



Ain-Schams-Universität  
Pädagogische Fakultät  
EZ-DAAF

UNIVERSITÄT LEIPZIG

Universität Leipzig  
Philologische Fakultät  
Herder-Institut

**Die explizite versus implizite Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht in  
Ägypten**

**Masterarbeit im Fachgebiet Methodik/Didaktik im Fach Deutsch als  
Fremdsprache**

**Vorgelegt von**

**Heba Ramadan Abdelhamid Mostafa**

**betreut von**

**Prof. Dr. Amal Abdallah**  
**Ain-Schams-Universität**

**Dr. Ramona Bitter -Karas**  
**Leipzig Universität**

**Dr. Heba Kinawi**

**Ain-Schams-Universität**

**Kairo - 2018**

## Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung .....</b>	<b>1</b>
1.1 Gegenstand der Forschung.....	1
1.2 Erkenntnisleitende Fragestellungen .....	2
1.3 Forschungsstand .....	2
1.4 Methodische Fundierung .....	5
1.5 Vorgehensweise und Aufbau der Arbeit.....	5
<b>2. Grammatik: Begrifflichkeit und Stellenwert im DaF-Unterricht.....</b>	<b>7</b>
2.1 Zum Begriff „Grammatik“ .....	7
2.1.1 Interne vs. externe Grammatik .....	7
2.1.2 Linguistische vs. didaktische Grammatik .....	7
2.1.3 Deskriptive vs. präskriptive Grammatik .....	8
2.2 Zur Bedeutung vom Grammatikunterricht.....	8
2.3 Stellenwert der Grammatik in den verschiedenen Methoden .....	10
<b>3. Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht .....</b>	<b>12</b>
3.1 Lerntheoretische Grundlagen der Prozessorientierung des Fremdsprachenunterrichts .....	12
3.1.1 Kognitive Lerntheorien .....	12
3.1.2 Konstruktivistische Lerntheorien .....	15
3.2 Zur Funktion sprachbezogener Kognitivierung im Fremdsprachenunterricht .....	15
3.2.1 Explizites versus implizites Wissen .....	16
3.2.2 Interface- und Non-Interface-Position.....	16
3.2.3 Deklaratives versus prozedurales Wissen .....	20
3.3 Induktive versus deduktive Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht .....	21
<b>4. Individuelle Lernvariablen als Entscheidungsfaktor zur Anwendung expliziter bzw. impliziter Grammatikvermittlung .....</b>	<b>22</b>
4.1 Kognitive Lernstile .....	22
4.1.1 Umfeldabhängigkeit vs. Umfeldunabhängigkeit.....	22
4.1.2 Analytischer vs. globaler Stil.....	23
4.1.3 Ambiguitätstoleranz vs. Ambiguitätsintoleranz .....	23
4.2 Präferenz eines Wahrnehmungskanals .....	23
4.2.1 Visuelle Lerntypen .....	23
4.2.2 Auditive Lerntypen .....	23
4.2.3 Kinästhetisch.....	23
4.3 Intelligenz .....	23
4.4 Sprachlerneignung .....	24

4.5 Motivation und Attitüden.....	24
4.6 Alter .....	24
<b>5. Forschungsinstrumente zur Lehrendenbefragung.....</b>	<b>26</b>
5.1 Zur Methode der Datenerhebung mittels Fragebogen.....	26
5.1.1 Fragebogenkonstruktion.....	27
5.1.2 Durchführung .....	28
5.1.3 Auswertungsmethode .....	28
5.2 Zur Methode des qualitativen Interviews .....	36
5.3 Formen des Interviews.....	37
5.3.1 Vom wenig strukturierten zum stark strukturierten Interview .....	37
5.3.2 Interviewverhalten: weich, hart, neutral.....	37
5.4 Leitfadenkonstruktion .....	38
5.4.1 Aufbau des Leitfadens.....	38
5.4.2 Inhaltliche Überlegungen .....	38
5.5 Durchführung.....	39
5.6 Auswahl der Stichprobe.....	39
5.7 Auswertung.....	40
5.7.1 Stichprobenbeschreibung .....	40
5.7.2 Analyse in neun Stufen .....	40
5.7.3 Forschungsfrage 1: Einfluss eigener Lernerfahrungen auf den Unterricht .....	46
5.7.4 Forschungsfrage II: Grammatikvermittlung im Unterricht .....	48
5.7.5 Forschungsfrage III: Persönliche Einstellungen zur Grammatikvermittlung.....	53
5.8 Ergebnisse der Arbeit.....	54
5.8.1 Der Einfluss der Lernendenanzahl auf die Art der Grammatikvermittlung .....	54
5.8. 2 Der Einfluss der Zeit auf die Art der Grammatikvermittlung .....	55
5.8.3 Der Einfluss der vorherigen Erfahrungen der Lehrkräfte auf die Art und Weise der Grammatikvermittlung.....	55
<b>6. Fazit .....</b>	<b>57</b>
<b>7. Literatur .....</b>	<b>60</b>
<b>8. Anhang .....</b>	<b>67</b>

