



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗ
ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Motivation bei der Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht mit Lernenden an
griechischen öffentlichen Schulen**

**Παροχή κινήτρων κατά τη διδασκαλία της Γραμματικής στο μάθημα της
Γερμανικής ως ξένης γλώσσας στα δημόσια ελληνικά σχολεία**

MARIA ARGYRIOU

A.M. 101248

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΜΠΕΡΜΠΕΡΟΓΛΟΥ ΠΑΡΑΣΧΟΣ

ΠΑΤΡΑ, ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2022

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας Αργυρίου Μαρία που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίας στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

ARGYRIOU MARIA

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

Δρ. Μπερμπέρογλου Παράσχος

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Δρ. Ροφούζου Αιμιλία

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Πάτρα, Σεπτέμβριος 2022

«Θα ήθελα να ευχαριστήσω αρχικά, τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Μπερμπέρογλου Παράσχο για την τεράστια υπομονή που μου έδειξε και για την στήριξη του όλο αυτό το χρονικό διάστημα της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, τον σύζυγο μου και τα παιδιά μου, για την υπομονή και κατανόηση τους όπως και για την ψυχολογική υποστήριξή τους όλο αυτό το διάστημα»

Zusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Motivation bei der Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht in öffentlichen Schulen und allgemein.

Grammatik ist und bleibt eine wichtige Thematik im Fremdsprachenunterricht. Aus diesem Grund befasse ich mich in der vorliegenden Arbeit theoretisch mit verschiedenen Aspekten in Bezug auf die Grammatik bzw. Grammatikvermittlung. Meiner Meinung nach ist es von Wichtigkeit, dass man als Fremdsprachenlehrer über ein bestimmtes fachliches Wissen in diesem Bereich verfügt. In der Theorie werden die Punkte Grammatik und ihre Vermittlung, didaktische und linguistische Grammatik, Theorien grammatischer Beschreibungen, Methoden des Fremdsprachenunterrichts, Empirische Untersuchungen sowie die Methodik des Grammatikunterrichts behandelt.

Ebenfalls befasst sich der theoretische Teil auch mit der Motivation. Es wird versucht, einen Einblick in Definition, Bedeutung und den Forschungsstand zu verschaffen. Es sollen auch allgemeine Überlegungen in Bezug auf die Motivation in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht geschaffen werden. Ziel ist es, einen motivierenden Unterricht zu gestalten und den Lernern Angst und Demotivation zu nehmen.

Danach wird auch auf die Unterrichtsplanung, Durchführung und Kognitivierung eingegangen. Auch hier befasse ich mich zunächst mit der Theorie.

Bei der Planung des Grammatikunterrichts gehe ich auf die Analyse des Bedingungsfeldes und auf die Planung im Wahlfeld ein. In Bezug auf das Phasenmodell wähle ich das klassische Phasenmodell mit der Variante Präsentation - Übung - Kognitivierung. Ein Teil der Arbeit befasst sich auch mit der Thematik Übungen bzw. Aufgaben bei der Grammatikvermittlung. Die richtige Auswahl von Übungen bzw. Aufgaben kann neben der Festigung des grammatischen Phänomens auch stark zur Steigerung der Motivation beitragen. Am Ende folgt eine Reflexion. Hat alles so geklappt, wie es geplant wurde? Sind die Ziele erreicht worden? Meiner Ansicht nach, ist der Teil der Reflexion sehr wichtig und hilfreich. Sie kann, wenn

richtig durchgenommen, sehr hilfreich für die zukünftigen Unterrichtsdurchführungen sein. Man kann sehen, was man die nächsten Male noch mal einsetzen könnte und was nicht so erfolgreich war. Was zur Motivierung beigetragen hat und was eher nicht. Ziel meiner Arbeit ist letztendlich einen motivierenden Grammatikunterricht zu gestalten. Er soll ihnen die Grammatik verständlich vermitteln, den Lernern mögliche Ängste nehmen und sie zum Lernen und Mitmachen motivieren. Durch die Reflexion und der persönlichen Unterrichtsbeobachtung scheint dies im Großen und Ganzen erreicht zu sein.

Schlüsselwörter

Grammatik, Grammatikvermittlung, Motivation, Motivation im
Fremdsprachenunterricht, Unterrichtsplanung.

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία ασχολείται με τη παροχή κινήτρων κατά τη διδασκαλία της γραμματικής στο μάθημα της ξένης γλώσσας στα δημόσια σχολεία και γενικότερα.

Η γραμματική είναι και θα παραμείνει ένα σημαντικό πεδίο στο μάθημα της ξένης γλώσσας. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο επέλεξα να ασχοληθώ στην παρούσα εργασία σε θεωρητικό πλαίσιο με διαφορετικές απόψεις πάνω σε ζητήματα της γραμματικής και της διδασκαλίας της. Πιστεύω ότι είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός της ξένης γλώσσας να έχει οπωσδήποτε εξειδικευμένες γνώσεις πάνω στο αντικείμενο του.

Στο θεωρητικό μέρος θα μελετηθούν η γραμματική και η διδασκαλία της, διδακτική και γλωσσολογική γραμματική, θεωρίες γραμματικής περιγραφής, μέθοδοι διδασκαλίας του ξενόγλωσσου μαθήματος, εμπειρικές έρευνες όπως επίσης η μεθοδολογία του μαθήματος της γραμματικής.

Το θεωρητικό μέρος της εργασίας ασχολείται επίσης και με τα κίνητρα. Εδώ θα επιχειρήσω να δώσω μια εικόνα της ερμηνείας του όρου ‘κίνητρα’, τη σημασία της και τα αποτελέσματα των ερευνών μέχρι και σήμερα. Όπως επίσης θα παρουσιάσω κάποιες γενικές σκέψεις όσον αφορά στα κίνητρα στο μάθημα της ξένης γλώσσας. Ο στόχος είναι ο σχεδιασμός ενός μαθήματος που δημιουργεί κίνητρα, δεν αποθαρρύνει τους μαθητές και μειώνει τον φόβο τους.

Στο αμέσως επόμενο μέρος της εργασίας θα ασχοληθώ με τον σχεδιασμό του μαθήματος και τη διεξαγωγή του. Και σε αυτό το κομμάτι της εργασίας μου θα αναφερθώ και στη θεωρία.

Στο μέρος της εργασίας που έχει σαν θέμα τον σχεδιασμό του μαθήματος της Γραμματικής εκμάθησης θα αναφερθώ στην ανάλυση των προϋποθέσεων και στον σχεδιασμό των επιλογών. Όσων αφορά στο μοντέλο φάσεων επέλεξα το κλασσικό μοντέλο.

Ένα μέρος της εργασίας ασχολείται με το θέμα των ασκήσεων και των εργασιών κατά τη διδασκαλία της γραμματικής. Η σωστή επιλογή των ασκήσεων και εργασιών συμβάλλει σημαντικά όχι μόνο στην εμπέδωση του γραμματικού φαινομένου αλλά και στην ανάπτυξη και ενδυνάμωση κινήτρων μάθησης.

Στο τέλος ακολουθεί η αντανάκλαση του μαθήματος. Έγιναν όλα όπως είχαν σχεδιαστεί; Επιτεύχθηκαν οι στόχοι μου, οι οποίοι είχαν τεθεί; Σύμφωνα με τη γνώμη μου ο αναστοχασμός είναι πολύ σημαντικός και χρήσιμος. Μπορεί να βοηθήσει στη μελλοντική βελτίωση του σχεδιασμού και της οργάνωσης της διδασκαλίας. Έτσι μπορεί κάποιος να καταλάβει, τι θα ήταν αυτό που θα μπορούσε να βελτιώσει το μάθημα και τι θα μπορούσε να αποφευχθεί. Τι ήταν αυτό που ενδυνάμωσε τα κίνητρα και τι τα αποδυνάμωσε.

Στόχος ήταν το μάθημα της γραμματικής να είναι κατανοητό, έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να ξεπεράσουν τους φόβους τους και να αναπτύξουν κίνητρα μάθησης.

Λέξεις – Κλειδιά

Γραμματική, εκμάθηση της γραμματικής, διδακτικά κίνητρα ενθάρρυνσης στην εκμάθηση ξένης γλώσσας, σχεδιασμός μαθήματος

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	11
2	Theoretischer Teil.....	14
2.1	Grammatik und ihre Vermittlung.....	14
2.1.1	Didaktische und linguistische Grammatik.....	18
2.1.2	Theorien grammatischer Beschreibung	22
2.1.3	Methoden des Fremdsprachenunterrichts	27
2.1.4	Empirische Untersuchungen	32
2.1.5	Methodik des Grammatikunterrichts	34
2.2	Motivation	36
3	Planung des Grammatikunterrichts	38
	Analyse des Bedingungsfeldes.....	47
3.1	Planung im Wahlfeld.....	48
3.1.1	Sachanalyse.....	48
3.1.2	Didaktische Analyse	50
3.1.3	Methodische Analyse.....	51
4	Phasenmodell und Begründung von Phasen und Zielen	52
5	Auswahl und Entwurf von Übungen bzw. Aufgaben.....	53
6	Empirischer Teil: Durchführung des Unterrichts und Begründung des Vorgehens und der getroffenen Entscheidungen	55
7	Reflexion des Unterrichts und der verwendeten Übungen bzw. Aufgaben	58
8	Schlusswort.....	60
9	Literaturverzeichnis	62
10	Anhang.....	64

1 Einleitung

Diese Arbeit setzt sich mit der Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht auseinander. Dabei wird auch auf den Begriff Motivation in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht bzw. auf die Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht intensiver eingegangen. Grammatik ist und bleibt ein wichtiges Diskussions- bzw. Forschungsthema in der Welt der Sprache. Umso bedeutender ist sie, wenn man eine neue Fremdsprache erlernen möchte. Aber auch der Begriff Motivation gewinnt in der Fremdsprachenvermittlung immer mehr an Bedeutung (vgl. u. a. Kleppin 2001, Ballweg et al. 2013, Riemer 2012, Zeller 2012). In dieser Arbeit wird versucht, die zwei oben erwähnten Aspekte zu kombinieren. Diese Verbindung ist bedeutend, um erfolgreich seine Aufgabe als Lehrer durchzuführen und für seine Teilnehmer das Beste aus sich und seinem Unterricht herauszuholen. Ebenfalls Ziel ist es, das Beste aus den Teilnehmern selbst herauszuholen. Dies soll geschehen, indem auf viele verschiedene Aspekte, sowohl in Bezug auf die Grammatikvermittlung als auch in Bezug auf die Motivation im Fremdsprachenunterricht eingegangen wird. In der vorliegenden Arbeit steht der Fokus auf einen lernerorientierten Unterricht. Nur so kann das Ziel der Arbeit, die Motivation der Lernenden zu gewinnen, erreicht werden. Grammatikvermittlung an sich selbst ist, wie viele nachvollziehen können, nicht der beliebteste Aspekt beim Spracherwerb. Da spielt es umso mehr eine Rolle, die Motivation der Lernenden zu gewinnen.

In öffentlichen Schulen stößt man im Fremdsprachenunterricht oftmals an Hindernisse. Diese haben zum Teil mit der schulischen Einrichtung selbst zu tun, liegen aber auch oft an den Teilnehmern und deren Einstellung zum Unterricht. In Griechenland hat man zum Beispiel oft die Einstellung, dass man in einer öffentlichen Schule keine Fremdsprache lernen kann. Wenn man wirklich lernen will, muss man unbedingt eine Sprachschule besuchen. Das führt oft dazu, dass der Sprachunterricht an öffentlichen Schulen nicht ernst genommen wird. Es kommt zu keinem Feedback der Teilnehmer. Dies hat wiederum das Ergebnis, dass man im Unterricht nicht vorankommt. Auch das Niveau zwischen den Teilnehmern ist oft nicht dasselbe. Es gibt Schüler, die gehen parallel auch in Sprachschulen und bereiten sich eventuell auf

ein Sprachdiplom vor. Während es Schüler gibt, die nicht einmal dem Niveau entsprechen, dem der jeweiligen Klasse zusteht. Auf der anderen Seite ist dann noch die Schule als Einrichtung selbst oft ein Problem. Es gibt zum Beispiel keine Audio-CD zum Lehrwerk. Ebenfalls gibt es oft Probleme mit den Medien, falls diese vorhanden sind. Und auch der Zugang zum Internet ist nicht selbstverständlich. Ein anderes Problem ist oft, dass der Unterricht aus verschiedenen Gründen ausfallen kann. Es versteht sich also, dass all diese Gründe der Motivation des Lernens im Weg stehen.

Auch wenn diese Probleme im Arbeitsleben eines Kursleiters auftreten, ist es dennoch seine Pflicht, sein Bestes zu geben, um das Interesse und eine positive Einstellung der Teilnehmer gegenüber der Fremdsprache zu gewinnen. Wenn das Ziel der motivierten Lerner erreicht ist, ist auch das Ziel des Lernerfolgs nicht weit. Motivierende Lerner können schneller und besser lernen (DLL 2, 2013:48). Das ist auch für mich, wie für viele andere Fremdsprachenlehrer das Ziel und das Streben meiner Arbeitslaufbahn auf dem Weg zu einem erfolgreichen Berufsleben. Motivierende Lerner, die Spaß am Lernverfahren haben und zugleich auch das jeweils erwünschte Lernziel mit Erfolg erreichen.

In den nächsten Zeilen möchte ich kurz auf die Gliederung der vorliegenden Arbeit eingehen: Zu Beginn werde ich mich theoretisch mit den zwei wichtigen Aspekten meiner Arbeit auseinandersetzen: Grammatik und Motivation.

Im Bereich der Grammatik werde ich kurz auf die linguistische und didaktische Grammatik, auf Theorien grammatischer Beschreibung, auf Methoden des Fremdsprachenunterrichts, auf empirische Untersuchungen und auf die Methodik des Grammatikunterrichts eingehen.

Anschließend werde ich mich dem Begriff „Motivation“ widmen und mich mit seiner Definition und deren Bedeutung im Fremdsprachenunterricht auseinandersetzen.

In Kapitel 3 beschäftige ich mich mit der Planung des Unterrichts. Ein Prozess der von Wichtigkeit ist. Dabei gehe ich auf die Komponente „Analyse des Bedingungsfeldes“ und „Planung im Wahlfeld ein. Mit Bedingungsfeld sind die anthropogenen Vorraussetzungen gemeint, bei denen Unterrichtende keinen Einfluss haben und müssen vor dem Planungsprozess geklärt sein. Die Planung im Wahlfeld hingegen setzt voraus, dass Unterrichtende eigene Entscheidungen zu treffen haben. Man unterteilt die Planungen im Wahlfeld in Sachanalyse, in didaktische und in

methodische Analyse. Darauf werde ich später etwas mehr eingehen (Raabe 2001c:76).

Im vierten Kapitel veranschauliche ich das ausgewählte Phasenmodell und versuche die von mir ausgewählten Phasen und Ziele zu begründen. Welche Variante wähle ich und warum?

Das fünfte Kapitel beschäftigt sich mit den Übungen im Grammatikunterricht. Übungen sind ein wichtiges Werkzeug im Fremdsprachenunterricht, vor allem in der Grammatikvermittlung. Zunächst werde ich mich theoretisch zum Thema „Übungen bzw. Aufgaben im Grammatikunterricht“ äußern. Hier möchte ich aber auch auf die „Motivation eingehen“. Die Auswahl der Übungen bzw. Aufgaben muss so sein, dass sie zu einer Motivation der Lernenden führen. In diesem Kapitel veranschauliche ich ebenfalls die in meinem Unterricht vorgekommenen bzw. die von mir erstellten Übungen/ Aufgaben.

In Kapitel 6 kommt es schließlich zur Durchführung des geplanten Unterrichts. Hier wird die Durchführung beschrieben, die das Vorgehen meiner Entscheidungen begründet. Die theoretische und mentale Vorbereitung wird endlich in die Tat umgesetzt.

In Kapitel 7 folgt eine Reflexion des Unterrichts und der eingesetzten Übungen bzw. Aufgaben. Habe ich meine Ziele erreicht? Was war gut und was hätte besser sein können? Haben die angewandten Übungen bzw. Aufgaben wirklich zur Vermittlung und Erreichung der Ziele beigetragen? Waren sie verständlich genug? Wie ist der Unterricht bei den Lernern angekommen?

Im achten Kapitel folgt dann eine kurze Schlussfolgerung der ganzen Arbeit.

2 Theoretischer Teil

2.1 Grammatik und ihre Vermittlung

Hier möchte ich mich kurz theoretisch mit dem Thema der Grammatik und deren Vermittlung befassen. Es wird ein kleiner Einblick in die Geschichte und in die unterschiedlichen Erkenntnisse gegeben.

