

Beiträge

- Patrizio Malloggi
Zur Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht.
Grundlagen für die Lehrerbildung 3
- Nader Haghani und Nasslie Bratzadeh Khomartash
Untersuchung zur Steigerung der sprachlichen Produktionsfähigkeit
von iranischen DaF-Lernenden durch die Anwendung von Chunks
in einem didaktischen Chatraum 25
- Mary Matta, Britta Marschke, Abed Mohamed und Zeynep Sezgin Radandt
Alphabetisierung. Ein Vergleich zwischen Ansätzen in türkischen,
syrischen und palästinensischen Grundschulen 43

Lektürespuren

- Lutz Seiler (2020), Stern 111.
Vorgestellt von Nils Bernstein, Hamburg/Deutschland 63

Rezensionen

- Meißner, Cordula; Wallner, Franziska (2019), Das gemeinsame sprachliche
Inventar der Geisteswissenschaften. Lexikalische Grundlagen für die
wissenschaftspropädeutische Sprachvermittlung.
Rezensiert von Junhong Li, Jena/Deutschland 69
- Welke, Tina; Faistauer, Renate (Hrsg.) (2019), Eintauchen in andere
Welten. Vielfalt ästhetischer Texte im Kontext Deutsch als Fremdsprache
und Deutsch als Zweitsprache.
Rezensiert von Karl Esselborn, München/Deutschland 74

- Fachliteratur 2020 (Teil 2)** 79

- Zur Rezension eingegangene Bücher** 93

Grammatik für DaF/DaZ



Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Grundlagen und Vermittlung

Von **Christian Fandrych** und
Maria Thurmair

2018, 295 Seiten, € (D) 19,95
ISBN 978-3-503-17758-5

Grundlagen Deutsch als Fremd- und
Zweitsprache, Band 2

Dieses Werk wendet sich an alle, die im Inland oder im Ausland Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sowie Germanistik studieren oder unterrichten. Es führt in gut strukturierter und verständlicher Darstellung in die grundlegenden Themen der Grammatik des Deutschen ein.

Diese werden mit praxisnahen Beispielen aus unterschiedlichen kommunikativen Situationen erläutert und mit vielen Übersichten und Tabellen anschaulich dargestellt.

- ▶ Praxisnahe, aktuelle Beispiele aus den unterschiedlichsten kommunikativen Situationen
- ▶ Konsequente Berücksichtigung der Anwendungs- und der Vermittlungsperspektive
- ▶ Konkrete Ausführungen zu den unterschiedlichsten Aspekten der Vermittlung von Grammatik
- ▶ Eingehen auf besondere Lernschwierigkeiten und Vermittlungsschwerpunkte

Online informieren und bestellen:

 www.ESV.info/17758

ESV ERICH
SCHMIDT
VERLAG

Auf Wissen vertrauen

Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG · Genthiner Str. 30 G · 10785 Berlin
Tel. (030) 25 00 85-265 · Fax (030) 25 00 85-275 · ESV@ESVmedien.de · www.ESV.info

Patrizio Malloggi

Zur Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht. Grundlagen für die Lehrerausbildung

Zusammenfassung

Grammatikvermittlung stellt ein wichtiges Thema im Fremdsprachenunterricht dar. Da viele Lernende negative Emotionen mit Grammatikunterricht verbinden, ist es umso wichtiger, dass Lehrende lernen, Grammatikunterricht so zu gestalten, dass er ihren Lernern Spaß bereitet und auch gute Erfolge erzielt werden können. Im Unterschied zu dem, was viele Lehrpersonen aufgrund eigener schlechter Erfahrungen aus der Schulzeit denken, kann Grammatikunterricht nämlich sehr motivierend sein, weil die Lernenden schnelle Erfolge erleben können – sie verstehen eine grammatische Regel und können sie anwenden.

Der vorliegende Artikel ist als Lerneinheit gestaltet und will aufzeigen, wie eine lernerzentrierte und handlungsorientierte Grammatikvermittlung den Ausbau der kommunikativen Kompetenz in der deutschen Sprache bei DaF-Lernenden fördern kann. Dabei steht die kommunikative Funktion grammatischer Strukturen besonders im Vordergrund. Die durchdachte Lerneinheit enthält zuerst allgemeine theoretische Hinweise zu den Lernzielen und den wichtigsten Ansätzen der Grammatikvermittlung, gefolgt von einer Darstellung ihrer konkreten Umsetzung im DaF-Unterricht, die durch Aufgaben unterschiedlicher Typologien ergänzt wird. Die Aufgaben dienen der Anwendung des Gelernten und der Vertiefung; sie zeigen, mit welcher Art von Beispielen in der Schule gearbeitet werden kann und dass grammatische Kompetenz nicht isoliert, sondern in Verbindung mit den vier Sprachfertigkeiten vermittelt werden soll.

1. Einleitung

Im vorliegenden Aufsatz soll der Fokus auf die grammatische Kompetenz, das heißt auf die Vermittlung und den Erwerb von grammatischen Strukturen gelegt werden. Wenn man an *Grammatik* denkt, assoziiert man dieses Wort oft mit Regeln und Normen oder auch mit Theorie, Universität und Schule. Grammatik beeinflusst aber auch unseren Alltag: Sie gilt in der Sprache des Alltags als etwas, gegen das man verstoßen kann, das dann in das Bewusstsein rückt, wenn man Fehler – und diese meistens nicht bei sich, sondern bevorzugt bei

anderen – feststellt (vergleiche Habermann 2010: 14). Besonders relevant für die Fremdsprachendidaktik ist die Unterscheidung zwischen einer deskriptiven und einer präskriptiven Grammatik. Eine deskriptive Grammatik beschreibt den Zustand einer Sprache samt ihren laufenden Veränderungen und ist vor allem an Spezialisten und Sprachinteressierte gerichtet. Eine präskriptive Grammatik beschreibt ebenfalls die Grammatik einer Sprache, aber auf eine Weise, die es ermöglicht, die Sprache zu erlernen. Präskriptive Grammatiken werden deshalb auch als didaktische Grammatiken bezeichnet.

Um Sie als zukünftige DaF-Lehrende auf den Grammatikunterricht vorzubereiten, finden Sie in dieser Lerneinheit zuerst einige allgemeine theoretische Hinweise zu den Lernzielen und den wichtigsten Ansätzen der Grammatikvermittlung, gefolgt von einer Beschreibung ihrer konkreten Umsetzung im DaF-Unterricht, die durch Übungen unterschiedlicher Typologien ergänzt wird. Danach soll in diesem Aufsatz gezeigt werden, welche Rolle Grammatik im Sinne eines lernerzentrierten, autonomiefördernden und handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts spielt und wie der Grammatikunterricht mit den einzelnen Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben) verbunden werden kann. Ziel des Beitrags ist außerdem, dass DaF-Lehrende

- sich einen Überblick über die Lernziele und die unterschiedlichen Ansätze zur Grammatikvermittlung verschaffen können
- das Verfahren der Grammatikvermittlung auf der Grundlage authentischer Texte kennen lernen
- mit einem lernerzentrierten, autonomiefördernden Grammatikunterricht vertraut gemacht werden
- Anregungen dafür bekommen, wie der Grammatikunterricht mit dem Fertigkeitentraining in Verbindung gebracht werden kann.

