

BT 42.5 82.1 II
UB NOV 1997

GLOTTODIDACTICA

VOL • XXV (1997)





Vol. 25: 1997 v.

425 821 II

08 MAR 1999

K



Prof. Ludwik Zabrocki

UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

GLOTTODIDACTICA

AN INTERNATIONAL JOURNAL
OF APPLIED LINGUISTICS

VOLUME XXV (1997)

Grounding Editor – Ludwik Zabrocki

Editor of honour – Waldemar Pfeiffer

Editor – Izabela Prokop

Assistant to the Editor – Paweł Hostyński

Editorial Advisory Board

Albert Bartoszewicz – Warszawa

Leon Kaczmarek - Lublin

Aleksander Szulc - Kraków

Weronika Wilczyńska - Poznań

Jacek Fisiak – Poznań

Franciszek Grucza – Warszawa

Waldemar Marton – Poznań

Władysław Woźniewicz – Poznań



Poznań 1998

Okladkę projektowała
MARIA DOLNA

Wydanie publikacji dofinansowane przez Komitet Badań Naukowych

© Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1998



Opracowanie redakcyjne
ROBERT SCHLAFFKE

Redaktor techniczny
JÓZEF MĄDRY

ISBN 83-232-0902-2
ISSN 0072-4769

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNAŃU

Nakład 550 egz. Ark. wyd. 13,75. Ark. druk. 10,75 + 1 wkł. Papier offset. kl III, 80 g, 70 × 100.
Podpisano do druku w lipcu 1998 r. Druk ukończono w sierpniu 1998 r.

ZAKŁAD GRAFICZNY UAM, POZNAŃ, UL. H. WIENIAWSKIEGO 1

Bibl UAM
99 EO 574

CONTENTS

EDITORIAL (Waldemar Pfeiffer)	5
I. ARTICLES	
Oskar DOMAS, Die Rolle der Elaboration beim Verstehen und Behalten von fremdsprachigen Texten	9
Paweł HOSTYŃSKI, "Was wäre, wenn ich die Sonne wäre?" Ein Beispiel aus der schulpraxisorientierten Erforschung induktiver Lehrverfahren im (integrierten) Grammatikunterricht	19
Piotr IWAN, Ersatzformen und selten gebrauchte Formen des Imperativs im Deutschen und im Polnischen – Versuch einer konfrontativen Analyse	41
Magdalena JUREWICZ, Ein paar Bemerkungen zur Didaktik des Faches "Grundlagen der Translatodik"	49
Beata MIKOŁAJCZYK, Zur Nachfeldbesetzung im Deutschen	63
Eliza PIECIUŁ, Personennamen in der deutsch-polnischen Übersetzung als Teil der Problematik der Magisterarbeit "Übersetzbarkeit im Bereich der Personennamen".	73
Małgorzata PŁOMIŃSKA, Zu Farbbezeichnungen in phraseologischen Wendungen des Deutschen und des Polnischen	87
Robert SCHLAFFKE, Zum österreichischen Deutsch	99
Barbara SKOWRONEK, Epistemische Interpretation glottodidaktischer Theorien der Nachkriegszeit	107
Elżbieta ZAWADZKA, Stereotype und Vorurteile im Fremdsprachenunterricht – sollte man sie bekämpfen, akzeptieren oder relativieren?	121
II. REPORTS	
Beata MIKOŁAJCZYK, "U podstaw struktury i rozwoju języka": Ludwik-Zabrocki-Gedächtniskonferenz an der Adam-Mickiewicz-Universität, Poznań 9-10. 12.1996	135
III. BOOK REVIEWS AND ANNOTATIONS	
J Nuyts, W Vonk 1996 Discourse factors in the use of epistemic expressions in Dutch: An experimental investigation (Magdalena Aleksandrzak)	143
Helmut Bramaerts, David Little (Hrsg), Leitfaden für das Sprachlernen im Tandem über das Internet (Beata Mikołajczyk)	145
Reinhold Schmitt, Gerhard Stickel (Hrsg), Polen und Deutsche im Gespräch (Beata Mikołajczyk)	147

425821 II / 1998

Dirk Siepmann, Übersetzungslehrbücher: Perspektiven für ihre Entwicklung (Beata Mikołajczyk)	151
Waldemar Pfeiffer, Maria Drażyńska-Deja, Czesław Karolak, 1995, 1996, 1997, "Deutsch mal anders neu" 1,2,3,4 (Kazimiera Myczko)	153
Barbara Skowronek, Methodologische Rekonstruktion glottodidaktischer Theorien (Maria Sawicka)	155
Stephan Stein, Formelhafte Sprache, Untersuchungen zu ihren pragmatischen und kognitiven Funktionen im gegenwärtigen Deutsch (Czesława Schatte)	156
Anne-Claude Berthoud (ed), Acquisition des compétences discursives dans un contexte plurilingue, No 64 du Bulletin suisse de linguistique appliquée, organe de publication de l'Association suisse de linguistique appliquée, 1996 (Weronika Wilczyńska)	159
Zdzisław Wawrzyniak, Adam und Eva im Paradies der Geduld und Neugier. Ein Lernbuch für intelligente Leute, 1995 (Grażyna Zenderowska-Korpus)	161
Jerzy Żmudzki, Konsektivdolmetschen: Handlungen – Operationen – Strategien (Izabela Prokop)	162
Helmut Felber, Gerhard Budin, Teoria i praktyka terminologii (Izabela Prokop)	165
IV. PUBLICATIONS RECEIVED	169
V. ANNOUNCEMENTS	171

„WAS WÄRE, WENN ICH DIE SONNE WÄRE?“
EIN BEISPIEL AUS DER SCHULPRAXISORIENTIERTEN ERFORSCHUNG
INDUKTIVER LEHRVERFAHREN
IM (INTEGRIERTEN) GRAMMATIKUNTERRICHT

PAWEŁ HOSTYŃSKI

Adam Mickiewicz University – Poznań

ABSTRACT. The article presents an exemplary fragment of empirical research based upon explorative-interpretative methodology. The research deals with forms of inductive approach to grammar teaching applied today. The presented two lessons, devoted to the introduction of conditional sentences (Konjunktiv II) chosen from a wider empirical base, have been further analyzed and discussed in the latter part of the article. The above-mentioned analysis has been completed by interviews with students who - in the majority - approve of the use of induction. The inductive approach may be one of adequate techniques of applicable within the concept of „integrierter Grammatikunterricht“ (i.e. „integrated grammar teaching“), in which pressure is put on contents, situational context, developing linguistic skills, and - most of all - on the activation of students and their independent, creative thinking.

1. Einleitung

Im Fremdsprachenunterricht (FU) polnischer Oberschulen kommt immer mehr die Tendenz zur Geltung, auf die explizite, formenbetonte Vermittlung der Grammatik zu verzichten und sie (d.h. die Grammatikvermittlung) in den Prozeß der situativen, inhaltsbetonten und kommunikativ orientierten Fertigkeitsschulung zu integrieren.¹ Daher kommt wohl auch die Bezeichnung *integrierte Grammatik*, die in der letzten Zeit zum Inbegriff des fertigkeitsorientierten Grammatikunterrichts geworden ist.² Aufgrund der vom Autor während der Datenerhebungen

¹ Ein wichtiger Impuls für diese Entwicklung sind bestimmt die Richtlinien des Bildungsministeriums, die u.a. im Rahmenprogramm für Deutsch als Fremdsprache der Gymnasialstufen 1-4 Niederschlag gefunden haben (Pluciński u.a. 1995), sowie die aktuellen Tendenzen in der Lehreraus- und -fortbildung, wo immer mehr die Erweiterung der kommunikativen Kompetenz als das wichtigste Ziel des FU gezeigt wird.

² Für die Bezeichnung *integrierte Grammatik* sei hier auch eine interessante, und zwar recht bildhafte Erklärung angeführt, die in einem der Fortbildungskurse des Goethe-Instituts präsentiert wurde (Stickel 1995:3): „Grammatik ist allgegenwärtig, aber unsichtbar. Sie ist im Sprachunterricht wie das Besteck beim Essen. Wenn wir den Unterricht mit den Worten *‘Heute machen wir einmal Grammatik’* eröffnen, tun wir etwa dasselbe wie wenn wir dazu auffordern

in der Gymnasialstufe gesammelten Erfahrungen läßt sich feststellen, daß im Rahmen des integrierten Grammatikunterrichts relativ oft induktive Verfahren eingesetzt werden, die, ähnlich wie das Konzept des kommunikativ orientierten FU und der emanzipatorischen Didaktik, einen hohen Grad an Eigenaktivität der Lernenden erfordern.³ Es scheint nämlich, daß in einem FU, dessen Gestaltung auf die „Aufmunterung“ und Befähigung zur fremdsprachlichen Eigenaktivität (also auf die etwas breit verstandene Aktivierung der Lernenden) gerichtet ist, die induktiven Verfahren der Grammatikvermittlung am besten passen, weil sie sich in demselben Bereich der intellektuellen/kognitiven Anstrengungen bewegen, in dem auch die Arbeit an kommunikativen Aufgaben angesiedelt ist, die an den Schülervorstand und seine Kreativität ebenfalls bestimmte Anforderungen stellt. Sowohl im Falle der Grammatikvermittlung anhand der induktiven Regelerarbeitung wie auch im Falle der kommunikativen Aufgaben werden die Lernenden konsequent daran gewöhnt und dazu befähigt, mehr oder weniger kreative Aufgaben zu lösen. Damit ist keinesfalls ausgeschlossen, daß grammatische Regeln auch auf dem deduktiven Wege präsentiert werden. Im Gegenteil, es scheint durchaus möglich, daß bei konkreten kommunikativ angelegten Aufgaben (in einem vorgegebenen situativen Kontext und dem sog. kommunikativen Rahmen mit vorab bestimmten Sprechintentionen, Rollen, Inhalten) eine kurze deduktive Regelangabe zur genauso erfolgreichen Aufgabenlösung beitragen kann.⁴ Da jedoch im Lichte der Forschungserkenntnisse das induktive Vorgehen zu einer besseren Behaltensleistung beitragen und die Sprachlernfähigkeit positiv unterstützen soll, sei für die Unterrichtspraxis eine ausgewogene Verteilung der bekannten Grammatiklehrverfahren anzustreben, so daß die Lernenden nicht der Möglichkeit beraubt sind, über die Regelmäßigkeiten der Fremdsprache zu reflektieren (bzw. reflektieren zu lernen), sich am Prozeß der Regelerarbeitung zu beteiligen und die dabei gewonnenen Erkenntnisse sowie Denkweisen beim späteren selbständigen Lernen (z.B. beim Lernen von weiteren Fremdsprachen) zu nutzen.⁵ Da in den

würden: *‘Heute essen wir einmal mit Besteck!’*. Es gibt keinen sinnvollen separaten Grammatikunterricht, ohne Inhalte, aber es gibt natürlich auch keinen Sprachunterricht ohne Grammatik, sie ist immer **integriert**.”

