

Claus Gnutzmann/Klaus-Michael Köpcke

## Integrativer Grammatikunterricht: Wider die Trennung von Mutter- und Fremdsprachenunterricht

### 1. Einleitung

Unter integrativem Grammatikunterricht wollen wir im folgenden eine Konzeption von Unterrichtsorganisation verstehen, die den muttersprachlichen und den fremdsprachlichen Grammatikunterricht miteinander verknüpft und somit einen, wenn auch bescheidenen, Beitrag zur Konstitution von sprachenübergreifendem Unterricht liefern kann. Es handelt sich also um einen fachübergreifenden Unterricht, der an einer, aber auch kontrastiv-vergleichend an zwei oder gar drei Sprachen festgemacht werden kann. Wir werden die Auffassung vertreten, daß ein in unserem Sinne verstandener integrativer Grammatikunterricht keineswegs auf bestimmte Jahrgangsstufen beschränkt zu sein braucht, sondern sich als Unterrichtsform von der Orientierungsstufe bis hin zum Abitur anbietet. Um keine Mißverständnisse aufkommen zu lassen, verstehen wir den Begriff des „integrativen Grammatikunterrichts“ für unsere Zwecke also nicht in der gemeinhin in der Literatur üblichen Verwendung als Abgrenzung und zugleich Fortführung des situativen Unterrichtsansatzes. Boueke (1982:78) zufolge wählt der situative Ansatz „aktuelle, nicht im voraus planbare, sich hier und heute ergebende Situationen als Ausgangspunkt kommunikativen Handelns und Reflakterens“. Hingegen vertritt das integrative Konzept „geplante, konstruierte, künstlich arrangierte Situationen, die ... ein methodisch genau geplantes Handeln ermöglichen ...“.

Wir werden später argumentieren, daß ein in unserem Sinne verstandenes Konzept von integrativem Grammatikunterricht nicht nur aus arbeitsökonomischen, sondern auch aus lerntheoretischen Überlegungen sinnvoll ist. Ein solcher Grammatikunterricht dient u.E. nicht nur zum besseren Verständnis der Mutter- oder Fremdsprache, sondern versucht, aus der sprachlichen Begrenztheit einer Einzelsprache herauszukommen. Damit ist auch die vielgeschmähte „Servicefunktion“ für das jeweils andere Fach kein Diskussionspunkt mehr.

Wir sind der Auffassung, daß integrativer Grammatikunterricht zwar einerseits angewandte Lingui-

stik im schulischen Kontext ist, andererseits aber natürlich auch mehr, denn der schulische Kontext ruft die Didaktik und ihre erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Bezugswissenschaften auf den Plan. Darüber hinaus verbindet sich insbesondere mit dem Fremdsprachenunterricht die Einsicht, daß grammatisches Wissen in sprachliches Handeln umsetzbar ist. Diese Annahme läßt sich u.a. damit begründen, daß Denk- sowie sprachliche Handlungskategorien des Lerners bereits durch seine muttersprachliche Sozialisation (vor)geformt und somit gleichsam zwangsläufig im Fremdsprachenunterricht präsent sind. Insofern besteht für den Schüler, der eine Fremdsprache lernt, zunächst eine wesentliche Aufgabe darin, den muttersprachlich erworbenen Denk- und Handlungskategorien fremdsprachenspezifische Mittel zuzuordnen. Aufgrund der Tatsache, daß Mutter- und Fremdsprache in dieser Situation unvermeidlich aufeinandertreffen, erlebt der Schüler beide Sprachen bewußt und tritt ihnen auch bewußt gegenüber, was sich beispielsweise bei der Umsetzung grammatischen Wissens in sprachliches Handeln äußert.

### 2. Zur Entwicklung des Grammatikunterrichts in den letzten 20 Jahren

Bevor man sich an das äußerst kontrovers diskutierte Thema „Grammatikunterricht“ heranmacht, muß prinzipiell klargestellt werden, daß über die pädagogische Bedeutung und den praktischen Nutzen des Grammatikunterrichts im Muttersprachen- wie auch im Fremdsprachenunterricht viel spekuliert worden ist<sup>1</sup>. Festzustellen ist aber, daß weder das grundsätzliche Infragestellen des Grammatikunterrichts noch die Auffassung, daß die Beschäftigung mit der Grammatik im Muttersprachenunterricht für den Schüler eine Erweiterung seiner Kommunikationsfähigkeit mit sich bringt, stichhaltig bewiesen worden sind, vgl. auch Haueis (1981:29).

In den vergangenen 10-20 Jahren hat der Grammatikunterricht in den Schulfächern Deutsch und Englisch eine ebenso wechselvolle wie auch in großen Teilen gemeinsame Geschichte erlebt. Dies läßt sich

deutlich an den Lernzielbestimmungen festmachen, wobei gleich zu Beginn betont werden muß, daß die allgemeinste Zielprojektion jedweden Grammatikunterrichts spätestens seit dem Beginn der 70er Jahre die Emanzipation des Schülers (was immer das bedeuten mag) ist.

Die erste Phase (ca. 1970 bis 1975) steht noch voll unter dem Eindruck einer aufblühenden Linguistik und der hiermit verbundenen und allseits bekannten, gleichwohl jedoch gescheiterten Hoffnungen (Linguistisierung des Grammatikunterrichts) auf eine allgemeine Verbesserung der Schulsituation. Unter anderem werden die folgenden Lernziele für einen *system-linguistisch verfahrenden Grammatikunterricht* genannt: Der Schüler soll

- a) grammatische Regeln und sprachliche Strukturen selbständig erkennen, vgl. z.B. Datow (1970: 118) und Homberger (1972: 83);
- b) Einsichten in sprachliche Strukturen gewinnen und den Umgang mit linguistischen Methoden erlernen, und zwar mit dem Ziel, sich die eigene sprachliche Kompetenz bewußt zu machen und sie zu erweitern, vgl. z.B. Eichler (1970: 112) und Herringer (1970);
- c) die Verfahren des taxonomischen Strukturalismus kennen und mit ihnen umgehen können, vgl. Högy (1972);
- d) Einsichten in die generative Grammatik gewinnen, und zwar mit dem Ziel, für die Alltagssprache sensibilisiert zu werden, vgl. Rothschild (1970); und weiterhin, um ihm einen exakten(!) interpretatorischen Zugang zu ästhetischen Texten zu ermöglichen, vgl. Eichler (1972: 74).

Als spezifisch fremdsprachendidaktische Implikation des taxonomischen Strukturalismus ist — wegen seiner Verbindung zur behavioristischen Psychologie — unter sprachlehrmethodischem Aspekt auf die Einsprachigkeit als Unterrichtsmethode und — damit einhergehend — unter mediendidaktischem Aspekt auf den Einsatz des Sprachlabors hinzuweisen. Als Stichwort sei hier nur an die „pattern-drills“ erinnert, die ihre linguistische Begründung u.a. durch die per Substitutionstest/Ersatzprobe gewonnenen Konstituentenanalysen erfahren haben und lernpsychologisch durch das Stimulus-Response-Schema des Behaviorismus begründet werden. Die Anwendung der generativen Transformationsgrammatik im Fremdsprachenunterricht gehört sicherlich nicht zu den „Sternstunden“ der Fachdidaktik; denn sie ist gekennzeichnet durch eine Reihe von Mißverständnissen, die zustande gekommen sind durch die unreflektierte und sachlich unangemessene Übernahme von *linguistischen* Begriffen und Konstrukten in einen *didaktischen* Kontext: Hingewiesen sei hier z.B. auf die

Begriffe *Kompetenz*, *Transformation* und *Regel*, vgl. auch Bender (1979:47). Die zu jener Zeit enge Anbindung der Sprachdidaktik an die Systemlinguistik kann als Ausdruck eines Mangels an eigenem Profil interpretiert werden, wie es sich erst später mit der Hinwendung zu einer am Sprachgebrauch orientierten Linguistik und einer stärkeren erziehungs- und gesellschaftlichen Verankerung klarer entfalten konnte.

