

Masterthesis Deutsche Sprache und Kultur: Edukation und Kommunikation

Universität Utrecht

Betreuung: Dr. H.W. Bolte

Studienjahr 2010-2011

Der Dativ und der Akkusativ im Chor

Orchestriertes Sprechen als Hilfsmittel bei der Didaktisierung  
des Kasussystems im DaF-Unterricht

Daan Nicolaas Rossewij  
Studentnummer: 3467732

## Inhaltsverzeichnis

|  |    |
|--|----|
| <b>Inhaltsverzeichnis</b> .....  | 1  |
| <b>Einführung</b> .....  | 2  |
| <b>Kapitel 1: Grammatikdidaktik im heutigen (niederländischen) DaF-Unterricht – Praxis und Problematik</b> ..... | 5  |
| <b>Praxis und Problematik</b> .....  | 5  |
| <b>Die natürliche Abfolge des Grammatikerwerbs</b> .....   | 12 |
| <b>Voraussetzungen für eine Verbesserung des Grammatikunterrichts</b> .....                                      | 17 |
| <b>Kapitel 2: Oralität beim Spracherwerb – Die Möglichkeiten des Mündlichen im Fremdsprachenunterricht</b> ..... | 22 |
| <b>Vom Chorsprechen zu Pattern Drills – Methoden für Mündlichkeit im Unterricht</b> ...                          | 22 |
| <b>Orchestriertes Sprechen</b> .....   | 26 |
| <b>Kapitel 3: Grammatikübungen auf Sprechkarten - Das Experiment in der Praxis</b> .....                         | 31 |
| <b>Orchestriertes Sprechen im Experiment</b> .....   | 31 |
| <b>Untersuchungsfragen</b> .....   | 37 |
| <b>Hypothese</b> .....   | 38 |
| <b>Methode</b> .....   | 41 |
| <b>Kapitel 4: Resultate des Experiments</b> .....  | 47 |
| <b>Allgemeine Score</b> .....  | 47 |
| <b>Der Faktor Geschlecht</b> .....   | 51 |
| <b>Der Faktor Alter</b> .....  | 54 |
| <b>Der Faktor Musikalität</b> .....  | 59 |
| <b>Meinungsumfrage</b> .....   | 61 |
| <b>Schlussfolgerung</b> .....  | 64 |
| <b>Beilagen</b> .....  | 70 |
| <b>Beilage 1: Spickzettel vom MLHJ</b> .....   | 70 |
| <b>Beilage 2: Prüfung 1</b> .....  | 71 |
| <b>Beilage 3: Hand-out bei der Instruktionsvariante</b> .....  | 72 |
| <b>Beilage 4: Ausfüllübung bei der Instruktionsvariante</b> .....  | 74 |
| <b>Beilage 5: Prüfung 2</b> .....  | 75 |
| <b>Beilage 6: Prüfung 3 und Fragenbogen</b> .....  | 76 |
| <b>Beilage 7: Resultaten der Prüfungen</b> .....   | 80 |
| <b>Literaturverzeichnis</b> .....  | 86 |

## Einführung

Es ist der Schrecken vieler niederländischer Schüler: Irgendwann im Laufe der Schulkarriere kommt während des Deutschunterrichts das Kasussystem zur Sprache. Von Eltern, Familienmitgliedern oder Schulfreunden haben sie bereits erfahren, dass die Fälle der schwierigster Teil der deutschen Grammatik sind und dass es ihnen wahrscheinlich niemals gelingen wird dieses System völlig im Griff zu haben und selbst auch in ihre Sprache zu integrieren. Dik Linthout, der Niederländischlehrer für Deutschsprachige am Amsterdamer Goethe-Institut war, schrieb in seinem kontrastiv aufgebauten Buch *Onbekende Buren, Duitsland voor Nederlanders, Nederland voor Duitsers* schon: „Hele generaties Nederlanders zijn gesneuveld onder de knoet van hun leraren Duits, de ayatollahs van de grammatica, en bezweken onder de terreur van de rijtjes en de uitzonderingen op de rijtjes.”<sup>1</sup> Auch fügt er hinzu: “Duits is door de nadruk die leraren leggen op het ingewikkelde verbuigings- en meervoudssysteem inderdaad de ‘wiskunde van de talen’ geworden of zoals een scholier het uitdrukte: ‘Waarom iets eenvoudig zeggen als het ook moeilijk kan.’”<sup>2</sup> Selbstverständlich ist es ungerecht nur den Deutschdozenten in den Niederlanden die Schuld von der Grammatikangst zu geben, weil, wie schon angedeutet, auch andere Personen in der Umgebung dafür sorgen, dass Schüler schon mit einer Abneigung mit der deutschen Grammatik anfangen.

Nicht nur für Schüler ist das Kasussystem eine Herausforderung, sondern auch für den Dozenten, denn erstens soll er oder sie (im Nachfolgenden werden statt beider Formen nur die männlichen Formen benutzt) diese Angst gegenüber den Fällen wegnehmen und zweitens hat er auch die Aufgabe den Schülern das Kasussystem beizubringen. In der Praxis des niederländischen Deutschunterrichts wird dabei meistens die klassische Weise bevorzugt: Der Dozent steht vor der Klasse und mithilfe eines Schemas auf der Tafel, wie man welchen Fall flektieren soll, erklärt er die Grammatik. Schüler bekommen eine Reihe mit Präpositionen: Aus, bei, mit, nach, seit, von, zu usw. und sollen diese auswendig lernen. Dabei brauchen sie ihre Notizen von der Stunde, in der das Schema präsentiert wurde oder sie bekommen einen Zettel, auf dem das Schema nochmals zusammengefasst ist. Anscheinend ist diese Theorie dermaßen erfolgreich, dass sie noch immer auf gleicher Weise im heutigen Unterricht praktiziert wird, doch die Frage lautet, wie effektiv ist diese Weise der Didaktisierung der Grammatik des Deutschen? Können Schüler in der zweiten oder dritten Klasse (ausgehend vom niederländischen Beispiel) ihren Grammatikbegriff insoweit abstrahieren, dass sie das

---

<sup>1</sup> Linthout, S. 226

<sup>2</sup> Ebd. S. 228

Kasussystem verstehen? Ziel der vorliegenden Studie ist es jedoch nicht eine Antwort auf die Fragen bezüglich der grundlegenden Prinzipien der Grammatikdidaktik zu geben. Es wird vielmehr davon ausgegangen, dass das heutige Unterrichtssystem für Deutsch als Fremdsprache (DaF) zwar geeignet ist, wenn man nur von den Zielen des Unterrichts ausgeht, aber nur in geringem Maße dazu imstande ist, die Schüler zu inspirieren und zum aktiven lernen zu motivieren. Dem heutigen Didaktisierungssystem wird ein neues Modell gegenübergestellt, das versucht mithilfe von Mündlichkeit einerseits die Lebendigkeit in der Deutschstunde wiederherzustellen und andererseits auch davon ausgeht, dass durch aktives Lernen – im Vergleich zum Abschreiben eines Schemas und mit dem gedankenlosen Ausfüllen von prototypischen Lückensätzen – die Schüler bessere Resultate zeigen.

In dieser Studie wird darauf eingegangen, wo in der heutigen Grammatikdidaktik des Deutschen die Schwierigkeiten liegen und wie die Praxis versucht diese Schwierigkeiten zu bewältigen. Danach wird eine theoretische Betrachtung der Möglichkeiten des Mündlichen für den Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen und für die Grammatikdidaktik insbesondere gegeben. Als gutes Beispiel für den Einsatz von Oralität in der Fremdsprachendidaktik wird die Theorie des Orchestrierten Sprechens erläutert und als Ausgangspunkt für die weitere Studie genommen. Anhand dieser Theorie und im Vergleich zur traditionellen Methode wird in einer zweiten und dritten Klasse des niederländischen VWO untersucht, ob und inwieweit Orchestriertes Sprechen eine sinnvolle Methode in der Grammatikdidaktik sein kann und ob diese Methode, in der Mündlichkeit und aktives Sprechen und Lernen im Mittelpunkt stehen, auch dafür sorgt, dass Schüler bessere Resultate erzielen. Inwieweit hat der Einsatz der Theorie des Orchestrierten Sprechens also einen positiven Einfluss bei der Didaktisierung von Grammatik im (deutschen) Fremdsprachenunterricht?

Der Titel dieser Arbeit verspricht klar und deutlich, dass es sich hier um eine Analyse des Grammatikunterrichts im heutigen (niederländischen) DaF-Unterricht handelt; dabei sollte aber eingeräumt werden, dass manche Beispiele, die gegeben werden, zwar auf den Deutschunterricht zutreffen, aber vielleicht auch auf andere Fremdsprachen im Unterricht angewendet werden können. Im Rahmen dieser Arbeit gibt es keinen Raum um mit anderen Fremdsprachen auseinanderzusetzen, aber es ist selbstverständlich, dass die Didaktisierung der Grammatik auch allgemeine Kennzeichen hat und der Gebrauch von Oralität im Sprachunterricht nicht nur für den Deutschunterricht geeignet ist. Außerdem wird in der vorliegenden Arbeit – wenn nicht angegeben – immer von der niederländischen Situation ausgegangen, aber selbstverständlich trifft diese Arbeit inhaltlich (also abgesehen von

situationsspezifischen formalen Kennzeichen) auch auf andere Länder, wo Deutsch als Fremdsprache unterrichtet wird, zu.

## Kapitel 1: Grammatikdidaktik im heutigen (niederländischen) DaF-Unterricht – Praxis und Problematik

### Praxis und Problematik

Die Grammatik ist und war immer ein Problem für Nicht-Muttersprachler des Deutschen; dass sie und insbesondere das Kasussystem heute auch ein Problem für die Deutschen bildet, hat zum Beispiel Sprachkolumnist Bastian Sick mit seiner Kolumnenreihe *Der Dativ ist dem Genetiv sein Tod* gezeigt. Wenn die vier Fälle im Deutschen schon für Muttersprachler ein Problem sind, wie können sie dann auf einfache und klare Weise den Schülern vermittelt werden, fragen viele Deutschlehrer sich oft. Unterrichtsbücher in den Niederlanden versuchen oft die Betonung von dem Kasussystem abzulenken, indem man oft mit weiteren Schwierigkeiten der Grammatikdidaktik, wie zum Beispiel der Flexion der Präteritopräsentia, anfängt. Damit wird aber der Kern des Kasussystems negiert, denn so komplex wie es oft gedacht wird, braucht es nicht zu sein. Außerdem ist das Kasussystem eines der wichtigsten Elemente des Grammatikunterrichts des Deutschen, denn ohne Kasus kann man keine Sätze bilden und kann man keine ‚echte‘ deutsche Sprache lernen. Wenn man in einer deutschsprachigen Zeitung liest, dass einen Mann ein Hund gebissen hat, dann sollte man durch seine Grammatikkenntnisse wissen, dass es nicht der Mann war, der den Hund gebissen hat, sondern dass es der Hund war, weil dieses Satzteil im Nominativ steht und deshalb Subjekt des Satzes ist. Die Relevanz des Kasussystems für das Verständnis des Deutschen dürfte anhand dieses einfachen Beispiels klar sein. Darüber hinaus begegnet man dem Nominativ und dem Akkusativ und in geringerem Maße dem Dativ und dem Genetiv in jedem deutschen Satz und sind die Fälle deswegen obligatorisch.

Folgendes Beispiel dürfte exemplarisch für den heutigen Unterricht des Kasussystems sein, obschon das Beispiel aus einem Buch des Jahres 1997 stammt. In dem Schulbuch *So Isses* wird mithilfe einer erklärenden Methode versucht den Schülern die Basis der deutschen Grammatik beizubringen. Dabei wird zwischen Sätzen des ersten Typus und des zweiten Typus unterschieden.

“Werkwoorden van type 1 zijn het gemakkelijkst. Werkwoorden van dit typen zijn bijvoorbeeld *arbeiten*, *kommen* en *schlafen*. Om met deze werkwoorden een foutloze zin te maken, heb je alleen een **onderwerp** nodig. Kijk maar: [Beispiele, DNR]. Het **onderwerp** staat gewoon in de vorm zoals het woord ook in het woordenboek staat. We noemen die vorm ook wel de **eerste naamval**. [...] Verreweg de meeste Duitse werkwoorden horen bij type 2. Werkwoorden van dit type zijn bijvoorbeeld *haben*, *anrufen*, *abholen* en *mitnehmen*. Om met deze werkwoorden een zin te bouwen heb je een *onderwerp* én een *lijdend voorwerp* nodig. Kijk maar: [Beispiele,

DNR]. Het onderwerp staat in de eerste naamval of woordenboekvorm: Die Schülerin, das Mädchen, der Schüler. Het lijdend voorwerp staat niet in de woordenboekvorm, maar in de vierde naamval: *mich, ihn, uns.*”<sup>3</sup>

Man kann sich fragen, ob die Sprache, die die Autoren des Lehrganges gebraucht haben, angemessen wäre, aber positiv an obenstehende Grammatikerklärung ist jedenfalls die Rückkopplung zum Niederländischen, weil man als Sprecher dieser Sprache einen großen Vorteil anderen Deutschlernern gegenüber hat. Es gibt eine sogenannte *positive Übertragung*<sup>4</sup> vom Niederländischen ins Deutsche; eine Struktur oder Regel aus der ersten Sprache (hier: Niederländisch) ist auch korrekt oder angemessen in der zweiten Sprache (Deutsch), sodass es für Lerner einfacher ist diese zweite Sprache zu erwerben.<sup>5</sup> Außerdem hat der Schüler im Beispiel den Vorteil, dass er die Grammatik von seiner Muttersprache aus erwirbt und er sich somit davon versichern kann, dass er die fremdsprachliche Grammatik verstanden hat. Auch kann man die Beispiele, die von den Autoren gegeben werden, als einleuchtend für Schüler an der Basis der deutschen Grammatik beurteilen. Andererseits kann man auch Kritik an dieser Grammatikerklärung üben: Erstens unterscheidet das Buch zwischen zwei Satztypen, die in Wirklichkeit nicht bestehen und nur dazu erfunden seien den Schülern die Grammatik auf eine einfachere Weise zu vermitteln. Problematisch dabei ist, dass Schüler deshalb glauben werden, dass bei Sätzen des zweiten Typus nur Akkusativobjekte vorkommen, während da auch Dativobjekte und Genitive möglich sind. Letztere können sogar in Sätzen des ersten Typus auftreten; mit anderen Worten: Diese Erklärung scheint zwar hilfreich für Anfängerkurse des Deutschen, aber wird den Schülern bei weiterem Grammatikunterricht Probleme bereiten, weil es eher undeutlicher wird als verdeutlicht. Darüber hinaus geht diese Herangehensweise an der Essenz der Grammatik vorbei. Es wird hier nicht erklärt, weshalb diese Sätze diesen Kasus aufweisen, sondern eher eine Art Eselsbrücke angeboten. Schüler lernen deswegen nicht, wie das Kasussystem tatsächlich hantiert werden soll. Es ist auch aus diesem Grund, dass Schüler selbst nicht mit der Grammatik in natürlichen Umgebungen umgehen können; sie lernen nicht, dass direkte Objekte in deutschen Sätzen mit einem Akkusativ einhergehen.

Selbstverständlich ist das Lehrwerk *So Isses* nur ein Beispiel, wie der Kasusunterricht des Deutschen in den Niederlanden aussieht und andere Lehrgänge dürfen natürlich davon abweichen. Exemplarisch ist dieser Fall jedoch dadurch, dass er zeigt, wie instrumentalistisch die Grammatik im niederländischen Unterricht betrachtet wird. Es wird als fertiges Material

---

<sup>3</sup> Aus: Bimmel et al., S.172-173.

<sup>4</sup> Aus dem Englischen: Positive Transfer

<sup>5</sup> Vgl. Saville-Troike, S. 19.

präsentiert und den Schülern so angeboten. Grammatik ist in der gängigen niederländischen Unterrichtspraxis schließlich ein Teilbereich der Sprache, das man erwerben muss und am Besten orientiert man sich als Dozent dabei am Lehrgang. Dass Nutzen und Notwendigkeit des Kasussystems aber auch debattiert werden, beweist die – hier nicht mit objektiven Fakten belegbare – Abnahme der Beherrschung des Kasussystems, sowie das in den Niederlanden volkstümlich angenommen wird. Schüler lernen heutzutage das System zwar noch immer zu beherrschen, aber da der Fokus jetzt auf dem ‚Verstehen und verstanden werden‘ liegt, ist es nicht länger notwendig dieses System völlig korrekt sowohl passiv, wie auch aktiv im Griff zu haben. An und für sich ist dieser Fokus meiner Meinung nach nicht unbedingt falsch oder unangemessen, aber die Konsequenz davon ist, dass Schüler sich kaum noch Mühe machen sich die Kasus und die für sie komplexen Flexionsformen eigen zu machen. Am *Montessori Lyceum Herman Jordan* in Zeist (NL; die Schule, wo auch die in dieser Arbeit besprochene Praxisuntersuchung ausgeführt wurde), aber auch an vielen anderen niederländischen Schulen, ist es zum Beispiel seit Jahren Gang und Gebe, dass Schüler bei Prüfungen einen ‚Spickzettel‘ gebrauchen dürfen. Auf diesem Blatt stehen Beispielswörter und Phrasen in allen Fällen flektiert und mit Präpositionen und besonderen Verben (z.B. helfen und danken) angegeben.<sup>6</sup> Schüler brauchen auf diese Weise nur noch das ‚Puzzle‘ der richtigen Präposition oder der richtigen Satzanalyse auszuführen und können dann mehr oder weniger ablesen, welcher Kasus dazugehört. Vorteil dieser Methode könnte sein, dass Schüler so allmählich Einsicht in die Struktur der Kasus bekommen und das Schema kognitiv übernehmen; der Nachteil davon ist aber, dass die kognitive Internalisierung viele Zeit kostet und nicht jeder Schüler von Schemata profitiert; für die Schüler ist der Grammatikunterricht dann möglicherweise weniger erfolgreich, während man als Dozent anstrebt, der ganzen Klasse etwas beizubringen. Eine multidisziplinäre Annährungsweise wäre deshalb erwünscht.