³ Eine übersichtliche und eingängige Darstellung von wichtigen Prinzipien eines kommunikativ orientierten Grammatikunterrichts geben Funk/Koenig 1991:52ff. Zu Grundgedanken der emanzipatorischen Didaktik vgl. z.B. Neuner/Hunfeld 1993:83ff.

⁴ Was leider genauso möglich, jedoch nicht wünschenswert ist, ist die Anwendung deduktiver Verfahren der Grammatikvermittlung bei gleichzeitigem Ausbleiben von fertigeitsorientierten Aufgaben, die die Lernenden zur kommunikativen Sprachausübung und Eigenaktivität veranlassen und ermuntern würden. Die Unterrichtswirklichkeit zeigt nämlich, daß die Lernenden oft intellektuell unterfordert werden, eine passiv-rezeptive Haltung einnehmen und schließlich nicht selten demotiviert werden, wenn sie im FU nur auf die „darbietende Lehrtradition“ angewiesen sind und (z.B. durch kommunikative, inhaltsbetonte Aufgabenstellungen) nicht aktiviert werden.

⁵ Eine Besprechung der Forschungsergebnisse zum Einsatz der induktiven und deduktiven Verfahren stellen u.a. Bolte (1994:281ff.) und Hostyński (1997:47ff.) dar.

bisherigen Forschungsarbeiten Induktion und Deduktion einander gegenübergestellt und als eine Kontroverse betrachtet wurden, wäre es äußerst interessant, auch in diesem Bereich aus dem Kreis der quantitativen Untersuchungen bzw. Experimente zur Effektivitätsmessung herauszukommen und die in der Schulpraxis eingesetzten Formen induktiver Verfahren insbesondere im Kontext der integrierten Grammatikvermittlung in Anlehnung an ausgewogene Mischformen von qualitativen und quantitativen Forschungsansätzen zu untersuchen.⁶ Einen Teil des oben grob skizzierten Forschungsvorhabens stellten die 1996 durchgeführten Unterrichtsbeobachtungen und Schülerinterviews dar, deren Ziel es war, einerseits die gängigen Formen des induktiven Vorgehens zu verfolgen und zu beschreiben und andererseits Schüleraussagen über ihre Bedeutung beim Lernen zu gewinnen und in Anlehnung an das explorativ-interpretative Paradigma zu analysieren. Ein Ausschnitt aus dem empirischen Teil dieser Untersuchung wird im folgenden am Beispiel einer Unterrichtsbeobachtung präsentiert. Die exemplarische, „aus der Schulpraxis gegriffene“ Unterrichtsgestaltung kann zweifelsohne als ein gutes Beispiel für den inhalts- und fertigkeitenorientierten, kurzum integrierten Grammatikunterricht angesehen werden. Aufgrund der eingesetzten lerneraktivierenden Verfahren ist das Unterrichtsbeispiel aus einer Datenbasis/Ansammlung von vierzehn thematisch verschiedenen Unterrichtsstunden gewählt worden, um einerseits eine interessante Form der integrierten Grammatikvermittlung und ihre Analyse zu präsentieren und andererseits um ihre Auswertung aus der Sicht der Lernenden darzustellen. Die präsentierte Einführung des Konjunktivs II erfolgte im Deutschunterricht der dritten Oberschulklasse und setzte sich aus zwei Stunden zusammen.⁷

2. Darstellung des Unterrichtsablaufs

Unterrichtsstunde (B1)1

Schritt 1.1: Hausaufgabenstellung: Die Lehrerin verteilte den Text „Der Fiedler auf dem Dach“ und bat die Schüler, sich zu Hause mit ihm vertraut zu machen, d.h. ihn durchzulesen und unbekannte Vokabeln nachzuschlagen. Im Rahmen der sprachlichen Aufmunterung stellte die Lehrerin einige Fragen, z.B.: *Bist du ausgeschlafen/müde? Bist du gesund/krank? Bist du reich? Was bist du? Bist du eine Prinzessin/ein König?*

⁶ Zu qualitativ orientierten Forschungsansätzen vgl. u.a. in: Edmondson (1993:63ff.), Grotjahn (1993:223ff.) und Mayring (1996:41ff.).

⁷ Die Vermittlung von Konjunktiv II und Konditionalis beschränkte sich keinesfalls auf die beiden präsentierten Stunden, die zu einer größeren Unterrichtseinheit gehörten (zur Unterscheidung zwischen Unterrichtsstunde und -einheit vgl. Pfeiffer 1984:6). Die Lernenden wurden hier aber mit der neuen Spracherscheinung in einer komplexen und in sich geschlossenen Form konfrontiert, der ihre Einübung erst folgte. Die analysierte Unterrichtsbeobachtung wurde bei einer Deutschlehrerin durchgeführt, die im Datenkorpus die Kennzeichnung 'B' erhielt; die Unterrichtsstunden bekamen die Kennzeichnung '(B1)1-2'.

Schritt 1.2: Die Lehrerin stellte dann Fragen, die sie zunächst mehrere Male mit etwas Nachdruck wiederholte. Die erste Frage lautete: *Was würdest du machen, wenn du reich wärest?* Die Schüler versuchten mit Hilfe der Lehrerin die Frage ins Polnische zu übersetzen. Dann wandte sich die Lehrerin an einzelne Personen mit der obigen Frage und half ihnen die Antwort zu formulieren. Beim Antworten benutzten die Schüler die in der Frage benutzte Struktur, z.B.: *Ich würde ein Haus bauen. Ich würde eine Weltreise machen.*

Die Lehrerin bat die Lernenden, sich inzwischen zu merken bzw. zu notieren, was ihnen in diesen und den nächsten Fragen und Antworten als neu auffällt. Weitere Fragen-Antworten lauteten z.B.: *Robert, möchtest du König werden?* oder: *Agnieszka, möchtest du Prinzessin werden? Was würdest du machen, wenn du Prinzessin wärest?* - *Ich würde befehlen.* oder: *Monika, möchtest du wieder klein werden?* - *Nein! Aber wenn du klein wärest, was würdest du machen?* - *Ich würde Märchen lesen... ich würde mehr lernen.* oder: *Wo bist du jetzt? Bist du in einem Elektrowarengeschäft?* - *Nein, ich bin in der Schule. Und wenn du in einem Geschäft wärest, was würdest du kaufen?...* oder: *Hast du viel Zeit?* - *Ja, ich habe viel Zeit. Was würdest du machen, wenn du wenig Zeit hättest?* - *Ich würde die Zeit gut nutzen.* usw.

Schritt 1.3: Die Lehrerin ließ danach die Schüler ähnliche Fragen bilden (nach dem Strukturmuster: *Was würdest du machen, wenn...*) und sie je an eine konkrete Person stellen, die sie beantworten und eine neue Frage wieder an jemand stellen sollte, wie in einer Kettenübung. Dabei gab die Lehrerin als Stimuli einige Stichwörter an (z.B.: *Zeit, Geld*), die in der Frage benutzt werden sollten, z.B.: *Ania, was würdest du machen, wenn du viel Geld hättest?* - *Ich würde die ganze Welt besichtigen.* Am Ende dieser Sequenz nannte die Lehrerin als Vorgabe das Stichwort *Löwe/Löwin*. Die Schülerantworten lauteten dann z.B.: *Ich würde jagen, ich würde mich auf dem Baum erholen, ich würde allen Tieren befehlen.*

Schritt 1.4: Die Lehrerin verteilte Kopien eines handschriftlich verfaßten Textes mit dem Titel: „Was wäre, wenn...?“. ⁸ Sie bat eine Schülerin ihn laut vorzulesen und erklärte dann unbekannte Wörter. Sie ließ die Schüler sagen, was in diesem Text genauso wie in den vorher geübten Fragen grammatisch gesehen neu ist. Viele Schüler nannten die Wörter *würde, wäre, hätte*. Die Lehrerin schrieb drei Sätze an die Tafel und ließ sie mündlich übersetzen:

Was wäre, wenn ich ein Löwe wäre?

Was würdest du machen, wenn du viel Geld hättest?

Was würdest du machen, wenn du klein wärest?

⁸ Der Text bestand aus sechs folgenden Sätzen: „*Wenn ich ein Löwe wäre, würde ich nachts sehr laut brüllen. Dann hätten die anderen sehr viel Angst, denn ich bin der König. Wenn ich Hunger hätte, würde ich ein Zebra jagen oder ein Gnu. Ein jüngeres Zebra würde besser schmecken. Und wenn ich dann älter wäre, würden meine Kinder für mich jagen. Ich würde dann nur noch zum fertigen Mittagstisch erscheinen, weil ich viel, viel schlafen würde.*“

Die Lehrerin ließ gewählte Personen diese Sätze ins Polnische übersetzen; sie half etwas dabei.

Schritt 1.5: Die Lehrerin ließ die Schüler versuchen, die Verben *haben*, *sein* und *werden* im Konjunktiv II zu konjugieren. Sie wählte drei Personen und forderte sie auf, die Konjugationsformen an die Tafel zu schreiben.⁹ Anschließend fragte die Lehrerin nach der Struktur der präsentierten Sätze im Konditionalis. Es meldeten sich einige Personen, von denen eine Schülerin antwortete, daß das Verb *würde* immer mit einem zweiten Verb im Infinitiv am Ende des Satzes vorkommt. Die Lehrerin bestätigte es und schrieb die folgende Strukturformel an die Tafel:

würde... + bezokolicznik

Danach gab die Lehrerin nacheinander drei Sätze auf polnisch vor und ließ sie unter Anwendung von Konditionalis und von den gerade eingeführten Verbformen im Konjunktiv II mündlich ins Deutsche übersetzen.¹⁰ Der erste Satz lautete auf deutsch: *Ich würde zu dir kommen, wenn ich deine Adresse hätte.*

Schritt 1.6: Die Lehrerin ließ eine Schülerin den Text wieder vorlesen und die Schüler still mitlesen. Im Anschluß daran teilte sie die Klasse in 5 Gruppen ein und erklärte die folgende Aufgabe für die Gruppenarbeit: Es sollten in Anlehnung an den Text über den Löwen ähnliche Texte verfaßt werden nach dem Motto: „*Was wäre, wenn...*“ Jede Gruppe konnte eines der *Themen* wählen, die von der Lehrerin vorgegeben wurden: *eine Blume, ein Tier, die Sonne, Prinz, Lehrer*. Bevor sich die Schüler an die Arbeit machten, verteilte die Lehrerin Wörterbücher.

