

1. Theoretischer Teil

1.1 Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht und in DaF-Lehrwerken

Die Grammatik bildet einen Bereich, wo viele Lern- und Lehrschwierigkeiten auftreten. Aus diesem Grund sehen sich wohl viele DaF-Lehrende dazu veranlasst, einen Großteil ihres Unterrichts der Vermittlung von grammatischen Regeln zu widmen.

Die wissenschaftliche Diskussion dreht sich in diesem Zusammenhang um die wichtige Frage, ob grammatische Regeln überhaupt in DaF-Lehrwerken dargestellt und im Unterricht thematisiert werden sollten oder ob die Grammatik in Lehrwerken und in einem Unterricht, welche sich die erfolgreiche Kommunikation in der Fremdsprache zum Ziel setzen, nichts zu suchen habe.

Die Meinungen darüber gehen weit auseinander. Butzkamm liefert einen Überblick über das Meinungsspektrum in Bezug auf das „Wie viel“ der Grammatikvermittlung. Er unterscheidet zwischen vier Richtungen: „a) die ‚Kognitivisten‘, b) die ‚Minimalisten‘, c) die ‚Intuitivisten‘, d) die ‚Immersivisten‘“ (Butzkamm 1989: 155, zit. nach Mickel 2000: 78). Zu den „Kognitivisten“ zählt er die Lehrenden, die dem Grammatikunterricht „mehr oder weniger die Hälfte der Unterrichtszeit“ widmen. „Minimalisten“ sind laut Butzkamm Lehrende, die den Einsatz von grammatischen Erklärungen, Merkhilfen und Systematisierungen akzeptieren, aber für „eine lernorientierte Auswahl“ (ebd.) plädieren. Für ihn sind „Intuitivisten“ die Didaktiker, die „Grammatik sinnlos finden, weil der Transfer in den Sprachgebrauch nicht stattfinde (z. B. Krashen 1982)“ (ebd.), sich gleichzeitig jedoch für eine „Stufung und Ordnung des Sprachmaterials nach grammatischen Gesichtspunkten“ (ebd.)

aussprechen. Zu den „Immersivisten“ zählen nach Butzkamm die Vertreter der „reinen Immersion“ (ebd.), die die Meinung vertreten, dass Sprache nur durch das Sprechen erlernt werden kann. Sogar Übungen halten sie für überflüssig (vgl. Mickel 2000: 78f.).

Butzkamm selbst orientiert sich am natürlichen Spracherwerb, der ohne Grammatiktabellen und -übersichten verläuft, und plädiert dafür, dass die Grammatik im modernen DaF-Unterricht auf das Notwendigste beschränkt werden sollte, damit man auf diese Weise die notwendige Zeit für die natürliche Sprachverwendung gewinnen kann. (vgl. Butzkamm 1989: 234).

Aufgrund des breiten Meinungsspektrums unter den Wissenschaftlern haben sich verschiedene didaktisch-methodische Ansätze entwickelt, die dazu führten, dass die Vermittlung der Grammatik seit dem Beginn des DaF-Unterrichts verschiedene Phasen durchlief. Diese Entwicklung spiegelte sich in den DaF-Lehrwerken wider. In diesem Zusammenhang schreibt Krumm:

„Lehrwerke spiegeln in der Regel den jeweiligen Stand der fremdsprachendidaktischen Diskussion und sind insoweit Manifestationen der im Erscheinungszeitraum herrschenden methodischen Vorstellungen von Deutschunterricht.“ (Krumm 2010: 1216).

So gab es in den 1950er Jahren die Generation der grammatikorientierten Lehrwerke, die der *Grammatik-Übersetzungsmethode* zuzurechnen sind und in denen die Grammatik im Mittelpunkt des Unterrichts stand. Darauf folgte die *Direkte Methode*, bei der man die Abschaffung von Grammatik- und Übersetzungsunterricht forderte und für einen natürlichen Weg des Fremdsprachenlernens plädierte, etwa so, wie er bei Kindern erfolgt, die ihre Muttersprache lernen. So lag der Schwerpunkt hauptsächlich auf der Alltagssprache, welche durch Nachsprechen und Hörverstehen gelehrt wurde. Mit der Abwendung von der *Direkten Methode* und der Hinwendung zur *Audiolingualen/ Audiovisuellen*

