

Wie die Textgrammatik zur Lernergrammatik wird – oder auch nicht.

ANGELIKA WEBER

University of Pretoria

In diesem Beitrag wird an zwei praktischen Beispielen gezeigt, wie Lerner anhand von Texten eine grammatische Regel lernen (sollen) und wie die Anwendung der neu gelernten Regel ausfällt. Auch wird der Begriff „Lernergrammatik“ (LG) erläutert und es wird aufgezeigt, welche Rolle Fehler in der Lernergrammatik spielen.

„Es scheint mir offensichtlich zu sein, dass jedes Bemühen um einen wirksamen und erfolgreichen Sprachunterricht zum Scheitern verurteilt ist, wenn es nicht gelingt, die zu vermittelnden sprachlichen und kulturellen Inhalte im Gedächtnis der Lernenden zu verankern“, schreibt Weinrich in seinem Aufsatz „Sprache mit dem Gedächtnis lernen.“ (Weinrich 2001:119). Das klingt ganz so, als wäre es die Aufgabe des Sprachlehrers, diese Verankerung zustande zu bringen. Kann das der Sprachlehrer leisten? Jede Deutschlehrerin und jeder Deutschlehrer, der Deutsch als Fremdsprache unterrichtet, kennt wahrscheinlich die Ungeduld, Frustration oder Mutlosigkeit, die sich einer bemächtigen kann, wenn man nach vielen geduldigen Erklärungen, nach Unterrichtsstunden, die nach allen Regeln der Kunst entworfen und gehalten wurden, feststellen muss: Sie haben es immer noch nicht kapiert! Dabei sind natürlich nicht alle gemeint, manchmal vergisst man ja die „Guten“, die, die es richtig gemacht haben, und beißt sich an denen fest, die es immer noch nicht richtig können. Denn das „Versagen“ ist ein Zeichen dafür, dass die zu lernenden Grammatikinhalt nicht im Gedächtnis der Lernenden verankert sind, oder, um es mit Worten der Sprachlehrforschung auszudrücken, noch nicht in seine Lernergrammatik übergegangen sind, zumindest dass die Lernergrammatik noch nicht hinreichend gebildet und entwickelt wurde. Darüber möchte ich heute anhand meiner Erfahrung referieren und der Sache nachgehen, warum die Entwicklung der Lernergrammatik oft, trotz redlicher Bemühungen, nicht gelingt.

Ich berichte zur Erläuterung über ein Beispiel aus meiner Unterrichtspraxis. Das grammatische Thema: Imperativ. Geeignet ist der lyrische Text von Susanne Kilian, da die vielen Imperative eine induktive Ableitung der Regel zum Gebrauch des Imperativs in der 2. Person Singular ermöglichen. Ein Erwachsener kommandiert an einem Kind herum und schimpft – eine vorstellbare, deswegen aktuelle Situation. Sicher ist das Gedicht als Kritik gemeint gegen das autoritäre Auftreten Erwachsener Kindern gegenüber: Das könnte als Gesprächsanlass in der Klasse zu einer Diskussion dienen.

Text 1:**Kindsein ist süß?**

Tu dies! Tu das!
Und dieses laß!
Beeil dich doch!
Heb die Füße hoch!
Sitz nicht so krumm!
Mein Gott, bist du dumm!
Stopf's nicht in dich rein!
Laß das Singen sein!
Du kannst dich nur mopsen!
Hör auf zu hopsen!
Du machst mich verrückt!
Nie wird sich gebückt!
Schon wieder 'ne Vier!
Hol doch endlich Bier!
Sau dich nicht so ein!
Das schaffst du allein!
Mach dich nicht so breit!
Hab' jetzt keine Zeit!
Laß das Geklecker!
Fall mir nicht auf den Wecker!
Mach die Tür leise zu!
Laß mich in Ruh'!

Kindsein ist süß?
Kindsein ist mies!

