



Hacettepe Universität Institut für Sozialwissenschaften
Abteilung für Deutschlehrausbildung

**GRAMMATIKVERMITTLUNG IM WANDEL DER METHODEN
DES FREMDSPRACHLICHEN UNTERRICHTS**

Ahmet Kılınç

Magisterarbeit

Ankara, 2007

DANKSAGUNG

Grammatik ist ein heikles Thema und dieses Thema erreicht dann eine heiklere Dimension, wenn es sich dabei um die Grammatik der deutschen Sprache handelt. Denn es herrscht ein Vorurteil darüber, dass die deutsche Grammatik sehr schwer sei. Mit dieser Magisterarbeit habe ich es mir zum Ziel gesetzt, dieser Grundannahme über die Grammatik der deutschen Sprache in den Lehrbüchern nachzugehen und zu untersuchen, ob und inwieweit diese Annahme bestätigen lässt. Mit einer richtig verstandenen Grammatik in der Deutschlehrerausbildung kann man Einbau auf explizite Grammatikkenntnis den Lernprozess enorm verkürzen.

Hiermit möchte ich mich bei Frau Prof. Dr. Ayten Genç bedanken, die mir dieses Thema vorgeschlagen hat, und mich in jeder Phase bei der Niederschrift dieser Arbeit mit ihren sehr umfangreichen Kenntnissen auf dem Gebiet Didaktik der deutschen Sprache unterstützt hat. Frau Prof. Dr. Ayten Genç, die zugleich meine Magisterarbeit betreut hat, bin ich zu Dank verpflichtet, da sie in der Entstehung dieser Arbeit mir immer beigestanden hat, immer wenn ich auf ihre Hilfe angewiesen war.

Darüber hinaus möchte ich bei Herrn Dr. Mehmet Öztürk sehr herzlich dafür bedanken, der mir hinsichtlich Literatur und Kontaktadressen immer behilflich entgegen kam. Weiterhin gilt mein Dank auch Frau Dr. Şerife Ünver, der diese Arbeit mit seinem wissenschaftlichen Beitrag unterstützt hat.

Dabei möchte ich auch besonders meiner Ehefrau Melek Kılınç und meinen beiden Töchtern Meryem und Müberra meinen besten Dank aussprechen, die während der guten und schlechten Zeiten meiner wissenschaftlichen Tätigkeit bei mir waren und viel Verständnis, Geduld und Toleranz gegenüber meinem Arbeitstempo aufgezeigt haben. Des Weiteren möchte ich auch meinen Familienangehörigen, die mich während dieser wissenschaftlichen Laufbahn mit allen Mitteln unterstützt haben, meinen herzlichen Dank aussprechen. Gedankt sei zuletzt auch allen wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Abteilung für Deutschlehrerausbildung, die mir immer aufrichtig zugehört haben, immer wenn ich sie nach ihrer Meinung über die deutsche Grammatik fragte.

ÖZET

KILINÇ, Ahmet: Yabancı Dil Öğretim Metotları Değişim Sürecinde Dilbilgisi Öğretimi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara 2007

Yabancı dil öğretiminde dilbilgisinin önemi ve ağırlığı öteden beri eğitimcileri ilgilendirmiş ve bu konu çok tartışılmıştır. Bu çalışmada da dilbilgisinin yabancı dil öğretim metotlarındaki önemi ve nasıl bir rol oynadığı, yani ders kitaplarının yazılmasında nasıl bir rol üstlendiği araştırılacak ve yabancı dil öğretim metotlarında dilbilgisinin veriliş biçimi gösterilmeye çalışılacaktır. Bu kapsamda yabancı dil öğretim metotlarında dilbilgisinin veriliş biçiminin Türk öğrenciler üzerinde nasıl bir etki yaptığı ve şekillendirdiğine değinilecektir.

Bu bağlamda ayrıca çeşitli yabancı dil öğretim metotlarında hangi konseptlerden faydalandığı saptanmaya çalışılacaktır.

Yabancı dil öğretimi tarihinde dilbilgisinin önemi ve yabancı dil edinimindeki yeri her zaman tartışma konusu olmuştur. Bu tartışma dilbilgisinin yabancı dil ediniminde hiç yeri yoktur diyen ‘düzvarım Yöntemi’ sempatizanı olan davranışçıları olduğu kadar tam aksini iddia eden dilbilgisi olmadan yabancı dil öğrenilmez diyen geleneksel dilbilgisi çeviri metodunun sempatizanlarını da ilgilendirmiştir.

Çıkış noktaları doğru olmadığından her iki görüş de yanıltıcıdır. Yabancı dil ediniminde yabancı dilin dilbilgisi ve o dilin dil bilimi değil, yabancı dilin kendisi yani dilin becerileri öğretilmektedir. Dolayısıyla dilbilgisi kuralları gereksizdir. Bu aynı zamanda gençler ve yetişkinler için yabancı dil öğretimi kitapları hazırlayan yazarlar için de geçerlidir.

Yabancı dil öğretiminde dilbilgisi kuralları verilirken önemli olan öğrenciye genel bir bakış açısı verebilmektir, yani çoğu zaman öğrenciyle birlikte dilbilgisi kuralları keşfedilmelidir ve dilbilgisinin istisnaları, temel kurallar oturduktan sonra öğretilmelidir. Her kural değişikliğinde ve her zaman müdahale etmeye gerek yoktur.

Bir öğrencinin ne kadar dilbilgisi hakimiyetinin olması gerektiği sorusu, kolay yanıtlanacak bir soru değildir; çünkü gerekli zaman, başlangıçtaki seviye, yaş ve öğrenmedeki hedef yabancı dil eğitimi etkiler.

Dilbilgisi kurallar ağı kimi ders kitaplarında tablo şeklinde, kimi ders kitaplarında da açıklamalı verilmektedir. Ders kitaplarının eleştirilen yönü daha çok kullanılan terminoloji ve tabloların yansıtılma biçimidir.

Bu çalışma altı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümünde dilbilgisi ve metotların tanımını yapılacaktır, daha sonraki ikinci bölümde tarih boyunca yabancı dil öğretiminde dilbilgisinin yeri anlatılacaktır. Üçüncü bölümde yabancı dil metotlarını ve didaktik öğretici yöntemlerin tarihi gelişim seyrine bakılacaktır. Dördüncü bölümde ise, beşinci bölüme hazırlık olması açısından ders kitaplarının analizinde kullanılan ölçütler ele alınacaktır. Beşinci bölümde çeşitli Almanca ders kitaplarında uygulamalı örneklerle dilbilgisi ve metotlar gösterilecektir. Tezin altıncı bölümünü sonuç kısmı oluşturmaktadır. Bu bölümde, beşinci bölümde elde edilen bilgilerin ve verilerin değerlendirmesini kapsayacaktır. Bunlar yansıtılırken dilbilgisi bir amaç değil sadece yabancı dili öğrenmede bir araç perspektifinden bakılacaktır.

Anahtar Sözcükler

Dil bilgisi, yabancı dil öğretim yöntemleri, Almanca ders kitapları

ABSTRACT

KILINÇ, Ahmet: Grammar Teaching in the Changing Process of Foreign Language Teaching Methods. Master's Thesis, Ankara 2007.

The importance and the intensity of grammar in foreign language teaching have always attracted the educators and this issue has always been discussed. In this study, the researcher aims to show the importance of grammar in the foreign language teaching methods and the role it plays, in other words, it will be examined whether grammar will play a primary or a secondary role while preparing lesson books, and also the way that grammar is presented in language teaching methods will be shown. Moreover, it will be mentioned about the influence of presentation way of grammar on Turkish students.

In this context, it will be examined which grammar concepts are used in various foreign language teaching methods. However, this study is only limited to German language teaching in Turkey, German as a foreign language.

The value and the place of grammar in language teaching throughout the history have always been discussed. This discussion has had roots from Direct Method to Traditional Grammar Transitional model.

Since the starting point was not correct, these two opinions are decisive because in foreign language acquisition, the grammar of that language is taught, not its linguistic knowledge. Therefore, grammar rules are not necessary. This is also valid for the writers who prepare foreign language acquisition books for young and adult people.

While teaching foreign language grammar, the important thing is to give a general perspective to a student, it means the grammar rules should be discovered with the students and the exceptions should be given after teaching the basic rules.

The question of how much a student should have grammar knowledge is not easy to answer because necessary time, level, age and target affect the foreign language education.

Grammar rules are sometimes given in the form of table, and sometimes in a short story. The critics about the lesson books are due to the used terminology and the way the graphics are reflected.

This study consists of six parts. In the first part, the description of grammar and methods will be given and, in the second, the place of grammar in foreign language teaching will be mentioned. In the third part, foreign language methods and didactic teaching methods will be mentioned diachronically. In the next part, the criteria which are used in analyzing of lesson books will be told. In the fifth part, grammar and methods selected from various German language lesson books will be given. The sixth part includes the results. In this part, the information and the data gathered in the fifth part will be evaluated. While doing it, grammar will be seen a means in learning a foreign language, not an aim.

Key words: Grammar, foreign language teaching methods, German language course books.

ZUSAMMENFASSUNG

KILINÇ, Ahmet: Grammatikvermittlung im Wandel der Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts, Magisterarbeit, Ankara 2007

Die Frage und der Bedeutung der Grammatik für den Erwerb einer Fremdsprache, hat immer die FSU beschäftigt. In dieser Arbeit sollte darauf eingegangen werden, welchen Stellenwert die Grammatik in den Methoden hat, ob die Grammatik die Führungsrolle bei der Gestaltung der Lehrstoffprogression spielt und wie die Grammatik im Wandel der Fremdsprachenmethoden vermittelt wurde.

In dieser Arbeit wird zunächst die Grammatikdarstellung in der Grammatik-Übersetzungs-Methode, der direkten, der audiolingualen und audiovisuellen, der vermittelnden Methode untersucht und die Darstellung der Grammatik in der kommunikativen Didaktik sowie im interkulturellen Ansatz analysiert. Nach dieser Analyse werden im nächsten Schritt der Arbeit die Grammatikprogression und Grammatikpräsentation, sowie die Übungstypologie in exemplarischen Lehrbüchern untersucht, die nach den einzelnen FSU-Methoden angelegt sind. Es wird dabei berücksichtigt, wie die verschiedenen Modelle der Grammatikvermittlung die Sprachaufmerksamkeit der türkischen Schüler unterstützen und formen.

Diese Arbeit wird zunächst kurz darlegen, wie sich die Grammatikvermittlung in den einzelnen Methoden des FSU darstellt. Daran werden sich einige grundsätzliche Gedanken zur didaktischen Vermittlung der Besonderheiten in der Grammatikvermittlung anschließen, und schließlich werden einige ausgewählte grammatische Phänomene, die in der Grammatikvermittlung besonders häufig auftreten, näher beschrieben. Dann werden noch Überlegungen zu ihrer möglichen Behandlung im DaF-Unterricht angestellt. Dabei wird auch betrachtet, inwieweit die untersuchten Phänomene in einschlägigen DaF-Lehrwerken einerseits im Textmaterial auftauchen und andererseits inwieweit durch Erklärungen und Übungen gezielt darauf eingegangen wird. Es ist dabei nicht beabsichtigt, detaillierte Lehrwerkanalysen anzustellen, sondern es soll eher exemplarisch aufgezeigt werden, wo Erfolg versprechende Ansätze zur unterrichtlichen Behandlung der

betreffenden Erscheinungen vorliegen und wo vielleicht noch Defizite bestehen. Ferner werden einige besonders hochfrequente grammatische Besonderheiten in der Grammatikvermittlung im Einzelnen vorgestellt. Es wird noch untersucht werden, was die Lehrwerke zum betreffenden Thema zu bieten haben.

Die zentralen Gesichtspunkte einer Grammatikanalyse sind die Auswahl der grammatischen Strukturen, ihre Exposition, d.h. die Präsentation der jeweiligen Regeln, die Übungsformen sowie die Progression.

Die vorliegende Arbeit setzt sich es zum Ziel, es festzustellen, welche der Grammatikmethoden die funktionale, kommunikative Grammatik, oder Regel-, Signal- oder Beispielgrammatik für den Fremdsprachenunterricht geeignet ist. Die Beschreibungssprache in den Lehrwerken und ihre Verständlichkeit und ob die Terminologie, die dem Kenntnisstand der lernenden entspricht.

Werden die sprachlichen Fertigkeiten jeweils entsprechend der Zielsetzungen der Lernender angemessen berücksichtigt, oder gibt es Defizite. Erlaubt die Art der grammatischen Regelfindung ein entdeckendes Lernen der Teilnehmer. Die Unbeliebtheit des Grammatikunterrichts bei Lehrern und Schülern aufzubrechen.

Dieser Magister Arbeit bestehet aus sechs Hauptteilen. In dem ersten teil wird der Grammatik und Methode definiert, in dem zweiten teil wird dieser eine Geschichtliche Betrachtung unterzogen. In dem dritten teil der Magisterarbeit werden die Grammatikmodelle und Grammatiktheorien untersucht. Der vierter teil ist eine Vorbereitung für den fünften teil gedacht, indem sinne das die Kriterien behandelt werden. Der sechste teil bildet das Schlussbetrachtung, hier wird das Magisterarbeit kurz zusammengefasst und analysiert. Es werden allgemein die Grundlagen von Grammatik und Methode vorgestellt und die wichtigsten Begriffe im Kontext erklärt und erläutert.

INHALTSVERZEICHNIS

DANKSAGUNG	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
ZUSAMMENFASSUNG	vi
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	xii
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	xiii
TABELLENVERZEICHNIS	xv
 0. EINLEITUNG	 1
 1. DEFINITION UND WESENSBESTIMMUNG DER GRAMMATIK UND	
DER METHODE	6
1.1. WAS IST GRAMMATIK	6
1.1.1. Grammatik	6
1.1.2. Didaktische Grammatik — linguistische Grammatik	8
1.1.3. Ziele	9
1.1.4. Notwendigkeit der Grammatik	9
1.1.5. Was ist von einer Grammatik zu erwarten?	11
1.1.6. Grammatiken	12
1.1.7. Die „versteckte“ Grammatikprogression:	16
1.2. ZUR DEFINITION VON „METHODE“	17
1.2.1. Gefahren der Verselbständigung globaler Methoden:	21

2. BEMERKUNGEN ZUR GESCHICHTE DER GRAMMATIK UND DES GRAMMATIKUNTERRICHTS VON DER ANTIKE BIS ZU DEN 50'ER

JAHREN	23
2.1. ZUR GESCHICHTE DER GRAMMATIK IN DER ANTIKE	23
2.2. ZUR GESCHICHTE DER GRAMMATIK IM MITTELALTER	25
2.3. ZUR GESCHICHTE DER GRAMMATIK IN DER FRÜHEN NEUZEIT ...	27
2.4. ZUR GESCHICHTE DER GRAMMATIK IM 19. UND 20. JAHRHUNDERT	30
2.5. ERNEUERUNGSBEMÜHUNGEN DER NEUESTEN ZEIT	34
2.5.1. Die inhaltsbezogene Grammatik und die Sprachproben von H. Glinz	34

3. GRAMMATIKTHEORIEN UND GRAMMATIKMODELLE 37

3.1. GRAMMATISCHE THEORIEN, MODELLE UND IHRE VERWERTBARKEIT FÜR DEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT UND LEHRWERKE	37
3.2. GRAMMATIKMODELLE	40
3.2.1. Traditionelle Grammatik	41
3.2.2. Strukturelle Syntax	42
3.3. STRUKTURELLE GRAMMATIKTHEORIEN	43
3.3.1. IC-Grammatik (IC-Analyse)	43
3.3.2. Die Konstituentenstruktur-Grammatik (KS-Grammatik)	45
3.4. DIE GENERATIVE TRANSFORMATIONSGRAMMATIK (GTG)	50
3.5. DEPENDENZGRAMMATIK	52

4. KRITERIEN ZUR FESTLEGUNG DER GRAMMATIKVERMITTLUNG IN DEN DAF LEHRWERKEN	60
4.1. VERHÄLTNIS VON LEHRBUCH UND METHODE	61
4.2. GRAMMATIK	63
 5. FREMDSPRACHENMETHODEN UND GRAMMATIKBEZOGENE LEHRWERKANALYSE	 66
5.1. DIE GRAMMATIK-ÜBERSETZUNGSMETHODE	69
5.1.1. Allgemeine Grundlagen	69
5.1.2. Pädagogische und linguistische Grundlagen	71
5.1.3. Kriterienbezogene Analyse der Grammatik am Beispiel eines GÜM- Lehrwerks	72
5.2. DIE DIREKTE METHODE	75
5.2.1. Allgemeine Grundlagen	75
5.2.2. Pädagogische und linguistische Grundlagen	77
5.2.3. Kriterienbezogene Analyse der Grammatik am Beispiel eines DM- Lehrwerks	79
5.3. DIE AUDIOLINGUALE METHODE	81
5.3.1. Allgemeine Grundlagen	81
5.3.2. Pädagogische und linguistische Grundlagen	83
5.3.3. Kriterienbezogene Analyse der Grammatik am Beispiel eines ALM- Lehrwerks	86
5.5. DIE VERMITTELNDE METHODE	90
5.5.1 Allgemeine Grundlagen	90

5.5.2. Pädagogische und linguistische Grundlagen	90
5.5.3. Kriterienbezogene Analyse der Grammatik am Beispiel eines VM- Lehrwerks	92
5.6. DIE KOMMUNIKATIVE DIDAKTIK	96
5.6.1. Allgemeine Grundlagen	96
5.6.2. Pädagogische und linguistische Grundlagen	98
5.6.3. Kriterienbezogene Analyse der Grammatik am Beispiel eines KD- Lehrwerks	99
5.7. DER INTERKULTURELLE ANSATZ	103
5.7.1. Allgemeine Grundlagen	103
5.7.2. Pädagogische und linguistische Grundlagen	103
5.7.3. Kriterienbezogene Analyse der Grammatik am Beispiel eines IA- Lehrwerks	105
6. SCHLUSSBETRACHTUNG	109
7. BIBLIOGRAPHIE	112

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

1. Definition und Wesensbestimmung der Grammatik und der Methode

Abbildung 1.1.	13
Abbildung 1.2.	15
Abbildung 1.3.	17

3. Grammatiktheorien und Grammatikmodelle

Abbildung 3.1.	43
Abbildung 3.2.	44
Abbildung 3.3.	46
Abbildung 3.4.	48
Abbildung 3.5.	48
Abbildung 3.6.	49
Abbildung 3.7.	53
Abbildung 3.8.	56
Abbildung 3.9.	57
Abbildung 3.10.	57
Abbildung 3.11.	58
Abbildung 3.12.	58
Abbildung 3.13.	59

5. Fremdsprachenmethoden und grammatikbezogene Lehrwerkanalyse

Abbildung 5.1.	66
Abbildung 5.2.	73
Abbildung 5.3.	74

Abbildung 5.4.	75
Abbildung 5.5.	80
Abbildung 5.6.	81
Abbildung 5.7.	87
Abbildung 5.8.	88
Abbildung 5.9.	88
Abbildung 5.10.	89
Abbildung 5.11.	92
Abbildung 5.12.	94
Abbildung 5.13.	94
Abbildung 5.14.	95
Abbildung 5.15.	100
Abbildung 5.16.	101
Abbildung 5.17.	101
Abbildung 5.18.	102
Abbildung 5.19.	106
Abbildung 5.20.	106
Abbildung 5.21.	107
Abbildung 5.22.	107

TABELLENVERZEICHNIS

1. Definition und Wesensbestimmung der Grammatik und der Methode

Tabelle 1.1.	14
-------------------	----

3. Grammatiktheorien und Grammatikmodelle

Tabelle 3.1.	41
-------------------	----

Tabelle 3.2.	42
-------------------	----

Tabelle 3.3.	47
-------------------	----

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

Abb.	=	Abbildung
ALM	=	Audiolinguale Methode
AVM	=	Audiovisuelle Methode
DaF	=	Deutsch als Fremdsprache
DM	=	Direkte Methode
FSU	=	Fremdsprachenunterricht
GTG	=	Generative Transformationsgrammatik
GÜM	=	Grammatikübersetzungsmethode
IA	=	Interkultureller Ansatz
KD	=	Kommunikative Didaktik
LB	=	Lehrbuch
LMA	=	Lehrmaterialanalyse
VM	=	Vermittelnde Methode
DVG	=	Dependenz – Verb - Grammatik

GRAMMATIKVERMITTLUNG IM WANDEL DER METHODEN DES
FREMDSPRACHLICHEN UNTERRICHTS

Ahmet Kılınç

Hacettepe Universität Institut für Sozialwissenschaften
Abteilung für Deutschlehrausbildung

Magisterarbeit

Ankara, 2007

KABUL VE ONAY

Ahmet Kılınç tarafından hazırlanan “Grammatikvermittlung im Wandel der Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts” başlıklı bu çalışma, 10.07.2007 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ayten GENÇ (Danışman) (Başkan)

Prof. Dr. Tahsin AKTAŞ

Prof. Dr. Mehmet Sıraç İNAN

Yrd.Doç. Dr. Bengül ÇETİNTAŞ

Yrd. Doç. Dr. Emel ERİM

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

Prof. Dr. İrfan ÇAKIN
Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kağıt ve elektronik kopyalarının Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

☐ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

☐ Tezim/Raporum sadece Hacettepe Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

X Tezimin/Raporumun 3 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

10.07.2007

Ahmet KILINÇ

EINLEITUNG

In der Geschichte des FSU beschäftigte man sich stets mit der Frage und der Bedeutung von Grammatik für den Erwerb einer Fremdsprache. In dieser Arbeit sollte darauf eingegangen werden, welchen Stellenwert die Grammatik in den Methoden hat, ob die Grammatik die Führungsrolle bei der Gestaltung der Lehrstoffprogression spielt und wie die Grammatik im Wandel der Fremdsprachenmethoden vermittelt wurde.

In dieser Arbeit wird auch versucht, die Grammatikvermittlung in unterschiedlichen Methoden des Fremdsprachenunterrichts aufzuzeigen, im DaF-Unterricht darzustellen Beispiele von verschiedenen DaF Lehrwerken zu präsentieren. Es soll dabei dargestellt werden, welches Grammatikkonzept und Grammatikmodelle bei der Entwicklung der unterschiedlichen FSU-Methoden gedient haben. Es wird dabei berücksichtigt, wie die verschiedenen Modelle der Grammatikvermittlung die Sprachaufmerksamkeit der türkischen Schüler unterstützen und formen.

Das heute allgemein anerkannte Lernziel des fremdsprachlichen Unterrichts ist die Befähigung des Schülers zur erfolgreichen Kommunikation in der Fremdsprache. Tatsächlich ist der Schüler jedoch noch weit von diesem Lernziel entfernt; und keiner kann die Kommunikationsfähigkeit des Schülers besser beurteilen als der Schüler selbst. In einer Befragung schätzten Schüler einer Türkischen Gymnasialklasse ihre Fähigkeit, sich mit einem Deutschen unterhalten zu können, sehr, sehr gering ein trotz ihrer sechs Jahre Deutschunterrichts.

Dieser Zustand der Äußerungsunfähigkeit in der Fremdsprache ist, nach einer treffenden Beobachtung, vergleichbar mit einer Aphasie in der Muttersprache und "führt zu ähnlichen psychischen, motorischen und sprachlichen Reaktionen." Der Schüler vermutet die Ursachen seiner geringen sprachkommunikativen Fertigkeiten in der Überbewertung der schriftlichen Sprachform, die auch den größten Anteil an der Benotung einnimmt, und in der nicht-authentischen Sprache des Lehrwerks.

In der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts hat es stets Phasen gegeben, in denen höchst unterschiedliche Antworten auf die Frage nach der Bedeutung von Grammatik

für den Erwerb einer Fremdsprache gegeben wurden. Sie reichten von der Behauptung, ohne Grammatik sei eine Fremdsprache überhaupt nicht zu erlernen. z.B. für die Bedeutung der Grammatik bei der Sprachvermittlung äußert sich Gustav Tanger, der zu den Vertretern der traditionellen Grammatik Übersetzungsmethode angehört, wie folgt: Das eigene Erarbeiten grammatikalischer Regeln wäre eine Überforderung für den kindlichen Verstand. Es müsse ja doch der Lehrer ständig helfend eingreifen und wo bliebe dann der Sinn einer solchen Vorgehensweise? Der Schüler gewöhne sich durch eine solche Art des Lernens nur vorschnelles und unbegründetes Schlussfolgern an. Ziel des Fremdsprachenunterrichts sei es aber doch, den Geist des Kindes durch formales und logisches Argumentieren zu fördern. Das Lernen abstrakter Grammatikregeln, wie es die GÜM praktiziere, sei dagegen für den Schüler viel leichter zu bewältigen. Regeln seien konkret und könnten den Schülern eine sichere Grundlage für den Sprachgebrauch bieten (vgl. Neuner/Hunfeld 1993, S. 32).

Hildebrand beklagt aber den großen Anteil formalistischer Betrachtungsweise im deutschen Grammatikunterricht und führt dies auch auf Einflüsse der lateinischen Grammatik zurück. Diese Klage geht „durch“ bis in die neuste Zeit, immer wieder wird vor allem mit diesem Argument versucht, den Grammatikunterricht zu reformieren bis hin zur Forderung nach der Aufgabe eines selbständigen Grammatikunterrichts oder seiner weitgehenden Funktionalisierung auf andere Lernziele. Dazu kommt das unbestrittene Bedürfnis nach Reflexion über Sprache, durch welche bemüht wird, den Grammatikunterricht zu rechtfertigen und zu erneuern (vgl. Eichler 1998, S. 226).

Die entgegengesetzte These der „direkten Methode“ auf behavioristischer Grundlage behauptet, Grammatik habe im Fremdsprachenunterricht nichts zu suchen. Einer der Vertreter dieser These war Wilhelm Viëtor und er hatte im Jahre 1882 in seiner Schrift „Der Sprachunterricht muss umkehren“ die GÜM kritisiert und für eine völlige Umkehr des neueren fremdsprachlichen Unterricht eingetreten. Er kritisierte an der GÜM vor allem, dass sie eine lebende Sprache mit den Regeln einer toten Sprache lehrt. Dies könne einer modernen, lebenden Sprache nie gerecht werden. Er zitierte wie folgt: Man kann die Grammatik einer Sprache nicht in eine Reihe starrer Regeln zwingen, die, einmal vom Grammatiker abgefasst, so unabänderlich sind. Im Gegenteil, Grammatik

ist, was die Gesellschaft daraus macht, was gestern im Schwang war, ist heute vergessen, und was heute richtig ist, wird morgen falsch sein (vgl. Neuner/Hunfeld 1993, S. 31).

Beide Behauptungen sind irreführend, weil sie von falschen Grundannahmen ausgehen: Im Fremdsprachenunterricht wird nicht die Grammatik gelehrt, sondern Sprache, also sprachliche Fertigkeiten, und nicht Wissen über Sprache, noch ist zur Erreichung dieses Zieles das dafür notwendige Mittel, nämlich die Kenntnisse grammatischer Regeln, überflüssig. Das gilt uneingeschränkt für den Autor von Lehrmaterialien sowie für Jugendliche und Erwachsene, die eine Fremdsprache stets vor dem Hintergrund einer gelernten Erstsprache und zeitlich nach ihr lernen. Implizit oder explizit stellen sie nahezu ununterbrochen.

Bei der Vermittlung von grammatikalischen Strukturen ist es besonders wichtig, dem Schüler Überblick zu verschaffen. Das heißt, in den meisten Fällen ist es sinnvoll, zusammen mit den Schülern die entsprechende Regel zu entdecken. Die vielen Ausnahmen sollte man erst dann erwähnen, wenn die Basis „sitzt“. Das heißt nicht, dass man nicht dann und wann mal einen Ausblick auf das nächste „Problem“ geben sollte.

Die Frage, wie viel Grammatik die Schüler beherrschen sollen, ist nicht einfach so zu beantworten. Es hängt unmittelbar mit der verfügbaren Zeit, dem Anfangsniveau, dem Alter und dem Ziel des Kurses zusammen. Wichtig ist vor allem, dass man unterscheidet: Wer einen Konversationskurs macht, braucht z.T. andere Akzente im Grammatikunterricht als jemand, der wissenschaftliche Quellen lesen möchte oder jemand der Geschäftsbriefe schreiben will.

Durch die Sprache kann sich jeder über alles natürlich verständigen, was unsere Welt ausmacht. Man kann das Handeln koordinieren, Wissen erweitern, Einstellungen mitteilen, Gefühle ausdrücken, fiktive Welten entwerfen. Ein so leistungsfähiges Instrument kann in Form und Aufbau nicht einfach sein, es kann auch nicht durch wenige Handlungsfunktionen erschöpfend charakterisiert werden. Wenn dies zutrifft, muss aber auch eine zureichende systematische Beschreibung komplex ausfallen, und sie wird einige Ansprüche an die Leser oder an die Fremdsprachenlerner stellen. An dieser Stelle wird

Grammatik als Systematik der Formen und Mittel sprachlichen Handelns betrachtet. Sprache ist deshalb so vielfältig einsetzbar und so einfach an veränderte Konstellationen und Kommunikationsanforderungen anzupassen, weil reiches, offenes lexikalisches Inventar (Substantive, Adjektiv, Verben) sich mit einem begrenzten Repertoire an Strukturwörtern (Artikel, Präpositionen usw.) und grammatischen Mitteln wie Flexion, linearer Abfolge, Intonation/Interpunktion verbindet (vgl. Zifonun/Hoffman/Strecker 1997, S. 21).

Grammatik ist nicht Zweck des Unterrichts, sondern nur Mittel und Hilfe zum Erwerb und zur Anwendung der zu erlernenden Sprache.

Sie muss daher zu dem u. a. noch ausgerichtet sein auf:

- Zielgruppe(n) nach Alter und Vorkenntnissen und deren Lernbelastbarkeit,
- Lernziele, die die Bedürfnisse und Vorstellungen der Zielgruppe einbeziehen,
- Kursart und –dauer, Lern-/Kursstufe,
- Unterrichtsform,

Didaktisch methodische, lerntheoretische, psychologische und pädagogische Fragen, wie sie für die jeweilige Lerngruppe spezifisch sind (vgl. Jung 2001, S. 68).

Untersuchungen und Erfahrungen zeigen, dass systematische Anleitungen zum Erwerb der Methoden konzipierte Grundkompetenzen im Fremdsprachenunterricht der Deutschlehrerausbildung nicht weit verbreitet sind. Diese Magisterarbeit möchte auf die Bedeutung der fremdsprachlichen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht eingehen. Untersucht werden soll, inwieweit Grammatik und Methodik in den Lehrwerken sich eine Veränderung durchlaufen haben. Welche Relationen sich zwischen den Methoden und den Lehrwerken zeigen und wie diese weiterzuentwickeln sind.

An dieser Stelle sei betont, dass es keine perfekte erstklassige Lösung für die Probleme des Fremdsprachenunterrichts geben kann. Hier soll vielmehr versucht werden, den Prozess des Fremdsprachenunterrichts systematisch darzustellen und schließlich die Unterschiede zwischen den Methoden transparenter zu zeigen.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich deshalb in sechs Hauptteile. Der erste Teil befasst sich mit der Definition Wesensbestimmung der Grammatik und Methode.

Im zweiten Teil werden geschichtliche Betrachtungen der Grammatik und Methode durchgenommen. Es werden allgemein die Grundlagen von Grammatik und Methode vorgestellt und die wichtigsten Begriffe im Kontext erklärt und erläutert.

Im dritten Teil werden Grammatik Modelle, Theorien und dazu gehörende Baumgraphen dargestellt und erläutert.

Im vierten Teil werden nach dem Kriterium zur Festlegung der Grammatikvermittlung in den DaF Lehrwerken um den Entscheidungsprozeß durchsichtiger und einsichtiger werden zu lassen, anhand welcher Kriterien Lehrwerke beurteilt werden könnten erläutert.

Der fünfte Teil ist zugleich praxisbezogen; es wird anhand von DaF-Lehrwerken die Grammatikdarstellung in der Grammatik-Übersetzungs-Methode, der direkten, der audiolingualen und audiovisuellen, der vermittelnden Methode untersucht und die Darstellung der Grammatik in der kommunikativen Didaktik sowie im interkulturellen Ansatz analysiert.

Des Weiteren werden die grundlegendsten Begriffe und Grammatik für den praktischen Teil eingeführt. Die Schlussbetrachtung ist zugleich der sechste Teil; hier wird eine kurze Zusammenfassung der Magisterarbeit wiedergegeben.

1. DEFINITION UND WESENSBESTIMMUNG DER GRAMMATIK UND DER METHODE

1.1. WAS IST GRAMMATIK

1.1.1. Grammatik

Grammatik war ursprünglich ein Sammelname für alle mit dem Schreiben und Auslegen von Texten befassten Künste. Die antike Bedeutung von Grammatik ähnelt daher eher dem, was im 19. Jh. Philologie genannt wurde. Im Mittelalter bezeichnete Grammatik die erste Kunst des Triviums (neben Rhetorik und Stilistik). Darin steckte bereits die Bedeutungsverengung von Grammatik auf: Summe der Regeln bzw. Regelmäßigkeiten des richtigen Gebrauchs einer Sprache (vgl. Glück, 1993, S. 228).

Der Begriff Grammatik [griech.], wird im Duden (vgl. Duden, 1998) derjenige Teil der Sprachwissenschaften, der sich mit den sprachlichen Formen und deren Funktion im Satz, mit den Gesetzmäßigkeiten und dem Bau einer Sprache beschäftigt; auch Bezeichnung für die Gesamtheit der Regeln einer Sprache definiert. In „Wahrig“ können wir auch eine ähnliche Erklärung für diesen Begriff finden.

Die Grammatik wird allgemein als wichtig beim Erlernen der Fremdsprache eingeschätzt. Das Lehrbuch ist die wichtigste und oft die einzige Quelle für Grammatikdarstellungen und Übungen. Oft wird die gewählte Reihenfolge der Regeldarstellung nicht logisch gesehen und es wird über fehlende Übungen geklagt (vgl. Funk/Koenig 1997, S. 10).

Eine Grammatik (altgriechisch, [*technē*] *grammatikē* „Kunst des Lesens und Schreibens“, von *gramma*, „Geschriebenes, Buchstabe“; lat. [*ars*] *grammatica*) bezeichnet in der Linguistik und Sprachforschung jede Form einer systematischen Sprachbeschreibung. Dabei steht der Begriff der Grammatik einmal für das Regelwerk selbst, auf der anderen Seite wird Grammatik auch für die Theorie über eine bestimmte Sprache oder Sprachfamilie verwendet. Teile der neueren grammatischen Forschung bestehen in der

Frage wie weit sich vor allem natürliche Sprachen auf formale Sprachen reduzieren lassen.

In einem engeren Sinn bezeichnet eine Grammatik als Morphosyntax die Formenlehre von Wörtern (Morphologie) und von Sätzen (Syntax). In einem weiteren Sinn fallen ihr Gebiete zu, die normalerweise anderen Wissenschaften zugeordnet werden: Bereiche aus der Phonologie, aus der Semantik, und aus der Pragmatik und Diskursanalyse (<http://de.wikipedia.org/wiki/Grammatiker>, Stand: 08.06.2007).

In Grammatiken und grammatischen Beschreibungen erwartet ein Leser, Regeln des Sprachgebrauchs vorzufinden. Was genau mit diesen Regeln gemeint ist, wird allerdings oft nicht gesagt, so dass es zu Statusverwechslungen kommt. Es werden folgende Unterscheidungen für Grammatik und Regeln getroffen und somit auch für grammatische Regeln:

1. Jeder, der spricht, schreibt, hört, liest, benutzt die Sprache nicht willkürlich, sondern hält sich an Geordnetheiten, die man Regeln nennen kann. Er tut dies wahrscheinlich intuitiv, d.h. unbewusst. Diese Regeln des Sprachgebrauchs nennen wir Sprachregeln, weil sie des Sprachverhaltens sind. Sie sind in der Psyche jedes einzelnen Menschen zu suchen, man spricht auch von internalisierten (verinnerlichten) Regeln.
2. Die Regularitäten sprachlicher Äußerungen bzw. Texte werden in linguistischen Beschreibungen erfasst, welche man gemeinhin Grammatiken nennt. Die Beschreibung heißt dann Grammatische Regel. Sie ist eine Rekonstruktion, wie man zu einem im grammatischen Sinne regelmäßigen, geordneten und somit grammatischen richtigen Texten gelangen kann. Eine Beschreibung von Sprachregeln hat die Form vorschreibender Regeln und kann als Vorschriften für eine Norm verwendet werden, d.h. deskriptiv gewonnene Regeln, die präskriptive Form haben, werden normativ-präskriptiv verwendet. Jede Schulgrammatik und jede Gebrauchsgrammatik hat genau diesen Status (Bünting /Henning 1995, S. 17 ff.).