Die Argumente gegen diese Art der Linguistisierung und die damit einhergehende Entdidaktisierung des Grammatikunterrichts sind sattsam bekannt und müssen hier nicht im einzelnen wiederholt werden. Es soll lediglich erwähnt werden, daß alle Kritiker darin einig waren, der Grammatikunterricht könne nicht als praxisferner Selbstzweck betrieben werden, vgl. exemplarisch Augst (1976:229). Folglich wurde der Grammatikunterricht nun eingebunden in verhaltens- und handlungstheoretische Konzepte. Sprechakttheorie, Texttheorie, Kommunikationstheorie, Kommunikationsmodelle und Ergebnisse der Bindestrichlinguistik finden nun reiche Aufnahme in Sprachbücher und Lehrpläne. Zweifelsfrei also eine ganze Menge, und man mag sich heute fragen, ob bei der Zusammenstellung dieses Supermarktes der Linguistik einer ihrer zentralen Gegenstände, nämlich die Grammatik, auf der Strecke geblieben ist.

Die zweite Phase (seit etwa Mitte der 70er Jahre) ist im weiteren Sinne gekennzeichnet durch die Pragmatisierung des Grammatikunterrichts. Gleichwohl handelt es sich auch hier wieder, wie schon bei der ersten Phase (und das wird meistens übersehen), um das bloße Nachvollziehen und im Hinblick auf didaktische Konsequenzen unreflektierte Übernehmen von linguistischen Inhalten, die an den Hochschulen schon vorher gelehrt wurden. Auch hier liegt nicht mehr als ein purer Reflex vor: ein Grammatikunterricht, der originär den Bedürfnissen der Schüler entspricht, liegt nur scheinbar vor. Was immer noch fehlt, und dies wird auch von manchen bedauernd erkannt, vgl. z.B. Heringer/Keller-Bauer (1983) ist eine in sich geschlossene Schulgrammatik. Zweifelsfrei aber war es die für die pragmatisch orientierte Konzeption eines Grammatikunterrichts eher zu ermöglichte Didaktisierung, die ihr Eindringen in die Schulen erleichterte. Das läßt sich wiederum an ausgewählten, jedoch nichtsdestoweniger typischen Lernzielbestimmungen zeigen. Der Schüler soll:

- a) seine metakommunikativen Fähigkeiten in alltäglicher Kommunikation verbessern und erweitern, vgl. z.B. Augst (1976:235);
- b) sich seine eigenen Sprechhandlungen bewußt machen und Einsicht in die Bedingungen sprachlichen Handelns gewinnen, vgl. z.B. Erlinger (1976:247) und Adlung (1975:368);

- c) dazu befähigt werden, Sprachnormen zu problematisieren und dieselben als gesellschaftlich vermittelt zu sehen, vgl. z.B. Schwenk (1976:217);
- d) sein sprachliches Handlungsrepertoire (Adlung 1975:368) und seine Denk-Sprechfähigkeit (Rank 1977:176) erweitern.

In der Fremdsprachendidaktik lautet analog dazu das übergeordnete Lernziel „kommunikative Kompetenz“, vgl. Piepho (1974). Notwendige Konsequenz eines solchen Ansatzes ist die Vernachlässigung der grammatischen Lerngegenstände im engeren Sinne, worunter wir u.a. Syntax und Wortbildung verstehen<sup>2</sup>. So heißt es etwa bei Piepho (1974:16):

„Kommunikative Kompetenz entfaltet sich als Handlung oder Diskurs im Unterricht nur, wenn die *Form* der Mittel gegenüber der *Bedeutsamkeit* der Absichten und der Rollen zweitrangig bewertet und gewichtet wird.“

Im muttersprachlichen Lernbereich *Reflexion über Sprache* wird nun zwar über alles mögliche reflektiert, jedoch kommt dabei die Grammatik entschieden zu kurz. Auch Nündel (1981) beklagt sich, daß sowohl Grammatikunterricht als auch Sprachunterricht nahezu vollständig zugunsten der Beschäftigung mit Literatur aufgegeben wurden. Grammatische Kategorien werden überwiegend in der 5./6. Jahrgangsstufe vermittelt und später — wenn überhaupt — nur unzureichend wiederaufgegriffen. Das hat natürlich Auswirkungen, die sich an der häufig beschriebenen grammatischen Inkompetenz von Schülern im Mutter- und Fremdsprachenunterricht äußern. Und nur natürlich ist es, daß man es mit dieser muttersprachlichen Inkompetenz auch bei Universitätsstudenten zu tun hat und noch zu tun haben wird. Spätestens mit der Pragmatisierung des Deutschunterrichts hatte es auch mit der Servicefunktion dieses Unterrichtsfaches für den fremdsprachlichen Unterricht ein Ende. Dieser Unterricht kommt eben nicht, wie scheinbar der Deutschunterricht, ohne ein Minimum an Grammatik und grammatischen Grundbegriffen aus. Der Fairness halber ist allerdings anzumerken, daß etwa von einem orthodox einsprachigen Unterricht auch überhaupt keine Erwartungen an den Deutschunterricht gestellt werden konnten.

Der Reflex auf die Entgrammatikalisierung des Lernbereichs *Reflexion über Sprache* setzte zu Beginn der 80er Jahre ein: Anlaß war ein „Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke“, herausgegeben 1982 von der Kultusministerkonferenz. Spätestens mit diesem Papier wurde eine neue Phase in der Diskussion eingeleitet, vgl. Raasch (1983). Wir kommen somit zur dritten und zum Teil in sich widersprüchlichen und bis heute nicht abgeschlossenen Phase der Diskussion um den Grammatikunterricht. Diese dritte Phase (ab dem Beginn der 80er Jahre) ist

gekennzeichnet durch „Roll-back-Versuche“ auf den Stand vor der Pragmatisierung einerseits und deren Abwehr andererseits. Der Katalog der Kultusministerkonferenz richtet sich, wie in einer Vorbemerkung erläutert, an die Gestalter von Lehrplänen und Schulbüchern; er soll ihnen „Anhaltspunkte“ liefern, um den durch die moderne Sprachwissenschaft produzierten „Unsicherheiten“ entgegenzutreten. Der Katalog versteht sich als eine Sammlung von Terminen, nicht jedoch, und das wäre viel wichtiger gewesen, als ein Katalog von verbindlich in den Schulen zu behandelnden Inhalten. Zu recht bemängelt Wimmer (1983:18), daß „die in Forschung und Lehre etablierte Sprachwissenschaft nicht in angemessener Weise“ an der Erstellung des Terminikatalogs beteiligt worden sei. Wimmers verschiedentlich erhobene Forderung hingegen, der Katalog müsse als eine offene Liste verstanden werden, in die dann auch noch Begriffe der Pragmatik etc. aufgenommen werden könnten, halten wir für problematisch. Schließlich geht es den Verfassern des Katalogs darum, eine Vielzahl grammatischer Fachausdrücke zu vereinheitlichen. Das bedeutet aber nicht, daß die Pragmatik ausgegrenzt wird, sondern lediglich, daß die in jeder pragmatischen Textanalyse verwendeten grammatischen Grundbegrifflichkeiten dem Schüler verfügbar gemacht werden müssen. Wie oben schon angedeutet, ist der Terminikatalog nicht mit einer Didaktik für den Grammatikunterricht zu verwechseln. Insofern ist es auch eine weitergehende Frage zu entscheiden, welche der aufgeführten Termini denn überhaupt für den Grammatikunterricht auf den verschiedenen Jahrgangsstufen und für die verschiedenen sprachlichen Fächer relevant sind. Das zu entscheiden, war wohlgemerkt nicht das Ziel des Katalogs; trotzdem wäre eine Terminologiediskussion wahrscheinlich fruchtbarer vor dem Hintergrund empirisch erhobener Fakten zu führen. Zu beantworten wären somit zunächst einmal die vielfach geäußerten Fragen „Wieviel Grammatik braucht der Mensch?“, vgl. *Loccumer Protokolle* (1982) und vor welchen grammatischen Problemen die verschiedenen Zielgruppen stehen, wenn sie mit ihrer eigenen oder einer fremden Sprache umgehen. Einen solchen eher systematischen und zielgruppen- und zweckorientierten Ansatz vertreten Heringer/Keller-Bauer (1983). Diesen Autoren zufolge muß eine Gebrauchsgrammatik — und nichts anderes haben die im Unterricht zu verwendenden Grammatiken zu sein — sich beschränken, und zwar im Hinblick auf mögliche Verwendungszusammenhänge für die Schüler. Das bedeutet auch, daß eine solche Grammatik verständlich und in ihrem Terminologiegebrauch „benutzerfreundlich“ zu sein hat. Im Interesse einer Verknüpfung zwischen