Aufgabe 1: Reflexionsaufgabe

In dieser Lerneinheit beschäftigen Sie sich mit Grammatikvermittlung. erinnern Sie sich noch an den Grammatikunterricht in der Schule? Wie wurde Grammatik vermittelt? Wie haben Sie den Grammatikunterricht empfunden: als langweilig und schwer, als nützlich und motivierend etc.? Konnte der Grammatikunterricht dazu beitragen, Ihre Sprachkompetenz in der Fremdsprache zu verbessern? Würden Sie Ihren Lernenden weiterhin Grammatik nach dieser Methode vermitteln?

2. Lernziele des Grammatikunterrichts

In der Fremdsprachendidaktik werden zwei Lernziele des Grammatikunterrichts diskutiert: Zum einen soll er Einsicht in den Bau und die Struktur von Sprache vermitteln, zum anderen die schriftliche und mündliche Ausdrucksfähigkeit der Lernenden fördern. Das Lernziel der Förderung der Ausdruckskompetenz geht von folgender Voraussetzung aus: Beim Eintritt in die Schule besitzen alle Lernenden eine entwickelte Sprachfähigkeit und eine unbewusste internalisierte Grammatik. Diese Sprachfähigkeit ist noch nicht vollständig ausgebildet wie bei einem kompetenten Sprecher und kann durch gezielte Schulung positiv beeinflusst werden. Grammatikunterricht, so wie er an der Schule durchgeführt wird, fördert überwiegend das deklarative Wissen der Lernenden, das heißt das Wissen über grammatische Regeln. Nicht immer ist garantiert, dass er das prozedurale Wissen, das heißt die Anwendung sprachlicher Regeln, stärkt. Daraus folgt, dass bei den meisten Fremdsprachenlernenden sehr oft eine Diskrepanz zwischen ihrem expliziten Regelwissen und der Fähigkeit, dieses Wissen anzuwenden, besteht. Vieles von dem, was Lernende in grammatischen Aufgaben korrekt lösen (zum Beispiel in Lücken- und Umformübungen), beherrschen sie bei freieren kommunikativen Aufgaben und in der Sprachverwendung nur sehr unzulänglich. Grammatikunterricht soll demnach in der Schule dazu dienen, die mündliche und schriftliche Ausdruckskompetenz in einer grammatikalisch richtigen Form zu festigen.

Das Wissen um die Wirkungsweise grammatikalischer Elemente ist zwar wichtig, soll aber im Fremdsprachenunterricht so vermittelt werden, dass die Lernenden befähigt werden, sich in unterschiedlichen kommunikativen Situationen richtig auszudrücken. Man spricht diesbezüglich von einem „integrierten“ Grammatikunterricht. Die grammatische Struktur wird den Lernenden präsentiert und dabei wird gezeigt, wozu und in welchen Situationen man sie verwenden kann. Die kommunikative Funktion der grammatischen Strukturen steht also im Vordergrund. Hierbei gewinnen viele Aspekte an Bedeutung: Neben der grammatischen Korrektheit sind dies vor allem der situations- und kontextangemessene Ausdruck und die Verstehensleistung. Dabei ist zentral, welche Rolle Grammatikarbeit in der Ausbildung der vier Sprachfertigkeiten spielt. In den Abschnitten vier und fünf der vorliegenden Lerneinheit werden Sie lernen, Grammatikarbeit im DaF-Unterricht so zu gestalten, dass sie den Lernweg hin zur Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache erleichtert.

Aus der Einsicht heraus, dass grammatisches Regelwissen (deklaratives Wissen) in implizite kommunikative Handlungskompetenz (prozedurales Wissen) zu überführen ist, sollten Sie zwei Voraussetzungen für die Grammatikvermittlung berücksichtigen:

- (a) Bei der Einführung einer neuen grammatischen Struktur soll man von Situationen (Boettcher/Sitta 1981) und den dazu gehörenden Texten ausgehen. Texte sind immer in eine Kommunikationssituation eingebettet, in der Sprecher und Hörer beziehungsweise Autor und Leser mit ihren sozialen und situativen Beziehungen eine wichtige Rolle spielen. Grammatikvermittlung durch zusammenhanglose, isolierte Sätze wirkt abstrakt und ist nicht motivierend, weil die kommunikativ-pragmatische Funktion der grammatischen Struktur nicht erkennbar ist;
- (b) Grammatikarbeit soll im Fremdsprachenunterricht nicht isoliert stattfinden, sondern integriert mit der Einübung der vier Sprachfertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben). Dadurch können grammatische Kenntnisse besser und leichter in sprachliche Handlungskompetenz überführt werden. Im Unterschied zu dem, was viele Lehrpersonen auf Grund eigener (schlechter) Erfahrungen aus der Schulzeit über Grammatikvermittlung denken, kann ein solcher Grammatikunterricht sehr motivierend sein, weil die Lernenden schnelle Erfolge erzielen können: Sie verstehen eine grammatische Regel und können sie handlungsorientiert anwenden.

Plädiert wird in dieser Lerneinheit also für einen Grammatikunterricht mit sprachlich lernerzentrierten, autonomiefördernden und handlungsorientierten Aufgaben (vgl. hierzu z. B. Frandrych/Thurmair 2018).

3. Ansätze der Grammatikvermittlung

Auf die Frage, wie Grammatik im Fremdsprachenunterricht vermittelt werden soll, scheiden sich seit jeher die Geister. Meinen die einen, Grammatik könne nur im Sprachgebrauch und nicht durch sein Regelwerk erlernt werden, waren die Vertreter in den Vermittlungsansätzen der Grammatik-Übersetzungsmethode gegensätzlicher Meinung. Die Geschichte der Fremdsprachendidaktik zeigt, dass all die unterschiedlichen Ansätze¹ der Grammatikbehandlung meist grundlegende Mängel mit sich führten, da sie primär auf die Vermittlung deklarativen bzw. prozeduralen Wissens ausgerichtet waren.

¹ Die wichtigsten Ansätze der Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht werden u. a. in Storch 1999, Roche 2005/2013, Neuland/Peschel 2013 präsentiert.