1.1.2. Didaktische Grammatik — Linguistische Grammatik

Das vorliegende Thema steht im umfassenderen Zusammenhang, der sich durch das Stichwort „Didaktische Grammatik“ kennzeichnen lässt. Präzise Merkmalbestimmungen liegen zu diesem Terminus bisher nicht vor, möglicherweise, weil eine Abgrenzung inhaltlicher Art zwischen wissenschaftlicher Grammatik (WG) und didaktischer (bzw. pädagogischer Grammatik (DG) im Vordergrund des Interesses stand.

Was ist eine didaktische Grammatik?

1. Im Allgemeinen wird unter didaktischer Grammatik eine aus einer wissenschaftlichen Grammatik abgeleitete, hinsichtlich der Bedürfnisse der Sprachvermittlung transformierte deskriptive Grammatik (Buch) als linguistische Orientierungsbasis für den Lehrer verstanden.

2. Eine didaktische Grammatik ist ein Lehrerhandbuch, das nicht nur die Beschreibung des sprachlichen Regelsystems als Basis- bzw. Hintergrundwissen auflistet, sondern als umfassendes Lernsteuerungsinstrumentarium bei der Planung von Unterricht konkrete Anweisungsfunktionen im Sinne von Handlungsalternativen und deren Begründung übernehmen kann. Dieses Lehrerhandbuch ist auf ein bestimmtes Lehrwerk bezogen, in Korrelation mit dem es zu erstellen ist. Es enthält Begründungen für die didaktische

„Eine didaktische Grammatik (als Buch) ist - entsprechend der Konzeption des Beschreibungsmodells - für die Hand des Lehrers gedacht. Sie dient als Richtlinie für die von ihm zu leistende Steuerung des Unterrichts, ist also kein Lehrbuch in dem Sinne, dass sie exakt den zu vermittelnden Stoff enthielte, und kein Lehrbuch in der Hand des Schülers“ (Hüllen 1976, S. 54).

Der Lehrer kann die von der DG geleistete Beschreibung für die besondere Lernsituation seiner Klasse nutzen. Von der DG bezieht er sein Hintergrundwissen, das ihm die Steuerung seines Grammatikunterrichts auf wissenschaftlicher Basis ermöglicht. Die Schüler sind ebenfalls - wenn auch nur indirekt - Modellbenutzer, wenn sie mit von der DG abgeleiteten Schulgrammatiken, Lernprogrammen etc. arbeiten." Konzeption des Lehr-

werks hinsichtlich der grammatischen Ziele, der Auswahl und der Anordnung der grammatischen Eigenschaften, es stellt im Rahmen der durch die empirische Forschung vorgegebenen Möglichkeiten alternative methodische Realisierungen auf Anordnungs-, Regel- und Übungsebene vor.

3. Eine DG ist ein Grammatikbuch für Lerner im Sinne von lernbegleitenden Internalisierungshilfen (a) und zum anderen eines Nachschlagewerks für Lern- und insbesondere Memorierzwecke (b). Bei Variante 3, aber auch bei Variante 2 spielen lernpsychologische Gesichtspunkte wie Lernfortschritt (Interimsgrammatiken) und Abstraktionsniveaus hinsichtlich der Darstellungsmodi (objektsprachliche Mustersätze, metasprachliche Regeln, graphische Darstellungen usw.) eine besondere Rolle (vgl. Zimmerman 1977, S. 42 ff.).

1.1.3. Ziele

Der erste Schritt bei der Planung von Grammatikunterricht bezieht sich auf die Fixierung der Lehrziele, mit denen die zu vermittelnden Inhalte und die an diesen zu erwerbenden Leistungen präzisiert werden; die Lehrziele beeinflussen zugleich die Unterrichtsmethoden und den Einsatz der Medien. Ein Lehrziel ist eine „sprachlich artikulierte Vorstellung über die durch Unterricht zu bewirkende gewünschte Verhaltensänderung eines Lernenden“ (vgl. Zimmerman 1977, S. 47).

1.1.4. Notwendigkeit der Grammatik

Grammatik ist notwendig, um Schüler zur sicheren Beherrschung der Fremdsprache zu führen. Die Grammatik hat immer eine dienende Stellung und darf nicht reiner Selbstzweck sein. Die Aneignung ist für das Erlernen der Sprache unumgänglich. Das Gelingen tragfähiger Kommunikation und sachgerechter Textproduktion ist nur auf der Basis solider grammatischer, strukturaler Kenntnisse möglich. Die grammatische Korrekturkompetenz aufgrund der amtlich geforderten schriftlichen Leistungsnachweise ist weiterhin eine entscheidende Grundlage der Beurteilung in der Spracherwerbsphase. Somit dient Grammatik als wichtige Zubringerfunktion im Rahmen des kommunikationsorientierten Fremdsprachenunterrichts. Es ist heute unbestritten, dass ein Wissen

über sprachliche Regularitäten die Lernprozesse wesentlich beschleunigen kann. Die Frage ist also nicht, ob das Grammatiklernen sinnvoll ist, sondern wohl eher, wie man dem Schüler zum Erkennen grammatischer Regelmäßigkeiten verhelfen kann. (www.ipts.de/ipts23/englisch/gram.htm, Stand: 02.10.2005)

Hinsichtlich des Grammatikunterrichts stellen sich u. a. folgende Fragen: Lassen sich unter Unterrichtsbedingungen die grammatischen Eigenschaften einer Sprache durch automatisierende Verfahren ebenso erfolgreich lernen wie auf kognitivem Wege? Wenn eine Antwort nicht generell, sondern nur in Ansehung bestimmter intervenierenden Faktoren gegeben werden kann, stellt sich die Frage, welche Faktoren zu berücksichtigen sind und welchen Einfluss sie auf den Lernprozess haben. Oder: Was bedeutet es, wenn behauptet wird, eine bestimmte Methode sei für die Schüler zu „schwierig“? Welche Möglichkeiten haben wir überhaupt, Schwierigkeiten zu erkennen, zu messen und zu beheben? Haben sich induktive oder deduktive Methoden als erfolgreicher erwiesen? Sollten grammatische Erklärungen in der Ausgangs- oder in der Zielsprache gegeben werden? Die folgende Darstellung bemüht sich, auf diese und ähnliche Fragen Antworten zu geben. Sie unterscheidet dabei zwischen bloßen Vermutungen aufgrund subjektiver Unterrichtserfahrungen und Annahmen auf der Basis von Forschungsergebnissen der Bezugswissenschaften einerseits und gesicherten empirischen Erkenntnissen der Fremdsprachendidaktik bzw. der Sprachlehrforschung andererseits.

Über das praxisbezogene Anliegen hinaus soll nach der bisher überwiegend linguistisch geführten Auseinandersetzung mit dem Thema ein Beitrag aus fachdidaktischer Sicht im Sinne eines theoretischen Ansatzes zur Neubestimmung des Phänomens „Didaktische Grammatik“ vorgelegt werden, der sich bemüht, einen einseitigen, restriktiven Zugang zu vermeiden und gleichzeitig Kategorien zu entwickeln, die geeignet sind, bis zur Unterrichtspraxis selbst vorzustoßen. Wenn der Entwurf zugleich als Diskussionsangebot an die Bezugswissenschaften gelten soll, dann liegt dem die Überzeugung zugrunde, dass die Erarbeitung einer Didaktischen Grammatik für den Fremdsprachen-Unterricht nicht von einer Wissenschaftsdisziplin allein geleistet, sondern im größeren Rahmen einer Fremdsprachenlerntheorie — nur als interdisziplinäre Forschungsaufgabe unter Beteiligung der praxisnah ansetzenden Fachdidaktik, der Lingu-

istik, der Psychologie und anderer Wissenschaften gelöst werden kann (vgl. Zimmerman 1977, S. 5 ff.).

Die Linguistik ist eine empirische Wissenschaft, was die Sprache als Menge von wohlgeformten Einheiten und die Grammatik als Spezifikation der Regularitäten, die genau auf diese Menge von Einheiten passt und damit selbst zwischen grammatisch und ungrammatisch trennt, bringt die Möglichkeit von reiner Deskription ins Wanken. Die Grammatik bewertet Zweifelsfälle. Es bleibt ihre Aufgabe, zwischen richtig und falsch für eine Sprache zu entscheiden.

Die grammatischen Regularitäten einer Sprache brauchen nicht bewusst zu sein, aber sie sind verbindlich. Wir erwerben sie und halten uns an sie. Man hat sie deshalb implizite Normen genannt (vgl. Eisenberg 1998, S. 10).

1.1.5. Was ist von einer Grammatik zu erwarten?

Die wichtigsten Erwartungen an Grammatiken sind:

- Grammatiken sollen auf maximale Extension des Gegenstandsbereichs zielen, sie sollen eine Einzelsprache deskriptiv vollständigen in ihrer mündlichen und schriftlichen Ausprägung erfassen, möglicherweise noch in ihrer Aufgliederung in historische, regionale oder soziale Varietäten.
- Grammatiken sollen theoretisch fundiert und homogen sein, sie sollen größtmögliche wissenschaftliche Aktualität bieten, auch in der Untersuchung der einzelnen Phänomene.
- Grammatiken sollen die Teilbereiche des sprachlichen Systems wohlproportioniert behandeln und keine theoretisch nicht legitimierbaren Gewichtungen haben.
- Grammatiken sollen universellen Fragestellungen zugänglich sein, d.h. die Besonderheiten der Sprache, wie sie für Typologie- und Universalienfor-

schung relevant sind, hervortreten lassen und ein Begriffsnetz verwenden, das auch für andere Sprachen verwendet wird oder verwendbar ist.

- Grammatiken sollen nicht normativ sein, sondern die Sprachwirklichkeit zum Gegenstand machen.
- Grammatiken sollen Handbücher zur Problemlösung sein, d.h. eher Resultate als Lösungswege, Theorien- oder Alternativendiskussion präsentieren.

Die Forschungslage ist durch die Konkurrenz von Theorien gekennzeichnet, deren Gegenstandsbereiche nicht deckungsgleich sind, die nur Teilbereiche der Sprache erfassen und die unterschiedlich ausgearbeitet sind. Bestimmte Phänomene sind jeweils mit den eingeführten Mitteln nicht handhabbar (etwa Wortgruppen bzw. Phrasen in der klassischen Dependenzgrammatik) (vgl. Zifonum/Hoffman/Strecker 1997, S. 3 ff.).

1.1.6. Grammatiken

Grammatiken sind die Beschreibung sprachlicher Regularitäten in Buchform. Es kann unterschieden werden zwischen

- **wissenschaftlichen Grammatiken** als sprachwissenschaftlicher theoretischer Darstellung einer Sprache und ihres Regelsystems unabhängig von den Benutzern dieser Sprache, sowie zur Information usw.
- **Gebrauchsgrammatiken und Lerngrammatiken**, die die Sprache unter zielgruppen- und/oder fertigkeitsspezifischen Aspekten für das Sprachlernen und den Sprachunterricht darstellen.

Grammatiken für den Fremdsprachenunterricht, hier DaF, lassen sich etwa nach folgendem Schema beschreiben:

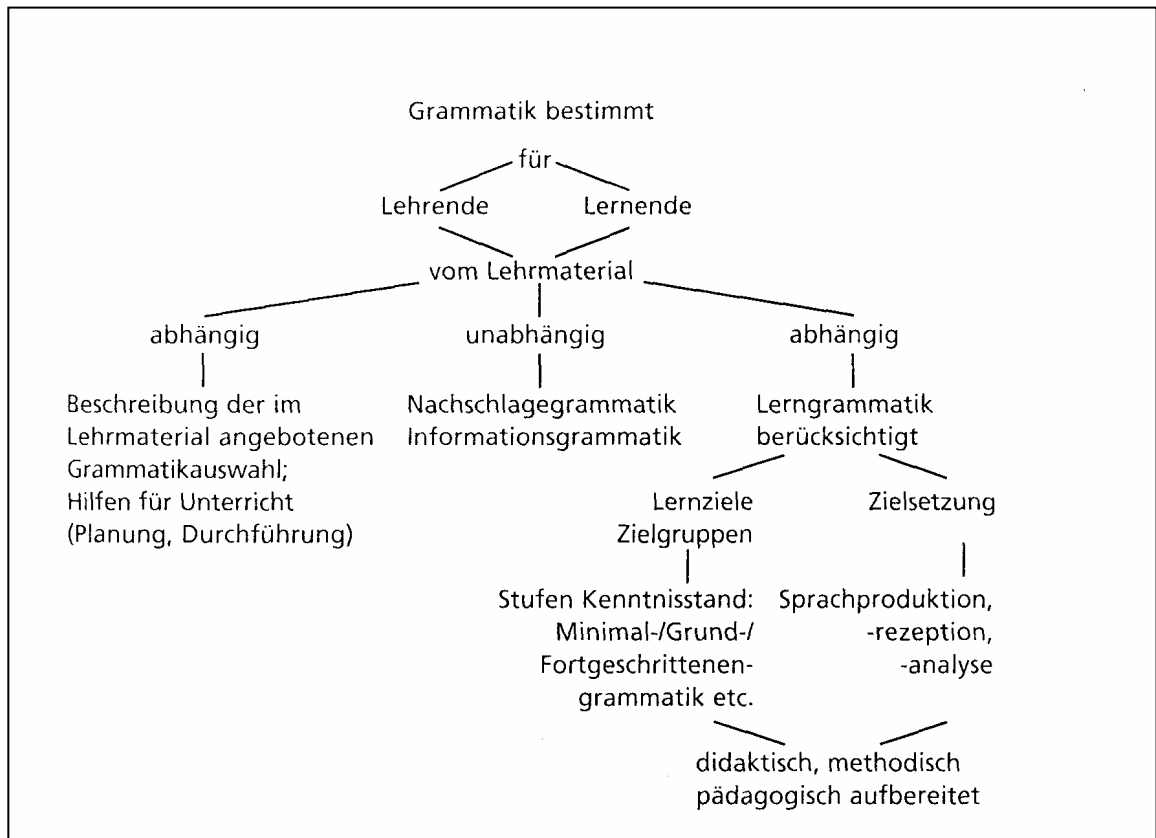


Abb.1.1.: (nach Jung 2001, S. 69)

Typologische Klassifizierungen von Grammatiken nach Merkmalen sind nicht immer einfach, da meist mehrere zusammentreffen, die sich gegenseitig bedingen können (z.B. Zielsetzung, Gegenstand, Methode). Solche Merkmale können sein:

- Gegenstandsbestimmung oder -auswahl (standardsprachlich, fachsprachlich etc.), Methode (operational, klassifikatorisch usw.),
- Beschreibungsaspekt (z.B. Dependenz-, Konstituenten-, Kasusgrammatik), Darstellungsform (etwa formalisiert, visualisiert), Zielsetzung (pädagogisch usw.),
- Adressaten- und Benutzergruppe (Lerner, Lehrende, Wissenschaftler, Lehrwerksautoren).

Oft werden Grammatiken auch nach ihrer Beschreibungsabsicht charakterisiert. Dabei lassen sich die einzelnen Bezeichnungen nicht immer scharf voneinander trennen. So ist im Grunde jede Grammatik eine deskriptive Grammatik, da sie den vorhandenen

Sprachbestand oder einen ausgewählten Teil von ihm unter bestimmten Gesichtspunkten beschreibt (vgl. Jung 2001, S. 68).

Die Grammatik wird bezeichnet als	
normativ, präskriptiv	sie setzt Normen für den zulässigen und unzulässigen Gebrauch der sprachlichen Mittel
deskriptiv	sie beschreibt die vorhandenen Sprachmittel, bezieht jedoch wechselnde Sprachrealität ein
formal	sie erfasst nur beobacht-, beschreib- und ggf. messbare Erscheinungen und Beziehungen
funktional	sie untersucht die kommunikativ-pragmatische Funktion grammatischer Kategorien und Strukturen
kommunikativ	erfasst die Erscheinungen in ihrer funktionalen Zuordnung zu Sprechabsichten, -Situationen und im Produktions- sowie im Rezeptionsprozess
kommunikativ-didaktisch	weist die zuvor genannten Kriterien auf, gewichtet die Sprachmittel nach ihrer kommunikativen Funktion und legt ihre Progression fest
pädagogisch	ist als Lerngrammatik meist integrierter Bestandteil eines Lehrwerks, listet sprachliche Mittel im Bezug zu Redeabsichten und Sprechsituationen in einer bestimmten Progression auf. Sie versucht adressatengerechte Darbietung und berücksichtigt Lern- und Lehrschwierigkeiten, enthält Übungen, ist ggf. nur auf eine Fertigkeit bezogen.

Tabelle.1.1. (nach Jung 2001, S. 70)

Älteren Lehrwerken für DaF liegen überwiegend normativ-präskriptive, deskriptive und formale Grammatiken zu Grunde. Jüngere und jüngste Lehrmaterialien richten sich mehr an kommunikativdidaktischen Grammatiken aus. Allerdings bestehen hier noch erhebliche Defizite an entsprechenden einschlägigen Grammatiken (vgl. Ebd., S. 70).

Helbig unterscheidet bei der Verwendung des Begriffs "Grammatik" drei verschiedene Bedeutungen. Er spricht von einer Grammatik A, B und C.

Graphisch kann man diese Definition so darstellen:

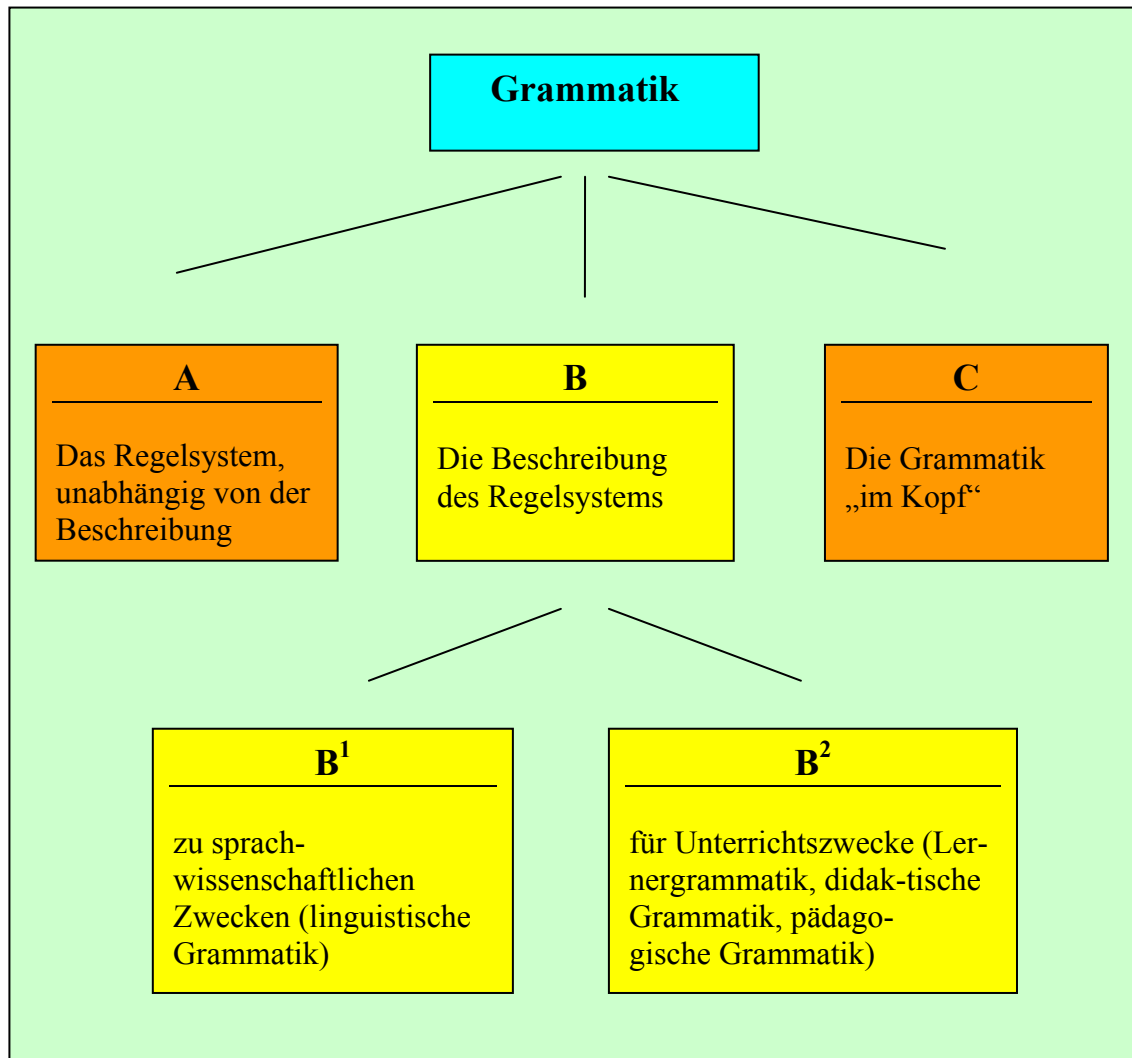


Abb.1.2. (nach Funk/Koenig 1991, S. 13)

Helbig unterscheidet bei der Verwendung des Begriffs "Grammatik" drei verschiedene Bedeutungen. Er spricht von einer Grammatik A, B und C.

Grammatik A meint hier das komplette Regelsystem einer Sprache, unabhängig von / dessen Benennung oder Beschreibung durch die Sprachwissenschaft. Das bedeutet: Die Grammatik einer Sprache, ihr Regelsystem existiert auch ohne die Linguisten, unabhängig von seiner wissenschaftlichen Beschreibung.

Die sprachwissenschaftliche Beschreibung des Regelsystems, sein Abbild durch die Sprachwissenschaft, wird als Grammatik B bezeichnet. "Grammatik" meint hier ein Modell, ein sprachwissenschaftliches Bezeichnungssystem. Die Sprachwissenschaft hat von unterschiedlichen Ausgangsfragen her eine Reihe verschiedener Beschreibungsmodelle entwickelt. Einige dieser Modelle sind auch in Fremdsprachenlehrwerken verwendet worden.

Grammatik C meint das Regelsystem, das sich Sprachlerner im Sprachunterricht systematisch aneignen oder ohne Sprachunterricht unsystematisch erwerben.

Soweit diese wichtige Unterscheidung. Bei der Grammatik B unterscheidet Helbig noch etwas genauer. Er fragt hier, zu welchem Zweck die Beschreibung von Regeln und Strukturen dient. Die Grammatik B ist zunächst eine Sprachbeschreibung zu sprachwissenschaftlichen Zwecken, eine linguistische Grammatik also. Diese Grammatik bezeichnet er als Grammatik B1. Wenn grammatische Regeln und Strukturen zum Zweck des Sprachlernens in Schulbüchern dargestellt werden, spricht Helbig von einer Grammatik B2, von einer didaktischen oder pädagogischen Grammatik. Diese Begriffe werden in der Fachliteratur oft synonym gebraucht. Dort finden Sie auch manchmal den Begriff "Lerner-Grammatik" für die Grammatik B2 (vgl. Funk, Koenig 1991, S. 12).

1.1.7. Die „versteckte“ Grammatikprogression:

Die Grammatik kann nicht immer in den Lektionen integriert sein selbst wenn auch in den Übungen die Kategorien nicht benannt werden, und selbst wenn die Grammatik im Inhaltsverzeichnis nicht hervorgehoben ist, spielt sie dennoch in manchen Lernstoffprogressionen die tragende Rolle. Sie ist aber z.B. im Gegensatz zur GÜM in einer Progression angeordnet, die den Lernstoff nach steigendem Schwierigkeitsgrad bzw. nach ansteigender Komplexität der ziel sprachlichen Strukturen aneinanderreicht. Die Texte (vorwiegend Dialoge), Themen und Situationen sind also der Grammatikprogression nachgeordnet. Sie sind so ausgewählt und gestaltet, dass das jeweilige Grammatikpensum einer Lektion treffend vorgeführt und geübt werden kann. In den nach der audio-lingualen und audiovisuellen Methode verfassten Lehrbüchern dreht sich alles um die

Grammatikachse. In dem folgenden Grafik wird dies zu verdeutlichen (vgl. Neuner/Hans 1996, S. 56).

Traditioneller Aufbau eines Lehrwerks, bei dem sich alles „um die Grammatikachse dreht“ (lineare Grammatikprogression):

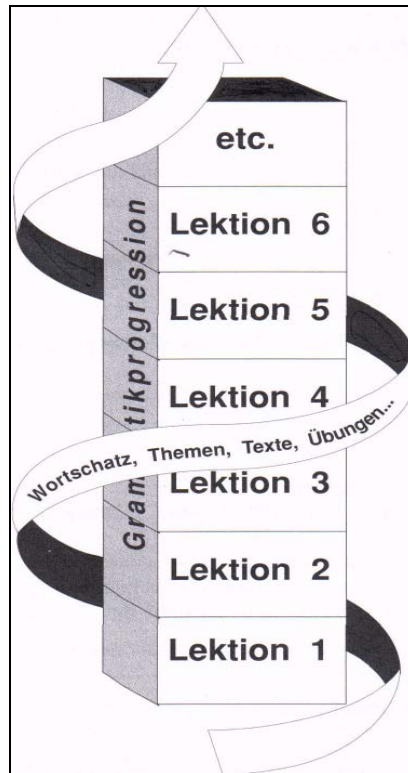


Abb.1.3. (nach Neuner/Hans 1996, S. 56)

1.2. ZUR DEFINITION VON „METHODE“

Einer der am häufigsten verwendeten Begriffe im Zusammenhang mit Unterricht ist der Begriff der Methode. Die Auffassungen darüber, was eine Unterrichtsmethode ist, d. h. welchen Bedeutungsumfang, welche Reichweite sie hat, gehen in der Fremdsprachendidaktik weit auseinander. Sowohl in mehr theoretischen als auch in praktischen Kontexten besteht oft keine Klarheit darüber, was mit Methode genau gemeint ist. Globale Methodenbeschreibungen wie die folgende sind weit verbreitet: „Unterrichtsmethoden werden als Lehrverfahren verstanden, mit denen die Fremdsprache und die mit ihr verknüpfte Kultur und Literatur den Lernenden vermittelt wird.“ Die in Deutschland ge-

fürten Abgrenzungsdebatten zwischen dem, was eine Didaktik, was eine Methodik umfasst/umfassen sollte, sind hinreichend aus der allgemein-didaktischen Diskussion bekannt. Verlässliche, theoriegeleitete und auf empirischen Befunden gründende Erkenntnisse sind dabei kaum herausgekommen.

Vielau gehört zu den zahlreichen Autoren/Autorinnen, die den Versuch unternommen haben, eine gewisse Ordnung in den Definitionswirrwarr zu bringen. Unter Didaktik versteht er, „wenn es um Theorie und Ideologie des Fremdsprachenunterrichts, die gesellschaftlichen Funktionen, das fachlich/fachübergreifende Ideengerüst, die Ziele usw. geht“, unter Methodik, „wenn auf der Basis bestimmter didaktischer Prämissen ein faktenübergreifendes Handlungskonzept des Lehrens und Lernens entwickelt wird“ und unter Unterrichtstechnik, „wenn auf der Basis bestimmter didaktischer und methodischer Prämissen konkrete Unterrichtsprozesse und Lehr-/Lernstrategien (z. B. „Einsprachigkeit“, „pattern practice“ usw.) thematisiert werden.“

In den fünfziger und sechziger Jahren wurde intensiv versucht, verschiedene Methoden (insbesondere die Grammatik-Übersetzungsmethode und die audiolinguale Methode) miteinander zu vergleichen, in der Erwartung, dass sich eine davon als "besser" oder sogar als "die beste" erweisen würde. In den USA versuchten Scherer und Wertheimer (1964) und das Pennsylvania Project (Smith 1970) genau wie in Schweden das GUME Projekt (Levin 1972), in langjährigen und aufwendigen Untersuchungen empirisch zu überprüfen, ob und in welcher Hinsicht die audiolinguale Methode der Grammatik-Übersetzungsmethode überlegen ist.

In diesem Zeitraum wurden auch zahlreiche kleinere experimentelle Studien durchgeführt, in denen der gleiche Lernstoff vergleichbaren Lerngruppen mit unterschiedlichen Lehrmethoden vermittelt wurde, um festzustellen, welche Gruppe besser gelernt hatte. Die Ergebnisse all dieser Methodenvergleiche waren recht unterschiedlich - einige Studien stellten Methode X als besser als Methode Y dar, andere behaupteten das Gegenteil, und viele weitere Studien konnten keinen bedeutsamen Unterschied beim Lernerfolg nachweisen. Daraus kann man schließen, dass die Lehrmethode allein nicht entscheidend für den Lernerfolg ist (vgl. Edmondson 1993, S. 107).

Es ist schlicht falsch zu erwarten, dass irgendwann die "optimale" Lehrmethode als Allheilmittel für Lernprobleme jeder Art entdeckt werden wird. Statt weiter danach zu suchen, sollten wir eher versuchen zu verstehen, wie Fremdsprachenunterricht eigentlich abläuft und wie Fremdsprachen von verschiedenen Lernern unter verschiedenen Bedingungen gelernt werden. Der Begriff einer Methode als "fertiges Paket", das bestimmte Aspekte des Unterrichts zum alleinigen Strukturierungs- und Organisationsprinzip erhebt, scheint in ganz entscheidender Weise gegenüber der realen Komplexität fremdsprachlicher Lehr und Lernprozesse zu kurz zu greifen und ist für Überlegungen zu begründeten Verbesserungen des Fremdsprachenunterrichts grundsätzlich irrelevant (vgl. Edmondson 1993, S. 107).

Die Auffassungen darüber, was eine Unterrichtsmethode ist, gehen in der Fremdsprachendidaktik weit auseinander. Sowohl in mehr theoretischen als auch in praktischen Kontexten besteht oft keine Klarheit darüber, was mit Methode gemeint ist. Antworten auf die Frage von Lehrern/Lehrerinnen an ihre Kollegen/Kolleginnen Wie gehst Du methodisch vor? Welche Methode benutzen Sie? u.a. können sich auf ganz verschiedene Aspekte unterrichtlichen Handelns beziehen.

Nach dieser Interpretation des Begriffs "Methode" müssen also konkrete Handlungsanweisungen für den Lehrer vorliegen. . Eine Methode ist eine festgelegte und systematische Vorgehensweise, ein planmäßiges Verfahren bei der Fremdsprachenvermittlung (vgl. Edmondson 1993, S. 107).

Die Abgrenzungsdebatten zwischen dem, was eine Didaktik, was eine Methodik umfasst, sind hinreichend aus der allgemein-didaktischen Diskussion bekannt. An ihnen sind auch die Fremdsprachendidaktiker fast irregeworden. Verlässliche, theoriegeleitete und auf empirischen Befunden gründende Erkenntnisse sind dabei kaum herausgekommen.

Der Begriff Methode/Methodik ist aus dem griechisch-lateinischen Wort „methodos/methodus“ abgeleitet und bedeutet etwa : „Zugang/Weg, der zu einem bestimmten Ziel führt“, dazu können wir noch hinzufügen: Didaktik beschäftigt sich mit dem Lehr-

inhalten also was gelehrt wird, die Methodik dagegen mit den Lehrverfahren also wie gelehrt wird (vgl. Neuner/Hans 1996, S. 14).

Vielau gehört zu den vielen, die erneut einen Versuch unternommen haben, eine gewisse Ordnung in den Definitionswirrwarr zu bringen. Unter Didaktik versteht er,

“(…) wenn es um Theorie und Ideologie des Fremdsprachenunterrichts, die gesellschaftlichen Funktionen, das fachlich/fachübergreifende Ideengerüst, die Ziele usw. geht“, unter Methodik, “wenn auf der Basis bestimmter didaktischer Prämissen ein faktorenübergreifendes Handlungskonzept des Lehrens und Lernens entwickelt wird“ und unter Unterrichtstechnik, “wenn auf der Basis bestimmter didaktischer und methodischer Prämissen konkrete Unterrichtsprozesse und Lehr-/Lernstrategien thematisiert werden.“ (Vielau 1985, 10).

Nach Vielau unterscheidet sich eine richtig verstandene Methodik von einer Unterrichtstechnik/einem Rezept u.a. durch ihren exemplarischen Charakter, durch ihren Abstraktheitsgrad und durch ihre Theoriebezogenheit, durch breitere und flexiblere Anwendungsmöglichkeiten, dadurch, dass sie argumentativ und verallgemeinernd offen verfährt.

Bei Desselmann / Hellmich (1981) wird “Unterrichtsmethode im engen Sinn“ von einem Verständnis von “Unterrichtsmethode im weiten Sinn“ unterschieden. Letztere entspricht in etwa der Kennzeichnung von Didaktik bei Vielau. Die Unterrichtsmethode im engen Sinn soll das Wechselverhältnis zwischen Lehrern und Lernern widerspiegeln“ und umfasst die “Komplexe von Lehr- und Lernverfahren“, was teilweise der Kennzeichnung von “Methodik“, teilweise der Kennzeichnung von “Unterrichtstechnik“ bei Vielau entspricht.

Wenn in der “westlichen“ Fremdsprachendidaktik als der Wissenschaft vom Lehren und Lernen von Fremdsprachen über Methoden gesprochen wird, liegt meistens ein weites Verständnis des Begriffs zugrunde, das auch unterrichtsbegründende und -bestimmende Faktoren enthält wie pädagogische Konzepte, körperliche und kognitive Entwicklungsprozesse, psychologische Dispositionen, soziologische Voraussetzungen, durch den Staat verordnete Richtlinien, in denen allgemeine und fachliche Lernziele, Inhalte usw. fixiert sind. Methodik wird verstanden als System von Unterrichtsverfahren in einem

Beziehungsgeflecht von Unterrichts determinierenden Einflussfaktoren. Wird Methode in einem engeren Sinne gebraucht wie z.B. bei Mackey (1967), werden darunter eher die Auswahl und Menge der Lerngegenstände, die Reihenfolgen von Lerngegenständen, die einzelnen Schritte der Vermittlung zur Erreichung bestimmter Ziele, Fähigkeiten, Fertigkeiten in bestimmten Bereichen verstanden.

Die kritische Frage ist nicht, ob Methode A, B oder C eine "gute" oder sogar die "beste" Lehrmethode ist. Vielmehr ist wichtig, ob implizite oder explizite didaktische Prinzipien, die hinter solchen Lehrmethoden stehen, und innovative didaktische Handlungen, die in verschiedenen Methoden verwendet werden, in eine Lehrstrategie für einen bestimmten unterrichtlichen Zweck sinnvoll integriert werden können. Aus dieser Perspektive sind z.B. der Appell, die "Gefühle" und die Befindlichkeit der Lerner ernst zu nehmen, und die Berücksichtigung nichtverbaler Kommunikation durchaus relevant (vgl. Edmondson 1993, S. 117).

1.2.1. Gefahren der Verselbständigung globaler Methoden

Die Vielfalt der Lernweisen, Situationen, Lernbiographien, Ausgangskulturen, Motive und Ziele macht deutlich, dass es ein einheitliches Vorgehen beim Deutschlernen und -lehren nicht geben kann. Auch an Warnungen vor einseitigem Folgen von Methoden hat es (nie gefehlt. Bereits im Vorwort zu Weber 1933 heißt es: »Ich halte es für verfehlt, unsere Lehrer für den Deutschunterricht mit Ausländern auf eine bestimmte Methode festzulegen und einzudrillen. Jede Methode hat ihr gutes, von jeder können wir lernen. Darum ist es nötig, möglichst alle Methoden kennen zu lernen und von jeder das «beste zu nehmen«. Und Wilhelm Rumpf, ein weiterer Vertreter dieser von der bundesdeutschen DaF - Wissenschaft oft vergessenen, 1922 gegründeten ersten deutschen universitären DaF - Institution, des Deutschen Instituts für Ausländer an der Universität Berlin, schreibt: »Die Wahl der Methoden hängt von dem Unterrichtsziel und von den Kenntnissen und Fähigkeiten des Lehrers ab«.