Schritt 1.7: Am Ende der Stunde wurden von Vertretern der Gruppen zwei Texte präsentiert und besprochen. Die übrigen drei sollten in der nächsten Stunde vorgetragen werden.

Unterrichtsstunde (B1)2

Schritt 2.1: Die Lehrerin stellte einige Fragen zur Aufmunterung z.B.: *Was würdest du tun, wenn du viel Geld hättest, wenn du alt/klein wärest?* usw. Sie bat danach die Vertreter der übrigen drei Gruppen, die Texte (das Ergebnis der Gruppenarbeit von der letzten Stunde) vorzulesen. Einer der präsentierten Schülertexte lautete: „*Wenn ich die Sonne wäre, wäre ich groß, hell und heiß. Ich würde mich freuen, wenn es auf der Erde warm wäre. Pflanzen, Tiere und Menschen würden mich lieben. Ich würde ihnen das Leben geben...*“

⁹ Sie fragte jedoch nicht danach, wie diese Formen entstehen. Diese Frage wurde erst in der nächsten Unterrichtseinheit gestellt, wo der Induktionsvorgang in Anlehnung an mehrere Beispiele (sowohl unregelmäßige wie auch regelmäßige Verben) verbalisiert wurde.

¹⁰ Die vorgegebenen Sätze lauteten auf polnisch: „Przyszląbym do ciebie, gdybym miała twój adres. Pracowałbym więcej, gdybym miał więcej czasu. Pojechałbym w góry, gdybym dostał od rodziców pieniądze.“

Schritt 2.2: Die Lehrerin fragte, ob alle die Hausaufgabe gemacht, d.h. den Liedtext gelesen und unbekannte Vokabeln nachgeschlagen haben. Der Text „*Der Fiedler auf dem Dach*“ wurde strophenweise laut von einzelnen Schülern vorgelesen; Die Lehrerin machte einige Bemerkungen zur Aussprache. Einige Ausdrücke wurden von der Lehrerin oder den Schülern erfragt und gegebenenfalls erklärt. Das Lied wurde bei geringer Lautstärke von der Tonbandkassette wiedergegeben, die Klasse sang halblaut mit.

Schritt 2.3: Die Lehrerin ließ die Schüler im Text des Liedes alle Verben unterstreichen und sie nachher diktieren. Ein Schüler schrieb die diktierten Verben an die Tafel, wobei die Lehrerin eine Einteilung der Verben in zwei Spalten anordnete und „überwachte“. Dabei fragte die Lehrerin nach dem Verständnis einiger Sätze und ließ sie ggf. übersetzen z.B.: „*Wenn ich einmal reich wär'...*“ „*braucht' ich nicht zur Arbeit*“, „*ich baute mir ein Haus*“, „*die Treppe führte hinauf*“ usw. Nachdem alle Verben im Konjunktiv II an die Tafel geschrieben worden waren, fragte die Lehrerin, in welchem Tempus sie stehen und ob diese Sätze Zukunft, Vergangenheit oder Gegenwart ausdrücken. Einige meldeten sich mit richtigen Antworten auf polnisch: *tryb przypuszczający*. Die Lehrerin bestätigte sie und schrieb das Thema an die Tafel: *Konjunktiv*.

Schritt 2.4: Die Lehrerin fragte danach, wie diese Verbformen entstehen bzw. gebildet werden. Sie fragte dabei noch, ob jemand schon von der Konjunktivbildung gehört oder darüber gelesen habe. Ein Schüler meldete sich und sagte, daß die herausgeschriebenen Verbformen dem Imperfekt ähnlich seien, also aus der Verbform im Imperfekt gebildet/abgeleitet werden. Er sagte, bei regelmäßigen Verben sei es direkt dieselbe Form wie im Imperfekt; bei unregelmäßigen Verben komme noch die Endung *-e* und der Umlaut des Stammvokals *a*, *o*, *u* hinzu. Er war aber im Klassenraum nicht gut zu hören, und die Lehrerin wiederholte seine Regelformulierung. Sie erklärte, daß in den Texten, die in Gruppenarbeit geschrieben wurden, zum Ausdrücken von Wünschen oder Träumen Konditionalis benutzt wurde, also die Form *ich würde kaufen/machen* u.ä. Sie sagte, daß es noch eine andere Möglichkeit gibt, Wünsche und Träume auszudrücken, und zwar die Form des Konjunktivs II, die im Lied benutzt wird. Die Lehrerin malte eine Trennlinie zwischen den zwei Spalten von Verben an der Tafel und erklärte, daß regelmäßige Verben im Konjunktiv II, anders genannt *Konjunktiv Imperfekt*, die Form des Imperfekts haben; bei unregelmäßigen Verben bekommt die Form des Imperfekts immer die Endung *-e* und bei den Stammvokalen *a*, *o*, *u* den Umlaut:

Konjunktiv II (Konjunktiv Imperfekt)

czasowniki regularne:

brauchte

baute

führte

diskutierte

czasowniki nieregularne:

- kam - käme
- ging - ginge
- war - wäre
- wurde - würde
- hatte - hätte
- konnte - könnte

Die Lehrerin bat eine Schülerin, das Verb *gehen* im Konjunktiv II zu beugen. Sie erklärte zusätzlich, daß heutzutage von den Deutschen die Form *würde* + *Infinitiv* häufiger als der Konjunktiv benutzt wird.

Schritt 2.5: Die Lehrerin machte frontal eine Übung aus dem Lehrbuch, indem sie einzelne Schüler zum Vorlesen und Bearbeiten der Aufgaben aufforderte. Als schriftliche Hausaufgabe gab sie zwei Übungen aus dem Lehrbuch. In der nächsten Einheit wurden Konjunktiv II und Konditionalis in weiteren Übungen und kommunikativen Aufgaben gefestigt.

3. (Formbezogene) Unterrichtsanalyse

Die dargestellten Unterrichtsstunden wurden einer eingehenden Analyse unterzogen, bei der unser Augenmerk insbesondere den lerneraktivierenden Verfahren galt. Um die einzelnen Unterrichtsabläufe besser handhaben zu können, wurden sie in Schritte geteilt, die in den unten präsentierten Tabellen in komprimierter Form dargestellt werden. Wie sich beim Analyseverfahren zeigte, konnten innerhalb der jeweiligen Lehrschritte (von Fall zu Fall) verschiedene und unterschiedlich viele Lehrer-Schüler-Aktivitäten unterschieden werden.

Tabelle 1: Schematische Gliederung der Unterrichtsabläufe (B1)1-2

Schritt 1.1	Schritt 1.2	Schritt 1.3	Schritt 1.4	Schritt 1.5	Schritt 1.6	Schritt 1.7
Hausaufgabenstellung, sprachliche Aufmunterung	Beantworten von Lehrerfragen im Konj. II/ Konditionalis mit Hilfestellungen	Fragenstellen und -beantworten durch die Schüler als Kettenübung	Textpräsentation, Unterstreichen neuer Verben, Darbietung der Sätze (Induktionsbasis)	Konjugation im Konj., Erarbeitung der Satzgliedstellung im Konditionalis, Satzübersetzung	Gruppenarbeit (Transfer): Schüler verfassen Texte nach dem Muster	Vorlesen und Besprechung der Ergebnisse

Schritt 2.1	Schritt 2.2	Schritt 2.3	Schritt 2.4	Schritt 2.5
Sprachliche Aufmunterung, Vorlesen der Texte (Ergebnis der Gruppenarbeit)	Hausaufgabenkontrolle: Vorlesen des Liedtextes mit Wortschatzerklärungen, Präsentation des Liedes vom Tonband mit Mitsingen	Unterstreichen der Verben, Zusammenstellung einer Tabelle mit regelm. und unregelmäßigen Verben im Konj. II, Verständnisfragen	Lernerseitige Erarbeitung der Bildungsregel von Konj. II für regelm. und unregelmäßige Verben, Lehrerklärungen	frontale Bearbeitung einer Lehrbuchübung, Hausaufgabenstellung

Einstieg

Im Rahmen der sprachlichen Aufmunterung ließ die Lehrerin einfache Fragen beantworten, die inhaltlich als eine Vorbereitung auf die Konfrontation mit Fragen im Konjunktiv II und Konditionalis angesehen werden können (vgl. Schritt 1.1).

Fremdsprachliche Basis I

Unmittelbar danach hörten sich die Schüler eine mehrmals wiederholte Frage an, die das neue Phänomen enthielt (vgl. Schritt 1.2). Bevor die Frage beantwortet wurde, versuchten die Schüler (mit Hilfe der Lehrerin) sie ins Polnische zu übersetzen. Da ausschließlich bekannter Wortschatz benutzt wurde, war bei den nächsten Fragen keine Übersetzung mehr nötig: es tauchte immer dieselbe Satzkonstruktion auf.

Anwendung I - Erstfestigung ohne Kenntnis der Regel

Die Lehrerin wandte sich an konkrete einzelne Schüler mit Fragen (vgl. Schritt 1.2). Anscheinend wurden mit Absicht zuerst die besseren Schüler gebeten, Antworten zu bilden, damit sich die Klasse von Anfang an möglichst fehlerfreie Antwortstrukturen anhören konnte. Auf diese Art und Weise wurden mehrere Schüler vor die Notwendigkeit gestellt, je eine Antwort im Konditionalis nach dem Muster zu bilden.¹¹ Die Erstfestigung ging dann weiter in Form der darauffolgenden Kettenübung vonstatten: Dabei stieg der Schwierigkeitsgrad, weil die einzelnen Lernenden sowohl die Antwort zu bilden als auch die Frage an einen nächsten Mitschüler zu formulieren hatten. Natürlich griff dabei die Lehrerin ständig helfend ein; sie tat es allerdings äußerst diskret und ließ die Schüler den „Inhalt“ ihrer Fragen und Antworten selbständig bestimmen. Die Kettenübung hatte (wie immer) einen imitativen Charakter und könnte auch Einsetzübung genannt werden: In der jeweils wiederholten Frage und Antwort mußte je eine Lücke gefüllt werden: „*Was würdest du machen, wenn du ... hättest/wärest? -Ich würde...*“ Die letzte Frage stellte die Lehrerin, um wieder mal die Schüler auf die Textlektüre vorzubereiten (Diese Phase könnte als Vorentlastung bezeichnet werden, die der Herausbildung einer Erwartungshaltung dienen sollte). Sie ließ mehrere Schüler diese Frage beantworten (vgl. Schritt 1.3). Eingeführt und geübt wurden damit nur die drei wichtigsten weil gebräuchlichsten Redemittel zum Ausdrücken von Wünschen und Vermutungen: „*ich wäre...*“, „*ich hätte...*“ sowie „*ich würde + Infinitiv*“. Sie wurden zwar nur sehr oberflächlich systematisiert

¹¹ Dabei scheint auf die Motivationssteigerung einen kolossalen Einfluß zu haben, daß die Mustersätze **nicht** von der Lehrerin vorgegeben, sondern durch die Mitschüler produziert wurden. Obwohl die Lehrerin manchmal mit Korrekturen eingreifen mußte, waren die Antworten der Mitschüler immerhin Mustervorgaben für die anderen, die konzentriert zuhören mußten, um „im Notfall“ selbständig der Antwortbildung gerecht zu werden.