3.1 Die Grammatik-Übersetzungsmethode

Bis weit in die Nachkriegszeit ist im Fremdsprachenunterricht die sogenannte Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM) maßgeblich. Laut dieser steht die Vermittlung deklarativen Wissens über die Struktur und den formalen Bau der Sprache im Zentrum des Grammatikunterrichts, Wissen also, bei dem es um Benennungen bzw. Termini und explizierbare Regeln geht. Der Unterricht folgt dem an die lateinische Grammatik angelehnten Grammatikmodell (vgl. Roche 2005: 12 f.; Neuland/Peschel 2013: 140). Die Vermittlung geschieht hauptsächlich deduktiv: Ausgehend von einer abstrakten grammatischen Regularität bewegt man sich von dieser über abgeleitete Beispiele hin zum Üben (vgl. Koeppel 2013: 178 ff.). Im Gegensatz dazu geht der induktive Weg von Beispielen aus (die einem Text oder einer Situation entnommen sein können) und leitet von den Beispielen eine Regel ab. Induktive Grammatikarbeit ist der Weg vom Konkreten (Text, Situation, Beispiele) hin zum Abstrakten (grammatische Regularität).

Aufgabe 2

Sehen Sie sich das folgende Verfahren bei der Grammatikvermittlung an. Entscheiden Sie, ob es sich hierbei um eine induktive oder deduktive Vermittlung handelt. Notieren Sie dabei einzelne Arbeitsschritte der Lernenden.

Die Neue (eine Fotogeschichte)

Alle Schüler wachen auf, als der Unterricht durch ein Klopfen unterbrochen wird. Eine neue Schülerin betritt die Klasse. Sie heißt Lea. Alle Jungen starren das gut aussehende Mädchen begeistert an. Die Mädchen mögen Lea nicht. Sie wird von ihnen geärgert und mit Papier beworfen. Lea möchte gerne in die Clique. Am nächsten Tag sind die Jungen geschockt, wie Lea aussieht. Sie ist von Lucy verprügelt worden. (leicht bearbeitet aus: [lehrerfortbildung-bw.de/bilder-geschichte_Die Neue](http://lehrerfortbildung-bw.de/bilder-geschichte_Die_Neue))

Schreib die Sätze heraus, in denen das Partizip II steht. In welchen grammatischen Konstruktionen steht hier das Partizip II?

Partizip II kann auch vor dem Nomen stehen:

die Jungen, die geschockt sind = die geschockten Jungen

der Unterricht, der durch das Klopfen unterbrochen wird = der durch das Klopfen unterbrochene Unterricht

Und jetzt mach nach den obigen Beispielen weiter:

- *das Mädchen, das schikaniert wird =*
- *Lea, die von den Mitschülerinnen verfolgt wird =*

Im Text gibt es aber auch den Satz:

Alle Jungen starren das gut aussehende Mädchen begeistert an

*das Mädchen, das gut aussieht = das gut aussehen-d-e Mädchen
der Junge, der gerade liest = der lesen-d-e Junge*

Wie wird das Partizip I gebildet? Wann wird es verwendet? Forme die Sätze in eine Konstruktion mit Partizip I um.

die Frage, die folgt =

Hände, die zittern =

Die Unterrichtsphasen der Grammatik-Übersetzungsmethode folgen einem starr festgesetzten Unterrichtsplan: zuerst die Einführungsphase (= Grammatikpräsentation), danach die sogenannte Übungsphase (= Satzbildung zum Grammatiklehrstoff) und schließlich die Anwendungsphase (= Lesen, Schreiben und Übersetzen als Anwendung des Lehrstoffes). Überwiegende Übungsformen sind die grammatisch korrekte Ergänzung von Lückensätzen (Übung 1) beziehungsweise grammatisch orientierte Umformungen (Übung 2) und Übersetzungen:

Übung 1

Ergänze den Text mit den angegebenen Verben! (aus: Deutsch Sprint Sprachniveau A1)
Hallo, ich (heißen) Philipp und das (sein) meine beste Freundin.
Sie (heißen) Luise, (sein) 14 Jahre alt und (wohnen) in Wien. Ihre Mutter (kommen) aus Portugal und sie (sprechen) sehr gut Portugiesisch. Sie (sehen) toll aus: Sie (haben) lange braune Haare und wunderschöne schwarze Augen, sie (sein) klein und fit. Sie (haben) viele Hobbys: Sie (mögen) Musik, besonders brasilianische Musik, aber sie (finden) auch Rockmusik toll und (tanzen) sehr gern. Eines (mögen) ich nicht an ihr: Sie (reden) zu viel.

Übung 2

Setze die Sätze aus dem Präsens ins Perfekt! (aus: *Wie bitte?* Sprachniveau A2)

1) *Sie wird 18.*

2) *Sie organisiert eine Party.*

- 3) Sie lädt ihre Freunde, Freundinnen, Vettern und Kusinen zur Party ein.
- 4) Die Party beginnt um 17 Uhr.
- 5) Alle Freunde und Verwandten kommen.
- 6) Alle bringen Geschenke und gratulieren ihr.
- 7) Die Geschenke gefallen Karola sehr.
- 8) Alle essen Torten und Pizza.
- 9) Alle trinken Cola, Limonade und Spezi.
- 10) Sie tanzen und singen.

Aufgabe 3

Sehen Sie sich die zwei oben angeführten Grammatikübungen an. Erkennen Sie daran die grammatische Methode, die Sie in der Schule erlebt haben?

Sind Sie der Meinung, dass die Lernenden durch solche Übungen befähigt werden, die grammatischen Strukturen sprachbewusst und handlungsorientiert zu verwenden? Wenn ja, wie und warum?

Der Grammatikunterricht, der sich hauptsächlich auf das Grammatikwissen stützt, wird in der Fremdsprachendidaktik als „traditionell“ bezeichnet. Der traditionelle Grammatikunterricht war und ist geprägt von der Überzeugung, dass die konsequente Vermittlung deklarativen Wissens über Sprache (in Form von Regeln und Termini) positive Auswirkungen auf einen korrekten und bewussten Sprachgebrauch hat. Die Spracherwerbsforschung hat diese These stark kritisiert, weil die starke Betonung formaler Grammatik oft nicht zu spontan-sprachlicher Kompetenz geführt hat; aus Sprach-Kennen wurde nicht automatisch Sprach-Können (vgl. Koeppel 2013: 179).

3.2 Die Audiolinguale und die Kommunikative Methode

Aus der Verbindung von behavioristischer Lerntheorie und linguistischem Strukturalismus entwickelte sich in den 1950er und 1960er Jahren die Audiolinguale Methode in den USA und verbreitete sich in den 1970er Jahren. Dabei wurden die Arbeitsweisen strukturalistischer Sprachforschung direkt als methodische Prinzipien auf das Fremdsprachenlernen übertragen. Die Audiolinguale Methode schloss in ihrer rigidesten Form Grammatik aus und setzte stattdessen auf Strukturmusterübungen zur Automatisierung von Sprachstrukturen (*pattern drills*). Obwohl der sprachliche Input nach grammatischen Aspekten strukturiert ist, haben die Lernenden keine ausreichenden Möglichkeiten

aktiver Sprachverwendung. Die Audiolinguale Methode erzielte durch den vor allem rezeptiven Ablauf der Übungsformen eine hohe rezeptive Kompetenz der Lernenden; die produktiven Fertigkeiten wurden jedoch nicht genügend gefördert (vgl. Koepfel 2013: 179 f.).

