

**TÜRKISCHE REPUBLIK
ÇUKUROVA - UNIVERSITÄT
SOZIALWISSENSCHAFTLICHES INSTITUT
ABTEILUNG FÜR DEUTSCHDIDAKTIK**

**MODELLVORSCHLÄGE ZUM GEBRAUCH UND ZUR AKTIVIERUNG DES
GRAMMATIKWISSENS IN DEN VIER FERTIGKEITEN IM DAF -
UNTERRICHT**

Fatma KARAMAN

DISSERTATION

ADANA/2016

**TÜRKISCHE REPUBLIK
ÇUKUROVA - UNIVERSITÄT
SOZIALWISSENSCHAFTLICHES INSTITUT
ABTEILUNG FÜR DEUTSCHDIDAKTIK**

**MODELLVORSCHLÄGE ZUM GEBRAUCH UND ZUR AKTIVIERUNG DES
GRAMMATIKWISSENS IN DEN VIER FERTIGKEITEN IM DAF -
UNTERRICHT**

Fatma KARAMAN

**Betreuer : Yrd. Doç. Dr. Ali Sami AKSÖZ
Gutachter : Prof. Dr. Ergün SERİNDAG
Gutachterin : Prof. Dr. Nevide AKPINAR DELLAL
Gutachter : Doç. Dr. Umut BALCI
Gutachter : Yrd. Doç. Dr. Sabahattin ÇAM**

DISSERTATION

ADANA/2016

ukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu alıřma, jürimiz tarafından Alman Dili ve Eğitimi Anabilim Dalı'nda DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiřtir.

Başkan: Yrd. Doç. Dr. Ali Sami AKSÖZ
(Danışman)

ye: Prof. Dr. Ergün SERİNDAG

ye: Prof. Dr. Nevide AKPINAR DELLAL

ye: Doç. Dr. Umut BALCI

ye: Yrd. Doç. Dr. Sabahattin AM

ONAY

Yukarıdaki imzaların adı geçen ğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

23/05/2016

Prof. Dr. Yıldırım Beyazıt ÖNAL
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan özgün ve bařka kaynaktan yapılan bildiriřlerin, tablo, izelge, řekillerin, kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 Sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

23/05/ 2016

Fatma KARAMAN

ÖZET

YABANCI DİL OLARAK ALMANCA DERSİNDE DİLBİLGİSİNİN DÖRT BECERİYE AKTARIMI VE KULLANIMINA YÖNELİK DERS MODELİ ÖNERİLERİ

Fatma KARAMAN

Doktora Tezi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ali Sami AKSÖZ

Mayıs, 2016, 324 Sayfa

Bu çalışmada öğrencilerin öğrenmiş oldukları dilbilgisel yapıyı nasıl işlevsel hale getireceği, pasif halde bulunan dilbilgisel yapının nasıl aktif hale getirileceği teorik ve deneysel bağlamda incelenmiştir. Tek tip pasif alıştırmaların yerine aktif alıştırtma tiplerinden çok sayıda seçenek sunularak öğrencilerin bu bilgiyi, dört beceriye aktarımı mümkün kılınmaya çalışılmıştır. Çalışmada dört beceri birbirinden soyutlanmış biçimde değil bütünleştirici şekilde ele alınmıştır.

Bu çalışmada deneysel yöntemin “Kontrol Gruplu Ön-test Son-test Deney” deseni kullanılmıştır. Hem nitel hem de nicel boyutları içeren karma bir çalışmadır. Çalışmada eylemsel ve üretimsel yöntemlerin kullanıldığı deney grubundaki öntest ve sontest puanları arasındaki başarı farkının; geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki başarı farkından anlamlı derecede fazla olduğu görülmüştür ($F(1,48)=111,582$; $p<0,001$). Buradan hareketle deney grubundaki öğrencilerin daha fazla ilerleme gösterdiği ve başarılı oldukları görülmüştür. Bağımsız örneklem “t-Testi” sonuçlarına göre deney grubu vize puanları ile kontrol grubu vize puanları arasında anlamlı bir fark görülmüştür ($t(48)=6.674$; $p<0.001$). Bunun yanında deney grubu final puanları ile kontrol grubu final puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($t(48)=6.804$; $p<0.001$).

Dilbilgisi dersinin iletişimsel yetinin geliştirilmesi için bir araç olduğu görüşü deneysel ve uygulamalı olarak araştırılmıştır. Yaratıcı, eyleme ve öğrencilerin üretimine dayalı bir dilbilgisi dersi geliştirilerek geleneksel dilbilgisi dersine alternatif ders modelleri geliştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Dilbilgisi dersi, dört beceri, etkili yöntemler, yabancı dil olarak Almanca.



ZUSAMMENFASSUNG

MODELLVORSCHLÄGE ZUM GEBRAUCH UND ZUR AKTIVIERUNG DES GRAMMATIKWISSENS IN DEN VIER FERTIGKEITEN IM DAF - UNTERRICHT

Fatma KARAMAN

Dissertation, Institut für Sozialwissenschaften, Abteilung für Deutschdidaktik

Betreuer: Yrd. Doç. Dr. ALİ SAMİ AKSÖZ

Mai, 2016, 324 Seiten

In der vorliegenden Arbeit wurde im theoretischen und empirischen Zusammenhang versucht zu bearbeiten, wie man das bereits gelernte grammatische Wissen nutzbar machen und wie man bei den Studenten das passive Grammatikwissen aktivieren kann. Es wurde auch versucht zu ermöglichen, dass die Studenten ihr Grammatikwissen auf die vier Fertigkeiten übertragen, indem ihnen statt einheitlicher passiver Übungen eine große Auswahl von Aktivübungstypen angeboten wurde. Die vier Fertigkeiten wurden nicht voneinander isoliert, sondern integriert behandelt.

In dieser Arbeit wurde das Dessin "Experiment von Vortest und Nachtest mit der Kontrollgruppe" benutzt. Die Arbeit ist eine gemischte Studie mit qualitativen und quantitativen Dimensionen. Der Leistungsunterschied zwischen dem Vor- und Nachtest in der Untersuchungsgruppe, in der die handlungs- und produktionsorientierten Methoden benutzt wurden, ist höher als der Leistungsunterschied in der Kontrollgruppe, in der traditioneller Grammatikunterricht bzw. die Darstellungsmethode durchgeführt wurde ($F(1,48)=111,582$; $p<0,001$). Man kann daraus schließen, dass die Lernenden in der Untersuchungsgruppe mehr Erfolg als die Lernenden in der Kontrollgruppe haben.

Laut dem "t-Test"-Testergebnis wurde bei der Stichprobe zwischen den Zwischenprüfungsnoten in der Untersuchungsgruppe und den Zwischenprüfungsnoten in der Kontrollgruppe ein signifikanter Unterschied festgestellt ($t(48)=6.674$; $p<0.001$). Außerdem ist aus unserer Arbeit zu ersehen, dass der Unterschied zwischen den Finalprüfungsnoten in der Untersuchungsgruppe und den Finalprüfungsnoten in der Kontrollgruppe signifikant ist ($t(48)=6.804$; $p<0.001$). Die Ansicht, dass die Grammatik ein Mittel ist, wurde praktisch erforscht und realisiert, um die kommunikative

Kompetenz der Lernenden zu erweitern. Kreative, handlungs- und produktionsorientierte alternative Unterrichtsmodelle zum traditionellen Grammatikunterricht wurden erstellt und angewendet.

Schlüsselwörter: Grammatikunterricht, vier Fertigkeiten, effektive Fremdsprachenlehrmethoden, DaF.



VORWORT

Mein großer Dank gilt Ass. Prof. Ali Sami AKSÖZ für seine Betreuung und hilfreiche Unterstützung beim Schreibprozess der Arbeit.

An dieser Stelle möchte ich mich besonders meinem Abteilungsleiter Prof. Dr. Tahir BALCI für seine endlose Hilfsbereitschaft und Unterstützung bedanken.

Im weiteren möchte ich mich auch für den Beitrag, wertvollen Vorschläge und Gespräche von Prof. Dr. Ergün SERİNDAĞ und Ass. Prof. Sabahattin ÇAM bedanken.

Ganz herzlich bedanke ich mich bei Frau Ass. Prof. Dr. Kirsten SCHINDLER, die bei der Bibliotheksrecherche mich unterstützt hat.

Meinen Dank möchte ich an dieser Stelle auch Doz. Dr. Munise YILDIRIM zum Ausdruck bringen, die mich fachlich und emotional unterstützt hat.

Mein besonderer Dank gilt Frau Lehrkraftin Halime BALCI für ihre emotionale, freundschaftliche, und hilfreiche Unterstützung.

Schließlich möchte ich meinen Dank auch meiner lieben Familie aussprechen, die mich bei der Durchführung dieser Arbeit mit Verständnis und Liebe unterstützt hat.

Fatma KARAMAN

INHALTSVERZEICHNIS

	Seite
ÖZET	iv
ZUSAMMENFASSUNG	vi
VORWORT.....	viii
ABKÜRZUNGEN.....	xvi
LISTE DER TABELLEN	xvii
LISTE DER GRAFIKEN.....	xix
LISTE DER ABBILDUNGEN	xxiii
ANHANG.....	xxv

TEIL I EINLEITUNG

1.1. Zur Fragestellung und zur Relevanz des Themas	4
1.2. Zur Zielsetzung	12
1.3. Zur Datenerhebung und Arbeitsmethode.....	13
1.4. Zum Aufbau der Arbeit.....	14

TEIL II WAS IST GRAMMATIK? EINE ERKLÄRUNG

2.1. Grammatik	16
2.1.1. Grammatisches Wissen.....	18
2.1.2. Explizites und implizites Grammatikwissen	18
2.2. Grammatikwahrnehmung der Lehrenden und Lernenden	20
2.3. Wertstellung und Bedarf von Grammatikwissen.....	21
2.4. Ziel der Grammatikdidaktik.....	24
2.5. Funktionaler Grammatikunterricht	26
2.6. Funktionales Curriculum und fremdsprachliches Curriculum in den Schulen der Türkei.....	29

TEIL III

GRAMMATIK IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

3.1. Traditioneller Grammatikunterricht.....	34
3.2. Allgemeines über die Grammatikdidaktik in der Türkei	37
3.3. Einige Beispiele für die Übungen in Lehr-und Arbeitsbüchern	39
3.4. Pragmatik	45
3.4.1. Pragmatischer Grammatikunterricht.....	46
3.4.2. Kommunikative Kompetenz	47
3.4.2.1. Kommunikation in der Fremdsprachendidaktik.....	49
3.4.2.2. Kommunikative Fremdsprachendidaktik.....	50
3.5. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen.....	51

TEIL IV

SPRACHKÖNNEN UND SPRACHKENNEN

4.1. Verwechslung von Sprachkönnen und Sprachkennen.....	53
4.2. Form und Funktion in Bezug auf die Grammatikdidaktik.....	55
4.3. Grammatik im Kopf.....	59
4.4. Allgemeines über “Language Awareness” (Sprachbewusstsein)	60
4.5. Sprachreflexion	62

TEIL V

LERNTHEORETISCHE ÜBERLEGUNGEN

5.1. Behaviorismus	64
5.2. Kognitivismus	65
5.3. Konstruktivismus	66
5.4. Das Wesen der Taxonomie von Benjamin Samuel Bloom.....	68
5.4.1. Wissen.....	69
5.4.2. Verstehen	70
5.4.3. Anwendung.....	71
5.4.4. Analyse	71
5.4.5. Synthese	72

5.4.6. Evaluation	73
-------------------------	----

TEIL VI

VIER FERTIGKEITEN

6.1. Charakteristika der vier Fertigkeiten	74
6.1.1. Lesen und seine Merkmale	74
6.1.2. Schreiben und seine Merkmale.....	78
6.1.3. Hören und seine Merkmale.....	79
6.1.4. Sprechen und seine Merkmale	79
6.2. Fertigkeiten-integriert oder separiert?	80

TEIL VII

GRAMMATIKVERMITTLUNG ALS MITTEL FÜR VIER FERTIGKEITEN

7.1. Sollte man Grammatik getrennt oder durch vier Fertigkeiten vermitteln?	82
7.2. Effizient (er)es Lernen	83
7.2.1. Warum ist Grammatikunterricht nicht handlungs- und produktionsorientiert?..	84
7.2.2. Handlungs- und produktionsorientierte Methoden.....	85
7.2.2.1. Kreatives Schreiben.....	85
7.2.2.2. Themenbezogenes Sprechen	87
7.2.2.3. Themengebundenen Assoziieren	87
7.2.2.4. Themengebundenen Schreiben.....	88
7.2.2.5. Themenbezogene Diskussion (Filmwissen aneignen)	89
7.2.2.6. Wissensbezogenes Textverstehen	91
7.2.2.7. Visuelle Themen bearbeiten.....	91
7.2.2.8. Bildergeschichte Erzählen.....	92

TEIL VIII

METHODIK

8.1.Zielsetzung.....	94
8.2. Das Modell der Arbeit	94
8.3.Untersuchungsort und –gruppe	95

8.4. Untersuchungsfragen der Arbeit	95
8.5. Methodische Vorgehensweise	96
8.6. Leistungsbewertung	97

TEIL IX

UNTERRICHTSPRAKTISCHE DURCHFÜHRUNGEN

9.1. Deklination der Adjektive	99
9.1.1. Gestaltung des Unterrichts in der Untersuchungsgruppe	99
9.1.1.1. Zielsetzung	99
9.1.1.2. Lerneffekte	99
9.1.1.3. Ablauf I: Vorentlastungsphase; Aufmerksamkeit wecken.....	100
9.1.1.4. Ablauf II: Die Lernenden über die Ziele des Seminars zu informieren	102
9.1.1.5. Ablauf III: Aktivitäten.....	102
9.1.1.5.1. Aktivität 1: Lesen/Hören. Wissensbezogene Textverstehenstrategie (Grammatisches Lesen, Markieren und Randnotiz machen, eine Bild-Text Collage entwerfen).....	102
9.1.1.5.2. Aktivität 2: Schreiben und Sprechen, Visuelle Themen bearbeiten, Materialerstellung (Traum-auto, frau, mann, haus, künstler, schauspieler schriftlich und mündlich beschreiben)	108
9.1.1.5.2.1. Fehleranalytische Annäherung.....	116
9.1.1.5.2.2. Fehleridentifizierung und Fehlererklärung ...	116
9.1.1.5.3. Aktivität 3: Sprechen/Hören. Themenbezogenes Sprechen (Poster vorführen)	124
9.1.2. Gestaltung des Unterrichts in der Kontrollgruppe.....	139
9.2. Perfekt	141
9.2.1. Gestaltung des Unterrichts in der Untersuchungsgruppe	141
9.2.1.1. Zielsetzung	141
9.2.1.2. Lerneffekte	141
9.2.1.3. Ablauf I: Vorentlastungsphase; Aufmerksamkeit wecken.....	142

9.2.1.4. Ablauf II: Die Lernenden über die Ziele des Seminars zu informieren	142
9.2.1.5. Ablauf III: Aktivitäten.....	142
9.2.1.5.1. Aktivität 1: Lesen/Hören. Rollenspiel, szenische Darstellung	142
9.2.1.5.2. Aktivität 2: Schreiben/Lesen/Hören. Themengebundenenes Schreiben (eine Geschichte verfassen).....	145
9.2.1.5.2.1. Fehleridentifizierung und Fehlererklärung.....	154
9.2.1.5.3. Aktivität 3: Sprechen/Schreiben/Hören. Kreatives Schreiben (Erlebnisbericht, eine Handlung oder eine Situation zu berichten).....	155
9.2.1.5.4. Aktivität: 4 Sprechen/Hören. Bildergeschichte	162
9.2.2. Gestaltung des Unterrichts in der Kontrollgruppe.....	175
9.3. Passivsätze	175
9.3.1. Gestaltung des Unterrichts in der Untersuchungsgruppe	175
9.3.1.1. Zielsetzung	175
9.3.1.2. Lerneffekte	177
9.3.1.3. Ablauf I: Vorentlastungsphase; Aufmerksamkeit wecken.....	177
9.3.1.4. Ablauf II: Die Lernenden über die Ziele des Seminars zu informieren	177
9.3.1.5. Ablauf III: Aktivitäten.....	178
9.3.1.5.1. Aktivität 1: Lesen/Hören. Assoziieren mit dem Thema, (Assoziogramm erstellen, Hypothesenbilden).	178
9.3.1.5.2. Aktivität 2: Schreiben. Kochrezept formulieren, übersetzen	183
9.3.1.5.2.1. Fehleridentifizierung und Fehlererklärung ...	190
9.3.1.5.3. Aktivität 3: Sprechen/Hören/Schreiben. Themengebundenenes Schreiben (Eine Aufforderung zu etwas gestalten).	191
9.3.1.5.3.1. Fehleridentifizierung und Fehlererklärung ...	207
9.3.2. Gestaltung des Unterrichts in der Kontrollgruppe.....	208
9.4. Konjunktiv II.....	209
9.4.1. Gestaltung des Unterrichts in der Untersuchungsgruppe	209
9.4.1.1. Zielsetzung	209

9.4.1.2. Lerneffekte	209
9.4.1.3. Ablauf I: Vorentlastungsphase; Aufmerksamkeit wecken.....	210
9.4.1.4. Ablauf II: Die Lernenden über die Ziele des Seminars informieren	210
9.4.1.5. Ablauf III: Aktivitäten.....	211
9.4.1.5.1. Aktivität 1: Lesen/Hören. Wissensbezogene Textverstehensstrategie (Hypothesenbilden, Formulierte Fragen an den Text beantworten)	211
9.4.1.5.2. Aktivität 2: Schreiben/Hören/Lesen. Das Wünschen und der Konjunktiv II, Themengebundenen Schreiben (Ganztext-Aufgabe, Paralleles Gedicht dichten).....	217
9.4.1.5.2.1. Fehleridentifizierung und Fehlererklärung.	224
9.4.1.5.3. Aktivität 3: Sprechen/Hören. Themenbezogene Diskussion (Stellungnahme durch einen Film)	225
9.4.2. Gestaltung des Unterrichts in der Kontrollgruppe.....	235

TEIL X

BEFUNDE

10.1. Auswertung der Vor- und Nachtests für das Grammatikwissen	
Adjektivdeklinaton	237
10.1.1. Titerabweichung	237
10.1.2. Die Homogenität der Abweichungen:	237
10.1.3. Statistische Auswertung der Vor- und Nachtests für die beiden Gruppen	238
10.1.4. Leistungsunterschied der jeweiligen Gruppen zwischen den Vor- und Nachtests für Adjektivdeklinaton	239
10.2. Auswertung der Vor- und Nachtests für das Grammatikwissen Perfekt.....	241
10.2.1. Titerabweichung	241
10.2.2. Die Homogenität der Abweichungen	242
10.2.3. Statistische Auswertung der Vor- und Nachtests für die beiden Gruppen	242
10.2.4. Leistungsunterschied zwischen den Vor- und Nachtests je nach Gruppen	244
10.3. Auswertung der Vor- und Nachtests für das Grammatikwissen Passiv	245
10.3.1. Titerabweichung	245
10.3.2. Die Homogenität der Abweichungen	246
10.3.3. Statistische Auswertung der Vor- und Nachteste für die beiden Gruppen	246

10.3.4. Leistungsunterschied zwischen den Vor- und Nachtests je nach Gruppen	248
10.4. Auswertung der Vor- und Nachtests für das Grammatikwissen Konjunktiv II...	249
10.4.1. Titerabweichung	249
10.4.2. Die Homogenität der Abweichungen	250
10.4.3. Statistische Auswertung der Vor- und Nachtests für die beiden Gruppen	250
10.4.4. Leistungsunterschied zwischen den Vor- und Nachtests je nach Gruppen	252
10.5. Leistungsunterschied zwischen Kontroll- und Untersuchungsgruppe in Zusammenhang der Zwischenprüfung	253
10.6. Leistungsunterschied zwischen Kontroll- und Untersuchungsgruppe in Zusammenhang der Finalprüfung	254

TEIL XI

SCHLUSSFOLGERUNGEN

11.1. Schlussfolgerung.....	256
11.2. Vorschläge	259
LITERATURVERZEICHNIS.....	261
LEBENS LAUF	324

ABKÜRZUNGEN

Abb.	: Abbildung
Adj.	: Adjektiv
Bzw.	: Beziehungsweise
GERS	: Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprechen
Z.B.	: zum Beispiel
etc.	: Et cetera
DAF-Unterricht	: Deutsch als Fremdsprache
d.h.	: Das heisst
u.s.w.	: Und so weiter

LISTE DER TABELLEN

	Seite
Tabelle 1. Die Allokation der Schwierigkeit bereiteten Themen im Grammatikunterricht.	6
Tabelle 2. Die Frequenz (f)- und prozentuale (%) Allokation des Gebrauchsniveaus des im Grammatikunterricht gelernten Grammatikwissens in der Fertigkeit Lesen.	7
Tabelle 3. Die Frequenz (f)- und prozentuale (%) Allokation des Gebrauchsniveaus des im Grammatikunterricht gelernten Grammatikwissens in der Fertigkeit Schreiben.....	7
Tabelle 4. Die Frequenz (f)- und prozentuale (%) Allokation des Gebrauchsniveaus des im Grammatikunterricht gelernten Grammatikwissens in der Fertigkeit Hören.....	8
Tabelle 5. Die Frequenz (f)- und prozentuale (%) Allokation des Gebrauchsniveaus des im Grammatikunterricht gelernten Grammatikwissens in der Fertigkeit Sprechen.....	8
Tabelle 6. Die Frequenz (f)- und prozentuale (%) Allokation der Gründe, warum Grammatikwissen auf die vier Fertigkeiten nicht übertragen wird.....	9
Tabelle 7. Die Frequenz (f)- und prozentuale (%) Allokation der Verwendung des Unterrichten bereits gelernten Grammatikwissens:	9
Tabelle 8. Blooms kognitive Taxonomie	69
Tabelle 9. Vier Fertigkeiten.....	74
Tabelle 10. Texterschließungsstrategien und –techniken nach Henseler und Surkamp.....	76
Tabelle 11. Arithmetischer Mittelwert und Standardabweichung der Vor- und Nachtests für Adjektivdeklinaton in der Untersuchungs- und Kontrollgruppe	238
Tabelle 12. Arithmetischer Mittelwert und Standardabweichung der Vor- und Nachtests für Adjektivdeklinaton je nach den beiden Gruppen.....	240
Tabelle 13. Arithmetischer Mittelwert und Standardabweichung der Vor- und Nachtests für das Perfekt in der Untersuchungs- und Kontrollgruppe....	242

Tabelle 14.	Arithmetischer Mittelwert und Standardabweichung der Vor- und Nachtests für Perfekt je nach den beiden Gruppen	244
Tabelle 15.	Arithmetischer Mittelwert und Standardabweichung der Vor- und Nachtests für Adjektivdeklinaton in der Untersuchungs- und Kontrollgruppe	246
Tabelle 16.	Arithmetischer Mittelwert und Standardabweichung der Vor- und Nachtests für Adjektivdeklinaton je nach den beiden Gruppen	248
Tabelle 17.	Arithmetischer Mittelwert und Standardabweichung der Vor- und Nachtests für Adjektivdeklinaton in der Untersuchungs- und Kontrollgruppe	250
Tabelle 18.	Arithmetischer Mittelwert und Standardabweichung der Vor- und Nachtests für Adjektivdeklinaton je nach den beiden Gruppen	252
Tabelle 19.	Arithmetischer Mittelwert und Standardabweichung der Zwischenprüfungsergebnisse in der Kontroll- und Untersuchungsgruppe.	254
Tabelle 20.	Arithmetischer Mittelwert und Standardabweichung der Finalprüfungsergebnisse in der Kontroll- und Untersuchungsgruppe.....	254

LISTE DER GRAFIKEN

	Seite
Grafik 1. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die das Adjektiv sinngemäß verwenden.....	125
Grafik 2. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die das Adjektiv als Attribut verwenden.	126
Grafik 3. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die das Adjektiv als Prädikat verwenden.....	127
Grafik 4. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, in deren Gesprächen ein signifikanter Zusammenhang beobachtet werden konnte.....	128
Grafik 5. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die die adjektivische Kettenfügung verwenden.....	129
Grafik 6. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die das Adjektiv mit bestimmtem Artikel verwenden.....	130
Grafik 7. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die das Adjektiv mit unbestimmtem Artikel verwenden.....	131
Grafik 8. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die das Adjektiv im Nominativ fehlerfrei deklinieren.....	132
Grafik 9. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die das Adjektiv im Akkusativ fehlerfrei deklinieren.	133
Grafik 10. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die die Wörter fehlerfrei aussprechen.....	134
Grafik 11. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die ihr Traumhaus, Traumauto, Traumfrau und ähnliches mündlich beschreiben.....	135
Grafik 12. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die das Adjektiv im Dativ fehlerfrei deklinieren.....	136
Grafik 13. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die das Adjektiv im Genitiv fehlerfrei deklinieren.....	137
Grafik 14. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die das Adjektiv im Pluralgebrauch fehlerfrei deklinieren.	138
Grafik 15. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die eine sinnvolle Beziehung zwischen dem Substantiv und Adjektiv aufnehmen, indem sie das Substantiv und Adjektiv miteinander verknüpfen.....	139

Grafik 16. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die das Partizip Perfekt der Verben fehlerfrei konjugiert.	164
Grafik 17. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die laut des benutzten Verbes sie richtig die Hilfsverben “haben und sein” setzen.	165
Grafik 18. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die das Hilfsverb in die richtige Stellung stellen.....	166
Grafik 19. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die das Hauptverb am Ende des Satzes verwendet haben.....	167
Grafik 20. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die es in deren Gesprächen einen sinnvollen Zusammenhang gibt.	168
Grafik 21. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die die Handlung am Bild verständlich erzählen.	169
Grafik 22. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die die adäquaten Wörter auswählen und benutzen, um die Handlung auszudrücken.	170
Grafik 23. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die nach dem Subjekt des Satzes das Hilfsverb richtig konjugieren.	171
Grafik 24. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die das vorige unterrichtete Grammatikwissen “Adjektivdeklinaton” in ihren Gesprächen benutzen.	172
Grafik 25. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die die Wörter fehlerfrei aussprechen.	173
Grafik 26. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die die Ereignisse am Bild ununterbrochen berichten.....	174
Grafik 27. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die eine Aufforderung zu einer Reise mündlich melden.....	199
Grafik 28. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die man-Passiv verwenden.	200
Grafik 29. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, in deren Gesprächen ein signifikanter Zusammenhang beobachtet.....	201
Grafik 30. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die Vorgangspassiv benutzen.	202
Grafik 31. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die Zustandspassiv benutzen.	203

Grafik 32. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die das Hilfsverb “werden” in richtige Stellung stellen.	204
Grafik 33. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die die Wörter richtig aussprechen.	205
Grafik 34. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die Partizip Perfekt am Ende des Satzes verwenden.	206
Grafik 35. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die das vorige unterrichtete Grammatikwissen “Adjektivdeklinaton” in ihren Gesprächen benutzen.	207
Grafik 36. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die ein Gespräch, in dem sie Stellung nehmen, führen.....	227
Grafik 37. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die würden-Form verwenden.	228
Grafik 38. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die die Konjunktiv II Form der Verben richtig konjugieren.	229
Grafik 39. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, in denen Gesprächen ein signifikanter Zusammenhang beobachtet wird.	230
Grafik 40. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die ihre Gedanken aus der Perspektive der Figuren äußern.	231
Grafik 41. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die das bereits beigebrachte Grammatikwissen “Passiv, Perfekt und Adjektivdeklinaton” in ihren Gesprächen benutzen.	232
Grafik 42. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die die adäquaten Wörter auswählen und benutzen, um ihre Meinungen auszudrücken.....	233
Grafik 43. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die die Indikativsaussage benutzen.	234
Grafik 44. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die die Wörter richtig aussprechen.	235
Grafik 45. Das Schaubild der Noten von Vor- und Nachtests für Adjektivdeklinaton in der Untersuchungs- und Kontrollgruppe	239
Grafik 46. Bewertungstabelle der Vor- und Nachtests für Adjektivdeklinaton sowohl in der Untersuchungsgruppe als auch in der Kontrollgruppe.....	241
Grafik 47. Das Schaubild der Noten von Vor- und Nachtests für Perfekt in der Untersuchungs- und Kontrollgruppe.....	243

Grafik 48. Bewertungstabelle von Vor- und Nachtests sowohl in der Untersuchungsgruppe als auch in der Kontrollgruppe.....	245
Grafik 49. Das Schaubild der Noten von Vor- und Nachtests für Adjektivdeklinatation in der Untersuchungs- und Kontrollgruppe	247
Grafik 50. Bewertungstabelle der Vor- und Nachtests für Adjektivdeklinatation sowohl in der Untersuchungsgruppe als auch in der Kontrollgruppe.....	249
Grafik 51. Das Schaubild der Noten von Vor- und Nachtests für Adjektivdeklinatation in der Untersuchungs- und Kontrollgruppe	251
Grafik 52. Bewertungstabelle der Vor- und Nachtests für Adjektivdeklinatation sowohl in der Untersuchungsgruppe als auch in der Kontrollgruppe.....	253
Grafik 53. Bewertungstabelle der Zwischenprüfung- und Finalprüfungsergebnisse sowohl in der Untersuchungsgruppe als auch in der Kontrollgruppe.....	255

LISTE DER ABBILDUNGEN

	Seite
Abb. 1. Die Darstellung von Passiv nach Dreyer und Schmitt(Dreyer/Schmitt, 2012: 120).	38
Abb. 2. Übungsbeispiel für Adjektivdeklinaton (Dreyer/Schmitt, 2009:233).....	40
Abb. 3. Übungsbeispiel für das Tempus Perfekt (Clamer/Heilmann, 1997: 87).....	41
Abb. 4. Übungsbeispiel für Adjektivendungen (Clamer/Heilmann, 1997: 63).....	42
Abb. 5. Übungsbeispiel für das Tempus Perfekt (Dinsel/Geiger, 2014: 20).	43
Abb. 6. Übungsbeispiel für den Gebrauch der Präpositionen (Dreyer/Schmitt, 2009: 232)	44
Abb. 7. Behavioristisches Verhaltensmodell.....	64
Abb. 8. Prinzipien des konstruktivistischen Fremdsprachenunterrichts nach Reinfried: (Reinfried, 1999: 22 in Serindağ,2003: 61).	67
Abb. 9. Blumenstrauß 1	101
Abb. 10. Blumenstrauß 2	101
Abb. 11. Die im Text benutzten Adjektive in Verbindung mit einem Nomen.....	105
Abb. 12. Fragen an den Text.....	107
Abb. 13. <i>Visualisierung des Textes</i>	108
Abb. 14. Studentenexemplar für Adjektivdeklinaton 1	111
Abb. 15. Studentenexemplar für Adjektivdeklinaton 2.	112
Abb. 16. Studentenexemplar für Adjektivdeklinaton 3	114
Abb. 17. Studentenexemplar für Adjektivdeklinaton 4	115
Abb. 18. Studentenexemplar für Adjektivdeklinaton 5.	117
Abb. 19. Studentenexemplar für Adjektivdeklinaton 6.	118
Abb. 20. Studentenexemplar für Adjektivdeklinaton 7.....	119
Abb. 21. Studentenexemplar für Adjektivdeklinaton 8.	122
Abb. 22. Studentenexemplar für Adjektivdeklinaton 9.	123
Abb. 23. Umformen des Textes im Perfekt.	144
Abb. 24. Studentenexemplar für das Tempus Perfekt 10	148
Abb. 25. Studentenexemplar für das Tempus Perfekt 11.	150
Abb. 26. Studentenexemplar für das Tempus Perfekt 12.	152
Abb. 27. Studentenexemplar für das Tempus Perfekt 13.	158
Abb. 28. Studentenexemplar für das Tempus Perfekt 14.	160

Abb. 29.	Studentenexemplar für das Tempus Perfekt 15	161
Abb. 30.	Bildergeschichte	DAFI
	(http://www.deutschalsfremdsprache.ch/index.php?actualid=5057&wich_set=103 , Zugang am:6.9.2015).	163
Abb. 31.	Assoziogramm für den Text “Dame”.	180
Abb. 32.	Liste der Regeln zum Passiv, die im Text verwendet wurden.	182
Abb. 33.	Studentenexemplar für Passiv 16.	185
Abb. 34.	Studentenexemplar für Passiv 17.	187
Abb. 35.	Studentenexemplar für Passiv 18.	189
Abb. 36.	Studentenexemplar für Passiv 19.	193
Abb. 37.	Studentenexemplar für Passiv 20.	195
Abb. 38.	Studentenexemplar für Passiv 21.	197
Abb. 39.	Zwei Modi im Text “Ich wollte, ich wäre du”.	214
Abb. 40.	Die vermutlichen Titel des Textes “Ich wollte, ich wäre du”.	215
Abb. 41.	Stellungnahme der Lernenden durch den Text.	216
Abb. 42.	Studentenexemplar für Konjunktiv II 22	219
Abb. 43.	Studentenexemplar für Konjunktiv II 23	221
Abb. 44.	Studentenexemplar für Konjunktiv II 24	223

ANHANG

	Seite
Anhang 1. Die Unterrichtsdurchführung und gemachten Übungen zum Grammatikwissen Adjektivdeklinaton in der Kontrollgruppe	269
Anhang 2. Die Unterrichtsdurchführung und gemachten Übungen zum Grammatikwissen Perfekt in der Kontrollgruppe.....	273
Anhang 3. Die Unterrichtsdurchführung und gemachten Übungen zum Grammatikwissen Passiv in der Kontrollgruppe	277
Anhang 4. Die Unterrichtsdurchführung und gemachten Übungen zum Grammatikwissen Konjunktiv II in der Kontrollgruppe	284
Anhang 5. Vortest für Adjektivdeklinaton.....	293
Anhang 6. Vortest für das Grammatikwissen “Perfekt”	295
Anhang 7. Vortest für Passivsätze	297
Anhang 8. Vortest für Konjunktiv II.....	300
Anhang 9. Nachtest für Adjektivdeklinaton	303
Anhang 10. Nachtest für das Grammatikwissen “Perfekt”	307
Anhang 11. Nachtest für Passivsätze	309
Anhang 12. Nachtest für Konjunktiv II.....	312
Anhang 13. Sprechperformanzform für Adjektivdeklinaton	315
Anhang 14. Sprechperformanzform für Perfekt.....	316
Anhang 15. Sprechperformanzform für Passiv	317
Anhang 16. Sprechperformanzform für Konjunktiv II	318
Anhang 17. Evaluationsfragebogen für Grammatik	319
Anhang 18. Die Gedanken der Lernenden in der Untersuchungsgruppe über die Kurse.....	320
Anhang 19. Die Gedanken der Lernenden in der Kontrollgruppe über die Kurse.....	322

>>Auf jeden Fall bedeutet es in meinen Augen einen Skandal, wenn man gegenüberstellt, dass auf der einen Seite schon beinahe 3000 Jahre Grammatikunterricht in der Schule betrieben und diese Faktum als solches schon zur Legitimation herangezogen wird (...), dass es aber auf der anderen Seite keine! empirische Untersuchung darüber gibt, ob eine Korrelation zwischen Grammatikunterricht und der Erweiterung der sprachlichen Kompetenz besteht.>> (Augst, 1976, S. 331).

TEIL I

EINLEITUNG

Im Lehr- und Lernprozess der Fremdsprache spielt Grammatik eine große und unverzichtbare Rolle. Wie der menschliche Körper, bekommt sie einen Auftrag zum Gebein um die Sprache selbst stehen bleiben zu können. Grammatik ganz allein zu lehren, so dass die Sprache als ein System von Regeln vermittelt wird, ohne dass auf die anderen Fundamente der Sprache Bezug genommen wird, ist nicht genug im Fremdsprachenunterricht zum Erfolg zu erreichen, denn ein Gebein ist nicht nur genug für das Wesen des Menschen. Und auch denn die Funktion der sprachlichen Mittel besteht darin, sprachliche Kommunikation zu ermöglichen (Storch, 2009, S. 17).

Bisher wurden Schulgrammatiken so erstellt, dass eine oder mehrere linguistische Deskriptionen zum Ausgangspunkt genommen und in eine den Bedürfnissen des Fremdsprachenunterrichts entsprechende Grammatik umgewandelt wurden (Köchling, 1989, S. 16). Dieser traditionelle Prozess wird mit der Grammatik begonnen. In der Regel begegnet der Anfänger zuerst dem grammatischen Wissen der Zielsprache. Diese Haltung der Lehrenden ist ein gültiger Grund dafür, dass im Gedächtnis der Lernenden zuerst sich die Regeln beleben, wenn man den Fremdsprachenunterricht erwähnt. Denn man erschauteine Liste von grammatischen Kategorien unabhängig von vier Fertigkeiten, die den Gebrauch der Sprache ermöglichen, wenn das in den Schulen in der Türkei verwendete Fremdsprachenscurriculum analysiert wird. Es wurde für die Grammatik eine andere Wahrnehmung entwickelt, indem die Grammatik sozusagen mit der eigenen

Fremdsprache gleichgesetzt wurde. Infolgedessen haben die meisten Lehrenden und Lernenden so eine Annahme, dass wenn ich die Regeln der betreffenden Fremdsprache vermittele oder erlerne, kann ich die Zielsprache hinsichtlich der sprachlichen Grundfertigkeiten beherrschen und praktisch gebrauchen. Wenn die Erfolgsquote des Fremdsprachenlernens in der Türkei bewertet wird, wird dann festgestellt, dass eine solche Annahme falsch ist. Dass besonders auch die Erfolgsquote der Fremdsprachenprüfungen wie Toefl, Test DAF und Ielts, die in der Türkei gelten und die ganzen Kompetenzbereiche der Sprache prüfen, niedriger ist, als zu erwarten ist es, offenbart dieses Problem. Storch betont diesen Umstand folgendermaßen;

Didaktisch gesprochen heißt das, dass den sprachlichen Mitteln in Deutschunterricht kein Eigenwert zukommt, sondern dass ihre Thematisierung im Unterricht (Erklären, Üben) nur mit Blick auf ihre Verwendung in der Kommunikation legitimiert ist. Abstrakte Grammatikkenntnisse oder Wortschatzkenntnisse sind folglich keine Lernziele des modernen Grammatikunterrichts (Storch, 2009, S. 17).

In diesem Zusammenhang liegt die Grundlage dieses Problems darin, dass in der Grundschule, Sekundarstufe und im Hochschulwesen der Türkei nur das abstrakte Grammatikwissen gelehrt wird und dass die Grammatik, die für den Gebrauch der Sprache ein Mittel ist, zu einzigem Ziel des Fremdsprachenunterrichts erhoben wird. Wie oben erwähnt wurde, wird Grammatik mit der Zeit sowohl von den Lehrenden als auch von den Lernenden überbewertet und wird zum einzelnen Ziel eher ein Mittel. Von jetzt an wird Grammatik als Lehrziel gehalten. Für die Lernenden sollte sie dagegen ein Mittel sein, nicht ein Ziel.

Diese Lage- die Grammatik falsch wahrzunehmen- ist nicht nur in der Grund- und Sekundarstufe vorherrschend, sondern auch in manchen akademischen Arbeiten hervorschaut, dass die Grammatik falsch betrachtet wird. Als Beispiel dafür kann ein an der Gazi Universität Lehramt Französisch erarbeiteter Artikel angegeben werden kann:

Bu çalışmada, Fransızca'nın yabancı dil olarak öğretiminde, özellikle dilbilgisi becerisi ediniminde üniversite öğrencilerinin karşılaştıkları güçlüklerin nedenleri salt anadil ve yabancı dil arasındaki sözdizimsel ve biçimbilimsel farklılıklar açısından ele alınmıştır. Yabancı dil öğretimi/öğreniminde tüm becerilerin ediniminde olduğu gibi, dilbilgisi ve yazma becerisi ediniminde de başlangıç düzeyinden itibaren sözcükleri, dilbilgisel öge ve kuralları bağlam (contexte) ve durum (situation) içinde anlam boyutuyla öğretme-öğrenmenin; tümce

dilbilgisinden metin dilbilgisine geçmenin gerekliliğini vurgulamak istiyoruz (Tecelli&Özçelik, 2007, S. 282-293).

Wie oben aus dem Kontext aufgefasst werden kann, wurde die Grammatik als eine Fertigkeit und als ein Lehrziel gehalten. Wenn die gesetzlichen Bestimmungen für das Lehren und Lernen der Fremdsprache des Bildungsministeriums berücksichtigt werden, kann bemerkt werden, dass das Lernziel der Fremdsprache nicht die abstrakte grammatische Struktur, sondern die vier Fertigkeiten (Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen) sind:

Örgün, yaygın ve uzaktan öğretim kurumlarındaki yabancı dil eğitimi ve öğretiminin amacı, Millî Eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak okul ve kurumların amaç ve seviyeleri de göz önünde bulundurularak eğitim ve öğretimi yapılan yabancı dilde bireylerin;

- a) Dinleme-anlama,
- b) Okuma-anlama,
- c) Konuşma,
- d) Yazma becerileri kazanmalarını, öğrendiği dille iletişim kurmalarını ve yabancı dil öğretimine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktır (Resmi Gazete, 31.05.:2006/26184).

Wie in der gesetzlichen Bestimmung für das Lehren und Lernen der Fremdsprache vom Bildungsministerium ausdrücklich bemerkt wird, besteht das Ziel des Fremdsprachenunterrichts in der möglichst angemessenen, geläufigen und korrekten Verwendung der Zielsprache. In diesem Zusammenhang lassen sich nach Storch für didaktische Zwecke drei Dimensionen der Sprachbeherrschung unterscheiden: Es sind die kommunikative, habituelle und kognitive Dimensionen. Als kommunikative Dimension lässt sich all das bezeichnen, was mit der angemessenen Verwendung der Sprache zu tun hat. Als habituelle Dimension wird der Aspekt der Geläufigkeit bei der Sprachverwendung bezeichnet. Der Fremdsprachenlerner muss die Fähigkeit erwerben, Äußerungen in der Kommunikation möglichst flüssig zu verstehen, zu planen. Geläufigkeit betrifft also nicht nur die motorische Seite des Schreibens und vor allem des Sprechens, sie setzt auch eine intensive Automatisierung das heißt mentale Gewöhnung der sprachlichen Mittel voraus. In diesem Punkt unterscheiden sich Fremdsprachenlerner in kognitiver Dimension oft von Muttersprachlern, denn für vieles, was der Muttersprachler automatisch richtig macht, weiss der Fremdsprachenlerner die Regel: Der Muttersprachler sagt korrekt "Danach bin ich ins Kino gegangen". Der Fremdsprachenlerner weiss nach 'danach' kommt eine Inversion,

d.h. das Subjekt steht nach dem Verb; beim Perfekt steht das Partizip am Ende; bei Verben der Fortbewegung wird das Perfekt mit 'sein' und nicht mit 'haben' gebildet. Derartige Regularitäten der sprachlichen Form sind dem durchschnittlichen Muttersprachler nicht bewusst, er beherrscht sie aber bei der Sprachverwendung; der Fremdsprachensprecher weiss sie hingegen oft- aber vielleicht sagt er während des Kommunizierens dennoch: Danach ich habe ins Kino gegangen (Storch, 2009, S. 19).

Wenn ein Fremdsprachenlerner verstehen kann, was er gehört hat, wenn er mit seinem Personenkreis möglichst frei kommunizieren kann und wenn er sein Vorhaben und seinen Wunsch schriftlich äußern kann, wird er als Sprachherrscher gelten. Aus diesem Grunde ist es nicht möglich, dass die Lernenden diese Fähigkeiten und Fertigkeiten ausschließlich erwerben können, indem die Grammatik nur schematisch vermittelt wird. Anders gesagt bei einem solchen Lehr- und Lernprozess kann der Lernende das erlernte grammatische Wissen nicht auf die vier Fertigkeiten übertragen. "Denn unter didaktischen Aspekten besteht ein wichtiger Zusammenhang zwischen den Dimensionen der Sprachbeherrschung und den sprachlichen Fertigkeiten. Jede Fertigkeit hat eine kommunikative Dimension, d.h. dass Kommunikation erfolgreich ist" (Storch, 2009, S. 20). Folglich ob und wie viel die Fremdsprache beherrscht wird, ist abhängig davon, dass man zu den vier Fertigkeiten ermächtigt ist.

1.1. Zur Fragestellung und zur Relevanz des Themas

Es wurde beim Seminaren im Lehramt Deutsch an der Çukurova Universität in Adana festgestellt, dass in den produktionsorientierten Unterrichten wie "Schreibfähigkeiten, Kommunikationsfähigkeiten und Übersetzungskursen, die im Lehramt Deutsch durchgeführt werden, die Lernenden ihre erworbenen grammatischen Strukturen bzw. ihre Grammatikwissen nicht praktisch anwenden können. So taugt dieses Wissen im Alltagsleben nichts. Dabei werden die betreffenden Grammatikstrukturen nicht vollständig von einigen Lernenden verstanden, auch von anderen können die vorhandenen Grammatikwissen nicht aktiviert werden.

Der Leitgedanke ist dabei, dass das grammatische Lernen im Deutschunterricht ein durchaus metasprachliches, über die Aneignung von syntaktischen Formen hinausgehendes Lernen sein muss, aber dennoch nicht in einem bloßen Erwerb von Wissen über diese Formen bestehen kann. Das Lernen besteht darin, dass die Lernenden dazu gelangen, syntaktische Muster, denen sie im Sprechen, Schreiben,

Hören und Lesen folgen und die sie in der Sprachrezeption auch mühelos aufrufen. Das ist etwas anderes, als etwas über die sprachlichen Formen zu wissen (Bredel&Schmellentin, 2014, S. 2).

Aus den Aussagen von Bredel und Schmellentin geht hervor, dass das bloße, abstrakte Grammatikwissen von keiner großen Bedeutung ist, solange es beim Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben benutzt wird. Die Lernenden können dagegen bislang nicht das schon gelernte Grammatikwissen auf die vier Fertigkeiten übertragen, die den Sprachgebrauch der Sprache ermöglichen. So steht das Grammatikwissen im Kopf der Lernenden nur passiv zur Verfügung. Der Grund dafür liegt in dem traditionellen Grammatikunterricht, in dem oft die Darstellungsmethode und passive Übungen beherrschen. Der Grammatikunterricht in den Schulen beginnt mit den Regeln und wird mit passiven Übungen, wie Lückentexte fortgesetzt. Die Funktion des Grammatikwissens wird nicht von den Lehrenden erklärt und ein traditioneller und frontaler Grammatikunterricht durchgeführt.

In Bezug auf das Problem der Arbeit wurden die Lernenden 2013-2014 in der Abteilung für Lehramt Deutsch an der Çukurova Universität befragt mit Hilfe zwei offener und vier geschlossener Fragen eines Fragebogens, der insgesamt aus sechs Fragen umfasst. Damit soll die Hypothese der Arbeit konkretisiert und dafür plädiert werden und auch die Erfahrungen und Gedanken über den Lernprozess der Lernenden zu entnehmen. Weil nicht das ganze Universum (Gesamtheit) der Arbeit erreicht werden konnte, wurde die Musterabnahme stattgefunden. Auf diese Weise konnten insgesamt 213 Studierende erreicht werden. Vor der eigentlichen Auswertung wurden allen Antwortmöglichkeiten Zahlen zugeordnet, welche wiederum im Microsoft Office 2007-Excel notiert wurden. Auf diese Weise konnten die Informationen zu allen geschlossenen Fragen in das Auswertungsprogramm SPSS 17.0 eingegeben werden.

Bei der Analyse der Daten wurden die statistischen Techniken Frequenz (f) und Prozent (%) benutzt. Die Antworten der Studierenden auf diese offenen zwei Fragen wurden direkt in die Arbeit hereingenommen, indem die sprachlichen Korrekturen gemacht wurden. Die Fragen im Fragebogen und ihre Angaben stehen im folgenden:

Die Themen, bei denen die Lernenden Schwierigkeit beim Lernen haben:

Mit der ersten Frage, die im Angewandten Teil der Arbeit benutzt wurde, wurde durch 213 Lernenden zuerst festgestellt, in welchen Themen sie im Allgemeinen Schwierigkeit haben. Durch die Frequenz (f) und Prozent (%) wurde die Schwierigkeit gezogenen Themen dargestellt. Weil jeder Lernende mehrere Themen notiert hat,

entstanden als eine Gesamtfrequenz mehr als 213. Die Frequenz und Prozent der Schwierigkeit gezogenen Themen wurden ausgerechnet und auf der Tabelle 1 abgegeben.

Frage 1: Bei welchen Grammatikwissen haben Sie Schwierigkeit im Grammatikunterricht?

Tabelle 1

Die Allokation der Schwierigkeit bereiteten Themen im Grammatikunterricht.

SCHWIERIGKEIT BEZOGENE THEMEN	F	%
Konjunktiv	161	75,5
Relativsatzkonstruktion	153	71,8
Passivsatz	142	66,6
Konjunktionen	137	64,3
Partizip	133	62,4
Deklination der Adj	126	59,1
Perfekt	122	57,2
Modalverb	110	51,6
Genitiv	98	46,0
Keine Schwierigkeit	72	33,8
Gesamt	1254	100,0

Wie auf der Tabelle 1 zu sehen ist, haben 161 Studenten/innen (75,5%) Schwierigkeiten im Grammatikunterricht beim “Konjunktiv”; 153 (71,8%) bei der “Relativsatzkonstruktion”; 142 (66,6%) beim “Passivsatz”, 137 (64,3%) bei den “Konjunktionen”; 133 (62,4%) beim “Partizip”; 126 (59,1%) bei der “Deklination des Adjektivs”; 122 (57,2%) beim “Perfekt”; 110 (51,6%) bei den “Modalverben”; 98 (46,0%) und beim “Genitiv”. 72 (38,8%) Studenten/innen haben dagegen die ganzen Grammatikwissen erlernt. Dementsprechend ist das schwierigste Grammatikwissen für die Lernenden “Konjunktiv”.

Übertragung des Gelernten auf die vier Fertigkeiten: Der Zentralpunkt dieser Arbeit basiert darauf, ob die Studenten/innen die im Grammatikunterricht gelernten Strukturen auf die vier Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben) übertragen können. Um die Daten eindeutig zu bekommen und zuzuordnen, wurde jede Fertigkeit einzeln bewertet. Die von den Studenten/innen gegebenen Antworten wurden vom Positiven zum Negativen eingestuft. Die Untersuchungsergebnisse wurden als Frequenz

(f) und Prozent (%) beschrieben. Auf der Tabelle 2 stehen das Gebrauchsniveau der Grammatikwissen in der Fertigkeit Lesen.

Frage 2: Können Sie das Grammatikwissen, das sie im Grammatikunterricht vorher gelernt haben, auf die vier Fertigkeiten übertragen?

Tabelle 2

Die Frequenz (f)- und prozentuale (%) Allokation des Gebrauchsniveaus des im Grammatikunterricht gelernten Grammatikwissens in der Fertigkeit Lesen.

LESEN	F	%
Problemlos übertragen	123	57,7
Übertragen	75	35,2
Schwerer übertragen	8	3,8
Nicht übertragen	4	1,9
Keine Antwort	3	1,4
Gesamt	213	100,0

Wie auf der Tabelle 2 zu sehen ist, schätzen 123 (57,7%) Lernenden ein, dass sie das im Grammatikunterricht gelernte Grammatikwissen beim Lesen leicht anwenden können, 75 (35,2%) übertragen, 8 (3,8%) schwerer übertragen, 4 (1,9%) nicht übertragen. Und 3 Lernenden beantworteten diese Frage nicht.

Tabelle 3

Die Frequenz (f)- und prozentuale (%) Allokation des Gebrauchsniveaus des im Grammatikunterricht gelernten Grammatikwissens in der Fertigkeit Schreiben.

SCHREIBEN	F	%
Problemlos übertragen	49	24,9
Übertragen	47	22,0
Schwerer übertragen	51	23,9
Nicht übertragen	65	30,5
Keine Antwort	1	0,46
Gesamt	213	100,0

Wenn man die obige Tabelle analysiert, zeigt sich, dass 49 (24,9%) Lernenden das im Grammatikunterricht gelernte Grammatikwissen auf die Fertigkeit Schreiben problemlos übertragen; 47 (22,0%) übertragen; 51 (23,9%) übertragen schwerer und 65 (30,5%) übertragen nicht. 11 (0,46%) Studenten/innen beantworteten diese Frage nicht.

Tabelle 4

Die Frequenz (f)- und prozentuale (%) Allokation des Gebrauchsniveaus des im Grammatikunterricht gelernten Grammatikwissens in der Fertigkeit Hören.

HÖREN	F	%
Problemlos übertragen	30	14,3
Übertragen	80	38,1
Schwerer übertragen	83	39,5
Nicht übertragen	17	8,1
Keine Antwort	3	1,4
Gesamt	213	100,0

Wie auf der Tabelle 4 zu sehen ist, können 30 Studenten/innen (14,3%) das im Grammatikunterricht gelernte Wissen leichter auf die Fertigkeit Hören übertragen, 80 (38,1%) übertragen, 83 (39,5%) übertragen schwerer, 17 (8,1%) können nicht übertragen. 3 Studenten/innen (1,4%) antworteten diese Frage nicht.

Tabelle 5

Die Frequenz (f)- und prozentuale (%) Allokation des Gebrauchsniveaus des im Grammatikunterricht gelernten Grammatikwissens in der Fertigkeit Sprechen.

SPRECHEN	F	%
Problemlos übertragen	29	13,7
Übertragen	37	17,5
Schwerer übertragen	102	48,3
Nicht übertragen	43	20,4
Keine Antwort	2	0,9
Gesamt	213	100,0

Wie auf der Tabelle 5 zu sehen ist, können 29 Studenten/innen (13,7%) das im Grammatikunterricht gelernte Grammatikwissen auf die Fertigkeit Sprechen problemlos übertragen, 37 (17,5%) übertragen, 102 (48,3%) übertragen schwerer, 43 (20,4%) übertragen nicht. 2 (0,9%) Studenten/innen antworteten diese Frage nicht.

Die dritte Frage des Fragebogens bezieht sich auf den Zusammenhang, warum die Lernenden das von ihnen bereits erlernte Grammatikwissen in den vier Fertigkeiten nicht verwenden könnten. Diese Frage wurde aus der Perspektive der Studenten/innen bewertet. Auf der Abbildung 6 wurden die Daten beschrieben.

Frage 3: Warum Sie das gelernte Grammatikwissen nicht auf die vier Fertigkeiten übertragen können?

Tabelle 6

Die Frequenz (f)- und prozentuale (%) Allokation der Gründe, warum Grammatikwissen auf die vier Fertigkeiten nicht übertragen wird.

GRÜNDE	F	%
In welchen Situationen und wie man verwendet, ist nicht zu betonen	100	46,9
Keine Praxis im Unterricht	66	31,0
Die mangelnden Übungen	75	35,2
Keine bessere Vermittlung	87	40,8
Kein Anknüpfen zwischen den vier Fertigkeiten	111	52,1
Gesamt	439	100,0

Wenn man die Tabelle 6 analysiert, dann ist es zu erkennen, dass für 100 (46,9%) Studenten/innen der Grund darin liegt, ihr Grammatikwissen nicht auf die vier Fertigkeiten zu übertragen, dass der Lehrende bei der Vermittlung nicht erklärt, in welchen Situationen und wie das sogenannte Grammatikwissen verwendet wird; dass für 66 (31,0%) nach der Vermittlung keine Anwendung gemacht wird; für 75(35,2%) ungenügende Übungen gemacht werden; für 87 (40,8%) die Struktur nicht besser vermittelt wird; und für 111 (52,1%) die Relation zwischen der Struktur und vier Fertigkeiten nicht verbindet werden kann.

Zu der vierten Frage des Fragebogens werden der vier grund produktionsorientierten Unterrichten in der Deutschlehrerausbildung hinzugefügt, um festzustellen, in welchen Unterrichten sie ihr bereits gelerntes Grammatikwissen benutzen können. Die Daten werden in der Tabelle 7 präsentiert.

Frage 4: In welchen Unterrichten benutzen Sie das gelernte Grammatikwissen?

Tabelle 7

Die Frequenz (f)- und prozentuale (%) Allokation der Verwendung des Unterrichten bereits gelernten Grammatikwissens:

Verwendete Unterricht	F	%
Schreibfähigkeit	66	31,0
Mündliche Kommunikation	79	37,1
Lesefähigkeit	77	36,2
Übersetzung	75	35,2
Gesamt	297	100,0

Aus der Tabelle 7 ist zu sehen, dass 66 (31,0%) Lernenden das im Grammatikunterricht gelernte Wissen bei der Lesefähigkeit; 79 (37,1%) bei der mündlichen Kommunikation; 77 (36,2%) bei der Lesefähigkeit; 75 (35,2%) bei der Übersetzung benutzen können.

Die fünfte Frage dient, die Gedanken der Studierenden über die Unterrichtsdurchführung zu erörtern, damit sie das Grammatikwissen besser ergreifen und verwenden. Die Antworten auf diese Frage wurden direkt in die Studie einbezogen. Unten werden stichwortartig ihre Gedanken angeboten.

Frage 5: Wie kann der Grammatikunterricht durchgeführt werden, damit Sie es besser ergreifen und verwenden?

- Dilbilgisi kurallar dersi olmaktan çıkarılmalıdır. Anlatılan dilbilgisi konusunun bir metinde nasıl kullanıldığı uygulamalarla gösterilmelidir.
- Dilbilgisinin direkt olarak salt kurallarla öğretilmesini doğru bulmuyorum. Metinlerle desteklenmeli ve pratiğe dökmemiz için birçok alıştırma ve uygulama yapılmalıdır.
- Derste sadece dilbilgisi konuları verilmemelidir. Daha çok uygulamaların yapılması dersi daha iyi anlamamıza yardımcı olur.
- Ders ezbere dayalı olmamalı aksine kullanıma uygun olup uygulanabilmelidir.
- Öğrenciler derste daha aktif olmalıdır ve onlardan evde konuyla ilgili ödev yapmaları istenmelidir.
- Dilbilgisi dersinde konu anlatımından sonra bolca örnek yapılmalıdır.
- Dilbilgisi konuları diğer derslerle paralel şekilde işlenmelidir. Okuma, yazma, dinleme ve yazma becerileriyle bağlantılı anlatılmalıdır.
- Geleneksel yöntemlerle değil uygulamalı olarak ders işlenmelidir. Verilen kurallar ezber bilgi halinde kalmaktadır.
- Ders bittikten sonra öğrenci o yapıyı kullanabilir hale gelmelidir. Derste alıştırma esnasında bir yukarıdaki soru da böyle yapıldı deyip öğrenci diğer soruyu da aynı şekilde cevaplamaktadır. Cevap doğru olabilir ama öğrenci anlamış olduğu için değil ezberlemiş olduğu için doğru yapmıştır.
- Ders anlatıldıktan sonra alıştırma kısmı yetersiz kalmaktadır. Bol Bol alıştırma yapıp öğrendiklerimizi metinleştirmeliyiz.

- Dilbilgisi kurallarının nerede nasıl kullanılacağı uygulamalı olarak öğretilmelidir.
- Dilbilgisini çok iyi öğrenmiş olsak bile aktif olarak konuşmamıza yansıtamıyoruz. Okuma, dinleme ve yazma becerilerine ise bir yere kadar uyguluyoruz. Sonuç itibarıyla dilbilgisini kurallarıyla verip ezberletmek yeterli olmamaktadır.
- Dört temel beceriyi de kapsayacak şekilde dilbilgisi konuları anlatılmalı ve uygulanmalıdır. Sadece yazma becerisi için dilbilgisi konuları anlatılmamalıdır. Hepsini kapsayacak şekilde dilbilgisi konuları için uygulamalar yapılmalıdır.
- Uygulama şart! Dilbilgisi anlatıldıktan sonra cümleleri günlük hayatta nasıl kullanacağımız gösterilerek öğrendiğimiz yapıları diğer derslerde de kullanabilmeliyiz.
- Dilbilgisi konuları geleneksel öğretim yöntemleriyle değil pratikte uygulanabilir yöntemlerle ele alınmalıdır. Öğretmen odaklı değil öğrenci odaklı olmalıdır. Yapılan alıştırmalar güncel ve hayatla ilişkilendirilir olmalıdır.
- Dilbilgisi konuları anlatıldıktan sonra farklı yerlerde nasıl kullanıldığını gösteren birçok örnek verilmelidir.

Man kann daraus entnehmen, dass die Lernenden nicht mit traditionellem Grammatikunterricht zufrieden sind. Nach ihren Meinungen sollte nicht isolierter Grammatikunterricht durchgeführt werden, sondern die Funktionsebene des sogenannten Grammatikwissens in den Vordergrund gestellt werden.

Zuletzt wird den Lernenden eine offene Frage gestellt. Diese Frage konzentriert sich auf die Vorschläge der Lernenden über den Lernprozess. Unten werden die Antworten auf diese Frage angegeben:

Frage 6: Worauf sollten Ihre Lehrenden beachten, damit der Grammatikunterricht erfolgreich wird.

- Öğretmen dersi sıkıcı dilbilgisi kurallarını vererek işlememelidir. Birkaç örnek değil daha fazla örnek yaptırılmalıdır.
- Alıştırmalar artırılmalıdır.
- Uygulamalara yer verilmelidir.

- Öğrencilerin de etkin olduğu dilbilgisi dersi daha etkili olabilir, sadece öğretmen odaklı olmaması gerekir.
- Sadece yapıya bağlı kalmamalı, günlük hayatta kullanacağımız yerleri vurgulayarak örnekler verilerek daha fazla yöntem teknik kullanılmalıdır.
- Farklı alıştırma türleri üzerinde durulmalıdır.
- Öğrenciye sadece dilbilgisi kuralları verilip bırakılmamalı, bunları uygulamasına olanak sağlanmalıdır.
- Dilbilgisi kuralları edebi metinler üzerinden de aktarılmalıdır.
- Dilbilgisi konuları yoğun bir biçimde verilerek yük olmaktan çıkarılmalıdır.
- Nerde ve nasıl kullanacağımız hakkında bilgi verilmeli ve bunları uygulamamıza olanak verilmelidir.
- Konu anlatılırken öğrencilerin daha önce bildiği konularla karşılaştırma yapılarak anlatılmalı, günlük yaşama da aktarabilecek ortamlar sağlanmalıdır.
- Disiplinler arası yaklaşım dikkate alınmalıdır.
- Vize ve finaller dışında dersten sonra değerlendirme sınavları yapılmalıdır.
- Görsel işitsel materyaller kullanılmalıdır.

Aus den obigen Ausführungen dürfte hervorgegangen sein, dass weilsnach der Vermittlung des Grammatikwissens die mechanischen und passiven Übungen durchgeführt werden, können die Lernenden das sogenannte Grammatikwissen praxis im Alltagsleben und in anderen Seminar wie Textproduktion, Textarbeit, Übersetzung und Kommunikationsfähigkeit nicht verwenden. Die isolierten Grammatikwissen bzw. Regeln werden im Grammatikunterricht gelehrt das heißt, der Lern- und Lehrprozess dauerntaditionell und mit einheitlichen Übungen. Der Schwerpunkt liegt im Training und die Anwendung von neu erlernten oder bereits bekannten Grammatikwissen.

1.2. Zur Zielsetzung

Wie schon oben erwähnt wurde, der Grund, warum die Studenten/innen das schon gelernte Grammatikwissen praktisch nicht verwenden können und warum sie es auf die vier Fertigkeiten nicht übertragen, ist, dass die handlungs- und produktivorientierten bzw. aktiv Übungen sowie Anwendungen nicht gemacht werden, nachdem die grammatischen Wissen/Strukturen vermittelt wurden. Weil aktive und affektive Übungstypen nicht durchgeführt werden, fehlt der Anwendungsteil des

Grammatikunterrichts. Die passivübungstypen bereiten dieses Problem. Wie bekannt, stehen in den Grammatikbüchern mechanische Übungen wie Lückentexte, die Setzung der Sätze nach gegebenen Muster usw. anstatt produktiver Übungen und Praxis. Durch diese mechanischen Übungen können die Lernenden das in ihrem Kopf vorhandene Grammatikwissen nicht praktisch benutzen.

Ziel dieser Arbeit ist, die als Beispiel ausgewählten grammatischen Phänomene, die im Fragebogen erhoben, didaktisch umzusetzen und diese bei den Studenten passiv vorhandenen Grammatikwissen zu aktivieren und zu ermöglichen, dass die Studenten ihr Grammatikwissen auf die vier Fertigkeiten übertragen, und in der vier Fertigkeiten anwenden, indem statt der einheitlichen passiv Übungen große Auswahl von Aktivübungstypen angeboten werden.

Diese Arbeit hat auch zum Ziel, das Grammatikwissen bewusst anzuwenden und die geistigen Kräfte der Lernenden zu erweitern, indem sie die Sprache und das Sprachhandeln selbst zum Gegenstand des Nachdenkens machen. Es wird untersucht, welche Übungstypen für die Studenten/innen sinnvoll sind und welche Rollen die Grammatik beim Fremdsprachenlernen- und lehren hat. Auch wurde beabsichtigt, den Einfluss des kreativen, handlungs- und produktionsorientierten Grammatikunterrichts zu zeigen und somit eine Alternative zum Traditionellen Grammatikunterricht zu bringen. Die vier Fertigkeiten werden nicht voneinander isoliert, sondern integriert. Das implizite Ziel der Arbeit ist, dass die falsche Grammatikwahrnehmung sowohl der Lehrenden als auch der Lernenden verändert wird. Nach der Arbeit werden viele produktiv- und handlungsorientierte Übungen, Anwendung und Unterrichtsmodelle sowohl den Lehrenden als auch den Lehrerkandidaten für den Grammatikunterricht vorgeschlagen und unterrichtspraktische Beispiele für Lehrer/innen und Lehrerkandidaten gegeben.

1.3. Zur Datenerhebung und Arbeitsmethode

Die Daten für die vorliegende Arbeit wurden von 50 Lernenden im Grammatikunterricht der ersten Klasse in der Abteilung für Deutschdidaktik der Çukurova Universität-Adana erhoben. Die Grammatikwissen "Adjektivdeklinaton, Perfekt, Passivsätze und Konjunktiv II" wurden in der Kontrollgruppe mit der traditionellen Methode; in der Untersuchungsgruppe dagegen mit handlungs- und produktionsorientierte Methoden unterrichtet. In der Untersuchungsgruppe wurden die

Aktivitäten, die von uns erstellt wurden, durchgeführt. Jedes Grammatikwissen hat unterschiedliche Aktivitäten. Traditionelle Übungstypen im traditionellen Grammatikunterricht und kreativer, handlungs- und produktionsorientierter Grammatikunterricht wurden gegenüber gestellt.

In dieser Forschung wurde das Kontrollgruppenmodell "Vortest und Nachtest" von experimentellen Dessin benutzt. Der Lehrprozess wurde in beiden Gruppen bzw. in Kontroll- und Untersuchungsgruppe von uns durchgeführt. Vor jeder Unterrichtseinheit wurde in beiden Gruppen ein Vortest und nach Vermittlung des jeweiligen Themas wiederum ein Nachtest durchgeführt. Die durchgeführten Tests sind die Leistungstests, die von uns gestaltet wurden.

Als Datenerhebungsmittel wurde der Erfolgstest benutzt, der zu dem Zweck der Arbeit dient und die durchgeführten Aktivitäten im Lehrprozess bewertet. Das andere Datenerhebungsmittel erfolgte in den gewohnten schriftlichen Prüfungen (Zwischen- und Finalprüfung), die im Rahmen der curricularen Richtlinien der erziehungswissenschaftlichen Fakultät durchgeführt wurden. Der Leistungstest für Vortest und Nachtest ist nicht gleich sondern Paralleltest. Wir bereiteten zwei verschiedene Messgeräte, sie sind hinsichtlich der Fragenzahl und des Messbereichs gleichwertig. Die Daten wurden in das Auswertungsprogramm SPSS 20 eingegeben. Beim Analysieren der Daten wurden die statistischen Techniken Leistungsdurchschnitt und die Standardabweichung benutzt.

1.4. Zum Aufbau der Arbeit

Die Arbeit besteht aus zwei Teilen, nämlich den theoretischen und empirischen Teil, die aufeinander bauen. Der theoretische Teil untergliedert sich in sieben Kapitel. Das erste Kapitel umfasst Fragestellung, Ziel, Arbeitsmethode und Aufbau der Arbeit. Im zweiten Kapitel wurden die Wertstellung und Bedarf von Grammatikwissen, Grammatikwahrnehmung der Lernenden und Lehrenden diskutiert und, danach funktionaler Grammatikunterricht und dessen Ziel erklärt. Im dritten Kapitel wurden traditioneller Grammatikunterricht, pragmatischer Grammatikunterricht unter dem Gesichtspunkt des kommunikativen Ansatzes behandelt. Das vierte Kapitel umfasst die Verwechslung von Sprachkönnen und Sprachkennen. Das fünfte Kapitel konzentriert sich auf die Lerntheoretischen Überlegungen, dabei wurden auf Blooms Taxonomie eingegangen, die in dieser Arbeit große Rolle spielt. Im sechsten Kapitel wurden vier

Fertigkeiten und deren Merkmale thematisiert. Im siebten Kapitel geht es um die Grammatikvermittlung als Mittel für die vier Fertigkeiten, wobei die damit verbundenen effizienten Methoden für den Gebrauch des Grammatikwissens als Hauptthemen aufgefasst wurden. und die Frage, warum Grammatikunterricht nicht produktions- und handlungsorientiert ist, diskutiert.

Im empirischen Teil der Arbeit wurde die Methodik der Arbeit ausführlich erklärt und die unterrichtspraktischen Durchführungen der vier Grammatikphänomene, nämlich Gestaltungen der Unterrichte konkretisiert. Danach wurden die Daten analysiert und die Befunde interpretiert. Die Arbeit wurde mit einer Schlussfolgerung beendet. Im Anhang wurden die Untersuchungsrelevanten Unterlagen beigelegt. An diesem Punkt setzt der vorliegende Teil an.



TEIL II

WAS IST GRAMMATIK? EINE ERKLÄRUNG

2.1. Grammatik

Hier wird zuerst der Begriff Grammatik definiert und erklärt, was man unter diesem Begriff verstehen sollte. Grammatik ist eines der ältesten Studienfächer und die erste Grammatik wurde im vierten Jahrhundert vor Christus geschrieben. Es ist zu sagen, dass sich dieses Fach für verschiedene praktische Zwecke gebildet hatte. Um die alten Texte zu explizieren, wurde die Grammatik gebraucht. Weil sich im Altgriechischen die Sprache des Epos von Homeros mit der Zeit verändert hatte, mussten die sprachlichen Regeln bestimmt werden müssen, damit diese Gedichte den künftigen Generationen fehlerfrei übermittelt werden konnten, dadurch begann im Altgriechischen die erste sprachliche Arbeit. Ebenso waren die Veda unverständlich, die die heiligen Schriften des Brahmanismus in Indien sind. Diese heiligen Schriften spielten eine große Rolle, um Rituale zu erfüllen, deswegen wurde die Sprache dieser heiligen Schriften analysiert und gelehrt. Zu Beginn brauchte man die Grammatik aufgrund der religiösen Anforderungen, danach wurde die Grammatik benutzt, damit eine Fremdsprache gelernt und gelehrt wird und damit man seine eigene Muttersprache korrekt sprechen und schreiben können. Wie oben erläutert wurde, hat die Grammatik einen Sinn für die Bildung. Neben dieser erzieherischen Aufgabe hat sie auch einen philosophischen Aspekt. Die Grammatik richtet sich ihrer beschriebenen Sprache mit erzieherischem und philosophischen Zweck (Kiran, 2002, S. 40-41).

Hinter dem Begriff Grammatik verbergen sich höchst unterschiedliche Vorstellungen.

Mit dem Wort 'Grammatik' wird die immanente Struktur sprachlicher Äusserungen beziehungsweise die Langue und die dem Sprachverhalten zugrunde liegende mentale Realität und die mentale Grammatik (Kompetenz) bezeichnet. Im weiteren Sinne ist sie die linguistische Beschreibung sprachlicher Strukturen, d.h. eine Theorie über eine bestimmte Sprache (Storch, 2009, S. 74).

Wie aus dem obigen Zitat zu entnehmen ist, gibt es einen engen und einen weiteren Grammatikbegriff. In der grammatikographischen Tradition des Abendlandes

gehört die “Morphosyntax” zum Kernstück der Grammatik, hierunter fällt Formenlehre bzw. Morphologie, insbesondere Flexionsmorphologie und Satzlehre (Syntax) (Duden, 2010, S. 13). Duden betrachtet Grammatik als die Formebene einer Sprache. Mit anderen Worten, Grammatik ist das Wissen des Sprechers um die phonologischen, morphologischen und syntaktischen Regularitäten in seiner Sprache, d.h. Grammatikwissen. Sie ist die selbst Regularitäten einer Sprache als System. Und in der generativen Transformationsgrammatik und in den Nachfolgetheorien umfasst die Grammatik phonologische oder semantische Regularitäten. Die Fremdsprachendidaktik dagegen zählt zur Grammatik- in Anlehnung an die traditionelle Grammatik- die Syntax und die Morphologie; aber auch bestimmte semantische Phänomene (Storch, 2009, S. 74).

Wenn die Grammatik sprachwissenschaftlich behandelt wird, zeigt sich, dass linguistische Laien meist unter Grammatik ein Regelwerk verstehen, das die Regeln und Normen für den richtigen Gebrauch ihrer Muttersprache enthält, also eine normative Grammatik. Linguisten dagegen beschreiben den Sprachgebrauch, etwa den des Deutschen, rein deskriptiv, enthalten sich also jeglicher Bewertung. Deskriptive Grammatiken sind dabei höchst unterschiedlich: Traditionelle Beschreibungen, die sich an der lateinischen Grammatik orientieren, strukturalistische Grammatiken, die Sätze in zunehmend kleinere Phrasen zerlegen oder Dependenzgrammatiken, die von Verben als zentrale Schaltstellen von Sätzen ausgehen. Von diesen wissenschaftlichen Beschreibungsgrammatiken lassen sich didaktische Grammatiken ableiten, die beispielsweise Lerner des Deutschen als Fremdsprache bei ihrem Lernprozess unterstützen sollen (Steinig&Huneke, 2011, S. 64). Steinig und Huneke bewerten die Grammatik in Bezug auf die Fremdsprachendidaktik, die die Lernenden im Lernprozess brauchen.

Hoffman definiert die Grammatik als das Formensystem einer Sprache, das ausgebildet ist, um die Zwecke der Handelnden zu erfüllen (Hoffmann, 2013, S. 14). Grammatik ist ein Bereich, der dem Schreiben und dem Sprechen hilft. Nach Hoffman ist die Grammatik ein Mittel für den Sprachgebrauch. Die Grammatik ist das Formensystem, mit dem man sein Handeln zu Stande bringen kann. Ausgehend von den obigen Überlegungen wird deutlich, dass die Grammatik im allgemeinen Formen- und Regelsystem einer Sprache ist.

2.1.1. Grammatisches Wissen

Das grammatische Wissen besteht in der Kenntnis der grammatischen Regeln, die charakterisieren, welche Wortkombinationen, welche Konstruktionen zulässig sind und wie sie zu verstehen sind. Hierzu gehören insbesondere die Analyse der Wortformen, die Abfolge der Zeichen im Satz, die Beziehungen zwischen ihnen und die Verwendungs- und Deutungsmöglichkeiten von Strukturwörtern, die den grammatischen Aufbau kennzeichnen (Heringer, 2001, S. 6). Unter grammatischem Wissen ist dabei aber neben der Kenntnis der Regularitäten der Bereich Morphologie und Syntax mehr zu verstehen; d.h., es ist von einer Grammatik im Sinne auszugehen, die auch lexikalische und semantische Aspekte, Text- und Diskurseigenschaften, funktionale und pragmatische Aspekte, verschiedene Varietäten und anderes mehr mit einbezieht. Die Trennung zwischen Sprachsystem und Sprachverwendung ist im Sprachvermittlungskontext weniger strikt (Duden, 2010, S. 368). Das grammatische Wissen bildet die Formebene der Sprache; d.h. die strukturelle Seite der sogenannten Sprache, die man bei der Sprachverwendung braucht. Es ist die strukturelle Eigenschaft einer jeden Sprache. Es gibt auch zwei Typen des Grammatikwissen: explizites und implizites Grammatikwissen. An diesem Punkt setzt der folgende Teil an.

2.1.2. Explizites und implizites Grammatikwissen

Und auch um diese Frage, ob Grammatikvermittlung überhaupt einen Beitrag zum Fremdsprachenlernen leistet, zu prüfen, ist es sinnvoll, zwei Typen des Sprachwissens bzw. Grammatikwissens, zu unterscheiden, das explizite und das implizite.

Explizites Sprachwissen ist metasprachlich formulierbares Wissen über Sprache, das 'Kennen' der Sprache. Ein Beispiel für das Vorhandensein von explizitem Sprachwissen ist die Fähigkeit, in einer gehörten Äußerung *Nimm's mit!* (Das ist die zweite Person Singular des Imperativs) eine sprachliche Regularität zu erkennen und metasprachlich zu formulieren. Implizites Sprachwissen sind die Wissensbestände, die den Sprechern das Produzieren und Verstehen von Äußerungen ermöglichen, das 'Können' der Sprache (Huneke&Steinig, 2010, S. 176).

Implizites Wissen wird nicht intentional und ohne Aufmerksamkeit gelernt, unbewusst gespeichert und automatisiert verwendet, so dass dessen Inhalt nicht ins

Bewusstsein gebracht werden kann. Explizites Wissen stellt dagegen deklaratives Wissen dar, das bewusst gelernt wird, indem das zu Lernende fokussiert wird, und vom Kognizanten jederzeit bewusst abgerufen und verbalisiert werden kann. Implizites Wissen kann durch die unbewusste Kontrolle angeeignet werden; d.h. dass explizites Wissen im Gegensatz zu implizitem Wissen bewusst verbalisiert werden kann. "Explizites Wissen durch "formale", implizites Wissen durch "funktionale" Sprachübungen" fördern... explizites Wissen ist erlernt, implizites Wissen erworben" (Edmondson&House, 2006, S. 283-86).

Es gibt eine Reihe Psychologen, die sich mit explizitem und implizitem Grammatikwissen bezüglich der Rolle der beiden Wissenstypen beim Grammatiklehren beschäftigt haben. Die Ergebnisse deuten daraufhin, dass der Spracherwerb anhand von generellen kognitiven Prozessen erfolgt, so dass ein Teil implizit und ein Teil explizit gelernt wird. Einer der meisten Forscher Pishwa geht davon aus, dass explizites (gelerntes) Wissen niemals implizites (erworbenes) Wissen werden kann. Das heißt, explizites Wissen ist nicht in implizites transferierbar. Trotzdem kann es einigermaßen automatisiert werden und dann wechselweise mit implizitem Wissen eingesetzt werden. In der Sprachanwendung und in der mündlichen, spontanen Produktion wird vorwiegend das implizites Wissen zur Anwendung gebraucht. Explizites Wissen spielt dabei eine untergeordnete Rolle und wird eher bei geplantem, formalem Sprechen, beim Schreiben und bei Korrekturen eingesetzt, da das Abrufen dieser Kenntnisse mehr Zeit in Anspruch nimmt (Pishwa, 1998, S. 130-32).

Schlag vertritt in Zusammenhang dieser Diskussion diese Ansicht, dass Regelwissen nicht zu implizitem Wissen werden kann. Im Gegensatz zu Krashen gehen die anderen davon aus, dass explizites Regelwissen durch Übungen automatisiert werden kann und somit den Spracherwerb unterstützt (Schlag, 2000, S. 124). Durch Übungen und didaktische Aktivitäten sollten die Strukturen schrittweise automatisiert werden, da automatisierte Prozesse keine Verarbeitungskapazität benötigen und Platz für neue Teilaufgaben schaffen.

Diese Diskussion öffnet die Frage; braucht dieses Wissen jeder Mensch? Darüber stehen im Buch "Grammatik wozu?" erklärende Hinweise; Grammatik meint dabei nicht das implizite Grammatikwissen, über das jeder Sprecher verfügt; gemeint ist vielmehr, dass der Mensch ein explizites Wissen über den Aufbau von Sprachen braucht, d.h. ein Modell für Ordnung, Genauigkeit und Klarheit der Begriffe im Kopf. Sicher ist es hilfreich, sprachliche Strukturen beschreiben zu können, explizite

Grammatikkenntnisse brauchen alle Personen, die ihre Handlungsprozesse nicht nur mit Sprache begleiten, sondern die ihre Handlungsprozesse mit Sprache realisieren (Duden, 2010, S. 47).

Es geht auch um die Frage, ob es möglich ist, explizites in implizites Wissen umzuwandeln, ob also explizite Regelvermittlung für den Spracherwerb förderlich ist. Der Zusammenhang zwischen explizitem Sprachwissen und Sprachkönnen und, damit verbunden, die Möglichkeit, kognitiv einsichtige Lernresultate durch Üben in sprachliches Können zu überführen, wird heute in der Forschung sehr kontrovers diskutiert. Erwerb ist ein unterbewusster Prozess, der beim Erstspracherwerb abläuft, Lernen ist bewusstes Wissen oder Wissen über Sprache. Erworbenes (implizites) Wissen kann in spontaner Kommunikation eingesetzt werden, gelerntes (explizites) Wissen ist hingegen nicht verhaltensrelevant. Das explizite Sprachwissen kann durch einen Gestaltwandel in zunehmend automatisiertes Können überführt werden. Wissen ist nicht nur als Monitor tätig, sondern auch am Aufbau der Fertigkeit beteiligt, um schliesslich mit den entstehenden grösseren Funktionskreisen unterhalb der Bewusstseisebene zu verschmelzen. Es handelt sich hier um das Absinken bewusster Einsichten ins Unbewusste (Storch, 2009, S. 76).

Sowohl in den Schulen als auch an den Universitäten in der Türkei findet explizite Grammatikvermittlung statt. Deduktive Vermittlungsmethoden werden dabei bevorzugt. Es sollte von explizitem in implizites Wissen überführt. Dennist bislang den Lehr- und Lernprozess nicht effektiv und hat keinen erwarteten Erfolg bei der Fremdsprachendidaktik.

2.2. Grammatikwahrnehmung der Lehrenden und Lernenden

Es lässt sich beobachten, dass viele Lehrende davon ausgehen, dass der Grammatikunterricht die Aufgabe habe, den Lernenden die Normen der betreffenden Fremdsprache zu vermitteln. Sie halten die Sprache nur für ein Normensystem. Deswegen setzen die Lehrenden die abstrakten Grammatikregeln in die Lernziele des Lernprozesses ein. In Zusammenhang von ihren Betrachten sind die Lernenden innen der Ansicht, dass sie zuerst von den Kompetenzen isolierten Grammatikregeln lernen sollten, um die sogenannte Fremdsprache beherrschen zu können. In diesem Fall vermitteln die Lehrenden den Lernenden nicht nur Grammatikregeln sondern auch eine falsche Grammatikwahrnehmung.

Häufig konkretisiert sich der Begriff Grammatik in der Vorstellung sowohl von Lehrenden als auch von Lernenden in Form von grammatischen Regeln. Auf diese Weise kommt Grammatik zu den Lernenden langweilig. Die Lernenden haben auf allen Altersstufen unmittelbare Erfahrung mit grammatischen Phänomenen. Sie bringen im Allgemeinen grammatischen Phänomenen kein genuges Interesse entgegen. Was im Grammatikunterricht als Regeln gegeben wird, bleibt genauso im Kopf der Lernenden, ohne in anderen Unterrichten und im Alltagsleben verwendet zu werden. Sie erachten nicht, dass grammatisches Wissen für den Sprachgebrauch genutzt werden könne. Die Lernenden, die in dieser Tradition unterrichtet werden, abstrahieren die Sprache von Alltagssituationen. Nach Bredel können sowohl die Lernenden als auch die Lehrenden die im Grammatikunterricht bevorzugten Zugriffsweisen auf die Sprache mit ihrer Spracherfahrung häufig nicht in Deckung bringen (Bredel, 2007, S. 153). Die meisten Lehrenden beziehen sich nicht auf die Sprachbetrachtung und Sprachgebrauch, sondern auf die isolierte Grammatik. Sowohl die Lehrenden als auch Lernenden erkennen keine Sprachbetrachtungsaktivitäten.

Wie oben zu betonen ist, wird grammatisches Lernen im Deutschunterricht als Erwerb von Wissen über syntaktische Formen verstanden. Unter dieser Voraussetzung kann es dazu kommen, dass auch grammatisches Lehren im Deutschunterricht als Vermittlung eines solchen Wissens aufgefasst wird. Ohne Zweifel liegen in dem Kopf der Lehrenden überzeugende didaktische Vorschläge zum grammatischen Lernen vor, die auf mehr zielen als nur darauf, Wissen über Sprache zu vermitteln (Bredel&Schmellentin, 2014, S. 2). Man betrachtet den Grammatikunterricht aus der Perspektive der formalen Kenntnisse. Man soll nicht die isolierten Regeln, sondern praktisch deren Verwendungsweise dem Grammatikunterricht zugrunde legen.

2.3. Wertstellung und Bedarf von Grammatikwissen

In diesem Teil wird diskutiert, welchen Stellenwert die Grammatik in der Fremdsprachendidaktik hat. Dass die Grammatik von den Lernenden als erstes vorrangiges Lernziel betrachtet wird, macht die Frage erforderlich, ob Grammatikvermittlung überhaupt einen Beitrag zum Fremdsprachenlernen leistet und die Notwendigkeit der Grammatikvermittlung geprüft wird. Zimmermann hat für den Fremdsprachenunterricht an den Schulen oder an der Abteilung für Lehramtdeutsch festgestellt, dass 40-60% der Unterrichtszeit für Grammatikvermittlung verwendet wird

(Huneke&Steinig, 2010, S. 175). Im Vergleich zu anderen Kursen ist zu sehen, dass diese Unterrichtszeit allein für die Grammatikvermittlung zu viel ist. "Grammatik ohne Kommunikation- das ist unbestritten- stellt kein angemessenes Lernziel für den Fremdsprachenunterricht dar. Kommunikation ohne Grammatik- das bleibt zu ergänzen- macht den Fremdsprachenunterricht unökonomisch und weitgehend ineffizient" (Storch, 2009, S. 74). Eines der Unterrichtsprinzipien als "Ökonomieprinzip" zufolge muss es sein, dass im Lehr- und Lernprozess der Lernstoff in Anbetracht der Arbeit, der Zeit und des Materials ökonomisch sein (Oktaylar, 2012, S. 4). Deswegen ist es nicht abzeptabel, dass ohne Grammatikunterricht der Lern- und Lehrprozess gestaltet wird.

Die weitere Frage über die Grammatikwertstellung, ob in der Schule Grammatikunterricht angeboten werden sollte, ist bislang diskutiert und noch nicht in der Sprachdidaktik geklärt. Das Grammatikwissen spielt eine große Rolle bei der Fremdsprachendidaktik. Das kann man sich an einem Beispiel klar machen, was gemeint ist: Die Lernenden legen sich beim Verfassen von Erzählungen auf das Präteritum fest. 'Erzählungen stehen im Präteritum' steht ihnen dann als Regel über die Tempusform Präteritum zur Verfügung.

"Die Legitimation des Grammatikunterrichts ist aus der These abzuleiten, dass bisher noch kein Kulturvolk auf den Grammatikunterricht verzichtet habe" (Köller, 1997, S. 20). Köller ist der Meinung, dass solange die Lernenden in sprachlichen Äußerungen nicht identische Strukturmuster wiedererkennen können, alle sonstigen grammatischen Überlegungen ihre Grundlage verlieren. Operationen und Kriterien zur Identifizierung grammatischer Formen müssen deshalb in jedem Grammatikunterricht einen festen Platz haben. Die These, dass der Grammatikunterricht die sprachliche Kompetenz der Lernenden verbessere, ist sicher nicht falsch, aber in dieser Pauschalität unbefriedigend. Die explizite Kenntnis von grammatischen Formen und Funktionen verbessert nicht automatisch die produktive und rezeptive Sprachbeherrschung. Der mündliche Sprachgebrauch lässt sich sicher kaum oder nur sehr mittelbar über den Grammatikunterricht verbessern, weil sofort massive psychische Hemmungen einsetzen, wenn man sein grammatisches Wissen zur Redepanung und Redekontrolle einzusetzen versucht. Die mündliche Sprachkompetenz lässt sich sicherlich nur durch die Herstellung sprachintensiver Situationen wirksam verbessern. Ein etwas anderes Bild von Wert grammatischer Kenntnisse ergibt sich im Hinblick auf die Schriftsprache. Dafür können explizite Grammatikkenntnisse zumindest förderlich sein, wenn sie dem

funktionalen Typ angehören. Bei der Textproduktion kann man die Funktionalität konkurrierender grammatischer Formen gedanklich überprüfen, bevor man sie verwendet, und bei der Textinterpretation kann man möglicherweise mit Hilfe von Grammatikkenntnissen Sinndimensionen von Texten erschließen. Außerdem bieten Grammatikkenntnisse natürlich eine Hilfe, wenn es darum geht, Verstehenskonflikte zu lokalisieren und Interpretationsentscheidungen zu motivieren (Köller, 1997, S. 21).

Andererseits legen einige Didaktiker nicht viel Wert auf die Grammatik, z.B. stellt Bredel fest, dass ein ohnehin ungeliebter Gegenstand (Grammatik) am besten gar nicht mehr gelehrt bzw. gelernt werden sollte. Inhalt des Sprachunterrichts sollten fortan die neu entdeckten kommunikativen Prozesse sein und der Fremdsprachenunterricht gerät zunehmend der kommunikativen Wende (Bredel, 2013, S. 225). Der andere schärfste Gegner des Grammatikunterrichts ist Werner Ingendahl. 1999 hat er seine Auffassungen unter dem Titel "Sprachreflexion statt Grammatik" publiziert. Ingendahl erfährt mit Boettcher/Sitta* eine ähnliche Kritik. Neben anderen traditionellen Formen des Grammatikunterrichts übt der Autor insbesondere Kritik an der Grammatikwerkstatt:

Alle grammatischen Methoden setzen die Kenntnis des Zu-Findenden bereits voraus. Alle Fragen sind handlungsirrelevant, dienen nur dem Zweck der Systemkonstruktion. Operationalisiert wird system-intern. Auch anwendbar sind die Befunde nur system-intern. Beispielsätze zeigen dem Leser, dass das Beschriebene mit seinen eigenen Spracherfahrungen nichts zu tun hat. Weil viele Kategorien auf die Sprache nicht ganz passen, entstehen Probleme (Ingendahl, 1999, S. 8).

Ausgehend von obigen Überlegungen über die Grammatikwertstellung kann man realistisch auf den Grammatikunterricht nicht ganz verzichten. Besonders häufig wird Grammatik als Hilfe zum Fremdsprachenlernen angesehen. Vielen Befragten gilt Grammatik als wichtig für korrektes und gutes Standarddeutsch, besonders in der geschriebenen Sprache (Steinig&Huneke, 2011, S. 171-172). Sicher gibt es in der Grammatik logische Strukturen und es kann über den Grammatikunterricht auf logische Strukturen aufmerksam gemacht werden. In diesem Zusammenhang betrachtet Köller den Grammatikunterricht als 'Denkschulung' (Köller, 1997, S. 22). Grammatik dient also dem Fremdsprachenunterricht, um zum richtigen Sprachgebrauch zu führen. Sie dient also der Hochsprache. Die Grammatik bestimmt

* Von denen wird im Kapitel 2.5(funktionaler Grammatikunterricht) erzählt.

die Möglichkeiten des Handelns mit Sprache. Damit das Handeln des Menschen verstehbar ist, bewegen die Menschen sich in den in der Sprache ausgebildeten Formen. Sie handeln nach Mustern (Hoffmann, 2006, S. 20). Sprachliches Handeln beruht auch auf Wissen. Sowohl die Lehrenden als auch die Lernenden bedürfen Grammatikwissens im Lehr- und Lernprozess. Trotz geringer Kenntnisse und negativer Erfahrungen, die mit Grammatikunterricht verbunden waren, wurde grammatisches Wissen dennoch als wichtig für Beruf und Alltag angesehen.

2.4. Ziel der Grammatikdidaktik

Wie schon erwähnt wurde, werden im traditionellen Grammatikunterricht im Allgemeinen Sprachstrukturen thematisiert. Wesentlicher Zweck ist die Gewinnung von Einsichten in die Sprache und in die Struktur sowie das kontrollierte Verfügen über formale Muster beim schriftsprachlichen Handeln. Im Grammatikunterricht, in dem die Sprachreflexion^{*} im Vordergrund steht, wird dagegen der Sprachgebrauch thematisiert. Wesentlicher Zweck ist die Gewinnung von Einsichten in das sprachliche Handeln und darauf aufbauend ein “reflexiver Sprachgebrauch” und die flexiblen Produktionsaktivitäten (Neuland, 1994, S. 32), weil reine Deutschkenntnisse nicht das Ziel des Grammatikunterrichts sind. Lehrende und Lernende ignorieren die Gebrauchsebene der Sprache, denn die ideale Sprache ist die gesprochene und geschriebene Sprache.

Paul bestimmt die Ziele des Fremdsprachenunterrichts wie im Folgenden:

Die Ziele des Fremdsprachenunterrichts sind, einerseits der Aufbau der Schriftkompetenz und der Aufbau der Kompetenz zum reflexiven Sprachgebrauch. Andererseits sind diese Ziele nur durch die Aktivierung beider Formen der Sprachbetrachtungsformen, der handlungspraktischen und der handlungsentlasteten zu erreichen (Paul, 1999, S.76-77).

Der Grammatikunterricht muss so strukturiert werden, dass er die Neugier der Lernenden weckt, was eigentlich nicht ganz leicht ist. Storch stellt den Zweck des Fremdsprachenlernens wie Paul fest. Seiner Meinung nach besteht das Ziel des Fremdsprachenunterrichts in der möglichst angemessenen, geläufigen und korrekten

^{*}Der Begriff “Sprachreflexion” wird im vierten Teil erklärt.

Verwendung der Zielsprache. Entsprechend lassen sich für didaktische Zwecke drei Dimensionen der Sprachbeherrschung unterscheiden:

Als kommunikative Dimension lässt sich all das bezeichnen, was mit der angemessenen Verwendung der Sprache zu tun hat. Als habituelle Dimension wird der Aspekt der Geläufigkeit bei der Sprachverwendung bezeichnet. Mit anderen Worten muss der Fremdsprachenlerner die Fähigkeit erwerben, Äußerungen in der Kommunikation möglichst flüssig zu verstehen und selbst zu planen. Geläufigkeit betrifft also nicht nur die motorische Seite des Schreibens und vor allem des Sprechens, sie setzt auch eine intensive Automatisierung (mentale Gewöhnung) der sprachlichen Mittel voraus. Als kognitive Dimension, gerade in diesem Punkt unterscheiden sich Fremdsprachenlerner oft von Muttersprachlern, denn für vieles, was der Muttersprachler automatisch richtig macht (was er kann), weiss der Fremdsprachenlerner die Regel: Der Muttersprachler sagt korrekt *Danach bin ich ins Kino gegangen*. Der Fremdsprachenlerner weiss nach 'danach' kommt eine Inversion, d.h. das Subjekt steht nach dem Verb; beim Perfekt steht das Partizip am Ende; bei Verben der Fortbewegung wird das Perfekt mit 'sein' und nicht mit 'haben' gebildet. Derartige Regularitäten der sprachlichen Form sind dem durchschnittlichen Muttersprachler nicht bewusster, er beherrscht sie aber bei der Sprachverwendung. Der Fremdsprachensprecher weiss sie hingegen oft, aber vielleicht sagt er während des Kommunizierens dennoch: *Danach ich habe ins Kino gegangen*. Unter didaktischen Aspekten besteht ein wichtiger Zusammenhang zwischen den Dimensionen der Sprachbeherrschung und den sprachlichen Fertigkeiten. Jede Fertigkeit hat eine kommunikative Dimension, d.h. damit Kommunikation erfolgreich ist (Storch, 2009, S. 19-20).

Auch Köller nennt im Einzelnen vier übergreifende Unterrichtsziele:

1. Identifizierung: Die Lernenden sollen sprachliche Strukturmuster (wieder-) erkennen.
2. Perspektivierung: Die Lernenden sollen erkennen, dass sprachliche Zeichen nicht Abbildung, sondern Interpretation der Wirklichkeit sind.
3. Funktionalität: Die Lernenden sollen die instruktiven und die kognitiven Funktionen sprachlicher Zeichen in verschiedenen Äußerungssituationen und Textsorten erkennen.
4. Sprachkritik: Die Lernenden sollen die missbräuchlichen Verwendungsformen von sprachlichen Zeichen kennenlernen (Köller, 1997, S. 32-33). Obwohl Köller

also in erster Linie auf schülerseitige Erkenntnisse in Bezug auf sprachliche Funktionen zielt, betont er auch die Bedeutung der Strukturmuster beim Lernprozess. Zuerst sollen die Lernenden das Grammatikwissen formal kennen danach interpretieren sie es und verwenden es praktisch sowohl in der Alltagskommunikation als auch in anderen Bereichen schriftlich und mündlich.

In diesem Sinne meint Funk:

Die Aufgabe des Grammatikunterrichts liegt nicht nur darin, von sprachlichen Daten zu Generalisierungen zu führen oder umgekehrt allgemeine Klassifikationen auf einzelne sprachliche Erscheinungen anzuwenden. Der Grammatikunterricht muss vielmehr bereits dazu beitragen, dass die sprachlichen Daten selbst als Gegenstände der Kenntnis verfügbar sind (Funke, 2005, S. 316).

Es ist kurz zu fassen, dass die wesentlichen Ziele der Grammatikdidaktik unter Bezugnahme auf die sprachlichen Handlungen, die die Lernenden zu bewältigen haben können, also Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören definiert werden.

An diesem Punkt setzt der vorliegende Titel an.

2.5. Funktionaler Grammatikunterricht

Der funktionale Grammatikunterricht wurde in den 80er Jahren von Wilhelm Köller entwickelt. Der Funktionsbegriff Köllers hat eine handlungstheoretische und eine kognitive Seite. "Bei der Funktionsanalyse von grammatischen Zeichen lassen sich methodisch zwei ganz unterschiedliche Fragestellungen in den Mittelpunkt des Interesses rücken, nämlich die Frage nach ihren organisierenden bzw. ihrem kognitiven Differenzierungsgehalt" (Köller, 1997, S. 15). Funktionale Grammatik zielt auf einen integrativen Grammatikunterricht mit situativen und funktionalen Bestandteilen. Das heißt, das Hauptziel ist die Erfassung der Funktionen und Wirkungen der sprachlichen Mittel im Sprachgebrauch.

Eine andere Verarbeitung des funktionalen Grammatikunterrichts findet sich bei Klotz. Es geht ihm nicht vorrangig um Förderung von schülerseitigen Reflexionsaktivitäten, sondern um die Nutzbarmachung des Grammatikunterrichts für das Textschreiben (Klotz, 1996, S. 32). Klotz behandelt den Grammatikunterricht in Anbetracht des Schreibens. Nach seiner Meinung ist das Grammatikwissen funktional,

wenn es beim Schreiben verwendet wird. Es macht sich deutlich, wenn die Strukturen sich aus kommunikativen oder textuellen Zusammenhängen ergeben.

In der funktionalen Grammatik nimmt der Gebrauch der Sprache einen relevanten Teil ein. Es handelt sich dabei nicht nur um eine einheitliche grammatische Richtung, sondern um verschiedene Konzepte. Welke fasst es so zusammen: “Die generative Grammatik versucht, syntaktische Strukturen aus zugrunde liegenden allgemeinen und universellen syntaktischen Prinzipien (also autonom) zu erklären. Die funktionale Grammatik versucht, syntaktische Strukturen aus zugrunde liegenden allgemeinen und universellen Prinzipien der Kommunikation und der Kognition zu erklären” (Welke, 1992, S. 11). Im Rahmen der funktionalen Grammatik ist die Sprache nur eine Form des Handelns und hat eine kommunikative Funktion. Köller bestimmte in seinem Buch “Funktionaler Grammatikunterricht” die Prinzipien des Grammatikunterrichts wie folgt:

1. Prinzip der Verfremdung: Da die Lernenden im Alter von 10-12 Jahren ein vorbewußtes Wissen von den grammatischen Ordnungsformen ihrer Muttersprache haben und diese auch praktisch beherrschen, müssen grammatische Phänomene verfremdet werden. Das Verfahren, dem praktisch Bekannten durch Isolation, durch überraschende Kontexte, durch ungewöhnliche Gebrauchsweisen oder durch Aufforderungen zur begrifflichen Erfassung seine Selbstverständlichkeit zu nehmen, ist als sokratisches Verfahren didaktisch nicht neu, aber gleichwohl nicht leicht praktisch zu realisieren. Das Prinzip ‘Verfremdung’ besteht darin, die bisherigen Kenntnisse über ein Phänomen so zu problematisieren, dass sie nicht als falsch, aber als unbefriedigend und vorläufig empfunden werden. Verfremdungen von grammatischen Phänomenen können sich in Form von Mißverständnissen in faktischen Kommunikationssituationen ergeben oder können in fiktiven Kommunikationssituationen experimentell hergestellt werden. Den Lernenden muss das, was sie schon können, als bemerkenswert ins Bewusstsein gebracht werden.
2. Prinzip der operativen Produktivität: Im Grammatikunterricht soll produktives Denken angeregt und praktiziert werden. Produktives Denken lässt sich am besten über Operationen an der Sprache auslösen (Umformungen, Streichungen, Ersetzungen usw.). Solche operativen Verfahren fordern die Lernenden ständig

auf implizite Weise auf, die Ergebnisse ihrer Operationen kognitiv zu bewältigen. Operative Verfahren sind im Grammatikunterricht insbesondere für solche Lernenden wichtig, die sich jeden Denkschritt konkret und anschaulich repräsentieren müssen und die Schwierigkeiten haben, Zwischenschritte abstraktiv zu überspringen. Die Lernenden gehen handelnd mit dem Sprachmaterial um und interpretieren die Resultate.

