

Modul 5: GTL

Vertiefungsmodul - Deutsch

Inhaltsverzeichnis

VERTIEFUNG	2
1. SCHRITT: Was bedeutet es, Grammatik mit einem nichtlinearen und flexiblen Lehrplan zu unterrichten?.....	3
2. SCHRITT: Wie kann die Grammatikpraxis auf kommunikative Weise gefördert werden?.....	7
3. SCHRITT: Wie kann Grammatik unter Berücksichtigung der Sprachverarbeitung der Schüler unterrichtet werden?	13
4. SCHRITT: Wie kann Grammatik so unterrichtet werden, dass den Schülern die den Strukturen zugrundeliegenden Konzepte bewusstwerden?.....	20
5. SCHRITT: Wie kann der Lehrer die Metareflexion über Grammatik und deren Erlernen fördern, um die Selbstständigkeit und das Wohlbefinden der Schüler zu unterstützen?	29
ABSCHLIESSENDE AKTIVITÄT: Erkundung des Lehrens und Lernens von Grammatik	38

VERTIEFUNG

ZU BEANTWORTENDE FRAGEN:

1. Was bedeutet es, Grammatik mit einem nichtlinearen und flexiblen Lehrplan zu unterrichten?
2. Wie kann die Grammatikpraxis auf kommunikative Weise gefördert werden?
3. Wie kann Grammatik unter Berücksichtigung der Sprachverarbeitung der Schüler unterrichtet werden?
4. Wie kann Grammatik so unterrichtet werden, dass den Schülern die den Strukturen zugrunde liegenden Konzepte bewusst werden?
5. Wie kann der Lehrer die Metareflexion über Grammatik und deren Erlernen fördern, um die Selbstständigkeit und das Wohlbefinden der Schüler zu unterstützen?

1. SCHRITT: Was bedeutet es, Grammatik mit einem nichtlinearen und flexiblen Lehrplan zu unterrichten?

REKAPITULIEREN UND REFLEKTIEREN:

Im Grundlagenmodul haben wir vorgeschlagen, dass der Grammatiklehrplan einer Sprache nicht vertikal, sondern horizontal als Checkliste strukturiert werden kann, in der die vorgestellten Elemente angekreuzt werden können, ohne die Schüler zu zwingen, die Elemente in der vom verwendeten Lehrbuch vorgegebenen Reihenfolge zu lernen, die nicht notwendigerweise mit dem spontanen Spracherwerbsprozess der Lernenden übereinstimmt.

Vor dem Hintergrund humanistischer Ansätze wird in diesem Vorschlag ein schülerzentrierter Ansatz favorisiert, der die Bedürfnisse der Schüler berücksichtigt und das Lernen anregender macht, da die Lernenden schnell erkennen, dass es ihr Lernprozess ist, der die Richtung und den Inhalt des Unterrichts bestimmt, wodurch sie zu den eigentlichen Protagonisten des Lernwegs werden.

Dieser Vorschlag steht ganz offensichtlich im Widerspruch zur Struktur der meisten Lehrbücher, was jedoch nicht als Hindernis für die Realisierung einer horizontalen Planung angesehen werden darf. Das im Lehrbuch enthaltene Material kann durchaus als wertvolles Unterrichtsmaterial dienen, das der Lehrer vorschlagen und entsprechend anpassen kann, wenn er es für nützlich hält. Larsen-Freemans Anregung, auf „lehrbare Momente“ zu achten, muss ebenfalls im Auge behalten werden, denn der Zeitpunkt, zu dem die Schüler bereit sind, sich eine bestimmte Struktur anzueignen, ist der Indikator, der diese innovative Strukturpräsentationssequenz leiten sollte.

Indem der Darstellung der grammatikalischen Elemente mehr Zeit eingeräumt wird, kann gleichzeitig an verschiedenen, im sprachlichen Kontext natürlich vorkommenden Strukturen und Mustern gearbeitet werden.

BEOBACHTEN:

Betrachten wir nun vor dem Hintergrund der soeben erneut erwähnten Elemente einen Textabschnitt, und versuchen wir, uns eine alternative Art der Präsentation von Strukturen auf der Grundlage des natürlichen Lernprozesses der Schüler vorzustellen.

Denken Sie an den zu Beginn dieses Moduls vorgestellten Dialog, und stellen Sie sich vor, Sie wären ein Beobachter in Olivias Unterricht.

Sie hat ihren Schülern gerade den folgenden Text vorgelegt, und die Zielstruktur, die sie ihren Schülern vermitteln möchte, sind Ortspräpositionen (zur Verdeutlichung haben wir sie im Text hervorgehoben):

My name is Lucas, and I live in a small town. Every morning, I walk to the bakery **near** my house. I buy fresh bread and sometimes a sweet pastry. After that, I go to the park to enjoy my breakfast. I like to watch the birds and the people **in** the park. In the afternoon, I work **at** a bookstore. I love books, and I like helping customers find new stories to read. In the evening, I cook dinner and watch TV with my family. I feel happy and relaxed **at** home.

Schauen wir uns auch den vertikalen Lehrplan an, den Olivia seit Anfang des Jahres verfolgt. Aus Platzgründen gehen wir nur auf einige der im ersten Jahr der Mittelstufe vorgestellten Strukturen ein:

- Personal pronouns: I, you, she, he, we
- Verb be (affirmative, interrogative and negative form) - Possessive adjectives: my, your There is / There are (affirmative, interrogative and negative form)
- **Prepositions (place): in, on, under, near, next to, behind, between, in front of, opposite**
- Present simple (affirmative, interrogative and negative form, all persons)
- Spelling rules for the 3rd person singular
- Short answers with do
- like / love / enjoy / hate + *-ing*; don't mind + *-ing*
- Modifiers describing degrees of liking: very much, really, not ... at all
- Object pronouns: me, you, him, her, them

Was wäre, wenn einer von Olivias Schülern ihr die folgende Frage stellen würde? „Warum heißt es im Text **,like to watch‘** (*mag beobachten*) und dann **,like helping‘** (*möchte helfen*)? Die Formulierungen sind unterschiedlich. Ist das ein Fehler? Muss es richtig lauten: **,like to help‘** (*möchte helfen*)?“. In diesem Text sind diese Strukturen nicht sehr weit voneinander entfernt, und es ist nicht ungewöhnlich, dass ein aufmerksamer und interessierter Schüler den kleinen Unterschied zwischen ihnen bemerkt. Wir können feststellen, dass Olivia nach dem vertikalen Lehrplan drei andere Strukturen unterrichten müsste, bevor sie zu „like/love/enjoy/hate + ing“ kommt.

Wenn sie jedoch einen horizontalen Lehrplan anwendet, kann sie diesen Moment als einen der „lehrbaren Momente“ identifizieren, über die Sie gelesen haben, und der Vorstellung dieser Struktur sowie ihrer möglichen Verwendung Zeit widmen.

Die Erweiterung der Darstellung einer Struktur, ihres Verwendungskontextes und ihrer Bestandteile würde Olivias Arbeit ebenfalls erleichtern, da sie bei der Darstellung dieser Struktur verschiedene grammatikalische Elemente berücksichtigen muss. „I like watching“ (*ich beobachte gerne*) enthält ein Verb im Simple Present, das sich in der dritten Person Singular leicht verändert, weil am Ende ein s hinzugefügt wird. Deshalb sollte Olivia bereits hier die Rechtschreibregeln dieser Zeitform erwähnen – eigentlich zwei Themen später im vertikalen Lehrplan –, zumindest mit dem Verb „to like“ (*mögen*). Anschließend muss sie möglicherweise weitere Beispiele anführen, wobei Ausdrücke wie „I like playing“ (*ich spiele gerne*) oder „She likes driving“ (*sie fährt gerne Auto*) auftauchen könnten, sodass sie erklären muss, dass, wenn man *ing* nach dem Buchstaben *y* ergänzt, dieser Buchstabe nicht verschwindet, wohingegen er entfällt, wenn man *ing* zu einem auf den Buchstaben *e* endendes Verb hinzufügt.

Wie Sie sehen, erfordert die Darstellung all dieser Merkmale nicht nur mehr als eine Unterrichtsstunde für ihre angemessene Behandlung und Übung, sondern auch einen flexiblen Lehrplan, der eher einer Checkliste als einer vertikalen und festen Struktur gleicht.