muttersprachlichem und fremdsprachlichem Grammatikunterricht ist für eine Gebrauchsgrammatik eine möglichst große terminologische Identität anzustreben, so daß der Schüler — wann immer dies möglich und sinnvoll ist — Phänomene der einen Sprache mit denen der anderen vergleichen kann. Das bedeutet, daß für vergleichbare grammatische Strukturen und Funktionen in zwei Sprachen die gleichen Termini zu benutzen sind. Für sprachspezifische grammatische Strukturen, für die eine Entsprechung in der Muttersprache nicht vorliegt — zu denken wäre hier beispielsweise an die *progressive form* im Englischen oder das *passé simple* im Französischen — müßte natürlich auf die diese spezifischen Phänomene beschreibenden fremdsprachlichen Termini zurückgegriffen werden.

So bedenkenswert die Einwände gegen den Terminikatalog der Kultusministerkonferenz auch im einzelnen sein mögen, eines hat dieser Katalog erreicht: die Diskussion um den Grammatikunterricht ist in ihre dritte Runde getreten. Indizien hierfür sind auch die Häufung grammatischer Themen in den einschlägigen Zeitschriften *Diskussion Deutsch* und *Der Deutschunterricht*. Die zuletzt genannte Zeitschrift hat erst unlängst ein Themenheft mit dem beziehungsvollen Titel „Grammatikunterricht ohne Grammatik“ veröffentlicht, vgl. *Der Deutschunterricht* 38 (1986). Die Position von Aliusque Idem (1986), derzufolge eine Beschäftigung mit Grammatik im fremdsprachlichen Unterricht überflüssig sei und das wesentliche Ziel, nämlich den Erwerb einer fremden Sprache, eher behindert denn fördert, stellt den radikalsten und letzten Versuch dar, die Beschäftigung mit Grammatik gänzlich aus dem fremdsprachlichen Unterricht zu verbannen. Die dieser Auffassung zugrundeliegende Annahme lautet, daß zwischen *Sprachwissen* und *Sprachkönnen* keine Beziehungen existieren: insofern wird dann gefordert, ein Fach Linguistik/Grammatik vom fremdsprachlichen Unterricht abzutrennen (S. 53). Diese Auffassung enthält u.E. zwei gravierende Denkfehler: 1. Der Begriff des Sprachwissens wird von Aliusque Idem auf metasprachliches Wissen eingeengt. Daß ein solches Wissen für den unterrichtlich gesteuerten Fremdsprachenerwerb bedeutungslos sei, ist zunächst einmal nicht mehr als eine unbewiesene — und sicherlich auch nur sehr schwer empirisch zu belegende — Behauptung. 2. Ein solcher Ansatz verkennt das bei den Schülern originär vorhandene Erkenntnisinteresse, Regeln zu erkennen und solche zu erarbeiten, um, ganz im Sinne einer Gebrauchsgrammatik, Unterschiede und Gemeinsamkeiten zur Muttersprache benennen zu können. Dies geschieht nicht einfach um das Benennens willen, sondern um mit zwei oder

mehr sprachlichen Systemen auch praktisch umgehen zu können, sie also im echten Wortsinne zu begreifen. Die im folgenden wiedergegebene Auffassung von König/Weyand (1979:4) stellt die Positionen der beiden ersten Phasen einander noch einmal gegenüber:

„So wenig wie möglich Grammatik sagen die Kommunikationsdidaktiker, die ... den Schüler optimal mit dem Handlungsinstrument Sprache ... ausstatten wollen. Grammatik so viel wie nötig sagen die Funktionalisten unter den Sprachdidaktikern, die den Schüler zwar auch zum sprachlichen Handeln und Denken erziehen wollen, dabei aber bestrebt sind, auch die ‚Form‘ der sprachlichen Äußerung durchsichtig zu machen.“

### 3. Probleme bei der Planung eines integrativen Grammatikunterrichts

Sowohl im muttersprachlichen als auch im fremdsprachlichen Grammatikunterricht liegt, so denn im engeren Sinne Grammatik — hier verstanden als Sprachsystem — im Unterricht vermittelt wird, das Schwergewicht auf der Einübung sprachlicher Muster oder auf Regellernen. Eine Vermittlung zwischen dem Fach „Deutsch“ und den fremdsprachlichen Fächern findet kaum statt, vielmehr ist derzeit ein additivs Nebeneinander der verschiedenen Grammatikunterrichte in den sprachlichen Fächern festzustellen. Es gilt also zunächst herauszufinden, welche organisatorischen und didaktischen Faktoren diesen Zustand eines additiven Nebeneinanders begünstigen.

#### 3.1 Organisatorische Probleme

U.E. gibt es eine Reihe von Faktoren, die notwendige und sinnvolle Vermittlungsprozesse zwischen den sprachlichen Fächern verhindern:

a) Die Lehrpläne für die sprachlichen Fächer sind gegenwärtig so strukturiert, daß eine Vermittlung zwischen muttersprachlichem und fremdsprachlichem Unterricht, und zwar in beide Richtungen, nur schwer möglich ist. Dies gilt auch, wenn in den Rahmenrichtlinien des Landes Niedersachsen als Lernziel für die Klassen 7 bis 10 an Gymnasien vermerkt wird, daß die Schüler „Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der deutschen und anderen europäischen Sprachen“ kennen sollen. Ein solches Ziel ist mit unseren Überlegungen durchaus vereinbar, nur müßten doch auch Möglichkeiten für seine praktische Umsetzung aufgezeigt werden. Denkbar ist, daß sowohl im Englisch- als auch im Deutschunterricht z.B. der Unterrichtsgegenstand „Wortarten“ zum gleichen Zeitpunkt besprochen wird, und zwar nicht erst ab Klasse 7. Weitere Beispiele für ein solches Vorgehen,

muttersprachlichem und fremdsprachlichem Grammatikunterricht ist für eine Gebrauchsgrammatik eine möglichst große terminologische Identität anzustreben, so daß der Schüler — wann immer dies möglich und sinnvoll ist — Phänomene der einen Sprache mit denen der anderen vergleichen kann. Das bedeutet, daß für vergleichbare grammatische Strukturen und Funktionen in zwei Sprachen die gleichen Termini zu benutzen sind. Für sprachspezifische grammatische Strukturen, für die eine Entsprechung in der Muttersprache nicht vorliegt — zu denken wäre hier beispielsweise an die *progressive form* im Englischen oder das *passé simple* im Französischen — müßte natürlich auf die diese spezifischen Phänomene beschreibenden fremdsprachlichen Termini zurückgegriffen werden.