Methode erschienen Lehrwerke, in denen die Grammatik zwar wieder einen Platz fand, jedoch nur induktiv vermittelt wurde. Mit dem Erscheinen der *Kommunikativen Methode* entstand eine Generation der kommunikativen und später der interkulturell ausgerichteten Lehrwerke, in denen die Grammatik in einen kommunikativen, handlungsorientierten Kontext eingebettet wird. Die Beherrschung ihrer Regeln ist nicht mehr Ziel oder gar Selbstzweck, sondern Grammatik spielt heute eine ergänzende Rolle, die neben Wortschatz, Phonetik und vielen anderen Aspekten des Fremdsprachenunterrichts eine erfolgreiche Kommunikation ermöglichen soll (vgl. Henrici 2001: 843ff.).

In diesem Zusammenhang meinen Huneke und Steinig, dass es einen „grammatikfreien Spracherwerb [...] gar nicht geben [kann]. Zu fragen ist lediglich, inwieweit (...) die metasprachliche, bewusst machende grammatische Beschreibung und ihre Didaktisierung eine Lernhilfe sein kann.“ (Huneke/ Steinig 2010: 176). Sie halten die Grammatikvermittlung für einen Weg, der die Lernenden dabei unterstützt, „ihre subjektiven Grammatiken den Gegebenheiten in der Zielsprache anzunähern“ (ebd.).

Auch Chudak vertritt die Meinung, dass nicht das Beherrschene der Grammatik das Hauptziel des DaF-Unterrichts sein sollte, sondern „die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz“ (Chudak 2008: 128f.) bei den Lernenden. Vom völligen Verzicht auf die Arbeit an Grammatikkenntnissen rät er ab, da „der Mangel an entsprechendem Wissen die Kommunikation stören kann“ (ebd.). Chudak hält sowohl das Erlernen von Wortschatz als auch von Grammatik für notwendig, um „sich in einer Fremdsprache verständigen (...), richtige Sätze bilden, verstehen und miteinander verknüpfen zu können.“ (ebd.).

Götze ist ebenso der Ansicht, dass Grammatik nicht aus dem DaF-Unterricht zu verbannen sei, wobei sie jedoch weder Ziel noch Selbstzweck sein darf (vgl. Götze 1993: 4). Für ihn spielt Grammatik eine

„dienende Rolle: sie soll Kommunikation im umfassenden Sinne ermöglichen“ (ebd.).

Im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR)* wird ebenfalls auf die Beherrschung grammatischer Strukturen Wert gelegt: Die grammatische Kompetenz steht gleichwertig neben der lexikalischen, der semantischen und der phonologischen Kompetenz (vgl. Trim u. a. 2001: 110). Grammatische Kompetenz wird definiert als „Kenntnis der grammatischen Mittel einer Sprache und die Fähigkeit, diese zu verwenden“ (ebd.: 113). Um das Niveau A1 zu erreichen, muss man bereits „eine begrenzte Beherrschung von einigen wenigen einfachen grammatischen Strukturen und Satzmustern“ zeigen (ebd.: 38).

Gross betrachtet Grammatikarbeit nicht als „Alternative zum kommunikativen Fremdsprachenunterricht, sondern Komplement. Sie soll integrativ sein.“ (Gross/ Fischer 1990: 7). Er sieht die Gefahr, dass DaF-Unterricht ohne Grammatikarbeit auf ein „kommunikativ unzureichendes ,Pidgin-Deutsch“ zusteuert (vgl. ebd.).

Mickel setzt sich ebenfalls für die Beschäftigung mit Grammatik im Fremdsprachenunterricht ein, wobei sie betont, dass das Ziel nicht ihre fehlerfreie Anwendung sein sollte, sondern die unbewusste richtige Anwendung von grammatischen Regularitäten in der Kommunikation. Um dieses Ziel zu erreichen, muss nach Mickel die Grammatik „integriert (...), also in Kommunikationsaufgaben eingebunden werden“ (Mickel 2000: 97).

