

# F.3 Grammatiktheorien und Konzepte der Grammatikvermittlung

## Beiträge Montag bis Freitag

### Zum theoretischen Konzept des Lehrbuchprojekts „Gebrauchsbezogene Fremdsprachengrammatik des Deutschen. Ein Lehrbuch für den universitären Unterricht“

Frau Christiane Andersen<sup>1</sup>, Frau Dr. Christine Fredriksson<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universität Göteborg

Unser Hauptanliegen ist es, insbesondere mehrsprachigen Studierenden sowohl mit Deutsch als Erstsprache als auch Zweitsprache oder Fremdsprache die Systematik der deutschen Grammatik mit Hilfe von gebrauchsbazogenen Sprachlernstrategien zu erläutern. Dabei werden in Anlehnung an die Kognitive Linguistik folgende Lernprinzipien umgesetzt: (1) Grammatische Konstruktionen werden beim Sprechen und Schreiben im Gebrauch gebildet. Der Sprachgebrauch ist daher Ausgangspunkt für die systematische Beschreibung der Grammatik des Deutschen. (2) Die grammatischen Konstruktionen werden als Form-Funktionseinheiten verstanden, die musterhaft vorkommen, weil sie unterschiedlich frequent aktiviert werden. Frequente Konstruktionen werden ausführlicher als weniger frequente Konstruktionen erklärt. Als ein typisches Beispiel aus der Grammatik sei hier die Verbform „ist“ erwähnt, die man auf den Frequenzlisten von elektronischen Korpora unter den am häufigsten verwendeten Wortformen findet. Ihre vielfältigen Gebrauchsfunktionen werden daher ausführlicher erklärt. (3) Bei erwachsenen Lernern beeinflusst die jeweils individuell vorhandene Sprachbewusstheit den Erwerb der deutschen Sprache. In der gebrauchsbazogenen Grammatik wird daher versucht, die Sprachbewusstheit bei mehrsprachigen Lernern weiter auszubauen, und zwar durch Reflektieren über systematische Zusammenhänge von grammatischen Kategorien und Verstehen der grammatischen Konstruktionen in typischen Anwendungsbereichen der gesprochenen und geschriebenen Sprache. Die gebrauchsbazogene Grammatik erscheint im Verlag Frank & Timme, Berlin. Die Autorinnen wünschen sich eine kritische Diskussion der im Lehrbuch angewandten Lernprinzipien.

# Zur Vermittlung der (Wechsel-)Präpositionen aus funktionaler Perspektive im DaF/DaZ-Unterricht

Herr Patrizio Malloggi<sup>1</sup>

<sup>1</sup>*Universität Pisa*

Präpositionen bereiten DaF-/DaZ-Lernenden in der Regel große Schwierigkeiten; dies hängt grundsätzlich von zwei Faktoren ab: der Wahl der passenden Präposition und der Entscheidung für den richtigen Kasus. Für Lehrende gehören Präpositionen zu den Unterrichtsbereichen, in denen sich Vermittlungsweisen unter dem Zeichen eines traditionell konzipierten Grammatikunterrichts als problematisch zeigen. Zur Klärung dieser Problematik tragen die gängigen Lehrwerke bzw. Grammatiken, die sich an italophone DaF-/DaZ-Lernende richten, nur zu einem geringen Teil bei, da im wesentlichen Listen von Präpositionen geliefert werden, die auf der Grundlage syntaktischer Kriterien, d.h. unter dem Gesichtspunkt der Kasusreaktion, dargestellt werden. Hierzu geht der Vermittlungsweg vom kasusfreien Gebrauch bei Städte- bzw. Ländernamen (z.B. Martin fährt nach Berlin/Deutschland) über Präpositionen mit nur einem Kasus (z.B. Luise geht heute zum Zahnarzt) zu den Präpositionen, die sowohl mit Akkusativ (z.B. Hans hängt das Bild an die Wand) als auch mit Dativ (z.B. Das Bild hängt an der Wand) gebraucht werden. DaF-/DaZ-Lernende werden i.d.R. dabei aufgefordert, die einzelne Präposition mit der entsprechenden Kasusforderung auswendig zu lernen, ohne dass sie gezielt auf den Zusammenhang zwischen semantischer Funktion und Kasusforderung der Präpositionen aufmerksam gemacht werden. Im vorliegenden Beitrag soll das Hauptaugenmerk eingrenzend auf die geschlossene Klasse der sogenannten Wechselpräpositionen gerichtet werden, bei denen der Kasuswechsel Akkusativ/Dativ semantisch besonders relevant ist. Zum (erfolgreichen) Erwerb der (Wechsel-)Präpositionen mitsamt ihrer zugehörigen Kasusreaktion gehe ich im vorliegenden Beitrag nicht vorrangig von syntaktischen Kriterien, sondern von ihren semantisch-funktionalen Eigenschaften aus. Dadurch möchte ich zeigen, dass die semantischen Eigenschaften der (Wechsel-)Präpositionen und die zugehörige Kasusforderung aufs engste miteinander verbunden sind.