Zum Ende des 20. Jahrhunderts entwickelte sich die kommunikative, handlungsorientierte Methode, die eine Abkehr vom traditionellen Grammatikunterricht mit sich brachte (vgl. Neuner/Hunfeld 2013: 13). Der größte Unterschied zum traditionellen Grammatikunterricht, der nur das Sprachsystem abbilden und die grammatischen Begriffe vermitteln wollte, ist, dass Grammatikthemen nicht mehr zum Selbstzweck thematisiert, sondern unter kommunikativen Gesichtspunkten dargestellt werden. So heißt es z. B. *eine Wohnung/ein Haus beschreiben* und erst im Anschluss wird der dazu passende Grammatikschwerpunkt benannt: Wechselpositionen. Als übergeordnetes Lernziel des Fremdsprachenunterrichts stellt sich neben die bewusste Einsicht in das Regelsystem der Fremdsprache gleichrangig die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz. Grammatische Formen bzw. Strukturen sollen im Zusammenhang mit ihren semantischen und pragmatischen Eigenschaften gesehen werden: *Wann und zu welchem Zweck verwendet man den jeweiligen sprachlichen Ausdruck? Was will man mit ihm im Unterschied zu anderen Formulierungen zum Ausdruck bringen? Wie wirkt er auf Hörer oder Leser?* Grammatische Mittel werden also als Werkzeuge zur Realisierung sprachlicher Handlungen betrachtet, da wir Wörter und Sätze immer in bestimmten Situationen mit bestimmten Absichten verwenden (vgl. Neuland/Peschel 2013: 143). Grammatikerklärungen nehmen einen neuen Stellenwert ein: Sie haben die Funktion, das Sprachenlernen als Prozess des Bildens, Überprüfens und Revidierens von Hypothesen über die zu erlernende Sprache zu unterstützen; durch Grammatikerklärungen soll das Bilden korrekter Hypothesen gefördert und dem Bilden falscher Hypothesen entgegengewirkt werden (vgl. Storch 1999: 74 f.).

Die Hinwendung zu einem Grammatikunterricht, in dem nicht einfach grammatische Formen gelernt, sondern interessante Themen und Situationen in Texten ausgewählt werden, die für die Lernergruppe besonders relevant sind, und über die kommunikative Funktion grammatischer Strukturen nachgedacht wird, ist für den Lernenden sehr inspirierend. Idealerweise soll dieser dabei gleichzeitig zum Protagonisten des Fremdsprachenunterrichts werden. Dadurch erfolgt eine Veränderung der Unterrichtsmethoden: Der Frontalunterricht als Sozialform des Unterrichts, bei dem ein Lehrer oder eine Lehrerin eine Klasse als Einheit unterrichtet, wird durch variable Formen der Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit erweitert. Die schülerzentrierte Grammatikvermittlung führt dazu, dass Umfang der Grammatikarbeit und Grad der Bewusstmachung an den Lernern zu orientieren sind, insbesondere an deren Alter und Lernstil. Das Lernmaterial und die Übungen sollten so abgestimmt sein, dass auf die Bedürfnisse und Wünsche der

Lernenden unter der Berücksichtigung unterschiedlicher Lerntypen eingegangen wird (von reproduktiven Übungen, über Beispiele in Texten und Liedern, bis hin zu Spielen und Sprachexperimenten). Die Bewusstmachung von Regeln erfolgt am besten durch eine induktive Verfahrensweise.

Aufgabe 4

Lesen Sie das folgende Kochrezept und entwickeln Sie Übungsformen, die ein induktives Verfahren bei den Lernenden zur Einführung der grammatischen Struktur *Adjektivdeklination* beinhalten beziehungsweise fördern.

Berücksichtigen Sie bitte dabei, dass die Zielgruppe Lernende auf B1-Niveau sind!

Blumenkohl-Hack-Auflauf

Zutaten für 3 Personen

Menge	Maß	Zutat
400	g	Blumenkohl
		Salz
1		Knoblauchzehe
350	g	Hackfleisch
1	TL	Tomatenmark
1	EL	MAZOLA Keimöl
0	g	Pfeffer
1	TL	Thymian, frisch
1	Beutel	KNORR Fix für Hackfleisch Schafskäse-Auflauf
100	ml	Schlagsahne
50	g	Käse

So wird das Rezept Blumenkohl-Hack-Auflauf zubereitet:

Zubereitung:

1. Blumenkohl putzen, waschen und in Röschen teilen. Gefrorenen Blumenkohl auftauen lassen. Blumenkohl in 1/2 l (500 ml) leicht gesalzenem kochendem Wasser 5-7 Minuten garen. Herausnehmen und abtropfen lassen. 300 ml Blumenkohlwasser abmessen.
2. Knoblauchzehe schälen, fein hacken und mit Hackfleisch und Tomatenmark im heißen Keimöl anbraten. Mit Salz, Pfeffer und Thymian würzen und in eine Auflaufform geben. Blumenkohlröschen darauf verteilen.

3. Beutelinhalt Fix für Hackfleisch Schafskäse-Auflauf in das Blumenkohlwasser einrühren, Schlagsahne dazugeben und unter Rühren aufkochen. Sauce über den Blumenkohl gießen, mit Käse bestreuen und im vorgeheizten Backofen bei 200° C (Umluft: 175° C) 25-30 Minuten überbacken.

Energie- und Nährstoffgehalt pro Portion:

Energie (Kilokalorien) (kcal/kJ): 526/2200

Eiweiß (Protein) (g): 33

Kohlenhydrate (g): 9

Fett (g): 40

(Aus: <https://www.lecker.de/blumenkohl-hack-auflauf-76307.html>, leicht geändert)

Die kognitive Reglerschließung durch Lerner fördert das sogenannte „entdeckende Lernen“, das sich aus kognitiven Lerntheorien heraus entwickelt hat und das Lernen effektiver und anregender macht. „Entdeckendes Lernen“ führt zu einem gut strukturierten, assimilierbaren und transferfähigen Ergebnis. Dies ist aber ohne gut geplante Vororganisation und steuernde Vorgaben durch die Lehrenden nicht zu erreichen.

Aufgabe 5

Eine lernerzentrierte, autonomiefördernde Gelegenheit im Fremdsprachenunterricht ergibt sich beim Herausfinden sprachlicher (grammatischer) Regeln. Die Methode ist als S O S-Prinzip (Sammeln-Ordnen-Systematisieren) bekannt.

Lesen Sie das Sechs-Schritte-Programm, mit dessen Hilfe Lernende eine Regel entdecken können. Bringen Sie die einzelnen Schritte in die richtige Reihenfolge.

- A Die vorhandenen Sätze (Satzteile, Einzelsätze und Sätze im Kontext) werden unter formal-sprachlichen Gesichtspunkten miteinander verglichen.
- B Schlüsselwörter für die Struktur werden durch z. B. Visualisierung hervorgehoben.
- C Die Regel wird formuliert und geschrieben.
- D Beim Vergleichen werden Ähnlichkeiten herausgesucht, die z. B. im Satzbau oder in der Ähnlichkeit (oder gar Gleichheit) einzelner Wörter liegen.

