

Grammatik im handlungs- und kompetenzorientierten Deutsch-als-Fremdsprachenunterricht

Rainer E. Wicke | Odenthal

It is an open secret that the teaching of Grammar is neither a favourite topic with students nor teachers. A cognitive based Grammar instruction is considered as boring and as too difficult to be grasped. This contribution drives home that it is feasible to offer an activity-based and student-centred approach of language-teaching in which Grammar has a service-function, thus helping the students in respects to express themselves correctly even with limited language expertise. Teaching Grammar inductively includes cognitive acquisition of rules as long as the students are shown that mastering those rules helps them to achieve correct results.



More articles on this topic:
www.babylonia.ch >
 Thematic Archives > Topic 2

Grammatik – das ungeliebte Kind der 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 verschieben sich lediglich die Parameter, grundsätzlich behielten jedoch einzelne Aspekte ihre Bedeutung und bestimmten das Lehren und Lernen weiterhin, wenn auch unter anderen Bedingun-

gen. 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 sprachübergreifende 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:

3.2.4 Grammatik

A1	A2	B1
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.

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 einflussreichen 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 ver-

schlungen 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 ge-

nannten Grammatikstunde sind, in denen sich Lehrer und Schüler die Zeit nehmen, um der Grammatik – wie Häussermann und Piepho fordern – 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).

Vom Einfachen zum Schweren: Grammatik im handlungs- und schülerorientierten Deutschunterricht

Das Ich-Buch

Jedes DaF-Lehrwerk für den Sprachanfänger enthält erfahrungsgemäß Lektionen die sich mit den folgenden Themen befassen: Sich und andere vorstellen, Familie, Schule, Freunde, Haustiere, Hobbys usw. Bei genauerer Analyse wird jedoch ebenfalls deutlich, dass in diesen Lektionen fiktive Lehrwerkscharaktere vorgestellt werden, deren Familie, Schule und Freizeitverhalten kommentiert wird, statt den Bezug zum Lerner herzustellen, um ihm Gelegenheit zu geben, sich auf vielfältige Art und Weise zur eigenen Person und zu eigenen Interessen und Betätigungsfeldern zu äußern. Auch wenn es sich bei diesen Inhalten um simulierte Authentizität handelt, so spricht doch vieles dafür, die Schüler selbst einzubeziehen und sie ihre persönliche Situation, ihre Vorlieben

und Abneigungen beschreiben zu lassen, um einen wirklich authentischen Zusammenhang herzustellen.

Um diese Lücke zu schließen, kann den Schülern – auch zu Beginn des Lernprozesses – ein so genanntes „Ich-Buch“ dazu verhelfen, die Inhalte des Lehrwerks auf sich selbst zu übertragen. Ein solches Buch kann von Lehrern und Schülern selbst erstellt oder eine entsprechende Vorlage verwendet werden (Wicke, 1999).

Es versteht sich von selbst, dass für die Anfertigung eines solchen Buches entsprechende Grammatikkenntnisse vorausgesetzt und eingebracht werden müssen, denn sowohl für die Vorstellung der eigenen Person als auch für die Schilderung von Vorlieben und Abneigungen oder Beschreibung der eigenen Familie und des eigenen Zuhauses sind entsprechende Kenntnisse notwendig, die möglichst korrekt in die Arbeit einfließen sollten. Das gilt auch für die Anfertigung von Tagebuchnotizen oder Berichten über die Gestaltung des letzten Wochenendes oder der Schulferien. Das folgende Beispiel zeigt exemplarisch auf, wie die Schüler Gelegenheit dazu erhalten, statt einer fiktiven Lehrwerksfamilie die eigene zu beschreiben¹:

Meine Familie und ich

Ich heiße ...
Ich bin ... Jahre alt.
Ich komme aus ... in Deutschland.
Ich wohne in der ... straße.
Mein Vater heißt ... , meine Mutter heißt ...
Ich habe eine Schwester. Sie heißt Sie ist ... Jahre alt.
Ich habe einen Bruder. Er heißt ... Er ist ... Jahre alt.
Wir haben ein Haustier: eine / einen ...
Meine Hobbys sind ... und ...

