zwischen produktiver und rezeptiver Kenntnis zu unterscheiden (auch wenn sie sich nicht dieser Fachterminologie bedienen).

Die allgemeine Frage, was den Lernenden am Grammatikunterricht gefällt oder missfällt, bringt Antworten hervor, die immer wieder auf die Lernbarkeit von Sprachen abzielen. Als positiv erachten die Schüler Regeln, die kurz, klar und schnell verständlich sind sowie Formen und Strukturen, deren Funktion leicht erkennbar ist und die auch so vermittelt werden. Auf der negativen Seite - quasi spiegelbildlich - stehen für sie diejenigen Bereiche der Grammatik, deren System komplex und deshalb schwer durchschaubar ist (Adjektivdeklination, Regeln zur Verbstellung). Weiterhin wird der Hang der Lehrer nach zu grossem Perfektionismus kritisiert, aus dem heraus alles erklärt und gelernt werden soll. Zu starke

Theorielastigkeit und das Fehlen eines vernünftigen Transfers auf konkrete Anwendungssituationen wird wiederholt negativ markiert. Manche Schüler bemängeln schliesslich, dass man ihnen nicht genug Zeit lässt, um sich mit neuen grammatischen Themen vertraut zu machen. Könnte man daraus schliessen, dass diese Lerner intuitiv die Differenz zwischen Sprachwissen und Sprachkönnen erfahren haben, es aber noch nicht wagen, gegenüber den Unterrichtenden für einen persönlichen Lernstil und -rhythmus einzutreten?

Es mag erstaunen, wenn bei der Frage, welche Methode am besten hilft, um grammatische Regularitäten zu assimilieren, die meisten doch wieder "das Lernen der Regeln" angeben, oft in Verbindung mit dem Rat, viele Übungen zu machen und Texte zu schreiben. Diese Schüler haben wohl gemerkt, dass sie bei der schriftlichen Produktion mehr Zeit auf die Pflege

des sprachlichen Ausdrucks verwenden und so Form und Inhalt besser ins Gleichgewicht bringen können, besonders wenn es ihnen erlaubt ist - wie hin und wieder vorgeschlagen -, eine Grammatik selbständig zu konsultieren. Um eine solche Sprachbewusstheit zu fördern, akzeptieren sie sogar kontinuierliche Korrekturen durch Lehrer und Kameraden, die nirgendwo als unangenehm gebrandmarkt werden.

Was lässt sich aus diesen Beobachtungen gewinnen? Zunächst sind in der Einschätzung der Bedeutung von Grammatik durch die Lerner wenig Unterschiede gemäss Alter, Sprachregion oder der zu lernenden Fremdsprache festzustellen. Die Antworten belegen zudem deutlich, dass Schüler durchaus fähig sind, das Unterrichtsgeschehen nuanciert zu beurteilen und ihr eigenes Lernen zu reflektieren. Diese Einsicht müssten neuere Lehrwerke, die gleichermaßen auf Fremd- und auf Selbstevaluation vorbereiten wollen, vermehrt nutzen, sofern sie das nicht schon als Teil des autonomen Lernens in ihr Gesamtkonzept integriert haben (im Anschluss an die Anregungen des Europäischen Sprachenportfolios). Auch unwillige Schüler, die den Grammatikunterricht nicht mögen, weil ihnen die Sprache, die sie lernen sollen, zu schwer scheint - erwartungsgemäss geht es hier besonders um Deutsch und Französisch -, können so vielleicht doch noch aus ihrer Ecke hervorgeholt werden, bevor ihre Kenntnisse ganz zu fossilieren drohen.

Hannelore Pistorius unter Mitwirkung der Klassen/Gruppen der oben genannten Schulen sowie der KollegInnen: Sigrid de Pury (Genf), Urs Dudli (Bellinzona), Martine Grosjean (Zürich), Judith Rohner (Genf) und Markus Wettstein (Winterthur).

Hannelore Pistorius

DaF-Lehrerin i.R., Mitglied der *Babylonia*-Redaktion, verantwortliche Herausgeberin dieser Nummer.

Martin Parrott
Cheshunt

What grammar should we teach?

Dopo aver indicato che in fondo alla domanda “quale grammatica dobbiamo insegnare?” vi è una risposta apparentemente banale e cioè quella di cui gli studenti hanno bisogno, l'autore si sofferma sull'importanza dell'aspetto grammaticale, in particolare quello sintattico, per la comprensione. Sin dagli inizi dell'apprendimento è essenziale concentrare la propria attenzione anche sulla sintassi di costruzioni complesse così da affinare la sensibilità e la capacità di riflettere sulla lingua. Facilitati in questo compito sono ovviamente gli insegnanti plurilingui. (red.)

The simple answer to this question is that we should teach what our learners need, and are ready to learn in order that they can understand and express themselves in speaking and writing as they wish to do so. This, to a great extent, is what experienced teachers with small groups of students do – noticing, diagnosing, helping and teaching opportunistically and remedially.

However, there are a number of constraints on teachers' ability to make decisions about what to teach in this way. The first is that inexperienced teachers naturally and inevitably rely on their coursebooks for the grammatical (linguistic) content of their teaching – they teach the grammar as it is parcelled up and presented in and by the coursebook. Secondly, teachers of large classes (30+) barely have the luxury of 'noticing' and 'diagnosing' their learners' needs, let alone have the possibility of responding individually to the diversity within a group. And lastly, what even experienced teachers 'notice' is conditioned by their experience of the materials they have used (and the courses they have attended) – they will 'notice' within a framework of reference – those features of grammar with which they are familiar.

It has become something of a cliché to criticise coursebooks written over the last 30 years for an obsessive and largely exclusive focus on verb forms (tenses, conditionals, passives, reported speech). The reasons for this obsession, however, are rarely explored, and I would like to suggest that the origin of this obsession is intimately linked to the growth of monolingual English teaching – the shift from bilingual teachers teaching linguistically homogenous groups to the native speaker teaching multilin-

gual groups. A cadre of teachers (and ultimately an entire industry of materials writers, publishers and teacher trainers) developed whose knowledge and understanding of grammar was shaky. If they had studied any foreign language at all, it would probably have been a European language, where, unlike English, verbs are inflected both for person and for tense, and thus require considerable attention. Their partial understanding of grammar evolved into a model which has become widely accepted, and which has in many parts of the globe replaced the wisdom and expertise that illuminated earlier but less glossy local publications.

Unlike some of the more radical members of the ELT profession, I don't believe that we should *not* teach these features of the verb phrase. I do however, believe that this is not enough. A couple of years ago I carried out an extensive (though not particularly scientific) survey of learners' views on the grammar they were taught and the grammar they needed. One of the clear patterns that emerged is encapsulated in the following:

'I can manage short sentences but I can't string sentences together.'

I need grammar to link all the bits.'

I understand all the words but when I read I just don't see what they are doing there and what it all means.'

In other words, what these learners need is syntax! They also need grammar not only to speak and write, but in order to *understand*.

From an early stage we need to teach features of complex sentence construction: to focus on the use of linking devices, on what different kinds of subordinate clause look like and what happens when we put them to-

The article first appeared in ETAS AGM Journal Nov. 01.; permission of reprint given by the author.

gether, how we do this and what happens when ellipsis (missing grammatical bits out) and substitution (putting in words to stand for something else) muddies the waters of comprehension on the one hand and allows learners to express themselves precisely and concisely on the other. To help learners with difficulties in comprehension and production, we need, systematically and from an early stage, to explicate the grammar of texts (spoken as well as written), showing how clauses relate together and, depending on the age and educational background of the learners, we may want to teach the metalanguage which enables us to talk about these features. Learners need to read and listen to texts way beyond their level of production in terms of grammatical complexity, and to identify which bits relate to which and what is missed out.

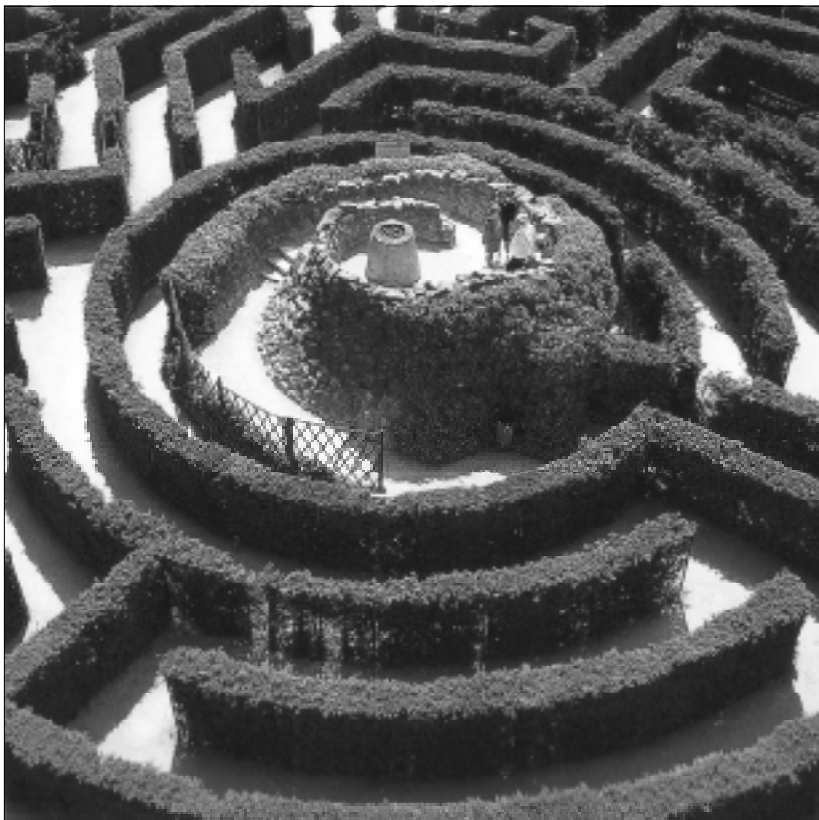
We also need to encourage learners to speak and write at length, and to show them ways of expressing themselves accurately by joining bits together as they should be joined.

Certainly, in the first of these two tasks (explicating the grammar of 'difficult' text), the bilingual teacher of monolingual groups has a huge advantage and they may want to dig out those locally produced bilingual materials of a previous era that taught syntax. But even the monolingual teacher and the teacher of multilingual groups can help learners far more than is often done by extending his/her understanding of grammar and by building this understanding into his/her teaching.

Embrace the syntax of complex sentence construction!

Martin Parrott

currently teaches English to 11-18 year olds at West Hatch High School in Essex. He was Director of Teacher Training at International House and has taught in North Africa, China and Latin America, and at the University of London. He has written and produced radio programmes for English teachers, and is author of "Tasks for Language Teachers" and "Grammar for English Language Teachers" (CUP) for which he was awarded in 2001 the Duke of Edinburgh English Speaking Union prize for the best ELT book.



Labirinto di Leeds Castle.

Heinz Hafner
Frauenfeld

Für einen effizienten Grammatikunterricht - gezielt und autonomiefördernd

Malgré l'importance accrue que l'enseignement du français a prise depuis les années 50 en Suisse alémanique, il manque une certaine concertation entre les différents degrés et écoles. C'est ainsi que des points de grammaire jugés particulièrement importants et difficiles à maîtriser sont traités à plusieurs reprises, de l'école primaire au secondaire I et même II, sans référence à l'enseignement précédent. Cet état des choses ne contribue guère à la motivation d'apprentissage et réduit fortement l'efficacité des cours, car on indique implicitement aux élèves qu'ils ne peuvent pas faire des progrès notables dans cette branche. Pour sortir de cette impasse, il faudra deux mesures: s'orienter sur des standards transparents et bien définis (comme ceux établis dans les niveaux du PEL) et suivre un concept didactique concerté entre tous les degrés, d'une méthode plutôt communicative et "fonctionnelle" à l'Ecole primaire et en partie au secondaire I, à une méthode plus "structurelle" au secondaire II, tout particulièrement dans les écoles professionnelles pour lesquelles des moyens d'enseignement adéquats manquent encore largement. Pour parer à la situation, l'auteur de cet article a élaboré avec ses étudiants de l'Université de Zurich, futurs enseignants de la filière professionnelle, un "Répertoire de français" qui permettra un apprentissage autonome et différencié.

Wer über Fremdsprachendidaktik nachdenkt, erliegt zunächst der Versuchung, allgemein verbindliche Einsichten oder gar feste axiomatische Erkenntnisse gewinnen zu wollen. Die Erfahrung belehrt uns eines Besseren: Die Fremdsprachendidaktik kann als ein pures "compendium d'erreurs successives contradictoires", begriffen werden. Dieses auf die Medizin gemünzte Bonmot stammt aus Prousts "Recherche".

Dennoch sei es "la suprême folie", nicht auf sie zu bauen, denn "de cet amoncellement d'erreurs se sont dégagées à la longue quelques vérités"¹. Der Fremdsprachenunterricht Französisch, und damit auch dessen Didaktik, hat in weiten Teilen der Deutschschweiz seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges beträchtlich an Bedeutung gewonnen. Man erinnere sich etwa an den Ausbau des Französischunterrichts auf der Sekundarstufe I, die Einführung des so genannten "Frühfranzösisch" auf der Primarstufe oder an die Konsolidierung des Französischen als Maturitätsfach.

Drei Gründe lassen sich für diese erfreuliche Entwicklung nennen:

1. Die zunehmende wirtschaftliche Bedeutung von Fremdsprachen allgemein.
2. Die staatspolitische Bedeutung der drei Fremdsprachen Italienisch, Französisch und Deutsch in der Schweiz.
3. Die Bedeutung der Fremdsprachen in einem Europa, das bestrebt ist, sich zusammenzuschliessen und gleichzeitig seine Zusammenarbeit konzeptuell auf einer dosierten Vielsprachigkeit abstützt. So ist

vorgesehen, dass jede Europäerin und jeder Europäer mit Volksschulabschluss zwei Fremdsprachen beherrschen soll, neben Englisch eine zweite Landessprache oder die Sprache eines Nachbarlandes.

Trotz dieser Akzeptanz mögen sich Bedenken bezüglich der Effizienz des Fremdsprachenunterrichts Französisch aufdrängen. So werden beispielsweise gewisse Kapitel der Grammatik im Verlauf einer Schulkarriere mehrmals eingeführt, etwa zuerst in der Primarschule, dann auf der Sekundarstufe I und später allenfalls noch auf der Sekundarstufe II. Diese in der Regel kaum aufeinander abgestimmten Wiederholungen sind vor allem für jene Lernenden wenig ermunternd, die Französisch nicht als eines ihrer Lieblingsfächer bezeichnen, die aber sehr wohl motiviert sind, diese Fremdsprache zu lernen und später als Verkäufer oder Ingenieurin, als Berufsleute also, in französischsprachigen Landesteilen der Schweiz, in Frankreich, in Kanada oder Afrika Nutzen aus dem Unterricht zu ziehen.

Werden Lernende mehrmals in die gleichen Sachgebiete mit ähnlichen Methoden eingeführt, resultiert bei vielen daraus häufig die falsche Einsicht, es liessen sich in diesem Fach keine Fortschritte erzielen. Sie fühlen sich überfordert. Andere sind unterfordert. Insgesamt führt ein solches redundantes Lehrvorgehen zu einer falschen und aufwändigen Lernsozialisation. Die Verantwortung für das Lernen wird von den Lernenden auf das Fach ("Französischgrammatik ist schwierig; die Regeln sind nicht 'lo-

gisch'!) oder auf die Lehrperson ("die Grammatikerklärungen von X sind nicht klar!") projiziert. Häufig reagieren Lehrpersonen mit einer nochmaligen Erklärung des Sachverhalts. Dadurch wird bei den Lernenden die Erwartung aufgebaut bzw. verfestigt, alles Wesentliche würde mehrmals und in mehr oder weniger zufälliger Form an sie herangetragen.