Susanne Kilian, aus: Lesespaß (Boog et al 1989:62)

Eingerahmt vom Titel und den beiden Schlusszeilen, die die Perspektive dieses Kindes angeben, stehen die ziemlich unfreundlichen, um nicht zu sagen meckernden und schimpfenden Aufforderungen des Erwachsenen. Nachdem das Gedicht präsentiert und semantisiert worden ist, sowie einige mündliche Übungen gemacht worden sind, wurde als schriftliche Hausaufgabe folgender Auftrag erteilt: Die Lerner sollen sich eine Schulsituation vorstellen. Sie sollten als Lehrer/Lehrerin ihren Schülern verschiedene Aufforderungen geben, parallel zu Susanne Kilians Gedicht, d. h. in der Art, im Stil und in der Länge sollte ihr Text dem Gedicht „Kindsein ist süß?“ ähneln. Betont wurde dabei, dass so geschrieben werden sollte, dass man als Leser die Situation lebhaft vor Augen hätte, der Lerner sollte sich in die Situation hineinversetzen; auf kreative und originelle Art und Weise sich selbst ganz persönlich äußern. Dabei sollte besonders auf die Form der Imperative geachtet werden, auch ein passender Titel durfte nicht fehlen. Ein Ergebnis sehen Sie hier (gekürzt):

Lernerergebnis 1:**Schule ist Spaß?**

Steh auf! Setz dich!
Nimm das Papier heraus!
Schreib ordentlich!

Hör zu!
 Konzentrier dich!
 Motivier deine Antwort!
 Zeig die Berechnungen!
 Hefte deine Arbeiten ab!
 Buchstabier „bleiben“!
 Konjugier die Verben!
 Sei still!
 Spuck das Kaugummi aus!
 Geh raus!

Schule ist Spaß?
 Schule ist anstrengend!

Perfekt - dieses Gedicht des Lernalters! Kein Fehler, weder in den Imperativformen noch in der Rechtschreibung oder sonstiger Grammatik; der Traum jeder Deutschlehrerin/jedes Deutschlehrers! Schön fein säuberlich nach dem vorgegebenen Muster; Titel und Schlusszeilen orientieren sich am Beispielgedicht von Kilian. Die Imperativform „sitz“ ist, so kann man folgern, in die LG des Lernalters übergegangen.

Doch es gibt ein weiteres Beispiel, das Ergebnis der gleichen Aufgabenstellung ist, das ich ebenfalls präsentieren möchte:

Lernerergebnis 2:

1+1=3
 Stehen still!
 Sprechen nicht!
 Schließen ab!
 Sagen mir der Antwort von 1+1!
 „Zwei!“
 Nein, nein, nein! Es ist drei!
 „Was, ich bin falsch?“
 Schweigen! Ich bin die Lehrerin, ich weiß, es ist drei!
 Schreiben in ihre Bücher: 1+1=3!
 Schreiben, verdamt! Schreiben!

Der erste Eindruck: zu kurz, und alle Imperative falsch! Da steht man fassungslos davor, rauft sich die Haare und fragt sich, was man als DaF-Lehrer eigentlich erreicht hat.

Doch dann fasziniert der Inhalt des kleinen Gedichts: Die Lernerin beschreibt eine Rechenstunde, sie hat sich absolut in diese Klassensituation hineinversetzt. Sie spielt die Rolle einer strengen Lehrerin, die nicht nur unwirsch ihr Recht fordert, keinen Widerspruch duldet, sondern bis hin zu einem Kraftausdruck in der letzten Zeile äußerst autoritär vorgeht. Den Lernern wird etwas Falsches aufgezwungen, dadurch wird aber der ursprüngliche Sinn noch verschärft. Das ist eine wirklich kreative Art, das ursprüngliche Gedicht persönlich zu verwenden. Als Leser kann man sich die Entstehung des Gedichts ausmalen: hämisch grinsend, in der Art des Meister Böck aus Wilhelm Busch etwa, malt die Lernerin sich die Lage aus, bringt sie zu Papier. Der Leser, die Leserin wird schockiert sein: eine Reaktion, die sich die Lernerin von ihren Lesern erhofft. Die Lernerin hat Susanne Kilians Gedicht nicht nur imitiert, sie hat

mehr als nur eine Reproduktion des Musters in ihrem vorgelegten Gedicht gegeben, und zwar hat sie sich ganz persönlich darin eingelebt, sich hineingedacht, hineinversenkt in die vorgegebene Situation und auf originäre Weise zu einem Text verfasst. Der Gefühlsgehalt, das Emotionale hat das Kommunikative noch vertieft und es sogar überschritten.