E Die einander entsprechenden Elemente der Beispielsätze werden geordnet und von den übrigen Segmenten durch räumlichen Abstand oder durch Trennungslinien getrennt.

F Die als ähnlich identifizierten Sätze werden herausgeschrieben und dabei gleichzeitig in Einzelelemente zerlegt.

(Aus Rampillon 1996: 60)

Experiment 1

Versuchen Sie an Hand des Lieds *König von Deutschland* von Rio Reiser durch Aufgabenstellungen die Lernenden (B1-Niveau) dazu bringen, dass sie die entsprechende Regel (*Konjunktiv II*) selbst entdecken. Den Liedtext finden Sie unter <http://www.songtexte.com/songtext/rio-reiser/konig-von-deutschland-23db4c0b.html>

Tipps

Ein emotionaler Einstieg in die Aufgabe, so etwa *Welches Gefühl (Aufforderung/Wunsch/Bedingung) drücken die einzelnen Sätze im letzten Absatz des Songs aus?*, hilft den Lernenden beim Herausfinden der neuen Regel. Davon ausgehend können Sie Ihre Lernenden dazu anleiten, die Sätze abzuschreiben, die irrealen Wünsche, Vergleiche und Bedingungen ausdrücken und nach ähnlicher Verbform einzuordnen. Letzter Schritt ist die Einübung der neuen grammatischen Struktur in einer kommunikativen Situation.

Das Sammeln und Ordnen sollte in Partner- oder Gruppenarbeit durchgeführt werden, die abschließende Systematisierung im Plenum.

Die Bedeutung der kommunikativen Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht ist seit der Veröffentlichung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) für Sprachen (2001) noch stärker betont. Für jedes Niveau werden hier konkrete Fähigkeiten angeführt, welche die Lernenden eines bestimmten Niveaus beherrschen können müssen. Diese sogenannten *Kann-Beschreibungen* zeigen, dass das Sprachkönnen und nicht das Sprachwissen den Vorrang hat; das heißt, diese Fähigkeiten setzen zwar das Beherrschen von bestimmten grammatischen Strukturen voraus, aber es geht in erster Linie eben um die kommunikative Handlungsfähigkeit. Sprache wird als Sprachhandeln und der Sprecher beziehungsweise die Sprecherin als sozial handelnde Person angesehen, wie beispielsweise folgende Kann-Beschreibung auf Sprachniveau B1 aus dem GER verdeutlicht:

B1	Verfügt über genügend sprachliche Mittel, um zurechtzukommen; der Wortschatz reicht aus, um sich, manchmal zögernd und mit Hilfe von einigen Umschreibungen, über Themen äußern zu können wie Familie, Hobbys, Interessen, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse [...]. (Europarat 2001: 38)
----	--

3.3 Grammatikvermittlung nach dem GER

Die sich durch den GER ergebende Funktion von Grammatikvermittlung in einem modernen Fremdsprachenunterricht lässt sich zusammenfassend folgendermaßen beschreiben:

Grammatik soll der Sprachverwendung dienen, das heißt, dass Lehrende ihre Lernenden auf vielfältige Handlungssituationen in der Fremdsprache vorbereiten: Texte lesen, hören und verstehen, Dialoge und Korrespondenz führen. Die Lernenden müssen im Fremdsprachenunterricht so viel Gelegenheit wie möglich bekommen, diese Sprachhandlungen zu trainieren. Nur so können sie außerhalb des geschützten Raumes im Unterricht erfolgreich sprachlich handeln. (Ende/Grotjahn/Kleppin/Mohr 2013: 21)

Aufgabe 6		
Lesen Sie das oben angeführte Zitat und entscheiden Sie: Welche der folgenden Aussagen sind auch mit Blick auf den GER zutreffend?		
Aussage	richtig	falsch
1 Grammatische Kenntnisse und kommunikative Kompetenz haben nichts miteinander zu tun.		
2 Wenn man grammatische Kompetenz beschreibt, dann geht es vor allem um Wissen über Regeln (deklaratives Wissen).		

<p>3 Der angemessene Gebrauch von Grammatik (prozedurales Wissen) ist im Hinblick auf kommunikative Kompetenz wichtiger als das deklarative Regelwissen.</p>		
<p>4 Wenn man das Regelwissen hat, dann kann man möglicherweise eine Grammatikaufgabe in einem Test lösen. Das heißt aber nicht automatisch, dass man auch die Grammatik in einer kommunikativen Situation korrekt verwenden kann. (leicht bearbeitet aus: Ende/Grotjahn/Kleppin/Mohr 2013: 21)</p>		

Grammatikvermittlung soll demnach das metasprachliche und metakommunikative Wissen der Lernenden fördern, das die kognitive Dimension der Sprachverwendung bildet. Das metasprachliche Wissen wird durch die Einsicht in die Regularitäten des Sprachsystems realisiert, das metakommunikative durch ihre korrekte und automatisierte Anwendung während des Kommunizierens. Gerade in diesem Punkt unterscheiden sich Fremdsprachenlerner oft von Muttersprachlern, denn für vieles, was der Muttersprachler automatisch richtig macht (was er kann), kennt der Fremdsprachenlerner die Regel, trotzdem verstößt er während des Sprachgebrauchs oft gegen diese². Damit sich das Sprachwissen leicht in Sprachkönnen überführen lässt, muss Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht zum festen Bestandteil der vier Sprachfertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben werden; dies bedeutet, dass Grammatikarbeit nicht isoliert stattfinden sollte, sondern in die Schulung der vier Sprachfertigkeiten integriert. Die Lernenden werden dadurch befähigt, in unterschiedlichen Situationen und Lebensbereichen sprachlich korrekt und unbewusst zu handeln. Das heißt, sie können andere verstehen und sich anderen gegenüber verständlich machen. Die meisten gängigen Lehrwerke

² Sie werden als zukünftige DaF-Lehrende selbst erleben, dass Ihre Lernenden wissen, dass zum Beispiel im Satz *Danach bin ich ins Kino gegangen* das Verb *bin* an zweiter Position nach *danach* steht. Sie werden dennoch oft Sätze wie **Danach ich bin ins Kino gegangen* hören (* steht für grammatisch nicht korrekte Sätze).

gehen aber gerade umgekehrt vor: Grammatikarbeit und die Schulung der vier Sprachfertigkeiten werden meist als voneinander getrennt behandelt. Der Aufbau von Regelkenntnissen bildet den Anfang, in der Hoffnung, dass diese Kenntnisse später bei semantischen Äußerungsbedürfnissen und erst nach hinreichendem, oft inhaltsarmem Üben unterstützend angewandt werden. In den folgenden zwei Abschnitten werden Sie lernen, Grammatik in kommunikative, handlungsorientierte Situationen einzubetten und mit den vier Sprachfertigkeiten in Verbindung zu setzen.