Krashen versteht das Erlernen einer Sprache („language acquisition“) als einen unbewusst ablaufenden Prozess, den er für wichtiger hält als das bewusste Regellernen der Sprache („language learning“). Er betont in seiner Erwerbstheorie zwar, dass die „message“, d. h. das, was man mitteilen möchte, wichtiger als die Form sei:

„We acquire in only one way: by obtaining comprehensible input, by

listening to or reading language we understand, where the focus is on the message and not on the form.” (Krashen 1981: 8, zit. nach Kieweg: 32f.).

Dennoch schließt er bei der Beschreibung seines Monitormodells das bewusste Lernen („conscious learning“) nicht aus. Der Spracherwerb funktioniert erst durch das Zusammenspiel beider Spracherwerbsprozesse: „language acquisition“ und „language learning“. Durch das Beherrschen von Formen und Regeln tritt der Kontrollmechanismus („monitor“) in Funktion, was vor oder während der sprachlichen Äußerung stattfinden kann oder als „self-correction device“ danach (vgl. ebd.).

Appel warnt vor Lehrwerken, die „unter dem Primat der grammatischen Progression geschrieben worden sind.“ (Appel u. a. 1983: 134). Die darin enthaltenen Personen seien „Marionetten, die dauernd die anstehende Grammatikstruktur im Munde führen“ (ebd.). Durch den Fokus auf die grammatische Progression wird „oft eine völlig unnatürliche Sprache in einer künstlichen, unglaublich-würdigen Situation erzeugt“ (Piepho 1974: 101f., zit. nach Appel u. a. 1983: 134).

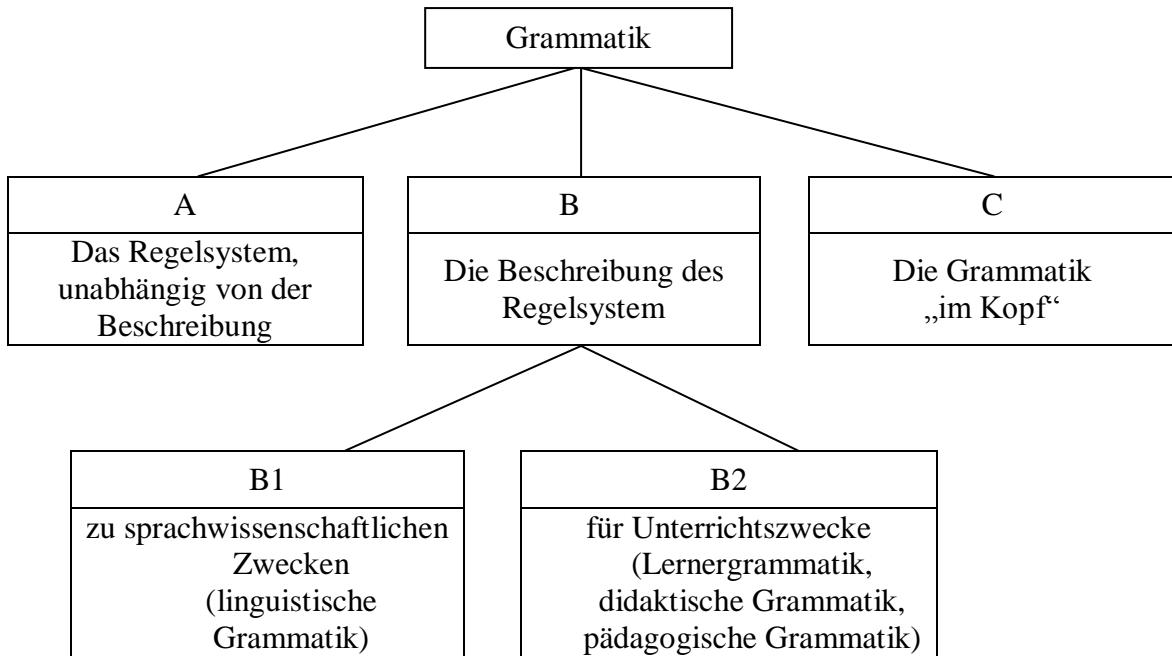
Die Verfasser des *Mannheimer Gutachtens* betonen, dass „ein ausschließlich oder vorwiegend grammatisierend aufgebautes Lehrwerk nicht in der Lage ist, eine ausreichende Schulung produktiver Sprachfähigkeiten und eine Hinführung zur aktuellen Sprachverwendung zu gewährleisten.“ (Engel u. a. 1977: 23).

