

**MINISTERIUM FÜR HOCH UND FACHSCHULBILDUNG DER REPUBLIK USBEKISTAN
DIE STAATLICHE UNIVERSITÄT FERGANA
FAKULTÄT FÜR AUSLÄNDISCHE PHILOLOGIE
LEHRSTUHL FÜR DIE DEUTSCHE SPRACHE UND LITERATUR**

Mit Handschriftrechtenrecht

Sadikova Hilola Zohid qizi

DISSERTATION

für Erhalten der akademischen Grad
der Magister der Philologie

zum Thema:

**DIE LEHRPROBLEME DER DEUTSCHEN GRAMMATIK ALS
FREMDSPRACHE IN DEN ANFANGSSTUFEN**

Fachrichtung: 5A 120102 – Linguistik (Deutsch)

Wissenschaftliche Betreuerin:
Doz. Manzura Dadakhodjayeva

Fergana - 2019

Annotation

In dieser Magisterarbeit geht die Rede über die Besonderheiten des Deutschen Grammatikunterrichts in der Anfangs Stufe. Die Autorin beschreibt zuerst die Geschichte und die Herstellung des Problems Grammatik im fremdsprachlichen Deutschunterricht, analysiert verschiedene Hinsichten und Meinungen der berühmten Wissenschaftler über die Rolle und die Funktion der Grammatik, zeigt die Einstimmungen mit Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen, gibt ihre Vorschläge aus eigene Erfahrungen in usbekischen Schulen

Аннотация

Мазкур магистрлик диссертациясида бошланғич босқичда немис тили грамматика дарси хусусиятлари борасида фикр юритилади. Муаллиф дастлаб немис тили амалий машғулотларда грамматикани қўллаш муаммоси тарихи, унинг келиб чиқиши ҳамда унга нисбатан турли германист олимларнинг фикрлари борасида таҳлилий мулоҳазалар билдиради. Айни пайтда грамматикани ўқитиш муаммосини Умумевропа ўқитиш ва ўргатиш ҳамда баҳолаш қолипловчи тавсияларига қанчалик мувофиқ келиши жиҳатларига эътибор қаратади. Шунингдек, ўзининг мактаблардаги аалиёт тажрибалари асосида бир қатор тавсияларини билдиради.

Inhalt

Einleitung

Grundteil

1. Teil. Das Problem des Grammatikunterrichts im Allgemeinen

1.1. Theoretische Hinsichten zum Grammatikunterricht

1.2. Systematischer oder traditioneller Grammatikunterricht

1.3. Kommunikativer Grammatikunterricht

Teil 2. Grammatik kreativ

2.1. Was ist Kreativität?

2.2. Prinzipien eines Schüler aktiven und kreativen Unterrichts

2.3. „Grammatik kreativ im Unterricht“ – eine Modelleinheit

Teil 3. Elementare Sprachverwendung der GER und Grammatikunterricht in der Anfangsstufe.

3.1. Die Förderungen GER A1

3.2. Grammatische Kompetenz und Korrektheit

3.3. Induktive oder deduktive Grammatikvermittlung

3.4. Sprachfertigkeiten in der Anfang Stufe

4. Teil. Experiment im kommunikativen Grammatikunterricht in der Anfangsstufe

4.1. Charakterisierung der Gruppe

4.2. Grammatik Lehrbuchanalyse – „Start neu“

4.3. Planung der Stunden.

4. Teil. Experiment in dem kommunikativen Grammatikunterricht in der Anfangsstufe

4.1. Die Schule. Charakterisierung der Gruppe

4.2. Grammatik Lehrbuchanalyse – „Start neu“

4.3. Planung der Stunden „Grammatik im Anfangsstufe“

4.4. Analyse der Ergebnisse durch zwei Klausuren

4.5. Grammatische Analyse der Märchentexte.

Zusammenfassung

Liste der Literatur

Einleitung

Aktualität des Themas. Der Präsident und die Regierung der Republik Usbekistan schenkt große Aufmerksamkeit zur Entwicklung des Lernen und Lehren der Fremdsprachen. Deutsch ist eine der Fremdsprachen in usbekischen Bildungswesen. Es ist bekannt, dass die Grammatik ein wichtiger Bestandteil der Sprachwissenschaft. Es gibt auch kein fremdsprachlicher Deutschunterricht ohne Grammatik. Es gibt noch viele Unterrichts Probleme für Lerner und Lehrer bei der Grammatik Vermittlung besonders im Anfang Stufe. Dieses Thema ist aktuell, weil es wichtig ist die neue Methoden während des Grammatikunterrichts verwenden müssen. Ich habe einige Erfahrungen gesammelt sowohl in der Grundschule als auch in der Ibrat Schule für Fremdsprache der Namanganer Staatlichen Universität, in denen ich das Praktikum verbracht habe. Dafür finde ich das Problem der Grammatik Vermittlung in der Anfangsstufe Deutsch als Fremdsprache aktuell.

Das Ziel und Aufgaben der Arbeit. Das Ziel dieser Arbeit ist die wichtigsten Besonderheiten Grammatikunterrichts im Anfangsstufe finden. Die Schüler in usbekischen Schulen lernen die Grammatik durch kommunikative Methoden und auch durch grammatische Regeln und Übungen. Aber viele Schüler finden existierende Aufgabentypen uninteressant und langweilig. Ich habe einige Fragen gestellt, die aus dem Standpunkt der Analyse wichtig sein könnten. In meiner Magisterarbeit werden folgende **Aufgaben** gestellt:

- Welche Methoden wurden zum Grammatikunterricht verwendet?
- Wie wurden diese Methoden entwickelt?
- Wie kommt die Grammatik im kommunikativen Unterricht vor?
- Kann man mit „neuen“ Methoden dauernde Ergebnisse erzielen?

Das Objekt und Subjekt der Arbeit. Als Objekt der Arbeit dienen die wissenschaftlich-methodischen Quellen zum Thema. Was die Quellen der Untersuchung betrifft, kann ich sagen, dass ich in einer glücklichen Situation war, denn in den letzten

Jahren hat man sich sehr viel mit diesem Thema beschäftigt. So sind zahlreiche Studien erschienen. Nach den wissenschaftlichen Quellen werde ich mich zuerst mit der Theorie der Grammatikvermittlung beschäftigen, also werde ich die zwei wichtigsten Modelle des Grammatikunterrichts genauer unter die Lupe nehmen. Danach analysiere ich mein Experiment, das ich während meines Praktikums gemacht habe. Es befindet sich in dem praxisorientierten Teil meiner Arbeit.

In meiner Arbeit möchte ich zuerst einige Definitionsmöglichkeiten und ein allgemeines Bild über die Grammatikvermittlung, also über die verschiedenen Möglichkeiten, die den Lehrern zur Verfügung stehen, geben. In meiner Magisterarbeit möchte ich auch veranschaulichen, durch welche konkreten Aufgaben meine Schüler das Thema: geographische Namen geübt haben. Nach den Stunden hatten sie auch Zeit ihre Meinungen über die neuen Arbeitsformen zu äußern.

Blickfeld der veröffentlichten Arbeiten zum Thema. Es funktioniert bis jetzt mehrere wissenschaftlich-methodische Veröffentlichungen zum Thema Didaktik der deutschen Grammatik im DaF Unterricht.

Berühmte deutsche Methodiker und Sprachwissenschaftler Prof. Dr. Dieter Wunderlich (17) hat viel über die moderne Sprachwissenschaft, wie zum Beispiel über Semantik, Pragmatik, Morphologie, Syntax, Lexikologie geschrieben. Nach seiner Meinung kann man behaupten, dass Grammatik den Kern einer Sprache bildet. Grammatik ist nicht nur systematisch wichtig, sondern man kann mit ihrer Hilfe „komplexe Bedeutungen“ mitteilen können. Andere begabte deutsche Wissenschaftler Dr. Christoph Edelhoff interpretiert der Grammatik aus dem Gesichtspunkt des Grammatikunterrichts. Er sagt, dass man Grammatik nicht nur für sich betrachten kann, sondern man braucht dazu die andere Seite, die Pragmatik. So bilden sie zusammen die Komplexität einer Sprache. Andere deutsche Sprachforscher und Didaktiker, wie Prof. Dr. Gnutzmann und Dr. M. Königs äußern die neuesten Methoden des Grammatikunterrichts, dass eine Fremdsprache mit ähnlichen Prozessen vermittelt werden kann. Amerikanische Psychologe Prof. Dr. Noam Chomsky (1), der berühmte

Sprachforscher hat ein Experiment durchgeführt über die Besonderheiten der Interpretation des Sprachbild und Semantik. In usbekischen Germanistik wurden sich zum Thema folgende Wissenschaftler beschäftigt: Prof. S.Saidov (24) und T. Mirsoatov (25) haben das Problem vom Standpunkt der kontrastiven Linguistik (Deutsch-Usbekisch) analysiert.

Wissenschaftliche Neuheit der Arbeit. In dieser Magisterarbeit wird folgende Problemen gelöst, die als neue wissenschaftlich-methodische Besonderheit gelten können:

- Das Unterrichtsproblem der Grammatik in usbekischen Schulen in Anfangsstufe wurde zum ersten Mal gestellt;
- In dieser Arbeit wurde analysiert und gezeigt die Probleme der Besonderheiten der traditionellen und kommunikativen Grammatik Unterricht im Beispiel der usbekischen Schulen;
- Das Problem der kreativen Grammatikunterricht wurde in Beispiel usbekischen Schulen analysiert;
- In der Arbeit wurde die Verhältnisse GER mit Grammatikunterricht im Beispiel der usbekischen Schulen gezeigt.

Die Hauptprobleme und die Hypothesen der Arbeit.

Die wissenschaftliche-methodische Besonderheit der Didaktik der Grammatik in der Anfangsstufe in usbekischen Schulen ist das Hauptproblem der Magisterarbeit. In dieser Arbeit wird folgenden Hypothesen geäußert:

- Es ist wichtig die existierende Situation der Grammatik Unterricht im Anfangsstufe analysieren;
- Man muss die traditionelle Methode mit Kommunikativen Grammatik wechseln;
- Man muss die Besonderheiten der Verhältnisse GER mit Grammatikunterricht bestimmen;

Die Beschreibung der Methodik der Analyse der Arbeit. Die Probleme in meiner Dissertationsarbeit werden durch analytische und vergleichende Methode geforscht. Durch diese Methoden habe ich verschiedene Methode einander verglichen und ihre Besonderheiten gezeigt. Außerdem wurde in meiner Arbeit statistische und historische Methode benützt. Durch diese Methoden habe ich den Charakter der Grammatik Unterricht in usbekischen Schulen bestimmt.

Theoretische und praktische Bedeutung der Arbeit.

Meine Arbeit ist eine strukturierte Analyse, also möchte ich zuerst die Theorie darlegen, wie sie in der Praxis erscheint, dann habe ich vor die gestellten Fragen zu beantworten, und einige Begriffe anhand der Fachliteratur zu definieren. Im Abschluss werde ich meine eigenständige Meinung formulieren und es wird sich für mich auch sicherlich herausstellen, ob sich meine Hypothese bestätigen wird oder nicht. Meine Hypothese ist:

Man kann heutzutage unter den veränderten Umständen ausschließlich mit traditionellen Methoden keinen langfristigen Erfolg erreichen. Ich bin fast sicher, dass die Schüler die neuen Methoden ablehnen werden. Es ist eigentlich verständlich, denn sie sind nicht daran gewöhnt. Ich warte mit Interesse darauf, wie ich mich während der Stunden verhalten werde. Meine Position wird dabei auch verändert, da ich der Gruppe eher aus dem Hintergrund helfe. Zu meinen Aufgaben gehören Ratschläge geben, Beobachtungen machen usw. Am Ende meiner Arbeit kehre ich zu diesen Punkten zurück, wie sie verwirklicht wurden.

Die Struktur der Arbeit besteht aus der Einleitung, Grundteil, Schlussfolgerung und die Liste der benützten Literatur.

1. Teil. Das Problem des Grammatikunterrichts im Allgemeinen

1.1. Theoretische Hinsichten zum Grammatikunterricht

Über Grammatikunterricht wurde in den letzten Jahren sehr viel diskutiert. Den Problemkreis kann man am einfachsten mit zwei Fragen charakterisieren. Der Erste ist ob Grammatikunterricht überhaupt sein soll. Der andere ist wie kann oder soll man Grammatik unterrichten. Welche didaktischen Methoden sind zweckentsprechend? Hier sollte ich noch erwähnen, dass selbst die Bestimmung des Begriffs der Grammatik für die Sprachwissenschaft Schwierigkeiten darstellt. Bevor ich mich mit diesen zwei wichtigen Fragen beschäftige, möchte ich formulieren, wie man den Begriff der Grammatik bestimmen kann. Es gibt zahlreiche Definitionen für Grammatik. Ich habe einige ausgewählt, die bei den meisten Richtungen der Sprachwissenschaft, die bestimmenden Ausgangspunkte darstellen.

Begriffserklärung. Dieter Wunderlich sagt über Grammatik:

„Grammatik ist die Menge der Verfahren einer Sprache, um aus kleinsten bedeutungstragenden Einheiten mithilfe syntaktischer Konstruktionen komplexe Bedeutung herzustellen. Jede Untersuchung der Grammatik einer Sprache muß daher sowohl form- wie auch bedeutungsbezogen vorgehen.“(1)

Dieter Wunderlich war zwischen 1973-2002 Professor für Allgemeine Sprachwissenschaft an der Heinrich-Heine-Universität in Düsseldorf (16). Er hat viel über die moderne Sprachwissenschaft, wie zum Beispiel über Semantik, Pragmatik, Morphologie, Syntax, Lexikologie geschrieben. Nach seiner Konzeption kann man behaupten, dass Grammatik den Kern einer Sprache bildet. Grammatik ist nicht nur systematisch wichtig, sondern man kann mit ihrer Hilfe „komplexe Bedeutungen“ mitteilen.

Eine ähnliche Meinung wie Wunderlich hat Dr. Christoph Edelhoff. Ähnlich ist ihre Konzeption aber nicht gleich. Der Unterschied liegt darin, dass Edelhoff die Position der

Grammatik aus dem Gesichtspunkt des Grammatikunterrichts interpretiert hat. Wunderlich hat sie aus sprachwissenschaftlichem Gesichtspunkt erklärt. Er behauptet nämlich:

1. Wunderlich: 1997.S. 43. „Grammatik war immer der Kern aller sprachlichen Bildungen.“ (17)
2. Wir können ihm Recht geben, wenn wir daran denken dass, seit der Antike die Grammatik immer einen Teil der „Schule“ gebildet hat.

Ulrich Engel erklärt den Begriff der Grammatik folgende Weise:

„Eine Grammatik beschäftigt sich vor allem mit Einheiten, die größer sind als Wörter: mit Texten, Sätzen, Wortgruppen. Aber man kann über diese größeren Einheiten schlechterdings nicht reden, ohne auf Wörter Bezug zu nehmen.“

3. Also sagt er, dass man Grammatik nicht nur für sich betrachten kann, sondern man braucht dazu die andere Seite, die Pragmatik. So bilden sie zusammen die Komplexität einer Sprache. Wir haben verschiedene Stellungnahmen gesehen, die behaupten, dass Grammatik eng zur Sprache gehört, deshalb kann man sie nicht außer Acht lassen.

Lehrprobleme der Grammatik

Im Weiteren werde ich auf die oben gestellten Fragen eingehen. Zuerst möchte ich die Frage stellen: wie soll man damit umgehen? Wie kann man ein Gleichgewicht zwischen den verschiedenen Methoden ausarbeiten, damit die Schüler nützliche und nicht überflüssige grammatische Einheiten kennen lernen und üben können. Man soll zwei Begriffe hier voneinander unterscheiden: lernen und erwerben. Im Zusammenhang mit der Muttersprache spricht man über Erwerb und bei einer Fremdsprache spricht man über Erlernen. Natürlich gibt es Unterschiede zwischen dem Erwerb der Muttersprache und Lernen der Fremdsprache: die folgende Tabelle zeigt uns welcher Prozess während des Sprechlernens stattfindet. Edelhoff: 2010.S.47. (2), Engel:1996.S. 15. (5)

Muttersprache	Fremdsprache
Mündlich	mündlich u. schriftlich
automatisch	Gesteuert
In der sprachlichen Situation	man arbeitet nach Bausteinen
die Regeln werden nicht gelernt	die Regeln müssen gelernt werden
Unbewusst	Bewusst
man erkennt automatisch die Bedeutungen	Reproduktion einer Situation

Nach der Tabelle kann ich es so formulieren, dass der Erwerb einen ungesteuerten Vorgang bezeichnet, hingegen beim Lernen, über einen gesteuerten Prozess gesprochen werden kann. Die Tabelle habe ich nach Gnutzmann zusammengestellt.

Aber die traditionelle Grammatikvermittlung, die heute noch in vielen Schulen im Kreis der Deutschlehrer beliebt ist, legt großen Wert darauf, dass man mit der Grammatik auch ein abstrakt-logisches Denken bei den Schülern erreichen kann. Aber jetzt hat der Grammatikunterricht andere Ziele als vor einem oder zwei Jahrzehnten. Dazu brauchte man aber auch sehr viele neue Erkenntnisse, die es ermöglicht haben einen neuen Weg zu beschreiten. Seitdem gibt es immer mehr neue Trends im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts, die immer etwas an traditionellen Richtungen ändern.

Manchmal geben sie noch etwas dazu oder sie nehmen etwas weg.

Ideal wäre wenn man eine Sprache so lehren und lernen könnte wie eine Muttersprache. Die neuesten Methoden des Grammatikunterrichts streben danach, dass eine Fremdsprache mit ähnlichen Prozessen vermittelt werden kann.

Gnutzmann/Königs:1995.S. 17.(4)

Das Problem der grammatischen Korrektheit

In dem nächsten Abschnitt komme ich zu der Frage ob man eigentlich korrekte Sätze braucht, dass die Muttersprachler uns verstehen können. Einige Forscher sagen ja, die

anderen nein. Noam Chomsky, der berühmte Sprachforscher hat ein Experiment durchgeführt. Er fragte am Bahnsteig wartende Leute welche von den zwei Beispielsätzen sie korrekt finden.

“Farblose grüne Ideen schlafen wütend“

„Alte holländische Mühlen mahlt langsam“ (1)

80% der Befragten hat die zweite Möglichkeit gewählt, obwohl sie grammatisch unkorrekt war. Der erste Satz ist grammatisch korrekt, aber es ist schwer zu verstehen. Man hat oft gesagt, dass er absolut keinen Sinn hat. Der zweite Satz war hingegen verständlich. Auf dieses Experiment beziehen sich die Vertreter des kommunikativen Grammatikunterrichts oft. Also sie sind der Meinung, dass die grammatische Korrektheit nicht alles ist. Wieder andere haben die Meinung, dass Grammatik nicht nur Korrektheit bedeutet, sondern sie ist das Alpha und das Omega in der Sprache. R. Ulshöfer (16) ist ein Vertreter des vorhin erwähnten Trends:

„In die Sprache sind menschliche Fundamentalerkenntnisse eingegangen. Viele grammatische Formen gehen auf menschliche Urerfahrungen zurück. So spielt der Begriff der Perspektive in der sozialen Wirklichkeit eine ebenso fundamentale Rolle wie im Aufbau grammatischer Formen.“ (16)

Das nächste Zitat stammt von Wunderlich, er geht noch weiter. Wenn man die Welt kennen lernen möchte, braucht er auch Grammatik, die zur Verständigung dient.