Ist es nicht das, worauf es im Sprachunterricht ankommt? Schöpferisch-kreativ mit Sprache umgehen, auch wenn die Grammatik noch nicht unbedingt mithalten kann? Damit will ich das erste hier gezeigte Ergebnis gar nicht infrage stellen, es dient als Bestätigung, dass es diesem Lerner gelungen ist, die grammatische Regel sprachlich korrekt anzuwenden. Im zweiten Beispiel dagegen hat sich die Lernerin, so scheint es mir jedenfalls, so intensiv mit dem Inhalt des Gedichts beschäftigt, dass sie nicht dazu gekommen ist, die korrekte Form des Imperativs zu verwenden und es wird notwendig sein, durch weitere Übungen an der Entwicklung ihrer LG zu arbeiten.

Offenkundig ist die Lernergrammatik für den Sprachunterricht von großer Bedeutung - was aber genau heißt „Lernergrammatik“? Welche mentalen Prozesse müssen im Kopf eines Lerners ablaufen, damit die Lernergrammatik zustande kommt?

Die Lernergrammatik (LG)

Der Begriff „LG“ ist mehrfach besetzt, wird unterschiedlich verstanden und interpretiert. LG heißt für Nieder (1987:3) und Heringer (2002) z. B. eine Grammatik, die in einfacher und anschaulicher Form Basiswissen für das Zertifikat Deutsch darstellt. Bei Nieder werden die grundlegenden grammatischen Strukturen in Textzusammenhängen gezeigt, und zwar in Textausschnitten aus Michael Endes „Die unendliche Geschichte“. Auch Kleineidam versteht unter LG eine Grammatik, die für den Lerner geschrieben ist, „zum orientierenden Nachschlagen, zum wiederholenden Lernen, zur planvollen Erweiterung des Gelernten“ (zitiert nach Helbig 1999:103). Die LG ist lehrwerkunabhängig und wird gleichgesetzt mit Referenzgrammatik. Für Schmidt (1992:160) materialisiert sich die LG in zweierlei Weise: einmal, wie bei den genannten Autoren, als Grammatikbuch für Lernzwecke; in dem die Auswahl, Anordnung und Präsentation sprachlicher Sachverhalte und Regularitäten der zu erlernenden Fremdsprache so konzipiert werden, dass sie dem Lerner und dem Lernprozess dienen. So eine Grammatik soll sprachliche Sachverhalte so konkret und anschaulich wie möglich und nur so abstrakt wie nötig darstellen, Visualisierungen, die den Erkennungsprozess fördern und den Behaltensprozess erleichtern, sind z. B. wichtige Voraussetzungen (Schmidt 1997:161).

Auf der anderen Seite sieht Schmidt aber auch die LG als das Produkt des Lernprozesses selbst, und so soll die LG auch in diesem Beitrag verstanden werden: als Grammatik bei der Regularitäten durch die Lernenden verinnerlicht und diese Regularitäten modellhaft im Gehirn der Lerner repräsentiert werden. Der Lernprozess selbst ist in der Heranbildung der LG von Bedeutung (Schmidt 1992:160). Es geht darum, was der Lernende an Strukturen der zu lernenden Sprache erfasst und internalisiert hat (Kahl 1990:236). Eine Sprache zu beherrschen fordert folglich die mehr oder weniger Verfügbarkeit über die inhärente Grammatik. Spracherwerb heißt der Aufbau einer je individuellen LG, die der inhärenten Grammatik entspricht, ihr isomorph ist. Kielhöfer/Börner nennen die „Gesamtheit der Fremdsprachenkenntnisse und -fähigkeiten des Fremdsprachenlerner“ seine Lernergrammatik (1979:5). Die LG ist ein Konstrukt, eine Annahme, da sie nicht direkt beobachtbar ist, weil sie als psychologische Grammatik im Kopf eines Lerners existiert, für deren Existenz es allerdings Indizien gibt.