3. Das funktionale Prinzip: Das funktionale Prinzip kann für den Grammatikunterricht auf zwei verschiedenen Ebenen wirksam werden. Zum einen wird es wichtig, wenn man den Werkzeugcharakter der Sprache in den Mittelpunkt des Interesses stellt und nach den instruktiven und kognitiven Funktionen grammatischer Formen fragt. Zum anderen wird es wichtig, wenn man nach der Einbettung des Grammatikunterrichts in den allgemeinen Unterricht fragt. Mit diesem Terminus wird signalisiert, dass man grammatische Phänomene nicht im Rahmen isolierter Beispielsätze untersuchen will, sondern im Rahmen von Äußerungssituationen oder Situationszusammenhängen, die für die Lernenden überschaubar sind. Der Lernende arbeitet mit Texten, damit die Funktionalität grammatischer Strukturen erkennbar werden kann. Die Lernenden müssen dazu angeregt werden, die jeweiligen Inhalte als Erschließungswerkzeuge für andere Inhalte zu benutzen (Köller, 1997, S. 23). Grammatische Inhalte dürfen nicht als fertige Produkte vermittelt werden, sondern müssen den Lernenden im Kontext der Prozesse erfahrbar gemacht werden, in denen sie Gestalt gewonnen haben.

Boettcher und Sitta erklären den Unterschied zwischen klassischem und funktionalem Grammatikunterricht folgendermaßen:

Während klassischer Grammatikunterricht unter der Zielsetzung, Einsicht in den Bau der Sprache den Schülern Kenntnisse über grammatische Regularitäten im Bereich Wort und Satz vermitteln wollte, will situations- (und kommunikations-) orientierter Grammatikunterricht unter der Zielsetzung, Verstehenshilfe Schülern (analytische) und (metakommunikative) Argumentationsfähigkeiten gegenüber (problematischen) Äußerungs-/Textzusammenhängen und deren (problematischen) gesellschaftlichen Bedingungszusammenhängen vermitteln (Boettcher&Sitta, 1978, S. 94).

In Anbetracht der obigen Aussagen ist es einleuchtend, während die Zielsetzung des klassischen Unterrichts Formseite der sogenannte Sprache erstellt, ist die Zielsetzung der funktionalen Grammatikunterricht, die kommunikativen Fähigkeiten der Lernenden zu erweitern. Und auch nach Heupel unterscheidet die funktionale Grammatik sich von der traditionellen Grammatik, in der die klassische Methode darin bestand, dass das Hauptaugenmerk auf die Form zu richten. In der funktionellen Grammatik hingegen ist, die Form lediglich der Träger der Funktion (Heupel, 1973, S. 73 in: Wrobel, 2012, S. 4). Die funktionale Grammatik schlägt sich auf die Seite der Pragmatik und versucht eben diese Strukturen nicht rein syntaktisch zu erklären, sondern hält sich dabei an Gesetzmäßigkeiten der Kommunikation (Welle, 1992: 11). Dem Gesagten zufolge sollte das Ziel es aber nicht sein, viel über die Themen zu lernen, sondern sich in den Kontexten kommunikativ, funktional angemessen verhalten zu können. Unter funktionaler Grammatik wird also ein loses Konglomerat von Ansätzen verstanden, die sich dadurch auszeichnen, dass sie soweit als möglich grammatische Kategorien und Regeln aus semantischen und pragmatischen Verhältnissen zu begründen versuchen (Nussbaumer&Portmann, 1996, S. 95). Der funktionale Grammatikunterricht weist zusammenfassend daraufhin, dass er das Sprachsystem im Sprachgebrauch thematisiert und geht deskriptiv, handlungspraktisch, operativ, autonom und induktiv vor. Grammatikunterricht soll praxisorientiert sein.

In Anbetracht den obigen Grundlegungen der funktionellen Grammatik wird im Folgenden das funktionale Curriculum erläutert.

2.6. Funktionales Curriculum und fremdsprachliches Curriculum in den Schulen der Türkei

Die Fremdsprachenvermittlung besteht, grob gesagt, aus drei interagierenden Phasen: der Planung, der Durchführung und der Bewertung von Unterricht. Einer davon ist die Progression, die in der Planungsphase steht. Unter Progression versteht man in der Fremdsprachendidaktik die Anordnung des Lernstoffs in einem Lehrwerk bzw. Sprachkurs, die die Abfolge der Lernschritte festlegt. Nach Storch richtet die Progression sich u.a. nach folgenden Kriterien:

- ü Schwierigkeit eines Phänomens: Unter morphologischen Aspekten ist z.B. der Nominativ leichter als der Akkusativ, dieser leichter als der Dativ. Durch die Progression lässt sich die Frage der Lernschwierigkeiten steuern.

- ü Sachlogische Relevanz eines sprachlichen Phänomens: Da fast alle Verben ein Subjekt haben, ist der Nominativ wichtiger als der Akkusativ oder Dativ.
- ü Innere Logik (X setzt Y voraus): Das Passiv z. B. setzt die Flexion von werden voraus, das Perfekt die von haben und sein.
- ü Pragmatische Wichtigkeit: Dieses Kriterium ist von großer Bedeutung für diese Arbeit. Unter Verwendungsaspekten ist das Perfekt wichtiger als das Präteritum, das zumindest in der gesprochenen Sprache seltener und meist nur bei bestimmten Verben vorkommt (Storch, 2009, S. 28-29). Und z. B. Futur II wird im Alltagsleben selten gebraucht, Anstatt von Futur II kann man die Aussage mit Hilfe eines Zeitadverbs in Futur I erklären. In den entsprechenden Lehrzielen würde großer Wert darauf gelegt, dass die Grammatik einer Fremdsprache systematisch und explizit gelernt wird. Wie zu wissen ist, haben die jeweiligen Schultypen auch ein Curriculum, das festlegt, was die Lernenden in ihrem Unterricht in einer bestimmten Schulstufe und Zeit zu lernen haben, bzw. was im Unterricht gemacht werden soll. In diesem Curriculum wird alles angegeben, was die Lernenden lernen sollen. Die Erreichung dieser Lernziele steht in Abhängigkeit von der lehrerseitigen Gestaltung des Unterrichts.

Die grammatische Progression im Curriculum dient dazu, die Systematik der Grammatik transparent zu machen. In der Regel stehen im Curriculum Wortarten, Zeitformen, bestimmter Artikel, unbestimmter Artikel, Pronomen, Adjektiv, usw. wie z.B. im türkischen Kerncurriculum für das Gymnasium ein tabellarisches Curriculum. Die Lernprogression geht nach diesem Curriculum. Es ist fraglich und also soll sichergestellt werden, dass das in einem Lehrbuch vorgeschlagene Curriculum mit dem täglichen Leben in Übereinstimmung befindet. Zum Beispiel steht im Curriculum für das Seminar Deutsch das Grammatikwissen "das Passiv mit dem Konjunktiv II in der Vergangenheitsform; z.B. *Wenn der Patient sofort operiert worden wäre, hätte er gerettet werden können* diese Form ist für die Lernenden sehr schwer und benutzen sie nicht in ihren anderen Kursen. Es wird auch im täglichen Leben selten verwendet und daher haben die Lernenden kein Interesse daran, denn für die Deutschdidaktik als Theorie wie für die Zielorientierung der Unterrichtspraxis ist es aber wünschenswert, "die konzeptuelle Grundlage, auf der das geschieht, explizit zu machen. Das bedeutet zu thematisieren, welcher Art das grammatische Wissen sein muss, das der Deutschunterricht vermitteln sollte, damit dieses Wissen in der sprachlichen Praxis der

Lernenden wirksam werden kann” (Bredel&Schmellentin, 2014, S. 2). Wenn ein Curriculum nur oder hauptsächlich grammatische Phänomene berücksichtigt, dann hat man es mit einem grammatischen, synthetischen oder formalen Curriculum zu tun. Diese Art Curriculum wird inzwischen selten aufgestellt, weil man erkannt hat, dass eine Sprache viel mehr als ein linguistisches System ist. Mit anderen Worten, eine Beherrschung der Systematik der Grammatik der Zielsprache ist nicht notwendigerweise gleichzusetzen mit einer kommunikativen Kompetenz in der Zielsprache. Wo auch immer man die Prioritäten bei der Progression setzt, in jedem Fall müssen die inhaltlichpragmatischen Faktoren der Kommunikation und die sprachlichen Mittel in einer der Sprachwirklichkeit entsprechenden Weise aufeinander bezogen werden (Storch, 2009, S. 31).

Man wollte Grammatik nicht mehr als formales Bildungswissen akzeptieren, weil dieses keinen unmittelbaren Gebrauchswert für die Lebenswirklichkeit und Schreibpraxis der Schüler habe. “Grammatik ließe sich so an den Bedürfnissen der Schüler orientieren, und ihre Nützlichkeit würde sich bei der Aufklärung problematischer oder normwidriger sprachlicher Sachverhalte erweisen, was die Motivation der Schüler erhöhen müsste” (Steinig&Huneke, 2011, S. 169). Das Wissen, das in der sprachlichen Praxis verfügbar ist, soll im Curriculum stehen. Statt des formellen und unpraktischen Curriculums wird ein funktionales Curriculum eingesetzt. Der Begriff “funktionales Curriculum” wird hauptsächlich für sprechaktbasierte Kataloge verwendet, wobei freilich in der Didaktik auch die Begriffe “Sprachfunktionen”, “Sprachhandlungen”, “Sprechintention” oder “Sprecherabsichten” mit ähnlichen, wenn nicht identischen Bedeutungen vorkommen. Eine Sprache wird nach dieser funktionalen Perspektive in erster Linie als Mittel zum Ausdruck für bestimmte Zwecke charakterisiert. Während Edmondson und House zwischen einem linguistischen Curriculum und einer linguistischen Progression unterschieden haben, die im Prinzip mit funktionalen oder kommunikativen Lehrzielen kompatibel sein kann, ist eine ähnliche Unterscheidung bei funktionalen Curricula nicht zwingend. Eine funktionale Progression charakterisiert nämlich ein funktionales Curriculum und zwar unabhängig davon, ob die Systematik der Grammatik explizit behandelt wird (Edmondson&House, 2006, S. 297-98). Weil in der Fremdsprachendidaktik kommunikative Kompetenz eine große Rolle spielt, soll das fremdsprachliche Curriculum kommunikativ und praktisch angeordnet werden. Ein funktionales Curriculum ist besser als ein unpraktisches. Es wäre sinnvoll, die Inhalte des

Grammatikunterrichts daraufhin zu orientieren. Im Hinblick auf die Förderung der Sprachbewusstheit ist wieder wichtiger zu fragen, welche Inhalte überhaupt thematisiert werden sollten, damit das erworbene Wissen für die Sprachbewusstheit produktiv werden kann (Huneke, 2010, S. 233-234). Alle grammatischen Formen sollen nicht im Unterricht behandelt werden. Die Formen, die funktionale Perspektive haben, können bearbeitet werden, weil herkömmliche grammatische Inhalte nicht genügen. An diesem Punkt ist es jedoch wichtig zu erkennen, dass in einem Curriculum durchaus eine grammatische Progression verfolgt werden kann, auch wenn z.B. kommunikative Kompetenz als Hauptlehrziel angestrebt wird. So war das Curriculum bei der audiolingualen und der audiovisuellen Methode hauptsächlich nach grammatischen Kriterien strukturiert, das gleiche gilt auch für mehrere "kommunikative" Curricula. Man muss daher zwischen einem grammatischen Curriculum unterscheiden. Ein übergeordnetes Lehrziel, wie z.B. kommunikative Kompetenz, kann also durchaus mit einem grammatischen Anordnungsprinzip in Zusammenhang gebracht werden (Edmondson&House, 2006, S. 296).

Prabhu und seine Kollegen haben innerhalb des indischen Schulsystems gearbeitet, d.h. mit einem ziemlich traditionellen, externen Curriculum. Ihnen ist es gelungen, eine neue Art von internem Curriculum zu entwickeln, das hauptsächlich aus verschiedenen Aufgaben oder Lerntätigkeiten besteht. Prabhu 1987 unterscheidet zwischen drei Haupttypen von Lernaktivitäten:

- ü "Information-gap"-Aktivitäten: Lernende müssen Information weitergeben oder direkt anwenden.
- ü "Reasoning-gap"-Aktivitäten: Gegebene Informationen müssen umgesetzt und angewandt und Schlussfolgerungen müssen gezogen werden.
- ü "Opinion-gap"-Aktivitäten: die Bildung und Darstellung einer eigenen Ansicht oder persönlichen Einstellung muss auf der Grundlage gegebener Informationen und durch Meinungs austausch erfolgen.

Das Konzept Prabhus ist weiterentwickelt worden, wobei "Task-Based Instruction" in Verbindung mit "Task-Based Learning" gebracht wird. D.h., es wird auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse der Zweitsprachenerwerbsforschung vorgeschlagen, dass Lerneraktivitäten im Unterricht, die bestimmte Merkmale haben Lernen besser fördern als z.B. Übungen traditioneller Natur. Solche "Task" sollen sich

am natürlichen Sprachgebrauch orientieren, bedeutungsvolle Inhalte haben und einem dekontextualisierten Konzept von Sprache entgegenwirken “Task wie folgt:

1. Bedeutung hat Priorität gegenüber Form.
2. Ein kommunikatives Problem wird angesprochen bzw. Gelöst
3. Eine Vergleichbarkeit mit Handlungen ausserhalb des Klassenzimmers ist gegeben
4. Es ist wichtig, dass die Aufgabe vollendet wird.
5. Die Aufgabe wird bezüglich ihrer Ergebnisse evaluiert.

Die Möglichkeit der Bedeutungsaushandlung und die kommunikative Ausrichtung, die diese “Task” bieten, sollen den Übergang vom grammatischen Wissen zum kommunikativen Können fördern (Skehan, 1998 in Edmondson&House, 2006, S. 305-6).

Aus obigen Aussagen geht hervor, dass ein Grammatikcurriculum konzeptionell angelegt sein soll, damit es einen Sprachgebrauch aufbauen hilft, statt wie im traditionellen Grammatikunterricht einen bestimmten herkömmlichen Inhalt zu einem festen Termin zu vermitteln. Wenn man von der Grammatik erzählt, besinnt sich nicht nur eine Themenliste, denn Grammatikdidaktik ist mehr als eine Terminologieliste. Schwierigkeit oder Komplexität ist nicht Kriterium für die Grammatikprogression; sondern Gebrauchsfrequenz, Verwendungsbedarf und Sprachbedürfnisse der Lernenden ist dafür Kriterium. Eine Curriculumrevision sollte in der Türkei gemacht werden. Die Anwendbarkeit des Gelernten in realen Lebenssituationen stellt einen wichtigen Grundsatz für das Lernen dar.

Nach diesen Äußerungen setzt der vorliegende Teil an.

TEIL III

GRAMMATIK IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

3.1. Traditioneller Grammatikunterricht

Grammatik gehört seit der Antike ununterbrochen zum festen Bestandteil schulischen Lernens (Steinig&Huneke, 2011, S. 172). Bekanntlich war die deutsche Satzlehre wesentlich von der lateinischen Grammatik, ihren Begriffen und vor allem von ihren Kategorien geprägt gewesen. Dies hatte sich vom Sprachgebrauch entfernender Systematik geführt (Klotz, 1996, S.18). Während das schulische Grundmuster weltweit erstaunlich konstant ist, gibt es dennoch unterrichtliche Traditionen, die von Land zu Land variieren. Der deutsche Sprachunterricht hat seine Wurzeln also im fremdsprachigen Unterricht, dem Lateinunterricht. Dass der eigensprachliche Unterricht sich von diesen Wurzeln dann allmählich wegbewegte, hat neben allen Vorteilen auch Verluste zur Folge gehabt, den Verlust der Universalität des Latein und der kontrastiven Perspektive auf Sprache (Steinig&Huneke, 2011, S. 52). Bis in die 1970er Jahre in Deutschland war Grammatik, verstanden als Wort- und Satzlehre, praktisch das einzige, was Schüler/innen über ihre Sprache haben. In der Türkei hat dagegen diese Grammatiklehre von den meisten bis heute Gültigkeit. Normorientierte Wissen wurde hervorgehoben.

In der schulischen Tradition des Fremdsprachenunterrichts wird der Fremdsprachenunterricht mit der Grammatik begonnen. Im traditionellen Grammatikunterricht werden die Lernenden mit den Regeln begrenzt. Der Grammatikunterricht in der Schule basiert auf den abstrakten Regeln oder auf dem Auswendiglernen von Grammatikwissen, auf verschiedenen grammatischen Beschreibungsversuchen und wie schon gesagt auf dem Auswendiglernen der Regeln. Als Datenträger wird sie betrachtet. Die Sprache wird normativ beschrieben und die formbezogenen Übungen in den Vordergrund gestellt. Sprachbewusstsein wird gar nicht erwähnt. Der Unterricht wird mit formellen Beschreibungen gefolgt. Und er hat langfristig. Im solchen Grammatikunterricht wird das Wissen über den Bau der Sprache angeboten, dessen Bedeutung in Bezug auf das konkrete sprachliche Handeln nicht thematisiert bzw. normorientierter Grammatikunterricht steht im Vordergrund. Nach Steinig und Huneke muss man grundsätzlich aber wohl heute feststellen, dass die zu

erlernenden linguistischen Begriffe, die nahezu ausschließlich aus dem Bereich der traditionellen Schulgrammatik stammen, das Interesse von Schülern an Sprache kaum gefördert haben. Sprachunterricht wird- wenn man Schüler fragt- nahezu ausschließlich mit Grammatikunterricht gleichgesetzt und mit dem Erarbeiten von Begriffen wie ‘adverb oder Attribut’, deren Bedeutung sich vielen bis zum Ende ihrer Schulzeit nicht erschlossen hat (Steinig&Huneke, 2011, S. 23). Das heißt, der traditionelle Unterricht beschränkt sich auf die Satz- und Wortlehre.

Charakteristisch für den traditionellen Grammatikunterricht ist die deduktive Vermittlung eines terminologischen Apparats zur Beschreibung formaler sprachlicher Eigenschaften. Zugrunde liegt in der Regel eine einfache traditionelle bzw. am Lateinischen orientierte Grammatik. Die handlungsentlastete Grammatikdidaktik, die man aus dem traditionellen Sprachunterricht kennt, verhilft zu dem Aufbau der Sprache. Die Handlungspraktischen Sprachaktivitäten stützen dagegen den flexiblen Sprachgebrauch, die im Mittelpunkt dieser Arbeit stehen. Außerdem ist es im traditionellen Fremdsprachenunterricht schwierig, den Lernbedürfnissen jedes einzelnen Schülers gerecht zu werden. Einige langweilen sich, weil sie zu wenig gefordert werden, andere können dem Unterricht nicht folgen, weil die Progression zu steil ist. Da die kommunikative Struktur im traditionellen Fremdsprachenunterricht nicht einer alltäglichen Gesprächssituation entspricht, wie sie unter Bekannten, Freunden oder auch Fremden üblich wäre, kann sie auch schlecht auf außerschulische Gesprächssituationen vorbereiten. Selbst gute Schüler, die sich erfolgreich am Unterricht beteiligten, fühlen sich der Anforderung, ein einfaches Gespräch ausserhalb des Unterrichts zu führen, oft nicht gewachsen. Die Fähigkeiten auf Lehrerfragen angemessen zu reagieren, Texte zu lesen oder auswendig zu lernen oder Übungsaufgaben zu bewältigen, reichen nicht aus, um alltägliche Gespräche zu führen. Dazu muss beispielsweise die Fähigkeit erworben werden, trotz einer nicht immer ausreichenden fremdsprachlichen Kompetenz einen Sprecherwechsel zu initiieren (Huneke&Steinig, 2010, S. 111).

Wie schon oben erwähnt wurde hat Deutschdidaktik nach dieser bis in die 70er Jahre hineinwirkenden Vorstellung die Aufgabe, wie eine Handwerkslehre die von der Germanistik vorgegebene Sachstruktur adressaten- und lernplangerecht in die Unterrichtspraxis umzusetzen. Diese Vorstellung reduziert den Wissenschaftsanspruch der Fachdidaktik auf eine Methodenlehre bzw. blosse Methodenpraxis. Damit wird das “Wie” vor die zentralen didaktischen Grundfragen nach dem “Was”, nämlich dem Gegenstandsfeld bzw. Lernobjekt und dem “Warum”, nämlich der didaktischen

Begründung, in den Mittelpunkt gerückt (Neuland&Peschel, 2013, S. 7). In Anbetracht den obigen Grundlegungen werden im Folgenden noch einmal die wichtigsten Merkmale traditionellen Fremdsprachenunterrichts als Stichpunktezusammengefasst.

- ü gleich bleiben der Lernort mit einer bestimmten Einrichtung
- ü knapp bemessene Unterrichtszeit
- ü geringe Sprechzeit der Schüler
- ü ritualisierte Frage- Antwort- Muster mit uneigentlichen Lehrerfragen
- ü ein Lehrer als einziges fremdsprachliches Modell
- ü Betonung sprachlicher Korrektheit auf Kosten des Inhalts
- ü didaktisch modellierte Progression, die sich an der Grammatik orientiert
- ü Erfolgsdruck durch Notengebung (Huneke&Steinig, 2010, S. 113).

Bereits 1965 wurden die Hamburger Empfehlungen publiziert. Insgesamt richten sich die Hamburger Empfehlungen gegen den im traditionellen Grammatikunterricht üblichen formalen Benennunterricht. Demgemäß sollte statt des bloßen Benennens der Wortarten und Wortformen vordringlich das inhaltliche Verständnis angestrebt werden (Hamburger Empfehlungen, 1965, S. 215 in Bausch&Grosse, 1987, S. 215-220). Bis in die 90er Jahre hinein wurden praktisch keine empirischen Untersuchungen über konkrete Unterrichtsabläufe durchgeführt. Studien wie die von Boettcher (1999) oder die von Granzow-Emden (2002) bilden nur den Auftakt. Als Vorläufer solcher Untersuchungen können Studien wie die von Ivo/Neuland (1991) gelten. Bis ins 20. Jahrhundert hinein bevorzugt eher wissensorientierte statt fertigkeitenorientierte Lehrziele.

Alternativ zum traditionellen Grammatikunterricht wurden seit den 70er Jahren Konzepte in die Diskussion eingebracht, die eine lebensnahe Grammatikvermittlung vorsahen. Die wichtigsten sind der situative Grammatikunterricht von Boettcher/Sitta (1978), der funktionale Grammatikunterricht von Köller (1997) und die Grammatik-Werkstatt von Eisenberg/Menzel (1995).

Ein Grammatikunterricht, der sich ganz oder zu wesentlichen Teilen als Dienstleistung für den Fremdsprachenunterricht versteht, muss ständig mit dem Problem kämpfen, dass für einen Funktionszusammenhang gelernt wird, den die Schüler entweder noch gar nicht kennen oder den sie sich nur schwer vergegenwärtigen können (Köller, 2007, S. 20).

Aufgrund einer solchen Argumentation hat sich dann auch der noch heute spürbare Gegensatz zwischen einer eher fertigkeitsorientierten (praktischen), fremdsprachlichen Ausbildung entwickelt. Wissen gegenüber Fertigkeiten sollte als Lernziele gegolten werden (Edmondson&House, 2006, S. 49). Ausgehend von obigen Überlegungen, dass der Grammatikunterricht anders durchgeführt wird als der traditionelle Fremdsprachenunterricht. Es ist zu sehen, wie weit sich der traditionelle Grammatikunterricht vom Sprachgebrauch entfernt.

Nach Steinig und Huneke stehen grundsätzlich folgende Alternativen zur Wahl des Grammatikunterrichts;

1. Orientierung an einer funktionalen oder einer formalen Grammatik?
2. Ein deduktiv-benennender oder ein induktiv-entdeckender Unterricht?
3. Ein systematischer Grammatikunterricht oder ein kritisches Nachdenken über

Sprache, immer dann, wenn es die unterrichtliche Situationen erfordert?

Die ersten beiden alternativen sind heute eindeutig zu entscheiden: Grammatikunterricht sollte so funktional wie möglich sein. Vor der Einführung einer formalen Kategorie steht ihre kommunikative Funktion. Und nicht mehr zu rechtfertigen ist das leider immer noch weit verbreitete deduktiv-benennende Vorgehen, in dem Lehrer ihre Schüler zu Beginn einer Unterrichtseinheit darüber belehren, wie einzelne Wortarten und Satzteile zu benennen und zu bestimmen sind und sie dann anschließend dieses Wissen üben und festigen lassen (Steinig&Huneke, 2011, S. 179). Nach diesen Äußerungen sind die Nachteile des traditionellen Fremdsprachenunterrichts und die Vorteile des ungesteuerten Erwerbs evident. Wenn Kommunikationsfähigkeit das oberste didaktische Ziel ist, dann muss Kommunikation auch der Weg sein, der zu diesem Ziel führt.

Nachdem die Besonderheiten traditionellen Grammatikunterrichts klar gemacht wurden, werden im Folgenden die Hinweise über die Grammatikdidaktik in der Türkei gegeben.

3.2. Allgemeines über die Grammatikdidaktik in der Türkei

Wie zu wissen ist, hat Deutsch sich in der Türkei als stärkste zweite Fremdsprache, nach Englisch als erster Fremdsprache, etabliert. In den staatlichen

sowie privaten Schulen werden Lehrwerken verwendet, die von der Kommission des Erziehungsministeriums bewilligt sind (Genç, 2002, S. 74f.). In diesen Lehrwerken bzw. Büchern findet das Grammatikwissen tabellarisch statt. Die Lernenden werden versetzt, Grammatikregeln nicht anzuwenden, weil Sprachlernen als Aneignung der Sprache als System gesehen wird. “Wenn man formallogisches Denken im Umgang mit formallogischen Systemen schulen will, dann ist die Grammatik dazu denkbar ungeeignet” (Köller, 1997, S. 23). Im Folgenden wird ein Abschnitt eines Grammatikbuches gegeben.

§ 19

Das Passiv

§ 19 Das Passiv

I Konjugation

	Präsens			Präteritum		
Singular	ich	werde	gefragt	ich	wurde	gefragt
	du	wirst	gefragt	du	wurdest	gefragt
	er/sie/es	wird	gefragt	er/sie/es	wurde	gefragt
Plural	wir	werden	gefragt	wir	wurden	gefragt
	ihr	werdet	gefragt	ihr	wurdet	gefragt
	sie/Sie	werden	gefragt	sie/Sie	wurden	gefragt
	Perfekt			Plusquamperfekt		
Singular	ich	bin	gefragt worden	ich	war	gefragt worden
	du	bist	gefragt worden	du	warst	gefragt worden
	er/sie/es	ist	gefragt worden	er/sie/es	war	gefragt worden
Plural	wir	sind	gefragt worden	wir	waren	gefragt worden
	ihr	seid	gefragt worden	ihr	wart	gefragt worden
	sie/Sie	sind	gefragt worden	sie/Sie	waren	gefragt worden

Regeln ► 1. Man bildet das Passiv mit dem Hilfsverb *werden* und dem Partizip Perfekt des Vollverbs.

2. Im Perfekt und Plusquamperfekt Passiv ist das Hilfsverb immer *sein*; nach dem Partizip Perfekt des Vollverbs steht *worden*.

Abb. 1. Die Darstellung von Passiv nach Dreyer und Schmitt(Dreyer&Schmitt, 2012, S.120).

Wie an der obigen Abbildung zu ersehen ist, stehen in grammatischen Beschreibungen dieses Buches syntaktische Aspekte im Vordergrund. Das grammatische Wissen wurde mit Tabellen angeboten. Die Formebene des Grammatikwissens wird auf funktionsunabhängige Weise angeboten. Ein solcher Input ist aus der Perspektive der Lernenden unsinn, denn ein solches Buch bedient dazu nicht, in welchen Situationen man das sogenannte Grammatikwissen braucht.

Der Unterricht wird nach dem Behaviorismus gestaltet. Erstens schreibt der Lehrende die Regeln an die Tafel wie eine Physiksformel, dann nimmt der Lernende das von dem Lehrenden gegebene Grammatikwissen auf, ohne dessen Funktion zu erkennen bzw. zu hinterfragen. In diesem Fall kann der Lernende nicht in der Lage sein zu wissen, in welcher Situation, wann und wie das Grammatikwissen verwendet wird. Also findet keine automatische Grammatikverwendung statt.

Weil grammatische Phänomene aufgelistet werden, ohne dass deren Funktionen erläutert, wird z.B. das Schreiben von Texten von Lernenden als komplexes Handeln angesehen. Das gelernte Grammatikwissen fördert nicht Schreiben und auch Verstehensprozess. Die Lernenden können nicht das im Text verwendete Grammatikwissen kennen und ermöglicht nicht das sogenannte Grammatikwissen das Textverstehen. Nach Bredel ist Grammatikunterricht in den Schulen nutzlos, unfruchtbar, abstrakt (Bredel, 2007, S. 153). Diese Problematik gilt auch in der Türkei. Bekanntlich wird mit dem Ausdruck "Grammatik" das abstrakte Regelsystem einer bestimmten Sprache wahrgenommen. Es ist nötig, dass das Beschreiben eines Sprachphänomens den kognitiven Zugang und damit den bewussten Gebrauch fördern kann. Grammatikunterricht lässt sich so an den Bedürfnissen der Lernenden ausrichten und würde für die Lernenden auch in ihrer Nützlichkeit erkannt. An dieser Stelle ist es sinnvoll, einige Beispiele für Übungen in Lehr- und Arbeitsbüchern angeboten zu werden.

3.3. Einige Beispiele für die Übungen in Lehr-und Arbeitsbüchern

Hier wird darauf eingegangen, welche Übungen in Lehr- und Arbeitsbüchern oft beherrschen.

Die Passivübungen sowie die Lückentexte, in denen das Verb, Wort, Präposition, oder etwas anderes fehlen, werden als Übungsform in Lehr- und Arbeitsbüchern bevorzugt und üben den Sprachgebrauch überlassen.

Üben Sie nach folgendem Muster:

Übung 4

Im Tierheim

ein grauer Kater

A: Kommen Sie wegen eines grauen Katers?

B: Ja, ich suche nach einem grauen Kater.

1. ein grün___ Papagei (m)
2. ein klein___ Meerschweinchen (n)
3. eine zahm___ Ratte (f)
4. ein drei Monate alt___ Hündchen (n)
5. eine ungiftig___ Schlange (f)
6. ein weiß___ Kaninchen (n)

Üben Sie nach folgendem Muster:

Übung 5

ein zerbrochener Spiegel

Was soll ich denn mit einem zerbrochenen Spiegel?

Einen zerbrochenen Spiegel kann ich doch nicht gebrauchen!

1. ein zerrissen___ Tischtuch (n, -er)
2. ein kaputt___ Auto (n, -s)
3. ein defekt___ Fernseher (m, -)
4. ein schief___ Gartenstuhl (m, -e)

Abb. 2. Übungsbeispiel für Adjektivdeklinations (Dreyer&Schmitt, 2009, S. 233)

Wie an diesem Beispiel erkennbar wird, sind formbezogene Übungen im Vordergrund. Die Lernenden füllen die Lücken auswendig, ohne nachzudenken, zu welchem Zweck das sogenannte Grammatikwissen dient.

Auch in den Grammatikbüchern, in denen die Regularitäten aufgeschrieben sind, gibt es passive Übungen statt der aktiven, wie "einen kreativen, spontanen Text schreiben". Sie können diese Aufgabe nicht überwinden, weil es keine Orientierung gibt, wonach sie sich richten können. Diese Lage ist dagegen ein großer Mangel des traditionellen Fremdsprachenunterrichts.

70. Wandeln Sie um!

1. Ich habe mir vorhin das nur an Nichtraucher zu vermietende WG-Zimmer angesehen.
 → a) *Ich habe mir vorhin das WG-Zimmer angesehen, das nur an Nichtraucher zu vermieten ist.*
 → b) *Ich habe mir vorhin das WG-Zimmer angesehen, das nur an Nichtraucher vermietet werden soll.*
2. Nennen Sie mir bitte die zu unterstreichenden Wörter!
 → a)
 → b)
3. Die zu befürchtende Verschlechterung ihres Gesundheitszustandes ist leider eingetreten.
 → a)
 → b)
4. Alle zu Busfahrern auszubildenden Personen müssen sich einem Sehtest unterziehen.
 → a)
 → b)
5. Er hat mir ein nicht misszuverstehendes Zeichen gegeben.
 → a)
 → b)
6. Die bei der Tour de France zurückzulegende Gesamtstrecke beträgt rund 4000 km.
 → a)
 → b)
7. Ich habe die an die Versicherung zu zahlenden Beiträge bereits überwiesen.
 → a)
 → b)
8. Die etwa 20 noch zu korrigierenden Tests lege ich Ihnen später auf den Schreibtisch.
 → a)
 → b)
9. Nicht mehr zu reparierende Computer müssen als Elektronikschrott entsorgt werden.
 → a)
 → b)

Abb. 3. Übungsbeispiel für das Tempus Perfekt (Clamer&Heilmann, 1997, S. 87)

Nach dem Behaviorismus wird diese Übung gestaltet. Der Durchführungsprozess dieser Übung dauert wie im Behaviorismus geht. Das Lernen beschränkt sich nur auf die ganz Wiedergabe von vorgegebenen und oft auswendig gelernten Lerninhalten. Dieses rezeptive, passive Lernen führt den Lernenden dazu, dass er sich weder Problemlösungsstrategien noch Strategien zum selbstgesteuerten, eigenverantwortlichen Lernen aneignet, so dass das erworbene Wissen außerhalb der Lernsituation, in der es erworben wurde, nur schwer verwendet bzw. eingesetzt und in konkreten Situationen nicht abgerufen werden kann (Serindağ, 2003, S. 54). Aus diesem Grund können sie nicht diese Wissen anwenden, wenn die Lernenden einem neuen Problem oder einer neuen Situation gegenüberstehen.

68. Ergänzen Sie die Adjektiv-Endungen!

Ich habe mir ein neu___ Auto gekauft, weil das alt___ Auto nicht mehr gut fuhr. Die Bremsen meines alt___ Wagens funktionierten überhaupt nicht mehr. Wenn ich einen steil___ Berg hinabfuhr, musste ich immer im erst___ Gang fahren. Außerdem war die recht___ Lampe kaputt und das link___ vorder___ Seitenfenster konnte man nicht mehr schließen. Die alt___ Reifen waren abgefahren, aber ich wollte mir keine neu___ mehr kaufen. Der ein___ Scheibenwischer bewegte sich nicht mehr und der ander___ quietschte wie ein klein___ Schweinchen. Mein neues Auto macht mir Spaß. Ich hoffe, dass ich in der nächst___ Zeit keine groß___ Probleme haben werde.

69. Ergänzen Sie die Adjektiv-Endungen!

Ali ist aus dem international___ Studentenheim ausgezogen. Er wohnte dort im zweit___ Stock. Sein link___ Nachbar war ein Grieche, der entweder mit viel___ Freunden lang___ Diskussionen führte oder – wenn er allein war – laut___ griechisch___ Musik hörte. Sein recht___ Nachbar war ein fleißig___ Student aus dem Libanon, der aber fast jed___ Nacht bis 2 Uhr morgens auf einer alt___, laut___ Schreibmaschine tippte. Auch auf der ober___ und unter___ Etage gab es nur wenige ruhig___ Leute. Wegen dieses dauernd___ Krachs ist Ali ausgezogen.

Er hat jetzt ein ruhig___ Zimmer bei einer freundlich___ Familie gefunden, die in einem älter___ Haus am südlich___ Stadtrand wohnt. Sein Zimmer hat zwar nur ein klein___ Fenster und noch keine modern___ Zentralheizung, aber es ist absolut ruhig. Und Ali braucht absolut___ Ruhe!

Abb. 4. Übungsbeispiel für Adjektivendungen (Clamer&Heilmann, 1997, S. 63)

In dem Buch von Clamer und Heilman "Übungsgrammatik für die Grundstufe, Regeln, Listen, Übungen" wird ein anderes Übungsbeispiel angeboten. Die Lernenden füllen die fehlenden Endungen mechanisch. Diese Übungen sind handlungsirrelevant. Sie machen die Übungen nicht bewusst sondern unbewusst, das heißt, die Übungsabläufe setzen motorisch unbewusst in Gang.

6 Unterwegs

Ergänzen Sie *haben* oder *sein* in der richtigen Form.

0. Warum bist du nicht zur Geschäftseröffnung erschienen?
1. Ich _____ gestern nach Rom geflogen.
2. _____ Sie sich an das Wetter gewöhnt?
3. _____ du die Koffer gepackt?
4. Schröders _____ schon lange ausgezogen.
5. Das Restaurant _____ mir sehr gut gefallen.
6. Die Bedienung _____ sich nicht beeilt.
7. Das _____ ich nicht bestellt.
8. Wir _____ ihm schon mal begegnet.
9. Ihr _____ sicher schon viel Geld gespart.
10. Meine Frau _____ zu spät ins Kino gekommen.
11. Wir _____ an alles gedacht.
12. An der letzten Kreuzung _____ Sie falsch abgebogen.
13. Die Urlaubsfotos _____ wirklich gelungen.
14. Ihr _____ aber gewachsen, seit ich euch zuletzt gesehen habe!

7 Vom Älterwerden

Ergänzen Sie das Partizip Perfekt des *kursiv* gedruckten Verbs.

0. Beim Tennisspielen *trifft* er den Ball nicht mehr so gut, wie er ihn früher getroffen hat.
1. Seit sie auf Diät ist, *nimmt* sie zum Backen viel weniger Zucker. Sie hat schon fünf Kilo ab _____.
2. Wir *ziehen* erst *aus*, wenn unsere Kinder _____ sind und die Wohnung für uns allein zu groß wird.
3. Seit er nicht mehr so gut hört, *spricht* er viel weniger. Früher hat er auch leiser _____.
4. In letzter Zeit *verliert* sie ständig etwas. Erst gestern hat sie ihre Schlüssel _____.
5. Als Kind habe ich nie _____ und jetzt *friere* ich sogar im Sommer.
6. In der Schulzeit habe ich nur Hosen _____. Seit ich arbeite, *trage* ich fast nur Röcke.
7. Manche Filme, die mir früher gar nicht _____ haben, *gefallen* mir heute wirklich gut.
8. Seit ich diese Übungen mache, *verstehe* ich die deutsche Grammatik viel besser, als ich sie früher _____ habe.

20 Verb + Endung

Abb. 5. Übungsbeispiel für das Tempus Perfekt (Dinsel&Geiger, 2014, S. 20).

Ein weiteres Beispiel liegt im Buch "Großes Übungsbuch Grammatik" von Dinsel und Geiger wie das Buch Clamer und Heilmann. Diese Übungen dienen nicht zur Funktionseite des Grammatikwissens sondern auch zur Formseite. Die Prüfungssituationen beziehen sich auf das Wissen. Wie aus diesen Übungen zu sehen ist, ist abstraktes, isoliertes Wissen eines der häufigsten Lernziele. Die Lernenden gewöhnen sich an diese Art der Übungen.

§ 39

Deklination des Adjektivs

Übung 1

Ergänzen Sie die Endungen im Nominativ und danach mit den angegebenen Präpositionen in der Reihenfolge Genitiv, Dativ, Akkusativ. (Gebrauch der Präpositionen: siehe ab § 57)

- | | |
|--|---|
| 1. der freundlich_ Herr / die alt_ Dame /
das klein_ Mädchen | wegen ... / mit ... / ohne ... |
| 2. mancher alt_ Esel / diese klein_ Hexe /
jenes groß_ Kamel | trotz ... / von ... / für ... |
| 3. dieser dunkl_ Wald / jene grün_ Wiese /
das tief_ Tal | oberhalb ... / gegenüber ... /
durch ... |
| 4. der teuer_ Mantel / die golden_ Halskette /
das wertvoll_ Schmuckstück | statt ... / mit ... / ohne ... |
| 5. derselbe frech_ Junge / dieselbe mutig_ Frau /
dasselbe vergesslich_ Mädchen | ungeachtet ... / bei ... / für ... |

Übung 2

Ergänzen Sie die Endungen im Nominativ Plural und danach mit den angegebenen Präpositionen in der Reihenfolge Genitiv, Dativ, Akkusativ.

- | | |
|---------------------------------|--|
| 1. die link__ Politiker | trotz ... / von ... / über ... |
| 2. die recht__ Parteien | wegen ... / mit ... / ohne ... |
| 3. die schwer__ Lastwagen | infolge ... / zwischen ... / durch ... |
| 4. die zu eng__ Schuhe | trotz ... / mit ... / ohne ... |
| 5. die verpasst__ Gelegenheiten | trotz ... / von ... / für ... |
| 6. die neu__ Erkenntnisse | statt ... / mit ... / gegen ... |

Übung 3

Bilden Sie von Übung 2 den Singular.

II Deklination mit dem unbestimmten Artikel

	maskulin			feminin			neutral		
<i>Singular</i>									
Nom.	ein	junger	Mann	eine	junge	Frau	ein	kleines	Kind
Akk.	einen	jungen	Mann	eine	junge	Frau	ein	kleines	Kind
Dat.	einem	jungen	Mann	einer	jungen	Frau	einem	kleinen	Kind
Gen.	eines	jungen	Mannes	einer	jungen	Frau	eines	kleinen	Kindes
<i>Plural</i>									
Nom.		junge	Männer		junge	Frauen		kleine	Kinder
Akk.		junge	Männer		junge	Frauen		kleine	Kinder
Dat.		jungen	Männern		jungen	Frauen		kleinen	Kindern
Gen.		junger	Männer		junger	Frauen		kleiner	Kinder

Abb. 6. Übungsbeispiel für den Gebrauch der Präpositionen (Dreyer&Schmitt, 2009, S. 232)

Im Buch von Dreyer und Schmitt "Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik" werden die passiven Übungsformen angesehen. Zuerst wird ein formbezogenes Beispiel gegeben, dann setzen die Lernenden die weiteren Übungen fort. Wie schon oben erwähnt, sind die Übungen in Lehrwerken diskussionswürdig. In meisten Lehr- und Arbeitsbüchern herrschen passive Übungen wie Lückentexte. Weil formbezogene Übungen bevorzugt werden, können nicht die Regeln in der

Sprachproduktion umgesetzt, ihre eigene Produkte gestaltet, und praktisch verwendet werden. Diese Übungen unterstützen nicht die Entwicklung der Sprachfertigkeiten bzw. Sprachverwendung. Sie sollten pragmatisch sein. An diesem Punkt ist es sinnvoll, die Pragmatik zu erläutern.

3.4. Pragmatik

Als weiterer Gegenbegriff zur Grammatik gilt auch die Pragmatik. Denn Grammatik wurde in erster Linie mit der Struktur des Sprachsystems- der *Langue* nach De Saussure oder der Kompetenz in Chomskys Terminologie- in Verbindung gebraucht und die "Pragmatik" mit dem Gebrauch von Sprache im Rahmen ihrer Kontextualisierung unter Berücksichtigung von Person, Situation, Raum und Zeit etc bezeichnet (Duden, 2010, S. 13). Man kann die Pragmatik also als eine Theorie der pragmatischen Kompetenz auffassen; "die pragmatische Kompetenz sagt uns, wie wir eine Grammatik in der Kommunikation zur Anwendung bringen, sei es in der Produktion oder der Interpretation von Äußerungen" (Meibauer, 2008, S. 8).

Wie oben erwähnt wurde, ist absolute Grammatik gegen die Pragmatik. Denn während die Pragmatik die Sprachverwendung beschützt, stellt die Grammatik die Formseite der Sprache in den Vordergrund. Nach Meibauer sind die Grammatiken einer Einzelsprache in erster Linie Formenlehren. Ihre Aufgabe ist es, die phonologischen, morphologischen, syntaktischen und semantischen Formen einer Sprache genau zu beschreiben. Funktionale Aspekte werden in vielen Grammatiken (z.B. Duden-Grammatik 1995) mitbehandelt, aber es gibt kein eigenes Pragmatik-Kapitel, in dem man Systematisches über die Pragmatik einer Einzelsprache erfährt (Meibauer, 2008, S. 4). Das Hauptproblem bei einem solchen Konzept besteht allerdings darin, dass eine Konzentration auf grammatische Phänomene schwer kompatibel ist mit einer natürlichen Verwendung der Zielsprache. Das bedeutet, dass grammatische Kategorien und pragmatische Kategorien nicht miteinander übereinstimmen (Edmondson&House, 2006, S. 297). Denn das Ziel eines Lernprozesses ist nicht das reine Grammatikwissen, sondern der praktische Gebrauch der Sprache und die Grammatik ist etwas anderes als die Sprachverwendung.

Diese Äußerungen folgern, dass man Grammatik nicht mehr als formales Bildungswissen akzeptieren will, weil dieses keinen unmittelbaren Gebrauchswert für die Lebenswirklichkeit und Schreibpraxis der Schüler habe. Grammatik lässt sich so an

den Bedürfnissen der Schüler orientieren, und ihre Nützlichkeit würde sich bei der Aufklärung problematischer oder normwidriger sprachlicher Sachverhalte erweisen, was die Motivation der Schüler erhöhen müsste.

In Anbetracht den obigen Grundlegungen wird im Folgenden pragmatischer Grammatikunterricht erläutert.

3.4.1. Pragmatischer Grammatikunterricht

Reine Grammatik, bzw. traditioneller Grammatikunterricht wie sie in der Vergangenheit und jetzt häufig stattgefunden haben, sind nicht mehr sinnig. Anstatt dessen soll effizienter, pragmatischer Grammatikunterricht bevorzugt werden. Lange, Neumann und Ziesenis bezeichnen kurz zwei Bedingungen eines pragmatischen Grammatikunterrichts;

1. Grammatikunterricht hat keinen autonomen Gegenstandsbereich: Seine Gegenstände – syntaktische (phonetische/semantische) Regularitäten- kommen immer nur vor als Teilaspekte komplexer Texte oder situationsbezogener Äußerungssequenzen und müssen in deren Kontext untersucht werden.
2. Grammatikunterricht hat keine autonomen Fragestellungen: Fragen hinsichtlich grammatischer Phänomene ergeben sich im Kontext der Fragestellungen, die Lehrer und Schüler auf die Texte bzw. Äußerungssequenzen insgesamt richten. Grammatische Reflexionen sind im Normalfall integriert in Bereiche der Textproduktion, der Textrezeption, der Gesprächserziehung.

Wie es betont wird, ist pragmatischer Grammatikunterricht sinnvoll sowohl seitens der Lernenden als auch der Lehrenden, weil er situations- funktionsbezogen ist. Die Vorteile eines solchen Unterrichts liegen auf der Hand; es kann mehr von den Bedürfnissen der Schüler ausgegangen werden, von einer realen Situation in der Klasse, von der Sprachverwendung der Schüler. Es werden bessere Motivationen, für die Sprachbetrachtung aufgebaut und ausgenützt. Es wird das viel kritisierte blosse Regeln nicht eingeschränkt. Es kann der Nutzen analytischer Tätigkeiten für das Sprachverhalten erkannt werden. Es kommt auch zu einem natürlichen Curriculum. Das Curriculum wird dem Zufall “reale Situation” überlassen, der Lehrer befindet sich in

einem dauernden “Wartestand”, wenn er reale Situationen nutzen will (Lange und andere, 2003, S. 232).

Edmondson und House schlagen in ihrem Buch “Einführung in die Sprachlehrforschung” über den Grammatikunterricht vor. Ihre Absicht ist die Forderungen zur Reform des Fremdsprachenunterrichts. Ihre Hauptthesen für eine solche Reformsind:

- ü Konzentration auf die fremdsprachlichen Sprechfertigkeit
- ü Induktives statt deduktives Lernen.
- ü Der Grammatik wird eine untergeordnete Rolle zugewiesen
- ü Eine Schulgrammatik soll deskriptiv und nicht präskriptiv sein
- ü Wissen gegenüber Fertigkeiten als Lernziele (Edmondson&House, 2006, S. 47-48).

Aus diesen Aussagen geht hervor, dass alle Grammatikunterrichten eine pragmatische Funktion haben sollen, bei den Lernenden Interesse geweckt und kommunikative Aufgaben in den Vordergrund gestellt werden.

An dieser Stelle ist es sinnvoll, kommunikative Kompetenz zu erläutern.

3.4.2. Kommunikative Kompetenz

Die Kompetenz ist aus dem traditionellen Grammatikunterricht hervorgegangen und stellt damit den ältesten Teil des Deutschunterrichts dar. Heute umfasst Kompetenz nicht mehr nur Grammatik im Sinne der Wortarten- und Formenlehre, sondern geht tief in die Analyse, Anwendung und Reflexion von mündlicher und geschriebener Sprache als Medium der Kommunikation (Brand, 2013, S. 53). Den Begriff “kommunikative Kompetenz” haben Edmondson und House als wesentliche Ergänzung zu Chomskys Konzept der sprachlichen Kompetenz eingeführt. Nach ihnen verfügt jeder Mensch über eine kommunikative Kompetenz, wenn er eine Sprache in sozial angemessener Form verwenden kann. Deswegen reicht für den Fremdsprachenlerner die Fähigkeit, grammatisch korrekte Sätze zu produzieren, ohne Faktoren wie Hörer, Kontext, Register, Diskursthema u.ä. zu berücksichtigen (Edmondson&House, 2006, S. 86). Der grammatisch korrekte Satz ist ein Mittel zwischen Empfänger und Sender. Der

Gebrauch der sogenannten Sprache in den kommunikativen Situationen ist von großer Bedeutung.

Aktaş definiert kommunikative Kompetenz in seinem Artikel “Kommunikative Kompetenz in der Fremdsprachendidaktik” als die notwendigen Kenntnisse um mitdenen einer sprachlichen Gesellschaft zu kommunizieren und als die vorhandenen Fähigkeiten für die Verwendung dieser notwendigen Kenntnisse (Aktaş, 2005, S. 90). Die Sprache, die aus den Zeichen besteht, ist ein Mittel für die Kommunikation, deswegen sollte die Grammatik nicht isoliert sondern auf kommunikative Weise unterrichtet werden. Hier ist das Ziel, dass die Lernenden die Sprache kreativ und autonom im Alltagsleben praktisch verwenden können.

Seit über fünfundzwanzig Jahren gilt kommunikative Kompetenz in vielfältig variierten Formulierungen als übergeordnetes Lernziel in der Bundesrepublik Deutschland. In der Türkei dagegen bahnt sich an. Kommunikation ist nicht das oberste Lernziel. Der Deutschunterricht muss zwar seinen Lernenden zur Bewältigung ihrer Lebenssituationen optimale kommunikative Rollenflexibilität vermitteln, denn nach GERS stehen nicht das Wissen, sondern die Kompetenzen im Vordergrund. Wie oben erwähnt wurde, sind die Nachteile des traditionellen Fremdsprachenunterrichts, der das isolierte Wissen als oberstes Lernziel gegolten wird, und die Vorteile des ungesteuerten Erwerbs evident. Wenn Kommunikationsfähigkeit das oberste didaktische Ziel ist, dann muss Kommunikation auch der Weg sein, der zu diesem Ziel führt. Der traditionelle Fremdsprachenunterricht ging diesen Weg jedenfalls nicht. Es lag deshalb nahe zu versuchen, Elemente des ungesteuerten Erwerbs in den Unterricht zu integrieren, ihn dem außerschulischen Alltag anzunähern und so kommunikativer zu gestalten. Die Vorschläge, die dazu gemacht wurden, reichen von bescheidenen Modifikationen am traditionellen Grundmuster bis hin zu radikalen Neuansätzen (Huneke, 2010, S.114).

Dem Gesagten zufolge soll der Fremdsprachenunterricht die Lernenden dazu befähigen, in der Zielsprache zu kommunizieren. Das bloße Grammatikwissen dient nicht als oberstes Ziel. Auch “in der Literatur jedoch wird kommunikative Kompetenz oft mit kommunikativen Fähigkeiten und Fertigkeiten gleichgesetzt” (Edmondson&House, 2006, S. 87). Mit Kompetenz kann man bereits alle Fertigkeiten oder Fähigkeiten benennen. Anders als die kommunikative Kompetenz findet im Grammatikunterricht, einem zentralen curricularen Bestandteil des Sprachunterrichts, meist eine einseitige didaktische Fokussierung auf das Regelwissen statt. Und die Ausbildung von Sprachkompetenz wird blockiert, wenn die Anwendung des

Regelwissens in Richtung der Erkenntnis der Funktionen grammatischer Kategorien ausbleibt. So hängt die Ausbildung von Sprachkompetenz auch zusammen mit dem grundlegenden Konzept der funktionalen Grammatik. Grammatikunterricht als bloße Vermittlung von Regelkenntnissen macht den Schüler noch nicht sprachkompetent. Um es an einem Beispiel zu verdeutlichen: die bloße Kenntnis und Unterscheidung der Adverbialsätze (z.B. Kausal-, Konsekutiv-, Konzessiv-, Konditionalsatz) bedeuten noch keinen Gewinn für die Schüler im Sinne der Förderung ihrer Sprachkompetenz; erst die Erkenntnis der Funktion der Adverbialsätze in diskursiven Texten beispielsweise und die Anwendung dieser Erkenntnis etwa bei der Herstellung logischer Gedankenzusammenhänge in eigenen Textentwürfen bilden die Basis für den Aufbau von Sprachkompetenz bei den Schülern (Graf, 2014, S. 8-9).

In Anbetracht den obigen Äußerungen wird im Folgenden, die Kommunikation in der Fremdsprachendidaktik erklärt.

3.4.2.1. Kommunikation in der Fremdsprachendidaktik

Man erkennt, dass jedermann allerdings so oft mündlich wie schriftlich kommuniziert, deswegen nimmt Kommunikation im Alltagsleben einen großen Platz. Trotzdem wenn die Fremdsprachendidaktik in der Türkei aus der pragmatischen Richtung analysiert wird, ist zu sehen, dass Kommunikation in der Fremdsprachendidaktik vernachlässigt wird. Laut den bis jetzt erklärten Grundlagen und Äußerungen sollte Kommunikation demgegenüber als oberstes Lernziel gehalten werden. Der Teilbereich "mündliche Kommunikation" tritt gleichgewichtig neben die schriftliche, vor allem in der heutigen Fremdsprachendidaktik. Die kommunikativen Situationen sind entweder die gleichen wie im schriftlichen Sprachgebrauch, oder sie werden analog dazu angeordnet.

In der Fremdsprachendidaktik trifft man hierzu die nützliche Unterscheidung zwischen 'sprachbezogener' und 'mitteilungsbezogener' Kommunikation. Sprachbezogen ist eine Kommunikation dann, wenn sich ihre Funktion darauf beschränkt, einem Übungszweck zu dienen. In mitteilungsbezogener Kommunikation dagegen geht es um die Vermittlung von Inhalten. Doch mitteilungsbezogen greift immer noch zu kurz. In einer authentischen Kommunikation werden nicht nur Inhalte vermittelt, sondern auch Appelle geäußert (Bleib steh!), Beziehungen verdeutlicht (Grüß dich!) und die eigene Persönlichkeit kommt im Gespräch zum Ausdruck. An

diesem Punkt bereiten manche Probleme wie: Wie lässt sich nun aber authentische Kommunikation in den Fremdsprachenunterricht implantieren? Welche Inhalte und welche Gesprächskonstellationen lassen sich finden, damit echte Gespräche im Fremdsprachenunterricht möglich werden? Das heißt, selbst in einem modernen, an kommunikativen Bedürfnissen der Lerner und an lebenspraktisch relevanten Situationen orientierter Fremdsprachenunterricht besteht das Problem einer unnatürlichen Gesprächsatmosphäre: Man bemüht sich zwar um interessante Inhalte und Themen, aber letztlich weiss doch jeder, dass es 'eigentlich' nur um die Fremdsprache selbst geht (Huneke&Steinig, 2010, S. 116). Die ausgewählten Themen wecken nicht das Interesse der Lernenden, weil sie nicht authentisch sind und auch nicht aus dem Alltagsleben stammen. Deswegen sollen eine natürliche Gesprächsatmosphäre angeordnet und lerner- und situationsorientierte, authentische Themen ausgewählt werden. Nach diesen Äußerungen wird versucht, kommunikative Fremdsprachendidaktik zu erläutern.

3.4.2.2. Kommunikative Fremdsprachendidaktik

Die kommunikative Didaktik entwickelt sich zweifellos zum Konzept der Sprachdidaktik, für den Erst- und Zweitfremdsprachenunterricht bzw. für den Fremdsprachenunterricht. Mündlichkeit und Schriftlichkeit verdanken sich weitgehend dem Entwicklungsschub der kommunikativen Didaktik. Die Orientierung an der kommunikativen Kompetenz hat in der Didaktik zu einer grundlegenden Neukonstruktion der Lernbereiche des Deutschunterrichts mit einer besonderen Betonung der aktiven Sprachverwendung geführt (Neuland&Peschel, 2013, S. 16). Im Grammatikunterricht haben dagegen die Lernenden aber nur eine sehr schmale Induktionsbasis d.h. sie haben nur wenig sprachlichen Input und keine ausreichenden Möglichkeiten zu aktiver Sprachverwendung, um erfolgreich Hypothesen formulieren, testen und revidieren zu können. In einem kommunikativen Fremdsprachenunterricht, in dem die situations-, themen- oder sprechaktbezogene Strukturierung des sprachlichen Materials dominiert, ist als notwendiges Komplement eine an der Form orientierte Inventarisierung und Organisation sprachlicher Strukturen erforderlich. Grammatik ohne Kommunikation- das ist unbestritten- stellt kein angemessenes Lernziel für den Fremdsprachenunterricht dar. Kommunikation ohne Grammatik- das bleibt zu ergänzen- macht den Fremdsprachenunterricht unökonomisch und weitgehend ineffizient (Storch, 2009, S. 74). Storch betont hier die Notwendigkeit der Grammatik

und Fremdsprachenunterricht ohne Grammatik wird als unökonomisch betrachtet. Aus diesen Aussagen geht hervor, dass der Lerner den sprachlichen Input nicht passiv aufnehmen sollen, sondern ihn aktiv verarbeiten und in seine fremdsprachliche Wissensstruktur und in seiner kommunikativen Funktion integrieren.

Graf stellt in seinem Buch "Theorie und Praxis des kompetenzorientierter Deutschunterricht fest, worauf in kommunikativer Fremdsprachendidaktik geachtet werden soll. Nach Graf könnte ein kommunikativ- kompetenzorientierter Sprachunterricht als Grammatikunterricht entsprechend didaktisch so angelegt werden:

1. Vorstellung und Einübung der grammatischen Kategorien;
2. Bewusstmachung ihrer semantischen und pragmatischen Funktion;
3. Anwendung in eigenen Textproduktionen (Graf, 2014, S. 9).

Dem Gesagten zufolge dürfte in der kommunikativen Grammatikunterricht zuerst das sogenannte Grammatikwissen vorgestellt wird, dann wird seine pragmatische Funktion hervorgehoben und zuletzt dessen Anwendung ermöglicht.

An dieser Stelle wird im Folgenden die Hinweise der GERS über die Grammatikdidaktik betrachtet.

3.5. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GERS) für Sprachen des Europarats legt eine für Sprachenlernende und -lehrende umfangreiche Empfehlung vor, die den Spracherwerb, die Sprachverwendung und die Sprachkompetenz von Lernenden transparent und vergleichbar macht. Er wird auf der ganzen Welt verwendet, um die Sprachfertigkeiten von Lernenden zu beschreiben. Wie gesagt, diese Empfehlung wird für alle Teilqualifikationen (Leseverstehen, Hörverstehen, Schreiben und Sprechen) vorgenommen und ist in Form von sechs Kompetenzniveaus formuliert (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Mit dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen ist eine gemeinschaftliche Grundlage für die Erstellung von Lehrplänen, Lehrwerken und die Entwicklung von Prüfungen geschaffen worden (wikipedia.org, GERS, Zugang am: 11.11.2013). GERS ist ein Nachschlagetext für die Lehrenden bei Lehrplänen, Lehrwerken und Prüfungen.

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GERS) widmet der grammatischen Kompetenz, die er als Kenntnis der grammatischen Mittel einer Sprache und die Fähigkeit versteht, diese zu verwenden (Europarat, 2001, S. 113). Nach GERS wird die grammatische Kompetenz als zentraler Bestandteil der kommunikativen Kompetenz verstanden. Er beschützt Grammatikvermittlung und hält es als Mittel für die Kommunikation. Es kann zusammengefasst werden, dass der GERS mit seinen kommunikativen und handlungsorientierten Vorgaben einen großen Wert auf die Grammatik legt. Laut GERS ist grammatische Kompetenz ein wichtiger Bestandteil von kommunikativer Kompetenz. Zu welchem Zeitpunkt, auf welche Weise, welche Strukturen erworben werden sollten, wird dagegen vom GERS allerdings nicht vorgegeben. Lehrende und Lernende tragen die Verantwortung und müssen für die eigene Unterrichtssituation die optimalen grammatischen Kategorien finden.

Nach GERS kann also das Ziel des Fremdsprachenunterrichts nicht die reine Wissensanhäufung und das kontextfreie Erlernen der grammatikalischen Strukturen und Regeln sein, sondern vielmehr sollen Lernende befähigt werden, die Zielsprache in kommunikativen Kontexten anzuwenden (Europarat 2001, S. 26). Im Vordergrund im GERS stehen die vier Fertigkeiten und die Aktivitäten, die innerhalb dieser Fertigkeiten Anwendung finden. Der GERS schlägt keine genaue Reihenfolge für die Einführung grammatischer Kategorien und Strukturen vor, und während die Kann-Beschreibungen viel darüber aussagen, was Lernende auf einem bestimmten Niveau können sollen, erfährt man wenig darüber, was sie wissen müssen, um die kommunikativen Aufgaben bewältigen zu können (Westhoff, 2007, S. 676). Aus diesen Äußerungen ist zu entnehmen, dass der GERS Sprachkönnen in den Vordergrund stellte.

Im Fremdsprachendidaktik werden oft die Begriffe Sprachkönnen und Sprachkennen kompliziert. An diesem Punkt setzt der vorliegende Teil von Begriffbestimmung Sprachkönnen und Sprachkennen an.

TEIL IV

SPRACHKÖNNEN UND SPRACHKENNEN

4.1. Verwechslung von Sprachkönnen und Sprachkennen

Wie schon oben erwähnt wurde, wird in der schulischen Tradition des Fremdsprachenunterrichts nur die Formebene der Sprache behandelt, aber die Funktionsebene der Sprache wird nicht berücksichtigt. Denn die sprachlichen Grundregeln werden besonders von den Lernenden für das Sprachkönnen genug gehalten und diese Regeln werden ganz allein abgezielt. In diesem Zusammenhang wird man mit den zwei Begriffen "Sprachkennen und Sprachkönnen" konfrontieren. Hier möchten wir Klarheit über diese zwei Begriffe verschaffen, was man unter diesen verstehen soll. Sprachkennen ist im Gegensatz zum Sprachkönnen einerseits ein Teil der allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, deren Grundlage die Mustererkennung und Kategorisierung sind und andererseits wird gemeinhin die Fähigkeit, einen Aussageinhalt grammatisch, orthografisch und syntaktisch korrekt zu formulieren (Linguistik, letzter Zugriff: 8.10.2013). Wie oben gesehen werden kann, ist Sprachkennen die Formebene der Sprache, dagegen heißt Sprachkönnen die Fähigkeit, die Fremdsprache kommunikativ benutzen zu können. Sprachkönnen ist auch Performanz der Sprachverwendung. Wie gesagt sollte hier darauf geachtet werden, dass Sprachkennen nicht Sprachkönnen bringt. Es ist nicht mit Sprachkönnen gleichzusetzen. Demgegenüber bedeutet das Sprachkennen nicht Sprachkönnen.

Im Deutschunterricht wie auch im Fremdsprachenunterricht hat das 'Können' als Fähigkeit zur aktiven Teilhabe an Prozessen mündlicher und schriftlicher Kommunikation im Unterschied zu schulischen Sachfächern ein stärkeres Gewicht als fachlich explizites 'Wissen' über Gegenstände und Sachverhalte (Steinig&Huneke, 2011, S. 38). Der Grund warum Sprachkennen nicht Sprachkönnen bringt, liegt im traditionellen Lernprozess. Denn wie Bredel und Schmellentin betont wurden, das grammatische Lernen im Deutschunterricht scheint eher ein Lernen über syntaktische Formen zu sein als ein Lernen von syntaktischen Formen. Unter dieser Voraussetzung ist schwer abzusehen, was es zur Erweiterung sprachlichen Könnens beitragen sollte (Bredel&Schmellentin, 2014, S. 1-2). Denn Regelwissen führt nicht zu Regelkönnen. "Das sprachliche Regelwissen an sich wird dabei als fest umrissene, etablierte, stabile

Grösse wahrgenommen und bezieht sich inhaltlich vor allem auf die Lehre von Wortarten und Satzgliedern” (Duden, 2010, S. 31). An dieser Stelle richten die Lernenden ihre Aufmerksamkeit auf die sprachliche Form. Das Grammatikwissen kommt nicht in funktionaler, sondern in formaler Hinsicht zum Einsatz. Deswegen sollen Sprachliche Formen auf der Grundlage ihrer kommunikativen Funktion untersucht werden. Köller äußerte seine Gedanken darüber wie in folgenden:

Wenn im Vordergrund des Interesses das Erkennen und Benennen grammatischer Formen steht, droht auch die Gefahr, dass das grammatische Wissen eine additive und keine konstruktive Ordnung bekommt. Didaktisch sind formale Bildungstheorien problematisch, weil keineswegs so sicher ist, dass geistige Kräfte praktisch an allen Gegenständen gleich intensiv geübt werden können und dass ein Transfer von methodischem Können relativ leicht zu bewerkstelligen sei (Köller, 1997, S. 20-22).

Nach Menzel ist es möglich, dass das im Unterricht erworbene Wissen in Funktion treten kann, wenn Grammatikunterricht darüber hinaus auf die Anwendung des Gelernten zielt. Diese wird genau auf einer höheren Ebene überhaupt erst möglich, wenn die erarbeiteten grammatischen Kategorien auch in ihren Funktionen erkannt worden sind. Nicht nur also: wie ist ein Passiv gebaut, wie unterscheidet es sich formal vom Aktiv, sondern auch: was kann das Passiv besonders gut auf syntaktischer Ebene, auf semantischer Ebene und auf pragmatischer Ebene.

Ein Grammatikunterricht, der Einblicke in den Bau der Sprache gewähren will, muss also insofern formal sein, als er die Aufmerksamkeit auf einzelne Bauformen der Sprache richtet. Er muss aber dann, will er nicht nur die Abstraktionsfähigkeit ausbilden, insofern funktional sein, als er dazu anregt, die gewonnenen Kategorien bewußter, text- und situationsangemessener anzuwenden: beim Schreiben vor allem, aber auch bei der Textanalyse, dem kritischen Lesen, dem besseren Verstehen von Geschriebenem und dem Sprechen über Sprache (Menzel, 1995, S. 3).

Zum Beispiel sie schreiben einen Text im Perfekt, das sie kennengelernt haben und beachten, wann und in welchen Situationen sie eher das Perfekt verwenden, denn “Können” wird nach und nach durch das Handeln erworben. Die meisten Könnensmodelle folgen der Vorstellung, dass Wissen nicht nur eine notwendige Bedingung von Können, sondern dass es dem Können vorgängig sei. In dieser

Vorstellung wird Wissen in der Schule erworben, das sich im Leben als Können zeigt. Besonders deutlich ist dieses Modell im Studium: Das erworbene Wissen soll in ein Können der Studierenden übergehen (Huneke, 2010, S. 139). Insofern könnte man nicht meinen, dass man auf Wissen ganz verzichten könnte. Dies kann aber so nicht sein. Denn wie man als Verkehrsteilnehmer im Strassenverkehr Prozeduren beherrschen, ist es doch wichtig, dass auch Wissen über Grammatik vorhanden ist. Alle grammatische Kategorien können nicht wirklich in funktionalen Zusammenhängen in der gleichen Weise genutzt werden. Für manche grammatische Kategorien könnte die Formulierung ganz allein genug sein. Zum Beispiel den Gebrauch der Passivsätzen kann an unterschiedlichen Textsorten geübt, und unter funktionalen Gesichtspunkten erklärt werden. Z.B. einen funktionalen Gebrauch des Genus kann es demgegenüber nicht geben. Denn gibt es in diesem Punkt keine Wahl; entweder erlernt der Lernende es oder er macht einen Fehler. Nach Storch besteht die Funktion der sprachlichen Mittel darin, sprachliche Kommunikation zu ermöglichen. Didaktisch gesprochen heißt das, dass den sprachlichen Mitteln in Deutschunterricht kein Eigenwert zukommt, sondern dass ihre Thematisierung im Unterricht (Erklären, Üben) nur mit Blick auf ihre Verwendung in der Kommunikation legitimiert ist. Abstrakte Grammatikkenntnisse oder Wortschatzkenntnisse sind folglich keine Lernziele des Fremdsprachenunterrichts. Verstehensgrammatik lässt zur Produktionsgrammatik (Storch, 2009, S. 17). Die Grammatik soll zu einer Erweiterung sprachlichen Könnens führen und zum automatischen sprachlichen Können dienen.

Im Folgenden wird auf die Form und Funktion, auf die Sprachkönnen und Sprachkennen, die sich beziehen, eingegangen.

4.2. Form und Funktion in Bezug auf die Grammatikdidaktik

Wie schon oben erwähnt wurde, werden im traditionellen Grammatikunterricht Form und Inhalt voneinander getrennt. Es orientiert sich nur einseitig an der Form und erlaubt nicht den Lernenden die Sprachgebrauchsaktivitäten zu erkennen. Heringer erklärt diese Lage so: "Als Grammatiker sind wir in der Gefahr, die Markierung der grammatischen Struktur zu überschätzen. Wir dürfen deshalb die Grammatik und die grammatische Markierung nicht überbewerten" (Heringer, 2001, S. 20).

An dieser Stelle ist es zuvor sinnvoll die Begriffe Form und Funktion kurz zu erklären."Form ist die Gestalt, in der etwas erscheint, sich darstellt" (Duden, 1985, S.

263). Man kann die Form als die Sichtbarkeit einer Sprache gelten lassen, das heißt die Sprache als System. Funktion wird dagegen im Wörterbuch “Wahrig” als Tätigkeit und als eine Zuordnung einer Bedeutung zu einer in Lautzeichen dargestellten Form definiert (Wahrig, 1982, S. 318).

Die Relation zwischen Form und Funktion kann besser mit Hilfe der Gestalttheorie durchgesprochen werden. Die Gestalttheorie wird, wie auch die neobehavioristische Theorie des Zeichen-Lernens, zu den kognitiven Lerntheorien gerechnet. Diese Theorien sind dadurch gekennzeichnet, dass das Lernen nicht wie beim Behaviorismus nur in einer Reiz-Reaktions-Verknüpfung gesehen wird, sondern vornehmlich durch Prozesse der Einsicht bestimmt wird (Schröder, 2002, S. 43). Wie gesagt, besteht Lernen nicht nur in einer Reiz-Reaktions-Verknüpfung. In Bezug auf Gestalttheorie entspricht Figur der Form; und Funktion dem Grund, den wir in unserem Beitrag betreffen. Die Figur-Grund-Beziehung wird mit der Form-Funktions-Beziehung gleichgesetzt. Die Figur sollte von dem Lernenden nicht für das Wichtigste gehalten werden. Wenn der Prozess der Grammatikvermittlung mit der Gestalttheorie adaptiert wird, kann man sehen, dass die Funktion der Sprache eigentlich Grund ist, während der grammatische Aufbau die Figur ist. “Die Fähigkeit der Figur-Grund Unterscheidung ist eine grundlegende Voraussetzung für eine sichere und schnelle Orientierung” (Mayer, 2005, S. 40). Figur und Grund sollten nicht zugleich wahrgenommen werden. Die Figur setzt sich auch hinter dem Grund fort.

Zwischen Form und Funktion eines Satzglieds gibt es z.B. keine absolute Relation: Die Aussage “*Als ich den Film angesehen habe, erweckte meine Erinnerung*” ist inhaltlich gleich mit der Aussage “*Beim Fernsehen erweckte meine Erinnerung*”. Jede Form kann für mehrere Funktionen verwendet werden und umgekehrt jede Funktion kann durch mehrere Formen ausgedrückt werden. Dies bedeutet, dass eine Sprache ein mehr oder weniger umfangreiches Inventar an Formen für verschiedene Funktionen nutzt. Trotzdem gibt es typische Formen für bestimmte Funktionen und typische Funktionen für bestimmte Formen. So ist beispielsweise das Subjekt im Deutschen typischerweise eine Nominalphrase im Nominativ und Nominalphrasen im Nominativ sind typischerweise Subjekte (Steinbach, letzter Zugriff: 24. 05. 2013). Wie oben angedeutet wird, hat jede grammatische Form eine oder mehrere Funktionen. Und auch jede Funktion hat eine oder mehrere Formen. Zum Beispiel kann man etwas in verschiedener Weise ausdrücken, wie im folgenden zu sehen ist:

“Wenn ich viel Geld sparte, kaufte ich vieles.”

“Ich würde vieles kaufen, wenn ich viel Geld sparen würde.”

“Sparte ich viel Geld, kaufte ich vieles.”

“Würde ich viel Geld sparen, würde ich vieles kaufen.”

An den obigen Sätzen ist zu ersehen, dass eine Aussage mit mehreren Formen ausgedrückt wird und dass Form und Funktion von einander abhängig sind. Denn die Sätze einer Sprache haben eine unterschiedliche Form, wie sich etwa in unterschiedlicher Anordnung und Auswahl von Wörtern und Konstruktionen zeigt. Und dennoch haben sie eine gemeinsame Funktion, nämlich die, dass sie der sprachlichen Verständigung von Menschen dienen (Meibauer, 2008, S. 2). Wenn Lernende die Funktion des Lernstoffes erlernen, können sie sie in Verbindung mit verschiedenen Formen verwenden. In diesem Zusammenhang ist die Grammatik funktionaler Erklärung zugänglich, letztlich sind die Bedürfnisse menschlicher Praxis fundamental für die Ausbildung des Formensystems. Man muss also die Sprache in ihren alltäglichen Funktionsweisen, in Gesprächen und Texten betrachten und zeigen, wie sich Menschen in ihren Formen verständigen können (Hoffmann, 2013, S. 14). Funktionale Grammatiken, wie Elsen wollen die Form aus der Funktion herleiten. Das heißt, die Struktur einer Äußerung ergibt sich aus verschiedenen Verwendungsbedingungen (Elsen, 2014, S. 189). Sie können die verschiedenen Ausdrucksmöglichkeiten und Verwendungen eines bestimmten grammatischen Elements sowie den möglichen Einsatz verschiedener sprachlichen Formen für einen intendierten Ausdruck kennen lernen. Wie von Heringer betont wurde, ist Grammatik dagegen nicht autonom. Vor allem ist sie nicht unabhängig von der Bedeutung, sondern bezieht sich auf die Bedeutung und zielt auf die Bedeutung. Man muss erkennen, wie die Vokabeln sich zu Sätzen verbinden und wie der Sinn der Sätze sich aus den Wortbedeutungen ergibt. Das ist das grammarische Grundprinzip (Heringer, 2001, S. 8). Wenn die Funktion des sogenannten Grammatikwissens von den Lernenden nicht gekannt wird, bleibt seine Formseite bedeutungsleer. Denn Grammatische Formen haben durch ihre spezifischen instruktiven Funktionen auch eine besondere Funktionalität für bestimmte Äußerungssituationen. Linguistisch erläutert Elsen diese Lage folgendermaßen;

Ein Ausdruck hat sowohl eine formale Seite als auch funktionale Seite. Es gibt eine Relation zwischen Zeichen und Gegenstand. Sprache bewirkt aber mehr als eine Zuordnung von Zeichen und Gegenständen. Sie vermittelt zwischen Hörer/innen und Sprecher/innen und baut dabei eine Sprechsituation auf, in der die Sprachteilnehmer/innen mitwirken. Innerhalb dieses Rahmens hat eine Äußerung eine Darstellungsfunktion, sie ist ein Symbol. Sie hat für den Sender Ausdrucksfunktion und für die Empfänger/innen Appelfunktion (Elsen, 2014, S. 190).

Die grammatische Analyse darf nicht bei der Formanalyse stehenbleiben, sondern auf die Funktionsanalyse sollte ausgedehnt werden. Wer Formen losgelöst von ihren Funktionen betrachtet, versteht nur die Hälfte. Für die funktionale Perspektive ist es wichtig, die Position von Hörer oder Leser einzunehmen: Wie ist eine gegebene Äußerung in einem Gesprächszusammenhang in einer bestimmten Gesprächskonstellation zu verstehen? Welchen Beitrag zum Verständnis leisten die einzelnen funktionalen Elemente, die Wörter, die Wortgruppe, feste Formen, Teilsätze...? Wer diese Fragen beantworten kann, hat eine Äußerungsteile in ihrem sprachsystematischen Zusammenhang begriffen werden (Hoffmann, 2013, S. 14).

Aus diesen Aussagen geht hervor, dass man einerseits das Interesse auf das Inventar grammatischer Formen lenken muss und andererseits auf die Frage, welche Funktionen diesen Formen zukommen. In dieser Perspektive verliert dann auch die Alternative von deskriptivem und normativem Grammatikunterricht ihre Bedeutung und Schärfe, da sich aus der Kenntnis der Funktionen grammatischer Formen zwanglos Konsequenzen für die Sprachproduktion und Sprachinterpretation ergeben (Köller, 1997, S. 10). Sowohl das Was als auch das Wie sollte erschlossen werden. Grammatische Strukturen und Formen haben meist eine für die Kommunikation notwendige Funktion. Wenn man Form und Funktion im Rahmen der vier Fertigkeiten betrachtet, ist die Grammatik Form; deren Gebrauch dagegen Funktion.

Dem Gesagten zufolge sollte man eine Unterrichtsmethode, die eine Verknüpfung von Inhalt und Form vorsieht, entfalten. Nach Boettcher und Sitta sollen Grammatische Phänomene in Relation zu ihren situativ relevanten Funktionen bearbeiten werden. Denn "der Grammatikunterricht hat keinen eigenen autonomen Gegenstandsbereich, sondern seine Gegenstände (phonologische, morphologische, syntaktische und lexikalische Regularitäten) sind nur Aspekte von Äußerungs- und Textzusammenhängen, die erst im Kontext komplexer Sprachverwendungsprozesse ihre Bedeutung erhalten" (Boettcher&Sitta, 1978, S. 181). Man sollte sich für die

grammatikdidaktischen Konzepte wenden, in denen nicht sprachliche Formen, sondern der Sprachgebrauch oder von der Form abgelöste Funktionen thematisiert werden. Fremdsprachenlerner müssen sowohl die Regeln der Zielsprache als System als auch deren Gebrauch beherrschen. Also ist sowohl eine sprachliche als auch eine kommunikative Kompetenz anzustreben, wie im empirischen Teil durchgeführt wurde. Nach diesen Äußerungen wird versucht, zu erläutern, was Grammatik im Kopf bedeutet.

4.3. Grammatik im Kopf

In dieser Arbeit wurde davon ausgegangen, dass das Grammatik für den Sprachgebrauch verfügbar sein sollte. Die Lernenden bereiten Probleme, dass sie das Grammatikwissen in ihrem Kopf in den Sprachgebrauch übertragen. Grammatik im Kopf kann man als etwas im Gedächtnis Gespeichertes vorstellen. Laut der Taxonomie von Bloom^{*} bleibt diese Wissen in der ersten Stufe bzw. die Stufe Wissen. In dieser Stufe werden die Regel im Gedächtnis der Lernenden behalten und dieses im Gedächtnis vorhandene Grammatikwissen vor allem nicht Sprachverwendung erleichtert, weil in der Unterrichteinheit passive Übungen durchgeführt werden. Der Grund dafür liegt auch in traditionellem Grammatikunterricht, in dem die mechanischen, und passiven Übungen durchgeführt werden. Aus diesen Aussagen geht hervor, dass Grammatik im Kopf die Grammatik ist, die im Kopf der Lernenden leerstehend vorhanden ist und nicht praktisch verwendet werden kann.

Aus diesen Aussagen geht hervor, dass wir das Grammatikwissen gar nicht bevorzugen, das nicht aktiv von dem Lernenden verwendet wird und auf die vier Fertigkeiten nicht zu übertragen ist. Ein solches Grammatikwissen nennt man Grammatik im Kopf, es steht im Kopf des Lernenden im passiven Fall. Nach Bloom kann ein Lernende eine Menge Informationen auswendig lernen, unabhängig davon, ob sie unmittelbar anwendbar sind oder ob sie irgendein gegenwärtiges Bedürfnis erfüllen (Bloom, 1972, S. 48). Diese Grammatik ist aber wenig wert, wenn sie nicht in Situationen angewendet werden kann. Damit die Grammatik im Kopf einen Sinn gewinnt, sollten die Lernenden über das Wissen bewusst gemacht werden. An dieser Stelle wird unten der Begriff "Sprachbewusstsein" erläutert.

^{*} Im Teil V wird die Taxonomie von Bloom ausführlich analysiert.

4.4. Allgemeines über “Language Awareness” (Sprachbewusstsein)

Der Ursprung des Language Awareness-Konzepts geht aus der englischen Muttersprachen didaktik hervor und impliziert dort ein Nachdenken über Sprache, das aus dem Vergleich von ähnlichen oder kontrastierenden Strukturen und Phänomenen zweier, vor allem aber mehrerer Sprachen hervorgeht. Dieses Nachdenken über die Sprache geschieht dabei nicht zum Selbstzweck, im Sinne einer sprachlichen Akkumulation, sondern dient dazu, für die Besonderheiten und Eigenheiten sowohl der fremden als auch der eigenen Sprache zu sensibilisieren (Jantzen&Merklinger, 2012, S. 217). Heutzutage ist Sprachbewusstsein als aktueller kognitiver Zustand zentrale Kategorie in Sprachdidaktik und Sprachunterricht. Der Förderung von Sprachbewusstsein wird in den letzten Jahrzehnten im Westen besondere Aufmerksamkeit im Fremdsprachenunterricht zuteil. Aber in der Türkei wird es frisch bekannt. Das Sprachbewusstsein wird als eine theoretische reflexive Einstellung zum eigenen wie fremden Sprachgebrauch angesehen, die das für einen reflektierten Sprachgebrauch nötige sprachliche und kommunikative Wissen bereitstellt (Neuland&Peschel, 2013, S. 34). Sie ist mit sprachlichen Handlungszielen zu verbinden. Bewusstes sprachliches Handeln und ein reflektierter Sprachgebrauch werden zu einem übergreifenden Ziel des Sprachunterrichts. Und nach Steinig und Huneke ist Sprachbewusstheit, die man als Aktualisierung einer generellen Sprachaufmerksamkeit verstehen kann, eine prozessorientierte Fähigkeit, die es ermöglicht, das Sprechen und Schreiben anderer differenziert und kritisch wahrzunehmen und die Wirkungen und Folgen eigenen Sprachhandelns abschätzen zu können. Sie ist notwendig,

- ü um mit Sprachverwendungsproblemen besser umgehen zu können,
- ü um komplexere Sprachstrukturen besser verstehen zu können,
- ü um sprachliche Äußerungen kritisch einschätzen zu können,
- ü um Missverständnisse, auch in der interkulturellen Kommunikation, aufklären zu können (Steinig&Huneke, 2011, S. 183).

Language Awareness entspricht nicht nur dem weiter gefassten Begriff der Sprachbewusstheit, Language Awareness umfasst zusätzlich auch Neugierde auf und Interesse an Sprache, also etwas, das in der Deutschdidaktik eher mit dem Begriff der

Sprachaufmerksamkeit bezeichnet wird. Sprachbewusstheit dagegen ist ausschließlich auf die Kognition bezogen, eine Auffassung, die von Seiten der Didaktik überdacht werden sollte. Dass die Sprachbewusstheit diskutiert wird, ist darin begründet, dass die Festlegung von Standards eine Klärung der im Unterricht zu fördernden Kompetenzen notwendig macht; z.B.

- * Das Wecken von Neugierde auf und Interesse an Sprache.
- * Die Analyse von Sprachgebrauch und Sprache allgemein anregen.
- * Sprachhandeln in soziokulturellen Kontexten bewusster machen (Huneke, 2010, S. 237-238).

Wie oben erwähnt wurde, ist jemand, der über Sprachbewusstheit verfügt, nicht nur in der Lage, Sprache zu gebrauchen, sondern kann Sprache bewusst wahrnehmen und einsetzen. „Der Ausdruck Sprachbewusstheit bezieht sich auf die Verfügbarkeit einer kognitiven Orientierung beim Sprachgebrauch“ definiert man. Wenn man Sprache verwendet oder versteht, ist seine Aufmerksamkeit üblicherweise auf das gerichtet, worum es in der Kommunikation geht. Sprachbewusstheit kommt hinzu, wenn man sich kognitiv den sprachlichen Phänomenen zuwendet (Huneke, 2010, S. 236). Sprachbewusstheit liegt vor, wenn Sprachwissen bewusst eingesetzt, wenn es Entscheidungsinstanz wird. Dies lässt sich mit Situationen verbinden, in denen man überlegt, welches Grammatikwissen welches Wort man wählen sollte, um eine bestimmte semantische, grammatische und zielorientierte Beziehung zu verdeutlichen.

Vygotski behauptet, dass der Grammatikunterricht grundsätzlich die Möglichkeit bietet, Sprachbewusstheit zu entwickeln (Vygotski, 2002 in Huneke, 2010, S. 244), denn die Sprachbewusstheit bezieht sich auf exakten Sprachgebrauch. Und auch nach Köller könnte eine funktionale Grammatik am ehesten geeignet sein, ein Verständnis für Sprache entstehen zu lassen, dass der Sprachbewusstheit dient (Köller, 1997, S. 245).

Dem Gesagten zufolge dürfte es einleuchtend sein, dass Sprachdidaktikerinnen und Sprachdidaktiker wie Köller, Vygotski, Huneke mehrheitlich darin einig sind, dass wer über Sprachbewusstheit verfügt, sein Sprachkönnen professionalisiert hat, insofern die Sprachbewusstheit als Entscheidungsinstanz für Problemlösungen zur Verfügung steht.

Wer Sprachbewusst ist handhabt Sprache nicht unüberlegt, sondern kann sprachliche Alternativen abwägen und zuletzt auch die eigene Entscheidung begründen- beim Sprechen und Zuhören und vor allem beim Schreiben, beim Lesen. Sprachbewusstheit ist erwerbbar und kann entwickelt werden, nicht zuletzt durch Anregungen im Unterricht. Dies gilt allerdings nur dann, wenn Lehrerinnen und Lehrer die sprachanalytischen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler wahrnehmen. ‘Über Sprache reflektieren’ / ‘Sprache betrachten und untersuchen’ muss dann auf eine Weise Sprache zum Thema gemacht werden, die zur Entwicklung ihrer Sprachbewusstheit beitragen kann. Das Trainieren formaler grammatischer Termini z.B. ist dazu nicht nütze, es ist “totes Kategorienwissen. Hier ist ein grundlegendes Umdenken vonnöten. Ohne an bereits vorhandene Begriffsbildungen oder Wissensstrukturen der Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen, bleibt das im Unterricht gelernte Wissen wirkungslos (Huneke, 2010, S. 244).

Deswegen müssen es die Gegenstände der Sprachreflexion vor allem in der Grammatik überdacht werden. An diesem Punkt ist es sinnvoll, den Begriff “Sprachreflexion” zu erklären.

4.5. Sprachreflexion

Der Lernbereich ‘Reflexion über Sprache’ hat sich als ein Reformansatz der Deutschdidaktik in den 1970er Jahren entwickelt. Mit dem allgemeinen Lernziel der Förderung der sprachlichen Kommunikationsfähigkeit der Studenten/innen wurde eine neue Lernbereich Sprachreflexion vorgelegt. Anstatt Grammatikunterricht wird dieser Arbeitsbereich in den Lehrplänen jedoch seit den 1970er Jahren als Umgang mit Sprache ‘Reflexion über Sprache’ oder Sprache untersuchen bezeichnet (Steinig&Huneke, 2011, S. 52). Weil der Grammatikunterricht in den Schulen als nutzlos und unfruchtbar gegolten hat, und weil die Lehrenden und Lernenden das im Grammatikunterricht angebotene Grammatikwissen mit den Spracherfahrungen der Lernenden nicht in Deckung bringen können, wurde seit den 70er Jahren ein neuer Lernbereich ‘Sprachreflexion’ ausgetragen. In den Jahren nach 1975 dominiert der Begriff Sprachreflexion vollkommen über den Begriff Grammatikunterricht. Nach Lange, Neumann und Ziesenis ist Grammatikunterricht Reflexion über Sprache, mit dem besonderen Erkenntnisinteresse auf generell geltende Regeln des Sprachgebrauchs und die Grundstruktur der deutschen Sprache. Reflexion über Sprache richtet sich heute mehr und mehr auch auf den individuellen alters- und geschlechtsspezifischen Sprachgebrauch (Lange und andere, 2003, S. 226).

Reflektierter Sprachgebrauch kann sich auf eine Reflexion von sprachlichen Einheiten z.B. auf Wort-, Satzebene, sowie auf eine Reflexion der Intention und Wirkung kommunikativen Handelns und der identifikatorischen Anteile unterschiedlicher Sprachgebrauchsweisen beziehen (Neuland&Peschel, 2013, S. 35). Sprachreflexion bedeutet ein aktives Nachdenken über die Sprache. Dem Gesagten zufolge sollte versucht werden, dass das passive Grammatikwissen bei den Lernenden zur Reflexion werden sollte. Sprachreflexion ist von großer Bedeutung, weil die sprachlichen Elemente bzw. Grammatikwissen ins Gebrauch gesetzt werden. Die Sprachreflexion, die sich die Funktionsebene der Sprache wendet, behauptet, dass das Grammatikwissen nicht nur als formell als auch funktionell in den Vordergrund gestellt werden solle. Auf diese Weise geht der Sprachgebrauch an.

Sprachreflexion spiegelt sich in den Begriffen Sprachthematisierung und Sprachbewusstheit, die derzeit häufiger als der Terminus Reflexion über Sprache gebraucht werden. Vor allem der Begriff der Sprachbewusstheit, der trotz der Problematik seiner Definition zu einer zentralen Kategorie der Sprachdidaktik geworden ist, lässt sich auf den Zusammenhang von Reflexion und Sprechen, Zuhören, Schreiben und Lesen beziehen. Wer seine Sprachbewusstheit entwickelt hat, macht nicht nur Gebrauch von Sprache, sondern er tut dies gezielt und mit Blick auf mögliche sprachliche Alternativen also reflektiert. Er verfügt nicht nur über implizites Sprachwissen, das sich im Sprachkönnen manifestiert, sondern hat Zugang zu seinem Wissen, hat sein Können professionalisiert (Huneke, 2010, S. 233). Eine Sprachreflexion, die für schriftliche und mündliche Kommunikation von Nutzen sein kann, muss deshalb von der Praxis der vier Fertigkeiten ausgehen und nicht von isolierte grammatischen Kategorien.

Im nächsten Abschnitt wird diese Arbeit auf die Lerntheorien bezogen und kurz zentrale Aspekte der Lerntheorien erklärt.

TEIL V

LERNTHEORETISCHE ÜBERLEGUNGEN

5.1. Behaviorismus

Wie bekannt ist, wurde der Begriff Behaviorismus von John Watson in 1913 geprägt. Die Grundidee des Behaviorismus lautet, dass die Wissenschaftler, die den Menschen verstehen wollen, sich auf das Beobachtbare beschränken sollten, d.h. auf das menschliche Verhalten und die Umgebung, in der dieses Verhalten auftritt. Daher ist für Skinner das Sprechen lediglich eine menschliche Verhaltensweise unter anderen, und das Fremdsprachenlernen wäre z.B. das Produkt vieler Manipulationen im Fremdsprachenunterricht. Motive, mit denen die Menschen im Alltag ihr Verhalten erklären sind nicht sichtbar und gehören deshalb so lange nicht zum Untersuchungsfeld, wie sie nicht beobachtet werden können. Schematisch läßt sich die behavioristische Auffassung menschlichen Verhaltens wie folgt darstellen:



Abb. 7. Behavioristisches Verhaltensmodell

Was in der “black box” vorgeht, d.h. was im menschlichen Gehirn passiert, wird im Behaviorismus nicht untersucht. Das wissenschaftliche Ziel liegt vielmehr darin, Regelmäßigkeiten zwischen A und C zu entdecken (Edmondson&House, 2006, S. 90). Nach Behaviorismus wird das Lernen als die Entwicklung von regelmäßigen Verbindungen zwischen Aspekten der Umgebung und Aspekten des Verhaltens operationalisiert. Daher werden in verschiedenen behavioristischen Lernmodellen „Reiz- Reaktionen“ angenommen. Und das resultierende Verhalten wurde systematisch aufgezeichnet bzw. dadurch trainiert. Dieser Prozess heißt Konditionierung. Das heißt, wenn der Schüler die richtige Antwort gibt, wird er gelobt. Nach dieser Theorie hören die Menschen zuerst eine Äußerung, ein Wort oder einen Satz und dann ganz einfach imitieren sie sie. „Auf eine Lehreräußerung bzw. den Reiz folgt eine Lernerreaktion, die

anschließend, wenn sie richtig ist, vom Lehrer positiv sanktioniert wird“ (Huneke&Steinig, 2010, S. 31). Der Lernprozess der Fremdsprachen kann man nicht mit Behaviorismus erklärt, denn in diesem Lernprozess spielen die kognitiven, individuellen Besonderheiten der Lernenden eine grosse Rolle.

Chomsky hatte bereits 1957 in einer Kritik des Buches Verbal Behavior von Skinner deutlich gemacht, dass Spracherwerb nicht mit einer behavioristischen Theorie zu erklären sei, denn Kinder lernen keine Sätze nach festen vorgegebenen Mustern durch Imitation. Wäre dies der Fall, würde die menschliche Sprache aus einer begrenzten Anzahl von Sätzen bestehen, die in bestimmten Situationen geäußert würden. Jeder kompetente Sprecher und auch Kinder während des Erstspracherwerbs konstruieren aber jeden Satz, den sie äußern, immer wieder neu anhand eines internen Regelapparats, sieht man einmal von floskelhaften Wendungen ab (Huneke&Steinig, 2010, S. 35). Wie Chomsky betont, kann der Lernenprozess einer Fremdsprache nicht einfach mit Reiz-Reaktionsverbindung erklärt werden.

In einem Fremdsprachenunterricht, der mit der behavioristischen Lerntheorie gegliedert wird, kann man nicht gute erwartete Ergebnisse erzielen. Denn in diesem solchen Lernkreis werden die Lernenden in Aufnahmeposition hineingeraten und erweiterten sich nicht ihre geistigen Kräfte am besten.

5.2.Kognitivismus

Wie im oben betont wurde, geht es sich um im Behaviorismus das klassische und operante Konditionieren und Lernen. Im Gegensatz zum Behaviorismus fasst der Kognitivismus das Lernen nicht als eine Reaktion auf Reize, sondern als Strukturierung von Wirklichkeit auf; in diesem Sinne ist jedes Denken und Lernen erfinderisch (Spinner, 2001, S. 123) nicht Bedingtheit. Es gibt allerdings einen wichtigen Unterschied zwischen Kognitivismus und Behaviorismus: Während der Behaviorismus glaubte voraussagen zu können, dass ein Reiz zu einer bestimmten Reaktion führt, weist der Kognitivismus diese Vorstellung als zu einfach zurück, da Erfahrungen mit der Welt auf komplexe Weise mit dem bereits erworben Wissen bei jedem Menschen anders interagieren und zu unterschiedlichen Ergebnissen führen. Wichtiger als der Input und die Vermittlung von sprachlichem Wissen ist die Frage, wie neues Wissen eigenständig in bereits bestehendes Wissen integriert wird und so zu einer veränderten Konstruktion von Wissen führt. Wichtiger als einzelne Reize aus der Umwelt wird die neuronale

Selbstorganisation im zentralen Nervensystem, die nicht wie eine Maschine programmiert ist und zu voraussagbaren Ergebnissen führt (Foerster, 1993, S. 246-248).

In Anbetracht den obigen Grundlegungen ist es zu sagen, dass Kognitivismus für die Fremdsprachendidaktik interessant ist, weil es die aktive Auseinandersetzung des Lerners mit den vielfältigen Anforderungen seiner Umwelt betont. Nach Huneke und Steinig “wird neben dem Erwerb der Grammatik damit auch der Erwerb von Bedeutungen in unterschiedlichen Situationen und Kontexten erfasst” (Huneke&Steinig, 2010, S. 48). Bei der Grammatikvermittlung steht Kognitivismus im Vordergrund, weil im Lernprozess der Grammatik die geistigen Kräfte der Lernenden ins Spiel gehen. Auch Kognitivisten betonen die aktive Rolle des Lernenden durchaus. Grundlegend ist der Gedanke, dass Lernende aktiv Informationen verarbeiten und dadurch Kenntnisse erwerben, die die weitere Informationsverarbeitung beeinflussen (Klauer&Leutner, 2007, S. 8). Aus diesen Aussagen geht hervor, dass nach Kognitivismus die geistigen und kognitiven Kräfte der Lernenden im Lernprozess im Vordergrund stehen und diese Kräfte das Lernen erleichtern, denn die Lernenden nehmen an dem Lernprozess aktiv teil und sie internalisieren den Lernstoff.

Weil die Kognitivismus auf dem Prinzip der neuronalen Selbstorganisation und der Konstruktion interner Netzwerke beruhen und auf erkenntnistheoretischer Ebene dem Konstruktivismus entsprechen, wird versucht, im folgenden Konstruktivismus zu erläutern.

5.3. Konstruktivismus

Die Anhänger des Konstruktivismus vertreten die Meinung, dass Lernenden ihr Wissen weitgehend selbst aufbauen und selbst bestimmt entscheiden, was für sie interessant und relevant ist. Das bedeutet aber, dass Wissen nicht als etwas unabhängiges von erkennenden Subjekt angesehen wird sondern als etwas abhängiges. In diesem Zusammenhang bedeutet Lernen den Wissenkonstruktion (Mandl, 1997, S. 168 in Serindağ, 2003, S. 59). Weil das lernende Ich von grosser Bedeutung ist, betonen Konstruktivisten im Lernprozess die Rolle der Eigenaktivität der Lernenden. Grundlegend für alle konstruktivistischen Strömungen ist die Annahme der Subjektabhängigkeit des Erkennens und des Wissens als Konstruktion des menschlichen Geistes, Erkenntnis und Wissen beruhen auf keiner Abbildung einer “gegebenen”

ontologischen Wirklichkeit, sondern auf der verknüpfenden und deutenden Aktivität bedeutungsbildender Subjekte (Reusser, 2006, S. 152).

Reinfried stellt die konstruktivistischen Grundlagen aus seiner Sicht so dar:

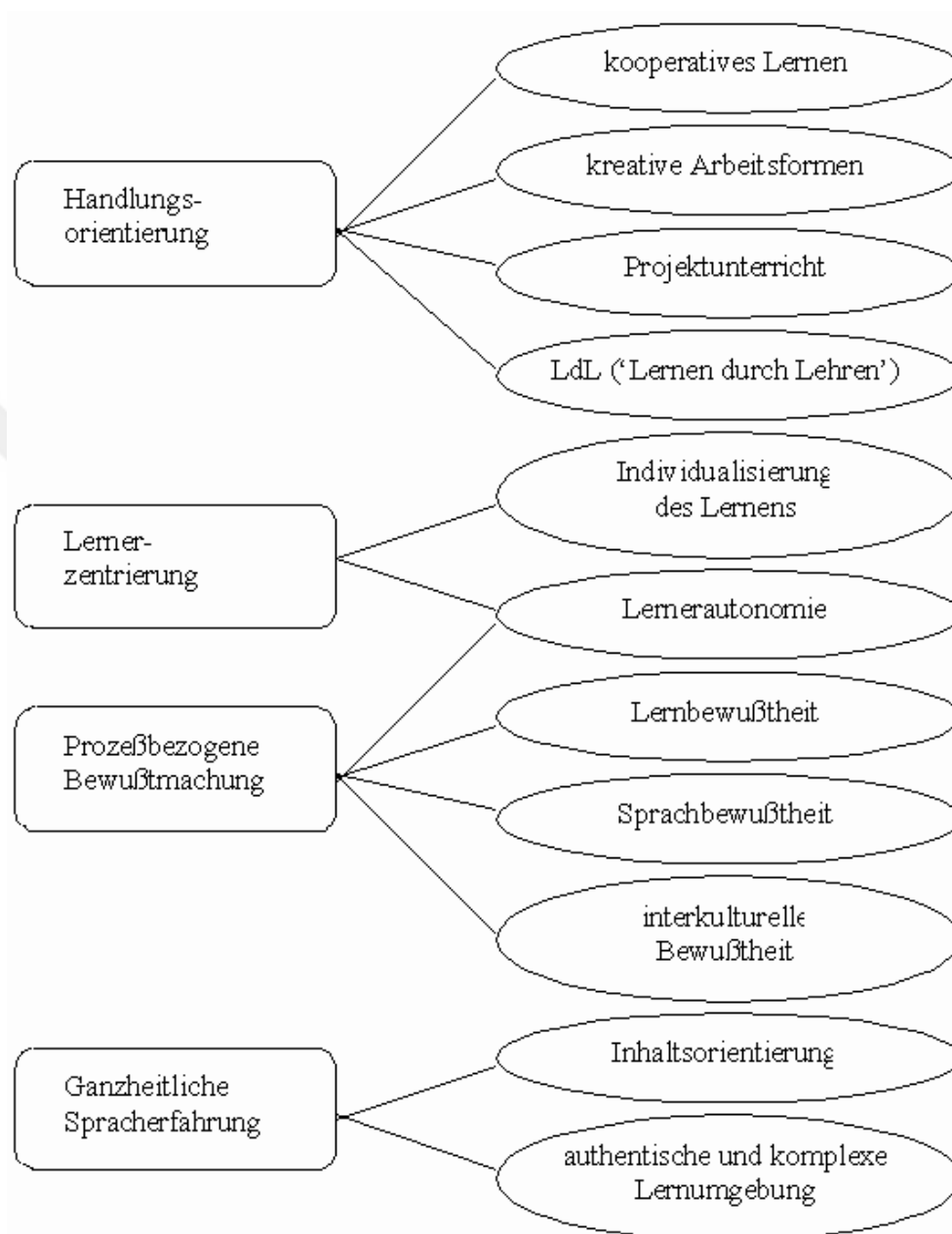


Abb. 8. Prinzipien des konstruktivistischen Fremdsprachenunterrichts nach Reinfried: (Reinfried, 1999, S. 22 in Serindağ, 2003, S. 61).