In der Lehreraus- und -fortbildung ist es deshalb zwar wichtig zu vermitteln, wie sich Grammatik-Übersetzungsmethode, direktes und audiovisuelles Lernen, kommunikatives,

alternatives und interkulturelles Vorgehen usw. im Hinblick auf die Auswahl von und den Umgang mit Texten und Grammatik, auf Übungsformen, auf Lehrende Lernende-Interaktionen, auf ihre Einbettung in allgemeine Bildungsziele usw. unterscheiden, hinzutreten aber muss eine Relativierung, die die Lernziel- und Zielgruppenabhängigkeit unterrichtlichen Handelns in den Mittelpunkt stellt und Methoden als den Weg zu *einem Ziel* sieht, den festzulegen man erst nach einer genauen Analyse der konkreten Bedingungen in der Lage ist.

Kein Ansatz kann es sich leisten, bestimmte Aspekte des FL ganz auszublenden, wenn sich dieses nicht durch eine ganz bestimmte Zielsetzung so ergibt. Keine der zur Kennzeichnung und Polarisierung der verschiedenen Ansätze herangezogenen Schlagwörter sind Gegensätze oder schließen sich gar aus, weder Grammatik und Kommunikation, noch Kommunikation und interkulturelle Orientierung; wer außerhalb des deutschsprachigen Raumes Deutsch lernt, wird ebenso viel Interesse haben zu kommunizieren, nur wird es dabei häufiger um nicht-triviale Inhalte, um die eigenen Reaktionen auf Deutsches und Deutsche gehen als um den Kauf eines Pullovers oder Fahrscheins.

Besonders zu den Zeiten, in denen ein Ansatz eine besonders dominierende Position eingenommen hat, kann es in vielen Lernkontexten sinnvoll sein, antizyklisch zu verfahren und gegen die Normen dieses Ansatzes zu verstoßen. So gehört z.B. zu den gesicherten Glaubensweisheiten aller Ansätze nach der Grammatik-Übersetzungsmethode, dass ein grammatisches Phänomen möglichst in einem authentischen Text, zumindest aber kontextualisiert und situativ eingebettet, auf keinen Fall aber mit zusammenhanglosen Beispielsätzen präsentiert werden soll (vgl. Rösler 1994, S. 113 ff.).

2. BEMERKUNGEN ZUR GESCHICHTE DER GRAMMATIK UND DES GRAMMATIKUNTERRICHTS VON DER ANTIKE BIS ZU DEN 50'ER JAHREN

Der Begriff „Grammatik“ kommt ursprünglich vom griechischen Wort „gramma“ und bedeutet „Buchstabe“. Dieser Terminus diente in den Anfängen des Grammatikunterrichts in der Antike dazu, die Grammatik als die Kunst des Lesens und des Schreibens zu bezeichnen. Derjenige, der sich durch die Beherrschung dieser Kunst in seinem Wissen und Denken vom Analphabeten unterschied, nannte man Grammatiker (grammatikos).

In der Antike war die Grammatik- oft zunächst als Lehrbuch für den Grammatikunterricht konzipiert- gar nicht so systematisch und formal aufgebaut, wie wir sie kennen, sondern sie war neben einigen Grundwissenbeständen über das System und den Sprachbau vor allem eine Stilistik des guten Schreibens und Sprechens.

Die „Grammatik“ als erste der septem artes liberales (der sieben freien Künste) der ausgehenden Antike und des Mittelalters hatte propädeutische Funktion für die auf die Sprachausbildung aufbauenden anderen Künste. Im Grammatikunterricht lehrte man bis ins 16.Jahrhundert Lateinkenntnisse, und erst Entwicklung einer deutschen Schrift – und Verkehrssprache in der frühen Neuzeit wurde in der „Lateinschule“, dem heutigen Gymnasium, mit Verzögerung auch an den Hochschulen, vom Lateinischen (und dem Unterricht in der lateinischen Grammatik, deren Strukturen bis in die deutsche Schulgrammatik von heute fortbestehen) zum Deutschen und zur deutschen Grammatik gewechselt (vgl. Eichler 1998, S. 227).

2.1. ZUR GESCHICHTE DER GRAMMATIK IN DER ANTIKE

In der Antike war Grammatikunterricht im griechischen Lehrplan dem encyclios paideia, zunächst Lese und Schreibunterricht – grammatike-techne- und dann Unterricht im guten Sprachgebrauch, gewonnen aus den vorbildlichen Äußerungen guter Schriftsteller und Gelehrter und den Strategien der Rhetoren, die mit dem Aufkommen der Demokra-

tie und des Gerichtwesens in der griechischen Polis und später auch der römischen Republik (aber auch in der Kaiserzeit!) an sprachnormierendem Einfluss gewannen (vgl. Eichler 1998, S. 227).

Bei den Griechen wurde die Grammatik ursprünglich als eine Fertigkeit oder Kunst (techne) betrieben, die den praktischen Zweck hatte, den Verstand zu schärfen und vor Mangel zu schützen. Die Grammatiker waren damit beauftragt, sich um das sprachliche und sachliche Verständnis der überlieferten Texte zu kümmern. Sie mussten sich dazu den historischen und systematischen Kenntnissen aneignen (vgl. Köller 1988, S. 19).

Dionysios Thrax, der im 2.Jh.v.Chr. lebte, hat das Sprachwissen seiner Zeit zusammengefasst. Er hat die Grammatik als eine Wissenschaft so beschrieben, die wir heute als Philologie bzw. als Sprach- und Literaturwissenschaft bezeichnen würden. Seiner Auffassung nach war Aufgabe der Grammatik nämlich die Textkritik in einem umfassenden Sinne. Dem Grammatiker stellte Dionysios Thrax im Einzelnen folgende Aufgaben:

1. Lesen des Textes in der richtigen Aussprache
2. Erklärung von literarischen Figuren
3. Bedeutungsanalyse schwieriger Wörter und Redewendungen
4. Etymologische Worterklärungen
5. Formenlehre
6. Echtheitskritik und literarische Wertung

Wenn Dionysios Thrax dem Grammatiker generell die Aufgaben eines Textwissenschaftlers überträgt, so müssen wir dabei allerdings berücksichtigen, dass in der Antike zwischen den deskriptiven und normativen Aufgaben der Textkritik methodisch noch nicht streng unterschieden worden ist (vgl. Köller 1988, S. 19).

Das umfassende Verständnis von Grammatik als Textwissenschaft ist in der ganzen Antike bis zu Augustin nicht verloren gegangen. Dennoch ist aber die Tendenz zu beobachten, den Umfang des Grammatikbegriffs auf die Bezeichnung des sprachtheoretischen Wissens einzuschränken und die Bewertung von Texten mehr und mehr auszuklammern. Diese Tendenz scheint insbesondere mit den Stoikern einzusetzen und hat sich dann in römischer Zeit bei Varro und Quintilian immer mehr verstärkt.

Bedingt ist diese Einschränkung des Grammatikbegriffs auf das Gebiet der Sprachtheorie durch die intensive sprachtheoretische Forschung der Stoiker, die die Sprachtheorie zu einer eigenständigen philosophischen Disziplin gemacht haben. In der Stoa ist insbesondere eine differenzierte grammatische Terminologie entwickelt worden, die über Dionysios Thrax und Varro bis in die heutige Zeit tradiert worden. Besonders aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang, dass die Stoiker die Grammatikforschung im Rahmen der „Logik“ betrieben haben, die sie in einem umfassenden Sinne als Lehre vom menschlichen Verstande auffassten und die neben der Physik und der „Ethik“ als eine der drei großen Säulen der Philosophie betrachtet wurde (vgl. Köller 1988, S. 19).

2.2. ZUR GESCHICHTE DER GRAMMATIK IM MITTELALTER

Im Hinblick auf das Mittelalter lassen sich drei große Grammatikvorstellungen unterscheiden, die antike Traditionen fortführen und transformieren. Es handelt sich dabei um eine vorscholastische Grammatikkonzeption, die vor allem die Werke der spätrömischen Grammatiker Donatus (4.Jh.) und Priscian (6.Jh.) pflegt und ausgestaltet, um eine scholastische Grammatikkonzeption, die im Kontext der Aristotelesrezeption der Grammatik eine ontologische Orientierung zu geben versucht, und um eine nominalistische Grammatikkonzeption, die eine grundsätzliche Kritik an scholastischer Denkposition übt und die grammatische Reflexion mit psychologischen Kategorien in Verbindung zu bringen versucht.

Unabhängig von den verschiedenen inhaltlichen Ausgestaltungen des Grammatikbegriffs und den grammatischen Erkenntnisinteressen ist eine institutionelle Bedingung für den Einfluss der mittelalterlichen Grammatikkonzeptionen von außerordentlicher Wichtigkeit. Das Studium der Grammatik war ein, wenn nicht der zentrale Studieninhalt, der

so genannten Artistenfakultät, die alle Studenten durchlaufen mussten, bevor sie zum Studium der Spezialwissenschaft (Theologie, Philosophie, Jurisprudenz, Medizin) zugelassen wurden. Die Grammatik gehörte zu den sieben freien Künsten. (Trivium: Grammatik, Rhetorik, Dialektik; Quadrivium: Arithmetik, Geometrie, Astronomie, theoretische Musik), die nicht der unmittelbaren Berufsausbildung dienen sollten, sondern dem Erwerb eines allgemeinen Grundwissens und der allgemeinen Schärfung der Geisteskräfte. Da sich jeder Student obligatorisch mit Grammatik beschäftigen musste, bekamen die hier entwickelten Fragestellung und Denkinhalte zwangsläufig auch einen Einfluss auf die Denkperspektiven in den Einzelwissenschaften. Die inhaltliche Füllung des Grammatikstudiums und das mit diesem Studium verbundene Erkenntnisinteresse variierten allerdings sehr stark nach Zeit und Ort.

Bis zum Beginn des 12. Jh. wurde die Grammatik als Disziplin der Artistenfakultät mehr oder weniger als vorbereitende Wissenschaft für die literarische Kultur verstanden bzw. als Schlüssel zum Textverständnis. Man rezipierte und kommentierte die Werke von Donatus und Priscian, die das antike Wissen über die Sprache deskriptiv und normativ zusammengefasst hatten, ohne dabei philosophische Interessen einzubeziehen. Der Hauptzweck des Grammatikstudiums bestand darin, die überlieferten Texte lesen und verstehen zu können und selbst adäquat Texte herstellen zu können (vgl. Köller 1988, S. 21).

Die Entwicklung der neuen, philosophisch orientierten Grammatikkonzeption im 13. Jh. steht im Zusammenhang mit der Rezeption der Originalschriften von Aristoteles und stellt den groß angelegten Versuch dar, dessen Kategorienlehre für die Sprachbetrachtung fruchtbar zu machen. Es entstand die Idee einer apriorischen Grammatik, weil sich das Interesse von der Betrachtung konkreter sprachlicher Ordnungsformen insbesondere der lateinischen Sprache auf das Interesse für die Prinzipien und Invarianten von sprachlichen Ordnungsstrukturen überhaupt verschoben hatte. Die philologisch ausgerichtete Betrachtungsweise der Sprache wich einer philosophisch spekulativen, in der die grammatischen Reflexionen insbesondere eine Neuorientierung an der Logik suchten. Der Inhalt des Terminus Grammatik wurde dadurch so verändert, dass er ungefähr dem entsprach, was wir heute mit den Termini Sprachlogik oder Sprachphilosophie bezeichnen würden. Aus der Grammatik als einer empirischen und normativen Hilfswissen-

schaft für den Umgang mit Texten (*grammatica positiva*) wurde auf diese Weise die *grammatica speculativa* (lat. *Speculum* = Spiegel) als autonome Wissenschaft. Das Herzstück der *grammatica speculativa* als sprachkritischer Erkenntnistheorie war neben der so genannten Suppositionslehre die so genannte Lehre von den *modi significandi* (vgl. Köller 1988, S. 22).

Zugleich hat diese philosophische Ausweitung des Grammatikbegriffs und der Grammatikreflexion der konkreten Grammatikforschung Vorteile und Nachteile gebracht. Einerseits befreite sie den Grammatikbegriff von der sterilen Reduktion auf eine reine Formenlehre und regte die Frage nach der immanenten Semantik grammatischer Formen an bzw. nach der Relation zwischen Sprachformen, Wahrnehmungsformen und Seinsformen. Andererseits implizierte diese Ausweitung des grammatischen Erkenntnisinteresses und die Suche nach invarianten universalen Ordnungsstrukturen in der Welt und in der Sprache aber auch die Gefahr, dass die grammatischen Untersuchungen ihre empirische Basis aus den Augen verloren und dass das Interesse für universale Ordnungsstrukturen in der Sprache blind machte für individuelle Ordnungsstrukturen. Diese Gefahr war umso bedeutsamer, weil Objekt und Medium der grammatischen Reflexionen im Mittelalter ohnehin eigentlich nur die lateinische Sprache war (vgl. Köller 1988, S. 23).

Im 14. Jh. polemisierte Aurifaber grundsätzlich gegen die Idee einer Universalgrammatik. Sprachliche Formen seien willkürliche Zeichen und die Sprache insgesamt sei nur ein pragmatisch und instrumentell motiviertes Etikettensystem, das je nach Bedarf verändert werden könne. Interessant seien nicht die *modi significandi* der Sprache, die keinen direkten Wirklichkeitsbezug hätten, sondern die *modi agendi* des Intellekts, die Operationsformen des Geistes, für die die sprachlichen Formen nur als Hilfsmittel fungiert (vgl. Köller 1988, S. 23).

2.3. ZUR GESCHICHTE DER GRAMMATIK IN DER FRÜHEN NEUZEIT

Zu Beginn der Neuzeit wurden die mit dem Grammatikbegriff verbundenen Erkenntnis- und Ordnungsinteressen immer vielfältiger und spezieller. Verschiedene Denkansätze wurden zum Ausdruck gebracht, und von einem einheitlichen Grammatikparadigma

konnte schwerlich gesprochen werden. Die Individualisierung von Grammatikbegriffen wurde außerdem auch noch von sozialen und kulturellen Umwälzungen gefördert (vgl. Köller 1988, S. 24).

Im 16.Jh. erschienen dann eine Fülle von volkssprachlichen Grammatiken, die deskriptiv orientiert waren, weil sie das Erlernen fremder Sprachen erleichtern sollten. Diese Grammatiken bezogen sich keineswegs nur auf die europäischen Volkssprachen, sondern im Zusammenhang mit den Missionsanstrengungen auch auf exotische Sprachen Amerikas und Asiens. Durch diese Entwicklungen wurde die Trennung eines sprachpraktisch und deskriptiv orientierten Grammatikbegriffs von einem philosophisch orientierten immer unabweisbarer. Gleichzeitig wuchs das Bewusstsein dafür, dass grammatische Formen keine neutralen sprachlichen Ordnungsformen sind, sondern einen ganz speziellen kognitiven Gehalt haben (vgl. Köller 1988, S. 24).

Anfangs des 17.Jh. beschäftigte sich Francis Bacon im Rahmen seiner Idolenlehre mit unterschiedlichen Typen von Vorurteilen. Dabei nahm er neben den Vorurteilen, die in der Natur des Menschen selbst angelegt sind (Idole der Gattung), den Vorurteilen, die aus der jeweiligen Wahrnehmungssituation resultieren (Idole der Höhle), den Vorurteilen, die in philosophischen, wissenschaftlichen oder literarischen Lehren anzutreffen sind (Idole des Theaters), auch Bezug auf die Vorurteile der Gesellschaft (Idole des Markts), die sich in der Sprache konkretisieren und den Verstand zu falschen Annahmen verleiten (vgl. Köller 1988, S. 25).

Im Hinblick auf grammatische Erkenntnisinteressen unterschied Bacon ganz konsequent zwischen einer *grammatica literaria*, die dem Erlernen und der besseren Beherrschung einer Sprache zu dienen hat, und einer *grammatica philosophica*, die das Verhältnis von Sprachstrukturen und Sachstrukturen zu untersuchen hat. Schon lange vor den sprachtypologischen Überlegungen des 19.Jh. stellte Bacon die Hypothese auf, dass der Formenreichtum der alten Sprachen an Deklinations-, Konjugations- und Zeitformen im Vergleich zu der Formenarmut der neueren Sprachen ein Hinweis auf eine schärfere und feinere Geistestätigkeit früherer Zeiten ist. Mit der Unterscheidung von deskriptiven philologischen Einzelgrammatiken und erkenntniskritischen philosophischen Grammatiken löste Bacon die unmittelbare Verquickung von Grammatik und

Ontologie in methodisch überzeugender Weise auf, die die scholastischen Grammatikreflexionen sowohl befruchtet als auch belastet hatten. Diese Unterscheidung war umso überzeugender, als er gleichzeitig noch die Idee einer allgemeinen vergleichenden Grammatik entwickelte, die die Gebrüder Schlegel dann im 19.Jh. konkret ausführten (vgl. Köller 1988, S. 25).

Neben diesen Neuansätzen in der Grammatikreflexion ist im 17.Jh. auch das scholastische Konzept einer ontologisch und logisch orientierten Universalgrammatik weiter verfolgt worden. Die Idee einer philosophischen Universalsprache, die geeignet sein sollte, der Philosophie und Wissenschaft die gleich Präzision zu geben wie der Mathematik, hat das Zeitalter des Rationalismus von Descartes bis Leibnitz fasziniert. Die Idee einer Universalsprache auf der Basis einer logischen Universalgrammatik war dabei nicht zuletzt von der Annahme inspiriert, dass der Mensch über angeborene Vernunftprinzipien verfüge, denen in einer solchen Sprache bzw. Grammatik Ausdruck zu geben sei.

Seinen klarsten Ausdruck fand das Programm einer rationalistischen Universalgrammatik in der Grammatik und Logik, die im Kloster Port Royal in der Nähe von Paris ausgearbeitet worden sind. Hier ging man von der Annahme aus, dass die Sprache eine Ausdrucksform der menschlichen Ratio sei und dass man deshalb die Formen der Sprache und die Formen der Vernunft miteinander parallelisieren könne. Aus der Grammatik der Griechischen, lateinischen und französischen Sprache glaubte man grammatische Ordnungskategorien ableiten zu können, die im Prinzip universale Geltung für alle Sprachen beanspruchen könnten, weil alle Menschen im Prinzip über die gleiche Ratio verfügten.

Die rationalistische Idee, dass sich hinter den sehr unterschiedlichen grammatischen Strukturen der Einzelsprachen eine angeborene Universalgrammatik verberge, hat die Philosophie und Sprachwissenschaft bis heute fasziniert und zu der Unterscheidung von Tiefengrammatik und Oberflächengrammatik geführt. Insbesondere Chomsky hat auf die Ideen der französischen Rationalisten des 17. Jh. zurückgegriffen, um seine Version einer Universalgrammatik zu rechtfertigen und zu begründen. Aber auch im Kontext biologisch orientierten Sprachtheorien ist dieser Denkansatz nicht folgenlos geblieben,

insofern man die Hypothese aufstellte, dass zumindest bestimmte grammatische Ordnungsformen biologisch fundiert sein könnten, da sie sich als praktikabel bei der bei der kognitiven Bewältigung der Welt herausgestellt hätten (vgl. Köller 1988, S. 26).

2.4. ZUR GESCHICHTE DER GRAMMATIK IM 19. UND 20. JAHRHUNDERT

Im 19. und 20. Jh. kann von einem einheitlichen Grammatikbegriff weniger denn je gesprochen werden, weil ganz unterschiedliche Grammatikkonzeptionen nebeneinander existieren und sich oft nur teilweise hinsichtlich ihrer Gegenstandskonstitutionen und Erkenntnisinteressen überschneiden. Obwohl einzelne Konzeptionen immer wieder die Dominanz einer Mode bekommen haben, ist es ganz unwahrscheinlich, dass die bisher historisch erarbeiteten Betrachtungsweisen für das Grammatikphänomen von einer einzigen Grammatikkonzeption verdrängt werden können. Realistischer ist es, anzunehmen, dass auch in der Zukunft, sowohl spezielle, als auch umfassende Grammatikkonzeptionen vorhanden sein werden, die in je unterschiedlicher Weise historische Traditionen der Grammatikforschung in sich aufnehmen (vgl. Köller 1988, S. 26).

Wenn wir insbesondere in der neueren Zeit mit dem Terminus Grammatik operieren, dann müssen wir uns immer bewusst sein, dass er mindestens auf drei ganz unterschiedliche Referenzebenen bezogen werden kann, die allerdings alle in Kontakt miteinander stehen. Erstens können wir mit Grammatik das Inventar aller morphologisch fassbaren grammatischen Ordnungseinheiten vom Morphem bis zum Text bezeichnen, sowie die Regeln für die Kombination von Subeinheiten zu komplexeren Einheiten. Zweitens können wir mit Grammatik das System von Aussagen über die grammatischen Ordnungseinheiten und Kombinationsregeln bezeichnen. Drittens können wir mit Grammatik auch die Bücher bezeichnen, in denen grammatische Aussagen niedergelegt worden sind (vgl. Köller 1988, S. 26).

Die Gebrüder Schlegel entwickelten die Idee und die Grundlagen einer historisch vergleichenden Grammatik, die über die innere Struktur und Genealogie der einzelnen Sprachen ebenso Aufschluss geben sollte, wie die vergleichende Anatomie über die Struktur und Genealogie der Lebewesen. Jacob Grimm bemühte sich um eine rein deskriptive Grammatik, in der die historische Entwicklung und Singularität grammatische

Ordnungsformen erfasst werden sollten und in der ausdrücklich betont wurde, dass auch Anomalien und Mängel zur Natur der Sprache gehörten und neben den grammatischen Regeln ebenfalls ein Existenzrecht hätten. Herman Paul vertrat die Auffassung, dass die Sprache als Erzeugnis der Kultur nur geschichtlich betrachtet werden könne, dass alle sprachlichen Schöpfungen stets nur das Werk von Individuen seien und dass „jede grammatische Kategorie“ sich „auf Grundlage einer psychologischen“ erzeuge und deswegen als „Erstarrung einer psychologischen“ anzusehen sei. Zuweilen ging man sogar so weit, die Sprache als einen eigenständigen Organismus zu betrachten, der sich nach inneren Gesetzen fortentwickle, wobei man dann die Grammatik einer Sprache als einen Reflex solcher Entwicklungsgesetze ansah (vgl. Köller 1988, S. 27).

Neben den historisch-genetischen orientierten Grammatikkonzeptionen, gab es Perspektiven auf die Grammatik, die die transzendentalen Funktionen grammatischer Formen für das Denken in den Mittelpunkt ihres Interesses stellten. Diese Konzeptionen waren durch Hamann und durch die Romantiker angeregt worden und fanden bei Humboldt eine umfassende Ausgestaltung, die bis in das 20. Jh. nachgewirkt hat und weiter nachwirkt. Insbesondere in der inhaltsbezogenen Grammatik Weisgerbers und der so genannten Metalinguistik ist diese Grammatikkonzeption dann fortgeführt worden (vgl. Köller 1988, S. 27).

Die umfassende Bereitstellung und Erforschung von Material ist im 19. Jahrhundert nicht nur ein linguistisches, sondern ein allgemeinwissenschaftliches Verdienst. Franz BOPP (1791-1867), später Professor für orientalische Literatur und allgemeine Sprachkunde in Berlin, schrieb über das Konjugationssystem der Sanskritsprache in Vergleichung mit jenem der griechischen, lateinischen, persischen und germanischen Sprache (1816) und begründete die komparatistische Linguistik; später fügte er eine Untersuchung des Deklinationssystems hinzu. Die ursprüngliche Identität der Grammatiken verwandter Sprachen erwies er, indem er den „einfachen Sprachorganismus“ durch Flexion, besonders durch innere Flexion oder Wurzelflexion, und alle analytischen Bildungen als „allmähliche und stufenweise Zerstörung“ charakterisierte. Ein langes Gelehrtenleben wurde gekrönt durch die Vergleichende Grammatik des Sanskrit, Griechischen, Lateinischen, Litauischen, Altslawischen, Gotischen und Deutschen, die in sechs

Abteilungen von 1833 bis 1852, bald danach in zweiter Auflage erschien sowie ins Englische und Französische übersetzt wurde (vgl. Paul 1978, S. 413).

Die gleiche Schaffenskraft zeichnete auch Jacob Grimm aus. Sehen wir von seinen Märchen und Sagen-, Rechts- und Mythensammlungen ab, so verfasste er neben der vierteiligen deutschen, besser germanischen Grammatik, die von 1819 bis 1837 in vier Teilen erschien, und einer Fülle von Editionen und Abhandlungen, darunter eine zweibändige Geschichte der deutschen Sprache (1848), vor allem und in Zusammenarbeit mit seinem Bruder Wilhelm die ersten Bände des Deutschen Wörterbuches, die seit 1854 erschienen und 1961 erstmals zum Abschluss kamen.

Der Vorwurf, die historisch- vergleichende Sprachwissenschaft habe die traditionellen Grammatiktheorien kritiklos auf andere, insbesondere auf nichteuropäische Sprachen angewendet, der im 20. Jahrhundert oft erhoben worden ist, trifft nicht durchgehend zu; August Friedrich Pott (1802-1887) hatte die Sprachwissenschaftler nachdrücklich aufgefordert, sich von der Grammatik der eigenen und lateinischen Sprache völlig zu lösen und bei Untersuchung einer fremden Sprache "sich mitten in deren eignen Geist zu versetzen und von da aus dieselbe als Ganzes und in ihren Einzelheiten zu durchschauen und beurteilen"(vgl. Paul 1978, S. 413).

Nach der Jahrhundertwende entstanden dann in deutlicher Opposition zur philosophisch und historisch-genetisch orientierten Grammatikauffassung rein systemorientierte Grammatikkonzeptionen, für die der sprachwissenschaftliche Ansatz de Saussures das bekannteste Beispiel ist. Er hat kein genuines Interesse mehr an dem historischen Werden und dem kognitiven Gehalt grammatischer Formen, sondern an ihrem Systemzusammenhang und an ihrer sozialen Obligatorik (vgl. Köller 1988, S. 27).

Unabhängig von der Sprachwissenschaft ist das Grammatikproblem auch für die so genannte sprachanalytische Philosophie im 20.Jh. aktuell geworden. Die Spannweite des Interesses an der Grammatik ist dabei entsprechend den unterschiedlichen Ausprägungen dieser philosophischen Denkrichtungen sehr groß. Einerseits hat man durch sprach- und Grammatikkritik versucht, die Philosophie als Wissenschaft auf eine sichere Grundlage zu stellen, indem man mehrdeutige und ungenaue grammatische Formen aus dem

philosophisch-wissenschaftlichen Sprachgebrauch auszuschließen versuchte (vgl. Köller 1988, S. 28).

Wichtige Impulse für das Verständnis des Grammatikphänomens sind im 20.Jh. auch von der Psychologie ausgegangen. Insbesondere die kognitive Psychologie hat herausgearbeitet, welche wichtige Rolle grammatische Strukturordnung für die Gestalt und den Verlauf kognitiver Operationen haben, welche dominierende Rolle Denk- und Sprachschemata in Informationsverarbeitungsprozessen haben, wie sich durch grammatische Formen die Aufmerksamkeit lenken und konzentrieren lässt und wie das in grammatischen Formen manifestierte Alltagswissen mit dem Wissen verbunden ist, das in anderen Formen niedergelegt ist. Nicht zuletzt hat auch die Spracherwerbsforschung wichtige Aufschlüsse über die Dimensionen des Grammatikproblems erbracht.

In der Sprachwissenschaft der Gegenwart kreuzen sich viele Traditionslinien, so dass ein einheitlicher Grammatikbegriff in weite Ferne gerückt ist. Dennoch lässt sich in den unterschiedlichen sprachwissenschaftlichen Ansätzen eine gewisse Konvergenz beobachten, die meist als pragmatische Wende bezeichnet wird. Sie ist dadurch gekennzeichnet, dass von rein systemorientierten, strukturalistischen und morphologischen Sprachbetrachtungsweisen abgegangen worden ist und eine Betrachtungsweise favorisiert wird, die nach den pragmatischen Funktionen von Sprache bzw. sprachlichen Formen fragt. Dadurch hat sich in Form der Textlinguistik auch wieder eine Annäherung der Grammatikforschung an die Literaturwissenschaft und insbesondere an die Stilistik ergeben.

Für die Grammatikforschung impliziert diese Abkehr von rein systembezogenen Betrachtungsweisen und die Zuwendung zu pragmatisch orientierten Fragestellungen eine große Ausweitung des Betrachtungsspektrums und die Notwendigkeit, die Arbeitsergebnisse von Nachbarwissenschaften in die eigenen Überlegungen einzubeziehen. Zu diesen Nachbarwissenschaften gehören dann nicht nur traditionelle Nachbarwissenschaften wie Philologie, Philosophie, Logik, und Geschichte, sondern auch neuere Wissenschaften wie Soziologie, Psychologie, Handlungstheorie, Systemtheorie oder Biologie. Durch diese Ausweitung des Wahrnehmungs- und Interessensspektrums lässt sich zwar die recht sterile rein formale Betrachtung des Grammatikproblems überwinden,

aber gleichzeitig wird es auch unmöglich, den Grammatikbegriff nach Umfang und Inhalt einigermaßen befriedigend festzulegen, weil die Grammatik nun mit nahezu allem in Verbindung gebracht werden kann, was irgendwie als Kulturphänomen zu betrachten ist (vgl. Köller 1988, S. 28).

2.5. ERNEUERUNGSBEMÜHUNGEN DER NEUESTEN ZEIT

Folglich werden drei Erneuerungseinsätze dargestellt, die seit den 50er Jahren inhaltlich und methodisch den Grundbestand des Grammatikunterrichts bilden.

2.5.1. Die inhaltsbezogene Grammatik und die Sprachproben von H. Glinz

Der erste Versuch zur Erneuerung des Grammatikunterrichts ging von der inhaltsbezogenen Grammatik aus, die bereits vor dem 2. Weltkrieg von Leo Weisgerber grundgelegt wurde und die die didaktische Diskussion über den Grammatikunterricht in den 50er und 60er Jahren beeinflusst hat. Leo Weisgerber beruft sich auf Wilhelm von Humboldt. Er fordert: Ausgehend von der Erkenntnis, dass die Sprache kein abgeschlossenes, ruhendes Gebilde, sondern eine immer fortstätige Kraft ist, sieht die Sprachforschung hier. Zur innerlichen Leistung jeder Sprache: die Sprache als eine Kraft geistigen Gestaltens, insofern sie aus Grundbedingungen der gegebenen Welt und des menschlichen Geistes die gedanklichen Zwischenwelt herausformt, in deren geistiger „Wirklichkeit“ das bewusste menschliche Tun sich weiterhin abspielt (vgl. Eichler 1998, S. 229).

Es deutet sich an, dass die besonderen Leistungen der inhaltsbezogenen Grammatik auf der Inhaltsseite, also der Bedeutungslehre, der Zeichenbildung, den Leistungen der Wortbildung liegen, während die Formseite der Sprache in den Hintergrund tritt. Insbesondere die Wortfeldtheorie, die von J. Trier vorangetrieben wurde, hat neue Elemente in den Grammatikunterricht hineingebracht.

Innerhalb der inhaltsbezogenen Sprachtheorie, aber mit Bezügen zum linguistischen Strukturalismus, hat Hans Glinz gewirkt. 1952 hat Glinz sein Buch „Die innere Form

des Deutschen“ herausgebracht. Er ist in seinen deutschen Beschreibungsbegriffen sehr inhaltsbezogen. Glinz verwendet Begriffe wie Grundgröße (für Subjekt. Zuwendgröße), (Dativobjekt), Zielgröße (Akkusativobjekt). Er hat sie aber später wieder aufgegeben. Er versuchte, mit seinen deutschen Begriffen und mit operationalen Entdeckungsverfahren den so genannten „Proben“: Umstellprobe, Ersatzprobe, Streichprobe, Klangprobe - so etwas wie einen natürlichen Zugang des Sprachteilhabers zur deutschen Grammatik aufgrund von Urteilen und Intuitionen aus dem Sprachgefühl zu schaffen.

Mit der Umstellprobe kann die syntaktische Gliederung eines Satzes (in Satzglieder) festgestellt werden, können aber auch Stilvarianten erprobt werden.

- Der Hund / benagt / den Knochen.
- Den Knochen / benagt / der Hund.
- Benagt/ der Hund / den Knochen?

aber nicht:

- Der Knochen benagt den Hund, Oder: Knochen der benagt Hund den.

Mit der Ersatzprobe können Rollen der Satzglieder und ihre Besetzung mit verschiedenen Wörtern bestimmt werden, aber auch Stilvarianten erzeugt werden.

- Der Hund / benagt / den Knochen.
- Viele Hunde / benagen / gute Fleischknochen.
- Sie/benagen /Hölzer.
- Er / benagt / das Holz.

Mit der Streichprobe können syntaktische, nicht unbedingt notwendige Satzglieder (Attribute, Adverbiale) erkannt werden.

- Viele Hunde benagen gute Fleischknochen gern.

- Hunde benagen Fleischknochen gern.
- Hunde benagen Knochen

Durch Erprobung beim Sprechen kann mit der Klangprobe anhand von Intonation, Stimmführung und Sprechpausen der großräumigere syntaktische Aufbau (Satzart, Gliederung der Satzgefüge und Satzreihen, Textaufbau, Interpunktion) untersucht werden.

Mit dieser Art einer „operativen“ Grammatik werden Einsichten vor allem durch Sprachhandeln gewonnen und damit auch eine Schulung der aktiven Kompetenz geleistet. Mit solchem Verfahren wurde in vielen Sprachbüchern gearbeitet, besonders mit der Umstell- und Ersatzprobe (vgl. Eichler 1998, S. 229).

In diesem Teil der vorliegenden Arbeit wurden Grammatiktheorien und Grammatikmodelle erläutert, die den Fremdsprachenunterricht und die Erstellung der DaF- Lehrwerke beeinflussen. Dadurch wird versucht, den Stellenwert der Entwicklung der Grammatiktheorien in den Methoden festzustellen.

3. GRAMMATIKTHEORIEN UND GRAMMATIKMODELLE

3.1. GRAMMATISCHE THEORIEN, MODELLE UND IHRE VERWERTBARKEIT FÜR DEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT UND LEHRWERKE

Sprachwissenschaftliche Grammatikmodelle dienen dem Versuch, den Gegenstand Grammatik selbst oder Gegenstände der Grammatik, die bislang unzulänglich oder gar nicht beschrieben worden sind, über theoretische Ansätze zu erfassen und darzustellen.

Viele der bislang entwickelten Grammatikmodelle beeinflussen Fremdsprachendidaktik, –methodik, damit auch den DaF Bereich. Hier werden nur solche Modelle kurz angeführt, die in der einen oder anderen Weise tatsächlich den DaF Unterricht beeinflusst haben.

Es gibt keine objektiven Kriterien dafür, das eine Modell zu bevorzugen und ein anderes abzulehnen. Ein Grund kann auch sein, dass Ihnen ein Modell einfach nicht „gefällt“, ohne dass Sie es recht mit sachlichen Gründen belegen können. Im Folgenden wollen wir versuchen, einige Kriterien zusammenzustellen, die die Konzepte daraufhin überprüfen, was Sie damit im Unterricht tun können.

Folgende Aspekte können in unsere Überlegungen mit einfließen:

- Mit welchem Modell kommt man Sprachlerngewohnheiten besser entgegen?
- Gibt es bestimmte grammatische Phänomene, die sich besser mit dem einen oder anderen Modell erklären lassen?
- Gibt es kontrastive Aspekte, die den Gebrauch des einen oder anderen Modells nahe legen?
- Mit welchem Modell lassen sich Fehler besser analysieren und korrigieren?