## **1. Einleitung**

Die Wichtigkeit der Grammatikvermittlung im Unterricht, dessen Ziel ist, die Sprachkompetenz zu fördern, wird oft in den Forschungen diskutiert. Auf der einen Seite wollen manche Lehrer ihren Unterricht kommunikativ gestalten. Auf der anderen Seite sind die Lernenden an die traditionellen Methoden des Fremdsprachenunterrichts gewöhnt. Was können die Lehrer in dieser Situation tun? Die Lehrende sollten damit rechnen, dass ihre Lernenden andere Konzepte vom Lernen einer Fremdsprache haben können (vgl. Fischer 2007: 1f.).

Die Rolle der Grammatik beim Erlernen einer Sprache kann nicht geleugnet werden. Jede Sprache hat ihre eigene Grammatik bzw. die eigenen Regeln. Die Kommunikation funktioniert durch das Aneinanderreihen von Wörtern nach bestimmten Regeln. Ob diese Regeln bewusst oder unbewusst vermittelt werden sollen, ist noch umstritten. Das hängt stark von dem Zusammenhang zwischen Erstspracherwerb und Fremdspracherwerb ab. Anhänger der expliziten Grammatikvermittlung sind der Ansicht, dass für den Fremdspracherwerb die Regeln bewusst erklärt werden sollen, damit die Lernenden richtige Sätze aufbauen können. Dazu halten sie die kognitive Auseinandersetzung mit den Regeln für eine Effektivierung und Beschleunigung des Fremdsprachenunterrichts (vgl. Jakobi 2011:1f.).

Bei der Grammatikvermittlung ist wichtig zu überlegen, welche Art von Wissen die Lehrer aufbauen wollen. Die Lehrende sollen sich Gedanken darüber machen, ob ihre Lernenden die sprachlichen Strukturen bewusst oder unbewusst erlernen (vgl. Rathausky 2010: 81).

Bis jetzt können sowohl die theoretischen Untersuchungen als auch die empirischen Forschungen keine zufriedenstellende Antwort auf die Frage geben, welchen Einfluss der Grammatikunterricht auf den Spracherwerb hat. Das hängt eng mit jedem einzelnen Lernenden als Individuum zusammen. Jeder lernt auf unterschiedliche Weise, die durch biologische Faktoren, Lernstile und andere Faktoren geprägt ist (vgl. Jakobi 2011:1f.).

Die Argumente für oder gegen explizite Grammatikvermittlung werden im Hinblick auf „interface und non-interface“- Position diskutiert.

### **1.1 Gegenstand der Forschung**

Gegenstand des hier vorgestellten Forschungsvorhabens ist die Art der Grammatikvermittlung von Deutsch als Fremdsprache. Das kommt darauf an, welche Erfahrungen die Lehrer selbst beim Erlernen einer Fremdsprache gemacht haben und welche Kenntnisse sie überhaupt durch

ihr Studium gesammelt haben. Diese Untersuchung zielt darauf ab, die Situation in Ägypten bei der Grammatikvermittlung an den verschiedenen Institutionen zu erforschen. Dabei ist herauszufinden, welchen fachlichen und pädagogischen Hintergrund die ägyptischen Lehrkräfte haben. Untersuchungen hierzu gibt es jedoch kaum.

## **1.2 Erkenntnisleitende Fragestellungen**

1. Bevorzugen die Lehrkräfte explizite oder implizite Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht in Ägypten?
2. Warum bevorzugen die Lehrer eine bestimmte Vorgehensweise bei der Grammatikvermittlung?