Wie Reinfried betont wurde, sind die Prinzipien des konstruktivistischen Fremdsprachenunterrichts Handlungsorientierung, Lernerzentrierung, Prozessbezogene Bewusstmachung und ganzheitliche Spracherfahrung. Nach diesen Äußerungen sind

kleinschrittige, sorgfältig aufeinander abgestimmte Lerneinheiten mit speziellen, für Lerner bearbeiteten Texten mit ausgewähltem Wortmaterial nicht mehr sinnvoll, da sie der alten Input/Output-Konzeption verpflichtet sind. Stattdessen sollen Lernsituationen geeignet werden, die vielfältige, komplexe und authentische sprachliche Erfahrungen ermöglichen, mit denen sich Lerner problemlösend und handelnd auseinander setzen können, am besten zu zweit oder in kleinen Gruppen, in denen eine dichte Kommunikation ohne Hemmungen möglich ist.

Nach Huneke und Steinig geht grundsätzlich ein konstruktivistisch fundierter Fremdsprachenunterricht vom Lerner, seinen Voraussetzungen und Möglichkeiten aus – nicht von Lernzielen, die im Rahmen eines geplanten Unterrichts nacheinander in instruierender Form abgearbeitet werden. Anstatt eines Lehrwerks werden authentische Materialien verwendet, wie ich in dieser Arbeit so gemacht habe. Die grammatische Progression wird nicht vorgegeben. Jeder Lerner soll selbst seinen Lernweg anhand des zur Verfügung gestellten Inputs finden (Huneke&Steinig, 2010, S. 49-50). Denn nach Konstruktivismus sind Input und Instruktion für Verstehen und Lernen nicht entscheidend, sondern die konstruktiven Operationen, die sich bei jedem Menschen anders auf der Grundlage des bereits erworbenen Wissens vollziehen. Wie Helmke betont wurde, stehen im Mittelpunkt des Konstruktivismus die individuellen Lernprozess, also die aktive Konstruktion und nicht die Instruktion (Helmke, 2009, S. 68). Einfach ausgedrückt handelt es sich um eine unkonventionelle Weise, die Probleme des Wissens und Erkennens zu betrachten. Konstruktivismus beruht auf der Annahme, dass alles Wissen in den Köpfen von Menschen existiert und dass das denkende Subjekt sein Wissen nur auf der Grundlage eigener Erfahrung konstruieren kann (Jank&Meyer, 2014, S. 287).

Aus diesen Aussagen geht hervor, dass allgemeines Verständnis der kognitiven und konstruktivierten Lerntheorien zeigt, dass Wissen, das organisiert und strukturiert ist, besser gelernt und behalten wird, als Wissen, das isoliert ist.

An diesem Punkt wird im folgenden auf die Taxonomie von Samuel Benjamin Bloom eingegangen, die für diese Arbeit zugrunde liegt.

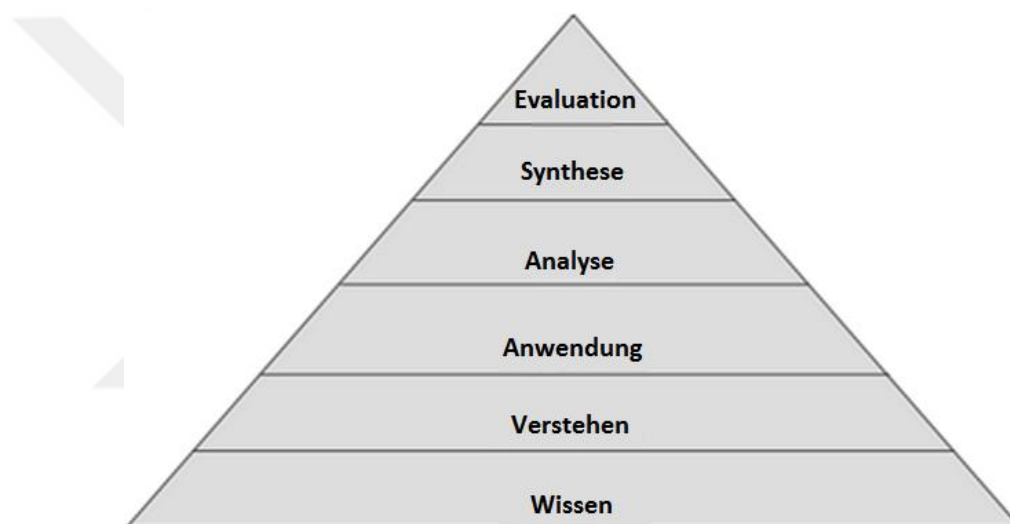
5.4. Das Wesen der Taxonomie von Benjamin Samuel Bloom

Benjamin Samuel Bloom ist ein amerikanischer Psychologieprofessor. Bloom forschte und lehrte an der Chicago Universität in den Erziehungswissenschaften. 1956

erarbeitete er eine Taxonomie von Lernzielen. Er unterschied drei Hauptgebiete, die jedes Lernen stimulieren sollte: den kognitiven, den affektiven und den psychomotorischen. In diesem Zusammenhang ist er bekannt weltweit durch die von ihm entwickelte 6 stufige Taxonomie der Lernziele im kognitiven Lernbereich. Der gesamte kognitive Bereich der Taxonomie ist hierarchisch angeordnet, d. h. jede Klassifikationsstufe erfordert Fertigkeiten und Fähigkeiten, die in der Klassifikationsordnung tiefer stehen. Unten wird auf der Tabelle die kognitive Taxonomie gezeigt.

Tabelle 8

Blooms kognitive Taxonomie



Wie auf der Tabelle 8 zu sehen ist, gibt es in kognitiver Taxonomie sechs Stufen: Wissen, Verstehen, Anwendung, Analyse, Synthese und Evaluation. An dieser Stelle ist es sinnvoll, diese Stufe zu erläutern.

5.4.1. Wissen

Viele Lehrenden schätzen Wissen zu einem gewissen Grad, weil es sich einfach lehren und lernen lässt und auch einfach überprüfen. Tatsächlich neigen die Lernenden dazu, dass den frontalen Unterricht durchgeführt, Darstellungsmethode für den Erwerb von Wissen und Wissensprüfungen als Leistungstest benutzt werden.

Wissen schließt Verhaltensweisen ein, in denen das Erinnern, Wiedererkennen von Ideen, Material oder Erscheinungen betont wird. In dieser Stufe wird in der

Lernsituationen vom Schüler erwartet, dass er gewisse Informationen in seinem Gedächtnis speichert, und das Verhalten, das später verlangt wird, besteht im Erinnern dieser Informationen. So bezieht sich das Wissen von Einzelheiten auf solche Informationen oder Kenntnisse, die isoliert und getrennt erinnert werden können (Bloom, 1972, S. 71). Das heißt, in Lernsituationen wird das Verhalten von einem Schüler in der Erinnerungssituation erwartet. Diese Stufe fordert nicht den wirklichen Gebrauch der Lernstoffe, sondern deren Wissen. Es gehören zu Regeln, Symbole, Struktur und Formulierungen. Die Begriff der Stufe Wissen sind erinnern, wiedererkennen. Für diese Stufe ist Auswendiglernen mehr erforderlich. In dieser Stufe kann nicht das ganze Lernen vorkommen, der Lernstoff übertragen sich in das Kurzzeitsgedächtnis und kann nicht zum Langzeitsgedächtnis gehen, es bleibt wieder im Kurzzeitsgedächtnis, weil keine genügen Lernaktivitäten durchgeführt werden.

Das wichtigste Verhalten, das bei Wissen überprüft wird, ist ob der Schüler sich an die richtigen Aussagen in Beantwortung einer bestimmten Frage erinnern kann oder diese Aussagen entweder zitieren oder wiedererkennen kann (Bloom, 1972, S. 84). Bei dieser Überprüfung geht es um die Kontrolle des absoluten Wissens. Von Aufgaben und Fragen aus dieser Stufe kann eine große Vielfalt von Wissen übergeprüft werden.

5.4.2. Verstehen

Die zweite Stufe ist Verstehen. Wenn Studenten eine Information bekommen, erwartet man, dass sie wissen, worüber gesprochen wird und dass sie von den darin enthaltenen Ideen Gebrauch machen können. Die Information kann in mündlicher, schriftlicher, in verbaler oder symbolischer Form vorliegen. Er kann sich sowohl auf konkretes Material als auch auf Material, das schriftlich vorliegt, beziehen. Benutzt man den Ausdruck Verstehen, um die Ziele, das Verhalten oder die Reaktionen einzuschließen, die ein Erfassen des wörtlichen Inhalts einer Information repräsentieren. Wenn er dieses Verständnis erreicht, kann der Schüler die Information in seinem Gedächtnis verändern oder in seinen offenen Reaktionen in eine andere Form, die für ihn mehr bedeutet, verwandeln.

In dieser Stufe werden drei Typen des Verständnisverhaltens untersucht. Der erste ist das Übersetzen. Damit ist gemeint, dass ein Individuum eine Information in eine andere Sprache, in andere Begriffe oder in eine andere Art der Information überführen kann. Die zweite Art des Verhaltens ist das Interpretieren, wobei die

Information als Konfiguration von Ideen behandelt wird, deren Erfassen ein Neuordnen in eine neue Konfiguration erforderlich machen kann. Das schließt auch das Nachdenken über die relative Bedeutung der Ideen, ihrer Beziehungen und ihrer Bedeutung für Verallgemeinerungen, die in der ursprünglichen Information enthalten oder beschrieben worden sind, ein. Die dritte Art von Verhalten, die unter Verstehen untersucht wird, ist das Extrapolieren. Es schließt Schätzungen und Voraussagen, die auf dem Verstehen der Tendenzen oder Bedingungen, der Informationen aufbauen, ein (Bloom, 1972, S. 98-99).

In dieser Stufe formulieren die Lernenden das Problem in ihren eigenen Worten und fassen sie einen längeren Teil einer Information in kürzere Ausdrücke, begreifen die Bedeutung von bestimmten Worten in einem Gedicht.

5.4.3. Anwendung

Die Stufe Anwendung bedeutet, dass das meiste von dem, was die Schüler lernen, auf Situationen des alltäglichen Lebens gebraucht wird. Die Lernstoffe, die sie im Lernprozess kennengelernt haben, werden übertragen. Anwendung bedeutet in diesem Zusammenhang der Besitz von Wissen und die Fähigkeit, es anzuwenden. In dieser Stufe haben sie Fähigkeit, auf praktische Situationen anzuwenden. "Das bedeutet wahrscheinlich, dass die Aufgabe entweder in eine fiktive Situation gestellt werden muss, sich auf ein Problem bezieht, das der Schüler bereits kennt" (Bloom, 1972, S. 134). Die Aufgaben beziehen sich auf die fiktiven Problemsituationen.

Die Aufgaben für die Stufe Anwendung sind sehr schwierig zu konstruieren. Die Hauptschwierigkeit beim Schreiben von Anwendungsaufgaben besteht darin, neue Situationen für den Schüler zu bekommen. Z.B. Darstellung einer fiktiven Situation, Verwendung von Material, das dem Schüler wahrscheinlich nicht vorher bekannt ist und die Aufnahme eines neuen Gesichtspunktes bei Situationen (Bloom, 1972, S. 139). Wenn die Übung am besten ist, kann es auf neue Gebiete übertragen werden.

5.4.4. Analyse

Die Fertigkeiten, die bei der Analyse vorkommen, liegen auf einem etwas höheren Niveau als die von Verstehen und Anwendung. Beim Verstehen liegt die Betonung auf dem Begreifen der Bedeutung und der Absicht, die im Material steckt. Bei der Anwendung liegt sie auf dem Erinnern von geeigneten Verallgemeinerungen

oder Prinzipien und dem Verbinden mit einem vorgegebenen Material. Die Analyse betont die Auflösung des Materials in ihre wesentlichen Teile, die Entdeckung von Beziehungen zwischen den Teilen und der Arten, in denen diese organisiert sind. Nach Bloom betrachtet Analyse als eine Hilfe für das vollkommene Verständnis oder als eine Vorstufe für eine Bewertung des Materials. In dieser Stufe entwickeln die Schüler die Fähigkeiten, Tatsachen von Hypothesen in einer Information zu unterscheiden, Schlüsse zu identifizieren und unterstützende Aussagen zu finden, wichtiges von unwichtigem Material zu unterscheiden und festzustellen, wie sich eine Idee auf eine andere bezieht (Bloom, 1972, S. 156).

Die Analyse als Lernziel kann in drei Typen oder Niveaus eingeteilt werden. Auf einem Niveau soll der Schüler den Stoff in seine wichtigsten Teile zerlegen, um die Elemente der Information zu identifizieren oder zu klassifizieren. Auf einem zweiten Niveau soll er die Beziehungen zwischen den Elementen klarlegen, um ihre Abhängigkeiten und ihr Zusammenwirken zu bestimmen. Auf einer dritten Ebene wird die Erkenntnis der organisierenden Prinzipien, der Anordnungen und der Struktur, welche die Information als Ganzes verbinden, verlangt (Bloom, 1972, S. 157). In dieser Stufe können die Schüler die Tatsachen von Hypothesen unterscheiden, Aussagen über Tatsachen von Normen erkennen und eine Schlußfolgerung von Aussagen unterscheiden. Z. B. nachdem der Leser die verschiedenen Elemente einer Nachricht identifiziert hat, bleibt ihm immer noch die Aufgabe, einige der Hauptbeziehungen zwischen den Elementen und die Beziehungen zwischen verschiedenen Teilen der Nachricht zu bestimmen.

5.4.5.Synthese

Synthese wird definiert als Zusammenfügen von Elementen und Teilen zu einem Ganzen. Im allgemeinen schließt das eine Neukombination von Teilen aus vorangegangener Erfahrung mit neuem Material zu einem mehr oder weniger gut integrierten Ganzen. Verstehen, Anwendung und Analyse schließen ebenso die Zusammensetzung von Elementen und den Aufbau von Bedeutung ein, aber diese neigen mehr dazu, weniger vollständig im Umfang der Aufgabe zu sein, als es bei der Synthese der Fall ist. In der Synthese muss sich der Schüler die Elemente von vielen Quellen holen und zu einer Struktur oder einem Muster zusammensetzen. In dieser Stufe steht die Fertigkeit Schreiben im Vordergrund und Schreiben ist eine Fertigkeit

des Ausdrucks, das in großem Maß das Wiedererinnern von Ideen, die Interpretation von vorgegebenem Material und die Übersetzung von Ideen in schriftliche Äußerungen repräsentiert. Verschiedene Arten des kognitiven Verhaltens werden hier aufgezeigt. Jede Erfahrungen beziehen eine Kombination von Teilen früherer Erfahrung mit der gegenwärtigen Erfahrung ein (Bloom, 1972, S.174).

Die Aktivitäten von Synthese sind, kreativ eine Geschichte, einen Aufsatz oder ein Gedicht zum persönlichen Vergnügen zu schreiben, eine persönliche Erfahrung zu erzählen. Die Aktivitäten in dieser Stufe dienen zum produktiven Denken und kreativem Lernen. Der Schüler muss eine neue Organisation der Ideen erreichen und aus dem Gedächtnis zusammenhängende Überlegungen produzieren. Mit anderen Worten, er muss eine ins Einzelne gehende Analyse vornehmen, bevor er anfangen kann, seine Ideen zu einem zusammenhängenden Gedankengang zu organisieren.

5.4.6. Evaluation

Evaluation wird definiert als das Bewerten von Ideen, Arbeiten, Lösungen, Methoden, Materialien usw. zu irgendeinem Zweck. Es verlangt den Gebrauch von Kriterien und Normen, um das Ausmaß, in dem Einzelheiten richtig, wirksam, wirtschaftlich oder befriedigend sind, abzuschätzen (Bloom, 1972, S. 200). In dieser Stufe kann der Schüler die Werte, die in verschiedenen Handlungsabläufen stecken, erkennen und gewichten, auch die Urteile und die Werte, die in der Auswahl von Handlungsabläufen stecken, identifizieren und einzuschätzen. Z.B. das Individuum ist bei einem vorgegebenen neuen Werk in der Lage, Fehler in ihm zu lokalisieren oder zu bestimmen, was in dem Dokument so behandelt ist. Dadurch kann das Individuum bei vorgegebener Information richtig beurteilen, ob sie konsistent oder inkonsistent ist (Bloom, 1972, S. 204-5). Der Schüler ist fähig, das Werk zu verstehen und zu analysieren, bevor er es bewertet. In dieser Stufe bewerten die Schüler ihre eigene Produkte.

TEIL VI

VIER FERTIGKEITEN

6.1. Charakteristika der vier Fertigkeiten

Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben sind die vier Grundtätigkeiten, die im Gebrauch der Sprache ausgeführt werden, und wer eine Fremdsprache erlernt, muss sich in erster Linie die vier Fertigkeiten in der Fremdsprache aneignen. Nach Bloom betonen die Fertigkeiten die geistigen Prozesse der Organisation und Reorganisation des Materials, um einen bestimmten Zweck zu erreichen (Bloom, 1972, S. 49). Wie auf der Tabelle 9 zu sehen ist, lassen sich die vier Fertigkeiten doppelt gruppieren.

Tabelle 9

Vier Fertigkeiten.

	Rezeptive Sprachgebrauch	Produktive Sprachgebrauch
Gesprochene Sprache	Hören	Sprechen
Geschriebene Sprache	Lesen	Schreiben

Den beiden rezeptiven Fertigkeiten des Hörens und Lesens stehen die produktiven des Sprechens und Schreibens gegenüber. Im Folgenden werden vier Fertigkeiten einzeln betrachtet und soll es darum gehen, welche Merkmale die vier Fertigkeiten jeweils aufweisen.

6.1.1. Lesen und seine Merkmale

Lesen ist eine komplexe Tätigkeit, für die viele Kenntnisse und Fertigkeiten kombiniert werden müssen. Der Leseprozess kann jedoch je nach Zielsetzung, sprachlichem und inhaltlichem Vorwissen, Aufmerksamkeit, äußeren Umständen wie Datenträgern und vielen weiteren Faktoren sehr variieren (Lutjeharms&Schmidt, 2010, S. 11). Der Lesevorgang besteht dagegen nicht nur im Dekodieren von sprachlichen Zeichen. Vielmehr werden in einem begleitenden Prozess im Gedächtnis bereits gespeicherte Wissensbestände angezapft und genutzt. Man kann beim Lesen allgemeines und kontextbezogenes Welt und Sachwissen aktivieren. “Bestimmte thematische Vorgaben und Textsorten strukturieren das Verständnis vor”

(Huneke&Steinig, 2010, S. 135). Nach Huneke und Steinig ergeben sich beim Lesen in der Fremdsprache vor allem zwei charakteristische Schwierigkeiten. Zum einen ist für Leser fremdsprachlicher Texte die daten geleitete Verarbeitung oft erschwert, weil sie ja erst über eine eingeschränkte Sprachfertigkeit verfügen und den Datenstrom aus dem zu lesenden Text weniger effizient als in der L1 dekodieren können. Deshalb sind sie auf die Kompensation durch Prozesse absteigender Verarbeitung in besonderem Maße angewiesen. Wirksame Hilfen zur Aktualisierung und Strukturierung ihres Vorwissens und eine gute Einbettung von Lesetexten in Situationen und Kontexte sind für sie dementsprechend besonders wichtig. In diesem Zusammenhang sollten ihnen auch Lesestrategien vermittelt werden, die sie zur optimalen Nutzung solcher Informationen befähigen und die sie vor wenig hilfreichen Maximen wie "Er lies dir Texte Wort für Wort!" bewahren. Stattdessen sollten sie trainieren, ihr Vorwissen für den schnellen Aufbau von Sinnerwartungen zu nutzen, den Sinn zu antizipieren und anschließend am Text zu überprüfen, ob ihre hypothetische Sinnerwartung zutreffend war (Huneke&Steinig, 2010, S. 136).

Hallet und Königs sieht die folgenden Faktoren als wichtig für Lesenprozess an. Die Leser sollen sich unbekannte Wörter erschließen; sie verwenden Lesestrategien in den Phasen vor, während und nach der Lektüre und passen diese an ihr Leseziel an; sie bilden Hypothesen und überprüfen diese beim Lesen; sie füllen textuelle Leerstellen; sie planen, steuern und überwachen ihren Leseprozess (Hallet&Königs, 2010, S. 88).

Beim Lesen sind die Lesestrategien und Lesetechniken von grosser Bedeutung. Henseler und Surkamp erklären diese Strategien und Techniken tabellarisch wie im folgenden:

Tabelle 10

Texterschließungsstrategien und –techniken nach Henseler und Surkamp

	Strategien	Techniken
Bereitstellung	Vor der Lektüre	Pre-reading activities
	- Ø Relevantes Vorwissen aktivieren - Ø Aufmerksamkeit fokussieren, Interesse lenken	- Ø Hypothesen über Textsorte, Textinhalt etc. bilden - Ø Fragen an den Text formulieren - Ø sich auf Überschriften konzentrieren
Erschließung	Während der Lektüre	While-reading activities
	- Ø fortlaufend relevantes Vorwissen aktivieren - Ø fortlaufend Leseerwartung und Textinhalt vergleichen	Ø Lektüre unterbrechen und Hypothesen und Fragen formulieren
Verarbeitung	Kompensationsstrategien	
	unverständene Textelemente erschließen oder kompensieren - Ø unwichtige Textelemente überlesen - Ø im strukturellen Bereich erschließen - Ø kontrollieren und evaluieren	- Ø zum Textverständnis nicht notwendige unbekannte Wörter durchstreichen, Positivlesen - Ø unterstreichen, gliedern, Fragen formulieren - Ø mit dem Wörterbuch arbeiten - Ø Abschnitte zusammenfassen
Verarbeitung	Inferierungsstrategien	
	Ø im Text nur implizit enthaltene Informationen erschließen	Logische Strukturen eines Textes mithilfe von Schemata visualisieren
Verarbeitung	Anpassen des Lesestils an	
	Leseintentionen, Text, Rahmenbedingungen - Ø orientierend - Ø kursorisch - Ø detailliert - Ø analytisch - Ø argumentativ - Ø kombiniert	- Ø Text am Layout zur ersten Orientierung überfliegen - Ø Schlüsselwörter unterstreichen - Ø Notizen zum Inhalt einzelner Abschnitte anfertigen - Ø visualisieren
Verarbeitung	Aufbereitung	
	- Ø Wissen rekonstruieren und verdichten - Ø Gelesenes in Vorwissen und persönliche Erfahrungen integrieren (elaborative Strategien) - Ø Textinhalt bewerten	- Ø Hauptgedanken einzelner Textabschnitte notieren - Ø Text in einem Satz zusammenfassen

(Henseler&Surkamp, 2009, S. 9).

Neben den Strategien gibt es für die Förderung des fremdsprachlichen Textverstehens einige allgemeine didaktische Konsequenzen. Einige davon wurde unten dargestellt.

Von Bekanntem ausgehen und es für das Erschließen von Unbekanntem nutzen: Es ist wichtig, sich auf all das zu konzentrieren, was man versteht, und alles zu vernachlässigen, was man nicht gleich versteht. Das ist Grundvoraussetzung jeglicher Förderung von Verstehensstrategien, die darauf abzielen, verstandene Textteile für das Verstehen der Textaussage zu nutzen.

Nicht Unterstreicht alle Wörter, die ihr nicht versteht.

Sondern  Unterstreicht alle Wörter, die ihr versteht.

Nicht die Überschrift besprechen wir, wenn ihr alles verstanden habt.

Sondern  Die Überschrift besprechen wir jetzt gleich, damit sie euch beim Verstehen hilft.

Die Lernenden sollten sich einem fremdsprachigen Text so nähern, dass sie das fehlende sprachliche Wissen so gut wie möglich durch ihr Kontextwissen ausgleichen. Zu diesem Zweck sollten intensiv wissensgesteuerte absteigende Verstehensstrategien vermittelt werden. Damit die Lerner ihr Wissen aktivieren und an den Text herantragen können, müssen sie alle verfügbaren Informationen nutzen, die die textrelevanten Schemata aktivieren können (Storch, 2009, S. 122).

In der Fremdsprachendidaktik unterscheiden oft drei Ebenen des Verstehens unterschieden: globales, selektives und detailliertes Verstehen. Diese Begriffe meinen Folgendes:

Selektives Verstehen: Damit ist eine mittlere Ebene des Textverstehens gemeint; einem Text werden entsprechend der Verstehensabsicht gezielt bestimmte Informationen entnommen; oft handelt es sich einfach um die wichtigsten Textinformationen.

Globalverstehen: Worum es in einem Text inhaltlich geht, d.h. die zentralen Inhaltspunkte; auch die bekannten W- Fragen: Kommunikationspartner (Wer schreibt/spricht mit wem?), Thema (Worüber?), Kommunikationssituation (wo?/Wann?), kommunikatives Ziel (Wozu?), Textsorte usw. Es handelt sich also um die pragmatischen Bedingungen des Textes und den Inhalt auf einer allgemeinen Ebene.

Detailverstehen: Wort- für Wort- Verständnis; alle Aussagen des Textes werden bis auf die Ebene des Einzelwortes verstanden. Bis ins Detail werden vor allem Lerntexte erarbeitet (Storch, 2009, S. 123).

6.1.2. Schreiben und seine Merkmale

Das Schreiben trägt unter verschiedenen Gesichtspunkten Relevantes zur Bildung sprachlicher und kommunikativer Kompetenzen bei. Nach Hallet und Königs ermöglicht es didaktisch eine effiziente Individualisierung und Intensivierung des Sprachkontakts der Lernenden. Kommunikativ erlaubt es den Lernenden relevante und vorzeigbare Beiträge zur Kommunikation zu gestalten und Formulierungen zu erproben, auf die sie später im Mündlichen zurückgreifen können (Hallet&Königs, 2010, S. 94). Wie oben betont wurde, ist diese Vorarbeit möglich dank der langsamen und aufmerksamen Sprachverarbeitung beim Schreiben, die schon bereits beherrschte sprachliche Elemente und Strukturen mit wenig beherrschten in Kontakt bringt und weiterführende Verbindungen erzeugt, die im spontanen mündlichen Sprachgebrauch kaum zustande kommen. Die in dieser Arbeit ausgewählten Aktivitäten wurden ausgehend von dieser Gedanke gestaltet.

Nach Fix wird Schreibkompetenz verstanden als die Fähigkeit, a) pragmatisches Wissen, b) inhaltliches (Welt-und bereichsspezifisches) Wissen, c) Textstrukturwissen und d) Sprachwissen in einem Schreibprozess so anzuwenden, dass das Produkt den Anforderungen einer (selbst- oder fremdbestimmten) Schreibfunktion (z.B. Anleiten, Erklären, Unterhalten...) gerecht wird (Fix, 2006, S. 33). "Für das erfolgreiche Lernen des Schreibens von Texten müssen sowohl der Prozess des Schreibens wie das fertige Produkt in den Blick genommen werden" (Brand, 2013, S. 47). Schreiben sollte den Schüler unmittelbar involvieren mit seinen individuellen kognitiven und emotionalen sowie kreativen Begabungsreserven (Graf, 2014, S. 38). Denn die praktische Kommunikation in Alltagssituationen wird als das Ziel des Fremdsprachenunterrichts gesehen. Z. B. Wann ein Tourist ein Formular oder Postkarte ausfüllen muss, braucht er die Schreibfertigkeit. Nach Huneke und Steinig stellen sich beim Schreiben zwei Tätigkeiten als zentral heraus: Planen und Versprachlichen. Planen bedeutet hier, dass die Schreiber in einer Situation eine Schreibintention aufbauen und sich ein Ziel setzen. Und dann werden die sprachliche Äußerungen generiert. Die andere oben erwähnte

Beobachtung verweist auf das Überarbeiten und Revidieren als ein drittes zentrales Charakteristikum des Schreibens (Huneke&Steinig, 2010, S.144-45).

Schließlich werden beim Schreiben Wissen der Lernenden aktiviert und neu organisiert. Schreiben im Fremdsprachenunterricht sollte im diesem Sinne produktiv und formulierend sein und die Aufgabe sollte ihre Formulierungsfähigkeit fördern. Weil Schreiben die Verfügbarkeit und Integration der Sprachmittel fördert, zählt Schreibkompetenz zum Ziel der Sprachverwendung.

6.1.3. Hören und seine Merkmale

Das Hören ist zentral für das Sprachlernen. Als eine Fertigkeit des Fremdsprachenlernens kann Zuhören im Fremdsprachenunterricht in verschiedenen Weisen vorkommen. Entweder hört man dem Lehrer/Lehrerin oder Schüler aus der Klasse, oder es können Vorlesungen aus einer Kassette/CD/Video/Radio/ Fernsehen sein. Durch dieses Zuhören, ist das Hörverstehen beabsichtigt. Nach Solmecke ist das Lernziel des Hörverstehens: “die Lernenden zum eigenständigen Verstehen gesprochener Texte zu befähigen, das verstandene zu verarbeiten und zum Ausgangspunkt bzw. zur Grundlage eigener Textproduktion zu machen” (Solmecke, 2001, S. 897 in: Helbig, S. 893-901). In der engen Bedeutung steht das fremdsprachliche Hörverstehen für einen interaktiven, kommunikativ und kognitiv orientierten konstruktiven Prozess der zweiseitigen Textverarbeitung, bei dem die Informationen aus dem Text mit denen aus dem Erfahrungs- und Wissensspeicher im Langzeitgedächtnis des Textrezipienten verknüpft werden (Dieter, 2002, S. 294). Der Hörverstehensprozess umfasst das Hören, also die Fähigkeit des Gehörs, akustische Signale einer Sprache zu registrieren und aufgrund der Leistungen bestimmter Gehirnteile zu diskriminieren (Hallet&Königs, 2010, S. 79).

6.1.4. Sprechen und seine Merkmale

Alle Menschen sind in der Lage, grundlegende kommunikative Fähigkeiten in einer Fremdsprache zu erwerben. Der erste Vortritt des Sprechens im Fremdsprachenunterricht, statt dem Lesens oder Schreibens zeigte sich anfänglich bei der Direkten Methode, der die Audiolinguale und Audiovisuelle Methoden, nachfolgten. Sprechen als Fertigkeit, oder anders gesagt “mündliche Sprachproduktion” (Schreiter, 2001, S. 908), kann auch als das Lernziel des kommunikativen Ansatzes

gezeigt werden. Aber, trotz diesem beigemessen Wert an das fremdsprachliche Sprechen, ist es die zuletzt erreichte Fertigkeit der Lernenden in der Türkei. Anwenden von Sprachstrukturen im heutigen Bemühen bzw. beim Sprechen wird im Unterricht selten ausgeübt. An diesem Punkt was soll man eigentlich unter dem Sprechen verstehen.

Hallet und Königs stellt das Sprechen folgendermaßen dar:

- Ø als wichtigste Form des Ausdrucks von Gedanken, Erfahrungen und Absichten, Gefühlen, Bedürfnissen und Wünschen
- Ø als Aktivierung von Wissensbeständen bzw. als Output des menschlichen Informationsverarbeitungssystems
- Ø als eine Disposition, die als Sprachkönnen manifestiert.
- Ø als ein Akt der sprechsprachlichen Kreativität (Hallet&Königs, 2010, S.84).

Wie oben betont wurde, ist Sprechen ein Form der Gedanken, Bedürfnissen, Absichten usw. In diesem Zusammenhang ist das Ziel der mündlichen Kommunikation in der Bildungseinrichtungen, dass die Studenten die Fähigkeit zu ihren Gedanken und Gefühlen korrekt und effektiv aneignen können (Aktaş&Gündüz, 2001, S. 258).

Schließlich muss bei aller notwendigen Unterrichtsplanung das mündliche Ausdrucksvermögen der Lernenden in der jeweiligen Zielsprache kollektiv und individuell entwickelt werden. Denn Die Fähigkeit, gesprochene Sprache verstehen und produzieren zu können, gehört zur genetischen Ausstattung eines jeden Menschen. Dennoch sollte an dieser Fähigkeit gearbeitet werden, um den besonderen Anforderungen an Gespräch und Rede in öffentlichen Situationen genügen zu können und eigene Interessen wirkungsvoll zu vertreten. Also die sprachlichen Ausdrucksfähigkeiten können beim Schreiben geübt erweitert werden. Seit der kommunikativen Wende wird mündliche Kommunikation als eigenständiger Arbeitsbereich des Deutschunterrichts in den Lehr- und Bildungsplänen ausgewiesen.

6.2. Fertigkeiten-integriert oder separiert?

In der traditionellen Fremdsprachendidaktik wurde Sprachenlernen als Erwerb einzelner Sprachfertigkeiten verstanden. Beim Fertigkeitstraining ging es um einen isolierten Aufbau von Fertigkeiten, bei der je nach vermittlungsmethodischem Konzept

eine bestimmte Fertigkeit dominant sein konnte (Königs, 1993, S. 203). In der modernen Fremdsprachendidaktik geht man jedoch nicht mehr von einer abstrakten Reihenfolge und Gewichtung der Fertigkeiten aus, sondern plädiert dafür, die Fertigkeiten nicht mehr streng voneinander zu trennen. Stattdessen sollen in entsprechenden Übungseinheiten unterschiedliche Fertigkeiten aufeinander abgestimmt und kommunikativ eingebettet werden (Krumm, 2001, S. 8). In Anbetracht den obigen Grundlegungen werden in dieser Arbeit die Fertigkeiten integriert ausgeübt.

Fertigkeiten müssen im Unterricht im Verbund mit anderen Fertigkeiten geübt werden und genügend Raum gegeben werden. Denn in realen Kommunikationssituationen kommt es zu einer Verbindung von zwei oder mehr Fertigkeiten, z.B. in einem Dialog mit einem Gesprächspartner (Hören und Sprechen) oder bei einem Vortrag, wenn man zuhört, sich Notizen macht und sich diese Notizen nochmals durchliest (Hören, Schreiben und Lesen). Es gibt auch lernpsychologische Gründe: Es gibt keine isoliert funktionierenden Hör-, Sprech-, Lese- und Schreibzentren im Gehirn, sondern zwischen diesen gibt es intensive Wechselwirkungen. So kann beispielsweise eine Verbindung von rezeptiven und produktiven Fertigkeiten die Übertragung von rezeptiv Verstandenem zu produktiv Verfügbarem erleichtern (Hallet&Königs, 2010, S. 101-102). Wenn der Fremdsprachenunterricht auf reales alltägliches und kommunikatives Handeln vorbereiten will, müssen die Fertigkeiten integrativ trainiert werden.

TEIL VII

GRAMMATIKVERMITTLUNG ALS MITTEL FÜR VIER FERTIGKEITEN

7.1. Sollte man Grammatik getrennt oder durch vier Fertigkeiten vermitteln?

Wie bereits erwähnt wurde, ist die Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts diesprachlichen Fertigkeiten der Lernenden zu entwickeln. In welcher Reihenfolge die Fertigkeiten eingeführt werden und welchen Stellenwert sie jeweils haben, ist in der Geschichte der Fremdsprachendidaktik unterschiedlich beantwortet worden. Der Blick auf die Fertigkeiten wurde jeweils bestimmt durch Methodenkonzepte sowie durch Entwicklungen und Erkenntnisse von Bezugswissenschaften, insbesondere der Linguistik und der Psychologie. Gegenwärtig wird von keiner bestimmten Reihenfolge und Gewichtung der sprachlichen Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht ausgegangen (Krumm, 2001a, S. 8). Nun ließe sich kritisch fragen, ob es sinnvoll ist, die Fertigkeiten isoliert voneinander zu betrachten. Nach Hallet und Königs ist es wichtiger, dass die Fertigkeiten im Unterricht nicht einzeln geübt, sondern integriert in komplexen Sprachhandlungen angewendet werden (Hallet&Königs, 2010, S. 65-66). Denn die Sprache ist zuerst ein Kommunikationsmittel, also bei der Kommunikation braucht man nicht nur eine einzelne Fertigkeit sondern auch die anderen Fertigkeiten. Neuner ist auch der Meinung, dass in der Fremdsprachendidaktik die Grammatik nicht getrennt sondern durch vier Fertigkeiten vermittelt werden soll, ohne dass die soziokulturellen und pragmatischen Dimensionen außer Betracht gelassen werden (Neuner, 1995, in: BauschChrist&Krumm (Hrsg.), S. 180-188).

Nach Sever die Kommunikationsaktivitäten in der Muttersprache bedienen zu vier Fertigkeiten. Wenn man diese Fertigkeiten ganzheitlich einübt, erreicht man eine richtige und deutliche Kommunikation in seiner Muttersprache, denn die Entwicklung einer Fertigkeit trägt zur Entwicklung der weiteren Fertigkeiten bei. Beispielsweise der Fortschritt beim Leseverständnis verbessert den Wortschatz der Lernenden; diese Lage ermöglicht, dass sie besser schreiben und sprechen (Sever, 1997, S. 24). Man kann daraus entziehen, dass die Sprache nicht getrennt, sondern durch vier Fertigkeiten vermittelt werden muss, weil man in Kommunikationsumgebungen die Sprache mündlich und schriftlich verwenden muss.

7.2. Effizient (er)es Lernen

Das eigentliche Ziel einer angewendeten Methode beim Lern- und Lehrprozess ist und sollte in erster Linie effizientes Lernen sein. D.h. dass die Anwendung einer jeweiligen Methode in der Regel zu einem höheren Lernerfolg führen muss bzw. sollte. In Anbetracht dessen ist als Grundkriterium aufzuführen, dass nach dem angestrebten Lernziel die richtige und zweckgemäße Methode ausgewählt werden sollte. Im Methodendschungel des Fremdsprachenunterrichts geschieht es jedoch oft, dass die Lehrenden sich –aus verschiedenen Gründen sei es nun aufgrund des Lehrwerks oder aus Gewohnheit- an einer Methode festklammern, diese Schritt für Schritt durchführen wollen und sich so sehr auf den Ablauf der sogenannten Methode konzentrieren, dass sie meistens ihr eigentliches Lernziel vergessen. Methoden jeglicher Art sollten zu einem höheren Lernerfolg führen und nicht zum Ziel des Unterrichts befördert werden. In diesem Zusammenhang ist es möglich, mehrere Methoden miteinander zu verknüpfen und zu kombinieren. Der Lehrende sollte sich immer fragen „Wie kann ich das Thema den Lernenden am besten lehren?“. Die Lehrenden sollen ihre eigene Methode nach dem Lernstoff und nach der Lerngruppe gestalten, denn für die Fremdsprachendidaktik gibt es viele Methode. Obwohl bisher sowohl traditionelle als auch alternative Methode ausprobiert wurden, konnte der erwartete Erfolg nicht erreicht werden. Das Hauptziel ist nicht die X-Methode oder Y-Methode zu benutzen; das wichtigste ist, die Methode zu entwickeln zu kombinieren, um die Leistung zu steigern. Wir sind der Meinung, dass die vorhandenen Methoden nur als Grundgestell dienen können und die Lehrenden unter Berücksichtigung der Besonderheiten und des Vorwissens der Lernenden ihre eigene effiziente Lehrmethode, die die Beteiligung der Lernenden ermöglicht und deren Interesse weckt, planen müssen.

Helmke weist mit Blick auf die Effizienz unterschiedlicher methodischer Verfahren in der neueren empirischen Unterrichtsforschung darauf hin, dass keine Methode per se zu besonderen Lernergebnissen führt, sondern dass die planmäßige, zielgerichtete, situations- und adressatenadäquate Auswahl der Methoden das entscheidende Qualitätskriterium für guten Fremdsprachenunterricht darstellt (Helmke, 2009, S. 259-260). Die Ansicht, die auf ein bestimmtes Verfahren gebunden ist, gilt nicht mehr. Denn die Methode ist hier Mittel für affektives Lernen. Das Ziel ist die Lernergebnisse zu führen.

Die vorliegende Arbeit richtet sich nach keiner fixen Methode. Wir formulierten unsere zielgerichtete Methoden nach dem Lernstoff, indem das Qualitätskriterium für guten Fremdsprachenunterricht berücksichtigt wurde. Situations-, kommunikationsfertigungsorientierte Lernumgebungen und Lernaktivitäten gestaltet wurden. Denn nach Hallet und Königs wird die Automatisierung von Fertigkeiten durch Übung erreicht. Fertigkeiten äußern sich im Tun, im Ausführen und Ausüben. Das Üben dient dem Erreichen der höchsten Könnensstufe, der vollen Verwirklichung der Zielgestalt, die viele Vorgestalten hat (Hallet&Königs, 2010, S. 65-66). Nach Effizientstheorie wird eine Vorrichtung erstellt, indem die Montageteile zusammengebracht werden, damit die bessere Performanz erreicht werden kann. Die Performanz soll also handlungs- und produktionsorientiert sein.

7.2.1. Warum ist Grammatikunterricht nicht handlungs- und produktionsorientiert?

Handlungs- und Produktionsorientierung hat ihren Platz vor allem im Literaturunterricht und meint die Verlagerung vom Sprechen über hin zum Handeln mit dem Unterrichtsgegenstand mit dem Ziel der Produktion von etwas Neuem und gegebenenfalls Eigenem. Handlungs- und produktionsorientierter Unterricht dient dem besseren Verständnis eines literarischen Textes oder sonstigen Unterrichtsgegenstandes und ist damit klar abzugrenzen von kreativen Verfahren, in denen das fertige Produkt als Ausdrucksform des Individuums im Zentrum des Interesses steht (Brand, 2013, S. 125).

In der Literaturdidaktik fand der Sammelbegriff der Handlungsorientierung und insbesondere die Variante der Produktionsorientierung in den 1990er Jahren relativ rasch Eingang. Hier sind in Form des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts zahlreiche didaktisch-konzeptionelle und vor allem methodische Vorschläge zur Bearbeitung von Texten entwickelt worden. Handlungsorientierte Konzepte der Didaktik können auch als ein Bindeglied für Sprachdidaktik angesehen werden. Außer der Literaturdidaktik benutzt man nicht in der Sprachdidaktik Handlungsorientierung zielende Vorschläge. Handlungsorientierung bildet keine Opposition zur Reflexion, vielmehr können solche Kompetenzen in einen übergreifenden Zusammenhang einer operationalen Didaktik integriert werden. Denn dass bereits vorhandene Wissen- für diese Arbeit spielen grosse Rolle- schon ausgebildete Fähigkeiten Voraussetzungen des Handelns sind und sich im Handeln weiter entwickeln (Neuland&Peschel, 2013, S. 18).

In einem Sprachunterricht, der in erster Linie deduktive Wissensvermittlung betreibt, werden den Lernenden absolute Kenntnisse gegeben. Sie sitzen in der Klasse immer als Hörer und nehmen nicht an dem Lernprozess teil. Stattdessen sollen die Aktivitäten in den Vordergrund gestellt werden, die sich im Sprachunterricht vor allem anbieten, weil das Material, an dem die Lernenden arbeiten, die Sprache also, jedem unmittelbar verfügbar ist. Die Sprache ist dasjenige Mittel von Daten, an dem die Lernenden am besten erfahren können, was Wissenschaft ist und wie eine Wissenschaft verfährt. Dies zu erfahren, ist wahrscheinlich der wichtigste Grund dafür, Grammatikunterricht überhaupt zu betreiben (Menzel&Liebscher, 1995, S. 21).

Die einzelnen Didaktiker setzen unterschiedliche Akzente und verwenden auch verschiedene Begriffe für handlungsorientierten Unterricht; z. B. Menzel nennt operative Verfahren, Haas handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht, Rupp und Spinner produktive Verfahren, Waldmann produktiver Umgang u.s.w. Das heißt der Handlungsbegriff stellt eine prozessuale, interaktive und auch kontextgebundene Verfahren dar und er ist ein Kommunikationsbegriff. Man kann Waldmanns Modell im Grammatikunterricht benutzen, weil Waldmanns Modell auf Produktion, Kreativität, Lernerorientiert basiert. Mit Hilfe dieser Methoden können die Lernenden die experimentellen Verfahren derjenigen grammatischen Kategorien üben. Sie nutzen ihre kreativen Fähigkeiten der Normüberschreitung bei Operationen mit dem sprachlichen Material. Die Eigenaktivität der Lernenden soll im Umgang mit den Lernstoffen unterstützt werden. Die Lernenden arbeiten, praktizieren und experimentieren mit Sprachmaterial, wie kleine Sprachwissenschaftler. Auf diese Weise findet im Unterricht eine handlungsorientierte Thematisierung des Gebrauchs von Sprache statt.

7.2.2. Handlungs- und produktionsorientierte Methoden

7.2.2.1. Kreatives Schreiben

Der Begriff Kreativität ist eine universelle Eigenschaft menschlichen Handelns und Denkens. Die Fähigkeit, Neues zu schaffen und damit die Bahnen biologischer Vorbestimmung durch eine selbst geschaffene Kultur zu ersetzen, ist ein Wesensmerkmal der Menschheit (Kruse, 1997, S. 15). Man kann daraus entnehmen, dass Kreativität sich auf das Denken und das Handeln sowie auf das Produkt dieses

Denkens und Handelns bezieht. Brodbeck bezeichnet eine Handlung oder ein Produkt aus folgenden Gründen als kreativ:

- § wenn das Produkt neuartig und wertvoll ist
- § wenn der Weg, der zum Produkt führt, neuartig ist
- § wenn man etwas auf neuartige Weise wahrnimmt, fühlt, erkennt oder denkt (Brodbeck, 1995, S. 30).

Nach Böttcher gehen Merkmale und Konzepte des kreativen Schreibens davon aus, dass jeder Mensch nicht nur ein kreatives, sondern auch ein kreativ- sprachliches Potenzial besitzt. Er aktualisiert oder realisiert dieses Potenzial in vielfältigen und unterschiedlichen Schreibmöglichkeiten (Böttcher, 2012, S. 11).

Wie nach Kruse und Brodbeck auch nach Spinner zielt kreatives Schreiben darauf ab, dass durch die Aktivierung der Imaginationskraft etwas Neues entsteht, zumindest eine neue Sicht auf Bekanntes realisiert werden kann (Spinner, 1993, S. 21). In diesem Zusammenhang soll bei den Lernenden die für das Schreiben notwendige Textartkompetenz aufbauen, so gilt es, die funktionale Perspektive in den Vordergrund zu rücken. In kreativem Schreiben ist es wichtig, zu welchem Zweck ein Text entsteht und welche Form und welche sprachlichen Mittel der Realisierung dieses Zwecks dienen. Denn kreatives Schreiben ist ein angeleiteter Vorgang, der Zugänge zum Schreiben schafft, die kreative Prozesse auslösen können. Nach Mrotzek und Böttcher “ermöglicht es eine Vielfalt von individuellen Text- und Gestaltungsformen, die das herkömmliche Aufsatzschreiben nicht vorsieht (bei dem der Schreibende allerdings immer auch kreativ tätig ist)” (Mrotzek&Böttcher, 2006, S.145-146).

Im Gegensatz zum kreativen Schreiben wird traditioneller Aufsatzunterricht häufig als gebundener Aufsatzunterricht bezeichnet, weil die Lernenden in ihm an klare Formgaben gebunden waren (Mrotzek&Böttcher, 2006, S. 20).

Aus diesen Aussagen geht hervor, dass das kreative Schreiben, wie es heute für den Unterricht vorgeschlagen wird, sich sowohl auf individuelle Schreibakte, als auch in der Gruppe bezieht.

7.2.2.2. Themenbezogenes Sprechen

In dieser Methode findet die von bestimmten Themen anhängige Gesprächssituation statt. Hier begegnet man besonders gestalteten Gesprächssituationen, die das Sprechen und Zuhören fördern. "Texte bilden in jedem Fall den Impuls zu verschiedenen Gesprächs- und Kommunikationsformen und können produktive Tätigkeiten stimulieren" (Boogaart, 2008, S. 151). Aus diesen Aussagen geht hervor, dass die bestimmten Themen Gesprächssituationen fördern. Das Gespräch anhand eines Textes wird so zu einem Sprechen über Ansichten, Meinungen und Vorstellungen der Beteiligten, deren Erkenntnisse sich in diesem Prozess formen und weiten (Boogaart, 2008, S. 152). Gegenstand des Themenbezogenen Sprechens können literarische Texte, Filme, Zeitungsberichte u.s.w. sein. Es handelt sich hier um eine subjektive Auffassung.

Nach Boogaart bildet die Fähigkeit Texte zu benutzen, sie auf Inhalt, Informationswert, Stil und Textgattung zu untersuchen sowie unter gewissen Aspekten zu kompilieren, ihre Aussagen reflektierend zu ordnen und der eigenen Argumentation zuzuführen, das methodische Fundament für die Erarbeitung von Diskussionsbeiträgen (Boogaart, 2008, S.142). Die Texte werden als Mittel für Sprechen gehalten. In diesem Fall können die Lernenden Hörer- und Sprechrollen einnehmen. Daher erweitern sich zwei Fertigkeiten -Hören und Sprechen- der Lernenden. Sie sollen die Gelegenheit erhalten, im Unterricht ihre Gedanken zu äußern und vielfältige Fragen zu stellen (Ritz&Fröhlich, 1992, S. 46). Um die Sprechfähigkeit der Lernenden zu entwickeln, werden unterschiedliche Situationen angeboten. Hier führen die Lernenden einen mündlich gestellten Arbeitsauftrag aus. Das Gespräch geht in einem Themenkreis; z.B. Freiheit, Krieg, eine Geschichte u.s.w.

Man kann daraus entnehmen, dass in dieser Methode eine Gesprächskultur im Unterricht entwickelt wird. Die Lernenden können beim Sprechen und beim verstehenden Zuhören Wortschatz, Grammatik, Sprechmuster und Kommunikationsstrategien verbessern.

7.2.2.3. Themengebundenen Assoziieren

Assoziative Verfahren eröffnen Lese-, Sprech- und Schreibpraxis. Sie spenden und vernetzen Ideen, geben ein Thema oder einen Leitfaden vor. Sie führen dazu, dass Gedanken, Vorstellungen, Bilder, Erinnerungen schreibend, lesend, sprechend eine

individuelle Gestalt annehmen. So stellen sich als einem strukturierten Ideennetz nicht nur eigenes Thema und die eigene Schreibintention ein, sondern häufig darüber hinaus so etwas wie die Gliederung eines Themas oder sogar eines Textes (Böttcher, 2012, S. 24). Der Zusammenhang von kognitiven und kreativen Prozessen ist deutlich. Beim Schreiben, bei Arbeit an einem Text, bei der Einleitung des Unterrichts kann man diese Verfahren benutzen, denn diese Verfahren fördern und erleichtern den Einstieg der Lernaktivitäten.

“Anhand des Titels/Themas eines Textes, eines Bildes zu einem Text wird ein Assoziogramm erstellt, das textrelevante Schemata bzw. wichtigen Wortschatz aktiviert, eine Leseintention aufbaut und den Verstehensprozess erleichtert” (Storch, 2009, S. 133). Durch Assoziogramm wird das Interesse der Lernenden erweckt und ihre Beteiligung ermöglicht. Denn je mehr Assoziationen, desto größer auch die sogenannte Motivation, der Beweggrund, der Antrieb und damit auch die Aufmerksamkeit zu lernen. Ob man aber für eine bestimmte Information Aufmerksamkeit empfindet, ist wiederum von den bereits vorhandenen Assoziationen abhängig, das heißt von den mit dieser Information bereits möglichen Gedankenbindungen. Je mehr bekannte Assoziationen also durch eine neue Information gerührt werden, desto größer die Chance, dass die Aufmerksamkeit geweckt wird (Vester, 1975, S. 108-109). Durch diese Methode können die Lernenden neue Informationen anknüpfen. Bei dieser Methode werden Eigenerfahrungen der Lernenden aktiviert. Sie sollen über alle Aspekte zum Themenfeld nachdenken und ihre Vorstellungen und Ideen möglichst anschaulich gemacht werden (Müller, 2007, S. 15). Sie erhalten zunächst einen Impuls und überlegen dazu. Auf diese Weise finden sie einen motivierenden, positiven Zugang zum Thema.

7.2.2.4. Themengebundenen Schreiben

Sowohl in einem produktiven Literaturunterricht als auch in einem Schreibunterricht wird mit (literarischen) Texten als Anregung zum Selberschreiben gearbeitet. An diesem Punkt einerseits gibt der Text Regeln und ein Muster vor, mit dem in besonderer Art etwas aussprechbar wird. Andererseits fordern der ästhetisch-literarische Charakter und die poetische Sprache den Text dazu heraus, sich probierend in andere Wirklichkeiten und andere Perspektiven hineinzubegeben

(Böttcher, 2012, S. 26). Der Text ist hier ein Mittel zum gestalterischen Schreiben. Ausgehend von gegebenen Texten produzieren die Lernenden ihre eigenen Texte.

Themengebundenen Schreiben, bezogen auf den Umgang mit Texten, erscheint als singuläre, nicht kombinierte Schreibform im Deutschunterricht der Oberstufe hauptsächlich in den Formen Zusammenfassung, Textanalyse zu einem Thema. Im Rahmen komplexer Aufsatzformen, zum Beispiel beim Analysieren, Erschließen, Interpretieren, gehört die Textzusammenfassung zu einer zentralen Qualifikation, die den Ausgangspunkt für so verschiedene Operationen wie Auswertung, Vergleich und Beurteilung bildet (Boogaart, 2008, S. 142).

Wie Boogaart betont, analysieren die Lernenden den sogenannten Text zuerst, dann schreiben sie über diesen Text. Nach Beste orientieren die wichtigsten Aufgaben sich sowohl an den konkreten Besonderheiten der jeweiligen Textart bzw. der ihr zugrunde liegenden sprachlichen Handlungsform als auch am grundsätzlichen Prozesscharakter des Schreibens. Als Beispiel können die Handlungsformen Erzählen, Beschreiben, Berichten Zusammenfassen und Argumentieren gegeben werden (Beste, 2007, S. 77). Das grammatische Wissen wird einerseits durch das Textverständnis des Lesers organisiert, wirft in seiner autonomen Bedeutung aber auch Fragen auf: warum findet sich hier diese Konstruktion oder aus welchem Grund fehlen Adjektive? Nutz verweist auf die Notwendigkeit anwendungsbezogenen grammatischen Wissens (Nutz, 1995, S. 72).

Daraus kann man erschließen, dass themengebundenen Schreiben eine intensive Auseinandersetzung mit dem Text, Kreativität und Gestaltungswillen voraussetzt. Es bezieht sich auf Prozesse der Erfassung der Konstruktion bedeutungskonstituierender Elemente.

7.2.2.5. Themenbezogene Diskussion (Filmwissen aneignen)

Tatsächlich findet man in der Fremdsprachendidaktik filmanalytische Aufgaben bzw. Filmeinsatz.

Ich stelle die These auf, dass Filme und vor allem die mit ihnen verbundenen Übungen und Unterrichtsmethoden es vermögen, ein anderes Gefüge von kognitiven und emotionalen Kräften in den Schülern anzusprechen und eine andere Äußerungsbereitschaft der Schüler zu schaffen, als sie bisher im Fremdsprachenunterricht

vorherrschte. Ich sehe eine Verknüpfung zwischen allgemeiner Neugier, Neugier am Menschen, Lust, über Menschen zu sprechen, und Filmeinsatz und den mit ihm verbundenen Übungsformen und Methoden im Fremdsprachenunterricht (Schwerdtfeger, 1989, S. 20).

Wie Schwerdtfeger betont, erweckt der Film die kognitiven und emotionalen Kräfte der Lernenden. Hier wird der Film analytisch behandelt. Auf diese Weise erweckt der Filminhalt die Aufmerksamkeit der Lernenden. “Es ist im Sprachunterricht naheliegend und legitim, Aufgaben und Übungen zu allen Fertigkeiten in die Filmarbeit zu integrieren, besonders natürlich zur Wortschatzerweiterung, vielleicht auch zum Üben der Grammatik” (Ulrich, 2013, S. 244). Nach diesen Äußerungen können die Filme für die fremdsprachliche Fertigkeiten sinnvoll eingesetzt werden. Nach Ulrich ist das Ziel des Filmeinsatzes, dass die Filme im Wechselspiel von Emotion und Kognition erlebt werden. Und dass sie aufgrund der Darstellung von Welt zu persönlichen Reaktionen und Stellungnahmen herausfordern (Ulrich, 2013, S. 243).

Für den Deutschunterricht ist Film relevant, weil sich an ihm zahlreiche narrative Elemente wie Figurenkonstellation, Perspektive, Figurenrede, Zeitgestaltung, uneigentliche Rede etc. nachweisen lassen. So kann der Filmeinsatz im Deutschunterricht nahtlos an gängige Analyse- und Interpretationsrituale im Deutschunterricht anschließen. Allerdings haben Schüler bereits Filmerfahrungen gesammelt, und es geht in vielen Fällen nur darum, dieses Filmwissen verfügbar zu machen. Filmanalyse bietet den Lernenden eine didaktische Chance. Analyse solle die Fähigkeit zur nicht- automatischen, d.h. zur bewussten, kritischen und selbstkritischen Reflexion fördern (Beste, 2007, S. 173). Auch nach Schmolke heißt Filme mit Schülerinnen und Schülern zu analysieren vor allem Bewusstmachen (Schmolke, 2005, S. 5). Filmerfahrungen der Lernenden bilden den Ausgangspunkt des Lernprozesses. “Mit der Fähigkeit, ein bearbeitbares und gesellschaftlich relevantes Thema zu erörtern, verfügt der Lernende über ein existenziell bedeutendes Instrument der subjektiven Äußerung” (Boogaart, 2008, S. 146).

Daraus kann man erschließen, dass filmanalytische Aufgaben rezeptive und produktive Fertigkeiten in die Spracharbeit mit Filmen einbezogen werden können. Das Filmwissen wird mit ihren Gedanken verbunden.

7.2.2.6. Wissensbezogenes Textverstehen

Strukturelles Wissen hat grossen Sinn beim Lesen. Hier bietet sich das Wissen eine Erörterung der Texte an. Diese Erörterung kann sich an eine strukturelle und funktionelle Analyse konzentrieren. Vom grammatischen Wissen im Text ausgehend wird der Textverstehenprozess gefördert. Die Auseinandersetzung der Lernenden mit Sprache sollte sich nicht auf inhaltliches beschränken, sondern so erweitert werden, dass sie die Sprache als System begreifen lernen. Dazu gehört auch, sprachliche Formen in Texten und Sätzen fokussieren zu können (Gornik, 2014, S. 219). Nach diesem Ansatz bezeichnet syntaktischer Aufbau als ein Mittel für die semantische Ebene des Satzes. Die sprachlichen Einheiten im Text werden als erster Schritt für das Textdekodieren gegolten. Auf diese Weise entsteht ein strukturelles Verständnis für den Text, was insbesondere den Lernenden eine Orientierung in der Sprachaneignung ermöglicht. „Formbezogenes Wissen ist bei der Schriftaneignung unverzichtbar. Da die sprachlichen Formen bestimmte Zwecke im sprachlichen Handeln erfüllen, kann die Ausbildung von Sprachbewusstheit nicht auf funktionale Betrachtungen verzichten“ (Gornik, 2014, S. 223-224). Wie Gornik betont, ist das Grammatikwissen bzw. Form im Text von grosser Bedeutung. Denn Form und Funktion gehören zusammen.

In dieser Methode dient die Struktur dem Leseverständnis, weil man mit den Kenntnissen über den Aufbau des Satzes nach Bedeutungen suchen muss. Die Lernenden können sprachliche Phänome auslösen. Hier ist das erste Ziel grammatischen Nachdenkens immer die Schreib- und Lesepraxis. Wer Sprachstrukturen versteht, kann auch den Textinhalt begreifen. Indem die Gliederungsmöglichkeiten des Textes genutzt werden, kann man es fokussieren. Sprachstrukturen können zum Textverstehen beitragen. In dieser Methode wird die Grammatik dafür gehalten, dass es das Verstehen des Textes erleichtert.

Man kann daraus entnehmen, dass für die Unterrichtseinheit Texte ausgewählt werden sollen, auf die sich das meiste grammatische Wissen beziehen lässt, wobei der Fokus auf unterschiedliche Aspekte gerichtet sein kann. Auf diese Weise gelangen die Sprachstrukturen ins Bewusstsein.

7.2.2.7. Visuelle Themen bearbeiten

Als visuelle Wahrnehmung bezeichnet man in der Physiologie die Aufnahme und Verarbeitung von visuellen Reizen, bei der über Auge und Gehirn eine Extraktion

relevanter Informationen, Erkennung von Elementen und deren Interpretation durch Abgleich mit Erinnerungen stattfindet. Somit geht die visuelle Wahrnehmung weit über das reine Aufnehmen von Information hinaus (wikipedia, visuelle_Wahrnehmung: Zugang am: 15.01.2016). An diesem Punkt ist es sinnvoll zu sagen, dass sich physiologische Einzelheiten zum Wahrnehmungsapparat unter visuelles System finden.

Die visuellen Elemente fördern didaktisch Schreiben und Sprechen darüber. Während des Schreibens entwickelt der Lernende nach umfangreichen Vorarbeiten, die genaues Lesen, Beobachten, Erfassen, Strukturieren, Verbessern, Umstellen und Neubeginnen beinhalten, weitere Erkenntnisse, und er nimmt Änderungen gegenüber früheren Planungen vor- oft ohne dabei inhaltliche oder formale Stimmigkeit zu erreichen (Boogaart, 2008, S. 144). In dieser Methode können die Lernenden die visuellen Elemente für Schreiben oder Sprechen bearbeiten. Die visuellen Elemente werden in diesem Fall als Anregungsmittel für die Aktivitäten gegolten. Hier können auch diese Themen bzw. Elemente sowohl von den Lehrenden den Lernenden aufgeteilt werden als auch die Lernenden können selbst sie auswählen und mitbringen.

Man kann einfach sagen, dass die visuelle Unterstützung die Beteiligung der Lernenden ermöglicht und das Arbeiten an Inhalt und Struktur erleichtert; z. B. man kann die visuellen Elemente abhängig von den ausgewählten visuellen Themen beschreiben oder darüber sprechen.

7.2.2.8. Bildergeschichte Erzählen

Für die Deutschdidaktik hat Erzählen einen besonderen Stellenwert. Im DaF – Unterricht werden kommunikative Situationen oft durch Situationsbilder dargestellt. Dieses Bild stellt einen Teil des gemeinsamen Situationswissens des Kommunikationkreises dar, darüber hinaus lässt es einen konkreten Kommunikationsanlass erkennen. Im Unterricht sollten die Lernenden durch ein Situationsbild, eine verbale Beschreibung der Situation oder auch durch einen ersten Hördurchgang zunächst Einblicke in die allgemeinen pragmatischen Bedingungen des Kommunikationsakts erhalten (Storch, 2009, S. 142). Die Lernenden erzählen das Bild, so wie sie sie sehen. Sie interpretieren die Bilder. “Es kann ebenso ein Foto, ein Collage sein” (Häussermann&Piepho, 1996, S. 348). Die Handlung, die auf dem Bild paßt, wird geschildert. Sie kommentieren, was ihnen zu dem Bild einfällt. “Hier holen die Schülerinnen und Schüler selbst die Geschichte aus dem Bild heraus. Sie erzählen, was

vor dem Augenblick passierte, den das Bild zeigt. Dann beschreiben sie das Bild im Detail" (Häussermann&Piepho, 1996, S. 350). Aus diesen Aussagen geht hervor, dass die Lernenden versuchen, eine Beziehung zwischen sich selbst und dem Bild herzustellen. Die Bilder regen den Lernenden zum Sprechen an.

Nach Frommer dient "Erzählen" auch dazu, Erlebnisse zu verarbeiten und sich davon zu befreien, indem man sie für andere ausbreitet und erfahrbar macht" (Frommer, 1992, S. 22). In der Funktion des Erzählens und in ihrer Umsetzung im Erzählprodukt würde nach Graf der Aufbau von Schreib- und Sprechkompetenz angelegt sein (Graf, 2014, S. 45), da das Nachdenken über sich selbst angeregt und gleichzeitig die individuellen kreativen Gestaltungskräfte der Lernenden aktiviert werden.



TEIL VIII

METHODIK

8.1. Zielsetzung

Im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit wurde betont, dass in der Grundschule, Sekundarstufe und im Hochschulwesen der Türkei nur das abstrakte Grammatikwissen im Grammatikunterricht gelehrt wird und dass die Grammatik, die für den Gebrauch der Sprache ein Mittel ist, zu einzigem Ziel des Fremdsprachenunterrichts wird, bzw. ein traditioneller Grammatikunterricht durchgeführt wurde. In diesem Zusammenhang werden nach der Vermittlung des Grammatikwissens die mechanischen Übungen Platz genommen. Wegen der Passivübungen wie Lückentexte können die vorhandenen Grammatikwissen nicht aktiviert werden. Deswegen fehlt der Anwendungsteil des Grammatikunterrichts. Die Lernenden können nicht ihre erworbenen grammatischen Strukturen bzw. Grammatikwissen praktisch anwenden können. Der didaktische Nutzen des Grammatikunterrichts für die Ermöglichung und Verbesserung der kommunikativen Kompetenz wird empirisch nachgewiesen und darüber praxis gemacht. Die Hauptziel dieses Teils ist also, diese Tatsache empirisch zu begründen bzw. zu beweisen. Die Grammatikwissen "Adjektivdeklinaton, Perfekt, Passiv und Konjunktiv II wurden umgesetzt. Die Absicht bei der Wahl der Lernaktivitäten ist, dass die Lernenden mit der alltäglichen praktischen Situationen begegnen lassen, die sich auf die ausgewählten Grammatikwissen in dieser Arbeit beziehen. Bei den Lernaktivitäten wurden die vier Fertigkeiten - Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben - gleich gewichtet.

8.2. Das Modell der Arbeit

In dieser Arbeit wurde das Dessin "Experiment von Vortest und Nachtest mit der Kontrollgruppe benutzt. Die Arbeit wurde mit zwei Gruppen bzw. Kontroll- und Untersuchungsgruppe durchgeführt. Die Arbeit ist eine gemischte Studie mit qualitativen und quantitativen Dimensionen. Um die Effektivität der neuen Unterrichtsmodelle zu bestimmen, wurde Gemischte Messungen Zwei Faktorvarianzanalyse ANOVA (Mixed Measures Two Ways ANOVA) und "t-Test" bei

der Stichprobe benutzt. Der bestimmte Sicherheitslevel dieser Forschung ist 99% und sein Bedeutungswert kann mit dem 0,001 Level generalisiert werden.

8.3. Untersuchungsort und –gruppe

Wie oben erwähnt wurde, stützt diese Untersuchung sich auf zwei Gruppen bzw. Kontroll- und Untersuchungsgruppe, die aus den Deutschdidaktikstudenten an der Çukurova Üniversitesi in Adana studieren. Dabei wurde besonders darauf geachtet, dass die beiden Gruppen hinsichtlich ihrer Fremdsprachenkenntnisse und Vorwissen homogen sind. Zudem wurde auch einen Vortest durchgeführt. Die Forschung wird mit der Gruppe 1/A und Gruppe 1/B durchgeführt. 1/A wird als Untersuchungsgruppe und 1/B als Kontrollgruppe angeordnet. Jede Gruppe besteht aus 25 Lernenden. Diese Gruppen wurden random abgelöst, wie es gerade kommt. Der Vergleich der Messungen wurde mit der unabhängigen Stichprobe “t- Test” gemacht. Laut diesem Test wurde keinersignifikant Unterschied gefunden ($t=0,509$; $sd=55$; $p=0,613$; Bedeutungswertlevel=0,05). Weil die Vortestergebnisse der Kontrollgruppe und der Untersuchungsgruppe gleichwertig sind, wurden sie als homogen gegolten.

8.4. Untersuchungsfragen der Arbeit

1. Zeigen die Arithmetischen Mittel einen signifikanten Unterschied zwischen der Untersuchungsgruppe auf, in der der handlungs- und produktionsorientierte Grammatikunterricht und zwischen der Kontrollgruppe, in der der traditionelle Grammatikunterricht durchgeführt wurde?
2. Zeigen innen der Gruppe einen signifikanten Unterschied zwischen den Vortests- und Nachtestsergebnissen auf?
3. Zeigen innen den Gruppen einen signifikanten Unterschied zwischen den Vortests- und Nachtestsergebnissen auf?
4. In welchen Gruppen haben die Lernenden an dem Lernprozess aktiv teilgenommen und Spaß gemacht?
5. Konnten die Lernenden in der Untersuchungsgruppe das sogenannte Grammatikwissen in ihren Produkten verwenden?
6. Welche sind effektiv, Grammatik schematisch zu vermitteln oder die Funktion der sogenannten Grammatikwissen in den Vordergrund zu stellen, indem die

situationsorientierte, produktionsorientierte, lebensnahe und aktiv Übungen auszuwählen?

7. Welche Übungstypen sind für die Lernenden sinnvoll?
8. In welchen Gruppen erweiterten sich die geistigen Kräfte der Lernenden am besten?

8.5.Methodische Vorgehensweise

Wie schon erwähnt wurde, war der Ausgangspunkt dieser Arbeit, das isolierte Grammatikwissen bei den Lernenden zu aktivieren und auf die vier Fertigkeiten zu übertragen. Der Unterricht wurde in der Niveau B2 gestaltet.

Der angewandte Teil dauerte zwei Semester. Im ersten Semester verlief eine Leitstudie um die unvorhergesehenen Situationen abzuschaffen, im zweiten Semester wurde der Grundunterricht durchgeführt. Das Hauptziel dabei bestand darin, festzustellen, ob die Untersuchungsgruppe, in der die unterrichtspraktischen Beispiele eingeübt wurden, mit wenigen Fehlern lernen würden als die Kontrollgruppe, in der der Unterricht traditionell gemacht wurde. Der Grammatikunterricht in beiden Gruppen wurde von derselben Lehrerin also von der Verfasserin dieser Arbeit gemacht. Die Effektivität der Lernerfahrungen wird durch die Vor- und Nachteste, Zwischen- und Finalprüfung, die im Rahmen des Curriculumsplans 2015-2016 vorgesehen sind, und durch die Produkte von Studenten beurteilt. Der Inhalt der Prüfungen bestand aus den für die Arbeit ausgewählten Grammatikwissen.

Als Methode bei der Korrektur wurde die Fehleranalyse verwendet. Die entstandenen sprachlichen Fehler der Produkte von Lernenden z.B. ihre Texte wurden identifiziert, kontrolliert und ihre Produkte ihnen wiedergegeben. Auf diese Weise konnten sie ihre Fehler sehen und auf das richtige achten.

Die ausgewählten grammatische Kategorien wurden für die sprachlichen Aufgaben anwendbar gemacht. Für allen vier grammatischen Kategorien wurden die Unterrichtsplane konstruiert, die Zielsetzung, Lerneffekte und einzeln Abläufe des Unterrichts enthalten. Die Grammatik führten von den Formen zu den Funktionen und Aufgaben hin. Gemäß der Ziele der Lernaktivitäten wurden individuelle oder Gruppenproduktionen bevorzugt. Die Schüleraktivitäten bzw. individuelle oder Gruppenproduktionen wurden als Beispielin der Arbeit eingeordnet und erläutert. Alle diese Aktivitäten haben ihren Zweck auch darin, die unterschiedliche Wichtigkeit

einzelner Formen und grammatischen Kategorien der Sprache für die Kommunikation und für den Sprachgebrauch erfahrbar zu machen und zu erörtern, denn alle sprachlichen Normen sind für die Kommunikation überhaupt relevant und die Lernenden erkennen, welches Ziel die Aktivitäten verfolgt.

Die Besonderheit der grammatischen Kategorie richtet auf die benutzende Methode. Welche Aktivitäten für jede Unterrichtseinheit wird eingesetzt, hängt auch vom dem Grammatikwissen ab. Denn z.B. das Grammatikwissen "Adjektivdeklinaton" kann eine andere Aktivitätstypen als das Grammatikwissen "Konjunktiv II" bevorzugen. Wir haben die jeweiligen Aktivitäten nach ihrem Unterrichtszweck gewählt. Diejenigen Aktivitäten, die zum Unterrichtszweck dienen und zum Lernziel führen, wurden von uns gefunden und ausgefertigt, indem die täglichen Gebräuche der Grammatikwissen vor Augen gehalten wurden. Mit verschiedenen kognitiven und handelnden Aktivitäten, die in je unterschiedlichem Sprachgebrauch involviert sind, wird das erworbene Grammatikwissen befestigt. Die Aktivitäten aller grammatischen Kategorien beginnen mit den rezeptiven Fertigkeiten, weil sie leichter als die produktiven Fertigkeiten zu aneignen sind und dann kommen die produktiven Fertigkeiten nach. Durch die Aktivitäten haben die Lernenden Möglichkeiten, das sogenannte Grammatikwissen nicht isoliert sondern im Kontext der Texte zu sehen. Sie bilden ihre eigene Texte, indem sie es benutzen. Das heißt; sie gestalten ihre eigenen Produkte, wie Texte, Wandzeitung usw. Diese Produkte wurden bewertet. Die Studentenexemplare wurden in die Arbeit miteinbezogen, um damit zu zeigen, wie diese Aktivitäten durchgeführt worden ist. Da nicht alle Studentenexemplare in der Arbeit dargestellt werden können, wurden für jede Aktivität jeweils einige Exemplare ausgewählt und erörtert. Demzufolge sollen die Studentenexemplare/Studentenprodukte dargestellt werden.

Bei der Kontrollgruppe wurde explizites Wissen bzw. explizite Grammatikvermittlung überbetont. Diese Grammatikvermittlung folgten die mechanischen Übungen wie Lückentexte, Fehlende Endungen zu setzen, Fehlende Satzglieder finden.

8.6. Leistungsbewertung

Statt der traditionellen Messmethode wie Test und schriftliche Prüfung wurde eine Leistungsmessung durchgeführt, die eines der prozessbasierten Mittel für Messung und Bewertung ist. Hier wurden die Performanz und die Produkte der Lernenden

bewertet. Unter dem Begriff Performanz versteht man die kognitiven, sensorischen und beweglichen Fähigkeiten der Studenten/innen (Oktaylar, 2012, S. 182). Die Aktivitäten der Performanzbewertung sind eine Geschichte, einen Bericht usw. zu schreiben, eine Handlung mündlich und schriftlich zu beschreiben, ein Spiel vorzuführen, wie man in dieser Arbeit treffen kann. Deswegen wurden nicht nur die Zahlenangaben der Vor- und Nachteste sondern auch die Produkte der Lernenden bzw. ihre Performanz als Daten bewertet.

Um die Fertigkeit Sprechen zu bewerten, gestalten wir die Sprachbewertungsformen für jede Grammatikwissen. Über diese Sprachbewertungsformen wurde Gutachten erhalten. Mit Hilfe dieser Formen wurden Sprechperformanze der Lernenden im Unterricht ausgewertet.

Im folgenden wurden die ganzen Unterrichtsabläufe sowohl zuerst in der Untersuchungsgruppe als auch dann in der Kontrollgruppe die vier Grammatikwissen (Adjektivdeklinaton, Perfekt, Passiv und Konjunktiv II) Schritt für Schritt erläutert.

TEIL IX

UNTERRICHTSPRAKTISCHE DURCHFÜHRUNGEN

9.1. Deklination der Adjektive

9.1.1. Gestaltung des Unterrichts in der Untersuchungsgruppe

9.1.1.1. Zielsetzung

Die Lernenden kennen das Adjektiv als “Eigenschaftswort” oder “wie-Wort” in ihrer Muttersprache. Das Adjektiv wird im Satz als Attribut zu einem Nomen und als Prädikat eingeführt: Seine rote Nase glüht. Im Gegensatz zu anderen grammatischen Kategorien, die in dieser Arbeit bearbeitet wurden, haben die Lernenden meistens funktional die grammatische Kategorie “Adjektiv” gelernt. Sie können aber nicht die Deklination der Adjektive fehlerfrei umsetzen. Auch kommen beim formalen Gebrauch der Adjektive Fehler vor, vor allem bei der Flexion z.B. in diesem schönem Haus. Das heißt, die Schwierigkeiten in ihrer schriftsprachlichen Verwendung besteht vor allem in der Deklination der Adjektive. Die Adjektive, die zwischen Artikel und Nomen stehen, können nicht positioniert und deswegen auch nicht flektiert werden. Adjektive übernehmen Numerus, Genus und Kasus des Nomens. Die Flektierbarkeit zählt man zu den konstitutiven Bedingungen des Adjektivs; die Komparierbarkeit zu seinen prinzipiellen Gegebenheiten. Wie oben gesagt, haben die Lernenden bei der Deklination Probleme. Deswegen wird versucht, die Formal- und Funktionsebene dieser grammatischen Kategorie zu festigen und automatisch zu verwenden.

9.1.1.2. Lerneffekte

Bei den Lernenden werden nach dem Seminar folgende Effekte beobachtbar sein:

- ▼ Die Lernenden lernen Adjektive von anderen Wortarten zu unterscheiden.
- ▼ Sie beschreiben etwas genau; z.B. eine Person, einen Raum.
- ▼ Sie lernen, in welchen Texten Adjektive oft benutzt werden.
- ▼ Sie setzen Deklination der Adjektive relativ fehlerfrei um.
- ▼ Sie begreifen die Beziehung zwischen dem Adjektiv und Nomen.

Im Folgenden wurden zuerst die gesamten Abläufe für alle Fertigkeiten erklärt und dann alle Aktivitäten einzeln Schritt für Schritt erläutert.

9.1.1.3. Ablauf I: Vorentlastungsphase; Aufmerksamkeit wecken

Wenn in die Klasse getreten wurde, wurde einen Satz mit Adjektiv benutzt, um ihre Aufmerksamkeit zu wecken: “Heute lernen wir ein schönes Thema”. Um eine kurze Erinnerung an das Adjektiv zu geben, wurde in der Untersuchungsgruppe zuerst die Funktionseite des gezielten Grammatikwissens erläutert. Es wurde kurz erklärt, wo und wann die Adjektive verwendet werden und warum man in der Alltagssprache Adjektive braucht. Der Lehrende erklärte die Funktion der Adjektive: Kein Lexikon könnte eine Blume, einen Vogel beschreiben, wenn Adjektive nicht zur Verfügung stünden und die Unterscheidung gar von zwei ähnlichen Blumen und Vögel wäre nicht möglich ohne die Adjektive. Sie haben somit eine differenzierende Funktion. Um diese Lage zu konkretisieren und zu verdeutlichen wurden zwei Blumensträuße an die Tafel geheftet, die die gleiche Blumenart sondern verschiedene Besonderheiten haben. Ihre formalen Merkmale sind dagegen anders. Dann wurde folgende Frage gestellt: *In welchen Merkmalen unterscheidet sich der Blumenstrauß1 von Blumenstrauß2?* Auf diese Frage antworteten sie wie im Folgenden:

- ▼ Erste Blumenvase ist abgerundet, zweite ist rechteckig.
- ▼ Die Blumen im ersten Blumenstrauß ist rot und weiß; die Blumen im zweiten Blumenstrauß ist rosig und weiß.
- ▼ In ersten Blumenstrauß gibt es rote und weiße Rosen. In zweiten Blumenstrauß dagegen die rosa und weiße Kamillen. Auf diese Weise erlernten die Lernenden, dass man um ein Objekt von einem anderen zu unterscheiden, Adjektive braucht. Sie ergriffen die Funktion des Adjektivs. In diesem Zusammenhang wurde bewusstgemacht, dass, nur mit Hilfe der Adjektive die Unterschiede zwischen beiden erörtert werden können.



Abb. 9. Blumenstrauß 1



Abb. 10. Blumenstrauß 2

Nachdem ihre Aufmerksamkeit erweckt und die Funktionsebene des Adjektivs erklärt wurde, wurde -zweck Aktivierung des Vorwissens- das Adjektiv von ihren muttersprachlichen Kenntnissen ausgehend kurz vermittelt. Da das Adjektiv in der Vorbereitungsklasse behandelt wurde, wussten sie es vorher. Sie kannten aber nicht, dass das Adjektiv in einem Satz als Attribut und als Prädikat benutzt werden kann. Die Lernenden kannten nicht die Unterschiede zwischen beiden Funktionen. Zuerst wurden diese zwei Gebrauchsweisen des Adjektivs erörtert. Anschließend wurde die Formebene erläutert.

9.1.1.4. Ablauf II: Die Lernenden über die Ziele des Seminars zu informieren

Der Lehrende betonte: Bei der Adjektivdeklinaton ist die Rechtschreibung von großer Bedeutung. Für einen Beschreibungstext sind Adjektive konstitutiv. Sie haben somit eine differenzierende Funktion. Mit Hilfe von Adjektiven kann etwas genau beschrieben werden; sie haben also eine präzisierende Funktion. Adjektive werden Eigenschaftswörter genannt. Man benennt damit eine Fähigkeit, Eigenschaft, eine Quantität. Das Adjektiv gehört neben dem Nomen und dem Verb zu den Hauptwortarten der Sprache. Das Adjektiv wird oft nicht von den Lernenden verwendet. Es wird bezweckt, diese Situation durch Aktivitäten zu überwinden.

Im Ablauf III wurden alle Aktivitäten, die im Unterricht durchgeführt wurden, erklärt.

9.1.1.5. Ablauf III: Aktivitäten

9.1.1.5.1. Aktivität 1: Lesen/Hören. Wissensbezogene Textverstehenstrategie (Grammatisches Lesen, Markieren und Randnotiz machen, eine Bild-Text Collage entwerfen)

Weil in Sachtexten der adjektivische Stil benutzt wird, wurde ein Sachtext für diese Aktivität bevorzugt. Für einen Beschreibungstext sind Adjektive konstitutiv. In dieser Textsorte kommen mehr Adjektive vor und damit steht die Adjektivdeklinaton im Vordergrund. Die Lernenden bemerken sowohl formal als auch funktional die Anwendungsweise der Adjektive bzw. der Adjektivdeklinaton im Textzusammenhang. Die Lernenden erfanden im Text, wie Adjektive grammatisch dekliniert wurden, dass zwischen Nomen und Adjektiv eine sinnvolle Beziehung gebildet wurde, und dass die Lernenden das Adjektiv brauchen, um etwas zu beschreiben. Ziel ist es auch, die Detailbeschreibung eines Ortes aufzunehmen. In Blooms Taxonomie entspricht diese Aktivität den Stufen "Verstehen und Analyse", denn die Lernenden analysieren das angewandte Grammatikwissen und können sehen, wie es im Text benutzt wird, wie der Zusammenhang zwischen Adjektiv und Nomen ist. Die Lernenden haben die Möglichkeit, Adjektiv und Adjektivdeklinaton nicht isoliert sondern im Kontext zu sehen. Anhand vom Leseverständnis wird das Grammatikwissen bei den Lernenden gestützt. Der Ablauf der Aktivität folgt wie im Folgenden:

Der folgende Text wurde im Unterricht behandelt. In diesem Text werden manche Länder wie Deutschland, Türkei und Schweiz hinsichtlich ihrer Möglichkeiten,

und Schönheiten für die Touristen einzeln vorgestellt. Das heißt, hier wird Länderbeschreibung und Ortbeschreibung vorgenommen. Dazu benutzte der Erzähler oft Adjektive. Um ein Globalverständnis aufzubauen lasen alle Lernenden den Text einmal durch. Während des Lesens achteten sie darauf, welches Grammatikwissen im Text beherrscht. Beim zweiten Lesedurchgang unterstrichen die Lernenden im oben angegebenen Text die Adjektive und die Adjektivdeklinaton. In dieser Aktivität für Lesen wird das globale Lesen und Verstehen benutzt. Sie richten ihre Aufmerksamkeit auf die Adjektive im Text, was das Verstehen des Textes erleichtert.

Sie suchten aus dem Text die Adjektive in Verbindung mit einem Nomen heraus und nahmen die Deklination vor. Sie achteten dabei auf Kasus, Genus und Numerus. Sie markierten Adjektive mit ihren Nomen und deren Deklinationsweise. Markieren ist eine Strategie zum Umgang mit Texten. Das bedeutet, dass mit einem Bleistift wichtige Stellen unterstrichen werden sollen. Um die Schlüsselbegriffe gleich im Blick zu haben, eignet sich die Randnotiz. Adjektive werden an den Rand geschrieben (Fritz, 2006, S. 14). Sie analysierten das benutzte Grammatikwissen im Text. In diesem Schritt wurden analytische Methoden angewendet: z.B. Texte untersuchen (Brand, 2013, S. 50). Denn welche Informationen in einem Text für sie von Bedeutung sind, ist abhängig von der Aufgabenstellung. Sie suchten gezielt einzelne Informationen. Der für diese Aktivität ausgewählte Text steht im Folgenden:

Länderwerbung

Fast alle Länder preisen sich als Touristenziele an. Hier ein paar Beispiele:

Deutschland- ein Land der tausend Möglichkeiten. Pulsierende Städte mit architektonischen Highlights, paradiesischen Shoppingmeilen und spannendem Nachtleben. Zauberhafte Fachwerkhäuser und traditionsreiche Weindörfer mit gemütlichen Festen und köstlichen Spezialitäten. Faszinierende Landschaften, eingebettet in malerischer Natur, verbreiten einen eigenen wohligen Charme und laden ein zum ausgedehnten Wandern und Erholen. Wehrhafte Burgen, prächtige Schlösser und gut erhaltene Klöster gelten als Inbegriff deutscher Geschichte.

Die Schweiz ist ein kleines Land. Aber kaum ein anderes Land bietet so viel reizvolle Abwechslung. Die attraktive Schweiz zeigt nicht nur tief verschneite, vergletscherte und felsige Viertausender von grandioser Majestät, sondern auch herrliche Mittelgebirgslandschaften von ganz eigenem zärtlichem Charme. Selbst die flachen Landschaftsabschnitte in der nördlichen Schweiz bieten ein vielfältiges Panorama.

Die Türkei ist nicht nur ein beliebtes Urlaubsziel wegen der günstigen Angebote. Die Türkei bietet auch alles, was zu einem ausgefüllten Urlaub gehört. Neben kulturellen Highlights finden sich wunderschöne Badestrände und aufregende Städte wie Istanbul. Auch in landschaftlicher Hinsicht ist das Land sehr abwechslungsreich, spiegelt es doch die Eigenschaften dreier Kontinente wider: Europa, Asien und Afrika. Fast alle Arten geographischer Zonen durchziehen das wunderschöne Land. Bei einem Querschnitt von Ost nach West findet man raue, schneebedeckte, kurz imponierende Bergwelten mit langen, kalten Wintern, Hochebenen mit rauschenden Bergbächen sowie bezaubernden Hügelketten.(Günter Graf, 2014, S. 20).

Randnotiz

Dann wurde der Text in der Klasse vorgelesen. Und während dessen schrieben die Lernenden die im Text benutzten Adjektive in Verbindung mit einem Nomen auf ein Papier. Dabei sollten sie, – wie auf Abbildung 11 zu sehen ist auf Kasus, Genus und Numerus achten und drei verschiedene Deklinationen der Adjektive benennen.

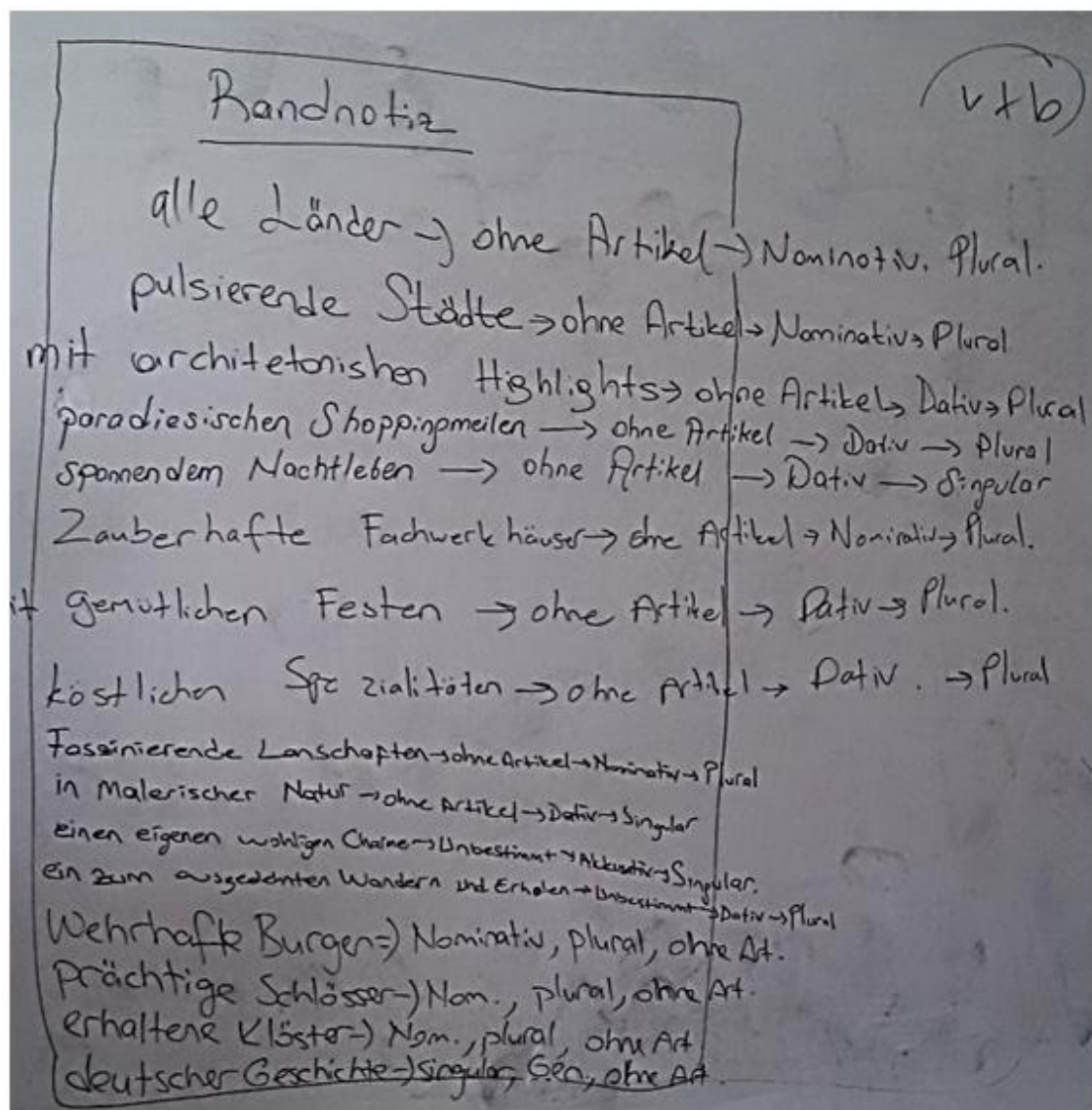


Abb. 11. Die im Text benutzten Adjektive in Verbindung mit einem Nomen

Die Lernenden kamen an die Tafel und schrieben die Adjektive im Text und stellten sie drei verschiedene Deklinationen des Adjektivs fest: Deklination nach bestimmtem Artikel, nach unbestimmtem Artikel und nach ohne Artikel.

Um die Adjektive sowie deren Gebrauch zu betonen, wurden die unterstrichenen Stellen sowie die Bestimmungen mit den Lernenden zusammen überprüft und bewertet und besprochen. Auf diese Weise wurden inhaltliche und besonders formale

Besonderheiten dieses Textes ausgearbeitet. Denn wie Häussermann und Piepho betont, “das Ziel des Grammatikunterrichts ist zwar nicht, dass die Lernenden den jeweiligen Stoff makellos beherrschen. Aber sie müssen unbedingt genügend Material und Zeit haben, eine Regel zu begreifen und handfeste Erfahrung mit ihrer Anwendung zu sammeln” (Häussermann&Piepho, 1996, S. 135). Die Lernenden kannten grammatische Kategorien und ihre Leistungen in situativen und funktionalen Zusammenhängen und es wurde ihnen die Gelegenheit gegeben, Adjektive aus dem Text zu entnehmen und sich an ihr Vorwissen zu erinnern und es zu aktivieren.

Im traditionellen Unterricht wird der Text in der Klasse vorgelesen und Wort für Wort übersetzt, ohne dass die Funktion des Grammatikwissens im Text berücksichtigt wird. In dieser Aktivität wurde dagegen der Text formell und funktional bearbeitet, indem die Verwendung des Adjektivs im Kontext von den Lernenden betrachtet wird. Die Lernenden müssen in allen Stufen des Verstehensprozesses kohärent machen, und Sinnzusammenhänge explizit im Text herstellen, denn der Text ist unverständlich, ohne die grammatische Struktur im Text erkannt wird. In diesem Zusammenhang erweist sich das Vorwissen der Lernenden als eine bedeutsame Variable, die das Textverständnis beeinflusst (Gailberger&Wietzke, 2013, S. 38). Um den Verständnisprozess zu bewerten wurden folgende Fragen zum Text abgeleitet und beantwortet.

1. Welche Eigenschaften der Schweiz gefallen Ihnen?

.....

2. Was bietet die Türkei den Touristen.

.....

3. Untersuchen Sie, welche Funktion die Adjektive in diesem Text haben?

.....

4. Stellen Sie fest, wo ein Adjektiv jeweils attributiv oder prädikativ gebraucht wird?

.....

Beantworten Sie die folgenden Fragen nach dem Text.

1. Welche Eigenschaften der Schweiz gefallen Ihnen?

Weil die Schweiz ein kleines Land ist und kaum ein anderes Land so viel reizvolle Abwechslung bietet, gefällt die Schweiz mir. Sie zeigt herrliche Mittelgebirgslandschaften von eigenem Charme.

2. Was bietet die Türkei den Touristen?

Die Türkei bietet wunderschöne Badestrande, aufregende Städte wie Istanbul. Bei einem Querschnitt von Ost nach West findet man raue, schneebedeckte, kurz imponierende Bergwelten mit langen kalten Wintern.

3. Untersuchen Sie, welche Funktion die Adjektive in diesem Text haben?

In diesem Text wurden die Eigenschaften der drei Städte mit Hilfe der Adjektive angeboten. Deswegen hat Adjektive Beschreibungsfunktion.

4. Stellen Sie fest, wo ein Adjektiv jeweils attributiv oder prädikativ gebraucht wird?

Im meisten ganzen Text wird Adjektiv als attribut gebraucht. Z.B. im Satz "Auch in landschaftlicher Hinsicht ist das Land sehr abwechslungsreich" wird Adjektiv als Prädikat benutzt.

Abb. 12. Fragen an den Text.

Abschließend wurde den Lernenden eine Hausaufgabe gegeben. Sie entwarfen eine Bild- Text Collage. Sie erstellten ein Leseplakat zu diesem Text. Sie visualisierten zentrale Aussagen des Textes und geben die im Text angebotene Besonderheiten einer Stadt visual wieder. Die Situation, die Handlung im Text werden bildlich ausgedrückt. Die Studenten verwenden die Bildelementen aus Zeitungen und Zeitschriften, mit deren Hilfe sie Figuren, Personen oder Handlungsort beschreiben (Haas, 2001, S. 157). Sie ist vorzüglich für Gruppenarbeiten geeignet.



Abb. 13. Visualisierung des Textes

Wie auf der Abbildung 13 zu sehen ist, visualisierten die Lernenden zum Schluss den Text, was uns zeigt, dass sie den Text anhand der Bilder wiedergegeben haben. An diesem Punkt setzt der folgende Teil an

9.1.1.5.2. Aktivität 2: Schreiben und Sprechen, Visuelle Themen bearbeiten, Materialerstellung (Traum-auto, frau, mann, haus, künstler, schauspieler schriftlich und mündlich beschreiben)

Die Lernenden beschrieben einzeln ihr Traumauto, ihre Traumfrau, ihren Traummann, Traumhaus, Traumartist oder Traumschauspieler schriftlich. Dafür sollten sie in diesem Seminar einen Karton, eine Schere, Illustrierten oder Zeitungen und bunte Stifte mitbringen. Während in der obigen Aktivität die Lernenden die Beziehung zwischen Adjektiv und Nomen rezeptiv angeknüpft haben; wird in dieser Aktivität diese Beziehung produktiv angeknüpft. Denn sie verwendeten selber in ihren Produkte sogenanntes Grammatikwissen. Die Absicht mit dieser Aktivität ist, dass die Lernenden dieses Grammatikwissen nicht als eine abstrakte Grammatikregel betrachten, die im Grammatikbuch steht, sondern bemerken, dass im Alltagsleben und bei der Beschreibung oft Adjektive benutzt werden. In Blooms Taxonomie entspricht diese

Aktivität den Stufen “Verstehen, Anwendung, Analyse und Synthese”, denn die Lernenden analysierten und legten das sogenannte Grammatikwissen über, wie die Beziehung zwischen Adjektiv und Nomen ist und dann bildeten ihr Produkt, indem sie Adjektiv verwendeten. Es war zu berücksichtigen, wie sich auch die Verarbeitungsweisen der Lernenden sind. Die Aktivität verlief folgendermaßen:

Die Lernenden überlegten zuerst, was sie schreiben könnten. Dann beklebten einige Lernende ihre Bilder und malten, was sie ausgewählt haben, auf die Karten. Nach ihren ausgewählten Illustrierten begann jede Gruppe verschiedene Adjektive zu benutzen. Den ausgewählten Bildern entsprechend formulierten die Lernenden Sätze mit Adjektiven. Während der Unterrichtseinheit wurde ein intensiv mentaler Ablauf beobachtet, denn sie deklinierten nicht nur die Adjektive sondern formulierten auch ganze Sätze und achteten auf die Erfordernisse der Sätze wie Ergänzungen, Konjugation, Kasus, Genus und Numerus. Auf diese Weise wurden ihre Vorwissen in Bewegung gesetzt. In dem mentalen Ablauf haben sie zuerst die Funktion der sogenannten Grammatikwissen vor und legen sie fest, mit welcher Struktur muss es gebildet werden. Die Lernenden begannen mit einer alltäglichen Situation, die sie nach dem Adjektivgebrauch haben. Bei den Lernenden wurde der Bedarf geweckt. In ihrem mentalen Ablaufstellen sie sich das beschreibende Objekt vor. Um es zu beschreiben, brauchten sie ein Mittel bzw. Grammatikwissen (Adjektiv) und verwenden es. Diese Verwendung ist bewusst und aus dem Bedarf. Deswegen gewinnen das isolierte Grammatikwissen im traditionellen Grammatikunterricht einen grossen Sinn, weil sie verwendbar ist. Bei der Wortauswahl stellten sie uns die Frage. Zwischen den Gruppenangehöriger entstand die Informations- und Gedankenaustausch so lernten sie voneinander.

Weil sie selbst ihre Sätze bildeten und ihre Produkte bereiteten, verwirklichten “learning by doing”. Die Funktion der Adjektive wurde von den Lernenden ergriffen. Weil sie sich auf ihre Produkte konzentrierten, benutzten sie Adjektiv unbewusst und deklinierten es automatisch. Sie gestalteten ihre eigene Plakate, auf denen sie ihr Luftschloss beschreiben. Durch diese Aktivität kann man die Unterschiede zwischen funktionaler und formaler Grammatik bemerken. “Funktionale Grammatik wird deutlich, wenn kategoriales Wissen als Funktionsbeschreibung ausgegeben wird” (Graf, 2014, S. 8). Formaler Grammatikunterricht ist immer dann gegeben, wenn grammatische Phänomene isoliert behandelt werden: gehe-ging- gegangen. Der Lerninhalt wird als formaler Stoff vermittelt. Demgegenüber wird im funktionalen

Grammatikunterricht immer ein Kontext für das Phänomen hergestellt oder aus einem solchen wird das Phänomen abgeleitet. Die Schülerinnen lernen damit zugleich eine Relevanz des Gegenstandes (Brand, 2013, S. 94). In formaler Grammatik ist wichtig, dass die Lernenden nicht die Regel pragmatisch im Alltagsleben benutzen sondern nur kennen. Die Regel wird in den Vordergrund gestellt. Diese Lage kann mit der Gestalttheorie^{*} erklärt werden. In Bezug auf die Gestalttheorie entspricht Figur der Form; und Funktion dem Grund. Die Figur-Grund-Beziehung wird mit der Form-Funktions-Beziehung gleichgesetzt. Wenn man den Prozess der Grammatikvermittlung mit der Gestalttheorie adaptiert, kann man sehen, dass die Funktion der Sprache eigentlich Grund ist, während der grammatische Aufbau die Figur ist (Karaman, 2013, S. 81). Sonst bleibt bei den Lernenden das Grammatikwissen bedeutungsleer. Für diese Aktivität wird die Anwendung des Adjektiv bzw. der Grund in den Vordergrund gestellt. "Textsorte "Beschreibung" wurde aufgebaut. Beim Schreiben ist Textsorte von grosser Bedeutung, wie beim Lesen, weil die Textsorten sich im Aufbau, im Wortschatz, im Satzbau und in der Gestaltung unterscheiden" (Gailberger&Wietzke, 2013, S. 219).