So bedenkenswert die Einwände gegen den Terminkatalog der Kultusministerkonferenz auch im einzelnen sein mögen, eines hat dieser Katalog erreicht: die Diskussion um den Grammatikunterricht ist in ihre dritte Runde getreten. Indizien hierfür sind auch die Häufung grammatischer Themen in den einschlägigen Zeitschriften *Diskussion Deutsch* und *Der Deutschunterricht*. Die zuletzt genannte Zeitschrift hat erst unlängst ein Themenheft mit dem beziehungsvollen Titel „Grammatikunterricht ohne Grammatik“ veröffentlicht, vgl. *Der Deutschunterricht* 38 (1986). Die Position von Aliusque Idem (1986), derzufolge eine Beschäftigung mit Grammatik im fremdsprachlichen Unterricht überflüssig sei und das wesentliche Ziel, nämlich den Erwerb einer fremden Sprache, eher behindert denn fördert, stellt den radikalsten und letzten Versuch dar, die Beschäftigung mit Grammatik gänzlich aus dem fremdsprachlichen Unterricht zu verbannen. Die dieser Auffassung zugrundeliegende Annahme lautet, daß zwischen *Sprachwissen* und *Sprachkönnen* keine Beziehungen existieren: insofern wird dann gefordert, ein Fach Linguistik/Grammatik vom fremdsprachlichen Unterricht abzutrennen (S. 53). Diese Auffassung enthält u.E. zwei gravierende Denkfehler: 1. Der Begriff des Sprachwissens wird von Aliusque Idem auf metasprachliches Wissen eingeengt. Daß ein solches Wissen für den unterrichtlich gesteuerten Fremdsprachenerwerb bedeutungslos sei, ist zunächst einmal nicht mehr als eine unbewiesene — und sicherlich auch nur sehr schwer empirisch zu belegende — Behauptung. 2. Ein solcher Ansatz verkennt das bei den Schülern originär vorhandene Erkenntnisinteresse, Regeln zu erkennen und solche zu erarbeiten, um, ganz im Sinne einer Gebrauchsgrammatik, Unterschiede und Gemeinsamkeiten zur Muttersprache benennen zu können. Dies geschieht nicht einfach um das Benennens willen, sondern um mit zwei oder

mehr sprachlichen Systemen auch praktisch umgehen zu können, sie also im echten Wortsinne zu begreifen. Die im folgenden wiedergegebene Auffassung von König/Weyand (1979:4) stellt die Positionen der beiden ersten Phasen einander noch einmal gegenüber:

„So wenig wie möglich Grammatik sagen die Kommunikationsdidaktiker, die ... den Schüler optimal mit dem Handlungsinstrument Sprache ... ausstatten wollen. Grammatik so viel wie nötig sagen die Funktionalisten unter den Sprachdidaktikern, die den Schüler zwar auch zum sprachlichen Handeln und Denken erziehen wollen, dabei aber bestrebt sind, auch die ‚Form‘ der sprachlichen Äußerung durchsichtig zu machen.“

### 3. Probleme bei der Planung eines integrativen Grammatikunterrichts

Sowohl im muttersprachlichen als auch im fremdsprachlichen Grammatikunterricht liegt, so denn im engeren Sinne Grammatik — hier verstanden als Sprachsystem — im Unterricht vermittelt wird, das Schwergewicht auf der Einübung sprachlicher Muster oder auf Regellernen. Eine Vermittlung zwischen dem Fach „Deutsch“ und den fremdsprachlichen Fächern findet kaum statt, vielmehr ist derzeit ein additives Nebeneinander der verschiedenen Grammatikunterrichte in den sprachlichen Fächern festzustellen. Es gilt also zunächst herauszufinden, welche organisatorischen und didaktischen Faktoren diesen Zustand eines additiven Nebeneinanders begünstigen.

#### 3.1 Organisatorische Probleme

U.E. gibt es eine Reihe von Faktoren, die notwendige und sinnvolle Vermittlungsprozesse zwischen den sprachlichen Fächern verhindern:

a) Die Lehrpläne für die sprachlichen Fächer sind gegenwärtig so strukturiert, daß eine Vermittlung zwischen muttersprachlichem und fremdsprachlichem Unterricht, und zwar in beide Richtungen, nur schwer möglich ist. Dies gilt auch, wenn in den Rahmenrichtlinien des Landes Niedersachsen als Lernziel für die Klassen 7 bis 10 an Gymnasien vermerkt wird, daß die Schüler „Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der deutschen und anderen europäischen Sprachen“ kennen sollen. Ein solches Ziel ist mit unseren Überlegungen durchaus vereinbar, nur müßten doch auch Möglichkeiten für seine praktische Umsetzung aufgezeigt werden. Denkbar ist, daß sowohl im Englisch- als auch im Deutschunterricht z.B. der Unterrichtsgegenstand „Wortarten“ zum gleichen Zeitpunkt besprochen wird, und zwar nicht erst ab Klasse 7. Weitere Beispiele für ein solches Vorgehen,

das wir im folgenden „Parallelisierung von Unterrichtsgegenständen“ nennen wollen, ließen sich problemlos anschließen.

b) Um die „Parallelisierung von Unterrichtsgegenständen“ überhaupt sinnvoll betreiben zu können, müßten die Schulen bei der Aufstellung der Stundenpläne darauf achten, daß zumindest ein- oder zweimal pro Woche sprachliche Fächer aufeinander folgen. Diese Forderung ist im Grunde trivial; sie findet sich jedoch nur in den seltensten Fällen verwirklicht.  
c) Die Fachkombination Deutsch/Englisch findet sich bei den in der Praxis tätigen Kollegen relativ selten. Ursache hierfür sind wahrscheinlich — und verständlicherweise — arbeitsökonomische Überlegungen der Lehrer. Schließlich hätte man es hier gleich mit zwei Korrekturfächern zu tun. Trotzdem halten wir es zumindest für machbar, daß auf Fachkonferenzen eine Feinabstimmung bezüglich der Lehrinhalte zwischen den sprachlichen Fächern erfolgt. Zur Not hilft übrigens auch das Gespräch von Kollege zu Kollege.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß die notwendige Kooperation zwischen muttersprachlichem und fremdsprachlichem Unterricht nicht stattfindet. Wünschenswert wäre „eine Besinnung auf gemeinsame Ziele und ein Informationsaustausch über fachinterne Spezifika“ (Glaap 1982:66).

### 3.2 Didaktische Probleme

Voraussetzung für einen integrativen Grammatikunterricht ist, daß bestimmte immer noch existierende didaktische Hemmnisse beseitigt werden:

a) Auch heute noch läßt sich auf Seite der Deutschdidaktik im Hinblick auf eine „Serviceleistung“ des muttersprachlichen Grammatikunterrichts gegenüber dem Fremdsprachenunterricht eine eher negative Haltung konstatieren, vgl. z.B. Boettcher/Sitta (1980) und Wunderlich (1980:96), der vermerkt:

„Der Deutschunterricht hat nicht die Aufgabe, Vorleistungen für den Fremdsprachenunterricht zu erstellen.“

Diese Haltung hat natürlich ihre Wurzeln in der sog. „Pragmatisierungsphase“, während derer ein Grammatikunterricht im engeren Sinne schlechthin auf Ablehnung stieß. Man benötigte damals eben Argumente gegen die „Linguistisierung“ des Deutschunterrichts. Zu bedenken ist in diesem Zusammenhang weiterhin, daß in den Lehrplänen zumeist die funktionale Bedeutung des Lernbereichs *Reflexion über Sprache* für die anderen Lernbereiche des Deutschunterrichts betont wird. Hingegen wird weder besonders auf die didaktische Rechtfertigung des Grammatikunterrichts noch auf seine Bedeutung für den fremdsprachlichen Unterricht eingegangen.

b) Aber auch die Fremdsprachendidaktik ist kein Unschuldsamm: Bei ihr nämlich lassen sich, wie bereits vermerkt, relativ indifferente Einstellungen gegenüber der Deutschdidaktik feststellen. Bedingt wird dies durch die herrschenden Sprachlehrmethoden (Einsprachigkeit, kommunikativer Unterricht), die den Stellenwert der Grammatik verhältnismäßig niedrig ansiedeln.

c) Schließlich kommen wir zur Frage der Lehrerausbildung: Wir meinen, daß die Pragmatisierung nicht nur in der Schule, sondern auch in der Universität Raum gegriffen hat. Die Folge davon ist, daß immer weniger der sog. „Junglehrer“ überhaupt grundlegende und hinreichende Grammatikkenntnisse mit in die Schulen bringen. Um noch einmal das „Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke“ aufzugreifen: Es sind nur die wenigsten Pädagogik- und Philologiestudenten, die mit den dort aufgeführten Fachausdrücken etwas anzufangen wissen. Es ist natürlich, daß solchermaßen ausgebildete Lehrer im Grammatikunterricht unsicher und ängstlich sind. Sie halten sich sklavisch an irgendwelche Lehrpläne oder -bücher, ohne einmal selbst kreativ zu werden, und was noch schlimmer ist: Diese Lehrer können mit den häufig innovativen Einfällen der Schüler nichts anfangen, da sie eben selbst gerade erst anfangen, sich mit der Grammatik auseinanderzusetzen.