4. Einfluss der Textlinguistik auf die Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht

Der Grammatikunterricht, dessen oberstes Ziel der Gebrauch grammatischer Strukturen in kommunikativen Situationen ist, sollte bei der Vermittlung des neuen grammatischen Lernstoffs von Texten ausgehen. Die ausgewählten Texte sollen den verschiedensten Textsorten entnommen sein und die vielfältigen Handlungssituationen des sprachlichen Alltags abbilden (->Realitätsbezug). Durch das Hinzuziehen von Texten kann der Sprachunterricht dergestalt verändert werden, dass die Kreativität und Vorstellungskraft, ebenso wie auch der Humor der Lernenden angeregt, gefordert und gefördert wird.

Bis Ende der 60er Jahre galt der Satz als größte Einheit grammatischer Betrachtung. Die Entstehung der Textlinguistik Mitte der 60er Jahre des vorigen Jahrhunderts, die sich aus strukturalistischen Ansätzen entwickelt hat und den Text als Folge von Sätzen beschreibt, brachte eine Wende in der Sprachvermittlung. Sie übte eine fundamentale Kritik an der Beschränkung der linguistischen Forschung auf die Analyse und Deskription der Struktur des Satzes aus, vor allem auf die Segmentierung und Klassifikation sprachlicher Einheiten unterhalb der Satzebene (zum Beispiel Satzglieder, Morpheme, Phoneme). Da jedoch nicht genügend berücksichtigt worden war, dass Texte immer in einer Kommunikationssituation eingebettet sind, entstand Anfang der 70er Jahre die kommunikationsorientierte Textlinguistik (vergleiche Brinker 2014: 14). Der Text erscheint nicht mehr ausschließlich als grammatisch verknüpfte Satzfolge, sondern als sprachliche Handlung, mit der Sprecher*in oder Schreiber*in eine bestimmte kommunikative Beziehung zu Hörer*in oder Leser*in herzustellen versuchen. Weinrich (1981: 174) weist darauf hin, dass die Kapitel in den Lehrwerken statt mit Überschriften wie *Das Substantiv* oder *Das Verb* z. B. mit, *Um Auskunft bitten'* oder, *Gegenstände in Haus und Haushalt'* überschrieben sein sollten.

Die Texte, in denen grammatische Strukturen als Lerngegenstände präsentiert werden, müssen authentisch oder zumindest realitätsnah sein, das heißt,

sie dürfen nicht rein im Hinblick auf das grammatische Phänomen konstruiert sein, wie es in den Dialogen der Audiolingualen Methode der Fall war, denn dadurch sind sie unnatürlich und geraten in Widerspruch zu der Forderung nach alltäglichem Sprachgebrauch. Der Gebrauch von Texten wie Zeitungsartikeln, Briefen, E-Mails, Interviews und Dialogen muss im Fremdsprachenunterricht gefördert werden, weil solche Textsorten durch eine lebensnahe Sprache gekennzeichnet sind und mit der konkreten Welt der Lernenden zu tun haben und von daher ihr Interesse wecken. Solche Texte folgen auch in angemessener Weise dem Weinrich'schen Prinzip Dialog:

Nicht die monologischen Äußerungen eines einsam vorgestellten Sprachbenutzers also, sondern das gemeinsame Sprachspiel von (mindestens) zwei Dialogpartnern dient hier als grammatisches Denkmodell. (Weinrich 1993: 18)

und orientieren sich insofern an den Grundsätzen und Methoden der kommunikativ-pragmatischen Textlinguistik. Die Themen und Texte, in denen der neue grammatische Lernstoff eingeführt wird, müssen ferner so gewählt sein, dass in ihnen die Funktionalität der jeweiligen Struktur deutlich wird. Die Verbindung von Strukturen und Funktionen führt auch zu einem erweiterten Grammatikbegriff, der nicht nur die Morphosyntax, den Gegenstand der traditionellen Grammatik, sondern auch Phonetik, Semantik und Pragmatik umfasst (vgl. Koeppl 2013: 185 f.). Beispielsweise sind im Zusammenhang mit W-Fragen die alternativen Möglichkeiten ihrer Realisierung mit steigender oder fallender Intonation und deren Zusammenhang mit der Intention des Sprechers zu behandeln.

Nachdem die Lehrkraft nach geeigneten Texten gesucht hat, ist der nächste Schritt die didaktische Aufbereitung dieses Textes, das heißt das konkrete Arbeiten mit diesem, um ein bestimmtes grammatisches Lernziel zu erreichen. Um Sie als zukünftige DaF-Lehrende auf Grammatikarbeit an Hand authentischer Texte vorzubereiten, haben wir das Lied *Meine Party* der Stuttgarter Band Schmutzki ausgewählt. Es handelt sich hierbei um ein modernes Lied: Musik macht Spaß und eignet sich in besonderem Maße zur Bereicherung jeder thematisch gebundenen Unterrichts- oder Lehrwerkseinheit. Beinahe jeder Schüler und jede Schülerin ist für Musik zu begeistern und deutschsprachige Musik ist heutzutage leicht zugänglich. Songtexte sind authentisches Material – wie im GER gefordert wird –, durch das hervorragend Landeskunde (zu Geschichte, Geografie, Alltagskultur usw.) vermittelt werden kann. Bei der Arbeit mit Liedern (aller Gattungen, Rock-, Popsongs, HipHop, elektronische Musik usw.) werden alle vier Fertigkeiten geschult: Lesen, Schreiben, Sprechen, insbesondere aber auch das Hörverstehen, was oft am wenigsten gut beherrscht wird. Wie

Grammatikarbeit auf Grund des ausgewählten Lieds von der Band Schmutzki gestaltet werden kann, erfahren Sie konkret im folgenden Abschnitt fünf.

5. Grammatikarbeit und die vier Sprachfertigkeiten

Am Anfang der methodisch-didaktischen Überlegungen steht die Frage, von welcher Bedeutung die zu erklärende Regel für den kommunikativen Lernprozess und den späteren Sprachgebrauch ist. Diese Frage bezieht sich einerseits auf die Gewichtung der Grammatik im jeweiligen Unterricht und andererseits auf das übergeordnete Lernziel der Kommunikation. Nicht die Frage, *ob überhaupt Grammatik*, sondern die Fragen nach dem *wie*, dem *wie viel*, dem *was* und *in welcher Reihenfolge* stehen nunmehr im Fokus des Interesses. Bei der methodischen Planung sollten auch bestimmte Techniken ausgewählt werden, welche bei Präsentation, Bewusstmachung von Strukturen oder beim Einüben verwendet werden. Man kann z. B. zu der Bewusstmachung auf Techniken wie die Zweisprachigkeit (Erklärung der Regel auch in der Muttersprache) zurückgreifen.