(Konjugationsformen, Satzklammer im Konditionalis), aber die Lernenden kamen trotzdem sehr gut mit den gestellten Aufgaben zurecht.

Fremdsprachliche Basis II

Durch die Lektüre des Textes über den Löwen wurden die Schüler mit neuen (bereits geübten) Verbformen in schriftlicher Form konfrontiert. Nach dem Vorlesen und teilweiser Übersetzung wurden die Schüler gebeten, aus dem Text neue Verbformen zu nennen. Mit diesen Verbformen (*würde, hätte, wäre*) schrieb die Lehrerin drei Sätze (Satzgefügen) an die Tafel, die als Induktionsbasis dienten. Die Konjunktivformen wurden gebeugt (vgl. Schritt 1.4-5).

Regelerarbeitung I

Die Erarbeitung der gesamten Bildungsregel fand hier noch nicht statt (die Formen *hätte, wäre* und *würde* wurden erst im Schritt 2.4 des darauffolgenden Unterrichts behandelt); die Schüler sollten lediglich die Satzstruktur im Konditionalis erkennen und sie beschreiben: sie wurde danach von der Lehrerin an der Tafel fixiert (vgl. Schritt 1.5).

Regelanwendung II

Mit Hilfe der Beispiele und der vorgegebenen Struktur übersetzten einige Schüler (frontal) drei Sätze ins Deutsche (vgl. Schritt 1.5). In Gruppenarbeit gestalteten die Schüler Texte unter Anwendung der eingeführten Konjunktivformen nach dem Muster (vgl. Schritt 1.6). Die Ergebnisse wurden danach im Plenum präsentiert (vgl. Schritt 1.7, 2.1). Der Text „*Was wäre, wenn ich ein Löwe wäre*“ als Muster und die Aufgabenstellung mit den „Auslösern“ wie *Sonne, Blume, Lehrer* usw. erwiesen sich als sehr motivierend, denn die Lerner sind an ihre Aufgaben mit viel Kreativität herangegangen und haben anspruchsvolle, z. T. recht originelle Aussagen (hier: Texte) hervorgebracht.

Fremdsprachliche Basis III

Nach der Präsentation der Ergebnisse der Gruppenarbeit diente in der zweiten Unterrichtsstunde das Lied „*Der Fiedler auf dem Dach*“ (eine deutsche Übersetzung des Textes von Jerry Bock) als fremdsprachliche Basis (vgl. Schritt 2.2). Im Text sollten alle neuen Verbformen unterstrichen und danach vorgelesen werden. Die Schülerin schrieb sie in zwei Spalten (getrennt regelmäßige und unregelmäßige Verben) an die Tafel (vgl. Schritt 2.3). Durch die Gegenüberstellung von zwei Verbgruppen wurden die Schüler auf die vorhandenen Regelmäßigkeiten aufmerksam gemacht. Die Lehrerin ließ die Schüler einige Sätze übersetzen und gab das Thema an.

Regelerarbeitung II

Die Schüler sollten sich die Formen ansehen und die Regelmäßigkeiten in der Konjunktivbildung erkennen (vgl. Schritt 2.4). Einer der besten Schüler meldete

sich mit einer korrekten und ziemlich ausführlichen Antwort. Die Lehrerin bestätigte seine Antwort und erklärte die Funktion von Konjunktiv II und Konditionalis und wiederholte sowie ergänzte die vom Schüler formulierte Regel. Sie trug neben Konjunktivformen einige Imperfektformen in die Tabelle an der Tafel ein, um zu veranschaulichen, welche Ähnlichkeiten und Unterschiede es zwischen ihnen gibt.

Regelanwendung III

Es wurden zuerst im Unterricht und dann zu Hause Übungen aus dem Lehrbuch bearbeitet (vgl. Schritt 2.5).

Schlußfolgerungen: Zur Unterrichtsanalyse

Im Rahmen der präsentierten Grammatikvermittlung können in globaler Sicht in Anlehnung an die obige Analyse die folgenden Lehrer-Schüler-Aktivitäten unterschieden werden:

1. Einstieg: Beantworten von Fragen im Indikativ als (inhaltliche) Vorbereitung auf die Konfrontation mit Fragen im Konjunktiv II bzw. Konditionalis (vgl. Schritt 1.1),
2. Konfrontation mit dem neuen Phänomen I: Mündliche Präsentation der neuen Grammatikerscheinung in Form von Fragen mit Bedeutungserklärungen (vgl. Fremdsprachliche Basis I, Schritt 1.2),
3. Erstfestigung (Anwendung I): Einübung der neuen Grammatikerscheinung durch lernerseitiges Beantworten von Lehrerfragen und die anschließende Kettenübung (vgl. Anwendung I, Schritt 1.2-3),
4. Konfrontation mit dem neuen Phänomen II: Schriftliche Präsentation des neuen Phänomens im Text mit Verständnisfragen und Übersetzung gewählter Ausdrücke (vgl. Fremdsprachliche Basis II, Schritt 1.4),
5. Präsentation der Induktionsbasis I: Schriftliche Darbietung von drei Sätzen (vgl. Fremdsprachliche Basis II, Schritt 1.4),
6. Erarbeitung der Teilregel I: Lernerseitige Besprechung der Satzkonstruktion im Konditionalis mit schriftlicher Fixierung (vgl. Regelerarbeitung I, Schritt 1.5),
7. Anwendung II: Satzübersetzungen, Verfassen von Texten in Gruppenarbeit und Besprechung der Ergebnisse (vgl. Regelanwendung II, Schritt 1.5-7, 2.1),
8. Konfrontation mit dem neuen Phänomen III: Vorlesen des Liedtextes und Vorspielen/Mitsingen des Liedes (als Hausaufgabenkontrolle) mit Bedeutungserklärungen (vgl. Fremdsprachliche Basis III, Schritt 2.2),
9. Heraussuchen neuer Verbformen: Unterstreichen und Vorlesen aller Verben (vgl. Fremdsprachliche Basis III, Schritt 2.3),

10. Bedeutungserschließung: Lernerseitige Übersetzung gewählter Passagen (vgl. Fremdsprachliche Basis III, Schritt 2.3),
11. Zusammenstellen der Induktionsbasis II: Tabelle mit regelmäßigen und unregelmäßigen Verben im Konjunktiv II (vgl. Fremdsprachliche Basis III, Schritt 2.3),
12. Erarbeitung der Teilregel II: Lernerseitige Beschreibung der Merkmale, Formulierung der Bildungsregel, lehrerseitige Bestätigung, Ergänzung und Wiederholung (vgl. Regelerarbeitung II, Schritt 2.4),
13. Anwendung III: Frontale Bearbeitung einer Lehrbuchübung (vgl. Regelanwendung III, Schritt 2.5).

In der ersten Unterrichtsstunde (B1)1 wurden im Rahmen der sprachlichen Aufmunterung einfache Fragen gestellt, an die beim nächsten Schritt, der Konfrontation mit dem neuen Phänomen, sofort angeknüpft werden konnte. Diese Konfrontation erfolgte zuerst nur mündlich - in Form von Fragen, die einige Male wiederholt wurden, bevor die Antworten durch die Lehrerin und anschließend durch die Lernenden formuliert wurden. Die Lernenden wurden lediglich darüber informiert, was die gestellten Fragen (d.h. vor allem die unbekannteren Verbformen) bedeuten. Metasprachliche Erklärungen fanden noch gar nicht statt: Die Lerner wurden vor die Notwendigkeit gestellt, aus dem Stegreif die gestellten Fragen zu beantworten. Sie gebrauchten also unter „Aufsicht“ der Lehrerin die neuen Formen, ohne daß diese erklärt worden wären.¹² Es erfolgte dabei noch keine (von der Lehrerin gesteuerte) Reflexion darüber, wie die neue Spracherscheinung beschaffen ist, es gab auch keine schriftlichen Vorlagen für die darauffolgende Kettenübung. Es war also eine Phase der Erstfestigung der neuen sprachlichen Erscheinung ohne Kenntnis der Regel. Diese Phase (vgl. Heyd 1991:167) sollte nämlich bereits vor der Bewußtmachung eine Gewöhnung an die sprachliche Form bewirken, um ihr Verstehen zu erleichtern. In unserem Fall war es jedoch keine Automatisierung, an der sich alle gleichzeitig (z.B. in Partnerarbeit) hätten beteiligen können, sondern nur frontal gestellte Fragen und eine Kettenübung, bei der bekanntlich nur eine Person zum gleichen Zeitpunkt zu Wort kommen kann. Sicher hatte jedoch neben der aktiven Sprachausübung auch das Anhören der neuen Formen (aber in Ausführung der Klassenkameraden!) eine Bedeutung für die oben erwähnte Gewöhnung. Die Präsentation der Induktionsbasis (also der unmittelbaren Grundlage für die lernerseitige Verbalisierung der Regelmäßigkeiten, die durch formbezogene Frage- und ggf. Hilfestellungen der Lehrperson, hier: der Lehrerin, ausgelöst und gesteuert wird und auf Hypothesen

¹² Es geht natürlich nicht darum, die sog. *implizite* oder *integrierte* Grammatikeinführung zu beanstanden. Im Gegenteil, unserer Auffassung nach (und gemäß der bisherigen Erkenntnis) sind die Formen der Erstfestigung viel zu selten in der Praxis der Grammatikvermittlung vertreten und scheinen als eine der möglichen Verfahren der Grammatikfestigung unbekannt zu sein.