Um solche Fallstricke eines ineffizienten und damit wenig motivierenden Unterrichts zu vermeiden, sind zwei Massnahmen von Bedeutung.

Zum einen wurden in den letzten zwanzig Jahren die Standards des europäischen Sprachenportfolios erarbeitet. Erst im vergangenen Jahr hat die Eidgenössische Erziehungsdirektorinnen und -direktorenkonferenz (EDK) ihren Willen bekräftigt, den Unterricht vermehrt und nachhaltig auf Standards ausrichten zu lassen. Gelingt es in den kommenden Jahren tatsächlich, Standards zu erarbeiten und zu implementieren, so wird es den Lernenden mehr und mehr möglich sein, ihre Lernfortschritte bewusst wahrzunehmen, zu reflektieren und sie unter Mithilfe der Lehrenden gezielt weiter auszubauen. Standards schärfen die Wahrnehmung für Lernziele und -inhalte. Den Lehrenden helfen sie zu verdeutlichen, welche Art von Kenntnissen und Übungsanordnungen notwendig sind, damit die Lernenden sich in ihrer Sprachkompetenz weiter zu entwickeln vermögen.

Zum anderen drängt sich eine grundsätzliche Überlegung zu dem Fremdsprachencurriculum Französisch auf. Dieses leidet gegenwärtig darunter, dass die Lernmethoden über die verschiedenen Schulstufen hinweg wenig aufeinander abgestimmt sind (siehe oben). Vereinfacht gesagt, praktizieren die meisten Lehrkräfte aller Stufen gegenwärtig eine Mischung von funktionalen und strukturalen fremdsprachendidaktischen Ansätzen. Anzustreben wäre eine deutlichere Abgrenzung der Lernmethoden, etwa in der Art, dass in der Primar-

schule und auf der Sekundarstufe I die funktionale Methode überwiegt, auf der Sekundarstufe II, vorab im Grammatikunterricht der beruflichen Ausbildungsgänge, die strukturale.

Damit würde ausserdem an den *Status quo* der Fremdsprachendidaktik für die Sekundarstufe I angeknüpft. Im Französischunterricht setzten sich nach dem Zweiten Weltkrieg in der Schweiz zunächst auf der Sekundarstufe I Lehrwerke durch, die auf einer strukturalen Methode basierten, so etwa das sehr erfolgreiche Lehrbuch von Otto Müller "La belle aventure". Diesen Lehrmitteln ist, bei aller Vielfalt, eigen, dass Vokabular, Morphologie und Syntax in einer Art Baukastensystem Schritt für Schritt vermittelt werden. Einfache Übungssätze mit klarer syntaktischer und morphologischer Ausprägung helfen, die jeweils thematisierten Sprachmuster einzuprägen. Den Lernenden ist klar, woran sie arbeiten. Allfällige zusammenhängende Texte dienen lediglich der Veranschaulichung der sprachlichen Muster.

Mit dem 1976 publizierten Bericht "Un niveau Seuil"² setzt der funktionale Sprachunterricht ein und ergänzt bzw. verdrängt teilweise den strukturalen. Im Mittelpunkt des funktionalen Sprachunterrichts stehen Kommunikationsbedürfnisse, welche sich im Kontext von Situationen und Rezeptionserwartungen ergeben. Die Lehrmittel skizzieren solche (zugegebenermassen künstlichen) Kommunikationsbedürfnisse und Situationen, sie regen dazu an, diese nachzuvollziehen, darüber zu sprechen und sie auf ihre sozialen und grammatischen Strukturen hin zu durchdringen. Sprachtheoretisch werden die Kenntnisse in Form von Sprechakten gebündelt, welche ihrerseits auf bestimmte grammatikalische Gegebenheiten rückverweisen. Curricular entscheidend ist bei diesem didaktischen Ansatz nicht der grammatische Bau der zu erlernenden Fremdsprache, es sind vielmehr die Sprechakte, die mit ihr be-

wältigt werden können. Das führt in einigen Lehrmitteln, z.B. bei "ON Y VA", zu einer Parzellierung des grammatischen Gerüsts, welches eine Sprache zusammenhält. Die Lernenden erwerben sehr wohl kommunikative Strategien, können aber die grammatikalischen Hintergründe nur bedingt nachvollziehen, welche die Umsetzung der kommunikativen Strategien erfordern. Die Lernenden können ihr grammatisches Grundwissen nicht selbsttätig und gezielt erweitern, weil ihnen ein übergeordneter Bezugsrahmen fehlt.

Die modernen Lehrmittel der Sekundarstufe I, wie etwa "ENVOL", verbinden funktionale und strukturale Ansätze miteinander. Das führt zu einem abwechslungsreichen und klar strukturiertem Unterricht, der allerdings zeitintensiv ist und hohe Anforderungen an die Lehrkräfte stellt.

Für den Fremdsprachenunterricht an den weiterführenden Schulen der Sekundarstufe II ergibt sich folgende Situation: Idealerweise ist dort der strukturale Grammatikunterricht markant zu positionieren. Er hilft, die funktional erworbenen Kenntnisse der Lernenden gezielt zu bündeln, zu repetieren und zu üben. Ein nochmaliges funktionales Vorgehen ist erstens in curricularer Hinsicht wenig sinnvoll, wie weiter oben dargelegt wurde, zweitens fehlt die dafür erforderliche Zeit. Letzteres trifft vor allem auf die beruflichen und berufsmaturitären Schulen zu.

Die auf einem funktionalen Sprachenlernen basierenden Lehrmittel wie "PONT NEUF" und "FACETTES" können diesen Anspruch nur bedingt erfüllen. Sie enthalten zwar anregende Grammatikübungen, vermitteln alles in allem aber wenig Einblick in den Gesamtbau der französischen Grammatik.

Ausgehend von dieser Sachlage wurden im Rahmen eines Projektes in der Lehrveranstaltung "Französischdidaktik" des Höheren Lehramts für Berufsschulen an der Universität Zü-

rich Grundsätze für ein Grammatiklehrmittel für die Sekundarstufe II³ erarbeitet:

- Das Lehrmittel richtet sich an die Sekundarstufe II.
- Die wichtigsten Grammatikkenntnisse werden knapp theoretisch eingeführt und anschliessend umfassend geübt. Im Zentrum stehen diejenigen Grammatikbereiche, die erfahrungsgemäss Mühe bereiten (vgl. Abb.).
- Die Lern- und Übungsinhalte werden weitgehend auf das europäische Sprachenportfolio abgestimmt⁴, so dass ein gezieltes Repetieren gemäss Schwierigkeitsgrad mit Bezug auf die Niveaus des Sprachenportfolios (A1, A2, B1, B2) möglich wird (vgl. Abb.)
- Deshalb eignet sich das Lehrmittel, um die Abschlüsse in Französisch in den Berufs- und Berufsmaturitätsschulen vorzubereiten. Im gymnasialen Unterricht bietet das Lehrmittel die Möglichkeit, die wichtigsten Grammatikbereiche im Überblick zu repetieren und nochmals zu üben.
- Des Weiteren kann es zur Vorbereitung auf die DELF-Zertifikate eingesetzt werden. Letztere prüfen zwar schwergewichtig kommunikative Kompetenzen, setzen aber gleichzeitig umfassende Grammatikkenntnisse voraus.
- Die einzelnen Kapitel haben immer den gleichen Aufbau:
 - (1) Theoretische Einführung
 - (2) Übungssätze (Französisch – Lückentexte, in kleine Geschichten eingebaut)
 - (3) Übungssätze (Französisch – Lückentexte, isoliert)
 - (4) Einfache Übersetzungsübungssätze Deutsch – Französisch
 - (5) Fragen zur Theorie (Lücken- oder “Choix-multiple-Fragen”)
 - (6) Lernspiel
- Alle Übungen können selbstständig gelöst werden. Damit ist es möglich, im Französischunterricht
 - ♦ weite Teile der Grammatik in Form von Hausaufgaben repetieren zu lassen

- ♦ binnendifferenziert vorzugehen, indem z.B. einige Lernende einen mündlichen Test im Sinne des Europäischen Sprachenportfolios absolvieren und die anderen still mit Grammatikübungen beschäftigt werden. Eine solche Binnendifferenzierung kommt insbesondere Lernenden des beruflichen Bereichs entgegen, sind diese es doch gewohnt, Aufgaben im Lehrbetrieb in eigener Verantwortung zu lösen.
- Die Übungen sollen von den Lernenden selbst korrigiert werden können, die Lehrkraft soll aber selbst bestimmen, in welcher Art die Korrektur erfolgen soll. Deshalb wurden die Lösungen in einem speziellen Lösungsband abgedruckt.
- Die Übungen 2, 3 und 4 finden sich auf der CD-ROM und können selbstständig mit Computer geübt werden (mit allen Nach- und Vorteilen, welches dieses Medium im Fremdsprachenunterricht bietet). Ausserdem enthält die CD-ROM noch weitere Übungssätze (Französisch – Lückentexte, isoliert).

Die Autoren verbinden mit dem Lehrmittel den Wunsch, etwas zur Verwirklichung der “quelques vérités”⁵ in der Fremdsprachendidaktik und zu einem effizienten und damit motivierenden Französischunterricht auf der Sekundarstufe II beigetragen zu haben.

Anmerkungen

¹ Proust, Marcel (1978): *A la recherche du temps perdu*, Paris, Gallimard, édition de la Pléiade, Band 2, p. 298f.

² Coste, Daniel et. al. (1976): *Un niveau Seuil*, Paris, Didier / Hatier.

³ Hafner, Heinz/ Horak, Philippe / Kuster, Ursula und Spescha, Luzian (2003): *Französisch Repetitorium Grammatik*, Schulbuch, Bern: hep-Verlag, 170 Seiten; Lösungsband 30 Seiten.

CD-ROM mit ergänzenden Übungen im REVOCA-Sprachsoftwareformat erscheint im Frühling 2004.

⁴ Das europäische Sprachenportfolio enthält kaum Angaben zu den Kompetenzen im Bereich Grammatik; vgl.: Schneider G., B. North und L. Koch (2001): *Europäisches Sprachenportfolio*, Bern, Berner Lehrmittel- und Medienverlag.

⁵ Vgl. das obige Proust-Zitat.

Abbildung: Inhalte des Lehrmittels “Französisch Repetitorium Grammatik”

A1	Der einfache Aussagesatz
A1	Der Befehl
A1	Einfache Zahlen und Zeitbezeichnungen
A1	Ersetzungsregeln und Angleichung: Pronomen <i>le, la, leur, y, en</i>
A2	Einfache Fragen
A2	Eingleichung von Adjektiven und Partizipien
A2	Relativanschluss <i>qui</i> und <i>que</i>
A2	Relativanschluss <i>ce qui</i> und <i>ce que</i>
A2	Der Teilungsartikel (<i>L'article partitif</i>)
A2	Adjektiv und Adverb I: Bildung und Platz im Satz
A2	Adjektiv und Adverb II: Steigerung
A2	Das Conditionnel I: Der Konditional im Wunschsatz
B1	Der Subjonctif I (Wille, Gefühl und unpersönliche Wendungen; passive Beherrschung der Formen)
B1	Das Conditionnel II: Der reale Konditionalsatz
B1	Das Conditionnel III: Der irrealer Konditionalsatz der Gegenwart
B1	Indirekte Rede/Frage I mit dem Einleitungssatz in der Gegenwart
B2	Der Subjonctif II: Wille, Gefühl und unpersönliche Wendungen, Konjunktionen, Zweifel, Verben des Sagens und Denkens
B2	Erzählen: der Wechsel von <i>Imparfait</i> und <i>Passé composé</i>
B2	Conditionnel IV: Der irrealer Konditionalsatz der Vergangenheit
B2	Die Datumsangabe
B2	Indirekte Rede/Frage II mit dem Einleitungssatz in der Vergangenheit

Heinz Hafner

ist Lehrer für Französisch und Deutsch an der Kantonschule Frauenfeld und an der Berufsmittelschule Zürich sowie Lehrbeauftragter am Höheren Lehramt für Berufsschulen der Universität Zürich für Französischdidaktik. Dort wurden im Frühlingsemester 2002 der Einsatz von Software im Grammatikunterricht schwergewichtig thematisiert und ein Projekt für ein Lehrmittel erarbeitet, dessen Ergebnis “Französisch Repetitorium Grammatik” ist.

Daniel Elmiger
Neuchâtel

Wie grammatisch ist geschlechtergerechter Sprachgebrauch?

Die Auswirkungen der feministischen Sprachkritik auf die Grammatikschreibung*

La critique féministe du langage, qui a dénoncé depuis la fin des années 1970 des asymétries à la fois aux niveaux du système de la langue, de sa description ainsi que de son usage, n'est pas restée sans influence sur les pratiques lexicographiques et les descriptions grammaticales. En effet, les grammaires récentes montrent que les critiques ainsi que les débats qui les ont suivies ont été entendus: la description des noms communs de personnes ainsi que les passages sur la genericité de formes masculines s'en font notamment l'écho. A l'exemple d'une nouvelle édition de la grammaire de Duden (1998), on peut ainsi constater que la description grammaticale reflète le souci de donner des réponses aux problèmes soulevés par la critique féministe, mais que ces réponses sont empreintes d'une vision quelque peu prescriptive qui ne tient pas compte de solutions originales qui sont attestées depuis longtemps dans l'usage (p.ex. la forme générique LehrerInnen).