### 4. Lernpsychologische Überlegungen und ihre linguistische Exemplifizierung

Ein weiterer Fragenkomplex betrifft das methodisch-didaktische Vorgehen des Lehrers vor dem Hintergrund lernpsychologischer Überlegungen im Grammatikunterricht schlechthin. Es besteht im allgemeinen darüber Einigkeit, daß ein auf Regellernen abzielender Grammatikunterricht heute nicht mehr zeitgemäß ist und daß ein solches Konzept unter lernpsychologischen Gesichtspunkten überholt ist. Zweifelsfrei also, der Grammatikunterricht hat nicht um seiner selbst willen stattzufinden, und ein moderner Grammatikunterricht darf nicht stumpfes Regellernen zu seinem Inhalt haben, vgl. Menzel (1985). Stattdessen sollte der Grammatikunterricht beim Schüler Erkenntnisprozesse initiieren. Der Schüler wäre so nicht zum sklavischen Wiederkäuer degradiert, sondern wäre selbst aktiv erkennendes Subjekt, vgl. hierzu auch das Plädoyer von Vietor (1882) für einen induktiven Grammatikunterricht. Wagenschein (1966) hat hierfür den Begriff des „genetischen Lernens“ geprägt; er versteht hierunter, daß der Schüler nicht nur die Ergebnisse von Erkenntnisprozessen erfährt, sondern diese selbst in ihrer Entstehung verstehend und

kritisierend nachvollzieht. Menzel (1985:42) nennt zwei Gründe dafür, dieses gegenüber hergebrachten Methoden aufwendigere Verfahren im Unterricht einzusetzen:

- ,,1. Die Schüler können ... zum Wissenserwerb besser motiviert werden und sich Kenntnisse auf intensiver Weise aneignen.
  - 2. Sie erhalten schon in der Schule zumindest einen Eindruck davon, *was Forschung tut und wie sie verfährt*.

Die Schüler sind bei diesem Verfahren kognitiv stark gefordert, sie müssen selbst nachdenken, experimentieren und Informationen — in unserem Kontext sind hier vor allem sprachliche gemeint — im Hinblick auf Lösungen von Problemen verarbeiten. Es geht also darum, bei den Schülern Interesse zu wecken und für Beobachtungen sprachlicher Phänomene, gleichgültig, ob es sich dabei um die Muttersprache oder um eine Fremdsprache handelt, zu sensibilisieren. Wesentliche Bestandteile dieses Vorgehens wären, *Hythesenbildungen* und *Hypothesenbewertungen* durch geeignete Prüfverfahren einzutüben.

Um ein Beispiel zu nennen: Menzel (1985) beschäftigt sich in seinem Aufsatz mit der im Deutschen immer wieder Schwierigkeiten bereitenden Konjunktion *dass*. Am Ende eines relativ aufwendigen Unterrichts steht das Ergebnis, daß die Schüler gelern (besser „erkannt“) haben sollen,

„daß sich die Konjunktion *daß* in der Regel auf vorausgehende Verben des Denkens, Fühlens und Sagens bezieht; daß der *daß*-Satz eine Nebensatzstruktur besitzt und wie diese aussieht; daß also auf die Konjunktion ein Subjekt folgt — im Gegensatz zu Sätzen mit dem Demonstrativpronomen *das*.“ (S. 53)

Ergänzen könnten wir hier, daß die Konjunktion *dass* im Unterschied zu den meisten anderen Konjunktionen nicht obligatorisch aufzutreten hat. Was spricht eigentlich dagegen, kontrastiv während der gleichen Unterrichtseinheit und nach Möglichkeiten vom gleichen Lehrer sog. „Komplementsätze mit *hat*“ des Englischen zu behandeln? Auch hier gelten weitgehend die gleichen Regularitäten; lediglich die Wortstellung, oder genauer die Verbstellung, ist eine andere. Aber das wäre unseres Erachtens kein Nachteil. Im Gegenteil, der Schüler könnte Gemeinsamkeiten wie auch Unterschiede entdecken. Und gerade der Unterschied verführt dazu, weiterzudenken und Sprachspezifika aufzudecken.

Es geht uns also in jedem Falle um kognitiv und eben nicht um mechanisch initiierte Lernprozesse. Grundsätzlich steht die bewußte Einsicht und Erkenntnis des Lernenden im Vordergrund; zum Beispiel der Kognition in der Fremdsprachendidaktik (vgl. auch Butzkamm (1977). Die kognitive Tätigkeit oder auch Erkenntnistätigkeit („Einsicht“) der Schü

ler lässt sich in Anlehnung an Lompscher (1975) in folgende analytisch-synthetische Operationen gliedern:

- dein:

  1. Ein sprachlicher Gegenstand oder ein Problem wird in seine Teile zergliedert; bestimmte Teile werden zueinander in Beziehung gesetzt; und bestimmte Eigenschaften eines sprachlichen Gegenstandes werden ausgegliedert;
  2. auf der Basis der Analyse wird differenziert, generalisiert und verglichen;
  3. die gefundenen Teile und Eigenschaften werden nach Merkmalen geordnet; es wird abstrahiert, d.h., es wird im Hinblick auf eine bestimmte Fragestellung nach wesentlichen und unwesentlichen Merkmalen geordnet; unwesentliche Merkmale werden im Hinblick auf eine Lösung der Fragestellung vernachlässigt;
  4. es wird verallgemeinert, d.h., es werden z.B. Regeln, Tendenzen o.ä. formuliert; und
  5. das Allgemeine, also die Regeln etc., werden auf konkrete Fälle angewendet, um ihre Tragfähigkeit zu überprüfen.

Wendet man diese Operationen noch einmal auf unser Beispiel der „daß-Sätze“ im Deutschen und „that-Komplementsätze“ im Englischen an, ergäben sich für die Schüler im Unterricht folgende Aktivitäten:

— Schritt 1: Die Schüler und der Lehrer sammeln an der Tafel Sätze, in denen entweder die Konjunktion *dass*, die Artikelform *das* oder die Proform *das* auftritt. Dieser Schritt wird parallel auch für das englische *that* durchgeführt, wobei zu beachten ist, daß *that* nur demonstrativisch und nicht als Artikelform auftritt. Datenquellen könnten in beiden Fällen beispielsweise Schülertexte sein, wobei es übrigens während dieser Phase der Problembewußtmachung kein Nachteil zu sein braucht, wenn auch falsche Schreibungen von /das/ bzw. abweichende Verwendungen von *that* an die Tafel gelangen. Im Gegenteil, am Ende der Stunde/Lerneinheit könnte der Lehrer auf diese Fälle zurückkommen und sie gemeinsam mit den Schülern korrigieren, und zwar mit von den Schülern erarbeiteten Begründungen.

— Schritt 2: Die Schüler differenzieren zwischen den verschiedenen Schreibungen und Verwendungen von /das/. Sie experimentieren also mit der Sprache, indem sie die Ersetzungs- und Verschiebeprobe anwenden. Eine parallele Operation gilt wieder für das englische *that*. Die Schüler vergleichen also Strukturen wie

I Art/DemPro + (Adj) + N	(das schöne Haus) (the (that) beautiful house)
--------------------------	---

II S + S(Konj... + NP...)

(Ich meine, daß  
das schöne  
Haus...)  
(I think that the  
beautiful  
house...)

III S + S(NP (Pro) + ...)

(Ich meine das  
schöne Haus,  
das...)  
(I mean the  
beautiful house  
that...)

IV S + S(NP DemPro) + VP)

(S + Das geht!)  
(S + That'll  
work!)

— Schritt 3: Die gefundenen Strukturen, die im Unterricht selbstverständlich an vielen Beispielen belegt werden müssen, werden im Hinblick auf ihre Merkmale analysiert. Dabei wird Wesentliches von Unwesentlichem getrennt. Probleme werden wahrscheinlich nur die Strukturen II, III und IV bereiten. Insofern gilt es, für diese Strukturen die entscheidenden Merkmale zu finden. Zu denken wäre hier u.a. an folgende Merkmale: Bei Struktur II geht dem /das/ meistens ein Verb voraus. Dieses Verb drückt in vielen Fällen eine Haltung des Sprechers zu einem bestimmten Problem/Gegenstand aus; die finite Verbform findet sich am Ende des *darf*-Satzes. Daraus kann gefolgert werden, daß ein Nebensatz vorliegt etc.