„Um ein Verständnis menschlicher Geschichte, Kultur und Kreativität zu entwickeln, ist es nötig, Sprache als das Medium der Verständigung und der Selbstdarstellung des Menschen zu thematisieren, damit auch den Anteil für die Realisierung von Verständigung haben.“

Es ist leicht einzusehen, dass man auf die Fragen (ob, wie) keine konkrete Antwort geben kann. Ebenso wundert man sich auch nicht, wenn einige Linguisten sagen, dass die Grammatik keinen Platz im Fremdsprachenunterricht hat. In diesem Kapitel treffen wir auf verschiedene Meinungen der Forscher. Ich denke, dass jeder von ihnen eine wichtige Aussage gemacht hat. Die verschiedenen Vorstellungen zeigen uns wie

vielfältig dieses Gebiet ist. Meiner Ansicht nach haben alle Forscher teilweise Recht. Ich würde gern ihre Ergebnisse miteinander kombinieren. Ich denke, dass Grammatikunterricht noch immer zulässig ist. Da Grammatik immer den Kern einer Sprache bildet, kann man sie nicht unbeachtet lassen. Dabei ist für mich die bedeutendste Frage, welche Methode hilft, dies den Schülern zu vermitteln. Ich habe während des Praktikums nämlich beobachtet, dass bisher vielen Lernenden, eine explizite und extensive Grammatikvermittlung gelehrt wurde. Da das kurzfristige Ziel nicht der Erwerb einer kommunikativen Kompetenz, sondern das Bestehen der hauptsächlich grammatischen Tests ist, führt es sehr oft zur Ablehnung der kommunikativen Methoden oder Aufgaben von Schülerseite. Das gültige Abitur und die meisten Sprachprüfungen grenzen sich von dem Praktikum der Schule ab. Sie enthalten nämlich nicht solche reinen grammatischen Tests wie die Klassenarbeiten. Die Kandidaten sollen eher kommunikativer Aufgaben lösen. Es würde sich lohnen darüber nachzudenken, ob die Schüler nicht besseren Leistungen erreichen könnten, wenn sie während der Stunden miteinander kommunizieren und dadurch mit der Sprache besser umgehen könnten. Der erwähnte Vorschlag könnte auch als die Grundlage einer interessanten Arbeit dienen. Ich möchte mich im nächsten Abschnitt mit dem Problem des Grammatikunterrichts beschäftigen. Warum kommt es immer öfter vor, dass man den Grammatikunterricht scharf kritisiert.

Kritik des Grammatikunterrichts

Wir konnten bereits erfahren wie viel Kritik am Grammatikunterricht erfolgt. Ich möchte zwei Beispiele erwähnen. Wenn wir nicht eindeutig erklären können, warum eine Methode während des Unterrichts verwendet wird, ist sie nach Ebner nicht geeignet. Haben wir kein Ziel mit einer Übersetzungsaufgabe, ist sie fast überflüssig. Wissen wir nicht welche Kompetenzen die Schüler mit dieser Aufgabe entwickeln möchten, löst sie sich in Luft auf. Manchmal hindern gerade die Lehrer die kommunikativen Stunden.

Die lange Vorbereitung der kommunikativen Aktivitäten nimmt viel mehr Zeit und Mühe in Anspruch als das Kopieren von Grammatik-Übungsblättern. Wenn wir Rollenspiele, Gruppenarbeit und spielerische Aktivitäten in der Stunde machen lassen, können wir keine eindeutigen Lösungen erwarten, die von den Schülern präsentiert werden können. Darüber hinaus braucht man nicht nur zu der Vorbereitung mehr Zeit sondern auch zum Auswerten.

„Eine methodische Schwierigkeit ergibt sich für den Grammatikunterricht von Anfang an, und sie wird sichtbar, wenn man die Benennung dieses Lernbereichs betrachtet: ‚Reflexion über Sprache/ Einsicht in den Bau der Sprache/ Einsicht in Sprache gewinnen/ Über Sprache nachdenken.‘ Hier kommt schon zum Ausdruck, daß es sich vorwiegend um Sprachanalysehandeln muß. Analyse ist für viele Schüler aber nur ganz kurze Zeit leitbar, weil ihre Konzentrationsfähigkeit dabei rasch erschöpft ist.“

Mit dem vorigem Zitat wurde kritisiert, dass man zu viele systematische Elemente lehrt, und die Schüler müssen sich auf nichts anderes während der Stunde konzentrieren als, dass sie diese systematischen Elemente korrekt verwenden. Denken wir nur daran, dass die Lehrer von den Kindern nur systematische Aufgaben lösen lassen, (sie sollen die Verben richtig konjugieren) und danach erwartet man, dass die Schüler kommunikativ tätig sind.

Es wird sicher nicht gelingen. In der Schule, wo ich das Praktikum gemacht habe, bemerkte ich, dass die Schüler sich keine 45 Minuten auf systematische Aufgaben konzentrieren können. Sie brauchen einige Minuten wenn sie über andere Themen oder Zusammenhänge sprechen oder denken können. Ebner: 1995.S. 36. (2), Oomen-Welke: 1982.S. 104. (11)

Wir haben soeben gesehen, dass man Grammatikunterricht für altmodisch hält. Man kann Verständnis dafür haben, dass Lehrer die grammatikbasierten Tests schneller und objektiver bewerten können, als etwa sprachliche Äußerungen. Aber es ist keine ausreichende Erklärung dafür, warum die Lehrer immer noch im großen Maße deduktive Elemente zur Grammatikvermittlung verwenden.

Im weiteren Teil meiner Magisterarbeit möchte ich zwei für mich wichtige Richtungen näher untersuchen. Die eine ist systematischer Grammatikunterricht, der den traditionellen Weg verfolgt. Die andere ist kommunikativer Grammatikunterricht. Die wichtigsten Unterschiede liegen in dem Ausgangspunkt, in der Verarbeitungsweise und in der Richtung der Übungsaufgaben. In dem zweiten Teil meiner Arbeit suche ich die Antwort auf die Frage: kann man mit kommunikativen Techniken stabiles Wissen erreichen?

Richtungen des Grammatikunterrichts

In diesem Kapitel skizziere ich zwei wichtige Richtungen des Grammatikunterrichts und dazu gehörende Methoden. Ziel dieses Kapitels ist es, dass ich die Entwicklung der Unterrichtsmethoden insoweit darlegen. Die Methoden können nicht scharf abgegrenzt werden. Im 20. Jahrhundert wurden sehr viele Theorien und Methoden entwickelt. Da der Grammatikunterricht nicht problemlos laufen kann, erscheinen immer neue Ideen, die versuchen den Lernprozess zu erleichtern.

1.2. Systematischer oder traditioneller Grammatikunterricht

Systematischer Grammatikunterricht wurde im 19. Jahrhundert verbreitet. In den vorigen Jahrzehnten wurde schon beobachtet, dass man die Grammatik thematisiert unterrichten soll. Also mussten die Schüler die großen Zusammenhänge der Sprache erlernen. So hatte der systematische Grammatikunterricht weniger zu tun, denn die Grundlagen waren schon gegeben.

„Zu sehr ist bisher Grammatikunterricht darauf fixiert, grammatische Kenntnisse unter dem Gesichtspunkt der Vollständigkeit zu vermitteln und sich dabei der unterschiedlichen Trends im Bereich der Systemlinguistik (Grammatik als ‚System‘) zu bedienen.“ Der systematische Grammatikunterricht besteht aus vier Teilen: der Lautlehre, der Orthographie, der Formenlehre (Beugung und Wortbildung) und der Satzlehre (Syntax). Im Unterrichtsprozess soll der Lehrer die Schüler dabei von der

Wortlehre zur Satzlehre führen. Hoffmann machte vor einigen Jahren eine sehr wichtige Feststellung:

„Die Systematik der Formen sprachlichen Handelns einer Sprache nennen wir Grammatik dieser Sprache. Die Grenzen der Grammatik bezeichnen die Grenzen der Verständigungsmöglichkeiten. Innerhalb dieser Grenzen allerdings gibt es ein Mehr oder Weniger, ein gelungeneres oder weniger gelungenes Formulieren dessen, was wir wissen oder wahrnehmen.“

Er stellte fest, wir können so viel von einer Sprache verstehen, wie wir von ihrer Grammatik wissen und verwenden können. Es ist immer unterschiedlich, in welchem Maße wir damit erfolgreich sind.

Am Anfang des 20. Jahrhunderts hat sich die Position der Grammatik verändert denn sie wurde immer schwächer. In dieser Situation sollte der systematische Grammatikunterricht einen Kompromiss schließen. Ihre Vertreter haben aber diese Richtung nicht eingeschlagen. Dieses Problem wurde von Bruno Strecker auch beschrieben. Strecker behauptet, dass in dieser Situation die Aufgabe wäre die Ziele neu zu setzen. Es wäre auch möglich die schwierigen grammatischen Teile mit einfacheren Beispielen zu üben. Köller unterstützt die Ansicht von Stecker, obwohl er seine eigene Vorstellung schon früher herausgearbeitet hat. Er sagt, dass ein stabiles Wissen herausgebildet werden kann, wenn die Interpretationsmuster einfach sind.

„Auch auf der Ebene der Grammatik kommt es auf induktive Weise zur Bildung von vereinfachten Sprachmustern. Aus der Fülle möglicher Relationsverhältnisse zwischen leksikalischen Einheiten werden bestimmte Relationsverhältnisse in einer Sprache als Organisations- und Interpretationsmuster typisiert und morphologisch stabilisiert.“ (10)
Nach der Vorstellung des traditionellen Grammatikunterrichts werde ich seine Methode darstellen.

GÜM (Grammatik – Übersetzungsmethode) ist die am meisten verwendete Methode im traditionellen Grammatikunterricht. Wir können sie auf den Unterricht der lateinischen Sprache zurückführen. Die folgende Abbildung beschreibt den Prozess dieser Methode.

Konzeptualisierte Beispiele (Grammatik wird in Texten „verpackt“)

Isolierte Beispiele mit Erklärung (Beispiele werden aus den Texten herausgenommen)

Erklärung der Struktur (Regeln werden formuliert und Übersichten gegeben)

Anwendung der Regeln in Übungen (3)

Diese hat einen Vorteil, den Neuer/Hunfeld sehr schön formuliert. „Sie kann den Lernern eine sichere Grundlage für den Sprachgebrauch bieten“ (11)

Welche konkreten Aufgabentypen kommen oft bei der GÜM vor?

- Korrekte Sätze nach einer Regel bilden (Regelanwendung)
- Korrekte Formen einfügen (Lückentext)
- Sätze nach formalen Grammatikkategorien umformen (z.B. vom Aktiv ins Passiv etc.)
- Übersetzung: von der Muttersprache ins Deutsche; vom Deutschen in die Muttersprache (10)

Von den Schülern wird erwartet, dass sie über die Regeln nachdenken, dann verstehen und letztendlich korrekt verwenden. Dadurch könnte der Unterricht seinem ursprünglichen Ziel näher kommen. Das ist nicht anders als logisches Denken.

Die Grammatik- Übersetzungsmethode wird sehr oft auch deswegen kritisiert, dass sie sehr formal ist und wenige authentische Texte/Beispiele verwendet. Außerdem sollen die Schüler nicht frei oder spontan sprechen, schreiben sondern das formale System reproduzieren. Für den traditionellen Grammatikunterricht ist die deduktive Vermittlung charakteristisch. Deduktiv ist ein Unterricht, der den Schülern fertige grammatische Regeln vorgibt und sie diese dann geistig „nachvollziehen“ und anwenden lässt.

Ich möchte betonen, dass GÜM eine solche Auffassung oder Empfehlung für die systematische Grammatikvermittlung war, die heutzutage nur sehr selten in Praktikum ohne andere Aufgabentypen verwirklicht werden kann. Warum habe ich mich dann gleichfalls damit beschäftigt? Ich meine, dass sehr viele Aufgaben den Charakter der Übersetzungsmethode zeigen. In dem Buch, das in der Schule auch verwendet wird und das ich später ausführlicher vorstelle, gibt es oft Lückentexte oder Regelanwendungen.

Außerdem sollen die Schüler ganz oft verschiedene Sätze umformen. Deshalb halte ich es für wichtig diese Möglichkeit gründlicher zu untersuchen.

Ich möchte hiermit bemerken, dass bedeutende Elemente des deduktiven Sprachunterrichts in der täglichen Arbeit vieler Lehrer noch immer erscheinen.

1.3. Kommunikativer Grammatikunterricht

Der kommunikative Unterricht ist in den 80-er Jahren in Ungarn angekommen. Damals hat sich eine Tendenz gezeigt, die auf die Kommunikation fokussieren wollte. Der Satz von Bimmel fasst das Wesen des kommunikativen Grammatikunterrichts zusammen.

Hier geht es darum, dass man keine Angst davor haben sollte, wenn er nicht immer und nicht in jeder Situation korrekt sprechen kann. (17) Funk/Koenig: 1994.S.39.

Bis 1970 hatte die schriftliche Spracherziehung eine Priorität. Zwar gab es schon seit den 20er Jahren mehrere Tendenzen, durch die der mündliche Sprachgebrauch vorwärts gebracht wurde aber sie hatten sich nie so durchgesetzt können wie es wünschenswert gewesen wäre. Nach der kommunikativen Wende wurde endlich Sprecherziehung auch als Teilbereich begründet und eingeführt (18).

„Ein Gespräch kann man in Gang halten, auch wenn man nicht über alle benötigten sprachlichen Mittel verfügt“(19)

Am Ende der 70-er Jahre lebte ein berühmter Professor, der die Auffassung des Fremdsprachenunterrichts verändern wollte. Von ihm schrieb Legutke, dass er das Wesen nicht „in der Sprache selbst, sondern in ihrer Verwendung und ihren Inhalten [sieht] (...).

Er rückte damit die lernende Person in den Mittelpunkt, eine Sichtweise, die weitreichende Konsequenzen nach sich zog” (10)

Die Vertreter des kommunikativen Grammatikunterrichts betonen seitdem, dass die Schüler motivierende und aktivierende Aufgaben brauchen. Sie denken, dass die authentischer Text ein gutes Beispiel dafür wäre. Wichtiger wurde auch, auf die Interessen und Bedürfnisse der Schüler Rücksicht zu nehmen.

Kommunikativer Grammatikunterricht geht also von authentischer Kommunikation und von komplexen Texten aus. Er stellt die sprachliche Handlung in den Mittelpunkt – und damit auch die Auswahl aus den Mitteln der Handlungsabläufe. Diese Unterrichtsweise strebt nach besserem Verstehen von Kommunikation und Inhalt. Für den kommunikativen Grammatikunterricht ist induktive Vermittlung statt deduktive charakteristisch, die ein selbständiges Ermitteln von Regeln und Definitionen meint. Diese Unterrichtsmethode hat die Nachteile der beschreibenden Grammatik oft hervorgehoben. Heringer, Vertreter des kommunikativen Unterrichts hat folglich seine weitgehende Kritik über Grammatik zusammengefasst. Wenn man die Grammatik umfangreich beschreiben würde, könnte man sie für praktische Ziele nicht mehr verwenden. Er behauptet, dass kommunikative Probleme nur dann auftreten können wenn die Regeln der Kommunikationspartner unterschiedlich sind (11).

Prozess des induktiven Verfahrens

- I. Beispiel (Satz oder kurzer Text, meist ohne weiteren thematischen Zusammenhang)
- II. Beobachtung
- III. Isolierung (das grammatische Phänomen wird herausgestellt)
- IV. Systematisierung (Erweiterung um analoge Beispiele zur Erkenntnis der Regelmäßigkeit einer Beobachtung)
- V. Benennung (das grammatische Phänomen wird mit dem Fachbegriff benannt)
- VI. Definition/ Regel
- VII. Anwendung (in Übungsvarianten: weitere Beispielsätze untersuchen, selbst bilden, in Kontexte einbauen etc.)
- VIII. Kontrolle (Prüfung durch Anwendung) (11)

Der Prozess des kommunikativen Grammatikunterrichts ist komplexer als der des traditionellen. Wir finden gemeinsame Elemente wie Beispiel, Isolierung, Definition und

Anwendung. Den Grund des Prozess bildet also der traditionelle Grammatikunterricht aber er wurde ergänzt. Der größte Unterschied liegt darin, dass hier die Schüler selbst die Konsequenzen finden müssen.

Methode des kommunikativen Unterrichts

Hier gibt es keine einzige Methode, wie bei dem traditionellem Grammatikunterricht. Viele Wege existieren, die uns vorgeben nach welchen Prinzipien wir eine Fremdsprache unterrichten sollen. Das Grundprinzip lautet: die Grammatik ist ein Mittel, mit dem wir die festgesetzten Ziele erreichen können.

„Das Konzept der Handlungsorientierung fordert eine Abkehr vom vielfach noch praktizierten systematischen Grammatikunterricht. Ziel des GU ist in diesem Sinne nicht mehr primär Grammatikwissen an sich, sondern bewusstes Anwenden von Wissen in Sprachhandlungssituationen.“ (4)

Hier wird von Thorton betont wie wichtig es ist, dass die Schüler mit der Sprache handeln, denn es ist ein effektiver Prozess. Die kommunikativen Aktivitäten wie Partnerarbeit, Spiele, Gruppenarbeit, Projekte, spielen eine sehr wichtige Rolle. Mit diesen Methoden kann man die in der Stunde auftretenden Hemmungen der Schüler mildern (14).

Nehmen wir ein einfaches Beispiel. In der Klasse sind solche Schüler, die nicht gern vor der ganzen Gruppe sprechen, aber während der Partnerarbeit äußern sie gern ihre Meinungen.

Die Lehrer haben auch andere Aufgaben während der Stunde als bei den traditionellen Methoden. Sie müssen nicht mehr die Klasse führen, sondern sie sollen sie im Lernprozess unterstützen. Es ist auch nützlich, wenn ein Lehrer seine Schüler ermutigen kann, dass sie die sprachlichen Informationen selbst erarbeiten können. Die Erarbeitung der Lerninhalte findet im besten Fall durch Erfahrung statt.

Die Vertreter des kommunikativen Grammatikunterrichts finden Authentizität sehr wichtig, deshalb verwenden sie nicht nur authentische Texte, sondern sie streben danach

den Schülern authentische und alltägliche Situationen beibringen zu können. Denn sie sollen damit solche Elemente der Sprache benutzen, die im täglichen Leben auch vorkommen. In den vorigen Abschnitten habe ich die wichtigsten Merkmale der kommunikativen Methoden zusammengestellt. Im folgenden Kapitel möchte ich darstellen welche Erfahrungen ich während meiner Stunden gemacht habe. Ich versuchte nämlich Grammatik mit kommunikativen Methoden zu unterrichten. Als Beispiel wählte ich die geographischen Namen.