JETZT SIND SIE AN DER REIHE:

Sie haben sich selbst wahrscheinlich auch schon einmal in Olivias Lage befunden. Wie oft stellen Schüler Fragen, die im traditionellen Sprachunterricht mit „Heute nicht, dazu kommen wir später“ beantwortet würden?

Um zu versuchen, einen flexibleren Ansatz für die Planung des Grammatikunterrichts zu finden, sollten Sie sich das von Ihnen verwendete Lehrbuch ansehen und eine der grammatikalischen Strukturen auswählen, die das Buch im vertikalen Lehrplan vorstellt. Führen Sie diese Übung dann unter Berücksichtigung der von Ihnen unterrichteten Sprache durch.

Schauen Sie sich nun den schriftlichen oder mündlichen Sprachinput an, den Ihr Buch für die Arbeit an dieser Struktur vorschlägt, und versuchen Sie, Grammatikelemente zu finden, die Sie laut dem vertikalen Lehrplan später unterrichten sollen.

Geben Sie im folgenden Kasten die gewählte und die zweite Struktur an, die Sie im Text gefunden haben und die Sie eventuell im Vorfeld unterrichten müssen, und beantworten Sie dann die Leitfragen:

1. Glauben Sie, dass es Ihnen schwerfallen würde, die Präsentation einer Struktur zu antizipieren? Mussten Sie das schon einmal tun?
2. Enthält die Struktur, die Sie im Voraus präsentieren müssen, viele Ihren Schülern noch unbekannte Elemente? Können Sie sich vorstellen, wie viele Unterrichtsstunden Sie für die ausführlichere Darstellung dieser Struktur benötigen würden?

2. SCHRITT: Wie kann die Grammatikpraxis auf kommunikative Weise gefördert werden?

REKAPITULIEREN UND REFLEKTIEREN:

Im Abschnitt „ERKUNDEN“ haben wir erwähnt, wie der kommunikative Sprachunterricht sowohl die explizite Präsentation grammatikalischer Strukturen als auch Aktivitäten mit Informationslücken fördert, die das Üben der Zielstruktur begünstigen. Wie wir bereits gesehen haben, gehen Aktivitäten mit Informationslücken einen Schritt weiter in Richtung authentische Kommunikation, da sie nicht einfach nur aus Rollenspielen und erfundenen Szenarien bestehen, sondern den Schüler tatsächlich in eine Situation versetzen, in der er die spezifische Konstruktion, die Gegenstand der Unterrichtseinheit ist, verwenden muss, um die Aktivität abzuschließen. Das meinen wir, wenn wir sagen, dass Aktivitäten mit Informationslücken versuchen, die Struktur aus kommunikativen Aufgaben entstehen zu lassen, für die bestimmte grammatikalische Elemente verwendet werden müssen.

In dem Dialog, den Sie zu Beginn des Moduls gelesen haben, beklagt sich Olivia, dass ihre Schüler nicht versuchen, das Present Continuous in ihre Produktionen einzubauen, wenn sie kommunikative Aufgaben lösen. Natürlich könnte das Kompetenzniveau der Schüler eine Rolle bei ihrer Tendenz zur Verwendung der einfacheren Struktur gespielt haben, jedoch mag dies teilweise auch darauf zurückzuführen sein, dass die Aufgabe auf eine Weise strukturiert war, die der natürlichen und unbewussten Verwendung des gewünschten grammatikalischen Elements nicht förderlich war.

Auch wenn wir uns im Folgenden hauptsächlich auf die letzte Übungsaufgabe konzentrieren, müssen wir bedenken, dass Olivia im Rahmen des kommunikativen Ansatzes explizit das Present Continuous vorgestellt hatte, nachdem die Klasse einen Text mit dieser Struktur bearbeitet hatte.

Olivia hatte vermutlich einen Text vorgelegt, in dem es um die Hobbys oder die täglichen Aktivitäten von Menschen ging. Nachdem sie am globalen Textverständnis gearbeitet und sich vergewissert hatte, dass der Wortschatz allen klar war, wählte Olivia dann vermutlich einige Sätze aus, die das Present Continuous enthielten, und wies ihre Schüler explizit darauf hin, sich auf die Bedeutung der Konstruktion (über Dinge sprechen, die geschehen, während ich spreche) und die strukturierenden Elemente (Subjekt + Verb *to be* im Simple Present + Verb in der *ing*-Form) zu konzentrieren. Dann schlug sie wahrscheinlich einige

mechanische Aktivitäten vor, damit die Schüler die Struktur üben konnten, präsentierte dann jedoch eine Rollenspielaktivität, die nicht notwendigerweise die Verwendung der Zielstruktur erforderte, sodass sich die Schüler frei fühlten, sprachliche Elemente wie das Simple Present zu verwenden, weil sie ihnen leichter fielen.

BEOBACHTEN:

Lassen Sie uns nun genauer untersuchen, was Olivia richtigerweise hätte tun können, um ihre Schüler zur Verwendung des Present Continuous zu ermutigen.

Beobachten Sie die folgende Aktivität mit Informationslücken, die die Verwendung von Verben im Present Continuous fördern soll.

One of them is lying! (Einer lügt!)

Für diese Aufgabe muss die Klasse in fünf Gruppen aufgeteilt werden. Wenn die Klasse zu klein ist, kann die Aktivität angepasst und auch von weniger Gruppen ausgeführt werden.

Szenario: In den letzten drei Wochen haben fünf Diebe begonnen, Bücher aus verschiedenen Buchhandlungen zu stehlen, jedoch weiß niemand, wie diese fünf Personen aussehen.

Aufgabenbeschreibung: Jede Gruppe bekommt ein Arbeitsblatt mit dem Profil und einigen der Eigenschaften oder Gewohnheiten eines der Diebe. Unter dem Profil befinden sich vier Bilder. Diese Bilder befinden sich auf jedem Arbeitsblatt, und jedes Bild zeigt eine Person, wie sie etwas tut. Jede Gruppe muss die Beschreibung lesen und dann sagen, welches der vier Bilder den Dieb zeigt. Um ihre Aussage zu begründen, müssen die Schüler erklären, warum die vier Personen, die sie ausgeschlossen haben, nicht dem Profil des Diebes entsprechen. Hierzu sollten sie ihre Beobachtungen schildern, indem sie beschreiben, was jede Person auf dem Foto tut.

Ziel: Finde den Dieb und überzeuge die anderen Schüler, dass die Aussage deiner Gruppe richtig ist, indem du den Gedankengang anhand der Beweise – der Fotos – erklärst.



Das folgende Beispiel zeigt eines der fünf Arbeitsblätter:

Arbeitsblatt 1 - Profil des Diebes

Name: unbekannt

Körperliche Erscheinung (Größe, Gewicht, Haarfarbe, Augenfarbe...): unbekannt

Gewohnheiten: Vegetarier

Typisches Verhalten: mag nur klassische Musik, benutzt nur öffentliche Verkehrsmittel

Besonderes Merkmal: wasserscheu

Fotos der vier Verdächtigen

Der Dieb ist der Verdächtige Nr. __

Warum sind die anderen unschuldig? Was machen sie auf den Fotos? Erklär es deinen Mitschülern!

KOMMENTAR:

Diese Aktivität mit Informationslücken fördert auf natürliche Weise die Verwendung der Zielstruktur durch die Schüler, denn wenn sie ihre Aussage, dass der Dieb in diesem Fall auf Bild Nr. 3 gezeigt ist, begründen, müssen sie erklären, dass die Personen auf den Fotos etwas tun, was der Dieb niemals tun würde. Diese Art von Aufgabe zwingt sie auf natürliche Weise zur Verwendung des Present Continuous.

Natürlich ist jede Klasse anders, und diese Aktivität kann entsprechend angepasst werden. Zunächst steht es dem Lehrer frei, die Antworten der Schüler zu modellieren, indem er ihnen ein Beispiel dafür gibt, wie sie ihre Argumentation präsentieren sollen, indem er ihnen zeigt, dass eine gute Art, ihre Gedanken zu begründen, beispielsweise so aussehen würde: „The person in picture nr. 1 is not the thief because she is swimming, but the thief is scared of water.“ (Die Person auf Bild Nr. 1 ist nicht der Dieb, weil sie schwimmt, wohingegen der Dieb wasserscheu ist.) Der Umfang der Modellierung durch den Lehrer hängt natürlich davon ab, wie weit die Schüler bereits kommunikative Selbstständigkeit erreicht haben und wie klar sie die Zielstruktur zu erfassen scheinen.