Insgesamt ist also festzustellen, dass es von Vorteil ist, grammatische Regeln im DaF-Unterricht und in DaF-Lehrwerken bewusst zu präsentieren, wobei man nicht aus dem Auge verlieren sollte, dass Fremdsprachenunterricht in erster Linie das Ziel verfolgt, eine erfolgreiche Kommunikation in der Fremdsprache zu ermöglichen und

dementsprechend auch möglichst kommunikativ gestaltet werden sollte.

1.1.1 Grammatikvermittlung: Begriffsklärung

An dieser Stelle ist es sinnvoll, sich Helbigs (1995: 12, vgl. Rall 2001: 882 und Götze 2001: 1070) Unterscheidung zwischen *Grammatik A*, *Grammatik B* und *Grammatik C* vor Augen zu führen, da sie sehr umfassend ist und sich im wissenschaftlichen Diskurs durchsetzen konnte. Unter *Grammatik A* versteht Helbig das der Sprache innewohnende Regelsystem (unabhängig von ihrer Beschreibung), unter *Grammatik B* die Beschreibung des der Sprache innewohnenden Regelsystems durch die Linguistik, welche er in *B1 (linguistische Grammatik)* und *B2 (didaktische bzw. pädagogische Grammatik* oder auch *Lernergrammatik*) unterteilt, und unter *Grammatik C* das durch den Sprecher verinnerlichte Regelsystem, auf dessen Basis er die Sprache beherrscht. Die *Grammatik C* wird in der Fachliteratur auch mit den Begriffen *subjektive Grammatik* oder *Interimssprache* bezeichnet. Für den Fremdsprachenunterricht gilt: Die *Grammatik A* ist das Ziel, dem sich die Lernenden mit Hilfe ihrer *Grammatik C* zu nähern versuchen, während sie die *Grammatik B2* als Hilfsmittel einsetzen. Funk und Koenig stellen die Unterscheidung von Helbig in Form folgender Grafik dar:



(Funk/ Koenig 1991: 13)

Schmidt unterscheidet ebenfalls zwischen der *Linguistischen Grammatik* und der *Lerner-Grammatik* und präsentiert den Unterschied in folgender Übersicht:

Linguistische Grammatik	Lerner-Grammatik
<i>Totalität</i> (Ausnahmen von der „Regel“ besonders wichtig)	<i>Auswahl</i>
<i>Abstraktheit</i> (der Beschreibung/ Darstellung)	<i>Konkretheit/ Anschaulichkeit</i> (der Abbildung/ Darstellung)
<i>Kürze</i> (der Darstellung)	<i>Ausführlichkeit</i> (der Darstellung der als wichtig erkannten Elemente)
<i>Keine lernpsychologischen Vorgaben/ Rücksichten</i>	<i>Lernpsychologische Kategorien:</i> Verstehbarkeit Behaltbarkeit Anwendbarkeit

Wesentliche Unterschiede zwischen einer Linguistischen Grammatik und einer Lerner-Grammatik

(Schmidt 1990: 154, zit. nach Koeppel 2010: 181)

Henrici bezieht sich auf Helbigs Begriffserklärung, indem er die

linguistische und die *didaktische* Grammatik wie folgt definiert: Eine *linguistische Grammatik* ist „eine möglichst vollständige und explizite Abbildung der Grammatik A durch den Linguisten“ (Henrici 1986: 221). Die *didaktische Grammatik* hingegen ist „eine didaktisch-methodische Umformung und Adaption der Grammatik B1, eine Auswahl aus der Grammatik B1, wie sie in den direkten Lehrmaterialien enthalten ist“ (ebd.).

