

Nationale und Kapodistrische Universität Athen

Philosophische Fakultät

Abteilung für Deutsche Sprache und Literatur

Postgraduiertenstudiengang „Deutsche Philologie: Theorie und Anwendungen - Schnittstellen der
Linguistik und Didaktik“



Masterarbeit

zum Thema:

Grammatikvermittlung im kommunikativen Unterricht Die Integration der sozialen Medien in den Grammatikunterricht

Betreuer: Ass.-Prof. D. Wiedenmayer

vorgelegt von:

Ioulia Christoforou

Matrikelnummer: 201910

Athen, Juni 2021

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|-----------|
| 0. Einleitung..... | 4 |
| 1. Spracherwerb als Gegenstand..... | 6 |
| 2. Spracherwerbstheorien..... | 7 |
| 2.1. Kognitivismus..... | 8 |
| 2.2. Konnektionismus..... | 11 |
| 2.3. Konstruktivismus..... | 13 |
| 3. Grundlagen der Interaktionshypothese..... | 16 |
| 4. Stellung der Grammatik im Fremdsprachenunterricht..... | 18 |
| 5. Kognitivierung im Grammatikunterricht..... | 20 |
| 5.1. Der Begriff „Grammatik“..... | 21 |
| 5.2. Explizites und implizites Wissen..... | 22 |
| 5.3. Aufgabenorientiertes Lernen..... | 24 |
| 6. Digitale Medien im Fremdsprachenunterricht..... | 28 |
| 6.1. Wirksamkeit von digitalen Medien im Fremdsprachenunterricht..... | 30 |
| 6.2. Planung und Gestaltung des Grammatikunterrichts anhand von dem Film „Nicos Weg“ | 33 |
| 7. Analyse des Fragebogens..... | 37 |
| 7.1. Ziel der Analyse..... | 37 |
| 7.2. Probanden..... | 37 |
| 7.3. Hypothesen..... | 38 |
| 7.4. Vorgehensweise..... | 39 |
| 7.5. Beschreibung des Fragebogens..... | 39 |
| 7.6. Beschreibung der Ergebnisse..... | 66 |
| 8. Schlussfolgerung und Ausblick..... | 71 |
| 9. Literaturverzeichnis..... | 73 |

10. Anhang.....78

0. Einleitung

Die vorliegende Arbeit hat als Untersuchungsgegenstand die Grammatikvermittlung im kommunikativen Unterricht und den Einsatz der digitalen Medien im Grammatikunterricht sowie ihren Beitrag zum Fremdsprachenunterricht. Im Mittelpunkt der Fremdsprachendidaktik steht in den letzten Jahrzehnten die kommunikative Didaktik, auf die der kognitivistische, konnektionistische und konstruktivistische Ansatz großen Einfluss nimmt.

Zunächst wird der theoretische Rahmen der Arbeit dargestellt. Darunter werden als erstes der Spracherwerb als Gegenstand, der aus verschiedenen Spracherwerbstypen bzw. gesteuertem und ungesteuertem Spracherwerb besteht sowie die theoretischen Grundlagen der Spracherwerbstheorien bzw. des Kognitivismus, des Konnektionismus und des Konstruktivismus beschrieben. Im Anschluss daran wird auch die Interaktionshypothese präsentiert, die in Beiträge verschiedener Wissenschaften wie der Verhaltensbiologie, Entwicklungspsychologie, Systemtheorie sowie der Psycholinguistik steht. Das Zusammenspiel, das durch die Interaktion entsteht, führt zur Entwicklung kommunikativer und sprachlicher Art.

Anschließend wird die Stellung der Grammatik im Fremdsprachenunterricht betrachtet, die im Lauf der Zeit je nach Unterrichtsmethode entweder eine untergeordnete oder eine ausschlaggebende Rolle übernommen hat. Für die Bewusstmachung und die Förderung des kognitiven Lernens der Lernenden ist die Kognitivierung erforderlich, weil sie mit pragmatischen und diskursiven Ebenen zusammenhängt. Im Rahmen dieses Kapitels wird auch der Begriff der Grammatik untersucht und wie sie im Fremdsprachenunterricht vermittelt werden kann. Im Mittelpunkt des kommunikativen Unterrichts stehen die schon erwähnten Spracherwerbstheorien und die Aufgabenorientierung in Verbindung, die großen Wert auf den Lernenden legen. Am Ende des theoretischen Teils werden die verschiedenen digitalen Medien sowie ihre Wichtigkeit und Wirksamkeit auf den lernzentrierten Unterricht beschrieben. Lernziel ist die differenzierte Didaktisierung grammatischer Phänomene mithilfe von dem Einsatz digitaler Medien und den konstruktivistisch- und aufgabenorientierten Lernaktivitäten, die das selbstständige Lernen entwickeln und die kommunikative Kompetenz fördern.

Darauf folgt der praktische Rahmen der Arbeit. In diesem Teil wird die didaktische Vorgehensweise mithilfe des klassischen Phasenmodells und des Einsatzes geschlossener und aufgabenorientierter Lernaktivitäten für die Vermittlung des grammatischen Phänomens „Modalverben“, die auf der Video-Novela „Nicos Weg“ auf der Deutschen Welle „DW“ beruht. Im Rahmen dieser Erforschung wird ein didaktisches Modell gestaltet, bei dem die kommunikative Kompetenz und die Lernerautonomie der Lernenden durch verschiedene Aufgaben und Sozialformen gefördert werden.

Im zweiten Teil wird eine empirische Untersuchung durchgeführt, an der Fremdsprachenlehrer teilnehmen, die das Deutsche als Fremdsprache lehren. Ziel dieser empirischen Untersuchung ist die Feststellung, wie die Deutschlehrer die Grammatik im Fremdsprachenunterricht vermitteln und wie wichtig die Integration der sozialen Medien in den Grammatikunterricht ist.

1. Spracherwerb als Gegenstand

Im Rahmen der Sprachwissenschaft bzw. Linguistik wird die menschliche Sprache als System mit ihren einzelnen Elementen sowie deren Bedeutungen untersucht. Die Sprache fungiert als Mittel der menschlichen Kommunikation¹ und dieses Mittel wird aufgrund der persönlichen, zwischenmenschlichen, gesellschaftlichen und politischen Implikationen seiner Funktion betrachtet (Grewendorf 1987: 15).

Rothweiler (2002) führt an, dass „Spracherwerb“² ein Sammelbegriff ist, der aus unterschiedlichen Erwerbstypen besteht, nachdem weitere Spracherwerbstypen vorgekommen sind und wichtige spracherwerbstheoretische Einblicke erlaubt haben³. Der Erstspracherwerb ist ein sehr komplexer Prozess, mit dem ein Kind im Laufe seiner Entwicklung konfrontiert wird (Dittmann 2006: 7). Der Erstspracherwerb eines Kindes unterscheidet sich von dem Zweitspracherwerb oder dem Fremdspracherwerb.

Die Frage ist, wie Kinder es schaffen, das komplexe System der Sprache zu erwerben. Beim Erstspracherwerb⁴, der von der Geburt einsetzt, lernen die Kinder die sprachlichen Strukturen mühelos und ohne gezielte Instruktionen (Haid 2012: 3). Unter „Erstspracherwerb“ versteht man den „Erwerb der gesprochenen Muttersprache durch das Kleinkind“ (Dittmann 2006: 7). Der Beitrag der Eltern bzw. der Bezugspersonen zum Erstspracherwerb des Säuglings ist sinnvoll. Die Eltern helfen dem Säugling bei der Sprachentwicklung und der Entfaltung sprachlicher Strukturen. Von großer Bedeutung ist die Gestaltung der Lernumgebung, in der sich der Spracherwerbsprozess vollzieht (Kauschke 2012: 143).

Die oben erwähnte Theorie zum Spracherwerb bezieht sich auf den Erstspracherwerb. Es ist eine Vielzahl von Spracherwerbstypen festzustellen, die sich voneinander abgrenzen lassen und sie anhand des folgenden Kriteriums unterschieden werden, d.h.

¹In Hinsicht auf die Kommunikation, die ein wesentlicher Bestandteil von Aufgaben ist, beschäftigen sich die Teilnehmenden mit Interaktion, Produktion, Rezeption oder Sprachmittlung oder einer Kombination aus zwei oder mehreren dieser Bereiche (Europarat 2001: 153).

² Spracherwerb bedeutet das „Erlernen der Regeln der jeweiligen Muttersprache“ sowie die Art und Weise, wie mithilfe der Sprache Gedanken und Gefühle ausgedrückt, wie Handlungen ausgeführt und die von anderen erschlossen werden können. Hierbei werden auch nonverbale Signale wie Mimik und Gestik betrachtet (Klann-Delius 1999: 23).

³ Zit. in Kauschke (2012: 1).

⁴ Müller / Schulz / Tracy (2018: 53) bemerken, dass der Spracherwerb eine der kompliziertesten Aufgaben ist, „[...] der ein Kind im Laufe seiner ersten Lebensjahre begegnet, und doch scheinen Kinder ihre Muttersprache relativ mühelos und schnell zu erwerben“.

ob eine Sprache gesteuert oder ungesteuert erworben wird (Müller / Schulz / Tracy 2018: 53). Wenn nach dem Erstspracherwerb das Lernen einer anderen Sprache kommt, spricht Klein (1992: 27) vom Zweitspracherwerb und darüberhinausgehend bemerkt, dass eine Zweitsprache unter sehr unterschiedlichen Bedingungen erworben werden kann „und je nachdem, in welchem Alter, auf welche Weise, mit welchen Zielen und bis zu welchem Grad der Sprachbeherrschung gelernt wird, kann man verschiedene Formen der Zweitsprache unterscheiden“. Dittmann (2006: 7) geht davon aus, dass beim Zweitspracherwerb der „gesteuerte“⁵ Erwerb einer Zweitsprache durch das ältere Kind im Rahmen des Schulunterrichts durchgeführt wird, während der „ungesteuerte“⁶ Zweitspracherwerb erwachsener Arbeitsimmigranten in einer natürlichen kommunikativen Umgebung möglich ist (Dittmann 2006: 7).

Klein (1992: 31) unterscheidet bei dem gesteuerten Prozess die Begriffe „Fremdsprache“ und „Zweitsprache“. Der Begriff „Fremdsprache“ bezeichnet sich nicht als einen natürlichen Vorgang des Erlernens einer Sprache, sondern als einen gesteuerten Prozess. Müller / Schulz & Tracy (2018: 56) bemerken auch, dass der Fremdspracherwerb Teildimension des Zweitspracherwerbs besteht, nachdem er als das Erlernen einer Zweitsprache bzw. einer Sprache, die nach der Muttersprache gelernt wird, im Rahmen eines gesteuerten Vorgangs charakterisiert worden ist.

Neben den Spracherwerbstypen steht die Spracherwerbsforschung, die mit den verschiedenen Spracherwerbstheorien zusammenhängt, im Mittelpunkt der Sprachwissenschaft bzw. der Linguistik und der Psycholinguistik.

2. Spracherwerbstheorien

Die Spracherwerbstheorien beziehen sich auf den Spracherwerb sowohl monolingual als auch bilingual aufgewachsener Kinder und beruhen sowohl auf Theorien und Vorgängen einer Sprache als auch auf Prinzipien psychologischer Theorien. Die

⁵ Unter gesteuertem Spracherwerb wird der Spracherwerb verstanden, „[...] bei dem der Unterricht (tutored language acquisition) auf der Steuerung von außen durch Lehrpläne, Lehrmaterialien und Lehrer beruht“ (Roche 2013: 90).

⁶ Im Gegensatz dazu tritt der ungesteuerte (Englisch: untutored) oder natürliche (natural) Fremdspracherwerb (language acquisition) auf, „[...] bei dem das Lernen von Sprachen außerhalb des Unterrichts oder tutorieller Betreuung bezeichnet wird“ (Roche 2013: 90).

wichtigsten Spracherwerbtheorien, die in der vorliegenden Arbeit beobachtet, miteinander verglichen und abschließend evaluiert werden, sind Kognitivismus, Konnektionismus und Konstruktivismus.

2.1. Kognitivismus

„Als kognitivistische Erklärungsmodelle werden diejenigen Spracherwerbskonzepte aufgefasst, in denen die sprachliche Entwicklung des Kindes gebunden wird“ (Klann-Delius 2008: 98).

Im Mittelpunkt der kognitivistischen Theorie steht die Entwicklung von Sprache als Teil der kognitiven Entwicklung. Angesichts des Kognitivismus, dessen Vertreter der Entwicklungspsychologe Piaget war, wird der Spracherwerb als Struktur und Prozess des Gehirns beschrieben, d.h. Denken, Erkennen sowie Intelligenz, die mit Handeln stark verbunden sind (Klann-Delius 2008: 98).

Das Gehirn wird „als ein geschlossenes und sich selbst organisierendes System der Informationsverarbeitung“ betrachtet (Roche 2013: 18). Dieser Spracherwerbtheorie zufolge ist für die kindliche Entwicklung⁷ das kindliche Denken, Handeln und Sprechen von großer Bedeutung (Kauschke 2012: 145). Da das Gehirn als System der Informationsverarbeitung beschrieben wird, wird auch der Spracherwerb als Prozess der Informationsverarbeitung sowie der Lerner als Gedächtnisspeicher bezeichnet (Roche 2013: 18).

Der Kognitivismus entwickelte sich etwa zur gleichen Zeit wie der Behaviorismus, der das Lernen als eine kleinschrittige Aneignung von Verhaltenseinheiten versteht, weil durch den Kognitivismus die Verarbeitungsprozesse aktiviert werden (Huneke / Steinig 2002: 24). Der Kognitivismus wird als ein didaktisches Vorgehen berücksichtigt, bei dem der Lernvorgang bewusst gemacht wird, indem z.B. Grammatikregeln gegeben und gelernt werden (Wode 1988: 48). Im Gegensatz zur Verhaltenstheorie werden die bewussten Prozesse betont, weil die Entwicklung von Sprache ein ständiger Reifungsprozess ist, der auf kognitiven Denk- und

⁷Kauschke (2012: 145) bemerkt, dass die Entwicklung im Rahmen des Konstruktivismus ein aktiver Konstruktionsprozess ist, „[...] denn das Kind setzt sich mit den Gegebenheiten der Umwelt auseinander, verarbeitet neue Reize und baut durch diese Erfahrungen sukzessive Wissensstrukturen auf“ (Piaget 1926 vgl. Kauschke 2012: 145).

Verstehensprozessen sowie geistigen Prozessen basiert. Im Rahmen des Kognitivismus erwirbt das Kind die Sprache mithilfe der ständigen und aktiven Auseinandersetzung mit seiner Umwelt bzw. sowohl mit den Menschen als auch mit den Dingen (Günther / Günther 2007: 91).

„Das Besondere an Sprache ist für Piaget, dass sie in sozial-konventioneller Weise repräsentiert und [...] ein System von kognitiven Werkzeugen (Beziehungen, Klassifizierungen usw.) im Dienst des Denkens bereitstellt“ (Piaget / Inhelder 1977: 67)⁸.

In Anlehnung an die Theorie von Piaget / Inhelder (1977: 48) geht das Denken dem Sprechen voraus und daraus ergibt sich, dass die Sprache ein Medium nicht nur des Ausdrucks ist, sondern auch der sozialen Kommunikation des Denkens⁹. Auf diese Art und Weise wird die Sprache bereichert, indem sie einen Kontakt mit anderen gewährleistet. Piaget bezeichnet die Entwicklung der Intelligenz und der Sprache als einen „aktiven Konstruktionsprozess“ des Kindes, nachdem sie sich mit der Anpassung des Organismus an die Umwelt beschäftigt hat, die so genannte „Akkommodation“ sowie sich mit der Anpassung der Umwelt an die vorhandenen Strukturen des Organismus befasst hat, die so genannte „Assimilation“ (Klann-Delius 2008: 100). Diese zwei Prozesse werden als Austauschprozesse mit der Umwelt verstanden.

Im Rahmen des kognitivistischen Ansatzes ist die Kooperation bei der Kommunikationsfähigkeit ein grundlegendes Prinzip. Piaget bemerkt, dass die Kinder im Laufe ihrer Entwicklung die Fähigkeit erwerben, „ihre Rede, sei es im Dialog, in der Diskussion, bei Beschreibungen oder Erzählungen systematisch auf ihren Kommunikationspartner hinauszurichten“¹⁰.

Die Vertreter des kognitiven Lernens bemerken, dass kein Spracherwerbsmechanismus, sondern die Informationsaufnahme (rezeptives Lernen), die als „Input“ fungiert und die Informationsverarbeitung (sinnvolles Lernen) d.h. die Bearbeitung des Gehirns vorhanden ist. Einige wichtige Vertreter des kognitiven Lernens und ihre Annahmen werden auch im Folgenden präsentiert.

⁸ Zit. in Klann-Delius (2008: 99).

⁹ Zit. in Klann-Delius (2008: 99).

¹⁰ Zit. in Klann-Delius (2008: 115).

Robert M. Gagné (1970: 35-59) führt in sein Buch „*The conditions of learning*“ ein, dass der Lernprozess aus acht verschiedenen Lernstufen besteht, die sich hierarchisch aufeinander aufbauen:

1. Signal Learning (A general response to a signal): **Signallernen**
Es geht um die klassische Konditionierung, bei der auf einem Reiz sofort eine Reaktion erfolgt.
2. Stimulus-Response Learning (A precise response to a discriminated stimulus):
Reiz-Reaktions-Lernen
Bildung einer einzelnen Verbindung zwischen einem Reiz und einer Reaktion.
3. Chaining (A chain of two or more stimulus-response connections):
Kettenbildung-motorische Ketten
Die Verbindung einer Abfolge motorischer Reiz-Reaktions-Verhaltensweisen.
4. Verbal Association (The learning of chains that are verbal): **Kettenbildung-sprachliche Assoziationen**
Die Verbindung einer Abfolge verbaler Reiz-Reaktions-Verhaltensweisen.
5. Discrimination Learning (The ability to make different responses to similar-appearing stimuli): **Lernen multipler Diskriminationen**
Die Fähigkeit bei Reizen, die ähnlich erscheinen, unterschiedlich zu reagieren.
6. Concept Learning (the learning of a generalized idea): **Begriffslernen**
Begriffslernen ist das Gegenteil vom Diskriminationslernen. Es handelt sich um das Ordnen von Dingen zu Klassen und das Reagieren auf Klassen als Ganze.
7. Rule Learning (Chaining of two or more concepts is involved in learning a rule): **Regellernen**, indem man zwei oder mehrere Begriffe verbindet.
8. Problem Solving (new and complex rules in order to solve a problem):
Problemlösen
Diese Lernstufe fordert interne Faktoren bzw. das Denken. Die Anwendung mehrerer Regeln erzeugt neue und komplexere Regeln.

Die vier Merkmale entdeckenden Lernens nach Bruner (1915) spielen eine ausschlaggebende Rolle beim Lernprozess, weil dieses Lernen die Lernerautonomie und die Selbstständigkeit der Lernenden fördern¹¹.

¹¹ Zit. in Kontomitrou (2014: 39).

- Tranferförderung: Die Lernenden formulieren Regeln und lernen allgemeine Begriffe, um sich bestimmte Gemeinsamkeiten erklären zu können. Das führt dazu, dass die späteren Lerneinheiten als Sonderfälle des ursprünglichen Begriffs wahrgenommen werden können.
- Problemlösefähigkeit: Die Lernenden sollen selbst Strategien und Techniken entwickeln, um in der Lage zu sein, ein Problem zu erkennen und zu analysieren sowie Hypothesen zu bilden und zu analysieren.
- Intuitives Denken: Beim Lernen spielen die Erfahrungen der Lernenden eine ausschlaggebende Rolle.
- Förderung der intrinsischen Motivation: Neugier gegenüber dem Lernstoff weckt das Interesse und die Motivation der Lernenden. Die direkte Interaktion mit der Umwelt verstärkt die Bereitschaft der Lernenden, „die Umgebung zu meistern“.

2.2. Konnektionismus

„die gesamte Kognition einschließlich der Sprachverarbeitung als einen hochkomplexen Prozess miteinander interagierender Neuronen zu verstehen“ (Rumelhart / McClelland 1986)¹².

In Anlehnung an Rumelhart / McClelland (1986) wird die Sprachverarbeitung als ein komplexes neuronales Netzwerk¹³ betrachtet, das auf individuellen und kollektiven Erfahrungen jedes einzelnen Menschen basiert und doch miteinander vergleichbar organisiert ist¹⁴.

Konnektionistische Modelle¹⁵ hängen mit individuellen Lernerfahrungen¹⁶ und Umwelteindrücke zusammen. Im Gegensatz zum Behaviorismus, bei dem ein Reiz zu einer bestimmten Reaktion führen muss, wird die neuronale Selbstorganisation im

¹² Zit. in Huneke / Steinig (2002: 34).

¹³ Schmidt (2010: 813) bemerkt, dass das neuronale Netzwerk „aus Knoten und gewichteten Verbindungen zwischen den Neuronen besteht“.

¹⁴ Zit. in Huneke / Steinig (2002: 34).

¹⁵ Im Mittelpunkt der konnektionistischen Modelle steht das Wissen über neuronale Architekturen in kognitive Modelle (Schmidt 2010: 813).

¹⁶ Blühdorn (2001: 22) geht davon aus, dass neuronale Netze im Grunde zur Erklärung der Mustererkennung (Sprachverstehen) „und für die Simulierung von Lern- und Speichervorgängen (Anpassung der Verschaltungen) verwendet werden“.

zentralen Nervensystem im Rahmen des Konnektionismus betrachtet (Huneke / Steinig 2002: 35).

Bates und MacWhinney (1987) haben das konnektionistische Modell „Competition-Modell“ entwickelt, bei dem diejenige Neuronen und Neuronengruppen überwiegen, „die quantitativ und qualitativ am stärksten aktiviert werden“¹⁷. Dieses Modell legt besonderen Nachdruck nicht auf vorhersagbare Erwerbsstufen, sondern auf außersprachliche Einflüsse und gesteuerte Lernprozesse. Schmidt (2010: 814) verdeutlicht, dass sich der Spracherwerb von der Entwicklung der sogenannten „mappings“ handelt, die als Form-Funktions-Verbindungen bezeichnet werden, die miteinander verknüpft werden können. Die „mappings“ werden von einzelsprachenspezifischen „cues“ aktiviert, deren Gewichtung (cue strength) von der Häufigkeit ihres Vorkommens, der Markiertheit, der Abrufbarkeit sowie der Eindeutigkeit abhängt.

Auf der anderen Seite haben auch Rumelhart / McClelland (1986) das konnektionistische Modell „Parallel-Distributed-Processing-Modell“ entwickelt, bei dem sich Lernprozesse auf Grund des künstlichen neuronalen Netzwerks einbeziehen lassen, das eingehende Reize gleichzeitig verarbeitet¹⁸. Die Verarbeitung der Stimuli und das Gedächtnis werden in den Gewichten der Verbindungen zwischen den Neuronen gespeichert. Die Gewichtung und damit das Lernen hängen überwiegend von der Frequenz sprachlicher Einheiten im Input ab, während der L2-Erwerb ausschließlich durch assoziatives Lernen¹⁹ erfolgt. Im Rahmen des Konnektionismus werden Inputmuster in Outputmuster umgeformt, die als assoziativ und statistisch bezeichnet werden können. Auf diese Art und Weise führt er das zentrale Paradigma der Kognitionswissenschaft ein, „nach dem kognitive Prozesse als Berechnungsprozesse zu verstehen sind“.