Darüber hinaus kann diese Aktivität, um nicht nur effektiv, sondern auch motivierend zu sein, auch als Wettbewerb durchgeführt werden, wobei darauf zu achten ist, dass sie bei den Schülern keine Ängste und keinen Stress auslöst. Diese Aufgabe könnte als Wettbewerb gestaltet werden, indem den Schülern gesagt wird, dass das erste Team, das den Dieb errät, gewinnt. Um die Aufgabe zu personalisieren, kann jede Gruppe beispielsweise einen Namen für ihr Team wählen.

Dies ist nur ein Vorschlag und kann auf verschiedene Arten abgewandelt werden. Wichtig ist, dass bei der Durchführung dieser Aktivität der Schwerpunkt tatsächlich auf der korrekten Verwendung der Zielstruktur liegt, wobei die Grammatikübung aber in einen motivierenden und unterhaltsamen Rahmen eingebettet ist, der eine angenehme Lernerfahrung fördern kann und in dem sie das notwendige Werkzeug ist, um den Rest der Klasse von der Richtigkeit der Aussage der jeweiligen Gruppe zu überzeugen.

JETZT SIND SIE AN DER REIHE:

Nachdem Sie nun ein Beispiel dafür gesehen haben, wie Grammatik auf kommunikative Weise gelehrt und geübt werden kann, denken Sie an ein grammatikalisches Element, mit dem Ihre Schüler in der Regel Schwierigkeiten haben, wenn sie in der Zielsprache kommunizieren, und versuchen Sie, eine Aktivität mit Informationslücken vorzuschlagen, mit der die Zielstruktur auf natürliche Weise aus der Kommunikation hervorgehen kann.

Stellen Sie Ihren Vorschlag kurz mit den folgenden Angaben vor:

Unterrichtete Sprache:

Grammatikthema:

Anweisungen für die Aufgabe:

Inwiefern ist diese Aufgabe angenehm/motivierend/und hat das Wohlbefinden der Schüler im Blick?

3. SCHRITT: Wie kann Grammatik unter Berücksichtigung der Sprachverarbeitung der Schüler unterrichtet werden?

REKAPITULIEREN UND REFLEKTIEREN:

Im Abschnitt „ERKUNDEN“ haben Sie über die Processing Instruction gelesen und über die Art und Weise, wie dieses Konzept versucht, expliziten Grammatikunterricht und Inputverarbeitung in Einklang zu bringen. Während sich der explizite Grammatikunterricht auf die offene Darstellung der Funktionsweise grammatikalischer Strukturen konzentriert, weist die Inputverarbeitung auf die erste der drei Gruppen von Prozessen hin, die im Gehirn der Schüler zwischen der Phase, in der sie auf einen sprachlichen Input treffen, und der Phase, in der sie Sprache produzieren, ablaufen.

Die Processing Instruction unterscheidet sich von den anderen Ansätzen des Grammatikunterrichts durch zwei Hauptmerkmale:

- Der Zeitpunkt, an dem der explizite Unterricht einsetzt, ist nicht der, an dem die Schüler – in schriftlicher oder mündlicher Form – Sprache produzieren, sondern der, an dem die Schüler auf den sprachlichen Input treffen, der das grammatikalische Element enthält, auf das sich der Unterricht konzentrieren will.
- Der sprachliche Input kann nicht mit Erklärungen zu den Mechanismen der Zielsprache gleichgesetzt werden, sondern muss vielmehr eine referenzielle Bedeutung enthalten, und die Schüler müssen darauf hingewiesen werden, dass ihre Sprachverarbeitung auch zu einem Hindernis für die Ausarbeitung der grammatikalischen Konstruktion werden könnte.

Im Mittelpunkt dieses Konzepts steht die These, dass ein mit Informationen überfrachteter sprachlicher Kontext den Schülern nicht die Möglichkeit eröffnet, die angestrebte grammatikalische Form angemessen zu erarbeiten, sodass der Lehrer auf den präsentierten Input und nicht auf die Korrektur des Outputs einwirken muss.

Bevor wir uns einem praktischen Beispiel zuwenden, wie die Processing Instruction auf die zu Beginn dieses Moduls vorgestellte Fallstudie angewendet werden kann, sei darauf hingewiesen, dass wir genauso, wie wir von strukturiertem Input gesprochen haben, auch

von strukturiertem Output sprechen könnten (vgl. Lee und VanPatten 2003: 173175). Lassen Sie uns kurz die Merkmale erwähnen, die ein strukturierter Output haben sollte, jedoch werden Sie sehen, dass auch die im 2. SCHRITT vorgeschlagene Aktivität problemlos als strukturierter Output fungieren kann, da sie die Schüler ganz natürlich in eine Situation versetzt, in der sie für die Lösung der Aufgabe ein bestimmtes grammatikalisches Element verwenden müssen. Hieran sehen wir einmal mehr, dass die von uns betrachteten Vorschläge für den Grammatikunterricht nicht im Widerspruch zueinanderstehen, sondern zu verschiedenen Zeitpunkten des Unterrichts nebeneinander bestehen oder je nach zu unterrichtender Konstruktion angepasst werden können.

BEOBACHTEN:

Kehren wir nun zu Olivias Situation zurück und zu der primären Rolle, die sie dem Zeitpunkt zuzuschreiben scheint, in dem Schüler Sprache produzieren. Ohne viele Details über die Art und Weise zu kennen, wie sie ihren Schülern die Strukturen präsentiert hat, scheint es jedoch, als messe sie dem Moment, in dem die Schüler die Struktur erstmals sehen und als zentral verinnerlichen, keine große Bedeutung bei.

Die Zielstruktur, die ihre Schüler lernen sollten, war das englische Tempus des Present Continuous. Schauen wir uns nun an, was sie hätte tun können, um die Processing Instruction anzuwenden und den Spracherwerbsprozess ihrer Schüler zu berücksichtigen, um die Verinnerlichung und Wiederverwendung der Struktur zu erleichtern.

Processing Instruction

PHASE 1: Der Lehrer weist die Schüler auf die möglichen Hindernisse bei der Erarbeitung der Zielstruktur hin.

Da die Lernenden in ihrem Lernprozess eigenverantwortlich und selbstständig werden sollen, sollte der Lehrer ihnen bewusst machen, wie ihr Gehirn einen Sprachinput verarbeitet und welche Einschränkungen dies ihnen auferlegen könnte.

Olivia könnte den Schülern ein Beispiel zeigen, wie ihr Verstand die sprachlichen Elemente verarbeitet, die „einfacher“ sind, und hierfür gegebenenfalls eine bereits gelernte Struktur nutzen. So könnte sie beispielsweise an die Tafel schreiben:

*Everyday Alice and Mary **go** to school together. (Alice und Mary **gehen** jeden Tag gemeinsam zur Schule.)*

*Everyday Alice **goes** to school by bike. (Jeden Tag **fährt** Alice mit dem Fahrrad zur Schule.)*

Sie könnte dann die Schüler zu der Erkenntnis führen, dass die Wörter, die ihre Aufmerksamkeit erregten, Autosemantika wie „everyday“, „Alice/Mary“, „school“ waren. Diese Wörter sind in der Tat für das Verständnis des Geschehens nützlich, jedoch besteht das Problem darin, dass sie auf gewisse Weise alle den Schülern zur Verfügung stehenden Verarbeitungsressourcen absorbieren und keinen Raum für die Ausarbeitung der grammatikalischen Form lassen, d. h. den Unterschied in der Verwendung des Simple Present mit der dritten Person Singular und Plural.

PHASE 2: der Lehrer präsentiert den Schülern den strukturierten Input

Das Ziel dieser Phase ist, dass die Schüler den Zusammenhang zwischen Form und Bedeutung der Zielstruktur erkennen, indem sie über die Sprache nachdenken, statt sie zu produzieren.

Da die zu lernende Zielstruktur im Present Continuous ist, könnte Olivia ihren Schülern nun eine Aktivität wie beispielsweise die Folgende vorschlagen.