# Konjunktiv zur Realisierung der indirekten Rede

Frau My Huyen Le<sup>1</sup>

<sup>1</sup>*Hochschule Für Fremdsprachen Und Internationale Studien, Nationaluniversität Hanoi*

Im kommunikativen Deutschunterricht verliert die Grammatik anscheinend viel an Bedeutung, da Lernende die Grammatik nicht zu beherrschen brauchen, um effektiv zu kommunizieren. Jedoch konfrontieren sie sich in späteren Lernstadien immer öfter mit mehreren komplexen Grammatikphänomenen, die sie zumindest rezeptiv erwerben sollten. Eins von diesen Phänomenen ist der Konjunktiv, der in vielen Grammatiken unterschiedlich klassifiziert wird und daher Lernschwierigkeiten bereitet. Dieser Beitrag widmet sich dem Konjunktiv I und dessen Realisierung zum Ausdruck der indirekten Redewiedergabe. Da der Konjunktiv in vielen Sprachen nicht existiert, stellt dieses Phänomen z.B. im Vietnamesischen die Deutschlernenden mit entsprechenden Muttersprachen vor eine große Herausforderung, auf dessen Didaktisierung Gewicht gelegt werden sollte. Davon ausgehend setzt sich der Beitrag zum Ziel, durch die Erörterung der linguistischen Einordnung und des Charakters des Konjunktivs I zu erläutern, wie das Phänomen in einer didaktischen Grammatik thematisiert wird und welche potenziellen Didaktisierungsprobleme sich ergeben können. Dabei lehnt sich die Autorin an einschlägige linguistische Grammatiken. Nach der Auseinandersetzung mit den Theorieansätzen und der Vorstellung der empirischen Untersuchung lässt sich feststellen, dass viele Formen von Konjunktiv I nicht geläufig sind und meistens die Formen von Konjunktiv II oder sogar die indikativischen Formen eingesetzt werden. Die Übungsgrammatik für die Oberstufe von Hall/Scheiner (2014) erweist sich als eine praktische, überschaubare und hilfreiche Grammatik. Jedoch lässt sich kritisch anmerken, dass diese Grammatik noch nicht richtig textorientiert konzipiert ist, was die Anwendungsphase von Lernenden teilweise erschweren kann. Dennoch unterbreitet diese didaktische Grammatik ein vernünftiges Angebot zum formalen Training des Konjunktivs.

# Zur Vermittlung von Kausalität und Finalität im Grammatikunterricht: Probleme und Perspektiven

Frau Sibilla Cantarini<sup>1</sup>, Frau Chiara De Bastiani<sup>2</sup>

*<sup>1</sup>Università degli Studi di Verona, <sup>2</sup>Università Ca Foscari Venezia*

Ziel dieses Beitrags ist es, eine Klassifizierung von Weil-Sätzen darzustellen, die im DaF-Unterricht für erwachsene Studierende Anwendung findet. In den Grammatiken für Lernende, aber auch in wissenschaftlichen Grammatiken werden Kausalität und Finalität anhand von Konnektoren wie „denn“, „weil“, „da“ bzw. „um...zu“, „damit“ beschrieben, und es wird davon ausgegangen, dass diese Relationen nur durch einen komplexen Satz angemessen codiert werden. Außerdem werden bestimmte Konnektoren mit einer bestimmten Relation identifiziert; so wird der Konnektor „weil“ als der kausale Konnektor schlechthin behandelt. Jedoch wird in unserem Beitrag erläutert, dass dies nicht der Fall ist, da dieser Konnektor auch die Relation der Finalität codieren kann. Damit Lernende die Relationen der Kausalität und der Finalität angemessen lernen und anwenden können, wird eine Klassifizierung von Weil-Sätzen erarbeitet, die auf zwei Ansätzen beruht: dem dreidimensionalen Modell von Sweetser (1990) und dem Ansatz von Prandi/Gross/De Santis (2005), der die Unterscheidung zwischen Ursache und Beweggrund vorsieht. Im Anschluss an die Darstellung der beiden Modelle wird eine umfassendere Klassifizierung der Relationen, die zur Vermittlung von Kausalität und Finalität beitragen, vorgeschlagen. Die Klassifizierung fungiert als Raster für die Analyse von Weil-Sätzen, die anhand einer Korpusuntersuchung im DWDS durchgeführt wird. Es wird aufgezeigt, dass die untersuchten Relationen in der deutschen schriftlichen Standardsprache zu erkennen sind. Darüber hinaus werden Transformationen eingeführt, die anhand des Vergleichs mit strukturellen Phraseologismen die finale Interpretation von Weil-Sätzen besonders deutlich hervorheben.

# Autonomes und nachhaltiges Lernen mittels selbstentdeckender Grammatik

Frau Muna Jabbour<sup>1</sup>

<sup>1</sup>*Goethe-Institut Bonn*

Fremdsprachenlernende sind in der Lage, grammatische Regeln eigenständig zu erschließen, wenn man ihnen die Möglichkeit dazu bietet. Oft werden jedoch grammatische Gesetzmäßigkeiten als Vorentlastung durch die Lehrkraft eingeführt, um sie anschließend von den Lernenden anwenden zu lassen. Wissenschaftliche Studien belegen hingegen, dass besser gelernt wird, wenn man nicht vom Abstrakten auf etwas Konkretes übertragen muss, sondern vom Konkreten auf etwas Abstraktes schließen kann. Durch selbstständiges Entdecken, bei dem die Lernenden grammatische Strukturen aus fremdsprachlichen Beispielen ableiten, wird die Lernerautonomie gefördert, die zum nachhaltigen Lernen und Behalten beiträgt. Bei der Unterrichtsvorbereitung ist es demnach sinnvoll, die Intention moderner Lehrwerke zu berücksichtigen, die selbstentdeckendes Lernen fördern. Anhand eines von mir konzipierten Praxisbeispiels soll dargelegt werden, wie die Umsetzung dieses Konzepts auf kreative und motivierende Art im Unterricht gelingen kann. Dafür werden die Seminarteilnehmenden in die Rolle der Lernenden schlüpfen, um auf diese Weise die Effektivität der Lernmethode selbst zu erleben. Das Praxisbeispiel basiert auf dem grammatischen Thema „Adjektive“, bei dessen Vermittlung nach dem SOS-Modell „Sammeln-Ordnen-Systematisieren“ vorgegangen wird. Zunächst werden Bilder präsentiert, die von der Lehrkraft mündlich und schriftlich benannt und von den Lernenden rezipiert werden (Sammeln). Dabei handelt es sich um Bildpaare, die jeweils Gegensätze verkörpern. Die Wörter werden nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden sortiert, wiederkehrende Muster werden entdeckt (Ordnen). So lassen sich anhand weniger Wörter sowohl Regelmäßigkeiten als auch Ausnahmen herausfiltern (Systematisieren). Mit diesem Beispiel soll dargestellt werden, dass solche positiven Lernerfahrungen nachhaltig motivieren und neugierig auf „das Entdecken“ weiterer grammatischer Phänomene machen.