Bei Struktur III geht dem /das/ ein Nomen mit neutralem Genus voraus. Auch hier findet sich die finite Verbform am Ende des Satzes etc.

Bei Struktur IV wird ein ganzer Ausdruck, der über die Phrase hinausreicht, durch das Demonstrativum *das* aufgenommen. In diesen Fällen steht die finite Verbform an zweiter Stelle, d.h. es liegt ein Hauptsatz vor.

Wir stellen also fest, daß sowohl im Deutschen als auch im Englischen die Abfolge der Wortarten (V + /das/(that) vs. N + /das/(that)) ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal für die Verwendung und Funktion von /das/(that) ist. Die Stellung der finiten Verbform hingegen unterscheidet sich zwar in beiden Sprachen voneinander, aber gerade das mag einen weiteren Anlaß abgeben, über linguistische Formen und deren Funktion zu reflektieren.

— Schritt 4: Die Schüler versuchen ihre Beobachtungen und Erkenntnisse zu verallgemeinern. Hierzu zählen in dem von uns untersuchten Kontext Aussagen wie die folgenden: Der Konjunktion *darf* und dem *that*-Komplementsatz des Englischen gehen Verben des Denkens, Sagens, Fühlens etc. voraus; *darf* und in bestimmten Kontexten auch *that* sind nebensatzeinleitende Konjunktionen. Wie bei den allermeisten nebенsatzeinleitenden Konjunktionen des Deutschen gilt auch für *darf*, daß in diesen Sätzen die finite Verbform am Satzende steht. Nebensätze des Englischen weisen genau wie Hauptsätze die Verbzweitstellung auf usw. usf.

tende Konjunktionen. Wie bei den allermeisten neben satzeinleitenden Konjunktionen des Deutschen gilt auch für *darf*, daß in diesen Sätzen die finite Verbform am Satzende steht. Nebensätze des Englischen weisen genau wie Hauptsätze die Verbzweitstellung auf usw. usf.

— Schritt 5: Die Schüler wenden die gefundenen Regelmäßigkeiten auf neue Fälle an. Sie erkennen die kommunikative, in diesem Fall kataphorische, Funktion der Konjunktion *darf* und die anaphorische Funktion der Proform *das*. Entsprechendes gilt für die Verwendung von *that* im Englischen. Die Schüler sollten jetzt auch dazu in der Lage sein, die über den Satzrahmen hinausweisende anaphorische Funktion von *das*/*that* in Sätzen wie „Ich meine das“ oder „I believe that“ zu erkennen, womit an dieser Stelle ein Schritt zum Aufbau einer Verstehensgrammatik beim Schüler geleistet wäre.

Ein so verstandener und praktizierter Grammatikunterricht sollte — zumindest, wenn er in eine langfristige Konzeption, angefangen in der Grundschule, eingebettet ist — die Schüler für die Beobachtung sprachlicher Phänomene im eigenen Alltag sensibilisieren und ihnen schließlich auch den Erwerb einer ersten (und zweiten) Fremdsprache erleichtern.

## 5. Spezifizierung des Begriffs „integrativer Grammatikunterricht“

Vor dem Hintergrund der bis hierhin angestellten Überlegungen kann der Begriff „integrativer Grammatikunterricht“ jetzt folgendermaßen spezifiziert werden: Unsere Vorstellungen zum integrativen Grammatikunterricht sind nicht auf eine neue (Lern)theorie des Grammatik- oder Fremdsprachenunterrichts gerichtet; wir sehen stattdessen integrativen Grammatikunterricht als ein methodisches Prinzip, das in bestimmten Situationen des Sprachunterrichts aus didaktisch plausiblen und unterrichtsökonomischen Gründen praktiziert werden sollte. Da unsere Überlegungen zu diesem Zeitpunkt eher grundsätzlicher Art sind, wollen wir keine genauen Angaben darüber machen, an welchen Stellen im Sprach(en)curriculum dieses Prinzip besonders zum Tragen kommen sollte. Abgesehen davon, daß der Schüler aus Gründen der Motivation wie auch der Klangvermittlung in den ersten Wochen des Englischunterrichts besonders der Fremdsprache ausgesetzt sein sollte, sehen wir allerdings keine zwingenden Einwände, die integrative Arbeitsweise sowohl in der *Erwerbsphase* der fremdsprachlichen Grammatik wie auch in der *Reflexionsphase* der fremd- und muttersprachlichen Grammatik anzuwenden. Hierzu ist anzumerken, daß wir Erwerbs- und Reflexionsphase

nicht als zeitlich voneinander abgegrenzte, sondern als sich überlagernde Stufen im Sprachunterricht ansehen.

Integrativer Grammatikunterricht kann zum einen als sprachübergreifender und sprachvergleichender Unterricht charakterisiert werden. Darüber hinaus richtet sich die integrative Arbeitsweise u.a. auf den Erwerb von linguistischen Strukturen und den ihnen entsprechenden Funktionen, wobei die Gewichtung methodischer Prinzipien wie *induktiv* vs. *deduktiv*, *satz-* vs. *textorientiert*, *ein-* vs. *zweisprachig* von der spezifischen Lernsituation und ihren Zielen abhängig ist. Mit dem Erwerb grammatischen Wissens verbindet sich die Einsicht, dieses auch in sprachliches Handeln umzusetzen. Das kontrastiv-vergleichende Vorgehen ermöglicht Einblicke in das Kommunikationspotential wie auch die etwaige strukturelle Begrenztheit (z.B. das Fehlen der Progressivform im Deutschen) der beiden Sprachen und läßt das Problem der Serviceleistung des Deutschunterrichts für den fremdsprachlichen Unterricht in den Hintergrund treten.

Als weitere Implikation der oben angestellten lernpsychologischen Betrachtungen (vgl. Abschnitt 4) ergibt sich die bewußte Einbeziehung und Analyse sprachlicher Fehler in den Unterrichtsverlauf mit dem Ziel ihrer Nutzung im Rahmen eines eher bewußt ablaufenden Aneignungsprozesses der Fremdsprache, vgl. Gnutzmann (1987). Insofern beinhaltet der integrative Grammatikunterricht natürlich eine klare Absage an einen einsprachigen, audio-lingual und imitativ ausgerichteten Fremdsprachenunterricht, der beispielsweise aus Angst vor der Einprägung fehlerhafter Strukturen diese als Störfaktoren im Fremdsprachenerwerb auffaßt und somit einer Fehleranalyse als Lernhilfe im Unterricht ablehnend gegenübersteht.

Grammatikunterricht kann als interdisziplinäre Aufgabe definiert werden, an der vor allem die Linguistik, Pädagogik und Psychologie partizipieren. In Übereinstimmung mit unserer Absage an die audio-linguale Methode impliziert das Konzept des integrativen Grammatikunterrichts die Akzeptanz und den bewußten Einsatz der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht, zumindest bei bestimmten Lernanlässen und Lernphasen<sup>4</sup>. Das Prinzip „Zweisprachigkeit“ führt — in Übereinstimmung mit dem interdisziplinären Charakter von Grammatikunterricht — zu folgenden Implikationen bei den beteiligten Disziplinen:

— Für die *Linguistik* gilt, daß für die Grammatikbeschreibung einer Einzelsprache aus einer Menge von im Prinzip sprachenübergreifenden Kategorien ausgewählt wird. Es versteht sich, daß diese Kategorien,

z.B. die Wortarten, zunächst begrifflich-inhaltlich definiert sind, um danach auf verschiedene Sprachen, in unserem Falle Deutsch und Englisch, angewendet zu werden. Um eine adäquate theoretisch-linguistische Beschreibung in den Einzelsprachen zu erreichen, wären die Wortarten entsprechend ihrer syntagmatischen und paradigmatischen Eigenschaften, d.h. ihrer formalen Struktur nach, zu beschreiben. Huddleston (1984:74) äußert sich hierzu folgendermaßen:

„At one level we are dealing with the definition of noun in a particular language — in the present instance, English. At this level we are concerned with the properties that in English distinguish nouns from other word-classes, with the criteria for determining whether some arbitrary word in English is a noun or not. This then is the level of *language-particular definitions* (which will however, often involve reference to a prototype). The second level is that of *general definitions*, which determine the way general terms can be used in the grammars of particular languages.“

— Für den *Sprachunterricht* muß die Beschreibung der Wortarten jedoch nicht theoretisch-linguistisch adäquat sein, sondern sie muß geleitet sein von ihrer Anwendung im Sprachunterricht, d.h. der Zielsetzung, den Lernprozeß zu erleichtern und zu optimieren; vgl. hierzu auch Lewandowski (1983:53), der folgende Funktionen von grammatischen Begriffen herausstellt:

- a) allgemeine Orientierungs- und Ordnungshilfen anbieten;
- b) Stützpunkte bzw. sogenannte Adressen für Gedächtnis- und Erinnerungsleistungen darstellen; und
- c) Handlungsanweisungen für Wahrnehmungen, für Analyse und Synthese und andere Leistungen bilden.