In welcher Form hat die feministische Sprachkritik Eingang in die moderne Grammatikschreibung¹ gefunden? Ein Blick zurück zeigt, dass zum Teil schon vor den ersten kritischen Arbeiten gegen ein als sexistisch kritisiertes Sprachsystem bzw. gegen den daraus resultierenden Sprachgebrauch (z. B. Trömel-Plötz, 1978) und den ersten "Richtlinien zur Vermeidung sexistischen Sprachgebrauchs" (Hellingner et al., 1980) in den Bereichen Sprachbeschreibung und Sprachkodifizierung (Linguistik, Wörterbücher, Grammatiken, Lehrmittel, etc.) stossende Asymmetrien festgestellt wurden (so etwa Römer, 1973). Dabei zeigte sich, dass die – vorwiegend von Männern geschriebenen – linguistischen, lexikografischen und grammatischen Hilfsmittel oft aus einem androzentrischen Blickwinkel heraus geschrieben worden waren, in denen Frauen – wenn überhaupt – oft in stereotyper oder verzerrter Darstellung vorkamen (z. B. Pusch, 1983). Grammatiken – wie auch Wörterbücher – werden heute aus einem meist eher deskriptiven als präskriptiven Standpunkt heraus verfasst. Allerdings kann ihnen eine präskriptive Wechselwirkung mit den BenutzerInnen solcher Hilfsmittel nicht abgesprochen werden: Geschrieben wird (nur) so, wie es in der Grammatik bzw. im Wörterbuch steht. Insbesondere im öffentlichen, nichtprivaten Sprachgebrauch ist der Anspruch auf eine der Norm entsprechende Sprache gross. Kodifiziert wiederum wird nur, was auch tatsächlich mündlich und schriftlich belegt ist. Somit schaf-

fen sich – zumindest bis zu einem gewissen Grad – die Grammatikschreibung und die Lexikografie ein sich selbst bestätigendes und reproduzierendes Korpus. Dieser sich selber erhaltenden Stabilität stehen auf der anderen Seite natürlich Innovationen in der Sprache gegenüber, die sich mehr oder weniger spontan durchsetzen (z. B. modische Neologismen), oder die auch explizit geplant und gefördert werden können. Letzteres ist kennzeichnend für die feministische Sprachkritik, die einen klar normativen und sprachplanerischen Anspruch hat, auch wenn sie nicht einfach "von oben" – etwa von politischen Gremien – durchgesetzt wird, sondern insbesondere auch "von unten", von den einzelnen Sprachbenützerinnen und Sprachbenutzern angewendet wird. Ob die feministische Sprachkritik in der neueren Grammatikschreibung Spuren hinterlassen hat, hängt vor allem von zwei Faktoren ab: einerseits muss sowohl die feministische Kritik als auch die sich daraus ergebende fachliche Diskussion zur Kenntnis genommen werden und andererseits müssen im Sprachgebrauch Veränderungen festgestellt werden, die eine Modifizierung der Sprachgebrauchsregeln nahelegen bzw. erforderlich machen. Diese beiden Punkte sollen anhand der Duden-Grammatik, die 1998 in einer neu bearbeiteten sechsten Auflage erschienen ist, beispielhaft untersucht werden. Im Gegensatz zu anderen neueren Grammatiken (wie Zifonun et al., 1997 oder Eisenberg, 1998-1999) ist die Duden-Gramma-

tik wohl auch für ein breiteres, nicht fachlich gebildetes Publikum ein Referenzwerk; ausserdem bietet sie den Vorteil, dass sie mit früheren Auflagen verglichen werden kann und so einen Einblick in den konkreten Verlauf der Kodifizierungspraxis erlaubt. Ein Blick ins Literaturverzeichnis zeigt, dass in der Duden-Grammatik die feministische Kritik bzw. Arbeiten, die sich aus anderen Blickwinkeln mit derselben Thematik beschäftigen, rezipiert worden sind: so werden in der Bibliografie Arbeiten von Pusch, Schoenthal, Sieburg und Trömel-Plötz erwähnt. Im Kapitel 3.2.1 (*Das Genus von Substantiven bestimmter Sachgruppen / Personenbezeichnungen*) werden mit Grabrucker und Häberlin/Schmid/Wyss auch noch andere prominente Vertreterinnen der Sprachkritik genannt; erwähnt wird auch der *Leitfaden zur sprachlichen Gleichbehandlung im Deutschen* der schweizerischen Bundeskanzlei. Welche Spuren in der eigentlichen Grammatikschreibung hat die Rezeption dieser Literatur gezeitigt? Ein Vergleich mit der 4. Auflage (1984) macht deutlich, dass sich bei der Frage des Zusammenhangs zwischen Genus und Sexus eine Verschiebung

in Richtung feministischer Kritik abzeichnet. 1984 wurde ein Zusammenhang noch grundsätzlich negiert: "Eine Parallelität von Genus und Sexus (von grammatischem und natürlichem Geschlecht) besteht nicht [...]. Beispielen wie *der Mann, die Frau* steht eine Fülle von Substantiven ohne Übereinstimmung von Genus und Sexus gegenüber." (Duden, 1984: 199). In der neuesten Auflage wird das Thema um einiges differenzierter angegangen: "Solchen Beispielen wie *der Mann, die Frau*, in denen eine Übereinstimmung zu beobachten ist, stehen wenige andere Beispiele gegenüber, bei denen Genus und Sexus nicht übereinstimmen, etwa *das Weib, das Mädchen, das Fräulein*. Im engeren Bereich der Personenbezeichnungen freilich [...] ist tatsächlich eine weitgehende Übereinstimmung gegeben." (Duden, 1998: 198). Diese grundsätzliche Entsprechung von Genus und Sexus stützt somit indirekt die feministische Forderung nach konsequentem Gebrauch femininer Formen, wenn sie sich auf Frauen beziehen (so etwa *Frau Professorin, Ministerin* statt *Frau Professor, Minister*). Dasselbe ist laut Duden-Grammatik auch bei den Indefinitpronomen *jemand* und

niemand möglich, wo das grammatische und das biologische Geschlecht einander entsprechen können, also neben *Sie ist* jemand, der *gern Bücher liest*.

auch: *Sie ist* jemand, die *gern Bücher liest*.

Auch im Kapitel *Kongruenz hinsichtlich des Genus bei Personen- und Berufsbezeichnungen* zeigt sich der Einfluss der "[sprachlichen] Gleichstellung" (wie sie in der Duden-Grammatik (1998: 748) genannt wird) – ein entsprechendes Kapitel fehlt in der Ausgabe von 1984 noch. Obwohl die generische Verwendung maskuliner Formen nicht grundsätzlich in Frage gestellt wird ("Die maskulinen Personen- und Berufsbezeichnungen werden aber auch geschlechtsneutral verwendet" (ebd.)), werden doch zur Bezeichnung von Frauen feminine Personenbezeichnungen empfohlen. Auch bei gemischtgeschlechtlichen Gruppen kommen nicht mehr automatisch generisch gebrauchte Maskulinformen zum Zug: "Im Plural ist die Doppelnennung weiblicher und männlicher Formen die höflichste und eindeutigste Möglichkeit, sich auf weibliche und männliche Personen zu beziehen" (ebd.). Genannt werden auch geschlechtsneutrale Partizipialformen (*die Studierenden, die Angestellten*); andere mögliche Alternativen werden durch den Begriff "Ersatzformen" (1998: 749) zwar erwähnt, indes nicht exemplifiziert. Dass maskuline Formen durch den vermehrten Gebrauch von Doppelformen tendenziell eher spezifisch (maskulin) als generisch interpretiert werden, ist auch der Duden-Grammatik klar. "Zur Vermeidung von Missverständnissen" legt sie folglich in bestimmten, möglicherweise missverständlichen Kontexten den Gebrauch von Doppelformen nahe, sowohl bei Frauen als auch bei Männern:

Tanja Meier war die Erste unter den Ärzten und Ärztinnen, die diese Operation gewagt hat.

Daniel Meier war der Erste unter



Lorenzo Leonbruno, Palazzo Ducale, Mantova.

den Ärzten und Ärztinnen, *der diese Operation gewagt hat.*

Insbesondere im zweiten Fall (wo die Doppelform an die Stelle von ...*der erste Arzt, der...* tritt) zeigt sich eine erhebliche Relativierung gegenüber der herkömmlichen Verwendung maskuliner Formen: Da sie sowohl generisch (Männer und Frauen betreffend) als auch spezifisch (nur Männer betreffend) interpretiert werden können, sollte anstatt eines generisch gebrauchten Maskulinums eine Ersatzform (wie hier die Doppelnennung) gebraucht werden.

Als Alternativen werden in der Duden-Grammatik lediglich Formen genannt, die dem herkömmlichen Sprachgebrauch des Deutschen entsprechen. Neuvorschläge, wie sie von feministischer Seite her propagiert worden sind, finden sich nicht – anders als in der Grammatik von Zifonun et al., in der gleich zwei Neuschöpfungen beschrieben werden:

- Bei der Beschreibung der Indefinitpronomen werden auch neue, alternative Formen wie *frau* und *jedefrau* genannt, die “[i]m Gefolge der feministischen Diskussion” den maskulinen maskulinen Formen beiseite gestellt wurden (1997: 43).
- Eher beiläufig, nämlich als Randbemerkung bei der Beschreibung der Prinzipien der Gross- und Kleinschreibung, kommt “das sogenannte ‘Gleichstellungs-I’ wie in *LeserInnen*, verwendet in einem Teil der Presse und in feministischen Texten”, vor (1997: 262). Dieser Gebrauch der Grossschreibung im Wortinnern wird hier aufgrund seiner “Abtrennungsfunktion” als “kontaminiertes Zeichen” (ebd.) behandelt und nicht als vollwertige Alternative zur Vermeidung generischer Maskulinformen vorgestellt. Auch in der Grammatik von Eisenberg lassen sich Einflüsse der feministischen Kritik nachweisen; zwar nicht im eigentlichen Textteil, sondern in den Übungen, in denen der grammatische Inhalt vertieft werden

kann. Dort wird sogar der sog. “verrückte Pusch-Vorschlag” – wie er von Pusch selber rückblickend genannt worden ist – vorgestellt, ein ziemlich radikaler Reformansatz, der mittels eines einfachen Paradigmas sowohl morphologische als auch semantische Asymmetrien beseitigen soll:

der Lehrer (für einen männlichen Referenten)

die Lehrer (für einen weiblichen Referenten)

das Lehrer (als generische Form)

Es scheint klar, dass Eisenberg diesen Vorschlag nicht empfiehlt, sondern ihn eher als mögliche Grundlage für eine vertiefte Auseinandersetzung mit Fragen der Referenz und der Semantik in der deutschen Sprache betrachtet.

Somit lassen sich in jeder dieser drei konsultierten Grammatiken (Duden, Zifonun et al., Eisenberg) Reflexe der feministischen Sprachkritik bzw. des veränderten Sprachgebrauchs feststellen². Allerdings zeigt sich auch, dass die Rezeption dieser Kritik bisweilen nur partiell erfolgt ist. Ein Beispiel dafür ist der Bereich Wortbildung: Die Motionsendung *-in*, mit der im Deutschen die meisten femininen Personenbezeichnungen gebildet werden, wird oft lediglich als eine neben vielen anderen maskulinen Wortbildungssuffixen (wie *-er*, *-ant*, *-at* usw.) genannt, ohne auf ihre spezifische Funktion einzugehen. In der Duden-Grammatik beispielsweise wird die Movie- rung (hier: die Bildung weiblicher Personenbezeichnung) bei der Beschreibung der Affixe zwar kommentiert (im Kapitel *Die semantische Abwandlung (Modifikation)* (Duden, 1998, 507-508)); später jedoch, wo es um die Bildung von Personenbezeichnungen geht, werden feminine Ableitungssuffixe nur bei *-eur/-euse* sowie bei *-mann/-frau* genannt; die *Geldgeber*, *Agitatoren*, *Präsidenten* und *Millionäre* bleiben als maskuline Formen ohne feminine Entsprechungen (Duden, 1998: 522-529).

Auch das eigentliche Kernthema der

feministischen Kritik, nämlich der Umgang mit generisch gebrauchten Maskulinformen, erhält in neueren Grammatiken noch verhältnismässig wenig Beachtung. Wie schon erwähnt, nimmt sich die Duden-Grammatik des Themas zwar an, bleibt dabei indes sehr vorsichtig und empfiehlt Doppelformen als beste mögliche Ersatzform. Andere, abgekürzte Formen wie *Wissenschaftler/-innen*, *Wissenschaftler(innen)* oder *WissenschaftlerInnen* werden nicht einmal erwähnt und müssen mithin für die Dudenredaktion als irrelevant angesehen werden. Welches sind die möglichen Gründe dafür, dass in diesem zentralen Punkt so wenig Beschreibung bzw. Hilfestellung geleistet wird?

Zum einen gehört das Thema nicht zu den klassischen Bereichen der Grammatikschreibung (Phonetik, Wortarten, Morphologie, Syntax). Sowohl *die Stimmbürger* als auch *die Stimmbürgerinnen und Stimmbürger* oder *das Stimmvolk* sind grammatisch korrekt; um abzuschätzen, welche Form in welchem Kontext am geeignetsten ist, ist grammatisches Wissen oft nebensächlich. Wichtiger für die Entscheidungsfindung sind eher pragmatische und stilistische Erwägungen. Über den tatsächlichen Gebrauch herkömmlicher bzw. neuer Formen ist sehr wenig bekannt. Empirische Studien synchroner wie auch diachroner Natur fehlen bisher weitgehend. Haß-Zumkehr (im Druck) legt zwar eine methodisch wie inhaltlich interessante explorative Studie vor; insgesamt jedoch wurde die tatsächlich erfolgte Veränderung des Sprachgebrauchs in Folge der feministischen Sprachkritik noch kaum je quantitativ untersucht. Bisherige Arbeiten sind eher qualitativ-explorativ oder beschränken sich auf einzelne Textsorten wie Stellenanzeigen (z. B. Oldenburg, 1998). Sogar was die Tendenzen betrifft, gehen die Meinungen auseinander. So meint Antos (1996: 250), das Deutsche dürfte, abgesehen von der “Computer-Terminologie”, “wohl durch

kaum etwas anderes so nachhaltig geprägt und verändert worden sein wie durch den von der feministischen Linguistik ausgelösten Sprachwandel". Für ihn handelt es sich um "ein Beispiel für eine gelungene dezentralisierte, unorganierte und ohne institutionelle Machtmittel erzwungene Sprachplanung" (ebd.). Anderen Stimmen zufolge ist der Höhepunkt der sprachlichen Gleichbehandlung bereits wieder überschritten; stellvertretend dafür der Titel eines Zeitungsartikels: "Frauen sind neuerdings wieder mitgemeint" (Spirig, 2001). Dazu gehören natürlich insbesondere auch all diejenigen, die die ganze Angelegenheit von vornherein als Moderscheinung abgetan hatten. Fest steht, dass die Grammatikschreibung nicht über verlässliches und umfangreiches Forschungsmaterial bezüglich des Gebrauchs von generisch gebrauchten Maskulin- bzw. von Ersatzformen verfügt und dass sie somit weder die eine noch die andere Sicht der Dinge eindeutig stützen kann. Dass es sich jedoch beispielsweise bei der Grossschreibung im Wortinnern (dem so genannten Binnen-I) nicht einfach um vereinzelte Belege handelt, zeigt eine Stichprobe in der Datenbank des Wortschatzlexikons der Universität Leipzig³. Neben den Formen *Student*, *Studentin*, *StudentIn*, *Studenten*, *Studentinnen* und *StudentInnen* wurde auch die Frequenz einiger benachbarter Wortformen erhoben. Dabei zeigt sich, dass die Singularform *StudentIn* nur sehr selten vorkommt, dass aber die Pluralform *StudentInnen* nur unwesentlich seltener Verwendung findet als die feminine Form *Studentinnen* und frequenter ist als zahlreiche andere Wörter (vgl. Tabelle). Daraus lassen sich gewiss keine direkten Konsequenzen für die Grammatik- und Wörterbuchschreibung ableiten, aber Anlass für eine vertiefte wissenschaftliche Auseinandersetzung in diesem Gebiet bieten sie allemal.

Wortform	Frequenz
Stunden	38'382
Stück	29'972
Stunde	19'406
<i>Studenten</i>	19'218
Studie	15'988
Studium	7'522
Stücke	6'634
Studien	5'277
Sturm	5'232
Sturz	4'283
Stufe	4'711
<i>Student</i>	3'117
Stufen	2'376
<i>Studentin</i>	1'444
<i>Studentinnen</i>	833
<i>StudentInnen</i>	802
Stube	754
Stürme	618
Stute	594
Strümpfe	303
Stürze	245
Stuben	237
Stuten	175
Strumpf	82
Stunk	55
<i>StudentIn</i>	16

Hinter der Entscheidung, neue Formen (wie die Wortbildung mit Gross-I-Schreibung) nicht in einer modernen Grammatik zu dokumentieren, kann auch ein indirekter präskriptiver Reflex stehen. Allerdings lässt sich ein solcher, wenn überhaupt, oft nur indirekt nachweisen. Im Falle der Duden-Grammatik wird das Thema zwar nicht erwähnt und somit auch nicht negativ evaluiert. Ablehnende Äusserungen von Mitgliedern der Dudenredaktion sind jedoch anderweitig belegt, etwa von ihrem damaligen Leiter, Günther Drosdowski (in Bickes und Brunner, 1992) oder von Eickhoff (1999: 5), wenn sie schreibt, dass "die Verwendung des grossen I (auch Binnen-I) im Wortinnern weder den alten noch den neuen Rechtschreibregeln" entspricht. "Eine Verwendungsweise wie *MitarbeiterInnen* kann deshalb von der Dudenredaktion nicht empfohlen werden."