Schon seit dem Altertum haben sich Philosophen, Grammatiker und Sprachlehrer mit Sprache und Grammatik beschäftigt. Die Entdeckung der Verwandtschaft der indoeuropäischen Sprachen führte zu einer wissenschaftlichen Sprachforschung im modernen Sinne, besonders in Deutschland. Obwohl sich Philosophen, Grammatiker und Sprachlehrer mit Sprache und Grammatik sich seit dem Altertum beschäftigten, die Sprachwissenschaftler des 19. Jahrhunderts war vor allem an der Sprachgeschichte interessiert (vgl. Gross S. 74).

Im 18. Jahrhundert wurden mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht Grammatikunterricht notwendig. Diese Grammatik musste relativ einfach sein und praktischen Ansprüchen genügen. So entwickelte K. J. BECKER (1820/1830) auf der Grundlage der lateinischen eine deutsche „Schulgrammatik“, die von der Wissenschaft meist ignoriert wurde, aber trotzdem bis heute als „traditionelle Grammatik“ weiterlebt und für pädagogische Zwecke benutzt wird. Traditionelle Grammatik bezieht sich vor allem auf die Lehre von den Formen, Wortarten und Satzgliedern und stimmt in groben Zügen mit der wissenschaftlichen Grammatik überein (vgl. Gross 1998, S. 74).

Als Erstes ist die Traditionelle Grammatik zu nennen. Ihre seit dem 18. Jahrhundert auf die Darstellung der Sprachen der Neuzeit übertragene lateinische Terminologie und ihr Aufbau haben nicht an Einfluss eingebüßt. Sie umfasst in der Regel Wortlehre (Ausprache, Wortarten mit Flexion, Deklination, Konjugation, Wortbildung) und Syntax (Aufbau des Satzes, Stellung der Wörter im Satz, Kongruenz usw.) vorwiegend auf der Grundlage der geschriebenen Sprache. Ihre Zielsetzung kann als normativ und präskriptiv bezeichnet werden (vgl. Jung 2001, S. 73).

Vorteil der Prädikations-Grammatik ist, dass Lernende oft diese Modelle bereits kennen gelernt haben und sich daher sicherer fühlen, wenn es um etwas Neues in der Sprache geht. Allerdings ist dieses Modell bei weitem nicht so anschaulich wie beispielsweise die KS-Grammatik, in deren Baumgraphen man die Abhängigkeiten „sieht“. Die Bezeichnung „Attribut“ kann dies nicht leisten. Der Begriff „Adverb“ wird manchmal sowohl für die Wortart „Adverb“ als auch für das Satzglied „Adverb“ benutzt und verwirrt die Lernende.

Die Dependenz-Grammatik ist ähnlich anschaulich wie die KS-Grammatik, setzt aber immer voraus, dass man die Wertigkeit eines Verbs im Zusammenhang des betreffenden Satzes kennt. Das eigentliche Ziel für ein Grammatik-Modell im Fremdsprachenunterricht muss doch sein, dass die Lernenden selber Sätze produzieren können.

Wenn wir eine Vokabel lernen, dann doch meist im Verbund, eingebettet, z. B. „Erfahrung“ als „Erfahrung machen“, „Erfahrung haben in“ oder „mit etwas“, oder „lieben“ als „jemanden lieben“, oder „geben“ als „jemandem etwas geben“, „glauben“ als „jemandem glauben“ oder „an jemandem“, oder „an etwas glauben“. Wir verbinden fast immer in Verbänden Verben mit Ergänzungen, also so, wie es die Dependenz-Grammatik vorschlägt. Dann eignet sich das Dependenzkonzept zu lernen. In vielen neueren DaF - Lehrwerken wird das auch getan (Hufeisen 1999, S. 60).

Die große Wende zur modernen Linguistik, im 20. Jahrhundert, brachte der von F. de SAUSSURE begründete Strukturalismus. Er basiert vor allem auf dem Zeichenbegriff, auf der Struktur des Sprachsystems („langue“) aus Elementen und Regeln sowie auf dem Prinzip der Synchronie gegen über der früheren historischen Orientierung.

Im Anschluss an SAUSSURE bildeten sich linguistische Schulen

- in Genf, Prag (JAKOBSEN, TRUBETZKOY: Phonologie),
- Kopenhagen (HJELMSLEV: Glossematik)
- in den USA, wo die Erforschung der Indianersprachen Tradition war (BOAS, SAPIR) und ein geeignetes Feld für die strukturelle Methode.

Dort wurde auf der Grundlage eines strengen Formbegriffs (BLOOMFIELD) die Syntax der Konstituentengrammatik (FRIES, HARRIS) und daraus schließlich die GTG = Generative Transformationsgrammatik (CHOMSKY) entwickelt, die weltweite Beachtung und Verbreitung fand.

Besonders die Prinzipien der Konstituenz und Dependenz in der Form der GTG und der Valenzgrammatik haben eine starke Wirkung auch auf die pädagogische Grammatik ausgeübt, ohne allerdings die traditionelle Grammatik völlig zu verdrängen (vgl. Gross 1998, S. 75).

Gegen Ende der 60er Jahre führte die Kritik an der „reinen“ Linguistik des Strukturalismus zu einer Erweiterung des Forschungsbereichs durch Einbeziehung von Nachbarwissenschaften bei der Untersuchung und Beschreibung der Sprachverwendung. So wurde der Blick von den syntaxorientierten Grammatiktheorien auf umfassendere Fragen gelenkt, vor allem auf philosophisch-pragmatische, semantische, textwissenschaftliche, soziologische, psychologische und didaktische (Gross 1998, S. 74 ff.).

3.2. GRAMMATIKMODELLE

Die Strukturelle (taxonomische) Grammatik setzt sich mit der Klassifikation und Distribution einzelner Satzelemente auseinander. Sie beeinflusste zusammen mit dem Behaviorismus die audio-linguale Methode, die pattern-drills- Übungen umsetzte, die auch in anderen Methoden weiterwirkten. Wichtig wurde, dass der gesprochenen Sprache vor dem geschriebenen Vorrang eingeräumt wurde. Bleibenden Einfluss haben auch die Unterscheidung zwischen Form und Funktion sprachlicher Erscheinungen, die Beschreibung wirklichen Sprachgebrauchs und die kritische Sicht der lateinischen Grammatik als Beschreibungsgrundlage.

Die Kommunikative Grammatik sieht Sprache als Mittel der Kommunikation, das hörend und überwiegend sprechend benutzt wird, ohne dass den Benutzern das formale Struktursystem stets bewusst ist. Sie beschreibt die Inhaltsfaktoren, die den Kommunikationsprozess steuern, in ihren semantischen Strukturen und in ihrem Verknüpfungssystem. Sprachlehr- und -lernansätze, die kommunikative Kompetenz in den Vordergrund stellen, sind diesem Modell verpflichtet (vgl. Jung 2001, S. 74).

Einen nicht unbedeutenden Einfluss hat die Dependenz-Valenzgrammatik gewonnen. Es handelt sich um ein syntaktisches Modell, bei dem das finite Verb den Mittelpunkt des Satzes bildet. Es bestimmt durch seine Valenz die Satzstruktur. Vom Verb hängen

Substantive oder deren Äquivalente als Ausdruck der beteiligten Personen und Gegenstände sowie Adverbien und deren Äquivalente als Ausdruck der Umstände ab, die den Prozess charakterisieren. Ein Verb bindet entsprechend seiner Valenz eine bestimmte Anzahl von Handlungsbeteiligten an sich, die unverzichtbare Teile des Verbs sind, während die Angaben relativ frei sind. Die Verben lassen sich je nach der Zahl der von ihnen geforderten Handlungsbeteiligten in null-wertige (Es regnet.}, einwertige (Sie arbeitet), zweiwertige (Sie liest den Brief) und dreiwertige (Sie gibt mir den Brief.) einteilen.

3.2.1. Traditionelle Grammatik

Die traditionelle Grammatik wird hier nicht dargestellt, sondern vorausgesetzt und etwas problematisiert. Ihre Syntax analysiert den Satz nach Wortarten, Satzgliedern und morphologischen Kategorien. Das lässt sich an geeigneten Beispielsätzen leicht demonstrieren:

	WORTART	SATZGLIED	MORPHOLOGISCHE KATEGORIE
Die	best. Artikel	Subjekt	Nomin. Plur. (neutrum)
Kinder	Substantiv		Nomin Plur. Neutrum
Grölen	Verb	Prädikat	3.Pers.Plur. Präs. Ind. Aktiv
Auf	Präposition	Adv. Best. des Ortes	
Dem	best. Artikel		Dativ Sing. (maskulinum)
Hof.	Substantiv		Dativ Sing. Maskulinum

Tabelle 3.1. (nach Gross 1990, S. 70)

Ich	Pers. Pron.	Subjekt	Nomin. Sing. 1. Person
Bin	Verb	Prädikat	1. Pers. Sing. Präs. Ind. Aktiv
Auch	Adv./Part.	Adv. Best.	
Nur	Adv./Part.	Adv. Best.	
Ein	unbest. Art.	Präd. nomen	Nomin. Sing. maskulinum
Mensch.	Substantiv		Nomin. Sing. Maskulinum

Tabelle 3.2. (nach Gross 1990, S. 70)

Abgesehen von Einzelproblemen wird die traditionelle Syntax vor allem in zwei Punkten kritisiert: Sie vermischt auf unwissenschaftliche Weise Kriterien (z. B. morphologische, syntaktische und semantische bei der Klassifizierung der Wortarten). Sie lässt die Hierarchie der Satzstruktur unberücksichtigt. Dennoch behält die traditionelle Grammatik ihre Bedeutung wegen ihrer grundlegenden Terminologie, ihrer internationalen Verbreitung und für den Sprachunterricht (Gross, 1998, S. 75 ff.).

3.2.2. Strukturelle Syntax

Im Gegensatz zur traditionellen Grammatik bemühten sich die Strukturalisten um exakte, nachprüfbare Methoden, einheitliche Kriterien und um die Entdeckung von Strukturen.

Die wichtigsten Methoden waren dabei:

- die Segmentierung und Klassifizierung von Elementen,
- Proben: Austausch-, Weglass-, Umstell- und Ersatzprobe,
- die Untersuchung der Distribution von Elementen,
- die graphische Darstellung von Strukturen durch Schemata.

Die Hauptziele der strukturellen Syntax sind,

- die Struktur von Sätzen zu beschreiben und
- die Regeln für grammatisch richtige Sätze zu finden.

Im Folgenden werden drei strukturalistische Grammatiktheorien behandelt (Gross 1998, S.77).

3.3. STRUKTURELLE GRAMMATIKTHEORIEN

3.3.1. IC-Grammatik (IC-Analyse)

Die I-C-A= Immediate Constituent Analysis= unmittelbare Konstituentenanalyse: Auflösung einer komplexen sprachlichen Einheit in ihre Bestandteile (Konstituenten) und Beschreibung der Anordnung der Konstituenten (Konstituentenstruktur); stufenweise werden zunächst die unmittelbaren Konstituenten der größeren Einheit festgestellt, dann auch sie in ihre Bestandteile zerlegt bis hinab zu den kleinsten Einheiten (vom Satz bis zu den Morphemen oder gar den Phonemen); Notation in Stammbaumskizze oder Klammerung; z. B. :

a) I-C-A eines Satzes: Der Hund beißt den Fremden.

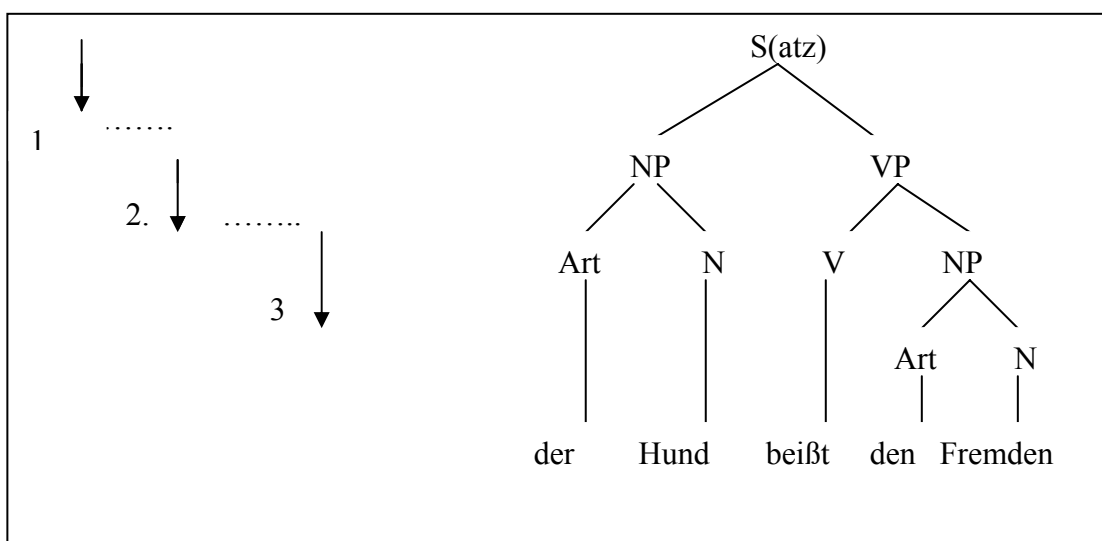


Abb. 3.1. (nach Spillmann 2000, S. 116)

[[[der]]+[Hund]] + [[beißt] +[[den] +[Fremden]]]]

[[[der]Art+[Hund]N]NP+[[beißt]v+[[den]Art+[Fremden]N]NP]VP]S]

b)I-C-A eines Wortes: unverkäuflich.

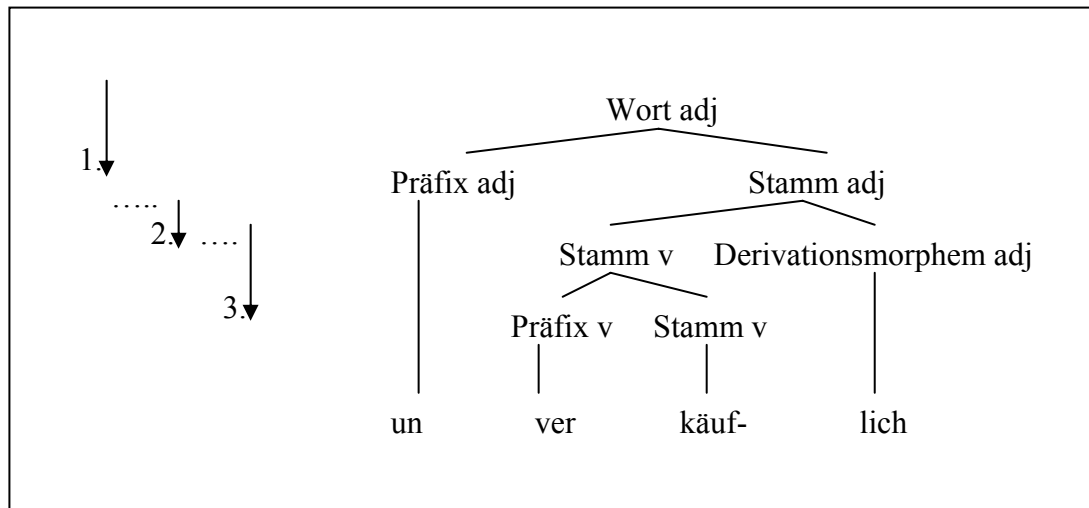


Abb. 3.2. (nach Spillmann 2000, S. 116)

[[un]Präfix adj+[[[ver]Präfix v+[kauf-]Stamm v]Stamm v+[lich]Deriv.adj]Stamm adj]Wort adj (Ulrich, 1987, S. 74 ff.).

Mit der IC-Analyse und dem Transformationsbegriff waren die wichtigsten Grundlagen für die folgende Grammatiktheorie geschaffen.

So ermitteln die amerikanischen Linguisten FRIES, HARRIS, GLEASON u. a. die Satzstruktur ähnlich wie die Morphemstruktur komplexer Wörter. Sie nannten die Bestandteile des Satzes Konstituenten und entdeckten eine Hierarchie dieser Konstituenten mit verschiedenen Ebenen. Die Hierarchie besteht darin, dass die Wörter des Satzes einen verschiedenen Status haben und zum Teil mit anderen zu Satzgliedern zusammengefasst werden können, die mit Kategoriensymbolen bezeichnet werden. Neu ist dabei eher die Methode als die Erkenntnis (Gross 1988, S. 72).

3.3.2. Die Konstituentenstruktur-Grammatik (KS-Grammatik)

Die im amerikanischen Strukturalismus entwickelte KS-Grammatik geht vom Satz als der größten Einheit grammatischer Beschreibung aus (Bloomfield) und analysiert diesen durch fortschreitende Teilung als ein Gebilde, das sich aus konstitutiven Einheiten zusammensetzt.

Dabei werden alle Einheiten von Sprachzeichen, die geteilt werden, Konstituente genannt, alle Folgen von Sprachzeichen oder Sprachzeichen, die aus der Teilung hervorgehen, als Konstituenten dieses Konstituts bezeichnet. Die durch Teilungen betriebene Analyse des Satzes ist dann beendet, wenn die Ebene der letzten, nicht weiter teilbaren, der terminalen Konstituenten erreicht ist, wobei diese je nach der Zielsetzung der Fragestellung die Wort- bzw. die Monem – Ebene sein kann.

Konstituenten, die durch Teilung unmittelbar aus einem Konstitut hervorgehen, sind die unmittelbaren Konstituenten dieses Konstituts. Nach dieser Bezeichnung hat das gesamte Analyseverfahren seinen Namen: Immediate Constituents Analysis (IC-Analyse). Die Beziehung zwischen unmittelbaren Konstituenten wird als Konstruktion bezeichnet.

Je nach Blickrichtung können alle Konstitue zugleich auch Konstituenten der nächst höheren Teilungsebene sein mit Ausnahme der terminalen Konstituenten und des Satzes. Da der Satz nämlich die größte Einheit grammatischer Beschreibung darstellt und nicht aufgrund grammatischer Beziehungen oberhalb der Satzgrenze strukturell gebunden ist, kann er nur Konstitut, nicht aber Konstituent sein.

Die IC – Analyse geht immer von einer Zweiteilung des Satzes in die Subjekt- und die Prädikatsphäre aus. Das Prinzip der Zweiteilung, das in anderen Bereichen der Zeichenlinguistik, z.B. der Phonematik, konsequent durchzuhalten ist, sollte auch bei der syntaktischen Analyse möglichst befolgt werden, was aber nicht durchgängig mögliches ist (Spillmann 2000, S. 114 ff.).

Die Analyse wird in Form eines Baumgraphen dargestellt.

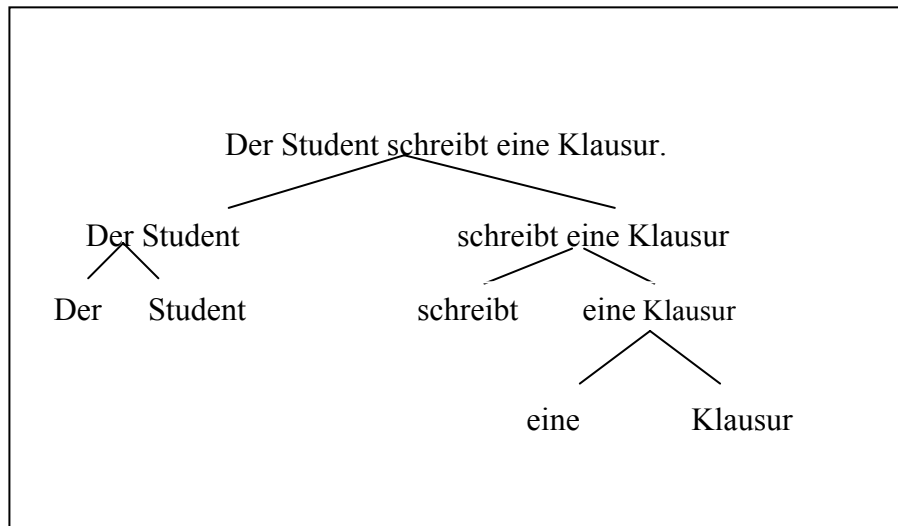


Abb.3.3. (nach Spillmann, 2000, S. 114)

Im oben stehenden Beispiel wird der Satz als Konstitut in seine unmittelbaren Konstituenten *Der Student* und *schreibt, eine Klausur* geteilt. Diese ICs stehen im Verhältnis einer Konstruktion, die die traditionelle Grammatik Subjekt- und Prädikatsphäre nennt. Bei der weiteren Teilung sind nun die Folgenden von Sprachzeichen: *Der Student* und *schreibt eine Klausur* ihrerseits Konstitue, die einerseits in die unmittelbaren Konstituenten *der* und *Student*, die bereits terminale Konstituenten sein können, und *schreibt* und *eine Klausur* andererseits geteilt werden. Die Konstruktion zwischen den ICs *schreibt* und *eine Klausur* nennt die traditionelle Grammatik z.B. Prädikats-Akkusativobjekt-Relation. Zwischen *Student* und *eine Klausur* besteht keine direkte Relation in Form einer Konstruktion, da es sich hierbei nicht um unmittelbare Konstituenten eines Konstituts handelt. Diese Konstituenten stehen nur über die Tatsache, dass sie in einen Satz eingebettet sind, miteinander in Beziehung.

Die IC – Analyse verwendet nicht die Terminologie der traditionellen Grammatik, sondern benutzt zur Kennzeichnung der Konstituenten rein formale Bezeichnungen und

vermeidet damit problematische Abgrenzungen, wie sie z.B. zwischen Präpositionalobjekt und Adverbiale in der traditionellen Grammatik vorliegen.

Die Konstituenten werden an den Verzweigungs- bzw. Endstellen der Äste des Baumgraphen, den Knoten, durch die Angabe der Jeweiligen Distributionsklasse gekennzeichnet. Die Äste bilden die jeweiligen syntaktischen Funktionen ab (Spillmann 2000, S. 115).

Die wichtigsten distributionellen Konstituentenbezeichnungen sind:

S	Satz	ADJ	Adjektiv
NP	Nominalphase	ADV	Adverb
VP	Verbalphase	PRÄP	Präposition
PP	Präpositionalphase	ART	Artikel
VERB	Verb	PRON	Pronomen
N	Substantiv		

Tabelle 3.3. (nach Spillmann 2000, S. 115)

Der Klassenbaumgraph des Beispielsatzes *Der Student schreibt eine Klausur* sieht demnach folgendermaßen aus:

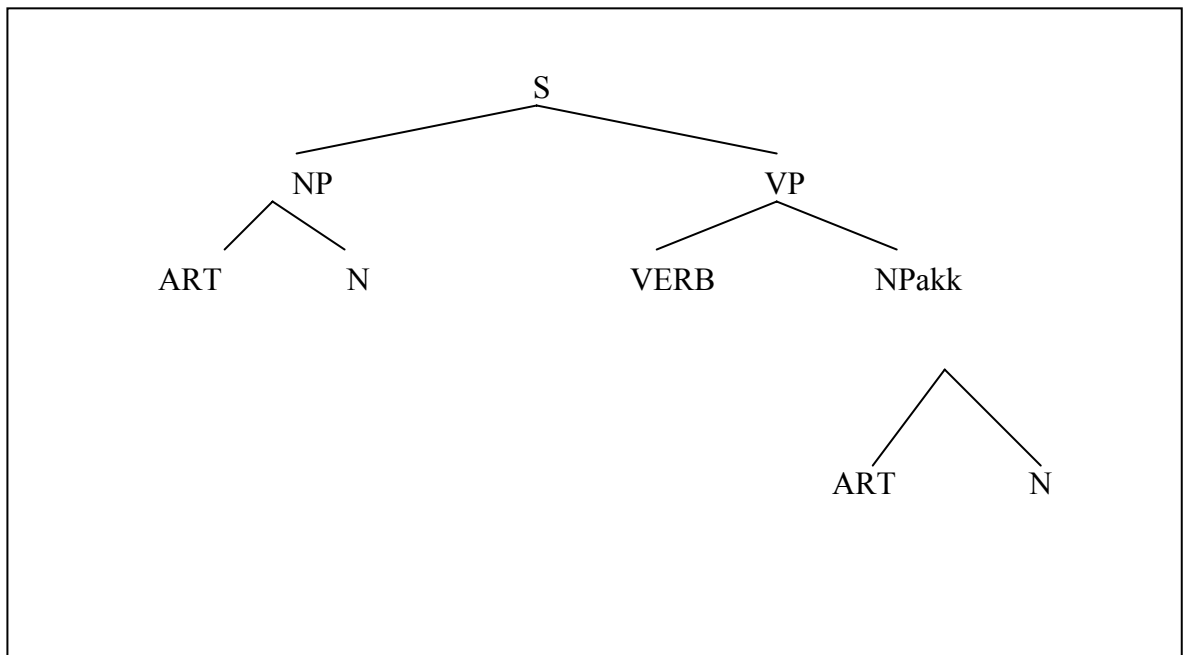


Abb. 3.4. (nach Spillmann 2000, S. 116)

Die Analyse wird in Form eines Baumgraphen dargestellt.

Beispiel:

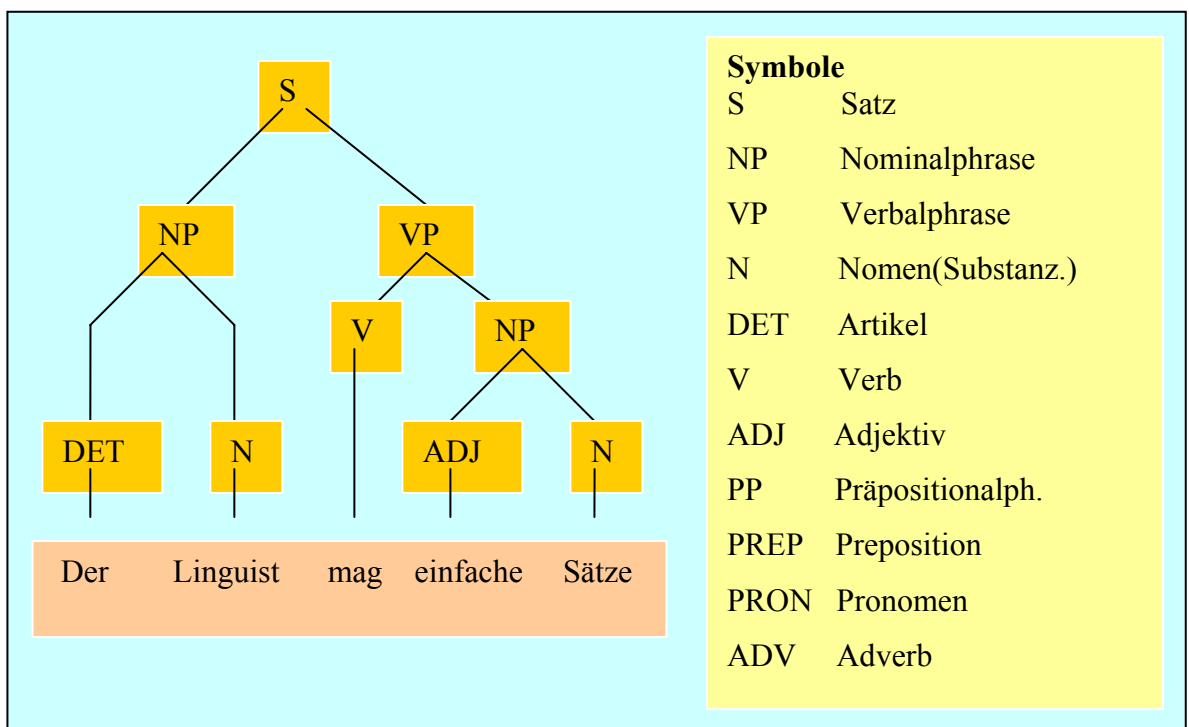


Abb. 3.5. (nach Spillmann 2000, S. 116)

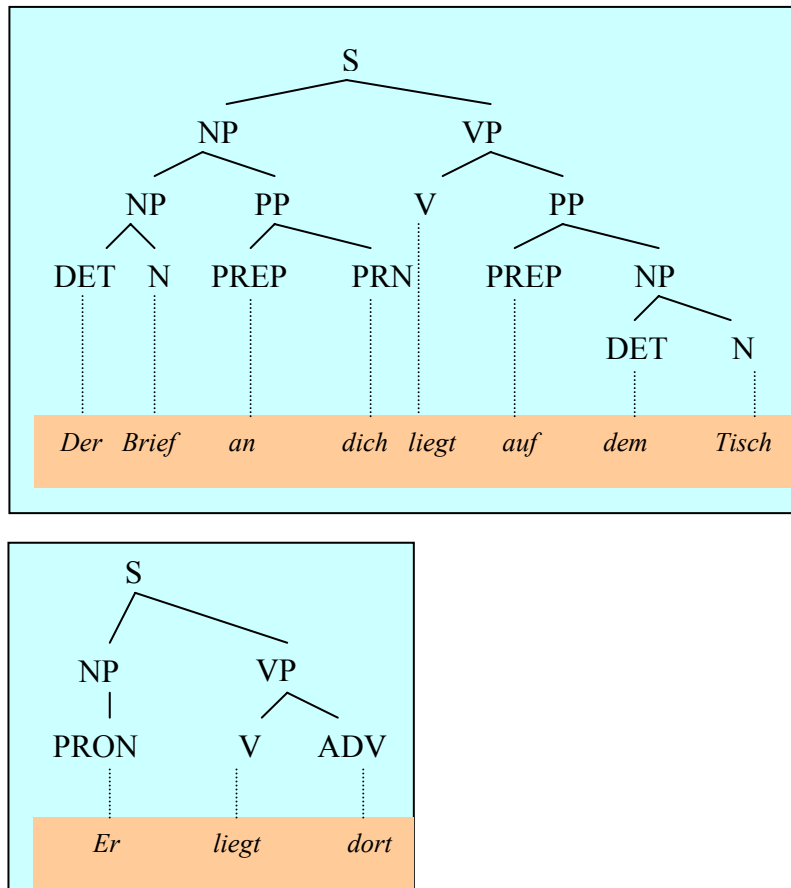


Abb. 3.6. (nach Spillmann 2000, S. 116)

Das Stammbaumschema kann auch durch ein Kastenschema ersetzt werden (vgl. Satz 1). Auffällig ist die binäre Verzweigung: jeder „normale“ Satz besteht zunächst aus NP und VP, die etwa Subjekt und Prädikat entsprechen und verschiedene Binnenstrukturen haben können. Bei mehreren gleichen Symbolen kann übrigens indiziert werden: NP1, NP2 usw. Die Sätze 2 und 3 haben die gleiche Grundstruktur, wobei in Satz 3 die Subjekt- NP durch ein Pronomen und die lokale PP durch ein Ortsadverb ersetzt worden sind. Diejenigen Konstituenten, die direkt unter einem „Knoten“ (einer Verzweigung) stehen, heißen unmittelbare Konstituenten (IC – daher der Name dieser Grammatiktheorie). So sind z.B. der (DET) und Linguist (N) unmittelbare Konstituenten einer NP, diese NP und die VP wiederum unmittelbare Konstituenten des Satzes (S).

Die IC – Analyse ist typisch für die gesamte amerikanische Linguistik vor CHOMSKY, die auch taxonomischer Strukturalismus genannt wird. Die Wortarten- und Satzgliederbegriffe sind dabei distributionell definiert und entsprechen nur zum Teil der traditionel-

len Grammatik. FRIES hat sogar auf die traditionelle Terminologie ganz verzichtet und die Wortarten mit Nummern bezeichnet (Gross, 1998, S. 78).

3.4. DIE GENERATIVE TRANSFORMATIONSGRAMMATIK (GTG)

Die GTG wurde von Noam CHOMSKY begründet und in zwei Phasen entwickelt

- Syntactic Structures (1957)
- Aspectis of the Theory of Syntax (1965)

CHOMSKY ging von der IC-Grammatik seines Lehrers HARRIS aus, kritisierte aber deren statische Konzeption, d.h. die Beschreibung von Zuständen, die reine Identifizierung von Elementen nach Form, Vorkommen und Funktion und setzte sich zum Ziel, den Prozess der Erzeugung von Sätzen zu beschreiben (Erzeugen = Generierung, daher generativ). Er stellte hohe Anforderungen an die wissenschaftliche Methode, an Exaktheit, Eindeutigkeit, Widerspruchsfreiheit und Ökonomie und benutzte Mittel der formalen Logik und Mathematik, die zunächst in der Linguistik ungewohnt waren, aber eine geradezu „elegante“ Darstellung erlaubten. Vielleicht ist seine wissenschaftstheoretische Leistung höher zu bewerten als die grammatische.

In der ersten Phase ersetzt CHOMSKY die statische IC- oder PS- (Phrasenstruktur-) Grammatik durch eine generative Grammatik, indem er Erzeugungsregeln zugrunde legte, und zwar Formations- Ersetzungsregeln (Gross 1988, S. 74).

Das von Chomsky entwickelte Grammatikmodell ist in den zugrunde liegenden Prämissen eine radikale Abkehr vom taxonomischen Strukturalismus. Die Wissenschaftsauffassung, die dem Strukturalismus zugrunde liegt, ist die des Empirismus oder Positivismus. Sie beschränkt sich auf die Analyse von Sätzen vorgegebener, notwendig begrenzter Textcorpora und die „Vorkommensbedingungen von Elementen“ in solchen Sätzen. Sie verfährt induktiv, d.h. sie bemüht sich, „ein System nach bestimmten Regeln aus einem Text (zu) induzieren“ (Helbig, 1971, S. 281).

Im Gegensatz dazu folgt die generative Transformationsgrammatik der Wissenschaftstheorie des Rationalismus, „die hinter der beobachtbaren Realität einen Bereich des Unerkannten, aber grundsätzlich objektiv Erkennbaren zulässt“. Die Generative Transformationsgrammatik arbeitet synthetisch-deduktiv: „Das System wird nicht aus einem Text induziert, die Texte werden vielmehr aus dem System deduziert“. Die strukturalistische Grammatik ist eine „Interpretationsgrammatik“, die generative ist eine „Erzeugungsgrammatik“, ein Regelsystem, das nicht nur eine beschränkte Zahl von Sätzen eines Corpus interpretieren kann, sondern alle Sätze einer Sprache zu generieren vermag, auch solche, die bisher noch nie geäußert wurden. Chomsky greift zurück auf die Sprachphilosophie Humboldts und dessen Frage, wie eine Sprache „unendlichen Gebrauch von endlichen Mitteln machen“ kann und geht dieses Problem an unter Einbeziehung mathematischer Erkenntnisse über rekursive Prozesse, die es erlauben, eine „explizite Formulierung der kreativen Prozesse der Sprache (zu) versuchen“. Es geht um „das vom Sprecher (unbewußt) beherrschte Regelsystem, das es ihm erlaubt, mit Hilfe einer endlichen Zahl von Regeln unendlich viele Sätze zu erzeugen und zu verstehen“ (vgl. Zimmerman 1977, S. 24 ff.).

Eine Grammatik gilt als generativ, wenn sie aus einer begrenzten Zahl von Strukturen (Notationen, Regeln, Bedingungen) besteht, die aus sich heraus alle Strukturen einer bestimmten Sprache, d.h. eine unendliche Menge von Sätzen explizieren kann; sie ist ein Kalkül aus Grundfiguren und -regeln als Herstellungsvorschrift, aus dem unendlich viele Figurenkomplexionen, die sich aber auf eine bestimmte Auswahl von Strukturen beschränken, abzuleiten sind (vgl. Paul 1978, S. 459).

Die Generative Transformationsgrammatik und ihr Modell der sprachlichen Kompetenz eines idealisierten Sprecher-Hörers zur mechanischen oder transformationellen Generierung von Sätzen sind ohne Einfluss auf DaF geblieben. Dies gilt auch z.B. für die Kasusgrammatik und eine Reihe weiterer Grammatikmodelle (vgl. Jung 2001, S. 73 ff.).