Angesichts dieser Funktion bietet sich ein sprachübergreifender Definitionsansatz der Wortarten an, da ein formalstruktureller Ansatz, der sich auf die morphosyntaktischen Spezifika einer Einzelsprache gründet, diese Aufgaben für den Fremdsprachenunterricht wohl kaum erfüllen kann; nur unter Anwendung eines sprachübergreifenden Ansatzes kann auf Vorleistungen des Muttersprachenunterrichts zurückgegriffen werden. Dieses Vorgehen ruft sicherlich Erinnerungen an die traditionelle Grammatik wach, deren Leistung für die Sprachschreibung wie auch für den Unterricht von der strukturellen Linguistik in Mißkredit gebracht, jedoch in jüngster Zeit wieder angemessener gewürdigt worden ist; vgl. Leisi (1981) und Mindt (1982:34ff.).

Bei aller Anerkennung für die traditionelle Grammatik gehen wir jedoch über sie hinaus, indem wir vorschlagen, in der Unterrichtssituation deduktiv die

allgemeinsprachlichen Kategorien vorzugeben, die wir als didaktische verwenden, und im allgemeinen ihre sprachspezifischen Manifestationen induktiv erarbeiten zu lassen. Auf diese Weise gelingt es, zwischen sprachübergreifenden Kategorien und deren sprachspezifischen Realisierungen zu trennen und diese Unterscheidung darüber hinaus für den Sprachunterricht nutzbar zu machen.

— Unter Einbezug der *Pädagogik* und *Lernpsychologie* verlangt der integrative Grammatikunterricht vom Lerner, Erscheinungen in verschiedenen Sprachen zueinander in Beziehung zu setzen. Dies kann jedoch nur gelingen, wenn a) dem Schüler im Unterricht zugestanden wird, aktiv erkennendes Subjekt zu sein, und b) wenn im Unterricht nicht nur von grammatischen Formen ausgegangen wird, sondern von Funktionen, die mittels eines bestimmten Formeninventars in verschiedenen Sprachen ausgedrückt werden. Weiterhin gilt, daß dem Schüler unter fachspezifischen Gesichtspunkten bei einer solchermaßen konzipierten Annäherung an grammatische Phänomene lästige und auch unter Aspekten wie z.B. „Sicherung des Lernerfolgs“ überflüssige Reduplikationen des gleichen Lerngegenstandes erspart bleiben können. Eine solche komplexe Arbeitsweise mißt kognitiven Verfahren wie etwa der Induktion und Bewußtmachung sprachlicher Erscheinungen eine große Bedeutung bei. Wir meinen, daß der Schüler so viel stärker als im herkömmlichen Unterricht zum Erwerb grammatischer Phänomene motiviert wird und sich diese intensiver aneignet und einprägt, wodurch der Lernerfolg und die Freude am Lernen erhöht werden sollten.

## 6. Lernzielbestimmungen eines integrativen Grammatikunterrichts

Unter Berücksichtigung dieser vor allen Dingen programmatischen Gesichtspunkte wären demnach im Rahmen eines integrativen Grammatikunterrichts die folgenden allgemeinen Lernziele, die zum gegenwärtigen Zeitpunkt bewußt nicht auf einen bestimmten Schultyp hin spezifiziert sind, anzustreben. Die Schüler sollen:

- systematische Einsichten in die sprachlichen Strukturen und deren Funktionen in Mutter- und Fremdsprache gewinnen;
- durch Grammatikanalyse von konkretem sprachlichem Material eine bewußte Erschließung sprachlicher Strukturen und deren Regelmäßigkeiten leisten können;
- metasprachliche Kommentierungen wichtiger grammatischer Erscheinungen in der Mutter- und Fremdsprache leisten können, mit dem Ziel,

Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Organisation von Sprachen zu erfassen sowie diese Kenntnisse auch für die Textarbeit anzuwenden;

- Sprachhandlungsfähigkeit in der Muttersprache durch den bewußten Einsatz von Kenntnissen muttersprachlicher Strukturen und deren Verwendungen verbessern und vervollständigen;
- Sprachhandlungsfähigkeit in der Fremdsprache durch den bewußten Einsatz von Kenntnissen fremdsprachlicher Strukturen und deren Verwendungen erreichen; und schließlich
- die Sprache schlechthin in ihren unterschiedlichen Verwendungen als ein Mittel des Ausdrucks, des interindividuellen Austausches und der individuellen Darstellung begreifen.

## Anmerkungen:

<sup>1</sup> Zu den verschiedenen pädagogischen Begründungen des Grammatikunterrichts von der Gründungsphase des preußischen Gymnasiums bis hin zur bundesrepublikanischen Gegenwart vgl. Erlinger (1986).

<sup>2</sup> Vgl. in diesem Zusammenhang die Kritik von Mindt (1978) und Hüllen (1979).

<sup>3</sup> Der von Zimmermann (1984:20) erhobene Befund, daß 79,5 % der von ihm befragten Fremdsprachenlehrer mit ihrer grammatisch-sprachlichen Ausbildung in Universität und Hochschule zufrieden gewesen seien, steht nur in scheinbarem Widerspruch zu unserer Einschätzung; denn wenn Grammatik als Lehrgegenstand nur wenig gefordert und praktiziert wird, brauchen auch keine besonderen Anforderungen an die Ausbildung gestellt zu werden.

<sup>4</sup> Z.T. ähnlich auch Butzkamm (1980:17): „Aufgeklärte Einsprachigkeit (bei uns „Zweisprachigkeit“). GG/KMK) bedeutet den gezielten Einsatz der Muttersprache in den aufbauenden, sprachbezogenen Übungen der Darbietungs- und Manipulationsphase ...“

## Literaturverzeichnis:

- Adlung, G. (1975): „Aufforderungen“. In: *Diskussion Deutsch* 6, H. 24, S. 368—379.  
Aliusque Idem (1986): *Mister Knickerbocker und die Grammatik — oder Warum der Sprachunterricht nicht umkehrbar*. München: Hueber.  
Apelt, W. (1967): *Die kulturredaktionelle Bewegung im Unterricht der neueren Sprachen in Deutschland in den Jahren 1886 bis 1945*. Berlin, DDR.  
Augst, G. (1976): Welchen Sinn hat der Grammatikunterricht in der Schule? In: *Diskussion Deutsch* 7, H. 29, S. 227—243.  
Bausch, K.-R. (Hrsg.) (1979): *Beiträge zur didaktischen Grammatik: Probleme, Konzepte, Beispiele*. Königstein/Ts.: Scriptor.  
Bender, J. (1979): *Zum gegenwärtigen Stand der Diskussion um Sprachwissenschaft und Sprachunterricht*. Frankfurt/M.: Diesterweg.  
Boettcher, W./H. Sitta (1980): Grammatik in Situationen. In: Th. Diegritz (1980), S. 202—227.  
Bouke, D. (1982) Systematischer oder integrativer Grammatikunterricht? Zur Methodik des Sprachunterrichts. In: *Loccum Protokolle* 27, S. 68—81.