II. Grammatik kreativ

2.1. Was ist Kreativität?

Zurzeit haben die Lehrer/- innen mit der Einführung des neuen Lernplans, mehr Möglichkeiten, Kreativität der Lerner zu entwickeln und zu unterstützen, denn jeder Mensch verfügt über ein Sprachpotential und kann sich in kreativer Weise äußern und es wäre gut dies auszuwerten. Meiner Erfahrung nach, kann ich sagen, wenn sich die Schuler/- innen im Sprachunterricht mit den kreativen Übungen und Tätigkeiten beschäftigen, behalten sie die Grammatikregeln besser, sie sind motiviert und es macht ihnen Spaß. selbst aktiv zu sein.

„Kreativität ist wirklich nichts unfassbar Schwieriges oder Geheimnisvolles [...] Jeder, der denken kann, ist auch fähig, Ideen zu haben.“ Stephen Baker „Kreativität ist die schöpferische Fähigkeit, Neues zu erschaffen, das in irgendeiner Art und Weise Nutzen oder Sinn hat“. (<http://www.zeitzuleben.de>)

„Kreativität ist ein komplizierter Prozess, wo die ganze Individualität des Menschen einbezogen wird.“

„Kreativität ist die Fähigkeit des Menschen, Ideen hervorzubringen, die in wesentlichen Merkmalen neu sind und ihm vorher unbekannt waren.“

Kreativität wird in ihren vielfältigen Bedeutungen verstanden, wie Selbstbestimmung, Selbstständigkeit, Mündigkeit, Konstruktivistin, Aktivität, Produktivität, Innovation, Einfallsreichtum, Risikofreude, Experimentierfreude, Flexibilität, Originalität, Spontaneität, Nonkonformistin, divergierendes Denken zur Problemfindung und – Lösung.

Kreativität im weitesten Sinn beruht auf der Fähigkeit des menschlichen Gehirns, die Lücke zwischen nicht sinnvoll miteinander verbundenen oder logisch aufeinander bezogenen Gegebenheiten durch Schaffung von Sinn Bezügen mittels freier Assoziation mit bereits Bekanntem und spielerischer Theoriebildung (Phantasie) auszufüllen. Das Spiel - auch als Gedankenspiel - gehört als wesentliches Element zur Kreativität. Der Grammatikunterricht muss nicht eine langweilige

Unterrichtsroutine sein, wenn Vorstellungskraft und Kreativität der Lerner angeregt wird. Meiner Meinung und Erfahrung nach ist für viele Fremdsprachelehrer/- innen der Erwerb von Regelwissen immer noch ein vorrangiges Lernziel im Grammatikunterricht. Andere bemühen sich mit Hilfe mehr oder weniger authentischer Texte, mehr oder weniger spielerisch, kommunikativ und lernzentriert neuen Wortschatz, neue Redemittel und neue Strukturen zu präsentieren. Trotzdem sehen viele Lehrer/- innen das Hauptproblem des Grammatikunterrichts im Unterschied zwischen Grammatikwissen und Grammatikanwendung.

Kreativität und Sprachunterricht

Sprachliches Handeln gilt als kreative geistige Tätigkeit. Spracherwerb wird nie als reines Imitationslernen verstanden, sondern das kreative Potential, unter Bezug auf den natürlichen Mutterspracherwerb des Kindes, stets als sehr wichtig hervorgehoben: Aus der begrenzten Menge der Impulse bildet das Kind Äußerungen in kreativer Weise, die es vorher noch nicht gehört hat.

Kreativität ist ein Persönlichkeitsmerkmal, das bei allen Menschen gefordert werden kann.¹⁴ Rico geht davon aus, dass grundsätzlich jeder Mensch über ein kreatives (Sprach-) Potential verfügt. Kreativität ist nach Pommerin (1998) durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- Originalität,
- Erfindung- Entdeckungsgabe,
- Offenheit,
- Produktivität und Gedanken Flüssigkeit,
- Flexibilität

Die Kreativität der Schuler/- innen kann man im Unterricht folgendermaßen ausnutzen: • Sprachlern(spiel) / schöpferisch-spielerisches Lernen

- fremdsprachliches Theater
- kreativ-produktiver Umgang mit literarischen Texten
- Bild und Sprache

- aktivierende Unterrichtsmethoden
- viel Kommunikation und Diskussion mit und unter den Schülern
- Ihre Selbständigkeit unterstützen
- die Schüler zu eigenen Meinungen und Ideen führen.

Faktoren, die Kreativität unterstützen:

Zu Faktoren, die Kreativität unterstützen und die im Lernprozess jedes Menschen wichtig sind, gehören: Spontaneität, Invention, Inspiration, Intuitionsausnutzung

- Sensitivität für Probleme, offene Gedanken
- Erfordernis, etwas Neues zu erleben
- Selbstrealisation
- Freude, etwas Neues zu bringen
- spielerisches Vermögen zur Phantasie, Flexibilität, Originalität
- Selbstvertrauen, Ambitionen
- Offenheit für neue Erfahrungen
- die Zulassen von neuen Lösungen

2.2. Prinzipien eines Schüler aktiven und kreativen Unterrichts

Rainer E. Wicke (2004) beschreibt und kommentiert ausführlich folgende Prinzipien des Schüler Aktiven und kreativen Fremdsprachenunterrichts:

- Aktive Schüler lernen leichter

Texte, Übungen und Aufgaben müssen so sein, dass sie den Schülern ermöglichen, aktiv zu werden, ein kreatives Potenzial zu entfalten, das sie immer motiviert, neue, alternative Wege bei der Bearbeitung zu gehen.

- Schüler aktiver Deutschunterricht spricht die Schüler/- innen direkt an
Das Interesse der Schüler an einem bestimmten Thema ist für die Unterrichtsgestaltung wichtiger als das Interesse des Lehrers. Der Lehrer sollte seinen Sprech- und Handlungsanteil so viel wie möglich reduzieren. Im Mittelpunkt des Unterrichts stehen die Lernenden.

- Motivation im handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht dank Schuler orientierter Aufgaben

Motivation wird auch von den Aufgaben ausgelöst. Texte und Aufgaben haben Aufforderungscharakter, der die Schuler/- innen motiviert, sich für die Arbeit zu interessieren und sich mit einer Problemlösung zu befassen. Die Projektarbeit integriert z.B. Aspekte der Freiarbeit und der Lernwerkstatt im DaF- Unterricht. Die Schuler/- innen schlagen selbst Arbeitsverfahren vor, die ihnen geeignet scheinen.

- Schuler aktiver Deutschunterricht fordert das Lernen mit Kopf, Herz und Hand
Die leiblichen, geistigen, moralischen, sozialen und handwerklichen Fähigkeiten und Fertigkeiten werden gefordert. Die engere Verbindung von körperlichem Tun und Lernen eröffnet Möglichkeiten einer alternativen und kreativen Bearbeitung eines Themas

- Das entdeckende Lernen ist mindestens genauso wichtig wie das Wiederholen und Üben oder der Grammatikunterricht

Es genügt nicht, die Schuler nur mit grammatischem Zusammenhängen bekannt zu machen, mit deren Hilfe sie einen Text entschlüsseln. Oft lassen sich Fehler nicht vermeiden. Besonders im handlungsorientierten Lernen gehören Misserfolge zum Lernprozess. Diese müssen jedoch möglichst gewinnbringend aufgearbeitet werden.

- Als Lernpartner übernehmen die Schuler/- innen Verantwortung und planen den Unterricht selbstständig mit

Die Schuler bekommt so oft wie möglich eine Gelegenheit zur eigenen Recherche zu einem Thema. Von ihnen gesammelte Texte, Inhalte und Bearbeitungsvorschläge wird für den Unterricht verwendet.

- Der Unterrichtsraum und die Schule öffnen sich nach außen, indem aktive Schuler/- innen Gelegenheit haben, die außerschulische Umwelt in den Lernprozess zu integrieren

Das Erlernen einer Fremdsprache erfolgt selten unter realen Bedingungen. Die Suche nach deutschen Spuren, Kontaktaufnahme mit potenziellen Gesprächspartnern oder der Besuch von verschiedenen Veranstaltungen, das sind nur einige Möglichkeiten dazu, den Sprachunterricht nach „außen“ zu tragen.

- In und außerhalb der Schule lernt man in unterschiedlichen Sozialformen: Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit

Der fremdsprachige Unterricht berücksichtigt Aspekte des sozialen Lernens in verschiedenen Sozialformen. Das Klassenzimmer wird zu einem Laboratorium, in dem die Schuler gemeinsam kommunizieren, experimentieren und voneinander lernen. Der Lehrer wird zum Begleiter und Berater der Schuler, die aktiv an der Planung und Durchführung im Unterricht teilnehmen.

- Der Weg ist das Ziel: Der Lernprozess hat genau so einen hohen Stellenwert wie das Endprodukt

Jeder Schuler hat unterschiedliche Dispositionen. Die Partnerpaare oder Kleingruppen tauschen Aufgaben, Übungen untereinander aus, die allen Beteiligte Erfolgsergebnisse ermöglichen. Sehr wichtig und bedeutsam sind dabei die methodischen Schritte, auf die man sich einigt und die zu einem gemeinsamen Erfolg führen.

- Von dem Schuler/- innen erstellte Texte und Produkte haben gleichen Stellenwert wie die vorgegebenen Grundlagen neu entstehende fantasievolle Texte, Collagen, Wandzeitungen, Bastelarbeiten und Dramatisierungen gehören neben anderen Produkten zum handlungsorientierten Projektlernen.

- Die Lerner erhalten Zugriff auf moderne Medien, mit deren Hilfe sie Texte produzieren und gestalten können Ein moderner Fremdsprachenunterricht nutzt auch den Einsatz neuerer Technologien aus – z.B. Computer und Internet. Die technischen Hilfsmittel dürfen jedoch nicht die Hauptrolle spielen und sollen immer sinnvoll eingesetzt werden.

- Sprache praktisch erleben ist fester Bestandteil des Unterrichts. Es werden möglichst viele Lernsituationen geschaffen oder simuliert, in denen die Schüler die Sprache „praktisch“ (authentisch) erfahren. Der Schüler orientierte, kommunikativ-interkulturelle Ansatz konzentriert sich darauf, zu Formen praktischen Lernens anzuleiten.
- Spiele gehören zur Lernarbeit Handlungsorientierung, Kreativität und Lerner Aktivität stehen im Mittelpunkt der Arbeit mit Spielen im fremdsprachigen Unterricht. Spiele berücksichtigen Formen des sozialen und interaktiven Lernens, die auch lernschwächeren Schülern Erfolgserlebnisse sichern. (vgl. Wicke 2004)

2.3. „Grammatik kreativ im Unterricht“ – eine Modelleinheit

In dem folgenden Teil biete ich eine methodische Anweisung an, die genau ausgearbeitete Übungen beinhalten. Dazu lege ich eine im Detail beschriebene methodische Übung von den Autoren G. Gerngross, W. Krenn und H. Puchta aus dem Lehrbuch „Grammatik kreativ“ vor. Im praktischen Teil bringe ich diese Theorie an konkreten Übungen zur Durchführung. Die Modelleinheit ist in fünf Phasen geteilt. Die Unterrichtssequenzen weisen meist dieselbe Grundstruktur auf:

1. Eine Phase mit einleitenden Übungen
2. Die Präsentation eines Modelltextes, der dann von den Schüler/- innen rekonstruiert wird
3. Danach verfassen die Schüler/- innen eigene Texte
4. Diese Texte werden korrigiert , verbessert und dann von ihnen untereinander ausgetauscht die Strukturen werden mit Hilfe weiterer Unterrichts Aktivitäten gefestigt

2.3.1 Phase1 : Thematische Einstimmung

Die Aktivitäten geben die Möglichkeit, persönliche Erfahrungen und Erlebnisse auszutauschen und helfen, Ideen für die spätere Textproduktion zu sammeln. Sie aktivieren das Vorwissen der Lerner und fordern das Interesse an dem Thema, auf das sich der Modelltext bezieht.

2.3.2 Phase2 : Präsentation und Rekonstruktion des Modelltextes

In dieser Phase werden die Schuler/- innen mit dem Modelltext vertraut gemacht. Dabei handelt es sich um einen kurzen Text, der die Form der grammatikalische Struktur präsentiert, die geübt werden soll, aber auch deren Bedeutung, Verwendung und Funktion verdeutlichen soll. Die Schuler/- innen sollen sich mit Hilfe der Modelltexte relevante grammatikalische Strukturen der Fremdsprache einprägen. Das Ziel dieser Unterrichtsphase ist es, den Schuler/- innen beim Memorieren des Textes ein Erfolgserlebnis und gleichzeitig das Gefühl zu vermitteln, die grammatikalischen Strukturen korrekt reproduzieren zu können.

Der Schwierigkeitsgrad der Rekonstruktionsaufgaben lässt sich unter anderem so variieren:

- die Modelltexte sprachlich vereinfachen,
- die einzelnen Satze langer bzw. kurzer präsentieren,
- leistungsschwächeren Schuler/- innen eine Luckentextversion des Textes als Hilfe bei der Text Präsentation geben,
- während der Partnerarbeit den Text noch einmal sehr schnell vorlesen.

Während der Textrekonstruktionsphase konzentrieren sich die Schuler/- innen auf Textdetails.

Den folgenden Text kann man auf einer Folie am Tageslichtprojektor (OHP) präsentieren:

Kopiervorlage; Modelltext:

Ich wurde sie gerne ansprechen,

Ich wurde gerne mit ihr tanzen,

Ich wurde ihr gerne Eis kaufen,

Ich wurde sie gerne anrufen.

Aber heute habe ich so viel zu tun.

Vielleicht mache ich es morgen.

2.3.3 Phase 3: Kreatives Schreiben

In dieser Unterrichtsphase schreiben die Schuler/- innen ihre eigenen Texte, wobei sie sich an die Struktur des Modelltextes halten, mit dem sie durch die vorgängige Rekonstruktionsphase gut vertraut ist. Manchmal kann es nötig sein, den Schuler/- innen Anregungen zu geben bzw. gemeinsam Ideen dafür zu sammeln, wie der Modelltext variiert werden kann. Außerdem werden die Schuler/- innen sehr oft neues Vokabular für ihre Texte benötigen.

Die Schuler/- innen sollen die Texte schriftlich verfassen, weil es einfacher ist, beim Schreiben, Kreativität zu entfalten als beim spontanen Sprechen. Außerdem erlaubt das Schreiben eine stärkere Konzentration auf die Sprachrichtigkeit da mehr Zeit zur Verfügung steht, nachzudenken, zu korrigieren, etwas auszustreichen oder hinzuzufügen. Natürlich kann auch in Partner- oder Gruppenarbeit geschrieben werden, was zu einem Austausch von Ideen und zu aufgabenorientiertem Sprechen Anlass geben kann. Schließlich können die fertigen Produkte in der Klasse „veröffentlicht“ oder auf andere Art und Weise weiter bearbeitet werden.

Bearbeitung und Korrektur der Texte.

Das Überarbeiten und Korrigieren der Texte ist wichtig, da es erstens das Fehlerbewusstsein der Schuler/- innen fordert, und zweitens die Texte korrekt und fehlerfrei sein sollen, damit sie später als Basis für zusätzliche Übungen verwendet werden können. Fehler sind unvermeidlich, wenn die Schuler/- innen Texte schreiben. Die Lehrer/- innen sollten das akzeptieren und Verständnis für die Fehler in den Texten zeigen. Statt Fehler zu zählen, sollten die Lehrer/- innen den Schuler/- innen helfen, in der Endphase der Textproduktion, ihre Arbeit zu verbessern.

VARIANTEN: Wenn man den Modelltext und die Fragestellung ein wenig verändert, kann man damit auch Konjunktiv II der Vergangenheit (eventuell mit Modalverb) oder das Präteritum von Modalverben üben.

Variante 1: Konjunktiv II der Vergangenheit

Ich hatte sie so gerne angesprochen,

Ich hatte so gerne mit ihr getanzt,

Ich hatte ihr so gerne Eis gekauft,

Ich hatte sie so gerne angerufen.

Ich habe mich aber nie getraut, sie anzusprechen.

2.3.4 Phase 4 : Austausch und Präsentation der schriftlich produzierten Texte Nachdem die Schuler/- innen eigene Texte verfasst und korrigiert haben, sollten alle die Möglichkeiten bekommen, die Texte der anderen kennen zu lernen. Wenn sie wissen, dass ihre Texte auch von ihren Kollegen gelesen werden, erhöht das die Motivation, nicht nur möglichst originelle, sondern auch sprachlich korrekte Texte zu schreiben. Außerdem werden die Schuler/- innen beim Lesen der Texte wieder mit der Struktur konfrontiert, die geübt werden soll. Die Texte können schriftlich oder mündlich präsentiert werden.

Schriftliche Präsentation : die Texte an eine Anstecktafel, (z.B. Korktafel oder auch Packpapierbogen) an eine Wand des Klassenzimmers befestigen.

Eine andere Möglichkeit ist, ein Klassenjournal mit den Texten der Schuler/- innen anzulegen.

Mündliche Präsentation: die Texte vorlesen. Vor dem Vorlesen lesen die Schuler/- innen leise ihre Texte und suchen die Wörter heraus, bei denen sie nicht sicher sind, wie sie ausgesprochen werden;

dann sollen sie die richtige Aussprache oder Betonung der Wörter von den Lehrer/- innen erfragen oder im Wörterbuch nachschlagen. Dann sollten sie ihre Texte laut, klar und langsam vorlesen.

2.3.5 Phase 5: Verankerung der Strukturen im Langzeitgedächtnis

TEXTREKONSTRUKTIONSUBUNGEN

Die Aktivitäten dieser Unterrichtsphase sollen helfen, die grammatikalischen Strukturen in Form von ganzen Texten, Sätzen oder Satzteilen im Langzeitgedächtnis zu speichern. Ausgangspunkt für alle Aktivitäten sind die Texte, die die Schuler/- innen geschrieben

haben. Sie können auch für die eigener Text Textrekonstruktionsaufgaben (Luckentext, Bilderrätsel, Wortsalat, Textskelett, Fragespiel) erstellen, die dann von einem anderen Schuler gelöst werden müssen.

TEXTE UND TEXTTEILE AUSWENDIG LERNEN

Wie erwähnt, ist auch Gedachtnistraining wichtig für den Lernfortschritt im Fremdsprachenunterricht. Die Schuler/- innen können ihre Merkfähigkeit trainieren, indem sie ihren eigenen Text oder den eines anderen Schulers auswendig lernen. Es gibt verschiedene Techniken für das Auswendiglernen. Einige davon können die Schuler/- innen selbständig zu Hause anwenden, andere werden wohl nur im Unterricht selbst eingesetzt werden können.