Ulrich (Ulrich 1987, S. 63) meint dazu in der strukturalistischen Sprachwissenschaft, die nicht wie der taxonomische Strukturalismus das Regelsystem eines statischen sprachlichen Korpus beschreibt (Strukturbeschreibung aller Sätze, die in dem Korpus vorkommen; I-C-Analyse), sondern das vom Sprecher beherrschte Regelsystem, das es

ihm erlaubt, mit Hilfe einer endlichen Zahl von Regeln unendliche viele Sätze zu erzeugen und zu verstehen; Untersuchungsgegenstand der G.G. also: Fähigkeit eines idealen Sprechers/Hörers, grammatische Ausdrücke zu erzeugen (Kompetenz). Mit Hilfe formalisierter Strukturbeschreibung wird angestrebt, in Formationsteil und Transformations-
teil (Transformationsgrammatik) grammatische akzeptable, der Sprachnorm entsprechende Sätze bzw. Satztypen einer Sprache aus einem Anfangssymbol S (Satz) abzuleiten (Oberflächenstruktur, Tiefenstruktur).

3.5. DEPENDENZGRAMMATIK

Man kann Dependenzgrammatik als ein „Strukturmodell des Satzes“ bezeichnen, „an dessen Spitze das Verb steht“. Die Dependenzgrammatik hat vor allem mit dem Verb zu tun und sie gehören grundsätzlich zusammen (Vgl. Rall/Ulrich/Dietrich 1985 S. 14).

Dependenzgrammatik ist ein Beschreibungsverfahren, das nach Ansichten der meisten Autoren (Tesniere, Gaifman, Hays, Engel, Happ,) konkurrierend mit anderen Verfahren und mit denselben Ansprüchen wie diese auftritt. Andere Auffassungen, die Dependenzgrammatik und sonstige Verfahren als einander ergänzend sehen, sind vereinzelt geblieben (Baumgärtner, Heringer). Dependenzgrammatik konkurriert vor allem mit der Konstituenten (struktur) grammatik, die als Phrasenstrukturgrammatik von der Chomsky- Schule bis zu einem hohen Formalisierungsgrad entwickelt wurde. Wie jeweils beschrieben wird, zeigen die beiden folgenden Diagramme, die Strukturbeschreibungen der Phrase *der Weg zur Fähre* darstellen.

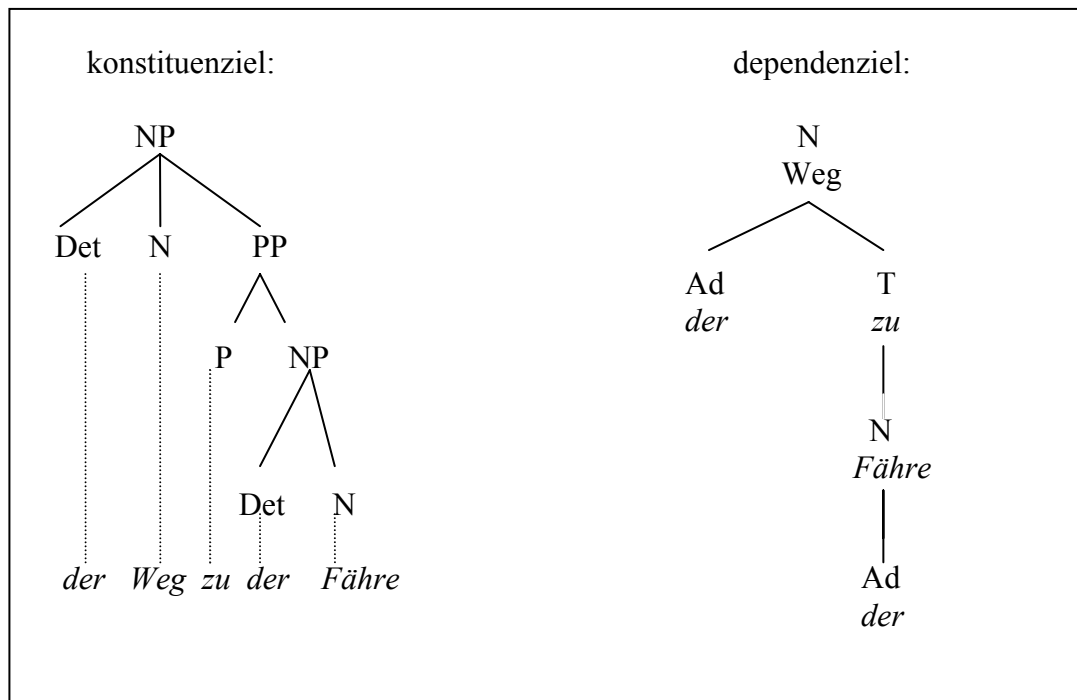


Abb3.7. (nach Rall/Ulrich/Dietrich 1985 S.15)

Die Dependenzgrammatik (Valenzgrammatik) stammt von Lucien TESNIERE (1893-1954) und wurde von deutschen Linguisten wie HELBIG und ENGEL weiterentwickelt. Auch HAYS in den USA, MEL'CUK in der Sowjetunion u. a. haben dazu bedeutende Beiträge geleistet.

Mittelpunkt ist dabei nicht das Prinzip der Konstituenz, sondern das der Dependenz, d.h. der Abhängigkeit zwischen den Elementen des Satzes. Allerdings hat TESNIERE diese Abhängigkeit nicht exakt definiert und formuliert, sondern eher intuitiv mit Beispielen gearbeitet (vgl. Gross 1988, S.91).

Die Fähigkeit der Verben, eine bestimmte Anzahl von Ergänzungen zu haben, nennt Tesniere Valenz. Er unterscheidet vier Gruppen von Verben bezüglich ihrer Valenz:

Avalente Verben (nullwertig), die Überhaupt keinen Aktanten regieren: „Es schneit.“ (Das „es“ wird deshalb nicht als eine Verb Ergänzung gesehen, da „es“ nur die 3. Person Singular des Verbs kennzeichnet.)

Monovalente Verben (einwertig): „Hakan friert.“

Divalente Verben (zweiwertig): „Hakan erzählt eine Geschichte.“

Trivalente Verben (dreiwertig): Hakan legt das Buch auf den Tisch.

Vielleicht fällt manchen spontan der Satz „Hakan erzählt dem Kind eine Geschichte“ ein, in dem das Verb drei Aktanten regiert: Wichtig ist der Unterschied zwischen notwendigen (obligatorischen) und möglichen (fakultativen) Ergänzungen. Die Valenz eines Verbs zählt nur die obligatorischen Ergänzungen und nicht die fakultativen- „dem Kind“ ist eine von mehreren möglichen Ergänzungen.

Das Valenzmodell ist wissenschaftlich; für den Deutschunterricht, für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache und für den Unterricht Deutsch für ausländische Arbeitnehmer weiterentwickelt und angewandt worden (vgl. Meese 1984, S. 24).

Die innere Satzstruktur ergibt sich als Hierarchie mit dem finiten Verb (Prädikat, Verbalkomplex) an der Spitze. Anders gesagt, das Verb ist das strukturelle Zentrum des Satzes. Es eröffnet Leerstellen für „Mitspieler“ die Ergänzungen. TESNIERE hat als Sprachlehrer Satzstrukturen - besonders lateinische und deutsche- oft anhand eines Schlüsselbundes demonstriert: die Satzglieder hängen am Verb wie die Schlüssel am Ring. Das erinnert auch an das Atommodell, und dem entspricht der Ausdruck Valenz des Verbs (Gross 1998, S. 91).

Im Deutschen gibt es 0- bis 4- Verben, z.B.: 0-wertig: regnen, tauen 1-wertig: blühen, schlafen 2-wertig: lieben, gehören 3-wertig: geben, erzählen 4-wertig: bringen, kaufen

Ferner können freie Angaben (A; „Umstände“) und Attribute hinzutreten, die jedoch grundsätzlich syntaktisch weglassbar sind, d.h. der Satz wird ohne sie nicht ungrammatisch.

Zu den Ergänzungen gehören nicht nur das Subjekt (E0) und Objekte (E1 – E4), sondern auch gewisse Adverbiale Bestimmungen (Ort/Zeit, Richtung: E5 – E6). Prädikati-

ve (E7 – E8) und Infinitive (E9). Die Ergänzungen sind teils obligatorisch, teils fakultativ, d.h. syntaktisch weglassbar. Eine Trennung der fakultativen Ergänzungen von den Angaben ist streng formal kaum möglich, vgl.:

- Die Kinder spielen (Fußball). – E
- Die Kinder spielen (im Garten). – A
- Die Kinder spielen (im Garten) (Fußball). – A. E

Zwar wurde als Trennungskriterium die Gliedsatzrolle der Angaben vorgeschlagen, doch befriedigt diese Lösung oft praktisch nicht. Dann muss aus der Angabe meist ein „kommentierender“ Satz gebildet werden:

- Die Kinder spielen im Garten.
- Die Kinder spielen, während sie im Garten sind.
- Die Kinder spielen heute.
- Die Kinder spielen. Das geschieht heute.

Semantisch jedoch ist die Trennung deutlich. Ergänzungen sind immer von der Bedeutung her eng zum Verb gehörig, man sagt „sinn – notwendig“. Wenn gespielt, gegessen, gelesen usw. wird, ist klar, dass etwas gespielt, gegessen, gelesen wird. Wo, wann, wie oder warum das geschieht, ist jedoch beliebig.

Das dependenzprinzip bezieht sich auch auf die binnenstruktur von verbalkomplexen und es erlaubt die direkte Darstellung komplexer satzstrukturen ohne transformationen unten sind die Beispielsätze:

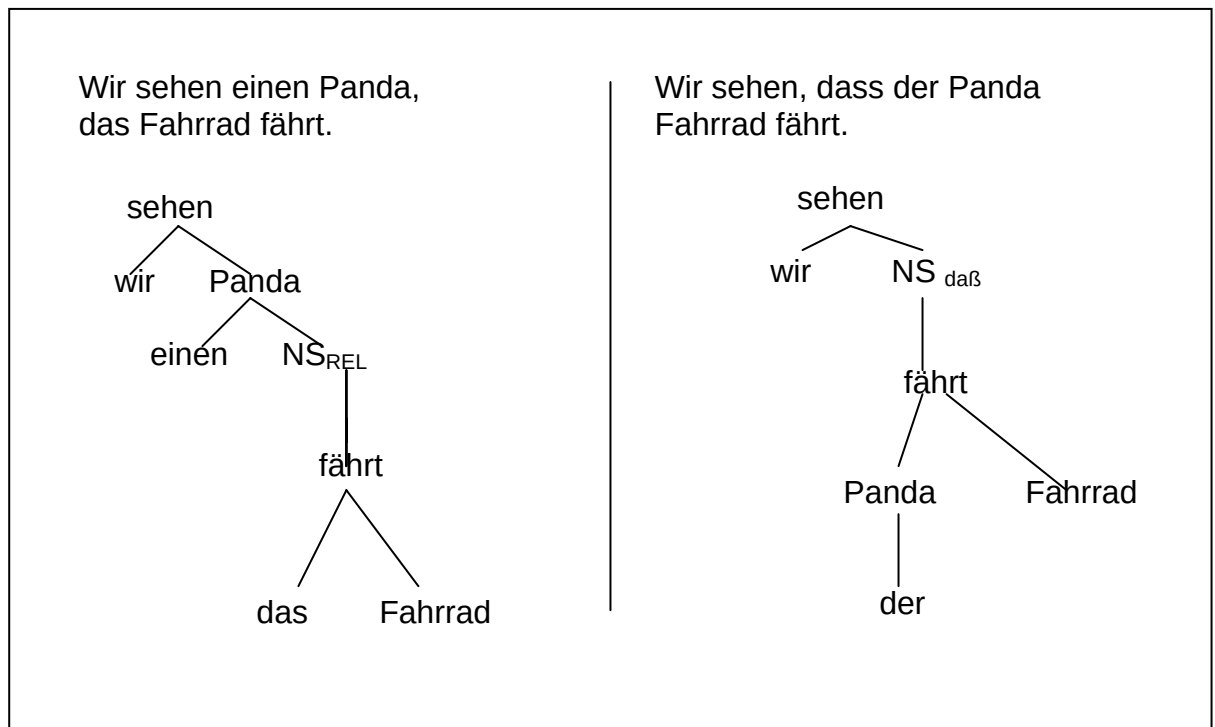


Abb.3.8. (nach Gross, 1988, S. 83)

Wie die KS-Grammatik geht auch die von Tesniere entwickelte Dependenz-Grammatik von der hierarchischen Struktur des Satzes aus, die aber unter einem anderen Aspekt analysiert und dargestellt wird.

Während es nämlich in der KS-Grammatik um eine Aufgliederung der komplexen Einheiten im Satz in seine konstitutiven Teile geht, will das Dependenzkonzept die unterschiedlichen Abhängigkeitsrelationen von Sätzen beschreiben, die dadurch gegeben sind, dass die Sprachzeichen eines Satzes in einer Über- bzw. Unterordnungsbeziehung stehen.

So sind in dem Satz:

Der fleißige Student schreibt eine sehr schwierige Klausur.

z. B. Folgende hierarchische Relationen enthalten:

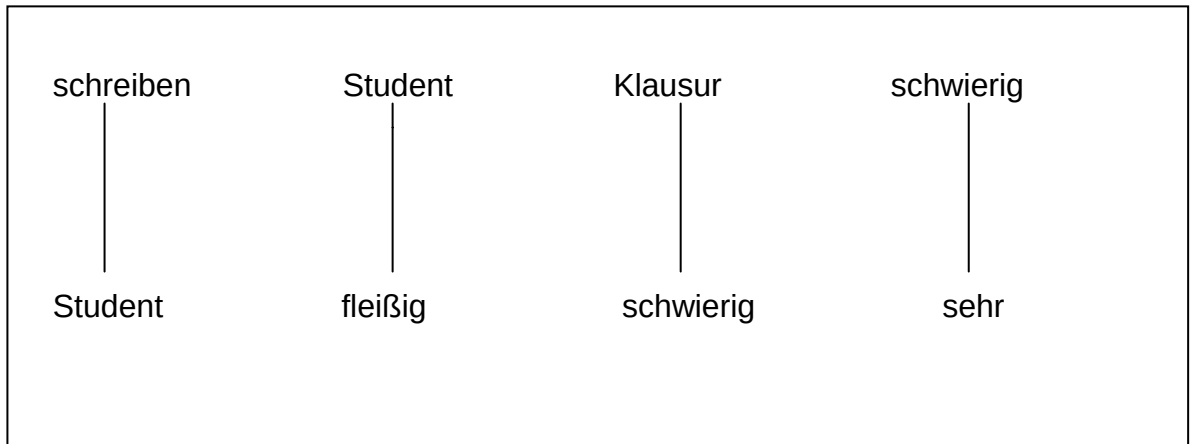


Abb. 3.9. (nach Gross, 1988, S.83)

All diese Abhängigkeitsbeziehungen sind im Rahmen des Satzes komplex miteinander verknüpft. Im Zentrum dieser Dependenzrelationen steht das Verb, auf das hin alle untergeordneten Abhängigkeitsbeziehungen ausgerichtet sind und das damit als Dreh- und Angelpunkt des Satzes angesehen wird. Da es wie bei der KS – Grammatik auch bei der Dependenzgrammatik um die Darstellung der hierarchischen Satzstruktur geht, können auch hier die syntaktischen Beziehungen im Baumgraphen visualisiert werden, an dessen Spitze allerdings nicht der gesamte Satz, sondern das Verb steht. Beispiel:

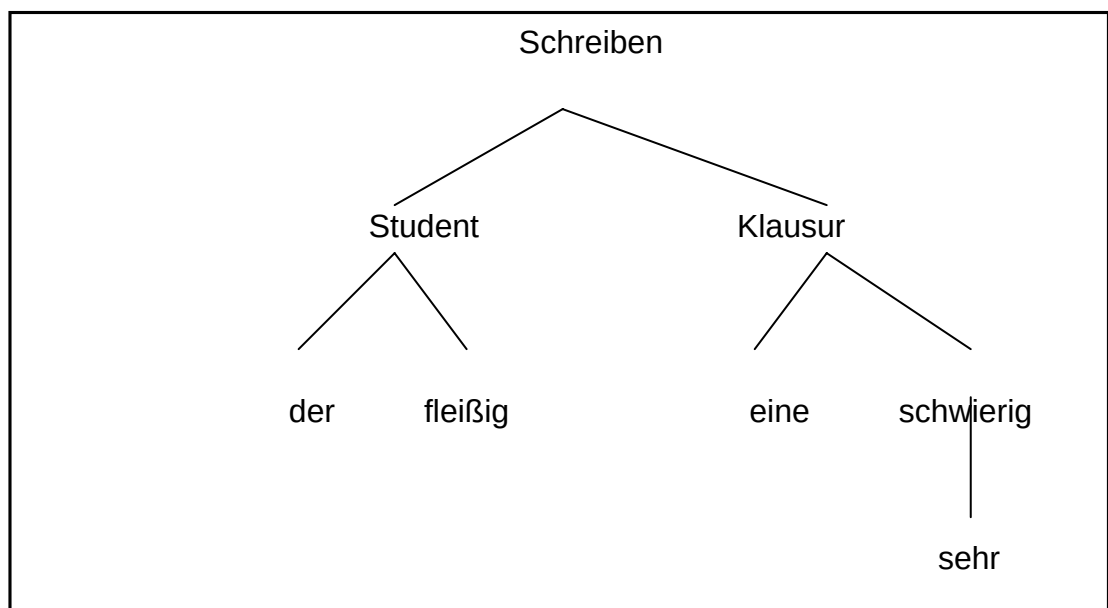


Abb.3.10. (nach Gross, 1988, S. 83)

Baumgraph 5

Er grüßt den Mann mit dem Hut

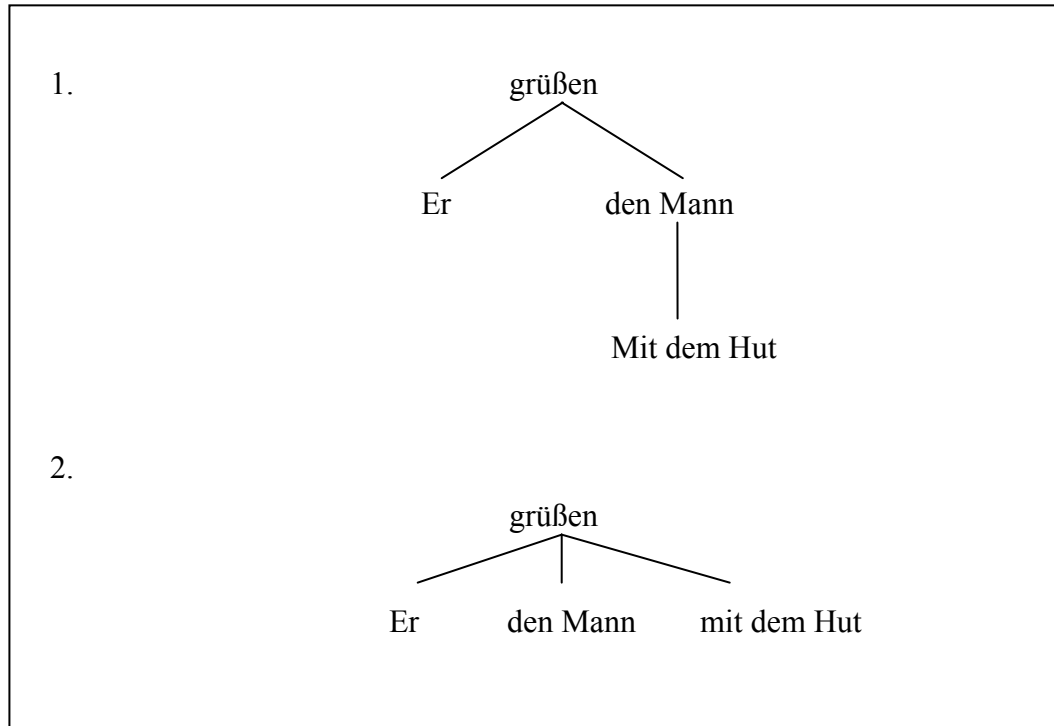


Abb.3.11. (nach Gross, 1988, S. 83)

Aus der Spitzenstellung des Verbs im Baumgraphen der Dependenz –Grammatik ergibt sich allerdings eine mögliche Unklarheit bei der Erfassung bestimmter konkreter Sätze hinsichtlich der Funktion der Satzglieder, weil die Reihenfolge der dominierten Satzkonstituenten nicht festgelegt ist, wie sich schon an einem sehr einfachen Beispiel demonstrieren lässt:

Suna ruft Haydar.

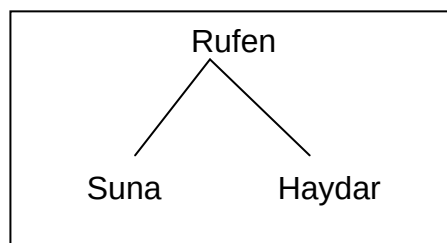


Abb.3.12. (nach Gross, 1988, S. 83)

Im Gegensatz hierzu ist die Visualisierung der KS-Grammatik eindeutig:

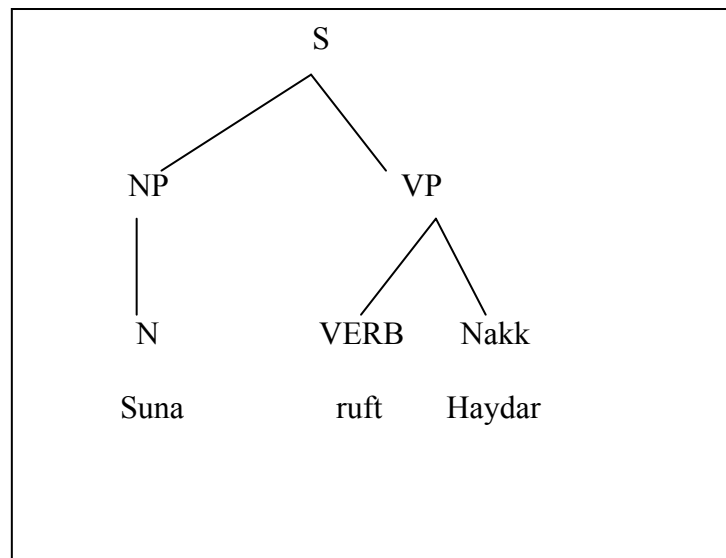


Abb.3.13. (nach Gross, 1988, S. 83)

Da die Baumgraphen der Dependenz-Grammatik im Vergleich zur KS-Grammatik viel weniger formalisiert sind und z. B. Eine Notierung der Distributionsklassen nicht erfolgt, ist es möglich, dass Sätze unterschiedlicher Struktur durch den gleichen Dependenzbaumgraphen repräsentiert werden.

Insgesamt aber ergänzen sich die beiden vorgestellten Analyse- und Beschreibungsverfahren sehr fruchtbar: Während die Konstituentenstruktur-Grammatik die hierarchische Gliederung des Satzes in seine Konstituenten und deren lineare Abfolge deutlich macht, kommt im Dependenzkonzept die zentrale Position des Verbs als Organisationszentrum des Satzes zum Ausdruck (Spillmann 2000, S. 117 ff.).

Bis hierhin haben wir das Prädikationskonzept, die KS-Grammatik und die Dependenz-Grammatik und die jeweilige Terminologie kennen gelernt. Wir haben selbst einige Satzanalysen nach den drei Vorgehensweisen durchgeführt und überlegt, welche Stärken und Schwächen die Konzepte haben bzw. welches für unseren Sachverhalt, den fremdsprachlichen Deutschunterricht am geeignetsten ist.

4. KRITERIEN ZUR FESTLEGUNG DER GRAMMATIKVERMITTLUNG IN DEN DaF LEHRWERKEN

Um den subjektiven Vorgang der Beurteilung von Lehrwerken stärker zu objektivieren, um den Entscheidungsprozeß durchsichtiger und einsichtiger werden zu lassen, um Wege der Entscheidungsfindung aufzuzeigen, sind immer wieder Vorschläge gemacht worden, anhand welcher Kriterien Lehrwerke beurteilt werden könnten (vgl. Rösler 1994, S. 78 ff.).

Lehrmaterialanalyse muss sich mit generellen Fragestellungen wie den Produktionsbedingungen und dem Zielgruppenbezug von konventionellem Lehrmaterial, mit den Möglichkeiten und Grenzen von kommerziellem und „selbstgemachtem“ Material und mit der Einordnung von Lehrmaterial im Verhältnis zu Lehrenden, Lernenden, Institutionen, Examen usw. befassen. Im engeren Sinne befasst sie sich:

- Mit dem Vergleich mehrerer Lehrwerke rückblickend in der zeitlichen Entwicklung.
- Mit dem Vergleich der unterschiedlichen Stadien in der Entwicklung eines Lehrwerks.
- Mit der Diskussion eines einzelnen Lehrwerks nach bestimmten Kriterien.
- Mit der Zerlegung der Bestandteile von Lehrwerken in kleine oder kleinste Einheiten.
- Mit der Analyse des inneren Aufbaus eines Lehrwerks und dessen Beitrag zu einer „Choreographie des Unterrichts „.
- Mit der Analyse von Lehrwerken im Hinblick auf eine bestimmte Region oder auf einen bestimmte sprachlichen oder kulturellen Teilbereich wie z.B. die Grammatikdarstellung, die Authentizität gesprochener Sprache in Lehrwerken.

- Mit der Analyse von Lehrwerken im Hinblick auf bestimmte Lernziele von speziellen Zielgruppen.

Am meisten aber hat sich die Lehrmaterialanalyse bisher mit dem Vergleich mehrerer Lehrwerke zu einem bestimmten Zeitpunkt ohne Rückgriff auf deren Entstehungsbedingungen beschäftigt, mit der Frage, welche Lehrwerke zu einem gegebenen Analysezeitpunkt was leisten (vgl. Rösler 1994, S. 78 ff.).

4.1. VERHÄLTNIS VON LEHRBUCH UND METHODE

Lehrwerke werden nach bestimmten Lehrmethoden verfasst. An Lehrbüchern kann man die Merkmale von bestimmten Lehrmethoden gut erkennen. Es gibt eine Vielzahl von Lehrwerken, die Deutsch als Fremdsprache vermitteln. Lehrwerke versuchen, die Vorstellungen und Prinzipien von Lehrmethoden so zu präzisieren und zu konkretisieren, dass ein ganz bestimmtes Unterrichtskonzept entsteht. Manche Lehrbücher sind nicht mehr als eine Sammlung von Unterrichtsmaterialien. Andere versuchen dagegen, den Unterrichtsablauf so zu „programmieren“, dass die Abfolge einzelner Unterrichtsphasen und -schritte ganz genau festgelegt wird (Neuner, Hunfeld 1997, S. 16).

Folgende Aspekte (Neuner/Hunfeld 1993, S. 16 ff.) müssen genauer betrachtet werden, damit man gut erkennen kann, nach welchen methodischen Prinzipien ein Lehrwerk aufgebaut ist:

1. Die Texte einer Lektion: Sind es Texte, wie sie im Alltag des Sprachgebrauchs im Zielsprachenland vorkommen oder wurden sie von den Lehrbuchautoren verfasst, um ein bestimmtes sprachliches Phänomen einzuführen (z. B. ein neues Grammatikpensum oder neuen Wortschatz)
1. Die Grammatikdarstellung: Werden Grammatikregeln formuliert (in der Muttersprache oder in der Fremdsprache)?

2. Wird die Grammatik über Beispiele eingeführt? Wird zuerst die Regel und dann das Beispiel eingeführt - oder umgekehrt? Werden visuelle Hilfen gegeben (z. B. durch Hervorhebung im Schriftbild; durch Verwendung von Farben; durch bildliche Zeichen usw.)?
3. Die Übungen und Übungssequenzen: Jede Methode bevorzugt ganz bestimmte Arten von Übungen und Übungsfolgen, um ihre Lernziele zu erreichen. Die Methode, nach der ein Lehrwerk verfasst ist, kann man am Übungsteil einer Lektion erkennen.
4. Der Lektionsaufbau: In jeder Methode ist auch eine ganz bestimmte Abfolge der Unterrichtsphasen und -schritte ausgeprägt. Daraus entwickelt sich ein ganz bestimmtes Lektionsschema. Wenn z. B. in einem Lehrbuch die einzelnen Lektionen mit der Darstellung der Grammatikregeln beginnen, ergeben sich ganz andere Unterrichtsverfahren und -abläufe, als wenn zunächst ein Lektionstext gelesen und ausgewertet werden soll oder ein Gespräch von der Kassette gehört wird und dazu ein Situationsbild gezeigt wird.
5. Die Lernprogression: Oft kann man die methodische Konzeption eines Lehrbuchs auch schon an seinem Inhaltsverzeichnis erkennen, weil jede Methode ganz bestimmte Lernziele und Lernstoffe hervorhebt und kombiniert (z. B. die Grammatik; die Texte; die Themen; die Fertigkeitsbereiche; den Wortschatz usw.) und einem Aspekt (z. B. der Grammatik) die Führungsrolle bei der Anlage der Lernstoffprogression zuteilt.

Nach Weigman (1992, S. 30) sind in den älteren Lehrbüchern grammatische Phänomene meist nach den Prinzipien einer konventionellen Schulgrammatik dargestellt. Dazu gehören tabellarische Formenkataloge ebenso wie ausformulierte Regeln. Die Darstellungen sind meist umfassend und enthalten Informationen, die über die sprachlichen Mittel der Lehrbuchtexte oft weit hinausgehen. Der Lerner sieht sich häufig gezwungen, diese Darstellungen zu vereinfachen oder durch eigene zu ersetzen.

Moderne Lehrbücher folgen bei der Grammatikdarstellung meist einer sorgfältig geplanten Progression, bei der die sprachlichen Mittel in relativ kleinen Schritten entwickelt werden. Dies führt dazu, dass in den Grammatikteilen meist nur jene „Elemente“ eines grammatischen Phänomens dargestellt sind, die im entsprechenden Lehrbuchtext eingeführt werden. Paradigmatische Zusammenfassungen, die einen „vollständigen“ Überblick über bestimmte grammatische Strukturen oder Formen geben, fehlen vor allem in den Anfangsbänden solcher Lehrwerke. Obwohl dadurch gelegentlich eine gewisse Unübersichtlichkeit entsteht, sollte der L vermeintlich unvollständige Darstellungen auf keinen Fall im Vorgriff auf spätere Lektionen komplettieren und damit die Lehrwerksprogression durchbrechen.

Um einen systematischen Überblick über die Ansätze der Grammatikvermittlung und ihrer Widerspiegelung in den DaF- Lehrwerken geben zu können, werden bestimmte Kriterien herangezogen, mit deren Hilfe die Grammatikpräsentation in den Lehrwerken analysiert werden kann. Unten sind Kriterien zur Festlegung der Grammatikvermittlung in den Lehrwerken (Genç/Ünver 2006, S. 46) angegeben.

4.2. GRAMMATIK

• Grammatikbezogene Hinweise im Inhaltsverzeichnis

- Welchen Stellenwert hat die Grammatik im Inhaltsverzeichnis?
- Welche Grammatikphänomene enthält das Inhaltsverzeichnis?

• Grammatikprogression

- Verläuft die Grammatikprogression nach steigendem Schwierigkeitsgrad?
- Wird die Grammatik in speziellen Dialogen verpackt (versteckte Grammatik) dargeboten?
- Ist eine pragmatisch orientierte Grammatikprogression vorherrschend?

- Wird die Grammatik in einer linearen oder zyklischen Progression vermittelt?
- Ist die Grammatikprogression einer Lektion flach oder steil?

- **Grammatikdarstellung**

- Gibt es separate Grammatikseiten innerhalb einer Lektion oder im Anhang?
- In welcher Sprache erfolgt die Regelgebung: einsprachig oder zweisprachig?

- **Form zur Ausgangssprache?**

- Welche Terminologie (lateinisch / deutsch / ausgangssprachig) wird verwendet?
- Wird von visuellen Hilfen (Tabellen, Grafiken, Bilder, Hervorhebung durch Typografie) Gebrauch gemacht?

- **Grammatikkonzept**

- Welches Grammatikkonzept liegt zugrunde (Wortartengrammatik/ Dependenzgrammatik / Mitteilungsgrammatik / Verstehensgrammatik / Signalgrammatik usw.)?
- Wie wird die Grammatik vermittelt (kognitiv, imitativ u. a.)?
- Wird die Grammatik deduktiv oder induktiv vermittelt?

- **Grammatikübungen**

- Welchen Stellenwert hat die Grammatik in den Übungen?
- Mit welchen Übungstypen wird die Grammatikbeherrschung überprüft?
- Werden Übungsmöglichkeiten für bestimmte Grammatikphänomene angeboten?

- Wird der Grammatikstoff mit unverbundenen Einzelsätzen / in Dialogen u.a. geübt?

Im Folgenden werden exemplarische DaF- Lehrwerke hinsichtlich der oben angegebenen Kriterien und die nach einem bestimmten methodischen Ansatz konzipiert sind, untersucht.

5. FREMDSPRACHENMETHODEN UND GRAMMATIKBEZOGENE LEHRWERKANALYSE

Die Fremdsprachenmethodik ist seit etwa 100 Jahren durch vielfältige Veränderungen gekennzeichnet; zahlreiche Lehrmethoden sind für den Fremdsprachenunterricht entwickelt worden und haben sich unmittelbar im Unterricht etabliert. Dadurch ist auch die Geschichte der Fremdsprachendidaktik geprägt von Auseinandersetzungen um die effektivste Methode zur Vermittlung von fremden Sprachen und diesbezüglich den primären Fertigkeiten wie z.B. Grammatik, Wortschatz, Landeskunde, Hören Sprechen, Lesen, Schreiben u.a.

Im Folgenden soll dargestellt werden, welchen Einfluss die einzelnen Methoden in der Vergangenheit und heute auf den fremdsprachlichen Deutschunterricht ausgeübt haben und noch ausüben. Von besonderer Bedeutung ist dabei die Beziehung zwischen den einzelnen Lehrmethoden aufzudecken und die Wirkung der Psychologie, der Linguistik und der Pädagogik auf die einzelnen Lehrmethoden zu erörtern.

Die folgende Abbildung von Neuner und Hunfeld (1993, S. 127) versucht die Lehrmethoden in ein Kontinuum einzuordnen:

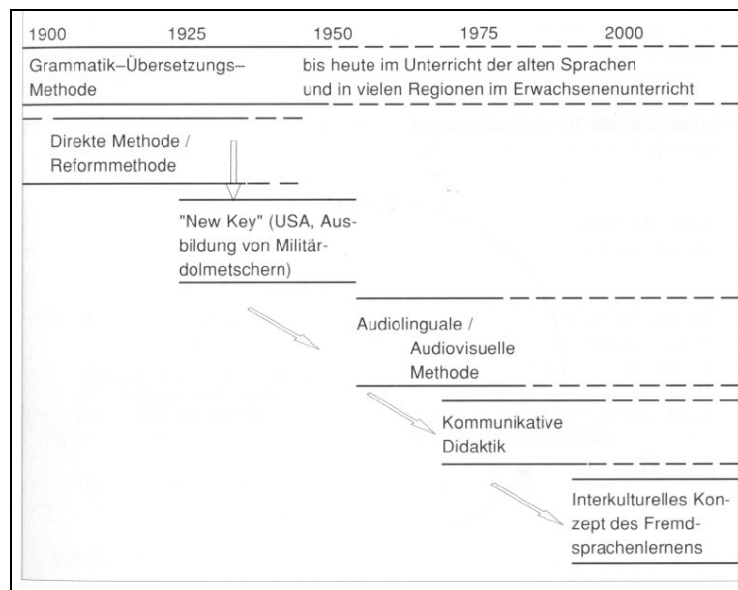


Abb.5.1.(nach Neuner/Hunfeld. 1993, S. 127)

Wie aus der Abbildung hervorgeht, wurde die Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM) zu Beginn des 19. Jahrhunderts, nach dem Vorbild der „alten Sprachen“ (Griechisch; Latein) für den (Französisch; Englisch) Unterricht in den Gymnasien entwickelt.

Ende des 19. Jahrhunderts kam es dann zu einer heftigen Auseinandersetzung zwischen den Neuphilologen in Deutschland über die Frage, ob der neusprachliche Unterricht nicht ganz andere Ziele und Methoden entwickeln müsse als der altsprachliche Unterricht.