Nach Funk und Koenig kann man die Begriffe *didaktische Grammatik*, *pädagogische Grammatik* und *Lernergrammatik* synonym verwenden (vgl. Funk/ Koenig 2011: 13). Hierbei handelt es sich um eine Grammatikdarstellung, die eine Hilfe, jedoch nicht Zweck des Fremdsprachenunterrichts ist und pädagogische Fragen berücksichtigt. Im Gegensatz zur *linguistischen Grammatik* strebt sie keine Vollständigkeit an und verwendet bei ihrer Präsentation außerlinguistische Mittel (vgl. ebd.).

Roche verwendet für die „für Lehrwerke aufgearbeitete Form von Grammatik“ den Begriff *Lehrbuchgrammatik* (Roche 2005: 173).

Nach Krumm stehen in einer *didaktischen Grammatik* ein Ausschnitt aus der Sprache und die Form seiner Gestaltung im Vordergrund der Darstellung (vgl. Krumm 1979: 83). *Didaktische Grammatiken* können sowohl als Begleitbücher für bestimmte Niveaustufen konzipiert werden als auch in einem Lehrwerk in Form einer Grammatikübersicht integriert sein. In den im Rahmen der vorliegenden Arbeit untersuchten Lehrwerken wird die Grammatik sowohl im Lehrstoff integriert dargestellt, als auch in Grammatikübersichten zusammengefasst.

Für meine Arbeit übernehme ich die Definition der *didaktischen Grammatik* von Krumm:

„Die Didaktische Grammatik (DG) versteht sich in der Regel als jene Form der Grammatik, die beschreibt, welcher Ausschnitt aus einer Sprache gelernt werden soll, und die darüber hinaus Hinweise gibt, wie

sich dieser Lernprozeß günstig vollziehen könne bzw. wie er sinnvoll durch Lehren gesteuert werden könne.“ (Krumm 1979: 83).

Im Rahmen dieser Arbeit soll die Vermittlung der *Grammatik B2* in zwei modernen Lehrwerken untersucht werden.

1.1.2 Grammatikvermittlung: Klassifikation

Die Art und Weise der Darstellung grammatischer Regeln variiert von einem Lehrwerk zum anderen. Manche Lehrwerkautoren verwenden viel Platz für die Darstellung von Grammatik, andere bevorzugen lediglich eine Beispieltabelle oder verzichten komplett auf die Thematisierung von grammatischen Regeln. Die meisten modernen DaF-Lehrwerke orientieren sich jedoch am *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* und betrachten somit die Grammatik als einen Teil der Fremdsprache, den es zu erlernen gilt, um eine erfolgreiche Kommunikation in der Fremdsprache zu ermöglichen. Bei der Darstellung grammatischer Regeln in DaF-Lehrwerken muss berücksichtigt werden, dass man die sprachlichen Regularitäten nicht einfach aus einer *Linguistischen Grammatik* übernehmen darf, sondern sie für Lernzwecke aufarbeiten muss (vgl. Heyd 1991: 164). Für die Darstellung grammatischer Regeln gibt es verschiedene Vorgehensweisen, die im Folgenden thematisiert werden.

1.1.2.1 Grammatikvermittlung: explizit vs. implizit

Eine wichtige Frage, um die es in der wissenschaftlichen Diskussion geht, lautet: Sollte die Vermittlung der Grammatik in DaF-Lehrwerken und im DaF-Unterricht eher explizit oder eher implizit verlaufen? Die Meinungen darüber gehen weit auseinander. Die Vertreter der grammatischen Orientierung der Übersetzungsmethode waren der Ansicht, dass eine Fremdsprache ohne ihre Grammatik nicht zu erlernen sei. Im Gegensatz dazu vertraten die Anhänger der audio-lingualen bzw. audio-visuellen Methode die

Meinung, dass die Grammatik keinen Platz im Fremdsprachenunterricht hat. Götze hält beide Einstellungen für irreführend, da sie von falschen Grundannahmen ausgehen. Im Fremdsprachenunterricht gehe es nicht darum, Linguistik zu erlernen, sondern sprachliche Fertigkeiten zu erwerben, für welche unter anderem die Beherrschung grammatischer Regeln notwendig ist (vgl. Götze 1998: 67).