# Grammatikvermittlung im Kontext der Vorbereitung auf Zertifikatsprüfungen

Frau Nigyar Naim<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Goethe-Institut Bulgarien, <sup>2</sup>Fremdsprachengymnasium "Hristo Botev", <sup>3</sup>Bulgarischer Deutschlehrerverband

Die Grammatik ist eine wichtige Voraussetzung für den Prüfungserfolg, obwohl sie nicht bei allen Zertifikatsprüfungen unmittelbar abgefragt wird. Aus diesem Grund gehört sie zu den großen Herausforderungen des Fremdsprachenlernens und setzt eine präzise, methodisch-didaktisch durchdachte Vorbereitung auf den Unterricht voraus, um den Erfolg bei den prüfungsrelevanten Fertigkeiten (Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen) zu garantieren. Das Ziel des Beitrags ist es, ausgehend von den grammatischen Regularitäten der Zielsprache (Deutsch) konkrete Unterrichtsentwürfe für die Niveaustufen B2 und C1 vorzustellen, die im Anschluss in Bezug auf das jeweilige Prüfungsformat (Goethe-Zertifikat B2, Goethe-Zertifikat C1, DSD B2/C1 der KMK) diskutiert werden sollen. Des Weiteren wird den Fragen nachgegangen, wie die Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht optimiert werden kann, welche Übungstypen bzw. Aufgabenstellungen sich dazu eignen und wie die Grammatikkenntnisse sinnvoll überprüft werden können.

# Tekamolo... Was sonst?

Frau Chiara Cernicchiaro<sup>1</sup>

<sup>1</sup>*Università di Pisa*

Der vorliegende Beitrag nimmt sich vor, einige Beobachtungen und Vorschläge für die DaF-Didaktik der Satzgliederabfolge im Mittelfeld (MF) zu unterbreiten. Das topologische Modell erkennt im deutschen Satz drei syntaktische Felder: Vorfeld, Mittelfeld und Nachfeld. Im Gegensatz zum Vor- und Nachfeld kann nur das MF mehrere Satzglieder enthalten. Ihrer Reihenfolge stellt ein didaktisches Problem dar, weil es keine eindeutige Regel dafür gibt. Die Satzgliedstellung steht nämlich nicht ganz fest und wird von Kriterien unterschiedlicher Natur bestimmt, bzw. grammatikalische, syntaktische und semantische Faktoren. Darüber hinaus hängt sie auch von pragmatischen Bedingungen und von der Informationsstruktur des Satzes ab. Dieselben Satzglieder können verschiedene Positionen je nach der Mitteilungsperspektive des Satzes besetzen. Nach einigen Tests mit Studierenden, die an der Universität Pisa Germanistik studieren, erwies sich ein mehrere Satzglieder enthaltendes MF als ein Hindernis für ein wirksames Verständnis. Insbesondere im universitären Kontext ist dieses Phänomen problematisch zu vermitteln, weil die Verflechtung diverser linguistischer Faktoren aus einer didaktischen Sicht verwirrend sein kann. Die Lehrenden stoßen auf Schwierigkeiten, wenn dieses Thema im Unterricht angesprochen wird und Lernende sind oft nicht in der Lage, die Mechanismen hinter der Satzgliederabfolge im MF zu verstehen. Die Studierenden müssen sich jedoch mit Texten auseinandersetzen, die aus einem kognitiven Standpunkt besonders komplex erscheinen können. Der bekannteste Vorschlag für die Beschreibung der Ordnungstendenz ist die Formel „TeKaMoLo“, die eine temporale, kausale, modale, lokale Abfolge postuliert, aber allzu vereinfachend ist. Die Arbeit zielt darauf ab, eine Hierarchie unter diesen Faktoren zu erstellen in Hinsicht auf ihre Didaktisierung über das TeKaMoLo hinaus.

# Tempusgebrauch in mehreren Sprachen

Frau Gabriella Perge<sup>1</sup>

<sup>1</sup>*Eötvös Loránd Universität*

Mehrsprachigkeit und ihre Förderung haben im 20. Jahrhundert infolge der Globalisierung, der Mobilität und der Internationalisierung in Europa in unterschiedlichen Kontexten immer mehr an Bedeutung gewonnen. Für den institutionellen Fremdsprachenunterricht bedeutet auch die Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit in mehreren Sprachen eine wichtige Aufgabe und zugleich eine Herausforderung.

Im vorliegenden Beitrag werden die sprachlichen Mittel, die den sprachlichen Handlungen zugrunde liegen und die Basis für die Handlungen im lexikalischen und grammatischen Bereich ausmachen, im grammatischen Bereich in mehreren Sprachen behandelt. Die sprachlichen Mittel im grammatischen Bereich können sprachsystematisch und funktional herangegangen werden. Für die Sprachhandlungen hat die funktionale Sicht eine besondere Bedeutung. In diesem Zusammenhang kommt den textkohäsionsstiftenden sprachlichen Mitteln, die für das Textverstehen und für den Textzusammenhang von hoher Relevanz sind, eine bedeutende Rolle zu. Von diesen textkohäsionsstiftenden sprachlichen Mitteln wurde für diesen Beitrag der Tempusgebrauch ausgewählt.