Die direkte Methode hatte seine Entwicklung aus dem Ausgangspunkt als der Schrift „Der Sprachunterricht muss umkehren“ unter dem Decknamen Quousque tandem im Jahr 1882 veröffentlicht wurde. Ihr Verfasser war der Marburger Professor Wilhelm Vietör. Er wandte sich in erster Linie gegen die Vorherrschaft der Schrift und der Grammatik im Unterricht von lebenden Fremdsprachen. Die starren Regeln der Grammatik-Übersetzungsmethode, so meint er, könnten niemals einer lebenden, ständig sich wandelnden Sprache gerecht werden.

Mit Ausbruch des Zweiten Weltkriegs wurde deutlich, dass es an Leuten fehlte, die fremde, insbesondere „exotische“ Sprachen wie Japanisch, Chinesisch usw. beherrschten. Im Auftrag des Militärs wurden deshalb zwischen 1941 und 1943 zahlreiche Sprachprogramme entwickelt, die entscheidend zum neuen Trend der Unterrichtsmethodik beitrugen.

Im Rahmen der Reformbewegung gegen Ende des 19. Jahrhunderts entwickelte sich der Audiolingualen Methode der Nachfolger von der direkten Methode in Europa. Sie setzte sich insbesondere in der Erwachsenenbildung durch Berlitz- Methode, fand nach dem Ersten Weltkrieg aber auch in den Lehrplänen für den Unterricht der modernen Fremdsprachen an höheren Schulen immer mehr Beachtung.

Zur Entwicklung der vermittelnden Methode kam es, als dem Anfang der 50er Jahre wieder mehr Leute in die deutschsprachigen Länder kamen, um Deutsch zu lernen. Alle Kursteilnehmer waren Erwachsene, die meisten hatten vor Deutsch schon eine andere Fremdsprache (Englisch, Französisch, Spanisch, Türkisch) auf „traditionelle Art“, d.h.

nach der GÜM gelernt, wollten aber beim Deutschlernen nicht nur Grammatikkenntnisse erwerben und Lesen und Übersetzen einüben, sondern sich mit anderen Leuten im alltäglichen Leben auf deutsch verständigen lernen.

D. Schulz und H. Griesbach entschlossen sich deshalb, ein neues Lehrwerk zu verfassen, das auf die veränderte Zielsetzung, die Besonderheiten der Zielgruppe (Erwachsene mit Vorkenntnissen im Fremdsprachenlernen; Heterogenität der Gruppenzusammensetzung) und die Lernsituation (Lernen im deutschsprachigen Raum) eingehen sollte (vgl. Neuner/Hunfeld 1996, S. 71 ff.).

Der Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen war in den Jahren seit dem Zweiten Weltkrieg durch den Zusammenschluss der europäischen Staaten in militärischen, kulturellen und wirtschaftlichen Bündnissen stetig gestiegen. Auch die wachsende Mobilität der Menschen in Beruf und Freizeit (Tourismus) und die rasante Entwicklung der Kommunikationsmedien (z.B. Telefon; Rundfunk und Fernsehen) trug ganz erheblich dazu bei, dass der Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen sich immer mehr ausweitete.

Fremdsprachenlernen war noch in den 50er Jahren ein Privileg höherer Bildung. Es waren damals in erster Linie die Schüler des Gymnasiums, die Fremdsprachen lernen konnten.

Das änderte sich grundlegend in den 60er Jahren. In der Bundesrepublik wurde z.B. Mitte der 60er Jahre Englisch als Schulfach für alle Schüler eingeführt, die das Gymnasium, Realschule und die Hauptschule besuchen.

Die Notwendigkeit, sich in der Zielsetzung und in den Unterrichtsmethoden auf diese neuen Zielgruppen einzustellen, hat die Entwicklungen in der Fremdsprachendidaktik und Methodik in der Bundesrepublik Deutschland besonders nachhaltig beeinflusst und verändert (vgl. Neuner/Hunfeld 1996, S. 83).

Anfang der 70er Jahre wurde die „kommunikative Wende“ in England mit der Bezeichnung „Notional-Functional Syllabus“ (Wilkens 1976) eingeleitet und durch die Arbeiten des Europarats verbreitet. Der kommunikative Ansatz mit seinem pragmatisch-funktionalen Kon-

zept setzte sich Mitte der 70er Jahre weiter aus und hat bis heute seinen gewichtigen Platz in der Fremdsprachendidaktik behalten.

In den DaF- Lehrwerken der vierten Generation, die in der zweiten Hälfte der 80er Jahre an Raum gewinnen, seien, in seinem Kurzüberblick, verstärkt kognitive Lernverfahren, eine Akzentuierung der Grundfertigkeiten Lesen und Schreiben, ein stärkerer Bezug auf die Region oder Ausgangssprache und eine fremdperspektivische Herangehensweise zur Überwindung der ethnozentrischen Sicht anzutreffen. Besondere Bedeutung wird dem Verstehen beigemessen, was sich in der Ausarbeitung von Hör- und Leseverständnisstrategien niederschlägt, das Reden- Über wird gleichberechtigt behandelt mit dem Reden- Mit, fiktionale Texte werden, im Gegensatz zur Alltagsorientierung einiger Spielarten des kommunikativen Ansatzes, wieder Teil des Unterrichts.

5.1. DIE GRAMMATIK-ÜBERSETZUNGSMETHODE

5.1.1. Allgemeine Grundlagen

Der Fremdsprachenunterricht ist im 19. Jahrhundert Privileg der höheren Bildung und Eliteschulung. Als in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Neueren Sprachen in den Fächern der Höheren Schule aufgenommen wurde bzw. in den Gymnasien, folgten sie in ihren Unterrichtsmethoden dem etablierten altsprachlichen Unterricht (Latein/Griechisch). Bis zur Reformbewegung war die Grammatikübersetzungsmethode sehr verbreitet, und auch heute noch werden Aspekte dieser Methode in verschiedenen institutionellen Kontexten verwendet, aber erst ab Ende des 18. Jahrhunderts ist diese Methode in Lehrwerken und anderen Quellen deutlich zu erkennen (vgl. Edmondson 1993, S. 108).

Grammatikübersetzungsmethode wird nicht nur als Stütze des Lernvorganges gesehen, sondern auch und vor allem als Medium der logisch-formalen Bildung, und als linguistisch-philologisches Bildungsgut. Ziel dieser Methode ist die Kenntnis der Wörter und Grammatikregeln der fremden Sprache. Mit ihrer Hilfe soll der Lernende fremdsprachliche Sätze richtig verstehen und auch selbst konstruieren. Das „klassische“ Konzept

dieser Methode geht davon aus, dass der Lerner eine einheitliche Ausgangssprache hat, dass das Alter, der Kenntnis- und Bildungsstand der Gruppe homogen ist und dass sie leistungsstark ist. Die literarisch geformten Sprachen dienten dabei als Maßstab. Als Nachweis für die Beherrschung der Fremdsprache gilt die Übersetzung (vgl. Neuner/Hunfeld 1996, S. 19/ Zimmerman 1977, S. 8 ff.).

Nach Zimmermann (vgl. 1977, S.8 ff.) sind die charakteristischen Merkmale dieser Methode Kenntnisse statt Fertigkeiten, Wissen über Sprache, Kontrolle und Überprüfung mit den grammatik- und übersetzenbezogenen Aufgaben und Übungen. In der Praxis dieser Methode geht man davon aus, dass Sprache aus einem Regelsystem besteht, welches Gemeinsamkeiten in vielen Sprachen hat. Das Lernen einer Fremdsprache, das im Wesentlichen aus der Bewältigung dieser Regeln besteht, wird somit als eine primär intellektuelle Tätigkeit angesehen. Die Muttersprache fungiert dabei als eine Art Bezugs- und Nachschlagesystem für die Fremdsprache, und der Fremdsprachenunterricht ist dementsprechend zweisprachig, wobei vorzugsweise in der Muttersprache gefragt und erklärt wird. Die schriftsprachlichen Fähigkeiten des Lesens und Schreibens werden als ungleich wichtiger als die mündlichsprachigen Fähigkeiten des Hörverstehens und Sprechens angesehen, und dementsprechend spielt das Lehrwerk eine ganz wesentliche Rolle. Ein Lehrwerk schreibt dem Lehrer genau vor, was, wie viel und wie er zu unterrichten hat. Der Lehrer ist die absolute Autorität im Unterricht, da er allein über das Wissen um die Fremdsprache verfügt, dieses an die Lerner weitervermittelt und die Fehler der Lernenden korrigiert (vgl. Edmondson 1993, S. 107).

Und weil der Zweck des Fremdsprachenunterrichts neben dem Training des logischen Denkvermögens und des Gedächtnisses, vornehmlich im Üben des Leseverstehens gesehen wurde, das durch die Übersetzung der fremdsprachlichen Texte in die Muttersprache geprüft wurde, war es selbstverständlich, dass die Vokabeln in Form zweisprachige Vokabelgleichungen gelernt werden mussten. Schwierige Textpassagen verlangten dabei die Fähigkeit zum Durchschauen der grammatischen Konstruktion der Sätze. Unter Grammatikkenntnis verstand man deshalb ein abstraktes, sprachanalytisches Wissen, das umgekehrt zur synthetischen Konstruktion von Sätzen eingesetzt werden sollte. Man kümmert sich dabei wenig darum, ob die auf diesem Wege produzierten

Sätze einen pragmatischen Sinn oder Wert hatten, denn die Kommunikation mit Sprechern des Lateins war nicht vorgesehen. Es dominierten Übungen mit isolierten Einzelsätzen, deren Inhalt nicht selten abstrus war und deren Produktion nur dem Nachweis der Fähigkeit diente, grammatisch korrekte Sätze bilden zu können (vgl. Uwe 1995, S. 17).

5.1.2. Pädagogische und linguistische Grundlagen

Das Sprachenlernen ist ein kognitiver Lernprozess und die Muttersprache spielt eine bedeutende Rolle, denn sie ist die Unterrichtssprache, in der die Anweisungen und Erklärungen gegeben werden. Das Leseverstehen und die Übersetzung aus der Fremdsprache in die Muttersprache stehen im Vordergrund (vgl. Edmondson 1993, S. 108).

Die Beherrschung der Sprache wird über die Kenntnis von Wörtern und grammatischen Regeln erreicht. Sie wird sichtbar an der Fähigkeit, schriftliche, vorwiegend literarische Texte hin und her zu übersetzen. Sprachenlernen dient der formalen geistigen Schulung des Menschen und der Formung seiner Persönlichkeit. Der Unterrichtsablauf ist deduktiv und frontal organisiert. Mündliche Fertigkeiten wie Hörverstehen und Sprechen sind vernachlässigt. Sprachgebrauch in der Kommunikation findet nicht statt. Die Orientierung am Lehrwerk, das Übungssätze und -formen in Lückentexten, Umformungen und Reproduktionen von vorgegebenen Texten anbietet, spielt eine zentrale Rolle und bestimmt den Unterrichtsverlauf. Die Übungssätze sind inhaltlich verbunden aneinander gereiht und geben vielfach einen überholten Sprachgebrauch wieder. Es liegt ein kognitives Lernkonzept zu Grunde und Sprachlernen ist ein geeignetes Mittel zur Herausbildung von Fähigkeiten zum logischen Denken. Fremdsprachenlernen findet über das Medium der Muttersprache statt. Sprache wird als ein Gebäude gesehen, das aus Sprachbausteinen systematisch gefügt und nach logischen Regeln aufgebaut ist. Sprachbeherrschung bedeutet Sprachwissen (vgl. Neuner/Hunfeld 1996, S. 30 ff.).

Angestrebt wird die Produktion korrekter Sätze und Texte durch die Lernenden, besonders beliebten Übungsformen dafür sind Lückentexte, Umformungsübungen und Nachbildungen von vorgegebenen Beispielsätzen. Dieses Lernziel ist erreicht, wenn man

durch Hin- und Herübersetzen nachweisen kann, dass man die Grammatikregeln verstanden hat und anwenden kann. Hör-Verstehen und aktiver Gebrauch der gesprochenen Sprache sind demgegenüber zweitrangig. Diese Art des Lernens war eingebettet in eine allgemeine pädagogische Zielsetzung, eine allgemeine Geistesbildung, bei der die Vermittlung von sprachlichen Fertigkeiten Mittel zum Zweck ist (vgl. Rösler 1994, S. 100).

Nach Neuner/Hunfeld (vgl. 1996, S. 30) ist diese Methode eine synthetisch-deduktive Methode. Die Fremdsprache wird von den Regeln zu den Beispielen, also mit deduktivem Verfahren vermittelt. Ausgehend von den Einzelteilen der Sprache baut man Schritt für Schritt das Gesamtsystem auf, bildet also die Synthese. Erlernen der produktiven Fertigkeiten wird nicht berücksichtigt, sondern die Vermittlung der Sprachkenntnisse.

5.1.3. Kriterienbezogene Analyse der Grammatik am Beispiel eines GÜM-Lehrwerks

Als Beispiel wird hier das Lehrbuch A. Russon, L. J. Russon (1955): *Simpler German Course for First Examinations* ausgewählt. Grammatik spielt in diesem nach der Grammatikübersteigerungsmethode konzipierten Lehrwerk eine dominante Rolle und handelt sich hier hauptsächlich um das Kognitivieren der grammatischen Strukturen.

Das Inhaltsverzeichnis zeigt die Verteilung des Lernstoffs in Blöcken. Der erste Teil des Lehrwerks enthält *Grammatik*, der zweite Teil grammatikbezogene Übungen, der dritte Teil Übersetzungsübungen und der vierte Teil Schreibübungen wie z.B. Freier Aufsatz; der fünfte Teil *Auszüge deutscher Prosa Hinweise zur Beantwortung von Verständnisfragen* und der letzte Teil *Deutsche Lyrik zur Übersetzung oder für Verständnisübungen*.

Wie man vom Inhaltsverzeichnis sehen kann, wird in diesem Lehrwerk intensiv Grammatik vermittelt und zwar die Wortartengrammatik in einer linear-steilen Progression. Dies alles deutet darauf hin, dass das Regelwissen und nicht die Kommunikationsfähigkeit einen hohen Stellenwert hat.

Wir sehen uns zunächst das Inhaltsverzeichnis an:

<i>Das Inhaltsverzeichnis</i>	<i>Übersetzung</i>
Section I: Grammar	Abschnitt I: Grammatik
Word Order	Wortstellung
Conjunctions	Konjunktionen
The Articles	Die Artikel
Nouns	Substantive
The Cases	Die Fälle
Adjectives	Adjektive
Adverbs	Adverbien
Numerals, Dates, etc.	Zahlwörter, Datum, etc.
Pronouns	Pronomina
Prepositions	Präpositionen
Verbs	Verben
Section II: Sentences and Phrases	Abschnitt II: Sätze und Phrasen zu
on Grammatical Points	grammatischen Phänomenen
Exercises 1 – 35	Übungen 1 – 35
Section III: English Prose Passages for Translation	Abschnitt III: Englische Prosapassagen zum Übersetzen
Section IV: Free Composition	Abschnitt IV: Freier Aufsatz
Section V: German Prose Extracts	Abschnitt V: Auszüge deutscher Prosa
Hints on answering Comprehension Questions	Hinweise zur Beantwortung von Verständnisfragen
(A) Passages for Translation or Comprehension	(A) Passagen zur Übersetzung oder zum Textverständnis
(B) Passages for Translation, Comprehension or Reproduction	(B) Passagen zur Übersetzung, zum Textverständnis oder zur Nacherzählung
Section VI: German Verse for Translation or for Exercises in Comprehension	Abschnitt VI: Deutsche Lyrik zur Übersetzung oder für Verständnisübungen
Vocabulary	Vokabelverzeichnis
German-English	Deutsch-Englisch
English-German	Englisch-Deutsch
Index to Grammar Section	Grammatikindex

Abb.5.2. (nach: Russon 1955, IXf)

Bei der Grammatikprogression handelt es sich, wie man aus den unteren Beispielen erkennen kann, um das deduktive Lernverfahren. Zunächst wird in jedem Abschnitt die Grammatikregel erklärt und in Regeln angegeben, dann werden zu jeder Grammatikregel deutsche Beispielsätze gegeben. Dieser Erklärung folgen deutsche Beispielsätze.

Die Präposition

Hilfsübersetzung:

82. Präpositionen mit Akkusativ oder Dativ

- a) Nach folgenden neun Präpositionen wird der Akkusativ verwendet, um die Bewegung zu einem Ort anzuzeigen, der Dativ, um Ruhelage oder Bewegung an einem Ort anzuzeigen.

82. Prepositions governing the Accusative or Dative

- (a) After the following nine prepositions the accusative is used to show movement to a place, the dative to show rest or movement at a place.

an, <i>on, at, to, by</i>	über, <i>over, across</i>
auf, <i>on (horizontal surface only)</i>	unter, <i>under, among</i>
hinter, <i>behind</i>	vor, <i>in front of, before</i>
in, <i>in, into</i>	zwischen, <i>between</i>
neben, <i>near, next to, beside</i>	

Note. Ans= an das; am=an dem; aufs=auf das; ins=in das; im=in dem; übers=über das; überm=über dem; vors= vor das; vorm= vor dem.

Er setzte sich an den Tisch.	<i>He sat down at the table.</i>
Er saß an dem Tisch.	<i>He was sitting at the table.</i>
Er setzt sich auf den Stuhl.	<i>He sits down on the chair.</i>
Er saß auf dem Stuhl.	<i>He was sitting on the chair.</i>
Er stellte sich hinter mich.	<i>He came and stood behind me.</i>
Er stand hinter mir.	<i>He was standing behind me.</i>

Abb.5.3.(nach Russon 1955, S. 53)

Der Grammatikstoff wird später in unverbundenen Einzelsätzen, die in keinem inneren Zusammenhang stehen, geübt. Bei den Übungen handelt es sich ausschließlich um stark gesteuerte Grammatikübungen (Sätze nach einer Regel bilden, grammatische Formen einfügen, Sätze umformen, Hin- und Herübersetzungen unter Berücksichtigung des Grammatiklehrstoffs u. a.). Die Grammatik wird somit befestigt und gemessen. Zu jedem Grammatikkapitel des I. Teils gibt es im II. Teil grammatikbezogene Übungen. Die meisten Übungen bestehen aus unverbundenen Einzelsätzen, die der Befestigung des gelernten Grammatikstoffs dienen. Bei den Übersetzungsübungen werden auch Hinweise gegeben.

20. PREPOSITIONS (§§ 79- 81)	20. PRÄPOSITIONEN (§§ 79- 81)
1. He came home about seven o'clock after he had gone right round the town. 2. They all sat round the long table till nine o'clock. 3. In spite of the great difficulties since the last war the Germans haven't lost (the) courage. 4. He lives at his uncle's opposite the white house. 5. On our arrival we went immediately to bed. 6. In my opinion he did it against his will. 7. We have lunch every day at home. 8. They were walking in the direction of London. 9. In this weather it is quite impossible to work in the garden. 10. He is not entirely without means, for he has been working now (already) for two years.	1. Er kam etwa um sieben Uhr heim, nachdem er durch die ganze Stadt gegangen war. 2. Sie saßen alle um den langen Tisch bis neun Uhr. 3. Trotz der großen Schwierigkeiten seit dem letzten Krieg haben die Deutschen den Mut nicht verloren. 4. Er wohnt bei seinem Onkel gegenüber dem weißen Haus. 5. Meiner Meinung nach tat er es gegen seine Überzeugung. 6. Wir essen jeden Mittag zu Hause. 7. Sie gingen Richtung London. 8. Bei diesem Wetter ist es ganz unmöglich im Garten zu arbeiten. 9. Er ist nicht ganz mittellos, weil er jetzt schon zwei Jahre arbeitet.

Abb.5.4. (nach Russon 1955, S. 110)

Es geht hier eindeutig mehr um die Kenntnis der Grammatik und der Wörter statt um Fertigkeiten. Die Lehrstoffprogression basiert auf Wortartengrammatik, die als Regelgrammatik vermittelt wird. Dies alles deutet darauf hin, dass das Regelwissen und nicht die Kommunikationsfähigkeit einen hohen Stellenwert hat.

5.2. DIE DIREKTE METHODE

5.2.1. Allgemeine Grundlagen

Der Ausgangspunkt für die Entwicklung der direkten Methode war die Veröffentlichung der Schrift *Der Sprachunterricht muss umkehren* im Jahre 1882. Ihr Verfasser war der Marburger Professor Wilhelm Vietör, er trat als entschiedener Kritiker der Grammatikübersetzungsmethode und für eine völlige Umkehr des neueren fremdsprachlichen Unterrichts ein. In erster Linie wandte sich Vietör gegen die Vorherrschaft der Schrift und der Grammatik im Unterricht von lebenden Sprachen. Er meinte, die starren Regeln der Grammatikübersetzungsmethode, können niemals einer lebenden, ständig sich wandelnden Sprache gerecht werden (vgl. Neuner/Hunfeld 1996, S. 33).

Schon früh gab es einzelne kritische Stimmen gegenüber der dominierenden Grammatikübersetzungsmethode. Anfang des 19. Jahrhunderts nahm die Kritik zu, ohne dass sich daraus ausgearbeitete Methodenkonzepte entwickelten. Man forderte die Abschaffung von Grammatikübersetzungsmethode und schlug einen natürlichen Weg des Fremdsprachenlernens wie den Erwerb der Muttersprache bei Kindern. Dieser Vorschlag fand eine größere Verbreitung und wurde auch in die Praxis umgesetzt. Es formierte sich die neusprachliche Reformbewegung. Auf den Gebrauch der Muttersprache wurde verzichtet. Auf diesem Wege soll der Lerner dazu gebracht werden, die Fremdsprache nicht mit der Muttersprache vergleichend anzugehen, sondern sich ein neues, selbständiges Sprachsystem aufbauen.

Als charakteristische Merkmale treten die Beschäftigung mit gesprochener Sprache, intensives mündliches Sprachtraining, die Vermeidung von Übersetzungen, eine Reduzierung der Grammatik und vor allem auch eine Bedeutungsvermittlung, die eine direkte Beziehung zwischen dem Ausdruck der Fremdsprache und dem zu bezeichnenden Objekt oder der Situation herzustellen versucht. Die Phonetik kommt ins Blickfeld. Bestimmte Lautäußerungen sollen mit bestimmten Inhalten fest assoziiert werden. So verlieh der Aufstieg der Phonetik zu einer anerkannten Wissenschaft, der 1886 zur Gründung der Internationalen Phonetischen Assoziation und zur Entwicklung des Internationalen Phonetischen Alphabets führte, der mündlichen Sprache eine gegenüber früheren Zeiten aufgewertete Bedeutung. Es wurde fortan klar zwischen den vier Grundfertigkeiten - Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben - unterschieden, und die mündliche Kommunikation wurde aus ihrer nachgeordneten Rolle gegenüber der zuvor dominierenden Schriftsprache befreit und höher bewertet (vgl. Rösler 1994, S. 102/ Uwe 1995, S. 18/ Neuner/Hunfeld 1996, S. 33).

An die Stelle abstrakter grammatischer Regeln, die auswendig zu lernen waren, um nach ihnen mit großem kognitiven Aufwand isolierte, kommunikativ sinnlose, aber grammatisch korrekte Sätze konstruieren zu können, sollte jetzt die direkte Konfrontation mit kontextuell sinnvoll verwendeten Äußerungen in der fremden Sprache treten. Erklärende Regeln sollten erst nach der Begegnung mit den praktischen Beispielen gegeben werden (vgl. Uwe 1995, S. 17).

5.2.2. Pädagogische und linguistische Grundlagen

Bei der direkten Methode soll der Lerner in die Lage versetzt werden, sich die Regeln der Fremdensprache intuitiv zu erschließen; er soll selbst ein Sprachgefühl entwickeln. Der Lerner sollte insbesondere den Lehrenden nachahmen und in das System der Fremdsprache einleben. Die Sprachanwendung sollte auf einer mehr oder weniger unreflektierten Ebene ablaufen. Sprachgefühl wurde zum Ziel des sprachlichen Könnens (vgl. Neuner/Hunfeld 1996, S. 35).

Der Wortschatz muss einsprachig, anschaulich vermittelt werden. Objekte, die vorgezeigt und benannt werden können, stehen daher am Anfang des Unterrichts. Hören und Nachsprechen sind die wichtigsten Wege zum Fremdsprachenlernen. Das Gespräch, vorher vernachlässigt, gewinnt an Bedeutung. Begriffe werden aus einem Zusammenhang heraus erklärt. Hilfsmittel wie Bilder und Wandbilder gehören in jeden Klassenraum. Die grammatischen Regeln sollen intuitiv erschlossen werden, sie tauchen, wenn überhaupt, am Ende einer Einheit auf als Bestätigung und Zusammenfassung des Gelernten (vgl. Rösler 1994, S. 102).

Als wesentliche Neuerungen in den linguistischen Grundlagen des Fremdsprachunterrichts können wir zwei Themen benennen, die mit der direkten Methode verbunden sind; Orientierung an der gesprochenen Alltagssprache und Formulierung der Grammatik als Beispielgrammatik (vgl. Neuner/Hunfeld 1996, S. 41).

Gegen traditionelle Schwerpunkte wie Bildungsprozessorientierung, lateinische Kategorien, kognitives Lernkonzept und Einsicht in die Baugesetze der fremden Sprache durch Vergleich mit der Muttersprache setzt die direkte Methode ein analytisch induktives Verfahren, das im wesentlichen als Gegenposition zu dem grammatikorientierten Konzept gesehen werden kann, das also als Negation dieser Methode entsteht (vgl. Rösler 1994, S. 102).

Obwohl die Grammatik ganz bewusst aus dem Unterrichtsgeschehen zurückgedrängt wird, bleibt sie für die Anlage der Lernstoffprogression wichtig, wobei das Progressionsprinzip lautet: von den einfachen sprachlichen Phänomenen der Zielsprache zu den komplexeren. Da die Alltagssprache vermittelt werden soll, treten zu diesen formal-

sprachlichen Kriterien der Progression auch pragmatische Gesichtspunkte (vgl. Neuner/Hunfeld 1996, S. 42).

Vor allem aber sollte die Darbietung der Lerninhalte im Fremdsprachenlernen selber erfolgen. Es wurde deshalb im Rückgriff auf die aus früheren Zeiten noch bekannten sogenannten natürlichen Methoden ein weitgehend einsprachiger Fremdsprachenunterricht gefordert. An die Stelle abstrakter grammatischer Regeln und kompletter formaler Paradigmata, die auswendig zu lernen waren, um nach ihnen mit großem kognitiven Aufwand isolierte, kommunikativ sinnlose, aber grammatisch korrekte Sätze konstruieren zu können, sollte jetzt die direkte Konfrontation mit kontextuell sinnvoll verwendeten Äußerungen in der fremden Sprache treten (vgl. Uwe 1995, S. 18 ff.).

Imitativ, induktiv und einsprachig sind die drei Schlagworte, die für die direkte Methode stehen. Aspekte des FL wie die Rolle der Ausgangssprache, das kognitive Moment und eine funktionalisierte Bestimmung der Bedeutung von Übersetzungen, die für bestimmte Lernziele und Zielgruppen wichtig sein könnten, werden nun ausgegrenzt. Verbunden besonders mit dem Namen Berlitz ist die direkte Methode vor allem im Bereich privater Schulen, verschieden stark modifiziert, weiterhin vertreten. In neueren alternativen Methoden werden verschiedene Elemente der direkten Methode verschieden stark aufgenommen (vgl. Rösler 1994, S. 102).

Nach Neuner und Hunfeld (vgl. 1996, S. 42) sind das Memorisieren von Beispielsätzen und Dialogen in der Fremdsprache bzw. das Nachspielen und freies Spielen charakteristisch für das Lernverfahren der direkten Methode. Wortschatz wird vornehmlich über assoziatives Verfahren gelernt. Charakteristisch für die direkte Methode ist also ein imitatives, assoziatives und induktives Konzept des Lernens. Der Unterricht wird ausschließlich in der Zielsprache durchgeführt, nur die Alltagssprache wird gelehrt, Erwerb der mündlichen Fähigkeiten wird in den Vordergrund gestellt, Grammatik wird induktiv behandelt, konkretes Vokabular soll über Demonstrationen, Gegenstände, Bilder vermittelt werden, Abstraktes durch Assoziationen.

5.2.3. Kriterienbezogene Analyse der Grammatik am Beispiel eines DM-Lehrwerks

Das hier zu untersuchende Lehrbuch „Kinder lernen Deutsch- Die Familie Schiller“ (Schlimbach 1970) richtet sich an 9-11 jährige Kinder im Ausland und ist nach den Prinzipien der direkten Methode konzipiert.

„Das Ziel des Unterrichts ist nicht, dass das Kind am Ende des Schuljahres alle Grammatikregeln beherrscht, sondern dass es die richtigen Formen gefühlsmäßig gebrauchen kann. Somit gehen manchmal in einer Aufgabe Verb-, Adjektiv- Präpositionsübungen nebeneinander her, von denen schon ein Teil in einer vorhergehenden Aufgabe behandelt wurde“ (Schlimbach 1966, S. 4).

Das Inhaltsverzeichnis dieses Lehrbuchs ist in drei Teilen gegliedert und zwar in Phonetik-Orthographie in Grammatik und in Reime, Lieder, Erzählungen. Das Lehrbuch enthält insgesamt 20 Lektionen, in denen meistens zwei verschiedene Grammatikstoffe bearbeitet werden, was man auch aus dem Inhaltsverzeichnis entnehmen kann. In den Dialogen, die am Anfang jeder Lektion zu sehen sind, handelt es sich um den Grammatiklernstoff, der durch Wiederholung, Auswendiglernen, Nachspielen auf natürlichem Weg angeeignet werden soll. Im Anhang ist eine kurze Darstellung der behandelten Grammatik zusammengestellt.

Phonetik, Orthographie	Grammatik etc.	Reime, Lieder, Erzählungen etc.	Seite
6. Der Schulranzen und die Schultasche			61
sp; st; Alphabet	zusammengesetzte Verben; Plural der Substantive; hier – da – dort; zahlen bis 20	Bildgeschichte; Alphabetlied; Zahlreim; Große Uhren...; Bremer Stadtmusikanten	
7. Im Schulzimmer			73
Zahlen: ch, chs, ig-ich, u, z; dreißig; z, w. Ergänzungen	Personalpronomen: er, es, sie; Zahlen bis zu einer Million; einmal usw. Trennbare Verben. Wohin? Akkusativ	Die Uhr; Horch, was kommt...; Zahlenrätsel; Rechenaufgaben; Spiel zum Zahlen- lernen; Zwei Radfahrer	
8. Kalender. Advent. Nikolausabend. Weihnachtsplätzchen			86
langes und kurzes „a“	Begrüßung; Wochentage, Monate, Jahreszeiten; Imperativ; Präposition: für	Kalendermachen; Adventskranz; Adventsgedicht; Nikolauslied	
9. Besuch. Weihnachten. Bescherung. Neujahr			96
langes und kurzes „e“. Ein Brief	zum Spielen usw.; Konjugation von „haben“; ich möchte usw.	Weihnachtslieder und -gedichte; Dreikönigsgedicht; Legende; Neujahrs- gedichte und -spiel	

Abb.5.5. (nach Schlimbach 1970, S. 270)

Im Lehrbuch sind alle Regeln blau unterlegt und gelegentlich durch einen Mustersatz erläutert. Im Lehrerhandbuch (Schlimbach 1966, S. 14) heißt es diesbezüglich „Das jüngere Kind (7 bis 9 Jahre) braucht mit diesen Regeln nicht bekannt gemacht zu werden, während der Drang des älteren Kindes (etwa von 9 Jahren ab) nach einer Erklärung des ‚Warum‘ durch diese Grammatikdarstellung befriedigt wird“. Ferner werden viele Grammatikdarstellungen sowie die Namen des Grammatiklernstoffs durch Fettdruck hervorgehoben. Um den Lernprozess der Regelerschließung zu verkürzen, wird öfters von Hervorhebung durch Umrahmungen oder Pfeile Gebrauch gemacht. Die Grammatikregeln sollen intuitiv durch das Memoirisieren erschlossen werden (Beispielsgrammatik).

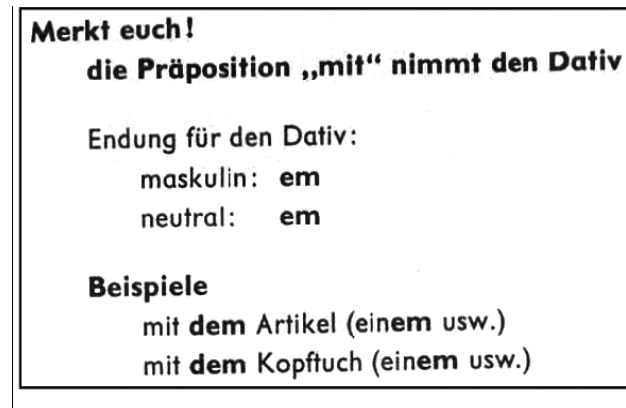


Abb.5.6. (nach Schlimbach 1970, S. 12)

In den Dialogen sind auch Konstruktionen vorhanden, deren Grammatik noch nicht erklärt wird, die aber vom Schüler mechanisch nachgeahmt werden sollen. Die Schüler machen später die Übungen, ohne die Regel zu wissen und zu lernen (Schlimbach 1970, S. 4). Es kommt auch vor, dass die Schüler aufgefordert werden, die Regel selber zu erschließen: Wie heißt die Regel? Finde drei Artikel-Regeln! Findet die Regel für die erste und dritte Person Singular!

Was die Stellung der Grammatik innerhalb einer Lektion betrifft, so sieht man, dass sie aus dem Unterrichtsgeschehen nicht völlig ausgeschlossen wird, denn die Grammatik tritt in den Übungen permanent auf; mal in Form von einfachen Einsetzübungen (Artikel, richtige Verbformen, Akkusativformen u.a. ergänzen), mal in produktiven Übungen wie Bilde einen Satz mit „da“ und „die“! Bilde einen Satz mit „kein“, „mein“, „dein“!

Der Schüler wird mit diesem Lehrbuch unbewusst in die Zielsprache eingeführt, ohne die Muttersprache als Ausgangssprache zu gebrauchen. Deshalb werden weder Übersetzungsübungen noch muttersprachliche Grammatikerläuterungen verwendet.

5.3. DIE AUDIOLINGUALE METHODE

5.3.1. Allgemeine Grundlagen

Diese Methode ist aus dem in den USA während des zweiten Weltkriegs entwickelten "Army Specialised Training Program" entstanden und war zwischen 1960-1970 sehr verbreit-

tet. Innerhalb dieses Programms wurden 1943 ca. 15.000 Soldaten 27 verschiedene Sprachen systematisch vermittelt. Die Rolle, die Linguisten bei der Sprachbeschreibung spielten, und die Priorität der gesprochenen Sprache waren Hauptmerkmale des Verfahrens. Die Weiterentwicklung des "Army Specialized Training Programs" zu einer "audiolingualen Methode" bestand hauptsächlich darin, dass behavioristische Lernprinzipien bei der Sprachvermittlung übernommen wurden (vgl. Uwe 1995, S. 20 ff.).

In den sechziger Jahren begann sich in Europa die Audiolinguale Methode durchzusetzen, zu einem Zeitpunkt, als sie in den USA schon weite Teile der Unterrichtspraxis beherrschte und von führenden Didaktikern bereits als überholt angesehen wurde. Zimmermann (vgl. 1977, S. 11) erklärt den Grund des außergewöhnlichen Verbreitungserfolgs wie folgt:

- die Lernzieldiskussion hatte die praktische, kommunikative und insbesondere die mündliche Beherrschung der Sprachen in den Vordergrund gerückt,
- der Einfluss wissenschaftlicher Disziplinen auf die Fremdsprachendidaktik,
- die Ausbreitung technologischer Medien.

Die audiolinguale Methode, die Anfang der 60er Jahre in den USA insbesondere von Brooks (1960) und Lado (1964) formuliert wurde und deren Grundannahmen Primat des Mündlichen; Situativität; *pattern practice*; Einsprachigkeit; Grammatikprogression, Einfluss auf die Entwicklung des Englischunterrichts an den Hauptschulen gewannen, entstand aus der Verbindung strukturalistischer Linguistik und behavioristische Lerntheorie.