Im Folgenden wird eine Unterrichtsstunde zur Einführung der grammatischen Struktur Passiv Präsens anhand des Songtextes *Meine Party* von der Band Schmutzki entwickelt. Adressaten sind Lernende auf Sprachniveau B1 des GER. Durch die unterschiedlichen Übungsformen wird Ihnen auch bewusst, dass Sie Grammatikarbeit mit dem Fertigkeitstraining verbinden müssen. Der unten skizzierte Unterrichtsentwurf entspricht in vielen Punkten den Anforderungen, die die heutige DaF-Didaktik an Grammatikarbeit stellt. Auf diese Punkte wird ausführlich eingegangen:

- i. Grammatik wird nicht abstrakt eingeführt, sondern eingebettet: Das Lied bietet einen inhaltlichen Rahmen (*Was für eine Stimmung herrscht in der Innenstadt?*), der die kommunikativ-funktionale Einbettung des neuen grammatischen Phänomens darstellt. Die Verwendung der Grammatik in situativen und textuellen Zusammenhängen ist ein zentrales Postulat der heutigen Fremdsprachendidaktik. Wir haben in Abschnitt vier schon gesehen, dass grammatische Mittel als Werkzeuge zur Realisierung sprachlicher Handlungen betrachtet werden müssen. Werden grammatische Phänomene innerhalb eines textuellen oder situativen Zusammenhangs eingeführt, so bleiben sie nicht abstrakt und isoliert, sondern ihre Verwendung und Funktion wird im kommunikativen Zusammenhang erkennbar, und sie können an sinnvolles kommunikatives Handeln angebunden werden.

- ii. Der Unterricht verläuft lernerzentriert: Die Lernenden sind aktiv an der Erarbeitung des neuen grammatischen Phänomens beteiligt. Sie bilden eigene Beispiele (Schritt 2), ergänzen selbst die Strukturen (Schritte 3, 4) und üben das Phänomen (Schritte 3-5), bevor es als solches zusammenfassend thematisiert wird (Schritt 6). Die neue Struktur wird in einzelne Teilstrukturen zerlegt und diese werden nach und nach eingeführt (Schritte 2-4). Es wird also eine breite Induktionsbasis für die abschließende Thematisierung der grammatischen Regularitäten geschaffen. Dadurch wird die Grammatik besser verständlich.
- iii. Der neue Lernstoff wird unter Berücksichtigung des dominierenden Lernstils eingeführt, der auf die Art und Weise hinweist, wie jede/r Lernende den Lernstoff aufnimmt, verarbeitet und speichert. Dabei werden die Lernstile auditiv, visuell und kognitiv besonders angesprochen. Psycholinguistische Studien zum Fremdsprachenlernen haben gezeigt, dass eine Förderung der individuellen Lernleistungen der Lernenden durch die Berücksichtigung unterschiedlicher Wahrnehmungskanäle zustande kommen kann (vgl. Fredriksson 2019: 313-322).
- iv. Nach dem Konzept der grammatischen Progression, das von der grundsätzlichen unterrichtlichen Kontrollierbarkeit von Lernprozessen ausgeht, wird eine gezielte Reihenfolge der erteilten Übungsformen angeordnet, deren Grundprinzip von leicht zu schwierig, von einfach zu komplex, von geschlossen zu offen lautet (Schritte 2-4) (vergleiche Appel 1983: 6 ff.). Die angeordnete Reihenfolge der Übungsformen unterliegt dem Prozess der Automatisierung, nach dem grammatischen Strukturen immer weniger formale Aufmerksamkeit geschenkt wird und sie in kommunikativen Situationen angewendet werden (siehe Schritt 6). Dadurch lassen sich grammatische Kenntnisse in sprachliche Handlungskompetenz überführen. Die Kontrollierbarkeit von Lernprozessen verweist auf die Steuerung der Schwierigkeit auch durch die Präsentation des Lernstoffs (vergleiche Koeppel 2013: 181). Die neue grammatische Struktur (*Passiv Präsens*) wird eingeführt, nachdem die Lernenden mit grammatischen Phänomenen wie *Perfekt* (Partizip II) vertraut sind. Ein gezieltes Anknüpfen an das Vorwissen trägt wesentlich zur Verständlichkeit des neuen grammatischen Phänomens bei.
- v. Grammatikarbeit wird nicht isoliert gestaltet, sondern integriert in das Fertigkeitentraining; dies geschieht grundsätzlich durch die Art und Weise, wie der neue grammatische Lernstoff präsentiert wird: Dabei werden die vier Sprachfertigkeiten Hörverstehen, Textverstehen, Schreiben und Sprechen schrittweise verwendet beziehungsweise gefördert.

Aufbau einer grammatischen Lerneinheit

Schritt 1 (PL): Die Lernenden hören dem Lied *Meine Party* von Schmutzki zu (Fertigkeit: Hörverstehen).

Nachdem die Schülerinnen und Schüler wiedergegeben haben, was sie verstanden haben (Fertigkeit: Sprechen), wird der Text verteilt und das Lied ein zweites Mal gehört (Festigung der Fertigkeit: Hörverstehen). Der Textinhalt wird anschließend anhand von Lehrerfragen detailliert erarbeitet (Fertigkeiten: Textverstehen/Sprechen/Schreiben).

Schritt 2 (PL): Was für eine Stimmung herrscht in der Innenstadt? Beschreibe sie durch Verben, wie zum Beispiel *feiern*. Auf Grund von Schülervorschlägen entsteht etwa folgendes Tafelbild:

<i>feiern</i>	<i>tanzen</i>
<i>spielen</i>	
<i>trinken</i>	

Schritt 3 (PL): Der Tafelanschrieb wird nun erweitert: *Bilde Sätze aus dem entsprechenden Verb*. Der Lehrende gibt ein Beispiel vor, und die Lernenden ergänzen den Tafelanschrieb analog dazu.

- 1) *Es **wird gefeiert**.*
- 2) *Es **wird gespielt**.*
- 3) *Es **wird getrunken**.*
- 4) *Es **wird getanzt**.*

Schritt 4 (PL): Auf die Frage *Wissen wir, wer das macht?* werden einige Beispiele an der Tafel erweitert:

- 1) *Viel Schnaps **wird** von den coolen Menschen auf der Party **getrunken**.*
- 2) *Lustige Lieder **werden** von der Band **gesungen**.*
- 3) *Die Mädchen **werden** von den Jungen zum Tanzen **eingeladen**.*
- 4) ...

Schritt 5 (EA): Die Lernenden bearbeiten nun eine Übung (auf Arbeitspapier) Bilde Passivsätze (Passiv Präsens)

- *Auf meiner Party / viel Bier / trinken*
- *Auf meiner Party / viele lustige Lieder / singen*
- *Auf meiner Party / lustige Lieder / tanzen*

- *Auf meiner Party / alle meine Freunde / einladen*
- *Auf meiner Party / viele / sich vollsaufen*

...