Wie schon weiter oben erwähnt, ist Grammatik ein wichtiges Thema in der Fremdsprachendidaktik und deren Forschung. Sie ist zweifellos ein sehr wichtiger Bestandteil einer Sprache. Aber auch ein komplexer Bestandteil. Grammatik gehört unter anderem zu den als besonders schwierig gekennzeichneten Lernbereichen und deren Bewältigung bestimmt in hohem Maße die Motivationslage der Fremdsprachenlernenden (Götze 2015: 40).

In Bezug auf ein Zitat von Newmark (siehe dazu Newmark 1979 zitiert nach Raabe 2001b: 13) lässt Raabe die - seiner Meinung nach entscheidende – Frage stellen, ob das Lernen von Grammatik hilft oder nicht. Viele Didaktiker vertreten dazu folgende Meinung: Das Lernen von Grammatik hilft. Voraussetzung ist, dass der Grammatikunterricht formfokussierende Instruktion nicht zum grammatischen Selbstzweck betreibt, sondern als Stütze zur Verbesserung fremdsprachlicher Fertigkeiten (Raabe 2001: 49). Grammatikunterricht soll also nicht ein Ziel für sich sein, sondern ein wichtiges Mittel zum Zweck darstellen. Ein Mittel, das sowohl die rezeptive als auch die produktive kommunikative Handlungsfähigkeit erzeugen, fertigen und erweitern kann (Raabe 2001b: 69f.).

Wenn wir kurz auf die Geschichte des Grammatikunterrichts eingehen, wird folgendes klar: Jahrhundertlang standen beim Erlernen einer Sprache nicht die kommunikativen Fertigkeiten im Vordergrund. Das erhoffte Ziel des Fremdsprachenlernens war die grammatische Korrektheit, als Voraussetzung und Grundlage geordneten Denkens. Grammatik lernen war einmal Selbstzweck, höchstensfalls dazu bestimmt, Lesefähigkeiten, gegebenenfalls auch

Schreibfähigkeiten in den klassischen Sprachen zu entwickeln. Dass das Erlernen einer neuen Sprache dem Studium der Grammatik ähnelte, ist dem Einfluss des klassischen Griechisch- und Lateinunterrichts zuzurechnen (Raabe 2001b: 15f.).

Über die Jahre hinweg haben unterschiedliche Richtungen der fremdsprachendidaktischen Forschung sehr unterschiedliche, öfters auch extreme Erläuterungen in Bezug auf die Grammatik gemacht und Empfehlungen gegeben (vgl. u. a. Funk/Koenig 1991, Tsokoglou 2001, Raabe 2001b, Rall et al. 1985). In den weiteren Kapiteln gehe ich ausführlicher in diese verschiedene Theorien ein. Ein Sprachunterricht ohne das Einbeziehen des Sprachsystems kann sicher nicht effektiv sein. Ein Sprachunterricht, der nur auf dem Grammatikunterricht basiert, sei aber auch nicht ausreichend. Es beginnt eine Reise zwischen diesen Extremen („Sprachunterricht ohne Grammatikregeln“ und „Sprachunterricht als reiner Grammatikunterricht“). Eine Reise auf der Suche nach Tipps und Hilfen für einen effektiven Sprachunterricht, der die Grammatik und deren Erklärung nur als Hilfestütze und nicht als Selbstzweck übermitteln (Funk/Koenig 1991: 8).

Ein traditioneller Grammatikunterricht hofft auf den unmittelbaren Transfer von den Regeln des Sprachsystems auf die des Sprachgebrauchs. Diese Hoffnung hat sich weder im Bereich „Deutsch als Primär- oder Zweitsprache“ noch im Bereich „Deutsch als Fremdsprache“ erfüllt (Götze 2015: 40).

Ansätze hingegen, die auf funktionale und kulturkontrastive Grammatik basieren, berücksichtigen sowohl den konkreten Sprachgebrauch als auch das strukturelle Sprachsystem selbst. Beide Sprachebenen sind wichtig und voneinander abhängig. In der funktionalen Grammatik werden ausgehend von einer Vielfalt mündlicher und schriftlicher Texte grammatische Regeln abgeleitet, auf ihre kommunikative Funktion hin reflektiert und in anderen Situationen angewendet. Durch die reale Sprachpraxis entdecken die Lernenden im Idealfall grammatische Phänomene in den Texten selbst, sind dann in der Lage, das grammatische Regelwerk zu systematisieren und auf neue kommunikative Situationen anzuwenden (Götze 2015: 40f.).

Die Reflexion in Bezug auf die kommunikative Funktion kann durch verschiedene Fragen durchgenommen werden. Fragen, die auch DaF-Anfänger stellen können und die als Ziel haben, die Funktion grammatischer Regeln besser zu

verstehen. Beispiele einiger dieser Fragen wären: „Warum werden in diesem oder jenem Text Passiv-Konstruktionen verwendet?“ oder: „Was leistet der Konjunktiv II?“ (Götze 2015: 41).

Die kommunikativ- funktionale Grammatik fragt zuerst nach dem „Warum?“ und dann erst nach dem „Wie?“. Sie fragt zuerst nach dem Ziel und der Funktion einer sprachlichen Äußerung und geht dann erst auf die förmlichen Erklärungen und Empfehlungen ein (Götze 2015: 26).

Nach einer Befragung von Germanistikstudierenden an der Ramkhamhaeng-Universität in Thailand, die von Götze selbst durchgeführt wurde, (vgl. Götze 2015:26) kam heraus, dass die Studierenden Grammatik als das schwierigste Element bezeichneten. Ebenfalls würden sich die Lernenden mehr praktische Anwendungsmöglichkeiten wünschen. Projektarbeiten und Gruppenarbeiten könnten zu einer Verbesserung und zu größerer Motivation führen. Gemeinsames Entdecken und Lernen, zum Beispiel durch Projektarbeiten, ist im Allgemeinen eine empfohlene Lernmethode (Götze 2015: 26f.). Auch im Unterricht an einer öffentlichen Schule sollte der trockene Unterricht von Grammatik durch eine lebendigere Alternative, wie zum Beispiel die oben erwähnte, ausgelöst werden. Durch Interaktion zwischen den Lernenden kann der Lernprozess angenehmer werden und mehr Spaß machen. Was wiederum zur Folge hat, dass der Unterricht und spezieller die Grammatikvermittlung mit mehr Motivation angepackt wird. „Auf diese Weise kann Grammatikunterricht auch im fremdsprachlichen Kontext zu einer „sprachlichen Entdeckungsreise“ werden, die nicht nur zu neuen Erkenntnissen über die eigene und die Fremdsprache führt, sondern auch Spaß macht“ (Götze 2015: 41).

Im Werk „Motivieren und Motivation im Deutschen als Fremdsprache“ (Götze 2015) sind die Autoren nach langjähriger Erfahrung im Rahmen der funktionalen und kulturkontrastiven Grammatikarbeit der Auffassung, dass die induktive Methode die empfehlenswerteste ist: Vom Inhalt (Text) zur sprachlichen Form (grammatische Regeln) (Götze 2015:41).

Nach Raabe (2001b: 44) gehören nach der „mentalistischen“ Wende, welche die neueren grammatikdidaktischen Tendenzen (vgl. Raabe 2001b:27ff.) ins Licht gebracht hat, folgende Prinzipien zu einer neueren Lehrwerk- bzw. Unterrichtsgestaltung:

- Einsatz von Medien, insbesondere bei der Bewusstmachung von grammatischen Phänomenen
- Entwicklung und Darbietung von Gedächtnishilfen beim Grammatikerwerb
- Variables Übungsangebot
- Orientierung an der Prozessdimension des Fremdsprachenlernens
- Kognitivierung vom Lernen einer Fremdsprache
- Einleitung autonomen Lernens

Auf diese Prinzipien wird auch bei der Entwicklung der Unterrichtseinheit in dieser Arbeit Acht gegeben. Näher dazu werde ich auch in den weiteren Kapiteln eingehen.

2.1.1 Didaktische und linguistische Grammatik

In diesem Kapitel möchte ich kurz auf die Begriffe linguistische und didaktische Grammatik und deren Unterschiede eingehen. Hier soll kurz bemerkt werden, dass der didaktischen Grammatik ein besonderer Stellenwert im Fremdsprachenunterricht zukommt (Tsokoglou 2001: 13).

Im Fremdsprachenunterricht handelt es sich um die Vermittlung und Aneignung von Sprachkenntnissen. Da ist die Sprachwissenschaft zunächst die geeignetste wissenschaftliche Disziplin für die Beschreibung und Analysierung sprachlicher Phänomene (Tsokoglou 2001: 27).

Ein Lehrbuchautor stützt sich beim Verfassen von Lehrmaterialien auf die Analyseergebnisse der Sprachwissenschaft. Ein Lehrer seinerseits, dessen Aufgabe die Vermittlung von Grammatikkenntnissen ist, soll sich nicht nur mit diesen Lehrmaterialien zufrieden stellen. Er soll auch mit den entsprechenden sprachwissenschaftlichen Implikationen vertraut sein, sodass es für ihn möglich ist, die Lehrmaterialien kritisch einschätzen zu können (Tsokoglou 2001: 27).

Die exakte linguistische Beschreibung einer Sprache bedarf einer großen Anzahl von Regeln. Es wäre ein riesiger Fehler einen Lernenden auf dem Anfängerniveau mit einer Unzahl von Regeln zu konfrontieren (Rall 1985: 19). Das würde auch sicher nicht das Ziel - die Lerner zu motivieren - fördern.

Es ist im Gegenteil nötig, die linguistischen Ergebnisse unter die Lupe zu nehmen und die Auswahl an die Bedürfnisse der Lerner anzupassen. Die Auswahl soll wie gesagt, den Bedürfnisse meiner Schüler gerecht sein und auch wirklich für sie Lernhilfen darstellen. Sprachkenntnisse und Regelkenntnisse sollen, je nachdem, ob es sich um Fortgeschrittene oder Lerner auf dem Anfängerniveau handelt, in ausgewogenem Verhältnis zueinander vermittelt werden (vgl. Rall 1985: 19f.).

Der Begriff Grammatik ist im Laufe der Zeit vielen Definitionen unterlaufen. Hier möchte ich kurz auf die in Tsokoglou von Helbig erwähnten verschiedenen Differenzierungen in Bezug auf die Grammatik eingehen.

Helbig (1981:49 f.) differenziert die Grammatik in drei Bereiche: Grammatik A, Grammatik B und Grammatik C. Mit Grammatik A ist das innewohnende Regelsystem des Objekts der Sprache selbst gemeint. Mit Grammatik B versteht sich die wissenschaftliche bzw. linguistische Beschreibung dieses Regelsystems der Sprache. Letztlich geht es in Grammatik C um das interne Regelsystem von einem Sprecher und Hörer, das sich im Kopf des Lernenden herausbildet und zu einer sprachlich korrekten Kommunikation und Beherrschung der betreffenden Sprache führt (Helbig 1981:49 zitiert nach Tsokoglou 2001: 14). Grammatik B ist sozusagen der Vermittler zwischen Grammatik A und Grammatik C. Nach Helbig ist Grammatik B ein notwendiges Mittel, um die objektiv vorhandene Grammatik A in den Köpfen der Lernenden sich bildenden Grammatik C zu verinnerlichen (vgl. Helbig 1981 : 50 zitiert nach Tsokoglou 2001: 16).

Grammatik B ist noch kein direktes Lehrmaterial, das direkt im Fremdsprachenunterricht eingesetzt und durchgearbeitet werden kann. Aus diesem Grund wird es für notwendig gehalten, dass es noch eine Differenzierung zwischen Grammatik B₁ und Grammatik B₂ geben muss (Helbig 1981: 56f. zitiert nach Tsokoglou 2001: 20).

Die Grammatik B₁ ist eine linguistische Grammatik und die Grammatik B₂ hingegen eine didaktische Grammatik. Erstere ist die vollständige und explizite Demonstration der Grammatik A aus der Sicht eines Linguisten und letztere eine didaktisch-methodische Anpassung der Grammatik B₁. Genauer gesagt einer Auswahl der Grammatik B₁, die in den direkten Lehrmaterialien umfasst wird (s. Tsokoglou 2001: 20).

Wenn linguistische Grammatik kurz beschrieben werden soll, kann unter anderem folgendes erwähnt werden: In der linguistischen Grammatik ist die Grammatik ein indirektes Lehrmaterial, das nur als Grundlage für den Fremdsprachenunterricht dient. Sie wird mit Hilfe linguistischer Terminologie beschrieben und dient der Vermittlung und Festigung von grammatischen Kenntnissen. Linguistische Grammatik erfasst die Gesamtheit der grammatischen

Phänomene und hält die Ausnahmen für wichtig. Die Abstraktheit der Beschreibung sowie die Kürze der Darstellung sind sehr charakteristisch. Linguistische Grammatik setzt sich nicht mit lernpsychologischen Implikationen auseinander (Tsokoglou 2001: 29).

Die didaktische Grammatik kann unter anderem mit folgenden Eigenschaften beschrieben werden: Sie ist ein direktes Lehrmaterial, dass direkt im Unterricht eingesetzt wird. Sie folgt bestimmten didaktisch-methodischen Prinzipien (z.B. lektionsmäßige Gliederung oder eine schrittweise Progression). Didaktische Grammatik wird auch durch technische und andere Hilfsmittel unterstützt und auch mit Übungen angereichert. Didaktische Grammatik zielt auf die Entwicklung sprachlicher Fertigkeiten. Sie repräsentiert nur eine Auswahl von grammatischen Phänomenen. In der didaktischen Grammatik wird konkret und anschaulich beschrieben und dargestellt. Charakteristisch ist die Ausführlichkeit beim Darstellen der als wichtig erkannten Elemente. Im Gegensatz zur linguistischen Grammatik nimmt die didaktische Grammatik Rücksicht auf lernpsychologische Faktoren, wie z.B. die Verstehbarkeit oder Behaltbarkeit (vgl. Tsokoglou 2001: 29).

Im Gegensatz zu der linguistischen Grammatik fixiert sich die didaktische Grammatik nicht nur auf die systeminternen linguistischen Prinzipien, sondern auch auf eine Kombination meist außerlinguistischer Faktoren. Es handelt sich unter anderem um spezielle psychologische, didaktische und methodische Faktoren, die bekannt sind als „Faktorenkomplexion“ (vgl. Helbig 1981:57 zitiert nach Tsokoglou 2001:24).

Bei der Umformung einer linguistischen Grammatik in eine didaktische Grammatik sind nach Helbig (1981:57f. und 1991) folgende Faktoren wichtig zu berücksichtigen (vgl. Helbig 1981:57f. und 1991 zitiert nach Tsokoglou 2001:24):

- das jeweilige Unterrichtsziel
- weitere linguistische Faktoren, wie z.B. der Grad der Herausforderung oder die Häufigkeit bestimmter sprachlicher Erscheinungen
- bestimmte psychologische Faktoren (u.a. das Lebensalter)
- die Lerntheorie

- Unterrichtsstufe
- Die Unterrichtsform
- Der technische Entwicklungsstand

Zusammenfassend kann man also sagen, dass man für die Vermittlung der Grammatik im Fremdsprachenunterricht diese „Faktorenkomplexion“ zu berücksichtigen hat. All diese Faktoren, die die Auswahl, die Anordnung, die Reihenfolge, sowie die Herangehensweise der Beschreibung und Darstellung des zu vermittelnden bzw. festigenden Sprachstoffes bestimmen. Die Aufgabe der Methodik ist, anhand der oben genannten Faktoren zu entscheiden, was vom Sprachstoff, wie, wann und in welchem Grad vermittelt und gefestigt werden soll (Tsokoglou 2001: 25).

2.1.2 Theorien grammatischer Beschreibung

In diesem Kapitel werden verschiedene Grammatiktheorien angesprochen. Es wird kurz auf die Begriffe traditionelle Grammatik, Strukturalismus, generative Grammatik, Dependenzgrammatik und Pragmatik eingegangen.

Beginnen wir mit der *traditionellen Grammatik*. Diese hat sowohl im muttersprachlichen als auch im fremdsprachlichen Unterricht die breiteste Anwendung gefunden. Man kann sagen, dass das teilweise auch heute noch zutrifft (Tsokoglou 2001: 39).

Traditionelle Grammatik wird auch als vorstrukturalistische Grammatik verstanden, da sie die Grammatik vor dem strukturalistischen Ansatz von Ferdinand de Saussure ist. Traditionelle Grammatik bildet kein einheitliches Modell und hat viele Ergebnisse der sprachwissenschaftlichen Tradition aufgegriffen (ebd:39).