mit abschließender Regelformulierung hinzielt) war über die beiden Unterrichtsstunden verteilt, so daß zuerst nur die Satzstruktur (Induktionsbasis I, vgl. Schritt 1.4-5) und erst danach die Wortbildungsregeln (Induktionsbasis II: Verbformen im Konjunktiv II, vgl. Schritt 2.3-4) erarbeitet und bewußtgemacht wurden. Es gab keine zusätzlichen Hilfestellungen, denn diese waren allem Anschein nach nicht mehr nötig gewesen: Auf die Fragen der Lehrerin hin folgten in kurzer Zeit Schülermeldungen mit Hypothesen oder gar mit fast vollständigen Regelangaben. Es liegt einerseits nahe, daß sich diejenigen gemeldet hatten, denen der Konjunktiv II bereits bekannt gewesen war. Diese Annahme kann aber nicht als sicher gelten, zumal die Lernenden in der dritten Oberschulklasse vereinzelt Formen des Konjunktivs II bestimmt begegnet waren. Andererseits kann genausogut angenommen werden, daß die Darbietungsform der jeweiligen Induktionsbasis in sich *komplett* und der Schwierigkeitsgrad der Regelerarbeitung nicht groß, d.h. dem Lernniveau angepaßt waren, so daß eine Regelerkenntnis ohne weiteres möglich war.¹³ Nachdem nur die Satzstruktur erarbeitet und die Bedeutung sowie Konjugation von drei Verben im Konjunktiv II vermittelt worden waren, konnten die Lernenden in kreativer Form die neue Spracherscheinung anwenden. Bei der Gruppenarbeit haben sie jedoch nichts weiter benötigt als einige unbekannte Ausdrücke (diese konnten sie im Wörterbuch nachschlagen oder bei der Lehrerin erfragen), die in die vorgegebene Struktur eingesetzt werden mußten, um ihren Einfällen Ausdruck zu verleihen. Die Gestaltung der beiden Unterrichtseinheiten war recht abwechslungsreich, und die Lernenden hatten viel Gelegenheit, an der Ausgestaltung der gestellten Aufgaben mitzuwirken. Auch die Begegnung mit Musik kann bestimmt als ein Faktor der Motivationssteigerung angesehen werden. Das über die beiden Unterrichtsstunden hinausgehende Konzept der (zeitlich verteilten) Vermittlung des Konjunktiv II läßt erkennen, daß die Lernenden schrittweise dazu befähigt wurden, in einer immer steigenden Komplexität die oben besprochene Sprechabsicht zu bewältigen, die für ihre Realisierung notwendigen Mittel (u.a. die Bildungsregel) zu verstehen und sie zu handhaben.

Im Kontext der Beobachtung 1-2 muß vor allem auf die Inhalte aufmerksam gemacht werden, die im realisierten Konzept der Vermittlung des Konjunktivs II eigentlich die tragende Rolle spielten: In den eingangs gestellten und beantworteten Fragen, bei der Text- und der anschließenden Gruppenarbeit sowie in dem Lied wurde die Sprechabsicht realisiert, die bei Baldegger/Müller/Schneider (1981) als „von unrealen Sachverhalten/von Eventualfällen sprechen“ bezeichnet wird.¹⁴ Da die Lernenden von Anfang an vor die Notwendigkeit gestellt wurden,

¹³ Eine Bestätigung dafür liefern die Schüleraussagen, in denen mehrmals betont wird, daß die Erklärungen und Hilfestellungen (z.B. das Tafelbild) bei der beobachteten Grammatikeinführung überschaubar und gut verständlich waren.

¹⁴ Diese Sprechabsicht ist eine Subkategorie der Sprechabsicht „hypothetisch sprechen“, gehört zur übergreifenden Kategorie „Mitteilung“ und ist Teil des zugrundeliegenden Sprechaktes „Informationsaustausch“ (vgl. Neuner/Hunfeld 1993:140).

die Realisierung dieser Sprechabsicht zu üben (Fragenbeantworten und Kettenübung), ohne über die Regelhaftigkeiten der neuen Spracherscheinung zu sprechen, kann wohl mit Recht behauptet werden, daß die „zu vermittelnde Grammatik“ im inhaltlich-kommunikativen Kontext versteckt war und eine untergeordnete Rolle spielte. (Es sei betont, daß die Betrachtung der induktiven Verfahren im gesamten Kontext der eingesetzten Lehrstrategien, der individuellen Lernhaltungen, -gewohnheiten und aller anderen Faktoren des „Wirklichkeitsbereichs des Lehr- und Lernprozesses“ eine nur teilweise und unzulängliche Erfassung derselben zuläßt. So war auch im Falle unserer Untersuchung die Aufnahme von nur gewählten Faktoren des Lehr- und Lernprozesses möglich). Vor dem Hintergrund der vorliegenden Unterrichtsgestaltung sollte die Frage gestellt werden, ob die Unterordnung der Grammatik ein Merkmal (eine Begleiterscheinung?) der erfolgreichen Grammatikvermittlung mittels induktiver Verfahren ist? Es könnte natürlich auch umgekehrt gefragt werden, ob induktives Vorgehen bei der Vermittlung von grammatischen Regeln ein Merkmal (Bestandteil) der erfolgreichen fertigungsorientierten Entwicklung der Sprachkompetenz ist oder sein kann? Wenn man noch weiter gehen will, muß jedoch vor allem gefragt werden, ob es ein Rückverhältnis zwischen der Festlegung und Realisierung kommunikativer Ziele und der Form der Grammatikeinführung gibt. Was den beiden gemeinsam ist, ist die unabdingbare Aktivierung des Lernenden im kognitiven Bereich sowie seiner ganzen Persönlichkeit (Einstellungen, Emotionen, soziale Bindung usw.). Als eine logische Folge der obigen Überlegungen wäre die Frage danach anzusehen, ob der (lernmotivierende, erfolgreiche) Einsatz induktiver Verfahren eine untergeordnete Stellung der Grammatik im Lehrkonzept voraussetzt.

4. Schülerseitige Resonanz¹⁵

Von den Schüleraussagen, die in/bei den (direkt nach der Unterrichtsbeobachtung 2) durchgeführten Interviews aufgenommen und danach transkribiert wurden, werden im folgenden nur Schülerantworten herangezogen, auszugsweise im polnischen Wortlaut angeführt¹⁶ und kommentiert/analysiert, die sich ausdrücklich auf den präsentierten Unterrichtsablauf beziehen: Sie gehören dem Fragenkomplex C an; daher die benutzten Bezeichnungen C1-C8.¹⁷

¹⁵ Es wurden nach der Unterrichtsstunde B1.2 am Tag der Beobachtung vier Lernende interviewt: drei Schülerinnen (S8, S9 und S11) und ein Schüler (S10). Die Kennzeichnung der Schülerinterviews S8-S11 wurde direkt dem Datenkorpus entnommen und im Rahmen dieses Beitrags beibehalten.

¹⁶ Hinweis für Leser, die kein Polnisch verstehen: Die wichtigsten Inhalte der jeweils zitierten Schüleraussagen werden bei der Besprechung der Schülerantworten in komprimierter Form auf deutsch präsentiert. Wegen der interessanten, oft spontanen und überzeugungskräftigen Ausdrucksweisen in den Aussagen der Lernenden wurde nicht darauf verzichtet, die gewählten Passagen in Originalfassung anzuführen (unter der laufenden Anmerkung).

¹⁷ Auf Antworten zu anderen Fragenkomplexen wird hier nicht eingegangen, weil sich die dort gestellten Fragen nicht auf die konkreten Lehrschritte aus der Unterrichtsbeobachtung, son-

C1 Zur Behaltensleistung

Den Lernenden wurde folgende Frage gestellt: "Worauf beruht die neu eingeführte grammatische Erscheinung?"¹⁸ Aufgrund der durchgeführten Interviews kann man feststellen, daß drei der vier Befragten das eingeführte Phänomen, d.h. die Bildungsregel und Funktion des Konditionalis und Konjunktivs II, gut verstanden und die Konjunktivformen recht gut behalten hatten.¹⁹ Nur ein Schüler, der offensichtlich leistungsschwächste der Befragten,²⁰ hatte Schwierigkeiten damit, die Konjunktivformen zu nennen: So verwechselte er z.B. *würde* mit *während*, *hatte* mit *hätte* und konnte sich erst nach einigen Hilfsfragen einigermaßen an die richtigen Verbformen erinnern.²¹

C2.1 Positive Einschätzungen

Frage C2.1 lautete: „Was hat dir an dem letzten Grammatikunterricht besonders gefallen?“ In den durchgeführten Interviews haben die Schüler an der beobachteten Unterrichtsführung spontan die folgenden Sachverhalte als positiv hervorgehoben: die abwechslungsreiche und interessante Unterrichtsgestaltung; kein Streß, aber auch keine Langeweile;²² bessere Behaltensleistung dadurch, daß *wichtige*

dem auf die Vorerfahrungen der Schüler im Bereich des FU (Fragenkomplex B) und ihre Meinungen über verschiedene Formen (insbesondere induktive Lehrverfahren) der Grammatikvermittlung (Fragenkomplex D) beziehen. Im Fragenkomplex A waren sog. „Eisbrecherfragen“ enthalten.

¹⁸ Die Interviews wurden auf polnisch geführt; im vorliegenden Text werden jedoch alle Fragen in deutscher Übersetzung angegeben.

¹⁹ Als Beispiel hierfür eine Passage aus der Aussage einer von der Lehrerin als *leistungsschwach* eingestuften Schülerin (S9): „*Konditional* polegał na tym, że do słowa *würde* dodawało się bezokolicznik i to oznaczało tryb przypuszczający. A... dzisiaj poznaliśmy inny sposób wyrażania tego czasu przez... W czasownikach regularnych jest to forma *Imperfektu* a w nieregularnych w *Imperfekcie* dodawało się na końcu *-e* i przegłos, jeżeli można było, robiło się przegłos.“

²⁰ In bezug auf die Einstufung der Befragten als „leistungsstark“ bzw. „leistungsschwach“ wurde von der Beobachterperson keine Operationalisierung der für diese Einstufung notwendigen Kriterien vorgenommen: Auf Vorschlag des Autors hin wählte die Lehrerin für die Interviews Lernende mit unterschiedlicher Lernleistung in Deutsch aus, so daß eine möglichst repräsentative Lernergruppe befragt werden konnte. Dabei bzw. danach wurde jeder Befragte von der Lehrerin aufgrund seiner Leistungen eingestuft; diese Einstufung wurde auch vom Autor übernommen und beim Analyseverfahren berücksichtigt.