Im Beitrag werden Ergebnisse einer Textanalyse vorgestellt, die sich zum Ziel setzt, exemplarische Textbeispiele unterschiedlicher Textsorten in vier Sprachen (Ungarisch, Deutsch, Englisch und Niederländisch) transparent zu machen und die textuelle Funktion der Tempora auf der Textoberfläche zu ermitteln. Bei der Analyse wird auch der Frage nachgegangen, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede die sprachliche Realisierung der einzelnen Tempora in den vier Sprachen aufweist und wie die Tempora in den einzelnen Sprachen zur Textkohäsion beitragen. Anhand der Analyseergebnisse werden Vorschläge für die Grammatikarbeit in mehreren Sprachen am Beispiel des Tempusgebrauchs gemacht.

# Germanistikstudierende im Wirrwarr der grammatischen Termini

Frau Emilija Bojkovska<sup>1</sup>, Frau Emina Avdic<sup>1</sup>

<sup>1</sup>*Blaze-Koneski-Fakultät für Philologie, Hll.-Kyrill-und-Method-Universität Skopje*

Untersuchungsgegenstand des vorliegenden Beitrags ist die Auseinandersetzung mit der metagrammatischen Ebene im Bereich der Morphosyntax durch Germanistik-Lehramtsstudierende am Bachelorstudiengang der Abteilung für deutsche Sprache und Literatur der Blaže-Koneski-Fakultät für Philologie, Hll.-Kyrill-und-Method-Universität Skopje. Die Metagrammatik geht der grammatischen Beschreibung der deutschen Sprache und der kontrastivgrammatischen Beschreibung Deutsch-Mazedonisch voraus. Im Vordergrund stehen die Grammatiken/Syntaxen von Gerhard Helbig/Joachim Buscha (2001), Ulrich Engel (1996, 2009) sowie Liljana Minova-Gjurkova (2000). Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, auf die für die Germanistikstudierenden dabei auftretenden Herausforderungen sowie auf Wege für deren Überwindung hinzuweisen. Schwierigkeiten bereiten vor allem folgende Aspekte: a) es gibt polyseme Termini (Rektion, Partikel), b) einige Termini sind (teilweise) synonym (Ergänzung, Aktant), c) es besteht eine Diskrepanz zwischen Semantik und Denotat des Terminus (Präpositionen, die postponiert sind, nicht zählbare Nomina), d) es gibt „falsche Freunde“ unter den deutschen und den mazedonischen Termini (Partikel, партикула). Die Germanistikstudierenden werden dafür sensibilisiert und dazu aufgefordert, a) zwischen Terminus und Begriff zu unterscheiden und diese in jeder Grammatik in Beziehung zueinander zu setzen, b) unter diesem Aspekt die Grammatiken einander gegenüberzustellen, c) die formale, semantische, soziolinguistische, pragmatische und didaktische Eignung der Termini sowie die Begriffsfestlegung kritisch zu hinterfragen. Diese Erkenntnisse wenden sie u.a. bei der Erstellung ihrer Diplomarbeit an, indem sie a) die Termini klar definieren und abgrenzen, b) möglichst sprechende, komprimierte und nach weiteren oben genannten Kriterien geeignete Termini verwenden, c) jeden Terminus monosemantisch und konsequent gebrauchen und somit synonyme Termini ausschließen.

# Grammatikmanufaktur: Didaktik – Mathetik – Methodik

Herr Josef Gibala<sup>1</sup>

<sup>1</sup>*Institut für Mathetik*

Im theoretischen Teil werden relevante wissenschaftliche Ergebnisse präsentiert. Der Autor versucht ein neues Lehr- und Lerninstrument (LLI) mit dem Schwerpunkt Mathetik, neben Didaktik und Methodik mit Hilfe der Grounded Theory von über 815 realen, gefilmten Unterrichtsstunden (weltweit erst- und bis jetzt einmalig) aus dem Bereich Deutsch als Zweitsprache zu generieren. Es wird durchgehend mit Video(interaktions)analysen gearbeitet. Die Prinzipien Schnelligkeit, Freudigkeit und Gründlichkeit nach Comenius werden im Instrument abgebildet. Das Lehr- und Lerninstrument lehnt sich auch an das Konzept des Fremdsprachenwachstums nach Alfred Knapp und Susanna Buttaroni an. Erkenntnisse der Neurowissenschaften sind instrumentimmanent eingebaut (Gibala 2016). Der praktische Teil ist als Mitmachseminar konzipiert: Gestik – Verb: Gezeigt mit der Grammatikmanufaktur (Gibala 2017). Alle Teilnehmer\*innen lernen z.B. blitzartig möglichst viele, schwierige Formen des Verbs mit Gestik. Das Erlernete kann von den Teilnehmer\*innen sofort im eigenen Unterricht verwendet werden.

# Zur Anwendung des „umgedrehten Unterrichts“ (Flipped Classroom) bei der Grammatikvermittlung im Online-Unterricht an der Hochschule für Geistes- und Sozialwissenschaften, Ho-Chi-Minh-Stadt (HCM USSH)

Frau Thiep Nguyen<sup>1</sup>, Frau Thi Thanh Tuyen Tran<sup>1</sup>

<sup>1</sup>*Hochschule für Geistes- und Sozialwissenschaften Ho-Chi-Minh-Stadt, Vietnam*

Während der dauerhaften sozialen Distanzierung muss der Sprachunterricht für Studierende an der Fakultät für Deutsche Linguistik und Literatur an der Hochschule für Geistes- und Sozialwissenschaften, Ho-Chi-Minh-Stadt (HCM USSH) online durchgeführt werden. Allerdings liegt das Problem darin, dass die Grammatikvermittlung aufgrund technischer Probleme und monotoner Erklärung durch PowerPoint-Präsentation mit einem großen Zeitaufwand verbunden ist. Die Zeit für die Anwendungsphase wird aus diesem Grund verringert und deren Übungen werden entweder in die Hausaufgaben verlagert, auf die nächsten Stunden verschoben oder sogar beiseitegelassen. Diese Defizite kann ein sogenannter umgedrehter Unterricht gut decken, weil er den Studierenden ermöglicht, sich mit den vorher verschickten digitalen Lernstoffen in ihrem eigenen Tempo zu Hause zu beschäftigen und folglich im Unterricht mehr Zeit für Austauschmöglichkeiten sowie Anwendung und Vertiefung ihrer Kenntnisse zu haben. Darum setzt sich die vorliegende Arbeit zum Ziel, durch eine Fallstudie herauszufinden, inwiefern der an der o.g. Fakultät durchgeführte umgedrehte Unterricht zur effektiveren zeitsparenden Grammatikvermittlung verhilft und dadurch einen größeren Anwendungsspielraum für Studierende bietet.

# Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht? Ja! Aber Wie? Die Effizienz und Motivation vom explizit-induktiv-kreativen Grammatikunterricht im universitären DaF-Bereich in Italien. Eine empirische Untersuchung

Frau Beatrix Simone Aurigi-Eberhart<sup>1</sup>

<sup>1</sup>*Universität Florenz*

Seit Jahrzehnten stellen sich Forscher\*innen und Didaktiker\*innen immer wieder die Frage nach der Sinnhaftigkeit der Grammatikvermittlung in der DaF-Didaktik und natürlich auch im Fremdsprachenunterricht, und zwar im Hinblick auf das OB, WIE, WAS und WIEVIEL. Rall (2001) konstatiert diesbezüglich, dass die Vermittlung der Grammatik seit geraumer Zeit das beliebteste Streitobjekt der Praktiker\*innen, Didaktiker\*innen und Linguisten und Linguistinnen ist, da die Ansichten diesbezüglich weit auseinandergehen. Laut Dragović (2019) gibt es mittlerweile einen „Minimalkonsens“ darüber, dass Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht wichtig ist. Als Fremdsprachenlehrende ist es unmöglich, nolente o volente ihr zu „entkommen“ und man stellt sich erfahrungsgemäß immer wieder die Frage, welche Methode wohl die effektivste für die Grammatikvermittlung ist, obwohl es die laut Henrici (2001) nicht gibt. Die Forderung nach mehr und weiteren empirischen Unterrichtsforschungen besteht jedoch nach wie vor und ihr wird in diesem Projekt nachgegangen, in dem es darum gehen soll, die Frage zu beantworten: „Wie effizient und motivierend ist der explizit-induktiv-kreative Grammatikunterricht im Vergleich zum traditionellen explizit-deduktiv-frontalen Grammatikunterricht im universitären DaF-Bereich?“ Nach der Ausgangslage und der Zielsetzung werden die Forschungsfrage und die daraus entstandenen Hypothesen präsentiert und der Forschungsansatz der empirischen Studie vorgestellt. Darauf folgt die Vorstellung der Stichprobe und ein Überblick über das Unterrichtssetting, bei dem die Unterrichtskonzepte beschrieben und Unterrichtsstunden exemplarisch gezeigt werden. Zum Abschluss wird die Instrumentenwahl erörtert und es werden die bis dato erhaltenen Ergebnisse präsentiert.

# Von der Komplexität zur Einfachheit. Ein signalgrammatisches Modell zur Vermittlung der Adjektivdeklinat

Frau Saskia Braun<sup>1</sup>

<sup>1</sup>*Sprachenzentrum der Universität Stuttgart, <sup>2</sup>Monash University*

Warum heißt es der grüne Apfel, aber auch ein grüner Apfel? Obwohl das attributive Adjektiv grün in beiden Fällen die morphosyntaktischen Merkmale (MASK, NOM, SING) aufweist, trägt es einmal die Endung -e und einmal die Endung -er. Verschiedene empirische Studien zeigen, dass der Erwerb der deutschen Adjektivdeklinat eine der größten Schwierigkeiten für DaF/DaZ-Lernende darstellt. Dabei zeigt sich die Hauptproblematik in der Komplexität des deutschen Deklinatensystems, da mehrere grammatische Konzepte (Genus, Numerus, Kasus und Deklinatensart) ineinander übergreifen. Folglich erfordert die Vermittlung der Adjektivdeklinat im DaF/DaZ-Unterricht ein verständliches und widerspruchsfreies Modell, das die konzeptionelle Seite der Sprache berücksichtigt. Anhand einer empirischen Untersuchung mit australischen Germanistikstudierenden (Niveau A2) wird im Beitrag gezeigt, dass sich die Verwendung eines signalgrammatischen Modells positiv auf den Erwerb des grammatischen Phänomens auswirkt, da die Funktion der Grammatik in den Vordergrund gestellt wird.

# Vermittlung grammatischer Kompetenz unter Berücksichtigung kultureller Aspekte. Eine Perspektive für den DaF-Unterricht

Frau Josiane Kengne Sofu<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Goethe-Institut Kamerun, <sup>2</sup>Goethe-Institut Kamerun