Traditionelle Grammatik von heute stellt hauptsächlich eine Schulgrammatik dar, die vielen aus der eigenen Schulzeit bekannt ist. Grammatiken, die auf traditioneller Grammatik basieren, beinhalten meistens ein Kapitel über das Lautsystem und die Schreibung. Im größten Teil geht es um das Deklinations- und Konjugationssystem. Sie behandeln auch die Klassifizierung der Wörter in Wortarten, die Beschreibung der Wörter und der Wortbildung (ebd:39).

In den weiteren Zeilen möchte ich kurz einige der Hauptmerkmale der traditionellen Grammatik erwähnen (Helbig 1981: 17f. zitiert nach Tsokoglou 2001: 70f.).

- ✓ Die traditionelle Grammatik geht im Allgemeinen nur von der geschriebenen und nicht von der gesprochenen Sprache aus.
- ✓ Sie enthält eine Superiorität der Morphologie, vernachlässigt aber die Syntax, die Lexik und die Phonologie.
- ✓ In der traditionellen Grammatik fehlt es an Hierarchie und an einem geordneten, systematischen Zusammenhang der Regeln.
- ✓ Traditionelle Grammatiken enthalten inkohärente Definitionen und Regeln.

- ✓ Sie lehnt sich zu stark an das griechische und lateinische System, welches für die Beschreibung der modernen Sprache weniger geeignet ist.
- ✓ Die Darstellung traditioneller Grammatik ist eher synthetisch als analytisch. Sie richtet sich mehr auf die paradigmatischen Aspekte und weniger auf syntagmatische Aspekte aus.

Kommen wir nun zum *Strukturalismus*. Als Begründer dieser Theorie gilt Ferdinand de Saussure. Hier steht zum ersten Mal die Sprache als eigenständiges System da. Im Mittelpunkt von de Saussures Untersuchungen befasst er sich mit den Fragen, wie die Sprache als System aufzufassen ist und wie dieses System beschrieben werden kann (Tsokoglou 2001: 75).

Gegenstand der Sprachwissenschaft ist das Sprachsystem selbst. De Saussure behauptet, dass sprachliche Äußerungen auf dem Sprachsystem beruhen, welches immer konstant bleibt (ebd:75).

De Saussure teilt die menschliche Rede (langage) in den individuellen Sprachgebrauch (parole) und in das Sprachsystem (langue). Wie schon erwähnt fasst der Strukturalismus die Sprache als ein System von sprachlichen Zeichen auf. Diese sprachlichen Zeichen bestehen aus der Verbindung von der Lautform und der Vorstellung. Anders ausgedrückt von dem Ausdruck und dem Inhalt. (Tsokoglou 2001: 119)

Ebenfalls unterscheidet de Saussure zwischen syntagmatischen und paradigmatischen Beziehungen (ebd:119).

Die Grundoperationen des Strukturalismus für die Sprachanalyse sind die Segmentierung und die Klassifizierung (ebd:119).

Die Tests, die der Strukturalismus für die Bestimmung der Satzstruktur anwendet, sind der Permutationstest, der Substitutionstest und der Deletionstest. (ebd. : 119).

Konstitutionsgrammatik ist eine Weiterführung des Strukturalismus und befasst sich mit der IC - Analyse.

Die Merkmale, der von der amerikanischen strukturalistischen Schule entwickelten Konstruktionsgrammatik, sind die Konstituenz und die Hierarchie eines Satzes. Ziel dieser Grammatik ist die hierarchischen Beziehungen zwischen den Elementen des Satzes zu beschreiben. Wie schon weiter oben erwähnt basiert die Konstruktionsgrammatik auf der IC - Analyse. Der Satz wird also stufenweise in immer kleinere Einheiten, in seine unmittelbaren Konstituenten zerlegt (Tsokoglou 2001: 88).

Im Strukturalismus werden den Konstituenten grammatische Kategorien zugeschrieben. Für diese Klassifizierung werden die Kategorien der traditionellen Grammatik (z.B. Substantiv) genutzt (Tsokoglou 2001: 93).

Gehen wir auf die nächste Theorie ein. Die *Generative Grammatik*. Die von Noam Chomsky begründete Generative Grammatik ist eine umfassende Theorie über die Sprache und den Spracherwerb. Sie ist in mehreren Phasen entwickelt worden (Tsokoglou 2001: 128).

Generative Grammatik setzt sich nicht nur mit den Grammatikregeln zum Aufbau einer Sprache auseinander. Sie legt auch viel Wert auf die Erklärung des muttersprachlichen Spracherwerbs (Tsokoglou 2001: 129).

Chomsky vertritt die Meinung, dass der Mensch mit einem Sprachfähigkeitssystem ausgestattet ist. Durch angeborene Mechanismen und Prinzipien ist der Mensch also in der Lage eine Sprache zu erwerben. Welche Sprache er dann erwirbt, hängt von den von ihm ausgesetzten Erfahrungsdaten ab (Tsokoglou 2001: 129f.).

Diese angeborenen Prinzipien werden universale Grammatik genannt. Alle Sprachen verfügen über dieses Gerüst. Diese Grammatik findet also in allen Sprachen Anwendung. Sie enthalten nur Parameter, einzelsprachliche Variationen, auf die man beim Spracherwerb extra Acht geben muss (Tsokoglou 2001: 130).

Chomsky unterscheidet die Sprache auch in Kompetenz und Performanz. Man darf Performanz nicht als direkte Widerspiegelung der Kompetenz auffassen. Es spielen nämlich verschiedene Bedingungen (u.a. Müdigkeit, Zerstreuung, Interesse) eine Rolle, die die Performanz in verschiedenen Situationen beeinflussen können (Tsokoglou 2001: 131). Diesen Stellenwert sollte man auch als Lehrer im Unterricht

berücksichtigen. Nicht alle Tage sind gleich. Man sollte also einzelne Performanz von Lernenden nicht sofort mit der wahren Kompetenz übereinstellen.

Als nächstes kommt die *Dependenzgrammatik*. Die von Tesniere begründete Dependenzgrammatik, auch Valenzgrammatik genannt, ist ein strukturalistisches syntaktisches Modell, das den Satz und seine hierarchische Struktur untersucht (Tsokoglou 2001: 148). Im Gegensatz zur Generativen Grammatik hat die Dependenzgrammatik eine breite Anwendung im Fremdsprachenunterricht gefunden (Tsokoglou 2001: 148). Nach Tesniere gibt es zwischen den Elementen eines Satzes Abhängigkeitsverbindungen.

In dieser Theorie wird der Wert auf das Verb gestellt. Das Verb eröffnet Stellen, die von verschiedenen „Mitspielern“, also von verschiedenen Ergänzungen gefüllt werden müssen (ebd:148). „Ihr analytisches Verfahren basiert auf einer Teil - Ganz Beziehung, wobei vom Verb (Teil des Satzes) ausgegangen und auf die Konstruktion des Satzes (Ganzes) abgezielt wird“ (Tsokoglou 2001: 174).

Gehen wir zuletzt auf die *Pragmatik* ein. Sie stellt zwar keine Grammatiktheorie dar, hat aber erheblich das methodische und lerntheoretische Konzept des Fremdsprachenunterrichts beeinflusst (Tsokoglou 2001: 157). Pragmatik geht dem kommunikativen Handeln des Menschen nach. Sie befasst sich nicht mit der grammatischen, sondern mit der kommunikativen Kompetenz des Menschen. (ebd:175) Pragmatik befasst sich also mit den Bereichen der Linguistik, die mit dem kommunikativen Handeln des Menschen zu tun haben (Tsokoglou 2001: 158).

Pragmatik untersucht die kleinsten kommunikativen Einheiten. Dieser Akt wird Sprechakt genannt. In der Sprechakttheorie, dessen Begründer Austin gilt, werden Sätze als sprachliche Äußerungen betrachtet. Austin unterscheidet zwischen konstative Äußerungen (d.h. berichtende, feststellende Äußerungen) und performative Äußerungen (d.h. vollziehende, intentionale Äußerungen) (Tsokoglou 2001:158f.).

Eine Wichtige Rolle in der Sprechaktanalyse ist Austins Unterteilung des Sprechaktes in drei Teile (Tsokoglou 2001:159):

- Der lokutionäre Akt, der die Phonetik, die Syntax und die Semantik betrifft

- Der illokutionäre Akt, der die Sprechintentionen/ die Absicht des Sprechers betrifft
- Der perlokutionäre Akt, der das Gelingen des illokutionären Aktes betrifft (d.h. die Wirkung auf den Hörer)

Wie schon weiter oben erwähnt hat Pragmatik den Fremdsprachenunterricht stark beeinflusst. Die neueste Zeit legt ja sehr viel Wert auf das kommunikative sprachliche Handeln. Grammatik und deren Vermittlung ist heutzutage im Fremdsprachenunterricht nicht das Ziel selbst. Sie ist nur ein Mittel zum Zweck, wenn es darum geht, eine neue Sprache oder sprachliche Kommunikationsfähigkeiten zu erwerben.

2.1.3 Methoden des Fremdsprachenunterrichts

In diesem Kapitel möchte ich mich mit den wichtigsten Methoden des Fremdsprachenunterrichts befassen. Diese wären:

- die Grammatik- Übersetzungs- Methode
- die direkte Methode
- die audiolinguale / audiovisuelle Methode
- die kommunikativ- pragmatisch orientierte Methode

Hier werde ich versuchen zwei Punkte zu veranschaulichen. Zum einen die Hauptmerkmale der verschiedenen Methoden des Fremdspracherwerbs und zum anderen die Stellungnahme der Grammatik in den Methoden. Welche Stellung die Grammatik jedes Mal aufweist, hängt von verschiedenen Faktoren ab. Ein wichtiger Faktor zum Beispiel ist welches Ziel jede Methode hat. Von Wichtigkeit für die Stellungnahme der Grammatik sind auch die sprachwissenschaftlichen Entwicklungen und die jeweiligen lerntheoretischen und didaktischen Implikationen (Tsokoglou 2001: 183).

In der Geschichte des Fremdspracherwerbs gab es oft, in Bezug auf die Grammatik und deren Vermittlung, oppositionelle Meinungen. Genauer gesagt, ob und wie viele Grammatikkenntnisse nötig sind, wie weit sich Lernende im Fremdsprachenunterricht mit Grammatik beschäftigen sollten und auf welche Art und Weise die Grammatik den Lernenden am besten vermittelt werden sollte (ebd: 183).

Die *Grammatik- Übersetzungs- Methode* wurde zunächst für den Unterricht der Sprachen Latein und Altgriechisch eingesetzt und später für den Erwerb moderner, lebendiger Sprachen weiter übernommen. Ziel des Fremdsprachenunterrichts zu der Zeit war nicht die kommunikative Kompetenz zu fördern, sondern sich intensiver mit der Literatur des anderen Landes zu beschäftigen. Das ist auch der Grund, warum die Schriftsprache im Vordergrund stand. Das Erlernen von Fremdsprachen sollte die geistliche Bildung fördern, dem logischen und ordnenden Denken helfen (Tsokoglou 2001: 184f.). Wie man merkt, war dieses Denken von damals von dem heutigen Denken sehr weit entfernt. Heutzutage steht im Fremdsprachenunterricht die

Kommunikationsfähigkeit an oberster Stelle. Ziel eines jeden Lehrers ist es, den Lernenden zu helfen, die Fremdsprache so zu erwerben, dass sie diese auch im wahren Leben und in echten Alltagssituationen einsetzen können.

Wie der Name der Methode schon aussagt, spielten zwei Aspekte eine wichtige Rolle. Zum einen die Grammatikkenntnisse, d.h. die Kenntnisse der Grammatikregeln und die korrekte Anwendung dieser Regeln. Zum anderen die Übersetzung. Auf der einen Seite stellten sie die Grundlage für die fremdsprachlichen Grammatikkenntnisse her und auf der anderen Seite konnten die Lernenden durch die Übersetzung Kontakt zur Literatur und Kultur des fremden Landes schaffen. Durch die Übersetzung versuchte man auch die Muttersprache und die Zielsprache zu vergleichen (Tsokoglou 2001: 231).

Charakteristische Merkmale des Grammatikunterrichts in der Grammatik-Übersetzungs- Methode sind (Tsokoglou 2001 : 190):

- Die Kontextualisierung der neuen grammatischen Struktur in einem einführenden Text
- Die Präsentation grammatischer Strukturen anhand von isolierten Beispielen
- Die Formulierung von Regeln zur Bildung der grammatischen Struktur
- Die Grammatikanwendung erfolgt durch Übungen in Form von Beispielsätzen, die die korrekte Bildung grammatischer Strukturen anhand gegebener Regeln verlangen

Die oben aufgereihten Merkmale ergeben ein Schema, dass die Systematik der Grammatik- Übersetzungs- Methode veranschaulicht (Tsokoglou 2001: 190f.):

Kontextualisierung der grammatischen Struktur



Isolierung von Beispielen



Erklärung der Struktur durch Regeln



Anwendung der Regeln in Übungen

Kommen wir zur *direkten Methode*. Die direkte Methode, anders auch „Reformmethode“ genannt, versucht den Fremdsprachenunterricht von der Grammatik- Übersetzungs- Methode abzulösen. „Direkt“ steht für zwei Dinge: Erstens soll die Fremdsprache wie die Muttersprache gelernt werden und zweitens soll die Muttersprache im Fremdsprachenunterricht keine Rolle spielen (Tsokoglou 2001: 193).

In dieser Methode wird nun auf den Grammatikunterricht verzichtet. Die Fremdsprache soll wie die Muttersprache erworben werden: Durch zuhören und nachahmen (Tsokoglou 2001:193).

Die Muttersprache ist also, im Gegensatz zur vorherigen Methode, kein Vergleichsmittel. Es wird auch versucht, dass die Muttersprache so viel wie möglich von dem Lernverlauf ausgeschlossen wird und hauptsächlich die Fremdsprache die Rolle der Unterrichtsprache einnimmt. Priorität hat der aktive Sprachgebrauch im Unterricht (ebd.:193f.). Die gesprochene und nicht die geschriebene Sprache schafft sich jetzt Überlegenheit. Auch die Aussprache fängt nun an eine Rolle zu spielen. Man versucht jetzt auch bei den Lernenden ein Sprachgefühl zu entwickeln, sodass sie auch intuitiv Regeln selbst folgern können (ebd.:194).

Die nächste Methode, die ich kurz veranschaulichen möchte, ist *die audiolinguale/ audiovisuelle Methode*. Sie basiert auf einer Reihe von Neuansätzen im Bereich der Linguistik und der Lernpsychologie. Die audiolinguale Methode (die audiovisuelle Methode ist eine Weiterentwicklung) stützt sich auf den Strukturalismus und die behavioristische Lerntheorie (Tsokoglou 2001: 197).

In dieser Methode ist das Ziel des Fremdsprachenunterrichts der mündliche Sprachgebrauch, die sprachliche Kompetenz in Alltagssituationen. Man versucht mit authentischen Texten zu arbeiten. Der Einsatz von Medien spielt eine große Rolle. Medien können den Unterricht unterstützen, teilweise sogar ersetzen. Ziel ist also visuelle und akustische Anregungen zu bieten, authentische Situationen mit Wort und Bild zu schaffen (Tsokoglou 2001: 199). „Fremdsprachenlernen wird als ein Verhalten angesehen, das auf der Entwicklung von Sprechgewohnheiten und ihrer Verstärkung basiert und durch das Imitieren als lernmethodischer Ansatz verwirklicht wird. (Grammatikvermittlung)“ (Tsokoglou 2001: 199).

Typische Übungsformen für die audiolinguale /audiovisuelle Methode sind pattern drills in vielfachen Variationen.

Negative Kritik in Bezug auf die audiolinguale/audiovisuelle Methode wäre unter anderem folgende: Die Lehrer übernahmen die Rolle des „Medientechnikers“. Auch die Texte und Übungen wurden von der grammatischen Progression dominiert und kamen deshalb oft eher künstlich als authentisch rüber (Tsokoglou 2001: 207).

Dennoch kann man sagen, diese Methode hat den Fremdsprachenunterricht, wie er heute ist, stark beeinflusst und zu seiner Veränderung beigetragen. Wie zum Beispiel der Einsatz von auditiver und visueller Mittel, die den Unterricht in hohem Maße unterstützen (Tsokoglou 2001: 208).

Auch legen wir heute im Fremdsprachenunterricht hohen Wert darauf, dass unser Unterricht so authentisch wie möglich ist und dem wirklichen Alltag und den täglichen Situationen nahe kommt.