Eine Verbesserung der heutigen Praxis des Grammatikunterrichts ist aber keine einfache Aufgabe. Gnutzmann und Stark weisen in ihren Aufsatz *Grammatik und Grammatikunterricht* schon darauf hin, dass Grammatikunterricht komplex und ein mehrdeutiger Begriff sei und sich im Schnittpunkt von Linguistik und Didaktik, aber auch anderen Gebieten befinde.<sup>7</sup> Sehr viele Faktoren spielen dabei eine Rolle: Erstspracherwerb, Motivation, die Art und Weise, wie der Unterricht gestaltet ist, Schultyp und sogar der Hintergrund des Dozenten, der sich während seines Studiums aktiv damit auseinandersetzen

---

<sup>6</sup> Ein Beispiel finden Sie in Beilage I.

<sup>7</sup> Vgl. Gnutzmann und Stark, S. 11



solle, weil dort schon die grammatikalischen Kenntnisse ungenügend unterrichtet wird.<sup>8</sup> Laut ihrer Definition ist das Ziel des fremdsprachlichen Grammatikunterrichts: „[...] einen Transfer des Gelernten zum eigenständigen sprachlichen Handeln bewirken.“<sup>9</sup> Mit dem Begriff *Transfer* wird gemeint, dass Schüler die erworbenen Kenntnisse und (grammatikalischen) Fertigkeiten in die Praxis bringen. Ausgangspunkt sollte den Annahmen beider Autoren zufolge immer die aktive Beteiligung des Schülers im Grammatikunterricht sein. Wenn man eigenständiges Sprachhandeln bezweckt, sollten Schüler auch dazu angeregt werden, selbst zu sprechen und schreiben und reicht eine passive Grammatikstunde nicht: Grammatikerwerb ist im Idealfall aktiv.

Gert Henrici geht in seinem Aufsatz *Probleme des Sprach- und Grammatikunterrichts* (1980) weiter auf diese aktive Rolle der Schüler ein und betont vor allem die pragmatische Ebene des Grammatikunterrichts. Seiner Meinung nach sollten Schüler im Sprachunterricht eine aktive und reflexive Kommunikationsfähigkeit zeigen und die Grammatik dient dabei als Hilfsmittel für das Erreichen von Kommunikation.<sup>10</sup> Auch für Wilfried Hartmann ist Grammatik fest mit Bedeutung und Situation verknüpft, so dass Grammatikunterricht auch eine pragmatische Ebene bekommt und stets zum sprachlichen Handeln anregt. Der Kommunikationserfolg steht immer im Mittelpunkt, weil Grammatik letzten Endes darauf gezielt ist, Sprache zu erwerben und Sprache Kommunikation zum Ziel hat.<sup>11</sup>

Wolfgang Boettcher und Horst Sitta widmen in Buch *Diskussion Grammatikunterricht* ihr eigenes Kapitel auch der Grammatik in Situationen und argumentieren, dass man Grammatik auffassen solle als eine Kette von Phasen grammatischer Reflexionen in einem situationsorientierten Deutschunterricht und dass Grammatikunterricht also eine bewusstgemachte Entität des Sprachunterrichts sei.<sup>12</sup> Dieser Fokus auf dem sprachreflektorischen Aspekt des Grammatikunterrichts hat auch eine starke Beziehung zur Rolle des *metasprachlichen Bewusstseins*. Mit diesem Begriff wird gemeint, dass Sprachlerner die Möglichkeit haben vom semantischen Aspekt der Sprache zu abstrahieren und einen Fokus auf die Form zu bewerkstelligen. Metasprachliches Bewusstsein ist die Möglichkeit über eine Sprache zu reflektieren und Sprachen miteinander zu vergleichen. Es ist wichtig für den Spracherwerb und insbesondere für Grammatikerwerb, weil bei Grammatik der Fokus vor allem auf den Formen liegt. Kemper und Vernooij, die eine Studie

---

<sup>8</sup> Ebd. S. 14-15.

<sup>9</sup> Ebd. S. 19.

<sup>10</sup> Vgl. Henrici, S. 241.

<sup>11</sup> Vgl. Hartmann, S. 46ff.

<sup>12</sup> Vgl. Boettcher und Sitta, S.202.

zu dem metasprachlichen Bewusstsein bei jüngeren Schülern durchgeführt haben, besprechen die Theorien, die erklären, wieso junge Kinder nicht über dieses metasprachliches Bewusstsein verfügen und nicht die Möglichkeit haben über Sprache zu sprechen und Äußerungen auf ihre Grammatikalität zu beurteilen. In der Sprachwissenschaft gibt es dazu drei verschiedene Erklärungen: Erstens, dass metasprachliches Bewusstsein gleichzeitig mit Spracherwerb (der Muttersprache) verläuft, zweitens, dass es eher mit der kognitiven Entwicklung des Menschen einhergeht und ein von der Sprache losgelöstes Phänomen ist. Zum Schluss wird auch die Möglichkeit, dass die Entwicklung des metasprachlichen Bewusstseins gleichzeitig mit dem Erwerb von Lesefertigkeit bei den Spracherwerbern verläuft, angesprochen.<sup>13</sup> Grammatikinstruktion in der Form von metasprachlicher Information und eine Erklärung der Prozeduren hinter der Verarbeitung davon kann im Unterricht sehr gut wirken, weil Schüler auf diese Art und Weise sich mehr der Grundprinzipien der Grammatik bewusst werden und nicht einfach ein Kasusschema auswendig lernen. Andererseits sorgt metasprachliches Bewusstsein auch dafür, dass das Sprachgefühl der Schüler weniger angesprochen wird und Schüler ihren Sprachgebrauch dermaßen grammatikalisieren, dass sie nicht mehr auf ihr Sprachgefühl vertrauen. Es sollte eine Balance gefunden werden zwischen Regulierung und Sprachgefühl. Metasprachliches Bewusstsein scheint aber bisher vor allem ein Thema für die Sprachlehrforschung und Sprachwissenschaft zu sein, denn im heutigen (niederländischen) Fremdsprachenunterricht wird noch wenig Betonung auf die Entwicklung davon gelegt. Vielmehr unbewusst entwickelt es sich im Bezug auf Fremdsprachen bei den Schülern, während der Entwicklung davon beim Erwerb der Muttersprache vor allem bezüglich des Leseunterrichts im Primärunterricht vieler Zeit gewidmet wird. Jasone Cenoz zeigt in ihrem Artikel *The Additive effect of bilingualism on third language acquisition: a review* (2003), dass zwei- und mehrsprachige Sprachlerner ein höheres Niveau vom metasprachlichen Bewusstsein besitzen.<sup>14</sup> Daraus folgt, dass Sprachlerner, die schon über eine zweite Sprache verfügen, bessere Resultate beim Lernen einer dritten Sprache erreichen. Da diese These des höheren metasprachlichen Bewusstseins auch für Zweisprachige gilt, haben diese Lerner schon auf eine andere Weise die ‚besseren‘ Formen des Metasprachlichen erworben; da Monolinguale in Studien zum metasprachlichen Bewusstsein deutlich schlechter abschnitten, findet der Aufstieg zu einem höheren Niveau des metasprachlichen Bewusstseins also beim Lernen einer Sprache, die nicht die Muttersprache ist, statt. Folglich wird es für Zwei- oder Mehrsprachige deshalb auch einfacher sein, eine

---

<sup>13</sup> Vgl. Kemper & Vernooy, S. 41ff.

<sup>14</sup> Vgl. dazu Cenoz, S. 74ff.

neue (dritte, vierte, etc.) Sprache zu lernen, weil kognitive Fertigkeiten und das metasprachliche Bewusstsein dabei helfen. Nach Cenoz gibt es keine deutlichen Unterschiede zwischen Ein- und Mehrsprachigen wenn man die unterschiedlichen Aspekte (Grammatik, Lesen, Schreiben usw.) betrachte<sup>15</sup>; daraus wird man schlussfolgern, dass metasprachliches Bewusstsein keine besondere Bedeutung für den Grammatikerwerb hat, aber da, wie unter anderem Gnutzmann und Stark einerseits und Henrici andererseits schon betonten, Grammatik und Sprache notwendigerweise miteinander verknüpft sind und Erstere essenziell für die Zweite ist, bleibt die Förderung des metasprachlichen Bewusstseins ein wichtiges Element im (DaF-) Grammatikunterricht, dem meines Erachtens bis heute zu wenig Bedeutung zugemessen kommt. Metasprachliches Bewusstsein ist aber nicht etwas, das man in kurzer Zeit entwickeln kann und man kann dabei deshalb auch nicht von Transfer sprechen, weil die Umsetzung von Wissen zu Kenntnis nicht sofort passieren kann. Metasprachliches Bewusstsein ist damit auch in kurzen Untersuchungen, wie der Untersuchung in dieser Arbeit, schwer nachzuweisen. Neben metasprachlichen Prozeduren gibt es auch noch mehr objektbezogene Prozeduren, die sich im Gehirn der Schüler abspielen und wodurch sie sich bestimmte grammatikalische Strukturen aneignen. Diese Prozeduren sind unmittelbar mit diesen typischen Strukturen verbunden und können nur das Sprachgefühl für diese Strukturen verstärken; sie haben in dieser Hinsicht auch nichts mit allgemeinem metasprachlichem Wissen zu tun. Es ist schwer anzuweisen um welche Prozeduren es sich handelt, aber bei der Förderung vom metasprachlichen Bewusstsein sollte man sich auch von der Anwesenheit dieser Prozeduren vergewissern. Vor allem in Untersuchungen zum metasprachlichen Bewusstsein könnten diese Prozesse interferieren. Der amerikanische Psychologe McLaughlin hat daraufhingewiesen, dass man den Begriff ‚Bewusstsein‘ als eine Pauschalbegriff eigentlich nicht benutzen sollte<sup>16</sup>, weil Bewusstsein komplex ist. Es gibt zwei Arten von Prozessbearbeitung in den Gehirnen der Schüler. Einerseits spielen kontrollierte Prozesse und andererseits automatisierte Prozesse eine Rolle. Im Falle der ersten Gruppe handelt es sich um Prozesse, die in dem Moment bewusst kontrolliert werden, bei der anderen Gruppe handelt es sich um automatische Aktivierungsprozesse aus der Vergangenheit.<sup>17</sup> Diese zwei Prozesse spielen auch bei der Aneignung einer fremdsprachlichen Grammatik eine Rolle, weil einerseits an das ‚automatische‘ Sprachgefühl appelliert wird und andererseits Schüler sich neue Systeme aneignen müssen, die sie in kontrollierter Form angeboten bekommen. Eine

---

<sup>15</sup> Vgl. Ebd. S. 82ff.

<sup>16</sup> Vgl. dazu: Hulstijn, & Schmidt, S. 6.

<sup>17</sup> Vgl.: Schmidt, S. 13.

wichtige Frage in der Lernpsychologie ist, ob Kenntnisse, die man durch sogenanntes *incidental learning* (mehr auf Erfahrung basiert) erwirbt, mental auf eine andere Weise repräsentiert und gespeichert wird als Kenntnisse, die durch *intentional learning* (kontrollierte Lernform) erworben werden. Entgegen der allgemeinen Erwartung zeigen psychologische Untersuchungen von unter anderem McLaughlin, dass das nicht der Fall ist. Es wurden weder Beweise dafür gefunden, dass andere Lerngebiete und Lernweisen angesprochen wurden, noch konnte ein Unterschied gefunden werden in verschiedenen Kenntnistypen bei einem Vergleich zwischen beiden obengenannten Arten von Lernen.<sup>18</sup> Man darf also schlussfolgern, dass es keine einfache Antwort auf die Frage gibt, ob Spracherwerb bewusste und unbewusste Lernprozesse umfasst. Erstens weil der Begriff ‚Bewusstsein‘ uns nicht deutlich genug sagen kann, was Bewusstsein genau bedeutet und zweitens wegen der Tatsache, dass wir die Auswirkung von Bewusstsein auf den Spracherwerb nicht gut kennen und nicht falsifizieren können, wo Unbewusstsein eine Rolle spielt im Zweitspracherwerb.<sup>19</sup> Aus diesem Grund ist es sehr schwierig einen Unterscheid zu machen zwischen bewusstem und unbewusstem Lernen in der Schule; dabei gilt auch, dass beide Entitäten miteinander interferieren (auch weil sie im gleichen Hirngebiet auf gleicher Weise verarbeitet werden) und deswegen sowohl bewusste als unbewusste Aspekte eine Rolle spielen beim Spracherwerb im Allgemeinen und bei Grammatikaneignung insbesondere.

Im Grammatikunterricht steht die Aneignung oder die Entwicklung der Grammatikbeherrschung durch die Schüler im Mittelpunkt. Wie wir im Obenstehenden gesehen haben, ist Grammatikunterricht ein komplexes Phänomen, bei dem auch mehrere Faktoren eine Rolle spielen. Die Grammatikaneignung ist ein langsamer Prozess, der im Schüler selbst stattfindet und den man nicht unmittelbar von außen steuern kann. Sie ist vielmehr ein Zusammenspiel von einerseits Sprachgefühl (und der Entwicklung davon) und andererseits einem in der Klasse gesteuerten Prozess, der kontrolliert verläuft.<sup>20</sup> In der Klasse versucht der Dozent die Grammatikentwicklung zu steuern, indem mit Aufgaben geübt wird, Stoff erklärt wird und der Dozent den Lernprozess der Schüler dauerhaft kontrolliert, während Grammatikaneignung auch heißt, dass das Sprachgefühl, insbesondere das Grammatikgefühl bei Schülern entwickelt werden sollte. Sprachgefühl und Kontrolle können nur zusammen dazu führen, dass Schüler sich die fremdsprachliche Grammatik aneignen, aber dabei spielen mehrere kognitive Elemente eine Rolle. Erstens denke man dabei an affektiv-kognitive

---

<sup>18</sup> Vgl. ebd. S. 16.

<sup>19</sup> Vgl. dazu: Ellis, S. 38.

<sup>20</sup> Auch in dem von mir ausgeführten Experiment erkennt man diese zwei gegengeüberstellten Elemente der Grammatikaneignung wieder. Sehen sie dazu Kapitel 3 und 4 dieser Arbeit.

Faktoren, die den Grammatikerwerbsprozess beeinflussen. Die Frage, inwieweit Schüler bereit sind sich mit dem Stoff auseinanderzusetzen beeinflusst im großen Maß ihren Erfolg bei der Grammatikaneignung. Im Allgemeinen gilt, dass je mehr man bereit ist, sich einzusetzen, umso mehr lernt man davon. Damit verbunden ist die Frage nach der Aufmerksamkeit der Schüler, weil diese bei größerem Interesse auch höher liegt. Die Aufmerksamkeit bestimmt auch im großen Maß die Effektivität des Grammatikunterrichts und eine breite Aufmerksamkeit in der Klasse ist eine Voraussetzung für eine gelungene Grammatikstunde. Zweitens spielen auch praktische Argumente eine Rolle bei der Grammatikaneignung in der Klasse, man denke dabei an die Art und Weise, wie die Schüler den Stoff wahrnehmen. Wenn sie bestimmter Grammatikstoff schriftlich angeboten bekommen, lernen sie auf eine andere Art und Weise als wenn der Dozent vor der Klasse steht, den Stoff erklärt und Schüler sich auf diese Art und Weise die Grammatik aneignen müssen. Die Organisation vom Grammatikunterricht ist deshalb ein wichtiger Faktor, der bei der Verfertigung von Unterrichtsmaterialien und Stoff für Grammatikstunden nicht unberücksichtigt bleiben darf. Die Art der Aufgaben spielt dabei eine wichtige Rolle, weil der didaktische Aufbau davon die Effektivität bestimmt. Dozenten und Entwickler von Unterrichtsmaterialien sollten sich immer davon bewusst sein, dass das Material bestimmt, inwieweit Schüler etwas davon lernen. Zum Schluss spielt die Art und Weise, wie der Stoff geprüft und / oder wiederholt wird auch eine wichtige Rolle bei der Frage, inwieweit Schüler sich tatsächlich die angebotene Grammatik aneignen. Obenstehende Faktoren beeinflussen alle auf eine andere Weise und im Zusammenhang den Unterrichtsprozess und deshalb ist es sehr schwierig einzelne Faktoren, die den Unterricht erfolgreich oder nicht erfolgreich machen, anzuweisen.

### **Die natürliche Abfolge des Grammatikerwerbs**

Neben den obenstehenden Bedingungen für eine erfolgreiche Grammatikdidaktik ist der Fortgang des Erwerbsprozesses sehr wichtig, weil dieser viel über die Möglichkeit (oder Unmöglichkeit) der angestrebten Ziele im Grammatikunterricht aussagt. Thérèse Studer, Sprachwissenschaftlerin an der Universität Genf, beschreibt in einem Kapitel aus *Grammatikunterricht: Alles für der Katz?* wie der Erwerb der Kasus in Nominalphrasen stattfindet und erarbeitet dabei ein Phasenmodell für den Kasusunterricht des Deutschen. Als Ausgangspunkt dafür gilt ein Forschungsprojekt, das von Erika Diehl und Kollegen in Genf in den Neunzigern ausgeführt wurde (DiGS-Projekt). Studer geht davon aus, dass Grammatikerwerb in Sachen der Kasus eher ein linearer als ein simultaner Prozess ist; sie hält

es für unwahrscheinlich, dass „die systematische Beherrschung von Akkusativ und Dativ bei den sog. Wechselpräpositionen (*in, auf* usw.) möglich ist, bevor die Unterscheidung zwischen Akkusativ- und Dativobjekt erworben ist.“<sup>21</sup> Aufgrund dieser Hypothese geht Studer davon aus, dass analog zum Erwerb der Kasus der Wechselpräpositionen eine gleiche Erwerbssequenz auch für den Erwerb der übrigen Kasusfälle zu finden ist.