Die zentrale Eigenschaft eines konnektionistischen Modells ist die Vielzahl kleiner, sehr einfach operierender Einheiten, die hochgradig miteinander kombiniert werden und die eine parallele Verarbeitung durchführen (Weldle 2011: 18). Im Konkreten breiten sich die Reize im neuronalen Netz parallel in verschiedene Richtungen aus, indem viele Neuronenverschaltungen gleichzeitig aktiviert werden. Das führt dazu,

¹⁷ Zit. in Huneke / Steinig (2002: 35).

¹⁸ Zit. in. (Schmidt 2010: 814).

¹⁹ Elman (u. a. 1993 zit. in Schmidt 2010: 814) geht davon aus, dass das assoziative Lernen auf Computersimulation künstlicher neuronaler Netze beruht.

dass sich mehrere Schritte der Informationsverarbeitung parallel entwickeln (Blühdorn 2001: 22). Rumelhart & McClelland (1986) verwenden den Begriff „Parallel Distributed Processing“ (PDP) als Synonym des Konnektionismus²⁰.

2.3. Konstruktivismus

Die Fremdsprachendidaktik wird von ihren Bezugswissenschaften bzw. der Linguistik, Psychologie und Pädagogik beeinflusst und entsprechend nehmen sie auch großen Einfluss auf die fremdsprachendidaktischen Modelle bzw. auf die direkte Methode, den audiovisuellen und kognitiven Ansatz sowie die kommunikative Didaktik. In den letzten vierzig Jahren lässt sich die Entwicklung der konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik feststellen (Wolff 2002: 1).

Im Mittelpunkt der kognitiven Psychologie stehen das menschliche Erkennen, Denken und Lernen, während das Wahrnehmen, Erkennen und Verstehen als kognitive Operationen bezeichnet werden, die autonom von dem Welt- und Erfahrungswissen des Menschen durchgeführt werden. Während der Informationsverarbeitung werden mentale Operationen verwendet, die „prozedurales Wissen“²¹ genannt werden. Nach dem klassischen Modell von Rumelhart & Norman (1978) ermöglichen die drei Operationen bzw. die Wissensaufnahme, die Wissensrestrukturierung und die Wissensanpassung das Lernen und dadurch lässt sich erkennen, dass das Lernen als eine aktive Tätigkeit verstanden wird²². Auf diese Art und Weise ist das Lernen ein konstruktiver Prozess, weil der Lernende das neue Wissen konstruiert, indem er das neue Wissen in ihre vorhandene Wissens- und Erfahrungsstrukturen integriert (Wolff 2002: 8-10).

„[..]. Es ist nämlich überhaupt nicht so, daß wir alle in einer großen gemeinsamen Welt leben. Die Wirklichkeit sieht in echt ganz anders aus. Nämlich: Jeder ist in seiner eigenen Welt, aber meine ist die richtige, aber

²⁰ Zit. in. Weldle (2011: 18).

²¹ Ziel der konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik ist die Vermittlung kognitiver Fertigkeiten, die zur selbstständigen Wissenskonstruktion führt. Das „prozedurale Wissen“ bzw. die strategische Kompetenz im Rahmen des konstruktivistischen Kontextes steht im engen Zusammenhang mit dem Verständnis von Sprachlernen, das von Wolff (2002: 348) als Sprachgebrauch bezeichnet wird (Chrissou 2010: 42-43).

²²Zit. in. Wolff (2002: 9).

meine ist die richtige. Jeder ist in seiner eigenen Welt.“ (Sony / Columbia 1991)²³.

Eine der bedeutendsten Kernaussagen des Konstruktivismus ist, dass alle Eindrücke, die der Mensch aus seiner Umwelt erhält, mithilfe von den entsprechenden Sinneskanälen transformiert werden. Das hat als Ergebnis, dass das Individuum die Wirklichkeit auf subjektive Weise aufbaut bzw. für sich selbst „seine“ Welt konstruiert (Klein / Oettinger 2007: 10-11). Erwähnenswert ist auch, dass die konstruktivistischen Ansätze in engem Zusammenhang mit den Grundzügen des Radikalen Konstruktivismus stehen, der davon ausgeht, dass das Gehirn als selbst-referenzielles und selbst-explikatives System betrachtet wird (Roche 2005: 20).

Auf diese Art und Weise ist der Erwerb von Wissen im Rahmen des konstruktivistischen Ansatzes ein individueller Lernprozess. In Anlehnung an Klein / Oettinger (2007: 141-143) übernimmt der Lehrende in der konstruktivistischen Didaktik vielfältige Rollen. Der Lehrende als Coach soll auf unvorhergesehene Situationen reagieren, die Leistungssituation einer Gruppe betreuen und die Stärke und Schwäche der Lernenden berücksichtigen. Roche (2013: 20) bemerkt, dass die Rolle der Lehrperson als die des Moderators aufgefasst wird, während die Lernenden mit Hintergrund ihres Vorwissens aktiv nach Informationen suchen und selbst neue Ansichten und Konzepte aus der Wirklichkeit gestalten

Erwähnenswert ist auch, dass der Lehrende nicht die Rolle des Leiters, sondern die des Begleiters übernimmt, indem er die Art, die sich die Lernenden Konstrukte von einem Thema erstellen, respektiert. Der Lehrende als Konstruktionspartner gelingt durch das Konstruieren vielfach über Kommunikation, weil dadurch vielfältige Anregungen angeboten werden. Der Lehrende tritt als kreativer Gestalter der Lernumgebung auf, indem er die Unterrichtsformen gestaltet, die zu Handlungsmöglichkeiten und zu einer reichen Lernumgebung mit authentischen Materialien führen, was die aktive Auseinandersetzung mit Inhalten mithilfe von der Sozialform der Projektarbeit fördert. Zum Schluss steuert der Lehrende als Richtungsweisender die Konstruktionsprozesse und korrigiert die bestehenden Konstruktionen der Lernenden (Klein / Oettinger 2007: 144-149).

Unterrichtsprinzip und das wichtigste Lernziel des Konstruktivismus besteht die Lernerautonomie im Unterricht. Im lernautonomen Klassenzimmer stehen nicht die

²³ Zit. in Lindemann (2006: 77).

Lehrwerke, sondern die authentischen Materialien im Mittelpunkt und Hauptziel des Unterrichts ist die Förderung der kommunikativen Kompetenz (Wolff 2002: 3). Das Lernen einer Fremdsprache wird im Rahmen der „Kommunikativen Methode“²⁴ als ein Prozess aufgefasst, bei dem es sich um die Entwicklung fremdsprachlicher Handlungs- und Kommunikationsfähigkeit handelt. Diese Wende zielt auf die Hervorhebung alltagssprachlicher mündlicher und schriftlicher Äußerungen bzw. Sprechakte, mithilfe von denen bestimmte Sprechintentionen bzw. Sprechabsichten, realisiert werden (Liedke 2005: 15).

Um die Handlungs- und Kommunikationsfähigkeit im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts gefördert zu werden, ist die Auseinandersetzung bzw. die Interaktion zwischen den Lernenden sowie zwischen dem Lehrenden und den Lernenden von großer Bedeutung.

²⁴ Im Rahmen der kommunikativ – pragmatischen Methode spielt nach Huneke/Steinig (2000: 156 zit. nach Wiedenmayer 2007: 16) nicht mehr das Sprachsystem die Hauptrolle im Fremdsprachenunterricht, sondern die frequentesten Sprechhandlungen, die eine größtmögliche Handlungsfähigkeit in der Fremdsprache fördern.

3. Grundlagen der Interaktionshypothese

Interaktionismus ist eine Spracherwerbtheorie, die in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts von dem Psychologen Jerome Bruner aufgestellt wurde. Der Interaktionismus, der als eine von „außen“ nach „innen“ Theorie beobachtet werden kann, wird mit Nativismus auseinandergesetzt. Nativismus legt großen Wert auf die angeborenen Mechanismen und Sprachfähigkeiten (Grewendorf 1988: 20), während Interaktionismus Wert auf die Lernumwelt legt, d.h. auf das Wechselspiel und den interaktivistischen Austausch (Klann-Delius 2008: 155).

Was die sozial-pragmatischen Aspekte betrifft, stehen die interaktionistischen Erklärungsmodelle im Gegensatz zu den nativistischen und kognitivistischen Erklärungsmodellen, weil sie nicht als relativ geschlossene Konzepte bestimmt werden (Klann-Delius 2008: 144). Das steht in Beiträgen verschiedener Wissenschaften, nämlich der Verhaltensbiologie, Entwicklungspsychologie, Systemtheorie sowie der Psycholinguistik. Das Konzept der Interaktion vertritt unterschiedliche Vorstellungen, in denen nicht nur die Rolle der Lernumwelt betont wurde, sondern auch die Interaktion als Zusammenspiel. Ergebnis dieses Zusammenspiels ist die Entwicklung kommunikativer und sprachlicher Art (Klann-Delius 2008: 144).

Der Interaktionismus als Hypothese wurde von Michael Long (1983) entwickelt, der davon ausgeht, dass eine Sprache ein integrierter Bestandteil der Sozialstruktur und des Sozialverhaltens einer Sprachgemeinschaft ist, so dass sich die Aufgabe, eine Sprache zu lernen, nicht in der Aneignung von Wörtern für konkrete Objekte erschöpft. Soziale Konventionen kann der Lerner durch konkrete Situationen verstehen lernen, in die sich der Lernende einbezieht²⁵. Je nach Spracherwerbstyp sind unterschiedliche Interaktionen besonders wichtig d.h. für den L1-Erwerb z.B. das Verhältnis von Mutter und Kind, im natürlichen L2-Erwerb die Art des Kontakts zu den entsprechenden L1-Sprechern und im Fremdsprachenunterricht die Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden (Wode 1988: 52).

Kennzeichen des Interaktionismus ist die Problematisierung und Differenzierung des Sprecher-Hörer-Rollen-Verhältnisses sowie die Interaktion von verbaler und nicht verbaler Kommunikation (List 1972: 101).

²⁵ Zit. in. Wode (1988: 52).

„Je umfassender die interaktionellen Aktivitäten von Lehrenden und Lernenden sind, desto schneller findet erfolgreicher Erwerb statt. Damit verbunden ist die Auffassung, dass zweiseitige Kommunikationen (=Interaktionen) dem Erwerb mehr nützen als einseitige“ (Henrici 2001: 734).

Charakteristisches Merkmal ist der Austausch von Informationen und angesichts der Interaktionshypothese können die Gesprächspartner miteinander interaktive Mittel verwenden, wie Wiederholungen, Korrekturen und Paraphrasen einsetzen, mithilfe davon der Erwerb erfolgt.

In Anlehnung an Gass / Selinker (2008: 224) spielt im Rahmen des Interaktionismus nicht nur der Aufbau von sprachlichen, grammatischen Kompetenzen eine ausschlaggebende Rolle, sondern auch die Fähigkeit und das Wissen über den Einsatz dieser erhaltenen Informationen in Sprechsituationen. Auf der einen Seite sprechen wir über den „Input“, indem der Lehrende gewisse Merkmale der Sprache verwendet und infolgedessen wird der Lernende mit einem vereinfachten Input konfrontiert, den er nutzen kann, um grammatikalische Strukturen einer Sprache anzueignen. Auf der anderen Seite wird der „Output“ betrachtet, nachdem das Wissen durch die eigenständige Sprachproduktion geprüft worden ist und auf diese Art und Weise tritt die Auseinandersetzung mit der Umwelt auf, die zu erbringender Leistung führt.

4. Stellung der Grammatik im Fremdsprachenunterricht

Der Fremdsprachenunterricht ist zwar von bestimmten Traditionen, aber auch von ständigen Veränderungen geprägt, die durch die Entwicklung oder die Modifizierung der Unterrichtsmethoden erfolgt (Chudak 2008: 125). Die Stellung der Grammatik im Fremdsprachenunterricht hat sich je nach Unterrichtsmethode immer wieder geändert. Die Grammatik hat im Lauf der Zeit unterschiedliche Rollen übernommen und zwar entweder eine untergeordnete oder eine ausschlaggebende Rolle. Liedke (2005: 1 – 19) stellt eine Reihe von Methoden dar, die seit Ende des 19. Jahrhunderts entwickelt wurden.

Im Rahmen der „Grammatik-Übersetzungs-Methode“ (GÜM) im 18./19. Jh. wird Wert auf das Erlernen der Grammatikregeln und ihre Anwendung auf die Übersetzung geschriebener Texte gelegt. Hauptziel war, das grammatische Regelsystem auswendig zu lernen. In Anlehnung an Tsokoglou (2002: 190) sind die charakteristischen Merkmale des Grammatikunterrichts innerhalb der „GÜM“ die Kontextualisierung, d.h. die grammatischen Strukturen werden in einen Text eingeordnet, die Grammatikdarstellung, d.h. sie werden anhand von isolierten Beispielsätzen dargestellt, die Grammatikvermittlung, d.h. die Formulierung der Regeln zur Bildung der grammatischen Strukturen sowie die Grammatikanwendung, bei der der Lernende aufgefordert war, die grammatischen Strukturen in Übungen in Form von Beispielsätzen korrekt zu bilden. Daraus ergibt sich, dass der Grammatikunterricht in Hinsicht auf die „GÜM“ durch ein deduktives Vorgehen erfolgte (Tsokoglou 2002: 194).

Im Gegensatz dazu kommt ab Mitte des 19. Jahrhunderts die „natürliche“ oder „direkte Methode“, die die mündlich-kommunikativen Aspekte der Sprache betonte. Diese Methode wird als Anti-Grammatikmethode bezeichnet, weil im Mittelpunkt dieser Methode die praktischen Fertigkeiten bzw. Sprechen und Zeitungslesen stehen. Tsokoglou (2002: 194-195) bemerkt, dass sich der Lernende durch Nachahmung von Strukturmustern und Beispielen an die jeweilige grammatische Struktur gewöhnen sollte, um die grammatische Regel herauszufinden, was auf dem induktiven Vorgehen beruhte.

Darüber hinaus kommen die Audiolinguale (ALM) und Audiovisuelle Methode (AVM) zum Vorschein. Grundlage dieser zwei Methoden ist die Analyse der

gesprochenen Sprache und die schnelle mündliche Sprachkompetenz. Eine der wichtigsten Unterrichtsprinzipien der „ALM“ ist die induktive Grammatikvermittlung, d.h. keine Formulierung von Regeln, sondern Übungen und Wiederholung. Was die „Hör-Seh“ Methode (AVM) angeht, erfolgt der Spracherwerb nicht auf Basis von grammatischen Regeln, sondern durch häufiges Wiederholen von Mustersätzen (pattern drills) und technischen Mitteln (Sprachlabor), die zu Gewohnheiten führen. Im Anschluss daran folgt die „Vermittelnde Methode“ (1950er/1960er Jahre) einige Prinzipien der „GÜM“ wie die Systematik der Grammatik und der Wortschatzprogression, d.h. die Arbeit mit alltäglichen Texten, in denen die Grammatik „verpackt“ wird.

Im Vergleich zu den anderen Methoden, geht die kommunikativ orientierte Methode von einer anderen Perspektive aus. Im kommunikativen Ansatz ist die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz das Hauptziel des Unterrichts. Erwähnenswert ist, dass der kommunikative Ansatz nicht auf die Arbeit an den Grammatikkenntnissen verzichtet, weil das die Kommunikation stören kann (Chudak 2008: 128). Angesichts des kommunikativen und interkulturellen Ansatzes werden alltagssprachliche mündliche und schriftliche Äußerungen d.h. die so genannten Sprachakte hervorgehoben²⁶, mithilfe von denen bestimmte Sprechintentionen bzw. Sprechabsichte realisiert werden sowie die Auseinandersetzung mit Themen und Texten, die sich an Landeskunde und an dem Kulturvergleich orientieren (Liedke 2005: 19).

²⁶ Tsokoglou (2002: 212) bemerkt, dass die Lernprogression in den Lehrbüchern des kommunikativen Konzepts nicht der Grammatikprogression der anderen Methoden entspricht. Dieses Konzept zielt auf das Ergebnis einer Sprechaktprogression.

5. Kognitivierung im Fremdsprachenunterricht

„Unter Kognitivierung soll hier der Einsatz von auf Bewußtmachung zielenden unterrichtsmethodischen Verfahren (Lehrverfahren) verstanden werden“ (Butzkamm 1977: 7)²⁷.

Kognitivierung²⁸ befasst sich mit dem Ansatz von Lehrverfahren sowie mit den Handlungsschritten des Lehrenden, die auf die Bewusstmachung und die Förderung des kognitiven Lernens der Lernenden zielen. Das kognitive Lernen wird als „einsichtiges, sinnvolles Lernen unter Beteiligung des bewußt gliedernden und beziehungsstiftenden Verstandes“ bezeichnet (Gnutzmann / Königs 1995: 225).

In Anlehnung an Gnutzmann / Königs (1995: 225) ist Gegenstand der sprachbezogenen Kognitivierung nicht nur die Gesamtheit der sprachlichen Regularitäten, die mit den morphologisch-syntaktischen Bereichen zusammenhängen, sondern auch die Gesamtheit der potentiellen Kognitivierungsgegenstände, die mit pragmatischen und diskursiven Ebenen zusammenhängen. Raabe (2002: 89) geht davon aus, dass die Kognitivierung aus der proaktiven und reaktiven Kognitivierung besteht. Die proaktive Kognitivierung betrifft die Einführung neuer Grammatik oder die Wiederholung grammatischen Lernstoffs und der Grammatikunterricht wird durch Materialien unterstützt, die vom Lehrenden geplant werden. Die reaktive Kognitivierung beruht auf der Initiative des Lehrenden oder der Lernenden und wird vom Lehrenden nicht geplant (Raabe 2002: 89).

Gnutzmann / Königs (1995: 230-233) bemerken, dass der Lehrende bei der sprachbezogenen Kognitivierung zwischen verschiedenen Vermittlungsmodi wählen kann: 1. das objektsprachliche Verfahren, 2. das visualisierende Verfahren, 3. das signalgrammatische Verfahren und 4. das verbal-metasprachliche Verfahren. Die Kognitivierungsmodi, die im Folgenden präsentiert werden, können vom Lehrenden im Rahmen des Unterrichts in vielfältiger Weise miteinander verbunden werden. Der Einsatz jeweiliger Bewusstmachungsmodi hängt von verschiedenen Faktoren ab, z.B. von den Spracherfahrungen und dem kognitiven Entwicklungsstand der Lernenden.

Zum objektsprachlichen Verfahren gehören mündliche Verfahren wie die stimmliche Hervorhebung oder die betonte Wiederholung der sprachlichen Elemente. Im Sinne des objektsprachlichen Kognitivierungsverfahrens empfiehlt Butzkamm (1989a; b) die

²⁷ Zit. in. Gnutzmann / Königs (1995: 225).

²⁸ Tönshoff (Huneke / Steinig 2002: 188) bemerkt, dass Kognitivierung als Lernhilfe fungieren kann.

Übersetzung der Textpassagen aus einem Präsentationstext²⁹. Zum visualisierenden Verfahren gehören verschiedene graphische, abstrakte oder konkrete Symbole, wie Übersichten, Bilder, Diagramme, Skizzen, Zeichnungen und Fotos. Mit Hilfe von diesen Symbolen können abstraktere Informationen und Beziehungen (z.B. Präpositionen, Tempora, Aspekte) erreicht werden. Im signalgrammatischen Verfahren sind die signalgrammatischen Regeln von großer Bedeutung, die manchmal graphisch unterstützt werden (Raabe 2002: 99). Diese Regeln können zu Übergeneralisierungen führen, weil sie die Ganzheit einer Regel nicht erfassen können. Im verbal-metasprachlichen Verfahren werden sprachbezogene Erklärungen und metasprachliche Regelformulierungen vom Lehrenden dargestellt, die im Unterrichtsdiskurs von den Lehrenden erarbeitet werden (Gnutzmann / Königs 1995: 233).

5.1. Der Begriff „Grammatik“

Grammatik als Teildisziplin der Sprachwissenschaft³⁰ und als Sprachlehre von den Elementen (Buchstabe, Schrift, Satz) spielt eine ausschlaggebende Rolle im Fremdsprachenunterricht (Wahrig 1980: 1612)³¹.

Wenn man im Duden, das große Wörterbuch der deutschen Sprache, nachschlägt, betrachtet man, dass dieses Wort aus dem Lateinischen „grammatica“ stammt und wird als „Buchstabe“ oder „die Schrift“ wiedergegeben. Funk/Koenig (1992: 12) bezeichnen die Grammatik³² als das komplette Regelsystem einer Sprache bzw. die Lehre von Wörtern, während Helbig (1992: 150) den Grammatikbegriff als den gesamten Bereich der „Zuordnungsbeziehungen zwischen Form und Bedeutung

²⁹ Zit. in. Gnutzmann / Königs (1995: 231).

³⁰ Grewendorf (1987: 24) bemerkt, dass „[...] der zentrale Begriff der Sprachwissenschaft nicht der Begriff der Sprache, sondern der Begriff der Grammatik ist, dessen Gegenstand die Strukturen von Sprache sind.

³¹ Zit. in Tsokoglou (2002: 14).

³² Grewendorf (1987: 38-39) spricht über das grammatische System, das aus dem phonetischen/phonologischen System, bzw. Lautregeln, die der Aussprache deutscher Äußerungen zugrunde liegen, aus dem morphologischen System, d.h. wie die sprachlichen Einheiten korrekte Wörter bilden, aus dem syntaktischen System, d.h. die Fähigkeit, Wörter zu Wortgruppen und Wortgruppen zu grammatischen Sätzen zu kombinieren und aus dem semantischen System, bzw. die Art, wie wir mit Hilfe von Wörtern oder Sätzen Bedeutungen zum Ausdruck bringen.

sprachlicher Zeichen“ kennzeichnet, der das Lexikon, die Semantik und die Phonetik einbezieht³³. In Hinsicht auf den Spracherwerb bezieht sich die Grammatik auf die Regularitäten der Zuordnungsbeziehungen im Zeichensystem, auf die Beschreibung und die Modellierung der Regularitäten in Büchern sowie auf die subjektiven Konstruktionen des Lernenden zu diesen Regularitäten, die auf ihrer Sprachverwendung beruhen.

In Anlehnung an Lewandowski (1979: 238) wird bemerkt, dass dieser Begriff vielschichtig ist³⁴. Grammatik besteht ein normatives Lehrbuch, mithilfe davon der Bau einer Sprache beschrieben wird sowie hierbei davon ausgegangen wird, dass Grammatik als ein Regelsystem betrachtet wird, in dem die Struktur der Sprache inbegriffen ist, während sie auch eine theoretische Disziplin der Sprachwissenschaft besteht, weil der Aufbau und das Abwandeln von Wörtern, Wortgruppen und Sätzen untersucht werden.