Aus Lerneräußerungen wird versucht, die dahinterstehende(n) Lernergrammatik(en) zu rekonstruieren. Kielhöfer (1980) beschäftigt sich intensiv mit diesem psychologischen Aspekt der LG und versucht festzustellen, welche Art der Systematik die Lernergrammatik aufweist. Wohl kommt er zu dem Ergebnis, dass für den Einzeller keine systematische Anwendung bestimmter Strategien festzustellen ist, doch weist er eine statistische Systematik, eine Wahrscheinlichkeitsstruktur nach, die auf eine latente Existenzform von Lernerstrategien schließen lässt (Kielhöfer 1980:167). Kielhöfer (1980:168) bringt die Sache folgendermaßen auf den Punkt: „Der Lerner baut sich aus dem *input* des Lernstoffs *seine* Grammatik der fremden Sprache, seine Lernergrammatik auf.“ Diese Grammatik testet der Lerner dann im Sprachgebrauch, indem er Hypothesen bildet, die er überprüft und testet und – wenn nötig – verwirft bzw. verändert oder revidiert (siehe Tönshoff 1995:6 ff). Führt diese Strategie zum Erfolg, d. h. zur korrekten und verständlichen Äußerung in der Fremdsprache, so wird die Grammatik beibehalten und gefestigt. Auf diese Weise entwickelt sich die Lerner Sprache fortlaufend, in einem Kontinuum von explizit und implizit (Rusch 1998:234).

Inwieweit beeinflusst grammatikalische Unterweisung den Aneignungsprozess einer Fremdsprache? Zwischen den im Fremdsprachenunterricht vermittelten Regeln und der didaktischen oder pädagogischen Grammatik und dem, was der Lerner an Strukturgesetzmäßigkeiten erfasst und internalisiert, bestehen offensichtlich erhebliche Unterschiede (Kahl 1990:26), wie auch mein zweites Lernerergebnis gezeigt hat. Diese Erkenntnis hat Folgen für den Fremdsprachenunterricht, die bei der Grammatikvermittlung unbedingt zu berücksichtigen sind.

Wichtig ist eine didaktische Grammatikaufbereitung, wie eben schon angedeutet wurde, auch sollte eine LG dem Lerner ermöglichen, auf induktivem Weg die Regel zu formulieren (siehe auch Rusch 1998:233). Der Grammatikunterricht soll folglich so angelegt sein, dass den Lernern das Erlernen der fremden Sprache erleichtert wird. Das Problem ist allerdings, dass die didaktische Grammatik nicht immer unbedingt der jeweiligen LG entspricht (Kahl 1990:236). Das bedeutet, dass der Lerner sich im Laufe des Aneignungsprozesses umstellen muss. Der Lehrer kann zwar bestimmte Lernprogressionen entwickeln und den Lernern anbieten. Jedoch nicht jeder Lerner wird gleich mit dem Material etwas anfangen können, weil zu diesem gegebenen Zeitpunkt, was Spracherwerb und Sprachvermögen angeht, andere Eingaben für ihn erforderlich sind (Kahl 1990:238). Trotzdem wird zumindest ein Teil der Sprachkenntnisse, wie sie in der LG gespeichert sind, auf dem Weg über Grammatikregeln erworben (Kahl 1990:239). Kahl führt weiter aus, dass Lernen immer ein individueller Prozess sei; der Unterricht solle darauf hinzielen, die Bedingungen für Lernprozesse zu optimieren. Nicht jedes Lehren führe tatsächlich zum Lernen, nicht jede Unterrichtsstunde führe zwangsläufig bei allen Lernern zu den erwarteten Einsichten. Dafür gebe es zu unterschiedliche Lernertypen (siehe Kahl 1990:241). Deswegen sollte der Unterricht mehr individuelle Lernmöglichkeiten anbieten, d. h. unterschiedliche methodische Ansätze bieten. Da gibt es viele Möglichkeiten, auf die ich an dieser Stelle nicht weiter eingehen möchte. Entscheidend ist aber, dass die Lerner selbst tätig werden. Diese Selbsttätigkeit kann beispielsweise da gewährleistet werden, wo im Grammatikunterricht die Grammatik im Kontext betrachtet wird. Das ermöglicht der textgrammatische Ansatz Weinrichs, der davon ausgeht, dass die Phänomene der Sprache von Texten her verstanden werden müssen, „da eine natürliche Sprache nur in Texten gebraucht wird“ (Weinrich 1993:17). Es muss von der traditionellen Wort-Satz-Grammatik weg auf eine Text- oder Dialoggrammatik (Unterbäumen 1997:37) fokussiert werden, wo als Grundeinheit der linguistischen Beschreibung nicht der