Die letzte Methode, die hier kurz vorgestellt wird, ist *die kommunikativ-pragmatisch orientierte Methode*.

Sie konzentriert sich auf den kommunikativ- pragmatischen Aspekt und den pädagogischen Aspekt (Tsokoglou 2001: 208).

Die Kognitive Methode interessiert sich für linguistische und lerntheoretische Modelle, die das Sprachenlernen als einen bewussten, kognitiven Vorgang ansehen (Tsokoglou 2001: 208). In der neuen Perspektive im Fremdsprachenunterricht spielt auch die Pragmatik eine wichtige Rolle. Pragmatik interpretiert die Sprache als ein menschliches Handeln mit dem Ziel der Kommunikation. „Somit bietet die Pragmatik in der Fremdsprachendidaktik ein kommunikatives Konzept an und trägt zur Zielbestimmung des Fremdsprachenunterrichts bei“ (Tsokoglou 2001:209).

Langsam beginnt man, im Gegensatz zu den bis jetzt auseinandergesetzten Theorien, die Bedürfnisse der Lernenden in den Vordergrund zu stellen. Das erfolgt durch die Rücksichtnahme der verschiedenen soziokulturellen Faktoren, der Lernsituation, des Vorwissens, der Motivation, der Muttersprache, der Persönlichkeitsentfaltung usw. (ebd.: 209).

Auch in der heutigen Fremdsprachendidaktik hat die Berücksichtigung dieser Komponenten einen sehr hohen Wert. Als Lehrer muss man sich vor jeder Unterrichtsplanung über all diese Faktoren Gedanken machen und sie in die Planung miteinbeziehen. Dies habe ich mir auch in meiner Arbeit und meiner Unterrichtsvorbereitung sehr zu Herzen genommen habe.

2.1.4 Empirische Untersuchungen

In diesem Abschnitt möchte ich kurz auf die empirische Forschung zum Grammatikunterricht eingehen. Die empirische Forschung setzt zwei zentrale Aspekte in den Vordergrund. Zum einen den Aspekt *Erkenntnisinteresse I* und *Forschung zu Einstellungen* von Lernenden und Lehrenden in Bezug auf Grammatikunterricht. Zum anderen den Aspekt *Erkenntnisinteresse II*. Erkenntnisinteresse I befasst sich hauptsächlich damit, welche Einstellungen Lernende verschiedener Ausbildungssituationen über den Grammatikunterricht haben und wie Lehrer verschiedener Ausbildungssituationen mit Grammatikunterricht umgehen. Erkenntnisinteresse II forschte wiederum nach, unter welchen Bedingungen Grammatikunterricht einen positiven Einfluss auf die *Geschwindigkeit* (rate) des Fremdspracherwerbs hat und unter welchen Bedingungen Grammatikunterricht einen positiven Einfluss auf den *Lernweg* (route) hat (Raabe 2001c: 16). Eine ausführliche Zusammenfassung, die sich auf diese zentralen Aspekte der empirischen Forschung bezieht, findet sich meiner Meinung nach in Raabe (2001c). Durch die empirische Forschung im Grammatikunterricht kann man u.a. die positiven oder negativen Einstellungen in Bezug auf den Grammatikunterricht der Lernenden erkennen und beurteilen. Man kann auch deren Ansichten und methodischen Gewohnheiten im Grammatikunterricht kritisch abschätzen. Im Allgemeinen helfen uns diese Kenntnisse und Ergebnisse in Bezug auf die kritische Reflexion und Einschätzung der Unterrichtspraxis, der Lern- und Lehrgewohnheiten aber auch deren Einstellungen dem Fremdsprachenunterricht gegenüber. Sei es der Grammatikunterricht oder allgemein die sprachbezogene Kognitivierung. Diese kritische Reflexion kann auch positive Veränderungen mit sich bringen (Raabe 2001c: 16f.). Was auch das Ziel von Zimmermanns (1984,1990) Untersuchungen war und dessen wir uns anschließen sollten: Das Ziel zur Verbesserung des eigenen Lernens, des eigenen Unterrichts (Raabe 2001c: 17).

Nach Zimmermann (1990, S. 95) spielt Grammatik eine wichtige, oft auch führende Rolle im Fremdsprachenunterricht. Etwas, das sich auch in der Zukunft nicht ändern dürfte. Sowohl für die Lernenden, als auch für die Lehrenden ist der bewusstseinsorientierter Unterricht ein maßgebliches Element. Grammatik sollte also

als eine Tatsache akzeptiert und nicht in den Hintergrund gestellt werden. Wichtig ist, dass man im reflexiven Grammatikunterricht zielstrebend und professionell herangeht. Um das zu erreichen müssen die Erklärungen verständlich sein, das primäre Lernziel sollte kommunikative Kompetenz heißen und das Lernen ohne Angst vor der Grammatik erfolgen (Zimmerman 1990: 95 zitiert nach Raabe 2001c: 48).

Die Ergebnisse, die die empirische Forschung der neueren Zeit vorweist, stehen für eine explizite Grammatikvermittlung. Sie sagen unter anderem aus, dass Grammatikvermittlung die Erwerbsschnelligkeit, die Korrektheit sowie das langfristig erreichbare Sprachniveau positiv beeinflussen kann. Wenn man die Aufmerksamkeit aber simultan auf Bedeutung und Form ausübt, führt das zu mehr Lerngewinn (Raabe 2001c: 51f.).

2.1.5 Methodik des Grammatikunterrichts

Wie schon weiter oben erwähnt ist der Grammatikunterricht für den Erwerb der Fremdsprache, im allgemeinen Sinne wie auch im fachlich kommunikativen Sprachgebrauch, grundsätzlich sinnvoll (Raabe 2001c: 69). „Wird sprachbezogene Kognitivierung **reflektiert und kontrolliert** eingesetzt, kann sie sich günstig für das weitere Lernen und Verwenden der Fremdsprache auswirken“ (Raabe 2001c: 69). Es ist also nachvollziehbar, dass Grammatikvermittlung und methodisch begründetes Planen von Grammatikunterricht zum Spracherwerb beitragen (Raabe 2001c: 69).

In den kommenden Zeilen wird auf einige *allgemeine lehrmethodische Grundsätze* aufmerksam gemacht. Diese Grundsätze kommen aus der lern- und gedächtnispsychologischen Forschung und sollten bei jeder Planung von Grammatikunterricht und sprachbezogener Kognitivierung in Acht genommen werden. Diese Grundsätze wären (s. Spengler 1989:16 zitiert nach Raabe 2001c: 69f.):

- Die Berücksichtigung unterschiedlicher Lerntypen
- Die Ermöglichung, als Lerner selbständig und aktiv den neuen Grammatikstoff im Unterricht zu erarbeiten
- Die Betonung der kommunikativen und pragmatischen Wichtigkeit des grammatischen Lernstoffs
- Die Anbietung neuen Wissensstoffs in „vertrauter Verpackung“ aber immer so, dass es die Aufmerksamkeit der Lerner weckt
- Die Präsentation des neuen Lernstoffs sollte durch die sprachbezogene Kognitivierung in Elemente zerlegt, systematisiert und in Bezügen angepasst werden, die den Lernern bereits bekannt sind
- Das Anbieten des neuen Wissensstoffs in einer „wohl dosierenden Progression“

Es gibt verschiedene Lehrtaktiken unter den Autoren, wie man den Grammatikunterricht strukturieren sollte. Dazu möchte ich hier nicht näher eingehen. Raabe aber hat meiner Meinung nach in seinem Buch eine hilfreiche Darbietung dazu erfasst (s. Raabe 2001c: 70ff.).

Ich möchte in den nächsten Zeilen auf die von Raabe zusammengestellten methodischen Entscheidungsfelder des Grammatikunterrichts eingehen. Der folgende Textausschnitt ist aus Raabe (2001c) entnommen. Er rückt folgende zentrale Fragen in den Mittelpunkt (Raabe 2001c: 75):

1. Welche sprachlichen Strukturen sollten Gegenstand von grammatischen Erklärungen sein?
2. Was bedeutet es für die Unterrichtenden und Lernenden, wenn es neben geplanten (proaktiven) auch zu ungeplanten (reaktiven) Kognitivierungen kommen kann?
3. Was versteht man unter einer kognitiven Phase und an welcher Stelle im Unterrichtsverlauf kann diese Phase platziert werden?
4. In welcher Form können Lehrer ihre Erklärungen gestalten?
5. Wie einfach kann, wie differenziert muss eine Regel formuliert werden?
6. In wieweit können Strukturen der Muttersprache und andere, den Lernenden bereits bekannte Fremdsprachen dazu verwendet werden, Strukturen der Fremdsprache Deutsch besser verständlich zu machen? Inwieweit können intralinguale Vergleiche im Deutschen das Lernen erleichtern?
7. Wie sind induktive, wie sind deduktive Kognitivierungsverfahren einzuschätzen?
8. In welcher Sprache sollen die Unterrichtenden ihre sprachbezogenen Erklärungen formulieren? In der Fremdsprache oder in der Muttersprache?
9. Welche Rolle spielt die grammatische Terminologie bei der sprachbezogenen Kognitivierung?
10. Wie können Lehrer dabei helfen, dass die Schüler, auf ihrem Weg zu autonomen Lernenden, selbstgesteuert grammatische Regeln erschließen, also „Grammatik lernen lernen“?

Diese Fragen stellen wir uns als Lehrer auch, wenn wir uns auf unseren Unterricht vorbereiten. Während der Planung im Wahlfeld und während der Bedingungsfeldanalyse sollte man sich über diese Fragen Gedanken machen um den Lernern das Beste zu bieten.

2.2 Motivation

Wir leben in einer Zeit in der das Thema „Motivation“ im Allgemeinen eine wichtige Bedeutung hat. Aus diesem Grund wird kurz abstrakt auf den Begriff Motivation eingegangen.

Allgemein wird in den Industrieländern Motivation als ein Prozess dargestellt, der nach Zielen oder Wunschobjekten strebt. Ebenfalls besteht die Auffassung, dass Motivation genetisch bedingt ist und der Prozess sowohl emotional als auch rational gesteuert wird. Ziele sind Leistung, Macht und/oder Anschluss. Diese Motive sind entweder explizit (bewusst) oder implizit (unbewusst) und können durch intrinsische (um seiner selbst willen) oder extrinsische (man erwartet sich etwas davon) Motivation erreicht werden (Götze 2015: 17).

Aus der Forschung ist bekannt, dass Motivation komplex ist. Sie hat mit der Persönlichkeit und mit den Lebensumständen zu tun. Jeder Lerner ist auf seine eigene Weise motiviert. Diese Motivation aber kann sich während des Lernprozesses ändern und sich vom Unterricht beeinflussen lassen. (vgl. Riemer 2017:11).

Lernmotivation ist im Allgemeinen ein Wunsch oder eine Absicht bestimmte Fähigkeiten erlernen zu wollen. Durch die Lernmotivation kann dann bestimmt werden, ob eine Lernhandlung stattfindet und in welchem Maße dies passiert (Schiefele/Streblow 2006 zitiert nach Karagiannakis/Taxis 2017).

In der Motivationsforschung gilt, dass Neugier den Lernerfolg Flügel verleiht, während das Gefühl der Angst vor dem Neuen hingegen ihn bremst. Ausdauer und Leistung müssen für einen erfolgreichen Lernprozess hinzugefügt werden. Wichtig ist auch, dass das Lernen selbstbestimmt, also mit einer korrekten Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenzen, erfolgen soll (Ziegler 2008 zitiert nach Götze 2015:20). Als Lehrer sollte man versuchen seinen Lernern die Angst zu nehmen (z.B. Angst, Fehler zu machen oder Hemmungen in Bezug auf die Aussprache).

Fremdsprachenlehrer und Fremdsprachendidaktiker verwenden den Begriff Motivation meist mit dem Zusatz „im Fremdsprachenunterricht“. Damit ist die positive Einstellung zur Fremdsprache als Unterrichtsgegenstand und die ablesbare Bereitschaft, an den im Unterricht verwendeten Aktivitäten gemeint (vgl. Solmecke1983:15f.).

Motivation wird in der Fachliteratur zum Fremdsprachenlernen und –lehren für vieles verantwortlich gemacht. Sie beeinflusse zum Beispiel unter anderem die Wahl einer Fremdsprache, den Lernprozess, das Lernverhalten und den Lernerfolg (Kleppin 2001: 219). Allgemein besteht unter den Praktikern die Meinung, dass eigentlich alles, worum sie sich bemühen, keinen Wert habe, wenn die Schüler nicht motiviert seien. Es sind also nicht wenige Lehrer, deren Wunsch und Ziel ist, die Motivation ihrer Schüler „in den Griff“ zu bekommen (vgl. Kleppin 2001:219).

Rückmeldungen können motivieren. Viele Lehrwerke bieten Möglichkeiten an, die erreichten Kompetenzen zu kontrollieren und den Lernertrag zu sichern. Einer der Gründe dafür ist es, dass die Lernmotivation positiv beeinflusst wird, wenn Lernende direktes Feedback zu ihrem Lernprozess erhalten (Ende/Mohr 2013: 93).

Eine wichtige Rolle für eine starke Motivation oder einer Demotivation in Bezug auf das Lernverhalten bzw. dem Lernverlauf spielen die unterrichtsmethodischen Varianten sowie die Lehrkraft. Also z.B. die Persönlichkeit des Lehrers und seine Fähigkeit, den Unterricht mit Abwechslung und Herausforderung zu gestalten (Riemer 2017:13).

Demotivierend wirkt oft auch die Tatsache, dass im Fremdsprachenunterricht die Grammatik im Vordergrund steht und das oft den Lernspass verdirbt(Riemer 2017:13f.). Deswegen muss man immer vorsichtig mit der Grammatikvermittlung sein. Man darf also nicht vergessen das Grammatik nicht das Hauptziel des Unterrichts ist, sondern nur ein Mittel zum Zweck.

3 Planung des Grammatikunterrichts

Der Entwurf meiner Unterrichtsskizze basiert auf der Analyse des Bedingungsfeldes und der Planung im Wahlfeld. Ich werde mich nicht nur mit der Unterrichtsdurchführung selbst auseinandersetzen, sondern mich auch mit einigen Fragestellungen befassen und versuchen meine Entscheidungen zu begründen. Dies soll in Bezug auf die Grammatikvermittlung passieren. Bevor die eigentliche Unterrichtsplanung beginnt, wird im Folgenden zunächst etwas theoretisch auf die Unterrichtsplanung und auf die *sprachbezogene Kognitivierung* eingegangen.

Wie schon erwähnt ist Grammatik ein wichtiger und essentieller Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts. Daher ist es auch bei der sprachbezogenen Kognitivierung von Wichtigkeit einen Planungsprozess durchzuführen und sich über das Bedingungsfeld Gedanken zu machen. Zu dem Bedingungsfeld gehören die anthropogenen (lehrer- und lernerspezifischen) und sozial-kulturellen (gesellschaftlichen, schulischen) Vorraussetzungen, die die Unterrichtenden nicht beeinflussen können. Im Wahlfeld haben die Unterrichtenden hingegen ihre eigenen Entscheidungen zu treffen. Die Planung im Wahlfeld wird in Sachanalyse, didaktische Analyse und methodische Analyse unterteilt (Raabe 2001c: 76f.). In Bezug auf die sprachbezogene Kognitivierung soll man im Wahlfeld Entscheidungen treffen, die der didaktischen und hauptsächlich der methodischen Analyse bzw. Planung zuzuordnen sind. Hier kann man sich die von Raabe aufgezählten Entscheidungsfelder zur Hilfe nehmen, die er in den fachdidaktischen Diskussionen als die wichtigsten abgehoben hat (Raabe 2001c: 79). In dieser Arbeit können diese in Kapitel 2.1.5 überblickt werden.

„Was in Lehrplänen und Lehrwerken an zu lernenden Strukturen des Deutschen ausgewiesen ist, muss noch längst nicht Gegenstand von Grammatikunterricht sein,, (Raabe 2001c: 81). Eine bedeutende Frage ist, welche von Lehrplänen und Lehrwerken vorgeschlagenen Grammatikphänomene im Grammatikunterricht eine unentbehrliche Rolle spielen sollten und welche Phänomene bei einer expliziten sprachbezogenen Kognitivierung bündig gehalten oder eventuell sogar übergangen werden könnten (Raabe 2001c: 81).