AUFGABE: Ordne jeder Situation die richtige Interpretation zu:

SATZ	INTERPRETATION
Molly: Can you answer the phone? (<i>Kannst du bitte ans Telefon gehen?</i>) John: I am cooking! (<i>Ich koche gerade!</i>) (2)	1. Molly and John can't answer the phone in this moment. (<i>Molly und John können im Augenblick nicht ans Telefon gehen.</i>)
Molly: You never tidy up the house! (<i>Nie räumst du auf!</i>) John: But I cook delicious food! (<i>Dafür koche ich großartig!</i>) (3)	2. John can't answer the phone in this moment. (<i>John kann im Augenblick nicht ans Telefon gehen.</i>)
Molly: I want to answer my phone. (<i>Ich will den Anruf annehmen.</i>) John: But we are cooking! (<i>Aber wir kochen doch!</i>) (1)	3. John normally cooks for Molly. (<i>John kocht normalerweise für Molly.</i>)

Bei einer solchen Aufgabe müssen sich die Schüler unbedingt auf das Tempus des Verbs und seine Bedeutung konzentrieren, um den Satz richtig zu interpretieren. Die kurzen Dialoge enthalten keine Ausdrücke oder Adverbien mit Zeitbezug, da sie die Aufmerksamkeit der Schüler auf sich ziehen und die Verarbeitung des Tempus behindern würden.

Während der gemeinsamen Korrektur der Aufgabe könnte Olivia die Schüler animieren, darüber nachzudenken, welche Logik sie bei der Lösung der Aufgabe verwendet haben, und sie könnte weitere Beispiele vorschlagen, auch mündlich, um die Schüler mit mehr Input zu versorgen.

Hier machen die Schüler etwas mit dem Input, aber sie produzieren keine Sprache, da dies nicht der richtige Zeitpunkt ist.

PHASE 3: Der Lehrer schlägt strukturierte Output-Aktivitäten vor, die sich auf Form und Bedeutung konzentrieren.

Nachdem sie die strukturierten Input-Aktivitäten vorgeschlagen und die Situation vorgestellt hat, in der die neue Konstruktion verwendet werden soll – in diesem Fall könnte sie erwähnen, wie das Present Continuous Handlungen ausdrückt, die stattfinden, während eine Person spricht oder gleichzeitig eine zweite Handlung ausführt –, kann Olivia eine strukturierte Output-Aktivität vorschlagen, bevor sie die Schüler auffordert, die unterrichtete Struktur in ihre Produktionen einzufügen (Lee 2014: 2).

Die Output-Aktivitäten sollten ebenso schrittweise erfolgen wie die Input-Aktivitäten. Das bedeutet, dass sich die Schüler zunächst nur auf die Bedeutung der Konstruktion und erst danach auf die Produktion der Struktur konzentrieren sollten.

Olivia könnte beispielsweise eine Reihe von Sätzen vorschlagen, in denen das Verb fehlt. Die Schüler sollen nicht herausfinden, welches Verb sie einfügen sollen, denn diese Übung konzentriert sich auf die Bedeutung der grammatikalischen Konstruktion und nicht auf die Semantik der Verben. Sie sollen lediglich feststellen, ob das Verb im Simple Present oder im Present Continuous konjugiert werden muss, und dann die Lücke mit dem Verb im gewählten Tempus ausfüllen.

Olivia kann beispielsweise einige der folgenden Sätze vorschlagen:

Konjugiere das Verb im Simple Present oder im Present Continuous, und begründe dies:

1. Martha is studying (study) at the moment because she has a test in two days. (Martha lernt (lernen) gerade, weil sie in zwei Tagen eine Prüfung hat.)
2. Martha studies (study) every day because she loves learning. (Martha lernt (lernen) jeden Tag, weil sie gerne lernt.)
3. Martha and Anna are studying (study) Spanish this summer because they want to visit Madrid. (Martha und Anna lernen (lernen) diesen Sommer Spanisch, weil sie nach Madrid reisen wollen.)

Hier wissen die Schüler bereits, welches Verb sie einsetzen sollen, müssen sich jedoch die Kontextelemente des Satzes ansehen, um zu verstehen, welche Verbform am besten geeignet ist, um die Sätze zu vervollständigen.

Der Schwerpunkt dieser Aktivität liegt darauf, dass die Schüler die richtige Konstruktion entsprechend der Bedeutung wählen, aber um die Lücken zu füllen, müssen sie das Verb auch im gewählten Tempus verwenden und dabei die Strukturelemente (Suffixe, *ing*-Form, Hilfsverb) berücksichtigen.

Eine weitere Output-Aktivität, die vorgeschlagen werden könnte, wäre die im 2. SCHRITT vorgestellte Aktivität, bei der die Schüler Sprache mündlich und nicht schriftlich produzieren und sie ihren Sprach-Output in einen erweiterten Rahmen einfügen sollen, nämlich die Suche nach einem Dieb.

Wie gesagt, können mehrere Output-Aktivitäten die Herstellung der gewünschten Struktur fördern. Die Schüler könnten aufgefordert werden, einen Freund zu interviewen, einen Dialog zu bilden, ein Skript zu schreiben oder eine EMail zu beantworten. Wichtig ist, dass der Lehrer den Aufbau der Aktivität sorgfältig überlegt, um den Schülern Raum für die freie Sprachproduktion zu geben und sie gleichzeitig die gewünschte Konstruktion einzufügen zu lassen, die für die Erfüllung der Aufgabe erforderlich ist.

JETZT SIND SIE AN DER REIHE:

In diesem SCHRITT haben wir uns darauf konzentriert, wie wichtig es ist, die Schüler bei der Verarbeitung des sprachlichen Inputs zu unterstützen, damit ihre Aufmerksamkeit angemessen auf das gewünschte grammatikalische Element gelenkt werden kann.

Um Ihnen die Einbeziehung dieser Übung in Ihre tägliche Unterrichtspraxis zu erleichtern, wählen Sie eine Konstruktion aus dem von Ihnen verwendeten Lehrbuch aus, und versuchen Sie, die folgenden Fragen zu beantworten. Sie können gegebenenfalls auch dieselbe Konstruktion verwenden, die Sie für die Aktivität im 2. SCHRITT gewählt haben:

1. Achten Sie darauf, wie die Struktur zunächst eingeführt wird. Ist der sprachliche Kontext zu anspruchsvoll? Warum? Warum nicht?
2. Fällt Ihnen eine Möglichkeit ein, wie Sie den sprachlichen Input anpassen könnten, um den Schülern dessen Verarbeitung zu erleichtern?

3. Wie würden Ihre Schüler Ihrer Meinung nach auf eine derartige Aktivität reagieren?
Wären sie neugierig darauf, die Grammatikstruktur auf diese Weise zu erkunden?
Würde sie der Gedanke nervös machen, sich Strukturen von ihrer Bedeutung her zu nähern?
4. Glauben Sie, dass es einige Konstruktionen oder Arten von Konstruktionen gibt, für die das Konzept der Processing Instruction nicht ideal wäre?

4. SCHRITT: Wie kann Grammatik so unterrichtet werden, dass den Schülern die den Strukturen zugrundeliegenden Konzepte bewusstwerden?

REKAPITULIEREN UND REFLEKTIEREN:

Im Grundlagenmodul haben wir festgestellt, dass die kognitive Linguistik eine dynamischere und stärker am Sprachgebrauch orientierte Betrachtungsweise der Sprache vorschlägt. Kurz gesagt, Sprache existiert nicht abstrakt, sondern entsteht in kommunikativen Kontexten und hängt von der Art und Weise ab, wie der Sprecher die Welt wahrnimmt, und jedes Element der Sprache einschließlich der grammatikalischen Strukturen ist bedeutungsvoll.

Sie haben auch von der kognitiven Grammatik gelesen, einer von Langacker in den 1980er Jahren entwickelten Sprachtheorie, die die innovativen Ansichten der kognitiven Linguistik auf die Grammatik anwendet. Im Mittelpunkt dieses SCHRITTS steht die kognitive Grammatik, da sie als ideales Modell für den Versuch, die kognitive Linguistik mit dem Sprachunterricht zu verbinden, gilt.

Bevor wir uns der praktischen Anwendung aller bei der Einführung in die kognitive Linguistik aufgeführten Prinzipien zuwenden, sollte zunächst konkret beschrieben werden, was ein auf der kognitiven Grammatik basierender Ansatz für den Sprachunterricht tatsächlich bedeutet.