## **1.3 Forschungsstand**

Bei den ägyptischen Lernenden spielt das Phänomen des mechanischen Auswendiglernens beim Fremdsprachenlernen eine entscheidende Rolle. Die ägyptischen Lernenden wurden nach der Einschätzung ihrer eigenen Erfahrung im Fremdsprachenunterricht gefragt. Als Antwort gaben die Lernenden, dass sie zufrieden mit dem Unterricht sind, weil der Lehrer in der Schule die Grammatik gut erklärt hat und am Ende des Schuljahres die grammatischen Phänomene in einer tabellarischen Form zusammengestellt hat. Aus dieser Antwort kann ersehen werden, dass die SchülerInnen mit den Grammatikregeln und den Tabellen stark vertraut sind, die man auswendig lernen kann, da die ägyptischen Schüler nach (Abdallah 2008: 5) großen Wert auf die explizite Grammatikvermittlung legen. Sie wünschen eine Lehrperson, die ihnen die Regeln frontal erklärt (vgl. Kassem 1982: 195f. & Abdallah 2008: 5).

In Ägypten wird der Fremdsprachenunterricht auf die Vorbereitung für die Prüfungen reduziert, besonders auf die Abschlussprüfungen am Ende jeder Schulstufe. Diese Vorbereitung ist auf die grammatischen Regeln in der Form vom Auswendiglernen der Regeln und Tabellen und auf den Aufsatz beschränkt. Die Schüler bewältigen ihr Problem beim Schreiben von Aufsätzen dadurch, dass sie einige relevante Modellaufsätze rezeptartig auswendig lernen. Der Grammatikunterricht ist den meisten ägyptischen Lerner sehr wichtig. Die ägyptischen befragten Lerner an der Oberschule wollen mehr Grammatikunterricht haben, um ihre sprachliche Kompetenzen zu verbessern. Sie ägyptischen Schüler haben Schwierigkeit, sich mündlich auszudrücken. Sie führen das auf den mangelnden Grammatikunterricht zurück (vgl. ebd.).

Der Deutschunterricht findet in den letzten zwei Jahren der staatlichen Oberschule statt. Dazu wird Deutsch als erste Fremdsprache seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in den drei deutschen Schulen DEO, DSB Kairo und DSB Alexandria unterrichtet. An diesen Schulen werden die deutschen Abiturfächer als Kernfächer auf Deutsch unterrichtet, wobei Arabisch und andere Fächer in der Muttersprache gelehrt werden (vgl. Fandrych u.a. 2010: 1602-1606).

An sieben staatlichen ägyptischen Universitäten existieren neun Abteilungen für Deutsch, die insgesamt elf germanistische Studiengänge mit ca. 5000 Studierenden (2007 / 2008) anbieten (vgl. ebd.).

In Bezug auf die Art und Weise, wie Grammatik unterrichtet werden soll, gibt es zwei Positionen zur Rolle der expliziten Grammatikvermittlung, und zwar "interface- & non-interface"-Position. Auf der einen Seite sind die Befürworter der „interface“-Position davon überzeugt, dass explizites Wissen sich in implizite Wissensbestände umwandeln lässt. Auf der anderen Seite halten die Anhänger von „non-interface“-Position explizite und implizite Wissensbestände für strikt getrennt voneinander (vgl. Schlak 2004: 55f.).

Von der kognitiven Wende spricht man nach (Even 2003: 2, Götze 1993: 4f. und Schmiderer 2003: 2f.) seit dem Anfang neunziger Jahre. Darunter versteht man, dass es notwendig ist, die grammatischen Regeln bewusst vermittelt zu werden. Dadurch fördert man den Spracherwerb sowie das bessere Verstehen der Strukturen einer Sprache. Die Regeln müssen aber in einem kommunikativen Kontext eingebettet und von den Lernenden geübt und wiederholt werden. Somit ist die Grammatik kein Selbstzweck, sondern ein Mittel zum Zweck, und zwar die mündliche sowie die schriftliche Sprachförderung (vgl. Abdallah 2008: 1).

Nach (Seliger 1990: 70) legen viele Lerner großen Wert auf die bewusste Erklärung der grammatischen Regeln. Hornung (1999: 30) stellt fest, dass die erwachsenen Lerner die grammatischen Regeln einer Sprache lieber bewusst betrachten wollen (vgl. ebd.: 3).

Han & Ellis (1998) erklärten, dass das explizite Grammatikwissen das sogenannte „analysed knowledge“ stärkt, was bei Fandrych (2000) „grammatische Analysefähigkeit“ genannt wird. Das bedeutet, dass die Lerner selbst die Fehler korrigieren können, weil sie schon ein intuitives Sprachgefühl aufgebaut haben (vgl. ebd.: 4).