TECHNIKEN FÜR DAS AUSWENDIGLERNEN

- a) Die erste Zeile des Textes wird laut gelesen. Sobald sie im Gedächtnis behalten wurde, wird die zweite Zeile gelesen, und so weiter.
 - b) Der komplette Text wird so oft gelesen, bis er auswendig rezitiert werden kann.
 - c) Der Text wird gelesen. Während des Lesens wird versucht, für jede Zeile eine prägnante bildhafte Vorstellung zu finden, die dabei helfen soll, den Text im Gedächtnis zu behalten. Solche Vorstellung können sowohl Bilder wie auch Klänge, Gefühle, Gerüche, kinästhetische Eindrücke oder eine Kombination daraus sein. Wenn die Augen dabei geschlossen werden, fällt die Anwendung dieser Technik leichter.
 - d) Man spricht den Text beim Umhergehen vor sich hin.
 - e) Der Text oder schwierige Textteile werden mit dem Finger in die Luft, an eine imaginäre Tafel geschrieben.
 - f) Die Schuler/- innen lernen den Text, den sie vorher mit einem Kassettenrekorder aufgenommen haben, indem sie sich die Aufnahme immer wieder anhören.
 - g) Der Text wird in Abschnitte unterteilt und diese werden mit verschiedenen Farben unterstrichen oder mit Symbolen versehen, die das Memorieren des Textes erleichtern.
- Motivation durch aktives kreatives Lernen Was ist eigentlich allgemein unter dem

Begriff der Motivation zu verstehen? Motivation bezeichnet Zustand des Organismus, der die Richtung und die Energetisierung des aktuellen Verhaltens beeinflusst. Mit der Richtung des Verhalten ist insbesondere die Ausrichtung auf Ziele gemeint.

Energetisierung bezeichnet die psychischen Kräfte, welche das Verhalten antreiben.

Motivation ist Bereitschaft zum Handeln, um ein Ziel zu erreichen oder ein Bedürfnis zu befriedigen (als situationsabhängiges und kurzfristiges Geschehen)

Motivation: - Wechselwirkung zwischen überdauerndem Motiv und den Anreizbedingungen der Situation.

Motiv: - Antrieb, Ursache, Zweck oder Leitgedanke des Handelns

Es gibt Motive:

- kognitiver Antrieb: der Wunsch nach Wissen und Verstehen
- Lebenszweckmotiv: der Wunsch, das eigene Leben und die Umwelt zu bewältigen
- Leistungsmotiv: der Wunsch nach Steigerung oder mindestens Bewahrung von eigener Kompetenz bzw. eigenem Leistungsniveau
- Selbstverwirklichungsmotiv: der Wunsch nach Eigenverantwortlichkeit und Selbstständigkeit
- Machtmotiv: der Wunsch, über andere zu dominieren, Geltungsbedürfnis
- Anschlussmotiv: sozialer Antrieb, Geselligkeitsbedürfnis, Hilfsbereitschaft
- ästhetisch-ethisches Motiv: Bedürfnis nach Schönheit, Wahrheit, Genauigkeit

Motivation zum Lernen spielt im Unterricht eine große Rolle. Jeder Lehrer stellt sich schon bei der Vorbereitung auf seinen Unterricht eine Frage:

Wie kann ich die Schuler/- innen zum Lernen motivieren und ihr Interesse zum Lernen aktivieren?. Die moderne Didaktik betont den Stellenwert der Motivation im Fremdsprachenunterricht, ganz gleich, ob es sich um die sog.

Motivationsphase zu Beginn einer Unterrichtsstunde, um Aspekte der inneren / äußeren oder um die sog. Selbst- oder Fremdmotivation handelt.

Der schulische Unterricht kann nur zum Erfolg führen, wenn die Schuler/-innen, aber auch Lehrer/-innen entsprechend motiviert sind.

Wie motiviere ich meine Schuler/-innen und mich? – Zehn einfache Regeln

1) Um Schuler motivieren zu können, muss man selbst motiviert sein.

2) Motivation benötigt eine gemeinsame Zielsetzung.

3) Motivation erfolgt in zwei Abschnitten:

Im ersten werden die persönlichen Ziele identifiziert und festgelegt, im zweiten wird aufgezeigt, wie man diese erreichen kann.

4) Motivation, sobald sie erreicht wurde, bleibt niemals konstant erhalten, sondern muss während des Arbeitsprozesses immer erneut werden.

5) Motivation benötigt Anerkennung von Leistungen und Lob, aber auch konstruktive Kritik.

6) Mitbestimmung bei der Ausrichtung der Unterrichtsinhalte motiviert Schuler ebenfalls.

7) Einsicht in den eigenen Erfolg motiviert, daher sind Rückmeldungen so oft wie möglich angebracht.

8) Wettbewerb motiviert nur dann, wenn man auch die Chance zum Gewinnen haben.

9) In jedem von uns steckt ein Funke zur Motivation für bestimmte Dinge, der genutzt werden sollte.

10) „Gruppen Gefühl“ motiviert.

6.2 Innere / intrinsische Motivation zum Lernen:

- intrinsische Motive sind dauerhafter, direkter

- der Schuler lernt aus Freude am Lerngegenstand (Funktionsfreude), aus Neugier

- Lernen wird geleitet von Bedürfnissen, Wünschen und Zielen

- Befriedigung, dass man etwas gelernt hat

- Befriedigung aus gemeinsamer Tätigkeit, aus sozialer Kommunikation und Interaktion beim Lernen.

2.3. Äußere / extrinsische Motivation zum Lernen

- extrinsische Motive sind kurzlebiger, indirekter - äußere Motive sind z.B. Notendruck, Lernen für einen notwendigen Qualifikationsnachweis, Belohnung/Strafe durch Eltern
nur äußere Motivation reicht nicht zu langfristigen Ergebnissen im Studium
Von einem motivierten Lehrer wird erwartet, dass er sich mit Freude und Interesse für sein Fach einsetzt, sich bemüht, altersgerechte, anschauliche und informationsreiche (authentische) Materialien einzusetzen, bzw. dass er diese sogar selbst produziert, sich geschickt moderner Medien bedient. Es ist Aufgabe des Lehrers, die Schuler/- innen erfolgreich davon zu überzeugen, dass aktives und kreatives Lernen vorrangig nur im Team realisierbar ist, und dass soziales Lernen und gemeinsames Streben nach Erfolge von aller größten Bedeutung sind. Es liegt an ihm, durch sein eigenes Beispiel eine sichere, entspannte und harmonische Arbeitsatmosphäre für kooperatives Arbeiten und Lernen herzustellen.

Teil 3. Elementare Sprachverwendung der GER und Grammatikunterricht in der Anfangsstufe.

Die Förderungen GER A1

- Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen.
- Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen - z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben - und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben.
- Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.

Die Förderungen GER A1

- Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen.
- Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen - z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben - und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben.
- Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.

Grammatische Elemente gehören zu den geschlossenen Wortklassen, z. B. (im Deutschen):

Artikel	ein, einer, eine, der, die, das
Indefinitivpronomen	einige, alle, viele usw.
Demonstrativpronomen	dieser, diese, dieses; jener, ...

Personalpronomen	ich, du , er, sie, es, wir ... ; mir, dir usw.
Interrogativ- und Relativpronomen	wer, was, welche, wo, wie usw.
Possessivpronomen	mein, dein, sein, ihr usw.
Präpositionen	in, an, bei, mit, von usw.
Hilfsverben / Modalverben	sein, haben, werden / können, sollen usw.
Konjunktionen	und, aber, wenn, obwohl
Modalpartikeln	ja, wohl, aber, doch usw.

Grammatische Kompetenz

Bei einer Beschreibung der grammatischen Organisation wird spezifiziert:

Elemente, z. B.

- Morphe
- Morpheme - Stämme und Affixe
- Wörter

Kategorien, z. B.

- Numerus, Kasus, Genus
- konkret/abstrakt, zählbar/unzählbar
- (in)transitiv, Aktiv/Passiv
- Tempus
- Aspekt

Gefordert, aber hier nicht thematisiert, wird natürlich auch die orthographische Kompetenz, also die richtige Rechtschreibung.

Methoden und Sozialformen: Handlungsorientierung -> Aufgabenformen betrachten wir im Detail in den Beispielen für die konkrete Umsetzung.

Systematische Grammatik:

Verbindungsadverbien und Konjunktionen

Dialog-, Modal-Partikel

Attribute

Präsens

Modalverben und -wörter

Satzäquivalent

Klassen, z. B.

- Konjugationen
- Deklinationen
- Offene Wortklassen: Substantive, Verben, Adjektive, Adverbien
- Geschlossene Wortklassen (grammatische Elemente)

Strukturen, z. B.

- zusammengesetzte Wörter und komplexe Ausdrücke
- Phrasen: (Nominalphrase, Verbalphrase usw.)
- Teilsätze: (Hauptsatz, Nebensatz, selbstständiger Teilsatz)
- Sätze: (einfacher Satz, Satzverbindung, Satzgefüge)

Prozesse (deskriptiv), z. B.

- Nominalisierung
- Affigierung
- Suppletion

- Ablaut
- Transposition
- Transformation
- Beziehungen**, z. B.
- Rektion
- Kongruenz
- Valenz

Eine Skala zur Progression liegt NICHT vor, denn die Progression soll NICHT anhand der Grammatik bestimmt werden, sondern anhand der oben aufgeführten produktiven und rezeptiven Fertigkeiten.

Es ist Aufgabe der Lehrwerke oder der Lehrenden die Fertigkeiten und die dazu notwendigen grammatischen Fertigkeiten festzulegen.

Hueber hat z.B. eine Grammatik für Lernende entwickelt, die eine mögliche Grammatikprogression vorgibt (Schritte Übungsgrammatik).

Eine übergeordnete Skala zur grammatischen Korrektheit liegt jedoch vor und ist die letzte GER-Deskriptoren-Skala, die wir betrachten.

Grammatische Korrektheit

Kann sich in vertrauten Situationen ausreichend korrekt verständigen; im Allgemeinen gute Beherrschung der grammatischen Strukturen trotz deutlicher Einflüsse der Muttersprache. Zwar kommen Fehler vor, aber es bleibt klar, was ausgedrückt werden soll.

Kann ein Repertoire von häufig verwendeten Redefloskeln und von Wendungen, die an eher vorhersehbare Situationen gebunden sind, ausreichend korrekt verwenden.

A2

Kann einige einfache Strukturen korrekt verwenden, macht aber noch systematisch elementare Fehler, hat z. B. die Tendenz, Zeitformen zu vermischen oder zu vergessen,

die Subjekt-Verb-Kongruenz zu markieren; trotzdem wird in der Regel klar, was er/ sie ausdrücken möchte.

A1 Zeigt nur eine begrenzte Beherrschung einiger weniger einfacher grammatischer Strukturen und Satzmuster in einem auswendig gelernten Repertoire.

Grammatik im handlungs und kompetenzorientierten Deutsch-als-Fremdsprachenunterricht.

Fremdsprachendidaktik Beispiele für einen schülerorientierten Grammatikunterricht Bei einem Rückblick auf die Entwicklung der Fremdsprachendidaktik in den letzten vierzig bis fünfzig Jahren kann man feststellen, dass diese zum Teil scheinbar sehr radikalen Veränderungen unterzogen wurde, denn dem audiovisuellen folgte der so genannte kommunikativ-pragmatische und handlungsorientierte Ansatz, den vor einigen Jahren die Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht ablöste. Bei der Lektüre der entsprechenden Curricula und Rahmenpläne, auf denen die jeweiligen Ansätze basierten, konnte leicht der Eindruck entstehen, dass es sich stets um Neuentwicklungen im Sinne einer traditionslosen Didaktik handelte und dass die Schulaufsicht, die Schulen selbst und vor allem die unterrichtenden Lehrer gut beraten waren, sich stets neu zu orientieren und die bisher bewährte Lehr- und Lerntradition zurückzustellen. Aber bei genauerer Analyse wird deutlich, dass jeder dieser Ansätze keineswegs den traditionslosen Neuanfang nach sich zog. Vielmehr verschoben sich lediglich die Parameter, grundsätzlich behielten jedoch einzelne Aspekte ihre Bedeutung und bestimmten das Lehren und Lernen weiterhin, wenn auch unter anderen Bedingungen. Zu diesen gehört sicherlich auch die Grammatik, die bei Schülern und Lehrern häufig wenig beliebt ist, denn ihr geht der Ruf voraus, dass sie ausschließlich kognitiv vermittelbar ist und von daher Langeweile im Unterricht nach sich zieht. Dennoch kann man auf den Grammatikunterricht nicht verzichten, wenn im schulischen Lernprozess eine Annäherung der Fremdsprachenkenntnisse der Schülerinnen und Schüler an die Korrektheit der zielsprachigen Norm angestrebt wird: Das Thema „Grammatik und

Fremdsprachenunterricht“ ist ein „Evergreen“ der Fremdsprachendidaktik, d.h., es ist kein „Hit“, kein Modethema, aber im Alltag des Fremdsprachenlehrers ist das Thema immer präsent (Funk & König, 1991: 6). Diese Omnipräsenz der Grammatik lässt eigentlich die Vermutung zu, dass ihr Stellenwert in den gegenwärtigen Rahmenplänen und Curricula ausdrücklich gewürdigt werden müsste. Bei intensiver Sichtung dieser Dokumente wird jedoch schnell deutlich, dass dies keineswegs der Fall ist. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER), der sowohl das Curriculum –, aber auch die Lehrbuchentwicklung in den letzten Jahren erheblich beeinflusst hat, enthält z. B. keine entsprechenden Hinweise. Zwar wird im Abschnitt Kommunikative Kompetenzen die Forderung erhoben, dass die Schüler auch grammatische Kompetenzen erwerben sollen, den anschließenden Erläuterungen ist jedoch nicht eindeutig zu entnehmen, was darunter zu verstehen ist (Europarat, 2001: 110-111). Vielmehr ist hier, wie an anderen Stellen des GER auch, die Rede von der Beherrschung eines Spektrums sprachlicher Mittel, das die Schüler dazu befähigt, Gedanken zu formulieren, Sachverhalte hervorzuheben, passende Formulierungen zu entsprechenden Situationen auszuwählen usw. Sicherlich handelt es sich bei dem GER um eine sprachenübergreifende Publikation, von der detaillierte Hinweise dazu, welche genauen grammatischen Kenntnisse Voraussetzung dafür sind, Sprachkenntnisse möglichst korrekt anzuwenden, nicht erwartet werden können. Dennoch wäre es hilfreich mehr darüber zu erfahren, wie diese am Besten erworben und gefestigt werden können. Dagegen setzt sich der Rahmenplan Deutsch als Fremdsprache für das Auslandsschulwesen, der sich unter anderem auch am GER orientiert, genauer mit dem Thema der Grammatikvermittlung auseinander. Er erwähnt die Grammatik ausdrücklich und beschreibt die Notwendigkeit des Erwerbs von entsprechenden Kenntnissen in den drei Bildungsabschnitten Referenzniveaus A1, A2 und B1:

Grammatik A1 A2 (Anfangsstufe)

Die Schüler können am Ende des ersten Bildungsabschnitts ein grammatisches Grundinventar in einfachen vertrauten Situationen weitgehend korrekt verwenden. Die Schüler können am Ende des zweiten Bildungsabschnitts ein erweitertes grammatisches Inventar in vertrauten Situationen i.d.R. korrekt verwenden. Die Schüler können am Ende des dritten Bildungsabschnitts ein gefestigtes Repertoire häufig verwendeter grammatischer Strukturen einsetzen und haben ein Strukturbewusstsein für die deutsche Sprache entwickelt, so dass sie sich u.a. selbst korrigieren können. Darüber hinaus setzt er Wissen über grammatische Elemente und Strukturen und deren Regelmäßigkeit bei den Schülern voraus (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, 2009: 27). Diese ausdrückliche Erwähnung des notwendigen Erwerbs grammatischer Regelmäßigkeit ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass in der Praxis tätige Fremdsprachenlehrer zu den Autoren des Rahmenplans gehören, die Wunsch und Wille der in der schulischen Praxis des Auslandsschuldienstes tätigen Lehrerinnen und Lehrer berücksichtigen, für die das Thema hohe Bedeutung hat. Die Erwartung vieler Eltern, deren Kinder Deutsche Schulen im Ausland besuchen, dass die Schüler entsprechende grammatische Grundkenntnisse im fremdsprachigen Deutschunterricht erwerben, sind hoch. Von daher können sich diese Lehrer dem Anspruch auf Grammatikvermittlung nicht entziehen. Sie sind auf entsprechende Konzepte angewiesen, die sich mit dem gegenwärtigen kompetenzorientierten Ansatz vereinbaren lassen.