Langacker selbst betonte 2001 die pädagogische Relevanz seiner Theorie und führte aus, dass ihre Anwendung auf den Sprachunterricht die folgenden Konsequenzen habe:

1. Vollkommen allgemeinen Regeln wird nur begrenzte Bedeutung beigemessen, da lediglich ein kleiner Teil der konventionellen Muster tatsächlich aus allgemeinen regelmäßigen Konstruktionen besteht. Die Beherrschung allgemeiner Regeln bedeutet daher nicht, dass Schüler flüssig mündlich kommunizieren können. Flüssiges Sprechen hingegen kann nur durch das Erlernen konventioneller, fester Ausdrücke und der „normalen“ Art und Weise, Gedanken unter bestimmten Umständen zu formulieren, erreicht werden. Die dem zugrunde liegende Logik besteht darin, dass, wenn alles, was wir sagen, aus der Kombination allgemeiner

grammatikalischer Regeln bestünde, unsere Verarbeitungskapazitäten ein schnelles und flüssiges Sprechen nicht leisten könnten, weil es uns überfordern würde.

2. Da es sich bei der kognitiven Grammatik um ein gebrauchsbasiertes Modell handelt, d. h., sie beobachtet die Sprache, wie sie im Gebrauch erscheint, spielen kommunikative, soziale und kulturelle Kontexte eine zentrale Rolle im Sprachunterricht. Dies ist selbstverständlich nicht neu, da viele andere aktuelle Lehransätze die Bedeutung eines authentischen kommunikativen Kontextes betonen, jedoch rückt mit der kognitiven Grammatik die reale Kommunikation noch stärker in den Vordergrund. Das bedeutet, dass kommunikative Kontexte nicht nur im Sprachunterricht oder in der Sprachpraxis berücksichtigt werden müssen, sondern dass das Wesen der Sprache und der Grammatik eng mit dem authentischen Gebrauch zusammenhängt, sodass die Art und Weise, wie wir Sprachstrukturen betrachten und sie den Lernenden präsentieren, geändert werden muss.

Schließlich führt Taylor (1993) aus, wie der auf der kognitiven Grammatik basierende Sprachunterricht versucht, den Schülern Erklärungen für die unterschiedlichen Funktionsweisen verschiedener Sprachen zu geben. Im Zentrum dieses didaktischen Ansatzes steht die Möglichkeit, das Bewusstsein der Schüler für die der Sprache zugrunde liegenden Mechanismen zu schärfen, was im Gegensatz zum intuitiven kommunikativen Lernen steht, das die Lernenden oftmals verunsichert und ihnen den Eindruck vermittelt, dass sie keine Kontrolle über die Sprache, die sie verwenden, und die Art und Weise, wie sie diese verwenden, haben.

Um die praktische Eignung all dieser theoretischen Annahmen zu überprüfen, haben Wissenschaftler versucht, didaktische Materialien zu erstellen und Einheiten für den Unterricht einiger grammatikalischer Elemente zu bilden, und sodann ihre Materialien getestet. In diesem SCHRITT betrachten wir lediglich eine Vereinfachung des Vorschlags von Bielak und Pawlak aus dem Jahr 2011 zum Unterrichten der englischen Tempora und ihrer Ausprägungen, um einen Eindruck davon zu bekommen, wie die kognitive Grammatik in die Lerneinheiten integriert werden kann. Um die vollständige Studie zu lesen und die Unterschiede zwischen der traditionellen Grammatik und dem auf der kognitiven Grammatik basierenden Unterricht genauer zu betrachten, klicken Sie [hier](#). Weitere

Perspektiven und Studien zum Sprachunterricht mit kognitiver Grammatik finden Sie bei De Knop und De Rycker (2008).

BEOBACHTEN:

Nach all diesen theoretischen Vorüberlegungen wollen wir nun zur Praxis übergehen und beziehen uns wiederum auf unsere Fallstudie. Olivia sagte etwas, was den meisten Lehrern bekannt vorkommen dürfte, nämlich dass einige statische und dynamische Verben mehrdeutig funktionieren und dass ihre Schüler diese Mehrdeutigkeit gerne verstehen würden, weil sie Angst vor Fehlern haben, dass sie aber nicht wissen, wie sie ihnen angemessen helfen kann, weil es manchmal einfach keine klare Antwort gebe. Hier könnte es möglicherweise helfen, Aspekte der kognitiven Grammatik in ihrem Unterricht zu berücksichtigen.

TRADITIONELLE PRÄSENTATION STATISCHER UND DYNAMISCHER VERBEN

Vermutlich ist Olivia bei der Einführung der statischen und dynamischen Verben nach der traditionellen Methode vorgegangen, indem sie sagte, dass die statischen Verben nicht mit der *ing*-Form verwendet werden können, während dies bei dynamischen Verben möglich ist, weil sie Aktivitäten anzeigen, die im Moment des Sprechens im Gange sind.

Wahrscheinlich hat sie die Einteilung von statischen und dynamischen Verben in Untergruppen auch deshalb vorgenommen, um zu begründen, warum einige Verben wie „think“ in einigen Fällen statisch und in anderen dynamisch sein können. Betrachten wir das folgende Beispiel:

I think it is all right. (Ich denke, das ist in Ordnung.)

~~*I am thinking it is all right. (Ich denke, das ist in Ordnung.)*~~

Traditionell wird diese Einschränkung damit erklärt, dass die *ing*-Form nicht verwendet werden kann, weil über einen passiven geistigen Zustand gesprochen wird.

Aber:

I think about it every day. (Ich denke jeden Tag daran.)

I am thinking about it now. (Ich denke gerade darüber nach.)

Hier kann man jetzt die *ing*-Form verwenden, weil „think“ in diesem Satz eine geistige Aktivität und keinen passiven Zustand darstellt.

Dies ist nur ein Beispiel, das jedoch ausreichend verdeutlicht, dass diese Erklärung, wenngleich nach traditionellem Denken richtig, gleichwohl problematisch ist, weil

1. Schüler, insbesondere wenn sie über geringe Englischkenntnisse verfügen, Schwierigkeiten haben können, die Beispiele als Beweis für die theoretische Erklärung zu verwenden, die ohnehin schon etwas kompliziert zu verstehen ist,
2. die Unterscheidung zwischen einem passiven mentalen Zustand und einer mentalen Aktivität nicht immer unmittelbar ist, und im Allgemeinen würden sich Muttersprachler oder sehr versierte Sprecher nicht auf eine derartige oftmals subjektive Unterscheidung stützen, um zu verstehen, ob sie die *ing*-Form verwenden können oder nicht. Wie also kann man dies von einem Schüler der Mittelstufe erwarten?

Betrachten wir nun eine andere Art, sich diesem Thema zu nähern.

AUF DER KOGNITIVEN GRAMMATIK VON STATISCHEN UND DYNAMISCHEN VERBEN BASIERENDE PRÄSENTATION

Schauen wir uns an, wie Olivia statische und dynamische Verben bei der Arbeit am Present Continuous mithilfe einer auf der kognitiven Grammatik basierenden Perspektive darstellen könnte.

Olivia könnte ihre Schüler bitten, sich vorzustellen, dass sie vor einer Tür stehen und durch das Schlüsseloch schauen können, um zu sehen, was auf der anderen Seite der Tür geschieht. Natürlich können sie durch das Schlüsseloch nur einen Teil der Szene sehen, da der Raum begrenzt ist. Um sicherzustellen, dass das Konzept verstanden wurde, könnte sie ihnen ein Bild eines Schlüsselochs zeigen und mögliche Szenarien vorstellen, zu denen die Schüler sich Geschichten ausdenken können.

Schaut euch dieses Bild an:

Jetzt stellt euch vor, ihr versteckt euch um 2 Uhr nachts hinter dieser Tür und seht durch das Schlüsseloch zwei Personen rennen. Natürlich seht ihr sie nur, wenn sie vor dem Schlüsseloch vorbeilaufen, denn euer Sichtfeld ist eingeschränkt. Was machen sie da? Ihr habt fünf Minuten Zeit, euch vorzustellen, was mit ihnen passiert ist, nutzt eure Fantasie!