Die ägyptischen DaF-Schüler haben Schwierigkeiten dabei, sich auf Deutsch zu äußern. Der Grund dafür nach der Meinung der befragten Schüler besteht darin, dass sie Probleme beim Wortschatz und bei der Grammatik haben. Sie beherrschten die Grammatik nicht. Sie wünschen sich ein Lehrer, der die Grammatik erklärt. Das Problem hingegen sei, dass die Lerner, die die explizite Grammatikvermittlung erlebt haben, nicht daran gewöhnt sind, sich

frei zu äußern und miteinander kommunizieren zu können. Aus diesem Grund sollte man die grammatischen Regeln explizit nach der „Language-awareness-Konzeption“ vermitteln und diese anhand von den Übungen automatisieren (vgl. ebd.: 5f.).

Aus der Lehrerperspektive verlangt die sprachbezogene Kognitivierung in der Unterrichtspraxis vielfältige Entscheidungen. Die wichtigsten solchen Entscheidungsdimensionen sollten unter folgenden untergebreitet werden:

1. Gegenstand der Kognitivierung: Hier geht es um die Frage, ob es bestimmte Kriterien gibt, nach denen man entscheiden kann, ob ein bestimmtes Phänomen bewusst gemacht werden soll.

2. Geplante / ungeplante Bewusstmachung: Unter diesem Punkt fragt man sich, in welchen Unterrichtsphasen die kognitivierenden Sprachlehrverfahren eine Rolle spielen.

3. Zeitpunkt des Einsatzes kognitivierender Verfahren im Verhältnis zum Übungsgeschehen: Dabei handelt es sich um die Entscheidung von den Unterrichtenden für die geplante Bewusstmachungsphase bei der Einführung eines neuen Stoffes.

- Präsentation – Übung – Kognitivierung

- Präsentation – Kognitivierung – Übung

- Präsentation – Übung – Kognitivierung – Übung

4. Form der Bewusstmachung (Kognitivierungsmodus): Es steht dem Lehrer viele Vermittlungsmodi bei der Sprachbezogenen Kognitivierung zur Verfügung. Es wird zwischen vier Hauptformen unterschieden, und zwar:

- Objektsprachliche Verfahren

Dazu gehören einerseits die mündlichen Verfahren beispielsweise die Hervorhebung bestimmter objektsprachlicher Redeteile. Andererseits spielen hier die Zusammenstellungen von Mustersätzen eine Rolle.

- Visualisierende Verfahren

Dazu zählen die Diagramme, Schemata etc. Im Unterschied zu den objektsprachlichen Verfahren machen sie die abstrakten Dinge auch klar.

- Signalgrammatische Verfahren

Dieser Begriff wird von Zimmermann genannt. Hier geht es um grafische Schemata. Die grammatischen Regularitäten werden im Sinne von, wenn X, dann Y mit Hilfe von Signalwörtern dargestellt.

- Verbal-metasprachliche Verfahren

Darunter versteht man die Vermittlung des Stoffes mittels sprachbezogener Erklärungen und metasprachlicher Regelformulierungen.

5. Differenziertheit der Regelformulierung: Dabei handelt es sich um die Frage, inwieweit die Fremdsprachenlehrer die erarbeiteten Regeln mit den Lernenden ausführlich und differenziert formulieren.

6. Sprachlicher Bezugspunkt bei kontrastierender Bewusstmachung: Hierbei unterscheidet man zwischen inter- und intralingualer Kontrastierung.

7. Induktives oder deduktives Vorgehen: Dabei geht es um die Art der Regelerarbeitung im Unterricht. Die Regeleingabe von Lehrerseite wird deduktiv vermittelt, sofern sie nur vor dem Übungsprozess eingesetzt wird. Den Lernenden werden am Anfang Musterbeispiele gegeben, aus denen die Lerner die Regeln ausformulieren können. Als nächster Schritt kommen die Übungen.

8. Bewusstmachung in der Mutter- oder in der Fremdsprache

9. Metasprachliche Terminologie: Hierbei handelt es sich um die Frage, welchen Umfang und welche Art von Terminologie der Unterrichtende beim Einsatz verbalmetasprachlicher Kognitivierungsverfahren verwenden soll (vgl. Tönshoff 1992: 95-182).

## **1.4 Methodische Fundierung**

Im Rahmen dieser Arbeit soll durch Fragebögen und die leitfadengestützten Experteninterviews mit den teilnehmenden Lehrkräften untersucht werden, wie die Vermittlung grammatischer Inhalte im Deutschunterricht abläuft.