Jede Sprache hat ihre eigene Art und Weise über die formalen Aspekte hinaus die Wirklichkeit zu beschreiben. Diese Aussage, die auf Salifou Traorés „Interkulturalität der Grammatik“ zurückzuführen ist, bringt zum Ausdruck, dass Sprachen stets von einer bestimmten Sprach- bzw. Kulturgemeinschaft gebraucht werden und zum Ausdrücken ihrer Weltansichten dienen. Nach einer syntaktischen Fehleranalyse lässt sich bei dem Lernprozess des Deutschen auf fortgeschrittenen Stufen (ab dem B1-Niveau) feststellen, dass die Lernenden große Schwierigkeiten beim Lernen bestimmter grammatikalischer Strukturen haben. Der Grund dafür könnte darin liegen, dass es grammatikalische Strukturen gibt, die ihnen eher komplexer als andere erscheinen und das Lernen blockieren, besonders wenn den Lernenden das soziokulturelle Wissen der Zielsprache fehlt. Daher lässt sich die Frage stellen, welche soziokulturellen Aspekte bei der Grammatikvermittlung zu berücksichtigen sind. Um dieser Frage näher nachzugehen, möchte ich in meinem Beitrag aufzeigen, dass die Förderung eines kommunikativen Unterrichts mit der Vermittlung einer kommunikativen Grammatik unter Berücksichtigung soziokultureller bzw. landeskundlicher Aspekte der Zielsprache Deutsch aus komparatistischer Sicht eng verbunden ist. Dieser Vortrag geht davon aus, dass die Berücksichtigung landeskundlicher Aspekte zur Beherrschung und Anwendung grammatikalischer Strukturen sowie zu ihrer Realisierung in konkreten Kommunikationssituationen beitragen kann. Die Analyse der Ausgangs- und Zielsprache in ihren eigenkulturellen Erscheinungsweisen bietet sich dazu als Herangehensweise an. Bezogen auf einige Übungen wird gezeigt, wie Lernende ab dem B1-Niveau ihre grammatikalische Kompetenz verbessern können. Geht es darum, eine interkulturelle Grammatik herauszuarbeiten, dann gilt es zwei Dimensionen zu betrachten: die systemische und die pragmatische.

# Probleme der Beschreibung von Funktionsverbgefügen im Deutschen

Frau Tigranuhi Eloyan<sup>1</sup>

<sup>1</sup>*Brusov Universität*

Das Interesse am Thema Funktionsverbgefüge entstand während meiner Unterrichtstätigkeit im DaF-Bereich. Die Arbeit geht der Frage nach, inwieweit die Funktionsverbgefüge für DaF-Lernende ein Problem darstellen und wie ihnen eventuell abgeholfen werden könnte. Funktionsverbgefüge bereiten bekanntlich Studierenden Schwierigkeiten. Eine der Schwierigkeiten sind die Funktionsverbgefüge vom folgenden Typ (wie z.B. die Initiative ergreifen, Anerkennung finden, zur Anwendung kommen/bringen, in Verlegenheit geraten, unter Verdacht stehen). Die Bedeutung oder Funktion der Funktionsverbgefüge ist nicht gleich die Summe der Wörter, aus denen sie bestehen. Durch die Verbindung der einzelnen Elemente zu einem Funktionsverbgefüge entsteht ein Bedeutungskomplex mit neuer Gesamtbedeutung. Die einzelnen Wörter haben ihre semantische oder funktionale Selbstständigkeit aufgegeben und wirken im Syntagma kommunikativ zusammen. Frage stellen ist nicht gleich Frage + stellen. Frage ist hier nicht als ein Objekt erschienen, das irgendwohin gestellt wird. Die Funktionsverbgefüge können nur als eine semantische Einheit erfasst werden. Außerdem wird auch dadurch bestätigt, dass mehrere semantisch selbstständige Wörter nicht einem Teil der Funktionsverbgefüge entsprechen, sondern das Äquivalent ein einziges Verb „fragen“ ist. Als eine gesamte Einheit haben Funktionsverbgefüge keine scharfen Grenzen, sondern starke Abstufung. Durch den Gebrauch der Funktionsverbgefüge erscheint eine neue Stilfärbung der Rede. Und dabei geht es uns nicht um Unterschiede in der Terminologie, nicht darum, dass die gemeinten Erscheinungen in unterschiedlicher Weise benannt werden. Sie bereichern auf bestimmte Weise die Ausdrucksmöglichkeiten der deutschen Gegenwartssprache. Dadurch ist die tatsächlich große Bedeutung der Funktionsverbgefüge in der deutschen Gegenwartssprache zu erklären.

# Herausforderung räumlicher Sprache jenseits von Präpositionalsemantik und Wechselpräpositionen

Frau Elsa Liste Lamas<sup>1</sup>, Frau Karin Madlener-Charpentier<sup>1</sup>  
<sup>1</sup>ZHAW

Der Ausdruck räumlicher Relationen unterscheidet sich systematisch zwischen Sprachen und Sprachfamilien und stellt L2-Lernende vor eine kognitive sowie eine sprachliche Herausforderung. Dies trifft gerade auf Sprachen wie das Deutsche zu, in denen die Versprachlichung räumlicher Relationen typischerweise sehr komplex und kompakt ist. Lehr- und Lernmaterialien fokussieren in Bezug auf diesen Lerngegenstand typischerweise zwei Aspekte: einerseits die Semantik räumlicher Präpositionen, andererseits die Wechselpräpositionen und ihre Verwendung mit Akkusativ (Wohin?) bzw. Dativ (Wo?). Hingegen werden grundlegende Erkenntnisse der typologischen Forschung in Bezug auf Lexikalisierungsmuster, u.a. im Hinblick auf die sog. manner salience, aber auch einzelne Kategorien sprachlicher Mittel wie Richtungsadverbien (wie rein, raus, runter) und ihre Kombinatorik (z.B. sog. pleonastische Ausdrücke wie ins Haus rein) kaum berücksichtigt. Forschungsdaten zeigen, dass Lernende des Deutschen als Fremdsprache nicht nur Schwierigkeiten haben, das hohe Niveau an Informationsdichte zu erreichen, das für das Deutsche typisch ist, sondern auch damit, das reiche lexikalische Inventar zu erwerben (z.B. Verbwortschatz, trippeln, tänzeln, kriechen, krabbeln) und verschiedene sprachliche Mittel der Wegenkodierung formal und funktional voneinander zu unterscheiden (z.B. Präpositionen, Lokal- und Richtungsadverbien wie in-drin-rein oder unter-unten-runter) und ihre Kombinatorik zu durchschauen. Da diese Schwierigkeiten sich über verschiedene Erstsprachgruppen hinweg nachweisen lassen, diskutieren wir basierend auf Forschungsbefunden aus sprachvergleichender, typologischer und gebrauchsbasierter Perspektive (1) Optionen der Darstellung von Lehrer\*innen- und Lerner\*innenwissen in der Domäne räumlicher Sprache sowie (2) ausgewählte Vermittlungsoptionen zwischen Aufmerksamkeitslenkung und Bewusstmachung.