Es ist sehr wahrscheinlich, dass die Schüler, wenn sie diese Aufgabe erhalten und sich mit dem Present Continuous beschäftigt haben, in ihren Geschichten viele Verben in dieser Zeitform verwenden werden.

Nachdem die Schüler ihre ausgedachten Szenarien vorgestellt haben, könnte Olivia die Vorschläge der Schüler nutzen, um die folgenden Überlegungen anzustellen:

Vergessen wir nun für einen Moment unser Schlüsseloch.

Einige von euch sagten, dass die beiden Personen vor einem Monster fliehen, andere sagten, dass sie fliehen, weil sie Diebe sind, wieder andere, dass sie Verstecken spielen.

Wisst ihr, was wir noch aus vielen eurer Geschichten herauslesen können? Dass sie einander vertrauen.

Vorsicht, wir können nur sagen „they trust“ und nicht, „they are trusting“.

Nachdem sie nun die „einschränkende“ Konstruktion eingeführt hat, kann sie die Elemente verwenden, die sie den Schülern gegeben hat, um die kognitive Perspektive einzuführen.

Gehen wir jetzt zu einer anderen Tür. Wenn man jetzt durch das Schlüsselloch schaut, sieht man dieses Mal Jerry.

Olivia kann die Schüler mithilfe von Leitfragen zu dem Satz führen, den sie darstellen möchte:

**Was macht er da?/An wen denkt er?/Ist es ein positiver oder ein negativer Gedanke?/
Können wir sagen, dass er seiner Freundin vertraut?**

Also schreiben wir:

Jerry trusts his girlfriend. (Jerry vertraut seiner Freundin.)

Aber denkt daran:

~~*Jerry is trusting his girlfriend. (Jerry vertraut seiner Freundin.)*~~

Den zweiten Satz können wir nicht sagen, denn die Wahrheit ist, dass das, was hinter dieser Tür passiert, sehr langweilig ist.

Jerry macht immer dasselbe, sowohl wenn er hinter der Tür ist als auch wenn er am Schlüsselloch vorbeigeht. Diese Aktion entwickelt sich nicht, sie ist immer gleich, oder? Das Verb „to trust“ beschreibt in diesem Fall eine Handlung, die sich nicht ändert, sodass uns das genügt, was wir durch das Schlüsselloch sehen. Aus diesem Grund bezeichnen wir „to trust“ als *statisches Verb*.

Mit welcher Form beschreiben wir Handlungen, die über einen langen Zeitraum hinweg stattfinden und sich nicht ändern? Mit dem Simple Present!

Danach kann Olivia die Schüler auffordern, andere statische Verben oder andere „langweilige“ Szenen (know a language, see well, hear a noise [eine Sprache kennen, gut sehen, ein Geräusch hören]) zu nennen, oder sie kann weitere Beispiele vorschlagen, wenn die Schüler noch nicht so weit sind, selbst Beispiele zu nennen.

Anschließend kann sie mit einem dynamischen Verb fortfahren:

Wahrscheinlich hat Jerry uns sagen gehört, er sei langweilig, also hat er angefangen, etwas Interessantes zu tun.

Schauen wir uns an, was er tut. Was sehen wir durch das Schlüsselloch?

Olivia kann die Schüler mithilfe von Leitfragen zu dem Satz führen, den sie darstellen möchte:

Was macht er da?/Ist es interessant? /Hat er schon angefangen? Nein? Wie lange ist es her, seit er angefangen hat?/Ist er fertig? Was fehlt noch?

Also schreiben wir:

Jerry is building a castle. (Jerry baut eine Burg.)

Aber denkt daran:

~~*Jerry builds a castle. (Jerry baut eine Burg.)*~~

Wir können den zweiten Satz nicht sagen, weil wir sonst die ganze Geschichte verderben würden!

Können wir die ganze Geschichte sehen, wenn wir nur durch das Schlüsselloch schauen? Nein, wir verpassen zu viel. Wir können Jerry nicht sehen, wie er die ersten Steine setzt, und auch nicht, wie die Burg Gestalt annimmt, aber vor allem können wir die fertige Burg nicht sehen!

Wenn wir wirklich beschreiben wollen, was wir durch das Schlüsselloch sehen, müssen wir das Present Continuous verwenden, weil das Schlüsselloch des Simple Present den Anfangs und Endpunkt der Handlung unterschlägt. Mithilfe von Verben wie „to build“ können wir Prozesse oder Handlungen beschreiben, die eine gewisse Zeit andauern und eine Veränderung bewirken, während sie stattfinden. Am Anfang gibt es die Burg noch nicht, am Ende schon! Verben wie „to build“ bezeichnen wir als dynamisch.

Anschließend kann Olivia die Schüler auffordern, Prozesse oder längere Handlungen zu beschreiben, oder sie kann Beispiele nennen, die an einige der Interessen ihrer Schüler anknüpfen (Lesen, Schreiben, Spielen etc.).

KOMMENTAR:

Eine solche Präsentation von statischen und dynamischen Verben gibt den Schülern einen narrativen Rahmen, in den sie die gelernte Regel einordnen können, und kann ihnen zeigen, dass Sprache darauf abzielt, die Realität zu beschreiben, und nicht nur eine Reihe von Wörtern ist, die auf die richtige Weise zusammengesetzt werden müssen.

Darüber hinaus kann diese Präsentation an verschiedene Arten von Klassen angepasst werden und lässt Raum für die Beteiligung der Schüler an der geführten Entdeckung der Grammatik.

Die multimodale Präsentation von Grammatikthemen kann schlussendlich auch das Interesse der Lernenden wecken und ihnen den Zugang zu einer Art der Sprachvermittlung erleichtern, die von den traditionellen Praktiken ziemlich weit entfernt ist.

Der Lehrer muss immer bedenken, dass die theoretischen Erklärungen der kognitiven Grammatik sehr abstrakt werden können, da sie oftmals die hinter sehr komplizierten Konstruktionen verborgenen Konzeptualisierungen erklären, und das Unterrichtsmaterial sollte immer eingängig und pädagogisch ansprechend sein, um die Gefahr zu vermeiden, in einen auf Metasprache basierenden Grammatikunterricht zurückzufallen.

JETZT SIND SIE AN DER REIHE:

Nachdem Sie sich eine mögliche Anwendung der kognitiven Grammatik im Sprachunterricht angesehen haben, können Sie jetzt Ihre Gefühle und Eindrücke über diesen Ansatz im Grammatikunterricht äußern. Nachstehend einige Leitfragen als Denkanstöße.

- Hat sich Ihre ursprüngliche Meinung zur kognitiven Grammatik geändert, nachdem Sie nun eine praktische Anwendung gesehen haben? Warum? Warum nicht?
- Gefällt Ihnen dieser Ansatz? Glauben Sie, dass es Ihnen Spaß machen kann, ihn anzuwenden? Warum? Warum nicht?
- Wie werden Ihre Schüler Ihrer Meinung nach auf diese Art des Unterrichtens reagieren?
- Gibt es eine bestimmte Struktur, für die Sie diese Art von Unterricht einsetzen möchten?

5. SCHRITT: Wie kann der Lehrer die Metareflexion über Grammatik und deren Erlernen fördern, um die Selbstständigkeit und das Wohlbefinden der Schüler zu unterstützen?

REKAPITULIEREN UND REFLEKTIEREN:

Im letzten Teil des Grundlagenmoduls haben wir ausgeführt, dass die Schüler mit geeigneten Untersuchungswerkzeugen ausgestattet werden sollten, um das Wesen der Grammatik besser zu verstehen, aber auch um selbstständiger und selbstbewusster zu lernen.

Die in den vorangegangenen SCHRITTEN geschilderten Ansätze weisen einerseits große Unterschiede auf, sind sich aber auch insofern ähnlich, als sie eine Art von Grammatikunterricht fördern, der die Bedürfnisse, die Wahrnehmung und die körperlichen Funktionen der Schüler in den Mittelpunkt stellt.

Grammatik kann und muss auch unter dem Aspekt ihrer Flexibilität gelehrt werden. Konzepte wie das des kommunikativen Sprachunterrichts zeigen, dass hinter den Strukturen für die Kommunikation notwendige Bedeutungen stehen. Die Processing Instruction betont ebenfalls die Bedeutung der kommunikativen Kontexte, in die Strukturen eingefügt werden, ebenso wie die Perspektive der kognitiven Linguistik, die, wie gesagt, die Sprache als verwendungsbasiert betrachtet.