Wer sich darüber informieren will, wie man heute grammatisch, stilistisch und pragmatisch korrekt auf Personengruppen Bezug nimmt, findet in den derzeit verfügbaren Grammatiken nur wenig Hilfe. Zumindest teilweise gefüllt wird diese Lücke durch die mittlerweile umfangreiche Ratgeberliteratur in Form von Leitfäden zum geschlechtergerechten Sprachgebrauch die zunächst von feministischer Seite, später zunehmend auch von politischen Instanzen herausgegeben worden sind (vgl. Elmiger, 2000). Darin erfährt man wie frau, auf welche Weise die wichtigsten Klippen beim Verfassen von Texten, in denen Personenbezeichnungen vorkommen, umschifft werden können. Solche Leitfäden sind jedoch oft aus einer explizit parteilichen Warte heraus verfasst, was für viele ein Grund sein kann, sie von vornherein abzulehnen. Auch mag der darin beschriebene geschlechtergerechte Sprachgebrauch manchen immer noch eher als Wunschbild denn als nachvollziehbare sprachliche Alternative vorkommen. Den Status und die Autorität von Grammatiken haben solche Schriften auf jeden Fall kaum.

Als Fazit bleibt festzuhalten, dass sich Grammatiken zunehmend mit Themen befassen, die von der feministischen Kritik aufgegriffen und bisweilen sehr polemisch besetzt worden waren. Abzuwarten bleibt, wie sich zukünftige Grammatiken diesem Thema widmen werden. Es scheint unwahrscheinlich, dass sie sich den Entwicklungen im Sprachgebrauch weiter verschliessen werden, auch wenn gerade im Bereich der Sprachlichen Gleichbehandlung der Grat zwischen deskriptiver Genauigkeit und präskriptiver Bevormundung sehr schmal ist. Wünschbar ist aber allgemein mehr konkrete Hilfestellung – was insbesondere die Bildung und die Verwendung von Personennamen betrifft – und dies sowohl in Grammatiken für Deutsch als Muttersprache als auch in Grammatiken für Deutsch als Fremdsprache.

Anmerkungen

* Herzlichen Dank an Sarah-Jane Conrad für ihre gründliche Lektüre und ihre wertvollen Kommentare.

¹ Berücksichtigt wurden einige neuere Grammatiken, so etwa die Duden-Grammatik (⁶1998; im Vergleich dazu ⁴1984), Eisenberg (1998-1999), Helbig/Buscha (2001) und Zifonun et al. (1997).

² Im Gegensatz dazu wird das Thema in Helbig/Buscha kaum gestreift. Immerhin wird bei der Beschreibung des Genus festgehalten, dass sich "die Kennzeichnung der weiblichen Person mit einer femininen Form (-in, -frau) weitgehend durchgesetzt" hat. (Helbig/Buscha, 2001: 245).

³ Das Korpus besteht aus sechs Millionen Wörtern (bzw. Wortformen) und 15 Millionen Sätzen (<http://wortschatz.uni-leipzig.de/>; Stand: 30. April 2003).

Literaturverzeichnis

ANTOS, Gerd (1996): *Laienlinguistik: Studien zu Sprach- und Kommunikationsproblemen im Alltag; am Beispiel von Sprachratgebern und Kommunikationstrainings*, Tübingen, Niemeyer.

BICKES, Hans / BRUNNER Margot (Hg.) (1992): *Muttersprache frauenlos? Männer-sprache Frauenlos? PolitikerInnen ratlos? - Zwiegespräche zum geschlechtsneutralen Sprachgebrauch*, Wiesbaden, Gesellschaft für deutsche Sprache.

DUDEN. Die Grammatik (1984): 4., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Mannheim / Wien; / Zürich, Dudenverlag.

DUDEN. Die Grammatik (1998): 6., neu bearbeitete Auflage, Mannheim / Wien / Zürich,

Dudenverlag.

EICKHOFF, Birgit (1999): *Gleichstellung von Frauen und Männern in der Sprache*, in: Sprachspiegel: Schweizerische Zeitschrift für die deutsche Muttersprache 55, p. 2-6.

EISENBERG, Peter (1998-1999): *Grundriss der deutschen Sprache*, Stuttgart, Metzler.

ELMIGER, Daniel (2000): *Les guides de féminisation allemands et français: La Suisse au carrefour d'influences différentes*, in: Bulletin VALS/ASLA 72, p. 211-225.

GUENTHERODT, Ingrid / HELLINGER, Marlis / PUSCH, Luise F. / TRÖMEL-PLÖTZ, Senta (1980): *Richtlinien zur Vermeidung sexistischen Sprachgebrauchs*, in: Linguistische Berichte 69, p. 15-20.

HASS-ZUMKEHR, Ulrike (im Druck): *Hat die Frauenbewegung Wortschatzgeschichte geschrieben? Chancen und Probleme korpuslinguistischer Analysen*, in: WENGELER, Martin (Hg.): *Sprachgeschichte nach 1945. Vorträge des Kolloquiums zum 65. Geburtstag Georg Stötzels*, Hildesheim, Germanistische Linguistik.

HELBIG, Gerhard / BUSCHA, Joachim (2001): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*, Berlin [etc.], Langenscheidt.

OLDENBURG, Antje (1998): *Von Arzthelfern, Bauschlosserinnen und anderen Berufstätigen. Zum Gebrauch von Personenbezeichnungen in Stellenanzeigen*, in: Muttersprache 108, 1, p. 67-80.

PUSCH, Luise F. (1983): *"Sie sah zu ihm auf wie zu einem Gott."* *Das Duden-Bedeutungswörterbuch als Trivialroman*, in: Der Sprachdienst 27, 9-10, p. 135-142.

RÖMER, Ruth (1973): *Grammatik, fast lustig zu lesen*, in: Linguistische Berichte 28, p. 71-79.

SPIRIG, Jolanda (2001): *Frauen sind neuer-*

dings wieder mitgemeint, in: Basler Zeitung 3. Januar 2001, p. 20.

TRÖMEL-PLÖTZ, Senta (1978): *Linguistik und Frauensprache*, in: Linguistische Berichte 57, p. 49-68.

ZIFONUN, Gisela et al. (1997): *Die Grammatik der deutschen Sprache*, Berlin [etc.], W. de Gruyter.

Daniel Elmiger

Lic. ès lettres; Assistent und wissenschaftlicher Mitarbeiter am *Centre de linguistique appliquée* der Universität Neuenburg.

Titel des Dissertationsprojekts: "Analyse comparative des discours relatifs à la féminisation de la langue. L'exemple de la Suisse", unter der Leitung von Prof. Bernard Py.



Pavimento di Palazzo del Tè, Mantova.

Tema

Mónica Canut López

Como

Der Beitrag stellt zwei Spiele vor, die im Unterricht Spanisch als Fremdsprache mit Schülern sowie mit Erwachsenen eingesetzt werden können. Die Autorin gibt Ziele, Inhalte und Verfahren der beiden Spiele an und kommentiert abschließend ihre Erfahrung damit, in der Absicht, die Leser dazu anzuregen, diese Spiele selbst auszuprobieren und sie auf andere Sprachen anzuwenden.

¡A jugar!

Nelle pagine che seguono verranno presentati due giochi che si possono realizzare durante una lezione di spagnolo per stranieri, per rinforzare alcuni dei punti grammaticali sviluppati nelle lezioni precedenti. Per ciascun gioco verranno indicati obiettivi, abilità e modalità di svolgimento, seguiti da un breve commento dell'esperienza svolta con gli studenti. Non si tratta di giochi inventati ex novo (viene indicata anche la fonte): si è però ritenuto opportuno presentarli qui al fine di mettere in comune con colleghi un'esperienza che magari può risultare loro utile per le loro classi.

Durata:

30 minuti.

Procedura:

Questo gioco rappresenta il tradizionale gioco del tris.

Prima di cominciare, riprodurre la tabella precedente su una metà della lavagna.

Dividere gli studenti in due gruppi (A e B). Il gruppo A dovrà scegliere una casella della tabella e dovrà realizzare una frase con i punti grammaticali indicati. L'altro gruppo dovrà giudicare se la frase è corretta o errata. In questa fase l'insegnante non deve partecipare: la sua unica funzione sarà

1. Tris

• Ayer	• Dentro de	• En cinco minutos
• Pret. imperf. Subjuntivo	• Pres. Subjuntivo	• mientras
• Dado que	• ya que	
• De vez en cuando	• Anoche	• Desde hace ...
• Puesto que	• Como	• Dado que
	• Indicativo o subjuntivo	
• Mientras que	• Anteayer	• Mañana por la tarde
• Imperf. de subjuntivo	• Como	• Indicativo o subjuntivo

Fonte: GONZALEZ SAINZ, Teresa (1997): *Ele para jugar - Juegos Comunicativos*, ed. SM.

Obiettivi grammaticali e di comunicazione:

Preposizioni, avverbi ed espressioni temporali.

Uso dell'indicativo e del congiuntivo nelle frasi causali.

Abilità:

Comprensione orale e scritta.

Espressione orale.

Espressione scritta.

Livello:

Intermedio

quella di scrivere tutte le frasi sulla seconda metà della lavagna.

Se il gruppo B considera la frase errata, la casella scelta dal gruppo A rimarrà vuota; se invece la frase viene considerata esatta, allora il gruppo A disegnerà una "O" in questa casella. Nei turni successivi, il gruppo B dovrà evitare che il gruppo A riesca a fare un tris (in orizzontale, verticale o obliquo), e quindi sceglierà una delle caselle adiacenti a quella marcata con la "O". Il processo sarà lo stesso, con l'unica differenza che se la frase è

esatta, la casella verrà marcata con una “X”.

Il gioco continuerà sino a quando tutte le caselle saranno state utilizzate.

Alla fine l’insegnante correggerà le frasi scritte sulla lavagna evidenziando i punti dubbi o più controversi.

Commento personale:

Ho utilizzato questo gioco in un corso di livello intermedio con businessmen. Inizialmente erano molto sorpresi perché si sentivano come in una classe delle elementari.

Passati alcuni minuti però, si sono dichiarati molto soddisfatti dell’attività, in quanto si erano trovati costretti a riflettere su alcuni dei punti grammaticali che avevano affrontato nelle lezioni precedenti, rendendosi conto addirittura di alcuni punti critici che non avevano compreso bene.

Questa è quindi un’attività di consolidamento che serve per rinforzare il lavoro fatto nelle lezioni precedenti.

2. Creazioni di annunci

Uno dei personaggi della seguente lista ha scritto l’annuncio:

CIUDADANO FRANCÉS, de mediana edad, bajito pero valiente y luchador, con buenas relaciones entre la resistencia antirromana, desea contactos con personas o grupos de otros países del imperio. Fines serios.

- a) Discute con tu compañero/a a quién puede haber sido.
- b) Elegid otro personaje, escribid un anuncio semejante.

El resto de la clase lo leerá y deberá adivinar a qué personaje corresponde.

Asterix	Tintin	John Lennon
Obelix	Snoopy	Humphrey Bogart
Charlot	Mafalda	Stan Laurel
Popeye	Elvis Presley	Oliver Hardy

Fonte: MARTIN PERIS, Ernesto (2003): *Material de metodologia master ele*, Universitat de Barcelona de Silvia Pueyo.

Obiettivi grammaticali e di comunicazione:

Creazioni di annunci.
Stile degli annunci.

Uso delle frasi impersonali.

Uso degli aggettivi di carattere e descrizione.

Abilità:

Comprensione orale e scritta.
Comprensione orale.
Espressione scritta.

Livello:

Intermedio

Durata:

50 minuti.

Procedura:

Durante questa attività, dopo una lettura dell’annuncio, ogni studente deve definire con il suo compagno che personaggio dovrebbe essere.

Dopo questa fase gli studenti dovranno creare un annuncio differente con un altro personaggio.

Quindi lo leggeranno alla classe. Il resto della classe dovrà indovinare chi sia il personaggio.

Commento:

E’ un’attività utile agli studenti per conoscere lo stile degli annunci che si possono trovare in un giornale : permette inoltre di sviluppare l’abilità

d’espressione orale e scritta.

Ho svolto questa attività in una classe di adulti ed è stata molto produttiva, in particolare per quanto riguarda la se-



Labirinto nel Duomo di S. Martino a Lucca.

conda parte: ogni coppia ha creato annunci molto originali e divertenti che la classe ha dovuto scoprire.

Bibliografia

ENCINAR, Ángeles (2000): *Uso interactivo del vocabulario*, ed. Edelsa.
GIOVANNINI, Arno / MARTIN, Ernesto / RODRIGUEZ, María / SIMON, Terencio (2000): *Profesor en acción*, ed. Edelsa.
GONZALEZ SAINZ, Teresa (1997): *Ele - Juegos Comunicativos*, ed. SM.
IGLESIAS CASAL, Isabel / PRIETO GRANDE, María (1998): *¡Hagan juego! – Actividades y Recursos Lúdicos para la enseñanza del español*, ed. Edinumen.

Mónica Canut López

laureata in filologia ispanica presso l’Università di Valencia, è professoressa di lingua spagnola e capo dipartimento presso l’istituto interpreti e traduttori di Como; collabora con l’Istituto Cervantes di Milano.

Negli ultimi anni ha insegnato lingua spagnola presso diversi istituti, tra cui il Trinity College di Dublino e l’Università di Pescara.

Attualmente frequenta il master per professori di spagnolo come lingua straniera, tenuto presso l’Università di Barcellona.



Hans Weber
Sulthurn

Un po' di magia

Alcune parole di quest'ambito hanno un'etimologia piuttosto deludente, molto semplice e poco magica. Prendiamo ad esempio la parola *magos*. Presso i Persi *magus**designava "un sacerdote che interpreta i sogni" (Erodoto). La parola è stata ripresa dai Greci (*magos*), e in seguito dai romani (*magus*) nel senso di "sacerdote presso gli antichi Persi", ma anche di "mago, stregone". Fa parte di quelle parole che contengono solo suoni facili da pronunciare in qualsiasi lingua, e che non si sono quindi modificate nel corso del loro lungo viaggio. Il nome astratto, greco *magéia*, latino *magia*, è stato adottato da una quantità di lingue, con ogni genere di derivati e composti.

Es gibt aber auch Wörter, die uns Rätsel aufgeben. *Zauber* ist dasselbe Wort wie altenglisch *téafor* (Roteisenstein, Rötel). Mit roter Farbe waren die Runen eingerieben. Nun stellt sich die Frage: Bezeichnete *téafor* ursprünglich eine zauberkräftige Geheimschrift und wurde später auf die Farbe übertragen, oder verlief die Bedeutungsübertragung gerade umgekehrt? Unter den Ableitungen fällt *Zauberin* statt **Zaubererin* auf (zu Maskulin *Zauberer*). Verständlich ist der Verlust der wiederholten Silbe, doch die Anhänger der modernen —*erIn(nen)*—Formel brauchen wohl etwas Magie, um diesen Fall zu lösen!