(Fertigkeiten: Sprechen/Hörverstehen/Schreiben)

Schritt 6 (PL): Nachdem die Übung in der Klasse besprochen worden ist, werden die Regularitäten der neuen Struktur (Passiv Präsens) anhand des Tafelanschiebs in einem gelenkten Gespräch in der Muttersprache besprochen. (Fertigkeiten: Sprechen/Interaktion)

Dauer der Unterrichtsstunde: 60 Minuten

6. Transferaufgabe

Nach Ihrem Grammatik-Fortbildungsseminar bittet Sie der Direktor Ihrer Sprachschule, für die Lehrerplattform eine Unterrichtsstunde zur Grammatikvermittlung vorzubereiten. Der fertige Unterrichtsentwurf soll auch nützliche Hinweise für Ihre Kolleg/innen enthalten! Gestalten Sie eine handlungsorientierte Lerneinheit à 60 Minuten zur grammatischen Struktur Modalverben. Adressaten sind Lernende auf Sprachniveau A2 des GER. Hier einige Anregungen zur Gestaltung des Grammatikunterrichts:

Gehen Sie von einem Text Ihrer Wahl aus!

Planen Sie Aufgaben, die nach dem Grundprinzip der grammatischen Progression unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades (von leicht zu schwierig, von geschlossen zu offen) gestaltet sind.

Fördern Sie dabei die vier Fertigkeiten bei den Lernenden.

Lassen Sie sich eventuell von den anderen Kommilitonen und Kommilitoninnen beraten, bevor Sie Ihren geplanten Grammatikunterricht in der Klasse erproben.

7. Zusammenfassung

In der vorliegenden Einheit haben wir grundlegende Aspekte der Grammatikarbeit im heutigen DaF-Unterricht präsentiert. Dabei haben wir gezeigt, dass oberstes Ziel des Grammatikunterrichts ist:

- die kommunikative Kompetenz der Lernenden zu fördern; solch ein Ziel kann erreicht werden, wenn der Lehrende einen textorientierten, integrierten und kommunikativen Grammatikunterricht gestaltet, der Lese-, Schreib-, Sprech- und Höraufgaben mit Aufgaben zur Förderung von Sprachbewusstsein verbindet;
- eine kommunikative Einbettung grammatischer Phänomene zu fördern, das heißt, bei der Vermittlung von Strukturen wird ihr Gebrauchswert hervorgehoben, ohne dass Grammatikerklärungen dabei an Gewicht verlieren;
- Grammatik auf motivierende Art und Weise zu präsentieren; dies wird insbesondere auf Grund von authentischen Texten möglich, die den Interessensbereichen der Lernenden entsprechen, und durch Übungsformen, die lernerzentriert und autonomiefördernd sind.

8. Literatur

8.1 Sekundärliteratur

- Appel, Joachim (1983), Situationsprogression und Grammatische Progression. In: Appel, Joachim; Schumann, Johannes; Rösler, Dietmar (Hrsg.), Progression im Fremdsprachenunterricht. Heidelberg: Julius Groos, 1-47.
- Boettcher, Wolfgang; Sitta, Horst (1981), Der andere Grammatikunterricht. 2., durchgesehene Auflage. München: Urban und Schwarzenberg.
- Brinker, Klaus (2014), Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden (= Grundlagen der Germanistik, Band 29). 8., neu bearb. und erw. Auflage. Berlin: Erich Schmidt.
- Ende, Karin; Grotjahn, Rüdiger; Kleppin, Karin; Mohr, Imke (2013), Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung (= Deutsch lehren lernen, Band 6). München: Klett-Langenscheidt.
- Europarat (2001), Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin, München, Wien: Langenscheidt.
- Fandrych, Christian; Thurmair, Maria (2018), Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Grundlagen und Vermittlung. Berlin: Erich Schmidt.
- Fredriksson, Christine (2019), Lernerstrategien. In: Roche, Jörg (Hrsg.), Sprachen lehren. Tübingen: Narr, 313-322.
- Habermann, Mechthild (Hrsg.) (2010), Grammatik wozu? Vom Nutzen des Grammatikwissens in Alltag und Schule (= Duden – Thema Deutsch, Band 11). Mannheim u. a.: Bibliographisches Institut.
- Koepfel, Rolf (2013), Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Neuland, Eva; Peschel, Corinna (2013), Einführung in die Sprachdidaktik. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Neuner, Gerhard; Hunfeld, Hans (2013), Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. München: Langenscheidt.
- Rampillon, Ute (1996), Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. Ismaning: Hueber.
- Roche, Jörg (2005), Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik. Tübingen, Basel: Francke.
- Roche, Jörg (2013), Mehrsprachigkeitstheorie: Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie. Tübingen: Narr.
- Storch, Günther (1999), Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. München: Fink.
- Weinrich, Harald (1981), Von der Langeweile des Sprachunterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik, Band 27. Weinheim: Beltz, 169-185.
- Weinrich, Harald (1993), Textgrammatik der Deutschen Sprache. Unter Mitarbeit von Maria Thurmair; Eva Breindl und Eva-Maria Willkop. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.

8.2 DaF-Lehrwerke

- Catani, Cesarina; Greiner, Herbert; Pedrelli, Elena (2003), Wie bitte? Ein Lehrwerk für deutsche Sprache und Kultur. Kursbuch 2, Module H-N. Bologna: Zanichelli.
- Vanni, Angela; Delor, Regine (2007), Deutsch Sprint. Deutsche Sprache und Kultur für junge Leute. Kursbuch + Arbeitsbuch vol. 1. Milano/Torino: Lang-Pearson.

8.3 Internetquellen

- Blumenkohl-Hack-Auflauf Rezept, <<https://www.lecker.de/blumenkohl-hack-auf-lauf-76307.html>>
- Deutsche Welle: Materialien für den DaF-Unterricht, <<http://www.dw.de>>
- Rockband Schmutzki: Meine Party, <<http://www.songtexte.com/songtext/schmutzki/meineparty-5b7abf5c.html>>
- Songtext von Rio Reiser – König von Deutschland, <<http://www.songtexte.com/song-text/rio-reiser/konig-vondeutschland-23db4c0b.html>>

Patrizio Malloggi

Dr. phil.; seit dem Abschluss des Doktorats an der Universität Pisa 2015 gleichzeitig im Bereich der Universität und der Schule tätig; gegenwärtig Forschungsstipendiat für deutsche Sprachwissenschaft an der Universität Pisa mit einem Lehrauftrag an der Università per Stranieri Siena.

Forschungsinteressen: Grammatikbeschreibung kontrastiv (Deutsch-Italienisch-Englisch); Textlinguistik, hier insbesondere mit Untersuchungen zu strukturell-thematischen Textsortenmerkmalen, Präadverbien aus kontrastiver Sicht (deutsch-italienisch).

Anschrift des Autors:

Dr. Patrizio Malloggi
Dipartimento di Filologia, Letteratura e Linguistica
Università di Pisa
via Santa Maria 36
56126 Pisa, Italien
E-Mail: patrizio.malloggi@fileli.unipi.it