Nach Raabe gehen für die Auswahl sprachlicher Erscheinungen und grammatischer Strukturen im Fremdsprachenunterricht zwei wesentliche Ausgangspunkte hervor: Der eine Ausgangspunkt ist auf den Lehrer eingestellt und erstreckt sich mehr auf die Sachkenntnisse. Der andere Ausgangspunkt für die Auswahl zentriert sich auf die Lerner, ihren Lernprozessen und den dazugehörigen Problematiken (Raabe 2001c: 83).

Auswahlgründe wären u. a. folgende:

Sprachliche Phänomene, die sich anhand mühelos begehbarer grammatischer Beschreibungen als gut durchführbare Kognitivierungselemente empfehlen (Raabe 2001c: 83).

Grammatische Regeln, bei denen sprachbezogene Kognitivierung als förderlich betrachtet werden kann (Raabe 2001c: 83).

Grammatische Erscheinungen, deren erheblich hervorstechende Kognitivierung das Erlernen künftiger, gleichartig geschichteter Grammatikphänomene vereinfachen können (*barrier-breaking principle*) (Harley 1993: 251 zitiert nach Raabe 2001c: 84).

Grammatische Phänomene, deren Gefahr besteht, obwohl sie recht fehleranfällig sind, anhand ihrer Unauffälligkeit von Lernenden übersehen zu werden (Raabe 2001c: 84).

Auch *Sprachkontraste* zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache oder innerhalb der zu erlernten Fremdsprachen, können bei der Auswahl von grammatischen Phänomenen mit einbezogen werden. Nicht selten werden solche sprachliche Oppositionen auch ohne herbeigerufene Lernkomplikationen ausgesucht (vgl. Raabe 1974, Eideneier 1976, James 1998 zitiert nach Raabe 2001c: 85).

Nachdem weiter oben einige Auswahlgründe grammatischer Phänomene aufgereiht wurden, folgt in den nächsten Zeilen eine kurze Veranschaulichung der Begriffe *geplante (proaktive) und ungeplante (reaktive) Kognitivierung*.

Die geplante bzw. proaktive Kognitivierung, ist, wie der Name schon sagt, die vom Lehrer vorher geplante Bewusstmachung. Sie bezieht sich auf die Einführung einer neuen Grammatik und darauf, grammatischen Lernstoff zu wiederholen. Als kennzeichnend für proaktive Kognitivierung kann demnach die geplante

Neueinführung grammatischen Lernstoffs betrachtet werden. Der andere Fall proaktiver sprachbezogener Kognitivierung ist die geplante Wiederholung des grammatischen Lernstoffs und ist charakteristisch für die Lernstufe des Spracherwerbs (Raabe 2001c: 89ff.).

Die reaktive, also ungeplante Kognitivierung wird oftmals durch Fehler, sprachliche Schwierigkeiten oder aufgrund von Verständniskomplikationen der Lernenden hervorgerufen. Bei der reaktiven Kognitivierung haben die Lehrenden die Initiative zu ergreifen und zu überlegen, wie sie die jeweils erwünschte reaktive Kognitivierung angehen sollten (vgl. Raabe 2001c: 91ff.)

Gehen wir nun auf die *kognitive Phase* im Fremdsprachenunterricht ein. Wir treten von der Annahme zurück, dass die Phasen während der Vermittlung nichts miteinander zu tun haben. Man muss sich über folgendes im Klaren sein: Die Phasen sind miteinander verknüpft und überschneiden sich kontinuierlich (vgl. Raabe 2001c: 93).

In den nächsten Zeilen soll kurz das sehr verbreitete *klassische Phasenmodell* veranschaulicht werden. Das klassische Phasenmodell klassifiziert sich in Präsentationsphase, Kognitive Phase, Übungsphase, Transferphase und Kontrollphase. (vgl. Raabe 2001c: 93f)

In der Präsentationsphase kommt es zur Einführung des neuen grammatischen Lernstoffs durch oftmals stark didaktisierte Texte (Raabe 2001c: 93).

In der Kognitiven Phase wird der im Text vorkommende Lernstoff mit der passenden Methode bewusst gemacht. Ziel ist es hier, dass die Lerner die neuen sprachlichen Mittel erkennen und entschlüsseln können (ebd.: 93).

Wie der Name schon verrät wird in der Übungsphase der Grammatiklernstoff durch bestimmte und passende Übungen geübt (ebd.: 93).

In der Transferphase wird der neu gelernte Grammatikstoff mit davor gelerntem Lernstoff in Kombination miteinander eingesetzt (ebd.: 93).

Letztlich kommt die Kontrollphase. Hier wird kontrolliert, inwiefern sich die Lernenden am Ende der Unterrichtseinheit dem neuen Grammatikphänomen bewusst

sind. Hier kann also festgestellt werden, ob meine Lernenden auch wirklich den neuen grammatischen Lernstoff verstanden haben (ebd.: 93).

Es ist eine Tatsache, dass man nur in wenigem Maße bewusst mit grammatikalischem Lernstoff im Fremdsprachenunterricht konfrontiert wird. Die sprachbezogene Kognitivierung sollte jedes Mal mit fremdsprachlicher Kommunikation verknüpft sein und ihr Wissen sollte in situationsabhängige Kommunikationen integriert werden. Die Lerner sollten in der Lage sein während der Erarbeitung der Grammatik die Funktion und kommunikative Effektivität der neu gelernten sprachlichen Mittel zu erkennen und auszuprobieren (Raabe 2001c: 94).

Es gibt drei Varianten, die von dem „*Standardverfahren*“ etwas abweichen. Diese wären (vgl. Raabe 2001c: 93ff.):

- **Variante 1:** Präsentation → Übungsphase → Kognitivierung
- **Variante 2:** Präsentation → Übungen → Kognitivierung → Übungen
- **Variante 3:** Kognitivierung → (Übungen) → Präsentation → Übungen

Für die Auswahl des Standardverfahrens und der anderen Varianten sollte der Lehrer versuchen, mit Hilfe seiner Erfahrung den Lernstil, die Lerngewohnheiten, das Alter der Lernenden und die zur Verfügung stehende Zeit in Betracht zu ziehen (ebd.: 98).

Kommen wir jetzt kurz auf die Formen der Vermittlung zu sprechen. Die vier Hauptformen wären das objektsprachliche Verfahren (z.B.: Mündliche Vorgehensweise, Übersetzung, Beispiele), das visualisierende Verfahren (z.B.: Symbole, Diagramme, Schemata, Skizzen), das signalgrammatische Verfahren (Kookkurrenzbeziehungen, anders: „wenn x, dann y“- Beziehungen) und das verbal-metasprachliche Verfahren (Regeln und Erklärungen) (ebd.: 98ff.). Meiner Meinung nach, kommen alle oben erwähnten Formen der Kognitivierung häufig im Fremdsprachenunterricht vor. In meinem Unterricht verwende ich sie sehr häufig, und kombiniere sie gern. Schon als Schülerin hatte ich aber eine Zuneigung für das visualisierende Verfahren. Weil ich ein Mensch bin, der etwas besser versteht, wenn er es optisch visualisiert bekommt. Als Lehrer ist es von Vorteil, wenn man den Lerntyp seiner Lerner kennt. Der Unterricht kann so hilfreicher und motivierender

den Lernern gegenüber geplant und durchgeführt werden. In größeren Klassen ist das natürlich nicht so einfach. Man kann nicht jedem Lerntyp gerecht sein. Deshalb ist es von Wichtigkeit alle Kognitivierungsformen zu kombinieren, sie wechselseitig anzuwenden und für die Bewusstmachung des neuen Grammatikphänomens in den Unterricht zu integrieren.

Es gibt lernerexterne Faktoren und lernerinterne Faktoren, die beim Auswählen der Kognitivierungsformen zu beachten sind und bei der Verfahrensentscheidung eine Rolle spielen. Unter lernerexternen Faktoren kann man zu erklärende sprachliche Strukturen, vorliegende Lehrmaterialien und verfügbare Medien miteinbeziehen. Lernerinterne Faktoren wären Lernzeitpunkt, Alter der Lernenden, weitere Fremdsprachkenntnisse sowie der kognitive Entwicklungsstand der Lernenden (Raabe 2001c: 106).

Meiner Meinung nach ist auch der Punkt der Differenziertheitsgrade wichtig. Man kann nicht pauschal antworten, wie detailliert eine Regel formuliert werden soll. „Unterschiedliche Kontexte verlangen vom Lehrer unterschiedliche Grade der Ausführlichkeit beim Formulieren von Grammatikregeln für die Lernenden“ (Raabe 2001c: 106).

Das Entscheidungsfeld der Lehrenden erfasst *zwei Regeldimensionen*. Diese rufen zwar zwei verschiedene Differenziertheitsgrade hervor, müssen aber immer die Voraussetzungen der Einfachheit erfüllen (ebd.: 109). Auf der einen Seite ist da die *Verstehensregel* und auf der anderen die Monitorregel. Effektive Monitorregeln wären da die *Faustregeln*, *Eselsbrücken* und *Merkverse* (ebd.: 110).

Eine weitere Option, den Lernern deutsche grammatische Phänomene einleuchtend und verständlich näher zu bringen, ist die Kognitivierung durch Sprachvergleich (Eideneier 1976, Odlin 1989 zitiert nach Raabe 2001c: 111). Dieser Sprachvergleich kann in drei Wegen durchgeführt werden. Zum einen durch Sprachvergleich zwischen der Fremdsprache und der Muttersprache. Zum anderen durch *interlinguale Gegenüberstellung* der deutschen Fremdsprache mit einer anderen erlernten Fremdsprache. Zuletzt kommt die *intralinguale Gegenüberstellung*, die innerhalb derselben Sprache absolviert wird. Hier werden neue Regelsetzungen mit schon durchgenommenen Strukturen innerhalb der Fremdsprache Deutsch verglichen (vgl. Raabe 2001c:112). Durch diese Vorgehensweise haben die Lernenden folgenden

Vorteil: Sie können ohne zusätzliches metasprachliches Verfahren, nur durch das Demonstrieren von schon bekannten Beispielen und Regeln, erkennen und verstehen. So können die Lernenden das Gelernte leichter im Kopf behalten und entwickeln Lernstrategien, die den Sprachvergleich als ein Hilfsinstrument zum Lernen und Verstehen nutzen (ebd.: 112). Es ist immer hilfreich, sich schon vorhandenes Wissen, allgemeines oder fachliches, zur Hilfe zu nehmen. Und den Sprachvergleich zwischen der Muttersprache oder einer anderen Fremdsprache setze ich persönlich oft ein. Es ist auch von Wichtigkeit, den Lernenden klar zu machen, dass sie auch von alleine ihr schon vorhandenes sprachliches Wissen für das Erlernen der deutschen Fremdsprache nutzen sollten. Oft kommt das auch automatisch. Wenn es zum Beispiel ganz klare Gemeinsamkeiten gibt.

Kommen wir kurz zu einem neuen wichtigen Punkt der Kognitivierung. Der Unterscheidung zwischen induktives und deduktives Verfahren bei der Kognitivierung. Unter deduktiver Kognitivierung versteht man die Wiedergabe der Regeln und Vorführung bestimmter Beispiele vom Lehrer selbst. Deduktive Kognitivierung ist für ältere Lerngruppen gut geeignet und sie ist auch schneller. Der Nachteil ist, dass diese Art der Kognitivierung die Lerner aufgrund des Frontalunterrichts demotivieren kann. Auch kann der neue Grammatikstoff sehr schwer erscheinen, was ebenfalls zur Demotivierung führen kann (vgl. Raabe 2001c: 115ff.). Wir wissen, dass Frontalunterricht im Fremdsprachenunterricht nicht sehr willkommen ist. Er sollte, wenn möglich, vermieden werden.

Induktive Kognitivierung konfrontiert die Lernenden mit objektsprachlichem Material (Textabschnitte oder Beispielsätze), in der die neue Regelform integriert ist. Die Lerner versuchen dann anhand des Materials die neue Regel abzuleiten und zu beschreiben. Diese Art der Kognitivierung kann sehr zeitaufwendig werden. Nicht nur während der Unterrichtsdurchführung nimmt dieser Vorgang viel Zeit in Anspruch, sondern auch für die Unterrichtsplanung bzw. Vorbereitung.

Dennoch lohnt sich meiner Meinung nach dieser Zeitaufwand sehr. Die Lernenden können sich die neuen Regeln und Strukturen besser im Gedächtnis einprägen. Wenn man nämlich etwas mit eigenen Worten beschreibt und überarbeitet und nicht mit fremden, bleibt dies in einem selbst besser verankert (vgl. Raabe 2000c: 115f.). Auch ist diese Art und Weise des selbstentdeckenden Lernens sehr

motivierend und angstabbauend. Autonomie und analytisch-strategische Fertigkeiten können so ebenfalls geübt und gestärkt werden (vgl. Raabe 2001c: 115f.).

Im Regelfall kommt es im Fremdsprachenunterricht zu gestützter bzw. gemäßigter Induktion. Der Lehrer organisiert und bereitet den Unterricht so vor, dass die induktive Bewusstmachung aktiv gesteuert und begleitet wird. Auch die Lehrwerke sind so konstruiert, dass sie auf die zu behandelnden grammatischen Phänomene aufgebaut sind. Diese Lehrwerktexte könnten auch Instruktionstexte genannt werden. Ziel ist es, selbständiges Lernen und Erkennen der Regeln zu fördern (Zimmermann/Wißner-Kurzawa 1985, Weskamp 1992 zitiert nach Raabe 2001c: 117).

Ein weiterer Punkt in Bezug auf die Kognitivierung im Fremdsprachenunterricht ist die Sprachauswahl für die Unterrichtsdurchführung.

In den nächsten Zeilen wird kurz auf die Einsprachigkeit eingegangen. Um eine Fremdsprache zu erlernen ist es von Wichtigkeit so viel wie möglich mit dieser Sprache in Kontakt zu kommen. Im Fremdsprachenunterricht sollte man jede Gelegenheit nutzen, um die Fremdsprache zu verwenden und sie den Lernern zu verlebendigen. Je mehr Anlässe zum Lernen geboten werden, umso mehr Möglichkeiten zur Input- Verarbeitung gibt es. Eine fremdsprachliche Aura ist nicht nur für die Motivationsförderung bedeutend, sondern auch für die Grammatikvermittlung (vgl. Raabe 2001c:122f.).

Auch wenn der Einsatz von Einsprachigkeit ohne Zweifel im Fremdunterricht die richtige Lösung ist, gibt es auch einige Nachteile, die sie mit sich bringt. Es ist schwierig im Unterricht nur die Fremdsprache zu benutzen, wenn das Niveau der Lerner nicht sehr hoch ist. Es gibt auch Lerner, die nicht nur in der Fremdsprache, sondern auch in der Muttersprache bestimmtes Wissen nicht beherrschen. Bei Regelformulierungen könnten nur die „guten“ Schüler mithalten. Ebenfalls ist es oft der Fall, dass die Lernenden Fragen haben und diese auch stellen möchten. Wenn dies in der Muttersprache nicht erlaubt wäre, würden viele es gar nicht mal in Erwägung ziehen, ihre Problematiken an den Lehrer zu richten. So ein Verhalten würde alle Vorteile der Einsprachigkeit in Luft auflösen. Im Allgemeinen bevorzugen die Lernenden, dass Kognitivierungen in der Muttersprache durchgeführt werden (vgl. Raabe 2001c: 123).

Was die Wahl der Muttersprache als Medium betrifft, gibt es vier zentrale Gründe. Erster und bedeutendster Grund ist die *Verstehenssicherung*. Dann kommt der Grund der mangelnden *Versprachlichungskompetenz*. Der dritte Grund wäre die *Ökonomie* (Zeitersparnis) und der vierte Grund bezieht sich auf die *Sozialisation* (Raabe 2003 zitiert nach Raabe 2001c: 121).

Um wiederum die Muttersprache als Objekt zu nutzen, nimmt man zwei Wahlgründe in Betracht. Zum einen erfüllt die Muttersprache die Rolle der *Beispielfunktion* und zum anderen die Rolle der *Stimulus-, Kontroll- und Zielfunktion* (vgl. Raabe 2001c:121f.).

Wie noch einmal deutlich wird, muss man sich viele Gedanken machen und sich die Lernenden und ihre Bedürfnisse zu Herzen nehmen, um auch hier die richtigen Entscheidungen zu treffen.

Was die grammatische Terminologie betrifft, kann man sagen, dass man im Fach Deutsch als Fremdsprache (auch in Bezug auf den internationalen Status) von einer einheitlichen Terminologie sprechen kann (Raabe 2001c: 125). Es ist von Wichtigkeit den Lernern Terminologie nahezubringen, da sie Klarheit schaffen und drohende Missverständnisse keinen Spielraum gewähren. Durch die Terminologie, sind die Lerner auch in der Lage ihre Problemzonen zu benennen und sich über ihre grammatischen Kenntnisse beratschlagen zu lassen (vgl. Raabe 2001c: 125). Auch die Lehrwerke in den öffentlichen Schulen richten sich nach dieser Terminologie.