Betrachtet man das Kasussystem von seinem Ursprung aus, dann zeigt sich, dass die Funktion der Kasus primär syntaktisch ist. Das heißt, dass man mithilfe dieser flektierten Formen die Funktion eines Satzgliedes innerhalb des Satzes ausdrücken kann. Im Deutschen wird das Subjekt des Satzes immer mit einem Nominativ verbunden und bringt der Akkusativ das direkte Objekt und der Dativ das indirekte Objekt zum Ausdruck. Vorteilhaft für Sprecher (und auch für Lerner?) des Deutschen ist es, dass man mithilfe der Kasus immer die Funktionen im Satz erkennen kann. Übrigens könnte man sich andererseits fragen, was der tatsächlichen Nutzen dieses Systems ist, weil es in anderen (germanischen) Sprachen wie dem Niederländischen und dem Schwedischen nicht (mehr) besteht, aber da das Deutsche dieses System noch immer kennt, sollte es auch fester Bestandteil des DaF-Grammatikunterrichts sein. Studer fragt sich in ihrer Studie allerdings, inwieweit man im Unterricht etwas mit dem Kasussystem anfangen kann. Sie argumentiert, dass für den Spracherwerb des Deutschen in erster Linie nur die unmarkierten, prototypischen Kasus relevant sind. Schüler bedienen sich der einfachen unflektierten Formen des Nominativs und, in einer späteren Phase, der Formen des Akkusativs, wobei nur die männliche Form abweicht. Für den anfangenden Deutschlerner reicht das aus; er hat sich grammatikalisch noch nicht so entwickelt, dass er auch imstande ist, die ‚schwierigeren‘ Formen des Dativ z.B. zu durchgründen und selbst in seine Äußerungen zu integrieren.<sup>22</sup> Darüber hinaus zeigt Dik Linthout in seinem Buch *Onbekende buren* anhand eines grammatikalisch (und lexikalisch) unkorrekten Satzes, dass Deutsche solche Sätze, die nicht nach dem Kasussystem flektiert sind, auch gut verstehen.<sup>23</sup> Die These von Thérèse Studer, dass Kasuserwerb in erster Linie nicht sehr wichtig im Fremdsprachunterricht ist, wird damit auch aus der Praxis unterstützt; sicherlich für Niederländischsprachige ist die Relevanz einer korrekten Grammatik anfangs sehr gering, weil sich diese beiden Sprachen sehr ähneln.

Dass Lerner des Deutschen anfangs das Kasussystem nicht brauchen, heißt aber nicht, dass es nicht unterrichtet werden sollte; schließlich bleibt es fester Bestandteil des Deutschen und damit obligatorisch auch Teil des Grammatikunterrichts. Die Frage bleibt aber, wie der

---

<sup>21</sup> Vgl. Studer, S. 221.

<sup>22</sup> Ebd. S. 221 ff.

<sup>23</sup> Vgl. Linthout, S. 228.

Unterricht vom Kasussystem aufgebaut werden sollte. Studer geht in ihrer Studie, basierend auf Heide Wegener primär davon aus, dass der sprachwissenschaftliche Ansatz der Government-and-Binding Theory der Valenztheorie vorzuziehen sei.<sup>24</sup> Bei der ersten Theorie geht man davon aus, dass die Kasus durch die Struktur des Satzes (das ist die strukturelle Kasus) bestimmt werden, während bei der letzteren die Kasus vom flektierten Verb im Satz determiniert werden. Dabei muss man aber einräumen, dass der strukturelle Kasus zwar eine übersichtliche und leicht zugängliche Theorie ist, aber dass bei abweichenden Verben für Schüler nicht deutlich ist, was sie mit diesen Verben tun sollen. „Es geht um Verben wie *helfen*, *gratulieren*, die nur ein Objekt verlangen, das – wider Erwarten – im Dativ steht. In solchen Fällen muss tatsächlich das Verb mit seiner Valenz gelernt werden, da hier nicht [...] ein struktureller, sondern ein lexikalischer Kasus vorliegt.“<sup>25</sup> Studer weist auch noch auf andere Probleme des Kasussystems für anfangende Deutschlerner hin: Das Kasussystem sei als Teilbereich des komplexen Deklinationssystems des Deutschen schwer durchschaubar. Sie liefert dafür verschiedene Gründe, wobei meines Erachtens die Tatsache, dass die sogenannten Kasusreflexive an verschiedene Stellen – sowohl am Substantiv wie auch in einer Nominalphrase – auftreten und die Tatsache, dass Flexive mehr als einen Kasus repräsentieren können (z.B. *den* für Akkusativ Singular Maskulin und für Dativ Plural), Schülern die größten Problemen bereiten können. Darüber hinaus sind die spezifischen Regeln für die Adjektivdeklination, mit drei Hauptkategorien (starke, schwache und gemischte Deklination) und zahllosen Besonderheiten auch sehr komplex und deshalb schwierig für anfangende Deutschlerner.

Für die Praxis des Kasuserwerbs im Unterricht bespricht Studer die oben genannte Genfer Studie aus der sich herausstellte, dass Schüler im Genfer Deutschunterricht das Kasussystem während der obligatorischen sechs Jahre Deutsch in der Schule nicht oder nur teilweise erworben hatten. Auch am Ende des weiterführenden Sekundarunterrichts verfügten die meisten Schüler weder über ein völlig entwickeltes Vier-Kasus-System noch über die Möglichkeit eine komplette Deklination auszuführen. Daraus geht laut Studer und ihren Kollegen hervor, dass das Kasussystem erst dann wirklich erworben wird, wenn die Satzstruktur und Verbstellungen in den Köpfen der Lernenden vollständig erworben sind. Der Moment, an dem der Kasuserwerb des Deutschen also anfängt, ist sehr spät. Aus den Untersuchungen des DiGS-Projekts zeigte sich außerdem, dass die Tatsache, dass im Unterricht die Kasus, also allen voran der Dativ und der Akkusativ, geübt und wiederholt

---

<sup>24</sup> Vgl. Studer, S. 222 ff.

<sup>25</sup> Ebd. S. 224.

werden, eigentlich einen sehr geringen Effekt hat und bei der Internalisierung der Kasus kaum beziehungsweise nicht hilft.<sup>26</sup>

Statt des frühen Anfangs mit Grammatikunterricht plädiert Wegener eher für einen Unterricht, der der natürlichen Phasenentwicklung folgt. Untersuchungen von Heide Wegener zu dem ungesteuerten Erwerb des Deutschen als S2<sup>27</sup> haben gezeigt, dass hinsichtlich des Kasuserwerbs eine klare Abfolge von Phasen im Erwerb der S2 zu erkennen ist.<sup>28</sup> Daraus postulierte Thérèse Studer für das DiGS-Projekt die Hypothese, dass der Kasuserwerb auch im gesteuerten Deutschunterricht in natürlichen Phasen verläuft. Die wichtigste Voraussetzung für dieses Modell ist, dass die unterschiedlichen Phasen von (allen) Lernenden nacheinander durchlaufen werden müssen. Sollte diese Hypothese die Wahrheit widerspiegeln, dann würde das zu einer Art von Paradigmenwechsel im grammatikalischen Bereich der Sprachunterrichtswissenschaft führen, denn: „Der Unterricht hat auf die Abfolge der Phasen keinen Einfluss – ebenso wenig wie auf den Moment, wo die echte Auseinandersetzung mit dem Kasus beginnt.“<sup>29</sup> Der gesamte Grammatikunterricht bezüglich des Kassystems sollte dann geändert werden, weil Kasusunterricht in den Anfangsstadien dann eigentlich keinen Sinn mehr hat.

In dem Vier-Phasen-Modell vom Wegener erwerben die Schüler ein Drei-Kasus-System des Deutschen. Der zweite Fall wird im Modell außer Betracht gelassen, auch weil der nicht zu den drei Fällen der strukturellen Kasus gehört, auf den das Modell basiert. In der ersten Phase (1) werden nur Nominativformen verwendet; Schüler haben also ein Ein-Kasus-System, in dem Dativ- und Akkusativformen nicht vorkommen und der Nominativ als eine Art *Pars pro toto* für alle Strukturpositionen zuständig ist<sup>30</sup>; obschon der Nominativ selbstverständlich nicht für andere Kasus eingesetzt werden kann, produzieren Schüler auch viele grammatikalisch richtige Äußerungen, indem sie den Nominativ einsetzen für Formen des Subjekts. Auch für Akkusativformen ist eine Art ‚ungerechte grammatikalische Korrektheit‘ möglich, weil die Mehrheit der Akkusativformen den Nominativformen identisch ist (A=N gilt für weibliche, neutrale und Pluralformen). In Phase (2) bleibt das Ein-Kasus-System zwar aufrecht, aber diese Phase ist dadurch charakterisiert, dass sie eine Phase des Durcheinanders bildet. Schüler haben entdeckt, dass es im Deutschen Nominative, Akkusative und Dative gibt und dass dazu verschiedene Morpheme gehören. Allerdings ist

---

<sup>26</sup> Vgl. ebd. S. 224 ff.

<sup>27</sup> S2 oder zweite Sprache, analog zu dem englischen Begriff L2 oder dem niederländischen T2.

<sup>28</sup> Vgl. Studer, S. 226.

<sup>29</sup> Ebd. S. 226.

<sup>30</sup> Wobei es fragwürdig ist, inwieweit die Produktion von Dativkontexte von Bedeutung ist, weil Anfänger in erster Linie nur Subjekte und direkte Objekte zum Ausdruck bringen möchten.



ihnen der Zusammenhang zwischen den Kasusendungen und den syntaktischen Funktionen der beiden Objekten und des Subjektes nicht klar; sie gebrauchen beliebig jede Form, so dass Sätze wie *Er nahm der Bus/dem Bus/den Bus* von Deutschlernern gebildet werden können. Erst in der dritten Phase (3) tritt ein Zwei-Kasus-System auf, wobei es eine systematische Markierung von Subjekten und Objekten gibt. Das heißt, dass Schüler in dieser Phase des Sprachenlernens eine Unterscheidung zwischen dem sogenannten *Casus rectus* en *Casus obliquus* machen können; die Lernenden entdecken, dass der Unterschied zwischen dem ersten und vierten Fall eine syntaktische Entsprechung hat; sie haben sozusagen die Funktion des Akkusativs entdeckt und können diese für die direkten Objekte einsetzen. Der Unterschied zwischen Dativobjekten und Akkusativobjekten bleibt in dieser Phase nach wie vor undeutlich. Erst in Phase (4) gelingt es Schülern auch die Unterscheidung zwischen dem Akkusativ und dem Dativ zu machen und erwerben sie so ein korrektes Drei-Kasus-System.<sup>31</sup>

Aus den Untersuchungen des Genfer DiGS-Projekts stellte sich heraus, dass dieses Modell tatsächlich für den Gebrauch im Unterricht geeignet ist und dass es mit der Entwicklung der französischsprachigen Deutschlernenden übereinstimmte. Außerdem zeigte sich, dass nur eine Minderheit der Schüler innerhalb der dafür bestimmten Unterrichtsjahre zu einem Zwei-Kasus-System kommt und dass es nur einzelnen Schülern gelingt ihre Grammatik zu einem Drei-Kasus-System auszubauen. Am Ende der neunten Klasse (des dritten Jahres des im Kanton Genf üblichen *cycle d'orientation*), also wann die Schüler durchschnittlich fünfzehn Jahre alt sind, hat nur ein Drittel der Schüler die Kasus zumindest teilweise entdeckt; sie bleiben in einem Zwei-Kasus-System stecken, der Rest kommt nicht weiter als ein Ein-Kasus-System.<sup>32</sup> Die Frage, die Studer sich bei diesen Untersuchungsergebnissen gestellt hat, war die nach der Universalität dieses Modells: Durchlaufen tatsächlich alle Schüler die beiden Ein-Kasus-Phasen oder gibt es z.B. Schüler die die zweite Phase überspringen? Leider gibt es dazu heute noch keine weiteren Untersuchungen, aber es scheint meines Erachtens – unter anderem aufgrund der Genfer Studien – akzeptabel diese Theorie des Vier-Phasen-Modells aufrechtzuerhalten und auf die Unterrichtspraxis zu projizieren. Konsequenz der Untersuchungsergebnisse ist es also nach Studer, dass man davon ausgehen soll, dass der Kasuserwerb erst sehr spät einsetzt: „nämlich erst wenn die Lernenden in den Bereichen der Konjugation und der Satzmodelle bereits weit fortgeschritten sind, und Jahre nach der Behandlung im Deutschunterricht;“<sup>33</sup> Die Genfer Untersuchung geht zurück auf ein sich

---

<sup>31</sup> Vgl. dazu Studer S. 232-245.

<sup>32</sup> Vgl. ebd. S. 250ff.

<sup>33</sup> Ebd. S. 263.

aufbauendes System von Strukturen, die strukturell miteinander verbunden sind. Dieses System setzt voraus, dass aus der ersten Stufe (nämlich, ein Ein-Kasus-System) eine zweite Stufe entstehen kann. Die Ein-Kasus-Phase bildet also die Grundlage für die Zwei-Kasus-Phase, die selbst wiederum die Grundlage für das Drei-Kasus-System bildet. Aus diesem Modell folgt, dass die unterschiedlichen Phasen dermaßen miteinander verbunden sind, dass man von außen den Prozess nicht beeinflussen kann, man kann die Grammatikaneignung deshalb nicht mit einem Satz ändern. Wohl heißt das aber, dass man die Durchlaufgeschwindigkeit der Schüler durch die vier Phasen optimieren kann. Man könnte nach der Meinung von Thérèse Studer am besten erst mit dem expliziten Kasusunterricht anfangen, wenn es bei den Schülern in der Klasse eine Mehrheit gibt, die das Niveau für die Analyse des Kasussystems auch tatsächlich hat. Die natürliche Abfolge des Kasuserwerbs sollte also im Mittelpunkt des Grammatikunterrichts stehen und der Dozent soll Schüler stimulieren, ihren persönlichen Grammatikaneignungsprozess zu beschleunigen.<sup>34</sup>

Die Frage, ob dieses Modell nicht zuviel von der Unterrichts- und Sprachsituation in der französischsprachigen Schweiz abhängig ist, wird von Studer selbst durch einen Vergleich mit der niederländischen Situation beantwortet. Sie geht davon aus, dass von den drei Kategorien Numerus, Genus und Kasus für frankophone Lernenden der Kasus als Konzept am Schwierigsten zu erfassen ist, weil er in erster Linie eine syntaktische Funktion zum Ausdruck bringt und es die Frage ist, inwieweit die frankophonen Schüler diese Beziehungen erkennen und analysieren können.<sup>35</sup> Für das Niederländische, das auch keine Kasus kennt, gilt wahrscheinlich das Gleiche. Aus einer Studie von Kwakernaak aus dem Jahre 1996 ergibt sich, dass „auch niederländische Deutschlernende mit dem Kasuserwerb offenbar spät beginnen und dass sie sich durchaus mit den gleichen Problemen herumschlagen wie unsere frankophonen Testpersonen, obschon sie von ihrer Muttersprache her von Anfang an über die deutschen Satzmodelle verfügen“<sup>36</sup>, fügt sie daran noch hinzu.

### **Voraussetzungen für eine Verbesserung des Grammatikunterrichts**

Zusammengefasst gibt es im Obenstehenden neun Elemente, die den Kern eines Idealbildes der fremdsprachlichen Grammatik bilden. Einige Aspekte beziehen sich eher auf den Grammatikunterricht im Allgemeinen, während andere spezifisch auf die deutsche Sprache im Allgemeinen und das Kasussystem insbesondere zutreffen.

---

<sup>34</sup> Vgl. ebd. S. 264.

<sup>35</sup> Vgl. ebd. S. 227.

<sup>36</sup> Ebd. S. 253.

Erstens sollten sowohl Schüler, wie auch Dozenten im DaF-Unterricht die Kasus ernstnehmen und als einen wesentlichen Bestandteil der deutschen Grammatik auffassen (1). In jedem deutschen Satz findet man, entweder aufgrund der strukturellen Kasus des Satzes, oder aufgrund der Rektion der Verben nach dem Kasussystem flektierte Formen und jeder deutsche Satz braucht auch die strukturellen Kasus um semantische Aspekte zum Ausdruck zu bringen. Ohne das Kasussystem kann es keine echte deutsche Grammatik geben und entsteht kein echtes Deutsch, wenn die Schüler selbst zum sprachlichen Handeln kommen. Dass ernstnehmen nicht nur ernsthaftes Lernen heißt, zeigt auch die zweite Voraussetzung, denn Dozenten sollten durch effektive, interessante und vor allem motivierende Arbeitsweisen bei Schülern die Angst vor dem Kasussystem wegnehmen (2). Beruhigende Wörter wirken wahrscheinlich weniger effektiv als Zeigen, dass es so schlimm nicht ist. Wenn Schülern gezeigt wird, dass das Kasussystem nicht etwas ist, für das sie Angst haben sollten, sondern etwas, das ihnen dabei helfen kann das Deutsche besser zu verstehen, werden sie dem mit einem positiven Blick entgengetreten.