# Deutsche Wortstellung leichter verstehen mit dem Feldermodell – Entwurf einer alternativen Visualisierungsform

Frau Julia Kittelmann<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Goethe Institut China, <sup>2</sup>Goethe-Jinchiang Sprachlernzentrum Shanghai

Für Anfänger\*innen beim Deutschlernen kann die deutsche Satzstellung undurchschaubar erscheinen. Mal steht das Verb auf Position 2, mal am Satzende, ab und zu am Satzanfang. Hinzu kommen Konnektoren, die unterordnend oder nebenordnend (z.B. ADUSO) sind. Das Subjekt kann vorne oder auch nach dem Verb stehen und von der Organisation des Mittelfelds ganz zu schweigen. Die Wortstellung ist jedoch nicht mehr so verwirrend und willkürlich, wenn man erst einmal das Grundgerüst und die Ankerpunkte des deutschen Satzbaus versteht und sich diese veranschaulicht. Hierbei ist die Visualisierung entscheidend. Für die Veranschaulichung der deutschen Syntax haben sich über die Jahre verschiedene Visualisierungsmodelle etabliert. Ein Modell, das in den letzten Jahren präsenter und mittlerweile das zentrale Erklärungsmodell in der Duden Grammatik (2016) geworden ist, ist das Feldermodell. Auf der IDT möchte ich zunächst verschiedene Visualisierungsmöglichkeiten des Satzbaus sowie potenzielle Interferenzen dieser diskutieren und anschließend ein von mir entwickeltes Visualisierungsmodell der Wortfelder, das sowohl Haupt- als auch Nebensätze in einem Modell umfasst, sowie die didaktische Arbeit damit vorstellen. Das Modell soll Lernenden dabei helfen, das System der deutschen Wortstellung eingängig nachzuvollziehen und ihnen Wege anzubieten, Haupt- und Nebensätze sicher zu bilden.

# Funktionsverbgefüge im DaF-Unterricht

Frau Loreta Adamyan<sup>1</sup>

<sup>1</sup>*Brussovuniversität Erivan*

Mit den Studierenden gemeinsam nach ihren Bedürfnissen der Schwerpunkte und Lernziele zu einem Plan zu definieren und somit gemeinsam erarbeiteten Redemitteln Schritt für Schritt ein Dach mit Studierenden zu bauen, ist sehr sinnvoll und bringt den Studierenden im Endeffekt sicherlich mehr Sprachkompetenzen, und nicht nur sprachliche Kompetenzen, bei. Für die Studierenden der deutschen Sprache bereiten bekanntlich Funktionsverbgefüge Schwierigkeiten. Diese Schwierigkeiten ergeben sich nicht nur daraus, dass für andere Sprachen oft keine direkten Entsprechungen zur Verfügung stehen, sondern auch daraus, dass diese Erscheinungen im Deutschen vielmehr erst relativ spät ins Feld syntaktischer und semantischer Untersuchungen getreten sind. Aber man hat erkannt, dass die Funktionsverbgefüge auf bestimmte Weise die Ausdrucksmöglichkeiten der deutschen Gegenwartssprache bereichern. Dieser Zustand entspricht keineswegs der tatsächlichen Bedeutung der Funktionsverbgefüge in der deutschen Gegenwartssprache. Diese Bedeutung ist vielmehr so groß, dass man heute keine ernsthafte Grammatik mehr ohne eine ausführliche Darstellung der Funktionsverben schreiben kann. Dabei geht es uns nicht um Unterschiede in der Terminologie, nicht darum, dass die gemeinten Erscheinungen auf unterschiedliche Weise benannt werden, z.B. als „Funktionsverben“ als „Streckformen“ als „feste Verbalverbindungen“. Man bezeichnet die gesamte Fügung von Verb und nominalem Teil. Die hauptsächliche semantische Leistung der Funktionsverbgefüge im Verhältnis zu den ihnen entsprechenden Vollverben besteht vor allem darin, dass sie das Geschehen als dauernd, als beginnend oder den Zustand verändernd und als bewirkend markieren können, dass sie allgemeine semantische Merkmale ausdrücken und auf diese Weise Funktionen haben können, die die Aktionsarten erfüllen.

# Grammatikvermittlungskompetenz aus der Sicht der Absolvent\*innen der akademischen DaF/DaZ-Ausbildung

Herr Michal Dvorecky<sup>1</sup>, Frau Isabella Temper<sup>1</sup>, Herr Michael Straub<sup>1</sup>

<sup>1</sup>*Universität Wien*

In unserem Beitrag schließen wir an die bisherige Forschung zur Rolle der Grammatik in der akademischen Ausbildung für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an, fokussieren dabei aber die Perspektive der Absolvent\*innen, welche bisher selten miteinbezogen wurde.

Den Ausgangspunkt unserer Untersuchung bildet die Annahme, dass Grammatikvermittlung als Inhalt in akademischen DaF/DaZ-Ausbildungscurricula unterrepräsentiert ist, was sich auch auf die Lehrkompetenz der Absolvent\*innen auswirkt. In zehn Leitfadeninterviews mit Absolvent\*innen verschiedener DaF-/DaZ-Ausbildungen wurde daher der Frage nachgegangen, über welche Grammatikvermittlungskompetenz(en) angehende DaF/DaZ-Lehrende verfügen sollten und wie diese Kompetenzen in den Curricula der akademischen Studien mit dem Schwerpunkt DaF/DaZ abgebildet werden könnten, um eine sichere Basis für die spätere Unterrichtspraxis zu schaffen. Um diese Frage beantworten zu können, wurde unter anderem eruiert, welche Rolle die Grammatik im eigenen Unterricht einnimmt und wie sich die absolvierte Ausbildung auf die Vermittlungskompetenz auswirkt. Ein weiterer Schwerpunkt lag auf den Kompetenzen, welche erst in der Praxis erworben werden konnten und auf den Vorstellungen der Absolvent\*innen, wie eine zukünftige Ausbildung umgestaltet werden könnte. Im Rahmen des Beitrags werden ausgewählte Ergebnisse unserer Untersuchung diskutiert.