Das Beispiel illustriert, dass für die Anfertigung eines eigenen Textes nach dieser Vorlage bereits bestimmte Grammatikkenntnisse angewendet werden müssen, wie die richtige Stellung von Subjekt, Prädikat und Objekt, die Stellung des Adverbs des Or-

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.

tes usw. Statt diese Kenntnisse einzupauken und dann an die Anfertigung eines authentischen Textes heranzugehen, wird die Grammatik induktiv durch das Voranstellen eines entsprechenden Beispiels vermittelt. Bei diesem Verfahren werden die als feststehende Struktur erkannten Chunks im Sinne der Entwicklung grammatischer Kompetenzen angeeignet.

Beliebt ist auch die Anfertigung eines eigenen Stammbaums (Wicke, a.a.O: 35), da den Schülern hier über die Versprachlichung von Informationen hinaus auch die Gelegenheit zur individuellen Gestaltung eines solchen Baumes gegeben wird.

Ein solches Ich-Buch, wie es in diesem Abschnitt beschrieben wurde, soll den Schülern nicht nur ein authentisches Lernangebot machen, sondern darüber hinaus auch eigene Texte und Arbeiten in den Mittelpunkt des Unterrichts stellen und sie somit motivieren, erworbenes (Regel-) Wissen direkt in der Praxis zu erproben.

Literarische Texte im Anfangsunterricht?

Dass die Literatur ebenfalls nicht in den Anfangsunterricht gehört, sondern die Schüler erst eine Reihe von sprachlichen Kompetenzen erworben haben müssen, um sich zu einem späteren Zeitpunkt mit fremdsprachiger Lyrik und Prosa befassen zu können, wird ebenfalls von vielen Fremdsprachenlehrern vertreten. Bei einem solchen Vorgehen kommt es nach Ünal zu einem so genannten „Literaturshock“, wenn die Schüler dann plötzlich und unvermittelt mit den Anforderungen des fremdsprachlichen Literaturunterrichts konfrontiert werden (Ünal, 2010: 33). Daher plädiert Ünal für die Integration literarischer Texte in den Anfangsunterricht, um diesen Schock zu vermeiden (a.a.O.). Weiterhin vertritt sie die Ansicht, dass die Literatur auch „Lockmittel“ für die Grammatik sein bzw. diese induktiv vermitteln kann (a.a.O: 35).

Dabei muss der literarische Text dem Sprachniveau und dem Wissen und Können der Schüler angepasst werden. Das folgende Beispiel zeigt deutlich auf, dass es durchaus möglich ist, auch das langweilige Thema Grammatik im Anfangsunterricht literarisch aufzuarbeiten:

Eier			
über	unter		
neben	hinter	auf	
vor	unter	dem	Tisch
Ostern			

Nach der Erlernung der Präpositionen wurde den Schülern in einer kreativen Arbeitsphase von einer Kollegin die Gelegenheit gegeben, mit Hilfe von so genannten Elfchen selbst einen kurzen literarischen

Text zu verfassen, in dem das Erlernte sofort Anwendung fand.

Dass man aber auch andere grammatische Phänomene, z.B. Bedingungssätze induktiv mit Hilfe eines literarischen Textes vermitteln kann, zeigt das folgende Gedicht (Wicke, 2012/3: 8):

Wir

Irmela Brender

*Ich bin ich und du bist du.
Wenn ich rede, hörst du zu.
Wenn du sprichst, dann bin ich still,
weil ich dich verstehen will.
Wenn du fällst, helf ich dir auf,
und du fängst mich, wenn ich lauf.
Wenn du kickst, steh ich im Tor,
pfeif ich Angriff, schießt du vor.
Spielst du pong, dann spiel ich ping,
und du trommelst, wenn ich sing.*

*Allein kann keiner diese Sachen,
zusammen können wir viel machen.
Ich mit dir und du mit mir-
das sind wir.*

Das Gedicht verwende ich primär dazu, Schülern einer Lerngruppe oder Klasse bewusst zu machen, wie dringend notwendig die Zusammenarbeit mit den Mitschülern bzw. ihre Teamfähigkeit ist. Aber es wird sich bei der Behandlung des Gedichtes nicht vermeiden lassen, dass die Schüler induktiv und gleichzeitig Kenntnisse zum Erwerb von Bedingungssätzen erhalten. Es dürfte kein Problem sein, dazu eine entsprechende Grammatikstunde einzuschieben, um das Gefüge der Bedingungssätze zu verdeutlichen.