5.2. Explizites und Implizites Wissen

Die Art und Weise, wie der Unterricht durchgeführt wird, führt die Unterscheidung in implizites und explizites Lernen ein. Huneke / Steinig (2005: 187) unterscheidet das explizite und das implizite Wissen, mithilfe davon die Grammatik vermittelt werden kann.

„Explizites Sprachwissen ist metasprachlich formulierbares Wissen über Sprache, das „Kennen“ der Sprache. Ein Beispiel für das Vorhandensein von explizitem Wissen ist die Fähigkeit, in einer gehörten Äußerung eine sprachliche Regularität zu erkennen und metasprachlich zu formulieren“ (Huneke/Steinig 2005: 187).

„Implizites Sprachwissen sind die Wissensbestände, die den Sprechern das Produzieren und Verstehen von Äußerungen ermöglichen, das „Können“ der Sprache“ (Huneke/Steinig 2005: 187).

Rogina (2007: 34) geht davon aus, dass explizites Wissen in implizites Wissen überführt werden kann (*Interface-Position*) bzw. dass dies nicht möglich ist (*Non-Interface-Position*). Das explizite Wissen fördert den Spracherwerb, weil es nach

³³ Zit. in. Huneke/Steinig (2005: 186-185).

³⁴ Zit. in. Tsokoglou (2002: 14).

Latour (1998: 73) nützlich ist, wenn der Lernende bestimmte Regeln kennt. Auf diese Weise kann er bei Selbstkorrekturen auf sie zurückgreifen. Daraus ergibt sich, dass explizites Wissen nicht im echten Sinne explizit werden kann, weil beim spontanen Sprechen dieses Wissen nicht aktiviert wird.

Im Gegensatz dazu bemerkt Tschirner (2001: 5), der Vertreter der „*Non-Interface-Hypothese*“ ist, dass es keinen direkten Weg von metasprachlichem, grammatischem Regelwissen zu grammatischer Kompetenz gibt. Im Rahmen des impliziten Grammatikwissens verwendet er „die Fähigkeit, grammatisch richtig zu sprechen“. Im Anschluss daran legt er Wert auf den Aspekt des Weltwissens, der auf die Textproduktion und zum Teil auf die Textverarbeitung sowie auf den Erwerb der Muttersprache und auf das Fremdsprachenlernen Einfluss nimmt. Tschirner (2001: 4-5) bezeichnet „Grammatisches Können“, bei dem man sich in der Fremdsprache äußert und die fremdsprachlichen Äußerungen anderer liest und hört, als „sprech-, hör-, lese- und schreibgrammatische Kompetenz“.

Nach Fandrych (2010: 1013-1014) wirken das deklarative grammatische Wissen und damit auch die explizite Grammatikvermittlung positiv auf den Grammatikunterricht. Er behauptet die Annahme „einer begrenzten, aber wichtigen Verbindung zwischen bewusstem Lernen und deklarativem Wissen und sprachlicher Automatisierung und implizitem Können“. Dabei spielt die Aufmerksamkeitssteuerung eine ausschlaggebende Rolle, die durch Grammatikübungen in Partner- und Gruppenarbeit gefördert wird.

In Anlehnung nach Rogina (2007: 30) lässt sich feststellen, dass Grammatik ein notwendiger Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts ist. Die Grammatik ist ein Mittel, das eine erfolgreiche Kommunikation ermöglicht und dabei sollen die zwei Fragen „was“ und „wie“ berücksichtigt werden. Der Lehrende soll kontrastiv vorgehen, die Progression beachten und induktiv-explorative Arbeitstechniken verwenden.

5.3. Aufgabenorientiertes Lernen

In Hinsicht auf den konstruktivistischen Ansatz wird der individuelle Lernprozess gefördert, weil die Lernenden das neue Wissen in Bezug auf die vorhandenen Wissenskonstruktionen verarbeiten. Im Rahmen eines konstruktivistisch orientierten Klassenzimmers spielen die Lern- und Arbeitstechniken eine ausschlaggebende Rolle, wenn die Lernenden selbstständig arbeiten sollen, um ihr Sprachvermögen zu verbessern. Um die Sprachbewusstheit zu fördern, sollen die Lernenden die Regularitäten und die sprachlichen Phänomene einer Sprache selbstständig reflektieren und mithilfe davon ihr Sprachlernvermögen erweitern (Wolff 2002: 4-5).

Im Vordergrund des autonomen Klassenzimmers steht die Sozialform der Gruppenarbeit. Die Partnerarbeit trägt zur Förderung der sozialen und affektiv-emotionalen Kompetenz bei (Chrissou 2010: 78). In Hinsicht auf die Arbeitsform der Partnerarbeit wird eine Interaktivität betrachtet, wo die Lerner zusammen explorativ die Lernprobleme erkennen und erfahren (Chrissou 2010: 48).

Die wichtigsten Kategorien der konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik sind die Handlungsorientierung und die Lernumgebung. Im Rahmen des sprachlichen Handelns³⁵ können die Lernenden den Gedanken und die sprachliche Äußerung miteinander verbinden. Die Vermittlung des sprachlichen Wissens kommt durch Sprachpraxis und deswegen soll der Unterricht viele Möglichkeiten für aktives, selbstständiges Sprachhandeln anbieten (Portmann-Tselikas 2001: 13-14). Portmann-Tselikas (2001: 15) veranschaulicht, dass die eigenständige Arbeit und das selbstentdeckende Lernen durch Aktivitäten gefördert werden, die das Schreiben mit dem Sprechen verbinden. Charakteristisches Merkmal des aufgabenorientierten Unterrichts ist die Sozialform der Projektarbeit oder Partner- und Gruppenarbeit, weil durch die Interaktionsstrategie das pragmatische und soziokulturelle Wissen sowie die Kooperation zwischen den Lernenden gefördert werden (Chrissou 2010: 44).

Im Rahmen der Projektarbeit führen die Lernenden Handlungsschritte ein und entwickeln kooperativ Strategien, um Lösungsansätze auszuhandeln und Lernergebnisse zu bewerten. Die Lehrperson als Moderator soll die Lernenden

³⁵ Der Sprachhandlungsspielraum wird durch mehrere Faktoren bestimmt. Einige Faktoren davon sind der Wissensstand, das Interesse, die Motivation der Kommunikationspartner, sowie ihre psychosomatische Verfassung. Angesichts der Faktoren sollen die bestehende kommunikative Situation und die konkrete bestehende soziale Beziehung eingeschätzt werden (Batsalia 2015: 3).

anregen, aktiv und eigenverantwortlich zu handeln. Die Lehrperson soll durch eine reiche komplexe Lernumgebung ihnen die Gelegenheit anbieten, mit neuen Anregungen konfrontiert zu werden und infolgedessen ihre kognitiven und metakognitiven strategischen Kompetenzen bereitzustellen, was Voraussetzung für die Wissenskonstruktion ist (Chrissou 2010: 54-55).

Die Lernstrategien und –techniken sind bei der Förderung der Lernerautonomie von großer Bedeutung. Eine Lernstrategie wird als einen (Handlungs-) Plan betrachtet, während die Lerntechnik als Werkzeug für die Realisierung bzw. die praktische Umsetzung der in der Lernstrategie enthaltenen Handlung fungiert. Der Lehrende soll den Lernenden Beispiele und Verwendungsmöglichkeiten von Strategien und Techniken präsentieren und im Anschluss daran wählt der Lernende, welche davon er konzipieren kann. Auf diese Art und Weise werden die Bewusstmachung und das Training von Strategien und Techniken gefördert. Diese Vorgehensweise trägt sowohl zur Steigerung der Effizienz als auch zur Stärkung der Motivation und des Selbstvertrauens des Lernenden bei (Chudak 2008: 126-127).

Voraussetzung einer konstruktivistisch gestalteten Lernumgebung ist der hohe Komplexitätsgrad, damit die Lernenden ihre Lerninhalte an ihre Wissens- und Erfahrungsstrukturen anbinden können. Die Lernumgebung steht im engen Zusammenhang mit dem Wissens- und Erfahrungshorizont, zumal je komplexer eine Lernsituation und aktiver der Lernprozess ist, desto anregungsreicher die Lernumgebung ist, die die Lernenden wahrnehmen sollen. Durch eine reiche Lernumgebung werden die Kreativität und die Phantasie entwickelt, die zur intrinsischen Motivation führen. Lernen als Konstruktionsprozess wird in komplexen authentischen Lernsituationen erworben, die realitätsnah sein sollen, um die Lernmotivation zu erhöhen sowie das Interesse zu wecken. Die Lernform der Projektarbeit³⁶ trägt in hohem Niveau zur aktiven Auseinandersetzung mit Inhalten sowie zum einen entdeckenden, selbstständigen und produktorientierten Handeln in einer reichen Lernumgebung bei (Chrissou 2010: 48-51). Overmann (2002b: 210) veranschaulicht, dass die Lernenden durch die Interaktivität gemeinsam explorativ die Lernprobleme erkennen und erfahren³⁷.

³⁶ Klein / Oettinger (2007: 69) bezeichnen den Projektunterricht als den Unterricht, bei dem die Lernenden gemeinsam konstruieren und „[...] zum Aufbau intersubjektiver Welten kommen“.

³⁷ Zit. in Chrissou (2010: 51).

Es ist wichtig zu erwähnen, dass es einen engen Zusammenhang zwischen dem konstruktivistischen Ansatz und dem aufgabenbasierten Fremdsprachenlernen gibt, dessen Grundlagen im Folgenden beschrieben werden. Sowohl die konstruktivistische als auch die aufgabenorientierte Didaktik beruhen auf der kommunikativen Didaktik, bei der es sich um die Entwicklung fremdsprachlicher Handlungs- und Kommunikationsfähigkeit handelt. Diese zwei Ansätze fördern sowohl die Aktivierung kognitiver Prozesse und die Ausbildung von sprachlich-kommunikativen Kompetenzen, als auch die Kooperation unter den Lernenden sowie das autonome, selbstgesteuerte Lernen.

Im Rahmen des kommunikativen Ansatzes spielen die Aufgaben eine sehr wichtige Rolle im Unterricht. Erstens soll der Unterschied zwischen den Begriffen „Übung“ und „Aufgabe“ erläutert werden. Die Übungen fokussieren auf die Form und sind stark strukturiert, indem sie sich nur auf die Arbeit an Teilfertigkeiten wie Wortschatz und Grammatik beziehen, während Legutke (2010: 17) die Aufgaben als „komplexe Handlungsangebote“ bezeichnet, die auf die Ausbildung der sprachlichen Fertigkeiten in Rezeption, Produktion und Interaktion³⁸ sowie auf die didaktische Situierung zielen, die die kommunikativen Fertigkeiten fördert (Portmann-Tselikas 2001: 13). Die Aufgabe ist weniger strukturiert und im Rahmen der Aufgabe wird die Spracharbeit gefördert, in der die Lernenden etwas mitteilen können. Außerdem erweitern die Aufgaben den Horizont, weil die Lernenden „mit einer gewissen sachlichen, kognitiven und sprachlichen Komplexität“ konfrontiert werden, die eigene Schritte zur Lösung und „eigene Worte für ihre Darstellung“ erfordert (Portmann-Tselikas 2001: 13).

Die handlungs- und aufgabenorientierte Didaktik fungiert als Umformung der kommunikativen Didaktik im Bereich der Handlungsorientierung, weil die Aufgaben als sprachliche Handlungen betrachtet werden, die den Lernenden helfen, sie kommunikativ in der Zielsprache zu verstehen, zu verwenden bzw. zu handeln (Thonhauser 2010: 10).

Im Hinblick auf das methodisch-didaktische Potenzial dieser Vorgehensweise fungiert die Aufgabenorientierung als Mittel, um authentisches sprachliches Handeln zu verwirklichen, in dem Sinne, dass die Lernenden Kontexte gestalten, in denen sie

³⁸ Zit. in Thonhauser (2010: 10-11).

sprachlich handeln können, wie z.B. Informationen bearbeiten und vermitteln, Meinung ausdrücken und Missverständnisse erklären. Die Aufgabenorientierung als didaktisches Prinzip dient zur Ausbildung von sprachlich-kommunikativen Kompetenzen³⁹ bzw. Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen, die Formen des Sprachgebrauchs bestehen. Die Lehrperson soll den Lernenden Kontexte zur Verfügung stellen, damit sie dadurch praktisch die Sprache gebrauchen. Auf diese Art und Weise dienen die Aufgaben zur Inszenierung des Unterrichts (Portmann-Tselikas 2001: 15-16).

Neben dem aufgabenorientierten Lernen sind der Einsatz und die Integration der digitalen Medien in den Fremdsprachenunterricht sinnvoll, weil sie nicht nur die Selbstständigkeit und die Autonomie der Lernenden angesichts authentischer Texte stärken, sondern auch die kommunikative-interkulturelle Kompetenz sowie die kulturkritische Medienkompetenz fördern.

³⁹ Storch (1999: 15) bemerkt, dass Hauptziel des DaF-Unterrichts „[...] die Fähigkeit zur Kommunikation in der deutschen Sprache“ ist und sich die kommunikativen Fertigkeiten in zwei Dimensionen teilen: a. „nach dem Medium, in dem die Kommunikation stattfindet: die gesprochene vs. die geschriebene Sprache“ und b. „nach der kommunikativen Grundhaltung, die ein kommunikativ Handelnder einnehmen kann: rezeptiv (Informationsentnahme) vs. produktiv (Informationsvermittlung)“. Die vier Fertigkeiten stehen in engem Zusammenhang, weil die produktiven Fertigkeiten (Sprechen und Schreiben) die rezeptiven Fertigkeiten (Hören und Lesen) voraussetzen.

6. Digitale Medien im Fremdsprachenunterricht

In diesem Kapitel werden die Einsatzmöglichkeiten der auditiven, visuellen, audiovisuellen und elektronischen Medien im Sprachunterricht sowie die Wirksamkeit der digitalen Medien im Fremdsprachenunterricht präsentiert. Die multimedialen Lern- und Kommunikationsformen integrieren sich in den letzten Jahren immer mehr, weil die Medien zur Unterstützung des Lernprozesses beitragen.

Möllering (2001: 34-53) beschreibt die verschiedenen Klassifikationsmöglichkeiten von Medien, die auditiv, visuell, audiovisuell und elektronisch sind. In der folgenden Tabelle werden Beispiele für jede Kategorie von Medien präsentiert:

| Auditive Medien | Visuelle Medien | Audiovisuelle Medien | Elektronische Medien |
|------------------------|------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| Kassetten | Tageslichtprojektor | Film | Computer |
| CDs | Tafel | Fernsehen | Interaktive Tafel |
| Radio | Zeichnung | Video | Elektronische Wörterbücher |
| Tonbänder | Bilder | | Konkordanzsoftware |
| | Fotos | | |
| | Dias | | |
| | Wandbilder | | |
| | Wortkarten | | |

Tabelle 1. Klassifikation von Medien (Möllering 2001: 34-54)

Der Einsatz von auditiven Medien bietet weitere Aussprachemodelle an, die als eine große Bereicherung für das Erlernen der Aussprache und das Üben von Hörverständnis fungiert, was die Lernerautonomie fördert, weil die Lernenden freien Zugang zu Sprachmodellen haben. Im kommunikativen, interaktiven Ansatz werden Lautsprecherdurchsagen, Jugendprogramme aus dem Radio, Hörspiele, Musik und

Lieder als Träger für authentische Tondokumente in der Zielsprache verwendet. Die Hörtexte verfügen über Merkmale der authentisch gesprochenen deutschen Sprache, wie z.B. dialektale Färbung.

Die visuellen Medien weisen eine Darbietungsfunktion auf. Die Tafel wird von jedem Lehrenden in jedem Klassenzimmer verwendet, weil er die Möglichkeit hat, die Tafel in verschiedene Felder einzuteilen, wenn er Notizen macht. Im Vergleich zur Tafel ist der Tageslichtprojektor vorzuziehen, weil der Lehrende gleichzeitig den Lernenden sprechen sowie Illustrationen als Folie vorbereiten kann. Zeichnungen und Fotos bestehen einen hervorragenden Reiz für Sprachproduktion der Lernenden, was ihre Phantasie und Kreativität fördert. Sie sind geeignet für die Vorentlastung und sie rufen die Ausführung zum Hörverständnis im Gedächtnis. Die Wandbilder fungieren als angefertigte Visualisierungen oder Vorgaben aus dem Lehrwerk, während sich Wortkarten für Spiele eignen.

Im Anschluss daran werden die audiovisuellen Medien dargestellt, die sich für die frühen Phasen des Anfangsunterrichts eignen und sich auf die Einübung und Vertiefung des Wortschatzes beziehen. Kurze Filmsequenzen können den „lebendigen Einblick in die Alltagswirklichkeit im deutschsprachigen Raum“ aufweisen und „weitaus mehr Kontextverankerung als dies mit einem Foto“ bieten (ebd. 113). Die neuen elektronischen Medien gewinnen heutzutage immer mehr an Bedeutung. Das Internet bietet eine reiche Lernumgebung an und fördert die Einbindung authentischer Texte im Unterricht, die landeskundliche Informationen umfassen (ebd. 116). Außerdem bieten sie die Individualisierung und die Intensivierung an und auf diese Weise haben die Lernenden die Möglichkeit, intensiv und selbstständig zu arbeiten (Roche 2013: 250-251).

Abschließend lässt sich feststellen, dass die Erstellung und der Einsatz eigener Unterrichtsmaterialien mithilfe von digitalen Medien für das Erlernen von Wortschatz und Grammatik erforderlich sind, weil sie als ergänzendes Material zum bestehenden Lehrwerk sowie als Abwechslungsmaterial zu Lerninhalten des Lehrbuchs fungieren können.

6.1. Wirksamkeit von digitalen Medien im Fremdsprachenunterricht

Schwerpunkt dieser Arbeit ist der Stellenwert und die kommunikativen Interaktionsmöglichkeiten der Neuen Medien und zwar die Interaktion zwischen Medium und Rezipienten. In diesem Teil der Arbeit wird betrachtet, dass der Medienkurs zur Selbstständigkeit und Autonomie der Lernenden angesichts authentischer Internettexzte dient (Bosenius / Donnerstag 2004: 10).

The term authentic „[...] refers to the way language is used in non-pedagogic, natural communication.“ (Hedge 2000: 78).

Die Authentizität⁴⁰ hängt mit den kommunikativen Realitäten der Zielkultur zusammen und deswegen ist für den Aufbau kommunikativer Kompetenz geeignet. Freudenstein (2000: 82) bemerkt, dass die Neuen Medien ausreichend die Gelegenheit bieten, Authentizität und Landeskunde zu vermitteln und damit die sprachliche und die interkulturelle Kompetenz zu fördern, was auf dem Ideal konstruktivistischen Unterrichts basiert, weil sie nach Rekowski (2001: 62) zur Förderung der Scholorientiertheit, Eigeninitiative, Handlungsorientierung, Teamkompetenz, Problembewältigungskompetenz sowie des vernetzten Denkens beitragen.

In Anlehnung an Funk (2010: 941) nimmt der Lehrende nicht auf eine einzelne Methode, sondern auf eine Reihe didaktisch-methodischer Prinzipien Rücksicht⁴¹. Die fünf didaktisch-methodischen Prinzipien, auf die die Lehrkraft konzentrieren soll und im Folgenden von Brash / Pfeil (2018: 28) präsentiert werden, sind:

- Interaktionsorientierung
- Lerneraktivierung
- Handlungsorientierung
- Interkulturelle Orientierung
- Lernerautonomie

Der soziale Kontext ist beim Sprachlernen von großer Bedeutung, weil Menschen Sprachen durch aktiven Austausch lernen. Die unterschiedlichen Aufgabenstellungen regen die Lernenden an, damit sie in einem sozialen Kontext miteinander kooperieren. Die aktive Auseinandersetzung mit Inhalten ruft das entdeckende, selbstständige und

⁴⁰ Es fällt auf, dass die Begriffe „Authentizität“ und „Autonomie“ in Verbindung stehen. Das ergibt sich aus ihrer semantischen Nähe im Griechischen: „authentikos = one who acts independently“ und „autonomos = living under one’s own laws“ (de Florio-Hansen 2002: 228).

⁴¹ Zit. in Brash / Pfeil (2018: 28).

produktorientierte Handeln in einer reichen Lernumgebung hervor. Durch den Einsatz unterschiedlicher Sozialformen oder in Form von Rollenspielen können die Lernenden Auffassungen austauschen und miteinander interagieren (Ballweg 2013: 29). Lave und Wenger (1991) weisen „dieses Aushandeln von Bedeutungen in ihrem Konzept des situierten Lernens“ auf. Hiermit wird nicht nur die soziale Umwelt der Lernenden, sondern auch das Wechselspiel zwischen der individuellen Lernverarbeitung betrachtet⁴². Mithilfe des situativen Lernens konstruieren die Lernenden aktiv-explorativ gemeinsam Wissen, was die Motivation und das Interesse fördern. In diesem Punkt tragen die digitalen Medien zur Erweiterung und Gestaltung des Lernraums bei, indem sie Zugang zu Lerngruppen, Sprachhandlungen und Materialien anbieten (Brash / Pfeil 2018: 30).

Mithilfe von sozialen Medien handeln die Lernenden eigenständig im Lernprozess, indem sie sie als Werkzeug einsetzen und sich aktiv mit dem Lerngegenstand auseinandersetzen, um die sprachlichen Strukturen zu entdecken und ihre Regeln zu beschreiben, vorausgesetzt, dass sich das digitale Medienangebot für den Erwerb der angestrebten Kompetenz eignet. (Ballweg 2013: 29).

Im Rahmen des sprachlichen Handelns können die Lernenden den Gedanken und die sprachliche Äußerung miteinander verbinden. Die Vermittlung des sprachlichen Wissens kommt durch Sprachpraxis und deswegen soll der Unterricht viele Möglichkeiten für aktives, selbstständiges Sprachhandeln anbieten (Portmann-Tselikas 2001: 13-14), was durch die Nutzungsmöglichkeiten verschiedener digitaler Medien erfolgen kann. Auf dieser Annahme beruht das didaktisch-methodische Prinzip der Handlungsorientierung, das eine ausschlaggebende Rolle im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) spielt. Nach Europarat (2002: 21) sind die Sprachverwendenden und Sprachlernenden als sozial Handelnde in der Lage, kommunikative Aufgaben zu bewältigen, wie z.B. Informationen, die sie interessieren, im Internet einholen zu können oder sich über etwas beschweren zu können usw.

Die digitalen Medien eröffnen Zugang zu authentischen und alltäglichen Ressourcen in unterschiedlichen Formaten (Text, Audio, Video usw.) in der Zielsprache, so dass die Lernenden selbst ein davon auswählen können und damit auch handlungsorientiert

⁴² Zit. in Brash / Pfeil (2018: 30).

arbeiten. Diese Flexibilität hilft den Lernenden bei der Handlungsfähigkeit und Partizipation in Lernsituationen und –kontexten, weil sie jederzeit nach geeigneten Materialien suchen können, die aktueller als die konventionellen Bücher sind. Außerdem können die Medien Informationen gleichzeitig auditiv und visuell darbieten (Brash / Pfeil 2018: 46-47).