Die Lehrerinterviews werden mit den Lehrpersonen im Vorfeld geführt, um Erkenntnisse über das allgemeine Erfahrungswissen zur Grammatikvermittlung zu bekommen. Die ausgewählte Vorgehensweise der Lehrkräfte im Unterricht hängt davon ab, über welches Erfahrungswissen sie bei der Grammatikvermittlung verfügen. Daher stellt sich die Frage:

Welche Gründe gibt die Lehrperson für die von ihr gewählte Vorgehensweise bei der Vermittlung eines grammatischen Inhalts an?

Die Interviews werden während des Gesprächs, neben der auditiven Aufnahme, anhand von Notizen festgehalten. Die Aufnahmen werden dann verschriftet.

## **1.5 Vorgehensweise und Aufbau der Arbeit**

Die Untersuchung ist in 6 Kapitel gegliedert. Die Kapitel 2, 3 und 4 bilden den theoretischen Rahmen, die Kapitel 5 und 6 stellen den empirischen Teil der Arbeit dar.

In Kapitel 2 (Grammatik: Begrifflichkeit und Stellenwert im DaF-Unterricht) wird der Begriff „Grammatik“ in seinen unterschiedlichen Facetten definiert, der Sinn von Grammatik wird vorgestellt und der Stellenwert der Grammatik in den verschiedenen Methoden wird aufgezeigt. Nach einer allgemeinen Darstellung zur historischen Entwicklung des Grammatikunterrichts wird die Vermittlung von Grammatik aus wissenschaftstheoretischer Sicht in Kapitel 3 (Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht) analysiert. Nach einer Darstellung der lerntheoretischen Grundlagen der Prozessorientierung des Fremdsprachenunterrichts wird auf die Funktion sprachbezogener Kognitivierung im Fremdsprachenunterricht eingegangen. Der Ausgangspunkt hierfür ist die Diskussion über die Entwicklung von Wissensbeständen in Bezug auf das Erlernen von Fremdsprachen. Da die unterschiedlichen Lernvariablen einen Einfluss auf die Art und Weise des Grammatikunterrichts haben, werden in Kapitel 4 (Die individuellen Lernvariablen als Entscheidungsfaktor zur Anwendung expliziter bzw. impliziter Grammatikvermittlung) dargestellt. Um ein Bild vom tatsächlichen Geschehen in den Schulen und den Sprachkursen der Universität und des Sprachzentrums zu zeichnen, wurden Lehrende mittels Fragbögen und Interviews zu ihren Einstellungen, Meinungen und Erfahrungen befragt. Im empirischen Teil wird in Kapitel 5 (Forschungsinstrumente zur Lehrendenbefragung) zuerst die Methode der Untersuchung vorgestellt. Darauf folgt die Darstellung des Aufbaus, der Durchführung und der Auswertungsmethode. Dazu werden die Ergebnisse der Arbeit durch den Vergleich beider Untersuchungen dargestellt. Daraus werden Folgerungen abgeleitet.

## **2. Grammatik: Begrifflichkeit und Stellenwert im DaF-Unterricht**

In diesem Kapitel wird die Entstehung des Begriffs „Grammatik“ dargestellt. Danach wird auf die verschiedenen Vorstellungen zum Begriff Grammatik eingegangen. Darauf folgt die Darstellung der Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht sowie ihr Stellenwert in den verschiedenen Methoden.

### **2.1 Zum Begriff „Grammatik“**

Nach (Khadjehzedah 2002: 31) kommt der Terminus „Grammatik“ vom lateinischen Begriff „grammatica“, was als Kunst des Schreibens übersetzt wird. Heutzutage unterscheidet man zwischen verschiedenen Bedeutungen des Begriffs. Deswegen ist es fast unmöglich auf alle Definitionen von Grammatik einzugehen (vgl. Jakobi 2011: 4).

In dieser Arbeit werden nur die am meisten gebräuchlichen Definitionen behandelt.

#### **2.1.1 Interne vs. externe Grammatik**

Nach (Edmondson 2002: 54) bezieht sich die interne Grammatik auf die Grammatik im Kopf, mit deren Hilfe man die Grammatik verwenden kann. Im Gegenteil dazu basiert die externe Grammatik auf die Beschreibung des linguistischen Regelsystems einer Sprache, beispielsweise ein Lehrwerk oder ein Grammatikbuch (vgl. ebd.).