3.3. Induktive oder deduktive Grammatikvermittlung

Sicherlich war es vor der Einführung des kommunikativ-pragmatischen Ansatzes üblich, dass die Grammatikvermittlung immer noch häufig rein kognitiv erfolgte. Häufig bestätigten die unterrichtenden Lehrer, dass ihre Schüler sehr wohl isolierte sprachliche Phänomene beherrschten, zur Bewältigung sprachlicher Herausforderungen in echten oder simulierten Kommunikationssituationen aber kaum in der Lage waren. Dies war unter anderem darauf zurückzuführen, dass sie sich bis dato mit künstlichen Texten und im Sinne einer Bewältigung von Kommunikationssituationen wenig sinnvollen Übungen

befasst hatten, in denen es um das mehr oder weniger isolierte Erlernen bestimmter grammatischer Strukturen ging (Wicke, 2012: 40). Der Fremdsprachenunterricht in dieser Form trat an die Stelle des Lateinunterrichts, in dem theoretisches Grammatikwissen vermittelt wurde. Diese Wissensvermittlung war wenig zielführend im Hinblick auf die Diskursfähigkeit der Schüler. Ursache für diese Ausrichtung des Grammatikunterrichts war wohl die Annahme, dass man als Lehrer gut beraten war, zunächst die entsprechenden Voraussetzungen zu schaffen, so dass die Schüler überhaupt in die Lage versetzt wurden zu kommunizieren. Schon 1991 bestätigte Krumm, dass viele Lehrerinnen und Lehrer diese Ansicht vertraten, die sich dann auch in den Lehrplänen spiegelte (Krumm, 1991: 5-6). Krumm kritisierte in diesem Zusammenhang, dass ein solcher Unterricht dazu führte, dass die Schüler „es verlernten, die Sprache aktiv selbst zu gebrauchen“ (a.a.O.) Dass die Ansicht, die Schüler müssten ein notwendiges Handwerkszeug erlernen, um sprachlich aktiv handeln zu können, immer noch vertreten ist, belegt ein kürzlich erschienener Leserbrief: Bevor ein Schüler mit einem Stoff kreativ umgehen und dessen Facetten voll ausschöpfen kann, muss er doch erst einmal etwas darüber gelernt haben. Und Lernen zur allergrößten Not sogar auswendig, ist es, was im Vorfeld des Kreativseins dem Schüler abverlangt werden muss, aber kaum noch wird. Grammatik, Vokabeln und Regeln sind die Basis für den einfallsreichen Umgang mit einem Fach (Spiller, 2013). Grundsätzlich ist gegen den Erwerb der in diesem Brief genannten Grammatik, der Vokabeln und der Regeln nichts einzuwenden. Jedoch bezweifle ich, dass dieser Lernprozess vorgeordnet werden muss, denn das würde zu dem bereits ausführlich geschilderten langweiligen und die Schüler frustrierenden Grammatikunterricht führen. In Anlehnung an Häussermann und Piepho plädiere ich dafür, den Schülern – auch im Anfangsunterricht – gleichzeitig mit dem Stellen einer Aufgabe oder der Präsentation eines Textes Zugang zur Grammatik zu verschaffen: Grammatik ist brauchbar, wenn sie Türen hat, Eingänge. Sie wird lieber, also besser benutzt, wenn sie freundliche, hellbeleuchtete Eingänge hat. Wie verschlungen die Grammatik des Deutschen auch immer sein mag: Man kann sie licht

zeigen, durchsichtig (Häussermann & Piepho, 1996: 133). Mit anderen Worten: den Schülern muss nicht nur der Zugang zur Grammatik erleichtert werden, indem ihnen die Bedeutung von Regeln und deren korrekter Anwendung erläutert wird, es muss ihnen auch der „Gebrauchswert“ direkt vor Augen geführt werden, indem die Möglichkeiten der Anwendung des Erlernten deutlich herausgestellt werden. Wenn die Schüler z.B. Tagebuchnotizen anfertigen oder über vergangene Ereignisse berichten sollen, so wird es notwendig sein, sie in den korrekten Gebrauch des Imperfekts und des Perfekts einzuweisen, um Fehler in der Wahl des Tempus möglichst zu vermeiden. Steht dagegen das Thema Durchführung eines Interviews im Mittelpunkt des Unterrichts, wird es sich nicht vermeiden lassen, den Schülern entsprechende Kenntnisse bei der korrekten Fragestellung zu vermitteln. Bleyhl lehnt die bewusste Vermittlung von Grammatik im Fremdsprachenunterricht ab. Er plädiert für einen induktiven Ansatz, denn für ihn ist der Zentralbegriff des Fremdsprachenunterrichts nicht die Grammatik, sondern das Verstehen (Bleyhl, 2012/2: 4). Ähnlich äußert sich auch Budde: Grammatische Regeln werden oftmals implizit erworben, d.h. innerhalb von verschiedenen alltäglichen Kommunikationssituationen (Budde, 2012: 77). Aber was spricht eigentlich dagegen, die Grammatik beim Namen zu nennen, sie – wenn nötig – kognitiv zu vermitteln, indem den Schülern die Regeln beispielhaft näher gebracht werden und der Lehrer gleichzeitig die Servicefunktion grammatischer Kenntnisse für die Bewältigung authentischer Kommunikationssituationen hervorhebt? Aus eigenen schulischen Zusammenhängen ist mir bekannt, dass die Schüler durchaus dankbar für den Einschub einer so genannten Grammatikstunde sind, in denen sich Lehrer und Schüler die Zeit nehmen, um der Grammatik – wie Häussermann und Piepho forderten – ihren Charakter des Unerklärlichen zu nehmen? Nicht umsonst stellt Roche fest: Sprachliches Handeln und Grammatikvermittlung schließen sich nicht aus. In Handlungszusammenhängen, Aufgaben und Spielen können bei jeder Sprachaktivität in einem Lernszenario auch grammatische Strukturen gefördert werden (Roche, 2005: 214). Im Folgenden soll an einigen Beispielen aufgezeigt werden, dass die Grammatik induktiv mit

schülerorientierten Beispielen erlernt werden kann, es aber durchaus möglich ist, die entsprechenden Kenntnisse notfalls durch die Bewusstmachung grammatischer Phänomene und Regeln zu vertiefen (Wicke, 2012/2: 11).

Sprachfertigkeiten in der Anfangstufe

Sowohl der Erwerb als auch die Festigung einer Sprache entstehen durch Entwicklung und Aneignung von kommunikativen Kompetenzen, die sich innerhalb der vier Sprachfertigkeiten *Hörverständnis*, *Sprechfertigkeit*, *Leseverständnis* und *Schreibfertigkeit* vollziehen (Jeuk, 2013).

1. Hörverständnis

Für das Verstehen einer Sprache sind sprachliche Fähigkeiten in der Phonologie (Lautgebung), der Prosodie (Sprachmelodie), der Morphologie (Bau der Wörter), der Lexik (Bedeutungen und Wortschatz) sowie der Syntax (Satzbau) entscheidend. Lernerinnen und Lerner müssen aus dem ununterbrochenen sprachlichen Input Spracheinheiten identifizieren. Das Hörverstehen bildet somit die Grundvoraussetzung für den Sprach- und Schriftspracherwerb. Allerdings findet dieser Kompetenzbereich in den Bildungsplänen keine explizite Berücksichtigung. In der Erforschung des Spracherwerbs ist man sich einig, dass die Wahrnehmung (Rezeption) der Sprachproduktion vorausgeht, dass ein Kind mehr verstehen als es produzieren kann. Wird eine zweite Sprache im Kindergarten- oder Schulalter erworben, müssen zunächst die von der Erstsprache abweichenden Lautstrukturen eingeübt werden. Dies fällt jüngeren Lernenden leichter als älteren. Andererseits können Zweitsprachlernende, die über gute sprachliche Erfahrungen in ihrer Erstsprache verfügen, Laute ähnlich gut diskriminieren bzw. identifizieren wie Erstsprachlernerinnen und -lernern. Grundlegend für die Arbeit mit mehrsprachigen Kindern ist die Gestaltung der Kommunikation.

Zur Rolle der Lehrkraft als Sprachvorbild und zur Gestaltung dieser Rolle.

Für das Hören ist bei Kindern mit Deutsch als Fremdsprache eine Reihe von methodischen Zugängen notwendig, die für einsprachige Lernende seltener zum Einsatz kommen:

- Übungen zur Lauterkennung und Lautunterscheidung sowie zur Unterscheidung ähnlich klingender Wörter
- Das Ausführen mündlicher Aufforderungen, das Erkennen von Text- und Dialogmerkmalen, das Beantworten gezielter Fragen zu Texten... (Rösch 2005, S. 109)
- Neue Wörter und Begriffe sollten in eindeutigen Situationen eingeführt werden, die Einführung muss mit Hilfe von Gesten und Mimik und entsprechendem (Bild-) Material unterstützt werden.
- Wann immer möglich, sollten die Begriffe in realen Zusammenhängen gelernt werden (Einkaufen gehen, Verkehrserziehung, zur Polizei und Feuerwehr gehen, ...).

2. Sprechen

Auch die Fertigkeit des Sprechens geht in alle anderen Bereiche mit ein.

Ausspracheübungen sind insbesondere bei älteren Seiteneinsteigerinnen und -einsteigern, deren Artikulation in der Erstsprache bereits gefestigt ist, eine wichtige Basis. Zum Sprechen gehören auch Sprechübungen in einfachen Standardsituationen (Begrüßungsfloskeln, Einkaufen, Bestellen im Café ...). Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die **Erzählfähigkeit**.

Die Aneignung der Erzählkompetenz in der Fremdsprache verläuft im Wesentlichen nach denselben Gesetzmäßigkeiten wie in der Erstsprache. Probleme beim Erzählen in der Fremdsprache bereiten den Kindern vor allem Wortschatzlücken sowie die Grammatik (Grießhaber, 2010). Dementsprechend können die erzählerischen Kompetenzen in der deutschen Sprache eingeschränkt erscheinen, obwohl die Kinder entsprechende Kompetenzen in der Erstsprache aufweisen. Ein wichtiger Schritt in der Erzählentwicklung ist die Fähigkeit, neu einzuführende Personen oder Handlungsträger mit dem unbestimmten Artikel einzuführen (*da ist ein Mann*) und bei der Wiederaufnahme mit dem bestimmten Artikel fortzufahren (*der Mann hat ...*).

Um Sprechen gezielt üben zu können, sollte im Unterricht genügend Zeit und Raum für freie Sprechsituationen (Sprachspiele, erzählte Erlebnisse, Geschichten) für alle Kinder geschaffen werden. Es gibt verschiedene Varianten, über die sich das korrekte freie Sprechen aufbaut:

Das freie Sprechen: Dazu zählt jede sprachliche Äußerung des Kindes, die es von sich aus anregt und in der es eigenständig und frei über die Wahl seiner Worte entscheidet. Freies Sprechen findet meist umgangssprachlich statt.

Gelenktes Sprechen: In jeder Übungssituation findet gelenktes Sprechen statt, da der Sprecher in seiner Wortwahl vorstrukturiert wird. Die Automatisierung bestimmter Sprechakte bildet die Voraussetzung für das freie richtige Sprechen.

Einzelsprechen: Das Einzelsprechen ist eher den gelenkten Situationen zuzuordnen, da eine Einzelantwort in einem Unterrichtsgespräch durch Zeitpunkt, Fragestellung und Inhalt vorbestimmt ist. In Sprechübungen erwartet man vom Kind eine konkrete sprachliche Äußerung. Das Einzelsprechen stellt für unsichere Kinder eine enorme Stresssituation dar und kann den Lernprozess stark beeinträchtigen. Man sollte daher im Unterricht genau überlegen, welches Kind in welcher Situation einzeln sprechen kann.

Nachsprechen (Einzel-, Gruppen-, Chorsprechen oder -singen): Nachsprechübungen sind in Einzelsituationen und in Gruppensituationen wichtig. Sie vermitteln den Kindern ein Gefühl für die Intonation und die Sprachmelodie. Das Nachsprechen im Chor bietet unsicheren Kindern die Möglichkeit zu üben, ohne sich bloßzustellen. Beim Gruppensprechen müssen nicht alle dasselbe sagen, es gibt durchaus auch Spielformen, in denen paarweise gesprochen wird. Eine besonders gute Übungsmöglichkeit bietet hier der Umgang mit Reimen und Versen.

Rhythmisches Sprechen: Durch rhythmisches Sprechen, welches durch Klatschen, Stampfen oder mit Rhythmusinstrumenten begleitet werden kann, lassen sich der Wortklang und die Satzmelodie gezielt üben. Dies empfiehlt sich besonders, wenn unklar ist, ob bei dem Kind Artikulationsprobleme allein im Fremdspracherwerb liegen oder ob eine logopädische Förderung notwendig ist.

Sprechen und Erzählen: Es sollte immer genügend Raum und Zeit für freies Sprechen und Erzählen geboten werden. Man muss Kindern die Möglichkeit bieten, von ihren Erfahrungen zu berichten, sei es im Erzählkreis mit festgelegten Regeln oder in spontanen Situationen.

Dialogisches Sprechen: Im Unterricht sollten Situationen geschaffen werden, in denen in Form eines Dialoges gesprochen werden kann. Besonders geeignet sind Gesprächssituationen in kleinen Gruppen oder Rollenspiele. Sie bieten Kindern die Möglichkeit, sich in einem vorgegebenen Rahmen zu äußern, und vermitteln somit eine gewisse Sicherheit. Andererseits kann eine Dialogsituation auch offen gehalten werden, und die Kinder können sich frei auf ihrem jeweiligen Niveau äußern.

Handlungsbegleitendes Sprechen: Besonders wichtig, gerade für Kinder im Fremdspracherwerb, ist das permanente Versprachlichen und Kommentieren aller Tätigkeiten. Die Lehrperson sollte die Kinder dazu anhalten, dass sie, während sie eine Tätigkeit ausführen, genau erzählen, was sie gerade tun. Auch das Erklären von Arbeitsanweisungen durch Schülerinnen und Schüler stellt eine gute Übungsmöglichkeit dar.

3. Lesen

Hinsichtlich des Lesens bedarf es neben der Lesemotivation (Lüddecke und Luchtenberg 2003) geeigneter Methoden, um die Lesetechnik und das Leseverstehen zu fördern. Hierzu gehören texterschließende und textsichernde Methoden. Eine besondere Schwierigkeit besteht darin, dass sich mündliche und schriftliche Texte grundsätzlich unterscheiden. Insofern sind Schwierigkeiten beim Lesen gerade bei den Lernenden zu erwarten, die wenig Leseerfahrungen (in der Erstoder Fremdsprache) in die Schule mitbringen. Für Lernende des Deutschen als Fremdsprache kommen besondere Schwierigkeiten hinsichtlich des Wortschatzes und der Grammatik hinzu (s. u.). Durch wiederholtes Lesen bekannter Schriftbilder erlangen Kinder im Erwerb der Fremdsprache Sicherheit und entwickeln die Fähigkeit, auch unbekannte Worte aus Texten lesend zu entschlüsseln. Das sinnentnehmende (besser: sinnkonstruierende)

Lesen ist eine komplexe Tätigkeit, die selbst bei Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern oft große Schwierigkeiten mit sich bringt.

Wichtig ist, dass der Wortschatz bekannt ist (Boehrer 2004, S. 35).

Rösch (2005) unterscheiden verschiedene Varianten des Lesens:

Detailliertes Lesen: Detailliertes Lesen bedeutet genaues Lesen, wie Erlesen und Ergänzen kurzer Texte. Auch Bedeutungsdifferenzierung, Bedeutungszuordnung und das semantische Lesen gehören zu diesem Bereich.

Globales Lesen: Dieses dient dem Verstehen von Sinnzusammenhängen und vollzieht gedankliche Handlungen. Die Leserin oder der Leser stellt Hypothesen auf und hat bestimmte Erwartungen an den Text, die entweder bestätigt oder enttäuscht werden. Hierzu gehören Übungen, bei denen Lücken ausgefüllt werden, der Text in eine richtige Reihenfolge gebracht wird oder Texte entflochten werden.

Suchendes bzw. selektives Lesen: In diesem Bereich spielt das Heraussuchen von Einzelinformationen eine Rolle. Man arbeitet mit Methoden, die den Text entlasten, wie dem Markieren von Schlüsselwörtern und dem Einteilen von Abschnitten.

Sortierendes Lesen: Auch hier arbeitet man mit Methoden der Textentlastung, allerdings verwendet man keine gezielten Aufgabenstellungen, sondern erwartet von der Leserin oder vom Leser selbst, dass er wichtige Informationen herausfiltert und diese von Unwichtigem trennt (Rösch 2005, S. 120-121).

Mit **Methoden der Textentlastung** kann den Schülerinnen und Schülern beim Textverständnis geholfen werden (vgl. Neugebauer und Nodari 2012, S. 43):

- Für Leseanfängerinnen und Leseanfänger sind Entlastungen auf der grafischen Ebene erforderlich: große Schrift, höchstens sechs Wörter pro Zeile, genügend Zeilenabstand, Flattersatz, Bildunterstützung, Sätze mit neuer Zeile beginnen.
- Komplexe grammatische Strukturen werden durch einfachere ersetzt: Präteritum durch Präsens, Passiv- durch Aktivsätze, Konjunktiv durch Indikativ, Nominalisierungen durch Nebensätze.

- Nomen werden wiederholt statt durch Pronomen ersetzt, seltene Wörter durch Wörter aus dem Grundwortschatz. Gleiches wird gleich benannt (Verzicht auf Synonyme).
- Erläuterungen oder Nachschlaghilfen werden gegeben.
- Antizipierende Verfahren werden eingesetzt: Inhalt vorab mündlich klären, Bezug zu Alltagserfahrungen herstellen, Bilder einbeziehen, Schlüsselwörter klären, Wortschatz sichern, Fragen zum Thema beantworten.
- Texterschließende und textsichernde Techniken werden angewendet: Paraphrase, Segmentierung undurchschaubarer Worteinheiten, Identifikation bestimmter Strukturen, Herausarbeiten der Textstruktur, Reflexion der Prosodie, Parallel- und Gegentexte.

4. Schreiben

Bezüglich der Fertigkeit des Schreibens muss zunächst geklärt werden, ob die Kinder bereits in einer anderen Sprache alphabetisiert wurden. Sollte dies nicht der Fall sein, wird die Erstsprache einen relativ geringen Einfluss auf die Entwicklung von basalen Schreibfertigkeiten haben. Hat die Schülerin oder der Schüler bereits eine Schrift gelernt, muss zunächst das lateinische Alphabet mit der deutschen Orthografie eingeführt werden. Wie die Schreibprozessforschung verdeutlicht (Fix 2008) müssen mehrsprachige Lernende besondere Unterstützungen bei der Planung, der Textproduktion sowie der Textüberarbeitung erhalten. Die Förderung kann bei der Auswahl der Schreibansätze beginnen, der Aufbau der Schreibmotivation und Einsichten in die kommunikative Funktion der Schrift haben die höchste Priorität (Schäfer 2015). Die Planung kann z. B. durch das dem eigentlichen Schreiben vorbereitenden Verfahren wie dem Anfertigen von Listen für Satzanfänge, Mindmaps und Clustern sowie das Zusammenstellen von Wortfeldern und Wortfamilien unterstützt werden. Bei der Textproduktion muss die Möglichkeit einer Nutzung von Wortlisten, Nachschlagewerken und Textmustern erlaubt sein. Schreibkonferenzen und Angebote der Schreibberatung können die Überarbeitung unterstützen (vgl. Aschenbrenner u. a. 2009).

Im Folgenden werden mögliche Schreibanlässe genannt:

Ich-Texte: Diese Texte ermöglichen den Schülerinnen und Schülern sich persönlich mitzuteilen. Unter diese Rubrik fallen sowohl Akrostichons (Anfangsbuchstaben, -silben oder -wörter der Verszeilen eines Gedichtes, die ein Wort oder einen Satz ergeben) wie auch freie Schreibanlässe aller Art, die eine Darstellung der eigenen Persönlichkeit ermöglichen.

Schreiben nach Bildimpulsen: Wichtig ist, dass die Bilder die Möglichkeit des Weiterschreibens / Weiterdenkens enthalten. Bildergeschichten eignen sich hingegen weniger gut als Schreibanlass, denn die Geschichte erzählt sich durch die Bilderfolge. Beim Schreiben nach Bilderfolgen entstehen meist nur Aneinanderreihungen von Bildbeschreibungen (Fix 2008, S. 96).

Auf Plakaten, Wandzeitungen oder in Themenheften können Arbeitsergebnisse festgehalten werden. Sie werden so für die „Öffentlichkeit“ zugänglich. Für Kinder ist es sehr wichtig, dass andere ihre Ergebnisse verstehen, deshalb bemühen sie sich sehr um treffende Formulierungen.

Paralleltexte: Zu allen möglichen Texten lassen sich Paralleltexte verfassen. Bei dieser Übung ist die Textstruktur wichtig; der Wortschatz steht etwas im Hintergrund, wird allerdings mit geübt, da die Kinder sich auch hier um Formulierungen bemühen müssen.

Lückentexte: Diese Übung kann verschieden aufgebaut sein. Zum einen können lediglich Wortlücken in einem Satz vorkommen, dann trainiert man die inhaltliche Ebene und rückt das selbstständige Formulieren in den Hintergrund. Zum anderen kann man aber auch Informationslücken lassen, d. h. man lässt gezielt wichtige Informationen im Satz aus und erzeugt somit Neugier und Fragehaltung bei den Kindern und verlangt selbstgefundene Formulierungen.