Satz, sondern die Äußerung steht, wobei mit Äußerung nicht nur die mündliche, sondern auch die schriftliche Äußerung gemeint ist; mit Dialog nicht nur mündliche, sondern auch schriftliche Kommunikation. Es geht darum, die Sprache, wie sie in Texten vorgefunden wird, zu verstehen und die Grammatik zu betrachten und zu beleuchten. Texte sind der Ausgangspunkt. Ziel des Sprachunterrichts ist die Produktion eigener Texte (Krumm 1990:20). So werden Lerner aktiv, dadurch wird der Lernprozess optimiert und dieses führt zu besseren Lernergebnissen (Bimmel et al 2003:118). Wenn Lerner sich über sich selbst äußern können, hat das außerdem eine motivierende Wirkung (Bimmel et al 2003:119). Sie werden herausgefordert, den notwendigen Wortschatz, mit dem sie sich kreativ ausdrücken wollen, über das Minimalmaß hinaus zu erweitern und am Ende einer Textproduktion steht das befriedigende und gar stolze Gefühl, einen Text erstellt zu haben, der ihre Erwartungen an ihr eigenes Können in erstaunlicher Weise übertroffen hat. Durch ein variantenreiches Angebot an Texten mit unterschiedlichen Themen kann das Interesse des einzelnen Lerners geweckt werden. Sind sie erst interessiert, wollen sie auch aktiv werden und sich engagieren. Selbst wenn diese Lernerproduktion Fehler enthält, ist die kreative Leistung des Lerners das Ermutigende, das Entscheidende. Denn Fehler, und auf diesen Aspekt möchte ich an dieser Stelle noch mal eingehen, gehören nun einmal zum Prozess des Fremdsprachenlernens dazu.

Der Fehler als Indikator für die Existenz der LG

Die LG, die als psychologische Grammatik im Kopf des Lerners entsteht, ist nur indirekt erschließbar – der wichtigste Indikator für ihre Existenz ist der Fehler, den der Lerner macht (Kielhöfer 1980:167). Fehler gewähren zumindest teilweise einen Einblick in die LG, da sie andeuten, welche Prozesse dem Lernen zugrunde liegen (Wegener 2000:283). Der Lehrer muss Einblicke in die LG haben, damit er im Sprachunterricht in diese Prozesse eingreifen kann.

Der Fehler ist somit nicht nur als Normverstoß und als etwas Negatives zu sehen, sondern er gibt einen wichtigen Hinweis auf ein bestimmtes Lernstadium. Dieses Lernstadium muss jedoch überwunden werden, der Fehler darf nicht andauern, und somit ist er (laut Heide Wegener) „ein Fenster zur LG“ (2000:271), da die Fehler ein Lernstadium anzeigen und nicht den Endzustand.

Ein sprachlicher Fehler hat, heißt es bei Kielhöfer/Börner (1979:12), zwei Seiten: Er zeigt einerseits an, wo es Probleme gibt und lässt andererseits Rückschlüsse darauf zu, wie der Lerner solche Probleme überwindet. Schauen wir noch einmal den fehlerhaften Gebrauch der Imperative im Lernertext 2 an: Vier Faktoren könnten erklären, wie die Lernerin zu ihrer falschen Hypothese kommt: Einmal könnte es sein, dass sie den Imperativ, wie er in der Höflichkeitsform vorkommt, benutzt hat: Infinitiv + *Sie* (allerdings ohne das *Sie*). Diese Form ist den Lernern bekannt, wurde aber in dieser Unterrichtsstunde nicht thematisiert. Die Lernerin hat offensichtlich die Komplexität der verschiedenen Imperativkonstruktionen vereinfacht und das Problem mit der Infinitivform des Verbs, wie sie sie in der Höflichkeitsform gelernt hat, gelöst. Kielhöfer (1980:168) erklärt, dass während des Lernvorgangs fremde Regelformulierungen in eigene Strategien verwandelt werden, dabei wird manches Sprachmaterial, das nicht richtig verstanden wurde, vom Lerner vergessen oder aber so reduziert, dass es unter verstandene Strukturen eingeordnet werden kann. Zweitens wäre denkbar, dass die Lernerin die Möglichkeit, eine Aufforderung durch den Gebrauch des Infinitivs zu verwenden, hier angewendet hat, wie z. B. in „Nicht vergessen!“ oder „Aufstehen!“.