Bei der Entscheidung für die explizite oder die implizite Grammatikvermittlung spielt u. a. das Alter der Lernenden eine entscheidende Rolle. Nach Götze wird das formale Regellernen von Jugendlichen und Erwachsenen besser geleistet. Sie erlernen die Grammatik schneller, weil sie bereits das System der Erstsprache bzw. anderer Fremdsprachen im Gehirn gespeichert haben und die Regularitäten der neuen Fremdsprache daran anknüpfen können (vgl. Götze 1993: 9). Auch Weydt ist der Meinung, dass Lernende von der Pubertät an mehr kognitive Unterstützung und Grammatikerklärungen benötigen, da um die Pubertät herum eine Veränderung der angewandten Lernstrategien stattfindet (vgl. Weydt 1993: 123f.). Karagiannakis fordert ebenfalls bewusst machende Verfahren für Lernende ab dem Alter von etwa 14 Jahren, da dadurch bessere Lernerfolge erreicht werden können (vgl. Karagiannakis 2007: 17). Auch Krumm befürwortet den kognitiven Fremdsprachenerwerb bei jugendlichen und erwachsenen Lernenden (vgl. Krumm 1979: 85). Die Verfasser des *Mannheimer Gutachtens* vertreten ebenso die Meinung, dass „Erwachsene eher zu kognitivem Lernen neigen, daß bei ihnen Beschränkung auf pattern-drill und andere Merkmale rein audiovisuellen Unterrichts Zeitverschwendungen bedeuten würde.“ (Engel u. a. 1979: 19). Sie weisen außerdem darauf hin, dass die Entscheidung für eine kognitive Grammatikvermittlung ebenso von der Vorbildung der Lernenden basieren sollte: „Wer schon Grammatikunterricht - in der Muttersprache oder in einer anderen

Fremdsprache - genossen hat, wird mit kognitiven Verfahren leichter zurechtkommen als einer, der (...), noch nie mit dem Lernbereich ‚Reflexion über Sprache‘ in Berührung gekommen ist.“ (vgl. ebd.).

Der kognitive Grammatikerwerb dient nach Rall „zweierlei Zielen: Einerseits sind Erklärungen dazu da, den Lernenden eine Orientierung in dem fremden Element zu ermöglichen; andererseits bieten sie Rezepte an, nach denen Äußerungen gebildet, überprüft und korrigiert werden können“ (Rall 2001: 884).

Es muss jedoch beachtet werden, dass für weniger begabte Lernende automatisierende Verfahren sinnvoller als bewusst machende Verfahren sind.

Butzkamm (1989: 255), Rall (2001: 884) und Piepho (1988: 64f.) sind sich darin einig, dass die Vermittlung expliziten Sprachwissens minimalisiert werden sollte, was jedoch nicht den völligen Verzicht auf grammatische Regeln bedeutet. Rall rät, dass die grammatischen Regeln „einfach und kurz, anschaulich und übersichtlich“ dargestellt werden sollten (Rall 2001: 884). Sie weist außerdem darauf hin, dass die zu erlernenden grammatischen Regeln einen möglichst weiten Anwendungsbereich haben sollten, „damit sie den Lernweg wirklich abkürzen. Wo die Regeln länger sind als die Liste der Anwendungsmöglichkeiten, und die Erklärung komplizierter als die Schwierigkeit selbst, ist das implizite Einüben sinnvoller.“ (ebd.).

Fandrych weist auf die folgenden Formen der Sprachaufmerksamkeitssteuerung (*language awareness*) hin: signalgrammatische und visuelle Aufbereitung von Sprachmaterial (*input enhancement*), Produktionsorientierung (*pushed output*), Rückmeldungen verschiedener Art zu Lerneräußerungen, mit dem Ziel, den Lernenden den Unterschied zwischen ihren eigenen Strukturen und der zielsprachlichen Struktur deutlich zu machen (*noticing the gap*), kooperative Erarbeitung

von Aufgaben und kooperative Revisionen von Aufgabenbearbeitungen (vgl. ebd.: 1014).