La bonne fée

Le mot latin *fatua*, dérivé du verbe *fari* (parler), signifie "prophétesse". En latin populaire la forme simplifiée *fata* a pris le sens de "déesse des destinées", certainement influencé par *fatum* (énonciation divine; destin). Le mot *fata* a passé dans toutes les langues romanes avec le sens de "être

imaginaire, que l'on représente comme une femme douée d'un pouvoir surnaturel" (Petit Larousse): italien *fata*, provençal, catalan, portugais *fada*, espagnol *hada*, français *faie*, *fae*, puis *fée*.

With the Normans, the word *faie* came to Britain, where it was spelt *fay*. This only survives in the name *Morgan le Fay*, one of King Arthur's sisters – *Fata Morgana* transplanted from Sicily to Wales! The modern word *faie* has a strange ending. It is due to one of the small misunderstandings and confusions that accompanied the adoption of so many French words into the English language. The long form goes back to the Old French abstract noun *faerie*, *faerie* (modern French *féerie*), which was taken to mean a single being.

Auch im Deutschen ist das Lehnwort aus dem Altfranzösischen veraltet und auf archaisierende Dichtung beschränkt: mittelhochdeutsch *fei*, *feie*, neuhochdeutsch *Fei* (zum Beispiel *Meerfei*, *Waldfei*). Dagegen ist das Adjektiv *gefeyt* lebendig geblieben; es ist das Partizip der Vergangenheit vom mittelhochdeutschen Verb *feinen* (nach Feenart bezaubern; fest machen). 1741 wurde das moderne französische *fée* neu entlehnt: *Fee*, ein frühes Beispiel von Sprachglobalisierung?

La méchante sorcière

Le *sorcier*, la *sorcière* ne sont autres que diseur/diseuse de *sorts*. Latin populaire °*sortarius*, °*sortaria*, dérivés du latin classique *sors*, *sortis* (sort, tirage au sort; oracle, prophétie). Le nom abstrait devrait être **sorcererie* et le verbe **ensorcerer*. Pour éviter la répétition fâcheuse, un des *r* a été substitué par *l*: *sorcellerie* et *ensorceler*. Toujours ce *r*, qui doit être ensor-

celé, voir plus haut *Zaubererin.

Strega (m. *stregone*) proviène del latino *striga*, variante popolare di *strix*, *strigis*, dal greco *stríx*, *strigós* (gufo, Uhu, chouette), cfr. la voce dotta *strige* “gufo”. Un dizionario aggiunge: “forse d’origine onomatopeica”. *Gufo* e *Uhu* sono molto “più onomatopeici”, non è vero?

Deutsch *Hexe*, althochdeutsch *hag-zissa* / englisch *hag*, altenglisch *hægtesse* haben als Bestimmungswort althochdeutsch *hag*, altenglisch *hæg* (umzäuntes Grundstück; Hecke; genauer das an das Gehöft angrenzende, aber nicht mehr voll zu ihm gehörende Gebiet). Altnordisch *túnriða*, mittelhochdeutsch *zûnrîte* (Zaunreiterin, Hexe) scheinen darauf hinzuweisen, dass in der germanischen Vorstellung diese auf dem Zaun reiten. Der zweite Bestandteil könnte germanisch **tusjô* sein, ein Wort, das keltischen und baltischen Formen entspricht, die “Geist, unreiner Geist, Teufel” bedeuten. Im Englischen wurde dieser böse Geist als vermeintliche Endung abgeworfen!

Let’s skip *witch*, a word that, like so many English monosyllables, carries the label “origin unknown”.

As for *wizard*, this is simply Middle English *wis* (wise) plus the common Anglo-French masculine ending *-ard*. As the word got longer, so the first vowel got shorter, a feature most typical of the English language; cf. also *wisdom*.



Jitói, un uomo nel labirinto.

Warlock, however, is a real “curiosità”. The Old English form was *wærlōga*, Old Saxon *wârlogo* (probably meaning “deceiver”). The first element is Old English *wær* (covenant), Old High German *wâra* (truth; cf. Modern German *wahr*). If you allow me a short digression towards real, historic beings, this element also appears in *Varangian(s)*, latinised form of Old Norse *Væringi*, plural *Væringjar*, German *Waräger*, Russian *varjag*, from the word *vár* (plighted faith). The Varangians were those Norsemen, bound together by a covenant, who invaded Russia and ventured as far as Constantinople – and probably shaped the first Russian state. But back to the fairy world. The second element of *wærlōga*, **log* is the weak form of the verb *léogian* (to lie, lügen), and a *wærlōga* is one who doesn’t keep his word, a liar and deceiver. The Middle English form was *warlow(e)*, but in Modern English we only find the Scots form *warlo(c)k*, testimony to the enormous influence of R. Burns and W. Scott on the English reading public.

Carmina (Zauberformeln)

I have left the spells or charms to the very end; if they spirit away the text now that you’ve read it, it doesn’t matter so much.

Hocus pocus seems to be based on the first part of *hax pax max Deus adimax*, a pseudo-Latin magic formula coined by vagrant students. – *Hoax* (deceive by a fiction) is probably a contraction of *hocus*.

Abracadabra est un mot cabalistique, probablement dérivé du mot grec *abrasax* ou *abraxas*, nom du dieu intermédiaire dans le système gnostique de Basilide (mort en 130) – voilà ce qu’affirment les dictionnaires étymologiques. Bien d’autres formules magiques ont sans doute disparu, mais un monstre tel qu’*abracadabra* reste vivant. On en a même formé le dérivé

abracadabrant (étrangement compliqué [comme cette étymologie], très bizarre). Rimbaud, lui, a créé le dérivé du dérivé:

O flots abracadabrantesques

Prenez mon cœur, qu’il soit lavé.

(Le cœur volé)

So weit, so gut. Man trifft aber auch die Meinung, *Abracadabra* gehe auf die hebräische Formel *arbadak* zurück, und zwar durch Lesung erst in einer Richtung, dann in der anderen. Um eine so merkwürdige, *abracadabrante* Lesart zu verstehen, muss man wissen, dass in archaischen griechischen, römischen und anderen Inschriften die Zeichen in *Bustrophedon* angeordnet waren (griechisch “Ochsenwenden”, d. h. wie man beim Pflügen die Ochsen am Ende jeder Furche wendet). So erschien zum Beispiel dieser Satz je nach der Zeile, in der er stand, als

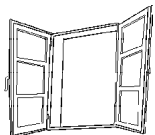
IXATMIXAMTAHTUMHO

oder als

OHMUTHATMAXIMTAXI

(Damals wurden die Wörter noch nicht voneinander abgesetzt, dem Leser ein Rätsel aufgebend.)

PS. Verzeihen Sie bitte den einfältigen Satz; die Auswahl der Buchstaben ist sehr beschränkt, weil mein Computer die Zeichen nicht wenden kann; er ist kein *Bustrophedontiker*...



La nouvelle loi sur les langues

Vingt ans pour faire une loi qui reste muette sur le débat de l'heure

A l'automne 2003, les citoyens suisses éliront leurs parlementaires fédéraux. On peut espérer - mais sans mettre sa main au feu - que durant la législature 2004-2007 les Chambres fédérales promulgueront enfin la nouvelle Loi sur les langues. Le feuilleton a déjà duré trop longtemps. Rappelons que ce sont les élus issus des élections de 1991 qui ont discuté de la formulation de l'article constitutionnel correspondant, ratifié par le peuple en 1996. Ceux de 1995 se sont ensuite chargés de modifier ce texte tout récent dans le cadre de la révision globale de la Constitution: ils ont introduit la notion de liberté de la langue que leurs prédécesseurs avaient prudemment écartée, et ajouté l'obligation pour la Confédération d'aider

les cantons plurilingues au financement des tâches découlant de leur situation linguistique. Le Parlement actuel ne s'est pas du tout occupé du dossier, si on excepte les députés signataires de l'interpellation qui s'interrogeait sur les causes de son enlisement.

Même si le Conseil fédéral, comme il semble en avoir l'intention, présente son message encore cet automne, un ou deux ans seront nécessaires pour que les deux Chambres en débattent et se mettent d'accord. La loi ne sera donc pas sous toit avant 2005. Soit exactement vingt ans après l'étincelle initiale qu'a été la motion du Grison Martin Bundi en faveur de la sauvegarde du romanche, déposée en 1985.

Alain Pichard

Membre du Conseil de Fondation de la Fondation Langues et Cultures
Journaliste, Lausanne. Naissance et écoles à Zurich. Langues: français, allemand, italien, polonais, anglais, espagnol.

Mon adhésion à la Fondation Langues et Cultures date de l'époque où je suivais la genèse de l'article constitutionnel sur les langues. D'une part, je m'étais toujours intéressé au sort des Romanches, cette seule communauté autochtone de Suisse entièrement bilingue. D'autre part, en vivant en Suisse romande, je me suis cogné en permanence contre cette attitude défensive absurde qui s'incarne dans le principe territorial, bien que la langue française bénéficie en Suisse d'une vitalité extraordinaire confirmée par les recensements. L'exemple des jeunes Tessinois montre parfaitement comment le contexte multilingue national peut favoriser le plurilinguisme individuel. Je souhaiterais que les Alémaniques et les Romands puissent en profiter tout autant que les italophones. Et que les premiers sachent commuter du dialecte à la langue standard et vice-versa aussi aisément que les Tessinois et les autres dialectophones de la planète. Je pense que Babylonia a un rôle important à jouer pour sensibiliser les enseignants à ces thèmes. Quant aux moyens pour promouvoir le plurilinguisme, je pense que l'enseignement bilingue et les échanges sont prioritaires.

La gestation aurait peut-être été encore plus longue sans le facteur d'accélération qu'a représenté la Conférence de la compréhension (instituée après le fameux vote sur l'Espace économique européen qui a divisé Alémaniques et Romands en 1992), laquelle a insisté sur l'importance des échanges. Mais cette lenteur ne saurait surprendre dans un Etat tel que la Suisse, où l'on lance actuellement la nième tentative de réaliser l'assurance-maternité inscrite dans la Constitution depuis 1945...

Qu'il faille attendre plus d'un siècle et demi avant que la Confédération suisse moderne, Etat plurilingue par excellence, se dote d'une loi sur les langues peut sembler paradoxal. Mais après tout, en 1848, la quasi-totalité des Suisses vivaient dans leur commune d'origine, dans un environnement linguistique homogène. En matière de langues, l'Etat central pouvait donc se borner à régler les rapports à l'intérieur même du Palais fédéral et dans sa correspondance avec les cantons. Ce n'est qu'avec l'essor économique et ferroviaire que les Suisses ont commencé à se mélanger et à s'établir en grand nombre dans d'autres régions linguistiques. La capacité des communautés minoritaires à assimiler les immigrants alémaniques s'est avérée très variable selon les aires. Résultat: des différences fondamentales entre la situation des Romands et celle des Romanches - le Tessin occupant une place intermédiaire - et donc des revendications très variées de la part des diverses minorités en matière de politique linguistique.

Parallèlement, la même évolution qui a créé un marché et un espace commun en Suisse a aussi généré de nombreux problèmes qui ne pouvaient être gérées qu'au niveau national. Depuis 1848, les cantons ont dû céder de très nombreuses compétences à la Confédération. Ils s'accrochent d'autant plus fermement aux rares domaines qui



Labirinto a Yttre Lön, Svezia.

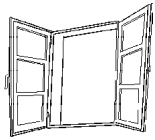
restent leur apanage exclusif. Le principal d'entre eux, le plus chargé de symboles, est sans conteste l'Instruction publique. Dans la mesure où la langue joue un rôle primordial dans l'école, il semble aller de soi que les décisions se prennent au niveau cantonal.

Or l'article constitutionnel que nous avons voté en 1996 innove fortement sur ce point. Il instaure une compétence partagée entre la Confédération et les cantons dans le domaine de la langue, même si chacun admet que le rôle de la première ne saurait être que subsidiaire. Le souci de ne pas brusquer les susceptibilités cantonales explique dans une large mesure la longue durée de gestation de la nouvelle loi. Il fallait éviter de donner aux Etats confédérés l'impression de vouloir empiéter sur leurs plates-bandes historiques, voire d'imposer une harmonisation de leurs choix en matière d'enseignement par le biais de subventions fédérales.

Le résultat de ces cautèles, c'est que la nouvelle loi ignore superbement le principal problème linguistique qui se pose aujourd'hui à la Suisse: la fixation de l'âge où débute l'apprentissage de l'anglais. La mondialisa-

tion en cours invite à privilégier la langue de Shakespeare et à lui donner la préséance sur les langues nationales. Cette question, on le sait, divise les cantons en deux camps à peu près égaux. Pour éviter de multiplier les oppositions potentielles et les risques de référendum, l'avant-projet soumis à consultation en octobre 2001 ne dit pas un mot sur ce sujet brûlant. D'ici quelques années, nous disposerons donc enfin d'une loi sur les langues qui encouragera les échanges et l'enseignement bilingue. Mais elle ne contribuera en rien à la solution de la première crise sérieuse qu'affronte le plurilinguisme suisse.

Alain Pichard, juillet 2003.



Thomas Studer
Freiburg/CH

Forschendes Lehren – und was man dabei vom Interaktionismus profitieren kann

Ein Kommentar zu Simona Pekarek Doehlers Artikel “Interaction, acquisition, enseignement” (Babylonia 1/03, 69ff.)

Dans son article “Interaction, acquisition, enseignement” (Babylonia 1/03, p. 69ss), Simona Pekarek Doehler explicitait et nuancait la perspective interactionniste dans l’apprentissage des langues qu’elle avait présentée sous le titre “Situier l’acquisition des langues secondes dans les activités sociales” (Babylonia 4/02, p. 24 ss). “Interaction, acquisition, enseignement” est une réaction à un commentaire que j’ai rédigé à propos de son premier article, selon le concept du cahier de théories. “Was macht Sprachenlernen effektiv(er)?”, était le titre de mon commentaire, qui repose sur une discussion avec quelques collègues. J’aimerais remercier S. Pekarek Doehler d’avoir abordé mes questions provocantes, formulées à partir de et pour la pratique de l’enseignement des langues, et d’avoir explicité sa propre position. Je tiens ici, premièrement, à réagir à l’exposé le plus récent de S. Pekarek Doehler au sujet de l’interaction, d’une part en donnant mon approbation (pour les aspects à mon avis essentiels), et de l’autre avec une objection (contre le malentendu de S. Pekarek Doehler, selon lequel j’attendrais des recommandations didactiques de la part de la linguistique). Et, de là, deuxièmement, je dresserai une esquisse de ma “vision” des enseignants en tant que chercheurs.

Am Schluss ihres Artikels “Interaction, acquisition, enseignement” (Babylonia 1/03, 69ff.) spielt mir Simona Pekarek Doehler den Ball in bester interaktionistischer Manier wieder zu (“j’ai envie de relancer la balle”, ebd., 72). Deshalb möchte ich hier zu ihrem Artikel Stellung nehmen.