Auf der sprachlichen Ebene ist es erwünscht, dass sich der Dozent auch Zeit für eine Rückkopplung zur Muttersprache nimmt, weil man sich beim Lernen einer Zweitsprache immer auf die erste Sprache bezieht. Dabei sollten die Schüler auch auf die sogenannte positive Übertragung von der Muttersprache in die Zweitsprache aufmerksam gemacht werden und der Dozent sollte darauf weiterbauen. (3) Vor allem im Fall der niederländischen Deutschlerner spielt positive Übertragung eine Rolle, weil diese Sprachen sehr nah aneinander liegen. Im Bereich des Kasussystems ist ein Vergleich zwischen den strukturellen Kasus des Deutschen und den Objekten und dem Subjekt in niederländischen Sätzen ein Angriffspunkt.

Ziel der Fremdsprache ist es immer Transfer zu erreichen und dass heißt, dass Dozenten die Grammatik sozusagen ‚zum Greifen‘ anbieten müssen, damit Schüler so schnell und leicht wie möglich diese grammatikalischen Aspekte internalisieren (4); ein praktisches Grammatikangebot wäre dabei erwünscht, nicht nur zum Erreichen dieses Transfers, sondern auch um die geforderte aktive Beteiligung der Schüler bei der fremdsprachlichen Grammatikdidaktik zu bewerkstelligen (5). Fest damit verknüpft ist auch die sechste (6) Voraussetzung für eine erfolgreiche Grammatikdidaktik: Da Sprachenlernen und damit auch Grammatik primär Kommunikation als Ziel haben, sollte diesem Aspekt auch im Grammatikunterricht mehr Zeit gewidmet werden; man könnte zum Beispiel mehr aktive Elemente in der Grammatikdidaktik, wodurch Schüler selbst auch tatsächlich kommunizieren, einbauen.

Das zuvor besprochene metasprachliche Bewusstsein ist, wie gezeigt wurde, ein wichtiges Hilfsmittel beim Verstehen und bei der Verarbeitung der Grammatik. Wenn (in übrigen Teilen des Fremdsprachenunterrichts) der Entwicklung des metasprachlichen Bewusstseins (7) mehr Bedeutung zugemessen würde, entwickeln die Schüler sich zu kognitiv und sprachlich kompetenteren Sprachlernern und werden somit die Grammatik und insbesondere das Kasussystem des Deutschen schneller in den Griff bekommen. Grammatikunterricht wird auf diese Art und Weise vereinfacht. Andererseits sollte man damit rechnen, dass die Entwicklung des metasprachlichen Bewusstseins eine langfristige Beschäftigung ist.

Zum Schluss ist auch der Unterschied zwischen *induktivem* und *deduktivem* Unterricht für den Sprachunterricht (8) wichtig; bei deduktivem Lernen geht es darum, dass Sprachregeln und -muster angeboten werden, an denen man sich beim Spracherwerb orientiert; bei induktivem Lernen, andererseits, geht es um die natürliche Konfrontation mit einer Sprache, wobei nur manchmal die Grammatik als Unterstützung eine Rolle spielt. In dem heutigen Grammatikunterricht liegt die Betonung auf der induktiven Methode und hat die Grammatik eine untergeordnete Rolle. Dabei kommt auch Instruktion als Unterrichtsmethode in Frage, was ist die Rolle davon im heutigen Fremdsprachenunterricht? Diese Arbeit will keine Stellung nehmen in der Debatte um die Frage, ob Instruktion hilfreich ist, sondern schließt sich der Schlussfolgerung von Rick de Graaf und Alex Housen in ihrem Artikel *Investigating the effects and effectiveness of L2 instruction* an. Obschon sie erwarteten, dass Instruktion natürlichen Erwerb steuern würde, der Lernen einer Fremdsprache schneller machen könnte und letzten Endes für ein höheres Sprachniveau, vor allem im Bereich der Grammatik sorgen könnte<sup>37</sup>, haben Sprachstudien keine deutliche Resultate gezeigt. „In conclusion, most research has found at least some effect of instruction on some aspects of L2 acquisition“<sup>38</sup> Eine sehr vorsichtige Schlussfolgerung, die zwar den Nutzen von Instruktion bestätigt, aber auch keine große Bedeutung von Instruktion zeigt. Für Grammatikunterricht scheint es meines Erachtens allerdings hilfreich auch Instruktion zu bieten, weil Schüler auf diese Art und Weise die Strukturen besser durchgründen können. Der Unterschied zwischen induktivem und deduktivem Sprachunterricht spielt auch in der nachfolgenden Praxisstudie eine wichtige Rolle, denn obwohl primär der Unterschied

---

<sup>37</sup> Vgl. dazu: De Graaff en Housen, S. 728 ff.

<sup>38</sup> Ebd. S. 744.

zwischen einer mündlichen und mehr schriftlich orientierte Grammatikmethode untersucht wird, spielt im Hintergrund die Frage induktiv/deduktiv auch eine Rolle.<sup>39</sup>

Im zweiten Teil dieses Kapitel wurde die Arbeit von Thérèse Studer im Genfer DiGS-Projekt besprochen und aus diesen Studien ergab sich eine für Deutschdozenten vielleicht bedauernswerte Schlussfolgerung und weil sie eigentlich im Gegensatz steht zu dem, was bei den obengenannten acht Aspekten behandelt wurde, wurde diese auch nicht in diese Liste aufgenommen. Studer geht von Wegeners Phasenmodell der Grammatik aus und daraus folgt, dass man als Dozent damit rechnen muss, dass Schüler das Kasussystem nicht auf einmal verstehen und in den Griff bekommen werden. Bevor ein Schüler das ganze System völlig beherrscht und selbst in seiner Sprache gebrauchen kann, vergehen viele Jahre. Beim DiGS-Projekt zeigte sich sogar, dass viele Schüler am Ende ihrer Schulkarriere die Kasus noch nicht (völlig) beherrschen. Eine Mehrheit kommt nicht weiter als die Beherrschung eines ein Zwei-Kasus-Systems oder benützt sogar nur Nominativformen. Außerdem wurde gezeigt, dass es eigentlich kaum möglich ist diese Entwicklungsphasen mit gesteuertem Erwerb zu beeinflussen. Man sollte sich als Dozent Deutsch als Fremdsprache damit beruhigen, dass es einem nicht gelingen wird den Schülern das Kasussystem auf ein Mal beizubringen; Grammatikerwerb ist eher ein Prozess, der viele Jahren beschlagnahmt. Wenn man die Genfer Resultate auf die niederländische Situation projiziert, muss man schlussfolgern, dass Niederländisch und Deutsch einander auf anderen Aspekten ähneln, aber dass der Erwerb des Kasussystems – das es mit flektierten Formen nicht im Niederländischen gibt – für Niederländischsprachige eine genauso große Aufgabe ist. Folge dieses Phasenmodells könnte ein Umsturz des traditionellen Grammatikunterrichts bezüglich der Kasus sein: Wenn man den Erwerb davon doch nicht steuern kann, braucht es auch nicht unterrichtet zu werden. Da diese Arbeit im Rahmen der folgenden Praxisstudie nicht eine so revolutionäre Position einnehmen möchte, muss man eher nach einem anderen Aufbau des Grammatikunterrichts suchen, wobei auch die eher genannten acht Aspekte beachtet werden. Der Unterricht sollte auf die Praxis gerichtet sein und nicht eine so strenge Betonung auf die Instruktion und Übung der Kasus legen. Statt vieler Erklärungen, Beispiele und vor allem Ausfüllübungen in Arbeitsbüchern, wobei eine direkte Beherrschung dieses ganzen Systems mit den (für Niederländischsprachigen) komplexen flektierten Formen angestrebt wird, sollte eine sich allmählich und schrittweise entwickelnde Grammatik im Kopf des Schülers im Mittelpunkt der Didaktik stehen. Wiederholung der Kasus und damit üben, bleiben aber nach wie vor eine

---

<sup>39</sup> Sehe dazu auch Kapitel 3: Grammatikübungen auf Sprechkarten - Das Experiment in der Praxis.

Aufgabe des DaF-Unterrichts, aber dabei muss man davon ausgehen, dass der Effekt bei den Schülern gering ist. Ihnen sollte mehr Sprachmaterial angeboten werden, sodass durch einen möglichst großen Input<sup>40</sup> Schüler auch so viel wie möglich (unbewusst) mit grammatikalischen Strukturen konfrontiert werden. Über die Effekte natürlichen Spracherwerbs auf die grammatikalische Entwicklung ist im Rahmen des Phasenmodells von Wegener nicht viel bekannt; möglicherweise könnte Sprachlernen in natürlichen Situationen schon einen positiven Beitrag bei dem Aufstieg von einer Phase zu einer anderen liefern. Eine Möglichkeit solch eine natürliche Situation zu bewerkstelligen, wäre die Integration praxisorientierter und mündlicher Übungen in den Grammatikunterricht.

---

<sup>40</sup> Im Sinne von S.D. Krashen. Vgl. dazu: Krashen, S.20 ff.

## **Kapitel 2: Oralität beim Spracherwerb – Die Möglichkeiten des Mündlichen im Fremdsprachenunterricht**

### **Vom Chorsprechen zu Pattern Drills – Methoden für Mündlichkeit im Unterricht**

Mündlichkeit und mündliche Sprachfertigkeit sind feste Bestandteile einer Sprache. Nicht umsonst heißt eine Sprache eine Sprache; sie ist etwas, das man spricht. Unglücklicherweise ist der Fokus des Fremdsprachenunterrichts im Laufe der Zeit vom mündlichen zum schriftlichen gewechselt und gibt es für wirkliche mündliche Interaktion heutzutage nur noch wenig Raum und Zeit in den Schulplänen. Man kommt nicht viel weiter als die obligatorischen Übungen von haargenau vorverfertigten Dialogen, die es in der Wirklichkeit niemals so geben wird. Alle Schüler wissen am Ende ihrer Schulkarriere, wie sie beim Bäcker ein halbes Weißbrot bestellen sollen, aber sind oft nicht in der Lage in vollständigen Sätzen zu antworten, wenn der Bäcker sagt, dass das Weißbrot ausverkauft ist. Echte Kommunikation, wobei man Gedanken, Gefühle und Meinungen austauscht, findet im Unterricht zu wenig statt. Die Frage bleibt deshalb, wie man Schüler auf eine andere, aktivere und vielleicht auch mehr motivierende Weise zum Sprechen anregen kann.

Claire Kramersch zeigt in ihrem Buch *Context and culture in language teaching* wie man mithilfe des aktiven Sprechens im Unterricht Schüler zum Sprechen anregt. Dafür sei es ihrer Meinung nach notwendig, dass die Schüler sozusagen ‚Autoren‘ ihrer Wörter werden und nicht nur die Wörter des Dozenten nachsprechen. Aktives Sprechen heiße also kommunizieren und nicht Wörter oder Phrasen aus einem Buch laut vorlesen. Es sei nach Kramersch die Absicht durch Dialoge mit Anderen, sowohl Muttersprachlern der Fremdsprache, wie auch Nicht-Muttersprachlern, dass Schüler lernen zu sprechen und ihre Meinungen und Gefühle zu äußern.<sup>41</sup> Zur Bewerkstelligung dieses kommunikativen Zieles unterscheidet Kramersch zwischen zwei Dialogtypen: Einerseits die *instructional conversation*, wobei der Fokus auf dem Üben der Formen liegt, und andererseits der Austausch von Ideen und Emotionen durch Sprache, wobei die Kommunikation mehr im Vordergrund steht.<sup>42</sup> Für beide Dialogtypen gibt es meines Erachtens gute Argumente, denn einerseits sollte man eigentlich den zweiten Dialogtypus aus dem Blickwinkel der kommunikativen Praxis bevorzugen – schließlich werden Schüler ihre Sprache später vor allem als Kommunikationsmittel benutzen – aber andererseits braucht man den Fokus auf die Formen und Regeln auch, weil man sonst die Sprache nicht Sprechen kann. Wie schon im ersten Kapitel dieser Arbeit gezeigt wurde, sind die grammatische und die semantische Ebene der

---

<sup>41</sup> Vgl. Kramersch, S. 27.

<sup>42</sup> Vgl. ebd. S. 29.

Sprache fest miteinander verbunden. Eine ähnliche Argumentation liefert Gabriele Bachmayer, die der Ansicht ist, dass der formalsprachliche Aspekt einer Sprache Ziel im kommunikativen Fremdsprachenunterricht sei: „So werden bestimmte phonologische, morphologische oder syntaktische Strukturen bzw. Regeln geübt, die bestimmten Themen und Situationen zugeordnet werden. Das Üben dieser Strukturen bzw. der Regeln ist hier das eigentliche Ziel des Unterrichts.“<sup>43</sup> Kurz gesagt, sollte also im Fremdsprachenunterricht eine Zwischenbalance zwischen kommunikativem Sprechen und einer Fokussierung auf die sprachlichen Formen (dazu auch die Grammatik) gefunden werden.

In der Vergangenheit spielte die Frage nach obengenannter Balance auch schon eine Rolle. Damals waren die so genannten Sprechchöre populäre Unterrichtsmittel für die Herstellung des Mündlichen im Unterricht. Im Jahre 1926 veröffentlichte Erich Drach ein Buch zum Thema Spracherziehung und die Pflege des gesprochenen Wortes in der Schule, in dem er unter anderem auseinandersetzt, wie die Praxis des Sprechchors aussieht. In der Klasse spricht der Dozent einen Satz aus und Schüler repetieren diesen Satz indem sie alle gleichzeitig den Satz nachsprechen. Nach der Meinung von Drach ist der Vorteil davon, dass Schüler sich weniger gehemmt fühlen zu sprechen und sich besser trauen mitzusprechen. Die Klassengemeinschaft übe eine Art motivierender Kraft auf den Einzelnen aus und man fühle sich einigermaßen dadurch gedeckt, dass man nicht der einzige Sprecher ist. Letzteres führe nicht nur dazu, dass alle Schüler der Klasse – auch die Stilleren – mitsprechen, sondern auch dazu, dass man seine eventuelle Sprechangst teilweise und schrittweise überwinden kann. Außerdem glaubt Drach, dass der Sprechchor dazu führe technisch sauberer zu sprechen und die Fähigkeit zum Vorführen eines Einzelvortrages vergrößern kann.<sup>44</sup> Der Nutzen des Chorsprechens in Sachen der Sprechangst und Übung von Phrasen dürfte deshalb klar sein, aber andererseits kann man argumentieren, dass Chorsprechen zwar aktiv ist, aber die Schüler nicht zu wirklicher Kommunikation anregt. In dem Sinne bringt der Sprechchor nicht das gewünschte Resultat: Schüler sind noch immer nicht imstande ein echtes Gespräch zu führen.

Eine vergleichbare nicht-kommunikative Sprechmethode bilden die sogenannten Pattern Drills. In diesen Übungen antworten Schüler immer nach einem vorgegebenen Muster. Der Dozent sagt beispielsweise: „Dort steht eine Tasse Tee“ und der Schüler antwortet dann „Ja, das ist meine Tasse Tee“ – „Dort steht ein Bus“ (Dozent); „Ja, das ist mein Bus“ (Schüler) usw.<sup>45</sup> Die Problematik der Pattern Drills besteht darin, dass sie nur eine

---

<sup>43</sup> Bachmayer, S. 163.

<sup>44</sup> Vgl. Drach, S. 175ff.

<sup>45</sup> Beispiele frei nach Bachmayer S. 155-156.



Strukturübung bilden. In der ahmt der Schüler eigentlich nur den Dozenten nach und ist vom echten Lernen nicht die Rede; mit anderen Worten: Hier tritt ein Transfer-Problem auf, wie das im ersten Kapitel besprochen wurde. Kern einer guten Grammatikübung und auch von Sprachübungen im Allgemeinen ist es, dass sie zum aktiven sprachlichen Handeln anregen und der Schüler nicht ein passiver Nachsprecher bleibt. In diesem Fall wird es den Schülern kaum gelingen das in den Pattern Drills Gelernte im spontanen Gespräch anzuwenden.<sup>46</sup> Pattern Drills stehen im Widerspruch zu den im ersten Kapitel formulierten Regeln für eine vernünftige Grammatikdidaktik, aber andererseits sind grammatische Strukturen auch wichtig für das Sprechen. Wie bereits im ersten Kapitel dieser Arbeit gezeigt wurde, bildet Grammatik die Basis für das eigene Sprachhandeln, und weil Grammatikregeln und grammatische Strukturen die Basis des Grammatikunterrichts bilden, sind diese doch notwendig für eine erfolgreiche fremdsprachliche Grammatikdidaktik. Im Idealfall arbeitet man mit einer Methode, wobei grammatische Strukturen im Mittelpunkt stehen, aber die Schüler gleichzeitig herausgefordert werden selbst aktiv und kommunikativ zu sprechen oder wobei man jedenfalls dazu angeregt und vorbereitet wird in späteren Stadien des Sprachunterrichts zur Kommunikation zu kommen.