Zum Abschluss des theoretischen Teils in Bezug auf die Planung des Unterrichts und der sprachbezogenen Kognitivierung wird kurz auf das Lernen des Grammatiklernens eingegangen. *Funktion des Lehrers* ist es, den Lernern zu erläutern, selbstständig grammatische Strukturen zu durchschauen (Raabe 2001c: 130). Heutzutage spricht man in der Didaktik ganz oft über selbstentdeckendes Lernen und Lernautonomie. In unserem Bereich der Kognitivierung sind unter anderem kognitive Strategien wie *Gedächtnis- und Verständnisstrategien* sehr hilfreich (vgl. Ballweg 2013: 97).

Beim Überblicken dieses Kapitels kann man abschließend sagen, dass folgendes deutlich wird: Ein Lehrer muss bei der Planung des Unterrichts und der Durchführung sprachbezogener Kognitivierung konkrete Planungsschritte

vornehmen, welche wiederum in größere Entscheidungsfelder integriert sind (vgl. Raabe 2001c: 132). Planung ist, was in dieser Arbeit auch deutlich gemacht wird, das A und O eines erfolgreichen Fremdsprachenunterrichts. Ob allgemein oder nur in Bezug auf die sprachbezogene Kognitivierung.

Analyse des Bedingungsfeldes

Ich arbeite in einer griechischen öffentlichen Schule in Drama. Es ist ein griechisches Gymnasium. Die Lerner, für die ich mich für die Unterrichtsdurchführung meiner Diplomarbeit entschieden habe, besuchen die dritte Klasse des griechischen Gymnasiums. Es handelt sich um 14- bis 15- Jährige Schüler. Die Lerngruppe besteht aus 25 Schülern. Die meisten leben unter normalen Familienumständen. Drei meiner Schüler haben Lernschwierigkeiten. Sie haben eine Bescheinigung von einer dafür zuständigen Behörde, die auf Griechisch „ΚΕΛΑΣΥ“ (Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης Συμβουλευτικής και Υποστήριξης) heißt. Es handelt sich um eine Behörde, die Schüler mit besonderen Bedürfnissen diagnostizieren, bewerten, beraten und unterstützen. Aufgrund dieser Bescheinigung wird ein Schüler mündlich geprüft und die anderen beiden Schüler müssen im Deutschunterricht überhaupt nicht mitmachen. Bei diesen Lernern sind die Lernschwierigkeiten größer und eine zweite Sprache würde sie nur noch mehr belasten. Sie tun sich schon bei den Fächern in der Muttersprache sehr schwer. Einer dieser beiden Schüler macht aber dennoch freiwillig im Unterricht mit. Der andere sitzt nur ruhig und still während des Unterrichts im Klassenzimmer. Er hält im Allgemeinen eine Distanz, die ich respektieren möchte. Ich möchte ihn nicht zu etwas drängen oder ihn in eine unangenehme Situation bringen. Im Allgemeinen liegt das Sprachniveau dem A1-A2 Niveau nahe. Der Großteil der Lernenden sind durchschnittliche Schüler. Eine Minderheit sind gute Schüler und einige meiner Lernenden interessieren sich allgemein nicht für die Schule. Keiner in der Lerngruppe lernt außerhalb der öffentlichen Schule Deutsch. Viele haben aber gute bis sehr gute Sprachkenntnisse in Englisch. Es wird von meiner Lerngruppe aus ein Interesse an der Sprache gezeigt. Manche haben Verwandte und Freunde in Deutschland. Einige denken darüber nach in Deutschland zu studieren oder aus anderen Gründen nach Deutschland zu ziehen. Das alles sind natürlich Gründe, die beim Erlernen einer Sprache die Motivation fördern können.

3.1 Planung im Wahlfeld

3.1.1 Sachanalyse

Um so gut wie möglich vorbereitet zu sein, muss ich mich zunächst gründlich mit dem für den Unterricht ausgewählten grammatischen Phänomen auseinandersetzen. In meiner Unterrichtseinheit befasse ich mich mit dem Perfekt. Das Grammatikbuch von Fandrych/Thurmair (2018) beschreibt meiner Meinung nach die Grammatik etwas zu wissenschaftlich. Aus diesem Grund habe ich auch einen Einblick in die Grammatik von Κουναλάκη (2003) verschaffen. Die Grammatik wird simpel und knapp beschrieben und passt zum Niveau meiner Lerngruppe.

„Das Perfekt ist eine analytische Tempusform, zusammengesetzt aus einem Hilfsverb (das im Präsens steht) und dem Partizip II. Seine Funktion ist es, Vergangenheit auszudrücken, also anzuzeigen, dass der Ereigniszeitpunkt vor dem Sprechzeitpunkt liegt:

Sie hat die Goldmedaille gewonnen“ (Fandrych/Thurmair 2018: 40).

Dem Perfekt wird oft eine stärkere Beziehung zur Gegenwart zugeschrieben. (vgl. Fandrych/Thurmair 2018: 40).

Perfekt wird tendenziell in mündlichen Erzählungen oder in Erzählungen angewendet, die Lebendigkeit erwecken wollen, eine starke dialogische Anlage haben oder den „Gegenüber“ mehr miteinbeziehen wollen (vgl. Fandrych/Thurmair 2018: 41). Dies wird auch im Lehrwerk Deutsch ein Hit 2 berücksichtigt. Das grammatische Phänomen ist eingebettet in ein realitätsnahes Thema, das zur mündlichen Erzählung anregt (über die Ferien erzählen) (s. Anhang).

Ein weiterer Punkt, den man bei diesem grammatischen Phänomen bedenken muss, ist, welches Hilfsverb (haben oder sein) bei der Perfektbildung zu benutzen ist. Die Mehrheit der Verben bildet das Perfekt mit dem Hilfsverb *haben*. Das betrifft vor allem transitive Verben, alle reflexiven Verben und Modalverben (vgl. Fandrych/Thurmair 2018: 36).

Das Hilfsverb *sein* verwendet man bei Verben die eine Positionsänderung (oft sind das Bewegungsverben) oder Zustandsänderung zeigen. Ebenfalls tritt das Hilfsverb *sein* auch bei den Verben *sein*, *werden* und *bleiben* auf. Im Süddeutschen Sprachraum wird das Hilfsverb *sein* anstatt *haben* auch bei den Verben *stehen*, *sitzen* und *liegen* eingesetzt (vgl. Fandrych/Thurmair 2018: 36). Für meinen Unterricht notiere ich mir nur, dass die meisten Verben mit *haben* kombiniert werden. Verben, die eine Positionsänderung oder Zustandsänderung zeigen, bilden hingegen mit dem Hilfsverb *sein* das Perfekt. Ich möchte es simpel halten, da meine Lerngruppe noch

jung ist und das Niveau auch nicht sehr hoch ist. Beim ersten Kontakt meiner Schüler mit dem neuen grammatischen Phänomen wird es nur Verben geben, die das Perfekt mit *haben* bilden.

In Bezug auf das Partizip II muss man sich auch mit den regelmäßigen und unregelmäßigen Verben auseinandersetzen. Anders kann man zwischen starken, schwachen und gemischten Verben unterscheiden.

Die regelmäßigen Verben, auch schwache Verben genannt, gehören zum Normalfall. Verben in dieser Kategorie haben das Muster *ge-Verbstamm-t* (spielen-ge-spiel-t) im Partizip II. Ausnahmen dieser Konjugation sind Verben auf *-ieren* (informieren- informiert) und Präfixverben (besuchen- besucht) und Partikelverben (aufsuchen- auf-ge-sucht) (vgl. Fandrych/Thurmair 2018: 27).

Unregelmäßige (starke) Verben bilden das Partizip II mit *ge- + Verbstamm* mit Ablaut + *en* gebildet. Sowie bei den schwachen Verben, fällt bei Präfixverben das *ge-* weg (besungen) und bei Partikelverben wird *ge-* zwischen Partikel und Verbstamm gestellt (vor-ge-sungen) (vgl. Fandrych/Thurmair 2018: 27).

Hier möchte ich erwähnen, dass ich mir diese analytischen Notizen gemacht habe, aber diese für meinen Unterricht und meiner Lerngruppe zu viel Information und Detail bieten. Nach Storch (1999: 78) sollten pädagogisch-grammatische Darstellungen sprachlich einfach und dem Sprachniveau der Lerner angemessen sein. Dies ist hier nicht wirklich der Fall, aber meiner Meinung nach sollte ein Lehrer über das grammatische Phänomen detailliert Bescheid wissen. Für seine Lerner geht man dann bei der Darstellung, wie weiter oben erwähnt, simpler vor. „Weniger ist oft verständlicher und leichter lernbar“ (Storch 1999: 79).

Zusammenfassend kann man sagen: Das Perfekt wird mit dem Hilfsverb *haben* oder *sein* und dem Partizip II gebildet. Im Hauptsatz steht das Hilfsverb (im Präsens) an zweiter Stelle und das Partizip II am Satzende. Der Partizip II wird durch das Muster *ge- Verbstamm -(e)t* gebildet (Κουναλάκη 2003: 44ff.).

Um das Perfekt richtig bilden zu können, müssen die Lerner auch die Hilfsverben *sein* und *haben* im Präsens konjugieren können:

haben → ich habe, du hast, er/sie/es hat, wir haben, ihr habt, sie/Sie haben

sein → ich bin, du bist, er/sie/es ist, wir sind, ihr seid, sie/Sie sind

3.1.2 Didaktische Analyse

In dieser Unterrichtseinheit soll meine Lerngruppe lernen, was das Perfekt ist, wie es gebildet wird und wann man es einsetzt. Während das neue Phänomen erlernt werden soll die Teilnehmer Lern- sowohl Verstehensstrategien anwenden (Beobachtungsprotokoll, s. Anhang, S.65). Sie haben zum Beispiel das Selbstentdeckende Lernen und das Vorgehen bei der selbständigen Regelfindung geübt bzw. gelernt. Autonom Lernen durch die SOS-Methode wurde gefördert.

In dieser Unterrichtseinheit sollen meine Lerner auch die mündliche Fertigkeit üben. Aus diesem Grund habe ich am Ende eine Aufgabe erstellt, bei der die Lerner Dialoge spielen (s. Anhang, S.64). So können sie das neue grammatische Phänomen noch einmal üben bzw. festigen, schon bekannten Wortschatz benutzen und ihre mündliche Produktion üben. Ziel des Unterrichts soll ja auch die Vorbereitung auf reale Situationen sein.

Das Lehrwerk, das in den öffentlichen Schulen im Gymnasium (hier dritte Klasse) durchgenommen wird, ist das Deutsch ein Hit 2. In der Einheit 1, Lektion 1 wird unter anderem auch das Perfekt durchgenommen. Meiner Meinung nach wird zu viel Stoff auf einmal in diese Lektion gesteckt, was für meine Lerngruppe und ihrem Niveau überfordernd wäre. Aus diesem Grund konzentriere ich mich hauptsächlich auf das Material zum Thema Perfekt. Das Thema der Einheit, in der das grammatische Phänomen Perfekt integriert wird, ist der Sommer bzw. Ferien. Für die Präsentation und Bewusstmachung des grammatischen Phänomens benutze ich den Text im Buch auf Seite 14. Es handelt sich um einen Brief. Da dieser aber in Schreibschrift gedruckt ist, habe ich den Brief für die Schüler in Druckschrift ausgeteilt. Nur wenige kennen die Schreibschrift. Es wäre also nur eine Last mehr und würde zur Demotivierung führen. Meine Lerner sollen durch den Text versuchen das Grammatikphänomen zu entdecken und zu erarbeiten. Wenn sie Schwierigkeiten beim Lesen hätten, würden sie es gar nicht erst versuchen wollen. Hier mache ich auch auf eine Lesestrategie aufmerksam. Wenn man erst die Aufgabe liest, weiß man, wonach gesucht wird. Man liest also selektiv und nicht blind drauf los.

Es kommen auch visualisierende Verfahren im Lehrwerk vor. So wird das Phänomen veranschaulicht und hilft den Lernern die Regel zu finden und das Phänomen besser zu verstehen. Das Lehrwerk ist unterteilt in Kursbuch und Arbeitsbuch. Im Unterricht werde ich einige dieser Aufgaben aus dem Arbeitsbuch einsetzen, die zur Lektion 1 gehören und mit dem Perfekt zu tun haben. Im Allgemeinen werde ich mich aber nicht nur auf das Lehrwerk stützen, sondern auch eigenes Material dazu kombinieren. Wie schon oben erwähnt möchte ich auch die mündliche Produktion fördern und habe deshalb eine Aufgabe dazu erstellt(s. Anhang, S.64). Ebenfalls habe ich noch eine Übung im Internet gefunden, durch die meine Lerner das Perfekt noch einmal spielerisch üben können. Sonst bin ich der Meinung, dass das Lehrwerk (s. Anhang 66-69) ausreicht.

3.1.3 Methodische Analyse

Für die Unterrichtsdurchführung wähle ich das klassische Phasenmodell. Ich entscheide mich für die Variante Präsentation- Kognitivierung- Übung- Transferphase- Kontrolle. Für die Kognitivierung benutze ich das Schema Sammeln- Ordnen- Systematisieren.

Zu Beginn möchte ich durch den Einstieg das Ziel der Einführung in die Thematik und der Vorentlastung erreichen. Danach folgt die Präsentation durch einen Text. So wird auch das neue grammatische Phänomen präsentiert und an die Lerner nahegebracht. Die Lerner arbeiten je nach Bedürfnissen der Aufgaben in verschiedenen Sozialformen, wie zum Beispiel Partnerarbeit, Einzelarbeit oder im Plenum.

Eine Unterrichtseinheit dauert 45 Minuten. Die für die Unterrichtsdurchführung benötigten und eingesetzten Medien sind Stimmen, Stifte, Kopien, Tafeln, Projektor, Laptop sowie Kurs-und Arbeitsbuch.

4 Phasenmodell und Begründung von Phasen und Zielen

Es ist von Wichtigkeit seinen Unterricht zu planen und sich über die Ziele und andere Faktoren, die den Unterricht beeinflussen, Gedanken zu machen. Zielblindheit würde die Lernbereitschaft eher „lähmen“. Ein unvorbereiteter Unterricht bringt das Risiko mit sich, nicht da zu landen, wo man vorhatte(vgl. Henrici/Riemer 2001: 4ff.).

Für meine Unterrichtsdurchführung wähle ich das klassische Phasenmodell. Ich entscheide mich für den klassischen Phasenablauf. Das heißt Präsentationphase, Kognitive Phase, Übungsphase, Transferphase und Kontrollphase. Dieses Modell und diese Reihenfolge finde ich persönlich am effizientesten. Ich neige im Allgemeinen gerne zu diesem Phasenablauf. In dieser Arbeit setze ich den Schwerpunkt auf die oben erwähnten Phasen.

Ganz knapp möchte ich meine Phasen erörtern. Die erste Phase ist die Einstiegsphase. Hier sollen die Lerner in die Zielsprache einsteigen. Während der Einführungsphase soll die Thematik eingeführt werden. Hier möchte ich auch das Interesse wecken und die Lerner auf das Kommende motivieren.

Es folgt die Präsentation. Hier wird der Text, der den neuen grammatischen Text enthält, anhand einer Aufgabe präsentiert.

Bei der kognitiven Phase soll dieses grammatische Phänomen dann bewusst gemacht werden.

In der Übungsphase soll das neue grammatische Phänomen durch die passenden Übungen, hauptsächlich kontrolliert geübt werden. Die Sprache soll erst verarbeitet und geübt werden, bevor es zu einer kommunikativen Phase kommen kann (vgl. Raabe 2002d: 61).

In der Transferphase sollen die Lerner in freier Kommunikation das neue Phänomen mit altem, schon gelerntem Wissen vereinen. Und in der Kontrollphase soll sichergestellt werden, dass die Lernenden die neue Grammatik verstanden und in sich gefestigt haben.

In der Abschlussphase der Unterrichtsdurchführung allgemein, folgt eine Reflexion und Verabschiedung. Hier soll ein positives und motivierendes Klima für den nächsten Unterricht geschaffen werden.

Detaillierter zu den Phasen und der Durchführung gehe ich in Kapitel 6 ein.