Aus meiner Sicht verdeutlicht Simona Pekarek Doehlers jüngste Darstellung der interaktionistischen Perspektive auf das Sprachenlernen noch einmal die Bedingungen, die zu einer aktiven Auseinandersetzung der Lernenden mit ihren Interimssprachen führen können, und stellt auf differenzierte Art Struktur und Funktion von Aushandlungssequenzen dar, die potentiell lernwirksam sind. Die Ziele meiner Stellungnahme sind, diese beiden für die Lehr- und Lernpraxis besonders bedeutsamen Punkte herauszustreichen sowie ein Missverständnis in “Interaction, acquisition, enseignement” auszuräumen, das meine Vorstellung vom Verhältnis von Wissenschaft und Praxis betrifft. Die Klärung dieses Missverständnisses führt mich dann dazu, in groben Zügen meine “Vision” des Verhältnisses von Wissenschaft und Praxis zu skizzieren.¹

Zustimmung

Interaktionistischer Forschung ist es gelungen, Bedingungen zu benennen, die einer aktiven Auseinandersetzung der Lernenden mit ihrer Lernaltersprache förderlich sind. Diese Bedingungen sind (ebd., 70): (1) Die gemeinsame Verantwortung von Lehrenden und Lernenden für die Gesprächsinhalte,

(2) Aufgaben und Fragestellungen, die nicht auf die Reproduktion von bereits Bekanntem abzielen, sondern die echte kommunikative Bedürfnisse schaffen und (3) Gesprächskonstellationen, die den Lernenden viele und verschiedenartige Partizipationsmöglichkeiten eröffnen.² Simona Pekarek Doehler betont mit Recht, dass diese Bedingungen geeignete Voraussetzungen dafür sind, dass sich Lernende gezielt mit ihrem sprachlichen Repertoire auseinandersetzen, mit Sprache experimentieren und sich bewusst werden, was ihnen für eine erfolgreiche Kommunikation noch fehlt. Präzis erklärt Simona Pekarek Doehler (ebd., 71) auch nochmals die Eigenart und Funktion von potentiell lernwirksamen Aushandlungssequenzen, wie sie in zahlreichen interaktionistischen Arbeiten minutiös beschrieben werden³: Das Entscheidende bei solchen Aushandlungen sei, dass der Lernende selber erkennt, dass ihm etwas (z.B. ein Wort) fehlt, und was ihm die Lücke vor Augen führt, ist einerseits die Konfrontation mit echten kommunikativen Bedürfnissen und andererseits seine Bereitschaft, das Hindernis sozusagen offensiv anzugehen (statt zu verstummen). Es gibt in der Tat gute Gründe für die Annahme, dass solche Prozeduren lernwirksam sind. Simona Pekarek Doehler (ebd.) führt deren drei an: (1) das fehlende Wort ist für den Lernenden durch die und während der Aushandlung “markiert” (“saillant”); (2) indem das Wort erfragt wird, befindet es sich im Fokus der Aufmerksamkeit des Lernenden; (3) das gesuchte Wort

ist sinnvoll, d.h. auf natürliche Art kontextualisiert, weil sich die Lücke ja erst im Rahmen eines realen kommunikativen Bedürfnisses als Lücke erweist. – Solche Einsichten aus interaktionistischer Forschung sind für SprachlehrerInnen zweifellos von Nutzen, indem sie eine Orientierung für das Arrangieren von Sprachlernprozessen bieten. Dabei ist interessant, dass die Sprachlehrforschung im Rahmen von Untersuchungen zu Konzepten wie “Sprachlernbewusstheit” (z.B. Edmondson & House, 1997) und “Noticing” (besonders Riemer, 2000) zu sehr ähnlichen Einsichten kommt. Mit Gewinn habe ich schliesslich in “Interaction, acquisition, enseignement” gelesen, dass die vom Interaktionismus beschriebenen Aushandlungssequenzen ganz verschiedene Formen annehmen können, und zwar “non seulement en fonction des contextes et des rapports de rôles, mais aussi en fonction des besoins et propriétés individuelles des apprenants et de leurs interlocuteurs”. (ebd., 71). Dazu passt auch, dass die Hilfestellung (“etayage”) des Experten nicht (so sehr) als etwas Unidirektionales (d.h. vom Lehrer auf den Lerner Gerichtetes) zu sehen ist, sondern auch als ko-konstruktiver Prozess verstanden werden kann, an dem der Lerner z.B. durch das Signalisieren von Lücken seinen Anteil hat. – Damit stellt sich die Frage der Übertragbarkeit von Aushandlungssequenzen, die in Lehrer-Schüler-Gesprächen beobachtet wurden, auf andere Gesprächskonstellationen weniger scharf, als ich es aufgrund der Diskussion des einschlägigen Beispiels in “Situier l’acquisition des langues secondes dans les activités sociales” angenommen habe.

Einspruch

Missverstanden (falsch zitiert) hat mich Simona Pekarek Doehler v.a. in Bezug auf das, was ich als Lehrer von der Linguistik erwarte. In “Interaction, acquisition, enseignement” steht (69):

“Je ne partage par contre pas l’avis de Thomas Studer selon lequel la formulation de recommandations didactiques relèverait – entre autre – de la responsabilité du linguiste.” Wie bitte? Quel avis? L’avis de Thomas Studer jedenfalls kann da nicht gemeint sein, denn ich habe nie behauptet (weder in Babylonia 4/02 noch sonst irgendwo), dass die Formulierung didaktischer Empfehlungen zur Verantwortung von LinguistInnen gehöre. Nein, ich habe Fragen gestellt, von denen ich annehme, dass sie viele LehrerInnen beschäftigen, darunter: Gibt es kommunikative “Settings”, in denen LernerInnen von sich aus von der Mitteilung zum Lernen übergehen? Oder auch: Was kann “etayage” im mehrsprachigen Klassenzimmer bedeuten? Was ich dann mit Bezug auf solche Fragen geschrieben habe und was ich jetzt, da diese Fragen soweit ich sehe immer noch offen sind, gleich nochmals schreibe, ist: “Es wäre schon interessant, aus interaktionistischer Sicht mehr über diese Fragen zu erfahren (nicht im Sinne von Rezepten, aber als Erörterungen), denn schliesslich will dieser Ansatz ja zur Revision bestimmter didaktischer Konzepte einladen.” (Babylonia 4/02, 34)⁴ Eine Erörterung ist keine Empfehlung, sondern eine genaue Beschreibung, im Idealfall vielleicht eine vergleichende Beschreibung. Wünschen würde ich mir z.B. eine interaktionistische Beschreibung, die aufzeigen könnte, wie Aushandlungssequenzen bei mehrsprachigen Lernergruppen ablaufen, welche Momente in solchen Sequenzen lernerinitiierte Reflexionen begünstigen und in welche Richtungen diese Reflexionen gehen.

Wissenschaft hier und Praxis dort?

Nicht einverstanden bin ich schliesslich mit der Zuschreibung von Rollen für WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen, wie sie im letzten Abschnitt von “Interaction, acquisition, ensei-

gnement” angelegt ist – ohne Simona Pekarek Doehler unterstellen zu wollen, dass das ihre Ansicht ist:⁵ “Car si l’on ne peut pas attendre de la part des linguistes la formulation de procédures didactiques et que l’on ne peut pas attendre non plus de la part des enseignants l’explication du fonctionnement des échanges verbaux, il n’en reste pas moins que le dialogue entre les deux est d’importance capitale.” (ebd., 72)

Keine Frage, der Dialog zwischen den verschiedenen PartnerInnen beim Sprachenlernen ist wichtig, aber eine komplementäre Aufgabenverteilung zwischen der sog. Wissenschaft auf der einen Seite und der sog. Praxis auf der andern greift m.E. zu kurz bzw. reduziert das Kompetenzprofil von professionellen SprachlehrerInnen um eine wichtige Dimension, und das ist die Forschungsdimension. Konsequenz weitergedacht würde eine komplementäre Aufgabenverteilung doch bedeuten, dass die PraktikerInnen eigentlich nicht wissen, was sie tun, und dass sie auf die WissenschaftlerInnen warten müssen, die ihnen dann erklären, was sie tun, und ob und warum das, was sie tun, (nicht) funktioniert. Nein, das kann es ja wohl nicht sein: LehrerInnen wollen und können nicht auf Erklärungen warten, weil sie bei der Vorbereitung und v.a. während des Unterrichts laufend Entscheidungen treffen müssen, für die sich nicht in jedem Fall empirische Befunde oder rationale Gründe an-



führen lassen. Aber LehrerInnen müssen auch nicht auf Erklärungen warten, weil es mit der Aktions- oder Handlungsforschung eine Alternative gibt, die den Lehrpersonen eine aktivere und flexible und v.a. auch eine eigenverantwortlich-emanzipatorische Rolle zuschreibt.

Aktionsforschung

Es gibt viele verschiedene Richtungen und Varianten der Aktionsforschung, im Kern geht es aber immer um das Prinzip "practice as inquiry", in unserem Fall also um forschendes Lehren und Lehrende als Forschende (für den schnellen Überblick per Mausclick vgl. etwa Newman, 2000; Stangl, 2000)⁶. Zentral für das forschende Lehren ist das Reflektieren der eigenen Praxis, die oft stillschweigenden, auf eigenen Schulerfahrungen basierenden Annahmen folgt. Das Ziel besteht darin zu erkennen, wie unterrichtliches Handeln wirkt; festgestellt werden soll, ob unterrichtliches Handeln so wirkt, wie es geplant war, oder ob Veränderungen angezeigt sind.

Der Forschungsprozess selber ist als Lern- und Veränderungsprozess angelegt und hat zyklischen Charakter. Mögliche Phasen in diesem Zyklus sind: Beobachten einer Situation und Identifizieren eines Problems, Nachdenken über die Situation und die praktizierten Handlungsstrategien, Suche nach Gründen für die gewählten Handlungsmuster und Erkennen von Handlungsalternativen, Vergleich mit Perspektiven anderer Betroffener (LernerInnen, andere Lehrende), ggf. Neuformulierung des Problems und Anpassen der Handlungsstrategien, Beobachten einer Situation usw. Anlass für das Beobachten können sog. "critical incidents" sein, z.B. eine von Lernenden falsch verstandene Instruktion oder Korrektur, ein unerwarteter Kommentar oder eine Nachfrage von Lernenden, ein missglücktes Lehrer-Lerner-Gespräch oder z.B. auch eine unerwartet "gute" Gruppendiskussion u.v.a.m.

Gemäss der Aktionsforschung gibt es keine Gegenstände/Sachverhalte, die darauf warten, von der Wissenschaft entdeckt zu werden. Was es dagegen gibt, sind Unterrichtspraktiken, die von allen "Akteuren im Feld" (z.B. Lehrende und Lernende im Klassenzimmer) mit- und immer wieder neu konstruiert werden und die deshalb laufend reflektiert und auf ihre Tauglichkeit hin überprüft werden sollten. Den Königsweg der Aktionsforschung gibt es nicht; es kann ihn nicht geben, weil Lehrende, die ihre eigene Praxis erforschen, das Vorgehen erst entwickeln, indem sie ihr eigenes Feld erkunden. Und genau das – das Programm einer Aktionsforschung ergibt sich immer erst aus einem spezifischen Kontext und folgt individuellen Bedürfnissen –, genau das macht die Aktionsforschung zu einem besonders nützlichen Instrument in der Hand von Lehrenden.

Und was wäre in diesem Konzept von Lehrenden als Forschenden dann noch die Rolle der Wissenschaft? WissenschaftlerInnen können den Vorgang des "praktischen Theoretisierens" unterstützen, durch Beratung und Analysen beispielsweise. Wenn Aktionsforschende z.B. dabei sind, nach Gründen für erfolgreiche oder missglückte Gespräche zu suchen, sind Analysen interaktionistischen Zuschnitts wie diejenigen von Simona Pekarek Doehler zweifellos von hohem Wert.

Anmerkungen

¹ Nicht aufgreifen will ich dagegen an dieser Stelle Aspekte, die den theoretischen Rahmen des Interaktionismus betreffen (z.B. die Rolle der Interaktion im interaktionistischen Ansatz; Pekarek Doehler, *Babylonia* 1/03, 70) oder Formulierungen, die erkenntnistheoretische Fragen aufwerfen (z.B. "Il existe en effet peu d'études empiriques qui auraient prouvé..."; ebd., 69).

² In ähnlicher Form finden sich solche Bedingungen auch in der Literatur zum kommunikativen und handlungsorientierten und zum konstruktivistischen Ansatz im Fremdsprachenunterricht (für einen ersten Überblick über verschiedene methodische Ansätze im DaF-Unterricht vgl. etwa Jung, 2001).

³ Zur Erinnerung: Ein Muster solcher Aushandlungssequenz ist: "L'apprenant rencontre un obstacle p.ex. lexical, il sollicite l'aide de son interlocuteur et obtient ainsi le terme qui lui manque pour l'intégrer dans la suite de son discours." (ebd.)

⁴ Mit der Formulierung "schliesslich will dieser Ansatz ja zur Revision bestimmter didaktischer Konzepte einladen" habe ich im Übrigen eine Aussage von Simona Pekarek Doehler in *Babylonia* 4/02, 28, aufgenommen: "... et cela non pas sans inviter à une révision de certains concepts et procédures didactiques."

⁵ Jeder Tischtennismatch sollte einmal zu einem Ende kommen.

⁶ Allgemeiner, aber ebenso knapp und informativ ist auch Bortz/Döring, 1995, 317ff.. Zur Bedeutung der Aktionsforschung für die Lehreraus- und -weiterbildung vgl. Bausch et al., Hrsg., 1997, und dort besonders die Beiträge von House (76ff.) und Legutke (118ff.).

Zitierte Literatur

BAUSCH, K.-R. et al. (Hrsg., 1997): *Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung als Ausbildungs- und Forschungsdisziplinen*. Tübingen, Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

BORTZ, J. / DÖRING, N. (2/1995): *Forschungsmethoden und Evaluation*. Berlin et al., Springer.

EDMONDSON, W.J. / HOUSE, J. (Hrsg., 1997): *Language Awareness* (=Fremdsprachen Lehren und Lernen 26).

JUNG, L. (2001): *99 Stichwörter zum Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning, Hueber.

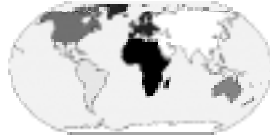
NEWMAN, J.M. (2000): *Action research: A brief overview [14 paragraphs]*. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research [On-line Journal], 1(1). Available at: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00newman-e.htm>

RIEMER, C. / ECKERTH, J. (2000): *Awareness und Motivation: Noticing als Bindeglied zwischen kognitiven und affektiven Faktoren des Fremdsprachenlernens*, In: RIEMER, C., Hrsg.: *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen – Cognitive Aspects of Foreign Language Learning and Teaching. Festschrift für Willis J. Edmondson zum 60. Geburtstag*. Tübingen, Narr, p. 228–246.

STANGL, W. (2000): *Handlungsforschung*. <http://www.stangl-taller.at/ARBEITSBLAETTER/FORSCHUNGSMETHODEN/Handlungsforschung.shtml>

Thomas Studer

arbeitet als Lektor für Deutsch als Fremdsprache mit Schwerpunkt Forschung am Lern- und Forschungszentrum Fremdsprachen der Universität Freiburg/Fribourg und ist Mitglied der Redaktion von *Babylonia*.



Daniel Stotz aus Sydney

Australien

Eigentlich hätte ich erwartet, dass meine Kinder an der australischen Schule Englisch lernen würden. Als Englischlehrer und Mitverantwortlicher für eine kritische Evaluation des Zürcher Schulprojekts 21 (mit Englisch als Unterrichtssprache in der Primarschule) hatte ich mir ins Fäustchen gelacht. Meine Kinder, da zu spät geboren, verpassen zwar den etwas zweifelhaften Segen dieser busch(schlitz)ohrigen Initiative, doch dank meinem Sabbatical in Sydney werden sie das gepriesene Sprachbad trotzdem erleben, zwar in kürzerer Zeit, aber sicher sehr viel intensiver und erfolgreicher.