Das didaktisch-methodische Prinzip der interkulturellen Orientierung im Unterricht zielt auf den Abbau der kulturbedingten Verständigungsbarrieren.

„Eine interkulturelle Orientierung des Unterrichts berücksichtigt, dass sprachliches Handeln immer in kulturell geprägte soziale Kontexte eingebunden ist. Deshalb ist es wichtig Lernsituationen zu schaffen, in denen die Lernenden die kulturelle Geprägtheit kommunikativer Handlungen in der Fremdsprache erfahren können“ (Ballweg 2013: 30).

Die interkulturelle Orientierung kann auch durch den Einsatz sozialer Medien gefördert werden und insbesondere durch Software-Anwendungen, die die Kommunikation und den Informationsaustausch zwischen den Lernenden ermöglichen. Dadurch können die Lernenden eine motivationssteigernde Wertschätzung durch ein Lesen/Hören ihrer Lernprodukte von anderen erfahren sowie wenn sie Informationen mit anderen Menschen, die anderer Kulturreise sind, austauschen, wird das Identitätsbewusstsein erhöht (Brash / Pfeil 2018: 57-59).

Die Lehrperson als Moderator soll die Lernenden anregen, aktiv und eigenverantwortlich zu handeln. Die Lehrperson soll durch eine reiche komplexe Lernumgebung ihnen die Gelegenheit anbieten, mit neuen Anregungen konfrontiert zu werden und infolgedessen ihre kognitiven und metakognitiven strategischen Kompetenzen bereitzustellen, was Voraussetzung für die Wissenskonstruktion ist. Im Rahmen der Projektarbeit führen die Lernenden Handlungsschritte ein und entwickeln kooperativ Strategien, um Lösungsansätze auszuhandeln und Lernergebnisse zu bewerten (Chrissou 2010: 54-55).

Auf diese Weise werden das eigenständige Lernen und die Lernerautonomie gefördert, weil die Lernenden bewusst und selbstreflexiv mit ihrem eigenen Lernen umgehen können (Ballweg 2013: 61). Der Einsatz digitaler Medien wie das digitale Lernspiel „*Lern Deutsch-Die Stadt der Wörter*“ oder die digitalen Portfolios fungieren als Unterrichtsinstrumente, weil sie die Eigenständigkeit fördern. Die Lernenden haben in spielbasiertem Lernen die Möglichkeit, Wörter auf Deutsch zu lernen, zu hören, zuzuordnen, zu vertiefen und in Sätzen anzuwenden sowie ihr eigenes Lernen

zu dokumentieren und den eigenen Lernprozess zu reflektieren (Brash / Pfeil 2018: 62-63).

6.2. Planung und Gestaltung des Grammatikunterrichts anhand von dem Film „Nicos Weg“

Vor der Planung einer Unterrichtseinheit anhand des klassischen Phasenmodells, die auf dem Einsatz digitaler Medien beruht, werde ich die Video-Novela „Nicos Weg“ präsentieren, die ich für die Untersuchung meiner Diplomarbeit ausgewählt habe. Es geht um eine Film-Serie der Deutschen Welle, die aus drei Staffeln besteht, und jede Staffel entspricht nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen einer Niveaustufe (A1-A2-B1).

Für jede Folge gibt es Materialien mit interaktiven Grammatik- und Wortschatzaufgaben. Der ganze Film, der auch aus mehreren kurzen Folgen besteht, gibt es kostenlos auf Youtube. Aus diesem Grund hat jeder Lehrende Zugang zu Videos und kann sie im Unterricht einsetzen, weil sie als ergänzendes Material sowie als attraktives Mittel für das Erlernen der Deutschen Sprache fungieren kann. In der Video-Novela handelt es sich um einen jungen Mann, der aus Spanien kommt und kein Deutsch kann. Er wollte seine Tante Yara in Deutschland besuchen, aber den ersten Tag hat er seine Tasche im Flughafen verloren. Er versucht mit Lisa und ihre Freunde seine Tante zu finden und gleichzeitig lernt er eine fremde Sprache, eine neue Kultur und andere Sitte.

Ziel ist es herauszufinden, inwiefern der Einsatz digitaler Medien und insbesondere einer Video-Novela im Grammatikunterricht zur Kognitivierung und zum Üben der Grammatik im Deutschunterricht sowie die Anwendung und die Integration der Spracherwerbtheorien von Kognitivismus, Konnektionismus, Konstruktivismus und der Interaktionshypothese in den Grammatikunterricht beitragen können.

Wie ich schon erwähnt habe, wird die Unterrichtsstunde nach dem klassischen Phasenmodell durchgeführt. Eine Lehrskizze vor dem Unterricht ist erforderlich für die Planung und die Gestaltung der Lernaktivitäten. Ziel des einstündigen Unterrichts ist die Vermittlung des grammatischen Phänomens „Modalverben“ anhand des klassischen Phasenmodells zu unterrichten und die schriftliche Produktion mithilfe von der Gliederung eines Textes auszuüben.

Das klassische Phasenmodell von Zimmermann (1969)⁴³, das sich mit der Vermittlung der Grammatik befasst, teilt sich in fünf Phasen:

- Präsentationsphase: Sprachaufnahme, Einführung, Orientierung, der Lehrer macht den Schülern das Thema bekannt.
- Kognitive Phase: geplante, sprachbezogene Kognitivierung, Bewusstmachung des grammatischen Phänomens (Modalverben). Je nach dem Schwierigkeitsgrad wird der grammatische Lernstoff bewusst gemacht.
- Übungsphase: Sprachverarbeitung, vorkommunikative Phase (Textarbeit mit LV, Lückentext, Ergänzungstext, in die das grammatische Phänomen integriert ist).
- Transferphase: Sprachanwendung, kommunikative Phase (Sprechen, Diskussion in Form von Rollenspielen und Rollenwechsel).
- Kontrollphase: Aufgabe (Anwendung des grammatischen Phänomens in schriftlicher Produktion). In diesem Punkt wird ermittelt, wie gut die Lernenden den grammatischen Lernstoff beherrschen.

Während der Gestaltung eines kommunikativen Deutschunterrichts⁴⁴ sollen drei wichtige Aspekte berücksichtigt werden, nämlich der soziale Kontext, die funktionelle Verwendung der Zielsprache und die Interaktion, wie Taguchi (2011: 296) anführt und darüberhinausgehend bemerkt, dass mithilfe von diesen Aspekten die Lernenden Strategien lernen können, die in Sprechakten realisiert werden können sowie wie sie in den verschiedenen sozialen Kontexten verwendet werden.

Vor der Präsentationsphase macht der Lehrende den Lernenden das Thema des Unterrichts bekannt. Nachdem er den Titel der Folge an der Tafel geschrieben hat, bilden die Lernenden Hypothesen. Hauptziel dieser Unterrichtseinheit ist das Verstehen und das Ausüben des grammatischen Phänomens „Modalverben“.

Mithilfe von zwei Bildern (s. Anhang S. 78), die als Vorentlastung fungieren können, werden die Lernenden in die Thematik eingeführt. Auf diese Art und Weise denken die Schüler daran, was in den letzten Folgen passiert ist und dadurch wird das

⁴³ Zit. in Raabe (2002b: 93).

⁴⁴ „Nach der kommunikativ – pragmatischen Methode, bzw. dem interkulturellen Ansatz spielt nach Huneke/Steinig (2000: 156) nicht mehr das Sprachsystem die Hauptrolle im Fremdsprachenunterricht, sondern die frequentesten Sprechhandlungen, die eine größtmögliche Handlungsfähigkeit in der Fremdsprache fördern“ (Wiedenmayer 2007: 16).

Vorwissen aktiviert sowie erhöhen sich das Interesse und die Neugier der Lernenden, während sie auch Hypothesen für die nächste Folge bilden.

In der Präsentationsphase wird das Video, das circa zwei Minuten dauert, präsentiert und gleichzeitig verteilt der Lehrende ein Arbeitsblatt mit einer Zuordnungsaufgabe (s. Anhang S. 79). Mithilfe vom Video bietet er als Moderator den Lernenden eine reiche Lernumgebung, damit sie mit neuen Anregungen konfrontiert werden. Dadurch werden die Kreativität und die Phantasie sowie die intrinsische Motivation entwickelt. Das Video hilft beim Hör-Sehverstehen sowie bei der Zuordnungsaufgabe, wobei sie das richtige Wort ordnen sollen. Nach dem Ansehen des Videos stellt der Lehrende einige Fragen, wie „Wer spricht mit wem?“, „Worüber sprechen Sie?“, „Was ist am Ende der Folge passiert?“ und dadurch stellt er fest, ob die Lernenden den Text verstanden haben. Diese Aufgaben dienen als sprachliche Handlungen, die den Lernenden helfen, sie kommunikativ auszuhandeln. Im Anschluss daran werden die sprachlich-kommunikative Fertigkeiten gefördert. Unter dem Video gibt es interaktive Übungen und Aufgaben, aber der Lehrende hat auch einige Aufgaben gestaltet und den Lernenden zur Verfügung gestellt.

In der Kognitivierungsphase bekommen die Schüler zwei Aufgaben (s. Anhang S. 80) und sie sollen diese Aufgaben in Partnerarbeit lösen. Ziel ist die Förderung des sozialen und kooperativen Lernens, damit die Lernenden zusammen explorativ die Lernprobleme erkennen und erfahren. Sie können voneinander lernen und Meinungen austauschen, was das pragmatische und soziokulturelle Wissen sowie die Kooperation fördert. In der ersten Aufgabe sollen sie die Verben und die Modalverben unterstreichen und sie in der folgenden Tabelle einordnen, damit sie sich selbst die Regeln entdecken. Auf diese Art und Weise werden die Autonomie, die Zugehörigkeit und die Zuständigkeit jedes einzelnen Schülers gefördert. Was die zweite Aufgabe angeht, sollen die Lerner die Regel ergänzen (s. Anhang S. 80). Diese Aufgaben basieren auf den visualisierenden Verfahren und das ist einfacher für die Lernenden, das grammatische Phänomen zu verstehen. Der grammatische Terminus wird in der Muttersprache verwendet, damit der Lehrende sicher ist, dass die Lernenden das grammatische Phänomen erschlossen haben. Die Lernenden führen Handlungsschritte ein und entwickeln kooperativ Strategien, um Lösungsansätze auszuhandeln.

In der Transferphase wird der neue grammatische Lernstoff zusammen mit zuvor gelerntem Stoff z.B. in freier Kommunikation verwendet. Die Lernenden sprechen zu zweit über Essen und Getränke und welches Essen ihnen schmeckt, bevorzugen oder sie am liebsten mögen, während sie gleichzeitig die Modalverben verwenden. Daraus ergibt sich, dass der Unterricht viele Möglichkeiten für aktives und selbstständiges Sprachhandeln bietet.

Die Kontrollphase ist die letzte Phase, die im klassischen Phasenmodell dargestellt wird. In dieser Phase ist es zu betrachten, wie gut die Schüler das neue grammatische Phänomen beherrscht und erschlossen haben. Aus diesem Grund fordert der Lehrende die Lernenden auf, ein eigenes Text zu schreiben, um ihren Tagesablauf zu erzählen, d.h. was sie lieber essen möchten oder mögen, was sie kochen können oder was sie in ihrem Alltag tun müssen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der Lehrende den Lernenden eine reiche Lernumgebung anbieten soll, um die Einbindung authentischer Texte im Unterricht zu fördern, die landeskundliche Informationen umfassen. Neben dem Grammatikwissen tauchen die Lernenden in die Kultur der gelernten Sprache ein, was das Interesse, die Neugier und die Motivation entwickelt. Die Lernenden können selbstständig arbeiten, um ihr Sprachvermögen zu verbessern. Sie haben die Möglichkeit selbstständig die Regularitäten und die sprachlichen Phänomene einer Sprache reflektieren, was zur Lernerautonomie führt.

7. Analyse des Fragebogens

In dem ersten theoretischen Teil der Diplomarbeit werden die theoretischen Grundlagen der Spracherwerbtheorien, der Interaktionshypothese und des aufgabenorientierten Lernens sowie die Wichtigkeit des Einsatzes digitaler Medien im Fremdsprachenunterricht dargestellt. Im Anschluss daran wird auch ihre Anwendung durch die Planung und Gestaltung eines einstündigen Unterrichts mithilfe der Video-Novela „Nicos Weg“ präsentiert. In diesem Teil der Diplomarbeit wird eine empirische Untersuchung durchgeführt. Es handelt sich um die Analyse eines Fragebogens, der sich an DeutschlehrerInnen wenden.

7.1. Ziel der Analyse

Ziel dieser empirischen Untersuchung ist die Anwendung des Kognitivismus, Konnektionismus und des Konstruktivismus sowie der Interaktionshypothese in einem aufgabenbasierten Unterricht, der durch den Einsatz digitaler Medien unterstützt wird, die als ergänzendes und attraktives Material fungieren. Die Einsatzmöglichkeiten der verschiedenen digitalen Medien fördern sowohl das selbstständige, selbstentdeckende und aktive Lernen, als auch die Zusammenarbeit zwischen den Lernenden mithilfe der Partnerarbeit. In dem letzten Kapitel tritt ein vorgeschlagenes didaktisches Vorgehen auf, bei dem die Erarbeitung des grammatischen Phänomens „Modalverben“ im Rahmen einer Video-Novela erfolgt und in den Fremdsprachenunterricht integriert wird. Die Frage ist, ob die DeutschlehrerInnen griechischer Lerner die digitalen Medien in den Grammatikunterricht einbeziehen und wie sie sie anwenden.

7.2. Probanden

Im Verlauf des Unterrichts ist der Beitrag des Lehrenden sinnvoll. Wie schon erwähnt ist, übernimmt er vielfältige Rollen, wie z.B. die des Begleiters, des Konstruktionspartners, des kreativen Gestalters der Lernumgebung und des Richtungsweisenders, indem er die Konstruktionsprozesse steuert und die

bestehenden Konstruktionen der Lernenden korrigiert. Ziel des Fragebogens ist, ob die Grammatik im Deutschunterricht eine ausschlaggebende Rolle spielt sowie welche Methoden und digitale Medien der Lehrende für die Grammatikvermittlung verwendet. Zu diesem Zweck werden 80 Lehrer des Deutschen gefragt, die entweder in Griechenland oder in Deutschland aufgewachsen sind.

7.3. Hypothesen

Vor der Beschreibung des Fragebogens der LehrerInnen stellen wir einige Hypothesen auf, die entweder bewiesen oder abgelehnt werden:

1. Ist die Grammatik integrierter Bestandteil des Unterrichts?
2. Treten Grammatikübungen im Lehrwerk auf?
3. Bieten die Lehrwerke ausreichende Übungen an?
4. Fördern die Grammatikübungen die Zusammenarbeit oder das selbstständige Lernen der Lernenden?
5. Stellen die Lehrenden den Lernenden zusätzliche Lehrmaterialien zur Verfügung?
6. Machen die Lehrenden mit ihren Lernenden Übungen, die auf der Grammatik beruhen?
7. Wie unterrichten die Lehrenden die Grammatik? (explizit, implizit)
8. Verwenden die Lehrenden die sozialen Medien im Rahmen des Grammatikunterrichts?
9. Warum beziehen die Lehrenden die sozialen Medien in den Grammatikunterricht ein?
10. Auf welchem Niveau setzen die Lehrenden die sozialen Medien für die Unterstützung des Grammatikunterrichts ein?
11. Spielt das Alter der Lernenden eine Rolle bei der Vermittlung mit Hilfe von sozialen Medien?
12. Spielt eine andere erste Fremdsprache eine Rolle bei dem Erwerb der Grammatik?
Wenn ja, welche?
13. Welche auditiven Medien verwenden die Lehrenden im Grammatikunterricht?
14. Welche visuellen Medien verwenden die Lehrenden im Grammatikunterricht?
15. Wie verwenden die Lehrenden die visuellen Medien?

16. Welche audiovisuellen Medien verwenden die Lehrenden im Grammatikunterricht?
17. Wie verwenden die Lehrenden die audiovisuellen Medien?
18. Wie schätzen die Lehrenden die Bedeutung des Grammatiklernens für die mündliche Sprachkompetenz ein?
19. Wie schätzen die Lehrenden die Bedeutung des Grammatiklernens für die schriftliche Sprachkompetenz ein?
20. Wie viel Zeit planen die Lehrenden für die Grammatik in jeder Unterrichtsstunde ein?
21. Verwenden die Lehrenden schon den deutschen Film „Nicos Weg“ aus der Deutschen Welle im Rahmen des Grammatikunterrichts?
22. Wenn ja, wie beziehen die Lehrenden den Film „Nicos Weg“ in den Unterricht ein?

7.4. Vorgehensweise

In dieser empirischen Untersuchung werden 80 Lehrer gefragt, die die deutsche Sprache in Griechenland entweder in einem Sprachinstitut oder im Rahmen eines Privatunterrichts unterrichten. Die meisten davon haben das Deutsche als Fremdsprache gelernt und weniger davon sind in Deutschland aufgewachsen. Der Fragebogen wird in zwei Teile eingeteilt. Was der erste Teil betrifft, werden die persönlichen Daten des jeweiligen Lehrers aufgeschrieben. Was der zweite Teil betrifft, werden ihre Meinungen über den Stellenwert der Grammatikvermittlung und der Grammatikübungen im Fremdsprachenunterricht sowie über den Einsatz digitaler Medien und ihren Beitrag im Grammatikunterricht dargestellt.

7.5 Beschreibung des Fragebogens

Im Folgenden wird die Beschreibung des Fragebogens präsentiert:

A. Persönliche Daten

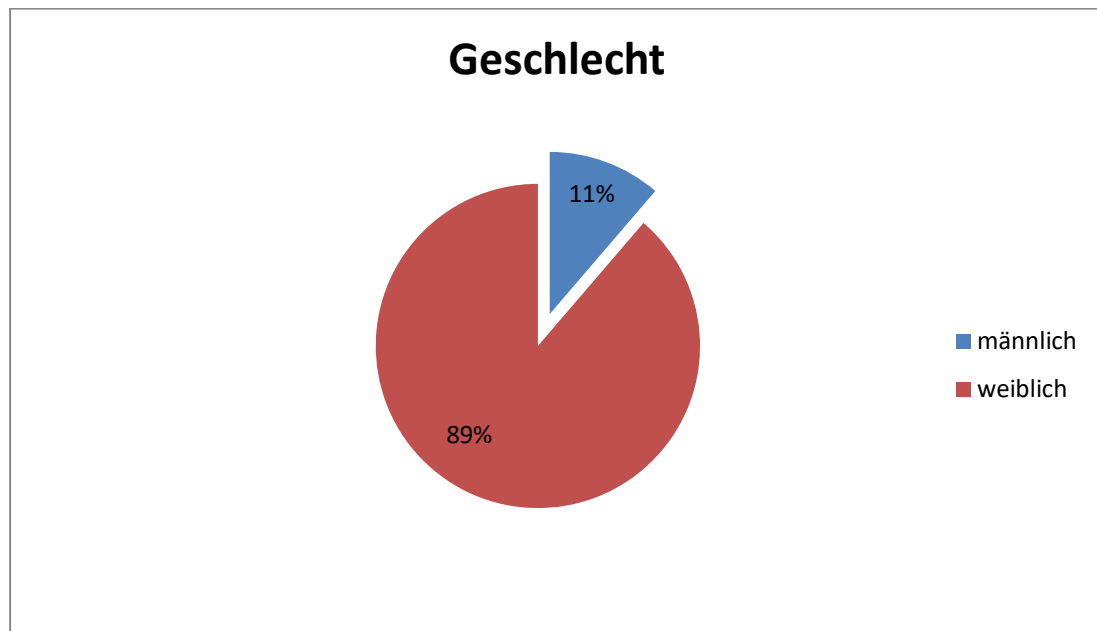
Frage Nr. 1. **Geschlecht**

Tabelle Nr. 1

Alle Probanden

| | | |
|----------|----|-------|
| Weiblich | 71 | 88,8% |
| Männlich | 9 | 11,3% |

Graphem Nr. 1



Gemäß den Kriterien, die sich weiter oben einstellen, ist die höchste Anzahl der Befragten Frauen, die bei 89% liegt, während die Anzahl der Männer, die an der Untersuchung teilnimmt, liegt bei 11%.

Frage Nr. 2. **Alter**

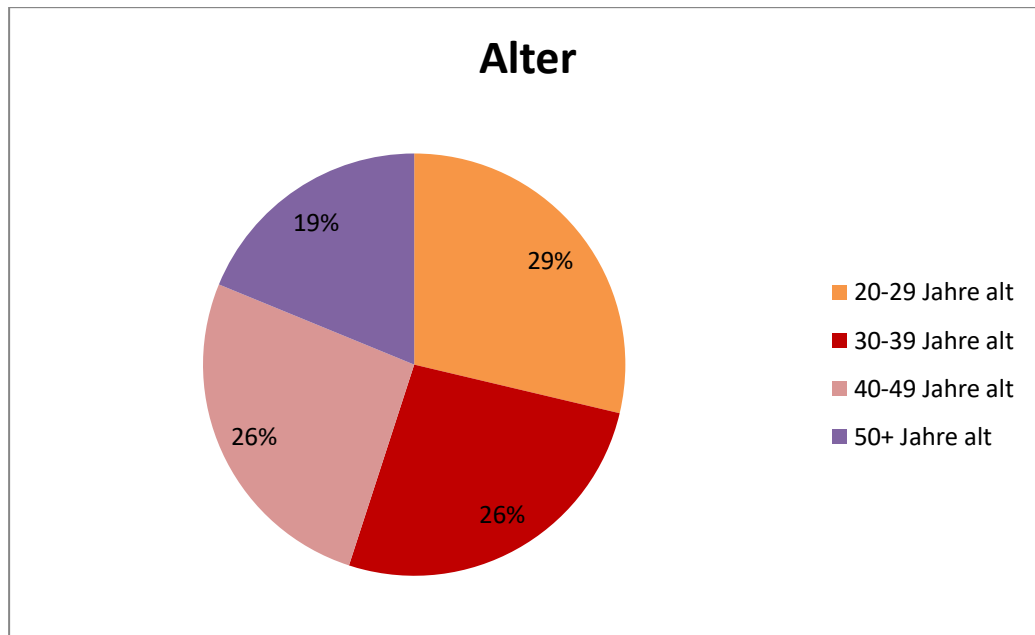
Tabelle Nr. 2.

Alle Probanden

| | | |
|-----------------|----|-----|
| 20-29 Jahre alt | 23 | 29% |
|-----------------|----|-----|

| | | |
|-----------------|----|-----|
| 30-39 Jahre alt | 21 | 26% |
| 40-49 Jahre alt | 21 | 26% |
| 50+ Jahre alt | 15 | 19% |

Graphem Nr. 2



Nach dem Graphem lässt sich feststellen, dass die meisten Lehrenden zu unterrichten anfangen, sobald sie mit ihrem Studium abgeschlossen haben. An der ersten Stelle stehen die Lehrenden, die im Alter von 20-29 (29%) sind, während an der zweiten Stelle die Lehrenden im Alter von 30-39 (26%) und 40-49 (26%) stehen. Der geringere Anteil gehört zu den Lehrenden, die im Alter von 50+ (19%) sind.