5 Auswahl und Entwurf von Übungen bzw. Aufgaben

Es ist ohne Zweifel, dass ein Grammatikunterricht Übungen und Aufgaben benötigt. Im ersten Blick kommt einem der Begriff Übungen und Aufgaben gleich vor. Die Unterscheidung aber dieser zwei Begriffe nimmt im Fremdsprachenunterricht einen besonderen Platz ein. Sie ist nämlich für die Beurteilung des fremdsprachlichen Wissens wichtig (vgl. Raabe 2002d: 20f., Funk et al. 2017: 9ff.). Übungen kommen vor den Aufgaben. Durch Übungen sind Lerner in der Lage Aufgaben zu lösen. Der Sachverhalt ist kontrolliert. Auch dulden Übungen fast keine Fehlertoleranz. Sie sind stark bindend, Inhalts-, Ausdrucks- und Regelebene sind miteinander verknüpft. Übungen sollten am Besten in Einzelarbeit durchgenommen werden. Grammatikstrukturen werden oft nur mit Hilfe von Übungen erkennbar. Und ein Punkt, der auch zum Thema Motivation gehört, ist, dass Übungen die Sicherheit und Autonomie der Lernenden fördern (Raabe 2002d: 72f.). Was wiederum die Motivation zum Lernen stärkt. Das Lösen von Übungen schenkt dem Lernenden auch ein Gefühl des Erfolgserlebnisses und motiviert weiterzumachen. Eine Übung ist allein nicht vollkommen. Übungen und Aufgaben sind zusammen verbunden (Raabe 2002b: 72).

Aufgaben sind etwas Spezifisches. Aufgaben können Risiko mit sich bringen. Deshalb sollte man als Lehrer den Lernern beim Lösen der Aufgaben Sicherheit und Halt geben. Aufgaben sind gut geeignet für Gruppenarbeit. Bei der Lösung von Aufgaben sollen die Lerner ihre fehlerhafte Interimsprache so gut es geht einsetzen. Die erwarteten Fehler sollen durch Übungen „therapiert“ werden. Bei den Aufgaben kann es zu unterschiedlichen Lösungen kommen (Raabe 2002d: 72f.).

Nach Häussermann/ Piepho (1996) und seinen typologischen Zugriff steht die kommunikative Arbeit der Fremdsprache im Vordergrund. Ausgangspunkt sind verstehensorientierte Grammatikübungen und Endpunkt produktionsorientierte Grammatikübungen. Es geht hauptsächlich um die Verbindung von schriftlicher und mündlicher Produktion (Raabe 2002d: 112f.). Nach Häussermann/ Piepho (1996) werden die Aufgaben folgendermaßen gegliedert: Analytische Aufgaben zum Verstehen grammatischer Regelmäßigkeiten, Geläufigkeitsübungen (Einspielungen), halboffene Übungen und Aufgaben, grammatische Feinaufgaben („Knobelstücke“), und freie Gestaltungsaufgaben (vgl. Raabe 2002d: 112).

Für die Kognitivierungsphase sind grammatisch-analytische Übungen qualifiziert. Solche Aufgaben fördern selbstentdeckendes Lernen, passend zur Bewusstmachung.

Für die Übungsphase eignen sich mehrere Sorten von Übungen bzw. Aufgaben. Das wären u. a. grammatische Geläufigkeitsübungen, halboffene grammatische Übungen und grammatische Feinaufgaben (für höheres sprachliches Niveau geeignet).

Was die Transferphase betrifft, kann man freie Gestaltungsaufgaben einsetzen. Hier gibt es keine Verpflichtung in Bezug auf grammatische Formen und Strukturen. Den Lehrern und Lernern wird hier viel Freiheit gelassen. Wobei die Lerner dennoch darauf achten sollten, den grammatischen Vorgaben so gut es geht gerecht zu sein (Raabe 2002d: 127f.).

Grammatische Aufgaben sollten aus gleich bis ähnlich gleich auszuführenden Einzelaufgaben zusammengestellt werden. Oft wird auch ein Beispiel angegeben, das den Lernenden hilft, die Aufgaben zu lösen. Bei der Aufgabenstellung sind die konkreten und verständlichen Anweisungen von hoher Wichtigkeit. Aufgaben müssen, was sehr nachvollziehbar ist, dem Niveau der Lernergruppe entsprechen (vgl. Raabe 2002d: 92f.).

Es ist wichtig, dass man von einem zunehmenden Anspruchsniveau von Grammatikübungen sprechen kann. Dies bedeutet grob:

- vom Leichten zum Schweren
- vom Einfachen zum Komplexen
- vom Geschlossenen zum Offenen
- vom weniger zum mehr Kommunikativen (vgl. Raabe 2002d:100)

Die in der Unterrichtsdurchführung durchgenommenen Übungen bzw. Aufgaben entsprechen meiner Meinung nach diesen Vorgaben. (vgl. Funk et al. 2017: 30f.).

6 Empirischer Teil: Durchführung des Unterrichts und Begründung des Vorgehens und der getroffenen Entscheidungen

Kommen wir nun zum durchgeführten Unterricht. Die theoretische und mentale Vorbereitung wird nun in die Tat umgesetzt.

Zunächst beginne ich mit dem Einstieg in die Zielsprache und der Einführung in die Thematik. Ziel ist es hier das Interesse zu wecken und eine motivierende Stimmung für meine Lerner zu schaffen. Zu diesem Zweck zeige ich auf dem Laptop, der mit dem Projektor verbunden ist, Bilder zur Thematik. Die Bilder basieren auf der Thematik des Buches. Sie führen die Schüler an das Thema Sommerferien heran. Schon das Thema an sich selbst ist motivierend. Alle lieben den Sommer und die Ferien.

Wie schon weiter oben erwähnt, habe ich mich für das klassische Phasenmodell entschieden. Die Präsentation des Textes erfolgt zusammen mit einer Übung zum Leseverstehen. Die Schüler müssen den Text lesen und die richtig oder falsch-Aufgabe lösen. Hier teile ich den Text auf einer Kopie aus. Der originale Text im Buch ist in Schreibschrift geschrieben und nicht deutlich und verständlich genug für meine Schüler, die die Schreibschrift in der Mehrheit nicht beherrschen. Damit es also nicht schon zu Beginn der Stunde nicht zur Demotivierung kommt, teile ich die Texte in Druckschrift aus. Der Grund, warum man bei einer Textpräsentation auch eine Aufgabe erteilt, ist dass die Lerner dann bewusster und zielorientierter lesen. Der Text und die dazugehörige Aufgabe im Lehrwerk haben meiner Ansicht nach eine gute Basis. Aus diesem Grund benutze ich auch dieses Material zur Präsentation. Die Kontrolle folgt im Plenum.

Für die Bewusstmachung der Grammatik, also für die Kognitivierungsphase, habe ich mich für die induktive Methode entschieden. Wie schon weiter oben erwähnt ist diese Methode etwas zeitaufwendig. Da sie aber stark zur Motivation meiner Lernenden führen kann und die Festigung des gelernten Phänomens im Gedächtnis fördert, lohnt es sich diese Zeit zu opfern. Bei der Kognitivierungsphase verwende ich eine Mischung aus visualisierendem Verfahren, signalgrammatischem Verfahren und verbal-metasprachlichem Verfahren. Durch die Verknüpfung dieser Verfahren kann ich meinen Lernern die beste Bewusstmachung und Veranschaulichung sowie Festigung des neuen grammatischen Phänomens bieten. Zum Beispiel ist da die Satzklammer und Wortstellung, die zeigt in welcher Position das Hilfsverb und das Partizip II stehen. Auch die Betonung des Perfekts und wie es gebildet wird, sticht durch das Herausragen der Farbe ab. Ebenfalls gibt es auch die Regel zum Perfekt mit Lücken zum Ausfüllen. Die Präsentation bzw. Bewusstmachung wird durch die Methode S-O-S (Sammeln-Ordnen-Systematisieren) durchgeführt. Ich habe auch in Situationen, wo meine Lerner etwas konkretere Erklärungen brauchten, zwischen produktiver und reaktiver Kognitivierung gewechselt. Hier sollen die Lerner das

Hilfsverb und das zweite Verb im Satz suchen und unterstreichen. Danach sammeln sie das in die im Lehrwerk gegebene Tabelle und können so die Regel erkennen und ausfüllen.

Danach folgen geschlossene Übungen aus dem Arbeitsbuch Seite 104, Aufgabe 4 und Seite 105, Aufgabe 7 (s. Anhang, S. 68-69), die zum kontrollierten Üben des neu gelernten Grammatikstoffs führen. Nach jeder Übung folgt eine Kontrollphase im Plenum. In der Transferphase, wo altes Wissen wiederholt und mit dem neuen Wissen verknüpft wird, sollen die Schüler durch Dialoge den mündlichen Ausdruck üben. So können sie alten Wortschatz und bekannte Redewendungen zusammen mit dem neuen grammatischen Phänomen kombinieren und üben. In dieser Zeit gehe ich herum und ohne aufzufallen versuche ich mir einen Einblick zu erschaffen, ob meine Lerner den Lernstoff verstanden haben und bin immer bereit, wenn es nötig ist, zu helfen. Hier sollen sie auch autonom handeln. Ich möchte meine Lerner dazu motivieren alleine zu Handeln. Jeder nach seinem Tempo und seinen Bedürfnissen. Da wir im Computerraum sind, können sie auch selbständig nach Informationen (z.B. wenn sie Wortschatz vergessen haben) ohne Hemmungen nachgucken.

Zum Abschluss spielen meine Lerner in Paaren, manchmal auch zu dritt, am Computer in Wordwall ein Spiel zum Perfekt (<https://wordwall.net/de/resource/9661609/njema%c4%8dki-jezik/partizip-perfekt-der-regelm%c3%a4%c3%9figen-verb-en-was>). Wie ich schon erwähnt habe, wurde der Computerraum für meinen Unterricht geliehen. Durch dieses Spiel kann nochmal kurz kontrolliert werden, ob meine Lerner das grammatische Phänomen verstanden haben. Hinzu kommt, dass der Unterricht spielerisch abgeschlossen wird und eine Vorfreude für den nächsten Unterricht verschafft. Ein positives Klima fördert natürlich auch die Motivation zum Lernen. Ob groß oder klein, alle mögen Spiele.

Die Mehrheit meiner Lernenden ist nicht sehr fortgeschritten. Aus diesem Grund verwende ich hauptsächlich die Muttersprache. Die exklusive Einsprachigkeit würde meine Schüler nur demotivieren und stressen. Da aber der Kontakt zur Fremdsprache Deutsch sehr wichtig ist, versuche ich jede Möglichkeit zu nutzen die deutsche Sprache anzuwenden. Auch durch Aufgaben zum mündlichen Ausdruck möchte ich das Anwenden der deutschen Sprache fördern.

In meinem Unterricht wird oft auch der Sprachvergleich angewendet. Meiner Meinung nach ist es von großer Wichtigkeit schon vorhandenes Wissen in den Unterricht zu integrieren und sich zur Hilfe zu nehmen. Ziel unserer Arbeit ist es ja, den Lernern den Weg zu zeigen, verschiedene Lernstrategien zu entwickeln und zu nutzen. Und Sprachvergleich ist eine davon.

Da meine Lerner kein so hohes Sprachniveau besitzen, kann ich hier nicht von starker Differenzierung sprechen. Auch ist es in Bezug auf das grammatische Phänomen, so wie es im Kursbuch dargestellt wird, nicht nötig zu ausführlich auf die Grammatikregeln einzugehen. Ich habe mich zwar während der Sachanalyse recht

Argyriou Maria

detailliert über das grammatische Phänomen erkundigt, halte mich aber in dieser Unterrichtseinheit erst einmal an das Wesentliche. Meine Lerner sollen wissen, wann man das Perfekt benutzt und wie es gebildet wird. Noch arbeiten wir mit regelmäßigen Verben, die das Hilfsverb *haben* zur Bildung des Perfekts brauchen.

7 Reflexion des Unterrichts und der verwendeten Übungen bzw. Aufgaben

In diesem Abschnitt folgt eine kritische Beurteilung über meinen durchgenommenen Grammatikunterricht. Hier möchte ich auf die Notwendigkeit der Planung und auf die Effektivität der Kognitivierung des grammatischen Phänomens eingehen. Dies soll auf meinen persönlichen Erfahrungen und den Reaktionen der Lernenden basieren. Durch meine Notizen, die ich mir während der Unterrichtsdurchführung gemacht habe, habe ich das Verhalten und die Reaktionen meiner Lerner festgehalten. Meine Lerner fühlen sich mir gegenüber wohl und haben keine Hemmungen mir ihre Gedanken und ihr Feedback mitzuteilen. Ich habe ihnen am Ende auch Fragen gestellt, in der ich eine Art Interview gemacht habe. Diese Antworten habe ich mir dann ebenfalls notiert und später auf mein Protokoll übertragen. Durch die kritische Beurteilung anhand meines Beobachtungsprotokolls (s. Anhang, S. 65) kann ich sehen, ob die Ziele der Unterrichtsplanung erreicht wurden. Was hat gut geklappt und was muss verbessert werden? Was sollte eventuell wegelassen werden? Die kritische Beurteilung meines Unterrichts hilft allgemein, meine Arbeit als Lehrkraft für die Zukunft zu verbessern.

Während der Unterrichtsdurchführung habe ich mir Notizen gemacht, um später durch diese Notizen mein Beobachtungsprotokoll ausfüllen zu können (s. Anhang, S.65). Im Großen und Ganzen kann gesagt werden, dass alles gut geklappt hat. Meine Unterrichtsbeobachtung kam auch meiner Unterrichtsplanung sehr nahe. Meine Teilnehmer haben gut mitgemacht, sie waren zufrieden und fanden den Unterricht angenehm. Am Ende der Stunde frage ich meine Teilnehmer ob der Unterricht ihnen gefallen hat und auch diesmal fanden die Kinder ihn schön. Auch hatte ich keine technischen Probleme, die manchmal zu schaffen machen und auch zu Zeitmangel und Demotivierung führen. Eine Sache, die ich ändern würde, wäre folgendes: Die Zeit war etwas knapp. Wäre der Unterricht in zwei Unterrichtsstunden eingeteilt, (wenn nötig, mit einigen Übungen und Aufgabenstellungen mehr) hätten meine Lerner und ich nicht so unter Zeitdruck gestanden. Ich habe ihnen manchmal eventuell nicht zu viel Zeit gegeben für die Erledigung der Aufgaben. Die Lernenden haben sich nicht beschwert, aber ich hatte so ein Gefühl. Vielleicht auch ein Schuldgefühl meinerseits als Lehrer, der meinen Teilnehmern ein angenehmes Klima

schaffen möchte. Hier geht es schließlich auch um Motivation. Und unter Zeitdruck zu stehen ist sicher sehr demotivierend. Hier muss ich erwähnen, dass ich etwas länger im Raum geblieben bin, obwohl es für die Pause geklingelt hatte.

Was die Aufgaben bzw. Übungen betrifft glaube ich, waren sie sehr zielgerecht und hilfreich. Sie gingen vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Komplexen, vom Geschlossenen zum Offenen sowie von weniger zu mehr Kommunikation. Auch haben sie die Bewusstmachung der Grammatik durch das Sammeln, Ordnen und Systematisieren gefördert. (s. Anhang S.66-69 und Übung zur mündlichen Produktion Anhang, S.64). über Ich bin durch den Raum gegangen und habe kontrolliert, ob die Schüler die Aufgaben bzw. die Übungen verstanden haben und richtig gelöst haben. Ich konnte erkennen, dass die meisten Lernenden keine großen Schwierigkeiten hatten. Sie haben ihren Zweck erfüllt. Durch die Progression der Übungen konnten die Lernenden das grammatische Phänomen sammeln, ordnen und systematisieren. Sie konnten also im Prinzip selbständig das grammatische Phänomen erkennen und dazu Regeln finden. Danach wurde das neue Phänomen geübt und gefestigt. Am Ende folgt sogar eine Übung, die die mündliche Produktion fördert. (s. Anhang, S.64) Von stark gesteuert wurden sie am Ende etwas unkontrollierter und ungesteuerter. Anders ausgedrückt, von geschlossenen Übungen geht es zu offeneren Übungen (s. Anhang, S. 68-69). Die Kontrolle folgte im Plenum. So konnte ich Zeit sparen. Die Lernenden konnten sich selbst korrigieren. Was meinen Teilnehmern ebenfalls gefallen hat, war die Aufgabe am Computer. So konnten sie spielerisch und mal auf einer anderen Art und Weise das grammatische Phänomen üben. Sie konnten in Teamarbeit sich gegenseitig helfen und selbst kontrollieren. Ich als Lehrer spielte eine Nebenrolle. Dies stärkte das autonome Verhalten und führte auch zur Motivation der Lernenden.