Genaue Beschreibung und anschauliche Darstellung wurden an den Studentenexemplaren angesehen.

Sofern sie in eigenen Textentwürfen mit Adjektiven umgehen, ihre Stilkompetenz partiell erweitern und differenzieren können. Partiiell deshalb, weil ein kompetenzorientierter Grammatikunterricht auf die weiteren Wortarten, auf die Satzglieder und Sätze in ähnlicher Weise zugreifen muss. Allerdings wird es so sein, dass nicht jede grammatische Kategorie und Regel gleichermaßen für eine Eins-zu-eins-Übertragung taugt (Graf, 2014, S.10).

Sie kennen Wortarten und gebrauchen funktional; z.B. Adjektiv, Benennung. Einige Studentenexemplare wurden im Folgenden angeboten:

^{*} Im theoretischen Teil wurde die Gestalttheorie ausführlich erklärt.

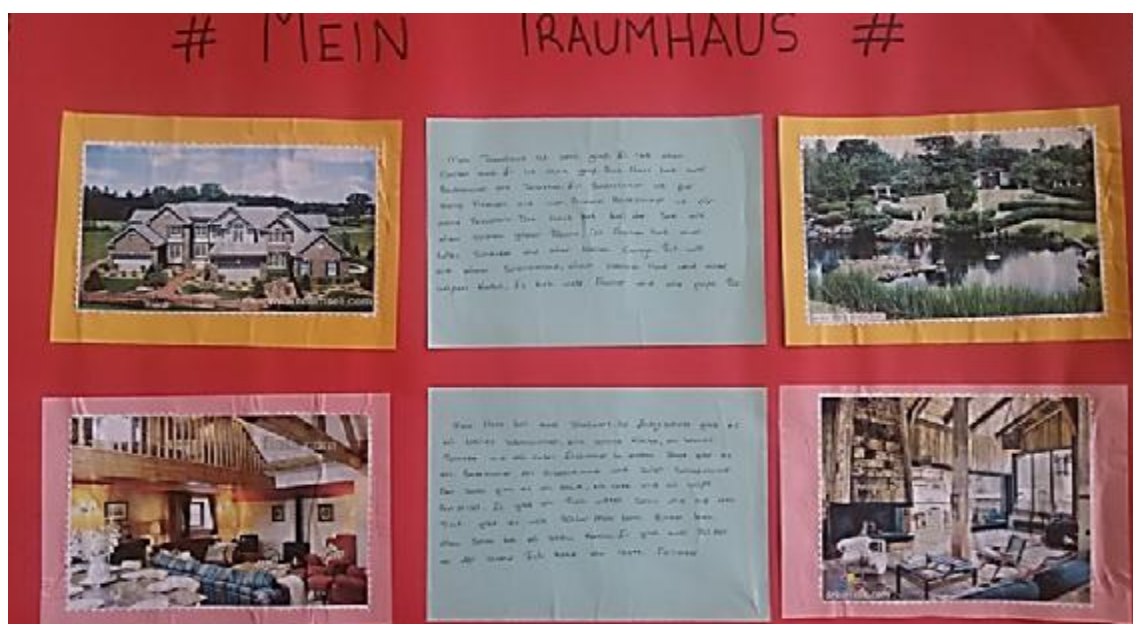


Abb. 14. Studentenexemplar für Adjektivdeklinaton 1

Mein Traumhaus ist sehr groß. Es hat einen Garten auch. Er ist nicht groß. Das Haus hat zwei Badezimmer mit Toiletten. Ein Badezimmer ist für meine Freundin und mich. Anderes Badezimmer ist für meine Besucherin. Das Haus hat bei der See mit ~~einen~~ ^{eine} schönen großen Bäumen. Die Garten hat ~~einer~~ ^{eine} tollen ~~falle~~ Schaukel und ~~einer~~ ^{eine} kleinen Garage. Ich will mit ~~einem~~ ^{ein} Schwimmbad, ~~einem~~ ^{ein} kleinen Hund und ~~einer~~ ^{ein} weißen Katze. Es hat viele Fenster und eine große Tür.

Mein Haus hat zwei Stockwerk. Im Erdgeschoss gibt es ein kleines Wohnzimmer, eine schöne Küche, ein blaues Toilette und ein rotes Esszimmer. Im ersten Stock gibt es ein Badezimmer, ein Arbeitszimmer und ~~zwei~~ ^{zwei} Schlafzimmer. Der Salon ~~gibt es~~ ^{hat} ~~ein~~ ^{zwei} blauer, ~~einen~~ ^{zwei} roten und ~~einen~~ ^{zwei} weißen Armsessel. Es gibt ein Tisch ~~in~~ ⁱⁿ ~~der~~ ⁱⁿ Salon und auf ~~der~~ ⁱⁿ ~~dem~~ ⁱⁿ Tisch gibt es viele Bücher. Man kann Bücher lesen. Mein Salon hat ein schöne Kamin. Es gibt zwei Bilder an der Wand. Ich habe ein netter Fernseher.

Zwei Gebrauchsformen des Adjektivs (attributiv, prädikativ) wurden in ihren eigenen Produkten gesehen. Ein Beispiel als Prädikat: *“Mein Traumhaus ist sehr groß.”* In diesem Satz wurde Adjektiv als Prädikat verwendet. In einem anderen Satz als Attribut: *„Das Haus liegt am Meer mit einem schönen, großen Baum“*. Wie an diesem Beispiel zu sehen ist, benutzten sie Adjektive sowohl als Prädikat als auch als Attribut eines Nomens. Sie unterschieden die Verwendungsweise des Adjektivs als Prädikat und als Attribut. Sie gliederten den Text zusammenhängend: *“Mein Haus hat zwei Stockwerk. Im Erdgeschoss gibt es ein kleines Wohnzimmer, eine schöne Küche und ein rotes Esszimmer. Im ersten Stock gibt es ein Badezimmer, ein Arbeitszimmer und Schlafzimmer...”* Sie kennen und wenden sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhangs (Textkohärenz) an. Damit sie die Verbindung zwischen dem Adjektiv und Nomen ergreifen können, wird zugeführt, geeignete Adjektive zu benutzen.

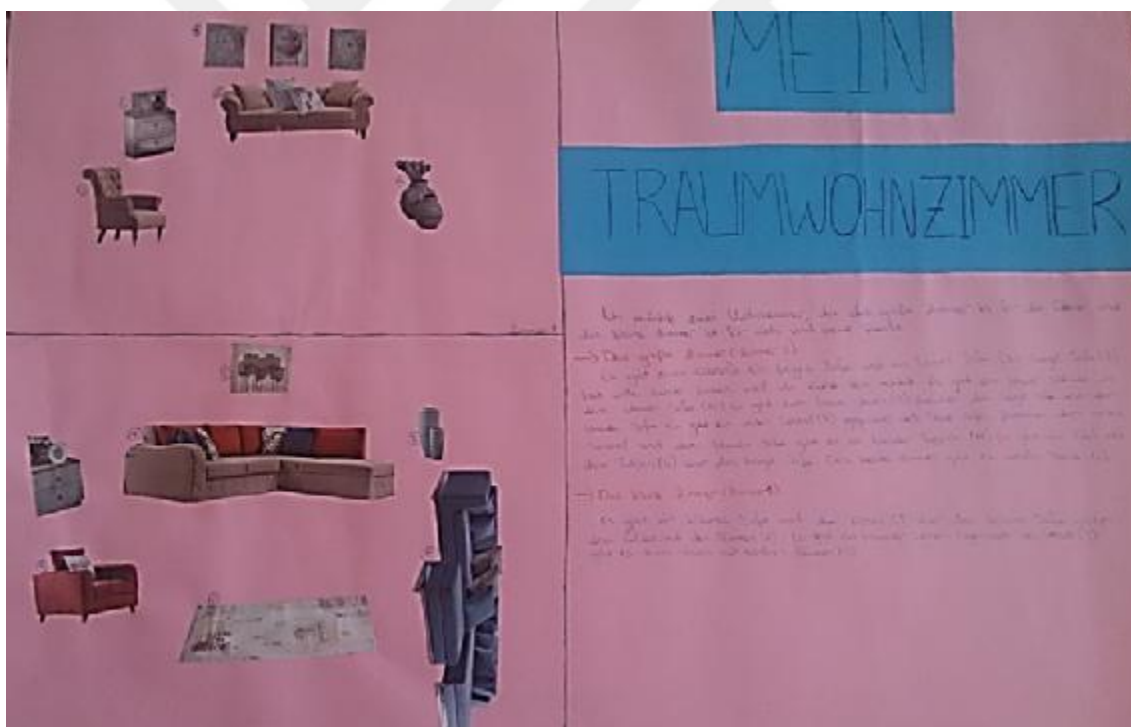
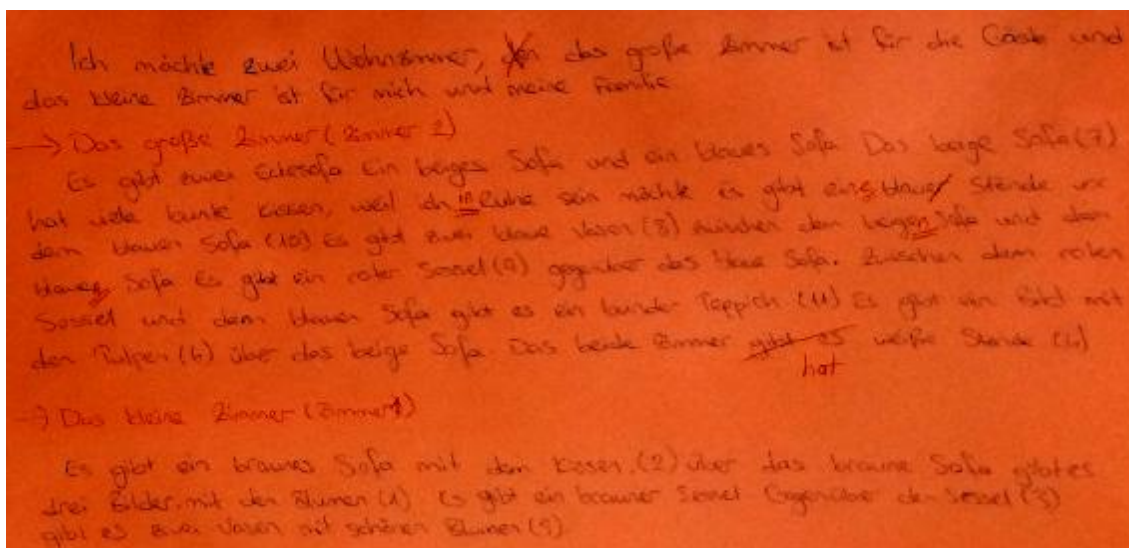


Abb. 15. Studentenexemplar für Adjektivdeklinaton 2.



An diesem Beispiel sind drei verschiedene Deklinationen der Adjektive (Deklination nach bestimmten Artikel, Deklination nach unbestimmten Artikel, Deklination ohne Artikel) zu sehen: *“ich möchte zwei Wohnzimmer”* In diesem Satz wurde das Adjektiv ohne Artikel dekliniert, Im Satz *“Das größte Zimmer ist für die Gäste.”* wurde mit einem bestimmten Artikel und auch im diesem Satz *„Es gibt ein braunes Sofa mit dem Kissen.“* mit einem unbestimmten Artikel dekliniert. Wie zu sehen ist, wurde zwischen Adjektiv und Nomen ein sinnvoller Zusammenhang hergestellt.

Während die Lernenden ihr Traumauto, ihre Traumfrau, ihren Traummann, ihr Traumhaus beschrieben, brachten eine Lernenden neue alternativen Ideen zur Aktivität und fragten *“Könnten wir unser Traumzukunft, Traumwelt, Traumartist und Traumschauspieler beschreiben?”* Auf diese Weise entwickelten sie die Aktivität im Rahmen des impliziten Lernprogramms.



Abb. 16. Studentenexemplar für Adjektivdeklinaton 3

Meine Traumwelt ist schön, ruhig und wohlig. Es gibt keine Waffe in meiner Traumwelt. Die Kinder sterben nicht. Die Menschen leben glücklich und friedlich in meiner Traumwelt.

In solcher Welt gibt es keinen Rassismus. Es gibt einen endlosen respektvollen duldsamen Frieden. Es gibt die Gleichheit zwischen den Frauen und Männer. In meiner Traumwelt würdigt man den Frauen.

Wenn man sich an dieses Studentenexemplar anschaut, kann man eine Traumwelt sehen. Im Satz “*Meine Traumwelt ist schön, ruhig und wohlig.*” wurden die Adjektive bezeichnenderweise hintereinander als Prädikat benutzt. Es wurde beachtet, dass sie nicht nur einfache adjektivische Fügung wie “die schöne Frau” sondern Kettenfügungen wie z.B. im Satz ““*Es gibt einen endlosen, respektvollen, duldsamen*

Friede.” bildeten. In dem Satz “In solcher Welt gibt es keinen Rassismus.” wurde auf Kasus beachtet und richtig dekliniert.



Abb. 17. Studentenexemplar für Adjektivdeklination 4



In diesem Studentenprodukt hat der Lernende auf eine bunte Karte sein Traumhaus gemalt. Durch dieses Bild beschrieben und visualisierten sie ihr Traumhaus. Im Satz *“Es gibt ein kleines Becken vor dem Haus.”* wurde Adjektiv mit unbestimmten Artikel angeknüpft. *“Wir gehen zur Universität mit dem kleinen und modernen Auto.”* In diesem Satz ist zu sehen, dass sie Adjektiv mit einem Dativobjekt benutzt wurden. Und andere Adjektivgebrauchen kann man in dem Produkt sehen.

Diese ganzen Selbstproduktionen der Lernenden erhellen, dass sie automatisch und relativ fehlerfrei das Grammatikwissen “Adjektivdeklinaton” praktisch anwenden konnten und dessen Funktion und Gebrauchsweise bewusst waren, also ein Sprachbewusstsein entwickelt haben. Die stilistischen Funktion und stilistischen Möglichkeiten der Adjektive wurden in den Produkten der Lernenden ermittelt. Mit Hilfe dieser Aktivität nehmen die Lernenden gerne an dem Lernprozess teil. Da die Untersuchungsgruppe ihr Grammatikwissen bei ihren Produkten verwendet kann, haben sie Möglichkeiten, es zu analysieren und zu kontrastieren.

Nach diesen Äußerungen werden die von den Lernenden gemachten Fehler bei der Gestaltung der Produkte festgestellt und analysiert.

9.1.1.5.2.1. Fehleranalytische Annäherung

Man entdeckt häufig beim Durchlesen der ersten Fassung von etwas Geschriebenem mehrere Fehler, die dann korrigiert werden können (Edmondson&House, 2006, S. 278). In diesem Zusammenhang werden die vorkommenden Fehler in Produkten korrigiert. Fehler können nützlich sein, weil das Ausschließen falscher Hypothesen für die Entwicklung richtiger Hypothesen sehr wichtig ist (Edmondson&House, 2006, S. 98). Im Folgenden werden die vorkommenden Fehler bewertet und korrigiert.

9.1.1.5.2.2. Fehleridentifizierung und Fehlererklärung

Sowohl für Lehrende als auch für Lernende ist es notwendig Hausaufgaben, Tests und die Produkte der Lernenden gemeinsam zu korrigieren und zu besprechen. Ziel solcher Korrekturen ist keine Leistungsmessung, sondern die Verifizierung der Lerner-Hypothesen und das Ausschließen von falschen. Zuerst wurden Fehler gefunden und dann korrigiert. Dass die Fehler im Produkt der Lernenden aufgeschloßen werden, hilft sogar die Lernenden auf die gemachten Fehler aufmerksam zu machen. Die Produkte

werden nicht nur grammatisch bewertet sondern auch lexikalische und semantische Fehler berücksichtigt.

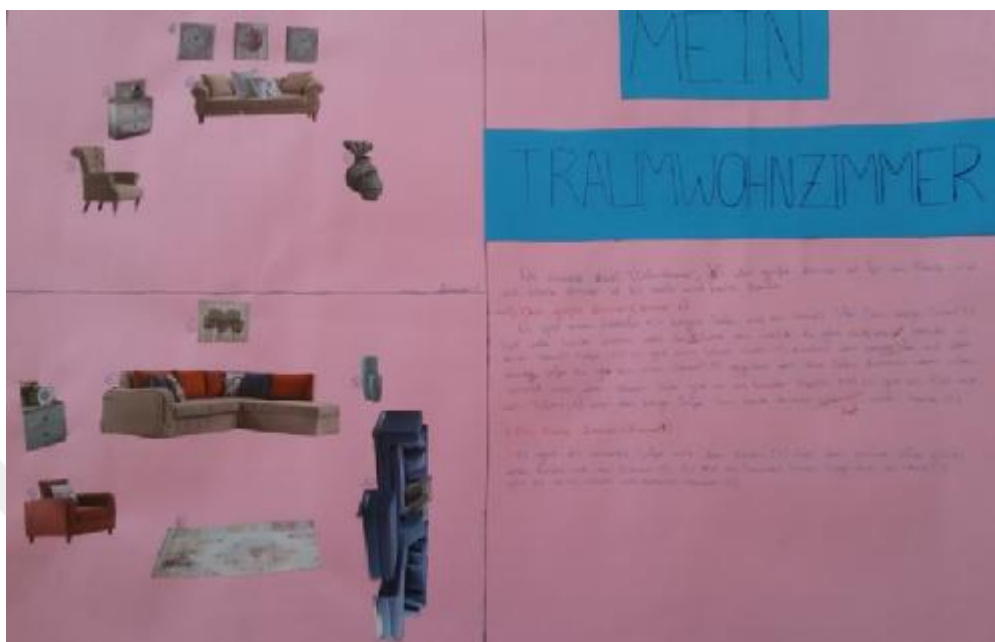


Abb. 18. Studentenexemplar für Adjektivdeklinaton 5.

“Die beide Zimmer gibt es weiße Ständer” Dieser Satz ist sowohl grammatisch als auch semantisch fehlerhaft. Hier liegen sowohl inhaltliche als auch formale Verstöße vor. Es wurde statt „haben“ das falsche Wort „gibt es“ gewählt. Oder man kann diesen Satz auf andere Weise korrigieren: „In beiden Zimmern gibt es weiße Ständer.“ Eine Präposition im Dativ (in) wird hinzugefügt. Auch beim Bilden des Satzes, „Das beige Sofa hat viele bunte Kissen, weil ich Ruhe sein möchte.“ fehlt die Präposition „in“. Es gibt sich also: „Das beige Sofa hat viele bunte Kissen, weil ich in Ruhe sein möchte“. Neben diesen Fehler kam ein Deklinationsfehler vor. „Es gibt zwei blaue Vasen zwischen dem beige Sofa und dem blaue Sofa.“ Im diesem Satz hätte man gemäß dem Kasus die Endung „en“ benutzen müssen, aber die Endung „e“ steht da. Es sollte so sein: „Es gibt zwei blaue Vasen zwischen dem beigen Sofa und dem blauen Sofa.“ Die Texte werden für Inhalt, Wortschatz, Grammatik und Rechtschreibung gelesen und aus ihrer Sicht kommentiert. Die Fehler wurden im Unterricht erklärt und Alternativen besprochen und beurteilt.

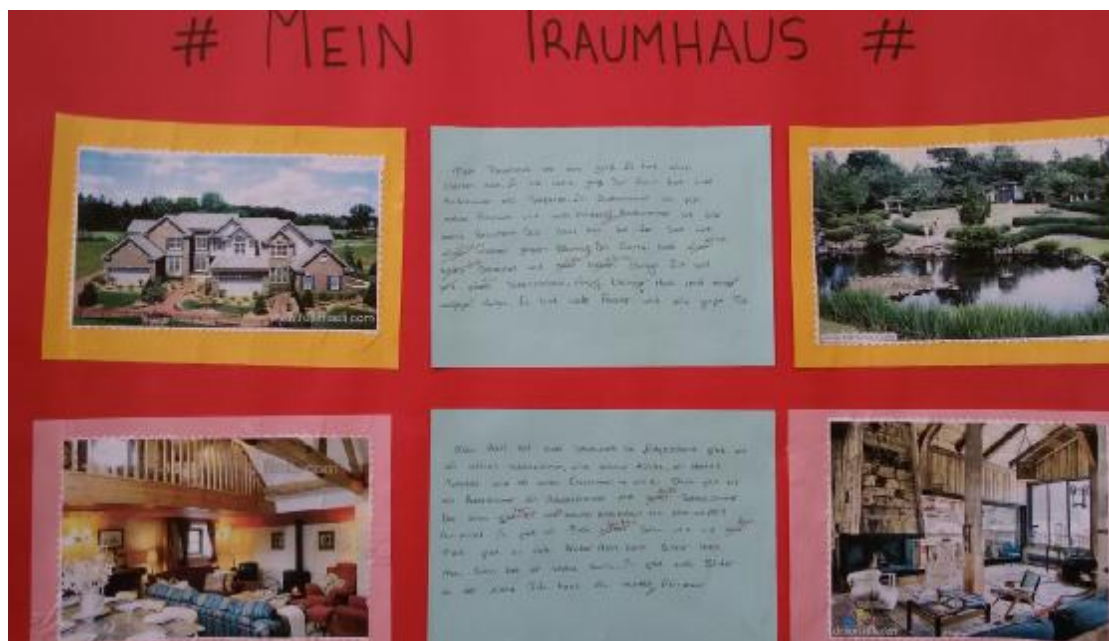


Abb. 19. Studentenexemplar für Adjektivdeklinations 6.

“Im ersten Stock gibt es ein Badezimmer, ein Arbeitszimmer und *zwier* Schlafzimmer.” Im diesem Satz begegnet man einem fehlerhaft geschriebenen Adjektiv. Statt “zwei Schlafzimmer” wurde “*zwier* Schlafzimmer” benutzt. In einem anderen Satz “Der Salon gibt es *ein blaue ein rote und ein weiße* Armsessel.” fehlt die Präposition „in“ und obwohl es versucht wurde, eine Kettenfügung zu benutzen, wurden die Adjektive fehlerhaft dekliniert. Im deutschen sprachlichen Regelsystem muss Endung „en“ bei der Deklination des Akkusativobjekts stehen, wenn es maskulin ist. Es ergibt sich also: „Im Salon gibt es *einen blauen, einen roten und einen weißen* Armsessel.“

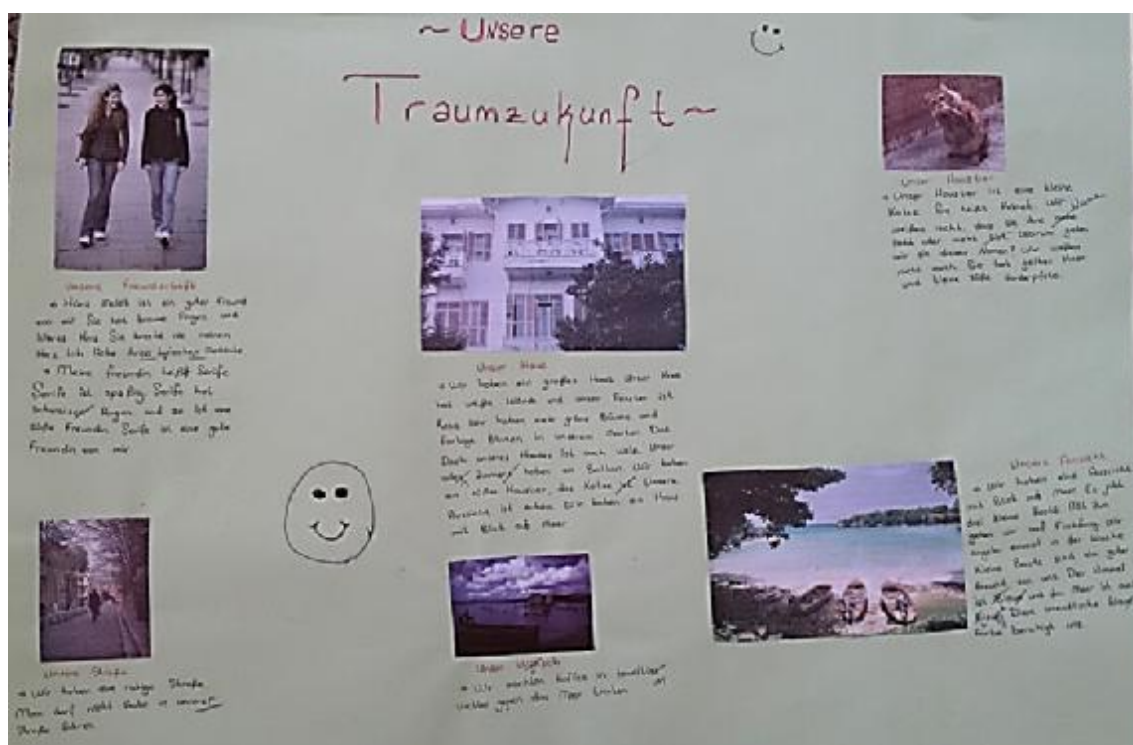
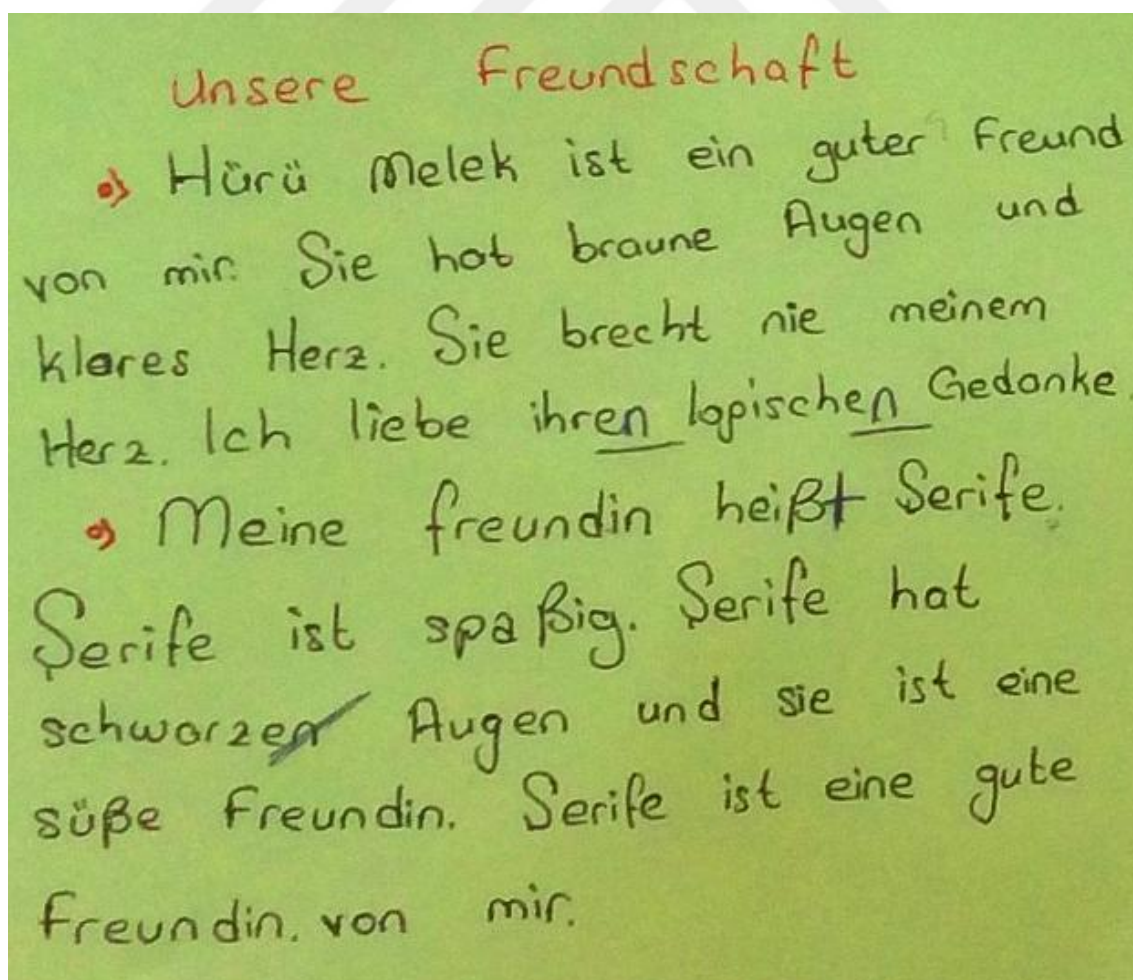


Abb. 20. Studentenxemplar für Adjektivdeklinatıon 7.

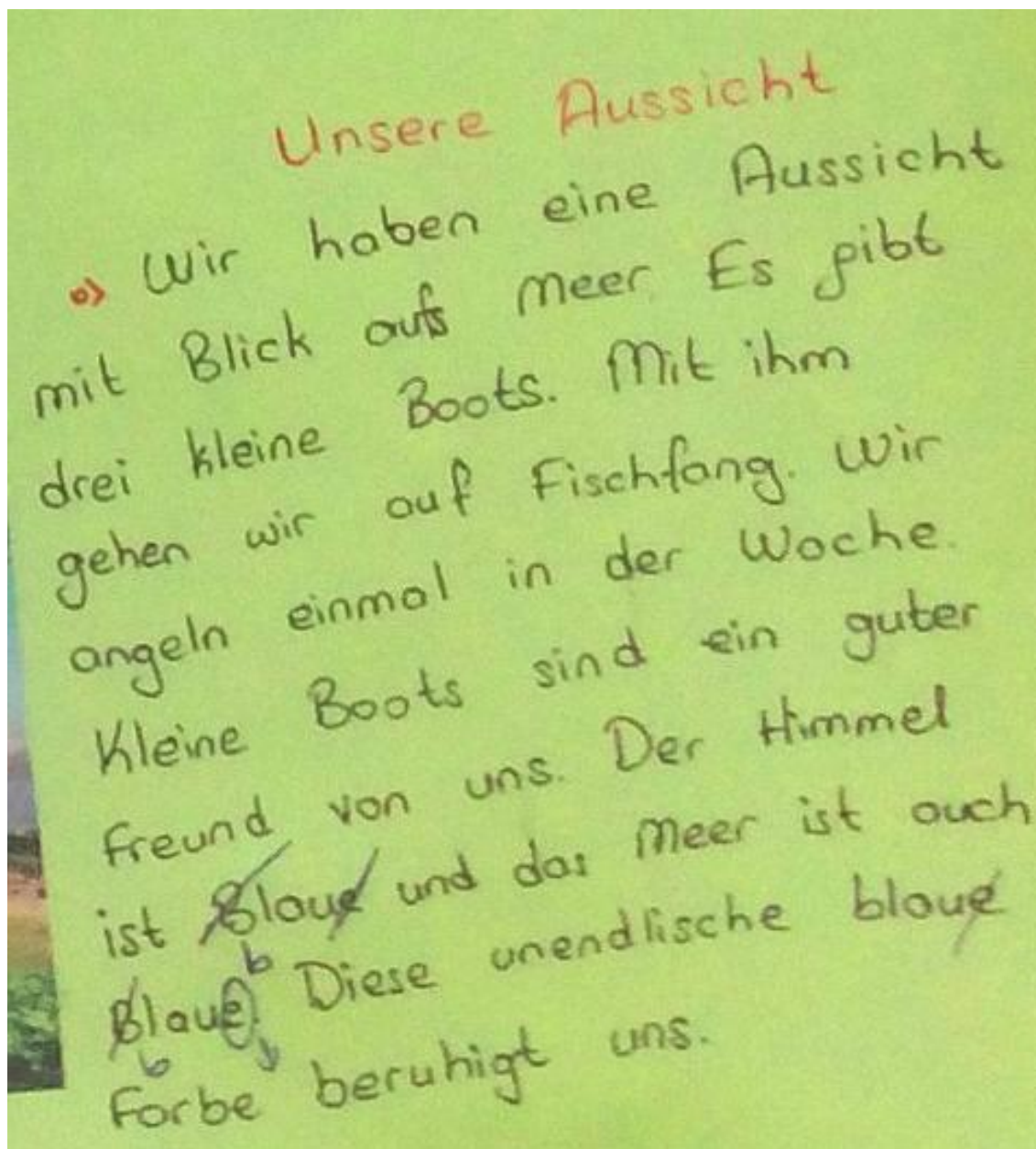


Unser Haus

• Wir haben ein großes Haus. Unser Haus hat weiße Wände und unser Fenster ist rosa. Wir haben viele grüne Bäume und farbige Blumen in unserem Garten. Das Dach unseres Hauses ist auch weiß. Unser ~~alles~~ Zimmer haben ein Balkon. Wir haben ein süßes Haustier, das Katze ~~ist~~. Unsere Aussicht ist schön. Wir haben ein Haus mit Blick auf Meer.

Unser Haustier

• Unser Haustier ist eine kleine Katze. Sie heißt Köpek. Wir ~~Name~~ wissen nicht, dass sie ihre ~~name~~ liebt oder nicht ~~libt~~. Worum geben wir sie diesen Namen? Wir wissen nicht auch. Sie hat gelbes Haar und kleine süße Vorderpfote.



Im Satz „Şerife hat schwarzen Augen.“ wurde ein Adjektiv vor einem pluralischen Namen ohne Artikel verwendet. Bei dieser Verwendung wurde die Endung „en“ fehlerhaft gesetzt. Diese Äußerung ist nicht der deutschen Norm entsprechend. Denn wenn eine adjektivische Fügung ohne Artikel und Plural als Akkusativobjekt im Satz steht, kommt die Endung „e“. Deswegen ergibt es sich: „Şerife hat schwarze Augen.“ In einem anderen Satz „Wir wissen nicht, dass sie ihre name liebt oder nicht.“ kamen zwei Fehler vor: Das erste ist eine Gross- und Kleinschreibung, das zweite Genus. Diese/r Student/in kannte den Artikel des Wortes „Name“ falsch. Es wurde statt „der“ als „die“ gehalten. Es müsste so lauten: „Wir wissen nicht, ob sie ihren Namen liebt (oder nicht)“. Ein anderer Fehler bezieht sich auf die Benutzung der

Adjektive als Prädikat. *Das Meer ist auch Blaue.* Hier wurde das Adjektiv „blau“ als Prädikat verwendet. Aber wie zu wissen ist, dekliniert man das Adjektiv wenn es Attribut eines Substantivs ist. Es braucht nicht dekliniert zu werden, wenn es als Prädikat benutzt wird und im Satz klein geschrieben wird. Es sollte so sein: *Das Meer ist auch blau.*



Abb. 21. Studentenexemplar für Adjektivdeklinations 8.

Wie auf der Abbildung 21 zu sehen ist, wurden in manchen Produkten der Lernenden keine Fehler gemacht. Es gibt keine lexikalische, semantische und grammatische Fehler. Beim Kasus wurden sie fehlerfrei dekliniert.



Abb. 22. Studentenexemplar für Adjektivdeklinations 9.

“Der Garten hat farbigen Blumen und eine orange Gartentür.” In diesem Satz gibt es keine semantische und lexikalische sondern eine grammatische Fehler. Die Deklination wurde fehlerhaft gemacht. Statt der Endung “en” musste die Endung “e” verwendet werden oder das Substantiv sollte mit seinem Artikel benutzt werden (die farbigen Blumen). Es ergibt sich so: “Der Garten hat farbige Blumen und eine orange Gartentür.” In einem anderen Satz “Es gibt ein kleiner Garage neben dem Haus. Der Garage hat eine rote Garagetür.” gibt es einen lexikalischen Fehler und im Zusammenhang mit dessen kamen auch eine grammatische Fehler vor. Weil der Lernende den Artikel des Substantivs verkannt, dekliniert er auch die Endung der adjektivischen Fügung fehlerhaft. Wenn er den Artikel richtig gekannt hätte, könnte er die adjektivische Fügung fehlerfrei deklinieren. Der fehlerfrei Satz sollte so sein: “Es gibt eine kleine Garage neben dem Haus. Die Garage hat eine rote Garagetür.” Ein weiterer Fehler ist über die pluralische Verwendung des Substantivs. Im Satz “Neben dem Haus gibt es zwei grünen und schönen Bäume.” wurde statt der Endung “e” die Endung “en” benutzt, wie im obigen Satz geschehen ist. Es ergibt sich also “Neben dem Haus gibt es zwei grüne und schöne Bäume.”

Es wurde kontrolliert, dass sie beim Kasus relativ fehlerfrei es deklinierten, dass Adjektive zu ihren Zwecken dienten und dass das Grammatikwissen

“Adjektivdeklinaton” praktisch verwendet wurde. Die meist auftretenden Fehler in Produkten der Lernenden wurden unten aufgelistet:

- Falsche Auswahl des Verbs
- Falsche Schreibung des Wortes
- Gross- und Kleinschreibung
- Falsche Verwendung der Endungen der Adjektive
- Es gibt Verstoß gegen Grammatikfehler
- Falsche Artikelsverwendung

Auf diese Weise wurden die vorkommenden Fehler bewußt gemacht. Nachdem ihre Fehler in allen Produkten korrigiert wurden, wurden sie ihnen wieder zurückgegeben, damit die Lernenden sowohl ihre gemachten Fehler sehen können als auch durch ihre Fehler lernen. Wenn sie ihre Fehler analysierten, konnten sie auch die richtige Verwendung des sogenannten Grammatikwissens sehen. Es korrigierten nicht nur das Adjektiv und seine Deklination, sondern auch grammatische, semantische und lexikalische Fehler. Wie schon zuvor erwähnt wurde, wurden die Fehler nicht negativ bewertet, sondern vielmehr als eine Chance zu lernen betrachtet. An diesem Punkt werden in dieser Arbeit die Fehler nicht negativ bewertet, sie sind betrachtet als eine Chance für Lernen. Im oben wurden aber einige Exemplare zum Beispiel für die Fehler erklärt konnten.

9.1.1.5.3. Aktivität 3: Sprechen/Hören. Themenbezogenes Sprechen (Poster vorführen)

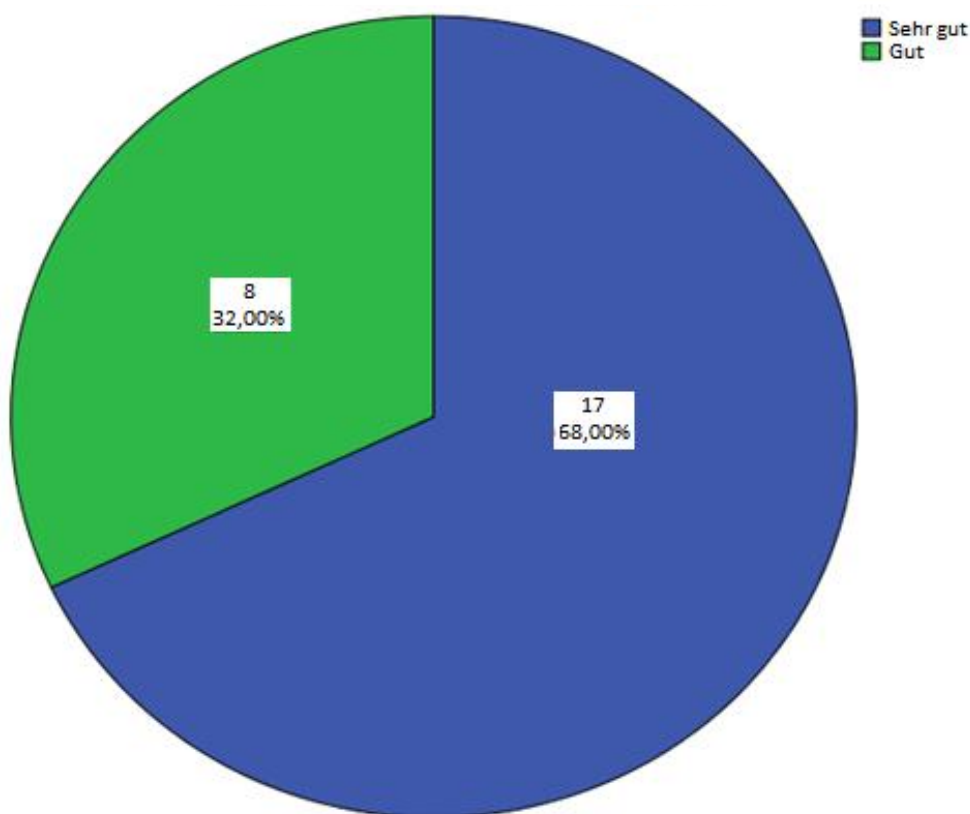
Wie bereits erwähnt, dient die oben stehende Aktivität sowohl zum Schreiben als auch zum Sprechen. Die Aktivitäten werden entsprechend dem Ziel aufeinander bezogen. Die einzelnen Kompetenz-/Lernbereiche greifen stark ineinander. Und “die Kompetenzen Sprechen und Zuhören liegen in diesem Zusammenhang wie eine Folie über anderen Bereichen und Kompetenzen, sollten zumindest von der Lehrkraft implizit berücksichtigt werden” (Brand, 2013, S. 38-40). In diesem Fall nehmen die Lernenden Hörer- und Sprechrollen ein. Integration der Kompetenzen wird betrachtet.

Die Lernenden haben in der Aktivität für Schreiben ihre Poster vollendet und jetzt werden sie sie mündlich vorführen. Sie kamen mit ihren Postern an die Tafel und beschrieben es, indem sie es auf ihrem Poster zeigen. Auf diese Weise wird von den

Lernenden verstanden, dass mit Hilfe von Adjektiven etwas genau beschrieben werden kann und sie also eine präzisierende Funktion haben. So erfuhren sie, dass man mit einzelnen Wörtern nicht etwas Besonderes aussagen kann, dafür bedarf es der Adjektive. Weil sie es selbst vorbereitet haben, sind sie zur Präsentation aufgelegt. Es wurde beachtet, dass sie Spaß an der Arbeit haben und dass der Präsentationswille und die Lust am Vortrag deutlich ausgeprägt sind. Dass man sich Fremdsprachen aneignet bedeutet nicht nur grammatische Kenntnisse zu erwerben sondern die Fähigkeiten zu entfalten und die Fertigkeiten zu üben.

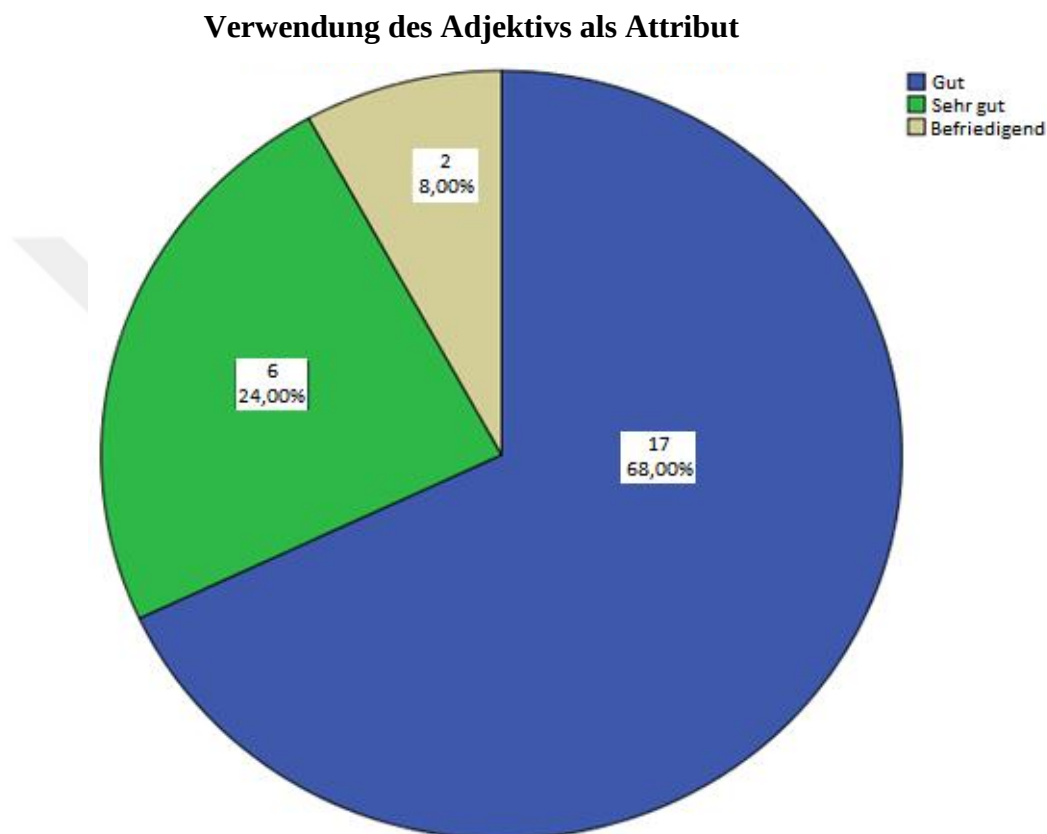
Um die Performanz der Lernenden zu bewerten, gestalten wir eines Sprachbewertungsformular für die Adjektivdeklinations. Dieses Formular besteht aus 16 Einheiten. Jede Einheit bewertet ein Lernziel. Diese Formen wurden ausgefüllt und dann wurden analysiert. Die gefundenen Daten wurden auf den Grafiken angezeigt. Die graphische Darstellung wird im Folgenden angeboten.

Sinngemäße Verwendung des Adjektivs



Grafik 1. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die das Adjektiv sinngemäß verwenden.

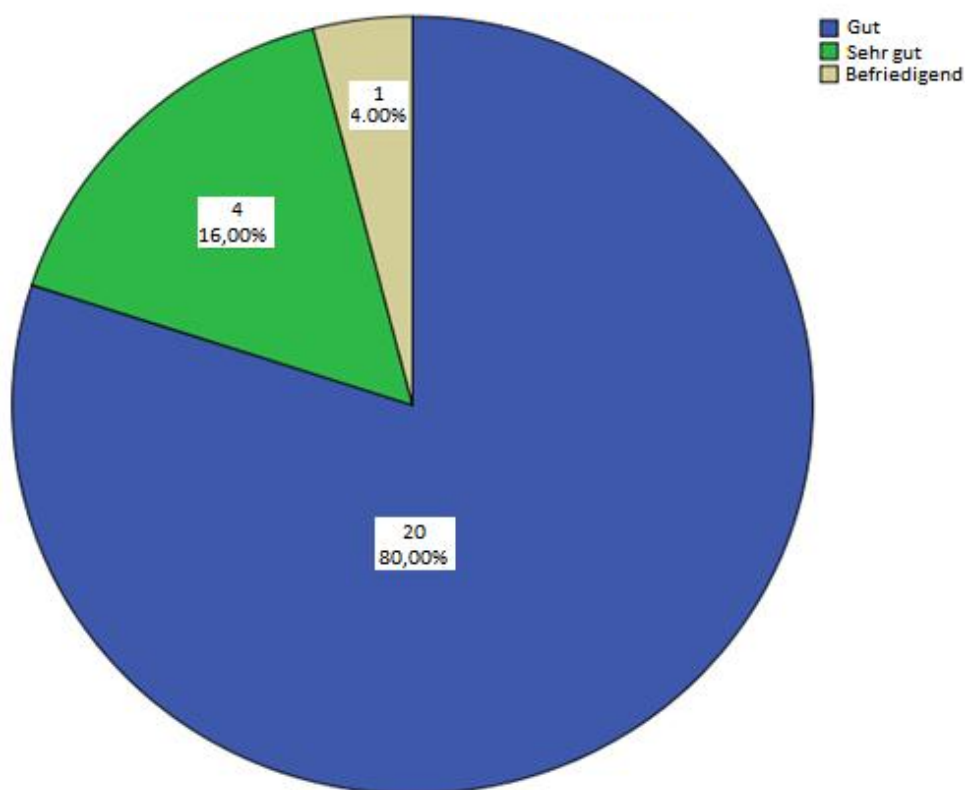
Wie auf der Grafik 1 zu sehen ist, haben 32,00% (8) der Lernenden das Adjektiv sinngemäß gut verwendet. Die anderen Lernenden bzw. 68,00% (17) verwendeten es sinngemäß sehr gut. Ein großer Teil der Lernenden benutzten im Satz das Adjektiv bezeichnenderweise, was für uns eine erwartete Lage darstellt. Sie knüpften das Adjektiv und Substantiv sinngemäß zusammen und sie fanden die geeigneten Adjektive an das gewählte Objekt heraus, die sie mündlich beschreiben wollten.



Grafik 2. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die das Adjektiv als Attribut verwenden.

Wenn man die obige Grafik analysiert, zeigt sich, dass 8,00% (2) der Lernenden das Adjektiv als Attribut befriedigend; 24,00% (6) gut und 68,00% (17) sehr gut verwendet haben. Wie zu wissen ist, müssen die Endungen des Adjektivs beachtet werden, wenn es als Attribut verwendet wird. Die passenden Endungen zu setzen, bereitete eine Schwierigkeit während des Sprechens. Beziehungsweise wenn die adjektivische Fügung im Dativkasus steht, muss man die Endungen dem entsprechendsetzen. In diesem Punkt hatten mache Lernenden Schwierigkeiten beim Sprechen. Die anderen deklinierten dagegen das Adjektiv auf dem gewünschten Niveau.

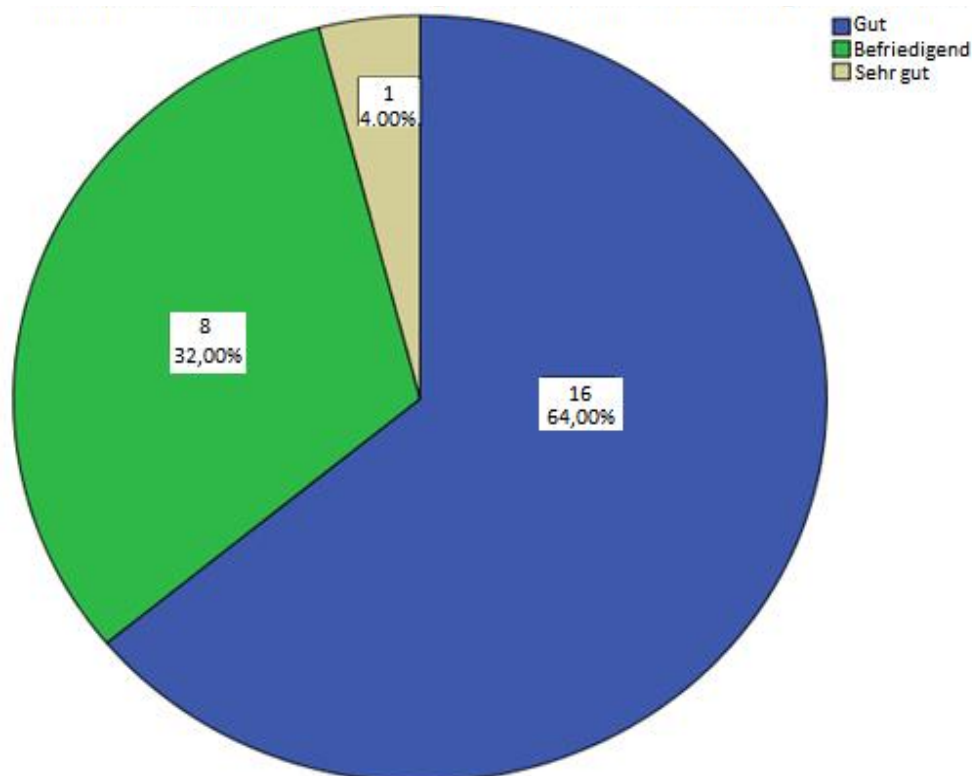
Verwendung des Adjektivs als Prädikat



Grafik 3. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die das Adjektiv als Prädikat verwenden.

Wenn die Grafik 3 analysiert wird, ist zu sehen, dass 4,00% (1) der Lernenden das Adjektiv als Prädikat befriedigend; 16,00% (4) gut, 80,00% (20) sehr gut verwendet haben. Sie hatten selten Schwierigkeiten bei der Verwendung des Adjektivs als Prädikat, denn wie bekannt ist, in diesem Gebrauch haben die Lernenden keine Sorge dafür, dass sie bei den Endungen Fehler machen sollten, weil in dieser Adjektivgebrauchsweise das Adjektiv Prädikat wird. Sie benutzten Adjektiv als Prädikat leichter als das Adjektiv als Attribut. Im Allgemeinen hatten die Lernenden Erfolg bei der Adjektivsverwendung als Prädikat, wie wir erwartet haben.

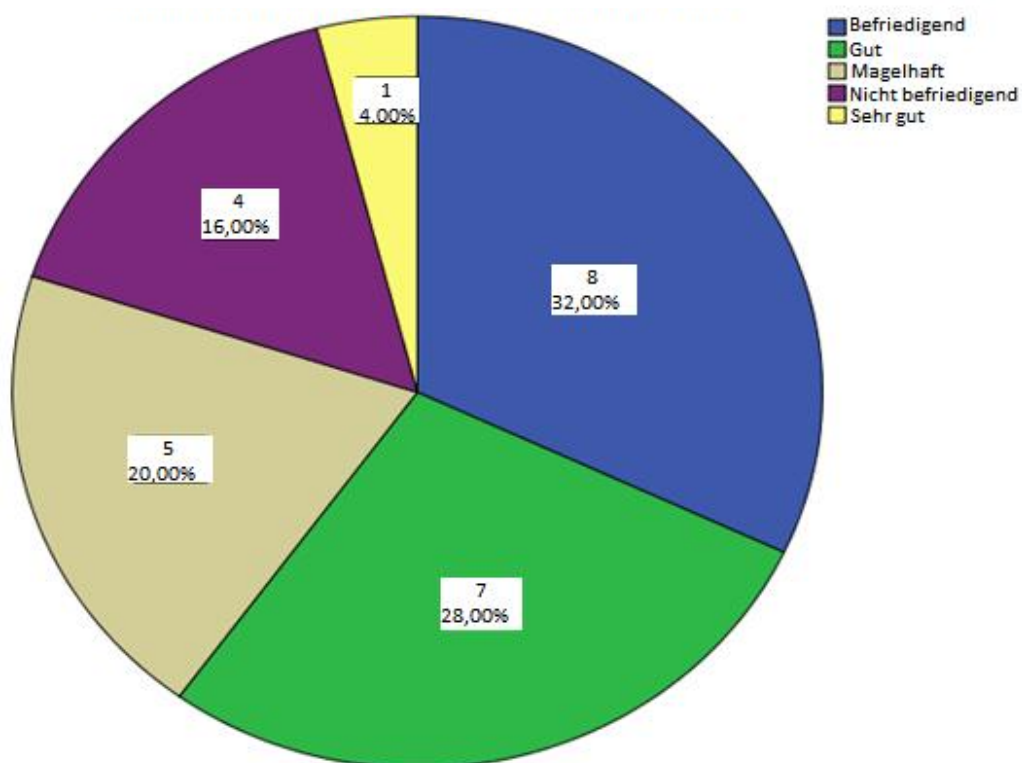
Beobachtung eines signifikanten Zusammenhangs in ihren Gesprächen



Grafik 4. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, in deren Gesprächen ein signifikanter Zusammenhang beobachtet werden konnte.

Wie auf der Grafik 4 zu sehen ist, konnten 32,00% (8) der Lernenden, in deren Gesprächen ein signifikanter Zusammenhang befriedigend, 64,00% (16) gut und 4,00% (1) sehr gut beobachtet werden. Als sie ihre Poster vorführten, langweilten die Hörer sich nicht. Zwischen den gesagten Sätzen gibt es sinnvolle Einheit, die Aussagen waren nicht voneinander gebrochen. Im Allgemeinen hatten die ganzen Lernenden beim Sprachfluss Erfolg.

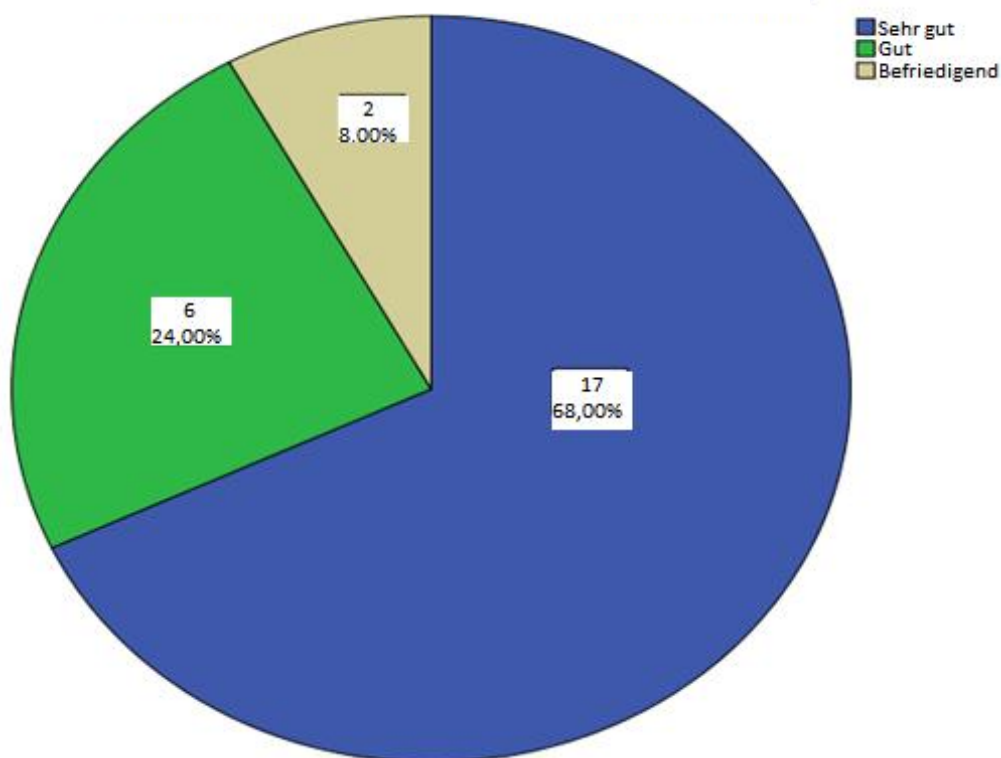
Verwendung der adjektivischen Kettenfügung



Grafik 5. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die die adjektivische Kettenfügung verwenden.

Wenn man die Grafik 5 analysiert, kann man erkennen, dass 20,00% (5) der Lernenden die adjektivische Kettenfügung mangelhaft; 16,00% (4) nicht befriedigend; 32,00% (8); befriedigend; 28,00% (7) gut und 4,00% (1) sehr gut verwendet haben. Bei der Verwendung der adjektivischen Kettenfügung wurden verschiedenartige Allokationen beobachtet. Während beim Schreiben die adjektivische Kettenfügung besser benutzt wurde, wurde beim Sprechen nicht so gut. Sie vermieden diese Fügungsart in ihren Gesprächen stattdessen. In dieser Grafik ist keine normale Verteilung zu sehen, nur 4,00% (1) der Lernenden benutzten es sehr gut, 20,00% (5) der Lernenden übersahen die adjektivische Kettenfügung, obwohl sie auf ihren Postern standen. 64% der Lernenden hatten Erfolg bei der Verwendung von Kettenfügung, was für uns keine erwartete Lage darstellt, denn wir hatten eine höhere Quote geschätzt. 34% der Lernenden hatten dagegen keinen Erfolg.

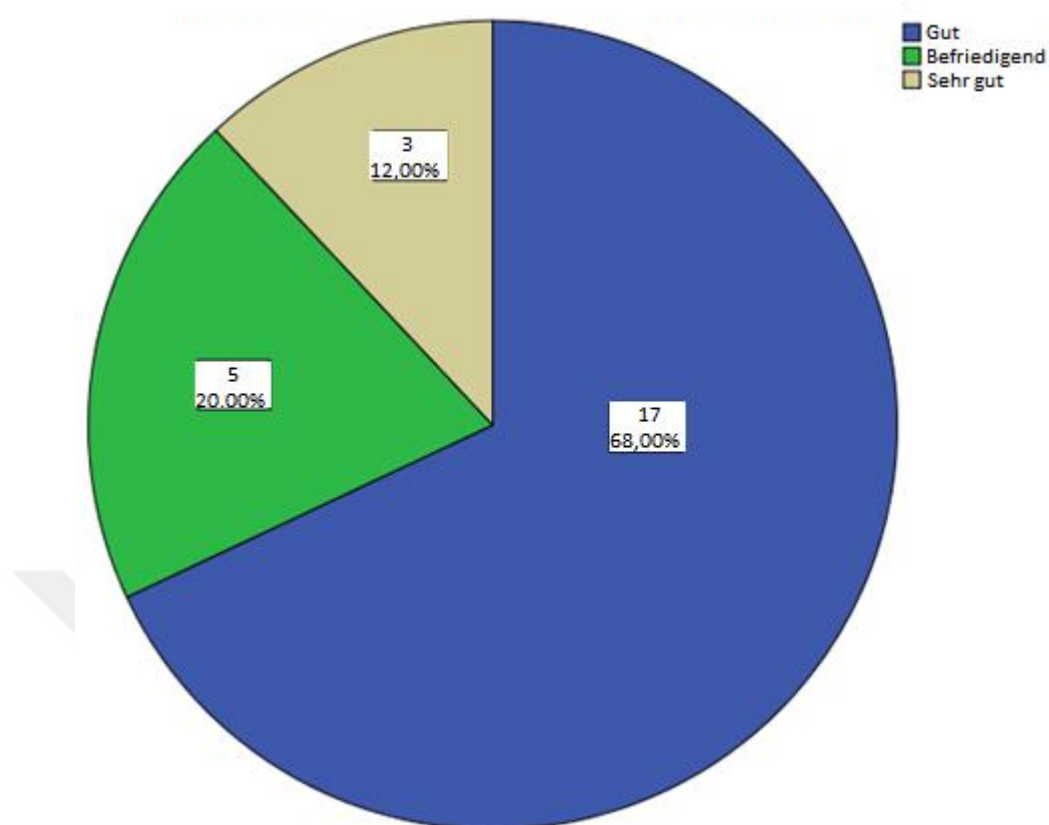
Verwendung des Adjektivs mit bestimmten Artikel



Grafik 6. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die das Adjektiv mit bestimmtem Artikel verwenden.

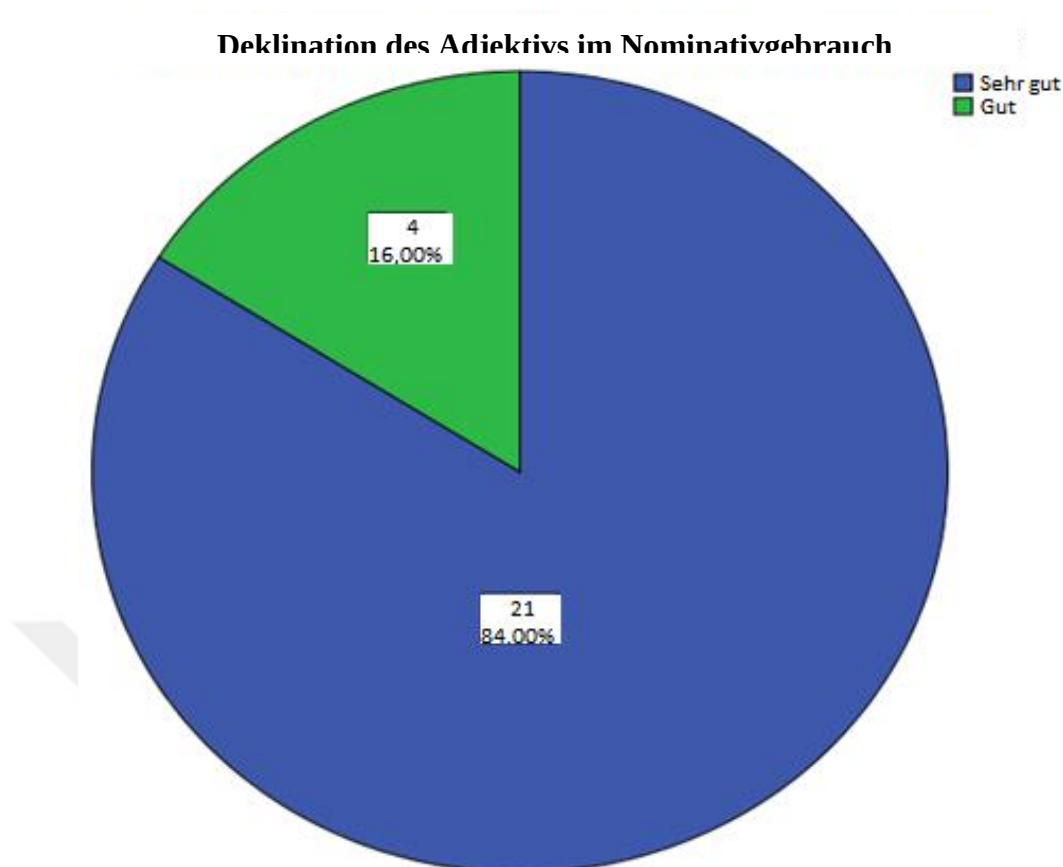
Wenn die Daten, die auf der Grafik 6 präsentiert wurden, beachtet werden, ist zu sehen, dass 8,00% (2) der Lernenden das Adjektiv mit bestimmten Artikel befriedigend; 24,00% (6) gut und 68,00% (17) sehr gutverwendet haben. Beim Gebrauch des Adjektivs mit bestimmten Artikel hatten sie mehr Erfolg als die des Adjektivs mit unbestimmten Artikel. In ihren verbalen Formulierungen deklinierten sie die Endungen richtig. Daraus kann man entziehen, dass die ganzen Lernenden Erfolg beim bestimmten Artikel hatten, was für uns eine erwartete Lage ist.

Verwendung des Adjektivs mit unbestimmten Artikel



Grafik 7. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die das Adjektiv mit unbestimmtem Artikel verwenden.

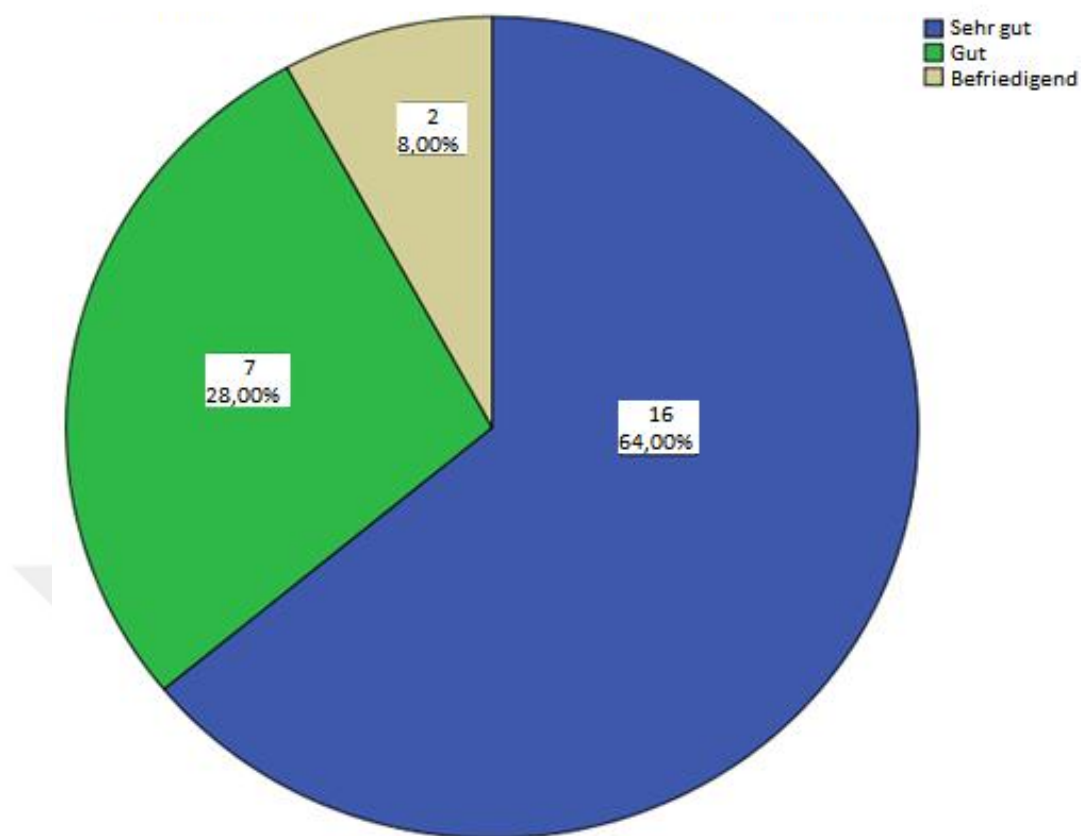
Aus der Grafik 7 ist zu entnehmen, dass 20,00% (5) der Lernenden befriedigend; 68,00% (17) gut; 12,00% (3) sehr gut das Adjektiv mit unbestimmten Artikel verwendet haben. Auch wenn hier eine 100 %ige Erfolgsquote erreicht wurde, wurde in den Semiareinheiten beobachtet, dass der Adjektivgebrauch mit unbestimmten Artikel den Lernenden schwieriger als der mit bestimmten Artikel fiel. Während beim Schreiben weniger Fehler auftraten, erhöhte sich die Zahl der Fehler beim Sprechen noch einbisschen. Trotzdem erreichten wir den Erfolg, den wir erwartet haben.



Grafik 8. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die das Adjektiv im Nominativgebrauch fehlerfrei deklinieren.

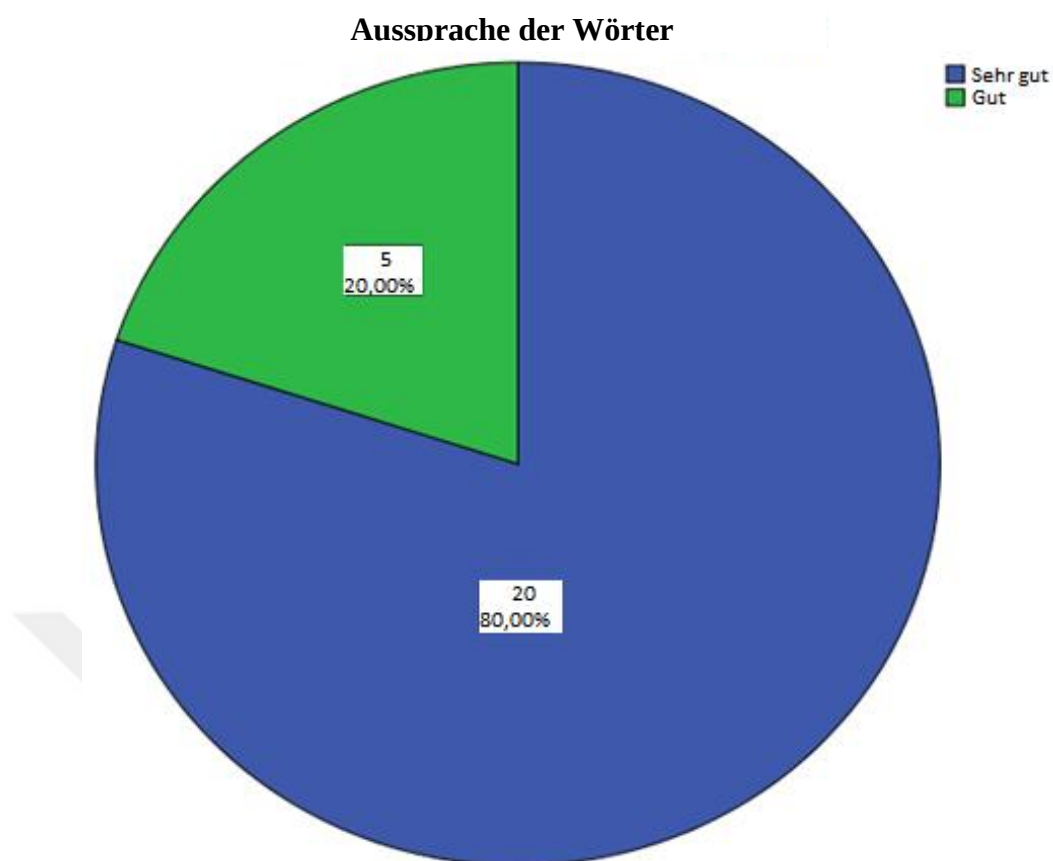
Auf der Grafik 8 sieht man die prozentuale Verteilung des Adjektivgebrauchs im Nominativkasus. Nach dieser Grafik deklinierten 16,00% (4) der Lernenden das Adjektiv im Nominativgebrauch gut und 84,00% (21) setzen die passenden Endungen sehr gut ein. Wie aus der Grafik eindeutig zu entnehmen ist, hatten sie im Nominativgebrauch großen Erfolg. Sie hatten keine Schwierigkeit während der Gespräche. Sie konnten es auf das Sprechen übertagen, wie wir erwartet haben.

Deklination des Adjektivs im Akkusativgebrauch



Grafik 9. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die das Adjektiv im Akkusativgebrauch fehlerfrei deklinieren.

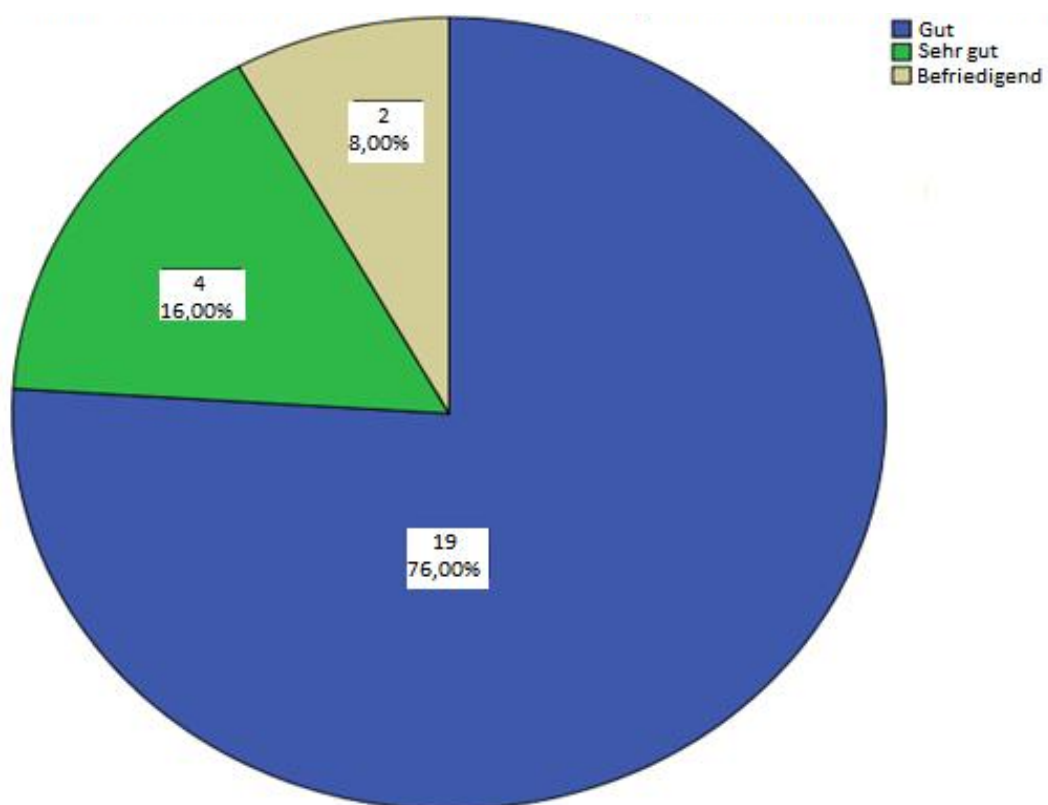
Wie auf der Grafik 9 zu sehen ist, deklinierten 8,00% (2) der Lernenden das Adjektiv im Akkusativgebrauch befriedigend; 28,00% (7) gut und 64,00% (16) sehr gut. Aus den Daten ist zu entnehmen, dass die Lernenden in der Regel keine Schwierigkeiten im Akkusativgebrauch beim Sprechen hatten. Alle Lernenden deklinierten es im Akkusativgebrauch fehlerfrei.



Grafik 10. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die die Wörter fehlerfrei aussprechen.

Wenn die Grafik 10 analysiert wird, kann man sehen, dass 20,00% (5) der Lernenden die Wörter gut und die anderen 80,00% (20) sehr gut ausgesprochen haben. Bei der Aussprache hatten die ganzen Lernenden Erfolg, was für uns eine erwartete Lage ist.

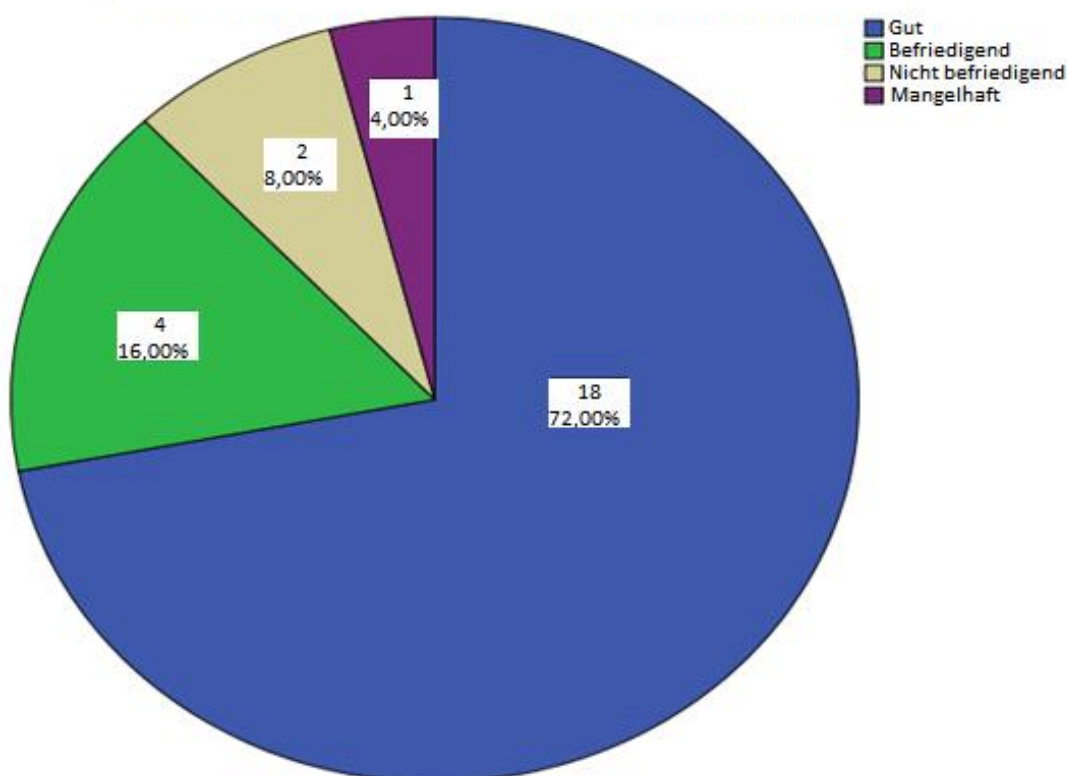
Beschreibung des Traumhauses, Traumautos und der Traumfrau



Grafik 11. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die ihr Traumhaus, Traumauto, Traumfrau und ähnliches mündlich beschreiben

Wie auf der Grafik 11 zu sehen ist, beschrieben 8,00% (2) der Lernenden ihr Traumhaus, Traumauto, Traumfrau und ähnliches befriedigend; 76,00% (19) gut und 16,00% (4) sehr gut mündlich. Man kann sagen, dass sie es im Allgemeinen mündlich beschreiben konnten, was für uns eine erfreuende Lage ist.

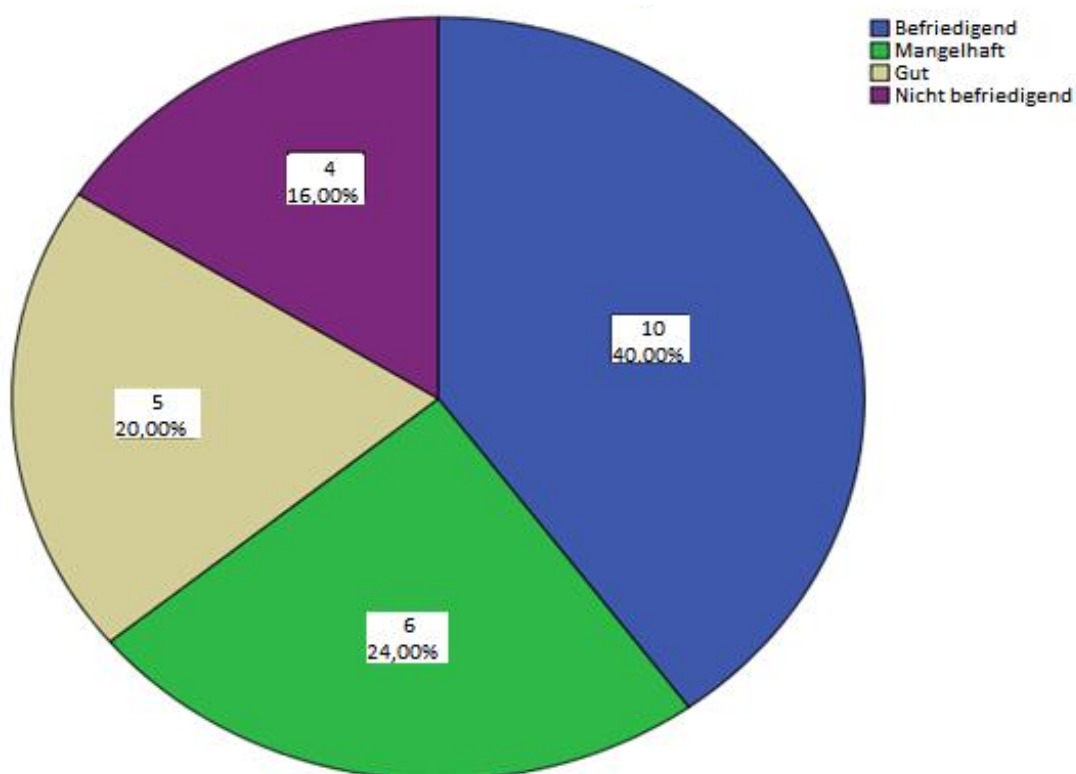
Deklination des Adjektivs im Dativgebrauch



Grafik 12. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die das Adjektiv im Dativgebrauch fehlerfrei deklinieren.

Die Grafik 12 zeigt uns, dass 4,00% (1) der Lernenden mangelhaft; 8,00% (2) äußerst nicht befriedigend; 16,00% (4) befriedigend und 72,00% (18) sehr gut das Adjektiv im Dativgebrauch deklinierten. 88% der Lernenden hatten Erfolg beim Dativgebrauch. 12% der Lernenden hatten dagegen keinen Erfolg. Im Vergleich mit dem Adjektiv im Nominativ- und Akkusativgebrauch veränderte sich die prozentuale Verteilung der Lernenden. Obwohl im Dativgebrauch der erwünschte Erfolg erreicht wurde, konnte beobachtet werden, dass der Gebrauch im Nominativ und Akkusativ ihnen leichter fällt.

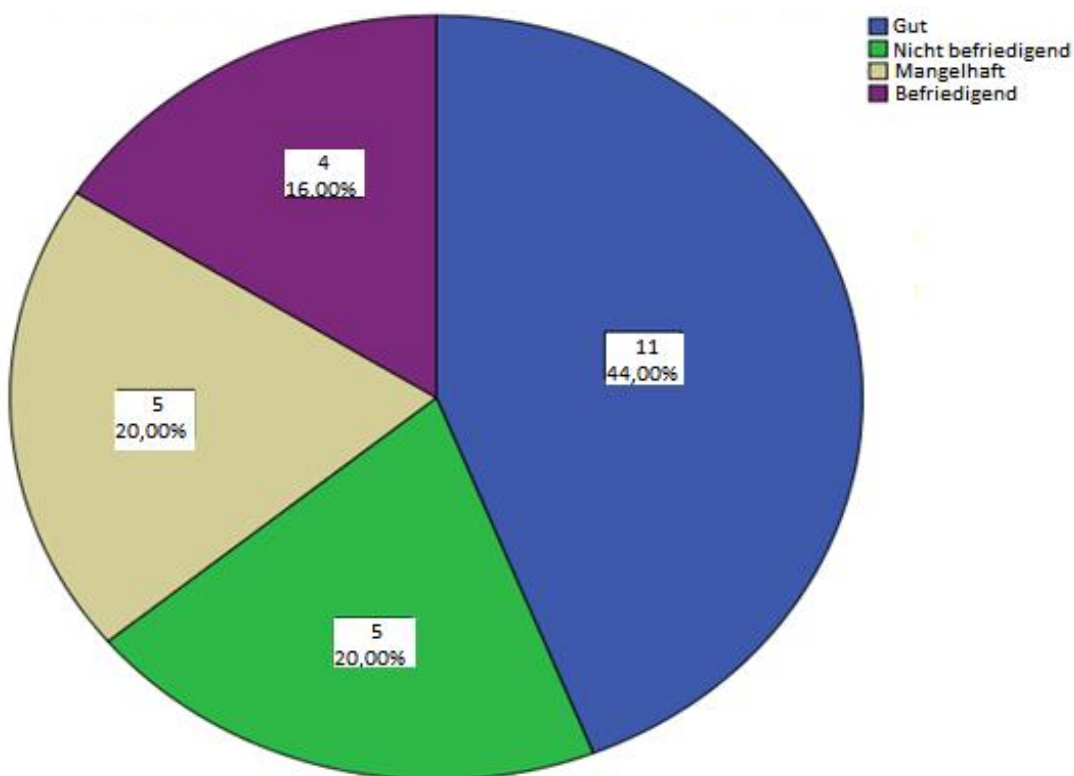
Deklination des Adjektivs im Genitivgebrauch



Grafik 13. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die das Adjektiv im Genitivgebrauch fehlerfrei deklinieren.

Wie auf der Grafik 13 zu sehen ist, deklinierten 24,00% (6) der Lernenden mangelhaft; 16,00% (4) nicht befriedigend; 40,00% (10) befriedigend; 20,00% (5) gut das Adjektiv im Genitivgebrauch. 60% der Lernenden hatten Erfolg, 40% der Lernenden hatten dagegen keinen Erfolg, was für uns eine unerwartete Lage darstellt. Sie konnten den Genitivgebrauch in ihren Gesprächen nicht ausreichend benutzen. Sie hatten Schwierigkeiten im Genitivgebrauch.

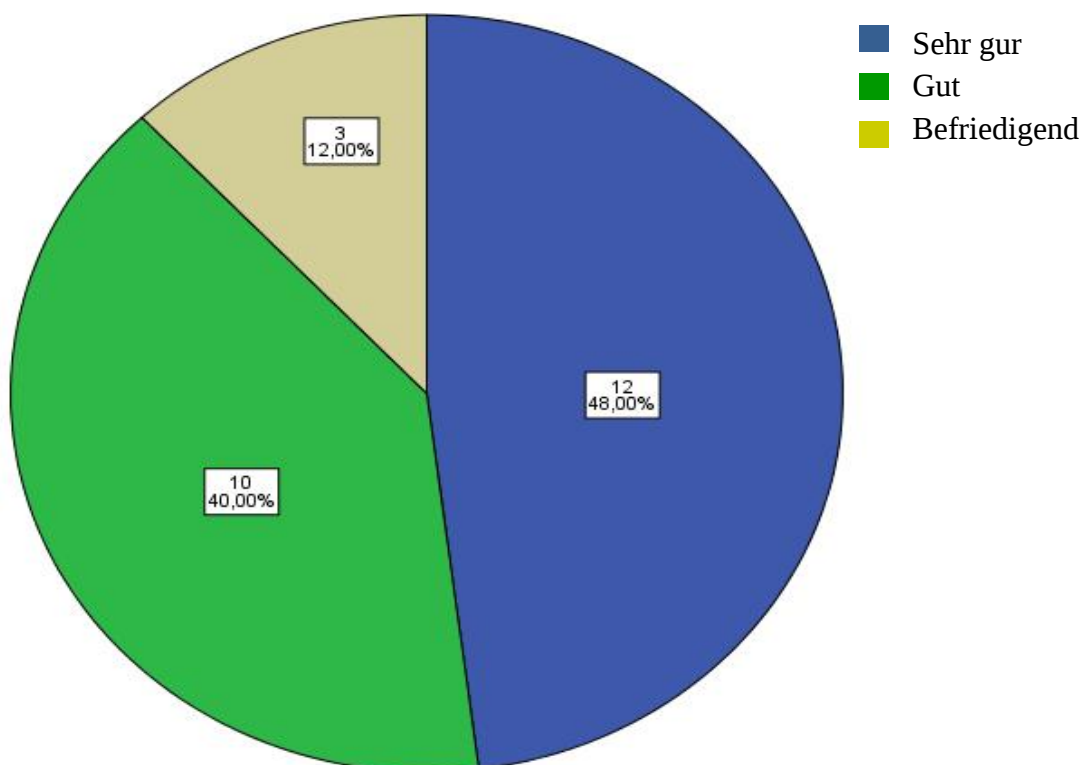
Deklination des Adjektivs im Pluralgebrauch



Grafik 14. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die das Adjektiv im Pluralgebrauch fehlerfrei deklinieren.

Wie auf der Grafik 14 zu sehen ist, deklinierten 20,00% (5) der Lernenden das Adjektiv im Pluralgebrauch mangelhaft; 20,00% (5) nicht befriedigend; 16,00% (4) befriedigend und 44,00% (11) gut deklinieren. 40,00% der Lernenden konnten nicht in diesem Gebrauch beim Sprechen Erfolg haben. Der Grund dafür kann sein, dass sie im Alltagsleben das Adjektiv im Pluralgebrauch nicht öfter als im Singulargebrauch verwenden. 60% der Lernenden konnten es im Pluralgebrauch ausreichend deklinieren, was für uns keine befriedigende Lage darstellt.

Aufnahme der sinnvollen Beziehung zwischen dem Substantiv und Adjektiv



Grafik 15. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die eine sinnvolle Beziehung zwischen dem Substantiv und Adjektiv aufnehmen, indem sie das Substantiv und Adjektiv miteinander verknüpfen.

Auf der Grafik 15 präsentiert die prozentuale Verteilung der Lernenden, die eine sinnvolle Beziehung zwischen dem Substantiv und Adjektiv aufnehmen, indem sie das Substantiv und Adjektiv miteinander verknüpfen. Nach diesen Daten konnten 12,00% (3) der Lernenden befriedigend; 40,00% (10) gut und 48,00% (12) sehr gut eine sinnvolle Beziehung zwischen dem Substantiv und Adjektiv aufnehmen, indem sie das Substantiv und Adjektiv miteinander verknüpfen. Sie hatten keine Schwierigkeiten semantisch Substantiv und Adjektiv miteinander zu verbinden. Sie konnten die akzeptablen Adjektive mit passenden Substantiven benutzen, wie wir erwartet haben.

9.1.2. Gestaltung des Unterrichts in der Kontrollgruppe

Wie zu sagen ist, wurde das Grammatikwissen "Deklination der Adjektive" mit verschiedenen Methoden sowohl in der Kontrollgruppe als auch in der Untersuchungsgruppe gleichzeitig unterrichtet, nachdem in beiden Gruppen der Vortest durchgeführt wurde. In der Kontrollgruppe haben wir die Darstellungsmethode benutzt.

Sobald man die Klasse betrat, begann man mit der Vermittlung des Grammatikwissens, ohne die Aufmerksamkeit der Lernenden speziell zu wecken. Wir unterrichteten mit Hilfe eines Grammatikbuches und die Lernenden hörten ihr zu. Die Formebene des Grammatikwissens wurde dargestellt, seine Funktionsebene dagegen nicht. Es wurde nicht erklärt, warum man Adjektive braucht. Das heißt, seine Pragmatikseite wurde in den Hintergrund gestellt und bei den Lernenden wurde kein Sprachbewusstsein von der Lehrkraft entwickelt. Dann machten wir traditionelle Übungen wie Lückentexte und der Unterricht schritt dem entsprechend voran. Wie im traditionellen Unterricht wurden die Regeln im Allgemeinen an die Tafel geschrieben und dargestellt.

Zuerst wurde das Adjektiv definiert und seine zwei Gebrauchsweisen erläutert. Danach wurden allgemeine Regeln nach den Zeitformen durch Tabellen erklärt und dargelegt, wie man das Adjektiv nach bestimmten, unbestimmten und ohne Artikel deklinieren kann. Sie achteten auf die Endungen beim Kasus, Genus und Numerus.

Nachdem die allgemeinen Regeln vermittelt wurden, wurden die mechanischen Übungen durchgeführt. Hierbei wurden strukturbezogene Übungen als Übungsart bevorzugt. Die gemachten Übungen in der Kontrollgruppe wurden am Ahhang angegeben (Siehe Anhang 1). Sie setzten die fehlenden Endungen des Satzes ein. Diese Übungen enthalten die fehlenden Endungen der Adjektive nach Artikeln im Singular, der Adjektive nach Null- Artikel im Singular, der Adjektive vor Nomen im Plural und so fort. Mit anderen Worten setzten sie in die Lücken die fehlenden Endungen ein.

Wie zu sehen ist, wurden mit der Kontrollgruppe mechanische Übungen und Lückentexte gemacht, die im Lehrbuch stehen bzw. die einheitlichen Übungen wurden gemacht. Der Lernprozess des traditionellen Grammatikunterrichts fand statt. Im traditionellen Fremdsprachenunterricht bleibt das gelernte Grammatikwissen in erster Stufe "Wissen" von Bloom. Das von den Lernenden gelernte Grammatikwissen kann nicht zu nächster Stufe gehen, deswegen können die Lernenden im traditionellen Fremdsprachenunterricht nicht das Grammatikwissen beim Schreiben, Lesen, Sprechen und beim Hören verwenden.

9.2. Perfekt

9.2.1. Gestaltung des Unterrichts in der Untersuchungsgruppe

9.2.1.1. Zielsetzung

Weil das grammatische Wissen zum “Perfekt” in der Vorbereitungsklasse vermittelt wurde, wurde davon ausgegangen, dass die Lernenden diese Struktur zwar bereits begriffen haben, diese aber nicht im Alltagsleben verwenden können, so taugt dieses Wissen im Alltagsleben nichts. Diese Struktur ist also allein rezeptiv vorhanden. Aus diesen Annahmen wurden folgende Konsequenzen gezogen: Das grammatische Wissen “Perfekt” wurde nicht wieder genau vermittelt sondern kurz. Allgemeine Hinweise wurden den Lernenden auf den Arbeitsblättern gegeben, damit sie sich an die Regeln erinnern können. Ziel dieser Unterrichteinheit ist hiermehr das von Lernenden gelernte grammatischen Wissen “Perfekt” zu aktivieren und dafür zu sorgen, dass sie es auf die vier Fertigkeiten (Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen) übertragen können. Dadurch wurde erzielt, dass sie ihr Wissen um “Perfekt” internalisieren. Mit Hilfe der entsprechenden didaktischen, kreativen und praktischen Übungen und Aktivitäten wurde versucht, eine solche Verfestigung umgesetzt zu werden, denn der Fokus dieser Arbeit liegt also vor allem im Einüben grammatischen Wissens in konkreten Situationen, die im Alltagsleben ausgewählt zu werden.

9.2.1.2. Lerneffekte

Bei den Lernenden werden nach dem Seminar folgende Lerneffekte beobachtbar sein.

- Sie lernen, in welchen Situationen und wo sie das Perfekt verwenden sollten.
- Sie verstehen einen in Perfekt geschriebenen Text sowohl formal als auch inhaltlich.
- Sie bilden einen Text, indem sie Perfekt benutzen.
- Sie drücken eine Handlung aus, die in der Vergangenheit geschehen ist.
- Sie lernen, welche Verben “haben oder sein” brauchen.

9.2.1.3. Ablauf I: Vorentlastungsphase; Aufmerksamkeit wecken

Während der Begrüßung erzählten wir, was wir am Wochenende gemacht haben. Beim Sprechen benutzten wir das Tempus Perfekt. Wir stellten dann auch den Lernenden die Frage *“Was haben sie am Wochenende gemacht?”* Auf diese Frage gaben sie diese Antwort: *“Ich habe ins Kino gegangen, Ich habe meine Grossmutter besucht, Ich habe eingekauft...* Wie aus dem ersten Satz bekannt ist, formulierten sie mit falschem Hilfsverb den Satz. Sie kombinierten das Verb “gehen” mit Hilfsverb “haben”. Ihr Interesse lenkten wir auf die Hilfsverben und wir betonten, dass beim Perfekt die Hilfsverben von großer Bedeutung sind. Auf diese Weise wurde eine kurze Erinnerung an das Perfekt gegeben. Es wurde wiederholt, dass das Perfekt z.B. beim Bericht, manchmal beim Märchen vorkommt und zur vergangenen Beschreibung und zu vergangenen Situationen dient. Es wurde erklärt, wie man das Perfekt bildet und wann man es benutzt.

9.2.1.4. Ablauf II: Die Lernenden über die Ziele des Seminars zu informieren

Zuerst wurde skizziert, wie sie die gegebenen Aktivitäten machen, dann wurde erklärt, worauf mit diesen Lernaktivitäten abgezielt wird. Wir betonten, was wir bei den Aktivitäten von den Lernenden erwarten. Und dann fragten wir, wo man das Perfekt benutzt, und was man damit sagen kann. Es wurde versucht, die Lernenden darauf aufmerksam zu machen, dass das Perfekt besonders häufig in Briefen, Dialogen, Spielregeln und Kommentaren verwendet wird. Es wird bei einem Geschehen verwendet, das abgeschlossen ist.

Im Ablauf III wurden alle Lernaktivitäten, die im Unterricht durchgeführt wurden, erklärt.

9.2.1.5. Ablauf III: Aktivitäten

9.2.1.5.1. Aktivität 1: Lesen/Hören. Rollenspiel, szenische Darstellung

Für diese Aktivität wurde eine im Perfekt geschriebene Geschichte bevorzugt. In dieser Geschichte bewitzeln die Nilpferde einen fotografierenden Mann. Ein Mann möchte ein Foto von Nilpferden aufnehmen, sie erlauben es aber nicht. Während des Fotografierversuchs bergen sie sich. Dieser Text wurde ins Präsens umgeformt, bevor es den Lernenden ausgeteilt wurde. Das Ziel dieser Aktivität ist, dass die Lernenden von

Bekanntem (Präsens) Unbekanntes (Perfekt) erschließen. Sie versuchten festzustellen, dass die sprachliche Struktur in diesem Inhalt richtig benutzt wurde. Wir gaben den Lernenden zuerst den mit Präsens geschriebenen Text. Das Original des Textes ist sowieso im Perfekt geschrieben. Sie lasen ihn durch. Der Text ist im Folgenden:

Text 1. Die Geschichte von den Nilpferden

Einmal liegen drei Nilpferde im Fluß und langweilen sich. Da kommt ein Mann, der fotografiert die Nilpferde. Die drei sehen ihm zu, wie er hält sich den Fotoapparat vor die Augen. Der Mann knipst - aber da ist kein Nilpferd mehr zu sehen. Sie tauchen unter, und der Mann fotografiert nur das Wasser. Er wartet. Endlich tauchen die Nilpferde wieder auf. Aber sie sind jetzt viel weiter unten am Fluß.

Der Mann läuft schnell dorthin. Die Nilpferde liegen im Wasser und mit den Ohren wedelt und sehen zu, wie der Mann rennt. Dann knipst er wieder - aber da ist kein Nilpferd mehr zu sehen. Der Mann fotografiert wieder nur das Wasser. Er setzt sich auf einen Stein und wartet. Endlich tauchen die Nilpferde wieder auf. Aber diesmal sind sie viel weiter oben am Fluß. Der Mann rennt gleich wieder los. Die Nilpferde liegen im Wasser und blinzeln mit den Augen und sehen zu, wie der Mann schwitzen und tapsen müssen. Dann knipst der Mann wieder - aber da ist kein Nilpferd mehr zu sehen. Er fotografiert wieder nur Wasser. Und so geht es immer weiter. Die Nilpferde lassen den Mann hin und her rennen, aber am Abend fotografiert er nur zwanzigmal das Wasser, und die Nilpferde sind vergnügt, weil sie sich den ganzen Nachmittag nicht mehr langweilen.

Ursula Wölfel

Nachdem sie die Handlung im Text im Allgemeinen verstanden hatten, sahen sie das Video des Textes an. (Web- adresse von Video: <https://youtu.be/kIX94MviuTo>). Um die Funktion des Perfekts ergriffen zu werden und die Lernenden bewusst zu machen, wurde die Lernenden befragt: *Welche Interesse ziehen Sie über die Erzählung und Formulierung zwischen dem Gelesenen und Gehörten? In welchen Zeitformen wurden die Erlebnisse zum Ausdruck gebracht. In welcher Zeitform sollte eigentlich der ihnen ausgeteilte Text sein.* Die gegebenen Antworten auf diese Fragen sind wie erwartet. Sie erklärten, welche Zeitform bzw. Präsens im Allgemeinen im Text herrscht. Die Lernenden äußerten, dass die Verfasserin dieses Textes das falsche Tempus verwandt hat. Denn Präsens hat Verwendungsweisen wie Allgemeingültigkeit und

Gleichzeitigkeit von Verbgeschehen. Hier gibt es aber keine solche Lage. Daher diskutierten sie die Funktion der im Text verwendeten Zeitform. Sie bemerkten, dass das Tempus nicht zweckmäßig ist und dass im Text von einem erfahrenden Ereignis erzählt wurde, die Geschichte wurde dagegen im Präsens verfasst. Sie sagten auch, dass der Inhalt nicht dem benutzten Tempus entsprach. Anstatt des Präsens musste der Text im Perfekt verfasst werden, denn die Handlung im Text kam in der Vergangenheit vor. Nach dieser Diskussion formten sie den Text in richtiger Zeitform bzw. Perfekt um.