Geschichtenerzählen im Deutschunterricht

Bei dem Einsatz von (literarischen) Texten wird häufig so verfahren, dass ein entsprechender Text sofort an die Schüler ausgegeben wird und diese zunächst Gelegenheit zur Lektüre erhalten. Anschließend werden Fragen zu diesem gestellt, die die Schüler beantworten, um somit ihr Textverständnis nachzuweisen.

Bei einem solchen Verfahren wird das Potenzial des jeweiligen Textes keineswegs ausgenutzt, daher soll im Folgenden ein andersartiges Verfah-

ren bei dem Einsatz von fiktiven Texten erläutert werden. Steht z. B. das Thema (*Moderne*) Märchen im Mittelpunkt des Unterrichts, so empfiehlt es sich, die Klasse in zwei Untergruppen aufzuteilen, von denen eine vorübergehend in eine andere Klasse oder auf den Flur gebeten wird. Jeder der Untergruppen erzählt der Lehrer ein anderes unbekanntes Märchen. Nach einer angemessenen Zeit werden die Gruppen zusammengerufen und die Schüler erzählen sich gegenseitig ihre unbekanntes Geschichten. Die Vorteile dieses Verfahrens sind evident: An die Stelle des Lehrer-Schülergesprächs tritt die Schüler-Schülerinteraktion bzw. der Sprechanteil der Schüler erhöht sich beträchtlich. Die Schüler erfahren auf diese Art und Weise eine sinnvolle Form der Partnerarbeit und der Lehrer erhält Gelegenheit, die Performanz seiner Schüler – auch im Hinblick auf die Verwendung von Grammatik und Strukturen – zu überprüfen, indem er den einzelnen Partnerpaaren phasenweise zuhört und sich ggf. die wichtigsten Fehler unbemerkt notiert. Gerade bei Märchen ist es wichtig, auf die Einhaltung der Zeiten zu achten, denn diese Texte werden stets in der Vergangenheit erzählt.

Es darf jedoch nicht verschwiegen werden, dass ein solches Verfahren im Unterricht schon relativ gute Deutschkenntnisse voraussetzt, auch wenn leichte Texte für diese Erzählungen ausgewertet werden.

Fiktive Interviews

Waren die Aufgabenstellungen im fremdsprachigen Deutschunterricht in der Vergangenheit eher eindimensional, indem man sich auf bestimmte im Unterricht behandelte fachspezifische Themen und Lösungswege konzentrierte, so trugen offene Unterrichtsformen, wie z.B. die Projektarbeit, zu einer Öffnung der Fächer bei (Wicke, 2013: 5). Auch der GER hat wesentlich zur Verbreitung des aufgabenorientierten Lernens, bei dem die authentische Kommunikation im Vordergrund des Unterrichts steht, beigetragen (Europarat, 2001: 153-163). Gerade im Deutschunterricht bietet sich die Verwendung von Musik oder Kunstbildern bei der Behandlung bestimmter Themen an, da sie sich mit ähnlichen Inhalten befassen und somit Möglichkeiten der kreativen Arbeit an einem Problem ermöglichen. Im Umgang mit Gemälden – z.B. bei dem Einsatz von Edward Hoppers Bildern *Sunlight in a Cafeteria* oder *Automat* werden zu einer

Bildfigur Fragen überlegt oder vorgegeben, die in Partnerarbeit einem Mitschüler zur Beantwortung gestellt werden. Dieser trägt die Ergebnisse im Dialog mit dem Fragesteller aus der Ich-Perspektive frei vor. Es versteht sich, dass bei den Schülern bestimmte Grundkenntnisse in der deutschen Sprache vorausgesetzt werden müssen, die ihnen das spontane und schnelle Reagieren bei der Durchführung solcher Interviews ermöglichen. In der Regel lassen sich diese Interviews bei den Niveaugruppen (Ende) A2-B1 realisieren:

Wie heißt du?
 Wie alt bist du?
 Wie sieht dein Tagesablauf aus?
 Was isst du gerne?
 Was trinkst du gerne?
 Was magst du nicht?
 Wo wohnst du?
 Was würdest du auf eine Reise mitnehmen?
 In welchem Bereich der Wohnung bist du am liebsten?
 Für welche Fahrzeuge begeisterst du dich?
 Was erwartest du von einem Freund?
 Welche Anforderungen stellst du an einen Partner?
 Welche Persönlichkeit bewunderst du?
 Welche Persönlichkeit verachtest du?
 Was denkst du über Macht?
 Wovon träumst du?
 Wovor hast du Angst?
 Was ist deine erste Erinnerung?
 Welche Tiere magst du?
 Welche Blumen magst du?
 Welches Buch hast du mit Leidenschaft gelesen?
 Welche Musik magst du?
 Welche Farbe ist deine Lieblingsfarbe?
 Welches Lebensmotto hast du?
 Welche Marotten hast du?
 Was möchtest du, was auf deinem Grabstein steht?
 Was möchtest du vererben?
 Wenn du drei Wünsche hättest, was würdest du dir wünschen?
 Wie fühlst du dich jetzt?

Das Beispiel verdeutlicht, dass die Führung des Interviewgesprächs im Vordergrund steht. Andererseits setzt diese Aktivität schon intensive Grammatikkenntnisse zur Formulierung von Fragen voraus. Letztere werden in einer simulierten authentischen Situation angewendet und überprüft.

Fazit

Die oben zitierten Beispiele für den induktiven Erwerb von Grammatikkenntnissen sind keineswegs vollständig, denn es lassen sich mühelos weitere Beispiele dafür anführen, wie mit Hilfe authentischer

Materialien und deren Einsatz im Unterricht gleichzeitig Grammatikkenntnisse erworben werden können. Die Analyse eines Kassenbons aus einem deutschsprachigen Supermarkt zieht z.B. Kenntnisse über das Passiv voraus, wenn geschildert werden soll, was eingekauft wurde. Oder wenn ein Zeichendiktat eingesetzt wird, bei dem eine Schülerin den anderen diktiert, wie sie eine Illustration gestalten sollen, setzt bei dem Diktierenden Kenntnisse über den Imperativ voraus. Ebenso müssen die um weitere Details bittenden Zeichner unterschiedliche Fragetechniken beherrschen. Die Liste lässt sich beliebig fortsetzen, wie jedoch aus den ausgewählten und oben zitierten Beispielen deutlich wird, hat der Grammatikerwerb – trotz intensiver Bemühungen dessen Bedeutung zu minimieren – immer noch einen festen Stellenwert im fremdsprachigen Deutschunterricht. Dabei hat sich die Haltung gegenüber der Vermittlung von einem kognitiv zu erwerbenden Regelwerk hin zu einer solchen entwickelt, die den Schwerpunkt auf die Anwendbarkeit von Grammatik bzw. auf deren Servicefunktion legt. Auch der schülerzentrierte und handlungsorientierte DaF-Unterricht ist auf die Beherrschung entsprechender Kenntnisse angewiesen, wenn es das erklärte Ziel des Unterrichts ist, die Schüler auf die angemessene Bewältigung authentischer Situationen in der Zielsprache vorzubereiten und ihnen den Erwerb einer fachbezogenen und bildungsorientierten Diskursfähigkeit zu ermöglichen. Die Annäherung an die korrekte zielsprachige Norm ist hier ein Muss. Dabei bleibt es dem Lehrer und dem Schüler überlassen, ob Grammatik kognitiv eingeführt und dann aufgezeigt wird, wie sie anzuwenden ist oder ob ein induktives Verfahren gewählt wird, bei dem zuerst das Beispiel im Vordergrund steht, von dem die grammatische Regel exemplarisch abgeleitet werden kann. Wichtig ist die Bewusstmachung von Grammatik, um die oben erwähnte Annäherung an die korrekte Äußerung zu erreichen.