Das Beispiel eines auf der kognitiven Grammatik basierenden Ansatzes, wie wir ihn im 4. SCHRITT gesehen haben, verdeutlicht trotz des Primats, den er dem Kontext des Sprachgebrauchs und den zugrunde liegenden Konzeptualisierungen zuschreibt, dass während der Präsentation von Konstruktionen im Unterricht kein Raum für eine Metareflexion über den nichtstatischen Charakter der Grammatik bleibt.

Stellen Sie sich einen Sprachunterricht vor, in dem der Lehrer eine Struktur im Kontext oder ausgehend von einem narrativen Rahmen vorstellt oder das Konzept der Sprache, das sie darstellt, aufschlüsselt, wobei er ständig darauf hinweist, dass das grammatikalische Element je nach Kontext eine andere Bedeutung haben oder durch eine mehr oder weniger ähnliche Konstruktion ersetzt werden könnte. Die Erklärung fiel wohl ziemlich chaotisch aus.

Dieser SCHRITT konzentriert sich daher auf den Vorschlag eines Grammatikunterrichts, der den Schülern Instrumente zur Analyse an die Hand gibt, das Gefühl der Selbstwirksamkeit fördert und eine Metareflexion über das eigentliche Wesen von Grammatik anregt.

BEOBACHTEN:

Wenn wir ein letztes Mal an unsere ursprüngliche Fallstudie zurückdenken, erinnern wir uns, dass Olivia sagte, dass Grammatik keine Meinungssache sei. Es ist völlig klar, dass wir nicht einfach auf Regeln verzichten und dann erwarten können, dass man uns auch versteht. Andererseits darf Grammatik aber auch nicht starr und dogmatisch betrachtet werden. Solange sie in authentischen Gebrauchs und Kommunikationskontexten eingesetzt wird, muss sich die Grammatik an verschiedene Szenarien anpassen, sodass der Lehrer nicht vergessen darf, seinen Schülern beizubringen, die Flexibilität der Grammatik zu erkennen und zu bestimmen, wie weit sie mit ihren Experimenten gehen können, zumindest mit den Strukturen, die sie erarbeitet haben.

Schauen wir uns eine mögliche Aktivität an, die Olivia ihren Schülern zu Beginn des Unterrichts vorschlagen könnte, um eine Metareflexion über Grammatik anzuregen und gleichzeitig an der Beziehung zwischen Lehrer und Schüler zu arbeiten. Diese Aktivität kann mit geeigneten Anpassungen auch zu anderen Zeitpunkten der Unterrichtsstunde vorgeschlagen werden.

DEN LEHRER KORRIGIEREN

Diese Aktivität verfolgt ein doppeltes Ziel:

1. Den Schülern wird gezeigt, dass einige Elemente zwar wie Fehler aussehen, ihre Bedeutung aber flexibel ausgehandelt werden kann.
2. Die Lehrerin fordert die Schüler auf, ihre Fehler zu korrigieren, und auch wenn die Klasse wahrscheinlich weiß, dass die Lehrerin diese Fehler absichtlich gemacht hatte, kann die Aktivität durchaus unterhaltsam werden und ein freundliches und entspanntes Klassenklima fördern.

Olivia könnte zu Beginn der Übung einen Text an die Tafel schreiben und ihn wie folgt einleiten:

Ich gebe euch jetzt einen Überblick über das Thema, das wir in den letzten Stunden behandelt haben. Ich habe diesen Absatz gestern Abend geschrieben, als ich schon ziemlich müde war. Wenn ich einen Fehler gemacht habe, korrigiert mich bitte!

*This week, we are working on a verb tense called present continuous. We are considering many aspects of this construction, for example, a person **is using** the present continuous to describe actions that **happening** while this person is speaking. In our lessons, we reflect on the actions that we can describe with the present continuous. For example, if I **am look** at my friend who **is tasting** an ice cream, I can describe this scene saying, 'My friend is eating an ice cream.' Finally, in class we **are** also **talking** about the stories that our sentences can tell because we are learning that language only exists in communication, and it is important to consider the message that we express with language.*

In rot haben wir die Elemente hervorgehoben, auf die die Schüler hinweisen sollten, aber es sind nicht unbedingt Fehler, und das sollten die Schüler auch verstehen.

Um einige zu nennen: Zu sagen „A person **is using** the *present continuous* to describe actions...” (eine Person **verwendet** das Present Continuous, um Handlungen zu beschreiben...) ist falsch, denn da ich von einer gewohnheitsmäßigen Handlung spreche, muss ich das Simple Present verwenden. Dieser Fehler hängt daher vom Zeitpunkt der genannten Handlung ab. Dasselbe gilt für „We **are** also **talking** about the stories...” (Wir **sprechen** auch über die Geschichten...).

Ein weiteres Beispiel könnte sein: „...describe actions that **happening** while this person is speaking.“ (...beschreibt die Handlungen, die **geschehen**, während diese Person spricht). In diesem Fall handelt es sich um einen Formfehler, da in diesem Satz das Hilfsverb *to be* fehlt und er daher in „...describe actions that **are happening** while this person is speaking.“ (...beschreiben Handlungen, die **geschehen**, während diese Person spricht) korrigiert werden muss.

Ein weiterer Formfehler ist „am look“, bei dem die *ing*-Form fehlt, während Ausdrücke wie „is tasting“ anders analysiert werden können.

Wenn die Schüler darauf hinweisen, dass „My friend **is tasting** an ice cream.“ (*Mein Freund **kostet** ein Eis.*) falsch ist, haben sie recht, denn normalerweise sind Sinnesverben statische Verben. Olivia könnte jedoch eine Reflexion über die Flexibilität von Grammatik anregen, indem sie sagt, dass sie einmal eine Geschichte gelesen hat, die den folgenden Satz enthielt:

The servant **is tasting** the Queen’s food to make sure it is safe. (Der Diener **kostet** das Essen der Königin, um sicherzustellen, dass es sicher ist.)

Die Klasse könnte dann gemeinsam darüber nachdenken, dass sich auch Sinnesverben, wenn sie sich auf freiwillige Handlungen beziehen, wie dynamische Verben verhalten.

Auf diese Weise erkennen die Schüler, dass die meisten bedeutungsbasierten Konstruktionen in der Regel nicht richtig oder falsch sind, sondern stark vom jeweiligen Kontext abhängen.

Olivia könnte die Schüler auch mit dem folgenden Hinweis auf den Gedanken bringen, dass der Fehler in dem Absatz vielleicht nicht das *Present Continuous* war, sondern der Artikel „an“ (*ein*):

Wenn „taste“ (*kosten*) tatsächlich ein dynamisches Verb sein kann, wenn die Handlung freiwillig ist, kann ich dann nicht sagen: „My friend is tasting my ice cream?“ (*Mein Freund kostet mein Eis*) statt „My friend is tasting an ice cream?“ (*Mein Freund kostet ein Eis*)? Schließlich hat mein Freund vielleicht einfach mein Eis genommen, weil er sehen wollte, ob es ihm schmeckt, und er tut dies nicht aus Versehen!

Die Arbeit an diesem Aspekt der Grammatik und die Erfindung einer komplett neuen Grammatikstruktur wären unvollständig, gäbe man den Schülern kein Reflexionsinstrument an die Hand.

Schauen Sie sich diese Reflexionstabelle an. Die Schüler könnten sie gemeinsam ausfüllen, und sie könnte während der Arbeit an verschiedenen Strukturen während des Lernwegs eingebracht werden.

BEOBACHTUNGSTABELLE: Die heutige Struktur ist das Present Continuous.