1.1.2.2 Grammatikvermittlung: induktiv vs. deduktiv

Im Allgemeinen wird in der Fachliteratur zwischen dem induktiven und dem deduktiven Vermittlungsverfahren unterschieden. Das induktive Vorgehen hat den Vorteil, dass die Lernenden grammatische Strukturen unbewusst speichern, da sie in kommunikative Situationen eingebettet sind. Der Vorteil des deduktiven Verfahrens liegt darin, dass die grammatische Struktur bewusst vermittelt wird, was vor allem bei erwachsenen Lernenden sinnvoll ist (vgl. Abschnitt 1.1.2.1 dieser Arbeit). Heyd unterscheidet zwischen dem induktiven, dem analytisch-deduktiven und dem deduktiven Verfahren (vgl. Heyd 1991: 167). Das induktive und das analytisch-deduktive Verfahren gehen von konkreten Beispielen aus, anhand derer der Lernende selbstständig die grammatische Regel erschließt und dann mit Hilfe des Lehrenden in Form von Merksätzen, Tabellen oder graphischen Darstellungen festhält. Daran schließt sich die Automatisierung der neuen Sprachregel an. Die Automatisierung erfolgt durch Übungen, deren Schwierigkeitsgrad Schritt für Schritt gesteigert wird, bis die neue grammatische Struktur so gut gefestigt ist, dass der Lernende nicht mehr über die Struktur nachdenken muss, sondern sich auf den Inhalt seiner Aussage konzentrieren kann. Es gibt Lernende, die dieses entdeckende Lernen nicht gewohnt sind, meistens stellen sie aber schnell fest, dass man sich dadurch die neuen Strukturen besser merken kann, weil man sie sich selbst erarbeitet hat. Der induktive Weg unterscheidet sich nach Heyd vom analytisch-deduktiven darin, dass zwischen dem Schritt der Veranschaulichung und dem der Bewusstmachung der neuen grammatischen Struktur eine Phase der Erstfestigung der neuen Struktur ohne Kenntnis der Regel tritt. Das Ziel

dieser Phase ist die Gewöhnung an die neue sprachliche Regel vor der Bewusstmachung, um das Verstehen zu erleichtern. Beim deduktiven Verfahren hingegen geht man den umgekehrten Weg: Man geht von einer grammatischen Regel aus, die anschließend durch Beispielsätze veranschaulicht wird. Darauf folgt die Einübung der grammatischen Struktur (vgl. ebd.).

Bezüglich der Verbreitung des deduktiven und des induktiven Verfahrens meint Kieweg, dass „nach wie vor die sehr verallgemeinernde Auffassung [herrscht], daß der ‚deductive approach‘ besser für eine logische und sichere Erkenntnisgewinnung geeignet sei, da hier die Kognitivierung der Anwendung vorangestellt wird. Der ‚inductive approach‘ hingegen, bei dem der Lernende die grammatische Regelhaftigkeit selbst entdeckt, wirkt sich nachhaltiger auf die Behaltens- und Transferleistung aus.“ (Kieweg 1985: 64f.).

Kieweg schlägt vor, das induktive Verfahren dann anzuwenden, wenn

- die grammatische Regel der Fremdsprache der Regel der Muttersprache ähnlich, aber leichter als die der Muttersprache ist;
- die grammatische Regel der Fremdsprache verschieden, aber leichter als die der Muttersprache ist;
- die grammatische Regel der Fremdsprache verschieden und von gleicher Komplexität wie die der Muttersprache ist (vgl. ebd.: 66).

Das deduktive Verfahren sollte laut Kieweg dann verwendet werden, wenn die grammatische Regel der Fremdsprache verschieden von der Regel der Muttersprache und von größerer Komplexität als die der Muttersprache ist (vgl. ebd.).

Funk und Koenig (1991) empfehlen die induktive Grammatikarbeit. Diese sollte in drei Schritten verlaufen: „Sammeln → Ordnen → Systematisieren“. Zunächst sammeln die Lernenden genügend Beispiele für die zu erarbeitende grammatische Struktur. Dabei kann auf einen Text

Bezug genommen werden, der genügend Beispiele enthalten muss. Danach ordnen die Lernenden die Beispiele, z. B. nach Fällen gleicher syntaktischer Struktur. Schließlich werden die Beispiele in Form einer Regel systematisiert (vgl. Storch 2009: 187).