Die interne Grammatik unterscheidet sich von einem Lerner zum anderen. Aus diesem Grund kann man annehmen, dass es keine feste Verbindung zwischen der Grammatik im Kopf und der Verinnerlichung der externen Grammatik gibt. Daher weisen die Muttersprachler eine sehr gute interne Grammatik auf, obwohl ihre externen Kenntnisse zur Grammatik begrenzt sind. Im Gegensatz dazu befinden sich die Fremdsprachenlernenden, die sehr gute externe Grammatik beherrschen, wobei sie Schwierigkeiten beim Gebrauch dieser Regeln haben (vgl. Jakobi 2011: 4).

#### **2.1.2 Linguistische vs. didaktische Grammatik**

Die externe Grammatik kann in linguistische/wissenschaftliche Grammatik und didaktische/pädagogische Grammatik gegliedert werden. Während die linguistische Grammatik auf die Vollständigkeit großen Wert legt, stellt die didaktische Grammatik die Lehrfunktion in den Vordergrund (vgl. ebd.: 5).

Nach (Roche 2008: 177f.) ist die didaktische Grammatik dadurch charakterisiert:

- Einfache Formulierungen
- Reduktion metasprachlicher Erklärungen
- Anbindung an die Begriffswelt der Lerner
- Anschauliche Beispiele (Exemplifizierungen)

- Einprägsame Formeln
- Visualisierungen
- Übersichtlichkeit
- Benutzerfreundlichkeit (vgl. ebd.)

Manchmal wird der Begriff „Lerner Grammatik“ als Synonym für didaktische Grammatik verwendet. In der folgenden Tabelle wird zwischen „Lerner-Grammatik“ und „linguistische Grammatik“ unterschieden.

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

Abbildung 1: Der Unterschied zwischen linguistischer und Lerner-Grammatik zitiert nach Schmidt 1990: 154

### 2.1.3 Deskriptive vs. präskriptive Grammatik

Die Unterscheidung zwischen deskriptiver und präskriptiver Grammatik ist eng mit den Begriffen linguistische und didaktische Grammatik verbunden. Da die linguistische Grammatik auf die genaue Beschreibung des Regelsystems abzielt, kann sie als deskriptiv beschrieben werden. Im Gegenteil dazu steht die präskriptive Grammatik, die die Anwendung der Sprache zum Fokus macht. Daher wird sie meist zu den didaktischen Grammatiken gezählt (vgl. Jakobi 2011: 6).

## 2.2 Zur Bedeutung vom Grammatikunterricht

Der Sinn vom Grammatikunterricht wird oft diskutiert: Soll die Grammatik überhaupt vermittelt werden? Wenn ja, wie viel Grammatik ist denn nötig?

In diesem Zusammenhang kann man laut Peyer zwischen zwei Meinungen von Lehrpersonen unterscheiden. Auf der einen Seite hält die erste Gruppe den intensiven Grammatikunterricht für notwendig. Auf der anderen Seite möchte die zweite Gruppe die Grammatik in ihrem Unterricht einen geringeren Raum geben.

Die erste Gruppe begründet ihre Meinung durch Darlegung folgender Argumente:

Mithilfe des Grammatikunterrichts verbessert man seine Sprachproduktion besonders im Bereich des Schreibens, also Wortstellung, Struktur, Wortformen und die angemessene Wahl der sprachlichen Mittel.

1. Grammatik vermittelt Wissen über die Struktur sprachlicher Einheiten und Begriffe.
2. Der Grammatikunterricht soll zum besseren Verständnis und zur Reflexion von Sprache beitragen.

In dieser Hinsicht ist darauf hinzuweisen, dass die Grammatik sowohl eine Verbesserung der Produktion in Bezug auf die geschriebenen Texte sowie die Mündlichkeit als auch ein erhöhtes Bewusstsein sprachlicher Phänomene anstrebt.

Neben der ersten Gruppe fragen die anderen Lehrpersonen, wie viel Grammatikunterricht notwendig sei. Diese Frage muss umformuliert werden, und zwar welche Ziele der Grammatikunterricht bedient?

Der Blick auf sprachliche Strukturen ist vom Lernziel abhängig. Das Ziel fürs Schreiben und Überarbeiten der Texte ist anders, als solche zu untersuchen und zu vergleichen. Die SchülerInnen brauchen für das korrekte Schreiben und Überarbeiten von Texten Hilfe beim Gestalten des Schreibprozesses, wobei beim anderen Ziel müssen die Lernenden grammatische Begriffe als ein sinnvolles Beschreibungsinstrument lernen und diese Begriffe dann einem Untersuchungsinteresse zuordnen, z.B.: Nach welchen Kriterien kann man die Wörter klassifizieren? (vgl. Peyer 2007: 73ff.).