Frage Nr. 3. Wo sind Sie aufgewachsen?

Tabelle Nr. 3.

Alle Probanden

| | | |
|--------------|----|-------|
| Griechenland | 57 | 71,3% |
| Deutschland | 23 | 28,7% |
| anderswo | 0 | 0% |

Graphem Nr. 3



Aus dem Graphem geht hervor, dass die meisten Lehrenden des Deutschen in Griechenland (71%) aufgewachsen sind, während ein niedriger Anteil (29%) der Befragten in Deutschland aufgewachsen ist.

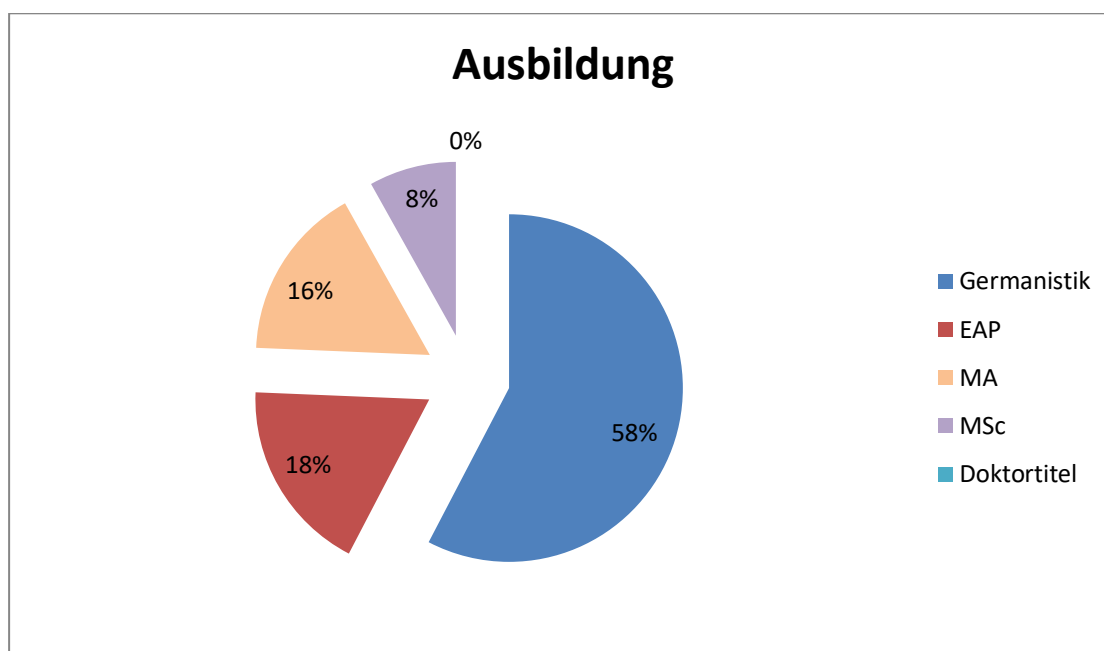
Frage Nr. 4. **Ihre Ausbildung**

Tabelle Nr. 4

Alle Probanden

| | | |
|--------------------------------|----|-----|
| Germanistik | 64 | 58% |
| EAP Didaktik im DaF-Unterricht | 20 | 18% |
| MA (Master of arts) | 18 | 16% |
| MSc (Master of Science) | 9 | 8% |
| Dokortitel | 0 | 0% |

Graphem Nr. 4



Betrachtet man die Ergebnisse dieses Graphems, lässt sich feststellen, dass ziemlich alle Lehrer das Studium für Deutsche Sprache und Philologie abgeschlossen haben. Die Lehrer, die das Germanistikstudium (58%) abgeschlossen haben, haben auch eine Weiterbildung gemacht. Die meisten davon haben „EAP“ (18%) besucht, während die Anzahl der Lehrer, die „MA“ beendet hat, liegt bei 16%. Besonders auffallend ist es, dass nur 8% der DeutschlehrerInnen „MSc“ abgeschlossen hat, während es deutlich zu erkennen ist, dass kein Deutschlehrer über einen Dokortitel verfügt.

B. Meinungsforschung

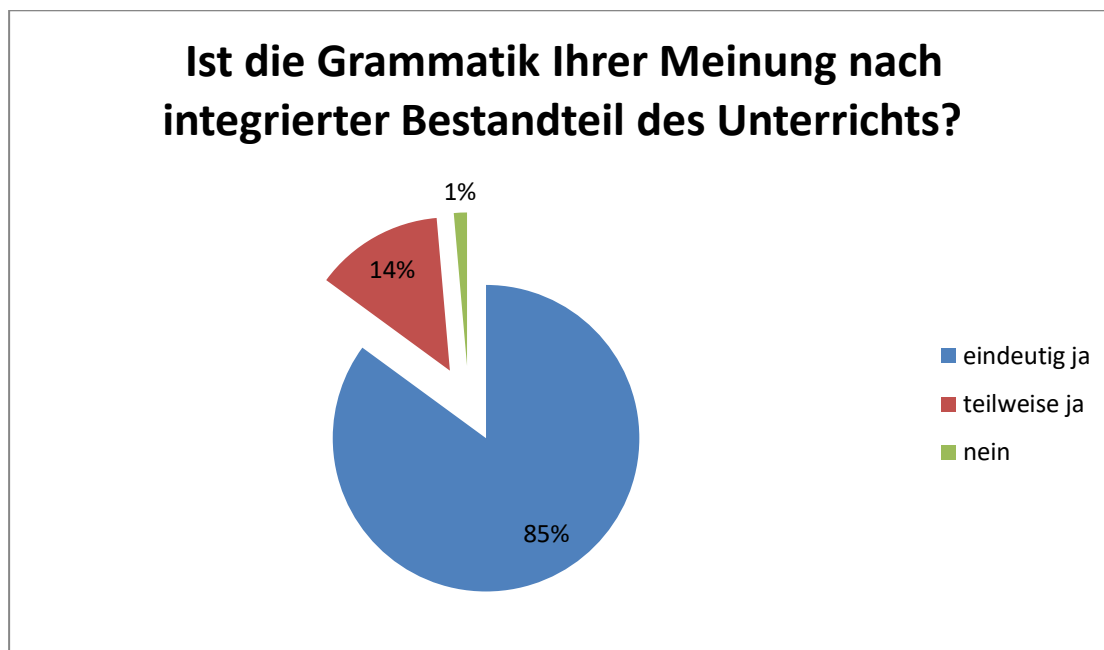
Frage Nr. 5. **Ist die Grammatik Ihrer Meinung nach integrierter Bestandteil des Unterrichts?**

Tabelle Nr. 5.

Alle Probanden

| | | |
|--------------|----|--------|
| eindeutig ja | 69 | 86,25% |
| teilweise ja | 11 | 13,75% |
| nein | 0 | 0% |

Graphem Nr. 5



Erwähnenswert ist, dass die meisten Deutschlehrer (85%) der Meinung sind, dass Grammatik ein integrierter Bestandteil des Unterrichts ist, während nur 14% der Befragten beantwortet hat, dass sie zum Teil Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts ist. Daraus ergibt sich, dass die Mehrheit der Befragten Zeit für die Grammatik im Rahmen des Unterrichts einplant.

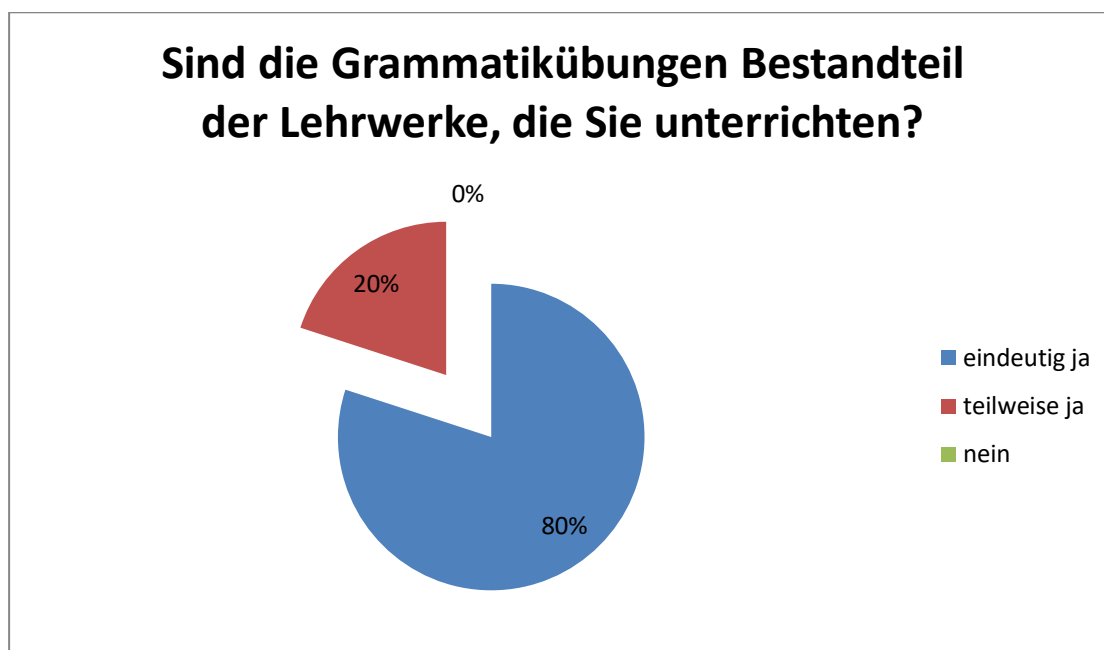
Frage Nr. 6. **Sind die Grammatikübungen Bestandteil der Lehrwerke, die Sie unterrichten?**

Tabelle Nr. 6.

Alle Probanden

| | | |
|--------------|----|-----|
| eindeutig ja | 64 | 80% |
| teilweise ja | 16 | 20% |
| Nein | 0 | 0% |

Graphem Nr. 6



Im Graphem wurden die Lehrer befragt, ob die Grammatikübungen Bestandteil der Lehrwerke sind, die sie unterrichten. Der größte Anteil (80%) der Befragten bemerkt, dass die Lehrwerke Grammatikübungen anbieten und eine niedrige Anzahl (20%) hat beantwortet, dass die Grammatikübungen zum Teil Bestandteil der Lehrwerke sind. Die Frage ist, ob die Lehrwerke ausreichende Grammatikübungen anbieten.

Frage Nr. 7. **Bieten die Lehrwerke, die Sie unterrichten, ausreichende Grammatikübungen an?**

Tabelle Nr. 7.

Alle Probanden

| | | |
|--------------|----|--------|
| eindeutig ja | 53 | 66,25% |
| teilweise ja | 22 | 27,5% |
| nein | 5 | 6,25% |

Graphem Nr. 7



Aus dem Graphem geht hervor, dass manche Lehrer bemerken, dass die Lehrwerke zum Teil ausreichende (28%) oder ungenügende (6%) Grammatikübungen anbieten, während die Anzahl der Befragten, die mit den Grammatikübungen in den Lehrwerken zufrieden ist, liegt bei 66%. Es ist eine Tatsache, dass viele Lehrer in Griechenland neben dem Lehrwerk ein Grammatikbuch oder zusätzliche Lehrmaterialien verwenden und das wird im Folgenden präsentiert.

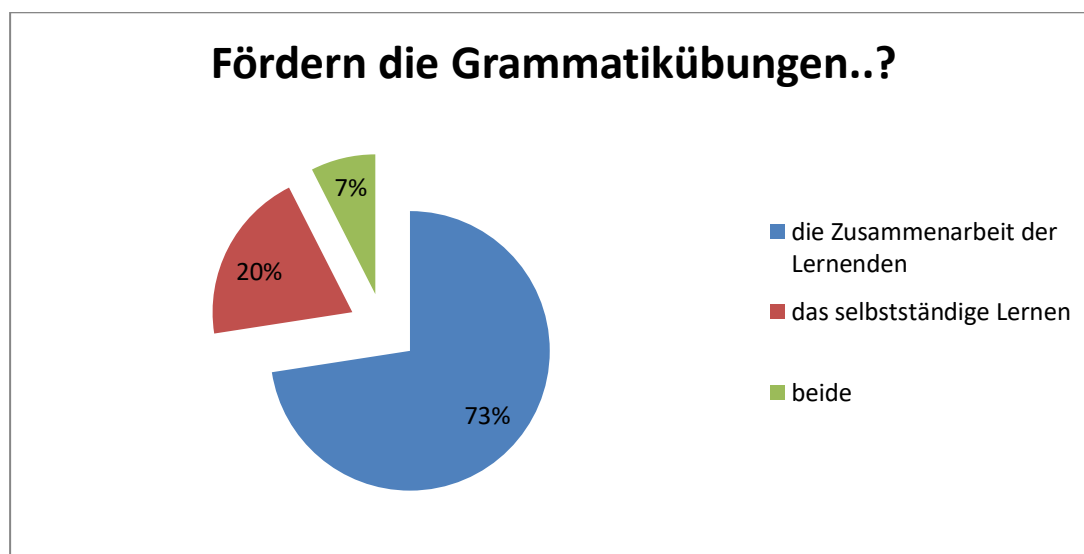
Frage Nr. 8. **Fördern die Grammatikübungen..?**

Tabelle Nr. 8.

Alle Probanden

| | | |
|----------------------------------|----|-------|
| die Zusammenarbeit der Lernenden | 58 | 72,5% |
| das selbstständige Lernen | 16 | 20% |
| beide | 6 | 7,5% |

Graphem Nr. 8



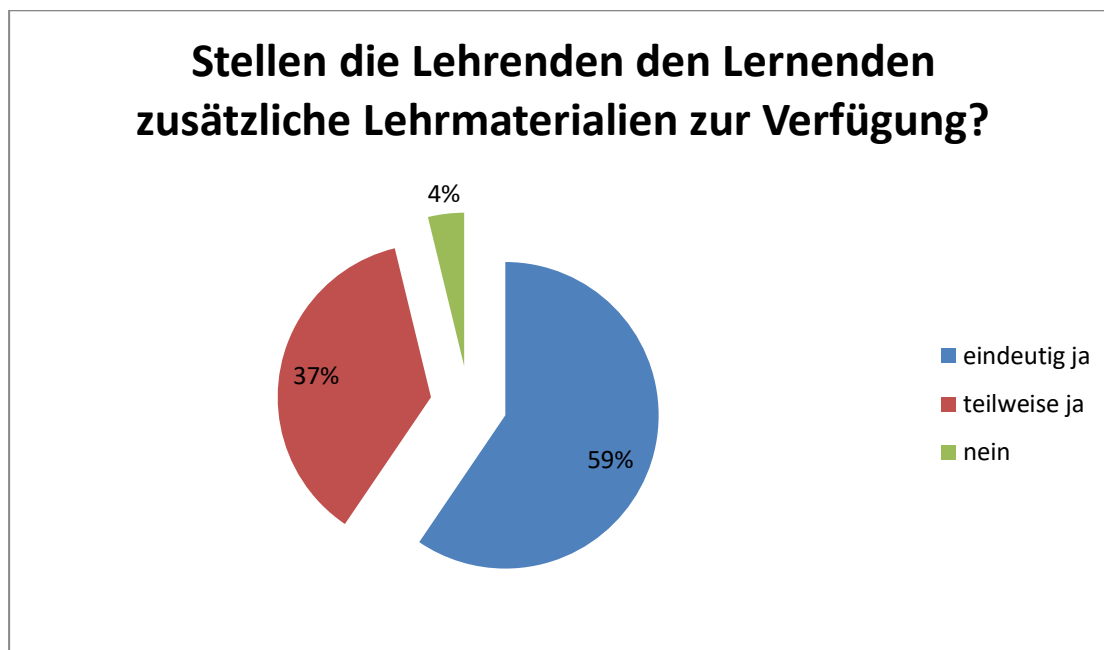
Wie schon erwähnt ist, entwickeln sich sowohl das selbstständige Lernen, als auch die Zusammenarbeit der Lernenden mithilfe der Partnerarbeit in Hinsicht auf den konstruktivistischen Ansatz und den aufgabenbasierten Unterricht. Im Rahmen eines kommunikativen Unterrichts sind die Kooperation und das selbstentdeckende Lernen erforderlich, damit die Lernenden ihr Sprachvermögen verbessern und die sprachlichen Regularitäten selbstständig reflektieren sowie zusammen explorativ die Lernprobleme erkennen und erfahren. Die Mehrheit der Befragten (73%) bemerkt, dass die Grammatikübungen, die die Lehrwerke anbieten, überwiegend die Zusammenarbeit der Lernenden fördern, während nur 7% der Lehrenden beantwortet hat, dass die Grammatikübungen beide entwickeln.

Frage Nr. 9. Stellen die Lehrenden den Lernenden zusätzliche Lehrmaterialien zur Verfügung?

Tabelle Nr. 9.

Alle Probanden

| | | |
|--------------|----|--------|
| eindeutig ja | 48 | 58,75% |
| teilweise ja | 29 | 36,25% |
| nein | 3 | 3,75% |



Erwähnenswert ist, dass fast 60% der Lehrenden den Lernenden zusätzliche Lehrmaterialien zur Verfügung stellt und eine Anzahl von 37% zum Teil solche Lehrmaterialien anbietet, die aus einem Grammatikbuch oder aus dem Internet stammen oder die von ihnen gestaltet werden, weil die Grammatikübungen nicht ausreichend sind. Die Übungen, über die die meisten Lehrwerke verfügen, haben geschlossene Übungsformate, die auf das Erkennen, das Entschlüsseln und vielleicht das Festigen des jeweiligen grammatischen Phänomens zielen. Um die geeigneten Lehrmaterialien auszuwählen, sollen die Lehrenden das Niveau, das Alter, das Vorwissen sowie den Schwierigkeitsgrad der Aufgaben berücksichtigen, die eine Lernprogression d.h. vom Einfachen zum Schwierigen folgen sollen. Hingegen bemerken nur 3 Deutschlehrer, dass sie keine zusätzlichen Lehrmaterialien verwenden.

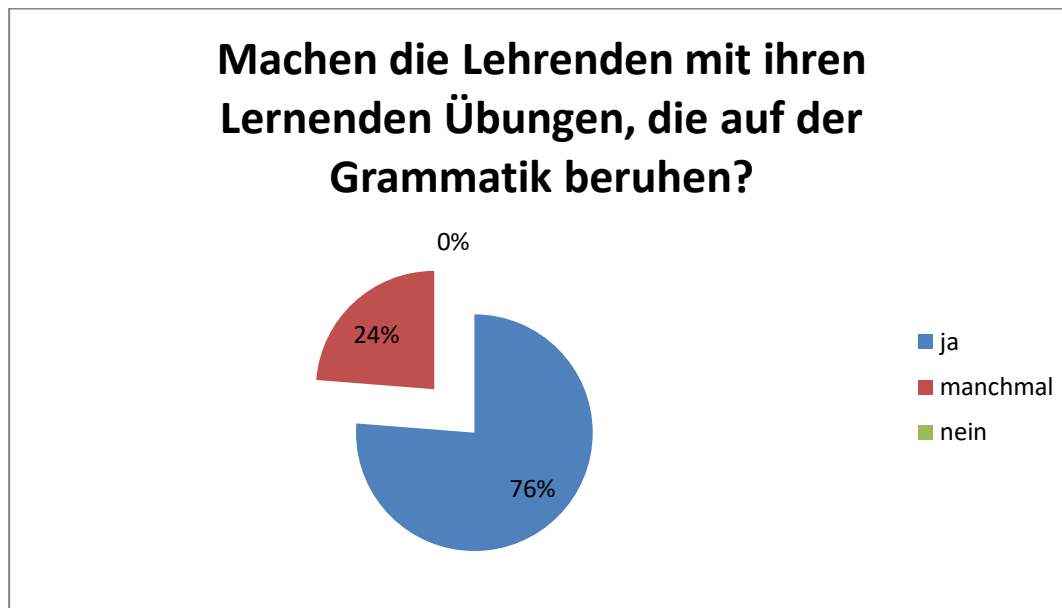
Frage Nr. 10. **Machen die Lehrenden mit ihren Lernenden Übungen, die auf der Grammatik beruhen?**

Tabelle Nr. 10.

Alle Probanden

| | | |
|----------|----|--------|
| Ja | 61 | 76,25% |
| Manchmal | 19 | 23,75% |
| Nein | 0 | 0% |

Graphem Nr. 10



Dieses Graphem gibt Auskunft über die Grammatikübungen, die die Lehrenden mit ihren Lernenden im Rahmen des Unterrichts machen. Die Mehrheit der Lehrenden (76%) macht mit ihren Lernenden Hausaufgaben zum Üben. Auf diese Weise stellen sie fest, ob ihre Lernenden das grammatische Phänomen erschlossen haben. Neben der Grammatikvermittlung, die auf der Rezeption beruht, ist auch die Entwicklung der produktiven Kompetenz erforderlich.

Frage Nr. 11. **Unterrichten die Lehrenden die Grammatik..?**

Tabelle Nr. 11.

Alle Probanden

| | | |
|----------|----|--------|
| explizit | 60 | 75% |
| implizit | 15 | 18,75% |
| beide | 5 | 6,25% |



Die meisten Lehrenden (75%) haben beantwortet, dass die Auseinandersetzung mit dem neuen grammatischen Phänomen explizit geschieht. Unter expliziter Grammatik wird das bewusste Lernen der Schritte verstanden, damit die Lernenden diese Fähigkeit ausführen können. Im Gegensatz dazu vermittelt nur ein Anteil von 19% der Lehrenden die Grammatik implizit, was auf das unbewusste Aneignen von Wissen und Fähigkeiten zielt. 6% der Befragten verwendet beide Methoden, um die Grammatik zu vermitteln.

Frage Nr. 12. Verwenden die Lehrenden die sozialen Medien im Rahmen des Grammatikunterrichts?

Tabelle Nr. 12.

Alle Probanden

| | | |
|--------------|----|--------|
| eindeutig ja | 15 | 25% |
| teilweise ja | 60 | 56,25% |
| Nein | 5 | 18,75% |



Die Frage ist, ob die Lehrenden die sozialen Medien im Rahmen des Grammatikunterrichts verwenden. Insgesamt bezieht eine Anzahl von 81% der Befragten die digitalen Medien entweder regelmäßig oder manchmal in den Grammatikunterricht ein. Auffällig ist, dass ein Anteil von 19% der Lehrenden keine digitalen Medien in den Grammatikunterricht integriert, obwohl ihr Beitrag sehr hilfreich sein kann.

Frage Nr. 13. Warum beziehen die Lehrenden die sozialen Medien in den Grammatikunterricht ein?