Rivers (1964) schrieb der audiolingualen Methode folgende Lernprinzipien zu:

- Das Lernen einer Fremdsprache ist grundsätzlich ein Prozess, durch den "richtige" Gewohnheiten durch "Überlernen" eingeprägt werden, d.h. intensive Übung ist nötig.

- Durch einen sorgfältig strukturierten Lehrplan bzw. ein Curriculum sind Fehler zu vermeiden. Wenn jedoch Fehler vorkommen, müssen sie sofort korrigiert werden.
- Die vier sprachlichen Fertigkeiten werden in der "natürlichen" Reihenfolge gelernt: die mündlichen vor den schriftlichen, die rezeptiven vor den produktiven.
- Man lernt besser durch Analogiebildung als durch kognitive Analyse.
- Patterndrills sind Kennzeichen dieser Methode in der Praxis des Unterrichts; ferner werden Dialoge auswendig gelernt, und es gilt das Einsprachigkeitsprinzip.
- Grammatik wird durch Beispiele und Übungen vermittelt. Der Lehrer hat eine, ähnliche Funktion wie der Dirigent eines Orchesters.

5.3.2. Pädagogische und linguistische Grundlagen

Die audiolinguale Methode ist nur verständlich, wenn man sie im Zusammenhang mit der empiristischen Wissenschaftsauffassung der beiden Disziplinen sieht, die ihre Konzeption entscheidend beeinflusst haben: die Linguistik (Strukturalismus) und die Psychologie (Behaviorismus). Sie sollen im Folgenden kurz dargestellt werden, und zwar in dem Umfang, wie es nötig ist, um ihren Einfluss auf die audiolinguale Methode zu verdeutlichen (vgl. Zimmerman 1977, S. 11).

Die audiolinguale Methode geht auf den Strukturalismus zurück, wie er von einer Anzahl von amerikanischen Linguisten entwickelt worden ist, besonders von Leonard Bloomfield. Die strukturalistische Sprachbeschreibung nimmt die nicht mehr das Regelsystem einer zugrunde liegenden Bezugssprache zum Ausgangspunkt der Sprachanalyse, sondern jede Sprache nach den ihr eigentümlichen Gegebenheiten zu erfassen sucht. Die Linguistik soll sich nur mit den Strukturen der Sprache, insbesondere der gesprochenen Sprache beschäftigen. Muster von fremden Sprachen wurden beschrieben. Das Training geht in den vier Grundfertigkeiten an, dass das Befolgen der Reihenfolge Hören - Sprechen - Lesen - Schreiben zur Pflicht erklärt wird. An die Stelle der abstrakten Regeln, die frü-

her zu lernen und anzuwenden waren, treten jetzt „automatisch“ zu reproduzierende Redewendungen aus den Alltagssituationen, in denen die Schüler ihre Fremdsprachenkenntnisse einmal benötigen könnten. Und weil es dabei um das Einüben mündlicher und kontextadäquater Sprachreaktionen gehen sollte, erhält jetzt die Textsorte Dialog eine dominierende Rolle im FSU (vgl. Neuner/Hunfeld 1996, S. 58/Uwe 1995, S. 21 ff.).

Die strukturalistische Sprachforschung bemüht sich im Gegensatz zur traditionellen Grammatik um eine formale Analyse. Nach diesem formalen Ansatz ist Sprache eine Struktur oder „die Menge der die Elemente eines Systems miteinander verbindenden Beziehungen“. Nach der taxonomischen Theorie lassen sich mindestens zwei Arten von Beziehungen feststellen:

1. eine lineare, horizontale Verknüpfung von sprachlichen Einheiten: syntagmatische Beziehungen;
2. eine vertikale Beziehung zwischen Einheiten, die an der gleichen Position eines Syntagmas miteinander vertauscht werden können, also zur gleichen Klasse gehören: paradigmatische Beziehungen.

Durch die Segmentierung wird eine komplexe sprachliche Einheit in ihre Bestandteile zerlegt. Die Zerlegung von Texten in Sätze und weiterhin in Wortgruppen, Wörter, Morpheme und Phoneme heißt Segmentieren, die Zusammenfassung der elementaren Einheiten zu Inventaren aufgrund gemeinsamer Eigenschaften Klassifikation; der Name Taxonomie bedeutet die Einordnung von Objekten in ein wissenschaftliches System durch Klassifizieren und bezeichnet eine seit Aristoteles geläufige substantiale Denkform (vgl. Paul 1978, S. 452).

Die lernpsychologische Grundlage dieser Methode ist die Verhaltenskonditionierung von Skinner. Spracherwerb wird mit Überlegungen aus der behavioristischen Psychologie erklärt, die das Verhalten des Menschen auf den mechanischen Ablauf von Reizen und Reaktionen von Vor- und Nachmachen reduziert, und damit die schöpferischen

Fähigkeiten des Menschen auf ein Minimum beschränkt und kaum Raum für aktive psychische Prozesse lässt (vgl. Neuner/Hunfeld 1996, S. 61).

Linguisten haben die Wichtigkeit des Praktischen Übens in Formen des Auswendiglernens und der pattern practice nachgewiesen. Spracherwerb erfolgt nicht auf der Grundlage der Kenntnis von grammatischen Regeln, sondern geht von der Aneignung von Mustersätzen (patterns) aus, die nicht erklärt, sondern durch ständiges Wiederholen (drills) zu festen Gewohnheiten (habits) werden sollen. Pattern drills sind Übungen, die es erlauben sollen, die Grammatik einer Sprache unabhängig von Analyse in einem allmählichen Habitualisierungsprozess zu erlernen. Diese Gewohnheitsbildung wird begründet mit der behavioristischen Lerntheorie.

Damit Sprachfertigkeit erworben werden kann, muss ein Konditionierungsprozess stattfinden, in dessen Verlauf Responses unmittelbar bekräftigt werden. Damit war die theoretische Basis für Lehrverfahren gegeben, in deren Verlauf die Aneignung der Grammatik einer Zweitsprache durch beständiges „Einschleifen“ im Wege der Konditionierung ermöglicht werden sollte. Die an verschiedenen Tierarten vorgenommenen Experimente legten die Folgerung nahe, dass Lernen grundsätzlich aus Konditionierungsprozessen bestehe. Auch komplexe Verhaltensweisen wie die menschliche Sprache seien nicht anders zu erklären. Die musterhaften Sätze bleiben in ihrer Satzstruktur gleich, sie sind in ihrer Lexik unterschiedlich (vgl. Zimmermann 1977, S.14-16 / Neuner/Hunfeld 1996, S. 137-138 / Uwe 1995, S. 21).

Für die ALM Methode sind fünf Merkmale konstitutiv:

1. Eine bestimmte Abfolge beim Erlernen der vier Sprachfertigkeiten: Hörverstehen - Sprechen - Lesen - Schreiben, wobei zwischen der Erlernung dieser Fertigkeiten ein bestimmter zeitlicher Abstand eingehalten werden soll. Dabei liegt das Schwergewicht des Lernens auf dem Hörverstehen und dem Sprechen.
2. Der Erstellung des Lehrmaterials geht eine kontrastive Analyse der Ausgangs- und der Zielsprache voraus.

3. Die Ausbildung der produktiven Sprachfertigkeiten erfolgt durch *pattern drill* (*habit formation*).
4. Die Internalisierung der grammatischen Regeln soll sich überwiegend durch Analogiebildung vollziehen. Sie wird für effektiver gehalten als ein Lernen durch Analyse und Einsicht.
5. Der Lernvorgang geht von dialogisch strukturiertem Sprachmaterial aus und soll situationsbezogen sein. Die im Unterricht verwendeten Materialien müssen landeskundlich authentisch sein (vgl. Zimmerman 1977, S 11 ff.).

Die audiolinguale Methode war mit dem Einsatz des Sprachlabors im Fremdsprachenunterricht verbunden. Man kann sogar behaupten, dass sich der Einsatz dieser Technologie seit jener Zeit kaum entwickelt hat. Dies ist ein Grund dafür, dass das Sprachlabor zurzeit nur in geringem Maß für den Fremdsprachenunterricht eingesetzt wird. Der Lehrer war weitgehend Medientechniker und das kognitive und künstlerische Potential der Schüler lag brach, das weitgehend rezeptiv und reproduktiv gefordert waren. Auffallend ist die Marionettenhaftigkeit der in den entsprechenden Lehrbüchern handelnden Personen (vgl. Edmondson 1993, S. 109).

5.3.3. Kriterienbezogene Analyse der Grammatik am Beispiel eines ALM-Lehrwerks

Als Beispiel wird hier das Lehrbuch „Deutsch als Fremdsprache I A Grundkurs, Neubearbeitung (Braun, Nieder, Schmoe 1978) ausgewählt. Dieses Lehrbuch ist nach der Audiolingualen Methode geschrieben.

Im Inhaltsverzeichnis wird anstatt Grammatik der Begriff „Struktur“ verwendet. Dies ist zurückzuführen auf den maßgebenden Einfluss des Strukturalismus auf die audiolinguale Methode. Die Sprechintentionen in der dritten Spalte des Inhaltsverzeichnisses (Abb.

5.6) zeigen den Einfluss des linguistischen Strukturalismus, der sich hauptsächlich mit den Strukturen der gesprochenen Sprache beschäftigt (vgl. Genç/Ünver 2006, S. 49).

Ein Ausschnitt aus dem Inhaltsverzeichnis:

Dialoge und Lesetexte	Strukturen	Intentionen	* Seite
1 D: Guten Tag! Fragen und Antworten; Woher kommen Sie? Was machst du? Unterricht LT: Herr Schmitt fährt nach M. Ausländer in der Bundes- republik Deutschland	Präsens der Verben Imperative (<i>Sie–du</i>) <i>wo–woher–wohin?</i> <i>aus, in, nach</i> Entscheidungsfragen Stellung der Satzglieder	sich begrüßen; nach Name, Herkunft und Ziel fragen; sich verabschieden	6
2 D: Telefongespräch Fragen und Antworten; Wie heißen Sie? Er wird Elektriker; Mein Auto LT: Firma EXPO Ausbildung und Studium	<u><i>sein, heißen, werden</i></u> Unbestimmter Artikel (<i>ein/kein</i>) Possessivpronomen <u><i>wer–was–wie?</i></u> Gleichsetzungssätze	telefonieren; persönliche Angaben erfragen und beant- worten	14
3 D: Am Kiosk Zählen und rechnen; Im Postamt; Die Rechnung bitte! Uhrzeiten LT: Falschgeld; Preise	Zahlen (1–100) Grundrechnungsarten Uhrzeiten Bestimmter Artikel	etwas besorgen; nach Preisen fragen; Uhrzeiten erfragen und angeben	22

Abb.5.7. (nach Deutsch als Fremdsprache, Inhaltsverzeichnis)

Die Grammatikdarstellung in diesem Lehrbuch befindet sich nicht in der Lektion, sondern in einem separaten Grammatik-Anhang. Grammatische Übersicht wird im Anhang des Lehrbuchs systematisch die in den Lektionen behandelten Grammatikstoffe dargestellt. Das könnte ein Hinweis darauf sein, dass man die Grammatik aus dem Unterrichtsgeschehen auch ausklammern kann, d. h., dass man sie nicht unbedingt im Unterricht durchführen muss.

Die Grammatikregeln werden in dieser Übersicht nicht in Form von erklärenden Sätzen gegeben, sondern in farbig unterlegten Tabellen und mit optischen Signalen gegeben (z.B. durch Fett-/Kursivdruck) und mit Beispielsätzen erweitert, in denen die gelernte Grammatik ebenfalls durch Fettdruck hervorgehoben wird. Das Ziel ist keine Regelvermittlung, sondern das Beherrschen bestimmter Kommunikationsmuster.

Grammatische Übersichten

1.1 Konjugation Präsens

Kommen Sie aus München? – Ja, ich komme aus München.
Kommst du auch aus München? – Nein, ich komme nicht aus München.
Kommt Herr Schmitt morgen? – Nein, er kommt nicht.
Wir machen Urlaub in Italien. – Macht ihr auch Urlaub?

	1.1.1	1.1.2	1.1.3
ich	komme	arbeite	fahre
du	kommst	arbeitest	fährst
er	kommt	arbeitet	fährt
sie			
es			
wir	kommen	arbeiten	fahren
ihr	kommt	arbeitet	fahrt
sie	kommen	arbeiten	fahren
Sie			

Imperativ: (Sie-Form) Bitte kommen Sie! Antworten Sie! Lesen Sie!
(Du-Form) Komm(e)! Antworte! Sprich! Lies!

Verben zu 1.1.1: diktieren, entschuldigen, erklären, fliegen, fragen, gehen, heißen, hören, kommen, leben, lernen, machen, schreiben, studieren, üben, verstehen

Verben zu 1.1.2: antworten, arbeiten

Verben zu 1.1.3: fahren (er fährt), gefallen (es gefällt), lesen (er liest), sprechen (er spricht)

Abb. 5.8. (nach Deutsch als Fremdsprache I A 1978, S.142)

Die Grammatik ist zwar aus dem eigentlichen Lektionsschema ausgegliedert, sie steuert aber dennoch den Lektionsaufbau: Die Lektionsdialoge führen das jeweils neue Grammatikpensum ein, die Übungen konzentrieren sich auf die konkrete Umsetzung der Satzmuster.

Die Einführungstexte, die sich am Anfang jeder Lektion befinden, präsentieren eigentlich alltägliche Situationen, aber erfüllen sprachdidaktische Funktionen, denn in den Texten sind bestimmte Grammatikthemen dominieren.

Ein Termin

A: Ich möchte Herrn Koch sprechen.
 B: Sie können ihn jetzt nicht sprechen.
 A: Ich muß ihn aber sprechen.
 B: Warum wollen Sie ihn denn sprechen?
 A: Hier steht: Ich soll mich heute morgen vorstellen.
 B: Darf ich mal sehen?
 A: Ach so, Sie wollen hier arbeiten?
 B: Ja, vielleicht.
 A: Dann müssen Sie noch etwas warten.



Abb. 5.9. (nach Deutsch als Fremdsprache I A 1978, S. 49)

Den Einführungstexten folgen Übungen, bei denen man bemerkt, dass das Lehrwerk auf den Behaviorismus zurückgreift. Gemäß dieser lerntheoretischen Grundlage wird der Erwerb einer Fremdsprache als Konditionierung aufgefasst, die mit pattern drill als Übungsform ausgeführt wird. Mit den Übungen werden die neuen Strukturen intensiv geübt. Ziel ist es damit, die Lerner dazu befähigen, in einer bestimmten Situation oder zu einem bestimmten Zweck sprachlich angemessen zu agieren und zu reagieren.

Die Übungen, die in reproduktiven Formen wie Satzmusterübungen, Satzschatztafeln und Substitutionsübungen, Satzbildung aus Einzelelementen eingesetzt sind, dienen der Befestigung der Grammatik und nicht der eigenständigen Produktion (vgl. Genç/Ünver 2006, S. 45 ff.).

13 Ergänzen Sie die Verben:

1. (fahren) Wohin Herr Schmitt? – Er nach München. 2. (arbeiten) Wo Herr Schmitt? – Er bei Siemens. 3. (machen) Was Herr Hartmann? – (fahren) Er nach Haus. 4. (sprechen) Wir Deutsch. Er Englisch. 5. (sprechen) Was du? – Ich Deutsch. 6. (fahren) Wir nach Italien. du auch nach Italien? – Nein, ich nach Spanien. 7. (lesen) du? – Nein, ich nicht, er 8. (fahren) Wohin du? – Ich nach Haus. 9. (gehen) Wie es Ihnen? – Danke, es ! 10. (gefallen) Und wie es Ihnen hier? – Danke, gut.

14 Bilden Sie Sätze: **G 1.3**

1	2	3	4
Er	kommt	morgen	zurück.

1	2	3	4
Morgen	kommt	er	zurück.

1. Er kommt **morgen** zurück. 2. Ich gehe **jetzt** nach Haus. 3. Er fliegt **heute** nach London. 4. Wir wohnen **jetzt** in Köln. 5. Wir fahren **morgen** in Urlaub. 6. Er arbeitet nicht **hier**. 7. Sie fährt **morgen** nach München. 8. Wir machen Urlaub **in Italien**.

Abb. 5.10. (nach Deutsch als Fremdsprache I A 1978, S. 12)

Im Allgemeinen ist zu sagen, dass das Lehrwerk behavioristisch-strukturalistisch geprägt ist und die Grammatik induktiv als Beispielgrammatik vermittelt wird. Das Ziel ist keine Regelvermittlung, sondern das Beherrschen bestimmter Kommunikationsmuster. Im Unterricht dominiert die Alltagsorientierung, man trifft auf viele Dialoge, für den Unterricht konstruierte Gespräche, die nicht selten ihren wirklichen Zweck, nämlich gram-

matische Phänomene in dialogischer Form zu präsentieren, kaum verbergen konnten. Die Vermittlung von Grammatik findet in den meisten Fällen ohne explizite Regeln statt. Die zu lernenden Sprachmuster sind in Situationen und visuelles Material eingebettet.

5.5. DIE VERMITTELNDE METHODE

5.5.1 Allgemeine Grundlagen

Diese Methode mischt die Prinzipien und Elemente aus geschlossenen, strikten Methodenkonzepten. Bei der Auswahl der Konzepte spielen die Kriterien der Anwendbarkeit und Bewährung in der Praxis eine zentrale Rolle. Standards dieser Methode sind

- Orientierung an geistig-formalen Bildungskonzepten
- Hoher Stellenwert des Grammatikunterrichts
- induktives Lehrverfahren
- Orientierung an pragmatischen Lernzielen
- Betonung von dialogischer Alltagskommunikation
- Prinzip der aufgeklärten Einsprachigkeit (Henrici 2001, S. 845).

5. 5.2. Pädagogische und linguistische Grundlagen

Dora Schulz und Heinz Griesbach entschlossen sich, ein neues Lehrwerk zu verfassen, das auf die veränderte Zielsetzung (Einbezug des Mündlichen), die Besonderheiten der Zielgruppe (Erwachsene mit Vorkenntnissen im Fremdsprachenlernen; Heterogenität der Gruppenzusammensetzung) und die Lernsituation (Lernen im deutschsprachigen Raum) eingehen sollte. Sie entschlossen sich, bewährte Prinzipien der GÜM - etwa die Systematik der Grammatik- und Wortschatzprogression -beizubehalten, dazu aber Anregungen aus der ALM, deren Konzept damals intensiv diskutiert wurde, aufzunehmen -

insbesondere im Bereich des Lektionsaufbaus und der Übungsgestaltung (Neuner 1996, S. 75 ff.).

Wenn man den Grammatikteil eines Lehrwerks der vermittelnden Methode ansieht, wird deutlich, dass der Einführungstext in einer Lektion als „Verpackung“ für das neue Grammatikpensum verfasst wurde. Solche „synthetische“ Texte gibt es nur im DaF-Lehrbuch, nicht in der Realität außerhalb des Unterrichts. Das zeigt uns, dass das Lehrbuch nach einer formalsprachlichen Grammatikprogression angelegt ist und dass deshalb der systematische Grammatikunterricht einen sehr wichtigen Platz im didaktischen Konzept einnimmt, typisch für die GÜM.

Die einzelnen Abschnitte im Grammatikteil des Lehrwerks sind nach einem ganz bestimmten Schema aufgebaut:

1. Es werden zunächst Beispielsätze gegeben, die das neue Grammatikphänomen enthalten, wobei dieses durch eine andere Schrifttype hervorgehoben ist.
2. Es wird dann eine Regel zum neuen Grammatikpensum formuliert. Sie ist besonders hervorgehoben, durch Einrahmen, durch Halbfettdruck und durch die Verwendung von Großbuchstaben.
3. Es werden schließlich Ausnahmen von der Regel in einem Merksatz angegeben. Die Schrifttype ist kleiner, aber es wird Halbfettdruck und gesperrter Schriftsatz Buchstaben mit Zwischenraum verwendet: Man soll die Ausnahmen auf keinen Fall übersehen. Die Abfolge der Lernschritte in dem Konzept lautet so:

Beispiel----- Regel (---Ausnahme falls vorhanden)

Dieses Lehrverfahren ist induktiv und charakteristisch für die ALM. Der Grammatikteil in dem Lehrbuch des VM ist sehr übersichtlich gestaltet, der Lehrstoff wird in kleine Schritte aufgeteilt. Der Grammatikteil ist das „Zentrum“ der Lektion. Er steuert die

Gestaltung der Texte und durch die Auswahl der Übungen, den Lektionsaufbau und die Lernprogression des gesamten Lehrbuchs.

Die Grammatikprogression ist nach steigendem Schwierigkeitsgrad der sprachlichen Formen des Deutschen angelegt. Das Prinzip lautet: Zuerst werden die sprachlich einfacheren Formen gelehrt, dann die schwierigeren Formen (vgl. Neuner 1996, S. 76).

5.5.3. Kriterienbezogene Analyse der Grammatik am Beispiel eines VM-Lehrwerks

Als Beispiel wird hier das Lehrbuch Deutsche Sprachlehre für Ausländer (Griesbach, Schulz 1960) ausgewählt. Dieses Lehrbuch ist nach der Vermittelnden Methode (eine Verschmelzung der GÜM und der ALM) geschrieben.

Das Lehrbuch enthält insgesamt 26 Lehrabschnitte, die in sich in A Lesestück, B Grammatik, C Wortschatz, D Übungen und E Lesestücke zur Wortschatzerweiterung aufgeteilt sind.

Ein Ausschnitt aus dem Inhaltsverzeichnis:

9 Der Taschendieb*	54	Fragepronomen für Adjektive <i>welcher?</i> und <i>was für ein?</i>
Ende gut, alles gut!*	55	ja – nein – doch
Der Genitiv		Auskunft auf der Straße*
Das Präteritum		93
Morgengymnastik im Rundfunk*	60	14 Aus der Zeitung:
10 Freundinnen*	62	Die olympische Segelregatta
Peter ruft an*	63	1972*
Reflexivpronomen		95
Das Verb: dürfen · Das Perfekt · Konjugationsschema		Ein schwerer Verkehrsunfall*
Am Morgen und am Abend*	71	Achtung Autodiebstahl!*
		95
		Das Plusquamperfekt
		Die Nebensätze: weil · daß
		Länder- und Städtenamen
		So kurz wie möglich*
		99

Abb. 5.11. (nach: Deutsche Sprache Für Ausländer 1996, Inhaltsverzeichnis)

Ausführlich und genau ist das Inhaltsverzeichnis dieses Lehrbuchs nur im Bereich der Grammatik (B-Teile). Auch das ist ein augenfälliger Hinweis darauf, dass die Grammatik in der Lehrstoffprogression die tragende Rolle spielt.

Diese Einführungstexte sind grammatikalisierende Texte wie sie charakteristisch sind für die GÜM und ALM. Allein die Verpackung der Grammatik in den Texten kann als Hinweis für die formalsprachliche Grammatikprogression verstanden werden. Was den Umfang der Grammatikstoffe im Lehrwerk betrifft, so sieht man, dass in den 26 Lehrabschnitten die Grammatik in allen Erscheinungsformen angeboten wird.

Der Einführungstext jeder Lektion bezieht sich eigentlich auf ein ganz bestimmtes Grammatikphänomen. Von den Autoren des Lehrbuchs wurden sie vor allem deshalb geschrieben, um ein Grammatikpensum einzuführen. Diese synthetischen Texte, die aus der Realität außerhalb des Sprachunterrichts sind, treten gehäuft in diesem Lehrbuch. Das zeigt, dass das Lehrbuch nach einer formalsprachlichen Grammatikprogression angelegt ist und deshalb der systematische Grammatikunterricht einen sehr bedeutenden Platz im Konzept einnimmt.

Der Grammatikteil ist das „Zentrum“ der Lektion. Er steuert die Gestaltung der Texte und auch die Auswahl der Übungen, den Lektionsaufbau und die Lernprogression des gesamten Lehrbuchs. Die Grammatikdarstellung im Grammatikteil verläuft jeweils nach dem gleichen Schema. Der Grammatiklehrstoff wird zunächst anhand von Beispielsätzen, in denen die Grammatik kursiv hervorgehoben ist, dargestellt. Den Beispielsätzen folgen die Erläuterungen der Regeln, die meistens mit schematischen Übersichten und optischen Mitteln unterstützt werden, wobei die lateinischen Bezeichnungen benutzt werden. Da die Grammatiklernschritte vom Beispiel zur Regel erfolgen, handelt es sich in diesem Lehrwerk um ein induktives Lernverfahren. Beim Erklären von grammatischen Regularitäten ist das Unterrichtsprinzip der Einsprachigkeit beibehalten wie in der ALM.

Der Genitiv

Der Kaufmann ging in die Wohnung *des Fremdes*. – Die Uhr ist in der Tasche *seines Mantels*. – Die Straßen *der Stadt* waren dunkel.

	maskulin	neutral	feminin
Singular:	des Schülers des Freundes meines Schülers	des Zimmers des Kindes meines Zimmers	der Schwester meiner Schwester
Plural:	der { Schüler Zimmer Schwestern	meiner { Schüler Zimmer Schwestern	der { Schüler Zimmer Schwestern
Singular	des – (e)s	des – (e)s	der
Plural:	der		
Genitiv Singular	maskulin hat oft die Endung -s oder -es* , neutral hat immer die Endung -s oder -es* , feminin hat keine Endung		
Plural	maskulin, neutral und feminin haben keine Endung		

Wessen Buch ist das? – Das ist das Buch *des Kindes*.
wessen? fragt nach dem Genitiv (bei Personen)

Abb.5.12. (nach Deutsche Sprache für Ausländer 1996, S. 56)

Die Grammatikprogression ist nach steigendem Schwierigkeitsgrad der sprachlichen Formen des Deutschen angelegt. Zuerst werden die einfachen Formen, dann die schwierigeren Formen gelehrt.

In den Übungen sieht man, dass sowohl das starre Raster der Aufgaben als auch die zusammenhangslosen Satzinhalte stark an der Grammatik-Übersetzungs-Methode angelehnt sind. An den Übungsanweisungen wie Ergänzen Sie die Endungen! Ergänzen Sie die Lücken! wird deutlich, dass es sich um die konkrete Anwendung der sprachlichen Formen handelt, d.h., dass man mit diesen Übungen die korrekte Anwendung der Grammatikregeln beabsichtigt (vgl. Neuner, Hunfeld 1997, S. 79).

62 **Übung:** Ergänzen Sie die Sätze!

- Der Professor fragt — (*der Student*).
- Der Franzose sieht — (*der Bauer, Pl.*) auf den Feldern.
- Das ist das Haus — (*mein Vetter*).
- Wir lernen — (*der Mensch, Pl.*) auf dem Land kennen.
- Haben Sie (*ein Franzose*) in diesem Hotel getroffen?
- Fragen Sie doch — (*dieser Herr*)!
- Ich muß heute noch — (*Herr Meier*) anrufen.
- An der Universität gibt es — (*ein Professor, Pl.*).
- Sind die Filme in — (*dieses Kino, Pl.*) gut?
- In — (*dieses Büro, Pl.*) arbeiten viele Menschen.
- Das Haus — (*der Doktor*) ist neu; aber die Häuser — (*der Professor, Pl.*) sind besonders schön.
- Der Lehrer hat — (*der Name, Pl.*) nicht verstanden.
- Die Landschaft mit — (*ihr See, Pl.*) und Bergen gefiel — (*der Franzose*) sehr gut.
- Mit — (*dieser Herr, Pl.*) arbeiten wir gern zusammen.
- Sagen Sie uns bitte — (*Ihr Name*)!
- Die Kinder gaben — (*der Professor*) und — (*der Student*) die Hand.

Abb.5.13. (nach Deutsche Sprache für Ausländer 1996, S. 74)

Übung: Ergänzen Sie die Endungen! Setzen Sie das Adjektiv in die Komparationsform! (II = Komparativ; III = Superlativ)

1. Ich bin ein schnell_ Läufer, mein Bruder ist ein schnell_ (II) Läufer als ich, mein Freund ist der schnell_ (III) Läufer von uns allen. 2. Bonn ist eine groß_ Stadt, Köln ist eine _ (II) Stadt als Bonn, Hamburg ist die _ (III) Stadt der Bundesrepublik. 3. Die Alpen sind ein hoh_ Gebirge, der Kaukasus ist ein _ (II) Gebirge, der Himalaya ist das _ (III) Gebirge der Welt. 4. Karl ist ein gut_ Schüler, Fritz ist ein _ Schüler als Karl, Max ist der _ Schüler der Schule. 5. Fräulein Müller hat einen teuer_ Hut, ihre Schwester hat einen _ (II) Hut als sie, aber ihre Mutter hat den _ (III) Hut von allen. 6. Er hat viel Geld, sein Bruder hat _ Geld, sein Vater hat das _ Geld. 7. Ist es ein weiter Weg zum Bahnhof? Oder können Sie mir einen näher_ (II) Weg sagen? Ich suche den _ (III) Weg. 8. Lesen Sie eine interessant_ Zeitung als ich? 9. Wie heißt der _ (hoch) (III) Berg in Europa?

Abb.5.14. (nach Deutsche Sprache für Ausländer 1996, S. 120)

Insgesamt steht die Grammatik in diesem Lehrwerk im Zentrum und steuert die Textgestaltung, die Übungsauswahl und die Lernprogression.

Der Einführungstext jeder Lektion bezieht sich eigentlich auf ein ganz bestimmtes Grammatikphänomen. Von den Autoren des Lehrbuchs wurden sie vor allem deshalb geschrieben, um ein Grammatikpensum einzuführen.

Die Texte dienen als „Verpackung“ für das Grammatikpensum. Diese synthetischen Texte, die aus der Realität außerhalb des Sprachunterrichts sind, treten gehäuft in diesem Lehrbuch. Das zeigt, dass das Lehrbuch nach einer formalsprachlichen Grammatikprogression angelegt ist und deshalb der systematische Grammatikunterricht einen sehr bedeutenden Platz im Konzept einnimmt. Das ist typisch für die GÜM.

Die Grammatik im Lehrbuch wird so dargestellt: Zunächst werden Beispielsätze gegeben, die die neue Grammatikregel enthalten, wobei dieses durch eine andere optische Signale hervorgehoben ist. Dann wird eine Regel zur neuen Struktur mit optischen Signalen hervorgehoben- formuliert. Schließlich werden auch die Ausnahmen von der Regel in einem Merksatz angegeben. Die Grammatik wird somit induktiv vermittelt. Dieses induktive Lehrverfahren ist charakteristisch für die ALM.

Der Grammatikteil ist das „Zentrum“ der Lektion. Er steuert die Gestaltung der Texte und auch die Auswahl der Übungen, den Lektionsaufbau und die Lernprogression des gesamten Lehrbuchs.

Die Grammatikprogression ist nach steigendem Schwierigkeitsgrad der sprachlichen Formen des Deutschen angelegt. Das Prinzip lautet: Zuerst werden die sprachlich einfachen Formen gelehrt, dann die schwierigeren Formen.

5.6. DIE KOMMUNIKATIVE DIDAKTIK

5.6.1. Allgemeine Grundlagen

Bereits Anfang der 70er Jahre wurde die „kommunikative Wende“ in England mit der Bezeichnung „Notional-Functional Syllabus“ eingeleitet und durch die Arbeiten des Europarats verbreitet. Der kommunikative Ansatz mit seinem pragmatisch-funktionalen Konzept setzte sich Mitte der 70er Jahre weiter aus und hat bis heute seinen gewichtigen Platz in der Fremdsprachendidaktik behalten (Henrici 1991, S. 847).

Das Zauberwort „kommunikative Kompetenz“ als oberstes Lernziel des Fremdsprachenunterrichts hat etwa Mitte der 70er Jahre vor allem unter dem Einfluss von Piepho auch Einzug in die Fremdsprachendidaktik der BRD gehalten und bis heute einen wichtigen Platz eingenommen. In der bisherigen pädagogischen Orientierung konzentrierte sich das Interesse auf die Lehrperspektive, die Lernstoffvermittlung und die Unterrichtssteuerung; ab der 70’er Jahre rückte der Lernende ins Zentrum des Interesses. Die soziokulturellen Faktoren, die Lernhaltungen, das Vorwissen, die Muttersprache und die Begegnung mit der fremden Welt standen im Zentrum. Im Konzept der Kommunikativen Fremdsprachendidaktik wird dem Verständnis von Sprache als 'verbalem Verhalten' die Definition von Sprache als Instrument menschlichen Handelns und der Sprachverwendung als einer geistig-kreativen Tätigkeit gegenübergestellt. Aufgrund des pragmatischen Ziels, um die Sprache für Alltagskommunikationen zu benutzen, wird in der kommunikativen Didaktik auf die Situativität, Authentizität, Einbettung des neuen

Lehrstoffes in Alltagsgespräche sowie auf das Übens im Kontext sehr viel Wert gelegt. Besondere Gewichtung galt nicht mehr der Vermittlung von sprachlichen bzw. landeskundlichen Kenntnissen, sondern der Entwicklung von fremdsprachlichem Können, d.h. von fremdsprachlichen Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben in der Fremdsprache) (vgl. Raasch/Neuner 1983, S. 67 ff.).

Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist die Fähigkeit der Lernenden, in verschiedenen Lebenssituationen sprachlich angemessen handeln zu können. Sprachliche Erklärungen und Systematisierungen können dabei eine Hilfe sein. Die zu erwerbenden Redemittel werden jedoch immer in ihrer Funktion zur Erreichung bestimmter Redeabsichten in Situationen mit Gesprächspartnern gesehen. Angestrebt wird ein möglichst authentischer Gebrauch der Sprache. Der mündliche Gebrauch von Sprache hat Vorrang vor der Schriftlichkeit, was sich in der Dominanz von Hörverstehens- und Sprechübungen unter Verwendung von Medien wie Kassette und Video zeigt. In den Lehrwerken schlägt sich die „kommunikative Wende“ deutlich nieder. Die Lehr- und Lernprogression orientiert an der leitenden Kategorie „Redeabsichten/-intentionen“. Ihr sind weitere Kategorien wie „Situation“, „Thema“, „Grammatik“ zu und nachgeordnet.

Im pragmatisch-funktionalen Konzept verliert die Grammatik ihre führende Rolle. Grammatikkenntnisse sind nicht mehr das eigentliche Ziel des fremdsprachlichen Könnens. Bei der Anlage der Lehrprogression spielen nun neben der Grammatik Faktoren wie Sprechintentionen (von denen die Grammatik abgeleitet wird), Rollen/Situationen, Themen/Inhalte (von denen der Wortschatz bestimmt wird) und Texte eine gleichrangige Rolle (vgl. Edmondson 1993, S. 114).

Zwei wichtige Begriffe sind in der kommunikativen Didaktik besonders hervorzuheben. Diese sind die Mitteilungsgrammatik und die Verstehensgrammatik. Unter Mitteilungsgrammatik wird der Aspekt des Mitteilens in bestimmten Alltagssituationen verstanden. Verstehensgrammatik dahingegen betrifft den Leseprozess und zwar so, dass authentische alltägliche Texte in ihrer Funktion für fremdsprachliche Verständigung verstanden werden. Dabei ist zu beachten, dass es nicht mehr notwendig ist, den Text in allen sprachlichen Details zu verstehen und zu dekodieren. Je nach der Funktion der Textsorte und

dem Lesezweck reicht es oft aus, einen Text selektiv zu verstehen und einen Text global zu erfassen.

Dazu sind noch bestimmte allgemeine Orientierungspunkte anzugeben: Aufnahme von Inhalten, die dem Lernenden etwas bedeuten, Aktivierung der Lernenden, Veränderung der Sozial- und Arbeitsformen des Unterrichts, im Vergleich zu den vorherigen Methoden stärkere Beachtung der pragmatischen Komponente von Sprache, zyklische Progression von Sprechabsichten, d.h. die Wiederaufnahme von Versprachlichungsmustern unterschiedlicher Komplexität zu verschiedenen Zeiten im Lernprozess. Der Lehrer ist eher Lernhelfer als Medientechniker und Wissensvermittler (vgl. Rösler 1994, S. 104 ff.).