Grammatik hilft dabei, die Zusammenhänge zwischen Konzepten durch die Abfolge der Wörter zu erkennen. Die Hauptaufgabe der Fremdsprachenlernenden ist, die Beziehung von Sprachformen und Bedeutung zu lernen. Daher spielt die Grammatik eine nicht unbedeutende Rolle im DaF-Unterricht (vgl. Tselikas 2003: 3).

Das Wissen über die Grammatik ist nicht im natürlichen Erwerb der Sprache gegeben. Daher kann man sagen, dass die Grammatik kein organischer Teil der Basissprachkompetenz ist. Sie hilft aber bei der Steuerung und Kontrolle der Äußerungs- und Verstehensprozesse (vgl. ebd.: 11).

In dem Beitrag von Tselikas werden folgende Elemente für den Grammatikunterricht als didaktisch potenziell relevant bezeichnet:

- Rezeptionsorientierung: Darunter versteht man die Interpretation und die Betrachtung der neuen Sätze.
- Konkrete Aufgabe: Unter dieser Aufgabe ist nicht die Bedeutung des Dativs oder Akkusativs zu verstehen, sondern der Unterschied in der Bedeutung von zwei kontrastierenden Paaren zu erkennen. Das Wichtigste hier ist die Unterscheidung von der Gesamtbedeutung vorliegender Sätze.
- Kooperation: Die Lernenden betrachten selbst die Sätze, diskutieren darüber und erklären sich gegenseitig, was sie verstehen (vgl. ebd.: 7).

### **2.3 Stellenwert der Grammatik in den verschiedenen Methoden**

Die Methoden der Grammatikvermittlung haben sich im Laufe der Zeit verändert. In der Grammatikübersetzungsmethode war das Ziel der Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht die Bewusstmachung der Regeln, nämlich die Erkennung der Regeln und Formen, abgesehen davon, ob der Sprachlernende sie verwenden kann (vgl. Gnutzmann, C. / Königs, F. 1995: 12).

Nach Tselikas basiert der traditionelle Grammatikunterricht auf dem Konzept der Automatisierung. Diese war das wichtigste Ziel des Grammatikunterrichts. Dieses Ziel kann man durch Übungen unterschiedlicher Formen erreichen. Die Aufgabe des Grammatikunterrichts war, Automatismen aufzubauen.

Dieses Prinzip vom Grammatikunterricht führt zu enttäuschenden Erwartungen. In dieser Hinsicht kann man den Grammatikunterricht als geeignetes Hilfsmittel bezeichnen, das den Lernenden mehr Überblick über die Sprache als der ungesteuerte Erwerb gibt (vgl. Tselikas 2003: 8ff.).

In Anlehnung an (Wolff 2002 B: 19) zielt der herkömmliche Grammatikunterricht darauf ab, dass die Lernenden sich bestimmtes Wissen aneignen. Der Lehrer bietet das Wissen an und die Lerner nehmen es auf. Nur dadurch war das Wissen lehrbar (vgl. Chudak 2007: 27).

Mit der Zeit ändern sich die Art und Weise, wie das Wissen angeeignet werden soll. In der Grammatikübersetzungsmethode wird großer Wert auf das Schreiben der Aufsätze und Diktate gelegt (vgl. ebd.).

Die direkte Methode hingegen zielt darauf ab, dass die Sprachlernenden die Sprachen anwenden können. Die grammatischen Regeln wurden nicht explizit dargestellt, sondern durch die Beispiele illustriert.

Darauf folgen die audiovisuellen und die audiolingualen Methoden, deren Ziel ist, die Sprache durch die Wiederholung und Imitation zu beherrschen. In dieser Methode wird auf die expliziten Verfahren bei der Vermittlung der grammatischen Regeln verzichtet (vgl. Gnutzmann, C. / Königs, F. 1995: 12).

Mit anderen Worten kann man sagen, dass bei dieser Methode die Lernenden sich bloß mit der Nachahmung der vorgegebenen Muster, Umformungsübungen, Ergänzungen der Lückentexte und Dialoge beschäftigen. Die Lernprozesse bzw. wie die Lernenden zu diesem Wissen gelangen, werden nicht untersucht (vgl. Chudak 2007: 28).