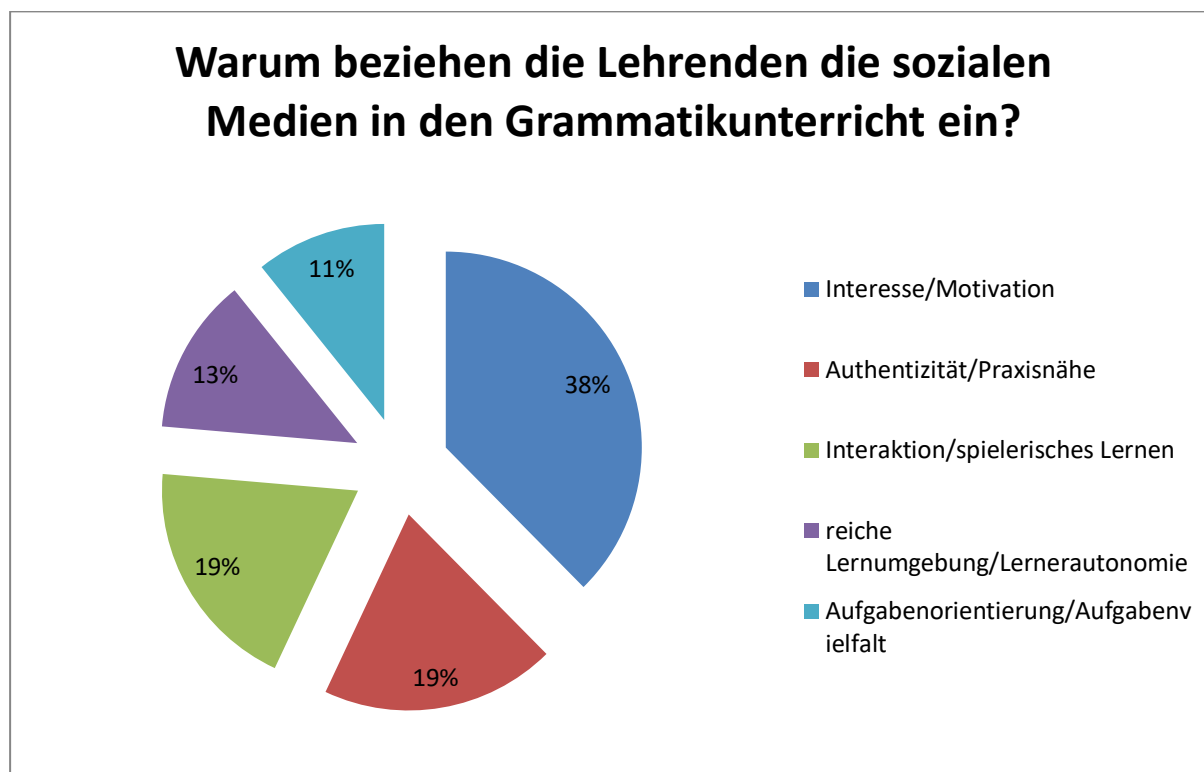
Tabelle Nr. 13.

Alle Probanden

| | | |
|-------------------------------------|----|--------|
| Interesse/Motivation | 17 | 37,95% |
| Authentizität/Praxisnähe | 9 | 19,56% |
| Interaktion/Spielerisches Lernen | 9 | 19,56% |
| reiche Lernumgebung/Lernerautonomie | 6 | 13% |

| | | |
|---------------------------------------|---|--------|
| Aufgabenorientierung/Aufgabenvielfalt | 5 | 10,86% |
|---------------------------------------|---|--------|

Graphem Nr.13



Auf diese Frage haben insgesamt 46 Lehrenden geantwortet. Es gibt vielfältige Gründe, warum sie die digitalen Medien in den Grammatikunterricht integrieren. Eine Anzahl von 38% der Befragten glaubt, dass durch die sozialen Medien das Interesse und die Motivation gefördert werden. Mit Hilfe von den sozialen Medien gestalten die Lehrenden den Unterricht interessanter, weil sie Teil des Alltags der Lernenden sind, was sie motivieren. Da sie den Unterricht erleichtern und die Lernenden mehr Spaß haben, ist somit die Motivation größer. An der zweiten und dritten Stelle stehen die Authentizität und die Praxisnähe (19%) sowie die Interaktion und das spielerische Lernen (19%). Sie fördern die Authentizität, weil sie über eine reiche Lernumgebung von authentischen Texten und aktuellen Materialien verfügen, die auch landeskundliche Themen beinhalten. Auf diese Weise wird der Lernende mit dem deutschen Alltag und der deutschen Kultur vertraut. Im Anschluss daran dienen die sozialen Medien zur Interaktion und zum spielerischen Lernen. Sie bieten eine größere Auswahl an Möglichkeiten und gestalten den Unterricht abwechslungsreicher. An den letzten Stellen stehen die reiche Lernumgebung (13%)

und die Aufgabenorientierung (11%), die anreizend sind und das selbstständige Lernen sowie die Lernerautonomie fördern.

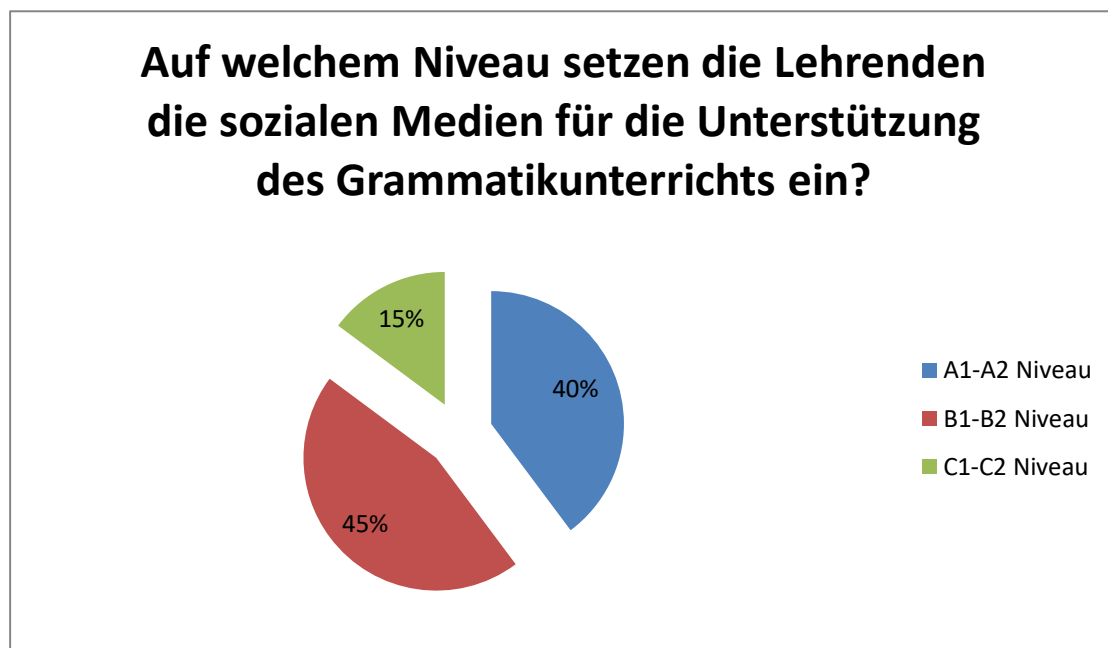
Frage Nr. 14. **Auf welchem Niveau setzen die Lehrenden die sozialen Medien für die Unterstützung des Grammatikunterrichts ein?**

Tabelle Nr. 14.

Alle Probanden

| | | |
|--------------|----|-------|
| A1-A2 Niveau | 43 | 61,4% |
| B1-B2 Niveau | 49 | 70% |
| C1-C2 Niveau | 16 | 22,9% |

Graphem Nr. 14



Laut dem Graphem werden die sozialen Medien auf allen Niveaustufen von den Lehrenden eingesetzt. Bei dieser Frage konnten die Befragten mehr als eine Antwort auswählen und deshalb sind die Anteile in der Tabelle und in der Grafik anders. Die meisten Lehrenden (47%) benutzen sie auf dem B1-B2 Niveau, nachdem die Lernenden das Grundwissen des Deutschen erlernt haben. Ein großer Anteil der Befragten (42%) hat sie auf dem A1-A2 eingesetzt, die den Anfängern helfen, in die

deutsche Sprache einzusteigen, während 11% davon sie für die Unterstützung des Grammatikunterrichts der Fortgeschrittenen anwendet.

Frage Nr. 15. **Spielt das Alter der Lernenden eine Rolle bei der Grammatikvermittlung mit Hilfe von den sozialen Medien?**

Tabelle Nr. 15.

Alle Probanden

| | | |
|--------------|----|--------|
| eindeutig ja | 48 | 43,75% |
| teilweise ja | 29 | 46,25% |
| Nein | 3 | 10% |

Graphem Nr. 15



Aus dem Graphem geht hervor, dass die Anzahl der Lehrenden, die bemerkt, dass das Alter eine wichtige Rolle bei der Grammatikvermittlung spielt, liegt bei 44%, während 46% der Befragten bemerkt, dass es zum Teil eine Rolle bei der Grammatikvermittlung spielt. Im Gegensatz dazu liegt die Zahl der Befragten, die bemerkt, dass das Alter kein Einflussfaktor für die Grammatikvermittlung durch die digitalen Medien ist, bei 10%.

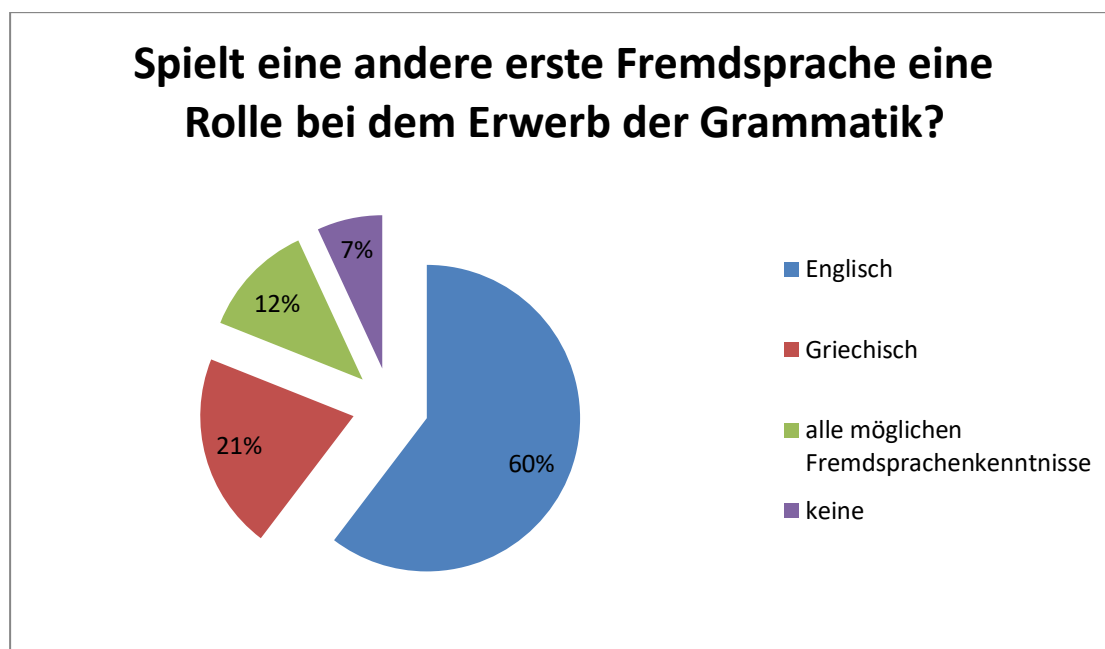
Frage Nr. 16. **Spielt eine andere erste Fremdsprache eine Rolle bei dem Erwerb der Grammatik? Wenn ja, welche?**

Tabelle Nr. 16.

Alle Probanden

| | | |
|---|----|--------|
| Englisch | 35 | 60,3% |
| Griechisch | 12 | 20,68% |
| alle möglichen Fremdsprachenkenntnisse | 7 | 12,06% |
| Keine | 4 | 6,89% |

Graphem Nr. 16



Anhand dieses Graphems zeigen die Zahlen deutlich, dass Englisch (60%), Griechisch (21%) und alle möglichen Fremdsprachenkenntnisse (12%) eine ausschlaggebende Rolle bei dem Erwerb der Grammatik spielen. Ein Grund dafür ist, dass der Vergleich zwischen Deutsch und Englisch-Griechisch sehr hilfreich bei dem Erwerb der Grammatik ist, z.B. Vorkenntnisse im Passiv und Modalverben. Viele Lehrenden verdeutlichen, dass gute Kenntnisse in der Muttersprache nötig sind. Ein weiterer Grund ist, dass das Wissen der griechischen Grammatik als Vorteil wegen der gemeinsamen Struktur mit der deutschen Grammatik fungieren kann. Die Lernenden

versuchen ständig das neue Wissen auf schon bekanntem Wissen anzuknüpfen. Wenn sie eine erste Fremdsprache gelernt haben, suchen sie nach Ähnlichkeiten. Abschließend tragen alle möglichen Fremdsprachenkenntnisse (12%) zum Verstehen und zum Systematisieren bei. An letzter Stelle steht der Anteil der Befragten (7%), der bemerkt, dass eine erste Fremdsprache keine Rolle spielt.

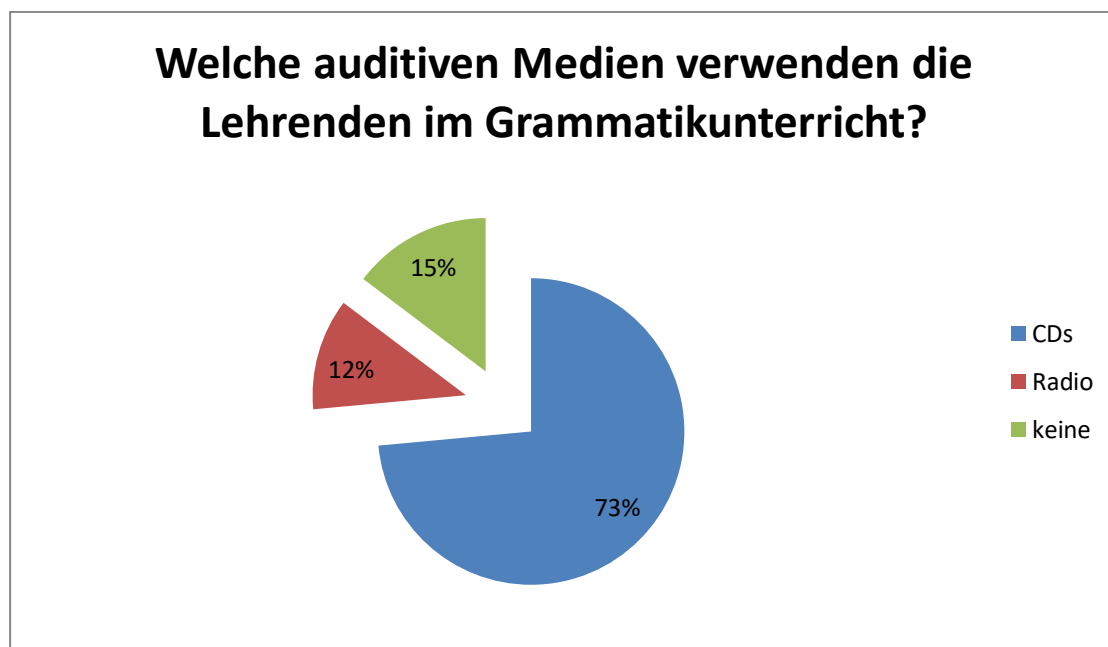
Frage Nr. 17. **Welche auditiven Medien verwenden die Lehrenden im Grammatikunterricht?**

Tabelle Nr. 17.

Alle Probanden

| | | |
|-------|----|--------|
| CDs | 60 | 75% |
| Radio | 12 | 15% |
| keine | 15 | 18,75% |

Graphem Nr. 17



Bei dieser Graphik geht es darum, welche auditiven Medien die Lehrenden im Grammatikunterricht verwenden. Bei dieser Frage konnten die Befragten mehr als eine Antwort auswählen und deshalb sind die Anteile in der Tabelle und in der Grafik

anders. Die Mehrheit der Lehrenden (73%) setzt CDs ein, um die rezeptive Fertigkeit „Hörverstehen“ zu entwickeln. Was besonders auffällt, ist 15% der Lehrenden, die keine auditiven Medien anwenden, während nur 12% der Befragten das Radio bevorzugt.

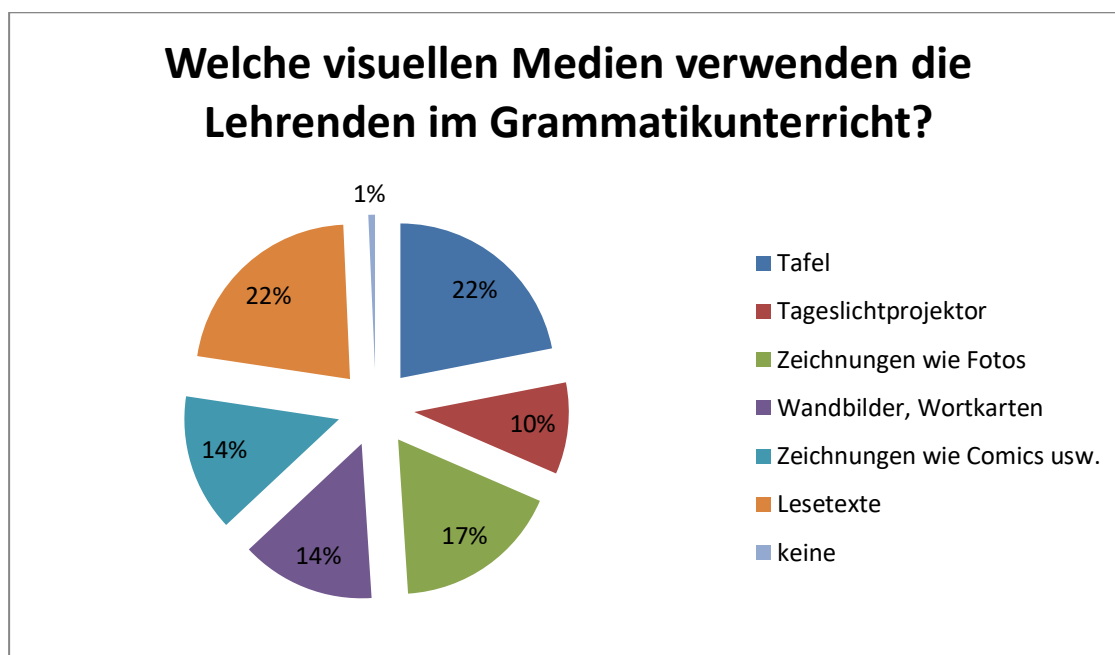
Frage Nr. 18. **Welche visuellen Medien verwenden die Lehrenden im Grammatikunterricht?**

Tabelle Nr. 18.

Alle Probanden

| | | |
|---------------------------------|----|-------|
| Tafel | 64 | 82,1% |
| Tageslichtprojektor | 28 | 35,9% |
| Zeichnungen wie Fotos | 51 | 65,4% |
| Wandbilder, Wortkarten | 41 | 52,6% |
| Zeichnungen, wie Comics usw. | 42 | 53,8% |
| Lesetexte | 64 | 82,1% |
| keine | 2 | 2,6% |

Graphem Nr. 18



Die Grafik stellt die Anwendung der visuellen Medien im Grammatikunterricht dar. Bei dieser Frage konnten die Befragten mehr als eine Antwort auswählen und deshalb sind die Anteile in der Tabelle und in der Grafik anders. Fast alle Befragten verwenden visuelle Medien und insbesondere die Tafel, die in jedem Klassenzimmer existiert, und die Lesetexte. Nur zwei Lehrenden davon setzen keine visuellen Medien für die Grammatikvermittlung ein.

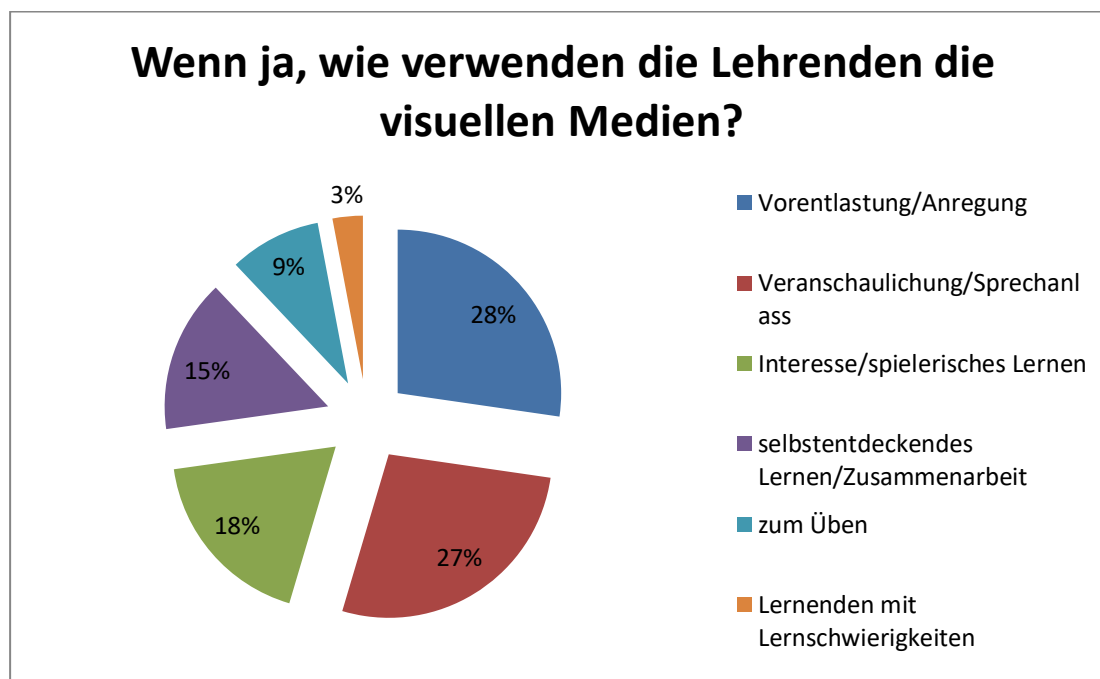
Frage Nr. 19. **Wenn ja, wie verwenden die Lehrenden die visuellen Medien?**

Tabelle Nr. 19.

Alle Probanden

| | | |
|--|---|--------|
| Vorentlastung/Anregung | 9 | 26,47% |
| Veranschaulichung/Sprechanlass | 9 | 26,47% |
| Interesse/spielerisches Lernen | 6 | 17,64% |
| selbstentdeckendes Lernen/Zusammenarbeit | 5 | 14,7% |
| zum Üben | 3 | 8,8% |
| Lernenden mit Lernschwierigkeiten | 1 | 2,9% |

Graphem Nr. 19



Laut dem Graphem verwendet die Mehrheit der Lehrenden die visuellen Medien entweder als Vorentlastung bzw. Hinführung des Unterrichts, z.B. in einem Plenum, damit die Lernenden ins Thema eingestiegen werden oder als Anregung (28%), weil die visuellen Medien die Visualisierung der Phänomene erleichtern. Im Anschluss daran wenden sie sie als Veranschaulichung bzw. Wiederholung sowie als Anlass zum Sprechen und Verwenden der Phänomene (27%) an, was die kommunikative Kompetenz fördert. Weitere Gründe dafür sind, damit die Lehrenden das Interesse der Lernenden wecken (18%) oder das selbstentdeckende bzw. selbstständige Lernen und die Kooperation (15%) zwischen den Lernenden entwickeln. An den letzten Stellen stehen das Üben (9%) und die Anwendung dieser Medien für Lernenden mit Lernschwierigkeiten (3%).