8 Schlusswort

Wie Götze in „Motivieren und Motivation im Deutschen als Fremdsprache“ so schön schreibt:

„Jeder Lernprozess und die ihm zugrunde liegende Motivation sind individuell unterschiedlich, freilich geprägt von Erfahrungen und kulturellen Normen. Ihm geht ein individueller Bewertungsprozess des Lernstoffs voraus: Ist dieser neu und wichtig oder bekannt und/oder unwichtig? Vier Schritte sind festzuhalten: Information – Bewertung – Motivation – Lernen“ (Götze 2015: 21).

Der Autor möchte hier betonen, dass jeder Mensch bzw. Lerner verschieden ist. Jeder hat andere Interessen und andere Erfahrungen. Jeder hat einen eigenen Lerntyp. Deshalb ist es von Wichtigkeit, sich immer über die in den oberen Kapiteln genannten Faktoren (z.B. Bedingungsfeldanalyse) Gedanken zu machen. Was den einen Lerner motiviert muss nicht für alle motivierend sein. Auch nicht alle Lernstrategien sind für jeden Lerntyp geeignet. Wir als Lehrer können nur unser bestes versuchen, das Beste aus unserem Unterricht und unseren Lernern herauszuholen.

Im Allgemeinen kann man zur Folgerung kommen, dass sich sehr viele Auffassungen zum Thema der Grammatik und deren Vermittlung gesammelt haben. Eins aber haben die neueren Forschungen in der Mehrheit gemeinsam. Sie sehen die Grammatik als ein wichtiges Werkzeug für das Erlernen einer Fremdsprache an. Ein Mittel zum Zweck (vgl. Funk 1991:14). In Addition mit der richtigen Motivation und der Verbindung mit den anderen wichtigen Sprachkomponenten, ist das Erlernen einer neuen Sprache keine so gruselige und beängstigende Sache mehr. Wichtig ist, dass man als Lehrer immer vorbereitet ist, sich über alle Faktoren Gedanken machen, die für eine Unterrichtsplanung bzw. Unterrichtsdurchführung wichtig sind. Wie schon oft erwähnt, sind nicht wir Lehrer die Hauptfiguren unseres Unterrichts, sondern unsere Lerner. Lernstrategien und Lernautonomie sind im Fremdsprachenunterricht ebenfalls sehr wichtig und müssen stark trainiert werden. Sie tragen sowohl beim Grammatikverständnis bei als auch zur Motivation der Lernenden.

Wie man in dieser Arbeit auch veranschaulicht bekommen kann, gibt es sehr viele verschiedene „Werkzeuge“ oder „Hilfsmittel“, die als Lehrer im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden können. Nutzen wir als Lehrer all dieses Wissen, dass sich in den vielen Jahren durch die Forschungen und der Geschichte

ergeben haben, können wir das Beste aus uns und in Folge aus unseren Lernenden herausholen. Vieles davon machen wir oft auch automatisch und mühelos. Ohne, dass wir oft lange planen oder darüber nachdenken, setzen wir manche „Techniken“ der Fremdsprachenforschung ein. Dennoch ist es von Wichtigkeit als Lehrer ein bestimmtes Wissen in Bezug auf die Geschichte und die Forschung der Grammatikvermittlung und dem Fremdsprachenunterricht allgemein zu besitzen. Behalten wir das Wichtigste im Vordergrund. Die Lerner sind die Hauptfiguren im Leben als Fremdsprachenlehrer. Es ist irgendwie sowie mit kleinen Kindern. Man hält sie an der Hand, hilft und unterstützt sie, während man ihnen gleichzeitig auch den Freiraum lässt, sich selbst zu entwickeln und aus ihren Fehlern zu lernen.

9 Literaturverzeichnis

- Ballweg, Sandra/ Drumm, Sandra/ Hufeisen, Britta/ Klippel, Johanna/ Pilypaityte, Lina (2013): *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?*. München: Goethe-Institut.
- Ende, Karin/ Grotjahn, Rüdiger / Kleppin , Karin/ Mohr Imke (2013): *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*. München: Goethe-Institut.
- Fandrych, Christian/ Thurmair, Maria (2018): *Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: Erich Schmidt.
- Funk, Hermann/ Kuhn, Christian/ Skiba, Dirk/ Spaniel- Weise , Dorothea/ E. Wicke, Rainer (2017): *Aufgaben, Übungen, Interaktion*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Funk, Hermann/ König, Michael (1991): *Grammatik lehren und lernen*. München: Goethe-Institut.
- Götze, Lutz/ Akkramas, Pakini/ Pommerin-Götze, Gabrielle/ Traore, Salifou (2015): *Motivieren und Motivation im Deutschen als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Henrici, Gert/ Riemer Claudia (2001): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Bd1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Karagiannakis, Evangelia/ Taxis, Silja-Susann (2017): „Motivation im Deutschunterricht.“ In: *Fremdsprache Deutsch* (57) 2017, 3-9.
- Kleppin, Karin (2001): „Motivation. Nur ein Mythos? Teil 1“ In: *Deutsch als Fremdsprache* (4) 2001, 219-225 URL: https://zs.thulb.uni-jena.de/rsc/viewer/jportal_derivate_00234793/daf_2001-4_029.tif?logicalDiv=jportal_jparticle_00314820 [15.1.22]
- Raabe, Horst (2002): *Grammatik und ihre Vermittlung im Fremdsprachenunterricht*. Band B. Patras: Griechische Fernuniversität.
- Raabe, Horst (2002): *Grammatik und ihre Vermittlung im Fremdsprachenunterricht*. Band C. Patras: Griechische Fernuniversität.
- Raabe, Horst (2002): *Grammatik und ihre Vermittlung im Fremdsprachenunterricht*. Band D. Patras: Griechische Fernuniversität.
- Riemer, Claudia (2017): „Was Deutschlernende berichten.“ In: *Fremdsprache Deutsch* (57) 2017, 10-14.

Riemer, Claudia (2012): „Lernvariablen beim Fremdsprachenlernen.,, 4.Konferenz Deutsch als Fremdsprache in Pallini, Griechenland, 7.8.9.2012 URL: https://www.ea.gr/daf/2012/upload/06a_Riemer_Vortrag_Lernvariablen_beim_Fremdsprachenlernen_Pallini2012.pdf [14.1.2022]

Storch, Günther (1999): Deutsch als Fremdsprache - eine Didaktik. München: Willhelm Fink.

Solmecke, Gert (Hrsg.) (1983): Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Tsokoglou, Angeliki (2002): Grammatik und ihre Vermittlung im Fremdsprachenunterricht. Band A. Patras: Griechische Fernuniversität.

Κουναλάκη, Μαίρη (2003): Grammatik macht Spaß 2. Ηράκλειο Κρήτης: Εκδόσεις Κουναλάκη

Σέρφερ, Ντάκμαρ/ Γιογάκα, Αθηνά/ Μιχελάκου, Μαρία/ Πάλλη, Βασιλική/ Χαράρα, Έλεν (2020): Deutsch - ein Hit 2. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων / ΙΤΥΕ – ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.

10 Anhang

Von mir zusätzlich gegebene Aufgabe zur mündlichen Kommunikation:

Du triffst deinen Freund nach den Sommerferien. Berichtet euch gegenseitig:
Was habt ihr in den Ferien gemacht? Benutzt den Wortschatz zum Thema Ferien.

Beobachtungsprotokoll: Beobachterin: Argyriou Maria

1. **Was war das Thema?** Perfekt, regelmäßige Verben, Ferien, Sommer
2. **Was wurde am Anfang der Stunde gemacht?** Begrüßung, Bilder zum Thema gezeigt
3. **Was wurde am Ende der Stunde gemacht.** Reflexion, Verabschiedung
4. **War der Unterricht in Phasen strukturiert? Welche Phasen haben Sie erkannt?** Einstieg, Einführung, Präsentation, kognitive Phase, Übung, Transfer, Abschlussphase
5. **Welche Medien wurden eingesetzt?** Stimmen, Buch, Stifte, Computer, Tafel
6. **Welche Sozialformen haben Sie im Unterricht erkannt?** Im Plenum, Partnerarbeit, Einzelarbeit
7. **Wurde das Vorwissen aktiviert? Wenn ja, wann und wie?** Kenntnisse aus anderen Sprachen, bekannter Wortschatz
8. **Wurden die Lerner durch die Übungen auf reale Situationen vorbereitet? Wenn ja, wann und wie?** Mündliche Kommunikation, über etwas berichten können.
9. **Gab es Übungen, die das autonome Lernen fördern?** Das Computerspiel, die SOS- Methode
10. **Haben die Lerner irgendwelche Strategien entwickeln können? Wenn ja, wie?**
 - **Kommunikationsstrategien** am Ende durch Dialoge üben
 - **Verstehensstrategien** beim LV zuerst Aufgabe lesen und dann selektiv Lesen
 - **Lernstrategien** SOS Methode. (selbstentdeckendes Lernen)
11. **Lehrerverhalten: z.B.:**
 - a. **Körpersprache, Gestik, Mimik, Stimme:** Gestik und Mimik betont, ruhig und freundlich, anspornend
 - b. **Sprache (MS/FS (sehr gut, gut, nicht so gut)):** im MS-Niveau
 - c. **Umgangsform (freundlich, integrativ, offen, geduldig,...):** freundlich, geduldig, motivierend, lobend
 - d. **Korrekturverhalten:**
 1. **Aufforderungen zur Selbstkorrektur:**
 - **verbale Aufforderungen: z.B.** wenn nötig war, indirekt geholfen, „was haben wir gelernt? Und Weise noch einmal auf die Regel im Buch S.15
 - **nonverbale Aufforderungen: z.B.** Mit meiner Mimik, Gestik auf Fehler aufmerksam gemacht
 2. **Lehrerkorrekturen:**
 - **indirekt (im Rahmen seiner Antwort/Frage):** habe indirekt korrigiert ohne Thema daraus zu machen
12. **Lernerverhalten:** motiviert, aktiv, kooperativ, gut gelaunt, etw. laut beim Dialog üben und am Computerspiel
13. **Hat Ihnen der Unterricht gefallen? Was gefiel Ihnen? Was fanden Sie nicht so gut?** Ja, das Feedback, die Grammatikbewusstmachung, von leicht zu schwer, realitätsnah, MA wurde geübt, etwas zu viel. Lehrer war etwas gestresst, alles zu schaffen
14. **Was würden Sie anders machen?** Es war etwas Zeitknapp, hab alles gemacht, aber etwas stressig. Habe im Plenum kontrolliert zum Zeit sparen

Lektion 1 - Wie waren die Ferien?



4. Marie-Christine denkt an ihre Ferien auf Paros.
Sie liest in ihrem Tagebuch.

Sonntag, 6. August
Am Nachmittag waren wir alle bei Onkel Tassos.
Carmen und ich haben mit seinem Esel gespielt. Er
heißt Mendos, süß!!! Andreas hat uns immer Fotos
gemacht und uns genervt. Bei Onkel Tassos hat auch
eine Familie aus München gewohnt. Herr und Frau
Rosenberger, Petra und Max. Max ist sehr nett! ♥

Dienstag, 8. August
Gestern Abend haben wir am Strand gezeltet.
Wir haben ein Feuer gemacht. Ich habe Gitarre gespielt
und alle haben getanzt und gelacht. Max war auch
da. Wir haben viel geredet. (nicht über die Schule!)
Es war so romantisch!



Ali bekommt eine Postkarte von Carmen aus Spanien.


Lieber Ali! Wie geht's?
Mein Sommer auf Paros war
fantastisch. Wir waren
jeden Tag am Strand. Ich
habe sogar surfen gelernt!
Wir haben aber nicht nur
gefaulenz, wir haben alle
auch ein bisschen gearbeitet.
Andreas hat den Stall sauber
gemacht. Maria-Christine
und ich haben die Ziegen
gefüttert. Ich liebe Paros!
Schreib mal!
Deine
Tchüs Carmen



Richtig oder falsch?

- | | r | f |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 1. Andreas hat den Esel genervt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Carmen war auch bei Onkel Tassos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Alle haben gelacht, weil Maria-Christine
Gitarre gespielt hat. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Max hat nur über die Schule geredet. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Carmen hat auf Paros auch gearbeitet. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Andreas hat die Tiere gefüttert. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Aufgabe 4 (das ist die Seite 14)



Lektion 1

5. Μιλάμε για το παρελθόν (ομαλά ρήματα)
Finde ähnliche Sätze in den Texten und schreib 5 Beispiele in die Tabelle.

Carmen und ich	haben	mit dem Esel	gespielt



Andreas **macht** Fotos. (παρόν)
 Andreas **hat** wie immer Fotos **ge-macht**. (παρελθόν)

Αυτός ο χρόνος του παρελθόντος λέγεται Perfekt.
 Ο σχηματισμός γίνεται με το Hilfsverb (βοηθητικό
 ρήμα) που κλίνεται και το Partizip Perfekt
 (μετοχή παρακειμένου) που δεν κλίνεται και
 σχηματίζεται όπως το 3ο πρόσωπο του ενεστώτα
 με το πρόθεμα **ge-**.

Was ist richtig? Kreuze an!

- Σε ποια θέση βρίσκεται το Hilfsverb;
 α. στη 2η θέση β. στο τέλος της πρότασης
- Σε ποια θέση βρίσκεται το Partizip Perfekt;
 α. στη 2η θέση β. στο τέλος της πρότασης

6. Sieh noch mal Carmens Fotoalbum auf Seite 12.
 a. Erzähle! Was haben Carmen und die Alexious
 auf Paros gemacht?
 b. Und du, was hast du in den Ferien gemacht?



AB: 4., 5., 6., 7.
 S. 104 15
 105

Aufgabe 5

Lektion 1 - Wie waren die Ferien?

3. Διάλεξε μια από τις δυο ασκήσεις. Συμπλήρωσε war_ ή hatte_

Eleni erzählt:



Ich im August mit meiner Mutter
auf Mallorca.
Dort auch viele Deutsche, wir
..... viel Spaß.
Das Wetter schön und ich
..... den ganzen Tag im Wasser.

Andreas trifft seinen Schulfreund
Claudius nach den Ferien:



- Wo du in den Ferien?
- Ich bei meinen Großeltern auf
dem Bauernhof. Meine Eltern
keinen Urlaub.
- das nicht langweilig?
- Nein, ich viel Spaß.
Meine Großeltern sind wirklich nett.

4. Was macht Maria-Christine gern in den Ferien? Und was hat sie im Sommer auf Paros gemacht?

1. Ich tauche gern.
Ich habe auf Paros auch
2. Ich koche oft.
Ich habe auf Paros
3. Ich spiele gern Volleyball.
.....
4. Ich faulenze gern.
.....
5. Ich zelte gern am Strand.
.....

Lektion 1

5. Was haben Mitschüler von Andreas in den Ferien gemacht?
Hör zu und ergänze.


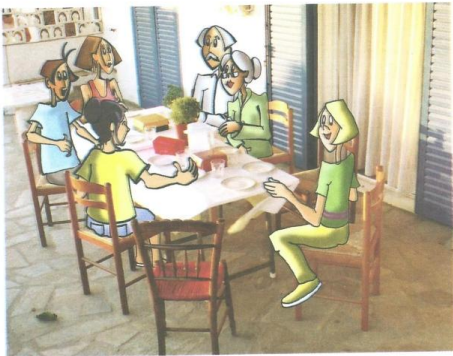
Anke, 13
Wir im Sommer Das war super. Wir zwei Wochen in der
Natur. Ich viel und mein Vater jeden Tag

Jörg, 14
Ich im Sommer auf einem Sportcamp. Ich viel Sport Am
liebsten wir Basketball Ich viel Spaß!

Timo, 16
Ich im Sommer zu Hause. Ich im Supermarkt Mit dem
Geld ich einen Computer

6. Χωριστείτε σε 3 ομάδες. Κόψτε τις κάρτες από τη σελίδα που σας μοίρασε ο
καθηγητής / η καθηγήτριά σας, ανακατέψτε τις και φτιάξτε 8 προτάσεις που να
στηρίζονται στο σενάριο της ιστορίας μας.

7. Maria-Christine erzählt Ali vom
Namenstag der Oma in Paros.
Schreib die Sätze.

1. Oma / Am 15. August / feiern / ihren Namenstag.
.....
2. kochen / deutsch und griechisch / Wir
.....
3. viele Gäste / Am Abend / sein / bei uns
.....
4. griechische Musik / Wir / hören / und / tanzen.
.....

105

Aufgabe 7

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.