Dann hat der Mann wieder geknipst aber da war kein Nilpferd mehr zu sehen.
 Er hat wieder nur Wasser fotografiert.
 Die N. haben den Mann gelassen. Sind hin und her gelaufen
 aber am Abend hat er nur zwanzigmal das Wasser fotografiert,
 Und die Nilpferde waren verärgert, weil sie sich den ganzen Nachmittag
 nicht mehr gelangweilt haben. Nilpferd mehr
 fotografiert.
 Er hat sich auf einen Stein gesetzt und gewartet. Endlich sind die Nilpferde
 wieder aufgetaucht. Aber diesmal waren sie viel weiter oben am Fluss.
 Der Mann ist gleich wieder losgerannt.
 Die Nilpferde haben im Wasser geledet und mit dem Kopf gehaut und zugehört wie der Mann schreien und
 toben musste.

Abb. 23. Umformen des Textes im Perfekt.

Nach der Umformung glichen sie die beiden Texte strukturell. Sie erfassten wesentliche Elemente wie Zeitdarstellung des Textes um ihr Vorwissen abzurufen. Ausgehend von den Verwendungsweisen des Präsens fanden sie Missstimmung des Tempus im Text. Daraus kann man erschließen, dass um den Text lückenlos zu verstehen, man sowohl seine Struktur als auch seinen Inhalt gleich begreifen sollte. "Bei dem Leseverständnis sollen die Lernenden strukturelle und semantische Merkmale des Satzes kennen und den Grund, ergreifen, warum diese Struktur gewählt wird" (Sever, 1997, S. 14). Um die Botschaft und Gedanke im Text anmerkt zu werden, soll auch die sprachliche Seite des Textes besser ergriffen werden. Die Lernenden kannten durch den Text die strukturellen und funktionellen Merkmale der Sätze in einem Zusammenhang. Sie verstanden den Inhalt des Textes und sagten, dass die Nilpferde mit dem Mann Ulk trieben.

Abschließend bereiteten die Lernenden die Geschichte als szenische Darstellung vor und spielten in Gruppen, die Handlung im Text wurde von den Lernenden gespielt, damit sie die Geschichte und Perfekt anknüpfen. In ihrem Gedächtnis verschlüsseln sie Perfekt mit dieser Geschichte. Auf diese Weise verhindert es das Vergessen. Man kann daraus entnehmen, dass sich kreatives Denken der Lernenden entwickelte und sie zwischen echtem Leben und der Handlung im Text anknüpfen. Diese Aktivität entspricht der Verstehens- und Anwendungsstufe von Blooms Taxonomie. Eine der Fremdsprachenunterricht Techniken ist Rollenspiel und es ist nützlich bei der Sprechdidaktik. Das Rollenspiel ist sicher in den ersten Jahren überschätzt worden und muss besonnen eingeschränkt werden; die alte "Sprecherziehung" wurde zunächst als altmodisch verworfen und vergessen und erst später wieder eingeführt und in den neuen Teilbereich "mündlicher Sprachgebrauch" integriert. Der Trend geht darin, dass man in Zukunft die beiden Bereiche mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch stärker zusammenfasst (Lange und andere, 2003, S. 110).

9.2.1.5.2. Aktivität 2: Schreiben/Lesen/Hören. Themengebundenen Schreiben (eine Geschichte verfassen)

Materialien: Schere, Klebemittel, Papier,

Für diese Aktivität wurde Waldmanns Modell ausgewählt. In Waldmanns Modell steht praktisches Lernen, Beteiligung der Lernenden, handelndes und produktives Lernen im Vordergrund. Daher ist dieses Modell so flexibel, dass es in vielen Bereichen adaptiert werden kann, obwohl dieses Modell für den Literaturunterricht entwickelt wurde. Infolgedessen könnte man es auch im Grammatikunterricht verwenden und es wurde auch in dieser Aktivität benutzt. In Blooms Taxonomie entspricht diese Aktivität den Stufen Anwendung, Analyse, Synthese.

Zuerst wurden dreier Gruppen gebildet. Für die Vorstufe des Schreibens wurden zwei Texte in Perfekt den Lernenden ausgeteilt: Jede Gruppe hat nur einen der Texte bekommen. Wie Brand betont, sind die Texte im kreativen Schreiben Mittel und Material, die zu eigenem Schreiben anregen. Da das Schreiben eine stark subjektive Tätigkeit ist, muss der Unterricht für die Motivation einen schreiberdifferenzierenden Ansatz verfolgen (Brand, 2013, S. 47). Unten sind die in dieser Aktivität verwendeten Texte angegeben.

Text 1: An einem Tag war alles gegen Katja

Heute früh habe ich verschlafen: Mein Wecker ist kaputt gewesen und ich habe das nicht rechtzeitig gemerkt. Ich bin also um 9 Uhr aufgewacht und bin sofort aufgestanden. Ich habe schnell meine Hose und meine Bluse angezogen, dabei ist die Bluse geplatzt. Danach habe ich schnell etwas anderes gefunden, ein Hemd. Der Fahrstuhl ist am Morgen auch schon wieder kaputtgegangen. Mein Bus ist um 9 Uhr 15 gefahren, deshalb habe ich ihn verpasst und ein Taxi genommen. Im Zentrum der Stadt haben wir aber im Stau gestanden. Der Unterricht hat um halb zehn angefangen, aber ich bin erst um 10 Uhr gekommen. In der Schule habe ich gesehen: Ich habe ein Hemd meines Mannes angezogen.

Nach dem Unterricht bin ich auf die Straße gegangen und habe ein Brötchen gekauft, dabei habe ich mein Portemonnaie verloren, das habe ich aber erst zu Hause gesehen. Dann bin ich zurückgegangen, aber mein Portemonnaie habe ich nicht mehr gefunden.

Text 2: Meine Geschichte

Ich heiße Hatice. Ich bin in einer kleinen Stadt in der Türkei geboren. Mit meiner Familie habe ich in einem schönen Haus am Fluss gewohnt. Dort hat es auch einen Garten gegeben. Im Sommer habe ich mit meinen Schwestern und Freundinnen draußen gespielt. Meine Brüder haben im Fluss gebadet. Am Wochenende haben uns oft meine Verwandten besucht und wir haben im Garten gegrillt. Das waren sehr schöne Tage und wir hatten viel Spaß. In meiner kleinen Stadt bin ich zur Schule gegangen. Ich habe 5 Jahre die Volksschule besucht, danach 3 Jahre die Mittelschule und anschließend 3 Jahre das Gymnasium. Ich wollte immer einen Beruf lernen und so bin ich Sekretärin geworden. 5 Jahre habe ich im Gemeindeamt gearbeitet. Mit 23 habe ich mich mit Murat verlobt. Seine Schwestern habe ich schon gekannt, sie waren in der gleichen Schule wie ich, doch ihn nicht, denn er ist schon vor vielen Jahren nach Österreich gegangen um zu arbeiten. Nur jeden Sommer ist er zu Besuch gekommen. Ein Jahr später haben wir geheiratet. Ein paar Monate nach der Hochzeit bin ich nach Wien gekommen. Hier war alles anders, die Menschen, die Häuser, die Sprache, die Straßen. Die Leute waren nicht sehr freundlich und die Nachbarn im Haus sind immer sehr schnell an mir vorbeigelaufen und haben mich nicht angesehen. Alles war so ruhig wie auf dem Friedhof. Unsere Wohnung war ganz klein. Wir hatten kein Badezimmer, nur eine Duschkabine in der Küche und die Toilette am Gang - so etwas gibt es in der Türkei nicht. Im ersten Jahr habe ich mich sehr einsam gefühlt und ich habe oft

geweint. Ich habe mich nach meiner Familie gesehnt, nach meinen Freundinnen, einfach nach Allem, meinem Leben, wie es früher war. Ich war den ganzen Tag allein, denn Murat hat in einem Restaurant gearbeitet und ist jeden Abend erst sehr spät nach Hause gekommen. Nach einem Jahr habe ich unser erstes Kind geboren - ein Mädchen, sie heißt Yildiz. Langsam ist es mir besser gegangen. Ich habe angefangen, Deutsch zu lernen und ich habe türkische Freundinnen gefunden. Gemeinsam sprechen wir immer über unsere Erinnerungen an die Heimat, aber auch über die Österreicher, nur haben wir keine österreichischen Bekannten.

Die Lernenden schnitten aus ihrem Text „3 Perfektsätze“ aus und klebten sie dann beliebig auf ihr Papier. Danach planten sie ihres eigenen Textes und formulierten den Ablauf. Denn Schreiben gliedert sich in drei Teilhandlungen: planen, formulieren und überarbeiten (Brand, 2013, S. 68). Auf diese Weise schrieben sie dann anhand der ausgeschnittenen Sätze einen sinnvollen Text. Sie formulierten ihre Texte nach ausgewählten Sätzen. Einige Beispiele von den Studentenprodukten werden unten gegeben und analysiert.

Exemplar

Geheimnis im Fluss

Die Sonne hat geschienen. Ich bin aufgestanden und habe an den Fluss aus dem Fenster geschaut. Dazwischen bin ich Maritza und 19 Jahre alt. Ich habe in Südkanada gelebt. Mit meiner Familie habe ich in einem schönen Haus am Fluss gewohnt.

Ich habe mit meiner Familie gefrühstückt. Meine Lieblingsmahlzeit ist Frühstück. Während ich ein Toast gegessen habe, haben meine Brüder gesagt "Nach dem Frühstück gehen wir zum Fluss." Wir sind zum Fluss gegangen. Das Wetter war warm. Die schöne Sonne hat über dem blauen Fluss geschienen. Meine Brüder haben im Fluss gebadet. Ich habe geangelt. Ich habe lange Zeit auf ^{an} ~~den~~ ~~den~~ Fisch gewartet. Endlich habe meine Fischangel etwas gereckt.

Ich habe meine Fischangel nicht ziehen können, weil das sehr schwer war. Ich habe meine Brüder gerufen und sie sind gekommen. Meine Brüder haben die Fischangel gezogen. Wir haben schockiert, denn Ende der Fischangel war eine Leiche. Das war eine Frau. Die Frau war blasse. Die Frau hatte eine Wunde in ihrem Hals. Die Wunde war Stich-Wunde. Ich habe sofort die Polizei angerufen. Die Polizei sind ^{in den} ~~in den~~ Tatort gekommen und haben die Leiche getragen.

Nach ^{einem Monat} ~~einer Monate~~ wurde Mörder gefunden. Der Mörder war Ex-Ehemann der Frau. Nur jeden Sommer ist er zu Besuch gekommen. Wir waren glücklich, weil der Mörder gefunden wurde.

Abb. 24. Studentenexemplar für das Tempus Perfekt 10

In ihrem Text gibt es drei Teile bzw. „Einleitung, Entwicklung, Schluß“, die jeder Text haben soll. In der Einleitung des Textes beschrieben sie die Umgebung, in der die Handlung geschah: *“Die Sonne hat geschienen. Ich bin aufgestanden und habe den Fluss aus dem Fenster geschaut.”* Für die Beschreibung benutzten sie das vorige Grammatikwissen „Adjektivdeklinaton“: *“Das Wetter war warm und die Sonne hat über dem blauen Fluss geschienen, ich habe lange Zeit auf den Fisch gewartet ”*. Wie aus diesen Sätzen zu sehen ist, wurde das Adjektiv sowohl als Prädikat als auch als Attribut verwendet. In ihrer Geschichte schilderten sie, dass sie am Fluss spazieren und angelten gingen, weil das Wetter warm war. Während des Angelns hat etwas dem Fischangel geneckt. Sie konnten die Fischangel zuerst nicht rausziehen. Aber endlich zogen sie die Fischangel raus und sahen am Ende der Fischangel eine Leiche. Das war eine Frau. Sie rufen sofort die Polizei und der Mörder wurde gefunden. Wie zu sehen ist, haben die Lernenden unabhängig vom Kontext des gegebenen Textes ihren kreativen Ideen nach eine Geschichte spontan und kreativ gestaltet. Es ist auch zu sehen, dass sie den relativ schweren Gebrauch des Modalverbs im Perfekt benutzt haben: *“Ich habe meine Fischangel nicht ziehen können.”* Bei dieser Struktur haben die Lernenden normalerweise Schwierigkeiten aber wie an diesem Beispiel zu sehen ist, konnten sie es erfolgreich meistern. Es wurde darauf geachtet, dass die Lernenden Kohärenzen zwischen verschiedenen Sätzen herstellen konnten. Es geht darum, einzelne Abschnitte selbst miteinander in Beziehung zu setzen und größere Sinnzusammenhänge (globale Kohärenzen) zu erschließen, um auf diese Weise letztlich eine inhaltliche Gesamtvorstellung des Textes zu entwickeln (Gailberger&Wietzke, 2013, S. 37). Ein weiteres Beispiel wurde im Folgenden gegeben.

~ EIN UNGLÜCKLICHER TAG ~

Heute früh habe ich verschlafen: Mein Wecker ist kaputt gewesen, deshalb bin ich in der Uni nicht gegangen. Um 10 Uhr habe ich meine beste Freundin angerufen um sich mit ihr zu treffen. Wir haben sich entschieden, dass wir im Park Cafe gegangen sind. Ich habe begonnen zu bereiten.

Ich habe schnell meine Hose und meine Bluse angezogen. Meine Hose war schwarz mit den roten kleinen Blumen und meine Bluse war weiß. Ich habe sehr elegant und wunderbar ausgesehen. Als ich ins Cafe gegangen ist, war meine Freundin nicht da. Ich habe eine Stunde auf sie gewartet, deshalb war ich sehr böse auf sie. Endlich ist meine Freundin ins Cafe gegangen und meine Freundin hat mich entschuldigt. Im Cafe gab es 2 alte Frauen.

Sie haben Pfannkuchen essen wollen. Wir haben auch Pfannkuchen und einen schwarzen türkischen Kaffee bestellt. Aber das Schmecke des Pfannkuchens war nicht lecker und Kaffee war sehr kalt, deshalb haben wir über Kellner beim Direktor beschwert.

Zum Schluss sind wir nach Hause gegangen um Kuchen zu machen.

Abb. 25. Studentenexemplar für das Tempus Perfekt 11.

Wenn man den Titel dieser Geschichte beobachtet, sieht man eine adjektivische Fügung, die vorher unterrichtet wurde: *“Ein unglücklicher Tag”*. Sie benutzten die vorher gelernte Struktur in der Gliederung ihrer Geschichte, obwohl die Lernenden nicht von der Lehrkraft verpflichtet wurden. Daraus kann man erschließen, dass sie sich der vorigen Struktur nicht notgedrungen bedienten, sondern es bewusst und korrekt anwenden konnten.

Wie in der Einleitung zu sehen ist, stellten sie Kohärenzen zwischen den ausgeschnittenen und von ihnen geschriebenen Sätzen her: *“Heute früh habe ich verschlafen. Mein Wecker ist kaputt gewesen, deshalb bin ich in die Uni nicht gegangen”*. Anhand der Subjunktion *“deshalb”* verbanden sie den nachstehenden Satz

mit dem vorigen. In diesem Studentenexemplar erzählten sie einen unglücklichen Tag. Weil der Wecker kaputt war, konnten sie nicht zur Uni gehen. Stattdessen trafen sie sich mit ihrer Freundin im Cafe. An diesem Tag haben sie auf ihre Freundin viel gewartet und sie sind böse gewesen. Der bestellte Kuchen und Tee waren nicht lecker. Sie beschwerten sich über das Missgeschick. Der Text hat auch eine Entwicklung und einen Schluss. Sie benutzten das Perfekt gemäß seiner Funktion in ihrem Text.



WAS WAR LOS GESTERN?

Gestern war ein schöner Tag, aber ich war müde.

Ich bin also um 9 Uhr aufgewacht, weil ich am Mittwoch spät geschlafen habe. Gestern hat mein Unterricht spät begonnen. Deshalb habe ich bis 9 Uhr geschlafen. Dann habe ich gefrühstückt. Nachdem ich gefrühstückt habe, habe ich meine Zähne geputzt. Danach ist mein Bruder bei mir gekommen und hat gesagt: "Eben bin ich gegangen, ein Brötchen zu kaufen. Dann habe ich auf den Fahrstuhl gewartet aber er ist nicht gekommen. Ich denke, Der Fahrstuhl ist am Morgen auch schon wieder kaputtgegangen."

Wir haben 19. Stock gewohnt. Damals war alles schwierig für mich. Wie konnte ich auf die Universität fahren? Was denn konnte ich machen? Leider bin ich von den Treppen hinuntergefallen. Ich bin zur Bushaltestelle gegangen und habe auf einen Bus gewartet. Nachdem ich auf die Universität angekommen, bin ich in die Klasse hineingegangen. Es war ein hervorragender Unterricht. Ich habe sehr Spaß gemacht. Dann habe ich meine Freunde angerufen, damit wir uns getroffen haben. Nach dem Unterricht bin ich auf die Straße gegangen, um eine Rose zu kaufen.

Ich habe auf sie in einem Cafe gewartet. Wir haben Spaß gemacht. Deshalb war gestern ein schöner Tag. Aber gleichzeitig war ich sehr müde.

Abb. 26. Studentenexemplar für das Tempus Perfekt 12.

In dieser Geschichte erzählten sie von einer Mühe. Gestern Morgen ist ihr Fahrstuhl wieder kaputtgegangen. Sie haben im 19. Stock gewohnt, deswegen konnten sie nicht in die Uni fahren. Nach einer Weile haben sie beschlossen, von den Treppen

hinunterzugehen. Sie haben mit Schwierigkeiten am Seminar teilgenommen. Trotz dieser Mühe hatten sie während des Seminars großen Spaß. Dann haben sie sich in einem Cafe unterhalten. Auch in diesem Text sieht man das bereits gelernte Grammatikwissen Adjektivdeklinaton. Sie verwendeten Adjektiv nach unbestimmtem Artikel und setzten die Endungen fehlerfrei ein „*Gestern war ein schöner Tag*“. Sie konnten Kohärenzen zwischen verschiedenen Sätzen herstellen. Sie stellten eine Handlung und Situation im Perfekt dar.

Die Lernenden haben in Zusammenarbeit ein gemeinsames Produkt hervorgebracht. Durch diese Zusammenarbeit haben sie einen ganzheitlichen Prozess verstanden und Anhand des Schreibens das Grammatikwissen gelernt. Hier wurden die Ziele der Grammatikdidaktik und Schreibdidaktik kombiniert und ein integrativer Grammatikunterricht durchgeführt. Unter integrativem Grammatikunterricht versteht man die Verknüpfung der Grammatik mit anderen Lern- und Aufgabenbereichen des Deutschunterrichts. Integrativ wäre z.B. ein mit dem Literaturunterricht oder mit dem Aufsatzunterricht verknüpfter Grammatikunterricht (Bredel, 2013, S. 214). Der integrative Grammatikunterricht stellt in gewisser Weise ein Kompromissprogramm dar, da er verschiedene Verfahren erlaubt, sofern Grammatikunterricht in alle Kompetenz- und Lernbereiche integriert wird, also nicht zu isolierter Sprachbetrachtung und –kategorisierung führt. Somit erscheint Grammatik nicht als Sammlung formaler Kategorien, sondern erfährt durch Bezugnahmen auf konkrete Anwendung in der Kommunikation oder in der Literatur auch eine praktische Entsprechung (Brand, 2013, S. 95). Die Funktionsbestimmung grammatischer Kategorien wurde subjektiver Gebrauch der Lernenden in ihren eigenen Textproduktionen didaktisch thematisiert.

Nachdem die Texte von Lernenden beendet wurden, lasen sie der Reihe nach ihre verfassten Texte in der Klasse vor. Damit wurden auch das Lesen wie auch das Zuhören eingeübt.

Dem Gesagten zufolge dürfte es einleuchtend sein, dass das Ziel der Lernenden ist, eine Geschichte zu verfassen, in diesem Ablauf ist dagegen das Grammatikwissen Perfekt nicht Zweck sondern Mittel geworden. Sie verwendeten Perfekt auch nicht absolut, sondern in einem Kontext, den sie selber entwarfen. Während der Gestaltung des Textes konzentrierten sie sich auf die Funktion des sogenannten Grammatikwissens. Wie schon oben erwähnt wurde, wurde es kontrolliert, dass sie die Adjektive, die vorige Woche geübt wurden, in ihren Produkten verwendet haben, ohne dass es hier eine Verpflichtung gab. Sie benutzten das Wissen nicht notgedrungen sondern bei Bedarf.

Im Folgenden werden die von den Lernenden gemachten Fehler bei der Gestaltung der Produkte festgestellt, korrigiert und erklärt.

9.2.1.5.2.1. Fehleridentifizierung und Fehlererklärung

Wie Jean-Pol betont, muss die Korrektheit der Sprachproduktion beachtet werden. Unterrichtsaktivitäten zielen auf die kognitive Kontrolle der Zielsprache ab, und der Aufbau eines sprachsystembezogenen Erklärwissens nimmt eine zentrale Stellung ein (Jean-Pol, 1994, S. 77). Während die Produkte der Lernenden oben sinngemäß bewertet wurden, werden sie jetzt formal bewertet. Denn beim Bewerten sollen die Kriterien berücksichtigt werden:

- a) Ist es genug, dass nur der Text formal und grammatisch richtig gestaltet wird? oder
- b) Ist es nötig, dass der Text sinngemäß richtig ist?

Beide Kriterien sind gleichwertig. Denn ein Satz muss sowohl syntaktisch als auch semantisch fehlerfrei sein. Im Folgenden wurden die vorkommenden Fehler analysiert und korrigiert. Einige Beispiele zu oft auftretenden Fehlern wurden unten dargelegt.

In dem Satz *“Ich habe immer um 6 Uhr aufgewacht.”* sieht man einen grammatischen Fehler. Es wurde statt des Hilfsverbs “sein” das falsche Hilfsverb “haben” gewählt. Das Verb “aufstehen” braucht grammatikalisch “sein” im Perfekt. Es soll so sein: *“Ich bin immer um 6 Uhr aufgewacht.”* In einem weiteren Satz schrieben sie das Wort falsch: *“Ich habe ein rägelmasiges Leben gehabt”*. Rägelmäßig wurde nach seiner Aussprache geschrieben. Es sollte “regelmäßig” sein. Bei der Bildung mancher Sätze dachten sie auf Türkisch: *“Ich habe vor einem Problem gestanden”*. Sie machten Interferenzfehler. Sie übersetzte den türkischen Satz Wort zu Wort ins Deutsch. Sie könnten diese Aussage kurz und einfach so bilden: *“Ich hatte ein Problem”*.

Wenn man den weiteren Satz analysiert, ist zu sehen, dass die Stellung des Hilfsverbs falsch ist: *“Danach er hat gesagt.”* Nach dem Adverb “danach” muss das Verb gestellt werden. Es soll so sein: *“Danach hat er gesagt”*.

Die Satzzeichen haben große Rolle im Satz. Wenn es fehlt, kann man nicht die Aussage korrekt verstehen. Z.B. in diesem Satz *“Da habe ich gemerkt das kein Wasser*

da war.“gibt es einen Sinnfehler, der Empfänger kann nicht eindeutig begreifen. Neben dem fehlenden Satzzeichen wurde Artikel “das” mit dem dass-Satz vermischt. Es soll so sein: “*Da habe ich gemerkt, dass kein Wasser da war.*”

Bei der Groß- und Kleinschreibung kommen auch die Fehler vor: “*Das essen von Adana*”. Sie verwechselten die Verben “erklären und erzählen” *Ich habe meine Mutter erklärt, dass ich meinen alten Lehrergesehen habe*. Anstatt des Verbs “erzählen” benutzten sie “erklären”. Auch in einem anderen Satz setzten sie das Verb in der falschen Stellung: “*Deshalb ich habe abdankt*”.

Weil ihre erste Fremdsprache Englisch ist, hat negative Wirkung ihrer Fremdsprache auf ihren Sprachgebrauch: “*Finally ist der Urlaub gekommen*”. Statt des Adverbs “endlich” benutzten sie das englische Wort “finally”.

Die oft vorkommenden Fehler in Produkten der Lernenden wurden unten aufgelistet:

- Falsche Schreibung des Wortes (lexikalische Fehler)
- Falsches Auswählen der Hilfsverben Haben und Sein
- Falsche Schreibung das Partizip II von Verben
- Falsche Aussageweise
- Falsche Stellung des Verbs
- Rechtschreibung
- Gross- und Kleinschreibung (Rechtschreibung)
- Semantische Fehler
- Interferenzfehler

Danach wurden diese Fehler Schritt für Schritt an die Tafel geschrieben, diskutiert und erläutert. Auf diese Weise erlernten sie auch aus ihren Fehlern.

9.2.1.5.3. Aktivität 3: Sprechen/Schreiben/Hören. Kreatives Schreiben (Erlebnisbericht, eine Handlung oder eine Situation zu berichten).

Materialien: Ein Karton, eine Schere, Illustrierte, Klebemittel, Zeitungen und bunte Stifte.

In dieser Aktivität berichten die Lernenden über aktuelle Handlung oder eine Situation mit Hilfe der visuellen Elemente. Es wurden zweier Gruppen gebildet und jede Gruppe bereitete auf den Hartpapieren einen gestrigen Verkehrsunfall, eine soziale und politische Handlung, eine Magazinnachricht, ein Umweltproblem oder auch eine Ausbildungsnachricht usw. wie einen Zeitungsbericht vor. Als die Verlaufsweise der Aktivität erklärt wurde, zeigten sie Interesse, denn eine motivierende Schreibaufgabe wurde angeboten. “Da die Lernenden selber entdecken, mitmachen und produzieren müssen, erleichtert diese Praktizierung die Aufnahme der vermittelten Informationen und hindert auch die Blockierung gegen das Lernen, das ansonsten in einem klassischen Unterrichtsverlauf der Fall ist” (Yıldırım, 2013, S. 1506).

Mit dieser Aktivität wird die Kombination der Fertigkeiten Schreiben, Sprechen und Hören beabsichtigt. Auch in der Muttersprache sollten sich alle Fertigkeiten –Lesen, Sprechen, Schreiben und Sprechen- im Gleichgewicht entwickeln. Denn es gibt viele gemeinsame Punkte dieser Fertigkeiten (Sever, 1997, S. 23). Sie sind nicht getrennt sondern miteinander verbunden. In diesem Zusammenhang diene diese Aktivität dem Sprechen, Schreiben, Hören.

Der Unterricht muss den Studenten ermöglichen, sich in kommunikativen Situationen zu begegnen. “Natürliche Spracherwerbsprozesse im Unterricht zu fördern, und es ist nicht auszuschliessen, dass Lerner in “natürlichen” (ausserunterrichtlichen) Situationen über die Zielsprache bewusst nachdenken. Im Gegensatz der schulischen Fremdsprachendidaktik wird in dem natürlichen Fremdsprachenlernen die Sprache zuerst verwendet dann gelernt. Natürliche Sprachlernprozess ist wie folgt: “Spracherwerb findet bei der Erstsprachenentwicklung statt. Die Sprache wird intuitiv, meistens unbewusst durch soziale Kontakte entwickelt (Edmondson&House, 2006, S. 11).

Wie von Edmondson und House betont wurde, sollte die Lernenden mit den Alltagssituationen konfrontiert werden. Denn die Lernenden erlernen die Fremdsprache in authentischen Situationen. Z. B. die Kinder benutzen die grammatische Struktur unbewusst, damit sie eine Handlung in der Familiengesellschaft verwirklichen können. Das Erlebnis der Kinder ermöglicht die Sprachverwendung. Nach diesen Äußerungen wurden die Aktivitäten ausgefertigt. “Die Aufgaben sollten an die Lebenswelt der Lernenden angebunden werden” (Brand, 2013, S. 47). Die Unterrichteinheit wird anwendungsorientiert durchgeführt, denn handlungs- und produktionsorientierter

Unterricht ermöglicht intensivere Lernprozesse. In Blooms Taxonomie entspricht diese Aktivität den Stufen Verstehen, Analyse, Synthese.

Für diese Aktivität wurden den Lernenden im Voraus gesagt, dass sie eine Buntpappe, Bilder aus den Zeitungen und Klebemittel mitbringen sollen. Die Lernenden sammelten Bilder und Schlagzeilen aus Zeitungen, mit denen sie die Handlung illustrieren können. Sie erstellten dann einen Schreibplan gemäß der Aufgabe. Jede Gruppe schrieb mindestens 8 Sätze und gestaltete aus den Meldungen ihren eigenen Bericht. Produktionsorientiertes Verfahren wurde benutzt.

In der neueren Schreibdidaktik wird der authentische Kontext des Schreibens gefordert, d.h. die Schreibaufgaben sollten sich auf die Lebenswelt der Schüler beziehen; so würden sie ihr Schreiben als authentisch empfinden. Hinsichtlich authentischer Schreibformen bieten beispielsweise Tageszeitungen Schülern Möglichkeiten journalistischer Schreibpraxis in Form eines Praktikums an (Bräuer&Schindler, 2000, S. 4).

Aus der Perspektive der Journalisten gestalteten sie einen Erlebnisbericht. Die Textsorte "Bericht" wurde gestaltet, und berichtende Schreibhaltung wurde verwendet. Sie bauten den Text dem Zweck entsprechend und adressatengerecht und sinnvoll auf. Da der Bericht eine Textsorte ist, die im Alltag selten vorkommt, findet sie im Deutschunterricht meist ihren Platz in der Beschäftigung mit Tageszeitungen. Einige Beispiele von Studentenexemplaren werden unten präsentiert.



Was haben im Kino Dorffrauen gemacht?

Gestern Abend sind Dorffrauen erst Mal ins Kino gegangen.

Am meistens haben ältere Frauen an diese Aktivität teilgenommen.

Dieser Film hat "Bizim Hikaye" geheit. Ältere Frauen sind vom Film geschckt, weil sie im Kino keinen Film gesehen haben.

Türkische Dgenagentur hat berichtet, dass sie sehr glücklich waren. Präsident von Mersin hat gesagt, dass wir andere Aktivität veranstalten wollten. Unser Ziel ist Gleichheit und Gemeinsamkeit zwischen Menschen zu ermöglichen.



Abb. 27. Studentenexemplar für das Tempus Perfekt 13.

An diesem Beispiel ist eine angeregte Schlagzeile zu sehen: *Was haben im Kino Dorffrauen gemacht?* Sie machten eine Nachricht über ein soziales Ereignis. Dieses Ereignis geschah in Mersin. Zum ersten Mal in ihrem Leben gingen diese Dorffrauen ins Kino, Der Bürgermeister von Mersin wollte, die Frauen sozialisieren, diese Lage wurde als Bericht gestaltet. Die Lernenden benutzten temporale Adverbien, die im

Perfekt oft vorkommen: *Gestern Abend sind Dorffrauen erst mal ins Kino gegangen.* Sie formulierten die Nebensätze: *Präsident von Mersin hat gesagt, dass wir andere Aktivität veranstalten wollte.* Wie in diesem Satz zu sehen ist, wählten sie statt Perfekt im Modalverb Präteritum im Modalverb aus. Denn in der gesprochenen Sprache verwendet man für die Vergangenheit der Modalverben meist das Präteritum. Es entstand eine kohärente Darstellung. Der Bericht wurde im Perfekt verfasst. Im Gegensatz zur Nacherzählung geht es um eine reine Reproduktion, da es Analyse- und Interpretationskompetenz bedarf.



AM ENDE DES VERFOLGENDEN WEGS IST SUPERLIGA



Gestern hat es ein wichtiges Spiel in der ersten Türkischliga gegeben. Adanademirsport und Şanlıurfasport haben gegenseitig gespielt. ADS, der Meister sein wollte, hat 1-0 gegen Şanlıurfasport gewonnen. Dieses Spiel ist sehr wichtig gewesen, damit ADS ein Meister gewesen ist.



Halbzeit ist 0-0 zu Ende gegangen worden. Zweite Zeit hat lebhaft angefangen. ADS hat Tor müssen machen. Deshalb hat ADS viele Stürmer gemacht. ADS hat viele Positionen gefunden um Tor zu machen. In 75 Minuten hat Umut Gündoğan endlich Tor gemacht. Mit diesem Tor hat ADS aufgeteet.

Die Anhängerschaft des ADS sind sehr scharf gewesen. Sie haben kaum das Stadion zerstört. Jetzt ist ADS zweite in der ersten Türkischliga. Es gibt 3 Punkte zwischen ADS und Kayserisport. Wer wird Meister sein? Kayserisport oder ADS!

Abb. 28. Studentenexemplar für das Tempus Perfekt 14.

An einem weiteren Beispiel sieht man eine Sportnachricht. Sie berichteten den Spielablauf von Mannschaften "Adanademirsport und Şanlıurfasport". Wenn der Text allgemein betrachtet wird, ist es einen Textzusammenhang zu sehen. Die Handlung wurde deutlich zum Ausdruck gebracht. Im Allgemeinen wurden semantisch und

grammatisch korrekte Sätze gebildet. Sie verwendeten in ihren Produkten das zuvor unterrichtete Grammatikwissen “Adjektivdeklinaton”: *Gestern hat ein wichtiges Spiel in der ersten Türkischliga gegeben.* Sie konstruierten Relativsatz: *ADS, der Meister sein wollte, hat 1-0 gegenseitig den Şanlıurfasport gewonnen.* Obwohl “ein Bericht das Ereignis sachlich korrekt, präzise und möglichst kurz darstellen soll” (Brand, 2013, S. 72), handelte es sich hier um eine subjektivische und kreative Darstellung.

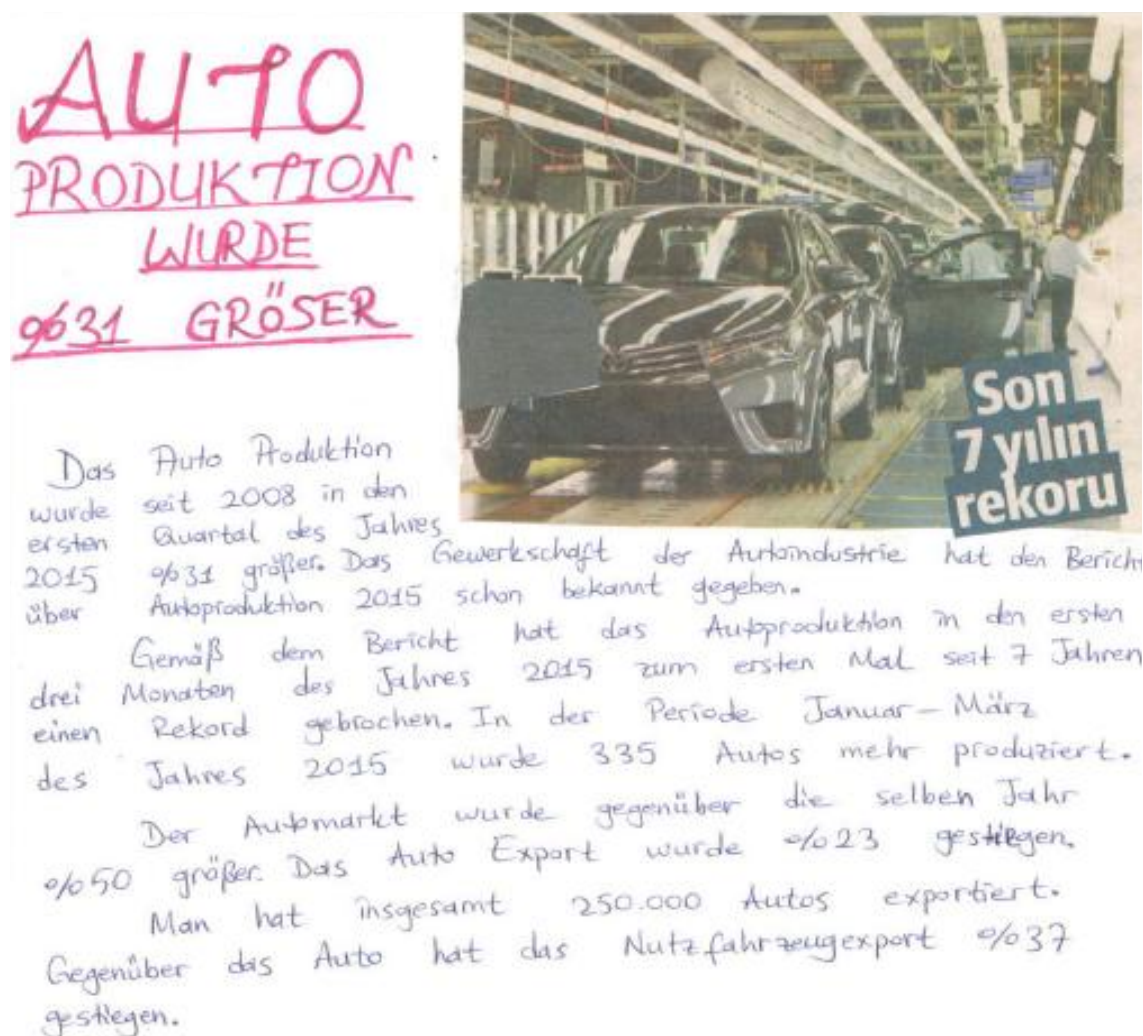


Abb. 29. Studentenexemplar für das Tempus Perfekt 15

An diesem Beispiel sieht man eine Wirtschaftsnachricht. Auf dieser Nachricht erzählten sie ein ökonomisches Wachstum einer Autofirma innerhalb eines Jahres. Sie berichteten die Entwicklung in Perfekt. Wie Helfer betont, geht es in solchem Grammatikunterricht darum, die kognitiven und motivationellen Faktoren zu

verknüpfen (Helfer, 2010, S. 4). Sie konzentrierten sich sowohl auf die Inhalts- als auch Formebene der Texte.

Wie in den Produkten zu sehen ist, verfassten sie Texte, indem insbesondere auf authentische Schreibenanlässe geachtet wurden. Die Analyse von Aufbau, Inhalt und Formulierungen der Texte hat ergeben, dass sie die Funktionalität des Grammatikwissens Perfekt beherrschten. Es ist auch zu sehen, wie groß die Fähigkeit der Lernenden ist, Berichte zu entwickeln. Es fiel den Lernenden dagegen schwerer, über Dinge zu berichten, die sie selbst nicht gesehen haben. Sie formulierten es spekulativ.

Dann präsentierte jede Gruppe ihren Bericht mündlich. Die von den Lernenden erstellten Berichte wurden als eine Wandzeitungformiert. Die Zeitung wurde an die Wände geheftet. Sprechen ist die Handlung, die dem Empfänger mündlich übermittelt wird, nachdem das Gespräch im Kopf entworfen wird. Wie erwähnt wurde, gestalteten sie den Bericht zuerst schriftlich dann erzählten sie ihn mündlich, denn beim Sprechen können die Lernenden wider Willen (unbewusst) gegen grammatische Regel verstoßen. Man kann Regelverstöße sehen. Denn während des Sprechens gibt es keine genüge Zeit um die Regeln der sogenannten Fremdsprache in ihrem Kopf anzuordnen. Wenn man Grammatik isoliert von den sprachlichen Fertigkeiten vermittelt, können die Lernenden ihre grammatischen Kenntnisse nicht anwenden, denn "isolierter Grammatikunterricht hat keinen einschlägigen Effekt" (Portmann, 1991, S. 172).

9.2.1.5.4. Aktivität: 4 Sprechen/Hören. Bildergeschichte

Für diese Aktivität wurde das folgende Bild den Lernenden ausgeteilt und an die Tafel geheftet. Die Handlungen im Bild wurden im Perfekt mündlich erzählt. Um das Bild zu verstehen und die Handlung zu interpretieren wurde 10 Minuten gegeben, während dieser Zeit notierten sie auf kleinen Zetteln Stichpunkte und unbekannte Wörter. Wenn sich die Lernenden die sogenannten Wörter nicht erinnern, konnten sie anblicken. Auf diese Weise könnte ein Redefluss kommen. Mit Hilfe der folgenden Fragen wurden die Lernenden gefördert, die Handlung im Bild zu interpretieren und zu erzählen.

“Wie ist die Atmosphäre im Bild?

Welchen Titel könnte das Bild haben?

Was ist das Ziel von DAFI?”

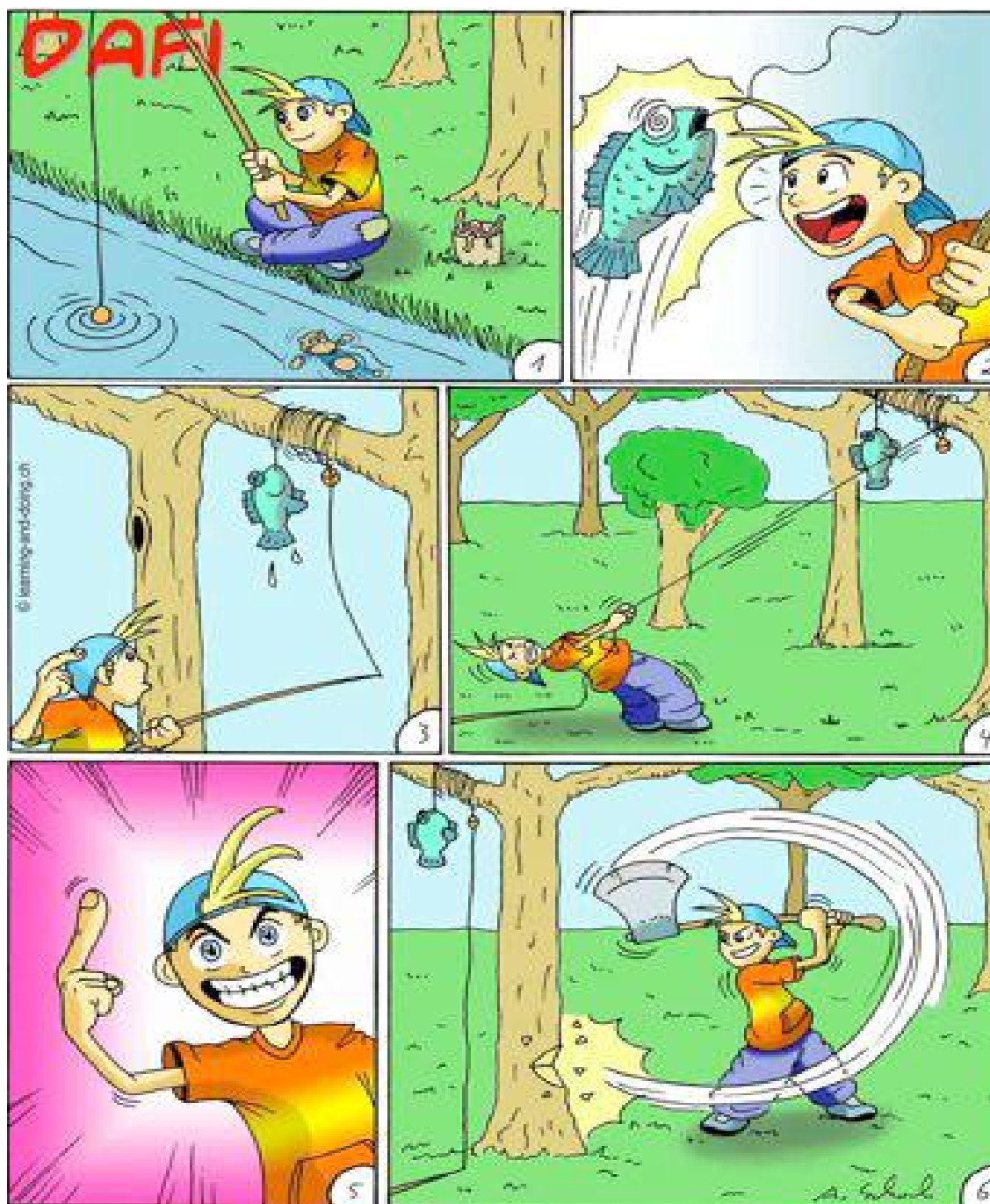


Abb.30. Bildergeschichte DAFI

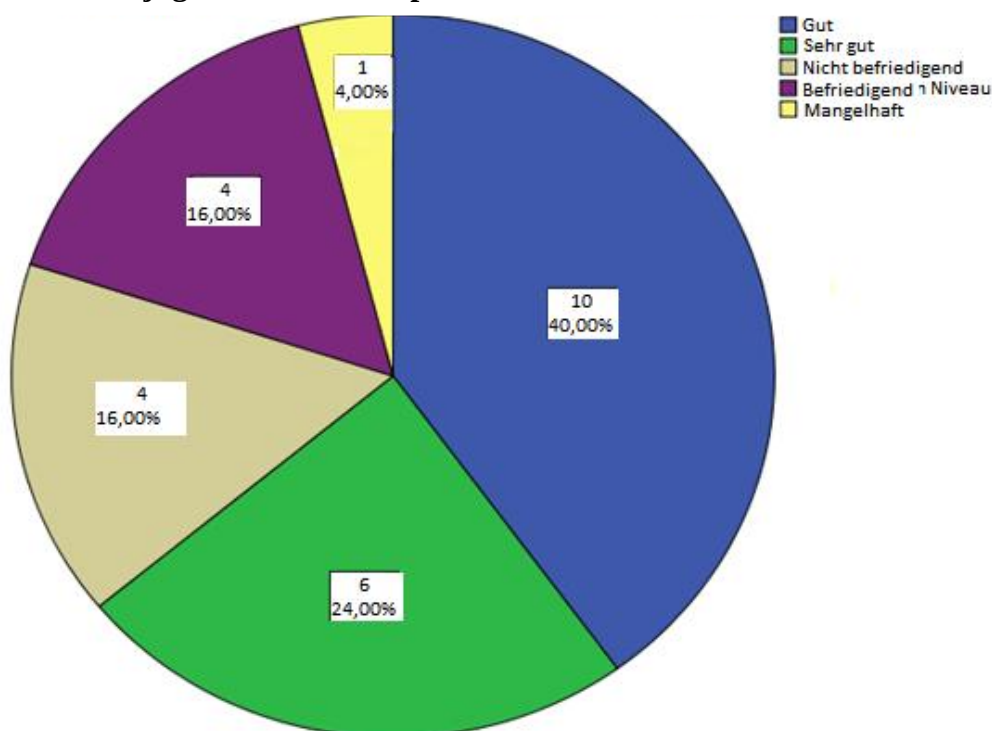
(http://www.deutschalsfremdsprache.ch/index.php?actualid=5057&which_set=103,
Zugang am:6.9.2015).

Zuerst hatten die Lernenden Angst an die Tafel zu kommen und über das Bild zu sprechen. Obwohl sie die Handlung im Bild mündlich zum Ausdruck bringen mussten, begannen sie es in ihre Hefte zu schreiben, wie sie daran gewöhnt sind. Dann motivierten wir die Lernenden und sagten: *“Sie können natürlich beim Sprechen Fehler*

machen. Das ist ganz normal,” damit sie ihre Angst überwinden und an dem Unterricht teilnehmen. Der Sprechprozess erstreckt sich über die kleinschrittige Gewöhnung an das Sprechen. Daraufhin versuchten sie die Handlungen in der Bildergeschichte ausführlich zu begreifen. Die Forscherin half ihnen beim Handlungsverstehen und bei der Wortauswahl. Schritt für Schritt bildeten sie Sätze gemeinsam im Aufsicht von uns. Dann wurde versucht, diese Sätze durch mehrfache Wiederholung zu automatisieren. Mit Hilfe dieser Wiederholung lernten sie die gebrauchten Wörter auswendig. Auf diese Weise fassten sie Mut und das Gefühl “Ich kann sprechen” wurde erweckt. Dann erzählten sie der Reihe nach die Handlungen im Bild. Sie sprachen darüber, was am Bild passiert ist.

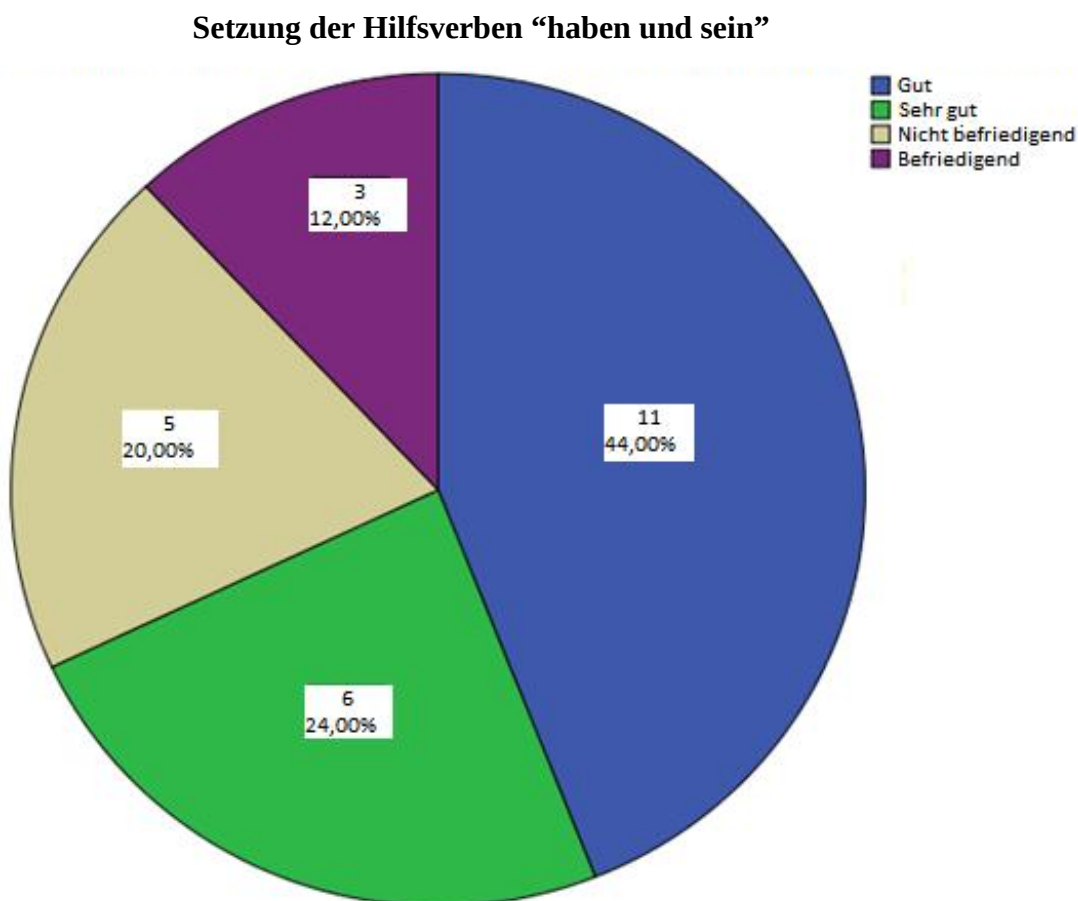
Um die Performanz der Lernenden zu bewerten, wurde ein Sprachbewertungsformular für das Tempus “Perfekt” gestaltet. Dieses Form besteht aus 12 Einheiten. Jede Einheit bewertet ein Lernziel. Diese Formular wurden von uns ausgefüllt und dann analysiert. Die gefundenen Daten wurden auf den Grafiken angezeigt. Die graphische Darstellung wird im Folgenden angeboten.

Konjugation des Partizip Perfekts der Verben



Grafik 16. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die das Partizip Perfekt der Verben fehlerfrei konjugieren.

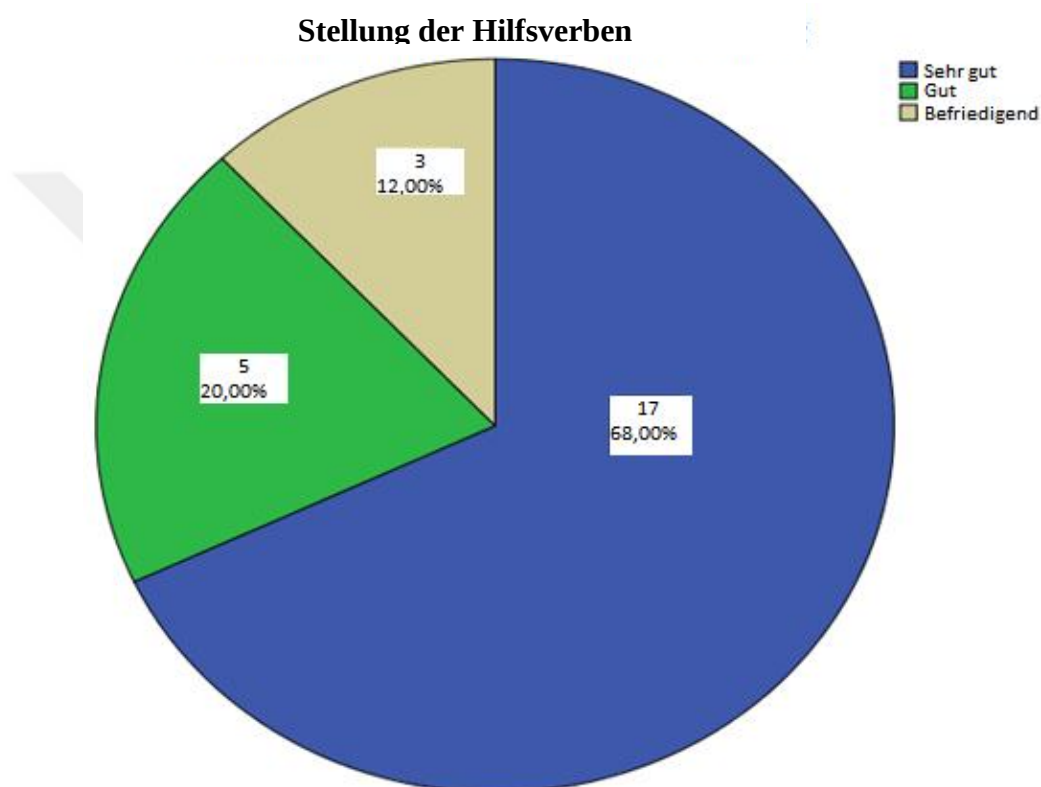
Wie auf der Grafik 16 zu sehen ist, haben 4,00% (1) der Lernenden das Partizip Perfekt der Verbenmangelhaft, 16,00% (4) nicht befriedigend, 16,00% (4) befriedigend, 40,00% (10) gut und 24,00% (6) sehr gutfehlerfrei konjugiert. Die Hälfte der Lernenden konnte die sogenannten Verben konjugieren. Weil die Partizip Perfektform der Verben während der Wiederholung auswendig gelernt wurde, konnten sie automatisch es aussprechen. Sie benutzten die gespeicherten Wissen beim Sprechen. Z. B. Partizip Perfektformen die Verben: fischen (gefischt), warten auf (gewartet auf), fangen (gefangt), wickeln (gewickelt) wurden konjugiert. 80% der Lernenden hatten Erfolg bei der Konjugation der Verben; 20% der Lernenden hatten dagegen Schwierigkeiten bei der Konjugation, was für uns eine normale Lage ist.



Grafik 17. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die laut des benutzten Verbes die richtigen Hilfsverben “haben und sein” setzen.

Wenn man die obige Grafik analysiert, zeigt sich, dass 20,00% (5) der Lernenden nicht befriedigend; 12,00% (3) befriedigend; 44,00% (11) gut und 24,00% (6) sehr gut dem benutzten Verb entsprechend die Hilfsverben “haben und sein” richtig

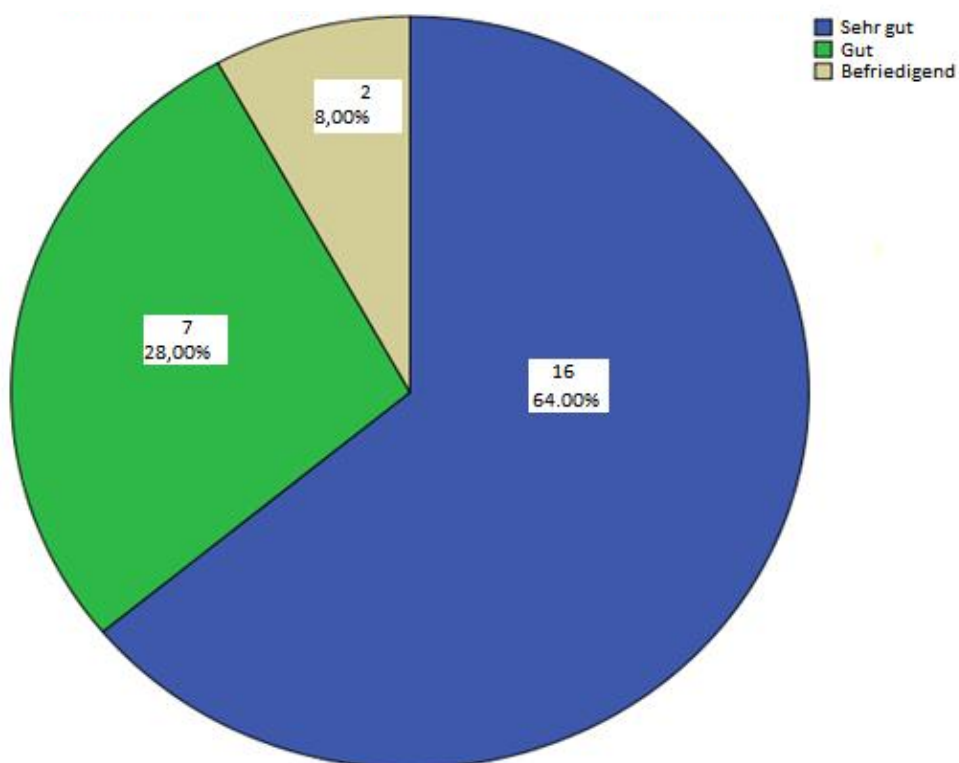
setzen konnten. Bei den Verben, die sie bereits nicht gekannt haben, schwankten sie, ob sie “haben oder sein” brauchen, wie die Verben “fangen, wickeln”. Am Anfang der Gespräche wählten 8 Studenten die falschen Hilfsverben aber dann lernten die anderen Studenten aus den Fehlern der vorigen Studenten und setzten das richtige Hilfsverb ein. 80% der Lernenden konnten die richtigen Hilfsverben benutzen, 20% der Lernenden dagegen nicht. Sie verwechselten die Hilfsverben “haben und sein”. Diese Quote stellt für uns eine normale Lage dar.



Grafik 18. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die das Hilfsverb in die richtige Stellung stellen.

Aus den Daten, der Grafik 18 ist zu entnehmen, dass 12,00% (3) der Lernenden befriedigend; 20,00% (5) gut und 68,00% (17) sehr gut das Hilfsverb in der richtigen Stellung benutzen konnten. Wie bekannt ist haben im Allgemeinen die Lernenden bei der Stellung des Verbs Schwierigkeit. Je nach Nebensatz und Hauptsatz verwechseln sie seinen Platz. In dieser Aktivität machten sie dagegen selten Fehler bei der Verbstellung. Weil diese Lage vorher betont wurde, und dafür viel geübt bzw. die Sätze mehr mals wiederholt wurden, benutzten sie das Hilfsverb in richtiger Stellung. Beider Hilfsverbsstellung hatten sie Erfolg, wie wir erwartet haben.

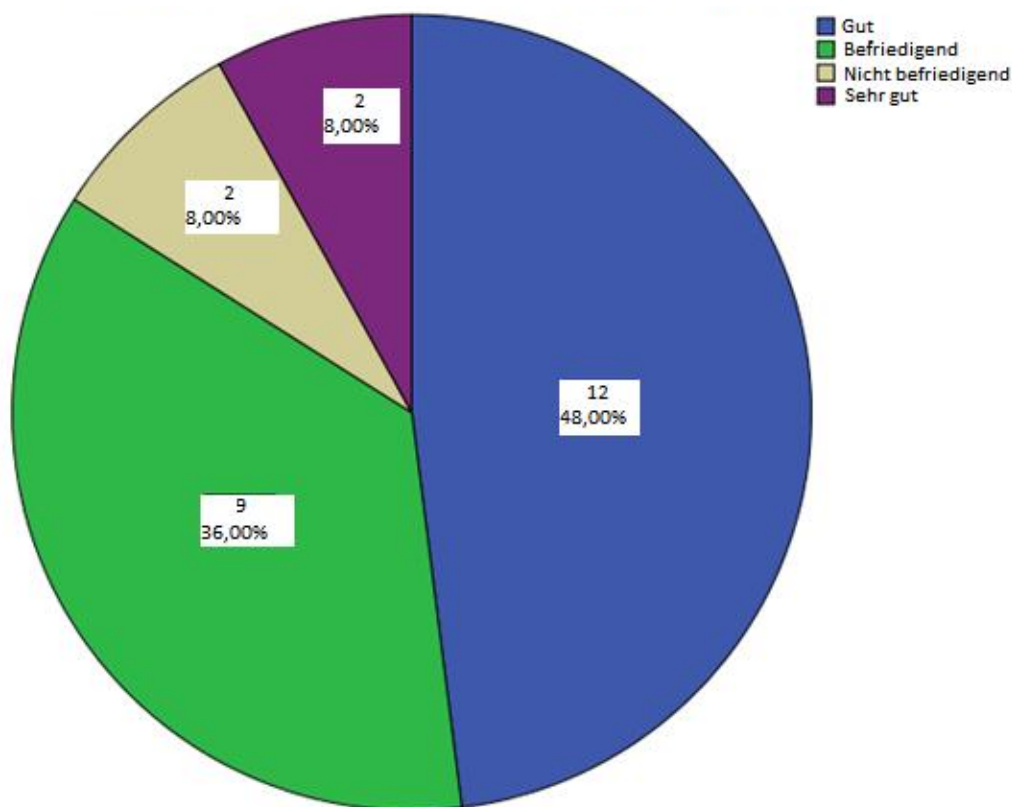
Verwendung der Hauptverben am Ende des Satzes



Grafik 19. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die das Hauptverb am Ende des Satzes verwendet haben.

Auf der Grafik 19 ist zu sehen, dass 8,00% (2) der Lernenden befriedigend; 28,00% (7) gut und 64,00% (16) sehr gut das Hauptverb am Ende des Satzes verwendet haben. Sie trennten das Hauptverb von Hilfsverb. Bei der Stellung des Hauptverbs hatten sie keine Schwierigkeiten. Das war eine erwartete Lage für uns.

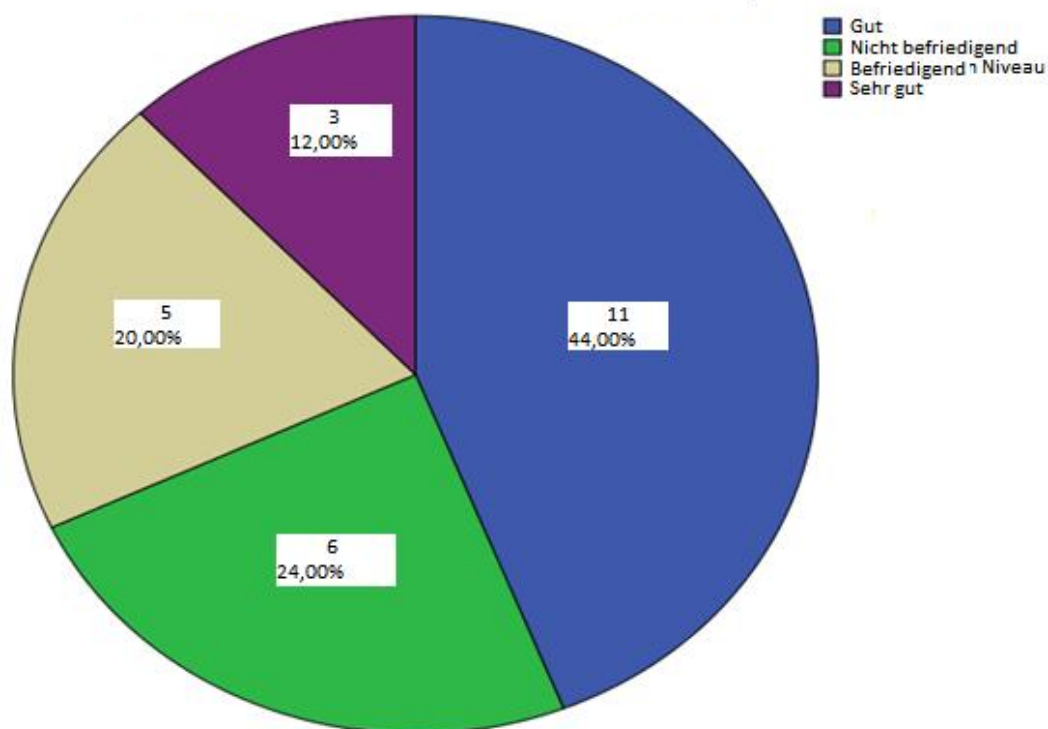
Ein sinnvoller Zusammenhang in ihren Gesprächen



Grafik 20. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die in deren Gesprächen einen sinnvollen Zusammenhang konstruieren konnten.

Auf der Grafik 20 sieht man die prozentuale Verteilung der Lernenden, die es in ihren Gesprächen einen sinnvollen Zusammenhang konstruieren konnten. Die Grafik ergibt, dass 8,00% (2) der Lernenden nicht befriedigend; 36,00% (9) befriedigend; 48,00% (12) gut und 8,00% (2) sehr gut die Handlung und Situation in den Bildern in einem sinnvollen Zusammenhang zum Ausdruckbringen konnten. Weil manche Lernenden sich an die gebrauchten Wörter nicht erinnern konnten, ließen sie manche Teile des Bildes aus. Aus diesem Grund sah man beim Sprechen keinen sinnvollen Zusammenhang. Ansonsten waren sie erfolgreich. Im Allgemeinen hatten 92% der Lernenden beim Sprachfluss Erfolg, 8% der Lernenden hatten dagegen keinen Erfolg, was für uns eine normale Lage darstellt.

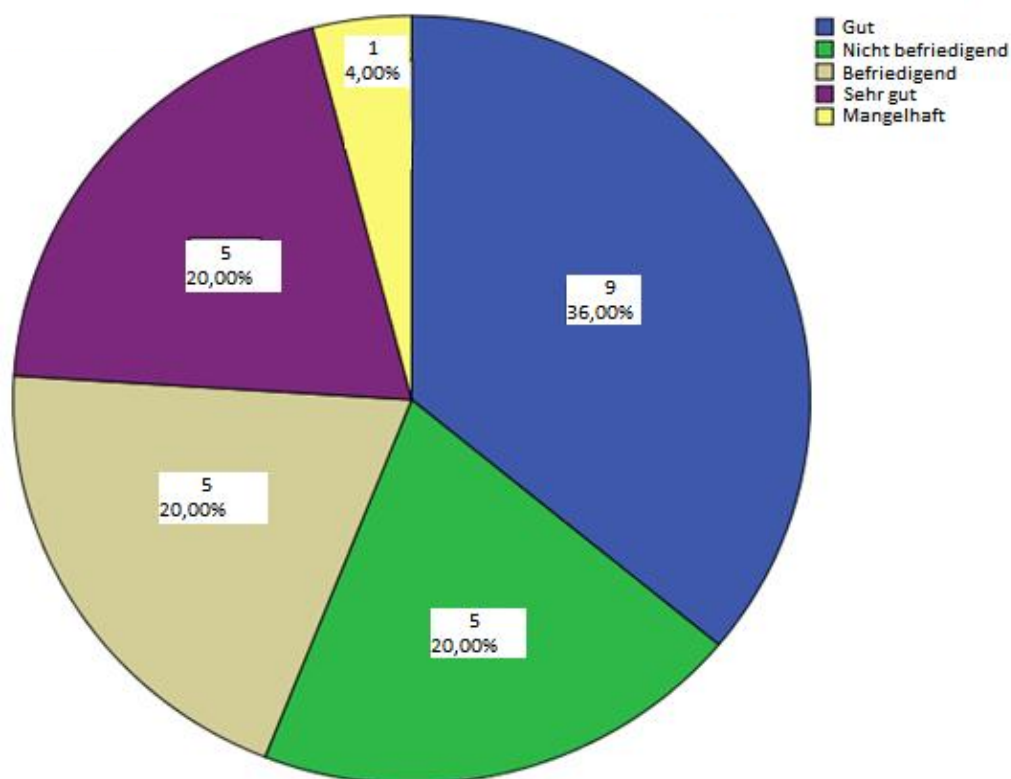
Erzählung der Handlung im Bild



Grafik 21. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die die Handlung im Bild verständlich erzählen.

Wie auf der Grafik 21 zu sehen ist, erzählten 24,00% (6) der Lernenden nicht befriedigend; 20,00% (5) befriedigend; 44,00% (11) gut und 12,00% (3) sehr gut die Handlung im Bild verständlich. Sechs Lernenden komplizierten den Erzählverlauf. Die andere setzten es deutlich auseinander. Man kann sagen, dass 76% der Lernenden beim Erzählen der Bilder Erfolg hatten, 24% der Lernenden hatten keinen Erfolg, was für uns ausreichend ist.

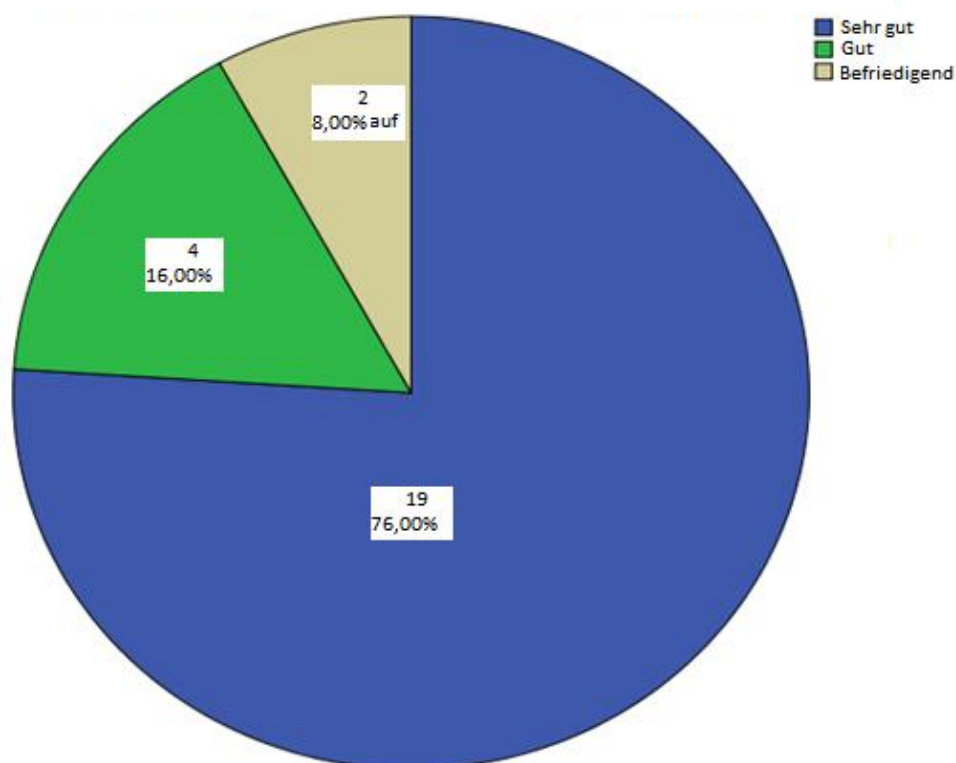
Wortwahl der Lernenden



Grafik 22. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die die adäquaten Wörter auswählen und benutzen, um die Handlung auszudrücken.

Wenn die Grafik 22 analysiert wird, ist zu sehen, dass 4,00% (1) der Lernenden mangelhaft; 20,00% (5) nicht befriedigend; 20,00% (5) befriedigend, 36,00% (9) gut und 20,00% (5) sehr gut die gezielten Wörter auswählen und benutzen, um die Handlung auszudrücken. Während 24% der Lernenden keinen Erfolg bei der Auswahl hatten, zeigten 76% Erfolg. Sie benutzten das Wörterbuch, gegebenenfalls halfen wir ihnen bei der Wortauswahl.

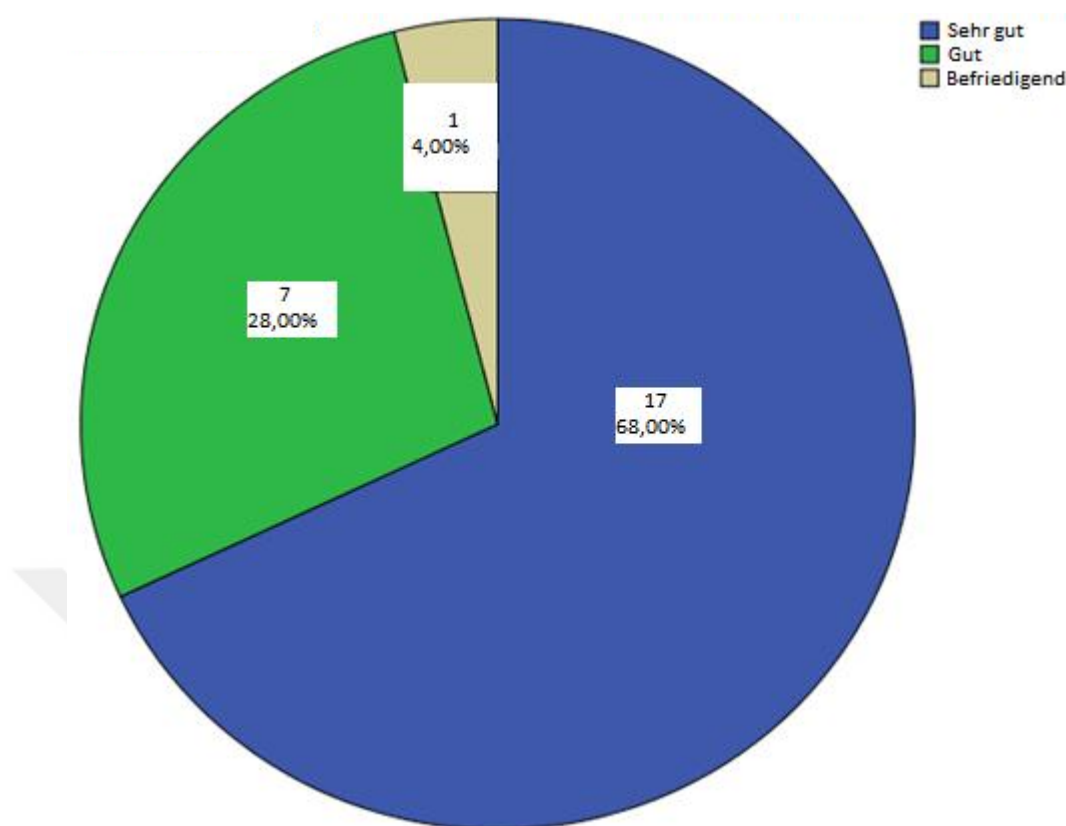
Konjugation der Hilfsverben



Grafik 23. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die nach dem Subjekt des Satzes das Hilfsverb richtig konjugieren.

Wie auf der Grafik 23 zu sehen ist, konjugierten 8,00% (2) der Lernenden befriedigend; 16,00% (4) gut und 76,00% (19) sehr gut richtig nach dem Subjekt des Satzes das Hilfsverb. Weil bei der Aktivität für Schreiben die Konjugation der Hilfsverben “haben, sein” viel mehr geübt wurde, konjugierten sie es auch beim Sprechen fehlerfrei und autonom. Bei der Konjugation hatten sie keine Schwierigkeit. Die ganzen Lernenden hatten Erfolg bei der Konjugation, was für uns eine erwartete Lage darstellt, denn im Gegenwart brauchen sie oft die wichtige Verben “haben und sein” und üben sie im Allgemeinen es viel.

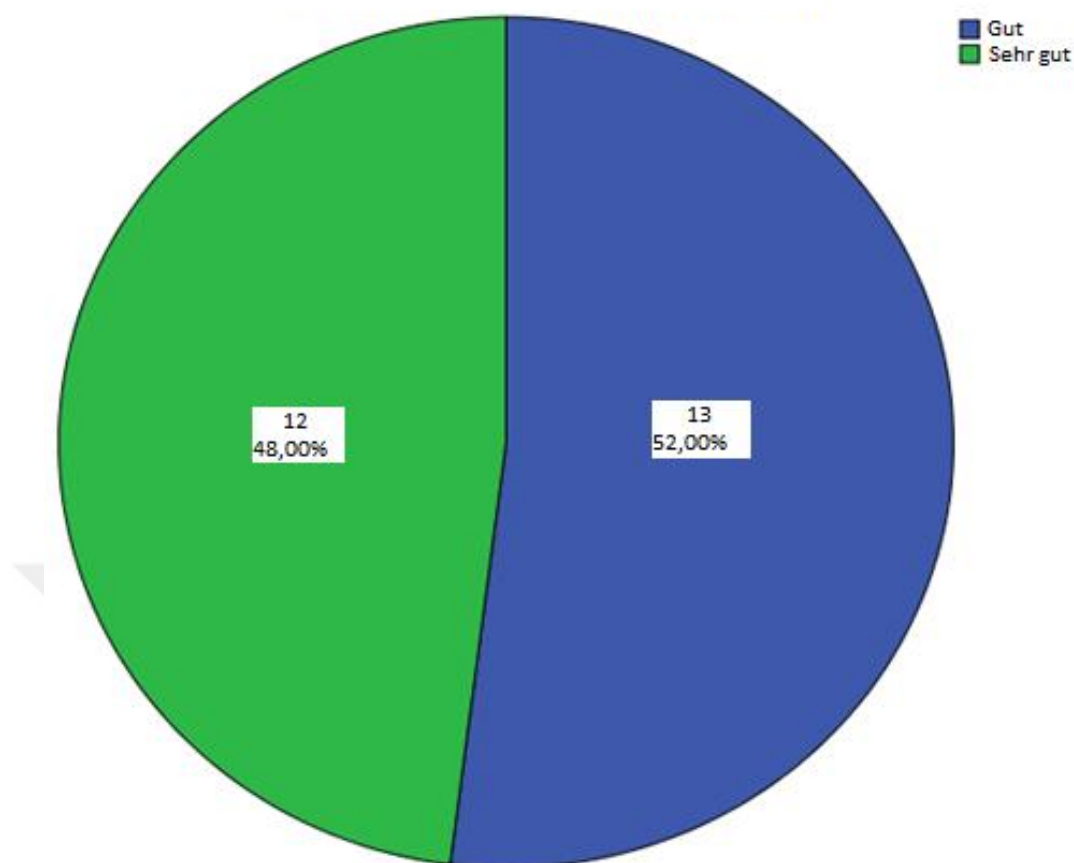
Verwendung des zuvor unterrichteten Grammatikwissens “Adjektivdeklination”



Grafik 24. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die das zuvor unterrichtete Grammatikwissen “Adjektivdeklination” in ihren Gesprächen benutzen.

Wenn man die Grafik 24 analysiert, dann ist zu erkennen, dass 4,00% (1) der Lernenden befriedigend; 28,00% (7) gut und 68,00% (17) sehr gut das zuvor unterrichtete Grammatikwissen “Adjektivdeklination” in ihren Gesprächen benutzen. Z. B. Sie sagten: *Dafi hat einen großen Fisch gefangt. Im Bild steht einen grünen Baum.* Sie verschönerten ihre Aussagen mit Adjektiven. Obwohl es den Lernenden nicht gesagt wurde, dass sie Adjektiv benutzen müssen, benutzten sie es bei Bedarf. Daraus ist zu entnehmen, dass die Lernenden bereits gelerntes Wissen aktivieren konnten, was für uns eine erfreute Lage ist. Das zeigt uns auch, dass wir unserem Ziel erreicht haben.

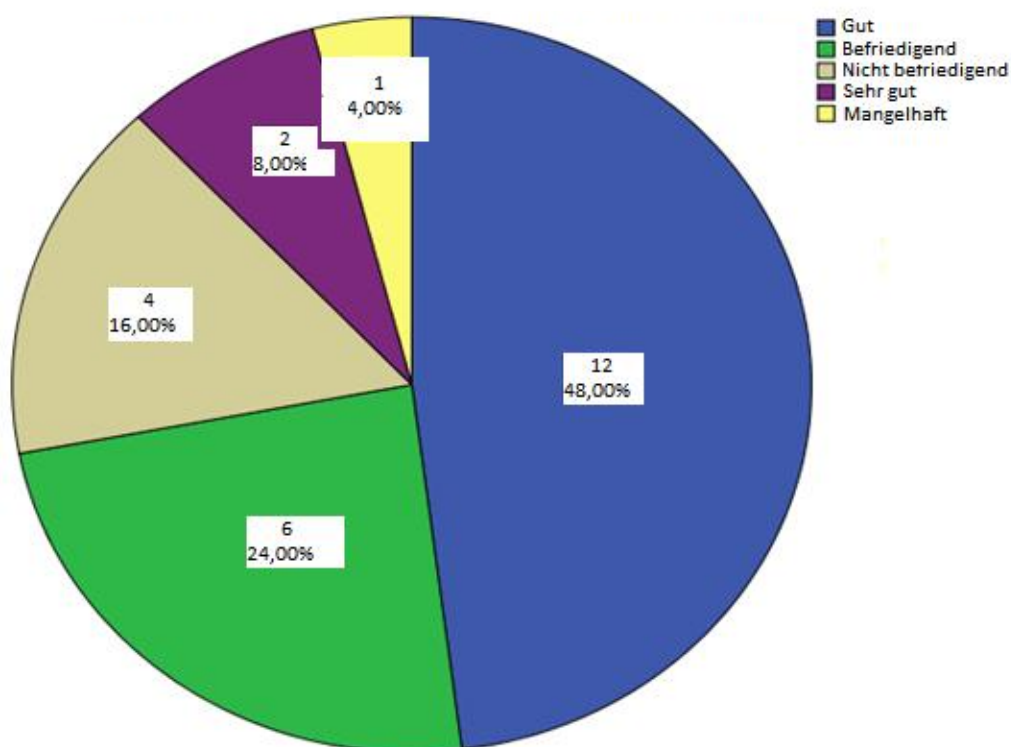
Aussprache der Wörter



Grafik 25. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die die Wörter fehlerfrei aussprechen.

Wenn die Grafik 25 analysiert wird, kann man sehen, dass 52,00% (13) der Lernenden die Wörter gut und der anderen 48,00% (12) sehr gut aussprechen. Im Allgemeinen hatten sie bei der Aussprache keine Schwierigkeiten, wie wir erwartet haben.

Berichten der Ereignisse im Bild ununterbrochen



Grafik 26. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die die Ereignisse im Bild ununterbrochen berichten.

Wie auf der Grafik 26 zu sehen ist, berichteten 4,00% (1) der Lernenden mangelhaft; 16,00% (4) nicht befriedigend; 24,00% (6) befriedigend; 48,00% (12) gut und 8,00% (2) sehr gut die Ereignisse am Bild ununterbrochen. 20,00% der Lernenden ließen die Abläufe der Handlung außer Acht. Diese Lernenden sprachen über das Bild sehr kurz. Im Allgemeinen hatten 80% der Lernenden Erfolg beim Berichten, 20% der Lernenden hatten dagegen keinen Erfolg. Dieses Resultat ist für uns ausreichend.

9.2.2. Gestaltung des Unterrichts in der Kontrollgruppe

Vor der Darstellung des Lernstoffs wurden die Arbeitsblätter für das Tempus Perfekt den Lernenden in der Kontrollgruppe aufgeteilt. Von den allgemein Kenntnissen zu einzelnen ausgehend wurde zuerst festgestellt, inwiefern sie Perfekt kennen. Weil sie in der Vorbereitungsklasse es gelernt haben, äußerten sie, dass Perfekt ein Tempus in der Vergangenheit ist. Die Formebene des Grammatikwissens wurde dargestellt und die allgemeinen Regeln wurden an die Tafel geschrieben. Verben mit "sein" und mit "haben" wurden betont. Die Liste der Partizip Perfekt von Verben wurde aufgestellt. Dann machten die Lernenden traditionelle Übungen wie Lückentexte und der Unterricht schritt dem entsprechend voran. Sie ergänzten das passende Hilfsverb in der richtigen Form. Seine Pragmatikseite wurde in den Hintergrund gestellt und bei den Lernenden wurde kein Sprachbewusstsein von uns entwickelt. Sie Setzten die Sätze nach dem vorgegebenen Musterins Perfekt. Sie setzten auch eine Geschichte ins Perfekt. Wie zu sehen ist, wurde der Unterricht traditionell durchgeführt. Wie in den behavioristischen Lernmodellen „Reiz- Reaktions“ angenommen wurde, haben die Lernenden nach dem gegebenen Muster die Übungen wiederholt. Durch Imitation kommt der Lernprozess mit Reiz-Reaktionsverbindung vor. In diesem solchen Lernkreis wurden die Lernenden in Aufnahmeposition hineingeraten und erweiterten sich nicht ihre geistigen Kräfte am besten.

Hierbei wurden strukturbezogene Übungen wurden als Übungsart bevorzugt (Siehe Anhang 2). Während sie geübt haben, begriffen sie den ganzen Satz nicht, sie konzentrierten sich nur auf die formalen Besonderheiten der gegebenen Sätze. Deshalb konnten sie nicht die Funktion des sogenannten Lernstoffs verstehen. Die Übungen in der ersten Stufe "Wissen" in Blooms Taxonomie wurden in dieser Gruppe durchgeführt. Der Lernprozess des traditionellen Grammatikunterrichts fand statt.

9.3. Passivsätze

9.3.1. Gestaltung des Unterrichts in der Untersuchungsgruppe

9.3.1.1. Zielsetzung

Wie bekannt ist, sind passivische Sätze Sätze, in denen die Täter absichtlich verheimlicht werden. In Passivsätzen wird die ganze Aufmerksamkeit der Lernenden auf den Vorgang gerichtet. Beim Passiv gibt es auch Formulierungsprobleme. Mit einer

formal- grammatischen Analyse und Darstellung von Aktiv und Passiv, wie sie in der traditionellen Schulgrammatik üblich ist, kann sich eine didaktische oder pädagogische Grammatik nicht begnügen und auf diese Weise führt sie durchaus noch nicht zum besseren Verständnis oder gar zu einer bewussteren Anwendung von Sprache. Weil die Aufmerksamkeit der Leser oder Hörer sich auf die Sachverhalte richten, ist der Verursacher eines Geschehens nicht offen. Die Lernenden achten nicht auf die Funktion der Passivsätze. Sie wissen oftmals nicht, dass im Passiv der Täter nicht wichtiger als die Handlung ist. Wie schon oben erwähnt, gibt es beim Passiv nicht nur Formulierungs- sondern auch Funktionalprobleme. An diesem Punkt ist das Ziel diese Probleme zu überwinden.

Die Rolle der Muttersprache in der Fremdsprachendidaktik ist unumstritten. Die Lernenden können nicht die Struktur verwenden, die in ihrer Muttersprache ihnen unbekannt ist. Hier begegnet man einem terminologische Problem. Z. B. Wenn sie in ihrer Muttersprache den grammatischen Begriff "die Diathese " nicht kennen, haben sie auch Schwierigkeiten beim Lernen des sogenannten Wissens in der Fremdsprache. Denn sie denken im Kreis ihrer Muttersprache, Meines erachtens ist es nützlich, dass die Fremdsprache auf dem muttersprachlichen System gebaut wird. Z.B. wenn die Lernenden nicht die Unterschiede zwischen Aktiv- und Passivsatz in ihrer Muttersprache kennen, begreifen sie auch nicht in der sogenannten Fremdsprache die Unterschiede zwischen beiden und in Folge dessen können die Lernenden das Grammatikwissen Passiv nicht praktisch anwenden.

Ausgehend von den obigen Erklärungen werden Gründe erläutert, warum die Lernenden das Passiv nicht in den vier Fertigkeiten verwenden: Der Grund dafür liegt darin, dass, sogenanntes Grammatikwissen von Lernenden als komplexes Handeln angesehen wird, weil zuerst die Regeln des Passivs direkt angeboten werden. Aus diesem Grund haben sie Angst davor, bevor man mit dem Thema genau beginnt. Ein weiterer Grund ist, dass Passiv nach den Tempora anders zu konjugieren ist. Außerdem können sie nicht die im Text benutzten Satzglieder wie Akkusativ- und Dativobjekt identifizieren und deren Funktion im Satz verstehen. Sie müssen die Satzglieder und deren Funktion im Satz vorher wissen bzw. erkennen können, um das Passiv zu benutzen. Wie andere Grammatikwissen in dieser Arbeit wird im Allgemeinen die Funktion des sogenannten Grammatikwissens im traditionellen Grammatikunterricht während der Vermittlung nicht hervorgehoben.

9.3.1.2. Lerneffekte

Bei den Lernenden werden nach dem Seminar folgende Effekte beobachtbar sein.

- ▼ Sie bilden Passiv in allen Zeitformen.
- ▼ Die Lernenden vergleichen Aktiv und Passiv sowohl formal als auch in ihrer Gebrauchsweise.
- ▼ Sie erwerben Erkenntnisse über Funktionen des Passivs.
- ▼ Sie formulieren ein Kochrezept in der Zielsprache.
- ▼ Sie gestalten eine Aufforderung zu einer Reise.
- ▼ Sie verstehen, dass passivische Texte vorgangs- und sachbezogen sind.
- ▼ Sie führen zu einer reflektierten Anwendung von Sprache hin, wie Sprachreflexion von der Analyse der Wirkungsabsichten von Texten ausgeht.

9.3.1.3. Ablauf I: Vorentlastungsphase; Aufmerksamkeit wecken

Es wurde nach den Lernenden gefragt, in welchen Kontexten Passiv benutzt wird und welche Funktion es besitzt. Um eine kurze Erinnerung an das Passiv zu geben, wurde in der Untersuchungsgruppe zuerst die Funktionseite des gezielten Grammatikwissens erläutert. Es wurde kurz erklärt, wo und wann das Passiv verwendet wird und warum man in der Alltagssprache Passiv braucht.

9.3.1.4. Ablauf II: Die Lernenden über die Ziele des Seminars zu informieren

Die Unterschiede zwischen Aktiv- und Passivsätzen wurden erläutert. Da “in unserem modernen Zeitalter aus kommunikativer Sicht das Ziel des DAF- Unterrichts die Vorbereitung der Lerner auf die Begegnung mit der deutschen Sprache in natürlichen Verwendungskontexten sein sollte“ (Aksöz, 2011, S. 164), wurden den Lernenden authentische Beispiele aus dem Alltagsleben gegeben. Im Folgenden werden die Aktivitäten erklärt. Mit den Aktivitäten möchten wir erreichen, dass die Lernenden ihre eigenen Produkte gestalten, dass sie das Grammatikwissen anwenden können. Das heißt anhand dieser Aktivitäten sollen die Lernenden mit der authentischen bzw. täglichen Anwendung des Grammatikwissens begeben.

9.3.1.5. Ablauf III: Aktivitäten

9.3.1.5.1. Aktivität 1: Lesen/Hören. Assoziieren mit dem Thema, (Assoziogramm erstellen, Hypothesen bilden).

Für diese Aktivität wurde der folgende Text im Unterricht behandelt. Dieser Text wurde gewählt, denn viele Passivsätzen beherrschen hier. Er enthält Elemente, die oft relativ leicht zu verstehen sind und die für das Gesamtverständnis verwertet werden können. Dazu wurden inhaltliche und besonders formale Besonderheiten dieses Textes ausgearbeitet. In Blooms Taxonomie entspricht diese Aktivität den Stufen Verstehen, Anwendung, Analyse, Synthese. Das Passiv kommt in bestimmten Sorten von Texten z.B. wie in Gesetzestexten, Bastel- und Spielanleitungen, Gebrauchsanweisungen und Kochrezepten weitaus häufiger vor und besitzt dort eine sehr wichtige Funktion. Obwohl in Kochrezepten auch die Infinitivkonstruktion oft verwendet wird, bevorzugten wir das Kochrezept als Lehrmittel, weil es zu unserem Zweck dient. Die Textsorten wurden gewählt, in denen das Passiv überdurchschnittlich häufig vorkommt.

Text: DAME (Spiel)

Dame wird auf einem quadratischen Brett mit abwechselnd weißen und schwarzen Feldern gespielt. In vielen Ländern einschließlich Deutschland, Österreich und der Schweiz hat das Spielbrett 8×8 Felder. Es entspricht also einem Schachbrett; allerdings werden die Felder bei Dame anders bezeichnet. International wird auf einem 10×10-Brett gespielt (Dame 100).

Als Spielfiguren dienen runde, flache Spielsteine, schwarze für den einen und weiße für den anderen Spieler. Diese sind gewöhnlich aus Holz oder Kunststoff gefertigt. Auf dem 8×8-Brett hat jeder Spieler 12 Steine, auf dem 10×10-Brett 20 Steine.

Gespielt wird nur auf den dunklen Feldern. Die Steine ziehen ein Feld in diagonaler Richtung, aber nur vorwärts. Gegnerische Steine müssen übersprungen und dadurch geschlagen werden, sofern das direkt angrenzende dahinter liegende Feld frei ist, indem auf dieses freie Feld gezogen wird. Wenn das Zielfeld eines Sprungs auf ein Feld führt, von dem aus ein weiterer Stein übersprungen werden kann, so wird der Sprung fortgesetzt. Alle übersprungenen Steine werden vom Brett genommen.

Erreicht ein Spielstein die gegnerische Grundlinie, wird er zur Dame befördert. Dies wird kenntlich gemacht, indem ein zweiter Stein obenauf gesetzt wird. Eine Dame darf nach den in Deutschland üblichen Regeln beliebig weit vorwärts oder rückwärts ziehen

und springen. Beim Überspringen eines gegnerischen Steines muss die Dame allerdings auf dem unmittelbar dahinterliegenden Diagonalfeld aufsetzen. Falls sie von dem neuen Feld aus über andere Steine springen kann, muss sie das auch tun. Es gelten also die Sprungregeln für einfache Steine, mit der zusätzlichen Regel, dass die Dame über mehrere Felder vorwärts und eben auch rückwärts springen kann. Da eine Dame auf dem Feld hinter dem geschlagenen Stein aufsetzen muss, ist es möglich, ein Endspiel von zwei Damen gegen eine einzelne gegnerische Dame zu gewinnen. Beim Erreichen der gegnerischen Grundlinie eines Spielsteins durch Schlagen gegnerischer Figuren geschieht ebenfalls eine Umwandlung zur Dame. Der Zug endet damit; es ist nicht möglich, mit der Umwandlung zur Dame sofort weitere gegnerische Spielsteine zu schlagen.

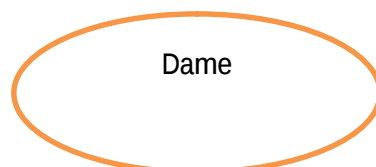
Vor Spielbeginn werden die Steine so angeordnet, dass in den ersten drei Reihen (bei Dame 100 den ersten vier Reihen) auf beiden Seiten des Spielbretts alle dunklen Felder belegt sind. Es beginnt der Spieler mit den dunklen Steinen, die meist rot oder schwarz sind. Die Spielsteine können diagonal gezogen werden und auch andere Steine schlagen.

Ziel des Spieles ist es, dem Gegner alle Zugmöglichkeiten zu nehmen, also alle gegnerischen Steine zu schlagen oder zu blockieren.

Im obigen Text wird erzählt, wie man das Spiel Dame Schritt für Schritt spielen kann, mit wie vielen Steinen und was für ein Feld man dafür braucht. Bei der Darstellung benutzt der Autor das Grammatikwissen Passiv. Bevor die Lernenden den Text gelesen haben, assoziierten sie zuerst anhand des Titels "Dame". "Anhand des Titels/Themas eines Textes, eines Bildes zu einem Text wird ein Assoziogramm erstellt, das textrelevante Schemata bzw. wichtigen Wortschatz aktiviert, eine Leseintention aufbaut und den Verstehensprozess erleichtert" (Storch, 2009, S. 133). Was die Lernenden darüber gesagt haben, wurde auf den Text bezogen.

Die Instruktion steht im Folgenden.

Was assoziieren sie mit dem Thema "Dame" ?



Sie lasen die Überschrift und erstellten Hypothesen, was im Text stehen kann. Sie notierten Stichwörter. Diese Verstehensübung fördert zielgerichtetes Lesen und Verstehen. Wie unten zu sehen ist, wurden ihre Vermutungen an die Tafel geschrieben.

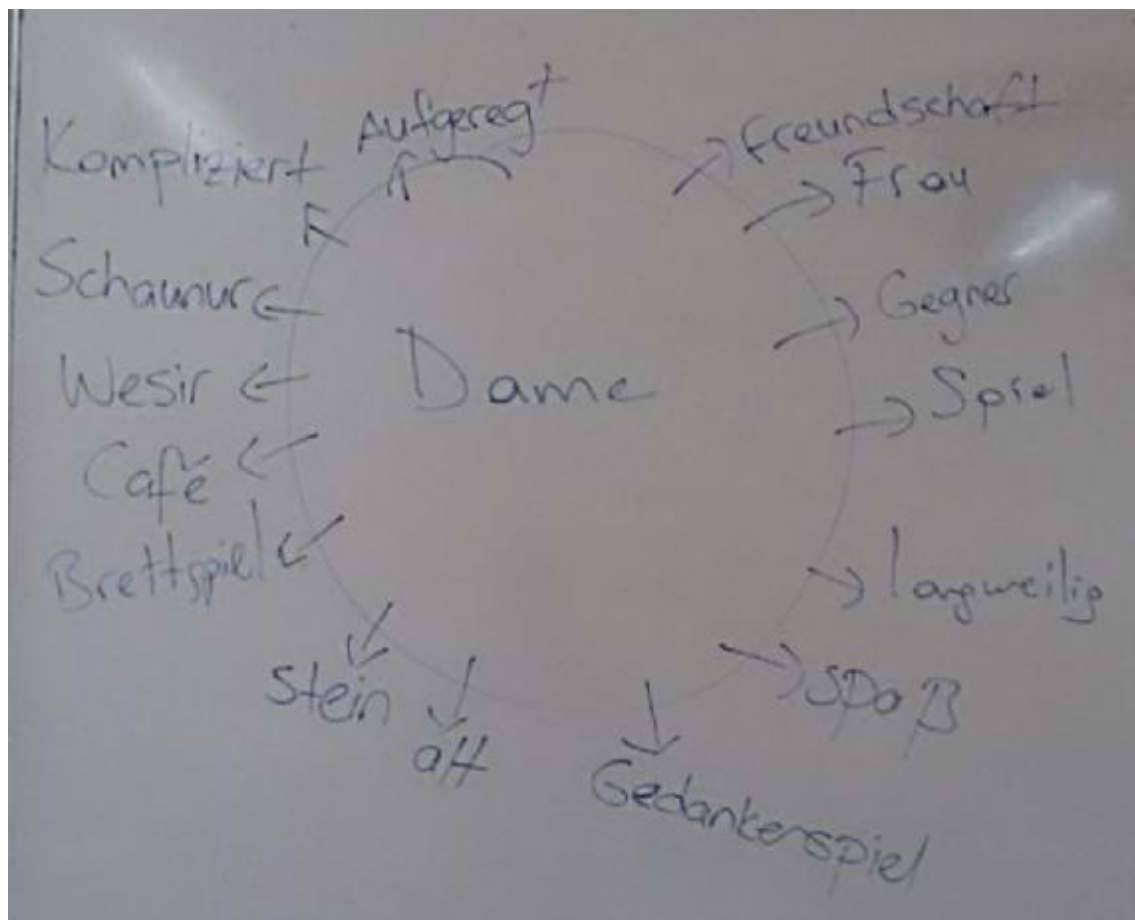


Abb. 31. Assoziogramm für den Text "Dame".

Die Lernenden machten untereinander zehn Minuten ein Brainstorming. Wir befragten ihre Idee und sie wurde an die Tafel geschrieben. Jeder Lernende äußerte seine Gedanken nach seinen eigenen Erfahrungen. Wenn die Abbildung 31 analysiert wird, ist zu sehen, dass die Lernenden mit dem Begriff Dame "Gedankenspiel, Freundschaft, Frau, Gegner, Spiel, langweilig, Spaß, Gedankenspiel, alt, Stein, Brettspiel, Café, Wesir, Schaunur, kompliziert und aufgeregt" verbanden. Es wurde kontrolliert, welche ihre Vermutungen richtig waren, sie sagten die bezüglichen Begriffe. Dame assoziierte ihnen im Allgemeinen sowohl Frau als auch das Spiel, wie wir erwartet haben. Dann wurde die Frage "Woüber könnte der Text gehen?" gestellt. Auf diese Frage gaben sie die Antwort: Der Text geht über die Damen oder das Spiel. Danach wurde der Text durchgelesen. Totales Lesen/Verstehen Lesestil wurde benutzt.

Dann lasen die Lernenden den Text strukturierend in der Klasse vor, indem Passiv und dessen Gebrauch hervorgehoben werden. Wie von Storch betont wurde, führt der Einsatz von Texten durch seinen strukturellen Aufbau und seine Funktion zu einem bewussteren kognitiven Prozess. In diesem Zusammenhang vergleichen sie beim Lesen ihre Hypothesen mit dem Textinhalt. Man begibt sich der Möglichkeit, die Lernenden die Grammatik selbstständig anhand des Textes erarbeiten zu lassen. Textverstehen kann also sehr oft als eine Aktivität durchgeführt werden, die die semantische und pragmatische und die Formseite der Sprache betrifft (Storch, 2009, S. 124). Sie überlegten sich auch, welche Grammatikwissen der Verfasser für diese Textgestaltung gebraucht hat. Sie erkennen die Intention des Textes d.h. warum der Autor den Text verfasst hat. Nachdem die Lernenden sich anhand des Assoziogramms eine Leseintention gebildet haben und das Globalverständnis gesichert ist, markierten sie im Text die Informationen, die man verstehen muss, um entsprechend der Leseintention bestimmte Fragen an den Text beantworten zu können. Sie sollen also in Bezug auf die Leseintention zwischen wichtigen und unwichtigen Textinformationen unterscheiden. Für die unbekannten Wörter wurde versucht Erinnerungsmerkmale aus dem Zusammenhang des gelesenen Textes zu erzeugen. Und das Wörterbuch wurde bei der Eigenarbeit des Lerner benutzt und das Wort wurde gegebenenfalls von dem Mitschüler bzw. von uns erklärt.