Im Jahre 1965 wurde die Serie *Situational English* die ursprünglich für Immigranten, die Englisch lernen mussten als sie nach Australien umzogen, publiziert. In diesem Englischlehrwerk wurde eine neue Herangehensweise für den Fremdsprachenunterricht vorgestellt, die viel bedeutend *oral approach* genannt wurde. Auch bei dieser Methode geht man davon aus, dass Sprache primär gesprochene Sprache ist und dass Sprachunterricht immer mit mündlicher Instruktion verbunden ist. Das schriftliche Element kommt erst in zweiter Linie. Wenn man von der gesprochenen Sprache als Instruktionssprache ausgeht, heißt das auch, dass in der Klasse die Zielsprache auch die Sprache ist, die immer gesprochen wird. In dem *oral approach* sollte man sich als Dozent auch davon bewusst sein, dass neue Lernpunkte (Grammatikregeln oder neues Vokabular) auf eine deutliche Weise angekündigt werden und auch in der Klasse geübt werden. Dadurch, dass man so viel wie möglich mündlich übt, fühlen Schüler sich auch freier selbst zu sprechen und erreicht man letzten Endes mehr Kommunikation im Unterricht und entwickeln Schüler sich zu kommunikativ kompetenten Sprechern der Fremdsprache. Das Angebot des Vokabulars wird in dieser Methode vom Dozenten überwacht, damit Schüler am Ende über das essenzielle Vokabular verfügen können; für die Grammatik gilt, dass der Dozent der Entwicklung der Schüler folgt

---

<sup>46</sup> Vgl. Bachmayer, S. 154-157.

und sie schrittweise mit komplexeren Strukturen konfrontiert. Er analysiert anhand der Fortschritte der Schüler und anhand der Themata im Unterricht, welche Teile der Grammatik den Schülern am Besten angeboten werde. Zum Schluss sollten Lesen und Schreiben erst dann unterrichtet werden, wenn die Schüler ein genügendes lexikalisches und grammatikalisches Niveau erreicht haben.<sup>47</sup> Dieser *oral approach*, auch *situational language teaching* genannt, bewirkt letzten Endes eine Verschiebung in die Richtung des kommunikativen mündlichen Sprachgebrauchs, denn wo die Schüler anfangs nur kontrollierte und strukturierte mündliche Sprache gebrauchen, gelingt es ihnen in einem späteren Stadium frei zu sprechen und zum Beispiel Satzmuster automatisch in ihren Sprachgebrauch (mündlich und schriftlich) einzufügen.<sup>48</sup> Aus dem obenstehenden zeigt sich, dass diese mündliche Methode für den Fremdsprachenunterricht sehr hilfreich ist und sicherlich Fortschritte erzielen wird. Spezifisch für den Grammatikunterricht ist sie aber weniger geeignet, weil die grammatikalische Basis teilweise als notwendige Voraussetzung betrachtet wird. Zum guten Funktionieren dieses Systems sollte der Schüler über eine gewisse grammatikalische und lexikalische Basis verfügen, bevor er überhaupt zum kommunikativen Unterricht kommt. Andererseits werden grammatikalische und lexikalische Sprachelemente teilweise erworben und konsolidiert während des Kommunikationsprozesses im Unterricht. Ein zweiter Kritikpunkt bei dieser oralen Methode ist, dass die Grammatik zwar schrittweise erworben wird und der Dozent diesen Prozess steuern kann, aber dass für den kommunikativen Unterricht die Zielsprache auch gesprochen werden soll. Die Diskussion, ob man Grammatik in der Zielsprache erklären sollte ist dabei wichtig. Diese Arbeit versucht nicht eine Antwort auf diese Frage zu liefern, sondern weist nur auf die Tatsache hin, dass Grammatikunterricht in der Zielsprache Verständlichkeitsprobleme bei einem substantiellen Teil der Schüler verursachen kann. Gnutzmann und Stark weisen in dem eher besprochenen Werk schon auf die Rolle der Muttersprache im Grammatikunterricht hin und besprechen dabei Butzkamms *Methode der aufgeklärten Einsprachigkeit* oder *bilinguale Methode*, wobei die Muttersprache als Lernhilfe und im Unterricht nicht als Störfaktor betrachtet wird. „Insofern ist dieser methodistische Ansatz besser geeignet als die „dogmatische“ Einsprachigkeit, die Zielsetzung einer kommunikativ-emanzipatorischen Didaktik im Fremdsprachenunterricht zu verwirklichen.“<sup>49</sup>

---

<sup>47</sup> Vgl. Richards, S. 34.

<sup>48</sup> Vgl. ebd. S. 39.

<sup>49</sup> Gnutzmann und Stark, S. 24.

Die in den obenstehenden Absätzen skizzierte Liste mit Methoden für den Einsatz des mündlichen Sprachgebrauchs im Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen und spezifisch in der Grammatikdidaktik ist keineswegs vollständig und nur dazu gemeint einen Überblick über die verschiedenen Möglichkeiten zu bieten. Unterschiedliche Annäherungsweisen liefern interessante Perspektiven für einen vergrößerten Einsatz des mündlichen Sprachgebrauchs und obschon nicht alle Methoden ein kommunikatives Ziel haben, erreichen sie möglicherweise eine größere mündliche Partizipation der Schüler; sogar das klassische Chorsprechen kann diese Effekte bewerkstelligen. Es ist auch in dem Sinne, dass beim Praxisexperiment, das im Nachfolgenden besprochen wird, die Methode des Orchestrierten Sprechens als Grammatikunterrichtsmethode gewählt wurde, weil dabei verschiedene Prinzipien der oben besprochenen Methoden kombiniert und integriert werden.

### **Orchestriertes Sprechen**

Die Methode des Orchestrierten Sprechens<sup>50</sup> wird von Henning Bolte in seinem Artikel *Soweit die Stimme trägt* aus dem Jahre 2007 erörtert. Er argumentiert, dass der mündliche Aspekt des Fremdsprachenunterrichtes heutzutage im Großen und Ganzen auf Sprachschablonen von sogenannten Modelldialogen reduziert ist. Die Schüler brauchen im Unterricht nur noch Dialoge aus dem Lehrbuch nachzusprechen und das Sprechen wird also eher zu einer Lautenübung als dass es zur wirklichen Kommunikation kommt. Das Sprechen sei seiner Ansicht nach auch kein persönlicher Ausdruck von persönlichen Gefühlen und Gedanken mehr und das sei im Widerspruch mit dem Wesen des Menschen; der Mensch wird dadurch bestimmt, dass er sich durch Sprechen äußern könne, weil die Persönlichkeit stimmlich bestimmt sei: *per sonare* im Latein heißt auch *über Töne*.<sup>51</sup>

In der heutigen Unterrichtspraxis wird der Begriff Kommunikation nach den Ansichten von Bolte falsch verstanden: Kommunikation heißt wirkliches Sprechen und Gedanken austauschen und nicht einfach Dialogen, die es in der Wirklichkeit nie so geben wird, nachsprechen. Durch diesen Unterricht wird den Schülern eine Scheinwirklichkeit vorgezeigt, mit der sie in der Praxis im Urlaub oder auf eine Geschäftsreise nichts anfangen können, weil sie nur gelernt haben, wie sie mit einer spezifisch festgelegten Äußerung fragen und antworten sollen. Zusammenfassend sagt er, dass Modelldialoge<sup>52</sup> eine Praxis seien, wobei nur noch neutral und monoton vorgelesen, reproduziert und auswendig gelernt wird. Es

---

<sup>50</sup> Im Folgenden manchmal als OS abgekürzt.

<sup>51</sup> Vgl. Bolte, S. 1ff.

<sup>52</sup> Die gibt es zum Beispiel auch im Lehrgang *So Isses* in großem Maße.

handelt sich dabei also um einen sogenannten *reproduktiven Habitus*, der den Schülern angelernt wird.<sup>53</sup> Die Argumentation von Bolte zum kommunikativen Sprechen und freien Gedanken- und Emotionsaustausch passt gut zu der im ersten Kapitel formulierten Notwendigkeit für einen kommunikativen (Grammatik-)Unterricht und schließt auch bei der Notwendigkeit des Ausdrucks von Emotionen, die man im Artikel von Walter Sendlmeier widerspiegelt sieht, in der Tatsache, dass der emotionale Zustand von Menschen fast immer zu erkennen ist, an. Sprechen und Emotionen sind demzufolge fest miteinander verbunden und unsere Stimmorgane, das sind unter anderem die Steuermechanismen des Larynx, sind prinzipiell dazu imstande, die Basisemotionen (Freude, Trauer, Ärger, Angst, Ekel und Langeweile) zum Ausdruck zu bringen.<sup>54</sup> Solche Emotionen liegen auch an der Basis unseres Menschseins. Daraus folgt, dass man persönlichen Ausdruck von Gedanken und Emotionen nicht losgelöst von anderen kommunikativen Aspekten sehen sollte und man im Unterricht auch dafür sorgen soll, dass Schüler sich auch nicht gehemmt fühlen, diese zu äußern.

Nachdem wir die Argumentation gegen die gängige Praxis und für den Gebrauch des Orchestrierten Sprechens auseinandergesetzt haben, machen wir jetzt den Schritt zu der Methode in der Klasse. Bei Orchestriertem Sprechen ist es die Absicht durch eine interaktive Wiederherstellung von stimmlichen Bruchstücken ein stimmliches Ensemble zu bewerkstelligen. Die Schüler sind im Modell die sogenannten Stimmgeber und die Klasse wird damit zu einem Ganzen von Einzelstimmen; sie wird zu einem echten Orchester. Der Dirigent ist dabei der Lehrer, der die Regie über das Orchester führt und außerdem für die Realisierung eines Konzepts der etappenweisen Entwicklung des Orchesters sorgt. Insgesamt gibt es nach Bolte vier Grundelemente für Orchestriertes Sprechen: Erstes eine Klasse, die als Stimmenensemble fungiert und von der Lehrkraft dirigiert wird (1). Zweitens werden Gesprächsfetzen (Sätze oder Phrasen) auf Gesprächskarten an alle Schüler ausgeteilt. Sowohl die Karte für den Schüler (2), wie auch die Dirigierkarte (3), die der Dozent hat, haben den gleichen Kennbuchstaben. Auf diese Art und Weise kann der Dirigent jeden Schüler individuell zum Sprechen auffordern, denn wenn der Dirigent zum Beispiel Dirigierkarte B zeigt, liest der Schüler mit dem Kennbuchstaben B seinen Satz oder Phrase vor. Im Modell von Henning Bolte stammen alle Gesprächsfragmente auf den Schülerkarten aus bestehenden Lerndialogen oder –polylogen. Zum Schluss fordert Orchestriertes Sprechen eine Herangehensweise in vier Etappen (4): Einstimmen, Abstimmen, Stimmigkeit herstellen und

---

<sup>53</sup> Vgl. Bolte S. 2-4.

<sup>54</sup> Vgl. dazu: Sendlmeier, S. 1ff.

die fakultative Etappe der freien Gestaltung.<sup>55</sup> Im Nachfolgenden gehen wir näher auf diese vier unterschiedlichen Etappen ein. In den verschiedenen Etappen gibt es auch verschiedene Arbeitsweisen und Techniken, aber leider gibt es nicht die Möglichkeit hier einen Großteil davon zu besprechen; nur einige, auch für das Praxisexperiment relevante Techniken, werden im Nachfolgenden angesprochen.

In der *ersten Etappe* (Bestimmen/Einstimmen) soll das Stimmenorchester, wie ein echtes Orchester eingestimmt werden. Die Karten, die an die Schüler verteilt werden, werden dabei nach Zufallsprinzip abgerufen (also nicht einfach der alphabetischen Reihe nach), sodass man ein stimmliches Ganzes von eventuell zueinander passenden Gesprächsteilen bekommt. Außerdem sind die Kennbuchstaben auch willkürlich über die Dialogsätze verteilt und sagen nichts über den Inhalt aus, sodass Schüler noch nicht in der Lage sind eine Einheit daraus zu bilden. In dieser Phase werden oft auch Einstimmungstechniken aus der Musik gebraucht. So kann man beispielsweise damit anfangen, die Schüler ihre Gesprächsfetzen murmeln oder flüstern zu lassen oder man kann die Stimme mit musikalischen Übungen aufwärmen. Nach der Einstimmungsphase kommt die *zweite Etappe* (Abstimmung), in der eine Kombination von Gesprächsfragmenten bezweckt wird. Das dynamische Zusammensprechen und die Klangqualitäten stehen jetzt im Mittelpunkt. Der Dirigent kann durch vielfältiges Ausprobieren die Schüler zum Sprechen auffordern und dabei in Tönen variieren, Schüler getrennt oder isoliert sprechen lassen, singen lassen und noch viele andere Möglichkeiten ausprobieren, die Musikalität hinter dem Sprechen steht in dieser Phase im Mittelpunkt.<sup>56</sup> Bei dieser Etappe kann der Dirigent auch mit dynamischen Aspekten, wie zum Beispiel Tempo, Lautstärke und Tonfall arbeiten. Auch gibt es die Möglichkeit mit sogenannten Tonkarten zu arbeiten, wobei Schüler noch eine zusätzliche Karte, auf der steht wie sie ihren Satz aussprechen sollen, bekommen. Auch können Schüler einander auffordern, Sätze anders auszusprechen, sodass der Unterricht noch dynamischer und aktiver wird. Durch den Einsatz von Tonkarten eröffnet man auch die Möglichkeit Raum für einen variierten Ausdruck von (Basis-)Emotionen zu schaffen.<sup>57</sup> In der *dritten Etappe* (Stimmigkeit herstellen) geht das variierte Ausprobieren weiter, aber dabei wird eher auf den Inhalt der Sätze fokussiert. Der Dozent versucht, durch fortlaufendes Ausprobieren und Wiederholen, die Schüler durchschauen zu lassen, dass es einen gewissen Zusammenhang gibt. Die Schüler sind demzufolge in der Lage auch kohärente Gesprächsverläufe entstehen zu lassen. Das heißt

---

<sup>55</sup> Vgl. Bolte, S. 4-6.

<sup>56</sup> Vgl. ebd. S. 8ff.

<sup>57</sup> Vgl. ebd. S. 13ff.

also, dass Schüler allmählich entdecken, dass ihr Satz auf der Gesprächskarte sehr gut zu dem des Nachbarn anschließt. Je länger der Dirigent mit dem variierten Ausprobieren wirkt, umso mehr Zusammenhänge werden die Schüler entdecken und letzten Endes werden sie dann auch in der Lage sein, selbst den ursprünglichen Dialog wieder herzustellen. Letzteres könnte der Dirigent überprüfen, indem er die Arbeitstechnik ‚Freier Anschluss‘<sup>58</sup> einsetzt und die Schüler selbst die Reihenfolge bilden lässt. In der *vierten Etappe* des Orchestrierten Sprechens findet die so genannte (fakultative) freie Gestaltung statt, wobei der Dirigent zum Beispiel komplexere Stimmenarrangements einsetzen oder Umgebungsklänge und Bewegungen zu den Gesprächsteilen hinzufügen kann.<sup>59</sup> Außerdem gibt es die Möglichkeit verschiedene Sprechtechniken wie Wiederholung im Echo oder zum Beispiel ohne Karten zu dirigieren auszuprobieren. Zum Schluss kann man auch multimediale Techniken (z.B. Ipods) einsetzen und gibt es Nachbearbeitungsmöglichkeiten, wie schriftliche Fixierungen des Gelernten für ein besseres inhaltliches Verständnis.<sup>60</sup> Zusammengefasst gelangt man durch die vier Etappen zu einem zusammenhängenden Klangstück, wobei es nach Bolte keine Trennung gibt zwischen Üben und Aufführen der Gespräche. Das Ganze bildet eine Einheit und dazu gehören zum Beispiel auch Pausen, störende Geräusche und undeutliche Artikulationen. Die kontinuierliche Weiterentwicklung ist also wichtiger als das Resultat. Der Dozent sollte den Schülern auch bewusst machen, dass sie einfach sprechen sollen und sich dabei keine Sorgen über das Resultat machen sollten.<sup>61</sup>

Bolte zeigt in seinem Artikel, dass das Orchestrierte Sprechen eine Lücke auffüllt, die die Verschiebung des Fremdsprachenunterrichts vom Mündlichen zum Schriftlichen im letzten Jahrhundert geformt hat. Mithilfe des Orchestrierten Sprechens kann man den mündlichen Sprachunterricht wieder lebendig und aktiv machen und ist es mehr als ein gedankenloses Nachahmen von Modelldialogen aus einer Scheinwelt. Orchestriertes Sprechen wirkt mit der Kraft des mündlichen und gerade dadurch, dass alle Schüler nur über Fragmente des Ganzen verfügen, entsteht eine Art Zugehörigkeitsgefühl bei den Schülern, die dafür sorgen wollen durch aktives Sprechen den ganzen Dialog wieder herzustellen. Außerdem bewerkstelligt das Orchestrierte Sprechen, dass Schüler aktiv sprechen und zuhören und, dass sie auch mehr als einmal selbst zum Wort kommen. Durch diese Wiederholung wird nicht nur ihre Sprachfertigkeit trainiert und werden die Phrasen besser gemerkt, sondern entsteht bei ihnen auch allmählich mehr Verständnis von der Bedeutung der einzelnen Gesprächsteile und

---

<sup>58</sup> Sehe dazu: Bolte, S.16.

<sup>59</sup> Ebd.

<sup>60</sup> Vgl. ebd. S. 18ff.

<sup>61</sup> Vgl. ebd. S.9.

vom Ganzen. Die Aktivität der Schüler hat nach Bolte noch einen Vorteil: In Praxisuntersuchungen mit Orchestriertem Sprechen hat sich nämlich erwiesen, dass das Aufmerksamkeits- und Aktivitätsniveau der Schüler sehr hoch liegt und zwar für längere Zeit. Aus dieser Praxis ergab sich, dass auch Hauptschullehrlinge, deren Motivation und Konzentration im Allgemeinen geringer sind als bei den höheren Schulniveaus- mit Orchestriertem Sprechen 30 bis 45 Minute konzentriert arbeiten konnten.<sup>62</sup> Aus einer anderen Praxisuntersuchung zeigte sich, dass Schüler die mit Orchestriertem Sprechen Deutschunterricht bekamen weniger Sprechangst hatten.<sup>63</sup> Zum Schluss ist Orchestriertes Sprechen auch ein Weg zur Automatisierung & Geläufigkeit vom mündlichen Sprachgebrauch; man könnte es sozusagen als eine Vorstufe zur echten mündlichen Kommunikation sehen.<sup>64</sup> Mit anderen Worten: Orchestriertes Sprechen ist nicht nur ein Unterrichtsmodell das auf sich selbst steht und mehrmals pro Jahr wiederholt werden kann, sondern kann auch als Teil und Katalysator des ganzen mündlichen Aspekts des Fremdsprachenunterrichts gesehen werden und ist für den Erwerb jeder Sprache einsetzbar.