²¹ Nach Meinung der Lehrerin war es auch der schwächste Schüler in der Klasse. Hierzu eine Passage aus dem Interview S10. P.H.: „Opowiedz, jak powstaje tryb przypuszczający?“ S10: „Na drugim miejscu jest czasownik *während* w zdaniu i na końcu jest bezokolicznik... lub *hat-test* tzn. *hatte*.“ P.H.: „*Hatte* to znaczy *miałem*, a jak będzie *miałbym*?“ S10: „*Ich hatte*.“ P.H.: „I jeszcze coś się zmienia...“ S10: „...Przegłos!“ P.H.: „To jak się czyta wtedy?“ S10: „*Hätte!*“

²² S8: „Lekcja przede wszystkim była mało stresująca, a wiadomo, że jeśli się człowiek nie denerwuje, to łatwiej zapamiętuje... A przez to, że i śpiewaliśmy i te nowe słowa musieliśmy sami znaleźć... na czym to polega, to człowiek się nie nudzi wtedy... No chyba, że ktoś w ogóle się nie chce uczyć, no to też wtedy jest zupełnie inna sprawa. Ale tak, jeśli w ciekawy sposób jest poprowadzona lekcja, no to wtedy człowiek uważa...“ S11: „Spodobało mi się to, że na

Sätze bzw. Wörter an die Tafel geschrieben wurden;²³ sorgfältige Unterrichtsplanung und -durchführung.²⁴ Es wurde darüber hinaus erwähnt, daß die verständnis- und anspruchsvolle Haltung der Lehrerin gegenüber den Lernenden einen großen, und zwar positiven Einfluß auf die Lernmotivation hat, so daß laut Aussage einer Schülerin sogar frühere Abneigung gegenüber der deutschen Sprache überwunden werden konnte.²⁵

C2.2 Negative Einschätzungen

Die nächste Frage war ein Gegensatz zur letztgenannten und lautete: „Was hat dir an dem letzten Grammatikunterricht nicht gefallen?“ Die meisten Befragten wußten hier nichts Kritisches zu nennen und reagierten auf die Frage, was ihnen am meisten mißfiel, allein mit der Antwort: „Ich weiß nicht.“²⁶ Nur eine der Befragten hatte an dem Unterricht auszusetzen, daß er „zu langsam“ geführt worden sei. Sie hielt es einerseits für eine gewisse Zeitverschwendung, eine Grammatikerscheinung zwei Stunden lang zu „wiederholen“. Andererseits gab sie zu, daß infolge der zeitlich verteilten Regelerarbeitung und der Übungen die neue Grammatik gut verankert werde, so daß man nach so einem gründlich behandelten Grammatikstoff alles wisse.²⁷

C3 Abweichungen vom gewohnten Stil der Grammatikeinführung?

Frage C3 lautete: „Wie war die Form (z.B. die Reihenfolge) des Grammatikunterrichts? Wurde die neue Grammatikerscheinung in der *gewohnten* Reihenfolge

początku była ta piosenka, no i wypisywaliśmy te czasowniki związane z nowym tematem (...). Dużą rolę odgrywa to, że te lekcje są prowadzone... w takiej formie zabawy i nie są stresujące.”

²³ S9: „Myślę, że najlepiej zapamiętałam przez to, że zostało to zapisane na tablicy. To jest najlepszy sposób... bo ja wzrokowo zapamiętuję.” P.H.: „Co masz na myśli, co zostało zapisane?” S9: „No np. ostatnia lekcja... jak się tworzy *Konjunktiv* od czasowników regularnych i od nieregularnych... że to zostało zapisane, ja po prostu mam w głowie ten obraz z tablicy... No a zeszłym razem były też zapisane zdania z *würde*.”

²⁴ S11: „Ta lekcja, było widać, że jest starannie przygotowana, że to nie jest taka, że... pani weszła i ... a... co dzisiaj będziemy... ach, ten temat...”

²⁵ S8: „Ja uważam, że niemiecki jest prowadzony jak na poziom szkoły, to tu jest bardzo dobrze prowadzony, o wiele lepiej, niż tak jak ja miałam w podstawówce rosyjski, czy nawet tak jak mam teraz prowadzone inne języki. Bo... jak ja miałam zły stosunek do języka niemieckiego, czy uprzedzenie, to pozbyłam się go.”

²⁶ S11: „Nie wiem... nie wiem, co mi się nie podobało. Właściwie... wszystko mi się podobało.”

²⁷ S8: „Dla mnie jest może trochę za wolno robione (...) Niektórzy uczniowie to... no nie wiem, czy nie chcą, ale takie proste rzeczy przynajmniej, które są dla mnie proste, to powtarzaliśmy np. przez dwie lekcje(...) Ja do tego doszłam od razu po tej czytance z lwem właściwie... Jak było to *hättest* już, no to wiadomo... i *hättest* i *wäre*, no to już wtedy wiadomo, że *Imperfekt* i że trzeba przegłos(...) Dla tych, co szybciej chwytają, mogłoby nie trwać 45 minut to dochodzenie tylko np. no nie wiem, 15 czy 20 minut... Ale może rzeczywiście powinno być, że to jest przez 45 minut, bo wtedy rzeczywiście się ma utrwalone i wychodzisz z lekcji i wszystko umiesz.”

und in der *üblichen* Form eingeführt?" Alle Befragten stellten fest, daß die beobachteten Unterrichtsstunden als *typisch* für die Grammatikeinführung bei Lehrerin B bezeichnet werden können.²⁸ Einen Unterschied sahen sie allerdings darin, daß die beobachteten Stunden *etwas* bis *wesentlich* sorgfältiger vorbereitet und durchgeführt worden waren.²⁹ Die Art und Weise (die Reihenfolge) der Grammatikeinführung war nach Meinung der Schüler im großen und ganzen *ähnlich* wie bei anderen Grammatikphänomenen. Die Befragten betonten, daß auch das Lernklima nicht von anderen Stunden abweichend und auch von der Anwesenheit der Beobachterperson nicht beeinflußt war: Die interviewten Schüler hoben mehrmals das sozial-integrative, fast partnerschaftliche Verhältnis zwischen ihnen und der Lehrerin als positiv hervor.³⁰

C4 Momente der Denkleistung

Frage C4 lautete: „Wo gab es im letzten Unterricht Punkte (Momente), in denen du eine Denkleistung aufbringen mußtest?“ Als Moment der besonderen Denkanstrengung nannten zwei der Befragten die Konfrontation mit dem neuen Text. Eine Befragte erklärte, daß sie sich da am meisten anstrengen mußte, wo sie am Anfang die Konjunktivformen nicht verstehen und sie erst nach einiger Zeit aus dem Satzkontext erschließen konnte.³¹ Eine der Befragten erklärte, daß sie die Wörter im Text nicht gut gekannt habe, so daß für sie der Text nicht ganz verständlich gewesen sei. Sie habe sich am meisten beim Unterscheiden zwischen regelmäßigen und unregelmäßigen Verben konzentrieren müssen. Sie meinte übrigens, sie fühle sich zu schwach in Deutsch, um selbständig zu eigenen Schlußfolgerungen zu kommen, und frage lieber andere Schülerinnen.³² Auch andere Befragte meinten, daß von ihnen die Erarbeitung der Konjunktivbildungsregel (und zwar vor allem das Unterscheiden der beiden Verbgruppen) viel Denkar-

²⁸ P.H.: „Czy sposób wprowadzania nowej gramatyki na ostatniej lekcji był *typowy*, tzn. taki jak zawsze, czy np. zupełnie inny niż zazwyczaj?“ S8: „Gramatyka jest zawsze tak... podobnie wprowadzana jak dzisiaj.“

²⁹ P.H.: „Czy uważasz, że to było typowe wprowadzenie nowego materiału?“ S11: „To znaczy... tak i nie. Może to ze względu na pana było tak... tak starannie.“

³⁰ S11: „Atmosfera jest zawsze taka luźna.“ u.ä.

³¹ P.H.: „Gdzie były momenty, w których musiałaś dokonać wysiłku rozumowego?“ S8: „Na pewno, jak musiałam przeczytać pierwszy raz tę czytanke... I trzeba przyznać, że na początku w ogóle nie wiedziałam, co oznacza to *wäre* czy *hätte*. I wtedy z sensu zdania stwierdziłam, że to jest właśnie tryb przypuszczający. I wtedy chyba musiałam się najbardziej wysilić... I potem, żeby właśnie zapamiętać, że... jak mieliśmy zadawać pytania koleżance, to... żeby pamiętać, że ten *würde* musi być i potem ten bezokolicznik, żeby nie mylić kolejności.“

³² S9: „Nie znam dobrze wyrazów, więc ten tekst nie był dla mnie tak do końca zrozumiały...“ P.H.: „A czy musiałaś dojść do czegoś sama?“ S9: „...No raczej się pytam.“ P.H.: „Kogo?“ S9: „No... albo koleżanki, albo...“ P.H.: „Czemu?“ S9: „No... nie wiem.“ P.H.: „Nie masz zaufania do siebie?“ S9: „Po prostu czuję się słaba z niemieckiego.“ P.H.: „Czyli uważasz, że później byś nie nadażyła? Pani to potem i tak wyjaśnia.“ S9: „...Nie umiem odpowiedzieć.“

beit verlangt habe.³³ Solche Antworten könnten ein Beweis dafür sein, daß entweder die Frage nach kreativen Konzentationsmomenten von Befragten nicht mit der „Regelentdeckung“ assoziiert wurde oder daß es bei ihnen zu keiner Regelerkenntnis kam. Diese Antworten könnten aber auch bedeuten, daß die Befragten über die vorhandenen Regelmäßigkeiten (ihre eigen Wahrnehmung der Regelmäßigkeiten) nicht reflektieren können... Mit Frage C4 war die Erwartung verbunden, daß die Schüler vielleicht spontan die Regelentdeckung als Konzentrationsmoment nennen, was hier allerdings bei nur zwei Befragten der Fall war.