- Butzkamm, W. (1977): Imitation und Kognition im Fremdsprachenunterricht. In: *Der fremdsprachliche Unterricht* 3, S. 3–10.
- Butzkamm, W. (1980): *Praxis und Theorie der bilingualen Methode*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Datow, W. (1970): Sprache als Kommunikationsmittel und Zeichensystem. Bericht über eine Unterrichtseinheit im 5. und 6. Schuljahr. In: *Linguistik und Didaktik* 1, H 2, S. 118–128.
- Diegritz, Th. (Hrsg.) (1980): *Diskussion Grammatikunterricht*. München: Fink.
- Eichler, W. (1970): Strukturelle Sprachbetrachtung im Deutschunterricht. Einige didaktisch-methodische Ansätze. In: *Der Deutschunterricht* 22. H. 3, S. 99–113.
- Eichler, W. (1972): Zum Aufbau eines für die Schulpraxis geeigneten Grammatikmodells. In: *Der Deutschunterricht* 24, H. 3, S. 69–97.
- Erlinger, H.D. (1976): Überlegungen zur Begründung von Sprachunterricht. In: *Diskussion Deutsch* 7, H. 29, S. 243–257.
- Erlinger, H.D. (1986): Begründung für Grammatikunterricht: einst und heute. In: *Der Deutschunterricht* 38, H. 2, S. 104–116.
- Glaap, A.-R. (1982): Deutschunterricht und Englischunterricht: Zwei Vehikel oder ein Tandem? In: *Der Deutschunterricht* 34, S. 65–73.
- Gnutzmann, C. (1987): The use of "errors" in language teaching. In: *Englisch Amerikanische Studien* 9, H.2, S. 221–228.
- Gnutzmann, C./D. Stark (Hrsg.) (1982): *Grammatikunterricht. Beiträge zur Linguistik und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Haeusl, E. (1981): *Grammatik entdecken. Grundlagen des kognitiven Lernens im Sprachunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Heringer, H.-J. (1970): Zur Analyse von Sätzen des Deutschen auf der Unterstufe. In: *Linguistik und Didaktik* 1. H. 1. S. 2–28.
- Heringer, H.-J./F. Keller-Bauer (1983): Probleme einer gebrauchsgrammatischen Terminologie. In: *Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht* 53, S. 65–86.
- Högy, T. (1972): Grammatikunterricht in den Klassen 5/6 auf strukturalistischer Grundlage. In: H. Thiel (1972). S. 12–37.
- Homberger, D. (1972): Methoden strukturalistischer Sprachbetrachtung. Ein Beitrag zum Thema „Linguistik und Schule“. In: *Der Deutschunterricht* 24. H. 1, S. 53–87.
- Huddleston, R. (1984): *Introduction to the Grammar of English*. Cambridge: CUP.
- Hüllen, W. (1979): Sprachfunktionen in einer didaktischen Grammatik. In: K.-R. Bausch (1979), S. 117–137.
- Humann, P. (1975): Pragmatik und Sprachunterricht. Theoretische Überlegungen und Unterrichtsbeispiele. In: *Diskussion Deutsch* 6, H. 23, S. 213–232.
- König, G./H. Weyand (1979): *Grammatik richtig*. Band 1. Text- und Testbuch Sekundarstufe I. Düsseldorf.
- Kultusministerkonferenz (1982): Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke. In: Raasch (1983), S. 13–18.
- Leisi, E. (1981): „Traditionelle“ Grammatik. In: *Die Neueren Sprachen* 80, S. 378–390.
- Lewandowski, Th. (1983): Vorschläge zur Vereinheitlichung der grammatischen Terminologie als „theoretisches Problem“. In: Raasch (1983), S. 51–59.
- Lompscher, J. (Hrsg.) (1975): *Theoretische und experimentelle Untersuchungen zur Entwicklung geistiger Fähigkeiten*. Berlin: Volk und Wissen.
- Menzel, W. (1985): Genetisches Lernen im Sprachunterricht. In: *Jahrbuch für Deutschdidaktik*. S. 42–54.
- Mindt, D. (1978): Probleme des pragmalinguistischen Ansatzes in der Fremdsprachendidaktik. In: *Die Neueren Sprachen* 27, S. 340–356.
- Mindt, D. (1982): Linguistik und Didaktik im Fremdsprachenunterricht: Historische Entwicklung und Forschungsperspektiven. In: Gnutzmann, C./D. Stark (1982): S. 29–46.
- Nündel, E. (1981): Zur Krise des Grammatikunterrichts. In: *Der Deutschunterricht*. 33. H. 1. S. 42–55.
- Piepho, H.E. (1974): *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg-Frickhofen: Frankoniuss.
- Raasch, A. (Hrsg.) (1983): *Grammatische Terminologie*. Tübingen: Narr.
- Rank, B. (1977): Der Sprachunterricht und die Theorie der Sprechfähigkeit — Thesen zur „Aufhebung“ des Grammatikunterrichts. In: *Linguistik und Didaktik* 8, H. 31, S. 171–181.
- Rothschild, Th. (1970): Linguistik in der Schule. In: *Sprache im technischen Zeitalter* 33 (Linguistik und Pädagogik II), S. 34–44.
- Schwenk, H. (1976): Welchen Sinn hat der Grammatikunterricht in der Schule? In: *Diskussion Deutsch* 7, H. 29, S. 211–227.
- Thiel, H. (Hrsg.) (1972): *Reflexion über Sprache im Deutschunterricht. Beispiele für die Sekundarstufe (Klasse 5–13)*. Frankfurt/M.: Diesterweg.
- Vietor, W. (Quo vadis Tandem) (1982): *Der Sprachunterricht muß umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage*. Heilbronn: Henninger. (Auch als Buch erhältlich: München: Hueber (1984)).
- Wagenschein, K. (1966): Zum Problem des genetischen Lernens. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. H. 12, S. 305–330.
- Wimmer, R. (1983): IDS-Stellungnahme zu dem „Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke (von der Kultusministerkonferenz zustimmend zur Kenntnis genommen am 26.2.1982)“. In: *Mitteilungen 9 des IDS*, S. 5–30. Mannheim.
- Wunderlich, D. (1980): Deutsche Grammatik in der Schule. In: *Studium Linguistik* 8/9, S. 90–118.
- Zimmermann, G. (1984): *Erkundungen zur Praxis des Grammatikunterrichts*. Frankfurt/M.: Diesterweg.

### Grammatische Fachausdrücke für den Sprachunterricht

Vor einigen Wochen ist im Ernst Klett-Verlag ein Büchlein erschienen, das für die neubelebte Grammatik-Diskussion durchaus anregend zu werden verspricht. Albert Raasch hat unter dem obigen Titel die Ergebnisse einer Arbeitsgruppe von Wissenschaftlern und Praktikern herausgegeben. Es ist der Versuch, die 1982 von der KMK verabschiedete Liste „Verzeichnis der grundlegenden grammatischen Fachausdrücke“, die zunächst nur für das Fach Deutsch gelten sollte, weiterzuentwickeln und darzustellen, wie man die grammatischen Terminologien von Muttersprache und Fremdsprachen aneinander angelegen kann, um beim Lehren und Lernen unnötige durch zu stark differenzierende Beschreibungssysteme bedingte Reibungsverluste zu vermeiden. A. Raasch sagt zur Ausgangslage in der Einführung:

- Jedes Fach hat eine eigenständige wissenschaftliche Tradition, die in den linguistischen Sprachbeschreibungen ihren Niederschlag gefunden hat und auch der Ausbildung der Lehrenden zugrunde liegt.
- Auch bleiben die Konzepte der Sprachbetrachtung, die in den jeweiligen Zielsprachenländern erarbeitet wurden, nicht ohne Einfluß.
- Hinzu kommt, daß auch die didaktischen und methodischen Vorstellungen, die für die einzelnen Fächer entwickelt wurden, in den spezifischen Terminologien ihren Niederschlag finden.
- Nicht zuletzt wirken Lehrpläne und Curricula auch terminologisch in den Unterricht hinein.“ (S.4)

So kann man die Publikation als einen mutigen Versuch werten, die babylonische Terminologieverwirrung in der Schule zu überwinden, — ein Versuch, der zur Diskussion einlädt!