Im nachfolgenden Teil dieser Arbeit wird auf Basis der Theorie des Orchestrierten Sprechen versucht ein Experiment zu entwickeln, wobei sie in die Grammatikdidaktik integriert wird. Orchestriertes Sprechen wird dabei parallel zu einer traditionsorientierten Unterrichtsmethode für das Kasussystem des Deutschen geprüft.

---

<sup>62</sup> Vgl. ebd. S. 7.

<sup>63</sup> Vgl. dazu: Haarbosch, S.19ff.

<sup>64</sup> Vgl. Bolte, S. 20.

## **Kapitel 3: Grammatikübungen auf Sprechkarten - Das Experiment in der Praxis**

### **Orchestriertes Sprechen im Experiment**

Das Orchestrierte Sprechen, so wie es von Bolte in seinem Artikel *Soweit die Stimme trägt* erörtert wird, ist direkt in der Praxis auszuführen, aber für die Didaktisierung der Grammatik im Rahmen dieses Experiments sollte einiges geändert werden. Im Nachfolgenden und bei der Beschreibung der Formgebung des Experiments wird näher auf die Anpassungen von dem Orchestrierten Sprechen für den Einsatz in der Grammatikdidaktik eingegangen.

Im Praxisexperiment wird mit zwei Arten von Untersuchungsgruppen gearbeitet. Die erste Art ist die Variation des Orchestrierten Sprechens. In insgesamt 6 Phasen einer Orchesterarbeit wird die Sprechtechnik mit der Vermittlung des Kasussystems verbunden. Ausgangspunkt dabei ist es, durch Interaktivität schrittweise zum Kern der Kasus zu kommen. Ein großer Unterscheid zum Orchestriertes Sprechen im Artikel von Bolte ist, dass es sich bei diesem Orchester nicht um eine Wiederherstellung von stimmlichen Bruchstücken zu einem Ganzen (einem Dialog) dreht, sondern dass die Bruchstücke unabhängige Sätze bleiben, die untereinander nicht verbunden sind; es gibt keinen inhaltlichen Zusammenhang bei den Gesprächsfetzen. Bezüglich der übrigen Ausgangspunkte von Orchestriertem Sprechen formt das in dieser Arbeit besprochene Experiment keine Ausnahme, weil hier auch eine Klasse genommen wird, die als Stimmenensemble fungiert und der Dirigent (hier: DNR) sie führt (1); in den unterschiedlichen Phasen bekommen die Schüler Gesprächskarten (2) und hat der Dirigent Dirigierkarten, mit denen er anhand der Kennbuchstaben die Schüler abrufen kann (3). Außerdem gibt es im Experiment einen Aufbau in Schritten, wobei die einzelnen Etappen: Einstimmen, Abstimmen und Stimmigkeit herstellen deutlich wiederzuerkennen sind (4). Die fakultative Etappe der freien Gestaltung wurde im Experiment nicht miteinbezogen.

#### *Phase I*

In der ersten Phase bekommen Schüler alle eine Gesprächskarte, auf der ein Satz steht. In diesem Satz ist jeweils ein Wort weggelassen, das von den Schülern ausgefüllt werden soll. Es handelt sich dabei vor allem um Verben, Adjektive, Artikel und Substantive. Es ist in dieser Phase noch nicht wichtig, dass die Sätze auch wirklich einen vernünftigen Sinn bekommen und der Dozent weist auch darauf hin, dass auch sinnlose Sätze erlaubt sind. Mithilfe der willkürlich gezeigten Dirigierkarten sorgt der Dozent dafür, dass jeder aus der Klasse an das Wort kommt. Diese erste Phase ist ein Schritt in der Aufwärmung der Schüler,



der sie einerseits mit den Grundprinzipien des Orchestrierten Sprechens vertraut macht und andererseits auch dafür sorgt, dass Schüler nicht sofort mit Grammatikübungen konfrontiert werden, sondern erst das Orchestrierte Sprechen ausprobieren können und erfahren können, dass es auch Spaß machen kann damit zu arbeiten. Man könnte diese Phase teilweise mit der ersten Etappe aus dem Modell Henning Boltes vergleichen, weil hier auch durch das Zufallsprinzip ein stimmliches Durcheinander entsteht und es nicht so sehr um den Inhalt der Sätze, sondern um die Einstimmung und Motivierung der Schüler geht.

### *Phase II*

In dieser Phase kommen wir zum eigentlichen Kern des Orchestrierten Sprechens, weil hier im Großen und Ganzen die zwei ersten Etappen durchlaufen werden. Jeder Schüler bekommt wieder eine Karte und auf dieser Karte stehen Sätze wie zum Beispiel: ‚Floris ist bei seinem Großvater (m) gewesen.‘ In jedem Satz gibt es Beispiele von Präpositionen, die mit dem Dativ einhergehen und nach dem Substantiv wird immer das grammatische Geschlecht des Substantivs angegeben, sodass die Schüler entdecken können, welche Regelmäßigkeit in der Flektierung es beim Auftreten eines bestimmten Genus gibt. Für die Sätze wurden die üblichsten Präpositionen *aus, bei, mit, nach, seit, von* und *zu* ausgewählt; die für die Sekundarstufe weniger relevanten Präpositionen und die Kategorie der Wechselpräpositionen wurden hier aus ökonomischen Gründen und wegen ihres Schwierigkeitsgrades für Schüler auf diesem Niveau außer Betracht gelassen.

Der Untersucher fängt mit einer Einstimmübung an: Die Schüler flüstern alle gleichzeitig ungefähr eine halbe Minute lang ihre Sätze und trainieren damit das Aussprechen ihres Satzes. Nach dieser Einstimmübung geht der Dirigent zur nächsten Etappe über, wobei die Abstimmung im Mittelpunkt steht. Diese Etappe wird durchlaufen, indem der Untersucher eine Runde mit Dirigierkarten arbeitet und dabei jeden Schüler seinen Satz lesen lässt; alle Schüler haben wiederum die Möglichkeit frei zu artikulieren und bleiben außerdem aktiv, weil die Kennbuchstaben durcheinander gezeigt werden und man also nicht weiß, wann man an der Reihe ist. Nach dieser Runde mit Dirigierkarten verschiebt sich die Betonung mehr in die Richtung des dynamischen Zusammensprechens und der Klanqualitäten. In der dritten Runde wird mit der Sprechtechnik ECHO gearbeitet, wobei der Dirigent dann jeweils ein Echo der Äußerung des Schülers gibt. Ohne Tonkarten, also einfach der Reihe in der Klasse nach, lesen die Schüler ihren Satz vor und bekommen dann eine Rückmeldung des Dirigenten, wobei die Aussprache und Intonation des Satzes (wenn notwendig) korrekt

modelliert sind.<sup>65</sup> Die Schüler bekommen auf diese Art und Weise eine Wiederholung des Gesagten und konzentrieren demzufolge nicht nur auf lautlichem, sondern auch auf grammatischem / syntaktischem Niveau – der Satz wird nämlich durch Wiederholung besser gemerkt. Danach folgt noch eine vierte Runde innerhalb dieser Phase in der nochmals Fixierung und auch eine Sprechtechnik eingebaut wird: Anhand der KASKADE, wobei Schüler hin- und herlaufende Crescendo- und Diminuendoreihen aufbauen<sup>66</sup>, sprechen die Schüler zum letzten Mal ihren Satz. Einfach der Reihe nach fordert der Dirigent die Schüler auf immer etwas lauter als der Vorige zu sprechen. Nach fünf Schülern fängt eine Diminuendoreihe an, wobei die vier nachfolgenden Schüler wieder immer leiser sprechen. Danach – in der nächsten Crescendoreihe – sprechen wieder 4 Schüler immer lauter und auf diese Art und Weise wiederholt sich der Prozess bis alle Schüler in der Klasse zum Wort gekommen sind.

### *Phase III*

In der dritten Phase geht es wie in der dritten Etappe um das Herstellen der Stimmigkeit und den Fokus auf dem Inhalt. Obschon es in diesem Experiment nicht möglich ist einen Zusammenhang zwischen den Sätzen zu entdecken und eine kohärente Geschichte zu konstruieren, steht der Satz an sich und nicht die Vertonung davon im Mittelpunkt. In dieser Phase bekommt die Hälfte der Schüler in der Klasse (12 ausgehend von der Tatsache, dass das Unterrichtsmaterial auf 24 Schülern basiert ist) eine Karte, auf der Sätze mit einem Dativobjekt stehen, aber wo die Kasusendungen ausgelassen wurde, zum Beispiel: ‚Aus jed... Laden (m), wo wir reingegangen sind, hat er etwas mitgebracht.‘ Der Dirigent arbeitet wieder mit Dirigierkarten und wenn die Schüler ihren Kennbuchstaben sehen, lesen sie den Satz auf der eigenen Karte vor und füllen dabei gleichzeitig die ihrer Meinung nach korrekte Endung aus. Auch in diesem Fall wird den Schülern wieder dadurch geholfen, dass das grammatikalische Geschlecht angegeben ist. Die andere Hälfte der Schüler hört zu, wenn die aktiven Sprecher den Satz vorlesen und sie korrigieren sofort, wenn das notwendig ist, wenn nicht, dann sprechen sie den Satz alle gleichzeitig nach. Es ist für den Dirigenten wichtig, dass er hier steuert und zeigt, welche Antworten korrekt und welche falsch sind.

---

<sup>65</sup> Vgl. Bolte, S. 10.

<sup>66</sup> Vgl. Bolte, S. 11.

#### *Phase IV & V*

Die vierte und fünfte Phase sind qua Ausführung völlig gleich mit Phase II und III, aber inhaltlich unterscheiden diese Phasen sich von den Vorigen, weil die Schüler jetzt nicht mit Präpositionen mit dem Dativ, sondern mit dem Akkusativ arbeiten. Für die Akkusativsätze wurden die folgenden Präpositionen ausgewählt: *Durch, für, ohne, um, gegen, bis* und *entlang*. Aus denselben Gründen wurden auch hier die schwierigen Formen und Wechselprepositionen ausgelassen. In der fünften Phase sind es zwölf andere Schüler aus der Klasse, die also nicht bei Phase III eine Karte bekommen haben, die eine Sprechkarte bekommen und die übrigen Schüler hören wieder gut zu, korrigieren (eventuell) und sprechen nach.

#### *Phase VI*

In der letzten Phase bekommen alle Schüler wieder eine Sprechkarte mit Ausfüllsätzen, die auf der gleichen Weise wie in der Phase III und V aufgebaut sind.<sup>67</sup> In dieser Phase handelt es bei ungefähr der Hälfte der Sätze um Dativobjekte und in den anderen Sätzen geht es um einen Akkusativobjekt, das nach bestimmten (den zuvor genannten) Präpositionen ausgefüllt werden sollte. Erwartet wird, dass Schüler durch die Übung in der vorigen Phase und durch die Geschlechtsangabe hinter dem Substantiv jetzt selbst die korrekte Kasusendung formen können. Nach dem Zeigen einer Dirigierkarte darf der Schüler mit der übereinstimmenden Sprechkarte seinen Satz mit der korrekten flektierten Kasusendung vorlesen. Der Untersucher (DNR) wiederholt diesen Satz und verbessert die Kasusform wenn das notwendig ist. Danach wird wieder eine neue Dirigierkarte gezeigt, aber der Schüler, der jetzt an der Reihe ist, soll erst den vorigen Satz korrekt nachsprechen und erst danach darf er seinen eigenen Satz vorlesen. Auf diese Art und Weise üben Schüler mehr als ein Mal auch aktiv die Kasusgrammatik. Diese Runde dauert bis alle Schüler zum Wort gekommen sind. Im Prinzip ist diese Phase eine Fortsetzung der vorigen und im Rahmen des Modells Orchestriertes Sprechen bleibt man also in der dritten Etappe (Herstellung der Stimmlichkeit), wobei geübt wird mit Tonvariationen und (grammatischem) Inhalt.

In diesem Experiment wurde entschieden keine vierte Etappe hinzuzufügen, weil das das Experiment noch mehr verlängern würde und die praktische Ausführbarkeit auf einer niederländischen Schule wegen mangelnder Zeit deshalb beeinträchtigen würde. Die freie

---

<sup>67</sup> Möglicherweise gibt es im Praxisexperiment mehr als 24 Schüler pro Klasse. In dem Fall kann man hier die Schüler ohne Karte zum Dirigenten machen und sie die Dirigierkarten zeigen lassen.

Gestaltung mit vielen interessanten Sprechmöglichkeiten würde außerdem das Verständnis der grammatischen Strukturen negativ beeinflussen, weil die Betonung dann noch mehr auf die Vertonung der Sätze liegt und weiter vom Inhalt entfernt wird. An und für sich ist eine Fokussierung auf tonale Elemente eine wünschenswerte Sache im Modell des Orchestrierten Sprechens, aber möglicherweise gerät der Begriff des Kasussystems bei den Schülern dadurch zum Hintergrund und das ist im Experiment gerade nicht beabsichtigt. Auch wurde aus gleichen Gründen gegen den Einsatz von Tonkarten entschieden.

Die sechs Phasen des Experimentes bilden ein genauso zusammenhängendes Klangstück wie die Boltische Fassung des Orchestrierten Sprechens; es gibt dabei keine Trennung zwischen dem Üben und Aufführen der Gesprächsfetzen, sondern eher ein Lautkontinuum. Schüler dürfen ruhig Geräusche hören lassen, denn das gehört auch zur natürlichen Unterrichtssituation. Auf diese Art und Weise ist die Didaktisierung des Kasussystems auf natürliche Weise in das Modell des Orchestrierten Sprechens integriert und eröffnet man ein neues Feld für die Grammatikdidaktik, wobei drei wichtige Faktoren anders als bei der traditionellen Grammatikunterrichtsmethode sind. Im Gegensatz zu anderen Unterrichtsformen ist Orchestriertes Sprechen eher mündlich als schriftlich orientiert (1). Außerdem ist die Methode, wie sie für das Experiment modelliert wurde, vielmehr induktiv als deduktiv (2), weil es für die Schüler darauf ankommt, selbst die grammatikalische Muster und Regeln zu entdecken. Es geht nicht so sehr darum eine bewusste Einsicht in den Stoff zu bekommen, sondern vor allen darum, dass die Schüler die mechanische Anwendung des Kartenprinzips für die Abstrahierung grammatikalischer Muster gebrauchen können. Drittens ist Orchestriertes Sprechen durch den mündlichen Aspekt eher imitativ als kognitiv (3); es geht also eher um die Einprägung von Strukturen als um ein bewusstes Verständnis der Grammatik, sowie sie bei Instruktion von Grammatik im Mittelpunkt steht.<sup>68</sup>

Im ersten Kapitel wurden einige Voraussetzungen für eine erfolgreiche Grammatikdidaktik im DaF-Unterricht besprochen. Dabei wurden im letzten Teil neun Elemente, die den Kern eines Idealbildes der fremdsprachlichen Grammatik bilden, formuliert. Einige Aspekte beziehen sich eher auf den Grammatikunterricht im Allgemeinen, während andere spezifisch auf die deutsche Sprache im Allgemeinen und das Kasussystem insbesondere zutreffen. Im Nachfolgenden wird demonstriert, inwieweit Orchestriertes Sprechen diese neun Voraussetzungen erfüllt.

---

<sup>68</sup> Vgl. zu einer präziseren Definition dieser Faktoren: Gnutzmann & Stark, S. 21-22.

Erstens sollte der Dozent das Kasussystem ernsthaft behandeln, weil es ein integraler Teil der deutschen Grammatik ist (1). Bei der Orchestrierten Sprechen-Methode findet dies statt, weil es sich bei allen Sprechphasen im Grunde genommen um Grammatikübungen handelt. Die Phase II und IV sind dabei eher auf die erste Orientierung und die Abstrahierung von grammatischen Regeln (bestimmter Fall nach einer bestimmten Präposition) basiert, während bei den Lückenübungen das Trainieren vom eigenen grammatikalischen Handeln (im Sprechen selbst Kasusendungen ausfüllen) im Mittelpunkt steht. Die zweite Voraussetzung (2) wird mit Orchestriertem Sprechen auch erfüllt, weil diese Methode nicht nur effektiv erscheint, sondern für die Schüler auch interessant ist, weil es eine neue Arbeitsweise ist und es den Schülern nach Bolte auch Spaß macht mit Orchestrierten Sprechen beschäftigt zu sein.

Die dritte formulierte Voraussetzung ist die Notwendigkeit einer Rückkopplung zur Muttersprache. Dieses findet bei Orchestriertem Sprechen im Experiment eigentlich nur statt, indem Schüler bei Lückenübungen auf grammatische Kenntnis, die sie aus ihrer Muttersprache haben, zurückgreifen. Es gibt diese sogenannte positive Übertragung aus der Muttersprache in beschränktem Maße. Darüber hinaus hat Orchestriertes Sprechen den Nachteil, dass es durch die Fokussierung auf Gesprächsfetzen in der Zielsprache für Schüler nicht möglich ist, von der muttersprachlichen Grammatik auszugehen. Bei einer Instruktion kann der Dozent erklären, welche Rolle die Kasus in der eigenen Sprache hat und, inwieweit man bei der Bildung von Kasus in der Zielsprache von der Muttersprache ausgehen kann. Für das Niederländische gilt zum Beispiel, dass Kasusbestimmung aufgrund der Satzanalyse mit dem Niederländischen vergleichbar ist und dass Personalpronomen in dieser Sprache genauso wie im Deutschen nach einer Präposition flektiert werden.