Ich staunte deshalb nicht schlecht, als meine Achtjährige mich dauernd über japanische Sitten und Gebräuche belehrte. Japan sei eben das Thema in der zweiten Klasse, und sie hätten auch schon verschiedene Lieder gesungen und würden ein Theaterstück einstudieren. Ein anderes Mal brachte sie neue Wörter nach Hause wie andere Kinder seltsame Schnecken oder Frösche. "Shauwimba wolei wozü ta ma ma." Tönte das nicht wie Chinesisch? Doch, doch, Mandarin sei die wichtigste Sprache im Quartier und deshalb dürften alle mal daran teilhaben. Englisch sprach sie zu Hause nie. Wozu auch?

Na ja, die Lehrerin attestierte uns dann, dass die Kleine nach vier Monaten doch Einiges aufgeschnappt hatte. Dass sie zu Hause lieber die Sprache mit den wunderbaren Zeichen vor-demonstrieren wollte, war ja verständlich, bei solch einem Vater. Der hat in seinem Sabbatsemester an allen Ecken und Enden die Widersprüche wahrgenommen, welche die (selbst-erklärte) erste wirklich multikulturelle Gesellschaft kennzeichnen. Vor



lauter Asien vergisst man die Libanesen, Griechen, Italiener, Südslawen und Deutschen leicht, die in Sydney manche Quartiere und Esslokale mitprägen. Ausserhalb des Kulinarischen kommt der Druck, sich ans Angelsächsische anzupassen, von aussen und von innen. So wie man chinesische Familienväter vor Backsteinhäuschen am Sonntag eifrig gärtnernd sieht, betonen unsere Nachbarn, sie seien wirklich und wahrhaftig Australier (der Grossvater ist allerdings aus Schottland eingewandert).

Im Seminar "Global Englishes" diskutieren wir die vielgestaltigen Ausprägungen des Englischen, und die Zeugen sind alle anwesend: Im Kreis von 20 Teilnehmern sind 12 Nationen/Ethnien vertreten. Manche haben die Postkolonialität internalisiert, so die Malaiin, die von ihrer eigenen Mundart als "Broken English" spricht. Eine recht hitzige Diskussion entbrennt um das Konzept des "Native Speaker", des Muttersprachigen. Schliesslich ein Konsensus, dass der Begriff sich kaum mehr vertreten lässt, wenn man Englisch als plurizentrische Sprache mit verschiedenen lokalen Standards akzeptiert. Die mythische Dominanz des muttersprachigen Messias aus dem Zentrum, der die verheissene Sprache unter die Leute verteilt, bröckelt ab. Der Muttersprachler ist tot, es lebe diejenige, die von sich sagen kann: "I'm a native speaker

of bilingualism." Wir verstehen uns als SpezialistInnen für Mehrsprachigkeit und denken, wir haben einen Vorteil, wenn wir eigene Sprachlernerfahrungen nutzbar machen können. Bei manchen Teilnehmenden kommen mir allerdings Bedenken: ich habe Mühe, ihr Englisch zu verstehen und erkenne neben fremden Akzenten auch eindeutige Beschränkungen in Wortschatz und Syntax. Sie arbeiten aber als Englischlehrkräfte in Kambodscha oder Japan und bilden sich in Australien weiter. Habe ich wieder nichts begriffen über die Varietäten des Englischen? Oder haben sich die Standards neu ausgerichtet in einer Welt, wo die Nachfrage nach Englisch so gross ist, dass Unausgebildete in abgelegenen Städtchen abgesetzt werden? Bin ich als Schweizer nicht überhaupt in einer zu privilegierten Stellung, um vorurteilsfrei darüber befinden zu können?

Meine Tochter hilft mir auf die Sprünge. Zwar spricht sie zu Hause nur mit ihrer Schwester Englisch ("good effort, try again", ahmt sie die Lehrerin nach). Aber sie greift ab und zu korrigierend ein. "Nein, man sagt 'moon' [mü:n], nicht 'moon' [mu:n], Daddy." Entweder wir sind in Australien oder meine Ohren werden langsam alterstaub.

Daniel Stotz, Redaktion Babylonia, verbringt gegenwärtig ein Sabbatjahr in Südostasien und Australien.

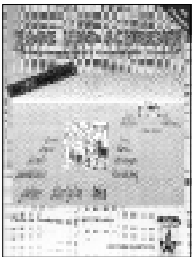


Bloc Notes

L'angolo delle recensioni

In questa rubrica proponiamo sia recensioni che presentazioni di nuovi libri. Queste ultime sono contraddistinte da un asterisco.

FANDRYCH, CHR. / TALLOWITZ, U. (2002): *Sage und schreibe, Übungswortschatz Grundstufe Deutsch*, Stuttgart, Klett International. ISBN 3-12-675345-0.



Nach der Übungsgrammatik "Klipp und klar" zur Grundstufe Deutsch ist jetzt von demselben Autorenteam "Sage und schreibe" erschienen, ein

Übungswortschatz, der ebenfalls den gesamten Stoff für das Zertifikat Deutsch (Niveaustufen A 1, A 2 und B 1 des Europäischen Referenzrahmens) trainiert.

In den letzten Jahren hat die Spracherwerbsforschung vermehrt die Beziehungen zwischen Grammatik und Vokabular untersucht und beobachten können, welche zentrale Rolle der Wortschatz in der Umsetzung von Mitteilungsabsichten spielt. Dieser Situation haben Fandrych/ Tallowitz mit ihrem zweiten Band Rechnung getragen und präsentieren nun in 99 Kapiteln einen thematisch geordneten Wortschatz von A wie Arbeit bis W wie Weltall oder Wünsche, in den mitunter grammatische Elemente - weitgehend jedoch ohne Erklärung - integriert sind. Das betrifft sowohl feste Sprachmuster und Floskeln, mit denen schon Anfänger minimale Gespräche führen können (Beispiel: Gruss- und Abschiedsformeln) als auch komplexere Kapitel wie höfliche Fragen und Bitten, in denen die Benutzung der Konjunktivformeln als solche nicht thematisiert wird (Beispiel: Könnten Sie bitte ... / Hätten Sie vielleicht ... ?). Dieser unbestrittene Vorteil einer Anordnung nach Bedeutungen scheint allerdings dort an seine Grenzen zu stossen, wo "Sprachaufmerksamkeit" (focus on form)

wohl nicht mehr allein durch die Vorstellung verschiedener sprachlicher Realisierungen, wenn auch jetzt markiert durch die entsprechenden grammatischen Begriffe, erzielt werden kann (Beispiel: die Unterscheidung zwischen Nebensätzen plus Subjunktionen und Hauptsätzen mit gleichbedeutenden Konjunktionen und diese wiederum von Adverbien und präpositionalen Ausdrücken gleichen Inhalts, Einheiten 93 - 96). Obwohl auch hier der Akzent auf den im Kontext richtig gewählten Wörtern und nicht auf der produktiven Beherrschung der benutzten Strukturen liegt, wird für viele Lerner zusätzliches kontextualisiertes Material nötig sein, um ein nachhaltigeres Verständnis und Memorieren dieser verschiedenen Ausdrucksweisen zu gewährleisten.

Trotz der aufgezeigten Grenzen, die bei dem gewählten Ansatz offener zutage treten als in herkömmlicherem Material, zeichnet sich der Übungswortschatz durch eine klare didaktische Linie und methodische Präsentation aus: vom Einfachen zum Komplexen, von allgemeinen Themen zu einer stärker fachlichen Orientierung, dazu Redestrategien, Wortbildung und logische Verbindungen. Der Umgangs- und Jugendsprache ist ebenso eine Extraseite gewidmet wie den multikulturellen Festen; zudem werden im Kontext immer wieder umgangssprachliche Ausdrücke sowie regionale Wörter und Redewendungen des österreichischen, Schweizer und süddeutschen Standards aufgeführt. Es ist evident, dass damit zugleich landeskundliche Informationen vermittelt werden, die nicht an den jeweiligen Landesgrenzen enden, wenn auch die EU und die internationalen Organisationen einbezogen werden.

Überschaubarkeit gilt als eiserne Re-

gel, wenn das Material auf je eine gegenüberliegende Doppelseite für Präsentation und für Übungen verteilt wird. Wenn ein Thema damit noch nicht genug ausgeschöpft ist, wird es unter leichtem Perspektivenwechsel in weiteren Kapiteln ergänzt. Querverweise, die auch bei unvermeidlichen thematischen Überschneidungen nötig sind, machen die inhaltlichen Bezüge leicht sicht- und auffindbar. Wo immer möglich, wird dieser Wortschatz strukturiert angeboten: geordnet nach Stationen in Handlungsabläufen, anschaulich gemacht durch kleine Modelltexte, gestützt durch Tabellen und (rein illustrative) Zeichnungen. Durch eine derartige Anlage des Buches können die Autoren die ineffiziente Auflistung von Wörtern problemlos vermeiden und diese nur für den Anhang zum Nachschlagen reservieren. Auch die Übungsseiten folgen einer klaren Progression, beginnend mit dem Sortieren der Wörter nach bestimmten Kriterien und endend mit der Umsetzung in die persönliche Sphäre der Lernenden, durch Rollenspiele oder durch Partnergespräche zu interkulturellen Vergleichen. Dieser etwas standardisierte Lernparcours hat sicher Vorteile für den Assimilationsprozess, zumal kaum jemand das Buch kontinuierlich von Einheit 1 bis 99 durcharbeitet wird. Dabei geht es, wie schon vermerkt, in erster Linie um den Sinn der Wörter und Ausdrücke im Kontext und um eine Sensibilisierung für die adäquaten Sprachebenen. Trotzdem gibt es viele Übungen zum Einschleifen der Artikel sowie Informationen zur Genuszuweisung, bevor deren Regeln systematisiert werden. Dieses Beispiel mag nochmals stellvertretend für eine gelungene Verzahnung von Wortschatz und Grammatik stehen, die ebenso bei den Verben mit festen Präpositionen, den Wechselpräpositionen oder den Nebensätzen

deutlich wird. Bei einigen wenigen Kapiteln scheint es jedoch wiederum zweifelhaft, ob der Lerner ganz ohne Zusatzklärung auskommen kann, so bei Fragen innerhalb der Einheit "Redestrategien": Wenn auch hier der Fokus auf die ganze Struktur und nicht auf einzelne Fragepronomen gerichtet ist, müsste dem Lerner doch klar werden, wo z.B. der Unterschied zwischen "wo?" und "wohin?" oder zwischen "wer?" und "wen?" liegt.

Fazit: Mit "Sage und schreibe" steht den DaF-Lernern ein vielseitiges und auf direkten Sprachgebrauch konzentriertes Übungsbuch zur Verfügung, das allen nützlich sein kann, die sich ergänzend zur Arbeit mit einem neuen Lehrwerk auf das Zertifikat Deutsch vorbereiten oder ein vergleichbares Niveau erreichen wollen.

Hannelore Pistorius

AMSTAD, Silvio, *Im Falle eines Falles..., Cours de grammaire allemande*, Klett & Balmer Verlag, Zug 2003. ISBN 3-264-83466-9.



Als neue Methode zur Erlernung der deutschen Grammatik kündigt Klett Schweiz sein Lehrwerk "Im Falle eines Falles ..." an, entstanden aus dem Unterricht mit

frankophonen Gymnasialschülern und jetzt erweitert für alle Lerner, die die Maturität, das Zertifikat Deutsch oder die Zentrale Mittelstufenprüfung (ZMP) anstreben. Die Methode - auf französisch konzipiert und geschrieben (sogar die Grammatikbeispiele werden fast ausnahmslos übersetzt) -

umfasst das sog. Lehrbuch, in dem die grammatischen Erklärungen präsentiert werden, ein Arbeitsbuch mit 470 nach Niveau gestaffelten Übungen, einen Lösungsband und eine CD-ROM, die das gesamte Programm enthält und einen direkten Zugang zur Online-Grammatik bietet.



Die Besonderheit des Kurses liegt also in der Verbindung von Buch und Medien; die Methode selbst ist eher traditionell und wird auch vom Verlag als "Kurs für die

formative Beurteilung" angezeigt. Ziel ist - wie wohl bei jeder Grammatik -, die Fülle der sprachlichen Regularitäten überschaubar zu ordnen und darzustellen. Deshalb versucht der Autor, möglichst plausible Erklärungen für Formen und Strukturen zu finden und diese als "logisch", d.h. einer erkennbaren Systematik gehorchend, zu beschreiben. Nun kann man die Gesetze einer Deklinations- oder Konjugationstabelle relativ leicht herausfiltern, solange man von den syntaktischen Bezügen absieht; innerhalb eines Satzes überlagern bzw. verbinden sich aber die Regeln, die es anzuwenden gilt, und die postulierte Logik ist dann für den Lernenden oft nicht mehr evident. Trotzdem kommt der Autor hier manchmal zu Einschätzungen, die kaum mit den Beobachtungen und dem Sprachgefühl der Rezensentin übereinstimmen, z.B. bei der Adjektivdeklination, die als "leicht erlernbar" qualifiziert wird, oder bei einigen Verben mit festen Präpositionen, für deren Einordnung in eine "logische" Gruppe sogar Widersprüche in Kauf genommen werden. Ebenso erstaunt die Abfolge der Kapitel, die entgegen aller neueren Erkennt-

nisse aus der Spracherwerbsforschung und im Unterschied zu den meisten Grund- und Übungsgrammatiken nicht mit dem Verb, sondern mit der Deklination beginnen - wobei nicht klar ist, warum Fälle und Deklination getrennt behandelt und die Artikelwörter nicht miteinbezogen werden. Auch die Faustregeln, mit denen der Autor im Interesse der Lerner häufig seine Erklärungen versieht, sind leider nicht immer hieb- und stichfest. Bei vielen Tipps lassen sich Gegenbeispiele finden, etwa beim Dativ, der eben nicht nur bei Personen verwendet wird, oder beim Genitiv, der auch nicht immer - wie angegeben - von einer Person abhängt.

Zur Verunsicherung der Lerner könnte auch die Behandlung der Präpositionen beitragen, die in mehreren Kapiteln auftauchen, leider ohne Querverweise und mit teilweise wechselnder Terminologie. Es liessen sich noch manch andere Bereiche nennen, deren Präsentation und Anordnung zumindest ungeschickt und verwirrend, oft aber auch überladen wirken (z.B. die Angaben zur Zeit). Man kann sich des Eindrucks nicht erwehren, dass das Lehrbuch nicht (genügend) lektoriert wurde, wovon auch der mitunter burschikos-kameradschaftliche Ton im Lehrbuch, der Stil der Lesetexte im Arbeitsbuch und die Wahl einiger Formen und Themen (noch aktuell: die Unterscheidung zwischen "sz" und "ss"?) zeugen. Offensichtlich geht es dem Autor vor allem um die korrekte Anwendung der Formen und Strukturen und nur begrenzt um deren inhaltliches Verständnis. Dementsprechend gibt es lange Listen mit Formen und Ausdrücken, die mithilfe der oft dekontextualisierten Übungen des Arbeitsbuches eingeschliffen werden sollen, während für Satz- und Textgrammatik vergleichsweise wenig Raum bleibt und übergreifende

Kommentare hier eher kurz gehalten sind (wie man sie z.B. zwischen Satzgliedstellung und Nebensatzkonjunktionen erwartet hätte).