4. Aussprache

Bei Kindern zwischen zwei und sechs Jahren wird beobachtet, dass sie sich die Aussprache in der Fremdsprache Deutsch meist ohne größere Schwierigkeiten aneignen

(Landua u. a. 2008, S. 173). Je älter Kinder beim ersten Kontakt mit der Fremdsprache sind, desto eher sind Schwierigkeiten zu erwarten. Diese äußern sich zum Teil in Form eines Akzents ohne große Bedeutung für das schulische Lernen, zum Teil können sie jedoch Auswirkungen auf die schriftsprachlichen Fähigkeiten haben. So wird z. B. bei Lernenden mit Russisch als Erstsprache zuweilen die kehlige Aussprache des /h/ beobachtet (chaben für haben), was dann auch zu entsprechenden Schreibungen führen kann (Landua u. a. 2008, S. 174). Auch eine fehlerhafte Aussprache der Umlaute wird bei russischsprachigen Lernenden beobachtet (Brettchen für Brötchen). Jugendlichen mit Türkisch oder Russisch als Erstsprache bereitet die Unterscheidung von Kurz- und Langvokalen Schwierigkeiten. Dies ist jedoch auch bei deutschen Kindern zu beobachten. Bei Kindern im Grundschulalter sind Fehler, die auf Grund der Aussprache in der Erstsprache entstehen, eher selten (vgl. Jeuk, 2009a). Manche mehrsprachige Kinder kommen in ihrer alltäglichen Umgebung auch mit Dialekten in Kontakt. Es ist bisher nicht bekannt, dass dies zu Problemen beim Fremdspracherwerb führt. Wichtig ist allerdings, dass die Lehrkraft ihrer Rolle als Sprachvorbild gerecht wird.

Übungen und Spiele zur Aussprache:

- Mit stimmlosen Plosiven eine brennende Kerze auspusten (*p, t, k*)
- Wattebällchen oder Luftballons mit stimmlosen Frikativen vom Tisch blasen (*f, s, sch*)
– kann auch als Gruppen- oder Partnerwettkampf durchgeführt werden
- Kreidestaub vom Handrücken blasen (*p, t, k, f, s, sch*)
- Fauchen wie eine Katze (*ch*)
- Ein Zug fährt durch die Klasse (*sch – sch – sch – sch*)
- Zischen wie eine Schlange (*ssss*)
- „Reimwörter“: Nur ein Laut verändert das Wort (*Band – Land – fand – Rand – Sand...*).
- Grimassen schneiden, Laute stumm formen – Die Kinder müssen sie erraten (Lautbilder).

- Wörter unterschiedlich sprechen: geflüstert, lautlos, laut, langsam, schnell, mit Gefühl...
- Spiele mit der Zeichensprache: Wörter vormachen – erraten / Wörter vorsagen – darstellen.

4. Teil. Experiment in dem kommunikativen Grammatikunterricht in der Anfangsstufe

In diesem Kapitel möchte ich die Theorie überprüfen, wie sie im alltäglichen Fremdsprachenunterricht funktionieren kann. Mein Ziel ist Erfahrungen über kommunikativen Grammatikunterricht zu sammeln. In diesem Kapitel möchte ich die Schule, in der ich die Stunde gehalten habe, vorstellen dann die Gruppe, die daran teilgenommen hat, und zuletzt das Buch, aus dem wir arbeiten oder besser gesagt versuchen zu arbeiten. Dann präsentiere ich im Weiteren den konkreten Vorgang der gehaltenen Stunden.

Die Schule

Ich habe mein Praktikum in der Ibrat Schule der Staatlichen Universität Namangan für Fremdsprachen verbracht. Es befindet sich in Turakurgan Bezirk des Gebiets Namangan. Die Schule wurde von der Staatlichen Universität Namangan im Jahr 2017 übernommen.

Für die Schule soll eine steinharte Konsequenz und Professionalität charakteristisch sein. Von den Fachlehrern wird erwartet, dass sie ein hohes Niveau ihrer Fächer beherrschen, als seien sie dazu berufen. Außerdem ist es wichtig, dass sie das Interesse der Schüler zu verschiedenen Themen wecken, ihnen Perspektiven zeigen.

Das dritte Merkmal der Schule ist die Universalität, die nach dem Direktor ein Rektor ist. Heutzutage wurde in Usbekistan ein Schulnetz des Präsidenten organisiert. In der Zukunft werden zuerst in jeder Provinz solche Schulen geöffnet werden. Einige berühmte Universitäten der Republik werden methodisch betreuen. Zielsetzungen der

Leitung einhalten zu können, nehmen die Lehrer an verschiedenen Weiterbildungen teil, in denen sie neue Methoden kennenlernen können.

Diese Neuigkeiten können sie in im Alltag verwenden. Sie versuchen die Kinder auf verschiedenen Gebieten zu motivieren, deshalb gehen sie mit ihnen gern zu Wettbewerben.

Nachmittags werden in der Schule verschiedene Programme für die Schüler organisiert. Das Ziel dieser Veranstaltungen ist, dass die Kinder ihre Freizeit nützlich verbringen können. Alle Lehrer streben danach, dass sie einen solchen Ort schaffen können, in dem sie auf die Herausforderung unserer Jahrzehnte antworten können. In der Schule ist es möglich, dass die Schüler in zusätzlichen Wochenstunden Deutsch lernen.

Für Schüler existiert sehr gute sozialen Verhältnissen, die Schule bietet die Möglichkeiten zum Weiterlernen. Die Schüler sind deshalb immer Partner in verschiedenen Ideen. Sie haben oft breite Weltanschauung über die Welt. Die Schüler haben auch wenig Probleme und Schwierigkeiten in verschiedenen Fächern. Es fordert von den Lehrern deshalb viel Ausdauer und man darf nicht zu früh aufgeben. Leider können nicht alle Lehrer diese Voraussetzungen langfristig vertragen. Es wurde schon ein guter Team ausgebildet.

4.1. Charakterisierung der Gruppe

Die Gruppe für Erlernen einer Fremdsprache besteht aus 10 Schülern. Sie besuchen die Klasse zehn, ihre zweite Fremdsprache ist Deutsch. Sie lernen die deutsche Sprache seit 5 Jahren. In der vierten Klasse lernen sie die deutsche Sprache in vier Stunden pro Woche. Sie verfügen schon über einen Grundwortschatz und manche grammatische Grundkenntnisse. Einige Schüler sind ein bisschen problematisch. Sie leben nicht in geordneten Familienverhältnissen, nur einige Schüler können auch zu Hause lernen, so ist die Gruppe gemischt.

Die wichtigste Aufgabe dieses Jahres wäre die Erweiterung des Wortschatzes, und der grammatische Kenntnisse. Sie lernten die deutsche Sprache bisher mit traditionellen Methoden. Also übersetzten sie längere Texte, dann machten sie grammatische Übungen

oder lernten unbekannte Wörter. Sie hörten aber während der drei Jahre keinen Text, und sie sollten gar nicht in den Stunden sprechen.

Ihre Deutschkenntnisse sind nicht immer einheitlich. Es kommt vor, dass einige mit den anderen nicht ganz den Schritt halten können. Es gibt in der Gruppe sogar 3 neue Schülerinnen, die bisher kein Deutsch gelernt haben. Sie müssen deshalb im Januar auch eine Prüfung ablegen.

In dieser Gruppe wollte ich Gruppenarbeit, Partnerarbeit, Spiele ausprobieren denn ich denke, dass sie auch den weniger aktiven Schülern eine gute Möglichkeit und Gelegenheit bieten, im größeren Mass als bisher am Unterricht teilzunehmen. Nach meiner Beobachtung ist es auch nötig, in dieser Gruppe die Teamarbeitsfähigkeit der Schüler zu fördern. Sie arbeiten nicht gerne in Gruppen zusammen. Es ist eigentlich kein Wunder. Die Schüler waren jahrelang nicht an Gruppenarbeit gewöhnt.

Das Ministerium für Schule und Weiterbildung hält es für wichtig Unterrichtsstil und Unterrichtsorganisation zu verstärken. Die Lehrer sollen nicht nur die Anforderungen, sondern auch die verschiedenen Möglichkeiten erläutern. So würden die Lehrer die Schüler in die Lage versetzen, Entscheidungen bewusst zu treffen. Das Ministerium erwartet davon, dass die Schüler produktiver an den Stunden teilnehmen können. 24 Ich bin mit dem vorigen Gedanken ganz einverstanden, man soll während der Stunde den Schülern Zeit und Ort zur Verfügung stellen eigene Ideen verwirklichen zu können. Ich möchte, dass die Schüler sich in meinen Stunden wohl fühlen und für fünfundvierzig Minuten ihre Probleme vergessen.

4.2. Grammatik Lehrbuchanalyse – „Start neu“

In der zehnten Klasse nehmen wir das Buch „Start neu“. Im Allgemeinen sollte man sich in diesem Jahrgang schon mit dem Buch „Unterwegs neu B“ beschäftigen, aber die meisten Schüler in der Gruppe - wie ich schon erwähnt habe – konnte bisher kein stabiles Grundwissen erlangen. Außerdem bekommen die Schüler ihre Bücher aus der Schulbibliothek, damit sind wir gezwungen aus diesen Büchern zu lernen.

Das Buch „Start neu“ wurde von Judit Maros und Éva Gottlieb im Jahre 1994

veröffentlicht. Es wurde natürlich seitdem schon mehrmals überarbeitet. Die Lehrwerkfamilie besteht aus drei Bänden. Die Bände bestehen aus Kursbuch, Arbeitsbuch und Lehrerhandbuch. Zu dem Kursbuch gehört eine CD für die Lehrer und ein Lehrerhandbuch mit Tests. Die Lösungsschlüssel und die Transkriptionen der Hörtexte 24 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen:1993. S. 73. zum Kursbuch, und Tests sind im Lehrerhandbuch. Im Buch findet man weder intensives Fertigkeitstraining noch authentische Texte und es gibt leider sehr wenige altersgemäße Situationen.

Unser Kursbuch besteht aus 20 Lektionen, deren Themen nicht eng zusammenhängen. Das ist eine ganz gute Möglichkeit, denn die Schüler können immer neue Perspektiven kennenlernen.

Funk und König umschreiben drei Argumente, nach denen Lehrer die Lehrwerke für Schüler auswählen können:

- Das sprachsystematische Argument: welche Vorgehensweise lässt sich aus dem Sprachsystem selbst ableiten?
- Das didaktische Argument: was ist leichter und was schwerer. Was können die Schüler in einem gegebenen Kapitel noch verarbeiten. Dabei bietet sich in der Regel eine Progression vom Leichten zum Schweren an.
- Das pragmatische Argument geht von kommunikativen Kriterien aus und stellt zum Beispiel die Frage welche grammatischen Strukturen in bestimmten thematischen Zusammenhängen sinnvoll in Bezug auf die Sprachverwendung erforderlich sind. Die grammatische Progression ist ein wesentlicher Gesichtspunkt bei der Auswahl und Bewertung von Lehrwerken.

Ich möchte das Buch „Start neu“ nach den oben genannten Aspekten untersuchen. Das sprachsystematische Argument kommt in dem Buch nicht wirksam genug vor. Es bietet keine Möglichkeit für die Schüler die grammatischen Regeln selbst finden zu können. Hier gibt es immer nur fertige Konstruktionen. Im Arbeitsbuch können wir diese Konstruktionen üben. Aber diese Aufgaben sind für die Schüler langweilig, denn zu der

Lösung brauchen sie nicht zu denken, sondern sie schreiben automatisch die richtigen Antworten.

Man strebt in dem Buch nach dem didaktischen Argument und es funktioniert von den drei Kriterien am besten. Natürlich gibt es hier meiner Meinung nach auch noch Mängel. Ich würde einige grammatische Regeln schon früher einführen, andere ein bisschen später. Funk/Koenig:1994. S. 62. (25)

Wie zum Beispiel das Verb ‚haben‘ würde ich früher unterrichten, aber die Demonstrativpronomen später. Die Schüler, die am Anfang des Spracherlernens sind, möchten solche Sätze verwenden zu denen die Konjugation des Verbs „haben“ nötig ist. Zum Beispiel: ich habe eine Schwester/einen Bruder/einen Hund usw. Die Sätze gehören zu dem Themenkreis: Vorstellung, das auch selbst in dem Buch ‚Start‘ die erste Lektion ist. Die Demonstrativpronomen brauchen sie aber erst in der vierten oder fünften Lektion.

Für das dritte Argument, also das pragmatische finden wir selten Beispiele. Meiner Ansicht nach wären die Märchen ganz gut geeignet für das Lernen des Präteritums oder in den Zeitungsartikeln kommen das Passiv oder Modalverben ganz oft vor. Mit diesen Beispielen können wir nicht nur die Grammatik lehren, sondern auch die alltäglichen Themen unter die Lupe nehmen. Themen, die die Schüler auch betreffen sind interessanter als die sterilen Sätze.

Ich möchte die Lektion darstellen, die ich mit kommunikativen Methoden unterrichte habe, wie das Buch sie behandelt.

Darstellung der behandelten Lektion und der Grammatikvermittlung des Buches:

Der Titel der Lektion ist die Sprachschule „Corvina Lingua“. Das Thema war nicht motivierend für meine Schüler. Im Teil B, in dem ich die kommunikative Methode ausprobiert habe, befinden sich die Ländernamen.

Was kann man hier lernen?

Im Kursbuch lernen die Schüler die Ländernamen kennen. Im Arbeitsbuch sind dazu Aufgaben, und hier werden die Kenntnisse vertieft. Aber der Lehrer muss das Kursbuch

ergänzen damit die Schüler die Aufgaben lösen können. In der Lektion werden keine Schreibanelassen geschaffen, die für die Schüler möglichst authentisch wären. Es gibt in der Lektion keine Textkaraoke und sog. „hört zu und sagt nach“ Übungen dadurch die Schüler die Aussprache üben könnten. Ich bin mit Wunderlich völlig einverstanden, als er sagt:

„Es wird mit der Vorstellung aufgeräumt, dass für den Unterricht an den Schulen ein bestimmtes Grammatikmodell oder eine Mischform verschiedener Grammatikmodelle auszuwählen sei. Diese Vorstellung suggeriert, dass Grammatikmodelle den Lernprozess der Schüler fördern könnten; tatsächlich stellen sie nur einen neuen meist nicht vermittelbaren Lerngegenstand dar.“(26)

Die Aufgabentypen des Buches vertreten meiner Ansicht nach den systematischen Grammatikunterricht. Hier wurden Elemente der deduktiven Methode verwendet. Die Schüler sollen korrekte Sätze bilden oder korrekte Formen einfügen, dann Sätzen nach formalen Grammatikkategorien umformen. Die Übersetzung: von der Muttersprache ins Deutsche; vom Deutschen in die Muttersprache, ist auch eine beliebte Aufgabe in dem Buch.

In den Lehrbüchern wird ein Modell der Grammatik dargestellt, das eigentlich im Unterricht nicht verwendbar ist. Ein Verlag hat das Konzept, wenn er ein neues Buch erscheinen lässt, etwas Neues zu entwickeln. Der Wettbewerb ist sehr groß zwischen den Verlagen, jeder möchte der Beste sein. Nach diesem Trend wurde die Zahl der Sprachbücher größer, in denen die neuesten Modelle beobachtbar sind. Lewandowski schrieb über diesen Prozess, fügte ein wichtiges Element hinzu nämlich dass die authentischen Texte eine immer größere Rolle bekommen.

Wenn man die Sprachbücher der letzten Jahre betrachtet, kann man sagen, dass sie interessant, bunt und attraktiv sind. Man hat das Gefühl durch Illustrationen, Originalabdrucke aus Zeitschriften und Zeitungen und durch montierte Wort- Bild-Reklame, dass sie unterhaltend sind. Das Ziel ist damit bei den Schülern ein kritisches Denken zu erwecken. (27)

Wenn man ein neues Kursbuch in seine Hand nimmt, erfährt man, dass es auf Grundlage des kommunikativen Unterrichtmodells zusammengestellt wurde.

„Die grammatische Struktur wird nicht einfach ohne Begründung eingeführt und geübt. Das Lehrwerk zeigt dem Lerner nicht nur, wie eine Struktur gebildet wird, sondern auch, wozu man die gelernte Struktur besonders häufig gebraucht, in welchem Kontext man sie besonders oft verwendet. Auf diese Weise wird der Stellenwert der Grammatik verändert. Sie wird hier als Werkzeug gesehen.“ (28)

Ich denke, dass sehr gute Bücher jetzt auf dem Markt sind, aber „Start neu“ gehört nicht zu den neuesten. Außerdem enthält es solche Themen, die nicht mehr aktuell sind. Von meinem Standpunkt aus betrachtet, verwendet es sehr oft traditionelle Grammatikvermittlung, die für meine Schüler nicht geeignet ist. Ich möchte einige konkrete Beispiele nennen. Im Arbeitsbuch befinden sich sehr viele relevante Aufgaben. In der ersten Lektion gibt es eine, in der die Schüler das Verb ‚kommen‘ und ‚heißen‘ konjugieren sollen. Zu einem Text im Lehrbuch gehören zirka 15-20 Aufgaben. Meiner Meinung nach ist das Problem, dass sie nur ein oder zwei Verbformen verwenden müssen. In fast allen Lektionen finden wir Satzbildung. Die meisten Aufgaben sind monoton und die Schüler langweilen sich während der Lösung der Aufgaben. Wir können sehen, dass sich die drei Faktoren miteinander in diesem Fall nicht in Gleichgewicht befindet.

4.3. Planung der Stunden

Die Planung der Stunden ist ein wichtiger Schritt, unsere Zeit besser einteilen zu können. Während dieses Prozesses wählen wir das Thema oder die grammatische Regel aus, dann ordnen wir das Ziel zu. Wir entscheiden worauf wir fokussieren wollen, welche Fähigkeiten entwickeln und mit welchen Methoden die Zielsetzung erreichen möchten. Bremerich betont, dass man nicht nur darauf achten muss, wie man den Inhalt vermittelt, sondern auf den Weg, mit dem man die Ziele erreichen will.

„Es kommt für die Planung von Lehrprozessen und das erhoffte Lernen zwar auch, aber

zunächst nicht primär darauf an, daß der Transfer tatsächlich erfolgen wird, sondern darauf, ob die Schüler Transfererwartungen aufbauen (können).“ (29)

Als ich begann die Stunde zu planen, hatte ich davor Angst, wie sie gelingt. Ebenso habe ich das Buch von Außheuer gelesen und er schrieb, dass man diese Proben als Experiment betrachten soll. Es kann auch sein, dass alles schiefgeht oder im Gegenteil, es wird super. (30)

Mit diesem Experiment war mein Ziel mich auch von den früheren Methoden zu entfernen. Ich denke nicht dass ich die neuen Methoden in ein oder zwei Stunden einführen kann. Ich möchte mit kleinen Schritten vorgehen. Wunderlich äußert, dass die langfristigen Ziele ebenso wichtig sind oder noch wichtiger als die kurzfristigen. Bei ihm ist noch ein Punkt unvermeidlich, die Wahl des Zeitpunktes. Im Zusammenhang des Lehrbuches habe ich dieses Thema bereits angesprochen, es ist nicht egal wann wir die einzelnen grammatischen Formeln einführen.