C5 Zur Regelerarbeitung und -formulierung

Frage C5 lautete: „Inwieweit hast du die Regelmäßigkeiten in der Bildung der neuen Grammatikerscheinung erkannt, bevor sie besprochen wurden?“ Von den vier Befragten behaupteten nur zwei eindeutig, die Regelmäßigkeit *selbst* erkannt zu haben. Eine (leistungsstarke) Schülerin erzählte retrospektiv sehr anschaulich darüber, *wann* sie darauf gekommen sei, wie die Konjunktivformen gebildet werden. Sie wies eindeutig darauf hin, daß dabei das Tafelbild mit den beiden Verbgruppen (vgl. Schritt 2.3-4) diese Erkenntnis wesentlich unterstützt habe.³⁴ Nur ein Befragter (einer der leistungsschwächsten) meinte, daß er die Regelmäßigkeiten (z.B. den Umlaut) nicht bemerkt habe, weil er nach dem Sportunterricht keine Lust gehabt habe nachzudenken.³⁵ Wie bereits bei der Frage C2.1 erörtert, wurde auch hier erwähnt, daß bei der Regelerarbeitung eine große Rolle das lockere Lernklima spielte, bei dem sich die Lernenden nicht gestreßt fühlten und ohne Hemmungen ihre Hypothesen äußerten bzw. Fragen stellten.³⁶ Die Lernenden sagten, daß die Regeln grundsätzlich nie von der

³³ S11: „Jak poznawaliśmy tę drugą metodę tworzenia trybu przypuszczającego... z tym *Imperfektem*, to też trochę myślałam, bo... tak po prostu pomieszało mi się, z czego skorzystać, ale tak, jak gdybym była super przygotowana (...), to myślę, że bym do tego doszła.“ P.H.: „A co ci się pomieszało?“ S11: „Z *Imperfektu*... nie wiedziałam, jak jest *Imperfekt* niektórych czasowników. A tak poza tym to nic...“

³⁴ P.H.: „Czy sama zauważyłaś, jak się tworzy tryb przypuszczający?“ S8: „Ja to wywnioskowałam, ponieważ od *Imperfektu* jest od *hatte hätte*, i tutaj było *hätte* i *wäre*. To jak potem wypisywaliśmy te słówka i jak pani zwróciła nam uwagę, może właśnie wtedy jak zwróciła, że powinniśmy te właśnie wypisać, co były na tablicy, to już właściwie sama się zorientowałam, na czym polega tworzenie tego *czasu* [trybu - P.H.]. I wtedy musiałam też chyba trochę pomyśleć, chociaż... to już było takie... Ja w sumie to trochę wiedziałam z poprzedniej lekcji, przez to, że to było podobne... tu *hätte* i tu *wäre*. Tak samo w sumie się to tworzy.“

³⁵ P.H.: „W jakich momentach musiałeś trochę pomyśleć, wysilić się rozumowo na ostatnich dwóch lekcjach?“ [keine Schülerantwort] „A po co pani kazała wam podkreślać czasowniki w piosence?“ S10: „Zebyśmy zobaczyli jak zmienia się..., że jest ten przegłos.“ P.H.: „A zauważyłaś to?“ S10: „Nie.“ P.H.: „Czy nie byłeś dość skoncentrowany?“ S10: „Raczej nie bardzo. Po W-Fie to... Raczej nie chciało mi się myśleć.“

³⁶ S11: „Np. na języku rosyjskim to jest dość stresujące, tak średnio... ale niektórzy się denerwują i wtedy im gorzej wychodzi. A na niemieckim nikt nie jest ‘popychany’... Przede wszystkim no akurat, że mu się coś nie uda, to... powiedzmy może skorzystać z pomocy kolegi

Lehrerin diktiert würden, und sie seien es gewohnt, sich die Bildungsregeln selber zu notieren.³⁷

C6 Rolle der Hilfestellungen

Frage C6 lautete: „Waren die Hilfestellungen vonseiten des Lehrers (z.B. Unterstreichungen, bunte Kreide, Hilfsfragen u. .) nötig?“ Alle Befragten stellten fest, daß die Hilfestellungen bei der Regelerarbeitung für sie sehr nützlich und hilfreich gewesen seien.³⁸ Dabei bemerkten einige, daß die Hilfestellungen das Lernen bzw. das Verstehen sehr erleichtern, jedoch nicht immer unentbehrlich sind.³⁹ Auch die gesamte von der Lehrerin vorgenommene Gestaltung der einzelnen Schritte bei der Regelerarbeitung wurde von allen Befragten als sehr gut bzw. gut bewertet.

C7 Zeitfaktor

Frage C7 lautete: „Stand deiner Meinung nach ausreichend Zeit zur Verfügung, um die Regelmäßigkeiten zu erkennen?“ Die Meinungen der Befragten dazu, ob es genug Zeit für den Erkenntnisvorgang und die Regelformulierung gab, waren etwas geteilt. Zwei (leistungsstarke) Schüler fanden, daß ausreichend Zeit vorhanden war, die Regel zu erfassen.⁴⁰ Die Leistungsschwcheren sagten, daß es für

czy nauczyciela. Tak e raczej nikt si nie boi zgłasza, jak chce odpowiedzie, np. dojdzie do jakiej wnie reguy. I podobnie jak si czego nie wie, to zawsze mona bez obawy zapyta.”

³⁷ S9: „Reguy to tak jak dzisiaj raczej omawiamy wspólnie i sami sobie notujemy, jak pani już to dokladnie wyjaśni. Jeżeli jest np. jaki schemat, to wtedy przepisujemy z tablicy, ale dyktowania raczej nie ma nigdy.”

³⁸ S8: „...Uważam, że [wskazówki] akurat były trafne, dlatego, że... sama gdybym dostała taki tekst i bym nie była na lekcji, to bym, podejrzewam, nie zrozumiała, na czym polega... Może zrozumiaabym sens tego opowiadania, ale na pewno nie zrozumiaabym, na czym polega ten nowy *czas*... [tryb - P.H.] jak go tworzy. A przez to, że pani kazała nam, że mamy czasowniki wypisa, potem te... nie wszystkie, tylko określone na tablicy wypisaliśmy, to jak spojrzee, to widziałeś, że wciwie wszystkie mają te... przegłos i że na *-e* si kończą. ...No i uważam, że były potrzebne te wskazówki.” S9: „Mi się wydaje, że [wskazówki] są potrzebne, bo ja nie jestem tak spostrzegawcza..., z kolei tak dobrze nie zapamiętuję... Tak że to mi ułatwia i... jest dobre.”

³⁹ P.H.: „Czy np. takie wskazówki jak podkreslanie w tekście były potrzebne, czy ułatwiają...?” S11: „Tak, tak. Wzrokowo chociażby.” P.H.: „A czy to jest po prostu niezbedne?” S11: „No nie, niezbedne nie, ale ułatwia. No powiedzmy, już wiem akurat, że te czasowniki są w jednej grupie, a te są w drugiej. e się rni czym, że te są regularne, a te nieregularne.”

⁴⁰ P.H.: „Czy pani zachęcała was i dała wystarczajc ilość czasu, abyście swoimi słowami mogli powiedzieć, na czym polega nowa gramatyka?” S8: „Uważam, że tak, bo nie powiedziała nam po wypisaniu tych słówek, ...no i teraz wam powiem, jak się tworzy ten *czas*, tylko wnie sama powiedziaa, no to chyba Be odpowiedzia, ...eby sprbowa powiedzie, na czym polega tworzenie tego czasu. I potem jeszcze drugiej osobie si spytaa i dopiero potem nam to napisaa dla zapamitania, ale musielimy do tego sami do.”

sie innerhalb der beiden Stunden zu wenig Zeit gegeben habe, und sie seien stellenweise nicht „mitgekommen“.⁴¹

C8 Zum Verständnis der eingesetzten Grammatiklehrverfahren

Frage C8 lautete: „Welchen Sinn oder welches Ziel hat es deiner Meinung nach, wenn euch der Lehrer in den Beispielsätzen Regelmäßigkeiten suchen und erarbeiten läßt?“ Eine der Befragten antwortete, daß man dadurch vor allem aktiv mitarbeiten und möglichst viel behalten solle. Sie sagte, wenn man einen Text bekommt und bestimmte Wörter heraussucht, dann fasziniere es einen, daß es da etwas Neues gebe. Und wenn man dann selber entdeckt, wie z.B. eine neue Zeitform oder eine neue Konstruktion gebildet wird, dann bleibe das einem einfach im Gedächtnis „stecken“. Wenn sie nach einer solchen Stunde nach Hause kommt, dann brauche sie gar nicht zu lernen, denn sie erinnere sich daran, wie der Konjunktiv II zu bilden ist. Und wenn sie das Imperfekt beherrscht, dann sei es kein Problem, und sie brauche für den Unterricht am nächsten Tag nicht zu lernen.⁴² Auch andere Befragte antworteten, daß sie bei einer solchen Grammatikeinführung zum Denken angeregt werden und selbständig die neue Bildungsregel erarbeiten. Die meisten betonten, daß sie beim induktiven Vorgehen die neuen Spracherscheinungen besser behalten.⁴³

Schlussfolgerungen: Zur lernerseitigen Resonanz

Die Behaltensleistung war bei den vier Befragten sehr gut, bis auf eine Person, die jedoch auch ansonsten große Lernschwierigkeiten hatte. Die Lernenden bewerteten den gesamten Unterricht als positiv und nannten konkrete Vorteile, die er ihrer Meinung nach hatte (vgl. C2.1): Er war abwechslungsreich und interessant, sorgfältig vorbereitet und durchgeführt, die eingeführte Grammatikerscheinung klar und verständlich präsentiert, die Bildungsregel im Tafelanschrieb (als Ergebnis des induktiven Vorgehens) überschaubar dargestellt. Was betont wurde,

⁴¹ S11: „Dla mnie akurat było może... za mało [czasu]. No bo się pogubiłam w pewnym momencie, ale potem dopytałam się koleżanki i było *okay*.”

⁴² S8: „Trzeba zapamiętać jak najwięcej z lekcji... No to właśnie przede wszystkim trzeba brać udział na pewno. Bo jeżeli samemu dostajesz jakiś tekst i wyszukujesz wyrazów, to cię to pasjonuje, ...że tu coś nowego jest. Potem jak sam odkryjesz np., jak się tworzy nowy czas, czy jakiś, nie wiem, jakieś nowe zdanie, jak jest po ‘aby’... jakaś konstrukcja, to to po prostu zostaje ci w pamięci. Np. jak wracam do domu, jak mamy, po tym *Konjunktivie*, to się np. w ogóle nie muszę uczyć, bo pamiętam, że właśnie mamy tworzyć...: jak umiem Imperfekt, to właśnie nie ma problemu, ponieważ wiem jak się go tworzy, no i na jutro np. nie muszę się uczyć.”