Die Qualität des Lehrwerkes liegt indessen in der Bemühung, besonders die neuralgischen Punkte zu verdeutlichen, denen ein frankophoner Deutschlerner begegnet; hier finden sich einige nützliche Kapitel über unterschiedliche Realisierungen im Deutschen und Französischen, die in anderen Grammatiken oft nur in den Anhang verdrängt werden. Trotz oder gerade wegen seiner Ausführlichkeit, die wohl mit dem angestrebten Niveau der ZMP zusammenhängt, erscheint das Lehrwerk jedoch eher zum Nachschlagen und Üben bestimmter Themen denn als durchgängige Lerngrammatik geeignet.

Hannelore Pistorius

SWERLOWA, O. (2002): *Grammatik & Konversation - Arbeitsblätter für den Deutschunterricht, Langenscheidt*. ISBN 3-468-49477-7.



Dass man sich grammatische Regularitäten am besten in sinnvollen Kontexten aneignet und erst dadurch die Regeln für die gehörten und gelesenen

Formen und Strukturen aufbaut, ist inzwischen weitläufig bekannt. Trotzdem wird oft noch der umgekehrte Weg beschritten: explizite Grammatikinstruktion vor der Bereitstellung von bedeutungsvollen Beispielen. Dabei mangelt es heute nicht mehr an Unterrichtsmaterialien, die gut durchdachte und variierte Übungen für ein fertigkeitenorientiertes Training der schriftlichen und mündlichen Kompetenz anbieten. Natürlich geht es nicht darum, eine logische Verbindung zwi-

schen Form und Inhalt, zwischen einem bestimmten Grammatikkapitel und einem passenden Thema zu postulieren. Aber für viele Grammatikkapitel lassen sich adäquate und vielseitige Fragestellungen finden, bei denen sogar Phantasie und Kreativität der Lerner einbezogen werden können.

Diesem Ziel dienen auch die 105 kopierfähigen Arbeitsblätter, die Olga Swerlowa zu zentralen grammatischen Bereichen entworfen und im Herbst 2002 unter dem Titel "Grammatik & Konversation" im Langenscheidt-Verlag veröffentlicht hat. Das leicht einsetzbare, einfallsreiche und übersichtliche Buch nimmt auf die Niveaustufen des Europäischen Referenzrahmens Bezug und enthält Material von Stufe A 1 bis B 1; es wendet sich sowohl an Lerner der Grundstufe (besser jedoch mit einigen Vorkenntnissen) als auch - zur Wiederholung - an Fortgeschrittene. Dem Register kann der Lehrer u.a. entnehmen, welche Bereiche einen längeren Erwerbsprozess benötigen (z.B. die Deklination der Nomen und Artikelwörter) und wo eine flachere Progression ratsam erscheint (z.B. Deklination und Gradation der Adjektive oder die Relativsätze). Jedes Arbeitsblatt beginnt mit einer stark gelenkten Übung, für die im Anhang Lösungsvorschläge gemacht werden. In einem zweiten Schritt sollen die trainierten Formen oder Strukturen schriftlich oder mündlich in freierer Weise angewandt werden, immer in Bezug auf eine persönliche Situation, Meinung, Vorliebe usw. Im dritten und letzten Schritt wird vorgeschlagen, mit einem Partner oder in der Gruppe Probleme zu diskutieren und deren Ergebnisse schriftlich und mündlich vorzustellen, z.B. als Collage, Statistik, Bericht oder Talkshow. Ziel ist immer die Schulung der Sprechfertigkeit, gestützt durch die vorherigen schriftlichen Aufgaben, die ohne grammatische Erklärung auskommen (sollen).

Die Orientierung auf das freie Sprechen bedingt die Auswahl der grammatischen Themen, die vor allem die Morphologie (Konjugations- und Deklinationsformen) betreffen, wobei sich das eine oder andere Kapitel (besonders die Präpositionalergänzungen mit modalen Präpositionen) ebenso unter Wortschatztraining einordnen liesse. Bei den Transformationsübungen Aktiv/Passiv entgeht die Autorin manchmal nicht dem altbekannten Problem, dass die umgeformten Passivsätze stilistisch nicht mit den Aktivsätzen gleichwertig sind, während diese Übungsanlage implizit deren Identität suggeriert. Aber solche Details zählen wenig gegenüber der gelungenen Auswahl interessanter inhaltlicher Themen, für die die Lerner allerdings eine gute Wortschatzkenntnis benötigen, um das Buch mit Erfolg nutzen zu können.

Hannelore Pistorius

* Rundbrief Arbeitskreis DaF



Der neueste Rundbrief (Nr. 48) ist dem Thema "Die deutsche Schweiz und ihre Sprache(n)" gewidmet. Unter den verschiedenen Beiträgen seien folgende hervor-

gehoben:

- Thomas Studer: Dialekte im DaF-Unterricht? Ja, aber...

Der Autor geht von einer feststellbaren Verunsicherung aus, die zur Problematik besteht und entwirft einen Orientierungsrahmen zur reflektierten und positiven Aufnahme des Dialekts in den Unterricht.

- Roger De Weck plädiert im Beitrag "Früh über, wer Nachteile vermeiden will" für ein besseres Hochdeutsch.

Bloc Notes

Informazioni

- Heide Mettler geht auf "Das Dilemma zwischen Hochdeutsch und Mundart für Fremdsprachige in der Schweiz" ein.

Zu beziehen:

Arbeitskreis DAF, c/o Carola Siefken,
Neuheimstr. 36, 8853 Lachen
c.siefken@akrotea.ch

* Bulletin vals-asla

Das Bulletin der Vereinigung für angewandte Linguistik in der Schweiz hat folgende drei Nummern publiziert:



- G. Schneider & M. Clalüna (Hg.): Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht. Sonderheft mit den Beiträgen aus der Sektionsarbeit an der XII. Internationalen

Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer IDT-2001 in Luzern



- K. Adamzik & E. Ross (Hg.): Biographies langagières. Le numéro 76 réunit les contributions présentées lors de la Journée 2001 de la Vals-Asla.



- H. Murray (Ed.): anglais, Englisch, inglese, Anglais... English! Le numéro 77 est consacré à l'anglais et fait partie d'une série qui a déjà vu la parution d'un

numéro sur le français (71) et d'un numéro sur l'italien (73).

Adresse:

Dr. Marinette Matthey
Institut de linguistique, Université de
Neuchâtel, Espace Louis-Agassiz 1
CH-2000 Neuchâtel
marinette.matthey@unine.ch

* **Approches interlinguistiques de la complémentation verbale: quels savoirs pour l'enseignant? quels savoirs pour l'élève?**

Présentation du numéro 37, 2002, des Travaux neuchâtelois de linguistique (Tranel)

Ce numéro des Tranel, consacré à la question de la complémentation verbale, reprend pour l'essentiel les contributions d'un colloque organisé conjointement par l'IRDP, les groupes Bally et GRAL2 et les chaires de linguistique allemande et française de l'Université de Neuchâtel. Il s'inscrit en outre dans la continuité du numéro 31 (*La terminologie grammaticale à l'école: perspectives interlinguistiques*) et vise à aborder la grammaire scolaire à la fois dans une optique de simplification et d'harmonisation entre les diverses traditions grammaticales et entre les divers enseignements de langues que reçoivent les élèves.

Les questions liées à la complémentation verbale, par les nombreuses difficultés qu'elles recèlent (place des compléments, problèmes d'accord, de dénomination...) offrent dans cette perspective un domaine d'étude et de réflexion privilégié, complexe, con-

troversé mais important dans la perspective de l'enseignement / apprentissage des langues. Diverses théories linguistiques tentent en effet de rendre compte de cette complexité, par des modélisations antagonistes: modèles binaires et hiérarchiques fondés sur la distinction entre un groupe sujet et un groupe prédicatif, modèles valenciels, modèle pronominal, etc. Des divergences comparables se retrouvent dans le champ didactique. Est-il possible de relativiser ces oppositions? de les dépasser? Faut-il prendre position? choisir d'autres voies? En outre, la variabilité des traitements qu'on observe d'une tradition linguistique, ou pédagogique, à l'autre rend ce thème d'une pertinence particulière dans l'optique d'une approche mieux intégrée des diverses didactiques de langues.

Abonnements:

Administration des TRANEL
Institut de linguistique, Faculté des lettres
et sciences humaines
Espace Louis-Agassiz 1
CH-2000 Neuchâtel
tél. ++41(0)32 718 16 90
fax ++41(0)32 718 17 01
email: revue.tranel@unine.ch



Journée européenne des langues 26 septembre

Chaque année le 26 septembre a lieu la "journée européenne des langues" lancée par une initiative du Conseil de l'Europe. Le site www.coe.int/JEL propose des idées intéressantes pour marquer et promouvoir cette occasion de célébration de la diversité linguistique.

Thèmes et objectifs de la journée:

- attirer l'attention du public sur l'importance de l'apprentissage des langues et de leur diversification (développement du plurilinguisme)
- sensibiliser les citoyens à l'existence et à la valeur de toutes les langues parlées en Europe
- maintenir et favoriser la riche diversité linguistique de l'Europe
- favoriser l'apprentissage des langues tout au long de la vie afin de répondre aux changements économiques, sociaux et culturels en Europe, tout en contribuant à l'épanouissement personnel

Vorschau 2003 - Programmazione 2003

3/2003 Die anderen Sprachen in der Schweiz / Les autres langues en Suisse

4/2003 Die Ausbildung der Sprachlehrkräfte in der Schweiz / La formation des enseignants de langues en Suisse

Autori di questo numero

Hana E. Andrásóvá, Benese 98, CZ-370 06 České Budejovice (andrasova@cbox.cz)

Bettina Boss, University of New South Wales, Sydney, NSW 2052 Australien (b.boss@unsw.edu.au)

Mónica Canut López, c/o Grimoldi, Via Vittorio Veneto 66, Loc. Piazza Sto. Stefano, Cernobbio, I-22012 Como (monica.canut@pobox.com)

Dario Corno, Corso Francia 35, I-10138 Torino (darcorno@tin.it)

Françoise Crochot, 5 rue de la Bertouche, F-89100 Sens (francoise.crochot@wanadoo.fr)

Daniel Elmiger, Centre de linguistique appliquée, Espace Louis-Agassiz 1, CH-2000 Neuchâtel (daniel.elmiger@unine.ch)

Blaise Extermann, 17 ch. du Relai, CH-1258 Perly/GE (blaise.extermann@edu.ge.ch)

Heinz Hafner, Schaffhauserstr. 285, 8500 Frauenfeld (hafnerheinz@leunet.ch)

Louise M. Jansen, Australian National University, Canberra 0200 Australien (louise.jansen@anu.edu.au)

Erik J. Kwakernaak, Brink 4, NL-9466 PE Gasteren (e.j.kwakernaak@uclo.rug.nl)

Maurice Laurent, 2 F rte de la Seppe, F-74140 Messery (laurentmpa@wanadoo.fr)

Martin Parrott, Goffs School, Goffs Lane, Cheshunt, Herts, EN7 5QW, UK (martinparrott@compuserve.com)

Alain Pichard, av. Villamont 19, CH-1005 Lausanne (Alain.Pichard@edipresse.ch)

Hannelore Pistorius, 18 ch. Colladon, CH-1209 Genève

(hannelore.pistorius@bluewin.ch)

Paul R. Portmann-Tselikas, Institut für Germanistik, Mozartgasse 8/II, A-8010 Graz (paul.portmann@uni-graz.at)

Ingo Thonhauser, 7 rue Monnier, CH-1206 Genève (itthonhauser@yahoo.de)

Erwin Tschirner, Am Breitenberg 100, D-38667 Bad Harzburg

(tschirner@uni-leipzig.de)

Daniel Stotz, Zürcher Hochschule, Winterthur, Postfach 958, St. Georgenplatz 2, CH-8401 Winterthur (daniel.stotz@zhwin.ch)

Thomas Studer, Schnydersweg 9, CH-1794 Salvenach (thomas.studer@unifr.ch)

Hans Weber, Kreuzenstr. 36, CH-4500 Solothurn (hans.weber@solnet.ch)

Immagini

Il labirinto nel tempo e attraverso il mondo.

Homepage: www.babylonia-ti.ch

Il sommario del numero, alcuni articoli e la sintesi di tutti gli articoli sono reperibili sul sito internet.

Manoscritti

I manoscritti sono da inviare alla redazione su dischetto senza formattazioni con una copia stampata corredata delle indicazioni per il layout. Aggiungere alcune righe di presentazione biografica.

Esempio per i riferimenti bibliografici nel testo: (Rossi, 1989: 88)

Esempio per la bibliografia:

HOLEC, Henry (1987): *The Learner as Manager: Managing Learning or Managing to Learn?*, in: WENDEN, A. / RUBIN, J.: *Learner Strategies in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, p. x-x.

VAN LIER, L.: *The use of L1 in L2 classes*, in: *Babylonia* 2/1995, p. 37-43.

Babylonia per scopi didattici

Babylonia può essere richiesto per l'utilizzazione nell'insegnamento al costo di fr. 10.- più spese di spedizione, fino ad un massimo di 15 copie, e fino ad esaurimento.

Si ringraziano il Dipartimento Educazione, Cultura e Sport del Canton Ticino e l'Ufficio Federale della Cultura.

Impressum

Editore

Fondazione Lingue e Culture

CP 120, CH-6949 COMANO

Redazione

Gianni Ghisla, Via Vescampo

6949 Comano (coordinazione)

Gé Stoks, 6515 Gudo (coordinazione)

Jean-François de Pietro, Rue du Nord 149

2300 La Chaux-de-Fonds (attualità linguistiche)

Giovanni Mascetti, Via Pedotti 1

6500 Bellinzona (Il racconto)

Hannelore Pistorius, ch. Colladon 18

1209 Genève

Jean Rüdiger-Harper, Unterer Schöttler 22

9050 Appenzell

Daniel Stotz, ZHW, St.Georgenplatz 2

8401 Winterthur

Thomas Studer, Schnydersweg 9

1794 Salvenach

Mireille Venturelli, Scalinata ad Artore 4a

6500 Bellinzona (antenna esigenze insegnanti)

Werner Carigiet, 7164 Dardin

(collaboratore di redazione per il romancio)

Silvia Serena, Via Paravicini 28

I-21100 Varese (collaboratrice per l'Italia)

Segretaria di redazione:

Mari Mascetti, Via Pedotti 1

6500 Bellinzona

Organo d'informazione di:

• **LEDAFIDS** (Lettori e Lektorinnen

Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz)

• **Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz**

Indirizzo

Babylonia, Stabile Lanzi, via Cantonale,

CH-6594 Contone

Tel. 0041/91/8401143•Fax 0041/91/8401144

e-mail: babylonia@idea-ti.ch

Homepage: www.babylonia-ti.ch

PCC 69-40263-5

Consulenza grafica

Studio grafico Agustoni e Snozzi, Giubiasco

Tiratura/abbonamento

Tiratura di questo numero 2/2003:

1200 copie.

Abbonamento annuale: fr. 48.- più costi di

spedizione. Studenti: fr. 35.-

Costo del numero singolo: fr. 16.-.

L'abbonamento non disdetto entro un mese

prima della fine dell'anno si rinnova

automaticamente.

Tipografia

La Buona Stampa, Via Fola, CH-6963

Pregassona • e-mail: info@labuonastampa.ch

Inserzioni

IDEA, Stabile Lanzi, via Cantonale,

CH-6594 Contone

Tel. 0041/91/8401142•Fax 0041/91/8401144

e-mail: idea@idea-ti.ch