Sie unterstrichen nicht das Grammatikwissen, das sie nicht verstehen, sondern unterstrichen das Grammatikwissen, das sie verstehen. Denn für die Förderung des fremdsprachlichen Textverstehens gibt es einige allgemeine didaktische Konsequenzen. Nach Storch sollten die Lernenden von Bekanntem ausgehen undes für das Erschließen von Unbekanntem nutzen. Es ist wichtig, sich auf all das zu konzentrieren, was man versteht, und alles zu vernachlässigen, was man nicht gleich versteht. Das ist Grundvoraussetzung jeglicher Förderung von Verstehensstrategien, die darauf abzielen, verstandene Textteile für das Verstehen der Textaussage zu nutzen. Als Verstehensstrategie wurde das Unterstreichen bzw. stichwortartige Notieren wichtiger Textinformationen verwendet. Verstehensstrategien sind Vorgehensweisen, wie man sich einem unbekannten Text nähern kann, um ihn selbständig zu erschließen (Storch, 2009, S. 122-139). Dies zielt auf die selbständige Texterschließung durch die Lernenden ab. An diesem Punkt ist zu sehen, dass die Lernenden das vorige Grammatikwissen Adjektiv und Passiv unterstrichen habe. Z.B. weißen und schwarzen

Feldern, wird...gespielt, runde flache Spielsteine, ein weiterer Stein übersprungen werden kann.

Nach diesem formbezogenen Ablauf wurden folgende Fragen zum Text beantwortet.

Erste Frage: *Womit wird das Spiel "Dame" gespielt?* Auf diese Frage gaben sie die Antwort, die im ersten Teil des Textes liegt. In der zweiten Frage erstellten sie eine Liste der Regeln, in dem sie stichpunktartige Passivsätze verwendeten.

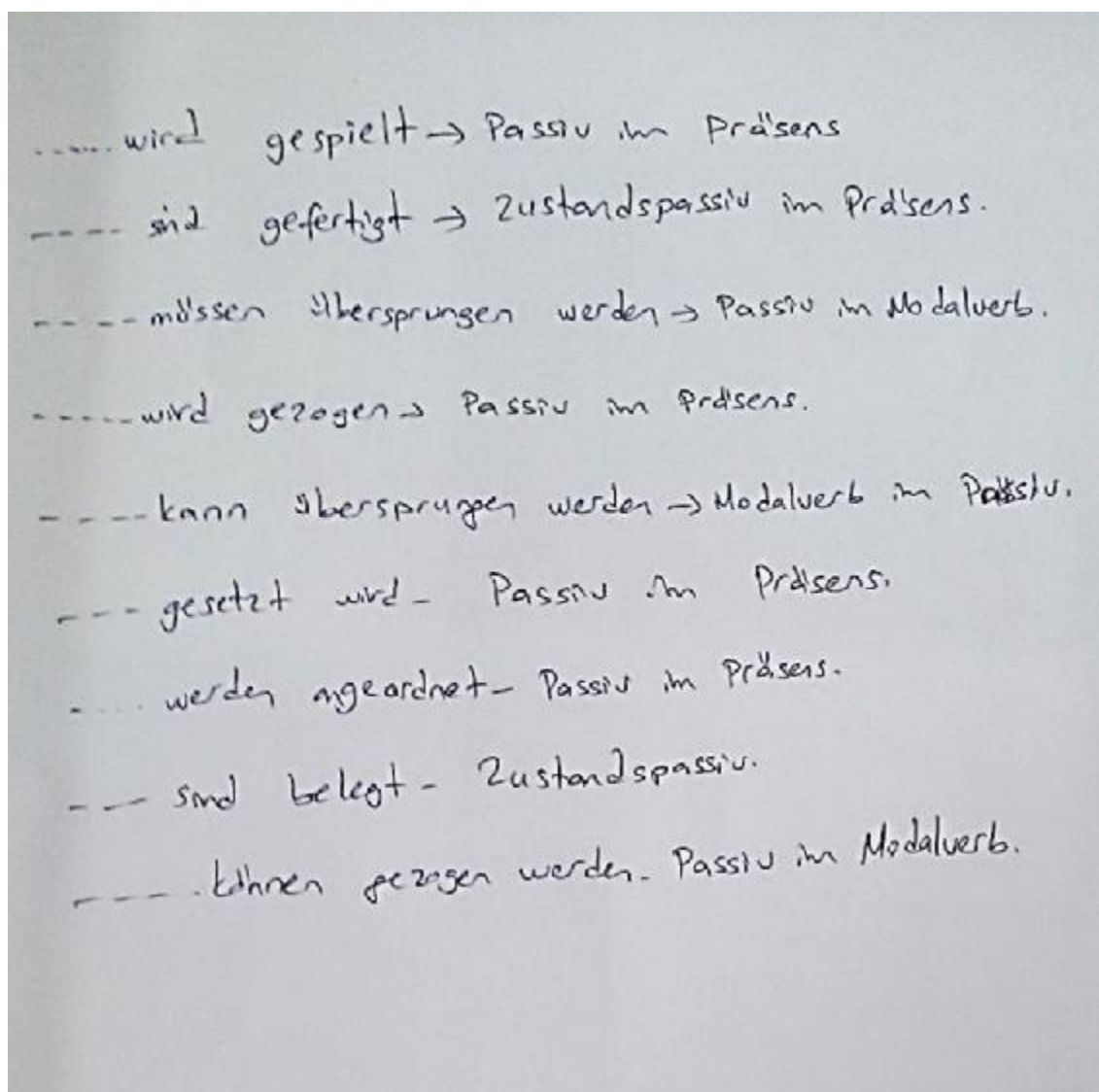


Abb. 32. Liste der Regeln zum Passiv, die im Text verwendet wurden.

Wie auf der Abb.32 zu sehen ist, schrieben die Lernenden Sätze in Vorgangs- und Zustandspassiv dekodierten die Regeln und stellten fest, in welchem Tempus es gebildet wird. Und mit der letzten Frage *“Was wird vor Spielbeginn gemacht?”* wurde

der Textverstehensprozess verdeutlicht. Sie bildeten syntaktisch und semantisch richtige Sätze: *Vor Spielbeginn werden die Steine angeordnet, die Spielsteine können diagonal gezogen werden.*

9.3.1.5.2. Aktivität 2: Schreiben. Kochrezept formulieren, übersetzen

In dieser Aktivität formulierten die Lernenden ein Kochrezept. Hier diente Übersetzen als Methode für Passivsätze. Der Stellenwert der Übersetzung im pädagogischen Fremdsprachenunterricht ist unumstritten.

Ab den 1970er Jahren etablierte sich, aufgrund einer erneut aufflammenden Diskussion über den Stellenwert der Muttersprache und der Übersetzung in der Fremdsprachenunterricht, ein verändertes Verständnis des Übersetzens im Fremdsprachenunterricht, bei dem "es nicht um das Übersetzen als Methode, sondern um Übersetzen als eine mögliche Lern- und/oder Übungsform im Rahmen durchaus unterschiedlicher Vermittlungsmethoden, ging (Tekin, 2010, S. 496).

Wie von Tekin betont wurde, steht Übersetzen als Methode beim Lehr- und Lehrprozess zur Verfügung. In Blooms Taxonomie entspricht diese Aktivität den Stufen Anwendung, Analyse, Synthese. Wie oben erwähnt wurde, wurden in dieser Aktivität die Passivsätze in der Zielsprache durch Übersetzen in Erfahrung gebracht. Hier wird auf keinem Fall die professionelle Übersetzung beabsichtigt, sondern Übersetzung wird als Lernmittel bzw. als Übung oder Aufgabe im Grammatikunterricht benutzt. Nach House und Edmondson zeigte sich die Übersetzung in der Fremdsprachenvermittlung an erster Stelle als eine Lernmethode. Sie diente besonders für das Lernen der nicht mehr gesprochenen Sprachen. Jahrhunderte lang war die Übersetzung aus dem Lateinischen und in das Lateinische wesentlicher Bestandteil des Unterrichts in den klassischen Sprachen Griechisch und Latein (Edmondson&House, 2006, S. 258 - 268).

Es soll auch nicht außer Acht gelassen werden, dass die Fertigkeit Schreiben besonders durch den Einsatz der Übersetzung weiter entwickelt werden kann. Da die Gliederung vom Schreibablauf im kognitiven Prozess in der Muttersprache geplant wird, werden in der Übersetzungsphase die so organisierten Informationen in die Sprache transformiert, d.h. es werden sprachlich syntaktische Muster ausgewählt (Bohn, 2001, In: Helbig, 2001, S. 921 - 931). Dementsprechend werden im Fremdsprachenunterricht diese syntaktischen Muster in der Zielsprache formuliert. Durch diese Formulierung kann die Satzfolge, ausgesprochen werden, der syntaktische

Aufbau, wie die grammatischen Regelungen, Passiv, Konjugation und Deklination der gezielten Sprache ins Bewusstsein gehoben werden. Die Befürworter der Übersetzung plädieren dafür, dass das Übersetzen die Ausdrucksfähigkeit fördert, sich zum Einüben der integrativen Sprachaufgaben, der fremdsprachlichen Strukturen eignet, und fremdsprachliche Kompetenz und Sprachbewusstsein erweitert (Aslan, 2008, S. 93 - 100).

Für diese Aktivität wurden zweier Gruppen gebildet. Dies hat zum Vorteil, dass sie sich gegenseitig bei der Übersetzungsaufgabe unterstützen, kooperieren und es gemeinsam bewältigen. Mitglieder der Lerngruppe kommunizierten und tauschten ihre Gedanken aus. Sie übersetzen das folgende Kochrezept "Soslu Spagetti" ins Deutsche. Die verschiedenen Möglichkeiten der Übersetzung und deren Merkmale wurden berücksichtigt. Durch die Übersetzungsaufgabe begegneten die Lernenden "mit einer Mehrzahl von Fremdwörtern, die sie an die Anwendung von Wörterbüchern kanalisiert, wodurch sie einerseits ihren Wortschatz an beiden Sprachen anreichern, andererseits die Mehrdeutigkeit der Wörter erkennen" (Uyanık, 2013, S. 52). Im Folgenden stehen das besagte Kochrezept und einige Übersetzungsbeispiele.

Soslu Spagetti

Malzemeler

2 yemek kaşığı yağ

1 adet büyük soğan

3 adet kırmızı domates

1 adet acı biber

1 çay kaşığı ince tuz

1 paket makarna

Hazırlanışı:

1.Öncelikle büyük ve kırmızı üç domatesin kabuğu soyulur ve rendelenir.

2.Küçük bir soğan ve sarımsak ince ince doğandıktan sonra kırmızı ve acı biberlerin çekirdekleri çıkarılır ve küp gibi doğranır.

3.Zeytinyağı geniş bir tencereye konuldu. Soğan, biber, sarımsak eklendikten sonra kavruldu.

4.Domates ve tuz tencereye ilave edilir.

5.Makarna 1,5 litrelik suda tuzu eklenerek 8 dakika haşlanacak.

6.Haşlanan makarna süzülüyor, sosun bulunduğu tencereye aktarılıyor ve karıştırılıyor.

7. Beyaz, taze peynir ile servis yapılır.

Soslu Spagetti

Malzemeler

2 yemek kaşığı yağ

1 adet büyük soğan

3 adet kırmızı domates

1 adet acı biber

1 çay kaşığı ince tuz

1 paket makarna

Hazırlanışı:

- 1.Öncelikle büyük ve kırmızı üç domatesin kabuğu soyulur ve rendelenir.
- 2.Küçük bir soğan ve sarımsak ince ince doğrandıktan sonra kırmızı ve acı biberlerin çekirdekleri çıkarılır ve küp gibi doğranır.
- 3.Zeytinyağı geniş bir tencereye konuldu. Soğan, biber, sarımsak eklendikten sonra kavruldu.
- 4.Domates ve tuz tencereye ilave edilir.
- 5.Makarna 1,5 litrelik suda tuzu eklenerek 8 dakika haşlanacak.
- 6.Haşlanan makarna süzülüyor, sosun bulunduğu tencereye aktarılıyor ve karıştırılıyor.
7. Beyaz, taze peynir ile servis yapılır.

Übersetzen Sie das folgende Kochrezept ins Deutsche. Berücksichtigen Sie die verschiedenen Möglichkeiten der Übersetzung und deren Merkmale.

Spagetti mit Tomatensauce

Zuerst werden drei große rote Tomaten gepellt und abgehoblt. Eine kleine Zwiebel und ein kleiner Knoblauch sind klein geschnitten worden. Dann werden die Kerne der roten scharfen Paprikas entfernt und wie Würfel ausgeschnitten. Das Öl ist in den großen Topf dazugetan worden. Zwiebel, Paprika, Knoblauch sind dazugetan worden und gebraten worden. Die Tomate und Salz werden in den Topf dazugetan. Die Nudeln werden 8 minuten lang gekocht. Nach dem Kochen werden die Nudeln gefüllt und auf der Tomatensauce dazugetan. Dann werden die Nudeln mit der Tomatensauce gemischt. Die werden mit dem frischen weißen Käse serviert.

Abb. 33. Studentenexemplar für Passiv 16.

In ihrem kognitiven Prozess planten sie erstens, wie sie die Sätze bzw. die Aussagen in ihrer Muttersprache in die Zielsprache transformieren konnten. Zweitens schlugen sie für die unbekannten Wörtern nach und drittens formulierten syntaktisch und semantisch die gegebenen Sätze, die in ihrer Muttersprache gegliedert wurden: *“Die Tomate und Salz werden in den Topf dazugegeben. Die Nudeln werden 8 Minuten lang gekocht”*. Wie zu sehen ist, konstruierten sie die Sätze gänzlich, indem sie sich ihres vorhandenen Wissens bedienen. An dem Punkt, an dem die Lernenden Schwierigkeit beim Transfer haben, teilten sie die langen und komplizierten Sätze, um den Übertragungsprozess zu erleichtern, hier benutzten sie Problemlösungsstrategie: *“Eine kleine Zwiebel und ein kleiner Knoblauch sind klein geschnitten worden. Dann werden die Kerne der roten scharfen Paprikas entfernt und wie Würfel ausgeschnitten”*. Wie aus diesen Sätzen zu entnehmen ist, übersetzten sie nicht Wort für Wort, sondern übertrugen deren Sinn.

Soslu Spagetti**Malzemeler**

2 yemek kaşığı yağ

1 adet büyük soğan

3 adet kırmızı domates

1 adet acı biber

1 çay kaşığı ince tuz

1 paket makarna

Hazırlanışı:

1. Öncelikle büyük ve kırmızı üç domatesin kabuğu soyulur ve rendelenir.
2. Küçük bir soğan ve sarımsak ince ince doğrandıktan sonra kırmızı ve acı biberlerin çekirdekleri çıkarılır ve küp gibi doğranır.
3. Zeytinyağı geniş bir tencereye konuldu. Soğan, biber, sarımsak eklendikten sonra kavruldu.
4. Domates ve tuz tencereye ilave edilir.
5. Makarna 1,5 litrelik suda tuzu eklenerek 8 dakika haşlanacak.
6. Haşlanan makarna süzülüyor, sosun bulunduğu tencereye aktarılıyor ve karıştırılıyor.
7. Beyaz, taze peynir ile servis yapılır.

Übersetzen Sie das folgende Kochrezept ins Deutsche. Berücksichtigen Sie die verschiedenen Möglichkeiten der Übersetzung und deren Merkmale.

die Zubereitung von Spaghetti mit Soße
Zuerst werden drei große rote, Tomaten geschält und gerieben.
Nachdem eine kleine Zwiebel und Knoblauch klein geschnitten worden^{sind}, werden
Kerne von roten Paprika entfernt und würfel geschnitten.
Olivenöl wurde in einem großen Topf gestellt. Nachdem Zwiebel,
Knoblauch, Paprika hinzugefügt worden sind, werden sie gebraten.
Tomaten und Salz werden in den Topf hinzugefügt. Nudeln werden
im 1,5 Liter Wasser mit dem Salz acht Minuten gekocht. Wenn
Die Nudeln werden filtern und sie werden in den Topf gestellt und
gemischt. Die Nudeln werden mit weißem frischem Käse serviert.

Abb. 34. Studentenexemplar für Passiv 17.

Wie auf der Abbildung 34 zu sehen ist, sind im Kochrezept Adjektive, Perfektstrukturen vorhanden, die in den vorigen Wochen geübt wurden. Auf diese Weise wurde auch kontrolliert, ob sie das zuvor gelernte Wissen in dieser Aktivität verwenden konnten: *Die Nudeln werden mit weißem, frischem Käse serviert. Olivenöl wurde in einen grossen Topf gestellt*“. Wie zu sehen ist, verwendeten sie das Adjektiv. Sie bildeten nicht nur in der Gegenwart sondern auch in der Vergangenheit Passivsätze: *“Nachdem Zwiebel, Knoblauch, Paprika hinzugefügt worden sind, werden sie gebraten*“. Wie aus diesem Satz zu ersehen ist, formulierten sie Passiv in der Vergangenheit. Durch die Übersetzungsübung wurde in einem kreativen und aktiven Prozess bei den Lernenden die Grammatik ins Bewusstsein gerufen. Auf diese Weise werden Übersetzen als eine mögliche Lern- und/oder Übungsform im Rahmen durchaus unterschiedlicher Vermittlungsmethoden in den Lernablauf für ein bewussteres Fremdsprachenlernen eingebettet und akzeptiert (Königs, 2001, S. 955-961). Wenn auch verschiedene Ansätze die Grammatikvermittlung aus dem Fremdsprachenunterricht ausgrenzen, zeigt die Überzeugung, dass die Bewusstmachung von sprachlichen Regularitäten die Lerneffizienz erhöht.

Soslu Spagetti

Malzemeler

- 2 yemek kaşığı yağ
- 1 adet büyük soğan
- 3 adet kırmızı domates
- 1 adet acı biber
- 1 çay kaşığı ince tuz
- 1 paket makarna

Hazırlanışı:

- 1.Öncelikle büyük ve kırmızı üç domatesin kabuğu soyulur ve rendelenir.
- 2.Küçük bir soğan ve sarımsak ince ince doğranıldıktan sonra kırmızı ve acı biberlerin çekirdekleri çıkarılır ve küp gibi doğranır.
- 3.Zeytinyağı geniş bir tencereye konuldu. Soğan, biber, sarımsak eklendikten sonra kavuruldu.
- 4.Domates ve tuz tencereye ilave edilir.
- 5.Makarna 1,5 litrelik suda tuzu eklenerek 8 dakika haşlanacak.
- 6.Haşlanan makarna süzülüyor, sosun bulunduğu tencereye aktarılıyor ve karıştırılıyor.
7. Beyaz, taze peynir ile servis yapılır.

Spagetti Soße

Übersetzen Sie das folgende Kochrezept ins Deutsche. Berücksichtigen Sie die verschiedenen Möglichkeiten der Übersetzung und deren Merkmale.

Zuerst werden drei große Tomaten geschält. Danach werden eine kleine Zwiebel und Knoblauch dünn geschnitten, anschließend werden die schärfsten Paprika von den Kernen entfernt. Zunächst wird Öl in einen breiten Topf gegeben, die Zwiebeln, Paprika und Knoblauch werden dazu gegeben und gedünstet. Die Tomaten und Salz werden dazu gegeben. Die Nudeln werden in 1,5 Liter Wasser und Salz 8 min gekocht. Die gekochten Nudeln werden geseiht und ~~im~~ in den Topf wo sich die Soße befindet hinzugegeben und verrührt. Zum Schluss wird es mit frischer weißen Käse serviert.

Abb. 35. Studentenexemplar für Passiv 18.

An einem weiteren Beispiel sieht man noch eine Übersetzungsmöglichkeit. Sie übersetzten das Kochrezept nicht Wort für Wort, sondern sie übertrugen dessen Sinn. *“Zuerst werden drei grosse rote Tomaten geschält”* Wie aus diesem Satz zu entnehmen ist, benutzten sie das zuvor unterrichtete Grammatikwissen Kettenfügung an ihrem Satz. Sie bildeten eine sinnvolle Beziehung zwischen Adjektiv und Nomen und deklinierten das Adjektiv fehlerfrei, was für uns eine erwartete Lage darstellt. Sie konnten ihr

Vorwissen in dieser Aktivität aktivieren: *“Danach werden eine kleine Zwiebel und Knoblauch dünn geschnitten”* Sie verwendeten nicht nur Adjektiv, sondern auch Adverb. *“Zum Schluss wird mit frischer weissen Käse serviert.”* Wie zu sehen ist, benutzten sie bewusst werden-Passiv. Auf diese Weise ergriffen sie die Funktion der Passivsätze, wie wir erwartet haben.

Es wurde darauf geachtet, dass individuelle Schreibstrategien entwickelt werden konnten. Grammatische Phänomene, die im Unterricht praktisch durchgeführt wurden, stammen, wo immer es geht, aus der Lebenswirklichkeit der Lernenden. Wie von Brand betont wurde, wurden gewonnene Erkenntnisse schreibend angewendet. Grund dessen ist der Unterricht exemplarisch. Um hohe Schreibkompetenz entwickeln zu können, müssen deren kognitive, metakognitive, sprachproduktive, -rezeptive und -reflexive Dimensionen im Unterricht berücksichtigt werden (Brand, 2013, S. 47). Manche Lernenden benutzten die Struktur *“Man Passiv”*. Auf diese Weise vermögten sie individuelle Fehlerschwerpunkte zu erkennen. Zuletzt wurde die von dem Lernenden übersetzten Sätze an die Tafel geschrieben und auch die alternativen übersetzten Sätze dargelegt.

Im Folgenden wurden die Fehler in den Produkten der Lernenden analysiert und korrigiert.

9.3.1.5.2.1.Fehleridentifizierung und Fehlererklärung

Obwohl die Lernenden beim Schreiben ein Wörterbuch benutzen konnten, machten sie Fehler beim Numerus. Sie verwechselten Pluralität und Singularität von Nomen: *“ein klein Zwiebeln”*. *“Die Nudel wird 8 Minute aufgekocht”*. Auch beim Kasus kamen Fehler vor: *“Olivenöl wird in einem grossen Topf gelegt”*. *“Die Nudeln werden mit weissen frischen Käse serviert.”* Sie konnten den Artikel des Nomens nicht richtig betimmen *“Olivenöl wurde in ein breites Topf gegeben”*.

Die meist auftretenden Fehler in Produkten der Lernenden wurden unten aufgelistet:

- Fehler beim Kasus und Numerus
- Falscher Artikelgebrauch

Wie zu sehen ist, machten die Lernenden in dieser Unterrichtseinheit nicht so viele Fehler. Das vorige Grammatikwissen Partizip Perfekt wurde richtig konjugiert:

gegeben, gekocht, geschält, geschnitten, entfernt, serviert, gepellt, gelegen, dazugetan. Bei den Adjektivendungen machten sie selten Fehler. Sie deklinierten die Adjektive eher fehlerfrei: *drei grosse und rote Tomaten, eine kleine Zwiebel.*

Während in den vorigen Anwendungen im Adjektiv und Perfekt Fehler zur Gross- und Kleinschreibung vorkamen, traten solche Fehler hier nicht mehr auf. Daraus ist zu schließen, dass die Lernenden darauf besser als in den bisherigen Produkten geachtet haben.

9.3.1.5.3. Aktivität 3: Sprechen/Hören/Schreiben. Themengebundenen Schreiben (Eine Aufforderung zu etwas gestalten).

Materialien: Papier, Schere, Illustrierte, Klebemittel und die bunten Stifte.

Die Lernenden gestalteten in dieser Aktivität eine Aufforderung zu einer Reise, die auf eine authentische Situation bezogen ist. Dazu wurden in Gruppen aufgeteilt und zu historischen, kulturellen Städten “Çanakkale, Trabzon und Konya” Touren organisieren. Dafür teilten wir die Illustrationen aus. Jede Gruppe gestaltete einen unterschiedlichen Ansagetext. “Beim Erlernen einer Fremdsprache sind die Verhältnisse in der Rede so, dass geschriebene und gesprochene Sprache parallel erlernt werden. Grund dessen sollten die schriftlich gelernten auch mündlich ausgeübt werden“ (Bohn, 2001: 921). Bohns Aussage entsprechend wurden in dieser Aktivität Sprechen, Hören, Lesen, Schreiben in einer Gesamtheit geübt, denn zuerst formulierten die Lernenden die Aufforderung schriftlich dann kündigten sie es mündlich an. In Blooms Taxonomie entspricht diese Aktivität den Stufen “Anwendung, Analyse und Synthese”.

Anweisungen für jede Reise wurden auf den Zetteln geschrieben und an die Lernenden verteilt. Für das Visualisieren der Plakat wurde zu den jeweiligen Städten Bildmaterial den Lernenden angeboten. Sie ordneten Stoff (Passiv) für die Textgliederung zu. Mit deren Hilfe erstellten sie dann einen Text.

Erster Zettel:

Die Tour nach Çanakkale

- ▼ *Am Wochenende eine Tour für Çanakkale organisieren*
- ▼ *Morgen um 8 Uhr aus İstanbul abfahren*
- ▼ *Kriegsgebiete, Türme und Denkmäler besichtigen*
- ▼ *im Bus frühstücken*
- ▼ *das Denkmal von Seyit Onbaşı besuchen*

- ▼ *Danach zum dem Heldentod “Şahindere” fahren*
- ▼ *für das Mittagessen eine Pause machen*
- ▼ *Reiseversicherung herstellen*
- ▼ *Die Unterkunft der Agent gehören*
- ▼ *Auf der Halbinsel “Gelibolu” das Mittagessen essen*
- ▼ *Während der Reise anleiten*



EIN TAG IN ÇANAKKALE

Am Wochenende wird eine Tour nach Çanakkale organisiert.

↳ Die Abfahrt nach Çanakkale beginnt morgen um 8 Uhr in Istanbul.

↳ In Çanakkale werden die Kriegsgebiete, Türme und Denkmäler besichtigt.

↳ Morgens wird im Bus das Frühstück gegeben



↳ Am Nachmittag wird das Denkmal von Seyit Onbaşı besucht.

↳ Danach fährt man zu dem Heldentod "Şahindere".

↳ Für das Mittagessen wird eine Pause eingelegt.

↳ Eine Reiseversicherung wird hergestellt

↳ Die Unterkunft wird von der Agentur übernommen.

↳ In der Insel "Gelibolu" wird das Mittagessen gegessen werden.

↳ Während der Reise wird von Jemanden angeleitet.

* Wir warten auf Sie.



Abb. 36. Studentenexemplar für Passiv 19

Den Informationen auf den Zetteln entsprechend haben die Lernenden erst bestimmt, ob sie die Sätze aktiv oder passiv formulieren müssen. Wie auf der Abbildung 36 zu sehen ist, verwendeten sie bei der Formulierung sowohl passiv mit “man” als auch mit “werden”. *“Am Wochenende wird eine Tour nach Çanakkale organisiert.”* In diesem Satz wurde die Handlung in den Vordergrund gestellt und der Täter ist unbekannt. *“Die Abfahrt nach Çanakkale beginnt morgen um 8 Uhr in İstanbul.”* Sie formulierten diesen Satz fehlerfrei im aktiv. *“Danach fährt man zu dem Heldentod Şahindere.”* Wie in diesem Satz zu sehen ist, bevorzugten sie für diese Aussage die Struktur “man”.

Zweiter Zettel:

Die Reise nach Trabzon

- v** *um 06.15 am Flughafen Sabiha Gökçen treffen*
- v** *mit der Fluggesellschaft nach Trabzon fliegen*
- v** *in Akçaabat ein lokales Frühstück machen*
- v** *Nach dem Frühstück ins Zentrum fahren*
- v** *das Museum Trabzonspor und Atatürks Villa besuchen*
- v** *danach nach das Münster Sümela fahren*
- v** *in Uzungöl eine Teepause machen*
- v** *und auch in Uzungöl das Mittagsessen essen*
- v** *im Zentrum in einem schönen Hotel übernachten*
- v** *Das Museum Ayasofya besichtigen*
- v** *Während der Reise Souvenir einkaufen können*
- v** *in Boztepe zusammen Tee trinken*

Die Reise Nach Trabzon



- Am Flughafen Subiha Gökçen wird um 06:15 getroffen.
- Mit der Fluggesellschaft wird nach Trabzon geflogen.
- Ein lokales Frühstück wird in Akcaabat gemacht werden.
- Nach dem Frühstück wird ins Zentrum gefahren werden.

- Das Museum Trabzonspor und Atatürks Villa werden besucht.
- Danach wird nach dem Kloster Sümela gefahren.
- Eine Teepause wird in Uzungöl gemacht werden und das Mittagessen wird auch in Uzungöl gegessen werden.



- In einem schönen Hotel wird im Zentrum übernachtet.
- Das Museum Ayasofya wird besichtigt.
- Während der Reise kann Souvenir eingekauft werden.
- Tee wird in Boztepe zusammen getrunken werden.

Abb. 37. Studentenexemplar für Passiv 20

Die zweite Tour wird nach Trabzon organisiert. Erstens hefteten sie die sogenannten Illustrierten an. Zweitens schrieben sie die Äußerungen. *“Tee wird in Boztepe zusammen getrunken werden”* In diesem Satzbenutzten sie Passiv im Futur. Sie konnten den Satz fehlerfrei bilden. *“Während der Reise kann Souvenir eingekauft werden.”* In einem weiteren Satz formulierten sie Passiv mit Modalverb. *“Ein lokales Frühstück wird in Akçaabat gemacht werden. In einem schönen Hotel wird im Zentrum übernachtet.* Wie aus diesen beiden Sätzen ersichtlich wird, verwendeten sie das bereits gelernte Grammatikwissen “Adjektivdeklinaton” bei der Gestaltung ihrer Produkte, was auch erwartet wurde.

Die dritte Tour wird nach Konya organisiert.

Dritter Zettel:

Reise nach Konya (Mevlana)

- v** *Abfahr von Adana*
- v** *um 7.00 neben der Cafeteria Duygu versammeln*
- v** *Im Bus das Frühstück anbieten*
- v** *Konya Selimiye Moschee und Şems-i Tebrizi Grabmal besichtigen*
- v** *Nach der Reise im Hotel ausruhen*
- v** *In einem schönen Hotel übernachten*
- v** *Abendessen im Hotel essen*
- v** *an der Sema Veranstaltung teilnehmen*
- v** *Nach dem Nachtprogramm in das Hotel zurückkehren*

REISE NACH KONYA (MEVLANA)



Man wird von Adana fahren
 Man wird um 7.00 Uhr neben
 der Cafeteria Duygu versammeln.
 Dann wird man im Bus das Frühstück
 anbieten.

Konya Selimiye Moschee und
 Sems-i Tebrizi Grabmal werden
 besichtigt werden.
 Nach der Reise wird man
 im Hotel ausruhen.
 Es wird in einem schönen-
 Hotel übernachtet.





Konya Selimiye Moschee
 Sems-i Tebrizi Grabmal
 - 19200 9117 -

Danach wird Abendessen im-
 Hotel gegessen.
 Es wird an der Sema Veran-
 staltung teilgenommen.
 Nach dem Nachtprogramm
 wird es in das Hotel zurück
 gekehrt.

Abb. 38. Studentenexemplar für Passiv 21

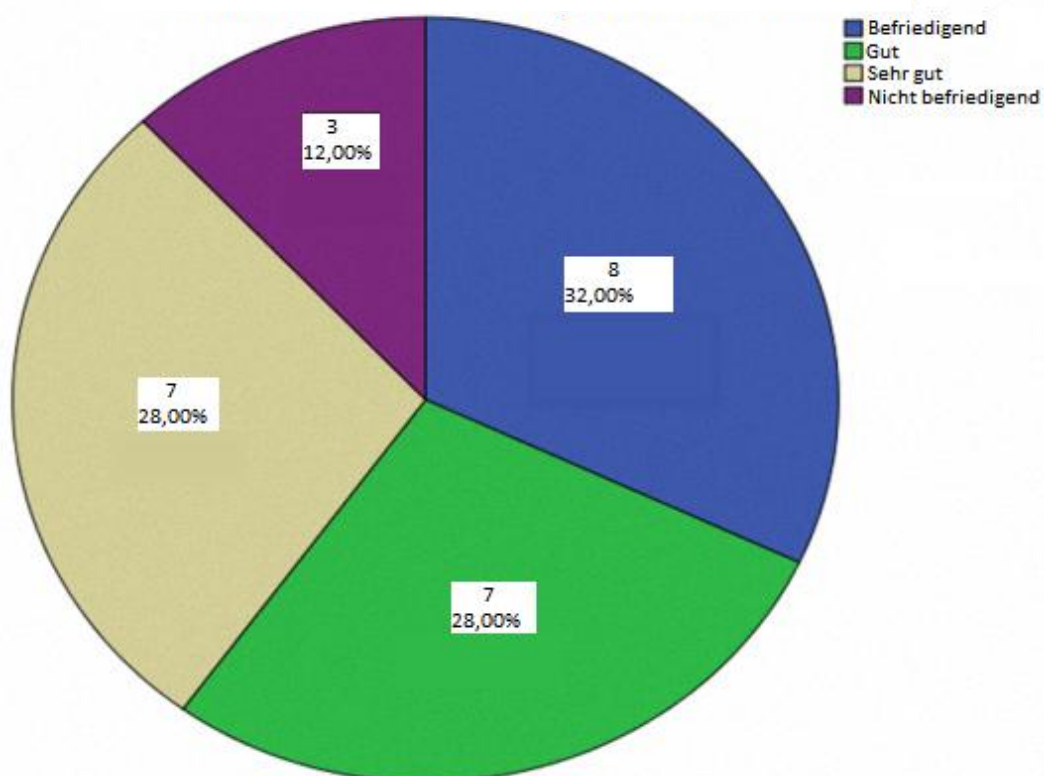
Wie auf der Abbildung 38 zu sehen ist, gestalteten die Lernenden auch hier ein Plakat zur Reise nach Konya. Im Gegensatz zu anderen Aufforderungen benutzten sie das Passiv *“Man wird von Adana fahren.”* In einem weiteren Satz bildeten sie den Passivsatz mit dem Indefinitpronomen *“es”*: *“Es wird in einem schönen Hotel übernachtet.”* Hier hat *“es”* die Aufgabe als Stellvertreter. Drei verschiedenen Aufforderungen wurden gestaltet. Daraus kann man erschließen, dass die Lernenden aus einer sprachlichen Form ein schriftliches, visuelles, sensorisches Produkt erstellten. Eine der Wirkungen solcher Sätze besteht darin, dass sie etwas auffordern. Auf diese Weise geht es darum, die Wirkungen von Passivsätzen ins Bewusstsein zu heben. Im Gegensatz dieser Aktivität *“galt es im herkömmlichen Grammatikunterricht vor allem, formale grammatische Kategorien zu erlernen, so betont man heute mehr die Funktion der Grammatik in Hinblick auf ihre Relevanz für das Sprachhandeln der Lernenden”* (Brand, 2013, S. 56).

Nachdem sie ihre Produkte fertig erstellt hatten, machten wir Korrekturlesen. Die Fehler wurden an der Tafel einzeln diskutiert.

Wie bereits erwähnt, dient diese Aktivität sowohl zum Schreiben und Hören als auch zum Sprechen. Diese Aktivität wurde entsprechend dem Ziel aufeinander bezogen. Nachdem sie ihre Produkte fertig erstellt hatten, trugen sie sie mündlich an der Tafel vor. Es wurde kontrolliert, wie Sprachfluss der Lernenden ist, wie sie vermögen, kognitiv alles beim Sprechen zu strukturieren, was gesagt werden soll.

Um die Sprechperformanz der Lernenden zu bewerten, wurde ein Sprachbewertungsformular für das Passiv erstellt. Dieses Formular besteht aus 10 Einheiten. Jede Einheit bewertet ein Lernziel. Diese Formulare wurden ausgefüllt und dann analysiert. Die erhobenen Daten wurden in den folgenden Grafiken dargelegt.

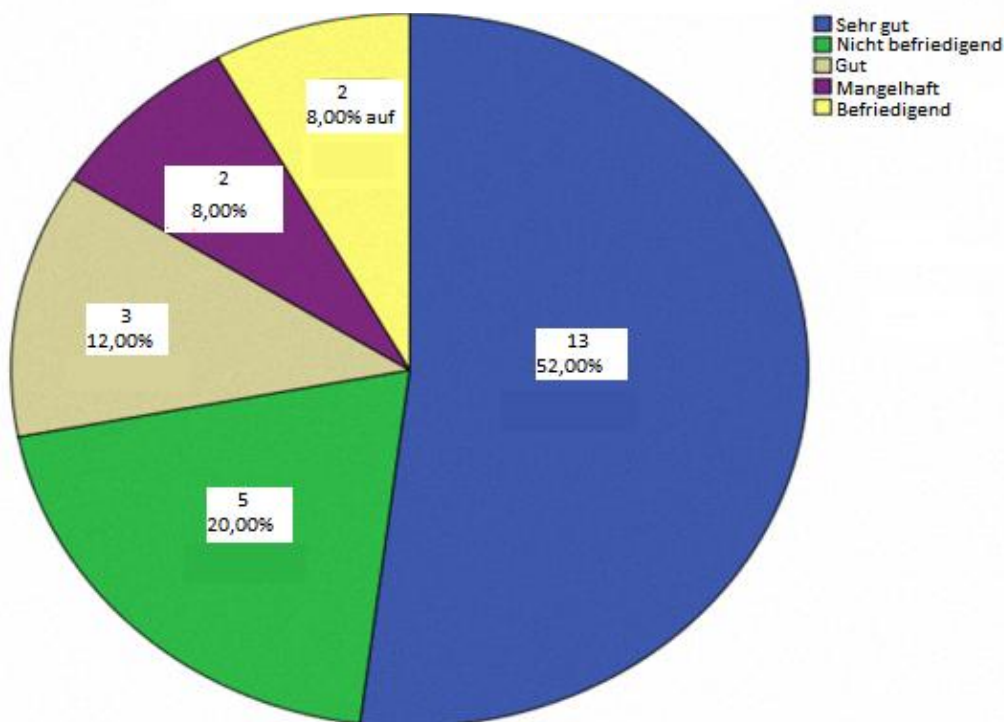
Vortrag einer Aufforderung zu einer Reise



Grafik 27. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die eine Aufforderung zu einer Reise mündlich vortragen.

Wie auf der Grafik 27 zu sehen ist, haben 12,00% (3) der Lernenden nicht befriedigend; 32,00% (8) befriedigend; 28,00% (7) gut und 28,00% (7) sehr gut eine Aufforderung zu einer Reise mündlich vorgetragen. Weil sie es vor der Präsentation mehrmals gelesen haben, haben sie die Wörter und die Struktur gelernt. Auf diese Weise wissen sie, was sie zu sagen haben. Während des Sprechens hatten sie Vertrauen. Wir haben den Erfolg erreicht, den wir erwartet haben. 88% der Lernenden konnten Bescheid für die Reisen erteilen. 12% der Lernenden hatten Misserfolg beim Vortrag, was für uns nicht eine negative Lage darstellt.

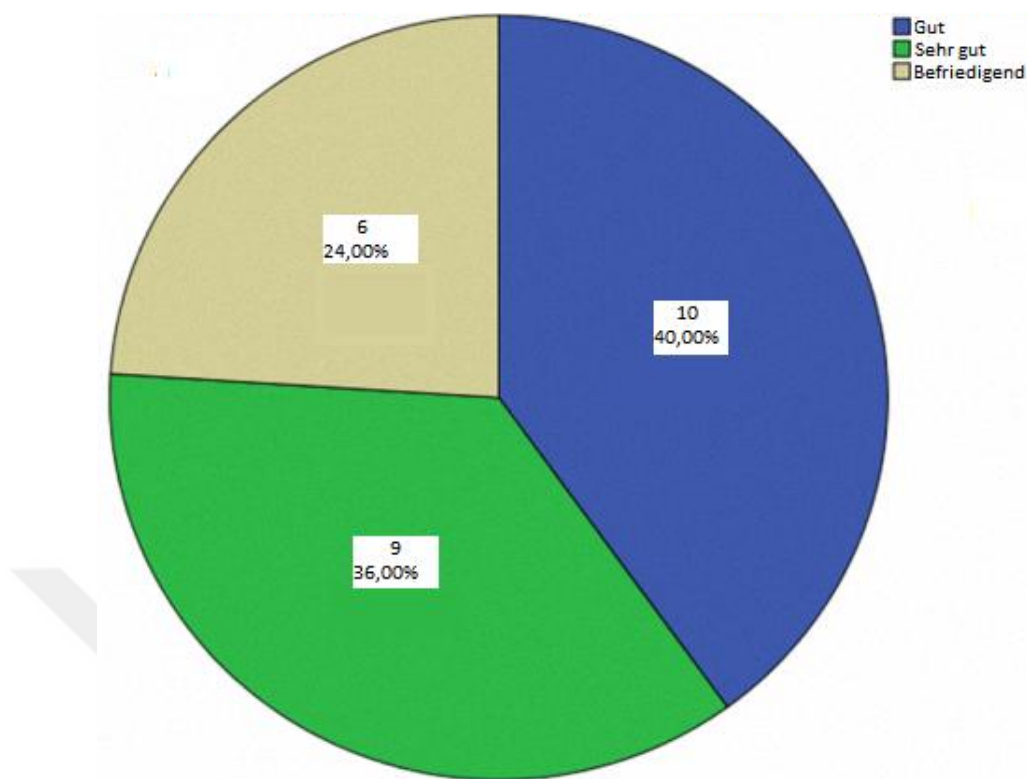
Verwendung des man-Passivs



Grafik 28. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die man-Passiv verwenden.

Wenn man die Grafik 28 analysiert, kann man erkennen, dass 8,00% (2) der Lernenden man- Passiv mangelhaft; 20,00% (5) nicht befriedigend; 8,00% (2) befriedigend; 12,00% (3) gut und 52,00% (13) sehr gut verwendet haben. Weil syntaktisch die Bildung des man-Passivs leichter als das Vorgangspassiv (werden-Passiv) ist, bevorzugten sie es. Die Lernenden benutzten hier die Vermeidungsstrategie. Sie vermieden die komplexen Passivsätze zu bilden, damit sie Fehlerquote abnehmen. Man- Passiv stand als Retter zur Verfügung. Diese Wahl erleichterte ihren Sprachfluss. 66% der Lernenden hatten Erfolg bei der Verwendung des man-Passivs, 34% der Lernenden hatten dagegen Schwierigkeit beim man- Passiv. Wie zu wissen ist, ist es syntaktisch aktiv, obwohl man- Konstruktion semantisch passiv ist. Deswegen machten manche Lernenden bei dieser Formulierung Fehler.

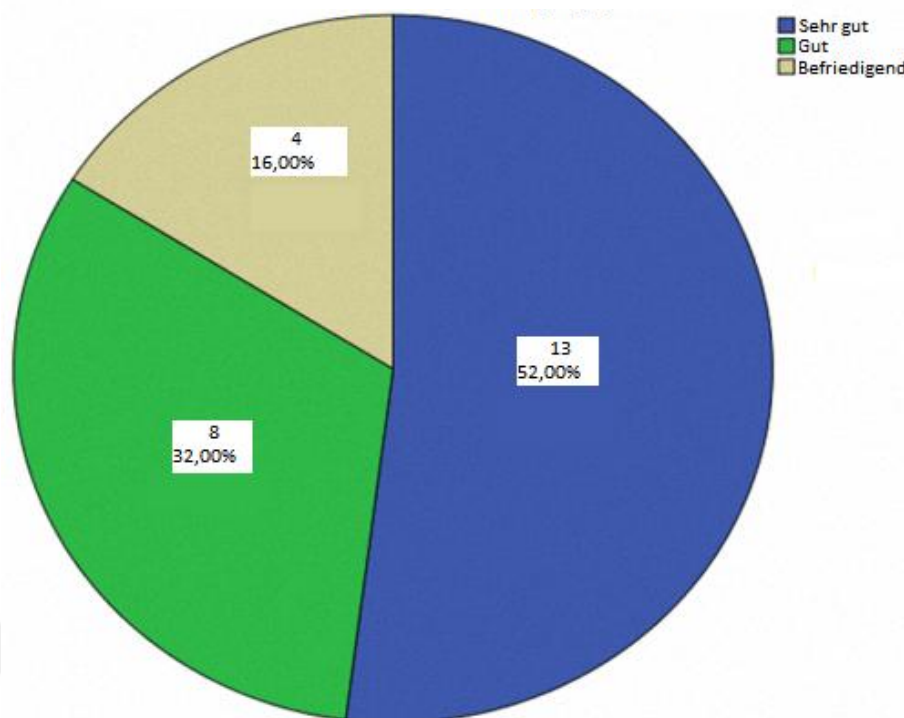
Herstellung eines signifikanten Zusammenhangs in denen Gesprächen



Grafik 29. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, in deren Gesprächen ein signifikanter Zusammenhang beobachtet werden konnte.

Aus der Grafik 29 ist zu entnehmen, dass in den Gesprächen 24,00% (6) der Lernenden befriedigend; 40,00% (10) der Lernenden gut und 36,00% (9) der Lernenden sehr gut einen signifikanten Zusammenhang herstellen konnten. Die Aussagen waren nicht voneinander gebrochen. Der Reihe nach gaben sie Informationen dafür. Man kann daraus entziehen, dass im Allgemeinen ein flüssiges Sprechen vorkam. Sie äußerten ihre Gedanken in einem Zusammenhang.

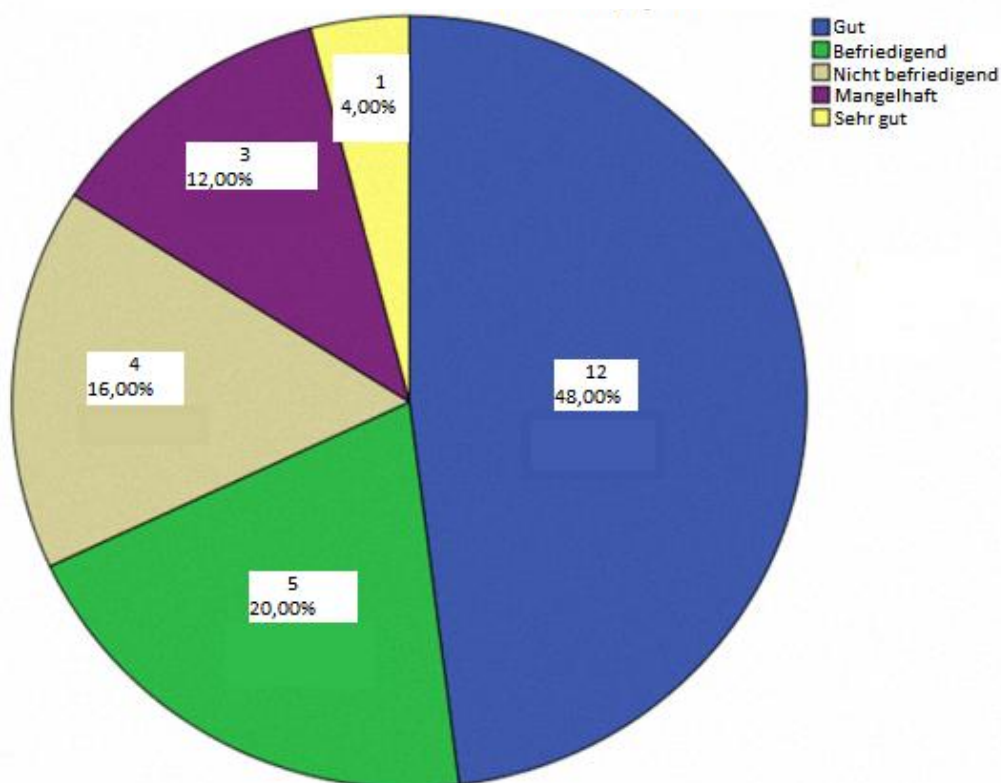
Verwendung des Vorgangspassivs



Grafik 30. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die Vorgangspassiv benutzen.

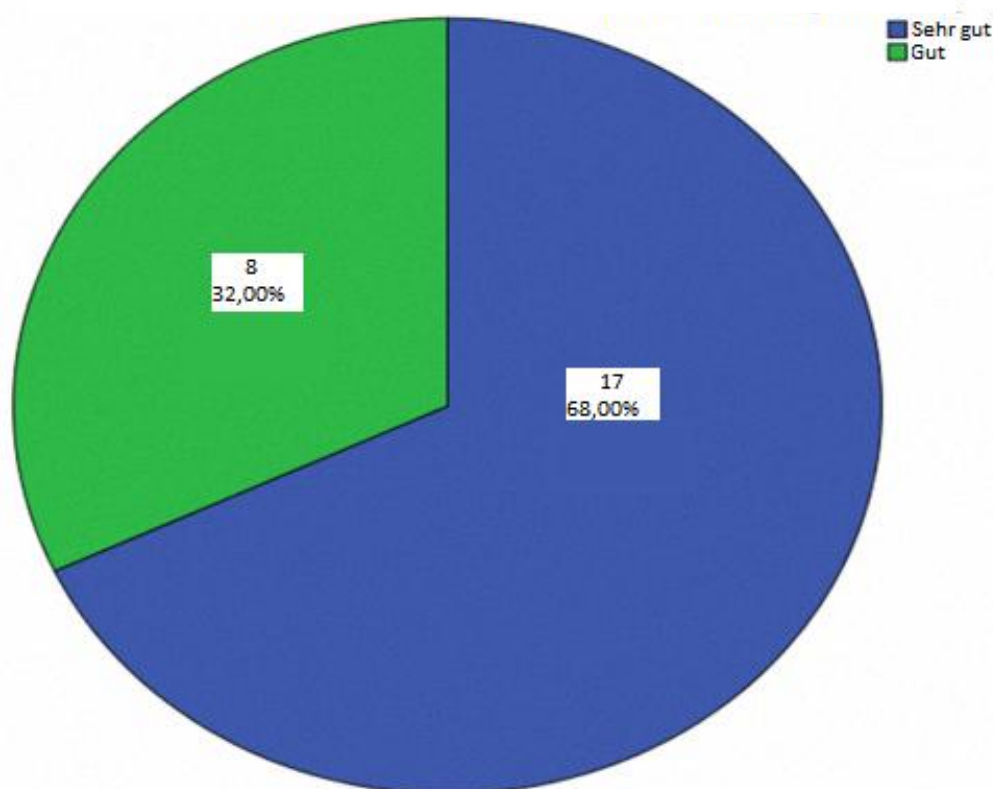
Auf der Grafik 30 sieht man die prozentuale Verteilung des Vorgangspassivgebrauchs. Nach dieser Grafik haben 16,00% (4) der Lernenden befriedigend; 32,00% (8) gut und 52,00% (13) sehr gut Vorgangspassiv benutzt. Beim Sprechen organisierten sie in ihrem kognitiven Prozess das Passiv syntaktisch und semantisch. Sie formulierten die Sätze mündlich automatisch. Obwohl manche Lernende Schwierigkeit hatten, konnte im Allgemeinen der erwartete Erfolg beobachtet werden, denn 88% der Lernenden verwendeten Vorgangspassiv sehr gut.

Verwendung des Zustandspassivs



Grafik 31. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die Zustandspassiv benutzen.

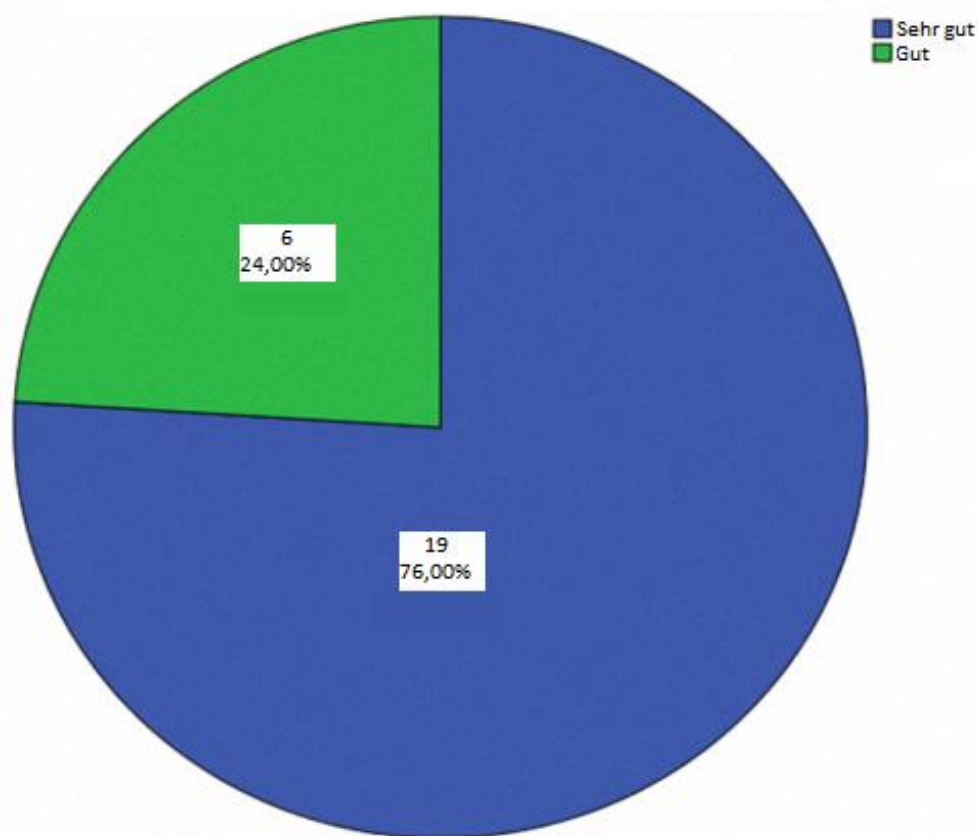
Wie auf der Grafik 31 zu sehen ist, haben 12,00% (3) der Lernenden mangelhaft; 16,00% (4) nicht befriedigend; 20,00% (5) befriedigend; 48,00% (12) gut und 4,00% (1) sehr gut Zustandspassiv benutzt. Im Gegensatz zum Vorgangspassiv bevorzugten sie selten das Zustandspassiv, weil im Alltagsleben man es nicht so oft verwendet. Sie hatten Schwierigkeiten beim Gebrauch des Zustandspassivs. 52% der Lernenden konnten es gut benutzen, was für uns eine erwünschte Lage ist, denn sie begegnen ihm selten in weiteren Kursen. 48% der Lernenden hatten Misserfolg.

Stellung des Hilfsverbs “werden”

Grafik 32. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die das Hilfsverb “werden” in richtiger Stellung benutzen.

Die Grafik 32 zeigt uns, dass 32,00% (8) der Lernenden das Hilfsverb “werden” gut und 68,00% (17) sehr gut in richtiger Stellung benutzt haben. Weil die Lernenden zuvor schon gelernt hatten, dass die Hilfsverben in der zweiten Stellung stehen, hatten sie großen Erfolg bei der Stellung des Hilfsverbs. 100% der Lernenden konnten das Hilfsverb in richtige Position stellen, was erfreut für uns ist.

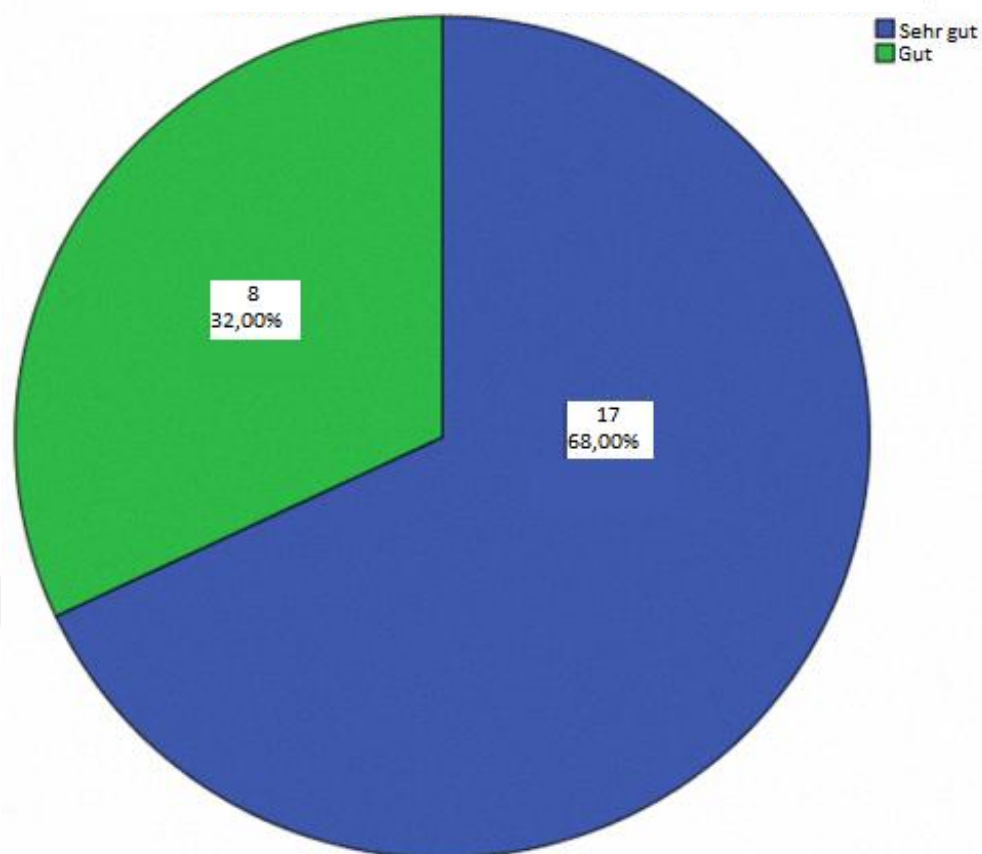
Aussprache der Wörter



Grafik 33. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die die Wörter richtig aussprechen.

Wenn die Grafik 33 analysiert wird, kann man sehen, dass 24,00% (6) der Lernenden die Wörter gut und die anderen 76,00% (19) sehr gut ausgesprochen haben. Bei der Aussprache hatten sie keine Schwierigkeiten. Wer fehlerhaft aussprach, korrigierte seine Aussprachefehler durch die anderen. Im Allgemeinen hatten 100% der Lernenden viel Erfolg bei der Aussprache.

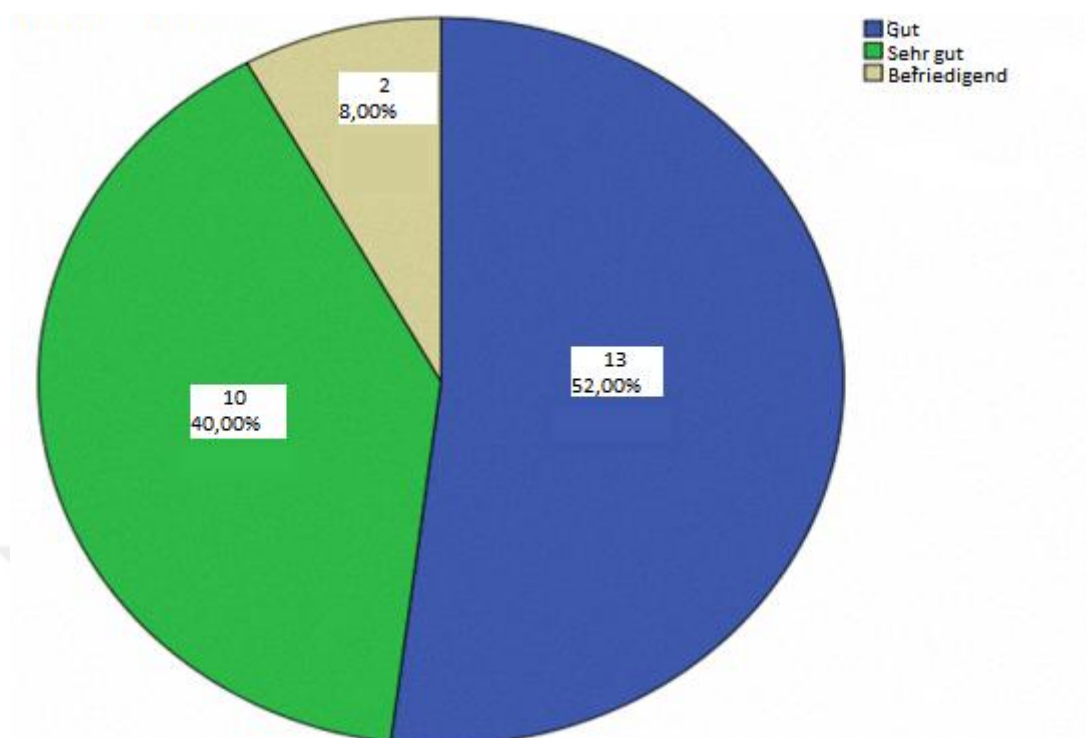
Verwendung des Partizip Perfekts am Ende des Satzes



Grafik 34. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die Partizip Perfekt am Ende des Satzes verwenden.

Wie auf der Grafik 34 zu sehen ist, haben 32,00% (8) der Lernenden gut; und 68,00% (17) sehr gut Partizip Perfekt am Ende des Satzes verwendet. In Anbetracht der obigen Grafik ist es klar, dass sie keine Schwierigkeit bei der Stellung des Partizip Perfekts hatten. Weil sie es in dem vorigen Grammatikwissen “Perfekt” eingeübt haben, konnten sie es auch transferieren. Sie stellten eine Verbindung zwischen der Verbstellung von Perfekt und Passiv, weil Partizip Perfekt in beiden am Ende des Satzes steht. Dieses Wissen haben an voriges angeknüpft, Infolgedessen hatten sie viel Erfolg bei der Verbstellung, was für uns eine erwünschte Lage darstellt.

Benutzung des zuvor unterrichteten Grammatikwissens “Adjektivdeklinaton”



Grafik 35. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die das vorige unterrichtete Grammatikwissen “Adjektivdeklinaton” in ihren Gesprächen benutzen.

Die Grafik 35 zeigt uns, dass 8,00% (2) der Lernenden befriedigend; 52,00% (13) gut und die anderen 40,00% (10) sehr gut das vorige unterrichtete Grammatikwissen “Adjektivdeklinaton” in ihren Gesprächen benutzt haben. Wie wir erwartet haben, konnten sie beim Sprechen das bereits gelernte Wissen in einer anderen Situation verwenden. In diesem Zusammenhang hatten sie Erfolg. Es erfreut ist, dass die Lernenden die Adjektivdeklinaton nicht obligatorisch, sondern nach eigenem Bedarf benutzen konnten.

9.3.1.5.3.1. Fehleridentifizierung und Fehlererklärung

Manche Lernenden konjugierten das Partizip Perfekt der Verben fehlerhaft: *Man kann während der Reise Souvenir eingekaufen.* Es muss eingekauft sein. Wie zu wissen, ist die man-Konstruktion als eine Alternative zur Passivkonstruktion. Obwohl man-Konstruktion semantisch passiv ist, ist es syntaktisch aktiv. Deswegen machten die Lernenden bei dieser Formulierung Fehler: *Man wird von Adana abgefahren.* In einem weiteren Satz benutzten sie es dagegen fehlerfrei: *Um 7:00 Uhr versammelt man neben*

der Cafeteria Duygu. Weil in diesem Satz es richtig gebildet wurde, ist deren Grund nicht das Defektlernen sondern Unaufmerksamkeit. In einem weiteren Satz schrieben sie den Nomen klein, und konjugierten das Verb falsch: *Das frühstück wird im Bus angebietet werden.*

Im folgenden Satz konjugierten sie das Verb trotz des Pluralsubjekts in Singularform: *Konya Selimiye Moschee und Şemsi Tebrizi Grabmal wird besichtigt. ,Das Museum Trabzonspor und Atatürks Villa wird besucht werden.* In einem weiteren Satz schrieben sie das Wort falsch: *Die Unterkunft wird von der Agentur übernommen.* In manchen Sätzen stellten sie die Verben fehlerhaft: *Am Wochenende eine Tour für Çanakkale wird organisiert werden.,Für das Mittagessen eine Pause wird gemacht werden.*

Die meist auftretenden Fehler in Produkten der Lernenden wurden unten aufgelistet:

- Falsche Schreibweise der Wörter
- Klein- und Großschreibung
- Falsche Konjugierung des Partizip II von Verben
- Pluralität und Singularität

9.3.2. Gestaltung des Unterrichts in der Kontrollgruppe

Im Vergleich zur Untersuchungsgruppe wurden in der Kontrollgruppe die allgemeinen Regeln zum Passiv an die Tafel geschrieben und tabellarisch die Regeln vermittelt. Zwei verschiedene Formen von Passivprädikaten bzw. Zustands- und Vorgangspassiv wurden erklärt. Die Unterschiede zwischen denen wurden festgestellt. Die Konjugation des Vorgangspassivs in Tempora wurde dargestellt. Einschränkungen bei der Bildung des Passivs wurden mit Muster betont. Ein formaler Grammatikunterricht wurde mit der Darstellungsmethode durchgeführt. Die Lernenden sind nur in Zuhörerposition, ab und zu fragten sie die unklaren Punkte. Nach der Vermittlungsphase wurde mit den Übungen wie Umformen weitergemacht.

Wie in vorigen Grammatikwissen wurden hier die strukturbezogenen Übungen als Übungsart bevorzugt. Es orientiert nur einseitig an der Form. Man betrachtete also nicht das Lehrstoff in seinen alltäglichen Funktionsweisen, in Gesprächen und Texten.

Sie formten zuerst die Passiv-Sätze in Aktiv-Sätze um. Bei dieser Übung guckten die Lernenden auf den Mustersatz und machten sie so. Sie bildeten das Passiv bzw. das Aktiv. Unabhängig von ihrer Bedeutung setzten sie die passenden Verbformen ein. (Siehe Anhang 3). Diese gemachten Übungen entsprechen erster Stufe "Wissen" von Blooms Taxonomie, denn hier konnten sie nicht ihre kognitiven Kräfte und Vorwissen in Vordergrund stellen. Wie zu sehen ist, wurden in der Kontrollgruppe die nach Behaviorismus gestalteten mechanischen und formbezogenen Übungen gemacht. Deswegen bleibt das gelernte Grammatikwissen im passiven Fall.

9.4. Konjunktiv II

9.4.1. Gestaltung des Unterrichts in der Untersuchungsgruppe

9.4.1.1. Zielsetzung

Im Vergleich zu anderen grammatischen Kategorien verursacht Konjunktiv II bei den Lernenden die größten Verwendungsprobleme. Außer den mangelnden Übungen liegen die Hauptgründe darin, dass es dem Semesterende antrifft, also am Ende des Lehrplans liegt und dass es manchmal in kurzer Zeit vermittelt werden muss, weil der Lehrende Zeit knapp ist, um seinen verantwortlichen Lernstoff zu lehren. Ein weiterer Grund ist, dass dieses Grammatikwissen für die Lernenden relativ bedeutungsleer ist und seine Funktion latent bleibt. In diesem Zusammenhang wird auch angetrebt sich, damit länger zu beschäftigen als mit anderen Themen.

Nicht nur die Funktionsebene, sondern auch die Formseite des Konjunktiv II wird nicht genügend von den Lernenden begriffen. So kommen sowohl bei formalem Verbgebrauch als auch beim funktionalem Gebrauch im Konjunktiv II Probleme vor. Dem entsprechend ist das Ziel, die Formal- und Funktionsebene dieser grammatischen Kategorie zu festigen.

9.4.1.2. Lerneffekte

Bei den Lernenden werden nach dem Seminar folgende Effekte beobachtbar sein.

- ▼ Die Lernenden vergleichen Indikativ und Konjunktiv II sowohl formal als auch in ihrer Gebrauchsweise.

- ▼ Sie äußern ihre Wünsche, Phantasien und ihre Träume.
- ▼ Sie verfassen einen Text, in dem sie Stellung nehmen.
- ▼ Sie gehen zur neuen Perspektive und übernehmen die Perspektiven von anderen.
- ▼ Sie erwerben Erkenntnisse über Funktionen des Konjunktiv II.

Im Folgenden wurden die gesamten Abläufe für alle Aktivitäten erklärt. Mit den Aktivitäten möchten wir erreichen, dass die Lernenden ihre eigenen Produkte gestalten können, dass sie sogenanntes Grammatikwissen aktiv anwenden. Anhand der Aktivitäten lassen wir die Lernenden mit den täglichen Anwendungen des Grammatikwissens begegnen. Das Ergebnis der Aktivitäten wurde überprüft und bewertet.

9.4.1.3. Ablauf I: Vorentlastungsphase; Aufmerksamkeit wecken

Zuerst wurden die Lernenden gefragt, *“Was verstehen Sie unter dem Begriff Modus?”* In ihrer Muttersprache kannten sie das Fachwort “kip” nicht. Deswegen konnten sie nicht in ihrem Kopf es aussinnen. Weil sie einem für sie unbekannten Wort begegneten, erweckte der Lernwunsch in den Lernenden. Im Gegensatz zu den anderen grammatischen Kategorien in dieser Arbeit wurde dieses Grammatikwissen ausführlich behandelt, denn manche Lernende kannten es nicht von der Vorbereitungsklasse. Grund dafür war wiederum, dass es aufgrund knapper Zeit oberflächlich oder gar nicht behandelt wurde. Weil in der Alltagssprache nur der Konjunktiv II oft im Gebrauch ist und weil im Spracherwerb zuerst der Konjunktiv II kommt (Heringer, 2013, S. 33), wurde statt des Konjunktiv I das Konjunktiv II bevorzugt und vermittelt. An dieser Stelle hat es eine klare semantische Funktion.

9.4.1.4. Ablauf II: Die Lernenden über die Ziele des Seminars informieren

Der Lehrende betonte: Der Konjunktiv II ist als Verbform charakterisiert, in der man Wünsche, Bedingungen und Perspektive über eine Situation ausdrücken kann. Die entscheidenden Unterschiede gibt es zwischen Indikativ und Konjunktiv II. Der Begriff “Indikativ” wurde eingeführt, um auf die Unterschiede zwischen Konjunktiv II und Indikativ hinzuweisen und um auf die Probleme der Formenbildung eingehen zu können (z.B. würde –Form, gleiche Form für Präteritum und Konjunktiv II bei schwacher

Konjugation). Die Verbform in Konjunktiv II ist brauchbar. Deswegen lernten sie es auswendig.

Im Ablauf III wurden alle Aktivitäten, die im Unterricht durchgeführt wurden, erläutert.

9.4.1.5. Ablauf III: Aktivitäten

9.4.1.5.1. Aktivität 1: Lesen/Hören. Wissensbezogene Textverstehensstrategie (Hypothesenbilden, Formulierte Fragen an den Text beantworten)

Es wurde mit der Fertigkeit Lesen begonnen, weil Lesen eine rezeptive Fertigkeit ist. Wie bekannt ist, werden rezeptive Fertigkeiten leichter als produktive Fertigkeiten ergriffen. Auf diese Weise hatten die Lernenden die Möglichkeit, sich mit dem Grammatikwissen im Text zu beschäftigen. In Blooms Taxonomie entspricht diese Aktivität den Stufen “Verstehen und Analyse”, denn die Lernenden analysieren in diesen Stufen das angewandte Grammatikwissen und können sehen, wie es im Text benutzt wurde und Indikativ und Konjunktiv II ineinander gebildet wurden.

Ziel dieser Aktivität ist, dass die Lernenden ihr Vorwissen aktivieren, es an den Text herantragen und das sogenannte Grammatikwissen im Kontext begreifen. Das Ziel der Lernenden liegt vor allem darin, von Bekanntem und Verstandenem auf Unbekanntes bzw. Unverstandenes zu schließen. Ziel ist auch, Konjunktiv II aus diesem Text zu entnehmen. In dieser Funktion dient Lesen dem Lernenden, dem Erwerb fremdsprachlicher Kenntnisse. Dafür wurde analytisches Lesen, wobei die Aufmerksamkeit auf die sprachliche Form gerichtet wird, benutzt (Storch, 2009, S. 126). Hier wird nicht angestrebt, alle Textinformationen als gleich wichtig zu betrachten und den gesamten Text im Detail zu dekodieren, sondern die Lernenden konzentrierten sich auf das Grammatikwissen. Auf diese Weise wird isoliertes Grammatikwissens mit der Kompetenz verknüpft, um so die Isolation der Sprachbetrachtung aufzuheben. Funktion des Grammatikwissens wurde in Hinblick auf den gesamten Text untersucht.

Zuerst wurde der folgende Text den Lernenden ausgeteilt. Wie aus seinem Titel zu verstehen ist, wurde dieser Text am meisten im Konjunktiv II verfasst. Sie können sehen, wie der Konjunktiv II in einem Kontext benutzt wird und welche Bedeutungen der syntaktische Aufbau vermittelt. In diesem Text äußert der Ich- Erzähler seine eigenen Wünsche, Phantasien und seine Träume. Auf diese Weise bildete die konjunktivische Formulierung “Ich wollte, ich wäre du” jeweils den Übergang zur

neuen Perspektive. Der Text wurde in der Klasse vorgelesen. Das verwendete Grammatikwissen im Text ermöglicht, die Botschaft deutlich zu machen. Durch diesen Text konnten sie leichter verstehen, dass sie mit dem Konjunktiv II neben der Stellungsnahme auch ihre Wünsche und Phantasien darstellen könnten. Weil sie Indikativ und Konjunktiv II nebeneinander gesehen haben, konnten die Lernenden anhand von diesem Text die strukturellen und funktionellen Unterschiede zwischen Indikativ und Konjunktiv II sehen, d.h. das Verhältnis von Indikativ und Konjunktiv II tritt damit anschaulich zu Tage. Man kann mit der Beschäftigung mit Irmelas und Brenders Text mit den Erziehungszielen wie Wahrnehmung und kritische Einschätzung eigener Bedürfnisse, Empathie und Perspektivenübernahme rechtfertigen. Auch in der Beschäftigung mit diesem Text können ihre Wunschvorstellungen lebendig werden. Wie im theoretischen Teil betont wurde, werden in der Fremdsprachendidaktik oft drei Ebenen des Verstehens unterschieden: globales, selektives und detailliertes Verstehen. In dieser Aktivität für Lesen wurde das selektive Lesen und Verstehen benutzt. An diesem Punkt mussten die Lernenden nicht jedes Wort oder jeder Aussage verstehen. Der behandelte Text steht im Folgenden:

Text: *Ich wollte, ich wäre du*

Ich wollte, ich wäre du, Marktfrau. Du stehst da so freundlich und heiter und verkaufst deine Blumen und dein Obst, und alles ist klar. Du brauchst kein schlechtes Gewissen zu haben. Du mußt nicht zur Schule gehen mit dem Gefühl, dass heute der große Krach kommt; dass du aufgerufen wirst und versagst; dass sie dir den Brief geben, in dem steht: Versetzung gefährdet. Du brauchst keine Angst zu haben vor Lehrer und Eltern. Du bist schon groß, und dir kann keiner. Ich wollte, ich wäre du, Marktfrau!

Ich wollte, ich wäre du, Kundin. Du kommst hübsch und gepflegt über den Markt, dein Kind an der Hand, und suchst dir in Ruhe die schönsten Äpfel aus. Du hast keine Geldsorgen, und du mußt dir keine Gedanken darüber machen, wie du morgen die neue Ware bezahlen sollst und nächste Woche den Standplatz hier. Du hast keine schmerzenden Beine und dauernd die Angst, dass der Arzt sagt: Schluß jetzt mit der Steherei auf dem Markt. Was soll dann werden? Ich wollte, ich wäre du Kundin!

Ich wollte, ich wäre du, Autofahrer an der Ampel. Dein Wagen ist elegant und schnell, ein Wagen, wie Erfolgreiche ihn haben. Du bist nicht eingesperrt mit Haushalt und Kindern, du kennst nicht diese Langweile, die einen erdrückt, wenn ein Tag vergeht wie der ander. Du weißt nicht, wie es ist, ohne Aufgabe zu sein, ohne Abwechslung, ohne

Abenteuer, nur mit der Aussicht, dass es immer so bleibt, wie es jetzt ist. Ich wollte, ich wäre du, Autofahrer an der Ampel!

Ich wollte, ich wäre du, Kind mit der Schulmappe. Du gehst so langsam über die Straße wie jemand, der Zeit hat, ein Leben lang Zeit. Du musst nicht hetzen von einer Sache zur andern und jede halbgetan zurücklassen, weil die nächste wartet; du kennst nicht die Angst, es nicht zu schaffen, überholt zu werden, verbraucht zurückzubleiben. Du musst nicht zittern vor dem Augenblick, der der letzte sein könnte. Ich wolltte, ich wäre du, Kind mit der Schulmappe! (aus: Günther Stiller/Irmela Brender, (1974) JA-Buch für Kinder, Weinheim und Basel: Beltz, S. 20).

Die Abläufe dieser Aktivität wurden Schritt für Schritt erklärt:

Bevor sie den ganzen Text durchlasen, wurde die Überschrift an die Tafel geschrieben. Sie vermuteten, was im Text stehen könnte. Sie überlegten, welche Informationen der Text wahrscheinlich enthalten könnte. Sie notierten Stichwörter. Diese Verstehensübung fördert zielgerichtetes Lesen und Verstehen. Ihre Vermutungen sind so:

- Es geht um die Wünsche eines Menschen.*
- Der Autor erzählt von seinen Träumen.*
- Es handelt sich um ein vermissendes Leben.*
- Es geht um ein unglückliches Leben u.s.w.*

Die Vermutungen wurden kontrolliert, verglichen und diskutiert. Wie wir erwartet haben, waren sagten ihre Vermutungen richtig. Dann überflogen die Lernenden den Text zunächst, um einen Überblick über dessen Aufbau zu erhalten und um ihr Vorwissen zu aktivieren. Auf diese Weise verglichen sie beim Lesen ihre Hypothesen mit dem Textinhalt. Eine Leseintention bauten die Lernenden dadurch auf, dass sie konkrete Fragen an den Text stellen, die auf das Erfassen bestimmter Textinformationen abzielen und dadurch den Verstehensprozess steuern.

Um den Textaufbau deutlich zu erkennen, wurde der Text in Stücke aufgeteilt. Diese Tätigkeit stellt Klarheit und Ordnung her, stärkt das Gefühl der Überlegenheit über den Text (Häussermann&Piepho, 1996, S. 301). Sie teilten den Text in zwei Modi (Indikativ und Konjunktiv) ein. Dieser Schritt dient zur Formseite des Grammatikwissens.

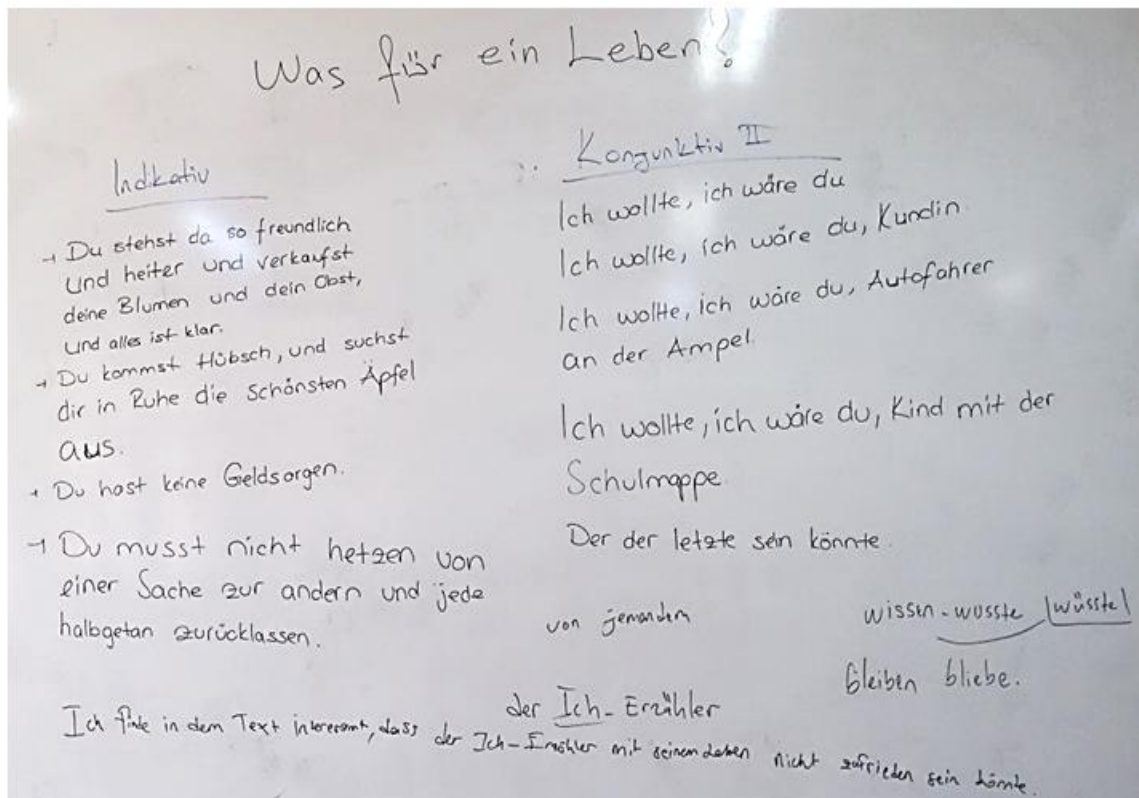


Abb. 39 Zwei Modi im Text "Ich wollte, ich wäre du".

Wie auf der Abbildung 39 zu sehen ist, bestimmten sie sowohl Indikativ- als auch Konjunktivsaussagen und schrieben sie an die Tafel. Dann wurde gefragt, was die Unterschiede zwischen Indikativ und Konjunktiv II sind. Auf diese Frage wurden folgende Antworten gegeben: *Indikativ bedeutet die realen Handlungen; Konjunktiv II dagegen un reale Situationen und Handlungen. Im Konjunktiv II sind die Träume, Phantasien und Wünsche im Vordergrund; im Indikativ die Realität.* Es wird als besonders wichtig betrachtet, dass die Lernenden zum Textverstehen ihre grammatischen Kenntnisse verwenden. Der Text wird mental verarbeitet. Sie bezogen das Grammatikwissen im Satzzusammenhang syntaktisch und semantisch stimmig aufeinander (Gailberger&Wietzke, 2013, S. 36). Ihre Aufmerksamkeit richteten sie auf das Grammatikwissen, was das Verstehen des Textes erleichterte. Sie begriffen die Grammatikstruktur, die im ganzen Text im Vordergrund steht. Wenn die Lernenden die Funktion des im Text verwendeten Grammatikwissens nicht kennen, können sie auch nicht den Textinhalt verstehen. Denn die Verstehensschwierigkeiten von Fremdsprachenanwendern beruhen wesentlich auf ungenügender Sprachbeherrschung (Solmecke, 1983, S. 34). Wie oben erwähnt wurde, wenn die Lernenden die Funktion

des Grammatikwissens im Text nicht kennen, können sie also nicht den Text verstehen. Sie erkennen textdominante Merkmale.

Um das Verständnis des Gelesenen zu prüfen wurde nach dem Lesen der Textinhalt zur Festigung mit eigenen Worten wiederholt. Wir näherten uns dem Text mit einem bestimmten Verstehensziel. Sie achteten selektiv auf das sogenannte Grammatikwissen. Verstehensziele wurden formuliert und Fragen, die unseren Zielen entsprechen, an den Text gestellt. Auch Storch äußert, dass es den fremdsprachlichen Verstehensprozess erleichtern kann, wenn sich die Lernenden dem Text mit bestimmten Fragen nähern und im Text Antworten auf diese Fragen suchen. In diesem Fall können sie ihre Aufmerksamkeit selektiv auf bestimmte Textinformationen richten und brauchen sich nicht undifferenziert auf jedes Detail zu konzentrieren (Storch, 2009, S. 130). Die Fragen stehen im Folgenden:

Erste Frage: *Was finden sie an dem Text interessant?* Auf diese Frage gaben sie diese Antwort: *Der Autor ist nicht mit seinem Leben zufrieden. Er träume etwas anderes.* In der zweiten Frage *“Was wäre der Titel des Textes, wenn sie an der Stelle des Autors wären?”* nahmen sie Stellung zu dem Titel des Textes.

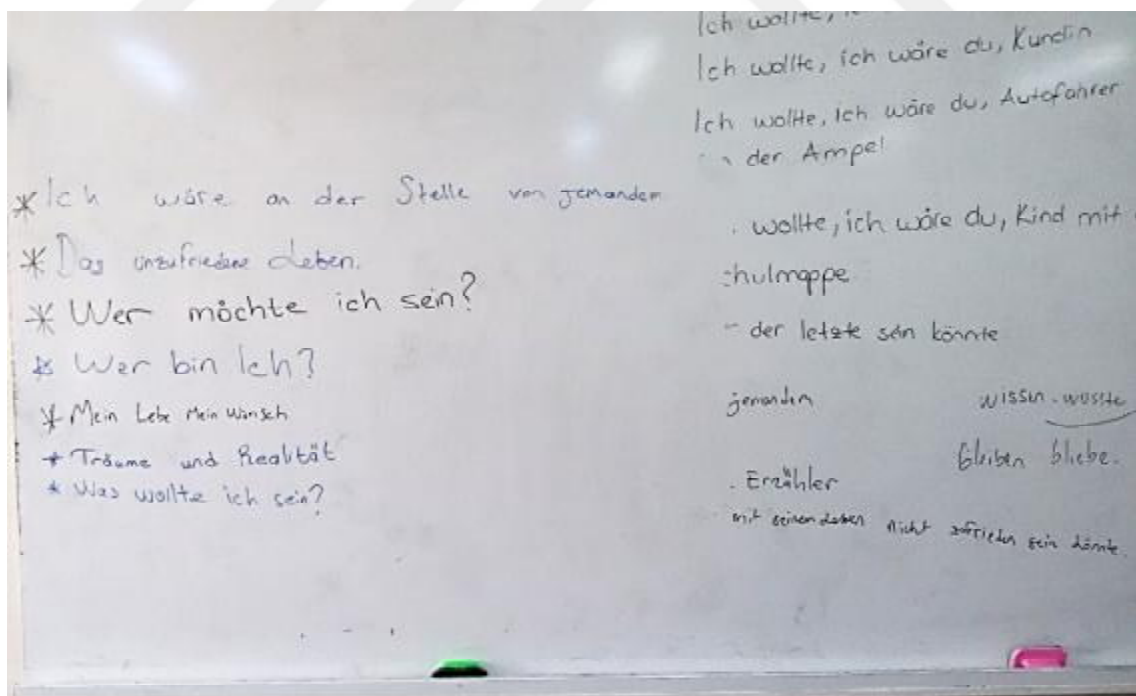


Abb. 40. Die vermutlichen Titel des Textes “Ich wollte, ich wäre du”.

Wie auf der Abbildung 40 zu sehen ist, äußerten sie kreative Gedanken. Sie erstellten neue Titel für den Text: *“Das unzufriedene Leben”* sie bildeten es mit dem

Adjektiv, d.h. sie konnten das zuvor behandelte Wissen übertragen. *“Was wollte ich sein?”* hier benutzten sie Konjunktiv II. *“Träume und Realität”* fasste dieser Titel genau mit einem Wort Indikativ und Konjunktiv II.

Anschließend wurden die formulierten Fragen an den Text beantwortet. Die Antworten auf diese Fragen sollten im Konjunktiv II sein. Auf diese Weise konjugierten sie verschiedene Verben im Konjunktiv II ansatz der Verben wie *“wäre und hätte”*. Die Antwort der ersten Frage *“Was wollte der Ich- Erzähler sein?”* wurde im Text gefunden. In der zweiten Frage *“Was würden Sie sein wollen, wenn Sie an der Stelle von Ich-Erzähler wären?”* nahmen sie Perspektive.

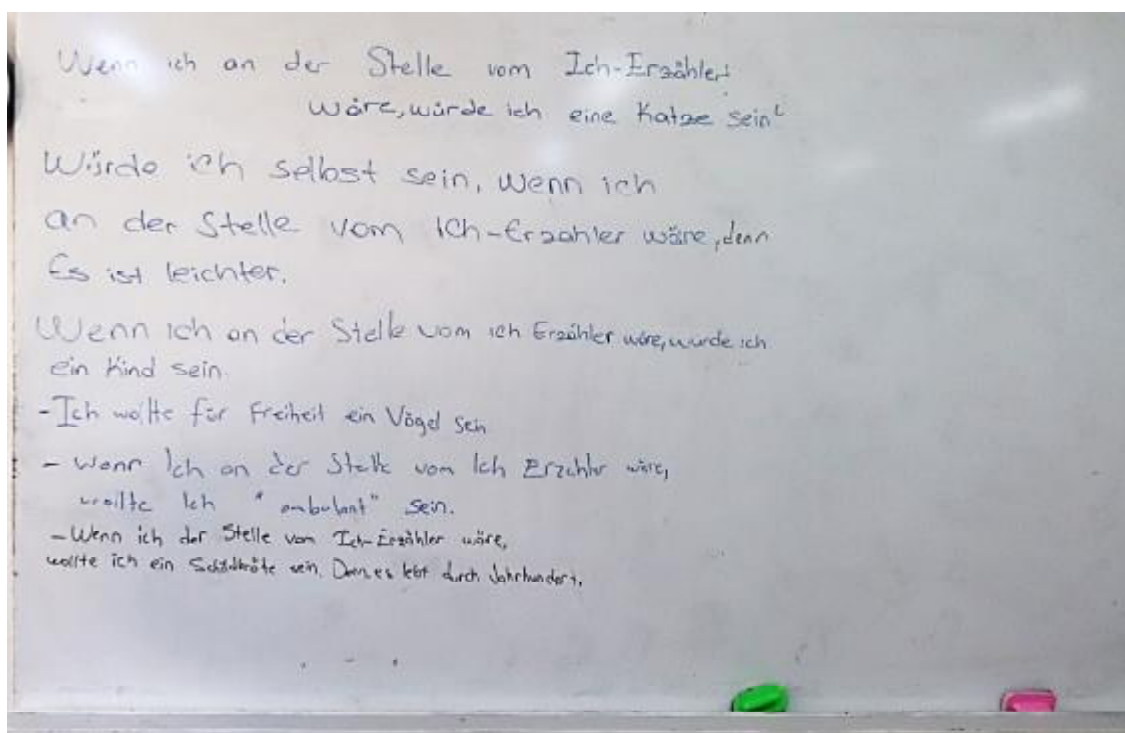


Abb. 41. Stellungnahme der Lernenden durch den Text.

Wie im Folgenden zu sehen ist, haben sie auf diese Frage unterschiedlich geantwortet: *“Wenn ich an der Stelle vom Ich-Erzähler wäre, würde ich ein Kind sein.”*, *“Wenn ich an der Stelle vom Ich-Erzähler wäre, wollte ich ein Schildkröte sein, denn es lebt durch Jahrhundert.”*...

In der dritten Frage *“Warum wollte der Ich-Erzähler Marktfrau sein? Nennen Sie drei Gründe im Konjunktiv II.”* gab jeder Lernende verschiedene Gründe an. Die gesamten Gründe wurden an die Tafel geschrieben und der Unterschied zwischen Indikativ und Konjunktiv II hervorgehoben. Weil die Gründe begrenzt wurden, wurde

Indikativ von den Lernenden zu Konjunktiv II konvertiert. *Er wollte Marktfrau sein, denn sie stünde...*

Es gibt auch eine Parallelfraße zur dritten Frage: *“Warum wollte der Ich-Erzähler Autofahrer sein? Nennen Sie drei Gründe im Konjunktiv II.”* Auf diese Frage wurde folgendermaßen geantwortet: *Er wollte Autofahrer sein, denn dein Wagen wäre elegant und schnell, er konnte nicht die Langweile, ein Tag verginge wie der ander.*

9.4.1.5.2. Aktivität 2: Schreiben/Hören/Lesen. Das Wünschen und der Konjunktiv II, Themengebundenen Schreiben (Ganztext-Aufgabe, Paralleles Gedicht dichten)

Weil im Gedicht Wünsche, Phantasien und Träume oft im Vordergrund sind, wurde für diese Aktivität ein Gedicht bevorzugt. Schreiben wurde nicht isoliert behandelt, sondern in Verbindung mit Lesen bzw. mit einem Text. In diesem Gedicht werden Wunschwelt und Realität miteinander konfrontiert. Mit dem Gedicht sollen entsprechende Vorstellungskräfte aktiviert und ein Anstoß zum schreibenden Ausgestalten von Wünschen und Phantasien gegeben werden. Ziel dieser Aktivität ist, die Textgestaltungskompetenz der Lernenden zu erweitern. Texte zu schreiben umfasst beispielsweise die Fähigkeit grundlegende Schreibfunktionen wie “erzählen, berichten, informieren, beschreiben, appellieren und argumentieren umsetzen zu können (Gailberger&Wietzke, 2013, S. 233). In Blooms Taxonomie entspricht diese Aktivität den Stufen Verstehen, Analyse, Synthese. Es ist klar, dass es verschiedene Arten von Texten gibt, die sich im Aufbau, im Wortschatz, im Satzbau unterscheiden, aber auch in der grafischen Gestaltung. Nach Häussermann und Piepho sieht eine Zeitungsanzeige anders als ein Plakat aus. Ein wissenschaftlicher Text ist sofort zu unterscheiden von einem Gedicht. Wenn man sofort erkennt, um was für eine Art von Text (Textsorte) es sich handelt, kann man schon einiges über den Inhalt, aber auch über die Sprache voraussagen (Häussermann&Piepho, 1996, S. 292). Das behandelte Gedicht steht im Folgenden:

Wenn ich ein Vöglein wäre

Wenn ich ein Vöglein wäre
Und auch zwei Flügel hätte,
Flöge ich zu dir;
Weil es aber nicht kann sein,
Bleibe ich allhier.

Bin ich gleich weit von dir,
 Bin ich doch im Traum bei dir
 Und rede mit dir.
 Wenn ich erwachen tu bin ich allein

(Des Knaben Wunderhorn, Achim von Arnim und Clemens Brentano)

Das Gedicht wurde zuerst in der Klasse durchgelesen, auch einige Lernenden lasen es vor und ließen die Lernenden das Gedicht hören. Dann erläuterten wir das Gedicht und analysierten es hinsichtlich des Modusgebrauchs. An diesem Punkt verstanden die Lernenden auch die Merkmale des Gedichts, in dem sie die poetische Sprache und Ausdrucksmöglichkeiten des Gedichts erkannten. Auf diese Weise wurde die gebrauchte Textsorte mit den Eigenschaften der Textsorte wie die Textsprache, seine stilistische Aufbau und seine Erzählbesonderheiten aufgegriffen. Z.B. werden im Gedicht oft Wunschwelt, Utopie und fiktionale Sachen in den Vordergrund gestellt. Wie bekannt ist, kann man seine Wunschwelt, Utopie und phantastische Aussage mit Konjunktiv II zum Ausdruck bringen. Dafür braucht das literarische Ich Konjunktiv II. Die Lernenden erkannten damit die Funktion des Grammatikwissens. Nachdem sie die syntaktische und semantische Ebene des Gedichts erkannten, haben sie ausgehend von dem ersten Vers ihre eigenen Texte (Gedichte) in Analogie zu dem Gedicht "Wenn ich ein Vöglein wäre" gestaltet. Sie vertexteten ihre Gedanken, Träume, Wünsche, Gefühle. Sie dichteten ein paralleles Gedicht. Es ermöglichte die Aktivierung der Lernenden bei den schriftlichen Aufgaben im offenen Format (Ganztext-Aufgabe). Nach Leubner und Saupe verlangt diese Aufgabe die Produktion eines eigenen Textes. Die Forderung nach Authentizität, Relevanz und Lebensweltbezug sollte in Lern- wie in Leistungsaufgaben erfüllt werden. Die Aufgabe hat eine klare Funktion und einen Gegenstand, der für die Lernenden von Bedeutung ist (Leubner&Saupe, 2008, S. 80).

Der oben erläuterte Arbeitsauftrag ist wie im Folgenden:

"Gestalten Sie ausgehend von dem ersten Vers Ihre eigenen Texte (Gedichte) in Analogie zu dem Gedicht "Wenn ich ein Vöglein wäre ". Vertexten Sie Ihre Träume, Wünsche, Gefühle.

Wenn ich ein Vöglein wäre.....

.....

Hier wurden Schreibprodukte der Lernenden hinsichtlich der Funktionalität des Grammatikwissens und hinsichtlich der Kohärenz und Kohäsion bewertet. Einige Studentenexemplare wurden im Folgenden dargestellt:

Melike Nur Keskin
ilayda Mutluer

Wenn ich ein Vöglein wäre
 Bir kua olsam
 Wenn ich ein Vöglein wäre.
 İki kanadım olsa
 Und auch zwei Flügel hätte,
 Sena ucarım
 Flüge ich zu dir;
 Fakat bu mümkün değil
 Weil es aber nicht kann sein,
 Ben burdayım.
 Bleibe ich allhier.

Bin ich gleich weit von dir,

Bin ich doch im Traum bei dir

Und rede mit dir.

Wenn ich erwachen tu bin ich allein

(Des Knaben Wunderhorn, Achim von Arnim und Clemens Brentano)

Gestalten Sie ausgehend von dem ersten Vers Ihre eigenen Texte (Gedichte) in Analogie zu dem Gedicht "Fraulenz". Vertexten Sie Ihre Täume, Wünsche, Gefühle.

Wenn ich ^{flüge} ein Vöglein wäre.....

und...auch ^{zwei} große und starke Flügel hätte,

flüge ich ^{auf} ~~zum~~ Himmel,

verlöre ich ~~in der~~ weißen Wolke;

hätte ich ~~einige~~ lustige Freundin,

spielten wir ~~zusammen~~ auf dem blauen Himmel,

gingen wir ~~verschiedene~~ Länder

wir würden ~~erst~~ kleines buntes Haus finden,

lebten wir ~~zusammen~~ im bunten Haus,

weil es ~~aber~~ nicht kann sein,

da ich ~~ein~~ Person...

ich kann ~~nur~~ mit dem Flugzeug fliegen.

Abb. 42. Studentenexemplar für Konjunktiv II 22

Wenn man den Titel dieses Gedichts “*Wenn ich flöge*” beobachtet, versteht man, dass sie formell und funktional Konjunktiv II benutzten, weil sie von der Unrealität erzählt haben. In dem Gedicht machten sie eine Reise in eine phantastische Welt. Bei der Gestaltung verwendeten sie das vorige Grammatikwissen “Adjektivdeklinaton” ohne Anleitung, in der die obligatorische Verwendung vom Adjektiv betont wurde:

*...und auch zwei große und starke Flügel hätte, flöge ich auf Himmel,
Verlöre ich in der weißen Wolke*

Es wurde darauf geachtet, dass die Lernenden Kohärenzen zwischen verschiedenen Sätzen herstellen konnten. Es geht also darum, einzelne Abschnitte selbst miteinander in Beziehung zu setzen, wie aus diesen Sätzen zu sehen ist: *Gingen wir verschiedene Länder. Wir würden dort kleines, buntes Haus finden, lebten wir zusammen im bunten Haus, weil es aber nicht kann sein. Ich kann nur mit dem Flugzeug fliegen.*

Meltem KOPARAN
Ümmigelsim KARADAG

1-A

Wenn ich ein Vöglein wäre

Wenn ich ein Vöglein wäre
Und auch zwei Flügel hätte,
Flöge ich zu dir;
Weil es aber nicht kann sein,
Bleibe ich allhier.

Bin ich gleich weit von dir,
Bin ich doch im Traum bei dir
Und rede mit dir.

Wenn ich erwachen tu bin ich allein

(Des Knaben Wunderhorn, Achim von Arnim und Clemens Brentano)

Gestalten Sie ausgehend von dem ersten Vers Ihre eigenen Texte (Gedichte) in Analogie zu dem Gedicht "Fraulenzten". Vertexten Sie Ihre Täume, Wünsche, Gefühle.

Wenn ich ein Vöglein wäre..... UNMÖGLICHE LIEBE

Und auch schöne Stimme hätte

Sänge ich zu dir.....

Wenn du auch ein Vöglein wäre

liebstest du mich.....

Weil es aber nicht kann sein,

.....

Denn ich bin hilflos Mensch

Und du wusst nicht Liebe

Glicklich ist entfernt von dir.

Und es ist unmöglich für mich

Wenn ich ein Vöglein wäre

erlebte ich die Liebe

Abb. 43. Studentenexemplar für Konjunktiv II 23

In einem anderen Gedicht *“unmögliche Liebe”* schrieben sie ein Liebesgedicht. Sie benutzten Adjektivdeklinaton ohne Artikel bzw. adjektivische Fügung. Wie auf dem vorigen Produkt zu sehen ist, konnten sie automatisch und relativ fehlerfrei das Grammatikwissen “Adjektivdeklinaton” praktisch anwenden und waren dessen Funktion und Gebrauchsweise bewusst:

...und auch schöne Stimme hätte, sänge ich zu dir.

Wenn du auch ein Vöglein wäre, liebtest du mich

In ihrem Produkt sieht man nicht nur Konjunktiv II, sondern auch Indikativ. Auf diese Weise zeigten sie, dass sie die Unterschiede zwischen Indikativ und Konjunktiv II funktional bemerkten:

Glücklich ist entfernen von dir. Und es ist unmöglich für mich.