Zum Erreichen des Transfers vom neuen Unterrichtsstoff zum eigenen sprachlichen Handeln, soll die Grammatik so angeboten werden, dass die Schüler sie direkt in der Praxis anwenden können (4). Das Sprechkartenprinzip bewirkt, dass Schüler aktiv Sprechen und sofort das Gelernte in die (mündlichen) Praxis bringen müssen. Bei Orchestriertem Sprechen sorgt diese aktive Beteiligung der Schüler (5) nicht nur dafür, dass die Schüler aktiv mitmachen, sondern auch gut zuhören; ihr Aktivitätsniveau ist hoch. Orchestriertes Sprechen ist durch ihren aktiven und kommunikativen Charakter sehr gut dazu imstande, die Schüler zur Kommunikation anzuregen (6), weil sie dauerhaft selbst zum Wort kommen. Durch das Üben grammatischer Konstruktionen wird es Schülern erleichtert sich selbst ähnliche Formulierungen auszudenken und später in ihre Kommunikation zu integrieren. Vor allem bei

den Lückenübungen steht Letzteres im Vordergrund, weil die Schüler da aus dem Stehgreif Dative und Akkusative einsetzen sollen.

Die Förderung des metasprachlichen Bewusstseins als wichtiges Hilfsmittel beim Verstehen und Verarbeiten von Grammatik (7) spielt in der oben beschriebenen Methode keine große Rolle. Wie im ersten Kapitel schon angesprochen wurde, ist die Entwicklung des metasprachlichen Bewusstseins ein fortlaufender Prozess, wobei die Schüler sich allmählich zu kognitiv und sprachlich kompetenten Sprachlernern entwickeln und damit einen besseren Zugang zum Kasussystem und zur Grammatik im Allgemeinen bekommen. Metasprachliches Bewusstsein sollte immer bewusst oder unbewusst bei den Schülern entwickelt werden und kann man nicht in einer einzigen Übung unterrichten oder verbessern.

Zum Schluss ist auch der Unterschied zwischen *induktivem* und *deduktivem* Unterricht für den Grammatikunterricht wichtig (8) und bei der Methode des Orchestrierten Sprechens liegt die Betonung auf einem induktiven Unterricht, weil Schüler selbst aus dem ihnen angebotenen Material Grammatikregeln ableiten sollen um diese danach wieder bei den Lückenübungen einzusetzen; es gibt keine Erklärung des Sprachinhaltes, nur eine Erläuterung der Prozedur.

Nicht nur metasprachliches Bewusstsein ist schwierig zu fördern innerhalb einer Übung. Gleiches gilt, wenn wir vom Phasenmodell von Wegener, das auch im Genfer DiGS-Projekt mit Resultaten aus der Praxis unterstützt wurde, ausgehen, auch für den Grammatikunterricht bezüglich des Kasussystems. Da Orchestriertes Sprechen aber ein Resultat innerhalb einer längeren Periode bezweckt und es auch bei diesem Experiment zum Zweck hat nur als Anstoß zum weiteren Grammatikerwerb zu dienen bei der zweiten Klasse geht und als Stufe in der grammatikalischen Weiterentwicklung, bei der dritten Klasse, passt das Experiment mit Orchestriertem Sprechen doch sehr gut zum Rahmen des Phasenmodells und ist dabei nur eine Übung unter vielen Übungen. Trotzdem ist es interessant zu entdecken, ob man tatsächlich mit einer Übung Fortschritte erzielen kann, oder ob das Experiment doch zeigen wird, dass der Übergang von der einen zur anderen Phase nicht so schnell und einfach geht.

### **Untersuchungsfragen**

Die Untersuchungsfrage dieser Arbeit lautet: Inwieweit hat der Einsatz der Theorie des Orchestrierten Sprechens einen positiven Einfluss bei der Didaktisierung von Grammatik im (deutschen) Fremdsprachenunterricht? Zur Beantwortung dieser Frage in der Form des praktischen Experiments ist eine Präzisierung notwendig, weil ein positiver Einfluss ein

ungenauer Begriff ist und außerdem fast unmöglich objektiv gemessen werden kann. Wir werden deshalb untersuchen, ob die Leistung der Schüler in der OS-Gruppe sich signifikant von den Resultaten der anderen Schüler unterscheidet und welche Rolle die unterschiedlichen Faktoren Geschlecht, Alter, Muttersprache und Musikalität bei den gemessenen Ergebnissen spielen. Dabei wird stets auch der Unterscheid zwischen den Schülern der zweiten und der dritten Klasse<sup>69</sup> gemacht, was möglicherweise Informationen über eventuelle Lernvorteile für anfangende oder fortgeschrittene Benutzer des Kasussystems liefert. Beim letzten abschließenden Test gibt es einen Fragenbogen und dabei wird auch untersucht, wie die Schüler die Unterrichtsstunden und –methoden beurteilen, nicht nur indem nach ihrer Meinung dazu gefragt wird, sondern auch, indem sie beurteilen sollen, ob sie etwas und wenn ja, was genau, sie davon gelernt haben. Zur Beantwortung der Hauptfrage nach den positiven Effekten des Orchestrierten Sprechens ist die Relevanz dieser letzten zwei Fragen auch groß, weil positive Effekte im Unterricht nicht nur objektiv bessere Resultate umfassen, sondern auch eine ausführbare und anregende Unterrichtsmethode voraussetzen.

### **Hypothese**

Am Anfang dieser Studie wurde die Untersuchungsfrage formuliert, wobei gefragt wurde, inwieweit Orchestriertes Sprechen einen positiven Einfluss bei der Grammatikdidaktisierung hat, dabei wurde – wie oben angesprochen – auf einen Effekt für den Erwerb und für den Unterrichtsprozess im Allgemeinen hingedeutet. In der Frage liegt die Erwartung, dass Orchestriertes Sprechen einen positiven Einfluss hat und demzufolge erwartet man dass die Ergebnisse der Schüler in der OS-Gruppe signifikant besser sein werden als die der Schüler in der Gruppe mit der traditionellen Methode. Einerseits kann man das aus der Tatsache, dass Schüler bei Orchestriertem Sprechen aktiv (und kommunikativ) sprechen und ständig dazu angeregt werden selbst Sprachmaterial zu produzieren, erklären. Andererseits wird auch um aktives Zuhören gebeten und bekommen Schüler auf diese Weise soviel wie möglich Input. Drittens wurde man auch erwarten, dass OS als aktive Methode auch anregend und lustig ist, so dass Schüler besser mitmachen und deswegen mehr davon lernen.

Zu erwarten sind signifikant bessere Resultate bei den zwei Gruppen im dritten Lehrjahr, weil diese Schüler schon ungefähr seit einem Jahr mit dem Kasussystem gearbeitet haben und deswegen nach Erwartung auch global besser abschneiden werden; die Tatsache, dass sie in der Schule schon mehrmals mit den Fällen des Deutschen geübt haben, dürfte

---

<sup>69</sup> Jahr 2 und 3 des kombinierten HAVO/VWO im niederländischen Unterrichtssystem; mehr als 3/4 der Schüler befindet sich auf VWO-Niveau.

ihnen einen gewissen komparativen Vorteil im Vergleich zu den Anfängern der zweiten Klasse geben.

Bei der Unterteilung nach den unterschiedlichen Faktoren sind keine signifikanten Unterschiede für die beiden Geschlechter zu erwarten; es gibt jedenfalls keine objektiven Gründe anzunehmen, dass eines der beiden Geschlechter besser abschneiden würde. Insoweit es möglich ist signifikante Altersunterschiede zu finden, dürfte man erwarten, dass diese Unterschiede eher mit den Unterrichtsjahren zu tun haben, als dass es in der Klasse zwischen Schülern unterschiedlichen Alters Unterschiede geben würde, weil das Niveau in der Klasse allgemein betrachtet mehr oder weniger gleich liegt. Altersunterschiede innerhalb der Klasse sind deswegen nicht zu erwarten; Altersunterschiede im Allgemeinen wohl. Drittens spielt die Muttersprache der Schüler voraussichtlich eine große Rolle. Sollten Teilnehmer des Experimentes Deutsch als Muttersprache haben, dann sollten sie aus den Resultaten gefiltert werden; interessanter wären die Resultate von Schülern mit unterschiedlichen Muttersprachen im Vergleich zum Niederländisch als Muttersprache. Da es im Allgemeinen einen komparativen Vorteil für Sprecher des Niederländischen beim Erwerb des Deutschen gibt, würde man erwarten, dass sie bei den Prüfungen auch bessere Resultate zeigen als Schüler mit zum Beispiel Spanisch als Muttersprache. Andererseits zeigt Jasone Cenoz, deren Artikel schon im ersten Kapitel besprochen wurde, dass Zweisprachige einen Vorteil beim Lernen einer dritten Sprache haben.<sup>70</sup> Aus diesem Grund könnte man erwarten, dass sie im Bereich der Grammatik, wo auch der Einsatz von Lernstrategien, in den Zweisprachige laut Cenoz pauschal betrachtet besser sind, eine Rolle spielt, genauso gut sein werden oder sogar bessere Resultate zeigen werden. Bedauerlicherweise sind die Resultate bezüglich der Lerner mit einer anderen Muttersprache wahrscheinlich kaum signifikant, weil die Praktikumsschule aufgrund der sozialen Situation in der Region und ihrer spezifischen Unterrichtspädagogik (Montessoriuunterricht) relativ ethnisch ungemischt ist.

Musikalität möchte ich hier besonders besprechen, weil es zwischen der Musikalität der Schüler und den Resultaten, die sie bei ihren Tests zeigen, ein Verhältnis geben könnte. Da Orchestriertes Sprechen eine Sprachmethode ist, bei der an die Musikalität der Schüler appelliert wird, indem die Klasse als ein Orchester von Stimmen funktioniert. Durch Einstimmungsübungen wie Murmeln und Flüstern, aber auch durch tonale Variationen, wie zum Beispiel die Crescendo-/Diminuendoübungen, wird sie zu einem echten Orchester, wobei Sprechübungen in manchen Hinsichten zur Musik geworden sind. Daniele Schön und ihre

---

<sup>70</sup> Vgl. Cenoz, S. 73ff.



Kollegen anderer französischsprachiger Universitäten haben im Jahre 2008 in *Cognition* eine Studie präsentiert, wobei sie untersuchten, ob Musik dabei helfen kann eine (neue) Sprache zu lernen. Sie veranstalteten drei unterschiedliche Experimente bei Versuchspersonen mit französischer Muttersprache, wobei es die Aufgabe war zwischen sechs fiktiven dreisilbigen Wörtern, die sie zuvor sieben Minuten lang gehört hatten, zu diskriminieren. Beim ersten Experiment hörte man gesprochene Sprache, beim zweiten Experiment gesungene Sprache, bei der jede ausgesprochene Silbe einen eigenen Ton bekam und beim dritten Experiment hörte man auch gesungene Sprache, aber dabei hatte keine Silbe einen festen Ton. Nach dem Zuhören bestand die Aufgabe der Versuchspersonen darin, dass sie die fiktiven Wörter (als seien es Wörter einer unbekannt Fremdsprache) voneinander unterscheiden sollten. Die Resultate der Untersuchung ergaben, dass beim ersten Experiment 48%, beim zweiten Experiment 64% und beim dritten Experiment 56% der Wörter korrekt unterschieden wurden. Man sieht, dass der Effekt des Zuhörens bei gesungener Sprache, wobei auch noch jede Silbe betont wurde am größten ist und dass auch wenn die Silbe nicht immer einen festen Ton bekommt, das dritte Experiment mit der gesungenen Sprache bessere Resultate liefert als das erste mit gesprochener Sprache. Aufgrund dieser Resultate schlussfolgern Schön et al., dass Musik tatsächlich beim Lernen einer neuen Sprache helfen könnte.<sup>71</sup> Infolge dieser Resultate dürfte man einerseits erwarten, dass in meinem Experiment die zwei Gruppen, die die Grammatik mithilfe des Orchestrierten Sprechens üben, in den Testen besser abschneiden werden als die Gruppen mit der Instrukionsvariante. Andererseits könnte man aus dem positiven Verhältnis zwischen Musik und Spracherwerb auch schließen, dass Schüler mit einer größeren Musikalität als ihre Mitschüler auch mehr Fortschritte erzielen werden beim Erwerb einer neuen Sprache. Die Schüler, die in der ersten Prüfung angegeben haben musikalisch zu sein, können dabei am Anfang des Experimentes schon besser abschneiden in der Anfangsprüfung, aber könnten auch einen komparativen Vorteil beim Lernen des Kasussystems während der zwei Wochen des Experimentes haben.

Die Frage nach der persönlichen Meinung zu den zwei Varianten (OS-Variante und Instrukionsvariante) ist im Rahmen der Untersuchung auch relevant, weil die Hauptfrage herauszufinden versucht, ob es positive Effekte gibt. Man dürfte erwarten, dass das Orchestrierte Sprechen von den Schülern überwiegend positiv beurteilt wird, weil es neu und aktiv ist und demzufolge den Schülern auch Spaß machen könnte. Es ist nicht vorherzusagen, wie die Schüler aus den Gruppen der Instrukionsvariante auf die Unterrichtsstunde reagieren

---

<sup>71</sup> Vgl. Schön et al., S. 976 ff.

werden. Möglicherweise beurteilen sie sie genauso positiv oder sogar positiver (z.B. weil sie viel von der Stunde gelernt haben) als die Schüler aus den Gruppen des Orchestrierten Sprechens ihre Unterrichtsstunde beurteilen. Es liegt aber auf der Hand, dass die motivierende Form des Unterrichts eine relativ bessere Gesamtnote bekommen wird. Auf die Frage, wie Schüler die eventuellen (positiven) Effekte der Unterrichtsstunden auf ihren eigenen Lernprozess einschätzen, ist es nicht möglich im Voraus eine Antwort zu liefern, weil diese Evaluation sehr persönlich und pro Schüler unterschieden ist.

An dieser Stelle ist außerdem einzuräumen, dass die Resultate des Experimentes zwar bezwecken die Effektivität (einer) der beiden Methoden zu belegen, aber dass es nicht möglich ist nur anhand dieser objektiven Resultate zu schlussfolgern, ob die Methoden effektiv sind, weil Fluktuation möglich ist durch die vielen Faktoren, die im Experiment eine Rolle spielen; man denke dabei zum Beispiel an die Zusammenstellung der Gruppen, die Schule, wo das Experiment ausgeführt wurde, die verschiedenen Momente, an denen die Prüfung angenommen wurden etc. und insbesondere auch der Aufbau beider Experimente, weil mit zwei Variablen gearbeitet wird: Erstens die Wiederholungsfrequenz des angebotenen Sprachmaterials und zweitens die Metakognition, die bei der Verarbeitung und Implementierung der Grammatikregeln eine Rolle spielt. Bei Orchestriertem Sprechen handelt es sich um eine Methode mit einer hohen Wiederholungsfrequenz, weil andauernd Sätze mit Dative und Akkusative geübt werden, und wird weniger an die Metakognition appelliert, weil der Grammatikerwerb unbewusst vonstatten geht, während es sich bei der Instruktionsvariante vor allem um metakognitive Prozesse handelt und die Wiederholungsfrequenz gering ist. Zum Schluss spielt bei Orchestriertem Sprechen auch die Konversion vom mündlichen Sprachgebrauch zum Schriftlichen eine Rolle, weil dies die Resultate beeinträchtigen kann. Dies steht im Gegensatz zur der mehr schriftlich orientierten Instruktionsvariante.

## **Methode**

### *Schule*

Das Praxisexperiment wurde im Januar 2011 auf dem *Montessori Lyceum Herman Jordan* in Zeist (den Niederlanden) ausgeführt. Anhand der Unterrichtsprinzipien von Maria Montessori wird da den Schülern das normale Schulkurriculum angeboten.<sup>72</sup> Anfang Januar wurden an

---

<sup>72</sup> Für weitere Informationen bezüglich des pädagogischen Klimas, anderer Grundprinzipien und der Einrichtung des Unterrichtes auf dieser Schule, sehen Sie dazu: MLHJ: Website der Schule Montessori Lyceum Herman Jordan – Digitaal Schoolboekje.

dieser Schule die ersten zwei Prüfungen (Null-Messpunkt) abgenommen; einige Tage später wurden auch die anderen Anfangsprüfungen abgenommen. In der nachfolgenden Woche wurden die Unterrichtsstunden für alle vier Klassen durchgeführt und wurde direkt die zweite Prüfung von den Schülern gemacht; wiederum eine Woche später fanden die Schlussprüfungen bei den vier Klassen statt. Im Nachfolgenden wird näher auf die Prozedur und den Inhalt der Prüfungen eingegangen.

### *Teilnehmer*

Insgesamt nahmen vier Schulklassen am Experiment teil: Zwei Schulklassen aus dem zweiten Lehrjahr und zwei Schulklassen aus dem dritten Lehrjahr. Jeweils gab es eine Gruppe die in der Praxisstunde mit dem Orchestrierten Sprechen konfrontiert wurde, während die andere Gruppe mit der Instruktionsvariante<sup>73</sup> arbeitete, diese letzte Gruppe wurde im Experiment als die Kontrollegruppe aufgefasst, weil sie durch die Instruktionsstunde über das Kasussystem auf die traditionelle Art und Weise Grammatikunterricht bekamen. Um der Anonymität und der Verarbeitung Willen werden die Schulklassen mit Buchstaben gekennzeichnet (A und B für die dritten Klassen, C und D für die zweiten Klassen). Die Gruppen aus dem dritten Lehrjahr waren beim Null-Messpunkt<sup>74</sup> etwas größer als die Gruppen der zweiten Klasse, da wir aber von durchschnittlichen Resultaten ausgehen, spielt dieser Unterschied bei den Resultaten keine korrigierende Rolle. Das Verhältnis zwischen Jungen und Mädchen war durchschnittlich und im Experiment zeigte sich, dass die Gruppe D sogar 50/50 verteilt war. Die Schülergruppen aus der zweiten Klasse der Sekundarschule hatten insgesamt ein halbes Jahr Deutsch in der Schule gehabt, während der Deutschunterricht der Drittklassler bis dem Anfang des Experimentes 1,5 Jahre gedauert hat. Das Durchschnittsalter der Schüler betrug 14,44 Jahre für die dritten Klassen und 13,37 Jahre für die zweiten Klassen. In der untenstehenden Tabelle ist eine schematische Wiedergabe der durchschnittlichen Altersverteilung in der Klasse mit Standardabweichung aufgenommen. Die Tabelle zeigt außerdem die Kennzeichen der Grundgesamtheit bei der ersten Prüfung; in der Anlage sind auch die geänderten Grundgesamtheiten der anderen Prüfungen aufgenommen.