⁴³ S8: „To jest np. inaczej niż na angielskim (...), ponieważ tam pani od razu przedstawia, na czym polega dany czas. A tutaj jest tak, że dostajemy jakiś tekst, tak jak teraz dostaliśmy o tym lwie najpierw, a teraz o skrzytku na dachu, i mamy się sami właściwie doszukać, co jest dla nas takie jakby nowe (...), tak jak tutaj wyrazy... zamiast *war* jest *wäre*. I właściwie sami musimy dojść do tego, jak się tworzy ten czas, czy tam nie wiem..., tak jak tutaj *Konjunktiv*. I to jest chyba lepsze, dlatego że jak samemu do tego dochodzisz, to łatwiej zostaje w pamięci.” S11: „No... myślenie, myślenie (...), łączenie faktów.”

war auch die Tatsache, daß sich die Lernenden nicht gestreßt aber auch nicht gelangweilt fühlten. Es gab keine kritischen Bemerkungen über die angewendete Vermittlungsform. Eine Person, und zwar eine der leistungsstarken, fand nur, daß die gesamte Einführung des Konjunktivs II in einer Unterrichtsstunde hätte gemacht werden können. Aber auch diese Person kam zum Schluß, daß die über zwei Stunden verteilte Grammatikeinführung zum besseren Behalten der neuen Phänomene beiträgt. Die Unterrichtsgestaltung wurde als gewöhnlich bezeichnet, wobei immer wieder bemerkt wurde, daß die beobachteten Unterrichtsstunden viel sorgfältiger vorbereitet und durchgeführt worden seien. Es wurde von allen Befragten betont, daß das sozial-integrative Lernklima charakteristisch für den Unterricht der Lehrerin B ist und nicht von der Anwesenheit der Beobachterperson beeinflusst war. Als Moment der Denkleistung in den beiden Unterrichtseinheiten nannten die Lernenden an erster Stelle die Konfrontation mit dem neuen Text (Schritt 1.4), in dem entweder die neuen Verbformen oder die unbekanntenen Vokabeln in ihrer Bedeutung erschlossen werden mußten. Im Kontext der eingangs beantworteten Fragen und der Kettenübung fiel es den Schülern nicht mehr so schwer, den Text zu verstehen. Darüber hinaus wurde als Moment der geistigen Anstrengung die Unterscheidung der regelmäßigen und der unregelmäßigen Verben genannt (bei der Erarbeitung der Konjunktivbildung anhand des Liedtextes). Aus den Schüleraussagen geht hervor, daß alle Befragten bis auf einen gut „mitkommen“ und die jeweils behandelten Regeln der Konjunktivbildung stets erfassen konnten. Die Lernenden hatten keine Hemmungen, sich mit ihren Hypothesen zu melden, und betonten, daß dabei die „lockere“ Atmosphäre im Unterricht eine wichtige Rolle spielte. Sie behaupteten, daß sie sich die neuen Regeln meistens selber notieren, nachdem sie gemeinsam besprochen worden sind. Sie sind es gewohnt, daß die Regeln nicht diktiert werden und nicht auswendig zu lernen sind. Alle Befragten bis auf einen fanden, daß genug Zeit für die Regelerarbeitung und -besprechung zur Verfügung stand und daß sich bei der überschaubaren, schrittweisen Darbietung der fremdsprachlichen Phänomene zusätzliche Hilfestellungen erübrigten.

5. Schlussbemerkungen

Die befragten Lerner waren mit der Gestaltung der analysierten Unterrichtsstunden im großen und ganzen zufrieden. In keiner der Aussagen war zu hören, daß diese Stunden etwa langweilig waren, weil im Mittelpunkt die Grammatik stand.⁴⁴ Im Gegenteil: Die Befragten fanden den Unterricht interessant und ab-

⁴⁴ In einer breit angelegten Untersuchung stellen Zimmermann (1984) und Mey/Zimmermann (1993) aufgrund von in deutschen Schulen durchgeführten Umfragen fest, daß ungefähr ein Fünftel bis ein Viertel der Lernenden (18,7% in: Zimmermann 1984:85; 22-27% in: Mey/Zimmermann 1993:446) Grammatik für „trockenen Stoff“ hält und daß durchschnittlich etwa 14% der Befragten die Grammatik als „sture Paukereii“ ansehen (zu genaueren Angaben vgl. die o.g. Quellen).

wechslungsreich. In den Vordergrund wurden mit recht sparsamen Mitteln Inhalte gerückt, die das Interesse der Schüler offensichtlich gut ansprachen. Die Lernenden hatten nicht nur bzw. nicht erstrangig an die Satzkonstruktion, sondern vor allem an den Inhalt ihrer Antworten zu denken, was am deutlichsten bei der schriftlichen Aufgabe zum Ausdruck kam: Sie fanden zu jedem der Themen recht originelle Antworten, die in keiner Weise so manchen langweiligen Strukturübungen ähneln. Bei den im Unterricht durchgeführten Übungen wurde außerdem der Transfer des neu eingeführten Phänomens (des Gelernten) weitgehend erleichtert. In bezug auf die Transfererleichterung nennt Klein (1992:332) vier Prinzipien, von denen die Übungen in ihrer Gestaltung und Funktion geleitet sein sollten und die im Kontext der beobachteten Unterrichtsstunden sehr zutreffend erscheinen:

1. „(1) Die Übungen sollten dem zu erlernenden Sprachaspekt eindeutig zugeordnet sein, d.h. sie müssen so ausgelegt sein, daß die zur Einübung anstehende Sprachstruktur/-funktion die einzige Variable ist.
2. Sie sollten eine produktive Komponente enthalten, in der die zu vermittelnde Sprachstruktur/-funktion in einem neuen sprachlichen Kontext produziert werden muß.
3. Sie sollten eine rezeptive Komponente besitzen, in der Grammatikalitäts-/Akzeptabilitätsurteile zu vorgegebenem Sprachmaterial verlangt werden, die den zu vermittelnden Sprachaspekt als einzige Variable enthält.
4. Sie sollten möglichst in der Form von Minimalkontexten statt in der Form isolierter Sätze präsentiert werden.“

Aus der Gestaltung der in den geschilderten Unterrichtsstunden gestellten Aufgaben geht eindeutig hervor, daß in ihnen die von Klein formulierten Prinzipien weitgehend erkennbar sind. Den Lernenden wurden schrittweise die neue Sprachstruktur und die Konjunktivformen präsentiert, die als Muster und als Induktionsbasis dienten. Die eingesetzten Übungsformen haben durch ihre Produktivität und Situativität den Transfer unterstützt und trotz der vorgegebenen Inhalte kreative Aufgabenlösungen ermöglicht. Dabei hatte in diesem Grammatikunterricht die gemeinsame Erarbeitung der Bildungsregel keine Mittelposition, sondern diente allein der Miteinbeziehung der Lernenden bei der Bewußtmachung der praktisch einzuübenden Strukturen und Verbformen. Die Unterrichtsbeobachtungen und die mit den Lernenden durchgeführten Interviews haben gezeigt, daß induktive Verfahren ein wichtiger Bestandteil der integrierten, also der fertigungsorientierten und inhaltsbetonten Grammatikvermittlung sein können, die durch ihre lerneraktivierende Ausrichtung die Selbsttätigkeit der Lernenden im gesamten FU fördert.

LITERATUR

- BALDEGGER, M.; MÜLLER, M.; SCHNEIDER, G. (1980): Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache. München: Langenscheidt, im Auftrag des Europarates.
- BOLTE, H.W. (1994): Grammatikinstruktion im (kommunikativen) Fremdsprachenunterricht. Vom Lehren zum Lernen. - Utrecht: Fakulteit der Letteren Universiteit Utrecht.
- EDMONDSON, W.J. (1993): Interne und externe Spannungen beim Fremdsprachenlernen. - In: Bausch, K.-R.; Christ, H.; Krumm, H.-J. (Hgg.): *Fremdsprachenlehr- und -lernprozesse im Spannungsfeld von Steuerung und Offenheit*. Arbeitspapiere der 13. Frühjahrskonferenz des Fremdsprachenunterrichts. (Bochum: Brockmeyer) 59-66.
- FUNK, H.; KOENIG, M. (1991): Grammatik lehren und lernen. Fernstudieneinheit 1. Berlin: Langenscheidt.
- GROTIJAHN, R. (1993): Qualitative vs. quantitative Fremdsprachenforschung: Eine klärungsbedürftige und unfruchtbare Dichotomie. - In: Timm, J.-P.; Vollmer, H.J. (Hgg.): *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung*. (Bochum: Brockmeyer) 223-248.
- HARDEN, T.; MARSH, C. (Hgg.) (1993): *Wieviel Grammatik braucht der Mensch*. München: iudicium.
- HEYD, G. (1991): *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- HOSTYŃSKI, P. (1995): Induktion nicht fallenlassen! - Ergebnis einiger Hospitationen. - In: *Neofilolog* 9, 13-17.
- HOSTYŃSKI, P. (1997): Induktive Lehrverfahren im Fremdsprachenunterricht. Der Versuch einer zeitgemäßen Bestimmung des Begriffs und seiner Funktion in historischer Perspektive. - In: *GLOTTODIDACTICA XXIV*(1996), 37-62.
- KLEIN, E. (1992): Orientierungshilfen zur effektiveren Grammatikarbeit.- In: Jung, U.O.H. (Hg.): *Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer* (Frankfurt am Main: Peter Lang) 329-336.
- MAYRING, PH. (1996): Möglichkeiten qualitativer Ansätze in der Unterrichtsforschung. - In: Schnaitmann, G.W. (Hg.): *Theorie und Praxis der Unterrichtsforschung* (Donauwörth: Auer) 41-61.
- MEY, H.; ZIMMERMANN, G. (1993): Erkundungen zur Praxis des Grammatikunterrichts in Deutschland Ost (und West). Folge I. - In: *Fremdsprachenunterricht* 8 (37), 445-449.
- NEUNER, G.; HUNFELD, H. (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt.
- PFEIFFER, W. (1984): Unterrichtsphasen bei der Beherrschung einer Lehreinheit. In: *GLOTTODIDACTICA XVII*, 5-12.
- PLUCIŃSKI, G.; REYMONT, E.; SIBIGA, A. (1995): *Curriculum Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene Lerner der Gymnasialstufen 1-4*. Warszawa: MEN.
- STICKEL, J. (1995): Didaktik und Methodik im Unterricht 'Deutsch als Fremdsprache'. Handout zum NLI-Kurs für Deutschlehrer/innen aus Polen, Wolfenbüttel 20-26.08.1995.
- ZIMMERMANN, G. (1984): *Erkundungen zur Praxis des Grammatikunterrichts*. - Frankfurt am Main: Diesterweg.