Wenn ich ein Vöglein wäre, erlebte ich die Liebe.

Anhand des Beispielgedichts und der anderen selbst geschriebenen Gedichte wurde die Sensibilisierung für den Modusgebrauch gefördert, d.h. insbesondere das Gespür und das Augenmerk für die Bedeutung des Konjunktiv II geweckt und sein Gebrauch eingeübt.

Wenn ich ein Vöglein wäre

Wenn ich ein Vöglein wäre
 Und auch zwei Flügel hätte,
 Flöge ich zu dir;
 Weil es aber nicht kann sein,
 Bleibe ich allhier.

Bin ich gleich weit von dir,
 Bin ich doch im Traum bei dir
 Und rede mit dir.

Wenn ich erwachen tu bin ich allein

(Des Knaben Wunderhorn, Achim von Arnim und Clemens Brentano)

Gestalten Sie ausgehend von dem ersten Vers Ihre eigenen Texte (Gedichte) in Analogie zu dem Gedicht "Fraulenzten". Vertexten Sie Ihre Träume, Wünsche, Gefühle.

Wenn ich ein Vöglein wäre..... *Dann bleibe ich hier,*

*und auch ein flugzeug hätte,
 ..flöge ich zu dir;
 ..aber es ist unmöglich,
 ..dann bleibe ich hier.*

.....
*..kämeest du bald zu mir,
 ..gäbe ich mein Herz dir,
 ..und wenn ich träumte;
 ..flöge ich im Traum zu dir,
 ..aber es ist unmöglich,
 ..dann bleibe ich hier.*

Celal Tekir /

Kutsal Çağrı, Baskül Nigla

In dem letzten Beispiel mit dem Titel *“Dann bleibe ich hier”* wurde der Reim erstellt. Wie auf der Abbildung 44 zu sehen ist, formulierten sie eine lyrische Dichtung.

*Und ein Flugzeug hätte,
Flöge ich zu dir,
Aber es ist unmöglich
Dann bleibe ich hier.*

Es wurde auch beachtet, dass kreative Ideen produziert werden, kurze und einfache Sätze gebildet und welches Modus gebraucht. Im Gegensatz zum traditionellen Aufsatzunterricht wird die Schreibkompetenz daran gemessen, in welchem Maße die normativen Formvorgaben in den Texten der Lernenden realisiert werden, ungeachtet des Umstands, ob der Text unter kommunikativ- pragmatischen Gesichtspunkten als adäquat einzuschätzen ist (Gailberger&Wietzke, 2013, S. 235). Mit Hilfe der Texte der Lernenden wurde auf den Modusgebrauch gewiesen. Einige der Lernertexte wurden in der Klasse vorgelesen. Soweit möglich war, wurde an einer oder mehrer Formulierung der Lernenden der Modusgebrauch erörtert. Die Lernertexte sind überwiegend im Konjunktiv II geschrieben, in Einzelfällen gab es aber auch Indikativ. Wir wählten je eine Indikativ- und eine Konjunktivformulierung aus und schrieben sie an die Tafel. So wurden mit den Lernenden mögliche Bedeutungsnuancen erörtert.

9.4.1.5.2.1. Fehleridentifizierung und Fehlererklärung

Die Fehler in den Produkten der Lernenden wurden bestimmt und korrigiert. Einige Beispiele zu oft auftretenden Fehlern wurden im Folgenden erklärt.

Wenn du auch ein Vöglein wäre. In diesem Satz fehlt die Endung –st. Obwohl das Pronomen “du” verwendet wurde, wurde die Endung –st nicht eingesetzt. In einem weiteren Satz wurde “würden- Form” fehlerhaft benutzt. Wie zu wissen ist, steht das Hauptverb in Infinitivform am Ende des Satzes, wenn man würden-Form bevorzugt:

Wenn ich wieder geboren würden, mochte ich dich wieder lieben. Statt “würden” muss es “wäre” sein. Ein weiterer Fehler kam bei den Präpositionen vor. *Würde ich neben dir kommen.* Statt “neben” müsste es “zu” sein. Sie benutzten die Präposition fehlerhaft: *Flöge ich nach der Ewigkeit.* Statt der Präposition “nach” muss “zu” gewählt werden: *“Zur der Ewigkeit”.*

In einem weiteren Satz *“Könnte ich für dich starb.”* Hätte das Hauptverb in Infinitivform eingesetzt werden müssen. Sie schrieben die Präteritumform des Verbs.

Bei der Konjunktiv II- Form machten sie Fehler: *Trafe in einem fernen Land*. Statt “träfe” verwendeten sie “trafe”. Ein weiterer Fehler kam bei der Grossschreibung vor: *Flöge ich zur ewigkeit*. Ewigkeit muss gross geschrieben werden. In diesem Satz *Hinterließe ich keine Spur*. ist ein trennbares Verb gebraucht worden. Die Präposition “hinter” muss am Ende des Satzes stehen. Sie deklinierten auch das Adjektiv fehlerfrei. Das zeigt uns, dass die Lernenden konnten praktisch das bereits gelernte Grammatikwissen anwenden.

Die meist auftretenden Fehler in Produkten der Lernenden wurden im Folgenden aufgelistet:

- Gross- und Kleinschreibung
- Falsche Konjugierung der Konjunktiv II –Form der Verben.
- Falsche Präpositionsauswahl.
- Inkompatibilität von Subjekt und Verb.

9.4.1.5.3. Aktivität 3: Sprechen/Hören. Themenbezogene Diskussion (Stellungnahme durch einen Film)

Für diese Aktivität wurde ein Film bevorzugt. Ausgehend von der Handlung des Filmes “Braveheart” wurde ein Gespräch geführt. “Durch den Film wird die sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrgenommen” (Spinner, 2006, S. 6-16). Das Ziel dieser Aktivität ist, eine Handlung oder Situation aus der Perspektive von jemandem bewerten zu lassen. In Blooms Taxonomie entspricht diese Aktivität den Stufen Verstehen, Analyse und Synthese. Weil die Zeit knapp ist, sagten wir den Lernenden eine Woche zuvor, dass sich sie den Film “Braveheart” von Mel Gibson ansehen sollen. Um die Handlung des Filmes wieder ins Gedächtnis zu rufen, wurde der Inhalt des Filmes schriftlich den Lernenden gegeben, in der Klasse vorgelesen und resümierten. Auch ein Trailer des Films wurde in der Klasse gezeigt

Der Inhalt des Films “ Braveheart” von Mel Gibson:

Im 13. Jahrhundert herwalteten die Engländern die Schotten. Der englische König Edward eroberte einen großen Teil von Schottland. Während der Besatzung wurden der Vater und der Bruder von William Wallace ermordet. Daraufhin wird Wallace im Ausland von seinem Onkel großgezogen. Viele Jahre später kommt er in das Schottland –in sein Heimatland- zurück. In diesem Zeitraum ist die barbarische Regierung des Königs gegenwärtig. In Schottland trifft er seine Jugendliebe Murron.

Wegen des Befehls “prima noctis” des Königs verheiraten sie sich heimlich. Eines Tages versuchen die englischen Krieger, Murron zu vergewaltigen. Wallace dringt auf die englischen Krieger an. Er befreit seine Frau und ermöglicht seiner Frau davon zu gehen, indem er sie aufs Pferd steigen läßt. Murron verfährt sich aber auf dem Weg. Der Sheriff der Kleinstadt tötet Murron vor allen Stadtbewohnern. Daraufhin ermordet auch Wallace den Sheriff der Kleinstadt, um Rache zu nehmen. Nun mehr kämpft er für die Freiheit von Schottland. Er wird ein Freiheitskämpfer. Schottische Clan unterstützen ihn. Er stellt ein Heer auf und bewältigt das englische Heer. Trotz seines Erfolg wird er gefangen. Er wird im Platz von London vor den Augen des Volkes gefoltert. Jeder Teil seines Körpers wird verletzt, damit er sich entschuldigt. Er macht das aber nicht. Wallace bleibt seiner Absicht treu und schreit vor seiner Vollstreckung: “Freiheit”. Er präferiert das Ableben.

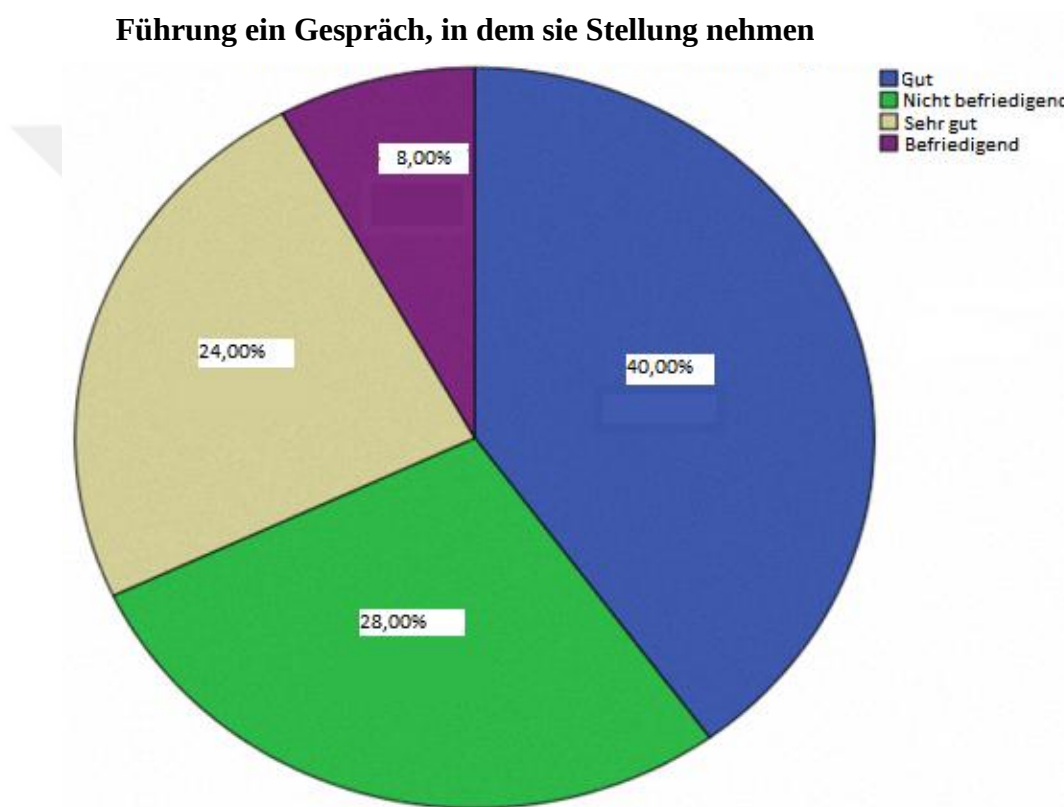
Wie in dem Film klar ist, war die Hauptfigur des Filmes “Wallace” gezwungen, eine Wahl zu treffen. Wir fragten den Lernenden: *Was würden Sie wählen, wenn Sie an seiner Stelle wären? Würden Sie vorziehen zusterben oder weiterzuleben?* Damit sie ihre Gedanken sammeln können, wurde den Lernenden zehn Minuten Zeit gegeben. Dann äußerten die Lernenden ihre Gedanken aus der Perspektive der Figur. Sie brachten ihre Meinungen zum Ausdruck, in denen sie Stellung beziehen. Darüber hinaus war ihre Fähigkeit, die Perspektive anderer zu übernehmen, angesprochen. Wie bereits betont wurde, erweist sich der Konjunktiv II nicht nur als Ausdrucksform nicht realisierbarer Wünsche, sondern zugleich als Auslöser von Perspektivenübernahme. Wie oben erwähnt, dient diese Aktivität zu dem Zweck der Perspektivübernahme. Aus dem Kontext des Filmes konnten die Lernenden die Funktion des Konjunktiv II festigen, denn Grammatikunterricht als bloße Vermittlung von Regelkenntnissen macht den Lernenden noch nicht Sprachkompetent. Was auch Graf verdeutlicht:

die bloße Kenntnis und Unterscheidung der Adverbialsätze (z.B. Kausal-, Konsekutiv-, Konzessiv-, Konditionalsatz) bedeuten noch keinen Gewinn für die Schüler im Sinne der Förderung ihrer Sprachkompetenz; erst die Erkenntnis der Funktion der Adverbialsätze in diskursiven Texten beispielsweise und die Anwendung dieser Erkenntnis etwa bei der Herstellung logischer Gedankenzusammenhänge in eigenen Textentwürfen bilden die Basis für den Aufbau von Sprachkompetenz bei den Schülern (Graf, 2014, S. 8-9).

Sie diskutierten die Haltung der Hauptfigur. Zum Beispiel “Wenn ich an seiner Stelle wäre, würde ich zu sterben wählen.” Und begründeten ihre Wahl. Sie argumentierten mündlich, denn die mündliche Argumentation hat einen festen Platz in der Alltagswelt.

Wie in anderen Sprechaktivitäten, wurde auch hier ein Sprachbewertungsformular gestaltet. Dieses Formular besteht aus 10 Einheiten. Jede Einheit bewertet ein Lernziel. Der Sprechprozess wurde durch dieses Formular bewertet und die erhobenen Daten wurden auf den Grafiken angezeigt.

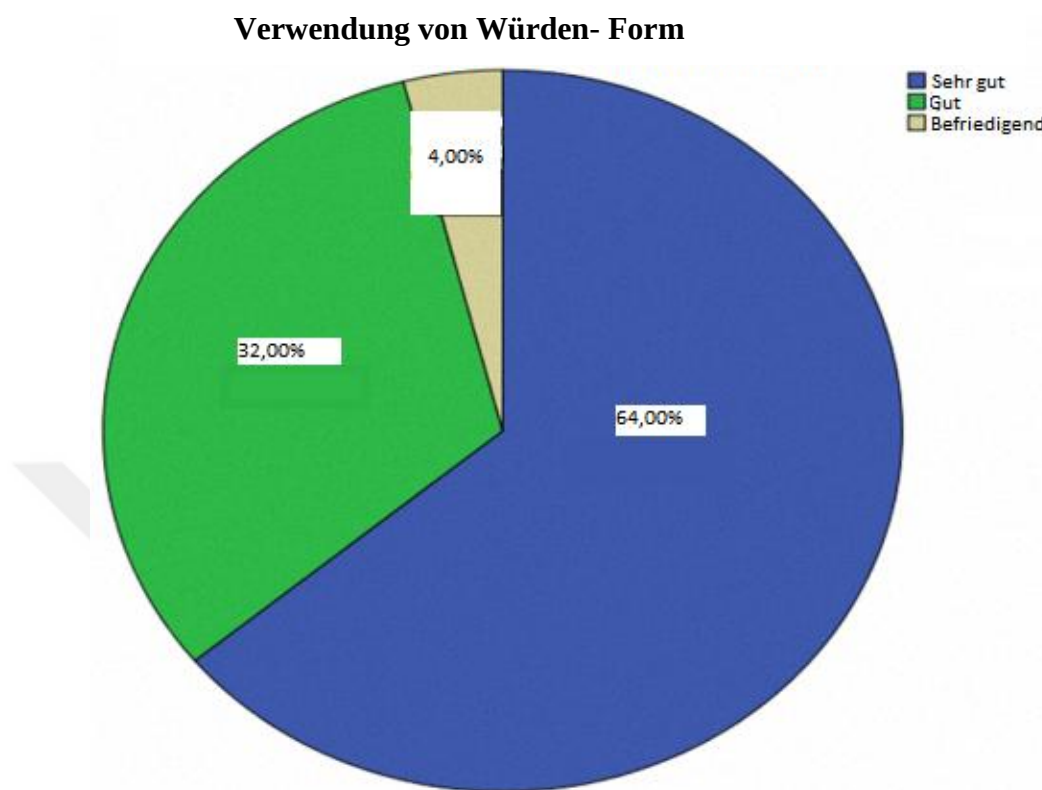
Führung ein Gespräch, in dem sie Stellung nehmen



Grafik 36. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die ein Gespräch geführt haben, in dem sie Stellung nehmen.

Aus der Grafik 36 ist zu entnehmen, dass 28,00% der Lernenden nicht befriedigend; 8,00% befriedigend; 40,00% gut und 24,00% sehr gut ein Gespräch geführt haben, in dem sie ihre Meinung geäußert haben. Erstens hatten die Studenten Schwierigkeiten bei der Perspektivübernahme. Nach einigen Sprechbeispielen der Lernendengewöhnten sie sich an das Sprechen. Die anderen Studenten hatten dann keine Schwierigkeiten dabei, denn sie lernten die gebrauchten unbekannten Wörter auswendig. Sie entwickelten ihre Ideen und äußerten sie besser. 72% der Lernenden

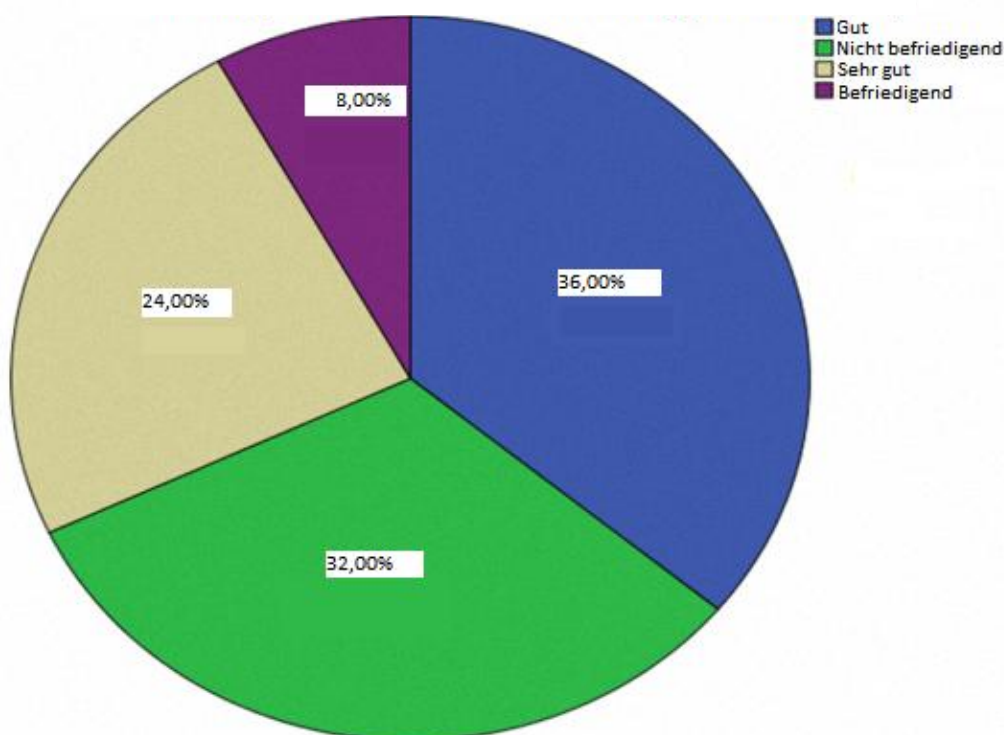
hatten Erfolg wie wir erwartet haben. 28% der Lernenden konnten dagegen es nicht gelingen.



Grafik 37. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die würden-Form verwenden.

Aus der Grafik 37 ist zu entnehmen, dass 4,00% der Lernenden befriedigend; 32,00% gut und 64,00% sehr gut würden-Form verwendet haben. Weil es von der Form her leichter wahrgenommen werden kann, bevorzugten die Lernenden würden Form. Sie benutzten es problemlos als die Konjunktiv II-Form der Verben. Denn sie hielten die würden-Form als ein Joker. Sie konjugierten das Verb “werden” einfach in Konjunktiv II Form. 96% der Lernenden haben die würden- Form benutzt haben. Es ist leichter zu entnehmen, dass die Lernenden die Vermeidungsstrategie entwickelt haben.

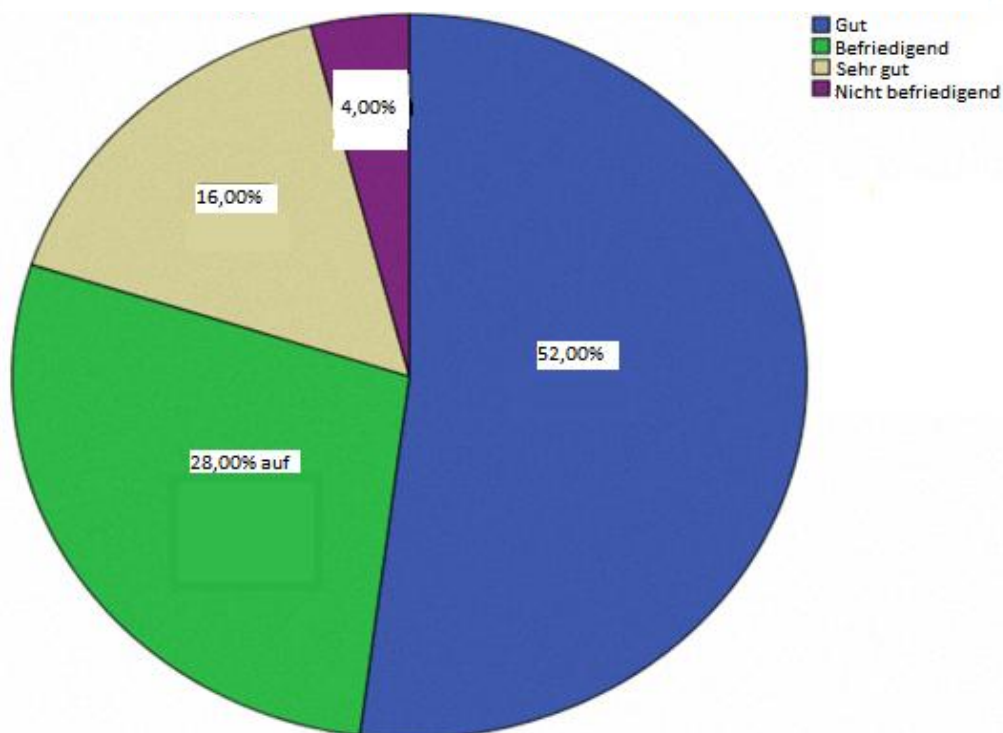
Konjugation der Konjunktiv II Form der Verben



Grafik 38. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die die Konjunktiv II Form der Verben richtig konjugieren.

Wie auf der Grafik 38 zu sehen ist, haben 32,00% der Lernenden nicht befriedigend; 8,00% befriedigend; 36,00% gut und 24,00% sehr gut die Konjunktiv II-Form der Verben richtig konjugiert. Im Vergleich zur würden-Form kamen bei der Konjunktiv II-Form der Verben Fehler vor. Beim Sprechen korrigierten wir ihre Fehler und schrieben die richtige Form mancher Verben an die Tafel. Beim Sprechen lernten sie auch hörend die Konjunktiv II Form mancher Verben. 68% der Lernenden konnten die Konjunktiv II Form der Verben fehlerfrei konjugieren, %32 der Lernenden machten dagegen Fehler beim Konjugieren. Das ist für uns eine erwartete Lage.

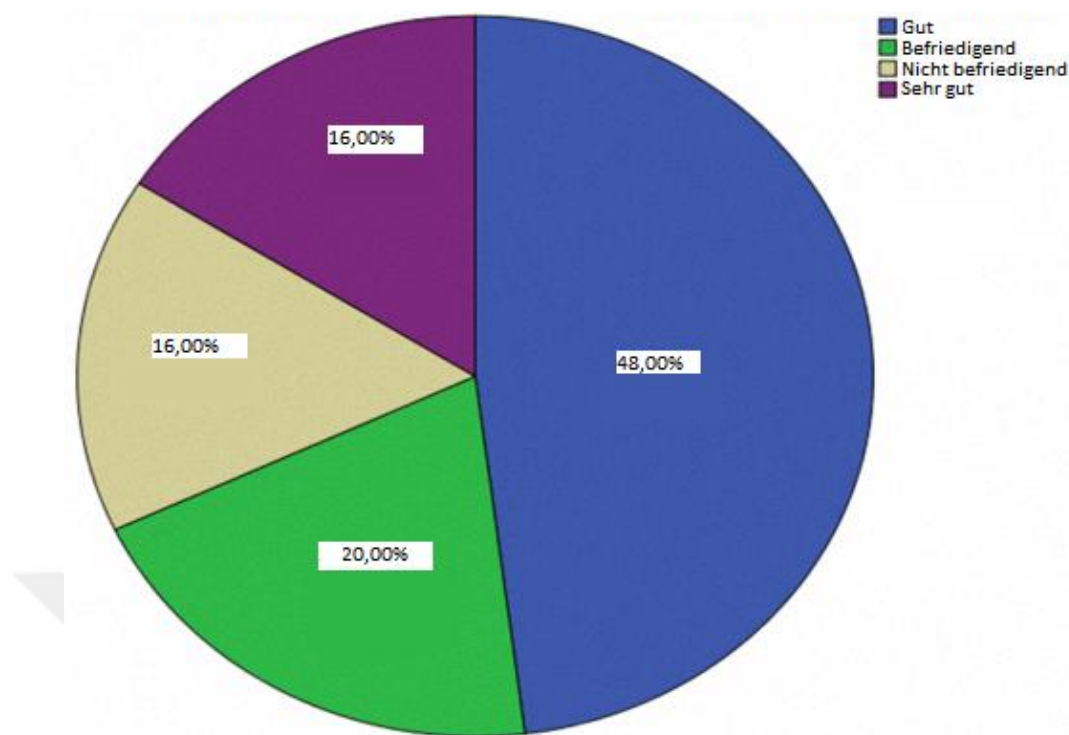
Herstellung ein signifikanter Zusammenhang in denen Gesprächen



Grafik 39. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, in denen Gesprächen ein signifikanter Zusammenhang beobachtet wird.

Wenn man die obige Grafik analysiert, zeigt sich, dass in den Gesprächen 4,00% der Lernenden nicht befriedigend; 28,00% der Lernenden befriedigend; 52,00% der Lernenden gut und 16,00% der Lernenden sehr gut einen signifikanten Zusammenhang zwischen ihren Aussagen herstellen konnten. Die Aussagen waren zusammenhängend und flüssig. Der Reihe nach gaben sie Informationen dafür. 96% der Lernenden hatten vielen Erfolg bei dem zusammenhängen Gespräch. 4% der Lernenden sprachen wie es gerade kommt.

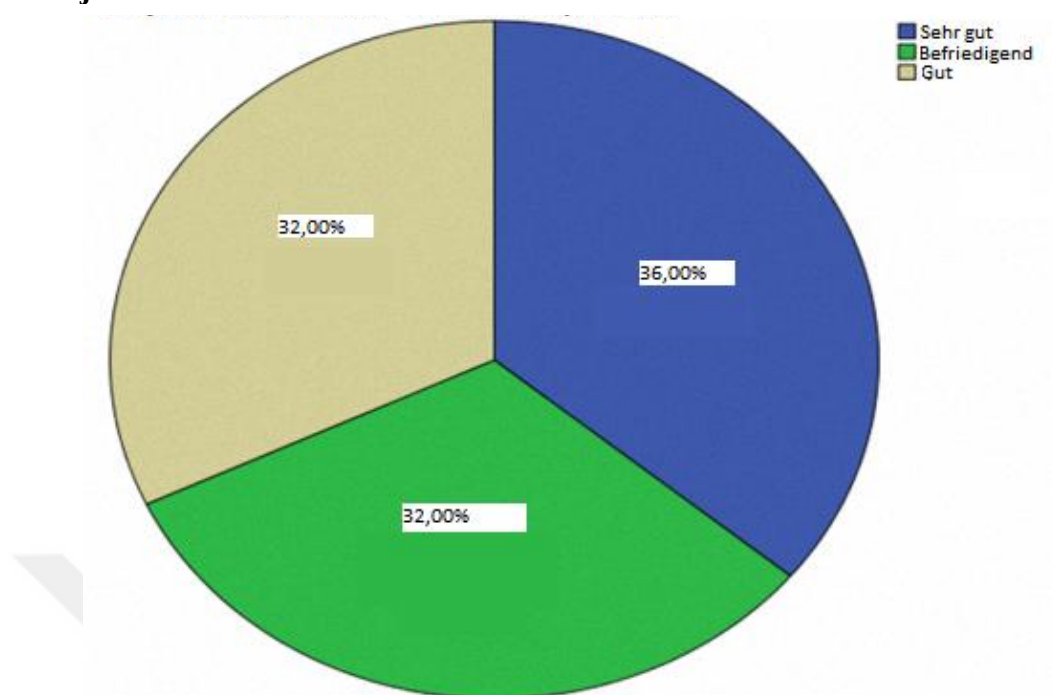
Äußerung der Gedanken aus der Perspektive der Figuren



Grafik 40. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die ihre Gedanken aus der Perspektive der Figuren äußern.

Auf der Grafik 40 sieht man die prozentuale Verteilung der Lernenden, die ihre Gedanken aus der Perspektive der Figuren äußern konnten. Nach dieser Grafik haben 16,00% der Lernenden nicht befriedigend; 20,00% befriedigend; 48,00% gut und 16,00% sehr gut ihre Gedanken aus der Perspektive der Figuren geäußert. Hier übernahmen sie über eine Handlung oder Situation eine Stellung. Während manche Lernenden das Leben wählten, kämpften die anderen für ihr Weltbild. Sie diskutierten und begründeten ihre Meinungen. 84% der Lernenden hatten Erfolg, 16% der Lernenden hatten dagegen keinen Erfolg. Wir erreichten den erwarteten Erfolg beim Äußern der Gedanken aus der Perspektive der Figuren.

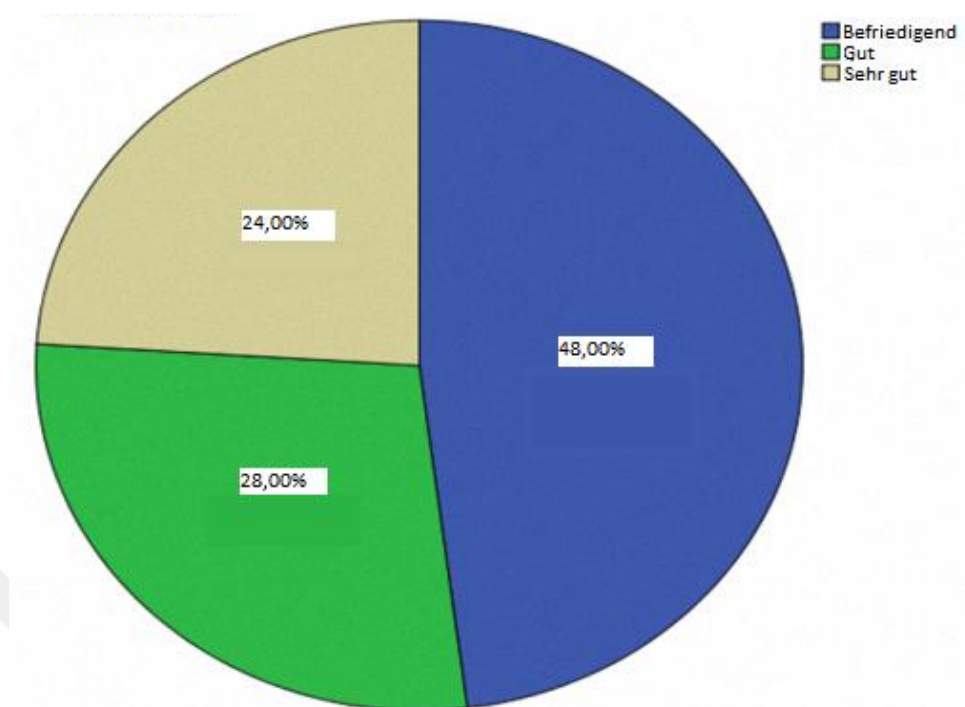
Verwendung der zuvor unterrichteten Grammatikthemen “Passiv, Perfekt, Adjektivdeklinaton



Grafik 41. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die das zuvor unterrichtete Grammatikwissen “Passiv, Perfekt und Adjektivdeklinaton” in ihren Gesprächen benutzen.

Wie auf der Grafik 41 zu sehen ist, haben 32,00% der Lernenden befriedigend; 32,00% gut und 36,00% sehr gut das vorige unterrichtete Grammatikwissen “Passiv, Perfekt und Adjektivdeklinaton” in ihren Gesprächen benutzt, was für uns eine erwünschte Lage darstellt. Besonders erfreut ist, dass die Lernenden diese Strukturen nicht obligatorisch, sondern nach eigenem Bedarf benutzt haben. Aus der Grafik zu entnehmen ist, dass die ganzen Lernenden die bereits gelernten Grammatikthemen verwenden konnten.

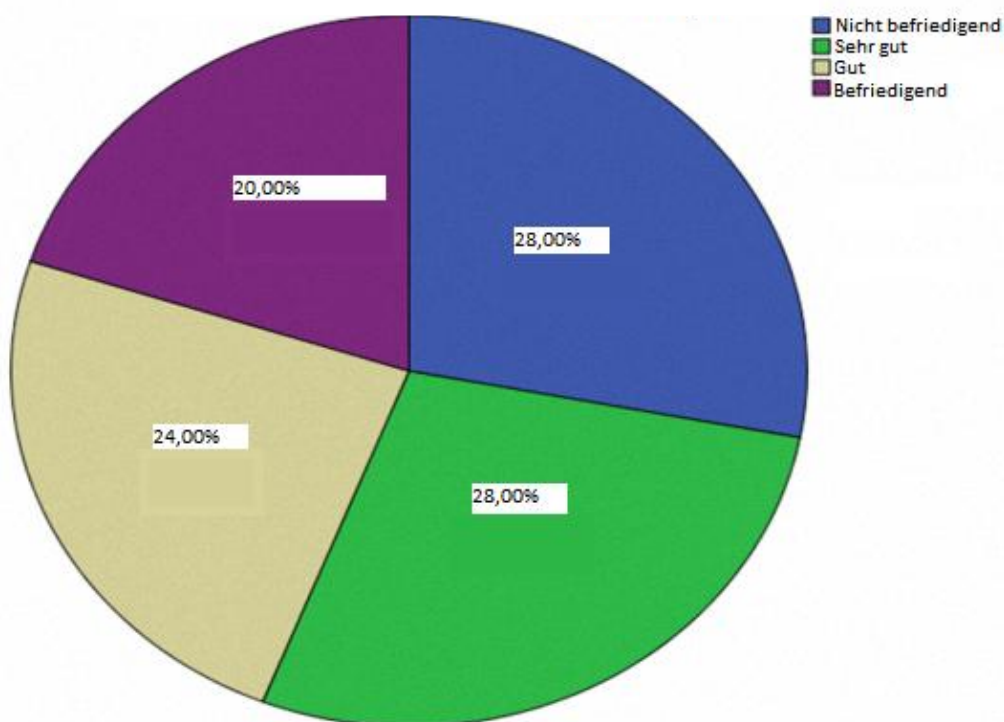
Wortwahl der Lernenden



Grafik 42. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die die adäquaten Wörter auswählen und benutzen, um ihre Meinungen auszudrücken.

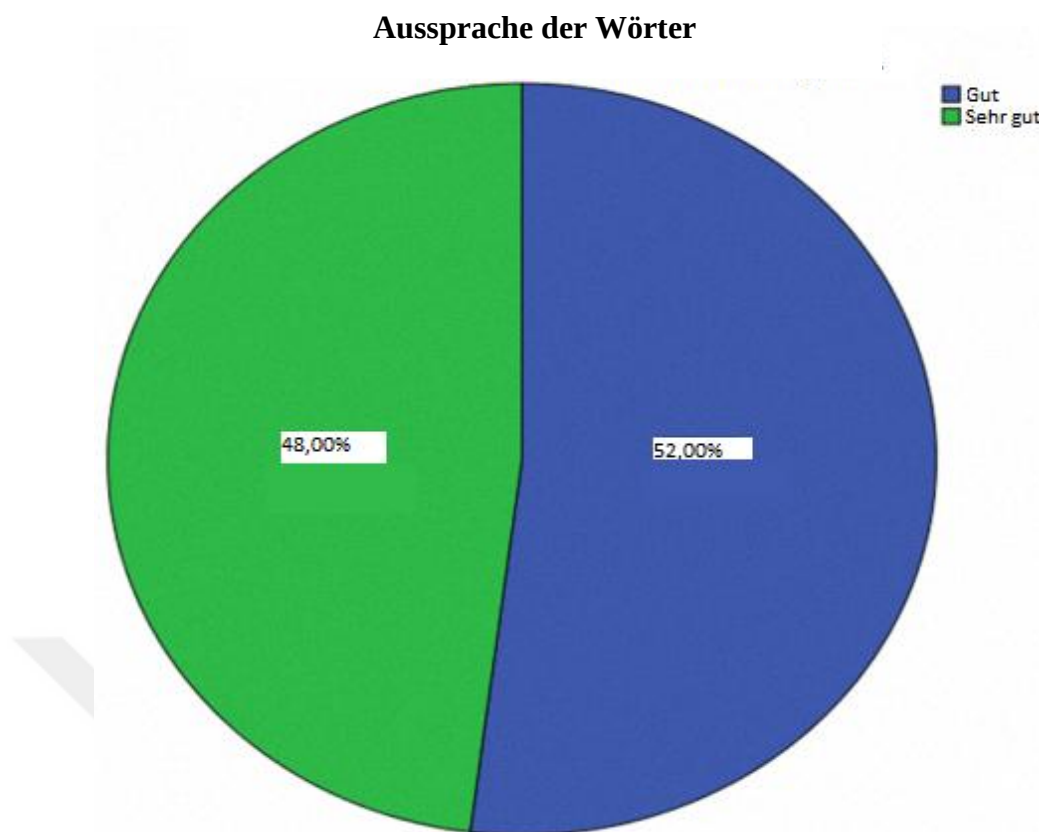
Wenn die Grafik 42 analysiert wird, kann man sehen, dass 48,00% der Lernenden befriedigend; 28,00% gut und 24,00% sehr gut die geeigneten Wörter ausgewählt und benutzt haben, um ihre Meinungen auszudrücken. Bei der Wortauswahl hatten sie kein grosses Problem. Für die unbekannten Wörter wurde das Wörterbuch bei der Eigenarbeit des Lerners benutzt und die Wörter wurden von einem Mitschüler bzw. von uns erklärt. Wir erreichten mehr Erfolg bei der Wortwahl als wir erwartet haben.

Verwendung der Indikativsaussage



Grafik 43. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die die Indikativsaussage benutzen.

Aus dem Grafik 43 ist zu entnehmen, dass 28,00% der Lernenden nicht befriedigend; 20,00% befriedigend; 24,00% gut und 28,00 sehr gut Indikativsaussagen benutzt haben. Sie begründeten ihre Wahl im Indikativ. Sie kombinierten Indikativsaussage und Konjunktiv II, was für uns eine erwünschte Lage darstellt. Infolgedessen ist zu entnehmen, dass die Lernenden nicht nur die Funktion des Konjunktiv II, sondern auch die Funktion des Indikativs begriffen haben.



Grafik 44. Die prozentuale Verteilung der Lernenden, die die Wörter richtig aussprechen.

Auf der Grafik 44 sieht man die prozentuale Verteilung der Lernenden, die die Wörter richtig aussprechen. Nach dieser Grafik haben 52,00% der Lernenden gut und 48,00% sehr gut die Wörter ausgesprochen. Bei der Aussprache hatten sie keine Schwierigkeiten. Wer fehlerhaft aussprach, korrigierte seine Aussprachenfehler durch andere. 100% der Lernenden hatten viel Erfolg bei der Aussprache.

9.4.2. Gestaltung des Unterrichts in der Kontrollgruppe

Weil im traditionellen Grammatikunterricht der Lernprozess mit den Regeln beginnt, wurden in der Kontrollgruppe die Verbformen in Konjunktiv II zuerst angeboten und dann erläutert, dass wie man Wunschsätze, Bedingungsätze und höfliche Bitten bildet. Gegenwarts- und Vergangenheitsformen des Konjunktiv II wurden anhand von Beispielen dargestellt. Die allgemeinen Regeln wurden Schritt für Schritt betont.

Die Darstellungsmethode und passive Übungen beherrschen im Unterricht. Ein frontaler Grammatikunterricht wurde durchgeführt und dauerte der Unterricht mit den

passiven Übungen. Sie bildeten Konditionalsätze mit dem Konjunktiv II der Gegenwart. Sie gestalteten Konditionalsätze mit dem Konjunktiv II der Vergangenheit. Sie konzentrierten sich nicht auf den Inhalt der Sätze sondern ihre Formseite. Sie formulierten dann Bedingungssätze nach dem vorgegebenen Satzmuster. Sie füllten die Lücken in gegebenen Sätzen und setzten die Formen des Konjunktivs II ein. Sie bildeten Wunschsätze in der Gegenwartsform (Siehe Anhang 4). So steht das Grammatikwissen im Kopf der Lernenden nur passiv zur Verfügung. Diese gemachten Übungen entsprechen erster Stufe "Wissen" von Blooms Taxonomie, denn hier brauchten sie nicht die starken kognitiven Kräfte, sie machten es mechanisch. Die Lernenden langweilten sich und hatten keine Lust am Unterricht teilzunehmen.

In folgendem Teil werden die Befunden der vorliegenden Arbeit bzw. Vor- und Nachteste bewertet und interpretiert. Wie zu wissen ist, wurden in dieser Arbeit vier grammatische Kategorien behandelt, ihre Befunden wurden einzeln angegeben.

TEIL X

BEFUNDE

10.1. Auswertung der Vor- und Nachtests für das Grammatikwissen Adjektivdeklinaton

10.1.1. Titerabweichung

Man soll Titerabweichung methodologisch benutzen, damit die Methode valide Ergebnisse liefern kann. Wenn die Titerabweichung analysiert wird, ist zu sehen, dass nach dem Test Shapiro- Wilk die Ergebnisse der Vor- und Nachteste bei allen Kombinationen der beiden Gruppen die normale Allokation haben. Sowohl für Vortest- als auch für Nachtestnoten der Untersuchungs- und Kontrollgruppe wurde Normalverteilungsannahme zur Verfügung gestellt.

- § Für die Vortestsnoten der Untersuchungsgruppe: Statistic value=0,953; df=25; Significant Value= 0,295
- § Für die Nachtestsnoten der Untersuchungsgruppe: Statistic value=0,981; df=25; Significant Value= 0,899
- § Für die Vortestsnoten der Kontrollgruppe: Statistic value=0,935; df=25; Significant Value= 0,115
- § Für die Nachtestsnoten der Kontrollgruppe: Statistic value=0,942; df=25; Significant Value= 0,161

10.1.2. Die Homogenität der Abweichungen:

Diese Hypothese bedeutet, dass die Abweichungen der Messwerte in verschiedenen Gruppen homogen sein müssen. Nach den erhaltenen Ergebnissen sind die Testsnoten, die in verschiedenen Gruppen bemessen wurden, innen der Gruppe homogen.

- § Für die Vortestsnoten: $F < 0,001$; $df_1 = 1$, $df_2 = 48$; Significant Value=0,992
- § Für die Nachtestsnoten: $F = 7,367$; $df_1 = 1$, $df_2 = 48$; Significant Value=0,01

10.1.3. Statistische Auswertung der Vor- und Nachtests für die beiden Gruppen

Zuerst wurden die Vor- und Nachteste der Lernenden behandelt, ohne dass die Gruppen voneinander getrennt wurden (Untersuchungs- und Kontrollgruppe ausnahmslos betrachtet zu werden). Infolge dieser Betrachtung wurde festgestellt, dass zwischen den Vortest- und Nachtestnoten der Lernenden ein signifikanter Unterschied aufzeigt.

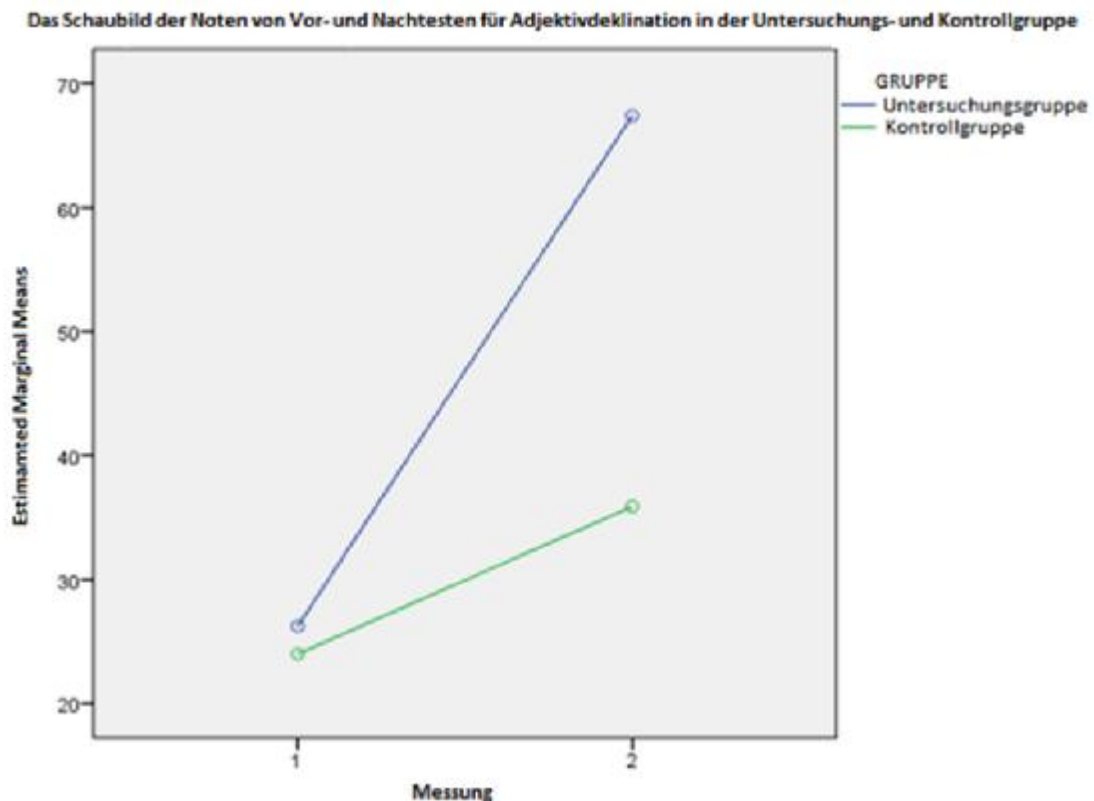
Tabelle 11

Arithmetisches Mittel und Standardabweichung der Vor- und Nachtests für Adjektivdeklinatation in der Untersuchungs- und Kontrollgruppe

N	Messung	Arithmetisches Mittel	Standardabweichung
50	Vortest	25,12	0,955
50	Nachtest	51,64	2,805

Wie auf der Tabelle 11 zu sehen ist, erhöhten arithmetische Mittel beider Gruppen nach der Unterrichtsdurchführung. Wenn 25 Lernenden, mit denen handlungs- und produktionsorientierte Methoden durchgeführt wurden, und 25 Lernenden, mit denen traditionelle Grammatik unterrichtet wurde, als eine Gruppe betrachtet werden, zeigen die Vortest- und Nachtestnoten statistisch einen signifikanten Unterschied auf ($F(1,48)=366,149$; $p<0,001$). Aus der Tabelle 11 ist zu entnehmen, dass der Notendurchschnitt der Nachteste von Lernenden höher als der Notendurchschnitt der Vorteste ist.

An diesem Punkt wird die Erklärung der Ergebnisse durch die Grafiken konkretisiert.



Grafik 45. Das Schaubild der Noten von Vor- und Nachtesten für Adjektivdeklinaton in der Untersuchungs- und Kontrollgruppe

Auf der Grafik 45 repräsentiert die Messung 1 die Vortestsergebnisse; die Messung 2 dagegen die Nachtestsergebnisse. Auf dieser Grafik ist zu sehen, dass in der Untersuchungsgruppe (die blaue Linie) der Fortschritt zwischen Vortests- und Nachtestsergebnisse merklich höher als der Fortschritt zwischen Vortests- und Nachtestsergebnisse in der Kontrollgruppe (die grüne Linie) ist. Daraus kann man erschließen, dass die Lernenden in der Untersuchungsgruppe mehr Erfolg als die Lernenden in der Kontrollgruppe haben.

10.1.4. Leistungsunterschied der jeweiligen Gruppen zwischen den Vor- und Nachtesten für Adjektivdeklinaton

Nach diesen statistischen Äußerungen wird im Folgenden die Level dieser Erhöhung erläutert. Dafür wurden die Untersuchungs- und Kontrollgruppe einzeln bewertet, innerhalb der Gruppen wurden die Ergebnisse der Vor- und Nachteste analysiert, damit die Fortschrittsrate zwischen den Vor- und Nachtesten bewiesen wird und die Effektivität der benutzten Methoden bzw. der gestalteten Unterrichtsmodelle ergeben, die von uns entwickelt wurden.

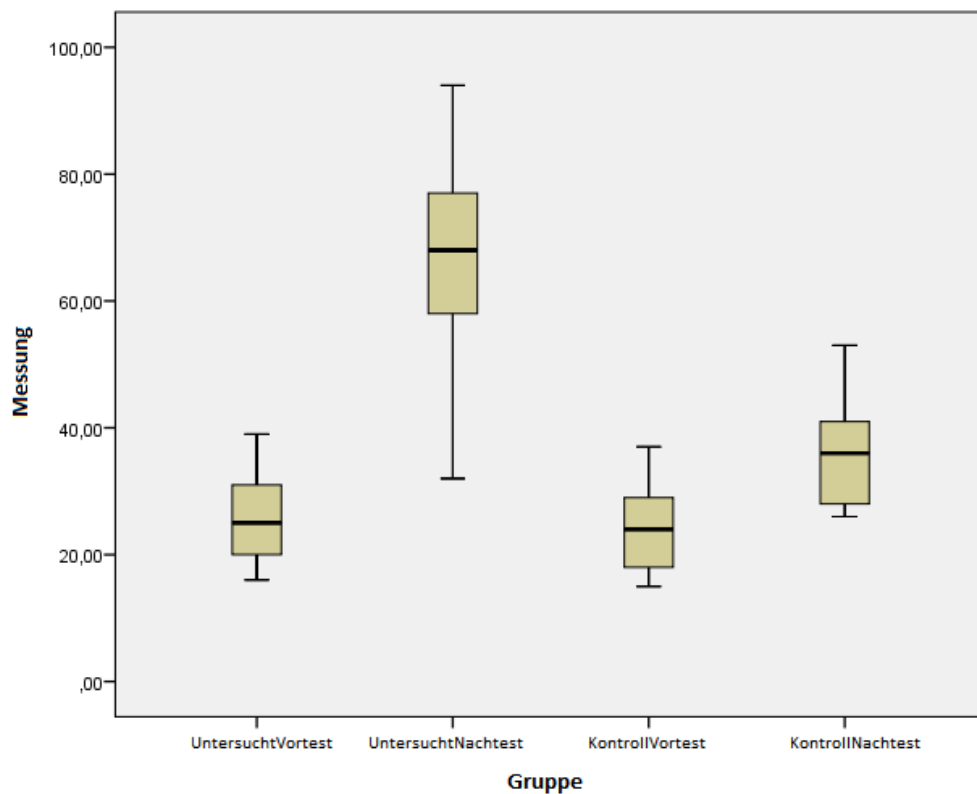
Arithmetisches Mittel und Standardabweichung der Vor- und Nachteste in der Kontrollgruppe wurden mit dem arithmetischen Mittel, Standardabweichung der Vor- und Nachteste in der Untersuchungsgruppe verglichen. Die Daten stehen im Folgenden.

Tabelle 12

Arithmetisches Mittel und Standardabweichung der Vor- und Nachtests für Adjektivdeklinaton je nach Gruppen

Gruppe	Messung	Arithmetisches Mittel	Standardabweichung
Untersuchungsgruppe	Vortest	26,240	1,345
	Nachtest	67,400	2,391
Kontrollgruppe	Vortest	24,000	1,345
	Nachtest	35,880	2,391

Wenn man die obige Tabelle analysiert, zeigt sich, dass der Leistungsunterschied zwischen dem Vor- und Nachtest in der Untersuchungsgruppe, in der die handlungs- und produktionsorientierten Methoden benutzt wurden, höher als der Leistungsunterschied in der Kontrollgruppe, in der traditioneller Grammatikunterricht bzw. die Darstellungsmethode durchgeführt wurde, ist. Bei der Adjektivdeklinaton zeigt die Leistung zwischen Vor- und Nachtest in der Untersuchungsgruppe einen signifikanten Unterschied auf ($F(1,48)=111,582$; $p<0,001$). Man kann daraus entziehen, dass die Lernenden in der Untersuchungsgruppe mehr Erfolg als die Lernenden in der Kontrollgruppe haben.



Grafik 46. Bewertungstabelle der Vor- und Nachtests für Adjektivdeklinaton sowohl in der Untersuchungsgruppe als auch in der Kontrollgruppe

Auf der obigen Grafik wurde die Wechselhaftigkeit der Noten zwischen Vor- und Nachteste in beiden Gruppen gegeben. Wenn die Grafik 46 analysiert wird, ist es zu sehen, dass die Wechselhaftigkeit der Noten zwischen den Vor- und Nachtesten in der Untersuchungsgruppe höher als der Noten zwischen den Vor- und Nachtesten in der Kontrollgruppe ist.

10.2. Auswertung der Vor- und Nachtests für das Grammatikwissen Perfekt

10.2.1. Titerabweichung

Wenn die Titerabweichung analysiert wird, ist zu sehen, dass nach dem Test Shapiro- Wilk die Ergebnisse der Vor- und Nachteste bei allen Kombinationen der beiden Gruppen die normale Allokation haben.

§ Für die Vortestsnoten der Untersuchungsgruppe: Statistic value=0,948; df=25; Significant Value= 0,232

- § Für die Nachtestsnoten der Untersuchungsgruppe: Statistic value=0,949; df=25; Significant Value= 0,237
- § Für die Vortestsnoten der Kontrollgruppe: Statistic value=0,941; df=25; Significant Value= 0,157
- § Für die Nachtestsnoten der Kontrollgruppe: Statistic value=0,959; df=25; Significant Value= 0,396

10.2.2. Die Homogenität der Abweichungen

Nach den erhaltenen Ergebnissen sind die Testsnoten, die in verschiedenen Gruppen bemessen wurden, innen der Gruppe homogen.

- § Für die Vortestsnoten: F=0,068; df1=1, df2=48; Significant Value=0,795
- § Für die Nachtestsnoten: F=0,130; df1=1, df2=48; Significant Value=0,720

10.2.3. Statistische Auswertung der Vor- und Nachtests für die beiden Gruppen

Wenn die Vor- und Nachteste der Lernenden behandelt wurden, ohne dass die Gruppen voneinander getrennt wurden (Untersuchungs- und Kontrollgruppe ausnahmslos betrachtet zu werden), wurde infolge dieser Betrachtung festgestellt, dass zwischen den Vortest- und Nachtestnoten der Lernenden ein signifikanter Unterschied vorhanden ist. An dieser Stelle ist diese Lage tabellarisch dargestellt.

Tabelle 13.

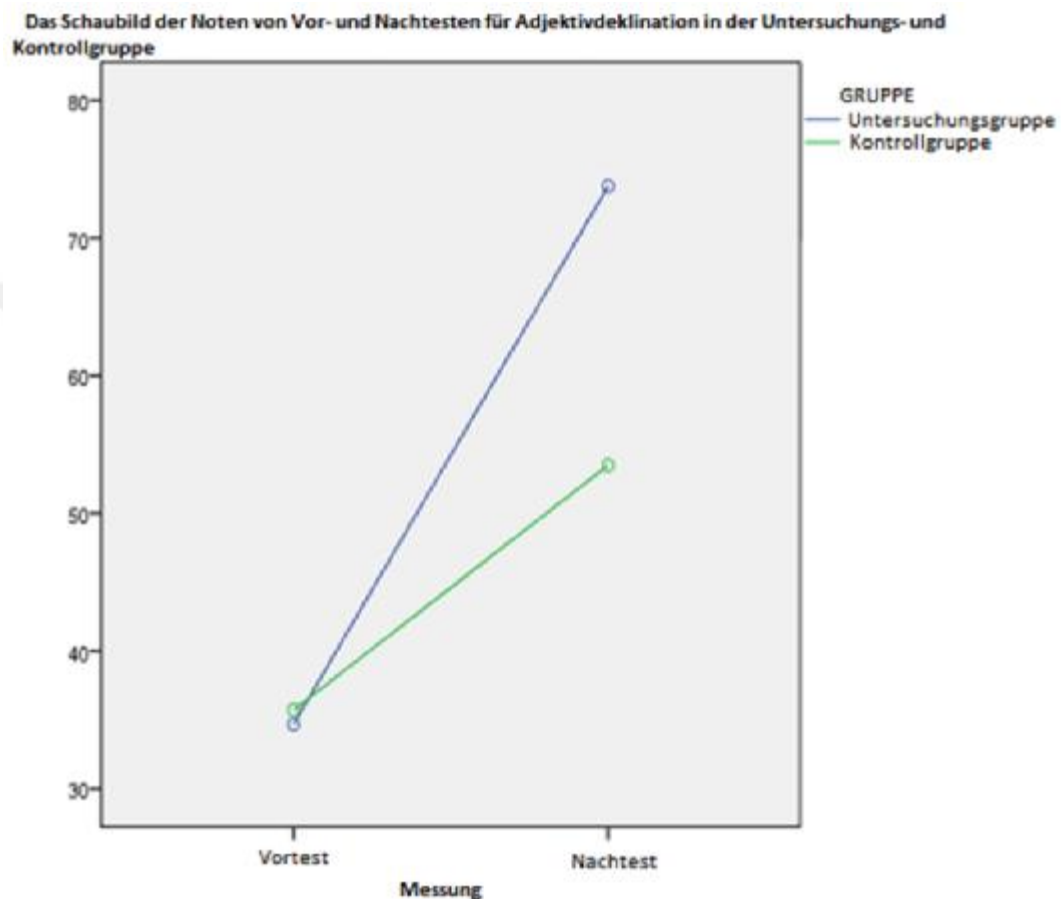
Arithmetisches Mittel und Standardabweichung der Vor- und Nachtests für das Perfekt in der Untersuchungs- und Kontrollgruppe

N	Messung	Arithmetisches Mittel	Standardabweichung
50	Vortest	35,200	1,206
50	Nachtest	63,620	1,513

Wie auf der Tabelle 13 zu sehen ist, erhöhten arithmetische Mittel beider Gruppen nach der Unterrichtsdurchführung. Wenn 25 Lernenden, mit denen handlungs- und produktionsorientierte Methoden durchgeführt wurden, und 25 Lernenden, mit denen traditionelle Grammatik unterrichtet wurde, als eine Gruppe betrachtet werden,

zeigen die Vortest- und Nachtestnoten statistisch einen signifikanten Unterschied auf ($F(1,48)=369,627$; $p<0,001$). Es ist zu sehen, dass der Notendurchschnitt der Nachteste von Lernenden in beiden Gruppen höher als der Notendurchschnitt der Vorteste ist.

Nach diesen Äußerungen wird die Erklärung der Ergebnisse durch die Grafiken konkretisiert.



Grafik 47. Das Schaubild der Noten von Vor- und Nachtests für Perfekt in der Untersuchungs- und Kontrollgruppe.

Auf der Grafik 47 repräsentiert die Messung 1 die Vortestsergebnisse; die Messung 2 die Nachtestsergebnisse. Wie auf dieser Grafik zu sehen ist, ist in der Untersuchungsgruppe (die blaue Linie) der Fortschritt zwischen Vortests- und Nachtestsergebnisse merklich höher als der Fortschritt zwischen Vortests- und Nachtestsergebnisse in der Kontrollgruppe (die grüne Linie). Man kann daraus einfach entziehen, dass die Lernenden in der Untersuchungsgruppe mehr Erfolg als die Lernenden in der Kontrollgruppe haben.

10.2.4. Leistungsunterschied zwischen den Vor- und Nachtests je nach Gruppen

Nach diesen statischen Äußerungen wird im folgenden die Level dieser Erhöhung erläutert. Dafür wurden die Untersuchungs- und Kontrollgruppe einzeln bewertet, innerhalb der Gruppen wurden die Ergebnisse der Vor- und Nachteste analysiert, damit die Fortschrittsrate zwischen den Vor- und Nachtesten bewiesen wird und die Effektivität der Unterrichtsmodelle und der benutzten Methoden ergeben, die von uns entwickelt wurden.

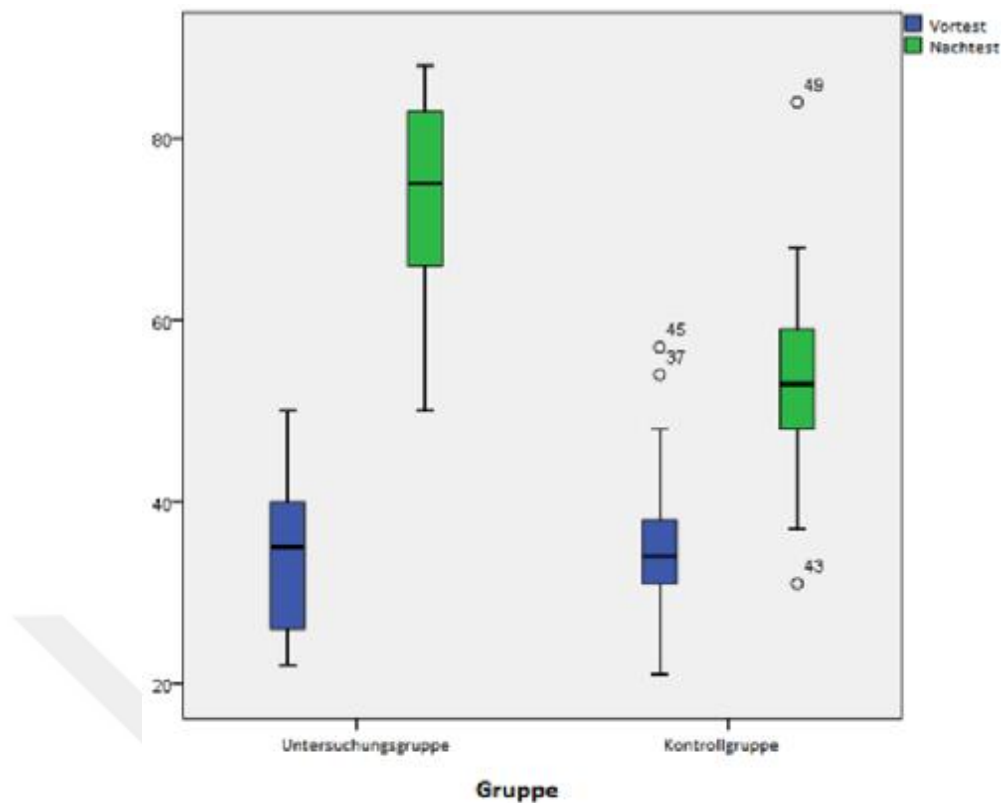
Arithmetisches Mittel und Standardabweichung der Vor- und Nachteste in der Kontrollgruppe wurden mit dem arithmetischen Mittel, Standardabweichung der Vor- und Nachteste in der Untersuchungsgruppe verglichen. Die Daten stehen im Folgenden.

Tabelle 14

Arithmetisches Mittel und Standardabweichung der Vor- und Nachtests für Perfekt je nach Gruppen

Gruppe	Messung	Arithmetisches Mittel	Standardabweichung
Untersuchungsgruppe	Vortest	34,680	1,706
	Nachtest	73,760	2,140
Kontrollgruppe	Vortest	35,720	1,706
	Nachtest	53,480	2,140

Der Leistungsunterschied zwischen dem Vor- und Nachtest in der Untersuchungsgruppe, in der die handlungs- und produktionsorientierten Methoden benutzt wurden, ist höher als der Leistungsunterschied in der Kontrollgruppe, in der traditionaller Grammatikunterricht bzw. Darstellungsmethode durchgeführt wurde. Bei dem Grammatikwissen Perfekt zeigt die Leistung zwischen Vor- und Nachtest in der Untersuchungsgruppe einen signifikanten Unterschied auf ($F(1,48)=52,003$; $p<0,001$). In diesem Zusammenhang kann man sagen, dass die Lernenden in der Untersuchungsgruppe mehr Erfolg als die Lernenden in der Kontrollgruppe haben.



Grafik 48. Bewertungstabelle der Vor- und Nachtests für Perfekt sowohl in der Untersuchungsgruppe als auch in der Kontrollgruppe

Auf der obigen Grafik wurde die Wechselhaftigkeit der Noten zwischen Vor- und Nachteste in beiden Gruppen gegeben. Wenn die Grafik 48 analysiert wird, ist zu sehen, dass die Wechselhaftigkeit der Noten zwischen den Vor- und Nachtesten in der Untersuchungsgruppe höher als der Noten zwischen Vor- und Nachtest in der Kontrollgruppe ist.

10.3. Auswertung der Vor- und Nachtests für das Grammatikwissen Passiv

10.3.1. Titerabweichung

Wenn die Titerabweichung für das Grammatikwissen Passiv analysiert wird, ist zu sehen, dass nach dem Test Shapiro- Wilk die Ergebnisse der Vor- und Nachteste bei allen Kombinationen der beiden Gruppen die normale Allokation haben. Sowohl für Vortest- als auch für Nachtestnoten der Untersuchungs- und Kontrollgruppe wurde Normalverteilungsannahme zur Verfügung gestellt.

- § Für die Vortestsnoten der Untersuchungsgruppe: Statistic value=0,980; df=25; Significant Value= 0,895
- § Für die Nachtestsnoten der Untersuchungsgruppe: Statistic value=0,970; df=25; Significant Value= 0,650
- § Für die Vortestsnoten der Kontrollgruppe: Statistic value=0,969; df=25; Significant Value= 0,608
- § Für die Nachtestsnoten der Kontrollgruppe: Statistic value=0,966; df=25; Significant Value= 0,541

10.3.2. Die Homogenität der Abweichungen

Nach den erhaltenen Ergebnissen sind die Testsnoten, die in verschiedenen Gruppen bemessen wurden, innen der Gruppe homogen.

- § Für die Vortestsnoten: $F=0,211$; $df_1=1$, $df_2=48$; Significant Value=0,648
- § Für die Nachtestsnoten: $F=6,658$; $df_1=1$, $df_2=48$; Significant Value=0,013

10.3.3. Statistische Auswertung der Vor- und Nachteste für die beiden Gruppen

Zuerst wurden die Vor- und Nachteste der Lernenden behandelt, ohne dass die Gruppen voneinander getrennt wurden (Untersuchungs- und Kontrollgruppe ausnahmslos betrachtet zu werden). Infolge dieser Betrachtung wurde festgestellt, dass zwischen den Vortest- und Nachtestnoten der Lernenden ein signifikanter Unterschied vorhanden ist.

Tabelle 15.

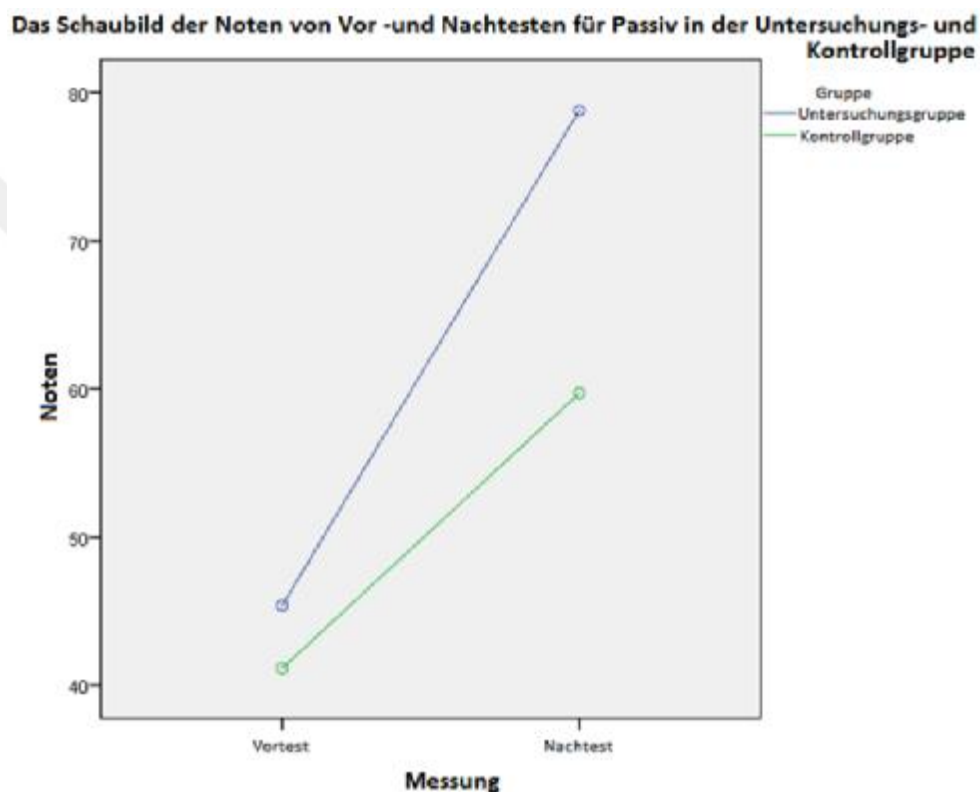
Arithmetisches Mittel und Standardabweichung der Vor- und Nachtests für das Passiv in der Untersuchungs- und Kontrollgruppe

N	Messung	Arithmetisches	Standardabweichung
		Mittel	
50	Vortest	47,760	1,434
50	Nachtest	67,840	1,500

Wenn man die obige Tabelle analysiert, zeigt sich, dass die arithmetische Mittel beider Gruppen nach der Unterrichtsdurchführung erhöhten. Wenn 25 Lernenden, mit

denen handlungs- und produktionsorientierte Methoden durchgeführt wurden, und 25 Lernenden, mit denen die traditionale Grammatik unterrichtet wurde, als eine Gruppe betrachtet werden, zeigen die Vortest- und Nachtestnoten statistisch einen signifikanten Unterschied auf ($F(1,48)=272,744$; $p<0,001$). Es ist zu sehen, dass der Notendurchschnitt der Nachteste von Lernenden höher als der Notendurchschnitt der Vorteste ist.

Erklärung der Ergebnisse wird unten durch die Grafiken konkretisiert.



Grafik 49. Das Schaubild der Noten von Vor- und Nachtests für das Passiv in der Untersuchungs- und Kontrollgruppe

Auf der Grafik 49 repräsentiert die Messung 1 die Vortestsergebnisse; die Messung 2 die Nachtestsergebnisse. Auf dieser Grafik ist zu sehen, dass in der Untersuchungsgruppe (die blaue Linie) der Fortschritt zwischen Vortests- und Nachtestsergebnisse merklich höher als der Fortschritt zwischen den Vortests- und Nachtestsergebnissen in der Kontrollgruppe (die grüne Linie) ist. Daraus kann man erschließen, dass die Lernenden in der Untersuchungsgruppe mehr Erfolg als die Lernenden in der Kontrollgruppe haben.

10.3.4. Leistungsunterschied zwischen den Vor- und Nachtests je nach Gruppen

Nach diesen statistischen Äußerungen wird im folgenden die Level dieser Erhöhung erläutert. Dafür wurden die Untersuchungs- und Kontrollgruppe einzeln bewertet, innerhalb der Gruppen wurden die Ergebnisse der Vor- und Nachteste analysiert, damit die Fortschrittsrate zwischen den Vor- und Nachtesten bewiesen wird und die Effektivität der Unterrichtsmodelle und benutzten Methoden ergeben, die von uns entwickelt wurden.

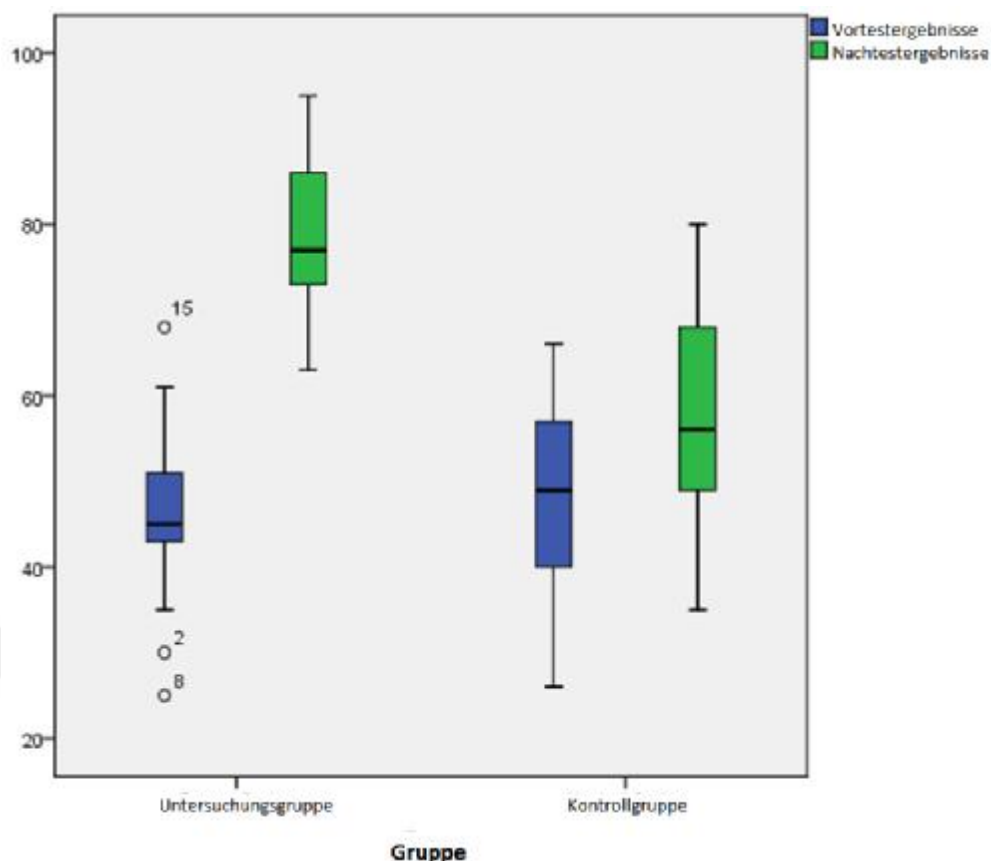
Hier wurden arithmetisches Mittel und Standardabweichung der Vor- und Nachteste in der Kontrollgruppe mit dem arithmetischen Mittel, Standardabweichung der Vor- und Nachteste in der Untersuchungsgruppe verglichen. Die Daten stehen im Folgenden.

Tabelle 16

Arithmetisches Mittel und Standardabweichung der Vor- und Nachtests für Passiv je nach Gruppen

Gruppe	Messung	Arithmetisches Mittel	Standardabweichung
Untersuchungsgruppe	Vortest	46,640	2,0228
	Nachtest	78,280	2,121
Kontrollgruppe	Vortest	48,880	2,0228
	Nachtest	57,400	2,121

Aus der Tabelle 16 ist es bekannt, dass der Leistungsunterschied zwischen dem Vor- und Nachtest in der Untersuchungsgruppe, in der die handlungs- und produktionsorientierten Methoden benutzt wurden, höher als der Leistungsunterschied in der Kontrollgruppe, in der traditioneller Grammatikunterricht bzw. die Darstellungsmethode durchgeführt wurde, ist. Bei dem Grammatikwissen Passiv zeigt die Leistung zwischen Vor- und Nachtest in der Untersuchungsgruppe einen signifikanten Unterschied auf ($F(1,48)=90,395$; $p<0,001$). In Anbetracht der obigen Daten ist zu sehen, dass die Lernenden in der Untersuchungsgruppe mehr Erfolg als die Lernenden in der Kontrollgruppe haben.



Grafik 50. Bewertungstabelle der Vor- und Nachtests für das Passiv sowohl in der Untersuchungsgruppe als auch in der Kontrollgruppe

Auf der obigen Grafik wurde die Wechselhaftigkeit der Noten zwischen Vor- und Nachteste in beiden Gruppen gegeben. Wenn die Grafik 50 analysiert wird, ist zu sehen, dass die Wechselhaftigkeit der Noten zwischen Vor- und Nachteste in der Untersuchungsgruppe höher als der Noten zwischen Vor- und Nachtest in der Kontrollgruppe ist.

10.4. Auswertung der Vor- und Nachtests für das Grammatikwissen Konjunktiv II

10.4.1. Titerabweichung

Man soll Titerabweichung methodologisch benutzen, damit die Methode valide Ergebnisse liefern kann. Wenn die Titerabweichung analysiert wird, ist zu sehen, dass nach dem Test Shapiro- Wilk die Ergebnisse der Vor- und Nachteste bei allen Kombinationen der beiden Gruppen die normale Allokation haben. Sowohl für Vortest- als auch für Nachtestnoten der Untersuchungs- und Kontrollgruppe wurde Normalverteilungsannahme zur Verfügung gestellt.

- § Für die Vortestsnoten der Untersuchungsgruppe: Statistic value=0,955; df=25; Significant Value= 0,319
- § Für die Nachtestsnoten der Untersuchungsgruppe: Statistic value=0,860; df=25; Significant Value= 0,003
- § Für die Vortestsnoten der Kontrollgruppe: Statistic value=0,916; df=25; Significant Value= 0,043
- § Für die Nachtestsnoten der Kontrollgruppe: Statistic value=0,952; df=25; Significant Value= 0,281

10.4.2. Die Homogenität der Abweichungen

Nach den erhaltenen Ergebnissen sind die Testsnoten, die in verschiedenen Gruppen bemessen wurden, innen der Gruppe homogen.

- § Für die Vortestsnoten: F=0,970; df1=1, df2=48; Significant Value=0,330
- § Für die Nachtestsnoten: F=1,027; df1=1, df2=48; Significant Value=0,316

10.4.3. Statistische Auswertung der Vor- und Nachtests für die beiden Gruppen

Zuerst wurden die Vor- und Nachteste der Lernenden behandelt, ohne dass die Gruppen voneinander getrennt wurden (Untersuchungs- und Kontrollgruppe ausnahmslos betrachtet zu werden). Infolge dieser Betrachtung wurde festgestellt, dass zwischen den Vortest- und Nachtestnoten der Lernenden ein signifikanter Unterschied vorhanden ist.

Tabelle 17.

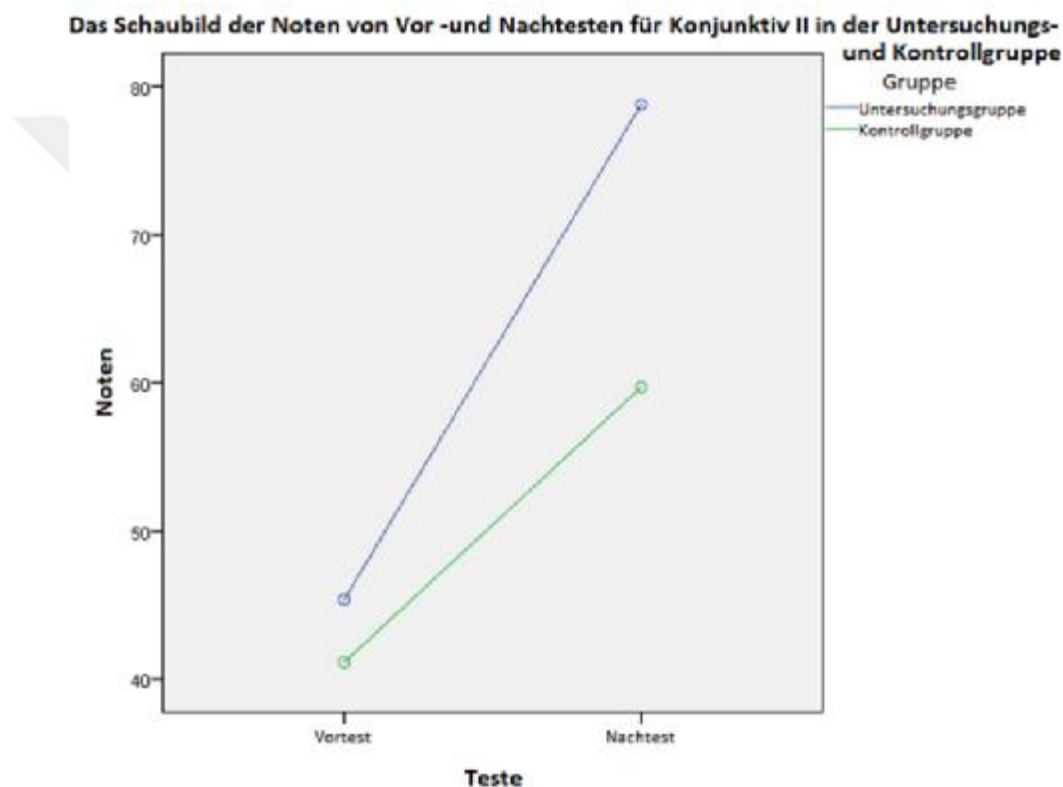
Arithmetisches Mittel und Standardabweichung der Vor- und Nachtests für Konjunktiv II in der Untersuchungs- und Kontrollgruppe

N	Messung	Arithmetisches	Standardabweichung
		Mittel	
50	Vortest	43,280	1,185
50	Nachtest	69,260	1,050

Wenn man die Tabelle 17 analysiert, ist zu sehen, dass arithmetische Mittel beider Gruppen nach der Unterrichtsdurchführung erhöhten. Wenn 25 Lernenden, mit

denen handlungs- und produktionsorientierte Methoden durchgeführt wurden, und 25 Lernenden, mit denen traditionelle Grammatik unterrichtet wurde, als eine Gruppe betrachtet werden, zeigen die Vortest- und Nachtestnoten statistisch einen signifikanten Unterschied auf ($F(1,48)=464,934$; $p<0,001$). Daraus kann man erschließen, dass der Notendurchschnitt der Nachteste von Lernenden höher als der Notendurchschnitt der Vorteste ist.

An diesem Punkt ist es sinnvoll, die Erklärung der Ergebnisse durch die Grafiken konkretisiert zu werden.



Grafik 51. Das Schaubild der Noten von Vor- und Nachtests für Konjunktiv II in der Untersuchungs- und Kontrollgruppe

Auf der Grafik 51 repräsentiert die Messung 1 die Vortestsergebnisse; die Messung 2 die Nachtestsergebnisse. Auf dieser Grafik ist zu sehen, dass in der Untersuchungsgruppe (die blaue Linie) der Fortschritt zwischen Vortests- und Nachtestsergebnisse merklich höher als der Fortschritt zwischen den Vortests- und Nachtestsergebnissen in der Kontrollgruppe (die grüne Linie) ist. Die Lernenden in der Untersuchungsgruppe haben mehr Erfolg als die Lernenden in der Kontrollgruppe.

10.4.4. Leistungsunterschied zwischen den Vor- und Nachtests je nach Gruppen

Nach diesen statistischen Äußerungen wird im Folgenden die Level dieser Erhöhung erläutert. Dafür wurden die Untersuchungs- und Kontrollgruppe einzeln bewertet, innerhalb der Gruppen wurden die Ergebnisse der Vor- und Nachteste analysiert, damit die Fortschrittsrate zwischen den Vor- und Nachtesten bewiesen wird und die Effektivität der Unterrichtsmodelle und benutzten Methoden ergeben, die von uns entwickelt wurden.

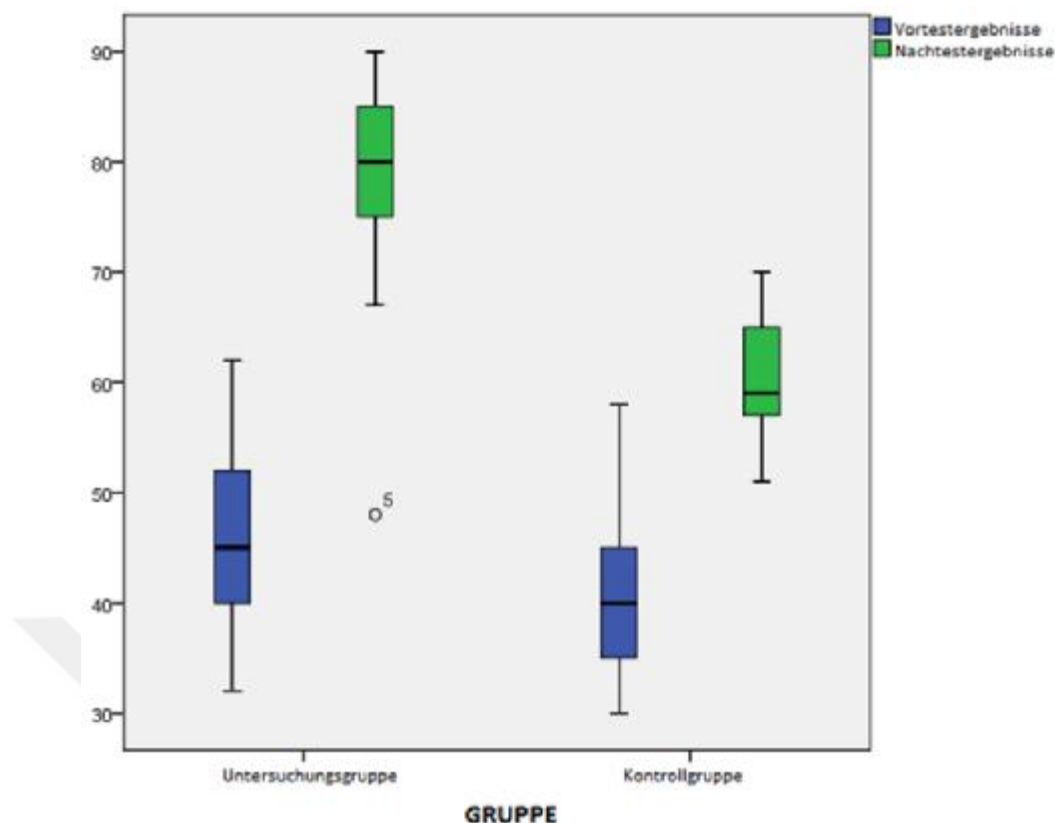
Arithmetisches Mittel und Standardabweichung der Vor- und Nachteste in der Kontrollgruppe wurden mit dem arithmetischen Mittel, Standardabweichung der Vor- und Nachteste in der Untersuchungsgruppe verglichen. Die Daten stehen im Folgenden.

Tabelle 18

Arithmetisches Mittel und Standardabweichung der Vor- und Nachtests für Konjunktiv II je nach Gruppen

Gruppe	Messung	Arithmetisches Mittel	Standardabweichung
Untersuchungsgruppe	Vortest	45,400	1,676
	Nachtest	78,800	1,485
Kontrollgruppe	Vortest	41,160	1,676
	Nachtest	59,720	1,485

Wie auf der Tabelle 18 zu sehen ist, ist der Leistungsunterschied zwischen dem Vor- und Nachtest in der Untersuchungsgruppe, in der die handlungs- und produktionsorientierten Methoden benutzt wurden, höher als der Leistungsunterschied in der Kontrollgruppe, in der traditioneller Grammatikunterricht bzw. die Darstellungsmethode durchgeführt wurde. Bei dem Grammatikwissen Konjunktiv II zeigt die Leistung zwischen Vor- und Nachtest in der Untersuchungsgruppe einen signifikanten Unterschied auf ($F(1,48)=37,925$; $p<0,001$). Es ist zu klar, dass die Lernenden in der Untersuchungsgruppe mehr Erfolg als die Lernenden in der Kontrollgruppe haben.



Grafik 52. Bewertungstabelle der Vor- und Nachtests für Konjunktiv II sowohl in der Untersuchungsgruppe als auch in der Kontrollgruppe

Auf der obigen Grafik wurde die Wechselhaftigkeit der Noten zwischen Vor- und Nachteste in beiden Gruppen gegeben. Wenn die Grafik 52 analysiert wird, ist zu sehen, dass die Wechselhaftigkeit der Noten zwischen den Vor- und Nachtesten in der Untersuchungsgruppe höher als der Noten zwischen den Vor- und Nachtesten in der Kontrollgruppe ist.

Um das ganze Semester zu bewerten, wurden sowohl die Zwischenprüfungs- und Finalprüfungsnoten der Lernenden analysiert. Im folgenden wurden die Daten für Zwischen- und Finalprüfung angeboten.

10.5. Leistungsunterschied zwischen Kontroll- und Untersuchungsgruppe in Zusammenhang der Zwischenprüfung

Der Vergleich der Messungen von Zwischenprüfungsnoten in beiden Gruppen wurde mit der unabhängigen Stichprobe “t- Test” gemacht. Laut diesem Testergebnis wurde ein signifikanter Unterschied zwischen den Zwischenprüfungsnoten in der Untersuchungsgruppe und den Zwischenprüfungsnoten in der Kontrollgruppe

festgestellt ($t(48)=6.674$; $p<0.001$). Hier werden diese Ergebnisse tabellarisch dargestellt.

Tabelle 19

Arithmetisches Mittel und Standardabweichung der Zwischenprüfungsergebnisse in der Kontroll- und Untersuchungsgruppe.

	Gruppen	N	Arithmetisches Mittel	Standardabweichung	Standardfehler
Zwischenprüfungsnoten	Untersuchungsgruppe	25	74,00	11,572	2,314
	Kontrollgruppe	25	49,52	14,228	2,846

Wenn die Tabelle 19 analysiert wird, ist zu sehen, dass der Leistungsunterschied zwischen den Zwischenprüfungsnoten in der Untersuchungsgruppe echt höher als der Leistungsunterschied zwischen den Zwischenprüfungsnoten in der Kontrollgruppe ist.

10.6. Leistungsunterschied zwischen Kontroll- und Untersuchungsgruppe in Zusammenhang der Finalprüfung

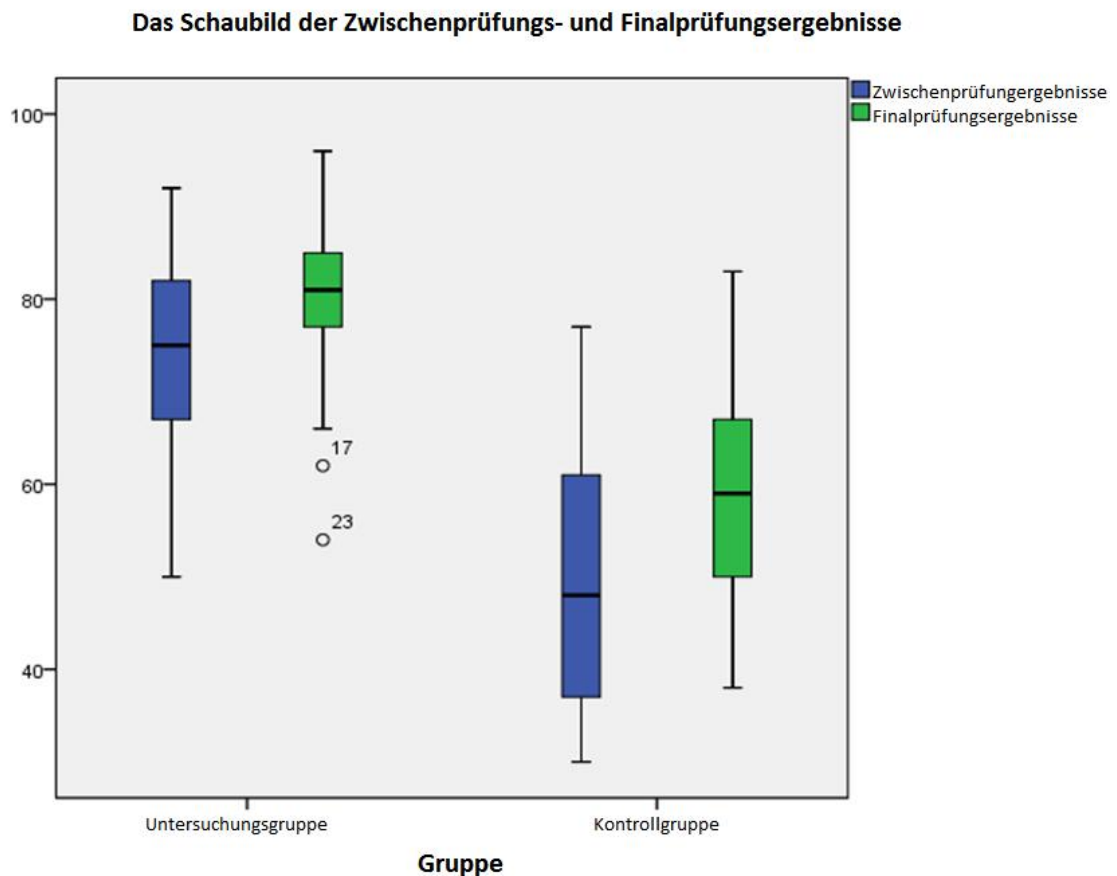
Nach den Ergebnissen der unabhängigen Stichprobe “t- Test” ist zu sehen, dass ein signifikanter Unterschied zwischen den Finalprüfungsnoten in der Untersuchungsgruppe und den Finalprüfungsnoten in der Kontrollgruppe festgestellt wurde ($t(48)=6.804$; $p<0.001$).

Tabelle 20

Arithmetisches Mittel und Standardabweichung der Finalprüfungsergebnisse in der Kontroll- und Untersuchungsgruppe.

	Gruppen	N	Arithmetisches Mittel	Standardabweichung	Standardfehler
Finalprüfungsnoten	Untersuchungsgruppe	25	79,84	9,507	1,901
	Kontrollgruppe	25	59,32	11,704	2,341

Wie auf der Tabelle 20 zu sehen ist, ist der Leistungsunterschied zwischen den Finalprüfungsnoten in der Untersuchungsgruppe echt höher als der Leistungsunterschied zwischen den Finalprüfungsnoten in der Kontrollgruppe.



Grafik 53. Bewertungstabelle der Zwischenprüfung- und Finalprüfungsergebnisse sowohl in der Untersuchungsgruppe als auch in der Kontrollgruppe

Wenn man die Zwischenprüfungsergebnisse und Finalprüfungsergebnisse in beiden Gruppen zusammen bewertet, kann man daraus entziehen, dass sowohl Zwischenprüfungsleistung als auch Finalprüfungsleistung in der Untersuchungsgruppe echt höher als Zwischenprüfungsleistung und Finalprüfungsleistung in der Kontrollgruppe. Wie auf der Grafik 53 bekannt ist, ist die Fortschrittsanzahl der beiden Prüfungen dagegen gleich.

TEIL XI

SCHLUSSFOLGERUNGEN

11.1. Schlussfolgerung

In der vorliegenden Arbeit wurde versucht zu zeigen, wie man das bereits gelernte grammatische Wissen nutzbar machen kann bzw. bei den Studenten passiv vorhandenes Grammatikwissen aktivieren und ermöglichen kann, dass die Studenten ihr Grammatikwissen auf die vier Fertigkeiten übertragen, und anwenden, indem statt einheitlicher passiver Übungen eine große Auswahl von Aktivübungstypen angeboten werden.

Während in der Kontrollgruppe traditioneller Grammatikunterricht durchgeführt wurde, wurde in der Untersuchungsgruppe situations- und kommunikationsorientierter Grammatikunterricht durchgeführt. In der Kontrollgruppe wurden formorientierte Übungstypen gemacht; in der Untersuchungsgruppe wurden dagegen fertigkeitenorientierte und lebensnahe Aktivitäten von uns geplant und gestaltet. Die ausgewählten Aktivitäten sprechen die Erfahrungswelt der Lernenden an. Die Aktivitäten in der Untersuchungsgruppe sind Handlungs-, Lerner-, Prozess- und Produktorientierung. Authentische, lebensnahe und produktionsorientierte manchmal wurden Lernaktivitäten im Rahmen der Literaturbehandlung zugeordnet. Weil den Lernenden die ausgewählten Grammatikthemen in der Vorbereitungsklasse unterrichtet wurden, wurde die Vermittlungsphase im Allgemeinen kurz gehalten; mit anderen Worten, für die Funktionsseite wurde mehr Zeit als für die Formseite erbracht und den Aktivitäten lange Zeit gewidmet. In den Aktivitäten war die Form nur der Träger der Funktion. Die Grammatikkenntnisse erkannten sie vor allem in ihrer Funktion in täglichem Sprachgebrauch und diese Funktion wurde auch von uns hervorgehoben. Auf diese Weise wurde eine verbesserte Sprachverwendung erreicht.

Ein intensives Augenmerk auf die bewusste Grammatikanwendung wurde gelegt und dies bezüglich auch empirischen Ergebnisse erhoben: Die arithmetischen Mittel zeigten einen signifikanten Unterschied zwischen der Untersuchungsgruppe, in der der handlungs- und produktionsorientierte Grammatikunterricht durchgeführt wurde und der Kontrollgruppe, in der der traditionelle Grammatikunterricht herrschte, auf. Innen den Gruppen zeigten einen signifikanten Unterschied zwischen den Vortests- und

Nachtestsergebnissen auf. Wobei der Fortschritt zwischen den Vortest- und Nachtestsergebnissen in der Untersuchungsgruppe merklich höher ausfiel als der Fortschritt zwischen den Vortest- und Nachtestsergebnissen in der Kontrollgruppe. Daraus kann man erschließen, dass die Lernenden in der Untersuchungsgruppe mehr Erfolg als die Lernenden in der Kontrollgruppe hatten. Sowohl aus den Studentenexemplaren als auch aus den statistischen Daten kann man deutlich entnehmen, dass die gewählten Grammatikthemen von den Lernenden auf syntaktischer, semantischer und pragmatischer Ebene verwendet wurden. Mentale Gewöhnung der sprachlichen Mittel fandet statt. Wesentliche grammatische Strukturen wurden in kommunikativen, funktionalen Zusammenhängen bewusst wahrgenommen. In analytischen und experimentellen Verfahren wurde mit der Sprache umgegangen. In diesem Zusammenhang konnten die Lernenden mit der Grammatik kreativ umgehen. Sie verwendeten das Grammatikwissen in ihren Textproduktionen. Weil in dieser Arbeit praktisches Lernen, Beteiligung der Lernenden, handelndes und produktives Lernen in den Vordergrund gestellt wurden, machten die Lernenden beim Lernen Spaß. In der Untersuchungsgruppe haben die Lernenden an dem Lernprozess aktiv teilgenommen und Spaß gehabt. Die Aktivitäten weckten bei den Lernenden Interesse und förderten deren Lernlust. In der Kontrollgruppe langweilten sich dagegen die Lernenden im Unterricht.

Aus den Vor- und Nachtestergebnissen wird ersichtlich, dass es effektiver ist, die Funktion der sogenannten Grammatikwissen in den Vordergrund zu stellen, als Grammatik schematisch zu vermitteln. Mit Hilfe dieser Aktivitäten erkannten die Lernenden die Funktionen grammatischer Kategorien deutlicher. Besonders erfreut ist, dass die Lernenden diese Strukturen nicht obligatorisch, sondern nach eigenem Bedarf benutzt haben. Die durchgeführten Aktivitäten erfassten den integrativen Grammatikunterricht. Diese Aktivitäten wurden für den Grammatikunterricht viel besser nutzbar gemacht, denn die grammatischen Themen ergaben sich nicht isoliert, sondern aus textuellen und kommunikativen Zusammenhängen. Anhand der verschiedenen Textsorten und authentischen Texte wie Gebrauchstexte, literarische Texte, Bericht u.s.w. wurden die sogenannten Grammatikwissen vermittelt. Auf diese Weise begibt man sich der Möglichkeit, die Lernenden die Grammatik selbstständig anhand des Textes erarbeiten zu lassen und den gelernten Stoff in einem Kontext zu begreifen.

Weil in der Untersuchungsgruppe keine passiven und mechanischen Aktivitäten vorhanden sind und audiovisuelle Materialien im Unterricht benutzt wurden, produzierten die Lernenden während der Durchführung der Aktivitäten kognitive Erfahrungen. Auf aktive Weise wurde das Grammatikwissen internalisiert. In der Untersuchungsgruppe erweiterten sich die geistigen Kräfte der Lernenden besser als in der Kontrollgruppe. Wie die Aktivitäten zeigen, enthielten kommunikative Aufgaben im unterschiedlichen Umfang. Fertigungsbezogene Übungen sind für die Lernenden sinnvoller als Formbezogene Übungen.

Außerdem wurde mit Hilfe dieser Arbeit die falsche Grammatikwahrnehmung der Lernenden verändert. Wie zu Beginn der Arbeit erklärt wurde, ist ihre generelle Einstellung zur Grammatik folgendermaßen: "Grammatik ist ein Regelunterricht". Die Lernenden hielten nicht mehr den Grammatikunterricht für einen Regelvermittlungsunterricht. Während sie die erteilten Aufgabe in der Klasse machten, vergaßen sie, dass sie im Grammatikunterricht waren. Sie haben angenommen, dass statt dessen sie im Schreib-, mündliche Kommunikations- Übersetzungskurs waren. In diesem Zusammenhang sollte der Lehrende während des Lehrprozesses in erster Linie die Funktion des grammatischen Wissens erläutern. Die Verwendung des Satzaufbaus sollte von der Formebene vorausgeschickt werden. Wenn der Lernende sich nur die Formebene der Sprache durch mechanische Übungen aneignet und nicht unterscheiden kann, welche Form welche Funktion erfüllt und zu welcher Intention sie eingesetzt wird, so taugt dieses Wissen im Alltagsleben nichts. Bei einem solchen Lehr-Lernprozess kann der Lernende das erlernte grammatische Wissen nicht auf die vier Fertigkeiten, insbesondere nicht auf die Schreib- und Sprechfertigkeit übertragen.