Der dritte Faktor könnte möglicherweise mit Interferenz zu tun haben. Im Afrikaan-
sen/Englischen gibt es nur die eine Form des imperativen Verbs, die die Lernerin hier
auf die Infinitivform des Verbs projiziert. Eine vierte Möglichkeit wäre, dass die Ler-
nerin das mit Absicht falsch gemacht hat, hat sie doch vehement eine falsche Rech-
nung aufgezwungen, könnte sie diese „Dummheit“ oder „Unwissenheit“ auch noch
durch fehlerhaften Gebrauch der Imperativform verstärken wollen.

Der Fehlerquotient der meisten Lerner in dieser Lernergruppe war so hoch, dass
auf jeden Fall eine weitere Übung vonnöten war. Als Paradigma für die Behandlung
des gleichen Themas diente das Gedicht „oktobernacht“ von Ernst Jandl.

Text 2:

oktobernacht

sessel, bring mir einen gast.
tisch, bring mir ein fröhliches mahl.
lampe, zeig mir ein freundliches gesicht,
nicht mich im spiegel. spiegel, dreh dich zur wand.

sessel, bring mir einen gast.
tisch, bring mir ein fröhliches mahl.
fenster, geh auf in ein wärmeres land.
koffer, nimm mich bei der hand und flieg mich nach ägypten.

sessel, bring mir einen gast.
tisch, bring mir ein fröhliches mahl.
telefonvogel, sing für mich.
oder bring mir einen kellertiefen winterschlaf, bett.

Ernst Jandl (Werr 1987:46)

Als schriftliche Hausaufgabe sollte ein Parallelgedicht zu Ernst Jandls Gedicht ge-
schrieben werden. Es sollten, wie in Jandls Gedicht, Aufforderungen an Gegenstände
gerichtet werden, aber aus eigener, ganz individueller Sicht. Es sollte mit Satzzeichen
und in der korrekten Schreibweise geschrieben werden. Unsere Lernerin schrieb fol-
gendes, und es zeigt sich, dass in ihrer Lernergrammatik hinsichtlich der Imperativ-
formen eindeutig eine Veränderung stattgefunden hat:

Lernerergebnis 3:

Sorge

Kugelschreiber, gib mir eine gute Idee.
Papier, verhindern dass ich nicht falsch sein.
Lampe, zeig mir meine Fehler.
Buch, gib mir Weisheit.

Tisch, bring mir Freiheit.
Lineal, zeig mir den Weg.
Gemälde, malen mir Kreativität.
Farbe, farb in meinem Leben.

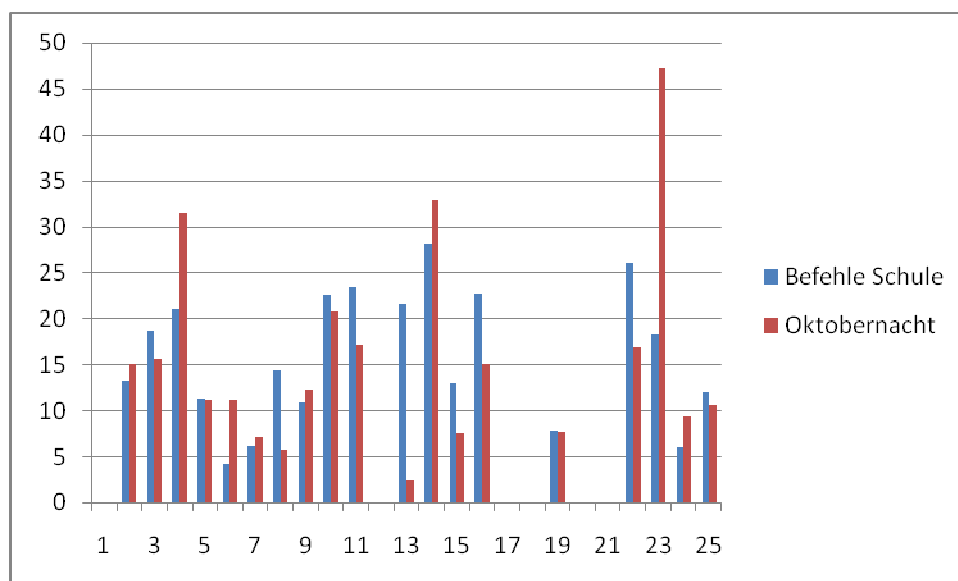
Tasche, trag meine Belastungen.