Ist diese Grammatikstruktur flexibel? Wie?	Nenne ein Beispiel dafür, auf welche Weise sie flexibel ist (du kannst ein Beispiel aus dem Unterricht verwenden oder dir ein eigenes ausdenken): (mögliche Antwort) „My friend eats an ice cream.“ (<i>Mein Freund isst ein Eis.</i>) ist richtig. „My friend is eating an ice cream.“ (<i>Mein Freund isst ein Eis.</i>) ist ebenfalls richtig. Wenn ich das Verb „to taste“ (<i>kosten</i>) verwenden will, muss ich auf die Bedeutung achten, denn „My friend tastes an ice cream.“ (<i>Mein Freund kostet ein Eis.</i>) ist richtig. „My friend is tasting an ice cream.“ (<i>Mein Freund kostet ein Eis.</i>) ist nicht richtig, aber ich kann einige andere Elemente des Satzes ändern, sodass „My friend is tasting my ice cream.“ (<i>Mein Freund kostet mein Eis.</i>) richtig ist.
Die Lehrerin hat zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Unterricht über diese grammatikalischen Strukturen gesprochen. Erinnerst du dich an einige davon?	Denk an die Momente, in denen wir über die <i>ing</i>-Form, über das Present Continuous beim Plänemachen gesprochen haben: (mögliche Antwort) Wir haben über die <i>ing</i>-Form gesprochen, als wir die Ausdrücke gelernt haben, mit denen wir sagen, was wir mögen oder nicht mögen.

	• <u>Wir haben über das Present Continuous gesprochen, als wir beschrieben haben, was unsere Freunde taten, während wir sie beobachteten, und die Gruppe, die zuerst richtig geraten hatte, bekam eine Belohnung.</u> • <u>Wir haben über das Present Continuous gesprochen, als Mary fragte, warum sie den Satz „I am going to the USA“ in einem Lied gehört hatte, und die Lehrerin sagte, dass es verwendet wird, wenn man etwas plant.</u>
Glaubst du, dass diese Struktur leicht zu erlernen und anzuwenden ist? Oder ist sie schon etwas schwieriger? Erinnerst du dich an einige Strategien, die du bei der Arbeit an dieser Struktur als nützlich empfunden hast? Und was ist mit deinen Freunden? Frag sie!	Schreib deine Meinung zu dieser Struktur und die Meinung von mindestens zwei deiner Mitschüler auf.
Sprich mit deinen Mitschülern, und denke an mindestens drei Gefühle, die du empfunden hast, als der Lehrer auf deine Fragen/Unsicherheiten/Beobachtungen zu der von dir erlernten Struktur reagiert hat.	(mögliche Antwort) • <u>Als ich unsicher war und der Lehrer mir half, fühlte ich mich erleichtert.</u> • <u>Als Alice dachte, sie hätte einen Fehler gefunden, obwohl es einfach eine andere Art war, diese Struktur zu verwenden, fühlte ich mich verwirrt.</u> • <u>Als der Lehrer uns anhand von Bildern zeigte, wie statische und dynamische Verben funktionieren, waren meine</u>

	Freunde und ich neugierig , aber auch ängstlich , denn wir hatten noch nie Grammatik mit Bildern gelernt.
--	---

KOMMENTAR:

Durch das Ausfüllen dieser Tabelle können die Schüler feststellen, dass die Konstruktion in Bezug auf ihre Struktur und Verwendung, auf die Momente, in denen sie präsentiert werden kann, auf den Schwierigkeitsgrad und auf die Emotionen, die bei der Arbeit an ihr entstehen, flexibel ist. Darüber hinaus regen die letzten beiden Abschnitte zu einer Metareflexion über die Gefühle an, die mit dem Grammatiklernen verbunden sind, und über die Strategien, die die Lernenden anwenden können.

Im Sinne dieser Aktivität kann die Tabelle um weitere Zeilen erweitert werden, wenn der Lehrer dies für sinnvoll erachtet.

Darüber hinaus können die Schüler aufgefordert werden, diese Tabelle in der von ihnen bevorzugten Sprache auszufüllen, insbesondere wenn sie nicht genügend Elemente haben, um sich in der Zielsprache auszudrücken. Mit geeigneten Hilfsmitteln und Unterstützung durch den Lehrer kann das Ausfüllen dieser Tabelle in der Zielsprache jedoch auch eine effektive Aktivität darstellen.

JETZT SIND SIE AN DER REIHE:

Wir haben gesehen, dass diese beiden Aktivitäten zu verschiedenen Zeitpunkten der Unterrichtsstunde vorgeschlagen werden können und beide darauf abzielen, das Wohlbefinden in der Klasse zu verbessern und gleichzeitig eine neue und weniger starre Auffassung von Grammatik und deren Vermittlung zu fördern.

Führen Sie an dem gerade gezeigten Modell eine der folgenden Aufgaben aus:

AUFGABE 1: Wählen Sie eine grammatikalische Struktur oder ein Element in der von Ihnen unterrichteten Sprache, und versuchen Sie, einen Text zu schreiben, den Ihre Schüler korrigieren sollen. Geben Sie an, wie Sie die Korrektur durchführen würden, und weisen Sie darauf hin, dass die Fehler unterschiedlicher Natur sind.

AUFGABE 2: Wählen Sie eine grammatikalische Struktur oder ein grammatikalisches Element in der von Ihnen unterrichteten Sprache, und versuchen Sie, die von uns vorgeschlagene Tabelle mit den möglichen Antworten, die Sie von Ihren Schülern erwarten, auszufüllen – oder erstellen Sie eine neue Tabelle –, und stellen Sie sich vor, Sie hätten einen flexiblen und dynamischen Ansatz für den Grammatikunterricht und eine horizontale Planung bevorzugt.

ABSCHLIESSENDE AKTIVITÄT: Erkundung des Lehrens und Lernens von Grammatik

In diesem Abschnitt des Moduls haben Sie fünf Vorschläge für den Grammatikunterricht gesehen, die im Großen und Ganzen übereinstimmen, auch wenn die Konjugation aller dieser Vorschläge etwas kompliziert sein und die Schüler überfordern könnte.

Im Mittelpunkt jedes SCHRITTS steht ein Vorschlag, der stets den Lernprozess der Schüler und ihr Wohlbefinden als zentralen Bestandteil jeder Lernerfahrung betrachtet. Was sich änderte, waren die jedem Vorschlag zugrunde liegenden theoretischen Annahmen und die Tatsache, dass einige Methoden oder Strategien möglicherweise besser auf verschiedenen Ebenen des Unterrichts oder eher auf bestimmte Strukturen als auf andere anwendbar sind, während andere Prinzipien oder Aufgaben (siehe 1. SCHRITT und 5. SCHRITT) fester Bestandteil des Grammatikunterrichts werden könnten.

Um Sie zu ermutigen, mit dem Grammatikunterricht zu experimentieren, konzentriert sich die letzte hier vorgeschlagene Aktivität auf die Erstellung einer Lerneinheit, in der Sie eine Zielstruktur Ihrer Wahl unterrichten müssen.

Aus Kohärenzgründen brauchen Sie nicht alle in allen fünf Schritten vorgestellten Strategien und Ansätze zu berücksichtigen. So müssen wir beispielsweise einräumen, dass es schwierig wäre, die Processing Instruction und einen auf kognitiver Grammatik basierenden Unterricht in ein und derselben Unterrichtseinheit zu verwenden, ohne dass es redundant, wenn nicht gar verwirrend klingt.

ZUSAMMENSTELLEN IHRER LERNEINHEIT ZUR GRAMMATIK

(Es genügt, wenn Sie die Phasen Ihres Unterrichts angeben und kurz beschreiben, was Sie in diesen Phasen tun würden. Sie brauchen nicht unbedingt ausführliche Materialien einzubringen, können dies aber gerne tun, wenn Sie dies möchten.)

NENNEN SIE DAS GRAMMATIKALISCHE ELEMENT, DAS SIE UNTERRICHTEN MÖCHTEN:

NENNEN SIE DIE STRATEGIEN/METHODEN/ANSÄTZE, DIE SIE EINBEZIEHEN WERDEN, UND ERLÄUTERN SIE, WIE DIESE IN IHRER EINHEIT ENTWICKELT WERDEN:

- Horizontale Planung (1. SCHRITT)
- Kommunikative Grammatikproduktion (2. SCHRITT)
- Processing Instruction (3. SCHRITT)
- Kognitiver grammatikbasierter Unterricht (4. SCHRITT)
- Metareflexion über die Flexibilität der Grammatik und Förderung der Selbstständigkeit der Schüler (5. SCHRITT)

BEGRÜNDEN SIE, WARUM SIE DIE NICHT BERÜCKSICHTIGTEN STRATEGIEN/METHODEN/ANSÄTZE AUSGELASSEN HABEN:

BESCHREIBUNG IHRER LERNEINHEIT

Tragen Sie sie hier ein...