„Wesentlich ist bei diesem Verfahren die langfristige Planung über die einzelne Lerneinheit hinaus. Der Lehrer muß sich klar werden, welche grammatischen Phänomene in der Jahrgangsstufe von den Lehrplänen her gefordert sind. Vorrangige plant er aber die Ausrichtung der Lerneinheit auf Ziele der Textproduktion, der Textrezeption und der mündlichen Kommunikation hin. Der entscheidende Schritt der planerischen Einbindung von Grammatik besteht darin, die geforderten grammatischen Phänomene an den geeigneten Stellen mit diesen anderen Unterrichtsaufgaben zu koordinieren.“ (31)

Als Erleichterung der Aufgabe der Lehrer wurde vor einigen Jahren der Gemeinsame europäische Referenzrahmen herausgegeben. Das ist ein Dokument nach dem man den Fremdsprachenunterricht in den verschiedenen Ländern vergleichen kann. Es umfasst die Kompetenzen, Fähigkeiten, Zwecke, Richtlinien. Hier wurde auch beschrieben, welches Niveau die Schüler in einem bestimmten Jahrgang erreichen sollten.

Während der Planungsphase sollte ich mich darauf konzentrieren, dass ich Schritt für Schritt vorgehe. Hartmann macht uns Aufmerksam darauf, dass wir uns jetzt mit

kommunikativem Unterricht beschäftigen, also ist die Grammatik hier nur ein Teil oder ein Mittel zum Erreichen der Zwecke. Er teilt dem Leser mit, dass die Grammatik auch bei der Ausbildung der Fähigkeiten des Erkennens eine vortreffliche Möglichkeit anbieten kann. Aber es sollen Anwendungsbedingungen und Anwendungsmöglichkeiten gleichzeitig immer mitgelehrt werden. (32)

Diese Bemerkung von Hartmann sollte ich mir vor Augen halten während ich die Stunde zusammenstellte. Ich sollte darauf achten, dass ich nicht mehr solche Aufgaben auswähle, die den Kriterien des kommunikativen Grammatikunterrichts nicht entsprechen. Ich hatte Angst vor den Stunden, denn ich wusste nicht wie die Schüler auf die neuen Methoden reagieren werden. Werden sie sie sofort ablehnen oder werden sie mitarbeiten? Während beider Stunden bemühte ich mich, dass die Schüler möglichst viel Deutsch sprechen.

Der Fremdsprachenunterricht hat den Vorteil, denn wir können über allen Themen auf Deutsch reden, nicht so in der Mathe- oder Chemiestunde. Das war neu für die Schüler, denn sie sollten in den vergangenen Jahren sehr wenig in den Stunden Deutsch verwenden. Außerdem habe ich ihnen keine Regeln vorgegeben. Ich wollte dass sie selbständig die Zusammenhänge entdecken können.

31 Einecke: 1995. S.33.

32 Hartmann: 1975.S. 50.

Ich möchte im Weiteren die zwei Stunden beschreiben, in den wir die geographischen Namen durchgenommen haben. In der ersten Stunde habe ich zwei Aufgaben geplant, die Möglichkeit zu der Erkennung und Verarbeitung der Regeln anbieten.

Zu der ersten Aufgabe habe ich authentische Texte gewählt. Sie hängen mit dem Thema Reise, Urlaub zusammen. Die Worte von Gudjons waren vor meinen Augen. Er sagt, dass die Schule heutzutage ein Ort ist, der eine Hülle um die Schüler bildet solange sie die Schule besuchen. Die Bemühung sollten wir aber abbauen. Heute hört man sehr oft über handlungsorientiertes Lernen. Damit will man gegen historische Theoretisierung und Praxis protestieren. Die Vertreter dieser Richtung denken, dass die künstliche

Isolierung, die Systematisierung und Abtrennung des Lernens vom ‚natürlichen‘ Lebensprozess sehr schädlich sind. (33)

Die Schüler hatten Zeit selbstständig den Text zu lesen und die unbekannten Wörter auszusuchen. Danach haben sie mit ihrem Partner die Beobachtungen besprochen. Welche Präpositionen kommen häufiger vor, nach denen man die entsprechenden Artikel auswählt.. Ich denke, dass der Einsatz von visuellen Elementen in den Grammatikunterricht hilfreich bei der Grammatikvermittlung sein kann. Dazu dienen Tabellen, farbliche Markierungen, Bilder deshalb machten wir auch eine farbliche Tabelle in der die Schüler die Präpositionen und die geographischen Namen eintragen konnten.

Dann haben die Schüler die gesammelten Beispiele an die Tafel geklebt und die Regeln selbst formuliert. Sie konnten die Tabelle bei den weiteren Aufgaben auch benutzen. Die zweite Aufgabe war das Spiel, ‚Schwarzer Peter‘. Diese Übung war wieder sehr effektiv denn die Kärtchen visualisierten die Regeln. Mein Ziel war damit, die in der vorigen Übung kennen gelernte Beispiele zu vertiefen. Warum war es neu für die Schüler? Sie waren nicht daran gewöhnt, dass sie die Regeln selbst festlegen können. Sie hatten keine Angst vor den Aufgaben und sie waren sehr mutig. Sie bemerkten nicht, dass sie mit Hilfe des Kartenspiels am Ende der Stunde einige Ländernamen und Präpositionen richtig verwenden konnten.

Nach der ersten Stunde habe ich mich zu dem Rat Gerngroß gehalten, „dass Form, Bedeutung und Funktion einer grammatikalischen Struktur zumindest schon einmal präsentiert, erklärt und eventuell auch geübt [werden soll].“ In der zweiten Stunde waren 33 Gudjons:1997. S. 133.

die Schüler schon neugierig, was für Aufgaben sie bekommen werden. Zeitlich konnte ich wieder zwei Aufgaben verwirklichen. Die erste Übung war ein Wettbewerb, wer der schnellste ist. Die Schüler sollten die erhaltenen Satzteile auf ihren Tisch legen, so dass sinnvolle Sätze entstehen. Meiner Meinung nach ist die letzte Aufgabe am besten gelungen. Die Gruppen sollten den versteckten Schatz der Piraten auf der Landkarte

finden. Auf jeder Karte steht ein anderer Weg zum Schatz. Die Mitglieder konnten nur dann die Lösung finden wenn sie miteinander kommunizieren. Sie sollten einfacher Sätze bilden, in denen sie die geographischen Namen verwenden.

Ich versuchte die Gruppen zu unterstützen, dass die Schüler immer mehr Mut haben auf Deutsch zu sprechen. Im kommunikativen Grammatikunterricht nimmt man die Fehler der Schüler nicht so streng, deshalb fühlen sie sich nicht gestresst.

Während der Stunden fragte ich mich wie meine Schüler mehr Erfolg erleben können. Das Ministerium für Schule und Weiterbildung in Deutschland empfiehlt, dass die Lehrer drei Aspekte: Inhalt, Methoden und Bedürfnisse der Gruppe, miteinander verbinden sollen.

„Der Erfolg der Lernprozesse ist mit davon abhängig, daß Unterrichtsinhalte, Arbeitsmethoden und Anforderungen dem jeweiligen Entwicklungsstand und den Lernbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler entsprechen. Auswahl und Abfolge von Lerninhalten werden daher in den Lehrplänen systematisch und schülerorientiert entwickelt.“ (34)

Wie ich schon mehrmals erwähnt habe, sollten die Schüler bisher eher auf Grammatik basierte Aufgaben lösen. Sie haben die Regeln gelernt – im besten Fall verstanden- dann übten sie diese. Es konnte auch vorkommen, dass sie in der Theorie die grammatischen Regeln ohne Fehler verwenden konnten. In der Praxis hatten sie aber Probleme.

Außerdem hatte man vorher wenig Zeit um mündliche Interaktionen zu führen. Während der beschriebenen Stunden sollten die Schüler sich selbständiger verhalten.

Zusammenfassend sollte ich hervorheben warum diese Aufgabentypen erfolgreich waren. Die Schüler werden nämlich produktiv. Sie müssen die neuen grammatischen Regeln wahrnehmen und dann an Beispielen üben. Sprechen ist dazu sehr gut geeignet. Ich meine, dass sie später mit Hilfe der kommunikativen Aufgabentypen spontan sprechen können. (34) Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein- Westfalen: 1993.S. 19.

Spontanes Sprechen ist improvisatorisch, und durch ähnliche Aufgaben können sich die

Schüler daran gewöhnen.

4.4. Analyse der Ergebnisse durch zwei Klausuren

Die Diskussion um die Angemessenheit der Unterrichtsmethodik ist noch immer ein sehr wichtiges Thema. Wie soll man das Wissen der Schüler messen? Nach den Stunden wollte ich sehen, wie weit die Schüler mit diesen grammatischen Regeln umgehen können. Meiner Meinung nach ist die wichtigste Frage, was wir als Lehrer vor einem Test beantworten sollten, was unser Ziel ist. Was möchten wir damit messen?

Nach Erzsébet Golnhofer bedeutet die pädagogische Bewertung eine gezielte Rückmeldung, die zu den Methoden der Pädagogik gehört. Es gibt mehrere Modelle, die bei der Bewertung helfen können. Frau Golnhofer behauptet, dass man am besten das Modell von Tyler benutzen kann. Nach dem Modell sind die Ziele des Lehrers Richtlinien, die zeigen, was beurteilt werden sollte und welche Art der Erziehung und des Unterrichts für Studenten vorbereitet werden soll. Nächste Phase ist die Auswertung. Sie liefert Informationen darüber, welche Ziele realisiert und erreicht wurden. Während der Auswertung kann man auch erfahren, ob mit den Zielen die Lernstrategien der Studenten gefördert wurden. Man kann daraus die positiven und negativen Folgerungen ziehen. Es spielt eine große Rolle im Planungsprozess des Unterrichts der Zukunft³⁵. Erzsébet Golnhofer stellt die Vorteile und Nachteile der Benotung auch dar. Sehen wir zuerst die Nachteile an. Die verschiedenen Aufgaben drücken die Komplexität der Studenten nicht immer aus. Außerdem bedeutet ein Test oft eine äußere Motivation. Die Schüler lernen nicht für das Langzeit-Gedächtnis, da sie zur Klausur nötige Informationen in einigen Tagen vergessen. Es wurden schon mehrere Experimente gemacht, wie man die Kenntnisse besser erlernen kann.

Das bekannteste war als Taucher untersucht wurden. Sie wurden in zwei Gruppen eingeteilt. Die erste Gruppe sollte sich sinnlose Wörter in der See merken. Die andere Gruppe hatte die gleiche Aufgabe aber nicht in der See sondern an der Küste. Die zwei Gruppen wechselten den Ort und sie sollten dort die Wörter wiedergeben. Die

Lernsituation war anders, deshalb hatten sie ein schlechtes Ergebnis. Dann wurden sie in (35 Golhofner: 2004.S. 385-416.) der original Umgebung abgefragt, in der sie bessere Leistung hatten. Das zeigt, dass bei der Benotung die Lehrer auf mehrere Aspekte achten sollten. Was kann man als Vorteil nennen? Frau Golnhofer sagt, dass man die Schüler mit der Benotung vergleichen kann. Sie hat dadurch eine selektierende Funktion. Die Benotung soll objektiv sein, und sie darf nicht von dem Lehrer abhängen, denn in diesem Fall kann sie ihre Funktion nicht erfüllen (36).

Ich habe zwei Klausuren zusammengestellt, bei denen so wie im oben erwähnten Experiment die Prüfungssituation anders war. In der ersten Klausur sollten die Schüler traditionelle grammatische Aufgaben wie Lückentext lösen, korrekte Sätze bilden und die richtigen Paare finden. In der zweiten Arbeit hatten sie kommunikative Aufgaben. In der zweiten Arbeit hatten sie kommunikative Aufgaben wie Textskellett. Sie sollten einen Text rekonstruieren. Hier waren mehrere Varianten richtig. Dann haben sie einen Text gehört und sie sollten eine Tabelle ausfüllen. Letztens hat sie einige Sätze über ihr Traumurlaub geschrieben. während dieser Aufgabe haben sie auch die Präpositionen ganz gut verwendet. Beide Tests haben also aus drei Aufgaben bestanden. Die Zahl der Übungen waren optimal für meine Schüler, denn sie brauchen immer viel Zeit, um die Aufgaben lösen zu können. Bei dem ersten Fall war das Ziel des Tests, dass die Schüler in den weitestgehend grammatisch gesehen korrekte Sätze bilden können. Hier wurde nur lexikalisches Wissen überprüft. Bei der zweiten Klausur habe ich auf den Begriff Nützlichkeit geachtet. Ich wollte, dass die Aufgaben kreativ, effektiv wären wie auch die Stunden selbst. Ich suchte wieder solche Texte, die authentisch sind. „Bei der Leistungsbewertung geht es um eine für Schülerinnen und Schüler gerechte und transparente Entscheidung auf der Grundlage der im Unterricht vermittelten Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten. Die Schülerinnen und Schüler erhalten durch die Bewertung ihrer Leistungen die Möglichkeit, ihre Fähigkeiten und Leistungen einzuschätzen und den Ansporn, ihr Lern- und Arbeitsverhalten danach einzurichten. Den Eltern und den Lehrerinnen und Lehrern werden dadurch u. a. Hilfen für mögliche

Schullaufbahnentscheidungen gegeben.“³⁷ Ich habe die Lösungen nach dem Prinzip bewertet, ob die Antwort in alltäglicher Situation erfolgreich wäre oder nicht. Vor dem Test habe ich die Aufmerksamkeit der Schüler darauf gelenkt, dass sie nach diesem Prinzip bewertet werden. Also war mein Ziel in diesem Fall nicht nur das Wissen sondern auch 36 Golhofner: 2004.S. 385-416.

37 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein- Westfalen: 1993.S. 21.

Fertigkeiten abzufragen. „Die erarbeiteten grammatischen Phänomene sollten nicht nur bei der Textrezeption beobachtet, sondern auch sinnvoll angewendet werden können, z. B. in Produktionsaufgaben.“³⁸ Die kommunikativen Aufgaben sind aus diesem Aspekt gerade passend. Sie können nämlich verschiedene Fertigkeiten entwickeln. Dadurch können die Schüler öfters positive Erlebnisse in Deutschstunden erfahren.

Der Test, in dem traditionelle Aufgaben waren, ist nicht so gut gelungen wie der andere, in dem kommunikative Aufgaben gelöst wurden. Das kann ich mit dem oben erwähnten Beispiel verbinden. Als die Schüler in einer unterschiedlichen Situation das Gelernte verwenden sollten, war die Leistung nicht so gut. Aber bei den originalen Voraussetzungen waren die Ergebnisse viel besser. Während der Kontrolle der gelernten Kenntnisse soll der Lehrer darauf achten, nach welchen Erwartungen er die Leistungen beurteilt. Aus einer schlechten Note folgt dann zwangsläufig eine Abneigung gegen den Unterricht. Aber wenn die Schüler durch kommunikative Aufgaben Erfolg in Klausuren haben, kann es motivierend für die weitere Arbeit wirken. „Die Notengebung ist bedauerlicherweise zum Teil zu einem Disziplinierungsinstrument verkommen, auch wenn Pauschalurteile gerade in diesem Bereich zu vermeiden sind.“³⁹ Wenn eine traditionelle Leistungssituation verwendet wurde, dann beurteilen sie nach Erwartungen des kommunikativen Unterrichts. Umgekehrt soll es auch diesen Prinzipien entsprechen.

Froschkönig

Froschkönig (empfohlen für die Klassenstufen 1, 2 und 3)

Bezug zu anderen Lernfeldern Zielsetzungen Unterrichtsideen / Material Beispiele für Redemittel Textproduktionen / Grammatik Wald- und Feldtiere

Im Haus: Zimmer und Möbelstücke

Kennenlernen des Märchens Wiederholung des bekannten Wortschatzes Erlernen des märchenspezifischen Wortschatzes,

z. B.

Schmuck in Einzahl und Mehrzahl sowie Adjektive zur Beschreibung von Gefühlen und Befindlichkeiten Förderung der Empathie Verstehen der Verhaltensweisen der Protagonisten

Verben im Präteritum erlernen Vorstellung / Vorlesen des Märchens z. B. mit Hilfe großer Bilder

oder eines geeigneten Bilderbuchs (Text entlasten, kürzen; evtl. den

Schluss mit dem *eisernen Heinrich* weglassen; evtl. im Präsens schreiben)

Märchen als Bildergeschichte zeigen Bildfolgen ordnen Je nach Lernstand und Lesefertigkeit:

Wort-Bild-Zuordnungen Satz-Bild-Zuordnungen kurze Sätze zu Bildern schreiben

Lückentext Abschnitte ordnen und vorlesen Dialogisches Lesen Nacherzählen des

Märchens Vergleich von Textpassagen in Präsens und Präteritum Verbpaare finden / erklären

Hilf mir!

Warte auf mich!

Nimm mich mit!

Mach mir auf! Heb mich hoch!

Trag mich in dein Kämmerlein!

Lass mich in deinem

Bettlein schlafen!

Ich will dir helfen.

Was willst du haben?

Alles, was du haben willst.

Willst du meine Krone?

Nein, deine Krone will ich nicht.

Das alles will ich nicht (haben).

Ich will dein Freund sein.

Ich will mit dir kommen.

weint – weinte

sagt – sagte

geht – ging

läuft – lief ...

Imperative mit Personalformen im Dativ (Akkusativ) Verkleinerungsformen mit *-chen* und *-lein*

Modalverb *wollen*

Frageformen

Verneinung

Perfektformen:

....ist ... gefallen.

... habe ... verloren.

... habe ... gefunden.

Verben im Präteritum:

regelmäßige Formen und ausgewählte unregelmäßige Formen:

gehen, laufen, sehen,

sitzen, werfen, denken,

kommen, essen, trinken,

sehen, fallen,

versprechen, verlieren,

finden, fangen, anfangen

Bezug zu anderen

Lernfeldern

Zielsetzungen Unterrichtsideen / Material Beispiele für Redemittel Textproduktionen /
Grammatik

Rollen mit kurzen und auch längeren

Texten übernehmen und spielen können

Ideen für die Bühnengestaltung entwickeln und umsetzen können

Gemeinsame Planung einer Theatervorführung

Beschreibung der Charaktere:

Wie ist / verhält sich der Frosch?

Wie ist / verhält sich die Prinzessin?

Wie ist / verhält sich der König?

Gespräch über das Verhalten der

„Personen“ – verstehen, einordnen,

bewerten, Alternativen benennen.

Planen einer Kulisse für ein Märchenspiel

Herstellen / bauen / anmalen von Kulissen

aus Karton: Brunnen, Bäume, Schloss...

Gemeinsam Ideen entwickeln für die Verwandlung vom Frosch zum Prinzen:

musikalische Mittel z. B. Pauke, Becken, Chimes ... Klassische Musik ...

Optische Mittel: Vorhang, großes Tuch, Nebelmaschine ...

Bauliche Mittel / Requisiten: Tisch mit langem Tischtuch, Bett / Bank mit langer
Decke darüber, Paravent ...