Schrank, schließ mein Kummer aus.
Kleider, verstecken meine Ängste.
Ich selbst, habe keine Fürcht.

Ihr Gedicht ist wie ein Hilferuf an die Schreibutensilien und Möbel ihrer unmittelbaren Umgebung, vielleicht um ihr in ihren Sorgen, die sie im Allgemeinen hat, zu helfen, vielleicht aber auch, um ihr gezielt bei dieser neuen Aufgabe zu helfen. Der vorige Text war, aus grammatischer Sicht, nicht sehr gut geraten und die Lernerin ist sich dieser Tatsache sehr wohl bewusst. Dieses Mal achtet sie genau auf die Form der Aufforderungen – mit Erfolg. Der Fehlerquotient, ganz spezifisch die Imperativformen betreffend, liegt deutlich niedriger als im ersten Beispiel. Die Formen sind überwiegend korrekt benutzt worden, doch verwendet die Lernerin in jeder der drei Strophen jeweils einmal wieder die in Beispiel 2 beobachtete Infinitivform. Die Form „farb“ könnte möglicherweise in Analogie zu *Maler – mal*, also *Farbe – farb* entstanden sein. Diese Inkonsistenzen der Lernerin bei der Bildung der Imperative zeigt die Grundproblematik der LG (Kielhöfer 1980:174): „Das häufige Nebeneinander von korrekten und fehlerhaften Formen, der sprunghafte Wechsel von einer Form zur anderen ohne erkennbaren Grund.“ Kielhöfer/Börner nennen es die lernersprachliche Instabilität (1979:15). Für die LG kommen verschiedene Destabilisierungsfaktoren infrage, z. B. die stabile Muttersprache, evtl. auch weitere Fremdsprachen, die zu Interferenzen führen, oder auch mangelnde Übung in der Sprachverwendung. Zudem befinden sich Lerner in einem noch andauernden Spracherwerbsprozess, in dem Lücken in der Lernergrammatik dazugehören und die gelernten Strukturen immer wieder unter Revision kommen.

In der Tabelle habe ich die Lernerergebnisse von 19 Lernern einer Klasse, die als Parallelgedichte der beiden Gedichte von Susanne Kilian und Ernst Jandl geschrieben worden waren, nach ihren berechneten Fehlerquotienten (Fq) grafisch dargestellt. Der Fehlerquotient wurde nach folgender Formel berechnet (Kleppin 2001:990):

$$Fq = \frac{\sum F \times 100}{\sum W}$$



Unsere Lernerin hat die Nr. 13: einen hohen Fehlerquotient im ersten Lernertext, aber einen eindeutig niedrigeren im zweiten. War folglich der Unterricht nach dem zweiten Beispieltext erfolgreicher? Liegt es an der Wiederholung und erneuten Erklärung der grammatischen Regel? Vielleicht ist der Vergleich mit dem Rest der Klasse aufschlussreich: ein niedrigerer Fq im zweiten Text zeigt sich bei 11 der 19 Lerner, bei 8 dagegen liegt der Fq höher als im ersten Text. Wie sagt Kielhöfer so schön - Instabilität der Lernergrammatik.

Zum Abschluss möchte ich mich dem anschließen, was Paul Rusch sagt (1998:238): „Die Integration neuen sprachlichen Wissens können nur die Lernenden leisten, mit denen wir Lehrende spannende Anlässe und Aufgaben inszenieren müssen.“, was meiner Meinung nach mit dem textgrammatischen Ansatz gegeben ist. Was die Lernenden dann leisten, wie sie die Herausforderungen bewältigen, sollten wir nehmen als das was sie sind, „nämlich (...) trotz Einschränkungen in (...) Form und Semantik ein zu dem Zeitpunkt gültiges Ausdrucksmittel, das den Gesetzen des jeweiligen Standes der jeweiligen Lernergrammatik entspricht“ (Rusch 1998:238). Dazu gehören auch Fehler und Einschränkungen, die aber kein Versagen darstellen. Was viel mehr zählt, ist das Zustandekommen der freien Produktion in kreativer Weise in originären Texten.