# Grammatik spielerisch unterrichten

Herr Rakitha Karunaratne<sup>1</sup>

<sup>1</sup>*Goethe-Institut Sri Lanka*

Das Spielen ist eines der wichtigsten methodischen Prinzipien beim Erlernen einer Fremdsprache. Spielerische Aktivitäten ermöglichen einen dynamischen Unterricht und unterstützen die Lernenden dabei, den Lerninhalt sich leichter anzueignen. Es stellt sich jedoch die Frage, inwieweit die Lehrkräfte die Vorteile des spielerischen Lernens wahrnehmen und ob sie das Potential solcher Aktivitäten im Unterricht ausnutzen. Besonders in der aktuellen Situation, bei der der Präsenz-Unterricht auf Online umgestellt werden soll, wird auf spielerische Aktivitäten weniger Wert gelegt. Dieser Vortrag veranschaulicht mit konkreten Beispielen, wie man besonders Grammatik spielerisch einübt und wie man dadurch Bewegung in einem Online-Unterricht schafft. Im Laufe des Vortrags werden Unterrichtsmaterialien, Spielanleitungen und entsprechende Links für den Online-Unterricht zur Verfügung gestellt, mit deren Hilfe die Teilnehmenden Anregungen für ihren eigenen Unterricht gewinnen können.

# Grammatik im Gedicht

Frau Katja Guerra<sup>1</sup>

<sup>1</sup>*Scuola Cantonale Di Commercio, Bellinzona*

In meiner Unterrichtspraxis bin ich zur Erkenntnis gekommen, dass Lernende immer wieder dieselben grammatikalischen Fehler machen, die sich hartnäckig verhalten und Lernende über immer weniger grammatikalisches Grundwissen verfügen. Ich fragte mich also, wie ich anders als über das traditionelle Grammatikbuch und die jeweiligen Übungen dazu, zur Sensibilisierung für bestimmte Grammatikphänomene, die sie im Unterricht theoretisch bereits gelernt haben, beitragen könnte. Da ich gerne Lieder im Unterricht einsetze, bin ich ohnehin davon überzeugt, dass Reime und Rhythmus beim Spracherwerb eine ausschlaggebende Rolle spielen können. Die Frage, die ich mir stellte, war: Können Grammatikgedichte, also gereimte und rhythmische Texte, die gezielt ein grammatikalisches Phänomen unter die Lupe nehmen, auch diejenigen Schüler\*innen erreichen und positiv beeinflussen, die beim Lernen der Grammatik generell weniger analytisch vorgehen und ggf. bereits vorhandene fehlerhafte Strukturen aufbrechen? Zu diesem Zweck habe ich eine Reihe von Grammatikgedichten geschrieben, die jeweils ein Phänomen konzentriert und synthetisch behandeln und in ein Gedicht verwandeln. Inhaltlich haben diese zumeist den verzweifelten Lehrer und seine verwirrten Schüler\*innen als Protagonist\*innen und spiegeln ironisch die Unterrichts- oder Lernsituation wider. Ich werde demnach verschiedene Einsatz- und Umsetzungsmöglichkeiten dieser Gedichte im Unterricht darstellen: vom Begreifen und der Analyse des sprachlichen Phänomens über die Definition bis hin zur rhythmisch-musikalischen oder theatralischen Interpretation des Gedichtes.

# Relativsatzbildung im Farsi und im Deutschen. Zur Rolle sprachtypologischer Studien für den DaF/DaZ-Unterricht

Herr Kaveh Bahrami Sobhani<sup>1</sup>

<sup>1</sup>*Shahid Beheshti University*

Farsi und Deutsch gehören zu den indoeuropäischen Sprachen und verfügen über aufschlussreiche Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Wenn die Ähnlichkeiten und Kontraste der beiden Sprachen analysiert werden, werden einerseits einige Fragen bezüglich der Lernschwierigkeiten beantwortet und andererseits durch den Transfer von muttersprachlichen Strukturen entstehende Fehlerquellen der Lernenden beider Sprachen z.T. aufgedeckt. Eine Lernschwierigkeit iranischer Lernenden des Deutschen als Fremdsprache ist im Bereich der Bildung von Relativsätzen zu erwarten. Im Deutschen werden die Relativsätze mit Relativpronomina gebildet, die mit dem Bezugsnomen in Genus und Numerus kongruieren. Im Farsi hingegen erfolgt die Bildung von Relativsätzen mit der einzigen Konjunktion „ke“. Daraus ergibt sich, dass in der Noun Phrase Accessibility Hierarchy Deutsch bis zur schwierigsten Position des Object of Comparison eine Pronomenerhaltungsstrategie durch Relativpronomina aufweist, während Farsi für Subjekt und direktes Objekt eine Lückenstrategie und für die weiteren Positionen der Hierarchie eine Pronoun Retention Strategie hat. In meinem Vortrag werde ich die Relativsätze im Farsi und Deutschen in Bezug auf Relativierungsstrategien vergleichen und versuchen, mich durch die Beispielargumentation von alternativen Analysen abzugrenzen. Die leitende Frage wird sein, ob die Ergebnisse einer sprachtypologisch orientierten Studie für den Fremd- bzw. Zweitsprachenunterricht interessant sein könnten.