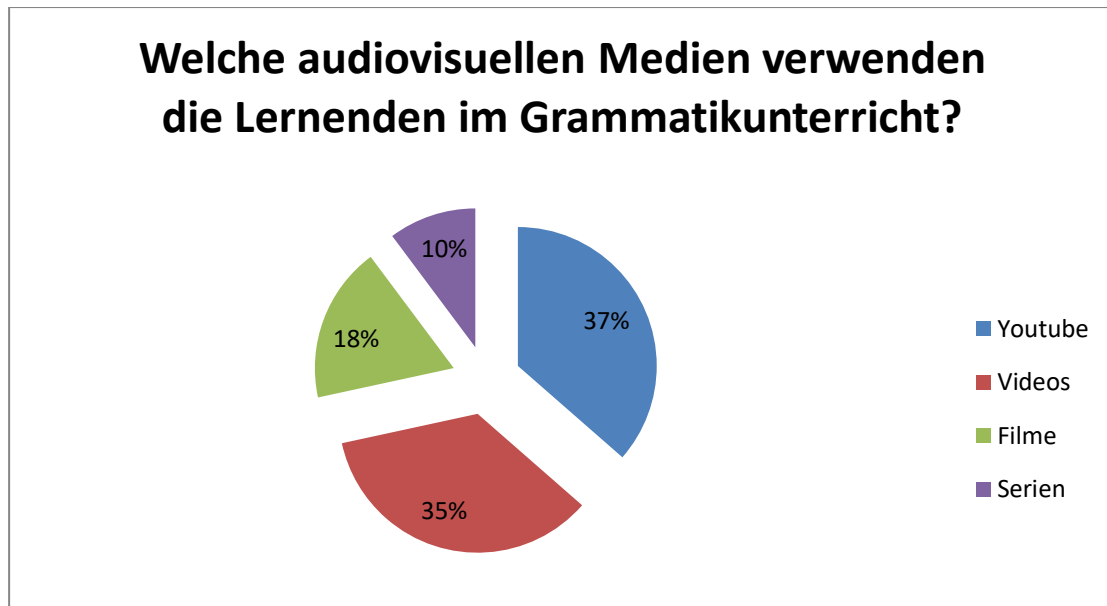
Frage Nr. 20. **Welche audiovisuellen Medien verwenden die Lehrenden im Grammatikunterricht??**

Tabelle Nr. 20.

Alle Probanden

| | | |
|---------|----|--------|
| Youtube | 57 | 80,3% |
| Videos | 55 | 77,5% |
| Filme | 29 | 40,08% |
| Serien | 16 | 22,5% |

Graphem Nr. 20



Heutzutage verwenden die meisten Lehrenden Youtube (37%) und Videos (35%) als Hilfsmittel für die Grammatikvermittlung, während weniger Lehrenden die Filme (18%) und die Serien (10%) bevorzugen. Bei dieser Frage konnten die Befragten mehr als eine Antwort auswählen und deshalb sind die Anteile in der Tabelle und in der Grafik anders.

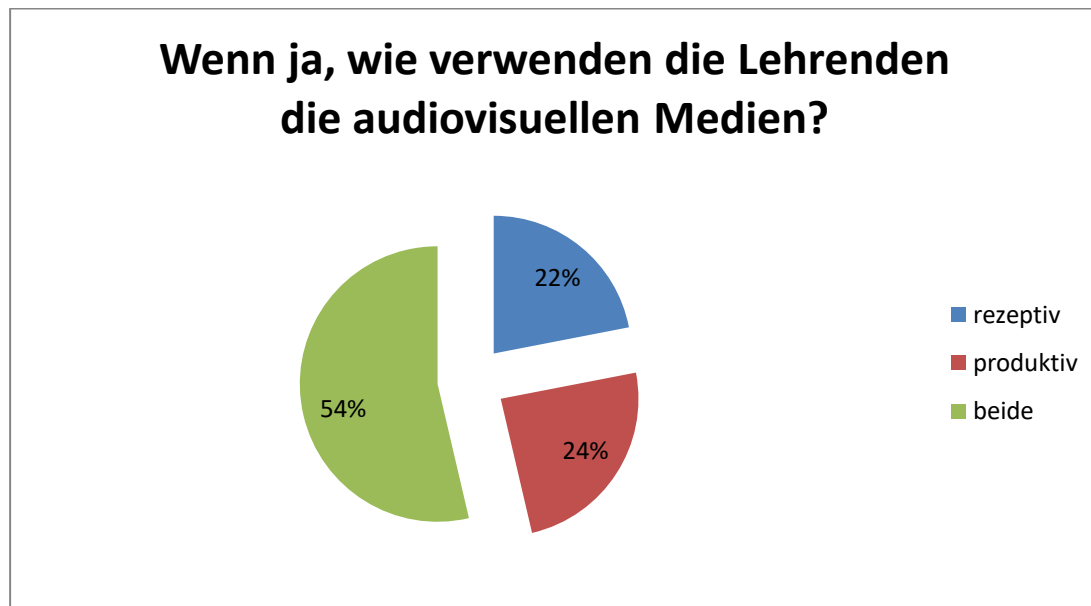
Frage Nr. 21. Wenn ja, wie verwenden die Lehrenden die audiovisuellen Medien? Wird vorwiegend von einem rezeptiven oder von einem aktiven Mediengebrauch (Anschauen/Anhören – Nachahmen oder Notizen, Informationsentnahme, selbstständige Arbeit, Produzieren von Hörtexten usw.) ausgegangen?

Tabelle Nr. 21.

Alle Probanden

| | | |
|-----------|----|--------|
| rezeptiv | 9 | 21,95% |
| produktiv | 10 | 24,39% |
| beide | 22 | 53,65% |

Graphem Nr. 21



Aus dem Graphem geht hervor, dass die meisten Lehrenden mit Hilfe von den audiovisuellen Medien sowohl auf den rezeptiven als auch auf den produktiven Mediengebrauch zielen (54%). Dadurch haben die Lernenden die Möglichkeit während des Unterrichts selbstständig zu arbeiten. Vor dem Anschauen eines Videos ist die Vorentlastung erforderlich, damit das Vorwissen aktiviert wird, sodass die Lernenden die sprachlichen Regularitäten leichter erschließen und etwas alleine produzieren. Außerdem dienen sie zur Unterstützung von Lernaktivitäten. Trotzdem gibt es eine große Anzahl von Lehrenden, die entweder nur auf den rezeptiven (22%), wie z.B. Anschauen/Anhören oder nur auf den produktiven (24%) Mediengebrauch, wie z.B. selbstständige Arbeit/Produzieren von Hörtexten zielt.

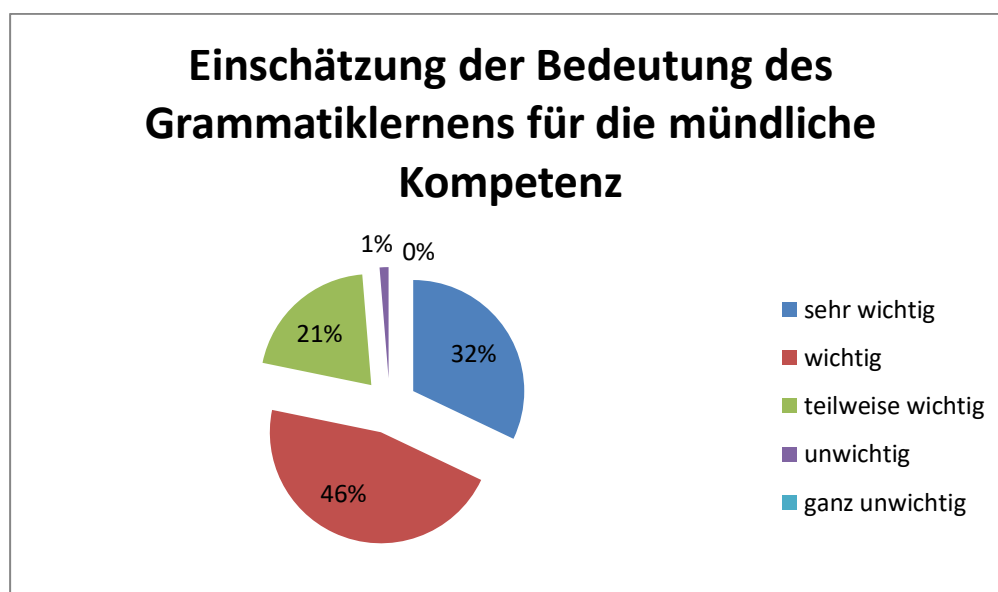
Frage Nr. 22. Wie schätzen die Lehrenden die Bedeutung des Grammatiklernens für die mündliche Sprachkompetenz ein?

Tabelle Nr. 22.

Alle Probanden

| | | |
|-------------------|----|-------|
| sehr wichtig | 25 | 32,1% |
| wichtig | 36 | 46,2% |
| teilweise wichtig | 16 | 20,5% |
| unwichtig | 1 | 1,3% |
| ganz unwichtig | 0 | 0% |

Graphem Nr. 22



Bei diesem Graphem geht es darum, wie die Lehrenden die Bedeutung des Grammatiklernens für die mündliche Sprachkompetenz einschätzen. Die Mehrheit der Lehrenden bemerkt, dass das Grammatiklernen großen Einfluss auf die mündliche Kompetenz nimmt. Im Gegensatz dazu hält eine Anzahl von 21% das Grammatiklernen zum Teil für wichtig, während nur ein Lehrer (1%) es für unwichtig hält.

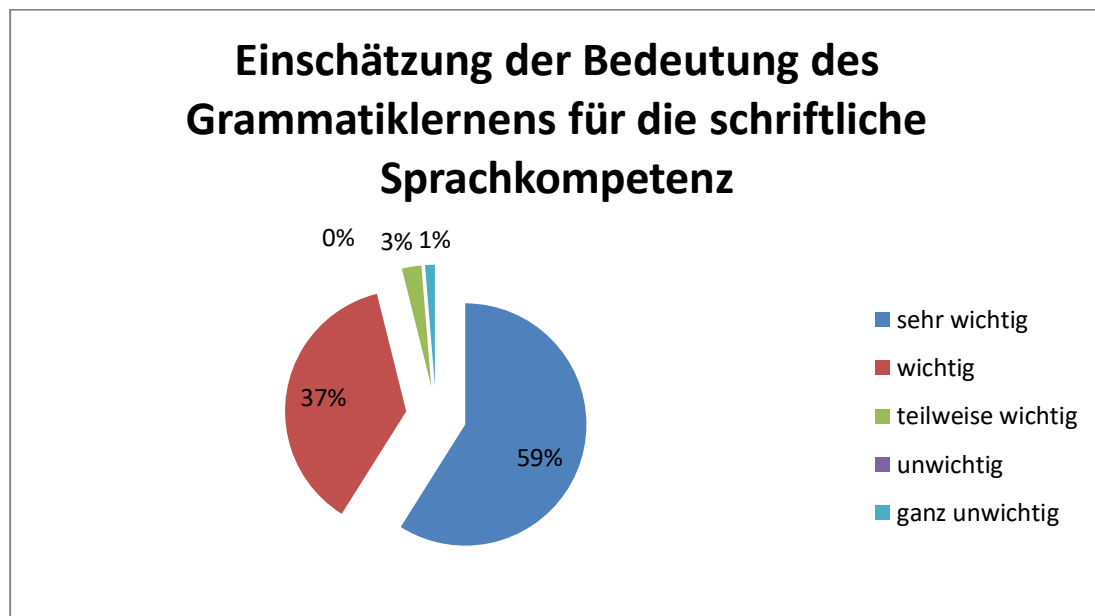
Frage Nr. 23. Wie schätzen die Lehrenden die Bedeutung des Grammatiklernens für die schriftliche Sprachkompetenz ein?

Tabelle Nr. 23.

Alle Probanden

| | | |
|-------------------|----|-------|
| sehr wichtig | 46 | 59% |
| wichtig | 29 | 37,2% |
| teilweise wichtig | 2 | 2,6% |
| unwichtig | 0 | 0% |
| ganz unwichtig | 1 | 1,3% |

Graphem Nr. 23



Im Vergleich zur Bedeutung des Grammatiklernens für die mündliche Sprachkompetenz haben die Ergebnisse des Fragebogens gezeigt, dass insgesamt fast alle Lehrenden das Grammatiklernen für die schriftliche Sprachkompetenz (96,2%) für viel wichtiger als das für die mündliche Sprachkompetenz (61%) halten. Es ist eine Tatsache, dass die gesprochene Sprache sehr spontan und das Gelingen der Kommunikation durch verschiedene Strategien gesichert werden kann, wie z.B. durch Gestik und Mimik oder langsamer und deutlicher sprechen, während die geschriebene Sprache indirekt ist und einer konkreteren Ausdrucksweise bedarf, um Missverständnisse zu vermeiden.

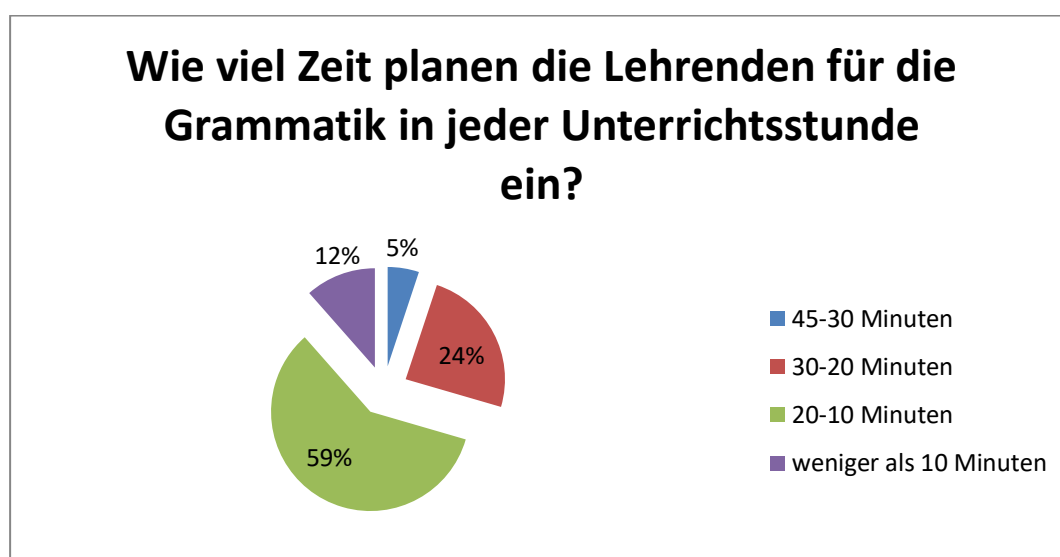
Frage Nr. 24. Wie viel Zeit planen die Lehrenden für die Grammatik in jeder Unterrichtsstunde ein?

Tabelle Nr. 24.

Alle Probanden

| | | |
|------------------------|----|-------|
| 45-30 Minuten | 4 | 5,1% |
| 30-20 Minuten | 19 | 24,4% |
| 20-10 Minuten | 46 | 59% |
| weniger als 10 Minuten | 9 | 11,5% |

Graphem Nr. 24



Das Graphem informiert darüber, wie viel Zeit die Lehrenden für die Grammatik in jeder Unterrichtsstunde einplanen. Nach dem Graphem lässt sich feststellen, dass an der ersten Stelle die Lehrenden (59%) stehen, die 20-10 Minuten für die Grammatik einplanen. Die Gründe können vielfältig sein. In Hinsicht auf den kommunikativen Unterricht sollen alle Sprachfertigkeiten (Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen) neben der Grammatikvermittlung in jeder Unterrichtsstunde trainiert werden. Manche Lehrer (24%) beschäftigen sich 30-20 Minuten mit der Grammatik, während sich nur ein Anteil von 5% der Befragten 45-30 Minuten mit der Grammatik befasst.

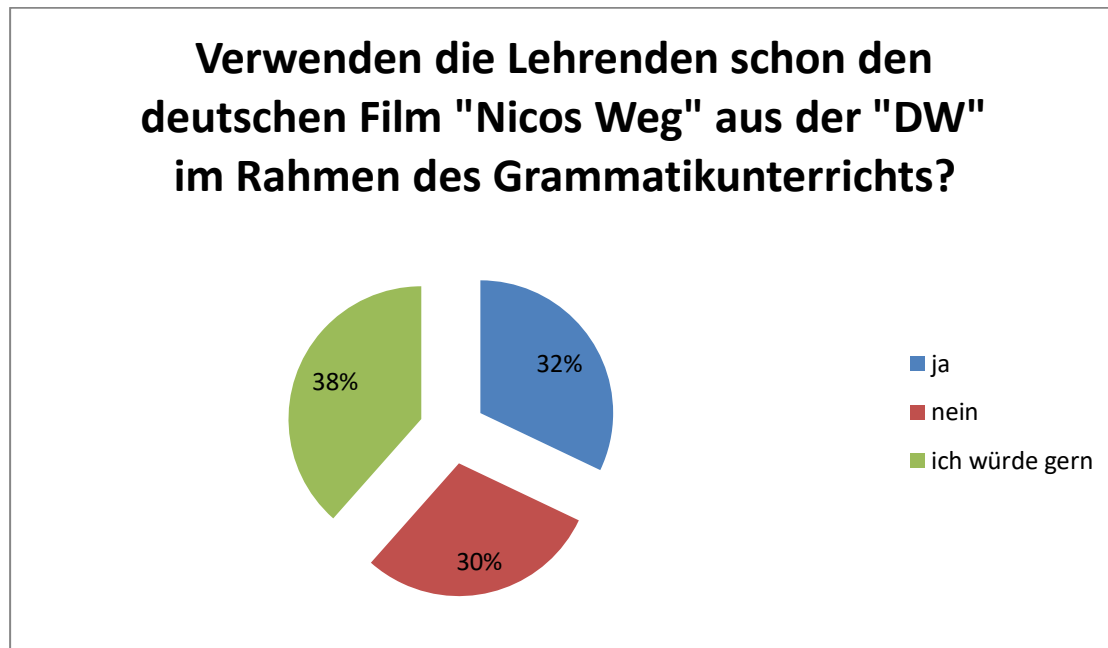
Frage Nr. 25. Verwenden die Lehrenden schon den deutschen Film „Nicos Weg“ aus der „DW“ im Rahmen des Grammatikunterrichts?

Tabelle Nr. 25

Alle Probanden

| | | |
|----------------|----|-------|
| Ja | 25 | 32,1% |
| Nein | 23 | 29,5% |
| ich würde gern | 30 | 38,5% |

Graphem Nr. 25



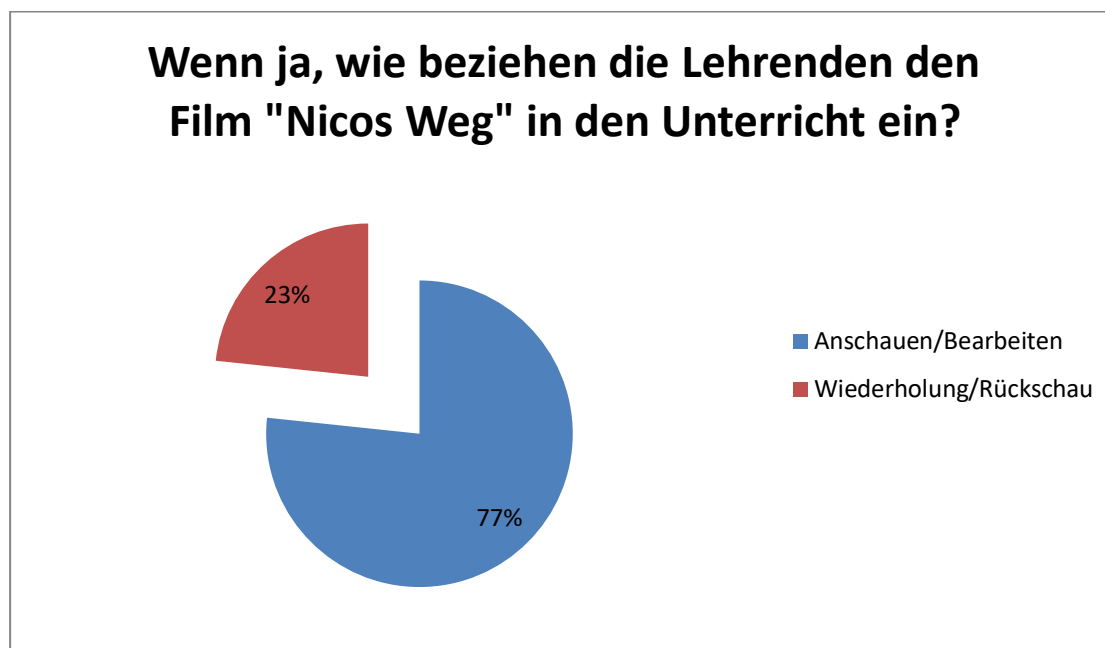
Die vorgeschlagene Video-Novela „Nicos Weg“ aus der Deutschen Welle integriert der Anteil von 32% der Befragten in den Grammatikunterricht, während eine Anzahl von 30% nicht den deutschen Film verwendet. Besonders auffällig ist, dass die Anzahl, die diesen Film verwenden würde, liegt bei 38%.

Frage Nr. 26. Wenn ja, wie beziehen die Lehrenden den Film „Nicos Weg“ in den Unterricht ein?

Tabelle Nr. 26

Alle Probanden

| | | |
|------------------------|----|--------|
| Anschauen/Bearbeiten | 23 | 76,66% |
| Wiederholung/Rückschau | 7 | 23,33% |



Nach jeder Folge von „Nicos Weg“ treten interaktive Online Aufgaben auf, die landeskundliche Themen beinhalten. Die meisten Lehrenden (77%) haben beantwortet, dass sie mit ihren Lernenden die Folge anschauen und im Anschluss daran bearbeiten sie die interaktiven Aufgaben in Einzelarbeit oder in Partnerarbeit. Sie finden, dass dieser Film ein guter Anlass zum Hörverstehen und zum Sprechen ist und sie haben auch bemerkt, dass die Lernenden durch diese kurzen Filme die Änderungen der Grammatik in der mündlichen Rede beobachten können, weil sie über deutsche Untertitel verfügen. Ein Anteil von 23% der Lehrenden verwendet diesen Film als Eintauchen in die neue Kultur und als Unterhaltungsmaterial vor dem Unterrichtsschluss, damit die Lernenden ein grammatisches Phänomen wiederholen.