Personelle Mittel: Frosch und Prinz sind zwei Personen oder schneller Austausch von
Froschmaske und Krone sowie Anziehen / Umlegen von Jacke oder Umhang über das
grüne Froschkostüm z. B. hinter dem Paravent Erarbeitung des Theaterstücks

Vorführung für Eltern, für ausgewählte
Klassen oder für die Schulgemeinschaft

Der Frosch ist hilfsbereit.

*Der Frosch will eine
Belohnung.*

Die Prinzessin ist traurig.

Die Prinzessin verspricht alles.

*Die Prinzessin hält ihr
Versprechen nicht.*

*Die Prinzessin ist
ängstlich / wütend.*

*Der König ist gerecht /
gütig / weise.*

Der König ist / wird zornig. Was man versprochen hat, das muss man auch halten.

*Die Prinzessin sollte / könnte ... sich anders verhalten, ihr Versprechen
halten, den Frosch mitnehmen, freundlicher sein ...*

Modalverben im Konjunktiv:

sollen – sollte

können – könnte

Wortschatz

Nomen Verben Adjektive

der Brunnen anfassen ängstlich

der Edelstein erlösen ärgerlich

der Freund, die Freunde fallen böse

der Frosch fangen freundlich

der König finden golden

der Ohrring fürchten gütig

der Prinz helfen hässlich

der Riese (herauf) holen hilfsbereit
der Ring hüpfen müde
der Schmuck mitnehmen still
der Spielkamerad tauchen tief
die Belohnung trösten vorsichtig
die Freundin vergessen weise
die Halskette verlieren wütend
die Hexe versinken zornig
die Königin verzaubern
die Krone warten
die Kugel weinen
die Perle werfen
die Prinzessin (hoch) werfen
das Armband

Hase und Igel

Hase und Igel (empfohlen für die Klassenstufen 1, 2 und 3)

Bezug zu anderen

Lernfeldern

Zielsetzungen Unterrichtsideen / Material Beispiele für Redemittel Textproduktionen /
Grammatik Wald- und Feldtiere Kennenlernen des Märchens Festigung des gelernten
Wortschatzes

Wortschatzerweiterung

Adjektive

Märchen vorstellen, vorlesen, erzählen

(Vereinfachung des Textes),

z. B: mit großformatigen Bildern Bilderfolge am Tageslichtprojektor,

Märchenbuch

Tierbilder, Tierpräparate einsetzen

Vergleich Hase und Igel:

Körperbau, Eigenschaften, Nahrung

Der Hase hat ein Fell. Der Igel hat Stacheln. Das Fell ist weich. Die Stacheln sind spitz.

Der Hase ist / läuft schnell. Der Igel ist / geht langsam. Der Hase hat lange Beine. Der

Igel hat kurze Beine. Der Hase hat lange Ohren. Der Igel hat kleine / runde Ohren. Der

Hase läuft schneller als der Igel. Der Hase hat längere Beine als der Igel. Der Igel ist

schlauer als der Hase. Wortschatz: Adjektive Gegensatzpaare:

lang – kurz,

krumm – gerade,

schnell – langsam,

schlau – dumm,

weich – hart,

spitz – stumpf

Vergleichsformen von Adjektiven (Steigerung)

schnell – schneller –

am schnellsten,

lang – länger –

am längsten

schneller als

langsamer als

Bezug zu anderen Lernfeldern

Zielsetzungen Unterrichtsideen / Material Beispiele für Redemittel Textproduktionen /

Grammatik

Rollen mit kleinen Texten übernehmen und spielen können Ideen für die

Bühnengestaltung entwickeln

Wortschatzerweiterung

Präpositionen

Verkleiden und Theater spielen Rüben / Karotten für das Feld zeichnen / ausschneiden

Die „Bühne“ selbst gestalten mit Tüchern oder ähnlichen Requisiten

Je nach Lernstand:

Bilder für eine Bildergeschichte ordnen Wort-Bild-Zuordnungen

Wort-Satz-Zuordnungen Lesen der Geschichte

Sätze in die richtige Reihenfolge bringen Lesen in Dialog – Form

Spiele und Übungen zur Präposition

zwischen

Zusatz:

Kunstunterricht: Grafik

Weißer Igel auf schwarzem Tonpapier

Was wir für die Bühne / das Theaterstück brauchen:

Wir brauchen grüne Tücher. Wir brauchen viele Rüben. Wir brauchen eine Flasche (Wein).

Wir brauchen ein Goldstück. Wir brauchen viele Stühle....

Wer sitzt zwischen den Rüben?

Die Igelfrau sitzt zwischen den Rüben.

Wer sitzt zwischen Ayman und Ela? Antonio sitzt zwischen ...

Wer steht zwischen Ali und Maria? Daria steht zwischen Ali und ...

Was liegt zwischen Mäppchen und Heft? Das Buch liegt zwischen ...

Analoge Sätze:

Die Maus läuft schnell. Der Fuchs läuft schneller. Der Hase läuft am schnellsten.

Der Fuchs läuft schneller als die Maus. Die Taube fliegt hoch. Der Rabe fliegt höher.

Der Adler fliegt am höchsten. Ali ist groß.

Mehmet ist größer.

Can ist am größten.

Mehmet ist größer als

Can. brauchen als Vollverb

Präposition *zwischen*

Wortschatz

Nomen Verben Adjektive

der Hase besprechen gerade

der Igel gewinnen krumm

der Wettlauf rennen kurz

die Frau (sich) setzen lang

die Igelfrau überlegen langsam

die Rübe umfallen schlau

die Wette schnell

das Feld tot

das Rübenfeld

Präposition:

zwischen

Vom dicken fetten Pfannkuchen

Vom dicken fetten Pfannkuchen (empfohlen für die Klassenstufen 2 und 3)

Bezug zu anderen Lernfeldern

Zielsetzungen Unterrichtsideen / Material Beispiele für Redemittel Textproduktionen /
Grammatik

Nahrungsmittel und Speisen

Tiere (Kl. 1/2)

Mensch, Tier und Pflanze (Kl. 3/4)

Festigung / Erweiterung des Wortschatzes zum Thema *Speisen*

Ein Rezept lesen und einen Einkauf planen und machen können

Einen Pfannkuchen backen können

Kennenlernen des Märchens

Rollen mit kleinen Texten übernehmen und spielen können

Sprache in seiner onomatopoetischen Funktion kennenlernen

(Lautmalerei)

Ein Pfannkuchen-Rezept lesen einen gemeinsamen Einkauf im Supermarkt planen / Einkaufszettel schreiben Pfannkuchen backen und gemeinsam essen Variationen von Pfannkuchen:

Pfannkuchen mit Apfelmus / Kompott, Apfelpfannkuchen, Pfannkuchen mit Pilzfüllung, Pfannkuchen mit Käsefüllung

Vorgangsbeschreibung:

Bilder oder Sätze ordnen, selber formulieren Vorstellen / Vorlesen / Erzählen des Märchens mit Hilfe von Tierbildern und evtl. Wortkarten für die Tiernamen

Hand- und Armbewegungen für die verschiedenen Tiernamen finden

Üben der Tiernamen mit Bewegungen

Je nach Lernstand:

Zuordnung von Bild und Wort Zuordnung von Bild und Satz

Lückentext

Lesen der Geschichte (mit verteilten Rollen)

Was brauchen wir zum

Pfannkuchenbacken?

Was müssen wir einkaufen?

Wo können wir einkaufen?

Wir brauchen Mehl.

Wir brauchen Eier.

Wie viel Mehl brauchen wir?

Wie viele Eier brauchen wir?

Wir verrühren Mehl, Eier,

Milch und Mineralwasser.

Wir geben eine Prise Salz dazu.

Wir geben ein Päckchen

Vanille-Zucker dazu. Wir rühren alles zu einem glatten Teig. Wir lassen zwei Esslöffel Butter in der Pfanne schmelzen.

Wir geben eine Schöpfkelle

Teig in die Pfanne.

Wir wenden den Pfannkuchen ganz vorsichtig.

Wenn beide Seiten fest und hellbraun sind, ist der Pfannkuchen fertig.

Fragen und Antworten formulieren mit *Wie viel / viele*

Modalverben *müssen* und *können*

Vollverb *brauchen*

Vorgangsbeschreibung

Pfannkuchen backen

Vorgangsbeschreibung

in der 1. Person Singular oder / und in der 1. Person Plural Übertragen von der einen in die andere Form oBezug zu anderen Lernfeldern

Zielsetzungen Unterrichtsideen / Material Beispiele für Redemittel Textproduktionen / Grammatik

Zusatz:

Den Weg von Erzeugern der Zutaten

bis zum fertigen Produkt kennenlernen

Namen für verschiedene relevante Berufe kennen

Nachvollziehen und Nachspielen der verschiedenen Stationen

bis zum fertigen Pfannkuchen Unterscheidung der Arbeitsmethoden früher und heute, z. B: Dreschen mit dem Dreschflegel oder mit dem Mähdrescher Tiermasken basteln /

Erarbeitung der Geschichte als Theaterspiel / Stabpuppenspiel

Vorspielen bei einem Eltern-Nachmittag oder für die Erstklässler

Zusatz:

Das Pfannkuchebuch (Carle 2004) Vorlesen der Geschichte mit vielen

Bildern.

Vergleiche der Arbeit damals und heute

Spielen der Geschichte mit ihren Stationen und den verschiedenen Berufen

Da kam ein Wolf angelaufen.

Da kam / ist ein

Reh daher gesprungen.

Ich bin ... weggelaufen.

Ich bin ... entwischt.

Ich bin ... davon gelaufen.

Zusatz:

Der Bauer pflanzt den Weizen. Der Bauer schneidet den Weizen.

Der Müller mahlt den Weizen.

Die Hühner legen Eier.

Die Kühe geben Milch.

Die Mutter stampft die Butter.

Wir haben kein Mehl.

Wir haben keine Eier.

Wir haben keine Milch.

Wir haben kein Holz.

Früher schnitt man das Korn mit der Sense /

Sichel. Heute schneidet der Mähdrescher das Korn. Früher kaufte man die Eier beim

Bauern. Heute kauft man die Eier im Supermarkt. Perfekt formen bei dynamischen

Verben mit sein.

Ein immerwährender Streitpunkt ist die Frage, ob Grammatikunterricht überhaupt sinnvoll ist, da die Schüler die deutsche Sprache bereits beherrschen, wenn sie in die Schule kommen. Dieser Annahme wurde in dieser Arbeit vehement widersprochen und nun soll die Behauptung sogar umgekehrt werden. Über *die Grammatik* der deutschen Sprache verfügen wir genaugenommen nie, so wenig übrigens wie über *die* deutsche

Sprache. Und dem sollte auch im Unterricht Rechnung getragen werden, indem man die Regeln, die man lernt, offen als Rekonstruktion einer Rede- und Schreibpraxis ausgibt und nicht etwa als etwas, das dieser tatsächlich zu Grunde liegt. Dieser etwas vorsichtige Ansatz ist nun aber auch ein Kriterium für modernen Grammatikunterricht. In diesem Grammatikunterricht soll zwar noch immer die richtige und die falsche Sprachleistung unterschieden werden, aber es soll nicht mehr auf einer sturen Schwarz- Weißsicht bestanden werden.

Zusammenfassung

Während der Analyse der verschiedenen Theorien und Methoden des Grammatikunterrichts habe ich einen tieferen Einblick in die Welt des Grammatikunterrichts gewonnen. Außerdem denke ich, dass ich alle Antworten auf meine Fragen irgendwie bekommen habe. Ich kann sagen dass im Fremdsprachenunterricht die Grammatik noch immer Platz hat. Damit habe ich meine eigene Antwort auf die Frage „ob“ gefunden. Wie auch Hoffman geschrieben hat, man soll die Aufgabe des Grammatikunterrichts verändern. Gelingt das, kann der Grammatikunterricht beanspruchen, tatsächlich die aktive Kommunikationsfähigkeit zu fördern. Über das Problem der Frage „wie“ habe ich ein schattiertes Bild erhalten. Ehrlich gesagt, habe ich selbst Deutsch mit traditionellen Methoden gelernt. Ich wusste lange nicht, dass andere Möglichkeiten existieren. Während meines Praktikums wurde ich damit zum ersten Mal konfrontiert. Ich musste einsehen, dass ich mit traditionellem Grammatikunterricht nicht mehr so erfolgreich sein kann, als ich früher gedacht habe.

Meine Arbeit war sehr interessant aber nicht problemlos. Während des Schreibens meiner Diplomarbeit habe ich aber viel Neues gelernt. Die Vielfalt der Fachliteraturen steht mir zur Verfügung, deshalb fühle ich mich glücklich.

In einem nächsten Schritt wäre es möglich meine Arbeit mit neuen Methoden zu ergänzen und zu vergleichen. Später möchte ich gern noch weitere Methoden ausprobieren. Es gilt, die verheerende Trennung zwischen Grammatik und Kommunikation aufzuheben, die noch im Konzept eines *integrativen Unterrichts* aufscheint. Ein einseitig verstandenes Konzept von Reflexion über Sprache, das Grammatik nicht wirklich einbezieht, hat diese Entwicklung ebenso befördert wie eine strukturalistische Engführung, die Sprache als System statischer Zeichen auffasst, nicht als System von Mitteln des Verständigungshandelns wie der Selbstverständigung in der Arbeit des Denkens.

Begründungen für den Grammatikunterricht sind dabei vielfältig, lassen sich aber auf den gemeinsamen Nenner bringen, dass er durch die Bewusstmachung unbewusster

Strukturen zu einer Verbesserung im Sprachgebrauch führt. Es ist jedoch zu bedenken, dass Grammatikunterricht immer an der Lebenswelt orientiert sein muss. Daher ist auch das Einüben präskriptiver Regeln unangebracht und läuft dem Ziel der Spracherweiterung entgegen.

Das Dilemma des Grammatikunterrichts liegt in seinen vielfältigen Verknüpfungen zu Bezugswissenschaften, seiner historischen Form und den vielfältigen Anforderungen an ihn begründet. Dabei ist es nicht zuträglich, dass immer neue Moden als die ultimative Lösung gehandelt werden. Ein wesentlicher Kritikpunkt ist das Fehlen einer Schulgrammatik, die den Anforderungen der Praxis ebenso gerecht wird wie den wissenschaftlichen Vorgaben. Diese Arbeit sollte dazu Anstöße geben und aufzeigen, wo noch Nachholbedarf besteht. Dennoch wird es eine wichtige Aufgabe bleiben, ein wirksames Modell einer Schulgrammatik zu entwickeln. Zuletzt möchte ich zu meiner Hypothese zurückkehren. Die Schüler, die sehr viel Zeit vor dem Computer oder Fernseher verbringen, brauchen immer mehr Impulse. Der kommunikativer Grammatikunterricht bietet also Methoden und Vorschläge, um das Interesse der Schüler zu erwecken. In der Ibrat Schule der Staatlichen Universität Namangan können diese Möglichkeiten noch mehr sein. Auf die Schüler, die aus guten sozialen Verhältnissen kommen, können das Handeln mit der Sprache und die verschiedene Projekte sehr effektiv wirken.

Literaturverzeichnis

1. Chomsky N. A note on phrase structure grammars Information and Control. 1959. Ed. 2. : P. 393.395.
2. Ebner, Jakob: Der Nutzen der Diskussion über den Nutzen von Grammatik: IN: Informationen zur Deutschdidaktik 1995/ 3 S. 24-36.
3. Eichler, Wolfgang: Alte Inhalte neu entdecken und neue Wege finden? IN: Deutschunterricht 1991/ 8 S. 562-577.
4. Einecke, Günther: Unterrichtsideen – Textanalyse und Grammatik. Vorschläge für den integrierten Grammatikunterricht. Stuttgart 1995.
5. Engel, Ulrich: Deutsche Grammatik. Heidelberg 1996.
6. Funk, Hermann/ Koenig, Michael: Symbole im Grammatikunterricht – Grammatikvisualisierung und Interaktion. IN: Gross, Harro [Hrsg.]: Grammatikarbeit im Deutsch- als- Fremdsprache- Unterricht. München 1990. S. 163-170.
7. Heringer, Hans Jürgen: Wort für Wort. Interpretation und Grammatik. Stuttgart 1978.
8. Hoffmann, Ludger: Formulieren: ein Fall für die Grammatik. IN: Der Deutschunterricht 2000/ S. 6-20.
9. Hoffman, Ludger: Gewichtung: ein funktionaler Zugang zur Grammatik. IN: Der Deutschunterricht 1995/ 4 S.23-36.
10. Köller, Wilhelm: Philosophie der Grammatik. Stuttgart 1988.
11. Lesch, Hans- Wolfgang: Das Sprachbuch im Deutschunterricht. IN: Lange, Günter/ Neumann, Karl/ Ziesenis, Werner(Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundlagen, Sprachdidaktik, Mediendidaktik Band 1. Hohengehren 1994 S. 153-172.
12. Oomen-Welke, Ingelore: Didaktik der Grammatik: eine Einführung an Beispielen für die Klassen 5 – 10. Tübingen 1982.

13. Neuner, Gerhard: Verstehensgrammatik – Mitteilungsgrammatik. IN: Gnutzmann, Claus [Hrsg.]: Perspektiven des Grammatikunterrichts. Tübingen 1995. S. 147-166.
14. Thornton, Evylyn: Zum Nutzen grammatischen Wissens für die Textproduktion. IN: Informationen zur Deutschdidaktik 1995/ 3 S. 63-72.
15. Strecker, Bruno: Ein Beispiel für neuere Grammatikschreibung. IN: Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes. 2001/1 S. 108-117.
16. Ulshöfer, Robert: Funktionaler Grammatikunterricht. IN: Der Deutschunterricht 1977/ 1 S. 5-20
17. Wunderlich D. Studien zur Sprechakttheorie. – F.M.: Suhrkamp, 1976.
18. Verdet, Jean Pierre (1988): Die Nacht, der Mond und die Sterne. Ravensburger Buchverlag.
19. Weinrich, Harald: Textgrammatik der deutschen Sprache. Mannheim 1993
20. Weisgerber, Bernhard: Die grammatische Perspektive des muttersprachlichen Unterrichts. IN: Engel, Ulrich/ Grosse, Siegfried (Hrsg.): Grammatik und Deutschunterricht. Düsseldorf 1977 S. 63-70
21. Wimmer, Rainer: Grenzen einer Normierung grammatischer Termini. IN: Bausch, Karl- Heinz/ Grosse/ Siegfried (Hrsg.): Grammatische Terminologie in Sprachbuch und Unterricht. Düsseldorf 1987 S. 11-20
22. Wunderlich, Dieter: Grammatik und Kommunikation im Deutschunterricht. IN: Engel, Ulrich/ Grosse, Siegfried (Hrsg.): Grammatik und Deutschunterricht. Düsseldorf 1977 S. 42-54
23. Zimmermann, Günther: Einstellung zu Grammatik und Grammatikunterricht. IN: Gnutzmann, Claus [Hrsg.]: Perspektiven des Grammatikunterrichts. Tübingen 1995. S. 181-199.
24. Mirsoatov T. Deutsche Grammatik. – Taschkent: O'qituvchi, 1974. 240 S.
25. Saidow S. Deutsche Grammatik in Mustern. – Taschkent: O'qituvchi, 2003. 385 S.