Literatur

- BIMMEL, P., KAST, B., NEUNER, G. 2003. Deutschunterricht planen. Arbeit mit Lehrwerkslektionen. Fernstudieneinheit 18. Langenscheidt: Berlin.
- BOOG, H., VAN EUNEN, K., KAST, B., DE KOCK, R., VERSCHEUUREN, H.. 1989. Lese-spas. Ein literarisches Materialienbuch für die ersten Jahre Deutsch. Langenscheidt: Berlin.
- BREINDL, E. 2003. Alle reden von Lernergrammatik: und was ist mit den Lehrern? Materialien Deutsch als Fremdsprache. In: Wolff, A. (Hrsg.); Riedner, U. R. (Hrsg.): Grammatikvermittlung – Literaturreflexion – Wissenschaftspropädeutik – Qualifizierung für eine transnationale Kommunikation. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache (FaDaF), 2003, S. 202-223.
- HELBIG, G. 1999. Was ist und was soll eine Lern(er)-Grammatik? In: Deutsch als Fremdsprache, 36, S. 103-112.
- HERINGER, H. J. 2002. Deutsch Express. Lernergrammatik Deutsch als Fremdsprache. Cornelsen: Berlin.
- KAHL, P. W. 1990. Weitere Fragen zur Grammatik im FU. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts. 1990, 234-243.
- KIELHÖFER, B. 1980. Probleme der Lernergrammatik und ihrer Systematik. In: Der fremdsprachliche Unterricht. 14(54), S. 167-180.
- KIELHÖFER, B., BÖRNER, W. 1979. Lenersprache Französisch. Psycholinguistische Analyse des Fremdspracherwerbs. Max Niemeyer: Tübingen.
- KLEINEIDAM, H. 1979. Referenzgrammatik für Fremdsprachenlerner. Didaktische und linguistische Grammatik. In: Bausch, K.R. (Hg.), 188-205.
- KLEPPIN, K. 2001. *Formen und Funktionen von Fehleranalyse, -korrektur und -therapie*. In: Helbig, G., Götze, L., Henrici, G., Krumm H.-J. (Hrsg.). Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Walter de Gruyter: Berlin.

- KRUMM, H. J. 1990. *Vom Lesen fremder Texte. Textarbeit zwischen Lesen und Schreiben*. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. 2, S. 20-24.
- NIEDER, L. 1987. Lernergrammatik für Deutsch als Fremdsprache. Hueber: München.
- RAASCH, A. 1979. *Lernersprachen im Französischunterricht. - Begriff und praktische Probleme*. In: Französisch heute. Diesterweg: Frankfurt. 10, S. 19-34.
- RUSCH, P. 1998. Schritte zum Ausbau einer Lernergrammatik. In: Deutsch als Fremdsprache, 1/35, S. 233-238.
- SCHMIDT, R. 1990. Das Konzept einer Lernergrammatik. In: Gross, H., Fischer, K. (Hrsg.) Grammatikarbeit im DaF-Unterricht. Iudicium: München
- SCHMIDT, R. 1992. *Das Konzept einer Lern(er)-Grammatik für DaF und seine linguistischen und lernpsychologischen Grundlagen*. In: Psycholinguistische und didaktische Aspekte des Fremdsprachenlernens. Narr: Tübingen.
- TÖNSHOFF, W. 1995. Fremdsprachenlerntheorie. Ausgewählte Forschungsergebnisse und Denkanstöße für die Unterrichtspraxis. In: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Klett: München. 4-15.
- UNTERBÄUMEN, E. H. 1997. Abstraktionsgrad der grammatikalischen Beschreibung und Aufbau der Lernergrammatik. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium. 24(1)25-50.
- WEGENER, H. 2000. *Fehler als Fenster zur Lernergrammatik*. In: Sprache – Kultur – Politik. 1. Aufl. 271-283.
- WEINRICH, H. 1993. Textgrammatik der deutschen Sprache. Unter Mitarbeit von Eva Breindl, Maria Thurmair, Eva-Maria Willkop. Dudenverlag: Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich.
- WEINRICH, H. 2001. *Sprache mit dem Gedächtnis lernen*. In: Sprache, das heißt Sprachen. Tübingen: Narr.
- WERR, C. 1987. Literatur zum Anfassen. Vorschläge zu einem produktiven Umgang mit Literatur. München: Hueber