7.6. Beschreibung der Ergebnisse

Ausgehend von den Hypothesen im Kapitel 4.3., lassen sich folgende Ergebnisse feststellen:

1. Ist die Grammatik integrierter Bestandteil des Unterrichts?

Die Mehrheit der Befragten bemerkt, dass die Grammatik ein integrierter Bestandteil des Unterrichts ist und dafür plant sie Zeit im Rahmen des FSUs ein.

2. Treten Grammatikübungen im Lehrwerk auf?

Der größte Anteil der Befragten bemerkt, dass die Lehrwerke Grammatikübungen anbieten.

3. Bieten die Lehrwerke ausreichende Übungen an?

Die meisten Lehrenden finden die Grammatikübungen, die die Lehrwerke anbieten, ausreichend, während fast ein Drittel der Befragten sie unzureichend findet.

4. Fördern die Grammatikübungen die Zusammenarbeit oder das selbstständige Lernen der Lernenden?

Die Mehrheit der Befragten bemerkt, dass die Grammatikübungen, die die Lehrwerke anbieten, überwiegend die Zusammenarbeit zwischen den Lernenden fördern, während nur wenige Lehrer beantwortet haben, dass die Grammatikübungen beide entwickeln.

5. Stellen die Lehrenden den Lernenden zusätzliche Lehrmaterialien zur Verfügung?

Die meisten Befragten bemerken, dass sie den Lernenden zusätzliche Lehrmaterialien anbieten, die entweder aus einem Grammatikbuch und aus dem Internet stammen oder von ihnen gestaltet werden, nachdem sie die Personenmerkmale, die Einflussfaktoren, das Niveau und den Schwierigkeitsgrad berücksichtigt haben.

6. Machen die Lehrenden mit ihren Lernenden Übungen, die auf der Grammatik beruhen?

Die Mehrheit der Lehrenden macht mit ihren Lernenden Hausaufgaben zum Üben, weil sie auf diese Weise feststellen, ob ihre Lernenden das grammatische Phänomen erschlossen haben.

7. Wie unterrichten die Lehrenden die Grammatik? (explizit, implizit)

Die größte Anzahl der Lehrenden hat beantwortet, dass die Auseinandersetzung mit dem neuen grammatischen Phänomen explizit geschieht, weil dadurch das bewusste Lernen der Schritte erfolgt.

8. Verwenden die Lehrenden die sozialen Medien im Rahmen des Grammatikunterrichts?

Die Mehrheit der Befragten bezieht die digitalen Medien entweder regelmäßig oder manchmal in den Grammatikunterricht ein, während ein Fünftel davon keine digitalen Medien in den Grammatikunterricht integriert.

9. Warum beziehen die Lehrenden die sozialen Medien in den Grammatikunterricht ein?

Es gibt verschiedene Gründe, warum die Lehrenden die sozialen Medien in den Grammatikunterricht einbeziehen. Einige Gründe dafür sind das Interesse und die Motivation, die Förderung der Authentizität und der Praxisnähe, die Interaktion und das spielerische Lernen sowie die reiche Lernumgebung und die Aufgabenorientierung.

10. Auf welchem Niveau setzen die Lehrenden die sozialen Medien für die Unterstützung des Grammatikunterrichts ein?

Fast die Hälfte der Befragten benutzt die digitalen Medien auf dem B1-B2 Niveau, nachdem die Lernenden das Grundwissen des Deutschen erlernt haben, während sehr wenige davon sie für die Unterstützung des Grammatikunterrichts der Fortgeschrittenen anwenden.

11. Spielt das Alter der Lernenden eine Rolle bei der Vermittlung mit Hilfe von sozialen Medien?

Die meisten Befragten bemerken, dass das Alter zum Teil eine Rolle bei der Grammatikvermittlung spielt.

12. Spielt eine andere erste Fremdsprache eine Rolle bei dem Erwerb der Grammatik? Wenn ja, welche?

Die meisten Befragten bemerken, dass Englisch, Griechisch und alle möglichen Fremdsprachenkenntnisse Einfluss auf den Erwerb der Grammatik nehmen, weil sie sehr hilfreich sind, während ein sehr niedriger Anteil davon bemerkt, dass eine erste Fremdsprache keine Rolle spielt.

13. Welche auditiven Medien verwenden die Lehrenden im Grammatikunterricht?

Die Mehrheit der Lehrenden setzt CDs ein, um die rezeptive Fertigkeit „Hörverstehen“ zu entwickeln.

14. Welche visuellen Medien verwenden die Lehrenden im Grammatikunterricht?

Fast alle Befragten verwenden visuelle Medien und insbesondere die Tafel und die Lesetexte.

15. Wie verwenden die Lehrenden die visuellen Medien?

Die Mehrheit der Lehrenden verwendet die visuellen Medien als Vorentlastung, damit die Lernenden ins Thema eingestiegen werden. Viele Lehrenden wenden sie als Anregung, Veranschaulichung bzw. Wiederholung sowie als Anlass zum Sprechen und Verwenden der Phänomene an. Die übrigen Lehrenden setzen sie ein, um das Interesse der Lernenden zu wecken, das selbstentdeckende bzw. selbstständige Lernen und die Kooperation zu entwickeln sowie zum Üben und zur Unterstützung der Lernenden mit Lernschwierigkeiten.

16. Welche audiovisuellen Medien verwenden die Lehrenden im Grammatikunterricht?

Die meisten Lehrenden verwenden Youtube und Videos, während weniger Lehrenden Filme und Serien in den Grammatikunterricht einsetzen.

17. Wie verwenden die Lehrenden die audiovisuellen Medien?

Die meisten Lehrenden zielen mit Hilfe von den audiovisuellen Medien sowohl auf den rezeptiven als auch auf den produktiven Mediengebrauch. Trotzdem gibt es eine große Anzahl von Lehrenden, die entweder nur auf den rezeptiven, wie z.B. Anschauen/Anhören oder nur auf den produktiven Mediengebrauch, wie z.B. selbstständige Arbeit/Produzieren von Hörtexten zielt.

18. Wie schätzen die Lehrenden die Bedeutung des Grammatiklernens für die mündliche Sprachkompetenz ein?

Die Mehrheit der Lehrenden bemerkt, dass das Grammatiklernen großen Einfluss auf die mündliche Kompetenz nimmt. Im Gegensatz dazu hält eine niedrige Anzahl das Grammatiklernen zum Teil für wichtig und nur ein Lehrer es für unwichtig.

19. Wie schätzen die Lehrenden die Bedeutung des Grammatiklernens für die schriftliche Sprachkompetenz ein?

Im Vergleich zur Bedeutung des Grammatiklernens für die mündliche Sprachkompetenz halten fast alle Lehrenden das Grammatiklernen für die schriftliche Sprachkompetenz für viel wichtiger, weil die geschriebene Sprache indirekt ist und einer konkreteren Ausdrucksweise bedarf, um Missverständnisse zu vermeiden.

20. Wie viel Zeit planen die Lehrenden für die Grammatik in jeder Unterrichtsstunde ein?

Mehr als die Hälfte der Lehrenden plant 20-10 Minuten für die Grammatik ein, während sich manche Lehrer 30-20 Minuten mit der Grammatik beschäftigen und nur ein sehr niedriger Anteil der Befragten 45-30 Minuten für die Grammatik einplant.

21. Verwenden die Lehrenden schon den deutschen Film „Nicos Weg“ aus der Deutschen Welle im Rahmen des Grammatikunterrichts?

Die vorgeschlagene Video-Novela „Nicos Weg“ aus der Deutschen Welle integriert mehr als ein Drittel der Befragten in den Grammatikunterricht, während ein Drittel davon nicht den deutschen Film verwendet. Besonders auffällig ist, dass die größte Anzahl der Lehrenden ihn verwenden würde.

22. Wenn ja, wie beziehen die Lehrenden den Film „Nicos Weg“ in den Unterricht ein?

Die meisten Lehrenden beziehen den Film zum Anschauen und im Anschluss daran zur Bearbeitung der interaktiven Aufgaben in den Unterricht ein. Ein niedriger Anteil der Lehrenden verwendet diesen Film als Eintauchen in die neue Kultur und als Unterhaltungsmaterial vor dem Unterrichtsschluss.

8. Schlussfolgerung und Ausblick

In der vorliegenden Arbeit stand im Mittelpunkt der Betrachtung der sinnvolle Beitrag der kognitivistischen, konnektionistischen und konstruktivistischen Prinzipien und der Interaktionshypothese zum kommunikativen Unterricht sowie der Stellenwert des aufgabenorientierten Lernens und der Einsatz der sozialen Medien, die zur Grammatikvermittlung und zur Förderung der Sprachfertigkeiten beitragen.

Die Grammatik wird ohne Zweifel als ein integrierter Bestandteil des Deutschunterrichts bezeichnet, weil sie als ein Regelsystem betrachtet wird, in dem die Struktur der Sprache inbegriffen ist und dadurch können sich die Lernenden richtig äußern und kommunizieren. Die Stellung der Grammatik im Fremdsprachenunterricht hat sich je nach Zielen jeder Unterrichtsmethode immer wieder geändert. Die Grammatik hat im Lauf der Zeit unterschiedliche Rollen übernommen und zwar entweder eine untergeordnete oder eine ausschlaggebende Rolle. Der kommunikative Ansatz, der in den letzten Jahren herrscht, verzichtet nicht auf die Arbeit an den Grammatikkenntnissen, weil sie die Kommunikation stören können.

Die Entwicklung der neuen technologischen Errungenschaften hat großen Einfluss auf den Lernprozess und sie helfen dem Lehrenden einen interessanten, attraktiven und motivierenden Fremdsprachenunterricht zu gestalten. In dieser Diplomarbeit ist es herauszufinden, inwiefern der Einsatz digitaler Medien und insbesondere einer Video-Novela im Grammatikunterricht zur Kognitivierung und zum Üben der Grammatik im Deutschunterricht beitragen kann.

Ziel dieser Diplomarbeit ist die Anwendung des Kognitivismus, Konnektionismus und des Konstruktivismus sowie der Interaktionshypothese in einem aufgabenbasierten Unterricht, der durch den Einsatz digitaler Medien unterstützt wird, die als ergänzendes und attraktives Material fungieren. Die Einsatzmöglichkeiten der verschiedenen digitalen Medien fördern sowohl das selbstständige, selbstentdeckende und aktive Lernen, als auch die Zusammenarbeit zwischen den Lernenden mithilfe der Partnerarbeit.

Im Rahmen der konstruktivistisch aufgabenorientierten Lernaktivitäten werden die Lernerautonomie und die aktive Beteiligung in der Lernform der Partnerarbeit sowie das Sprachbewusstsein der Lernenden gefördert, weil sie die Regularitäten und die

sprachlichen Phänomenen einer Sprache aktiv und selbstständig arbeiten und reflektieren. Aus diesem Grund soll die Lehrperson solche Lern- und Arbeitstechniken, die auf den konstruktivistischen Prinzipien und dem aufgabenbasierten Fremdsprachenlernen beruhen, in den Fremdsprachenunterricht integrieren, damit die Lernenden selbst das Sprachbewusstsein, das Sprachvermögen und im Anschluss daran die Erarbeitung des Grammatikwissens erweitern.

Aus der empirischen Untersuchung, die in dieser Diplomarbeit durchgeführt wurde, ergibt sich, dass die Grammatikvermittlung eine wichtige Rolle im Deutschunterricht spielt. Es gibt verschiedene Lern- und Arbeitstechniken, damit die Lehrenden den Grammatikunterricht unterstützen, die Sprachfertigkeiten trainieren und die Lernerautonomie fördern. Obwohl manche Lehrwerke ausreichende Grammatikübungen anbieten, stellen die meisten Lehrenden den Lernenden zusätzliche Lehrmaterialien zur Verfügung, die entweder aus einem Grammatikbuch und aus dem Internet stammen oder von ihnen gestaltet werden, weil die Grammatik ganz wichtig für die schriftliche Sprachkompetenz ist. Die Mehrheit der Lehrenden, die sowohl auf den rezeptiven als auch auf den produktiven Mediengebrauch zielt, wendet auditiven, visuellen sowie audiovisuellen Medien für die Unterstützung des Grammatikunterrichts an.

Was die Video-Novela „Nicos Weg“ betrifft, ist sie eine angenehme Alternative statt der klassischen Lehrwerke für den Grammatikunterricht, weil sie zur Kognitivierung der grammatischen Phänomene führen und das Interesse und die Motivation der Lernenden aktivieren kann. Die Lernenden haben die Möglichkeit zu Hause die grammatischen Phänomene zu üben und zu wiederholen und die interaktiven Übungen und Aufgaben zu machen, was das aktive und autonome Lernen fördert.

9. Literaturverzeichnis

- Ballweg, Sandra u.a. (2013): Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? Deutsch Lehren und Lernen. Band 2. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Batsalia, Friederiki (2015): Pragmatik und Deutsch als Fremdsprache in der Lehrerfortbildung. Athen: Πρακτικά της Ημερίδας του Τμήματος Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Ε.Κ.Π.Α.
<http://users.uoa.gr/~fbatsal/Pragmatik%20und%20Deutsch%20als%20Fremdsprache%20in%20der%20Lehrerfortbildung.pdf> (Stand: 2.05.2021).
- Bosenius, Petra / Donnerstag, Jürgen (Hrsg.) (2004): Interaktive Medien und Fremdsprachenlernen. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Brash, B. / Pfeil, A. (2018): Unterrichten mit digitalen Medien. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Blühdorn, Hardarik (2001): Hauptseminar Kognitive Linguistik. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache.
- Chrissou, Marios (2010): Technologiegestützte Lernwerkzeuge im konstruktivistisch orientierten Fremdsprachenunterricht. Zum Lernpotenzial von Autoren- und Konkordanzsoftware. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Chudak, Sebastian (2008): Training von Lernstrategien und –techniken für die Arbeit an der Grammatik in Lehrwerken für den DaF-Unterricht. In: Chlosta, Christoph / Leder, Gabriela / Krischer, Barbara (Hg.): Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. Tagungsband der 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2007 an der freien Universität Berlin. Göttingen: Universitätsverlag, 125-140.
- De Florio-Hansen, Inez (2002): Interkulturalität als Voraussetzung für personale Autonomie und Authentizität. Praxis des neusprachlichen Unterrichts 47/3: 227-234.
- Dittmann, Jürgen (2006): Der Erwerb des Kindes. Verlauf und Störungen, München: C.H. Beck oHG.
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Straßburg: Europarat.

Freudenstein, Reinhold (2000): Vom gesteuerten Diskurs zum freien Dialog. In: Bausch, Karl-Richard u. a. (Hrsg.): 77-83.

Fandrych, Christian (2010): Grammatikerwerb und Grammatikvermittlung. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (eds.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, 1. Halbband, Berlin/New York, De Gruyter: 1008-1021.

Funk, Hermann/Koenig, Michael (1992): Grammatik lehren und lernen. Langenscheidt: Klett.

Gagné, Robert M. (1970): The conditions of learning. 2nd edition, New York: Holt, Rinehart and Winston.

Gass, Susan / Selinker, Larry (2008): Second Language Acquisition: An Introductory Course. 2nd Edition. New York, NY: Routledge.

Gnutzmann, Claus / Königs, Frank G. (Hrsg.) (1995): Perspektiven des Grammatikunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Grewendorf, Günther / Hamm, Fritz / Sternefeld, Wolfgang (1987): Sprachliches Wissen. Eine Einführung in moderne Theorien der grammatischen Beschreibung, Frankfurt: Suhrkamp.

Günther, Britta / Günther, Herbert (2007): Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache. Eine Einführung. Weinheim und Basel: Beltz.

Hedge, Tricia (2000): Teaching and Learning in the Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.

Helbig, Gerhard (1981). Sprachwissenschaft, Konfrontation, Fremdsprachenunterricht. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.

Henrici, Gert / Riemer, Claudia (2007): Zweitspracherwerbsforschung. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Hüllen, Werner / Krumm, Hans- Jürgen (Hg.) (1989): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 1. Aufl. Tübingen: Fracke Verlag.

Huneke, Hans-Werner / Steinig, Wolfgang (2002): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. 3., überarb. und erw. Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag (=Grundlagen der Germanistik 34).

Huneke, Hans-Werner / Steinig, Wolfgang (2005): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. 4., aktualisierte und ergänzte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

- Kauschke, Christina (2012): Kindlicher Spracherwerb im Deutschen. Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze, hg. von Geld Fritz, Thomas Gloning, Jörg Kilian, Walter de Gruyter: Berlin/Boston.
- Klann-Delius (2008): Spracherwerb. 2. erw. Aufl., Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler (=Sammlung Metzler Band 321).
- Klein, K. / Oettinger, U. (2007): Konstruktivismus. Die neue Perspektive im (*Sach-*) Unterricht, 2., überarbeitete Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Klein, Wolfgang (1992): Zweitspracherwerb. 3. Auflage. Studienbuch Linguistik. Frankfurt am Main: Anton Hain.
- Latour, Bernd (1998): Grammatik. In: Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (eds.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin etc., Langenscheidt: 70-74.
- Liedke-Göbel, Martina (2005): Linguistik und Fremdsprachendidaktik. München: Mimeo.
- Lindemann, Holger (2006): Konstruktivismus und Pädagogik. Grundlagen, Modelle, Wege zur Praxis, München: Ernst Reinhardt Verlag.
- List, Gudula (1973): Psycholinguistik. Eine Einführung. 2. Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer GmbH.
- Möllering, Martina (2001): Unterrichtsplanung, -gestaltung und -evaluation. Band C, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Müller, A. / Schulz, P. & Tracy, R. (2018): Spracherwerb. In Titz, Geyer, Ropeter, Wagner, Weber & Hasselhorn (Hrsg.), Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln, Stuttgart: Kohlhammer, S. 53-68.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2001): Aufgaben statt Fragen. Sprachenlernen im Unterricht und die Ausbildung von Fertigkeiten. Fremdsprache Deutsch 24: 13-18.
- Raabe, Horst (2002a): Grammatik und ihre Vermittlung im Fremdsprachenunterricht. Band B. Patras: Fernuniversität Griechenlands.
- Raabe, Horst (2002b): Grammatik und ihre Vermittlung im Fremdsprachenunterricht. Band C. Patras: Fernuniversität Griechenlands.

Rekowski, Peter (2001): Die Einbindung der Neuen Medien in den Fremdsprachenunterricht. In: Ralf Weskamp (Hrsg.): unbek.

Roche, Jörg (2013): Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik. 3. überarbeitete und erweiterte Aufl., Tübingen/Basel: Francke.

Rogina, Irene (2007): Neue Wege im Grammatikunterricht – am Beispiel italienischer Universitäten. In: Taylor, Christopher (eds.): Aspetti della didattica e dell'apprendimento delle lingue straniere. Contributi dei collaborator del Centro linguistic d'Ateneo, Dipartimento di scienze del linguaggio, dell'interpretazione e della traduzione. Trieste, Edizioni Univerisità di Trieste: 29–42.

Schmidt, Claudia (2010): Kognitivistische/Konstruktivistische/Konnektionistische Ansätze. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbbd.. Berlin/New York. S. 807–817.

Storch, Günther (1999): Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik: Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. Stuttgart: UTB.

Thonhauser, Ingo (2010): Was ist neu an den Aufgaben im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht? Einige Überlegungen und Beobachtungen. Babylonien/Zeitschrift für das Lehren und Lernen von Sprachen, 8-16.

Tschirner, Erwin (2001): "Kompetenz, Wissen, mentale Prozesse. Zur Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht". In: Funk, Hermann/Koenig, Michael (eds.): Kommunikative Di-daktik in Deutsch als Fremdsprache – Bestandsaufnahme und Ausblick. Festschrift für Gerhard Neuner. München, Iudicum: 106–125.

Tsokoglou, Angeliki (2002): Grammatik und ihre Vermittlung im Fremdsprachenunterricht. Postgraduiertenstudium in Deutsch als Fremdsprache. Band A. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Weldle, Helmut (2011): Syntaktische und Referenzielle Sprachverstehensprozesse aus konnektionistischer Perspektive. Universität Freiburg.

Wiedenmayer, Dafni (2007): Die wesentliche Rolle der Kompetenzen der Sprachlernenden für den Fremdsprachenunterricht. Rhodos: 42. Linguistisches Kolloquium.

Wode, Henning (1988): Einführung in die Psycholinguistik. Theorien, Methoden. Ergebnisse. 1. Auflage. Ismaning: Max Hueber Verlag.

Wolff, Dieter (2002): Sprachenlernen als Konstruktion: Einige Anmerkungen zu einem immer noch neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik. In: Fremdsprachen lehren und lernen, S. 91-105.

Quellen aus dem Internet

<https://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LERNEN/Gagne.shtml> (Stand: 12.04.2021).

Haid, Andrea (2012): Kindlicher Spracherwerb. Online:
http://www.schulnrupperswil.ch/wp-content/uploads/2019/09/Broschuere_Spracherwerb.pdf (Stand: 1.04.2021).

<https://www.youtube.com/watch?v=sEu2PqmGrgw&list=PLs7zUO7VPyJ6eoN6SmB1UcwwPUagK87ix&index=48> (Stand: 3.06.2021).

10. Anhang

Vorentlastung



Präsentationsphase

Inge und Nico reden über Essen und Getränke. Welches Essen mögen, bevorzugen oder mögen sie? Sehen Sie den Clip an und wählen Sie die richtigen Wörter aus.

Inge: Möchten Sie etwas trinken?

Lisa: Ich leider sofort wieder gehen. Ich heute noch in den Urlaub.

Ähm ich komme bald wieder.

Nico: Okay. Danke Lisa für alles. [...]

Inge: So, und du!

Was möchtest du denn

Möchtest du Apfelsaft oder eine Apfelsaftschorle?

Nico: Schorle? Was ist das?

Inge: Das ist mit Mineralwasser.

Nico: Dann nehme ich eine Schorle, bitte.

Inge: Gut. du auch etwas essen?

Nico: Jetzt?

Inge: Ja, was du denn?

Nico: Was gibt es denn?

Inge: Es gibt Fleisch, Fisch und Gemüse. Magst du

Nico: Ich mag Karotten.

trinken, muss, Karotten, lieber,
Saft, fahre, möchtest, magst

Kognitivierungsphase

1. Finden und unterstreichen Sie alle Verben im Text. Ordnen Sie die Verben und die Modalverben in die Tabelle ein.

Verben

| |
|--|
| |
|--|

Modalverben

| |
|--|
| |
|--|

2. Grammatik kompakt: Modalverben

a. Wo steht der Infinitiv? Ergänzen Sie die Regel.

Das Modalverb steht in Aussagesätzen und in W – Fragen auf Position.....
. Der Infinitiv steht am

b. Mit und ohne Infinitiv – Lesen Sie die Beispiele und ergänzen Sie Verben in den Beispielen.

1. ohne Infinitiv: Nico möchte eine Schorle./ Nico will eine Schorle.

≠

2. mit Infinitiv: Nico möchte Karotten essen./ Nico will Karotten essen.

Das Modalverb kann man auch wie ein Vollverb benutzen: ohne Infinitiv.

Ich möchte einen Apfelsaft (haben/bestellen/.....).

Auch: Ich kann Deutsch (verstehen/.....).