Abschließend lässt sich ergänzen, dass sich die pragmatische Orientierung zuerst im Unterricht mit Erwachsenen durchgesetzt hat und dass von diesem Bereich schon sehr frühzeitig wesentliche Impulse zur Neugestaltung der Ziele, Unterrichtsverfahren und Prüfungen ausgegangen sind.

5. 6.2. Pädagogische und linguistische Grundlagen

Das Konzept des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts geht wie andere fremdsprachendidaktische Methoden auf Entwicklungen im Bereich der linguistischen Theoriebildung zurück. Im Unterschied zu vorher diskutierten strukturalistischen, kognitiven Linguistik stellte die linguistische Pragmatik den Anspruch, über die Beschreibung und Erklärung von Strukturen und Regelsystemen der Sprache hinauszugehen und Funktionalität und Intentionalität von Sprache in konkreten Kommunikationssituationen mit in ihre Analyse einzubeziehen. Diese neue Betrachtungsweise innerhalb der linguistischen Forschung, bei der Sprechen als Form menschlichen Handelns definiert und analysiert wurde, hatte ihre Auswirkungen auf die Fremdsprachendidaktik.

Die Gruppenatmosphäre im Unterrichtsraum und die Anregungen zu Rollenspielen und Dialogen sind bei einer kommunikativen Methodik besonders wichtig. Der Lehrer wird bei der Vor- und Nachbereitung solcher kommunikativen Übungen aktiver sein als während der Übungen selbst er ist eher Lernhelfer als Lehrautorität. Der häufig verwendete

Begriff der ‐Lernerorientierung‐ lässt Rückschlüsse auf lernpsychologisch-lerntheoretische Orientierungen zu. In natürlichen Spracherwerbssituationen beobachtete Handlungsweisen sowie rezeptive und produktive Strategien von Lernenden werden als Orientierungen für den gesteuerten Fremdsprachenunterricht benutzt. (vgl. Rösler 1994, S. 104 ff.).

Die Orientierung an emanzipatorischen, erziehungswissenschaftlichen und philosophischen Konzepten ist deutlich. Die in vielen fremdsprachen-didaktischen Methoden üblichen frontalen von manchen als autoritär bezeichneten - Unterrichtsformen werden aufgegeben. An ihre Stelle treten Unterrichtsformen, die den Diskurs fördern, sozial integrativ sind und bei denen die Lernenden Unterrichts- und Übungsformen wie Gruppenunterricht, Projekt, Rollenspiel, Simulation, Planspiel mitbestimmen.

Sieht man sich die Übungstypologien in den gängigen Lehrwerken an, lässt sich an behavioristische Konzepte denken. Ein Blick auf die Darstellung der Grammatik und auf Empfehlungen zum Umgang mit Grammatik lässt auf eine kognitive Orientierung schließen. Eine gewisse Eindeutigkeit lässt sich in den Konzepten finden, die sich auf die Tätigkeitstheorie berufen. In ihnen wird die kognitive Orientierung deutlich und auch begründet (vgl. Rösler 1994, S. 104 ff.).

5.6.3. Kriterienbezogene Analyse der Grammatik am Beispiel eines KD-Lehrwerks

In neueren Lehrwerken schlägt sich die ‐kommunikative Wende‐ deutlich nieder. Die Lehr- und Lernprogression orientiert sich an den Redeabsichten/-intentionen. Ihr sind Kategorien wie Situation, Thema, Grammatik zu- und nachgeordnet.

Als Beispiel wird hier das Lehrbuch Themen Aktuelle von (Aufderstrasse/Bock/Gerdes/ Müller, 2003) ausgewählt. Dieses Lehrbuch ist nach dem pragmatischen-funktionalen Ansatz konzipiert.

Wie man aus dem Inhaltsverzeichnis entnehmen kann, stehen Sprechhandlungen, d.h. Mitteilungsabsichten eines Sprechers und die entsprechenden Situationen, in denen die Mitteilung erfolgt, im Vordergrund. Diese werden, eingebettet in Texten, die mit kom-

munikativen Aufgaben ergänzt werden, präsentiert. Zur Grammatik, die sich an den Sprechintentionen orientiert, werden jeweils in den Übungen angeboten.

INHALT	
LEKTION 1 Seite 7	Erste Kontakte • Sich begrüßen • Sich und andere vorstellen • Buchstabieren • Telefonieren: falsch verbunden • Rechnen • Beruf und Herkunft angeben und danach fragen
	Ü8: Adressen 11 • Ü16: Leute stellen sich vor 16 • Ü21: Tramper im Auto 18 Ü12: Düsseldorf ist international 13 • Ü14: Leute, Leute 14/15 • Wer bin ich? 19 • Herr Weiß aus Schwarz 20 Ü15: Drei Kurztexte 16 • Ü18: Dialog schreiben 17 Aussagesatz • Wort- und Satzfrage • Imperativ „Sie“ • Konjugation Präsens
LEKTION 2 Seite 21	Gegenstände in Haus und Haushalt • Gegenstände benennen und beschreiben • Preisangaben verstehen und notieren • Richtig stellen
	Ü7: Versteigerung (Zahlen bis 1000) 27 Ü3: Badenia-Küchen 24 • Ü8: „Dies & Das“ 28 • Alles ganz modern 32 Artikel • Negation • Possessivartikel

Abb.5.15.(nach Themen Aktuell (1) 2003, Inhaltsverzeichnis)

Sprechen und Hören sind die geförderten Fertigkeiten. Deswegen werden Sprechintentionen und bzw. alltägliche Texte angeboten und die Grammatik steht nicht im Vordergrund: Die zum mitteilen und verstehensbezogene Grammatik wird beigebracht und in einer zyklischen Progression präsentiert. Aus diesen Gründen ist die Progression einer Lektion flach und integriert angeboten. (vgl. Neuner, Hunfeld 1997 S. 102).

In den Kapiteln bearbeitete Versprachlichungsmuster werden später in anderen Kapiteln mit gesteigerter Komplexität wieder aufgenommen, wodurch eine zyklische Progression von Sprechabsichten herbeigeführt wird. Dabei handelt es sich zwar zunächst um die Komplexität der einzelnen Formulierungen, aber diese sind zugleich verbunden mit sprach-struktureller Komplexität.

Die Darstellung der Grammatik erfolgt in Themen Aktuell in den Lektionen und zwar nach dem Text- und Aufgabenteil. In diesem Teil wird bei der Präsentation der Grammatikregel von der Visualisierung als Kognitivierungshilfe öfters Gebrauch gemacht.

Possessivartikel im Nominativ (§ 6a)					
ich	Maskulinum Femininum Neutrum	Singular:	<u>mein</u> Stuhl <u>meine</u> Lampe <u>mein</u> Regal	Plural: <u>meine</u>	Stühle Lampen Regale
du	Maskulinum Femininum Neutrum	Singular:	<u>dein</u> Stuhl <u>deine</u> Lampe <u>dein</u> Regal	Plural: <u>deine</u>	Stühle Lampen Regale
Sie	Maskulinum Femininum Neutrum	Singular:	<u>Ihr</u> Stuhl <u>ihre</u> Lampe <u>Ihr</u> Regal	Plural: <u>Ihre</u>	Stühle Lampen Regale
er	Maskulinum Femininum Neutrum	Singular:	<u>sein</u> Stuhl <u>seine</u> Lampe <u>sein</u> Regal	Plural: <u>seine</u>	Stühle Lampen Regale
sie	Maskulinum Femininum Neutrum	Singular:	<u>ihr</u> Stuhl <u>ihre</u> Lampe <u>ihr</u> Regal	Plural: <u>ihre</u>	Stühle Lampen Regale

Abb.5.16. (nach Themen Aktuell (1) 2003, S. 71)

Aufgrund der Vorrangstellung der kommunikativen Kompetenz bzw. Sprechintentionen wird die Grammatik in kommunikativ relevanten alltagsbezogenen Kontexten vermittelt. Dies hat zur Folge, dass die Grammatik insofern kontextualisiert in Dialogen vorhanden ist, als sie für kommunikative Zwecke, d.h. für die Mitteilung, nützlich ist (Mitteilungsgrammatik). Neben Dialog als Textsorte enthält das Lehrwerk auch authentische Lesetexte, die im Alltag einen Gebrauchswert haben. Der Umgang mit diesen Texten geschieht auf der Grundlage der Verstehensgrammatik, wodurch sie nicht in allen sprachlichen Details, sondern in ihrer Funktion für ihre fremdsprachliche Verständigung erfasst werden (vgl. Neuner, Hunfeld 1997, S. 102).

		...
Singular:	Da ist	ein Stuhl eine Lampe ein Bild kein Stuhl keine Lampe kein Bild
Plural:	Da sind	Stühle Lampen Bilder keine Stühle keine Lampen keine Bilder

Abb.5.17. (nach: Themen Aktuell (1) 2003, S. 26)

einen Tee				
(die Flasche)	eine Flasche zwei Flaschen	Mineralwasser Milch / Cola	Nominativ Das ist	ein Hamburger. eine Pizza. ein Eis.
(das Glas)	ein Glas drei Gläser	Wein / Bier Saft		
(die Dose)	eine Dose vier Dosen	Cola / Bier / Saft Mineralwasser	Akkusativ Er isst	einen Hamburger. eine Pizza. ein Eis.
(die Tasse)	eine Tasse zwei Tassen	Tee / Milch Kaffee		

Abb.5.18. (nach Themen Aktuell (1) 2003, S. 35)

Insgesamt erkennt man in diesem Lehrwerk die pragmatisch-funktionale Zielsetzung und ihre Auswirkungen auf die Art und Weise der Grammatikdarstellung, die sich von den vorhergehenden Methodenkonzepten erheblich unterscheidet.

5.7. DER INTERKULTURELLE ANSATZ

5.7.1. Allgemeine Grundlagen

Außer der Hervorhebung der gezielten Betrachtung von Unterrichtsprozessen und -inhalten aus der Fremd- und Eigenperspektive bedeutet der interkulturelle Ansatz nichts grundsätzlich Neues. Sie ist eine Fortsetzung des kommunikativen Ansatzes mit der genannten Spezifik.

In den nach diesem Ansatz geschriebenen DaF- Lehrwerken ist verstärkt kognitives Lernverfahren, Vermittlung der Grundfertigkeiten Lesen und Schreiben, ein stärkerer Bezug auf eine fremdperspektivische Herangehensweise zur Überwindung der ethnozentrischen Sicht anzutreffen. Besondere Bedeutung wird dem Verstehen beigemessen, was sich in der Ausarbeitung von Hör- und Leseverständnisstrategien niederschlägt. Fiktionale Texte gehören wieder Teil des Unterrichts und erhält einen besonderen Stellenwert.

Interesse an Interkulturellem besteht dann in verschiedenen Bereichen, in der interkulturellen Pädagogik und auch in Seminaren, die auf Auslandsaufenthalte vorbereiten. Landeskundliches Wissen wird nicht aus der Perspektive der deutschsprachigen Länder vermittelt, es wird präsentiert auf der Grundlage eigenkultureller Lebenserfahrung und Sichtweisen. „Universelle“ Themen werden als Ausgangspunkt für eine interkulturelle Themenplanung des Unterrichts genommen, von dem aus Gemeinsamkeiten und Unterschiede der eigenen Lebenserfahrung und der einer vergleichbaren Gruppe im Zielland betrachtet werden können (vgl. Rösler.1994, S. 107 ff.)

5.7.2. Pädagogische und linguistische Grundlagen

Die Kritik an der audiolingualen Methode hatte sich vor allem am behavioristischen Lernkonzept entzündet. Demgegenüber wird nun Fremdsprachenlernen als geistige Tätigkeit, als kognitiver und kreativer Akt im sprachlichen „Handlungsspiel“ aufgefasst. Maßgeblich

chen Einfluss hatten in diesem Bereich die Sprechfähigkeitstheorie und der kognitionstheoretische Ansatz der Allgemeinen Didaktik (vgl. Neuner, Hunfeld 1997, S. 123).

Das interkulturelle Konzept der Fremdsprachendidaktik geht stärker als das pragmatisch-funktionale Konzept von grundlegenden pädagogischen Überlegungen aus, die sich aus der genaueren Analyse der Lernerperspektive ergeben. Erheblichen Anteil an der Formulierung des Konzepts hat die Pragmalinguistik, die Sprache als Instrument menschlichen Handelns auffasst und folglich das Sprach-Handeln (Sprechakte; Sprechintentionen usw.) zum Gegenstand ihrer Untersuchungen macht. J.L.AUSTIN bezieht in seiner Sprechakttheorie sprachliche Äußerungen auf die Gesamtheit der Faktoren in der Sprechsituation, die als Ursache der Aktualisierung sprachlicher Kompetenz namhaft zu machen sind; der Einheit von Kompetenz und Performanz im Sprechakt wird die Situation als Bedingung unterlegt.

Die Klassifikation nach lokutionären, illokutionären und perlokutionären Akten folgt ebenfalls dem Substanzschema und trennt zunächst den propositionalen Inhalt (Lokution) von dessen Verwendung, die sich nach Intention des Sprechers (Illokution) und Wirkung auf den Hörer (Perlokution) reflektiert; die Polarisierung von Inhalt und Verwendung, Präposition und Gebrauch macht deutlich, dass es sich um eine der strukturellen Systematik isomorphe Begrifflichkeit handelt. Die handlungselementare Definition des Sprechaktes als "Produktion oder Hervorbringung eines Satzzeichens unter bestimmten Bedingungen" liefert "die grundlegenden oder kleinsten Einheiten der sprachlichen Kommunikation", die in einer Struktur zusammengehalten werden, denn Sprechen ist eine Form des Verhaltens (vgl. Paul 1978, S. 463). Sprache wird also nicht mehr nur in ihrem formalen Aufbau beschrieben, sondern in ihrer Funktion für menschliche Kommunikation.

Untersucht werden im interkulturellen Konzept auch Faktoren der kulturspezifisch und individuell geprägten Lebenserfahrung und Lerngeschichte; des Weltwissens; der Lerntraditionen und Gewohnheiten; des Verhältnisses von Ausgangs- und Zielkultur; der individuellen Motivation und Lernleistung und der institutionellen Bedingungen. Die Forschungsergebnisse der Vergleichenden Soziologie und Kulturanthropologie einer-

seits und der Gedächtnisforschung andererseits finden in diesem Konzept, das auf eine Regionalisierung des Deutschlernens abzielt, ihren Niederschlag.

Da fremde Welt im Fremdsprachenunterricht nicht unmittelbar, sondern über Medien präsent ist und in den seltensten Fällen eine unmittelbare aktive Anwendung der Fremdsprache in Alltagskommunikation möglich ist, gewinnen Verstehensprozesse als Grundlage des fremdsprachlichen Lernens ein besonderes Gewicht. Daraus folgt, dass die Inhalte und Themen des Fremdsprachenunterrichts besonders sorgfältig bedacht werden müssen, dass eine verstehens, d.h. medienorientierte Fremdsprachendidaktik entwickelt werden muss, wobei Aspekte der Rezeptionsforschung (z. B. das Verstehen literarischer Texte aus der fremdkulturellen Perspektive) und der Textlinguistik (Textstruktur; Textumfeld) besondere Beachtung finden (vgl. Neuner/ Hunfeld 1997, S. 124).

Was Lernende am Fremdsprachenlernen interessieren könnte, ist: Es ist die Möglichkeit, Einblick in eine fremde Welt zu bekommen und sie mit der eigenen Welt zu vergleichen. Themen, die für den Fremdsprachenunterricht aus pädagogischer Sicht sinnvoll sind, tragen zur Erweiterung der Lebenserfahrung der Schüler bei, indem sie Anknüpfungsmöglichkeiten an eigene Lebenserfahrungen bieten und zum Weiterfragen über die fremde und die eigene Welt anregen. Es ist wichtig, dass Themen so ausgewählt und strukturiert werden, dass der Lerner sinnvolle Anknüpfungspunkte zu seiner eigenen Lebenserfahrung findet. Gleichzeitig soll ihm aber von der fremden Welt doch gerade so viel Neues angeboten werden, dass seine Neugier geweckt wird, er aber nicht zur Bewunderung der fremden Welt verführt wird. Deshalb müssen solche Verstehens- und Lernprozesse im Unterricht immer wieder besprochen werden falls nötig, in der Muttersprache. (vgl. Neuner/Hunfeld 1997, S. 111).

5.7.4. Kriterienbezogene Analyse der Grammatik am Beispiel eines IA-Lehrwerks

Als Beispiel wird hier das Lehrbuch *Sichtwechsel 1*, 1995 ausgewählt. Dieses Lehrbuch ist nach dem interkulturellen Ansatz geschrieben. Wir sehen uns zunächst einen Ausschnitt des Inhaltsverzeichnisses an:

ERSTER BEREICH: WAHRNEHMUNG													
INHALT		SEITEN TEXTBUCH		SEITEN ARBEITSBUCH		INTERKULTURELLES LERNEN		WEITERE SCHWERPUNKTE		GRAMMATIK		STRATEGIEN FERTIGKEITEN	
1 WAHRNEHMUNG UND PERSÖNLICHE ERFAHRUNG													
1.1	Ein Bild an der Wand	10	86	Vorerfahrung und selektive Wahrnehmung		Unbestimmtes ausdrücken: Indefinitpronomen/Adverbien						3.1	E G
1.2	Heimweh Helmut Heißenbüttel	11	87	Erinnerung und Wahrnehmung		Verbergänzungen		Schreiben: Gedicht Hören: Wo ist meine Heimat?				3.2	In St
1.3	Wo ich lebe Max von der Grün	12		Begriff und subjektive Bedeutung	Textaufbau analysieren			FT Lesen: Wo ich lebe Schreiben: einen Paralleltext schreiben				3.3	P W
1.4	Sehen und hören	14	88	Wahrnehmung von Handlungsabläufen	Lerntypen			Hören: „Welthören“ Hören: Gymnastik LERNBERATUNG: Lerntypen				3.4	B P
1.5	Bildbeschreibung	15		Interpretation und Wertung								3.5	P u

Abb.5.19. (nach Sichtwechsel (1) 1995, Inhaltsverzeichnis)

Wie man aus dem Inhaltsverzeichnis entnehmen kann, stehen kulturbezogene Inhalte im Vordergrund. Die Grammatik orientiert sich an den Themen. Grammatische Formen und Strukturen werden in den Texten angeboten. Der Lerner erschließt die Bedeutung der Grammatik aus dem Textkontext.

4.4 Temporale Satzverbindungen: Subjunktionen* und Adverbien		
Subjunktion	Beispielsätze	Zeitlicher Ablauf
<i>als</i>	Als er das Wasser zu seinen Füßen bemerkte, blieb er stehen.	<i>Zwei Dinge passieren gleichzeitig in der Vergangenheit.</i>
	Sowie er seine gefährliche Lage erkannte, sah er sich nach Hilfe um.	
	Während das Wasser immer höher stieg, rief er mehrmals um Hilfe.	
	Solange er auf Hilfe hoffte, unternahm er nichts, um sich zu retten.	
	Bevor seine Füße naß wurden, hatte er nicht gewußt, wo er sich wirklich befand.	
	Nachdem er die Hoffnung auf fremde Hilfe aufgegeben hatte, erinnerte er sich daran, daß er ja schwimmen konnte.	
	Ihm fiel keine Lösung ein, bevor ihm das Wasser nicht bis zum Hals stand.	
	Immer wenn er später in die Berge fuhr, nahm er vorsichtshalber einen Schwimmreifen mit.	

Abb.5.20. (nach Sichtwechsel (1) 1995, S. 118)

5. Argumentieren: Korrelate
 Um verschiedene (auch gegensätzliche) Gesichtspunkte in einem Satz „unterzubringen“, benutzt man oft zusätzliche Adverbien (Korrelate), die die Gedankenverbindung deutlich machen.

konzessiv: **zwar ... aber**
 einschließend: **nicht nur ... sondern auch**
 additiv: **sowohl ... als auch**
 ausschließend: **weder ... noch**
 alternativ: **entweder ... oder**
 „die zwei Seiten der Medaille“: **einerseits ... andererseits**

Abb.5.21. (nach Sichtwechsel (1) 1995, S. 137)

Bei der Präsentation der Grammatikregel wird von der Visualisierung als Kognitivierungshilfe öfters Gebrauch gemacht. Visuelle Impulse ersetzen die grammatische Terminologie. Lerntechniken zur Grammatik befinden sich in den in Kästchen eingerahmten Lernberatungsteilen und leisten einen großen Beitrag zum individuellen Lernen

5.4 Vermutungen äußern: Modalverben, Adverbien, Redemittel

mag könnte wird wohl kann dürfte müßte muß/kann nicht	↓	steigender Grad von Wahrscheinlichkeit
---	---	--

Abb.5.22. (nach Sichtwechsel (1) 1995, S. 127)

Aufgrund der Vorrangstellung der interkulturellen Kompetenz wird die Grammatik in kulturrelevanten Alltagskontexten vermittelt. Dies hat zur Folge, dass die Grammatik insofern kontextualisiert vorhanden ist, als sie für das Verstehen nützlich ist. Der Umgang mit den kulturrelevanten sowie literarischen Texten geschieht auf der Grundlage der Verstehensgrammatik, wodurch sie in ihrer Funktion für ihre fremdsprachliche Verständigung erfasst werden, denn die Lesetexte bilden die Grundlage des fremdsprachlichen Unterrichts. Die Entwicklung einer spezifischen Verstehensdidaktik wird unterstützt durch Lernberatungshilfen zu den bestimmten Grammatikstoffen.

Insgesamt erkennt man in diesem Lehrwerk das interkulturelle Konzept und seine Auswirkungen auf die Art und Weise der Grammatikdarstellung, die sich von den vorhergehenden Methodenkonzepten erheblich unterscheidet.

6. SCHLUSSBETRACHTUNG

In dieser Magisterarbeit hat man einen großen Bogen geschlagen: Zunächst wurde der Begriff Grammatik und Methodik näher betrachtet und erläutert. Nach der Charakterisierung verschiedener etablierter Grammatikmodelle und Methoden hat man dann in groben Zügen den Einfluss nachgezeichnet, den die beiden in den vorangegangenen Magisterarbeit charakterisierten Disziplinen Grammatik und Methode auf die "Pendelschwünge" innerhalb des Fremdsprachenerwerbs gehabt haben. Zum Schluss wurde der Kreis geschlossen, indem die Relevanz des Konzepts Fremdsprachenerwerb an sich in Frage gestellt wurde.

Nach der Darstellung der in verschiedenen Richtungen zielenden Forschungen, die sich seit den Methodenvergleichenden Studien der sechziger Jahre entwickelt haben, wurde oben erwähnten didaktischen Entscheidungsfelder erneut betrachtet.

Wie jede andere Disziplin war auch die Fremdsprachenmethodik in diesem Jahrhundert vielen Veränderungen unterworfen, wobei teilweise die Linguistik, aber auch die Konditionierungstheorie einen direkten Einfluss ausübte. Die Wissenschaftsideologie, die auch vor der Fremdsprachenvermittlung nicht halt machte, fand sich mit einer Antithese konfrontiert: Auf eine anfängliche Verabsolutierung der Grammatik folgte eine Phase der Tabuisierung jeglicher Grammatik; seit rund einem Jahrzehnt bewegt man sich mit verschiedenen Versuchen, die Grammatik in den Fremdsprachenunterricht zu integrieren, auf eine abgewogene Synthese zu.

Damit sei gleich von vornherein einem möglichen Missverständnis vorgebeugt: Grammatikunterricht ist nicht gleich Sprachunterricht, sondern nur ein Teil davon, allerdings ein wichtiger und zurzeit oftmals vernachlässigter.

Das vergangene Jahrzehnt kennt zahlreiche Versuche, den Abgrund zwischen der Linguistik und der Praxis des Fremdsprachenunterrichts zu überbrücken. Bemerkenswert ist, dass die erfolgreichsten dieser Versuche von den Lehrwerkautoren und einigen Unterrichtspraktikern kamen. Die Frage, wie viel Linguistik der Fremdsprachenunterricht benötigt, hat immer noch keine allseits befriedigende Antwort gefunden.

Das Grammatikmodell, das es vorgeschlagen wird, kann sich immerhin gleichermaßen auf die Unterrichtspraxis wie auf linguistische Forschung berufen. Die von Tesniere entworfene Dependenzgrammatik ignoriert längere Zeit von Linguisten etwas verächtlich, oder nur für didaktische Zwecke als brauchbar erachtet, hat in den letzten 10 Jahren in Deutschland einen eindrucksvollen Aufschwung erlebt. Das Gute an diesen Schulen ist, dass sie sich neben dem edlen Wettstreit mit den anderen linguistischen Theorien ausdrücklich für die Belange des praktischen Deutschunterrichts interessieren.

Die Untersuchung hinsichtlich der Grammatikvermittlung, wie sie in den Lehrwerken der Grammatikübersetzungsmethode, der Direkten Methode, der Audiolingualen Methode, der Vermittelnden Methode, des pragmatischen Konzepts und des Interkulturellen Ansatzes vorliegt, zeigt, dass sie vom Wandel der Methodenkonzeption eindeutig beeinflusst wird.

Während nach dem GÜM geschriebenen *Simpler German Course for First Examinations* auf die lateinische Schulgrammatik zurückgegriffen wird und die formalgrammatischen Aspekte des Deutschen in einer linearen Progression explizit betont und deduktiv vermittelt werden, wird die Grammatik mit der Orientierung an der gesprochenen Alltagssprache in dem Lehrbuch der direkten Methode *Kinder lernen Deutsch*, aber vor allem in dem audiolingual ausgerichteten Lehrbuch *Deutsch als Fremdsprache* in ansteigender Komplexität induktiv vermittelt.

In dem Lehrwerk *Deutsche Sprachlehre für Ausländer*, das nach der Vermittelnden Methode geschrieben wurde, werden die formalsprachliche Grammatikprogression der Grammatikübersetzungsmethode und das induktive Lernverfahren der Audiolingualen Methode beibehalten, wobei die Texte grammatikalisiert dargeboten werden.

In dem kommunikativ aufgebauten Lehrbuch *Themen Aktuell* verliert die Grammatik die dominante Rolle. Die Grammatikthemen, die in zyklischer Progression präsentiert werden, beziehen sich in diesem kommunikativ konzipierten Lehrbuch auf alltagsbezogene Sprachhandlungen.

In dem Lehrwerk *Sichtwechsel 1* das nach dem interkulturellen Konzept geschrieben wurde, geht der Fremdsprachendidaktik stärker als das pragmatisch-funktionale Konzept von grundlegenden pädagogischen Überlegungen aus, die sich aus der genaueren Analyse der Lernerperspektive ergeben. Untersucht werden etwa Faktoren der kulturspezifisch und individuell geprägten Lebenserfahrung und Lerngeschichte; des Weltwissens; der Lerntraditionen und Gewohnheiten; des Verhältnisses von Ausgangs- und Zielkultur. Grammatik spielt im interkulturellen Konzept eine sekundäre Rolle.

Die hier untersuchten Lehrwerke sollten als Beispiel für die Darstellung von Grammatik im Wandel der fremdsprachendidaktischen Methoden betrachtet werden, denn inzwischen gibt es eine Reihe von Verschiebungen im Bereich der Grammatikvermittlung in den neuesten Lehrwerken wie z.B. der Einsatz von mnemotechnischen Hilfen wie Lerntipps oder Reflexionen des eigenen Lernfortschritts, die nicht zu den wesentlichen Kennzeichen der oben dargestellten methodischen Ausrichtung zu zählen sind. Dazu gibt es viele neuere Alternativ Methoden, die sich in der Zwischenzeit nicht etablierten wie z.B. Suggestopädie/Superlearning, Total Physical Response, Community Language Learning.

7. BIBLIOGRAPHIE

- APELTAUER, E. (1997): Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Fernstudieneinheit 15. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und DaF. Berlin: Langenscheidt.
- AUFDERSTRASSE, H., BOCK, H., GERDES, M., MÜLLER, J., MÜLLER, H. (2003): Themen Aktuell 1, Kursbuch, 1.Auflage, Max Hueber Verlag, Ismaning.
- BACHMAN, S., GERHOLD, S., WESSLING, G.(1995): Sichtwechsel, Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache, Klett Verlag, München.
- BRAUN, K., NIEDER, L., SCHMÖE, F. (1978): Deutsch als Fremdsprache IA Grundkurs, Neubearbeitung, Ernst Klett Verlag, Stuttgart.
- BÜNTING, K.D., HENNING, B. (1995): Einführung in die Syntax Grundbegriffe zum Lesen einer Grammatik, 3.Auflage, Beltz Athenäum Verlag, Weinheim.
- DEMİR, A. (1999): Analyse der Kommunikativ Ausgerichteten DaF-Lehrwerke beim Erwerb und bei der Entwicklung der Schreibfertigkeiten. (Nicht veröffentlichte Magister Arbeit). Ankara. Hacettepe Üniversitesi.
- DUDEN (1998): Grammatik der deutschen Gegenwartssprache, Bearb. Von Dr. Annette Klosa, Dr. Werner Scholze-Stubenrecht, Dr. Matthias Wernke 6. neu bearbeitete Auflage. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich, Dudenverlag.
- ECKLER, T. (1984): Germanistisches Arbeitsheft. Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung in das Studium. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- EDMONDSON, W., HAUSE, J. (1993): Einführung in die Sprachlehrforschung. Francke Verlag, (UTB).
- EGGERS, D. (1992): Wege. Neuausgabe. Ismaning: Max Hueber Verlag.

- EHNERT R., HANS-EBERHARD PIEPHO (1986): Fremdsprachen lernen mit Medien. Festschrift für Helm von Faber zum 70.Geburtstag. München: Max Hueber Verlag.
- EICHLER, W. (1998): Grammatikunterricht. in: LANGE G, K. NEUMANN, W.ZIESENIS (Hrsg.); Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik. Band 1. Grundlagen- Sprachdidaktik Mediendidaktik. 6., vollständig überarbeitete Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S.226-257.
- EISENBERG, P. (1989): Grundriss der Deutschen Grammatik.2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Metzler.
- EISENBERG, P. (1998): Grundriss der Deutschen Grammatik, Band 1: Das Wort, Verlag J.B. Metzler. Stuttgart, Weimar.
- EROMS, H.,W. (2000): Syntax der deutschen Sprache, Walter de Gruyter, Berlin.
- FANDRYCH C., U. TALLOWITZ (2000): Klipp und Klar. Übungsgrammatik Grundstufe Deutsch. In 99 Schritten. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.
- FUNK H. M.KOENIG (1991): Grammatik lehren und lernen. Fernstudieneinheit 1. München: Langenscheidt.
- FUNK H. M.KOENIG (2001): Kommunikative Fremdsprachendidaktik – Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium.
- GENÇ, A. (1997): Schreibtechniken, Almanca Yazma Teknikleri. Ankara: Hacettepe Taş.
- GENÇ, A. (2000): Wörterbuch Pädagogik, Deutsch-Türkisch, Türkisch-Deutsch. Ankara: Hacettepe-Taş.
- GENÇ, A./ Ş.ÜNVER(2006). „Grammatikvermittlung im Wandel der Methoden des Fremdsprachlichen Deutschunterrichts“, in: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi 31, S.45-54.

- GLÜCK, H. (1993): Metzler- Lexikon Sprache. Stuttgart: Metzler.
- GRIESBACH, H. (1981): Regeln aus der deutschen Grammatik, Verlag für Deutsch, Ismaning/München.
- GRIESBACH, H., SCHULZ, D. (1996): Deutsche Sprache für Ausländer, Grundstufe in einem Band, Max Hueber Verlag, Ismaning.
- GROSS, H. (1998): Einführung in die germanistische Linguistik. München: Iudicium.
- HENRICI, G., HELBIG, G., GÖTZE, L. (2001): Deutsch als Fremdsprache, ein internationales Handbuch, 2. Halbband. Walter de Gruyter, Berlin, New York.
- HELBIG, G., SCHENKEL, W. (1983): Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben, Max Niemeyer Verlag, Tübingen.
- HUFEISEN, Britta / NEUNER, Gerhard (1999): Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Fernstudieneinheit 16. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und DaF. Berlin: Langenscheidt.
- HUFEISEN, Britta / NEUNER, Gerhard (1999): Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Eine Einführung. Fernstudieneinheit 16. Kassel: Langenscheidt.
- ICLER, T. (1984): Germanistische Arbeitshefte, Deutsch als Fremdsprache, Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- JUNG, L. (2001): 99 Stichwörter zum Unterricht. Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Hueber.
- KARS, J., HÄUSSERMANN, U. (1992): Grundgrammatik Deutsch, 4. Auflage, Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg.

- KÖLLER, W. (1988): Philosophie der Grammatik. Vom Sinn grammatischer Wissens. Stuttgart: Metzler.
- LANGE, G, K. NEUMANN. W.ZIESENIS (1998): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik. Band 1. Grundlagen - Sprachdidaktik- Mediendidaktik. 6., vollständig überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- MEESE, H. (1984): Systematische Grammatikvermittlung und Spracharbeit, im Deutschunterricht für ausländische Jugendliche. Berlin: Langenscheidt.
- NEUNER G, H. HUNFELD (1996): Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. Fernstudieneinheit 4. Berlin: Langenscheidt.
- PAUL, L. (1978): Geschichte der Grammatik im Grundriss. Sprachdidaktik als angewandte Erkenntnistheorie und Wissenschaftskritik. Pragmalinguistik Band 14. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- RAASCH, A., NEUNER, G. (1983): Forum Angewandte Linguistik, Band 2, Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht und seine Begründung, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- RALL, Marlene, U. ENGEL, D. RALL (1985): DVG Dependenz Verb Grammatik, DaF. Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- RÖSLER, D. (1994): Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart/Weimar: J.B.Metzler.
- SCHÄPERS, R. (1981): Deutsch für junge Leute. Band 1. München: Verlag für Deutsch.
- SPILLMANN, H. O. (2000): Einführung in die germanistische Linguistik. Germanistische Fernstudieneinheit 5. Kassel: Langenscheidt.

- STALB, H. (1983): Aufbaukurs Deutsch. Ein Sprachkurs für Fortgeschrittene. München: Verlag für Deutsch.
- SUCHSLAND, P. (1997): Syntax - Theorie, Eine zusammengefasster Zugang, Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- ULRICH, W. (1987): Wörterbuch Linguistische Grundbegriffe. Würzburg: Verlag Ferdinand Hirt.
- UWE, M. (1995): Psycholinguistik und fremdsprachliches Lernen: Von Lehrplänen zu Lernprozessen. 1. Auflage, Ismaning: Hueber.
- WAHRIG (1979): Deutsches Wörterbuch. Herausgegeben von Gerhard Wahrig. Völlig überarbeitete Neuauflage. München: Bertelsmann Lexikon Verlag.
- WEIGMAN, J. (1992): Unterrichtsmodelle, für Deutsch als Fremdsprache, Ismaning: Max Hueber Verlag.
- WESTHOFF, G. (1997): Fertigkeit Lesen. Fernstudieneinheit 17. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und DaF. Berlin: Langenscheidt.
- ZIFONUM, G. / L.HOFFMANN, L. / .STRECKER, B. (1997): Grammatik der deutschen Sprache. Band 7.1. Berlin: Walter de Gruyter.
- ZIMMERMAN, G. (1977): Grammatik im Fremdsprachenunterricht. 1. Auflage, Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg Verlag.

Webquellen

(<http://de.wikipedia.org/wiki/Grammatiker>, Stand: 08.06.2007)

(www.ipts.de/ipts23/englisch/gram.htm, Stand: 02.10.2005)

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı-Soyadı : Ahmet Kılınç
Doğum Yeri ve Tarihi : Adana / Karaisalı 01.11.1969

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : İstanbul Üni. Edebiyat Fak. Alman Dili ve Edebiyat
Yüksek Lisans Öğrenimi : Hacettepe Üni. Eğitim Fak. Almanca Böl. Ankara
Bildiği Yabancı Diller : Almanca, İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri:

İş Deneyimi :
Stajlar :
Projeler :
Çalıştığı Kurumlar : Dicle Üni. Eğitim Fak. Almanca Böl. Diyarbakır
E-Posta Adresi : ahmet@dicle.edu.tr
Tarih : 10.07.2007