1.1.2.3 Grammatikvermittlung durch Visualisierung

Je schwieriger eine grammatische Regel ist, desto sinnvoller ist es, sie zu visualisieren. Bei der Visualisierung von grammatischen Regeln verwendet man verschiedene Formen, Farben, visuelle Metaphern und Ähnliches, um sie den Lernenden leichter verständlich zu machen. Die Visualisierung ist ein Teil der Signalgrammatik und die Grundidee dafür basiert auf Erkenntnissen der Hirnforschung, denn eine „Regel, die man nicht nur analytisch und abstrakt, das heißt ‚linkshemisphärisch‘ nachvollzieht, sondern zusätzlich mit konkreten Bildern, Situierungen und Emotionen in Verbindung bringt und damit gleichzeitig ‚rechtshemisphärisch‘ erfaßt, wird leichter verstanden.“ (Brill 2005: 274). Auch Thurmair betont, dass man besonders im Hinblick auf verschiedene Lernertypen „ein großes Gewicht auf die Frage der Visualisierung“ legen sollte (Thurmair 1997: 40, zit. nach Brill 2005: 274).

Die Visualisierung grammatischer Regularitäten kann beispielsweise durch den Einsatz von verschiedenen Schriftgrößen, Schriftarten, Farben, Bildern, Zeichnungen, abstrakten oder konkreten Symbolen, Umrahmungen, Kursivschreibung, Unterstreichung, Fettdruck oder Bildmetaphern (wie z. B. die Veranschaulichung der Satzklammer durch eine Schraubenzwinge) erfolgen. Dabei muss man als Lehrbuchautoren beachten, dass Farben und Symbole, die einmal benutzt und mit einer bestimmten Information verknüpft wurden, konsequent eingehalten werden (z. B. die Farbe *blau* für den Artikel *der*, die Farbe *rot* für den Artikel *die*, die Farbe *grün* für den Artikel *das*). In diesem

Zusammenhang muss allerdings vor der verwirrenden Wirkung gewarnt werden, falls man zu viele, zu komplizierte oder zu abstrakte Visualisierungsformen verwendet. Damit die Visualisierung zu positiven Ergebnissen führt, muss beachtet werden, dass keine neuen, abstrakten Systeme zur Erklärung von grammatischen Strukturen eingeführt, sondern möglichst anschauliche Bilder und eindeutige Symbole verwendet werden (vgl. Funk/ Koenig 1990: 163).

1.1.2.4 Grammatikprogression

Äußerst wichtig für die erfolgreiche Vermittlung einer Fremdsprache ist eine gut durchdachte Progression. Bei der Grammatikprogression unterscheidet man zwischen einer steilen, einer linearen und einer flachen Progression. Wird in einem Lehrwerk innerhalb eines bestimmten Zeitraums sehr viel neues Material eingeführt, spricht man von einer steilen Progression. Werden die neu einzuführenden Strukturen über einen längeren Zeitraum gestreckt, enthält das Lehrwerk eine flache Progression. (vgl. Rösler 2012: 44) Sowohl eine zu steile als auch eine zu flache Progression können von Nachteil sein: „Eine steile Progression verschreckt vielleicht manche Lernende, eine flache unterfordert andere.“ (ebd.). Ideal ist eine relativ lineare Progression.

Pienemann (1984; 1987; 1989) betont in seiner „Teachability Hypothesis“ ebenfalls die Wichtigkeit einer logisch strukturierten Progression (vgl. Diehl u. a. 2000: 375). Er meint, dass man im Grammatikunterricht nur die Formen und Strukturen behandeln sollte, für die die Lernenden die nötigen erwerbsmäßigen Voraussetzungen mitbringen:

„The Teachability Hypothesis [...] maintains that the influence of teaching is restricted to the learning of items for which the learner is ‚ready‘. This claim has at least one important consequence for teaching, namely, that teaching can only promote acquisition by presenting what is learnable at a given point of time. To put this another way, items in a syllabus need to be taught in the order in which they are learnable. (Pienemann 1989: 63).“
(zit. nach Diehl u. a. 2000: 375).