Danach kommt die kommunikative Methode mit dem Ziel, die Sprache aktiv durch die Einführung der Kommunikationsmöglichkeiten im Unterricht zu gebrauchen (vgl. Gnutzmann, C. / Königs, F. 1995: 12f.).

Erst in der kommunikativen Methode kümmert man sich darum, dass die Lernenden das neue Wissen mit dem schon bekannten Wissen verbinden und sich ihres Lernprozesses bewusst werden (vgl. Chudak 2007: 28). Nach (Wolff 2002B:19) wird dabei auf die Frage, was die Lernenden mit dem Wissen tun, wie sie es verarbeiten und wie man den Wissensprozess fördern und beeinflussen kann, nicht eingegangen (vgl. ebd.). Im handlungsorientierten Grammatikunterricht geht man von den pragmatisch-funktionalen Kategorien aus. Die Förderung der Sprechchanlässe bzw. Sprechabsichten spielt dabei eine große Rolle. Die Texte sind authentisch. Das Ziel ist nicht nur, die Grammatikkenntnisse oder die Kenntnisse im landeskundlichen/kulturellen Bereich zu erwerben, sondern sie auch in der Sprachverwendung umsetzen zu können. Der pragmatische Ansatz zieht die Lernervoraussetzungen, Bedürfnisse, Erwartungen und Motive in Betracht. Das führt zur Lernerautonomie (vgl. ebd.: 28f.).

Im Folgenden sollen die Lerntheorien dargestellt werden, die dieser Umorientierung zugrunde liegen.

### **3. Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht**

In diesem Kapitel sollten die verschiedenen Meinungen zur Rolle der Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht dargestellt werden. Zuerst wird der Prozess der Informationsverarbeitung im Gehirn anhand von den kognitiven bzw. konstruktivistischen Lerntheorien betrachtet. Darauf folgt die Darstellung der Positionen „interface“ und „non-interface“-Position.

#### **3.1 Lerntheoretische Grundlagen der Prozessorientierung des Fremdsprachenunterrichts**

Untersuchungen des Gehirns und des Prozesses der Informationsverarbeitung wurden in den letzten Jahren durchgeführt. Diese haben den Bereich der Fremdsprachendidaktik in hohem Maße dadurch bereichert, dass sie neue Einsichten über die Aufnahme, Speicherung und Aktivierung des Wissens gebracht haben. In diesem Abschnitt wird auf die kognitiven und konstruktivistischen Lerntheorien eingegangen, die Auswirkungen auf den Fremdsprachenunterricht haben.

##### **3.1.1 Kognitive Lerntheorien**

In den kognitiven Lerntheorien wird der Lerner als aktiver Teilhaber am Lernprozess gesehen. Er sucht die für ihn wichtigen Informationen aus. Dazu kann er sie verarbeiten und lernt sie bewusst.

Das Lernziel "kommunikative Kompetenz durch Sprachhandlungsorientierung" nach (Wolff 1994: 408) wird um den Begriff der Kognition, und zwar bewusstes Erkennen und Untersuchen erweitert<sup>1</sup> (vgl. ebd.: 30).

##### **Definition „Kognitivierung“**

Im Rahmen der Diskussionen um die Spracherwerbsprozesse<sup>2</sup> und das Problem der Lernenden im Unterricht kann man den Begriff „Kognition“ nicht unbeachtet lassen.

Butzkamm (1977) unterscheidet zwischen den Bereichen der Ausdrücke „kognitiv“ und „Kognition“:

1. Der psychologische Kognitionsbegriff
2. Der fremdsprachendidaktische Kognitionsbegriff
3. Der lerntheoretische Kognitionsbegriff

Zu der Definition (1): In Anlehnung an Wessells (1984:14) bezeichnet er den psychologischen Kognitionsbegriff als „die Arten von Informationen, die wir in unserem

---

<sup>1</sup>) Wolff (2002:33) nach (Chudak: 2007) versteht unter dem Begriff „Kognition“ den Prozess der Informationsverarbeitung im kognitiven System.

<sup>2</sup>) Mit dem Begriff „Erwerb“ hier sind alle Sprachaneignungsformen gemeint, die beim Erlernen einer Zweit- bzw. Fremdsprache auftauchen. In dieser Hinsicht steht der Begriff „Erwerb“ nicht im Gegensatz zum lernen. sondern das Lernen ist in „Erwerb“ miteinbezogen.