Anmerkungen

¹ Erfreulicherweise kann inzwischen registriert werden, dass einige der derzeit auf dem Markt befindlichen Lehrwerke Ansätze dazu enthalten, z.B. *Der grüne Max – Deutsch für Romandie. 5. Klasse.*

Literatur

- Bleyhl, W. (2012). Grammatik im Sprachunterricht? *Frühes Deutsch*, 27, 4-8.
- Budde, M. (2012). *Über Sprache reflektieren – Unterricht in sprachheterogenen Gruppen*. Kassel: University Press.
- Endt, E., Schiffer, A.-K., König, M., Ritz-Udry, N., Brohy, C., & Marti, L. (2014). *Der grüne Max – Deutsch für die Romandie. 5. Klasse*. München: Klett Langenscheidt.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren beurteilen*. München: Langenscheidt.
- Funk, H. & König, M. (1991). *Grammatik lehren und lernen, Fernstudienprojekt des Deutschen Instituts für Fernstudien, der Gesamthochschule Kassel und des Goethe-Instituts München, Fernstudieneinheit 1*. München: Langenscheidt.
- Häussermann, U. & Piepho, H.-E. (1996). *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium.
- Krumm, H.-J. (1991). Unterrichtsprojekte – praktisches Lernen im Deutschunterricht. In: Goethe-Institut (Hsg.), *Fremdsprache Deutsch: Unterrichtsprojekte – praktisches Lernen im Deutschunterricht*. München: Klett, pp. 4-8.

Roche, J. (2005). *Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Francke.

Spiller, M. (2013). Erst kommt das Lernen, Leserbrief zu PISA-Test: Deutsche Schüler im Mittelfeld. *Kölner Stadtanzeiger* (13.12.2013), 8.

Ünal, C. D. (2010). *Die Arbeit mit Literatur im Deutsch als Fremdspracheunterricht*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Wicke, R.-E. (1999). *Mein Mega-Mitmachheft*. Köln: Gilde-Verlag.

Wicke, R.-E. (2012). *Aufgaben- und projektorientiertes Lernen im DaF-Unterricht: Genese und Entwicklung*. München: iudicium.

Wicke, R.-E. (2012). Wie hältst du es mit der Grammatik? Die Gretchenfrage im Fremdsprachenunterricht, *Frühes Deutsch*, 27, 9-15.

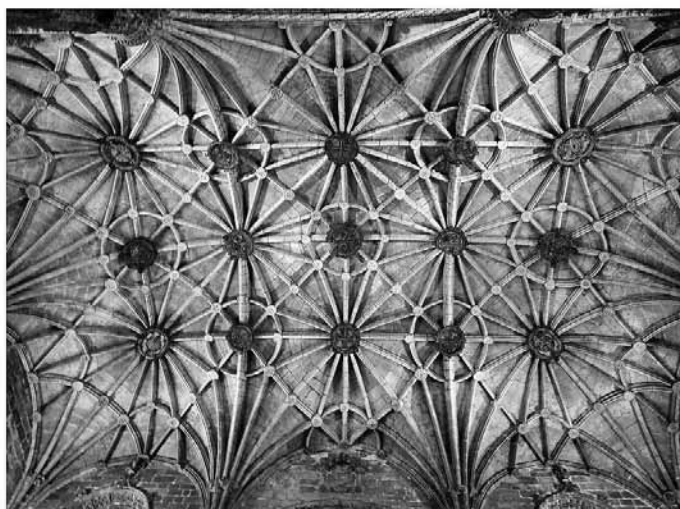
Wicke, Rainer-E. (2012). *Zwischendurch mal ... Gedichte*. München: Hueber.

Wicke, R.-E. (2013). *Musik und Kunst im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Cornelsen.

Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (2009). *Rahmenplan Deutsch als Fremdsprache für das Auslandsschulwesen*. Köln: Bundesverwaltungsamt / Zentralstelle für das Auslandsschulwesen.

Rainer E. Wicke

Freier Lehrerfortbilder und Autor mit den Arbeitsschwerpunkten Handlungs-, projektorientierter und schülerzentrierter DaF-Unterricht, Literatur im fremdsprachigen Deutschunterricht, fächerübergreifender DaF-Unterricht und interkulturelles Lernen.



Complexité des arcs du transept du monastère des Hiéronymites, Lisbonne.