An diesem Punkt ändert sich die Rolle des Lehrenden. In diesem Prozess hat der Lehrende eine grosse Arbeitsbelastung. Die Aufgabe des Lehrenden ist nicht nur das Beibringen von absolut gültigen Regeln, sondern eher die Betonung des Gebrauchs des Lernstoffes. Das Sprachmaterial soll den Lernenden im pragmatischen und kommunikativen Sinn zur Verfügung gestellt werden. Hier sollte man in erster Linie bei den Lernenden Sprachbewusstsein erwecken, bevor der Lehrende das Grammatikwissen vermittelt, denn am Anfang des Unterrichts weiss der Lerner nichts über das angebotene Grammatikwissen. Nachdem im Kopf des Lernenden alles entstanden ist, was er im Lehr- und Lernprozess erlernen wird, soll der Lehrende die Funktion des Grammatikwissens bzw. Aufgabe des Lernstoffs geben.

Zu dem Schluss wurde festgestellt, dass die Lernenden durch diese Aktivitäten ein höheres Sprachniveau erreichen konnten. Es wurden Modellvorschläge für den Grammatikunterricht gegeben, die die Lehrer und Lehrerkandidaten zur Verfügung stehen. Es wird nicht damit gemeint, dass diese Modelle die beste Formulierung sind, sondern Vorschläge. Im folgenden Abschnitt wurden die Vorschläge zusammengefasst

11. 2. Vorschläge

Mit dieser Arbeit wurde beabsichtigt eine ganz neue Sichtweise auf den Grammatikunterricht zu bringen und neue Wege in Bezug auf die Grammatikdidaktik zu zeigen. Diese Arbeit eröffnet die Chance, einen innovativen und zugleich motivierenden Grammatikunterricht zu organisieren sowie einen neuen Zugang zu alternativen Unterrichtsverfahren des Grammatikunterrichts zum traditionellen Grammatikunterricht. Wir bieten neue Perspektive, Konzepte und vor allem andere Verfahrensstrukturen an.

1. Wie bereits betont wurde, beziehen sich die meisten Lehrenden nicht auf Sprachgebrauch, sondern auf die isolierte Grammatik. Man betrachtet den Grammatikunterricht aus der Perspektive der formalen Kenntnisse. Die absoluten Regeln sollten nicht isoliert vermittelt werden, sondern sie sollten viel geübt und die Grammatik sollte nicht schematisch und tabellarisch vermittelt werden, sondern die Funktion des sogenannten Grammatikwissens wird in den Vordergrund gestellt. Denn abstraktes und isoliertes Grammatikwissen kann nicht als oberstes Lernziel betrachtet werden.
2. Grammatikunterricht sollte eine praktische Art gewinnen, bzw. konkrete Situationen und Anwendungen sollten in Betracht gezogen werden. Situationsorientierte, produktionsorientierte, lebensnahe und aktive Übungen sollten ausgewählt werden. Dem Grammatikunterricht sollten nicht die isolierten Regeln, sondern deren praktische Verwendungsweise zugrunde gelegt werden. Audiovisuelle Materialien sollten im Grammatikunterricht benutzt werden. Sprachgebrauch und Sprachverstehen der Lernenden sollten gestärkt werden.
3. Der Grammatikunterricht sollte aus textuellen und kommunikativen Zusammenhängen durchgeführt werden. Anhand der authentischen Texte und der verschiedenen Textsorten wie Gebrauchstexte, literarische Texte, Bericht

u.s.w. sollten die sogenannten Grammatikwissen vermittelt werden. Grammatische Phänomene sollten nicht im Rahmen isolierter Beispielsätze untersucht werden, sondern im Rahmen von Äußerungssituationen oder Situationszusammenhängen, die für die Lernenden überschaubar sind.

4. Die grammatischen Strukturen sollten nicht intensiv vermittelt werden und die Lernenden sollten nicht mit den dichten grammatischen Kategorien belastet werden. Das in einem Lehrbuch vorgeschlagene Curriculum findet keine Übereinstimmung mit dem täglichen Leben. Das Wissen, das in der sprachlichen Praxis verfügbar ist, soll im Curriculum stehen. Statt des formellen und unpraktischen Curriculums wird ein funktionales Curriculum eingesetzt. Weil in der Fremdsprachendidaktik die kommunikative Kompetenz eine große Rolle spielt, soll das fremdsprachliche Curriculum kommunikativ und praktisch angeordnet werden, das in der sprachlichen Praxis der Lernenden wirksam wird. Ein funktionales Curriculum ist besser als ein unpraktisches.
5. Fertigkeitsbezogener Grammatikunterricht sollte durchgeführt werden. Von der Praxis der vier Fertigkeiten ausgehend sollten die Methoden gestaltet werden. Die vier Fertigkeiten werden nicht voneinander isoliert, sondern integriert unterstützt.
6. Die grammatischen Kategorien sollten miteinander verknüpft werden, die zyklische Vorgehensweise sollte zu Grunde gelegt werden.
7. Als Folge des Behaviorismus konnten die Lernenden nicht ihre kreativen und geistigen Kräfte entwickeln, weil sie im Unterricht nicht aktiv sind. Im Lehrprozess der Grammatikvermittlung sollte Konstruktivismus in Betracht ziehen. Denn die Lernenden konstruieren selber den Lernstoff beim Lernen. Die Lehrenden sollten Lern- und Lehrsituationen vorher Schritt für Schritt planen und am besten zuordnen. Es sollte klar bestimmt werden, was und wie man lehren muss.

LITERATURVERZEICHNIS

- Aksöz, A. S. (2011). *Kriterien zur Auswahl von authentischen Texten im DAF-Unterricht*, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, cilt:03 no: 40, s.164-171, Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Aktaş Ş. & Gündüz, O. (2001). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Aktaş, T. (2005). *Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt: Sayı: 12, ss. 45-57, Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Aslan, O. (2008). *Überlegungen zur Unverzichtbarkeit der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht*. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 93 - 100.
- August, G. (1976). *Welchen Sinn hat Grammatikunterricht in der Schule?*, *Der Deutschunterricht* 7, Heft 29, 227-243.
- Becker, M. & Böttcher, I. (2006). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*, Wien: Langenscheidt.
- Beste, G. (2007). *Deutsch Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin: Cornelsen Verlag.
- Bloom, B. S. (1972). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*, 16. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Boettcher, W. & Sitta, H. (1978). *Der andere Grammatikunterricht*. Veränderung des klassischen Grammatikunterrichts. Neue Modelle und Lehrmethoden, München: Urban Verlag.
- Bohn, R. (2001). *Schriftliche Sprachproduktion*, In: Helbig, G., *Deutsch als Fremdsprache Ein internationales Handbuch*, Jena: de Gruyter Verlag.
- Boogaart, M.K. (2008). *Deutsch-Didaktik*, Leitfaden für die Sekundarstufe I und II, Berlin: Cornelsen Verlag.
- Böttcher, I. (2012). *Kreatives Schreiben*, Berlin: Cornelsen Verlag.
- Brand, T. (2013). *Deutsch unterrichten*, Einführung in die Planung, Durchführung und Auswertung in den Sekundarstufen, Bobingen: Klett Verlag.
- Bräuer G & Schindler K. (2000). *Authentische Schreibaufgaben im schulischen Fachunterricht*. In: Zeitschrift Schreiben. Schreiben in Schule, Hochschule und Beruf. www.zeitschrift-schreiben.eu.
- Bredel, U. (2007). *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*, Paderbon: Ferdinand Schöningh Verlag.

- Bredel, U. (2013). *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*, 2. Auflage, Schöningh: UTB Verlag.
- Bredel, U. & Schmellentin, C. (2014). *Welche Grammatik braucht der Grammatikunterricht?*, Band 8, Hohengehren: Schneider Verlag.
- Brodbeck, K. H. (1995). *Entscheidung zur Kreativität*, Darmstadt: WBG Verlag.
- Clamer, F. & Erhard, H. (1997). *Übungsgrammatik für die Grundstufe, Regeln, Listen, Übungen, Liebaug*: Dartmann.
- Dinsel, S. & Geiger, S. (2014). *Grosses Übungsbuch Grammatik*, Ismaning: Hueber Verlag.
- Dreyer, H. & Schmitt, R. (2009). *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik*, Die Gelbe aktuell, Ismaning: Hueber Verlag.
- Duden. (1985). *Das Bedeutungswörterbuch*. Bd. 10, Mannheim, Wien, Zürich: Bibliographisches Institut.
- Duden. (2010). *Grammatik wozu? Vom Nutzen des Grammatikwissens in Alltag und Schule*, Mannheim: Duden Verlag.
- Edmondson, W. & House J. (2006). *Einführung in die Sprachlehrforschung*, 3. Auflage, Tübingen und Basel: A.Franke Verlag. Ein internationales Handbuch (S.893 - 901). Frankfurt am M.: de Gruyter.
- Elsen, H. (2014). *Linguistische Theorien*, Tübingen: Narr Verlag, Tübingen.
- Europarat, (2001). *Rat für Kulturelle Zusammenarbeit*, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen.
- Fix, M. (2006). *Texte schreiben*. Schreibprozesse im Deutschunterricht, Paderborn: Schöningh UTB Auflage.
- Foerster, H. (1993). *Wissen und Gewissen*. Versuch einer Brücke, Frankfurt: Suhrkamp
- Frommer, H. (1992). *Erzählen. Eine Didaktik für die Sekundarstufe I und II*, Frankfurt am Mai: Cornelsen Scriptor Verlag.
- Funke, R. (2005). *Sprachliches im Blickfeld des Wissens*. Grammatische Kenntnisse von Schülern und Schülerinnen, Tübingen: Niemeyer Verlag.
- Gailberger, S. & Wietzke F. (2013). *Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Genç, A. (2002). *İlk- ve Ortaöğretim Okullarında Yabancı Dil Ders Kitabı Seçimi*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 22, 74-81.
- Gerhard H. (2001). *Handlungs- und produktionsorientierter Literatur Unterricht*, 4. Auflage, Hannover: Kallmeyersche Verlag.

- Gornik, H. (2014). *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*, Hohengehren: Schneider Verlag.
- Graf, G. (2014). *Theorie und Praxis des kompetenzorientierten Deutschunterrichts*, Hohengehren: Schneider Verlag.
- Hallet W. & Königs, F. (2010). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Seelze: Klett Verlag.
- Hamburger, E. (1965). 215 in Bausch, K. H. und Grosse, S. (1987). *Grammatische Terminologie in Sprachbuch und Unterricht*, Düsseldorf: Schwann Verlag.
- Häussermann, U. und Piepho, H. E. (1996). *Aufgaben Handbuch*, München: Iudicium Verlag.
- Helfer, L. (2010). *Grammatik und Grammatikvermittlung*, Norderstedt: Grin Verlag.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*, Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Henseler, R. & Surkamp, C. (2009), *O This Reading, What a Thing It Is! Lesekompetenz in der Fremdsprache Englisch fördern*. In: Der Fremdsprachliche Unterricht: Englisch 43/100-101, 4-14.
- Heringer, H. J. (2001). *Lesen lehren lernen-Eine rezeptive Grammatik des Deutschen*, Tübingen: Niemeyer Verlag.
- Heringer, H. J. (2013). *Deutsche Grammatik*, Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.
- Heupel, C. (1973). *Taschenbuch der Linguistik*, München: List Verlag, in: Wrobel, S. (2012). *Was ist Funktionale Grammatik?*, Norderstedt: Grin Verlag.
- Hoffman, L. (2013). *Deutsche Grammatik*, Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Hoffmann, L. (2006). *Funktionaler Grammatikunterricht*, Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Huneke, H. W. (2010) *Taschenbuch des Deutschunterrichts*, Band 1, Hohengehren: Schneider Verlag.
- Inge, F. (2006). *Bausteine des Lesens*, Wien: Bwk Verlag.
- Ingendahl, W. (1999). *Sprachreflexion statt Grammatik*. Ein didaktisches Konzept für alle Schulstufen, Tübingen: Niemeyer Verlag.
- Ingwer, P. (1999). *Praktische Sprachreflexion*. Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft, Tübingen: Niemeyer Verlag.
- Jank W. & Meyer H. (2014). *Didaktische Modelle*, Berlin: Cornelsen Verlag.
- Jantzen, C. und Merklinger D. (2012). *Lesen und Schreiben*, Lernerperspektiven und Könnenerfahrungen, Freiburg: Fillibach Verlag.

- Jean-Pol M. (1994). *Vorschlag eines anthropologisch begründeten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Narr Verlag.
- Karaman, F. (2013). *Die Relation zwischen Form und Funktion bei der Grammatikvermittlung*, Diyalog 2013/2: 78-86 Adana.
- Kıran, Z. & Kıran, A. (2002). *Dilbilime Giriş*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Klauer, K. & Leutner D. (2007). *Lehren und Lernen*. Einführung in die Instruktionspsychologie, Weinheim, Beltz Verlag.
- Klotz, P. (1996). *Grammatische Wege zur Textgestaltungskompetenz*. Theorie und Empirie, Tübingen: Niemeyer Verlag.
- Köchling, M. (1989). *Die Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht*, Goethe Enstitut.
- Köller, W. (1997). *Funktionaler Grammatikunterricht*, Hohengehren: Schneider Verlag.
- Königs, F. G. (1993). *Wie fertig sind wir mit den Fertigkeiten?* Psycholinguistische und lernpsychologische Überlegungen. In Deutsch als Fremdsprache 4, 203-210.
- Königs, F. G. (2001). *Übersetzen*. In: Deutsch als Fremdsprache. Ein Internationales Handbuch. Hrsg. Gerhard Helbig. Berlin, Walter de Gruyter, S.955-961.
- Krumm, H. J. (2001). *Die sprachlichen Fertigkeiten: isoliert-kombiniert-integriert*, In: Fremdsprache Deutsch 24, 5-12.
- Kruse, O. (1997). *Kreativität als Ressource für Veränderung und Wachstum*, Bonn: Dgvt Verlag.
- Lange, G. & Neumann, K. Und Ziesenis W. (2003). *Taschenbuch des Deutschunterrichts*, Band 1, 8. Unveränderte Auflage, Hohengehren: Schneider Verlag.
- Leubner, M. & Saupe, A.(Hrsg.), (2008), *Textverstehen im Literaturunterricht und Aufgaben*, Hohengehren: Baltmannsweiler Verlag.
- Linke, A. & Nussbaumer, M. und Portmann, P. R. (1996). *Studienbuch Linguistik*, Tübingen: Niemeyer Verlag.
- Lutjeharms, M. & Schmidt, C. (2010). *Lesekompetenz*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Mandl, H. (1997). *Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen* in Serindağ, E. (2003). Doktora Tezi, Zur Didaktik und Methodik der Ausnutzung des Englischen als erster Fremdsprache im Unterricht “Deutsch als zweite Fremdsprache” bei Muttersprachlern des Türkischen, Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Mayer, H. O. (2005). *Einführung in die Wahrnehmungs-, Lern- und Werbe-Psychologie*, München: Oldenbourg Verlag.
- Meibauer, J. (2008). *Pragmatik*, 2B. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Menzel, W. & Liebscher, T. (1995). *Kreativität im Grammatikunterricht*, Zeitschrift Praxis Deutsch, Sonderheft, Friedrich Verlag.
- Menzel, W. (1995). *Zeitschrift für den Deutschunterricht* "Praxis Deutsch" Sonderheft, 1995, s. 3, Friedrich Verlag.
- Michalak, M. & Kuchenreuther, M. (2013). *Grundlagen der Sprachdidaktik* Deutsch als Zweitsprache, Hohengehren: Schneider Verlag.
- Mrotzek B. & Böttcher, M. (2006). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*, Berlin: Cornelsen.
- Müller, F. (2007). *Lesen und kreatives Schreiben*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Neuland, E. (1994). *Vielfältiges Deutsch und eine eigene Sprache*. Anmerkungen zum Lernziel "Reflexiver Sprachgebrauch", Zeitschrift für den Dutschunterricht in Wissenschaft und Schule, Institut für Germanistik der Alpen-Adria- Universität Klagenfurt, 18/4., ISSN: 0721-9954.
- Neuland, E. & Peschel, C. (2013) *Einführung in die Sprachdidaktik*, Stuttgart: Metzler Verlag.
- Neuner, G. (1995). *Methodik und Methoden*, Überblick, In: Bausch Christ / Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Franke Verlag.
- Nutz, M. (1995). *Grammatisches Verstehen, Sprachbewusstsein und Literarisches Verstehen*. In: *Der Deutschunterricht* 4/1995, 70-82.
- Oktaylar, H. C. (2012). *Eğitim Bilimleri*, Ankara: Yargı Yayınevi.
- Oktaylar, H.C. (2012). *Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara: Yargı Yayınevi.
- Pishwa, H. (1998). *Kognitive Ökonomie im Zweitspracherwerb*, Tübingen: Günter Narr Verlag.
- Portmann, P. (1991). *Schreiben und Lernen*, Tübingen: Niemeyer Verlag.
- Quetz, J. (2001). *Europarat, Rat für Kulturelle Zusammenarbeit, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Berlin: Langenscheidt, Verlag. Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, übersetzt. v. Quetz, Jürgen.

- Reinfried M. (1999). *Der radikale Konstruktivismus*. Eine sinnvolle Basistheorie für die Fremdsprachendidaktik? verfügbar als Online Dokument <http://ourworld.compuserve.com/homepages/michaelwendt>, in Serindağ, E. (2003). Doktora Tezi, Zur Didaktik und Methodik der Ausnutzung des Englischen als erster Fremdsprache im Unterricht “Deutsch als zweite Fremdsprache” bei Muttersprachlern des Türkischen, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Reusser, K. (2006). *Konstruktivismus- vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur*. Berlin: VS Verlag für sozialwissenschaften.
- Ritz-Fröhlich, G. (1992). *Kinderfragen im Unterricht*, Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Schlak, T. (2000). *Adressatenspezifische Grammatikarbeit im Fremdsprachenunterricht*, Hohengehren: Schneider Verlag.
- Schmolke, P. (2005). *Spielfilmanalyse: Mythos und Kult*. Handreichungen für den Unterricht, Berlin: LIT Verlag.
- Schreiter, I. (2001). *Mündliche Sprachproduktion*. In: Helbig, G. Deutsch als Fremdsprache Ein internationales Handbuch, Jena: de Gruyter.
- Schröder, H. (2002). *Lernen-Lehren Unterricht*, München: Oldenbourg Verlag.
- Schwerdtfeger, I. C. (1989). *Sehen und Verstehen*. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, Berlin: Langenscheidt.
- Serindağ, E. (2003). Doktora Tezi, *Zur Didaktik und Methodik der Ausnutzung des Englischen als erster Fremdsprache im Unterricht “Deutsch als zweite Fremdsprache” bei Muttersprachlern des Türkischen*, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Sever, S. (1997). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Ankara: Anı yayıncılık.
- Solmecke, G. (1983). *Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht*, Paderborn: Schöningh Verlag.
- Solmecke, G. (2001). *Hörverstehen*. In: Gerhard Helbig, Deutsch als Fremdsprache
- Spinner, K. H. (2001). *Kreativer Deutschunterricht*, Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Spinner, K. H. (2006). *Literarisches Lernen*. Basisartikel In: Praxis Deutsch 23, Heft 200, s.6-16.
- Spinner, K. H.(1993). *Kreatives Schreiben*, Praxis Deutsch, 119, 17-23, Berlin: Friedrich Verlag.

- Steinig, W. & Huneke, H. W. (2010). *Deutsch als Fremdsprache*, Eine Einführung 34, 5B. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Steinig, W. & Huneke, H. W. (2011). *Sprachdidaktik Deutsch*, 4.Auflage, 38, Berlin:
- Storch, G. (2009). *Deutsch als Fremdsprache*, Eine Didaktik, Stuttgart: Wilhelm Fink Verlag.
- Tekin, Ö. (2010). *Übersetzen im Bereich Deutsch als Fremdsprache*: Türkischer Internationaler Germanistik Kongress s.496-511 20. 22. Mai, İzmir: Ege Üniversitesi Matbaası.
- Topçu, Tecelli, N. & Özçelik, N. (2007). *Fransızca dilbilgisi öğreniminde üniversite öğrencilerinin karşılaştıkları Güçlükler*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32, 282-293.
- Ulrich, W. (2013). *Deutschunterricht in Theorie und Praxis*, Hohengehren: Schneider Verlag.
- Uyanık, A. (2013). *Çevirinin Yabancı Dil Öğretimindeki İşlevi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Vester, F. (1975). *Denken, Lernen, Vergessen, Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann lässt es uns im Stich?*, Stuttgart: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Vygotski, L. (2002). *Denken und Sprechen*, Weinheim in Huneke, H. W. (2010). Taschenbuch des Deutschunterrichts, Band 1, Hohengehren: Schneider Verlag.
- Yıldırım, M. (2013). *Produktionsorientierter Literaturunterricht*: Einübung der Literaturgattung Schwank Durch Waldmanns Phasenmodell, Turkish Studies, Volume 8/8 Summer, p.1503-1521, Ankara.
- Wahrig, G. (1982). *Der Kleine Wahrig*, München: Mosaik Verlag.
- Welke, K. (1992). *Funktionale Satzperspektive*. Ansätze und Probleme der funktionalen Grammatik, Münster: Klaus D. Dutz Verlag.
- Westhoff, G. (2007). „Challenges and Opportunities of the CEFR for Reimagining Foreign Language Pedagogy”, The Modern Language Journal 91/4, 576-679.
- Wolff, D. (2002). *Fremdsprachenlernen als Konstruktion, Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*, Frankfurt am Mai, Langenscheidt.

Webseite:

[http://de.wikipedia.org/wiki/Gemeinsamer- Europäischer Referenzrahmen](http://de.wikipedia.org/wiki/Gemeinsamer_Europ%C3%A4ischer_Referenzrahmen), Zugang am: 11.11.2013.

http://de.wikipedia.org/wiki/Kompetenz_Linguistik, Zugang am: 8. 10. 2013.

http://www.deutschalsfremdsprache.ch/index.php?actualid=5057&which_set=103,

Zugang am: 6.9.2015.

<http://www.staff.uni-mainz.de/steinbac/Lehre/Grammatik/Satzglieder>, Zugang am: 24. 05. 2013.

<https://youtu.be/kIX94MviuTo>, Zugang am: 12.01.2015.

[https://de.wikipedia.org/wiki/Visuelle Wahrnehmung](https://de.wikipedia.org/wiki/Visuelle_Wahrnehmung), Zugang am: 15.01.2016.



ANHANG

Anhang 1. Die Unterrichtsdurchführung und gemachten Übungen zum Grammatikwissen Adjektivdeklinaton in der Kontrollgruppe

ADJEKTIVDEKLINATION

Allgemeine Regeln

Zuerst wird das Adjektiv definiert.

- Ø Man kennt das Adjektiv als «Eigenschaftwort» oder «wie-Wort».
- Ø Man kann das Adjektiv als Attribut und als Prädikat benutzen.

Als Prädikat ist das Adjektiv im Deutschen unveränderlich.

- Er ist langweilig.
- Wir sind interessant.
- Es ist wertvoll.
- Er ist berühmt.

Als Attribut eines Substantivs muss das Adjektiv dekliniert werden. Adjektiv steht zwischen Artikel und Nomen. Artikel, Adjektiv und Substantiv formen eine Einheit.

Ø Es gibt drei verschiedene Deklinationen des Adjektivs als Attribut.

1. Deklination nach bestimmtem Artikel
2. Deklination nach unbestimmtem Artikel
3. Deklination ohne Artikel

1. Deklination nach bestimmtem Artikel

Singular	Maskulinum	Femininum	Neutrum
Nominativ Genitiv Dativ Akkusativ	der kleine Schrank des kleinen Schranks dem kleinen Schränk den kleinen Schrank	die kleine Tasse der kleinen Tasse der kleinen Tasse die kleine Tasse	das kleine Haus des kleinen Hauses dem kleinen Haus das kleine Haus
Plural			
Nominativ Genitiv Dativ Akkusativ	die kleinen Schränke der kleinen Tassen den kleinen Häusern die kleinen Schränke		

2. Deklination nach unbestimmtem Artikel

Singular	Maskulinum	Femininum	Neutrum
Nominativ	ein kleiner Schrank	eine kleine Tasse	ein kleines Haus
Genitiv	eines kleinen Schrankes	einer kleinen Tasse	eines kleinen Hauses
Dativ	einem kleinen Schrank	einer kleinen Tasse	einem kleinen Hauses
Akkusativ	einen kleinen Schrank	eine kleine Tasse	ein kleines Haus
Plural			
Nominativ	keine kleinen Schränke		
Genitiv	keiner kleinen Tassen		
Dativ	keinen kleinen Häusern		
Akkusativ	keine kleinen Schränke		

3. Deklination ohne Artikel

Singular	Maskulinum	Femininum	Neutrum
Nominativ	kleiner Schrank	kleine Tasse	kleines Haus
Genitiv	kleinen Schrankes	kleiner Tasse	kleinen Hauses
Dativ	kleinem Schrank	kleiner Tasse	kleinem Haus
Akkusativ	kleinen Schrank	kleine Tasse	kleines Haus
Plural			
Nominativ	kleine Schränke		
Genitiv	kleiner Tassen		
Dativ	kleinen Häusern		
Akkusativ	kleine Schränke		

Ergänzen Sie die Adjektive nach Artikeln im Singular

1. Hier ist ein interessantes___Buch, das interessant___Buch, der neu___Kugelschreiber, ein neu___Kugelschreiber, eine teuer___Brille, die teuer___Brille.

2. Ich kaufe einen warm___Mantel, den warm___Mantel, diese dunkel___Hose, keine dunkel___Hose, das japanisch___Fernsehgerät, kein japanisch___Fernsehgerät.

3. Ich bin zufrieden mit dem alt___Pullover, meinem alt___Pullover, der gemütlich___Wohnung, meiner gemütlich___Wohnung, dem neu___deutsch___Wörterbuch, meinem neu___deutsch___Wörterbuch.

4. Er ist der Besitzer eines groß___Hauses, des groß___ Hauses, einer gut gehend___Buchhandlung, der gut gehend___Buchhandlung, eines klein___Wagens, dieses klein___Wagens.

Ergänzen Sie Adjektive nach Null- Artikel im Singular

1. Hier ist kühl___Bier, frisch___Milch, heiß___Kaffee.
2. Ich kaufe bitter___ Schokolade, frisch___Brot, holländisch___Käse.
3. Was hältst du von frisch___Luft, kalt___Wasser, stark___Wind?
4. Er ist ein Liebhaber italienisch___Weins, griechisch___Olivenöls, modern___Kunst.

Ergänzen Sie Adjektive vor Nomen im Plural

1. Hier sind süß___Kirschen, saftig___Pfaumen, sehr schön___Pfirsiche, gelbe___Bananen, die best Äpfel.
2. Ich kaufe grün___Bohnen, jung___Karotten, aber keine alt___Kartoffeln, sondern die neu___Kartoffeln dieses Jahres.
3. Ich unterhalte mich gerne mit gut___Bekannten, meinen lieb___Verwandten, den verschieden___Bewohnern unseres Hauses.
4. Im botanischen Garten gibt es eine Sammlung tropisch___Pflanzen, mexikanisch___Kakteen, der schönst___afrikanisch___Orchideen.

Ergänzen Sie die Adjektiv-Endungen!

Ich habe mir ein neu___Auto gekauft, weil das alt___Auto nicht mehr gut fuhr. Die Bremsen meines alt___Wagens funktionierten überhaupt nicht mehr. Wenn ich einen steil___Berg hinabfuhr, musste ich immer im erst___Gang fahren. Außerdem war die recht___Lampe kaputt und das link___vorder___Seitenfenster konnte man nicht mehr schließen. Die alt___Reifen waren abgefahren, aber ich wollte mir keine neu___mehr kaufen. Der ein___Scheibenwischer bewegte sich nicht mehr und der ander___quietschte wie ein klein___Schweinchen. Mein neues Auto macht mir Spaß. Ich hoffe, dass ich in der nächst___Zeit keine groß___Probleme haben werde.

Setzen Sie jetzt auch die Endungen der Artikelwörter ein!

1. In den Ferien habe ich einige interessant___ Bücher gelesen.
2. Alle ausländisch___ Studenten müssen eine Sprachprüfung machen.
3. Ich habe mit mehreren deutsch___ Studenten über ihre Berufschancen gesprochen.
4. Ich verstehe die Bedeutung dieser schwierig___ Sätze nicht.
5. Welche deutsch___ Romane hast du schon gelesen?

Setzen Sie jetzt auch die Endungen der Artikelwörter ein!

1. Die Arbeitslosigkeit viel___jung___ Menschen ist ein großes Problem.
2. Im Sommer bin ich durch mehrer___europäisch___ Länder gereist.
3. Hast du dir dies___ schön___ Bilder in Ruhe angesehen?
4. Ich habe all___ wichtig___ Regeln gelernt.
5. Einig___ unwichtig___ Regeln darf man wieder vergessen.
6. Das Gedächtnis manch___ alt___ Leute ist noch sehr gut.
7. Sie kann sich solch___ teuer___ Kleider gar nicht leisten.
8. Mit wenig___ schnell___ Schritten erreichte er die Haustür.
9. Viel___ deutsch___ Studierende wohnen bei ihren Eltern.
10. Ich habe mir gestern sein___ neuest___ Fotos angesehen.
11. Ich habe einig___ interessant___ Bücher im Antiquariat gekauft.
12. Ich kaufe überhaupt kein___ neu___ Geräte mehr, sie sind mir zu teuer.
13. Welch___ ausländisch___ Zeitungen liest du gerne? – Es gibt da mehrer___
englisch___ Zeitungen, die mir gefallen.
14. Es gibt leider mehr schlecht___ Zeitungen als gut___ .
15. Die beid___ neu___ Fahrräder unser___ link___ Nachbarn sind heute gestohlen
worden.
16. Auch die Räder viel___ ausländisch___ Studenten sind gestohlen worden.
17. Fast all___ falsch gepackt___ Autos behindern den Verkehr.
18. Die Polizei hat drei falsch geparkt___ Autos abschleppen lassen.
19. Hast du schon einmal solch___ toll___ Fotos gesehen?
20. Ich habe nur wenig___ gut___ Aufnahmen aus unser___ letzt___ Ferien mitgebracht.

Setzen Sie in die Lücken die fehlenden Endungen ein!

1. Alexandre Dumas war ein___erfolgreich___ französischer Schriftsteller.
2. Ei___ bekannt___Roman von ihn heißt. "D___ drei Musketiere".
3. Man hat aus dies___Roman auch ei___ beliebt___Film gemacht.
4. Dumas hatte schon 250 spannend___ Abendteuerromane geschrieben.
5. Immer wieder verlangten die Zeitungen neu___ Fortsetzungsromane von ihm.
6. Aber Alexandre Dumas hatte kei___ gut___Ideen mehr;
7. deshalb bat er ei___ander___Schriftsteller,
8. ei___Roman unter dem Namen Dumas zu schreiben.
9. Dumas bezahlte sei___Helfer natürlich gut.
10. Der zweit___Schriftsteller schrieb nicht schlecht, aber langsam;
11. Jeden Tag schickte er nur eine Fortsetzung an ei___ französisch___Zeitung.
12. Da bekam Dumas die traurig___ Nachricht von plötzlich___ Tod d___ Helfers.
13. Dumas erschrak, denn der Roman erschien ja unter sei___ eigen___Namen!
14. Der Roman war d___ Arbeit eines dritt___ Autors
15. Der dritt___ Schriftsteller schickte täglich ei___ neu___ Fortsetzung.

Anhang 2. Die Unterrichtsdurchführung und gemachten Übungen zum Grammatikwissen Perfekt in der Kontrollgruppe

Vorbemerkung

Zur Bildung des Perfekts braucht man ein Hilfsverb (haben/sein) und das Partizip Perfekt.

Verben mit sein

1. intransitive Verben (=Verben, die kein Akkusativobjekt bei sich haben können), die eine Bewegung von oder zu einem Ort zeigen: aufstehen, fahren, fallen, fliegen, gehen, kommen, reisen, begegnen.
2. alle intransitiven Verben, die eine Änderung des Zustands anzeigen: einschlafen, entstehen, werden, wachsen, aufwachen, aufblühen, verblühen, sein, bleiben.

Anmerkungen

1. Die Verben fahren und fliegen können auch mit einem Akkusativobjekt gebraucht werden; dann steht im Perfekt haben.
-Ich habe das Auto selbst in die Garage gefahren.

-Der Pilot hat das Flugzeug nach New York geflogen.

Verben mit haben

1.alle transitiven Verben (=Verben, die ein Akkusativobjekt bei sich haben können):

bauen, fragen, essen, hören, lieben, machen, öffnen.

2.alle reflexiven Verben: sich beschäftigen, sich bemühen, sich rasieren.

3.alle Modalverben: dürfen, können, mögen, müssen, sollen, wollen.

Übung 1: Perfekt mit haben oder sein?

1.Wann beginnt das Konzert?

-Es hat schon begonnen.

2.Wann fährt eure Tochter weg?

Sie.....

3.Wann esst ihr zu Mittag?

Wir.....

4.Wann rufst du ihn an?

Ich.....

5.Wann kaufst du die Fernsehzeitschrift?

Ich.....

6.Wann kommt die Reisegruppe an?

Reisegruppe.....

7. Wann fährt der Zug ab?

Der Zug.....

8. Wann kündigst du das Abonnement?

Ich.....

9.Wann ziehen eure Nachbarn aus der Wohnung aus?

Unsere Nachbarn.....

10.Wann ziehen die neuen Mieter ein?

Die neuen Mieter.....

11.Wann schaffst ihr euch eine Mikrowelle an?

Wir.....

Übung 2: haben oder sein? Ergänzen Sie das passende Hilfsverb in der richtigen Form.

1”du geschlafen?.....ich dich geweckt?” –Ja, ich.....plötzlich eingeschlafen, aber ausgeschlafen.....ich noch nicht.”

2.Die Rosen.....wunderbar geblüht! Aber jetzt.....sie leider verwelkt.

3. Wir.....lange auf die Gäste gewartet; jetztsie endlich eingetroffen.

4. Der Zug.....um 12.15 Uhr angekommen. Ernur drei Minuten gehalten, dann.....er weitergefahren.

5. Die Kinder.....am Fluss gespielt, dabei.....ein junge ins Wasser gefallen. Er.....um Hilfe gerufen. Ein Mann.....das gehört, er.....in den Fluss gesprungen und.....das Kind gerettet.

6. Durch die Zimmerdecke.....Wasser eingedrungen. Die Familie.....den Hausmeister angerufen. Er.....gleich gekommen und.....die undichte Wasserleitung repariert.

7. Ein Stein.....gegen mein Auto geflogen. Dadurch.....die Windschutzscheibe gesprungen. Ichdas Auto gleich in die Werkstatt gebracht und.....mit der Straßenbahn nach Hause gefahren.

Übung 3: Setzen Sie die Sätze ins Perfekt

Eine Woche Urlaub

Wir fahren mit dem Auto nach Verona. Dort wohnen wir in einem schönen Hotel. Am Samstag gehen wir zu “Rigoletto” in die Arena von Verona. Die Oper dauert zweieinhalb Stunden. Auch am Sonntag bleiben wir noch in Verona und schauen uns die Stadt und die Umgebung an. Am Sonntagabend treffen wir uns mit Freunden. Am Montag fahren wir zusammen in die Toskana. Da bleiben wir eine Woche. Wir wandern an vier Tagen zu verschiedenen Zielen. An einem Tag machen wir eine Radtour und an einem anderen eine Busfahrt. Morgens bedienen wir uns am Frühstücksbüfett in unserer Pension und am Abend gehen wir in ein Restaurant. Danach sitzen wir meist noch zusammen, unterhalten uns und sehen fern oder wir gehen spazieren. Am Sonntag darauf fahren wir wieder nach Hause zurück.

.....

Übung 4: Setzen Sie die Sätze nach folgendem Muster ins Perfekt.

-Der Mieter kündigte und zog aus.

Der Mieter hat gekündigt und ist ausgezogen.

-Lars und Kerstin Maier besichtigten die Wohnung und unterschrieben den Mietvertrag.

Lars und Kerstin Maier haben die Wohnung besichtigt und den Mietvertrag unterschrieben.

1.Lars Maier besorgte sich Kartons und verpackte darin Wäsche und Bücher.

.....

2.Er lieh sich einen Kleinlastwagen und fuhr damit zu seiner alten Wohnung.

.....

3.Freunde trugen die Möbel hinunter und luden sie auf.

.....

4.Dann fuhren die Männer zu der neuen Wohnung, brachten die Möbel hinein und stellten sie auf.

.....

5.Kerstin Maier verpackte das Geschirr sorgfältig in Kartons und transportierte es mit ihrem Auto.

.....

6.In der neuen Wohnung packte sie es wieder aus und stellte es in den Schrank. Anschließend hängte sie noch die Lampen auf.

.....

.....

7.Maier's fuhren mit dem Kleinlastwagen fünfmal hin und her; dann brachten sie ihn zum Autoverleih zurück.

.....

.....

Übung 5: Setzen Sie die folgende Geschichte ins Perfekt

Er arbeitete bis nachts um drei Uhr, schlief dann ein und träumte viel Unsinn. Er hörte den Wecker nicht und wachte zu spät auf. Er sprang sofort aus dem Bett, stieß dabei mit den Zehen an den Nachttisch und warf das Wasserglas um. Er putzte sich die Zähne und duschte kurz. Er zog sich in aller Eile an, suchte frische Socken und fand sie nicht. Er zog ein ungebügeltes Hemd an und band sich eine Krawatte um. Er steckte nur schnell einen Apfel ein, verließ die Wohnung und rannte die Treppe hinunter. Die Straßenbahn fuhr ihm gerade vor der Nase weg. Er lief ungeduldig zehn Minuten lang an der

Haltestelle hin und her. Er hielt ein Taxi an, aber der Taxifahrer verstand die Adresse falsch und lenkte den Wagen zunächst in die falsche Richtung. Er kam um 8 Uhr 30 an seinem Arbeitsplatz an und entschuldigte sich bei seiner Kundin. Sie wartete schon auf ihn.

.....

.....

.....

Anhang 3. Die Unterrichtsdurchführung und gemachten Übungen zum Grammatikwissen Passiv in der Kontrollgruppe

Allgemeine Regeln

Ø In einem Aktivsatz ist das Subjekt, die handelnde Person, wichtig.

- Der Hausmeister schließt abends um 9 Uhr die Tür ab.

In einem Passivsatz steht die Handlung im Vordergrund; die handelnde Person (das Subjekt des Aktivsatzes) ist oft unwichtig oder uninteressant und wird meist weggelassen. Das heißt, in einem Passivsatz ist die Nennung des Täters grammatisch nicht notwendig. Daher verwendet man das Passiv vor allem dann,

- 1.wenn der Täter nicht bekannt ist,
- 2.wenn man den Täter nicht nennen will,
- 3.wenn es keine Rolle spielt, wer der Täter ist,

- Abends um 9 Uhr wird die Tür abgeschlossen.

Ø Oft ist der Urheber einer Handlung nicht bekannt; dann gebraucht man einen Aktivsatz mit man oder einen Passivsatz, wobei man immer wegfällt.

- Man baut hier eine neue Straße
- Hier wird eine neue Straße gebaut.

Ø Man bildet das Passiv mit dem Hilfsverb werden und dem Partizip Perfekt des Vollverbs.

Ø Im Perfekt und Plusquamperfekt Passiv ist das Hilfsverb immer sein; nach dem Partizip Perfekt des Vollverbs worden.

- Es gibt im Deutschen zwei verschiedene Formen von Passivprädikaten: werden-Passiv und sein-Passiv.

Zustandspassiv (sein-Passiv)

Die Tür ist geschlossen	(Präsens)
Die Tür war geschlossen	(Präteritum)
Die Tür ist geschlossen gewesen.	(Perfekt)
Die Tür war geschlossen gewesen	(Plusquamperfekt)
Die Tür wird geschlossen sein	(Futur I)
Die Tür wird geschlossen gewesen sein	(Futur II)
(Diese Tempusformen sind selten)	

Ø Das sein-Passiv beschreibt einen Zustand, der das Resultat eines abgeschlossenen Vorgangs oder einer abgeschlossenen Handlung ist.

Konjugation

	Präsens	Präteritum
Singular	ich werde gefragt du wirst gefragt er/sie/es wird gefragt	ich wurde gefragt du wurdest gefragt er/sie/es wurde gefragt
Plural	wir werden gefragt ihr werdet gefragt sie/Sie werden gefragt	wir wurden gefragt ihr wurdet gefragt sie/Sie wurden gefragt
	Perfekt	Plusquamperfekt
Singular	ich bin gefragt worden du bist gefragt worden er/sie/es ist gefragt worden	ich war gefragt worden du warst gefragt worden er/sie/es war gefragt worden
Plural	wir sind gefragt worden ihr seid gefragt worden sie/Sie sind gefragt worden	wir waren gefragt worden ihr wart gefragt worden sie/Sie waren gefragt worden

Futur I

- Der Arzt wird den Studenten untersuchen.
- Der Student wird von dem Arzt untersucht werden.
- Man wird den Kindern helfen.
- Den Kindern wird geholfen werden.

Ø In einem Passivsatz im Perfekt zeigt die Verbform worden eine Handlung in der Vergangenheit.

- Im Parlament ist nach langen Diskussionen ein Kompromiss erreicht worden.
- Diese Geldscheine sind von Profis gefälscht worden.

Ø Wenn aber ein Zustand ausgedrückt werden soll, fällt worden weg. Dann wird das Perfekt nur noch wie ein Adverb gebraucht.

- Endlich ist der Kompromiss erreicht.
- Die Geldscheine sind gefälscht.

Passiv mit Modalverben

Im Hauptsatz		
Präsens	Aktiv Passiv	Man muss den Verletzten sofort operieren. Der Verletzte muss sofort operiert werden.
Präteritum	Aktiv Passiv	Man musste den Verletzten sofort operieren. Der Verletzte musste sofort operiert werden.
Perfekt	Aktiv Passiv	Man hat den Verletzten sofort operieren müssen. Der Verletzte hat sofort operiert werden müssen.
Im Nebensatz		
Präsens	Passiv	Es ist klar, dass der Verletzte sofort operiert werden muss.
Präteritum	Passiv	Es ist klar, dass der Verletzte sofort operiert werden musste.
Perfekt	Passiv	Es ist klar, dass der Verletzte sofort hat operiert werden müssen.

Einschränkungen bei der Bildung des Passivs

Man kann keinen Passivsatz bilden,

1. wenn das Verb das Perfekt mit sein bildet:

-Heute Morgen bin ich um 7 Uhr aufgewacht.

-Ich kam zu spät zur Bushaltestelle.

2. wenn das Verb reflexiv gebraucht wird:

-Dann habe ich mir noch die Zähne geputzt.

-Ich habe mich natürlich geärgert.

3.wenn das Subjekt im Aktivsatz die einzige Ergänzung ist:

-Ich habe schnell gefrühstückt.

4.wenn das Subjekt im entsprechenden Aktivsatz nicht "Täter" ist, d.h. nicht aktiv Handelnder.

-Das Taxi hat 16 Euro gekostet.

Formen Sie die Passiv-Sätze in Aktiv-Sätze um!

1.Die Geschwindigkeit wird von der Polizei kontrolliert.

.....

2.Das Verbotsschild ist von vielen Autofahrern nicht beachtet worden.

.....

3.Meine Schuhe wurden vom Schuster repariert.

.....

4.Die Heizung wird von einer Heizungsfirma eingebaut werden.

.....

5.Die Heizung war nicht abgestellt worden.

.....

Bilden Sie das Passiv bzw. das Aktiv!

1.Der Student füllt das Formular aus.

.....

2.Marie Curie hat radioaktive Stoffe analysiert.

.....

3.Die Glühbirne wurde von Edison erfunden.

.....

4.Der Schüler berichtete die Fehler.

.....

5.Die Schlüssel wird man sicher wiederfinden.

.....

Formen Sie die folgenden Sätzen ins Passiv um! Bilden Sie anschließend Präteritum und Perfekt dieses Passivsatzes!

1. Zwei Freunde besuchen den Studenten.

Der Student wird von zwei Freunden besucht.

Der Student wurde von zwei Freunden besucht.

Der Student ist von zwei Freunden besucht worden.

2. Ich übersetze den Brief ins Englische.

.....

3. Die Lehrerin erklärt den Studenten die Grammatik.

.....

4. Wir laden unsere Freunde zum Essen ein.

.....

5. In Frankreich trinkt man viel Wein.

.....

6. Man bezahlt die Rechnung sofort.

.....

7. Jemand bringt die Bücher wieder zurück.

.....

8. Der Wissenschaftler führt Versuche durch.

.....

Bilden Sie Passivsätze

1. Gesetzlich geschützte Tiere dürfen Touristen nicht importieren

.....

2. In der Konferenz hatte man lange über diesen Zeitungsartikel diskutiert.

.....

3. Dieses Wörterbuch werden sie sicher niemals benutzen.

.....

4. Der Staat muss den Arbeitslosen helfen.

.....

5. Jeder hat die Prüfung machen müssen.

.....

6. Hatte die Presse auf diese Veranstaltung hingewiesen?

.....

7. Die Einschreibfristen an den Universitäten müssen alle beachten.

.....
8. Er fährt den großen Lastwagen nicht.

.....
9. Auf der Straße muss man rechts fahren.

.....
10. Man muss Fehler erkennen, bevor man sie korrigieren kann.

.....
11. Mein Vermieter hat mich auf die Kündigungsfrist aufmerksam gemacht.

.....
12. Das Wetter kann man immer noch nicht exakt vorhersagen

.....
13. Diese wichtigen Probleme hat man noch nicht lösen können.

.....
14. Mit den Vorbereitungen zum Fest begann man schon frühzeitig.

Formen Sie die Sätze ins Aktiv bzw. ins Passiv um, wenn es möglich ist.

1. Seit einer Woche hat ihn niemand gesehen.

.....
2. Die ausländischen Studierenden werden von den Mitarbeitern des Akademischen Auslandsamts beraten.

.....
3. Mäntel und Taschen haben an der Garderobe abgegeben werden müssen.

.....
4. Bei plötzlichem Wetterwechsel bekomme ich Kopfschmerzen.

.....
5. Mann weiß nicht genau, wer das Papier erfunden hat.

.....
6. Der Regierung ist mit diesem Bericht geschadet worden.

.....
7. Dem Minister ist von niemandem widersprochen worden.

.....
8. Das Dokument konnte nicht wiedergefunden werden.

9. Dieser Text kann leicht übersetzt werden.

.....

10. Diese Forderung kann politisch nicht durchgesetzt werden.

.....

Beschreiben Sie den eingetretenen Zustand mit dem “sein”-Passiv.

1. Der Sturm hat viele Zweige abgebrochen.

Viele Zweige sind abgebrochen.

2. Der Direktor hat mein Zeugnis unterschrieben.

.....

3. Nina hat ihren karierten Rock gebügelt.

.....

4. Die Kinder haben unseren alten Wagen gewaschen.

.....

5. Das Parlament hat die neuen Steuergesetze beschlossen.

.....

6. Die medizinisch-technische Assistentin (MTA) hat die Blutproben untersucht.

.....

7. Ich habe den Fernseher in der letzten Woche angemeldet.

.....

8. Jemand hat die Dokumente bereits kopiert.

.....

9. Die Kundin hatte die Waren noch nicht bezahlt.

.....

10. Nach dem 2. Weltkrieg hatten die Siegermächte Deutschland geteilt.

.....

“werden”-Passiv? “sein”-Passiv? Adjektiv-Prädikat? Setzen Sie die passende Verbformen ein!

1. Von einem jungen Paar wird eine Dreizimmerwohnung gesucht.

2. Sie kommen zu spät! Die Wohnungschon vermietet.

3. Ich hoffe, dass die Wohnung über uns nicht wieder an Leute mit Hunden vermietet.....

4. Die Straße kann wieder zweispurig befahren....., weil die Bauarbeiten seit dem letzten Montag abgeschlossen.....
5. Eine Rakete, die von Baikonur abgeschlossen, hat ein Raumschiff in die Erdumlaufbahn gebracht.
6. Eine Kollegin, die bei allen sehr beliebt, ist in den Ruhestand getreten.
7. Unsere Großmutter, die von allen Enkeln sehr geliebt.....weiß gar nicht, welchem Enkel sie sich als nächstem widmen soll.
8. Wegen des Fluglotsenstreiks.....alle Flüge nach Nizza gestrichen.
9. Warum hast du direkt vor der Feuerwehr geparkt, obwohl du doch weißt, dass das streng verboten.....?
10. Als die Besatzung der BOUNTY die Insel Pitcairn fand,.....sie noch unbewohnt.
11. Dieses kleine Hausvon vier Familien bewohnt.
12. Wo.....die BILD-Zeitung gedruckt?
13. Holen Sie mich hier heraus! Ich.....im Aufzug eingeschlossen!
14. Für die Neuauflage des Buches musste ein Kapital neu geschrieben.....
15. Wir sind früh schlafen gegangen, weil wir von der langen Reise sehr erschöpft.....

Anhang 4. Die Unterrichtsdurchführung und gemachten Übungen zum Grammatikwissen Konjunktiv II in der Kontrollgruppe

Allgemeine Regeln

1. Im Deutschen unterscheidet man zwischen

- Ø Verbformen, die der Wirklichkeit entsprechen (= Indikativ: z.B. er geht, er lernte, er ist gekommen)
- Ø und Verbformen, die eine Möglichkeit angeben (=Konjunktiv: z.B. er ginge, hätte gelernt, wäre gekommen).
- Ø Die mündliche oder schriftliche Wiedergabe von Wunschvorstellungen, Fantasien usw., die nicht der Wirklichkeit entsprechen, müssen mit Verbformen des Konjunktivs kenntlich gemacht werden.

I Bildung der Gegenwartsformen

Alle Konjunktivformen werden mit folgenden Endungen gebildet:

	Singular	Plural
1.Person	-e	-en
2.Person	-est	-et
3.Person	-e	-en

Im folgenden werden starke und schwache Verben ausgegeben.

1.Starke Verben

Infinitiv	Indikativ Präteritum	Konjunktiv II Gegenwartsform
Sein	War	ich wäre, du wär(e)st, er wäre...
Bleiben	Blieb	ich bliebe, du bliebest, er bliebe...
Fahren	Fuhr	ich führe, du führest, er führe...
Kommen	Kam	ich kame, du kämest, er kame...
Ziehen	Zog	ich zöge, du zögest, er zöge...

a)Der Konjunktiv II der starken Verben wird für gegenwärtige Handlungen (Vorgänge, Zustände) aus den Formen des Präteritums und den oben genannten Endungen gebildet.

b)Bei Präteritumsformen mit den Vokalen –a-, -o-, -u- wird der Konjunktiv mit den entsprechenden Umlauten gebildet.

2.Schwache Verben

Infinitiv	Indikativ Präteritum	Konjunktiv II Gegenwartsform
Fragen	Fragte	ich fragte, du fragtest, er fragte...
Sagen	Sagte	ich sagte, du sagtest, er sagte...
Sollen	Sollte	ich sollte, du solltest, er sollte...
Wollen	Wollte	Ich wollte, du wolltest, er wollte...

a)Die Gegenwartsformen des Konjunktivs II entsprechen bei den schwachen Verben den Indikativformen des Präteritums. Es wird kein Umlaut gebildet.

b) Aus der Gegenwärtigkeit einer Aussage wird klar, dass es sich um Formen des Konjunktivs II handelt.

3. Ausnahmen

a) Die Modalverben dürfen, können, mögen, müssen und die Hilfsverben haben und werden haben im Konjunktiv II einen Umlaut:

Infinitiv	Indikativ Präteritum	Konjunktiv II Gegenwartsform
Bringen	Brachte	ich brächte, du brächtest, er brächte
Haben	Hatte	ich hätte, du hättest, er hätte...
Können	Konnte	ich könnte, du könntest, er könnte...
Werden	Wurde	ich würde, du würdest, er würde...

Manche Verben in Konjunktivformen werden angeboten.

	Präteritum	Konjunktiv II
lernen ich lernte	ich lernte	ich würde lernen
du lerntest	du lerntest	du würdest lernen
er/sie/es lernte	er/sie/es lernte	er/sie/es würde lernen
wir lernten	wir lernten	wir würden lernen
ihr lerntet	ihr lerntet	ihr würdet lernen
sie lernten	sie lernten	sie würden lernen
 kommen ich kam	ich kame	ich würde kommen
du kamst	du kämest	du würdest kommen
er/sie/es kam	er/sie/es kame	er/sie/es würde kommen
wir kamen	wir kamen	wir würden kommen
ihr kamt	ihr kamet	ihr würdet kommen
sie kamen	sie kamen	sie würden kommen

II Bildung der Vergangenheitsformen

Die Vergangenheitsform wird mit den Hilfsverben haben bzw. sein im Konjunktiv II (wäre, hätte) und dem Partizip Perfekt gebildet.

Infinitiv	Vergangenheit im Konjunktiv II
Haben	ich hätte gehabt, du hättest gehabt...
Sein	ich wäre gewesen, du wär(e)st gewesen...
Arbeiten	ich hätte gearbeitet du hättest gearbeitet...

III Das Passiv im Konjunktiv II

	Indikativ	Konjunktiv II
Gegenwart	ihm wird geholfen	ihm würde geholfen
Vergangenheit	ihm wurde geholfen ihm ist geholfen worden ihm war geholfen worden	ihm wäre geholfen worden

Verwendung des Konjunktiv II

Den Konjunktiv II verwendet man

1.bei höflichen Bitten:

Könnte ich bitte noch einen Kaffee haben?

2.bei Wünschen:

Hätte ich mehr Grammatik gelernt!

3.bei Vermutungen:

Vera dürfte inzwischen mit dem Studium fertig sein.

4.im Konditionalsatz:

Wenn ich reich wäre, würde ich eine Weltreise machen.

Irreale Bedingungssätze

- Ø Irreale Bedingungssätze in der Gegenwarts- und Zukunftsform zeigen durch den Konjunktiv II, dass Bedingungen und ihre Folgen nur in Gedanken durchgespielt werden, dass sie aber in der Realität unwahrscheinlich oder unmöglich sind.

- Ø Wenn man für die Gegenwart bzw. Zukunft eine Bedingung nennt, die wahrscheinlich nicht Wirklichkeit wird, benutzt man den Konjunktiv II der Gegenwart .
- Ø Die einfachen Formen des Konjunktivs II werden in der Umgangssprache immer mehr durch die zusammengesetzten Formen (würde + Infinitiv) ersetzt.

Beispiele: Gegenwart

1. Wenn ich Zeit hätte, (so/dann) käme ich sofort zu dir.
Hätte ich Zeit, (so/dann) käme ich sofort zu dir.
Ich käme sofort zu dir, wenn ich Zeit hätte.
2. Wenn ich reich wäre, würde ich eine Weltreise machen.
Würde ich eine Weltreise machen, wenn ich reich wäre.
3. Wenn ich Zeit hätten, würden wir Fußball spielen.
Wenn ich Zeit hätten, spielten wir Fußball.

Vergangenheit

4. Wenn wir damals genug gespart hätten, (so/dann) hätten wir das Haus gekauft.
Hätten wir damals genug gespart, (so/dann) hätten wir das Haus gekauft.
5. Wenn er mich besucht hätte, hätte ich mich gefreut.
6. Wenn wir mit dem Zug gefahren wären, wären wir pünktlich angekommen.
7. Wenn ich die Prüfung bestanden hätte, wäre ich sehr glücklich gewesen.
Hätte ich die Prüfung bestanden, wäre ich sehr glücklich gewesen.

Bilden Sie Konditionalsätze mit dem Konjunktiv II der Gegenwart!

1. Zum Glück bist du wieder gesund; du kannst Sport treiben.
Wenn du noch krank wärest, könntest du keinen Sport treiben.
2. Leider ist der Laden schon zu; ich kann kein Brot mehr kaufen.
.....
3. Sie hat leider keine Zeit und kann nicht zu meinem Geburtstag kommen.
.....
4. Ich muss einen Spanisch-Kurs besuchen, denn ich kann kein Spanisch.
.....
5. Ich darf das Wörterbuch nicht benutzen, daher kann ich den Text nicht gut übersetzen.
.....

6. Hier werden regelmäßig Radarkontrollen durchgeführt; darum fahren die Autos nicht zu schnell.

.....

Bilden Sie Konditionalsätze mit dem Konjunktiv II der Vergangenheit!

1. Die Prüfung war zu schwer; ich habe sie nicht bestanden.

Wenn die Prüfung nicht so schwer gewesen wäre, hätte ich sie bestanden.

2. Er hat die Bewerbungstermin verpasst, denn er wurde nicht rechtzeitig informiert.

.....

3. Wir haben den Schlüssel nicht wiedergefunden; also musste das Türschloss ausgetauscht werden.

.....

4. Der Patient ist nicht sofort operiert worden; er konnte nicht mehr gerettet werden.

.....

5. Mein Bruder hat die Schule noch nicht beendet; so ist er nicht mit mir ins Ausland gegangen.

.....

6. Die Presse konnte nicht anschaulich berichten, denn es durften keine Fotos gemacht werden.

.....

Bilden Sie Bedingungssätze

1. Johannes ist sehr faul. Er kann die schwere Prüfung nicht bestehen.

.....

2. Ich bekomme eine Lohnerhöhung. Ich suche mir keinen neuen Job.

.....

3. Heute ist das Wetter sehr schlecht. Ich gehe nicht spazieren.

.....

4. Der Zug ist mal wieder unpünktlich. Herr Leu kommt zu spät zur Arbeit.

.....

5. Der Autofahrer fährt zu schnell. Er muss eine Geldstrafe zahlen.

.....

6. Herr Kaya sieht Frau Göksu nicht. Er grüßt sie nicht.

.....

7. Hans macht seine Hausaufgaben nicht. Deshalb darf er heute nicht ins Kino gehen.

.....

8. Es hat seit Monaten nicht geregnet. Flüsse und Seen sind ausgetrocknet.

.....

Sie setzen die Formen des Konjunktivs II ein.

Bsp.: 1. Wenn er doch endlich (kommen) käme!

2. Wenn er Geld (haben) , (können) er uns helfen.

3. (Haben) ich doch besser aufgepasst!

4. Wenn ich ein Vöglein (sein) , (fliegen) ich zu dir.

5. (Sein) ich doch langsamer gefahren!

6. (Sein) du doch mitgekommen!

7. Beinahe (haben) ich dich nicht erkannt.

8. Er (haben) doch mitkommen können.

9. Das (haben) wir endlich überstanden.

10. Wenn es ruhig (sein) , (werden) man mehr verstehen.

11. Wenn er noch (bleiben) , (können) wir eine Tour machen.

12. (Wissen) ich bloss ihre Adresse!

13. Ich (kommen) zu dir, wenn ich Zeit (haben) .

14. Wenn es doch nicht so heiss (sein) .

15. (Sein) ihr doch bescheidener!

16. Wenn ich nur mitfahren (können) .

17. Wenn es hier nicht so dunkel (sein) .

18. Wenn er doch schneller (arbeiten) .

19. Wenn das Wörtchen "wenn" nicht (sein) , (sein) ich Millionär.

20. Wenn ich Geld (haben) , (kaufen) ich eine Vespa .

Irreale Wunschsätze

- Ø Der irrealer Wunschsatz kann mit wenn eingeleitet werden. Dann steht das konjugierte Verb am Ende des Satzes. Wird er ohne wenn gebildet.
- Ø Irreale Wunschsätze sind vollständige Bedingungssätze. Deshalb müssen sie mit doch, bloß, doch ergänzt werden.
- Ø Angesichts der Realität kann man sich das Gegenteil wünschen.
- Ø Am Ende des irrealen Wunschsatzes steht ein Ausrufezeichen (!)

Bilden Sie Wunschsätze in der Gegenwartsform. Statt doch Sie können auch bloß oder nur einsetzen.

1. Der Bus kommt nicht. (endlich)

Wenn der Bus doch endlich käme!

2. Es ist kalt. (nicht so)

Wenn es bloß nicht so kalt wäre!

3. Es ist so dunkel hier. (nicht so)

.....

4. Ich bin allein. (nicht so)

.....

5. Ich habe Angst. (nicht solche Angst)

.....

6. Die Busfahrer streiken schon wieder. (nicht schon wieder)

.....

7. Ich erreiche meinen Zug nicht mehr. (noch)

.....

8. Ich komme niemals rechtzeitig nach Hause. (endlich einmal).

.....

9. Die Taxis fahren alle vorbei. (nicht alle)

.....

Bilden Sie Wunschsätze

1. Hier ist es kalt.

Wenn es hier doch warm wäre!

2. Warum singt er so laut?

.....

3. Hier ist es so dunkel.

.....
4. Der Wein schmeckt schlecht.

.....
5. Die Aufgabe ist so schwierig.

.....
6. Das Mädchen ist so klein.

.....
7. Er hat die Tür zugemacht.

.....
8. Ute bleibt heute nicht bei mir.

.....
9. Warum fährt er so langsam?

.....
10. Klaus hat keine Freundin.

Bilden Sie Wunschsätze mit oder ohne wenn. Achten Sie auf die Zeiten. Der Hauptsatz ist immer der Wunschsatz.

1. Du hast mir nicht geschrieben, wann du kommst.

Wenn du mir doch nur geschrieben hättest, wann du kommst!

2. Ich habe keine Zeit gehabt, Spanisch zu lernen.

.....
3. Ich habe nicht genug Geld gespart, um mitzufahren.

.....
4. Ich unterschrieb einen Vertrag. (keinen)

.....
5. Niemand hat mir mitgeteilt, was du vorhast. (jemand)

.....
6. Das Konto, auf das ich mein Geld überwiesen hatte, war schon aufgelöst worden.

.....
7. Ich war so leichtfertig gewesen, auf einen raffinierten Betrug hereinzufallen.

Anhang 5. Vortest für Adjektivdeklinaton**A) Kreuzen Sie an, was richtig ist.**

1. Ich habe dir einen.....Hund versprochen.

- ☐ freundliche
- ☐ freundlicher
- ☐ freundlichen
- ☐ freundliches

2. Ich möchte gern das.....Bild.

- ☐ klein
- ☐ kleines
- ☐ kleine
- ☐ kleinen

3. Sie sind der Bruder des.....Lehrers?

- ☐ neues
- ☐ neuer
- ☐ neuen
- ☐ neue

4. Haben Sie das Kind mit dem.....Hund gesehen?

- ☐ grossen
- ☐ grossem
- ☐ grosse
- ☐ grosser

5. Der.....Herr ist dort hineingegangen.

- ☐ ältere
- ☐ älter
- ☐ mehr alte
- ☐ älteren

6. Wo liegt denn deine.....Jacke wieder?

- ☐ weiße
- ☐ weißen
- ☐ weißes
- ☐ weißer

7. Das kann doch nicht das Haus eines..... Mannes sein.

- ☐ armer
- ☐ armen
- ☐ armes
- ☐ arme

8.Leute schlafen weniger.

- ☐ Kranke
- ☐ Kranken
- ☐ Kranker
- ☐ Krankes

9. Man hat Sie mit einem.....Auto fahren sehen.

- ☐ rote
- ☐ roten
- ☐ rotem
- ☐ rotes

10.Kleid möchten Sie denn? Darf es etwas teurer sein?

- ☐ Welchem
- ☐ Welche
- ☐ Welches
- ☐ Welcher

B) Setzen Sie die fehlenden Endungen ein.

1. Der klein.....Mann von der Venus wohnt in dem neu.....Haus.

2. Die neu.....Lehrerin spricht mit dem jüngst.....Schüler.

3. Gehört dir der rot.....Wagen?- Nein, er gehört dem jung.....Mann da.- Ich sehe diesen jung.....Mann nicht.

4. In dem schön.....Haus der klein.....Stadt gibt es auch ein Schwimmbad.

5. Kennst du den Autor des intelligent.....Artikels über Erdkunde?

6. Ich will ihm ein schön..... Geschenk schicken, denn er ist mein best..... Freund.

7. In unserem schön.....Dorf kann man eine berühmt.....Kirche sehen.

C) Erzählen Sie Ihrem/Ihrer Freund/in Ihr Traumauto/Ihre Traumfrau/Ihren Traummann, wie Sie wollen, indem Sie Adjektive benutzen.

.....

.....

.....

.....

.....

D) Unterstreichen Sie im Text die benutzten Adjektive. Benennen Sie, bestimmte, unbestimmte und ohne Artikel, die im Text benutzt werden.

Die Magensäure ist eine der stärksten und gefährlichsten Säuren für die Zähne. Anders sieht es aus, wenn zuckerhaltige Lebensmittel verzehrt wurden- hier gilt es, die Bakterienbeläge mit den Speiseresten von der Zahnoberfläche zu entfernen, bevor sie zu Säuren umgewandelt werden können. Zähne putzen ist sehr sinnvoll, und wenn das nicht geht, kann beispielsweise ein zahnfreundlicher Kaugummi die Zähne reinigen. Gerade klebrige Speisen wie trockene Kekse oder auch salzige Knabbereien legen sich um den Zahn und bieten Bakterien ideale Bedingungen.

E) Beantworten Sie die folgenden Fragen.

a) In welchen Texten werden Adjektive oft benutzt?

.....

b) Wo und wann werden die Adjektive verwendet und warum braucht man in der Alltagssprache Adjektive?

.....

E) Beschreiben Sie das folgende Bild mindestens mit 5 Sätzen mit Adjektiven.



Anhang 6. Vortest für das Grammatikwissen “Perfekt”

A) Formen Sie die Sätze in die Perfektform um

1. Die Kinder finden im Wald das versteckte Geld.

.....
 2. Leider misslingt mir der Versuch.

3. Der Koch schneidet sich in den Finger.

4. Die Kinder streiten sich täglich um das Spielzeug.

5. Im Urlaub denke ich immer an meine Freundin.

B) Ergänzen Sie die Sätze mit den passenden Perfektformen folgender Verben

fahren, besuchen, anrufen, kommen, arbeiten

1. Der kleine Heike.....gestern mit ihrer Schwester nach Dülmen.....

2. Der Tischler.....letzten Monat insgesamt 166 Stunden

3. Um wie viel Uhrdu gestern eigentlich nach Hause

4. Am Wochenendewir unsere Freunde in Bielefeld.....

5. Mein Chef..... mich heute Morgen schon um 5:30 Uhr

C) Richtig/Falsch

1. Im Unterschied zu anderen Sprachen stellt das System der Verbzeiten im Deutschen kein besonderes Problem dar. **R F**

2. In der Vergangenheit der Modalverben wird das Perfekt oft benutzt. **R F**

3. In der gesprochenen Sprache verwendet man für die Vergangenheit der Modalverben meist das Präteritum **R F**

4. Für die Vergangenheit der Verben haben und sein wird meist das Präteritum benutzt.

R F

5. Bei den Modalverben ist das Perfekt sehr komplizierter. **R F**

D) Schreiben Sie eine kurze Erzählung von einem Feier- oder Ferientag. Was haben Sie gemacht? Haben Sie (keinen) Spaß gehabt?

E) Schreiben Sie mit Hilfe der Daten eine kurze Biographie.

-1975 Geburt in Ankara

-1981-1989 Grundschulbesuch in Ankara

-1989-1993 Gymnasium in Ankara

-1993-1998 Studium in İstanbul

-1998-2001 Arbeit als Lehrerin

-2003 erscheinen eines Buches

-2004 fahren nach Deutschland

-2008 arbeiten als Mitarbeiter

-2010 sterben in Ankara

F) Zwei Sitznachbarn unterhalten sich über das im Appartement gestern geschene Ereignis. Einer von diesen Nachbarn erzählt einem anderen Nachbarn dieses gestern geschene Ereignis. Sie äußern ihre Meinungen einander über dieses Ereignis. Verfassen Sie bitte es.

Anhang 7. Vortest für Passivsätze

A) Kreuzen Sie an, was richtig ist.

1. Der Wagen ist.....gewaschen worden.

- ☐ über dich
- ☐ von mir
- ☐ mit mir
- ☐ bei mir

2. Unser Haus musste für wenig Geld verkauft.....

- ☐ werden
- ☐ geworden
- ☐ worden
- ☐ wurden

3. Ich glaube, er.....gern nach Deutschland geschickt.....

- ☐ würde/werden
- ☐ wurde/werden
- ☐ würde/wird
- ☐ wird/worden

4. Die Klassenarbeiten sind.....korrigiert worden.

- ☐ vom Lehrer
- ☐ aus dem Lehrer
- ☐ beim Lehrer
- ☐ mit dem Lehrer

5. Du bist im letzten Jahr auch nicht schlauer.....

- ☐ werden
- ☐ geworden
- ☐ worden
- ☐ wurden

6. Der Student soll ins Krankenhaus gebraucht.....

- ☐ worden
- ☐ werden
- ☐ wurden
- ☐ würden

7. Das kranke Kind.....von einem Arzt jetzt untersucht.

- ☐ wird
- ☐ würden
- ☐ worden
- ☐ wurden

8. Die Geschwindigkeitvon der Polizei

- ☐ wird/kontrolliert
- ☐ würde/kontrollieren
- ☐ wurde/kontrollieren
- ☐ werde/kontrolliert

9. Der Verkehrsunfall ist durch ein Kind verursacht.....

- ☐ werden
- ☐ worden
- ☐ wurden
- ☐ würden

10.Sie rechtzeitig informiert.....

- ☐ Waren/worden
- ☐ Sind/x
- ☐ Waren/werden
- ☐ Haben/werden

B) Setzen Sie die folgenden Passivsätze ins Aktiv

1. Sie wollten nicht von Touristen fotografiert werden.

2. Wir haben keine Zeit dafür, von ihr befragt zu werden.

_____ 3. In der Schule wird zu wenig gelernt.

4. Gestern ist hier nichts gemacht worden.

5. Diesem Mann wird von seiner Frau geholfen.

C) Formulieren Sie bitte ein Kochrezept!

D) Bereiten Sie bitte eine Aufforderung zu Reise für Mevlana (Konya)

- Abfahr von Adana
- um 7:00 neben der Cafeteria Duygu versammeln
- Im Bus das Frühstück anbieten
- Konya Selimiye Moschee und Şems-i Tebrizi Grabmal besichtigen
- Nach der Reise im Hotel ausruhen
- In einem schönen Hotel übernachten
- Abendessen im Hotel essen
- an der Sema Veranstaltung teilnehmen
- Nach dem Nachtprogramm in das Hotel zurückkehren

E) Beantworten Sie bitte die folgenden Fragen nach dem Text “Das Spiel Dame”

1. Womit wird das Spiel “Dame” gespielt?

2. Wie wird Dame gespielt? Erklären Sie den Ablauf.

3. Was wird vor dem Spielbeginn gemacht?

Anhang 8. Vortest für Konjunktiv II

A) Kreuzen Sie an, was richtig ist.

1.ich dich, küsste ich dich sofort.

- ☐ Wenn
- ☐ Sehen würde
- ☐ Sähe
- ☐ Sehe

2. Bei schlechtem Wetter

- ☐ ich zu Hause bliebe
- ☐ würde ich zu Hause bleiben
- ☐ ich würde zu Hause bleiben
- ☐ zu Hause würde ich bleiben

3. Wenn ich mehr Geld hätte.....

- ☐ will ich es mir kaufen
- ☐ könnte ich es mir kaufen
- ☐ kaufe ich es mir
- ☐ hätte ich es mir gekauft

4. Wenn du nicht so viel....., wärest du dünner.

- ☐ isst
- ☐ aßest
- ☐ äßest

- ☐ hätte gegessen

5.....ich mehr Zeit, würde ich dir helfen.

- ☐ Hätte
- ☐ Habe
- ☐ Hatte
- ☐ Gehabt

6.Wenn du das....., würde ich dich verlassen.

- ☐ tätest
- ☐ tatest
- ☐ tust
- ☐ getan hätte

7.Wenn ich du gewesen.....,ich das nicht getan.

- ☐ bin/werde
- ☐ wäre/hätte
- ☐ bin/hätte
- ☐ war/wäre

8.....er nicht viel gearbeitet,er nicht krank geworden.

- ☐ Hätte/wäre
- ☐ Hat/wäre
- ☐ Hätte/ist
- ☐ Hätte/war

9.Wenn ich nicht im Büro geschlafen.....,mein Chef mich entlassen.

- ☐ habe/habe
- ☐ hätte/hätte
- ☐ habe/hätte
- ☐ hätte/hatte

10.Er.....gesünder, wenn er weniger trinken.....

- ☐ war/würde
- ☐ ist/würde
- ☐ wäre/würde
- ☐ wäre/wird

B)Wie lauten die folgenden Sätze in Ihrer Muttersprache?

1.Bekomme ich die Arbeit, schenke ich dir etwas.

.....

2. Wenn das Wetter besser wäre, würden wir mit dem Fahrrad fahren.

.....

3. Falls du etwas von ihm hören solltest, ruf mich an.

.....

4. Würdest du mich öfter besuchen, würde ich dir mein Haus hinterlassen.

.....

5. Hätte er Schwierigkeiten, wüssten wir das schon.

.....

C) Was würden Sie in folgenden Situationen tun oder sagen?

1. Wenn ich eines Morgens auf der Straße aufwachen würde,.....

2. Wenn ich im Restaurant eine Mücke in der Suppe finden würde,

.....

3. Wenn ich meinen Lehrer im Urlaub treffen würde,.....

4. Wenn ich eine Million Euro in der Lotterie gewinnen würde,.....

5. Wenn ich mit meiner Arbeit unzufrieden wäre,.....

D) Beantworten Sie bitte die folgenden Fragen

1. Was sollten Sie als Erstes tun, wenn Sie ein Lehrer wären?

.....

2. Was sollten Sie als Erstes tun, wenn Sie Premierminister wären?

.....

E) Welchen Modusgebrauch gibt es in diesem Text? Wie sieht die Realität aus?, Erklären Sie bitte das Modus.

Ich wollte, ich wäre du, Kundin. Du kommst hübsch und gepflegt über den Markt, dein Kind an der Hand, und suchst dir in Ruhe die schönsten Äpfel aus. Du hast keine Geldsorgen, und du musst dir keine Gedanken darüber machen, wie du morgen die neue Ware bezahlen sollst und nächste Woche den Standplatz hier. Du hast keine schmerzenden Beine und dauernd die Angst, dass der Arzt sagt: Schluß jetzt mit der Steherei auf dem Markt. Was soll dann werden? Ich wollte, ich wäre du Kundin!

Ich wollte, ich wäre du, Autofahrer an der Ampel. Dein Wagen ist elegant und schnell, ein Wagen, wie Erfolgreiche ihn haben. Du bist nicht eingesperrt mit Haushalt und Kindern, du kennst nicht diese Langweile, die einen erdrückt, wenn ein Tag vergeht wie der ander. Du weißt nicht, wie es ist, ohne Aufgabe zu sein, ohne Abwechslung, ohne Abenteuer, nur mit der Aussicht, dass es immer so bleibt, wie es jetzt ist. Ich wollte, ich wäre du, Autofahrer an der Ampel!

.....

F) Ausgehend von dem ersten Vers verfassen Sie bitte selbst ein Gedicht für jemanden

.....(Titel)

Wenn ich eine Taube wäre,

.....

Anhang 9. Nachtest für Adjektivdeklinaton

A) Kreuzen Sie an, was richtig ist.

1. Hast du schon unter dem.....Tisch gesucht?

- ☐ alten
- ☐ altes
- ☐ alte
- ☐ alter

2. Nach so einem.....Film muss ich erst mal etwas trinken.

- ☐ langweilige
- ☐ langweiligen

- ☐ langweiler
 - ☐ langweilem
3. Für diesen Monat habe ich nur noch wenig Geld. Darum kann ich mir keine Sprünge mehr leisten.
- ☐ großen
 - ☐ große
 - ☐ großes
 - ☐ großer
4. Ich muss immer sehr lange arbeiten und fahre immer mit dem Bus nach Hause.
- ☐ letzten
 - ☐ letzte
 - ☐ letzter
 - ☐ letztes
5. Ich kann nicht glauben, dass er sich so eine Wohnung leisten kann.
- ☐ teure
 - ☐ teuren
 - ☐ teurem
 - ☐ teurer
6. Heute war ein.....Tag für mich. Alles ging schief.
- ☐ schwarzer
 - ☐ schwarzen
 - ☐ schwarze
 - ☐ schwarzem
7. Ich hatte immer einen..... Grund und ich kam nie mehr als 4 Minuten zu spät.
- ☐ gute
 - ☐ guten
 - ☐ guter
 - ☐ gutem
8. Zuerst habe ich das..... Klingeln von meinem Wecker nicht gehört und bin zu spät aufgestanden.
- ☐ lautes
 - ☐ lautem
 - ☐ laute
 - ☐ lauter
9.Mann sucht neue Freunde.
- ☐ Reiche
 - ☐ Reichen
 - ☐ Reicher
 - ☐ Reichem

10.Hut möchten Sie? Den gelben oder den roten?

- ☐ Was für einen
- ☐ Welcher
- ☐ Welches
- ☐ Welchem

B) Setzen Sie die fehlenden Endungen ein.

1. In dem schön.....Haus der klein.....Stadt gibt es auch ein Schwimmbad.
2. Kennst du den Autor des intelligent.....Artikels über Erdkunde?
3. Der jung..... Mann will die hübsch..... Frau zum Tanzen einladen.
4. Das neu.....Fahrrad steht unter dem groß....Baum.
5. wir wollen eine schön..... Reise nach Deutschland mit dir machen.
6. Warum kann der Mann nicht mitkommen? Er hat doch gerade ein..... Fahrkarte gekauft.
7. Ich verstehe dich nicht, du hast ein groß..... Haus, einen nett..... Mann und du bist nicht zufrieden?

C) Erzählen Sie Ihrem/Ihrer Freund/in Ihr Traumhaus Ihre Traumartist, Schauspieler, indem Sie Adjektive benutzen.

.....

D) Unterstreichen Sie im Text die deklinierten Adjektive und benennen Sie, bestimmte, unbestimmte und ohne Artikel, die im Text benutzt werden.

Das richtige Essen und Trinken haben einen entscheidenden Einfluss auf ein gesundliches

Leben. Der größte Feind der Zähne sind Säuren, die Mineralstoffe aus der Zahnoberfläche

lösen. Mehrere ungünstige Faktoren treffen zusammen für Demineralisation. Mineralstoffe

im Zahnschmelz, ein saurer pH-Wert im Mund wird durch Käse neutralisiert. Schwarzer und

grüner Tee sowie Hülsenfrüchte und Fisch enthalten besonders viel Fluorid, das die

Zahnschmelze schützt. Daher ist es besser, einmal am Tag eine größere Menge Schokolade

oder Kekse nach einer Hauptmahlzeit zu genießen, als immer mal wieder ein Stückchen über

den ganzen Tag verteilt.

E) Beantworten Sie die folgenden Fragen

a) In welchen Texten werden Adjektive oft benutzt? Geben Sie Bitte Beispiele!

.....

b) Wo und wann werden die Adjektive verwendet und warum braucht man Adjektive in der Alltagssprache?

.....

F) Beschreiben Sie das folgende Bild mindestens mit 5 Sätzen mit Adjektiven



Anhang 10. Nachtest für das Grammatikwissen “Perfekt”

A) Formen Sie die Sätze in die Perfektform um.

1. Gestern begegnet sie ihm auf dem Gendarmenmarkt.

.....

2. Ich bin 30 Jahre alt und werde nicht mehr größer.

.....

3. Es gibt im Deutschen noch ein ähnliches Wort.

.....

4. Ich will Tarzan im Fernsehen sehen, aber ich darf nicht.

.....

5. In den Ferien gehe ich zur Arbeit und verdiene viel Geld.

.....

B) Ergänzen Sie die Sätze mit den passenden Perfektformen folgender Verben

kennen, fliegen, aufräumen, kämmen, aufhören

1. Ich.....mein Zimmer jeden Tag.....

2. Wir.....uns erst seit drei Tagen.....und wollte er mich heiraten.

3. Der Unterricht..... um zwölf Uhr.....

4. Vor hundert Jahren.....die Menschen noch nicht auf den Mond.....

5. Ersich jeden Morgen die Haare.....

C) Richtig/Falsch

1. Die Hilfsverben “haben und sein” werden meist bei der Gestaltung von Präteritum verwendet. **R F**

2. Bei den Modalverben wird meist anstatt des Perfekts das Tempus Präteritum benutzt. **R F**

3. In literarischen Texten wie Erzählung und Märchen ist das Tempus Perfekt anzusehen. **R F**

4. Im Unterschied zu anderen Sprachen stellt das System der Verbzeiten im Deutschen kein besonderes Problem dar. **R F**

5. In der gesprochenen Sprache ist das Tempus Perfekt im Vordergrund. **R F**

D) Sie sind eine Empfangsdame in einem besten Hotel, Sie arbeiten an der Rezeption. Sie geben einem Besucher Bescheid über das Zimmer, das vorher bestellt wurde. Was kommen sie untereinander ins Gespräch über das bestellte Zimmer. Erzählen Sie die Situation.

E) Schreiben Sie eine kurze Erzählung von einem Feier- oder Ferientag. Was haben Sie gemacht? Haben Sie (keinen) Spaß gehabt?

F) Schreiben Sie mit Hilfe der Daten eine kurze Biographie.

-1990 Geburt in Ankara

-1990-1995 Grundschulbesuch in Adana

-1995-2000 Gymnasium in Ceyhan

-2000-2005 Studium in İstanbul

-2005-2007 Leben in Deutschland

-2007- bis heute Arbeit als Arzt

Anhang 11. Nachtest für Passivsätze**A) Kreuzen Sie an, was richtig ist.**

1. Seit zwei Jahren bin ich nicht mehr in England.....

- ☐ worden
- ☐ gewesen
- ☐ geworden
- ☐ werden

2. Heute kann.....hier gearbeitet werden.

- ☐ X
- ☐ es
- ☐ man
- ☐ die Frau

3. Heute kann.....Ihnen nicht mehr geschickt werden.

- ☐ X
- ☐ es
- ☐ man
- ☐ den Mann

4. Er hatte keine Lust, von ihr kritisiert.....

- ☐ werden
- ☐ worden
- ☐ zu werden
- ☐ wurden

5. Der Mann..... von zwei Polizisten gesehen.

- ☐ wird
- ☐ ist
- ☐ konnte
- ☐ kann

6. Peter.....die Tür geöffnet.

- ☐ ist
- ☐ hat
- ☐ wird
- ☐ würde

7. Ich werde oft von unserer Sekretärin

- ☐ anrufen
- ☐ rufen
- ☐ angerufen worden
- ☐ anrufen würden.

8. Die Heizung wird von einer Heizungsfirma eingebaut.....

- ☐ worden
- ☐ werden
- ☐ würden
- ☐ geworden

9. Die Blumen müssen abends.....

- ☐ begossen werden
- ☐ begissen werden
- ☐ begossen worden
- ☐ begissen worden

10. Das Computer-Programm konnte nicht

- ☐ installiert/worden
- ☐ installiert/werden
- ☐ installiert/worden
- ☐ installiert/würden

B) Setzen Sie die folgenden Passivsätze ins Aktiv

1. Die Hausaufgaben werden nicht von den Studenten gemacht.

2. Heute Abend will ich nicht gestört werden.

3. Die kleine Frau wird von einem großen Mann bezahlt.

4. Die Arbeiter werden vom Chef zum Abendessen eingeladen.

5. Er wurde gern von ihr eingeladen.

C) Formulieren Sie bitte ein Kochrezept!

D) Bereiten Sie bitte eine Aufforderung zu die Tour für Çanakkale

-Am Wochenende eine Tour für Çanakkale organisieren

- Morgen um 8 Uhr aus İstanbul abfahren
- Kriegsgebiete, Türme und Denkmäler besichtigen
- im Bus frühstücken
- das Denkmal von Seyit Onbaşı besuchen
- Danach nach dem Heldentod “Şahindere” fahren
- für das Mittagsessen eine Pause machen
- Reiseversicherung herstellen
- Die Unterkunft der Agent gehören
- Im Insel “Gelibolu” das Abendessen essen
- Während der Reise anleiten

E) Beantworten Sie bitte die folgenden Fragen nach dem obigen Text

Jeder Spieler hat 12 Spielsteine; die Spielsteine werden am Anfang auf die ersten 3 Reihen der jeweiligen Spielerseite gesetzt (nur auf die schwarzen Felder!). Was werden am Anfang die Spielsteine gemacht? Es darf nur diagonal gezogen werden! Die einfachen Spielsteine dürfen jeweils nur 1 Feld weit und nur nach vorne ziehen. Steht dabei ein gegnerischer Stein im Weg, darf man darüber springen (wenn das Feld dahinter frei ist!) und den Gegner vom Spielfeld nehmen. Falls man anschließend nochmal über einen gegnerischen Stein springen kann, darf man gleich weiterspringen und schlagen (ausnahmsweise auch rückwärts!), so lange, bis kein weiterer gegnerischer Stein mehr übersprungen werden kann. Übersieht man, dass man einen gegnerischen Stein „schlagen“ kann, darf der Gegner den Stein des vergesslichen Spielers vom Feld nehmen. Erreicht man mit seinem Spielstein die Grundlinie der gegnerischen Seite, hat man eine „Dame“ (um sie zu erkennen, wird ein bereits geschlagener eigener Spielstein draufgelegt, das heißt der Spielstein besteht jetzt aus 2 übereinander liegenden eigenen Steinen). Die Dame darf so viele Felder diagonal ziehen, wie sie will, auch rückwärts.

1. Was werden am Anfang die Spielsteine gemacht?

2. Was darf man machen, wenn das Feld dahinter frei ist?

3. Was übersicht man beim Spielen?

Anhang 12. Nachtest für Konjunktiv II

A) Kreuzen Sie an, was richtig ist.

1.du nicht gefahren.....,wärest du noch hier.

- ☐ Wärest- X
- ☐ Wenn- würdest
- ☐ X- könntest

2. Wenn ich duwürde ich das nicht tun.

- ☐ bin
- ☐ war
- ☐ wäre

3., grüsste ich dich.

- ☐ Wenn ich dich gesehen hätte
- ☐ Wenn ich dich sehe
- ☐ Wenn ich dich sah

4. Würde ich das Geld bekommen.....ich in Urlaub fahren.

- ☐ könnte
- ☐ konnte
- ☐ kann

5., wenn er weniger trinken würde.

- ☐ Er wäre gesünder
- ☐ Er wird gesünder
- ☐ Er ist gesünder

B) Wie lauten die folgenden Sätze in Ihrer Muttersprache?

1. Wenn das Wetter besser wäre, würden wir mit dem Fahrrad fahren.

.....

2. Wenn ich über die Straße komme, rufe ich dich.

.....

3. Wenn ich ihn sehe, freue ich mich.

.....

4. Wenn ich es sehen würde, würde ich Ihnen auch nicht sagen.

.....

5. Wenn ich mehr Geld hätte, könnte ich es mir kaufen.

.....

C) Was würden Sie in folgenden Situationen tun oder sagen?

1. Wenn ich eine schlechte Note in der Schule bekäme,.....

2. Wenn ich einen Deutschen treffen würde,.....

3. Wenn ich einen anonymen Liebesbrief bekommen würde,.....

4. Wenn ich ein Geldsack auf der Straße finden würde,.....

5. Wenn eine reiche Frau dir viel Geld hinterlassen würde,.....

D) Beantworten Sie bitte die folgenden Fragen

1 Was sollten Sie als Erstes tun, wenn Sie ein Lehrer wären?

.....

2. Was sollten Sie als Erstes tun, wenn Sie Ihr Schlüssel zu Hause vergessen würden?

.....

E) Welchen Modusgebrauch gibt es in diesem Text? Wie sieht die Realität aus?, Erklären Sie bitte das Modus im Text.

Ich wollte, ich wäre du, Marktfrau. Du stehst da so freundlich und heiter und verkaufst deine Blumen und dein Obst, und alles ist klar. Du brauchst kein schlechtes Gewissen zu haben. Du mußt nicht zur Schule gehen mit dem Gefühl, dass heute der große Krach kommt; dass du aufgerufen wirst und versagst; dass sie dir den Brief geben, in dem steht: Versetzung gefährdet. Du brauchst keine Angst zu haben vor Lehrer und Eltern. Du bist schon groß, und dir kann keiner. Ich wollte, ich wäre du, Marktfrau!

Ich wollte, ich wäre du, Kind mit der Schulmappe. Du gehst so langsam über die Straße wie jemand, der Zeit hat, ein Leben lang Zeit. Du mußt nicht hetzen von einer Sache

zur andern und jede halbgetan zurücklassen, weil die nächste wartet; du kennst nicht die Angst, es nicht zu schaffen, überholt zu werden, verbraucht zurückzubleiben. Du musst nicht zittern vor dem Augenblick, der der letzte sein könnte. Ich wolltte, ich wäre du, Kind mit der Schulmappe!

.....

F) Ausgehend von dem ersten Vers verfassen Sie bitte selbst ein Gedicht für jemanden

.....(Titel)

Wenn ich ein Buch wäre,
 möchte ich immer auf den Seiten von dir erzählen.

.....

Anhang 13. Sprechperformanzform für Adjektivdeklinatation

KONUŞMA DEĞERLENDİRME FORMU (Adjektivdeklinatation)

ADI SOYADI:

	Çok Zayıf	Zayıf	Normal	İyi	Çok İyi
1.Sie verwenden das Adjektiv sinngemäß.					
2. Sie verwendendas Adjektiv als Attribut.					
3.Sie verwenden das Adjektiv als Prädikat.					
4.In ihren Gesprächen wird kein signifanker Zusammenhang beobachtet					
5.Sie verwenden die adjektivische Kettenfügung.					
6.Sie verwendendas Adjektiv mit bestimmten Artikel.					
7.Sie verwendendas Adjektiv mit unbestimmten Artikel.					
8.Sie deklinieren das Adjektiv im Nominativgebrauch fehlerfrei.					
9.Sie deklinieren das Adjektiv im Akkusativgebrauch fehlerfrei.					
10.Sie sprechen die Wörter fehlerfrei aus.					
11.Sie beschreiben ihr Traumhaus, Traumauto, Traumfrau und ähnliches mündlich.					
12.Sie deklinieren das Adjektiv im Dativgebrauch fehlerfrei.					
13.Sie deklinieren das Adjektiv im Genitivgebrauch fehlerfrei.					
14.In ihren Gesprächen beherrschen die Laute wie “ııı”, “aaa”, “ıhhh”.					
15. Sie deklinieren das Adjektiv im Pluralgebrauch fehlerfrei.					
16. Sie nehmen eine sinnvolle Beziehung zwischen dem Substantiv und Adjektiv auf, indem sie das Substantiv und Adjektiv miteinander verknüpfen.					

Anhang 14. Sprechperformanzform für Perfekt

KONUŞMA DEĞERLENDİRME FORMU (Perfekt)

ADI SOYADI:

	Çok Zayıf	Zayıf	Normal	İyi	Çok İyi
1.Sie konjugieren das Partizip Perfekt der Verben fehlerfrei.					
2.Sie setzen laut des benutzten Verbes die Hilfsverben "haben und sein" richtig.					
3. Sie setzen das Hilfsverb in die richtige Stellung stellen.					
4.Sie verwenden das Hauptverb am Ende des Satzes.					
5.Es gibt in ihren Gesprächen einen sinnvollen Zusammenhang.					
6.Sie erzählen die Handlung am Bild verständlich.					
7.Sie wählen die geziemeden Wörter aus und benutzen, um die Handlung auszudrücken.					
8.Sie konjugieren nach dem Subjekt des Satzes das Hilfsverb richtig.					
9.Sie benutzen das vorige unterrichtete Grammatikwissen "Adjektivdeklinatation" in ihren Gesprächen.					
10.Kelimeleri doğru telaffuz eder.Sie sprechen die Wörter fehlerfrei aus.					
11.Sie berichten die Ereignisse am Bild ununterbrochen.					
12.Sie beherrschen in ihren Gesprächen die Laute wie "ııı", "aaa", "ıııııı".					

Anhang 15. Sprechperformanzform für Passiv**KONUŞMA DEĞERLENDİRME FORMU (Passiv)****ADI SOYADI:**

	Çok Zayıf	Zayıf	Normal	İyi	Çok İyi
1. Sie melden eine Aufforderung zu einer Reise mündlich.					
2. Sie verwenden man-Passiv.					
3. In denen Gesprächen wird ein signifikanter Zusammenhang beobachtet					
4. Sie benutzen Vorgangspassiv					
5. Sie benutzen Zustandspassiv					
6. Sie stellen das Hilfsverb “werden” in richtige Stellung.					
7. Sie sprechen die Wörter richtig aus.					
8. In ihren Gespräche beherrschen die Laute wie “ııı”, “aaa”, “ıhhh”					
9. Sie verwenden Partizip Perfekt am Ende des Satzes.					
10. Sie benutzen das vorige unterrichtete Grammatikwissen “Adjektivdeklinaton” in ihren Gesprächen.					

Anhang 16.Sprechperformanzform für Konjunktiv II

KONUŞMA DEĞERLENDİRME FORMU (Konjunktiv II)

ADI SOYADI:

	Çok Zayıf	Zayıf	Normal	İyi	Çok İyi
1. Sie führen ein Gespräch, in dem sie Stellung nehmen.					
2. Sie verwenden Würden-Form					
3. Die Konjunktiv II Form der Verben konjugieren sie richtig.					
4.In denen Gesprächen wird ein signifikanter Zusammenhang beobachtet					
5. Die Lernenden äußern ihre Gedanken aus der Perspektive der Figuren.					
6.In ihren Gesprächen beherrschen die Laute wie “ııı”, “aaa”, “ıhhh”.					
7. Sie benutzen das vorige unterrichtete Grammatikwissen “Passiv, Perfekt und “Adjektivdeklinaton” in ihren Gesprächen.					
8.Sie auswählen und benutzen die geziemedenen Wörter, um ihre Meinungen auszudrücken.					
9.Sie benutzen Indikativsaussage.					
10. Sie sprechen die Wörter richtig aus.					

Anhang 17. Evaluationsfragebogen für Grammatik

DİLBİLGİSİNİN KULLANIMINA YÖNELİK ANKET

Bu anket Almanca dilbilgisi dersinde işlenen konuların öğrenciler tarafından kullanılma ve dört beceriye aktarılma durumunu tespit etmeyi amaçlamaktadır. Çalışmaya katkılarınızdan ötürü teşekkür ederiz.

1.Dilbilgisi dersinde hangi konuları anlamakta güçlük çekiyorsunuz?

2.Dilbilgisi dersinde öğrendiğiniz bilgileri dört beceriye (okuma, yazma, konuşma, anlama) uygulayabiliyor musunuz?

BECERİLER	Kolay uyguluyorum	Uyguluyorum	Uygulamakta güçlük çekiyorum	Uygulayamıyorum
Okuma				
Yazma				
Dinleme/Anlama				
Konuşma				

3. Öğrenmiş olduğunuz dilbilgisel yapıyı diğer derslerde ve dört beceride (okuma, yazma, konuşma, anlama) uygulayamadığınızı düşünüyorsanız sizce nedeni nedir?

☐ Derste sadece dilbilgisi kurallarının verilerek nerde ve nasıl kullanılacağına vurgulanmaması

.

☐ Ders anlatım sonrası uygulamaların yapılmaması.

☐ Alıştırmaların yetersiz olması.

☐ Konunun iyi aktarılamaması.

☐ Anlatılan konuyla dört beceri arasında ilişkinin kurulmaması.

☐ Diğer

nedenler.....

4. Dilbilgisi dersinde öğrendiğiniz yapıları hangi derslerde kullanabiliyorsunuz?

- ☐ Yazma becerileri dersinde.
- ☐ Sözlü iletişim becerileri dersinde.
- ☐ Okuma becerileri dersinde.
- ☐ Çeviri dersinde.

5. Dilbilgisi konularını daha iyi anlamanız ve diğer derslerde kullanabilmeniz için ders nasıl işlenmelidir? Bu konudaki düşüncelerinizi yazınız.

6. Size göre dilbilgisini daha iyi anlayabilmeniz için öğretmenin dikkat etmesi gereken durumlar nelerdir?

Anhang 18. Die Gedanken der Lernenden in der Untersuchungsgruppe über die Kurse

Ben dersin işleniş biçiminden gayet memnunuz. Hocamız Grammatik konuları sadece anlatıp geçmedi. Uygulamalı etkinliklerle konuları pekiştirmemizi sağladı. Ayrıca konu başında ve sonunda yephegi testlerle, konuyu işledikten sonra o konuyu ne kadar öğrenebildik bunu görmüş olduk. ve hocamızın sınav sistemini de görmüş olduk.

Dersin uygulamalı olması öğrenme açısından çok etkili ve olumlu kalıcıdır. Her geldiğinde uygulamalı' derslikte yapılmıştan itibaren ortamı alıyor ve arkadaşlarla konuyu tartışıp doğru olanı birlikte buluyoruz. Dersin sabahın erken saatlerinde olması da iyi.

Dersler benim aklımdan son derece verimli geçiyor. Geçen sene gördüğümüz konuların üzerinden etkinlikler de yaparak peçince daha akılda kalıcı oluyor. İlk ve son testlerde etriklerimizi, ve ne derece ilerlediğimizi görebiliyoruz ve yine aynı şekilde bir çok dersin okuma sinava nasıl gireceğimizi de biliyoruz. Sınıfın genel durumunu da seviyorum bir çok derse kıyasla daha sessiz ve disiplinli oluyorlar. Benim kişisel hayatım daha iyi olduğu için derste yaptığımız kişisel etkinliklerden daha fazla verim aldığımı düşünüyorum. Tabi son sene final notu söyleyecek :)
 Teşekkür ederim Fatma Hocam

Sevgili Fatma Hocam :)

Grameri: hiç bir zaman sevmemişim, ne kisede ne orta okulda. Aynı şekilde geçen senede. Ama bu sene ders çok eğlenceli ve güzel geçiyor. Siz dersiniz ve mesleğiniz çok önemsiyorsunuz ve bizde bunu benimsetiyorsunuz. Materyalleri poster ya da onun gibi şeyler hazırlayarak pekiştiriyorsunuz. Ön test ve son test çok verimli bir uygulama. Hiç düşünmezdim Gramer dersine sevdiğim geleceğimi. Teşekkürler.

||

Dersimiz çok güzel geçiyor. Ön test ve son testler bizim için yararlı oluyor. Bu sayede daha sıkı çalışıyoruz. Dersi anlatıp alıştırmaları birlikte yapmak kalıcı oluyor. Sürekli tekrar etmiş ve iyi öğrenmiş oluyoruz. Dersi sadece yolda bırakmıyoruz, görselde yapıyoruz. Bu da unutmamamızı sağlıyor. Her şey için teşekkür ederiz.

Ön test ve son testleri çok yararlı buluyorum. Kendimizin nasıl ilerlediğini görebiliyoruz. Bence ön test ve son testleri yapmaya devam ediniz hocam.

Ön testten sonra yaptığımız çalışmalar çok verimli. Bu çalışmada kendimiz cümle kurduğumuz için konuyu daha güzel kavriyoruz.

Bence ders verimli ve güzel geçiyor.

Teşekkürler hocam 😊❤

Anhang 19. Die Gedanken der Lernenden in der Kontrollgruppe über die Kurse

Grammar her zaman zorlandığım bir derstir ve bu senede öyle oldu. Hoca dersi sevdirdi ama daha fazla test çözmemiz yada eğlenerek öğrenmemiz gerektiğini düşünüyorum. Çok fazla ezbere dayalı ders istendi bence dersle alakalı tek sıkıntı bu.

Almanca Dersterinde kendini aktif hissetmıyorum. Almanca neredeyse hiç konuşmuyorum. gramatik öğrenirken çok kısa geçiyorum ve öğendikleriminizi yeterince kullanmıyorum. Daha uzun ve geniş konularda metin yazmak ve bunun düelltilmesi yazmamızı geliştirmek adına daha yararlı olacağını düşünüyorum.

Teşekkürler...

Grammar her zaman kattığım bir derste geçen seneden beri. Mehmet İsk hoca dersi bize hem eğlendirerek hem de çok iyi bir kalıcı bir şekilde öğretiyordu. Bu sene de çok iyi bir şekilde öğrendik ama diğer sınıflardan daha iyi öğrendi. Çünkü farklı bir uygulamaya yöneldi. Hem eğlendirerek hem de öğrendikler. Bir sadece öğrenme bilmeydik. Kezke her iki sınıfta da aynı şey uygulanırdı. Eğer bir hatama oluyorsa affola. Herşey için teşekkürler...

Öncelikle dersin sizinle güzel geçtiğini söylemem gerekiyor. Çok saygı duyduğum bir öğretmenisiniz. Bir tek diğer şube ile biraz farklı değerlendirmez ve dersi o şekil istemeyiz burada farklı çalışmalar uygulanıyor. Bir sınıfa normal istiyorsunuz öteki sınıfa ise uygulamalı. Uygulamalıyı bizim sınıfta da istemeyiz. İstiyorum Diğer sınıflardan çok yüksek puanlar alabilir, bu sizin o derste uygulamalı dersi istediğinizden ötürü olduğuna eminim. ~~Te~~ Ama yine de herşey için Teşekkür ederim Fatma Hocam...

Dersterde daha çok alıştırma, uygulama yapılmalı. Konuların daha kalıcı hale gelmesi için. Ön ve son testte bazı sorular çok saçma oluyor.

LEBENS LAUF

Persönliche Informationen

Name : Fatma KARAMAN
Geburtsdatum : 25.09.1984
Geburtsort : Mersin
E-Mail : fatmakaraman33@gmail.com

Studium

2012 – 2016 : Dissertation; Çukurova - Universität, Sozialwissenschaftliches Institut, Abteilung für Deutschdidaktik.
2010-2012 : Magisterstudium; Erzurum- Atatürk Universität, Sozialwissenschaftliches Institut, Abteilung für deutsche Sprache und Literatur.
2005-2009 : Bakkalaureat; Atatürk- Universität, Fakultät für Literatur, Abteilung für deutsche Sprache und Literatur.

Beruflicher Werdegang

2012 - ... : Wissenschaftliche Assistentin; Çukurova Universität, Pädagogische Fakultät, Abteilung für Deutschdidaktik.