---

<sup>73</sup> Sehen Sie dazu: *Instrumenten* und *Prozedur*.

<sup>74</sup> Die Gruppengrößen können sich während des Experiments durch Krankheit oder aus anderen Gründen pro Klasse unterscheiden. Im Experiment wurde deshalb entschieden bei jedem Test die Zusammenstellung der Gruppen anzugeben und dabei eventuelle Unterschiede anzugeben. Für die Endanalyse der Resultate sind die Unterschiede von geringem Belang, weil aufgrund durchschnittlicher Resultate die Schlussfolgerungen für den Erfolg beider Methoden gezogen werden.

### 1: Grundgesamtheit bei der ersten Prüfung

| Gruppe | Gruppengroße | Alter                                | Geschlecht       | Muttersprache   | Musikalität          |
|--------|--------------|--------------------------------------|------------------|---|----------------------|
| A      | N = 28       | $\bar{X} = 14,54$<br>$\sigma = 0,57$ | M = 11<br>W = 17 | Niederländisch: N = 28  | Ja = 17<br>Nein = 11 |
| B      | N = 29       | $\bar{X} = 14,34$<br>$\sigma = 0,48$ | M = 15<br>W = 14 | Niederländisch: N = 28<br>Anders: Zweisprachig<br>Französisch-Niederländisch, N = 1 | Ja = 16<br>Nein = 13 |
| C      | N = 26       | $\bar{X} = 13,42$<br>$\sigma = 0,57$ | M = 15<br>W = 11 | Niederländisch: N = 25<br>Anders: Türkisch, N = 1                                   | Ja = 18<br>Nein = 8  |
| D      | N = 26       | $\bar{X} = 13,31$<br>$\sigma = 0,61$ | M = 13<br>W = 13 | Niederländisch: N = 25<br>Anders: Zweisprachig Friesisch-<br>Niederländisch, N = 1  | Ja = 18<br>Nein = 8  |

#### *Instrumente*

Beim Experiment wurde drei Mal bei jeder Klasse ein Test abgenommen. Erstens gab es eine Prüfung (1)<sup>75</sup> wobei das Anfangsniveau der Schüler bezüglich des deutschen Kasussystems überprüft wurde. Bei diesem Test gab es zwanzig Aufgaben auf Deutsch, wobei in jedem Satz eine Stelle, die von den Schülern ausgefüllt werden musste, offen gelassen wurde. Bei diesen zwanzig Aufgaben handelte es sich jeweils um Präpositionen, die fest mit dem Dativ und dem Akkusativ verbunden sind. Dabei wurden die üblichsten Präpositionen (dieselben wie in den obenbeschriebenen Phasen des Orchestrierten Sprechens) ausgewählt und die Wechselpräpositionen außer Betracht gelassen. Zur Hilfe der Schüler wurde bei jeder Aufgabe auch noch der Genus und eventuell Plural angegeben, damit Schüler keine Fehler aufgrund des Genus machen konnten. Für die zweite Klasse gilt, dass sie am Anfang dieses Experiments noch nie inhaltlich mit dem Kasussystem des Deutschen konfrontiert wurden. Sie kannten vielleicht einige Kasusformen aus praktischem Gebrauch oder ihrem Schulbuch, aber das Kasussystem an sich wurde in der Klasse noch nicht behandelt. Aus diesem Grund wurden die acht möglichen grammatikalischen Endungen<sup>76</sup> an der Tafel aufgeschrieben, damit die Schüler nicht nur wie im Glücksspiel die Antworten ausfüllten, sondern aufgrund ihres Sprachgefühls. Für beide dritten Klassen wurde dieses Hilfsmittel nicht eingesetzt, da sie aufgrund des 1,5 Jahre langen Deutschunterrichts diese Aufgaben ohne Hilfsmittel machen können sollten. Nach den Aufgaben wurden die Schüler gebeten auf der Rückseite der Prüfung noch eine kurze Fragenliste auf Niederländisch auszufüllen, damit die Resultate nach Geschlecht, Alter, Klasse, Muttersprache und Musikalität untersucht werden können.

In der zweiten Untersuchungswoche fanden die Unterrichtsstunden statt. Nach dem in diesem Kapitel beschriebenen Aufbau wurde für die Gruppen A & D eine Stunde mit dem Orchestrierten Sprechen gearbeitet. Die Gruppen C & D bekamen eine Stunde mit der

<sup>75</sup> Sehen Sie: Beilage 2.

<sup>76</sup> Das sind: -er, -es, -ie, -e, -en, -em, -as oder nichts.

Instruktionsvariante. Nach den Unterrichtsstunden folgte sofort die zweite Prüfung (2), die auch wieder aus zwanzig Aufgaben mit Ausfüllsätzen mit Präpositionen mit dem Dativ und Akkusativ aufgebaut war.<sup>77</sup> Die Schüler mussten wiederum auf gleiche Art und Weise alleine die richtigen Deklinationsendungen einfüllen und genauso wie beim ersten Mal dürften sie dabei nicht spicken oder mit Anderen darüber reden. Inhaltlich unterscheidet die zweite Prüfung sich von der ersten, weil hier entschieden wurde, andere Sätze zu gebrauchen, sodass die Schüler nicht einfach die Antworten der letzten Prüfung ausfüllen können. Beim Test gab es auch wieder die gleiche Fragenliste.

In der letzten Untersuchungswoche wurden alle Klassen noch einmal geprüft (3) und zwar mit der gleichen Prüfung wie das erste Mal, aber dabei waren die Aufgaben gemischt, sodass Aufgabe neun zum Beispiel anstelle der Aufgabe zwölf kam.<sup>78</sup> Ansonsten unterschieden die Prüfungen sich nicht voneinander. Am Ende der Prüfung gab es einen längeren Fragenbogen, wobei erstens dieselben Fragen gestellt wurden wie in den anderen Prüfungen, aber diese wurden um Fragen, die sich mit der persönlichen Meinung der Schüler zu der jeweiligen Unterrichtsstunde beschäftigten und die unter anderem fragten, was die Schüler davon gelernt haben, erweitert. Anhand dieser Fragenlisten wurde abgeleitet, was die Schüler im Allgemeinen vom Orchestrierten Sprechen halten und ob sie glauben, dass diese oder die traditionelle Unterrichtsmethode effektiv sind.

### *Prozedur*

Nach dem in diesem Kapitel beschriebenen Aufbau wurde für die Gruppen A & D eine Stunde mit dem Orchestrierten Sprechen gearbeitet. Aus zeitlichen Gründen musste dabei leider bei beiden Gruppen die Phase VI gestrichen werden, aber da das für beide Gruppen galt und diese Phase als eine zusätzliche Möglichkeit zur Konsolidierung der grammatischen Strukturen gemeint war, wurde nicht erwartet, dass dies eventuelle Folgen für die Untersuchungsergebnisse hatte. Auch war es aufgrund der Gruppengrößen – alle Gruppen waren größer als die geplanten 24 Schüler – notwendig das Kartenprinzip an einigen Stellen anzupassen. Jedoch wurde auch von diesen Anpassungen nicht erwartet, dass sie Folgen für das Experiment haben würden. Nach der Unterrichtsstunde wurde sofort die zweite Prüfung angeboten, die die Schüler selbstständig und in der Stille machen sollten.

---

<sup>77</sup> Sehen Sie Beilage 5.

<sup>78</sup> Sehen Sie Beilage 6.

Die Instruktionsvariante wurde wie folgt aufgebaut: Anhand eines Hand-outs<sup>79</sup>, der die Schüler ausgeteilt bekamen, wurde eine Unterrichtsstunde zum Thema des deutschen Kasussystems gestaltet. Nach einer kurzen Einführung des Tagesthemas wurde Schritt für Schritt dem Aufbau des Hand-outs gefolgt. Die Instruktion und die ganze Unterrichtsstunde fanden auf Niederländisch statt, damit die Schüler alles so gut wie möglich verstehen würden. Auch das Hand-out, wovon nacheinander die Abschnitte A (eine Erklärung über die Art des Kasussystems und ein Vergleich zum Niederländischen), B (die drei für Schüler relevanten Möglichkeiten zum Finden des Kasus im Satz) und C (eine Besprechung davon, wie das Grammatikschema wirkt) angesprochen wurden, war auf Niederländisch. Beim Hand-out bekamen die Schüler auch den Grammatikspickzettel<sup>80</sup>, den die Deutschabteilung der Schule in der Unterstufe benützt und der in dieser Stunde als Grammatikübersicht diente. Zwischendurch wurden die Beispiele, die auf dem Hand-out gefunden werden können, besprochen und auch am Ende der Instruktion wurde noch ein Beispiel an der Tafel geschrieben und mit den Schülern analysiert. Danach gab es für Schüler die Möglichkeit Fragen zu stellen, was in der Praxis mehrmals passierte. Nach einer kurzen Pause bekam die Schüler eine Ausfüllübung<sup>81</sup> mit zehn Sätzen, die aus der ersten Experimentsprüfung stammten und die die Schüler innerhalb von fünf bis zehn Minuten (abhängig von der übriggebliebenen Zeit) selbstständig und mithilfe des Hand-outs und Spickzettels machen sollten. Direkt danach wurden alle Sätze in einem Klassengespräch besprochen, wobei versucht wurde, alle Schüler soviel wie möglich im Gespräch mit einzubeziehen. Nach der Stunde fand sofort die zweite Prüfung statt.

### *Scoring & Analyse*

Beim Scoring der Resultate wurden primär nur die richtigen Antworten pro Schüler pro Test gezählt. Bei jeder der drei Prüfungen wurde auf gleiche Art und Weise vorgegangen, wenn es sich um die Beurteilung der Fragen handelte. Wenn Aufgaben nicht ausgefüllt waren, wurde dies aufgrund der Tatsache, dass die grammatikalische Möglichkeit, keine Endung auszufüllen, nicht vorkam, als falsch beurteilt. In den seltsamen Fällen, wenn Eingefülltes nicht leserlich war, wurde dieses auch als falsch bezeichnet. Nur die richtigen Antworten wurden gezählt, sodass jeder Schüler eine Score von x/20 bekam. Ausgehend von der Tatsache, dass bei der zweiten Klasse die acht möglichen Antworten an die Tafel geschrieben

---

<sup>79</sup> Sehen Sie Beilage 3.

<sup>80</sup> Sehen Sie Beilage 1.

<sup>81</sup> Sehen Sie Beilage 4.

wurden und dass die Schüler noch nicht mit dem deutschen Kasussystem gearbeitet haben, beträgt die Chance eine Frage richtig zu beantworten  $1/8$ , also gilt  $\mu = 2,5$  richtige Aufgaben pro Schüler. Welchen Wert diese Chance für die dritte Klasse hatte ist nicht bekannt, aber da das Niveau aller Schüler geprüft wurde, und man annehmen darf, dass Schüler in der dritten Klasse die acht gleichen Endungen kennen und beherrschen ist dieser Unterschied zwischen den beiden Gruppen nicht relevant. Bezüglich des Unterschieds in Resultaten zwischen den Sätzen mit dem Dativ und mit dem Akkusativ wurde man bei den Letzteren erwarten, dass diese Aufgabe von den Schülern durchaus besser gemacht werden ( $\mu > 2,5$ ), weil die Akkusativformen größtenteils (mit den männlichen Formen als wichtigster Ausnahme) mit den Nominativformen, mit denen die Schüler vertraut sind, identisch sind. Die Dativformen werden von anfangenden Schülern durchaus als schwieriger empfunden. Zum Unterscheiden des Schwierigkeitsgrades wurde bei den Testresultaten auch ein Scoring gemäß der einzelnen Aufgaben aufgenommen. Zum Schluss soll noch bemerkt werden, dass sich die Gruppengrößen der verschiedenen Gruppen und damit die Grundgesamtheit während der Untersuchungswochen durch Krankheiten oder aus anderen Gründen verändern. Da beim Scoring aber von Durchschnittsresultaten ausgegangen wird, dürften diese Änderungen keine signifikanten Folgen für die Schlussfolgerung haben. Durch die sich verändernden Grundgesamtheiten ändern sich pro Test auch die Zusammenstellungen der Gruppen in unter anderem Geschlecht und Alter, weil zum Beispiel Schüler, die bei der ersten Prüfung nicht anwesend waren, bei der zweiten Prüfung schon dabei waren. Zum ehrlichen Vergleich werden bei jedem Test die Grundgesamtheiten in einer Tabelle wiedergegeben, wobei Tabelle 1 die Ausgangssituation der Teilnehmer repräsentiert.

## Kapitel 4: Resultate des Experiments

Bei der Analyse der Resultate werden diese im Nachfolgenden nach Fragekategorie analysiert, damit der Effekt der Faktoren Geschlecht, Alter, Klasse, Muttersprache und Musikalität<sup>82</sup> untersucht werden kann. Die Resultate der drei Prüfungen werden dabei gleichzeitig besprochen, sodass man einen Überblick davon bekommt, wie die Schüler sich entwickelt haben. In Anlage I sind die statistischen Ausarbeitungen und Tabellen mit Grundgesamtheiten aufgenommen; regelmäßig wird im Nachfolgenden auf diese Tabelle verwiesen. Beim ersten Scoring der Resultate ergab sich, dass es in der untersuchten Grundgesamtheit unmöglich war statistisch signifikante Resultate für den Effekt des Faktors Muttersprache zu finden; von allen Teilnehmern hatten nur drei Teilnehmer nicht nur Niederländisch als Muttersprache. Zwei von ihnen waren zweisprachig Niederländisch-Friesisch und Niederländisch-Französisch aufgewachsen; nur eine Person hatte Türkisch als Muttersprache. Da diese drei Schüler keine signifikante Resultate für dieses Experiment mit Orchestriertem Sprechen in der Grammatikdidaktik liefern würden, wurde dieser Aspekt beim Scoring der Resultate unberücksichtigt gelassen.

### Allgemeine Score

Aus Abbildung 2 lassen sich die Durchschnittscore der Schüler in einer Gruppe, sowie im Lehrjahr und der totale Durchschnittscore bei der ersten Prüfung ablesen. **2: Score bei Prüfung 1**

Daraus stellt sich heraus, dass die Gruppen des dritten Lehrjahrs, das heißt Gruppe A & B deutlich besser angeschnitten haben bei der Null-Messung. Die Schüler des 2. Lehrjahrs, die noch niemals mit dem Kasussystem

| Grundgesamtheit | Durchschnittscore | Standardabweichung |
|-----------------|-------------------|--------------------|
| A               | $\bar{x} = 5,43$  | $\sigma = 2,50$    |
| B               | $\bar{x} = 6,28$  | $\sigma = 2,38$    |
| C               | $\bar{x} = 4,23$  | $\sigma = 1,67$    |
| D               | $\bar{x} = 3,54$  | $\sigma = 1,15$    |
|                 |                   |                    |
| 3. Lehrjahr     | $\bar{x} = 5,86$  | $\sigma = 2,47$    |
| 2. Lehrjahr     | $\bar{x} = 3,88$  | $\sigma = 1,47$    |
|                 |                   |                    |
| Total           | $\bar{x} = 4,92$  | $\sigma = 2,28$    |

konfrontiert wurden, haben durchschnittlich 3,88 Aufgaben richtig beantwortet; sie haben also besser geleistet als der Zufallsscore von 2,5. Im Durchschnitt haben die Drittklässler fast zwei Aufgaben mehr richtig beantwortet. Auffällig dabei ist es, dass man es den Schülern aus der zweiten Klasse ansehen kann, dass sie noch nicht mit den Kasus gearbeitet haben: Bei ihnen ist die Standardabweichung der Scoren viel niedriger, was heißt, dass alle Schüler sich auf ungefähr dem gleichen Niveau befinden. In der dritten Klasse liegt der Durchschnitt der Scoren zwar höher, aber\ die Standabweichung ist auch exakt ein Punkt höher. Daraus darf

<sup>82</sup> Unter Musikalität wird verstanden: Schüler, die die Frage *Spielst du ein Instrument, singst du oder bist du auf andere Weise musikalisch?* mit *ja* beantwortet haben.



man ableiten, dass nicht alle Schüler dieser Klasse die Kasus im gleichen Maß im Griff haben, weil die Scoreabweichung zum Durchschnitt relativ groß ist; einige Schüler haben deshalb sehr gut abgeschnitten und sind in der Lage die Kasus des Deutschen in einfachen Situationen einzusetzen, während es andererseits Schüler gibt, die das System noch nicht beherrschen. Auffällig ist es außerdem, dass es zwischen den Gruppen des gleichen Lehrjahrs auch große Unterschiede gibt; so hat die Gruppe B in der ersten Prüfung die besten Resultate gezeigt und diesen Vorteil werden sie auch bei den folgenden Prüfungen behalten. Diese Unterschiede sind nicht einfach zu erklären und haben unter anderem mit dem Unterrichtsstil des Dozenten und der Klassendynamik zu tun.

| Grundgesamtheit | Durchschnittsscore | Standardabweichung |
|-----------------|--------------------|--------------------|
| A               | $\bar{x} = 7,88$   | $\sigma = 2,13$    |
| B               | $\bar{x} = 10,41$  | $\sigma = 4,85$    |
| C               | $\bar{x} = 6,24$   | $\sigma = 2,01$    |
| D               | $\bar{x} = 6,19$   | $\sigma = 2,79$    |
|                 |                    |                    |
| 3. Lehrjahr     | $\bar{x} = 9,26$   | $\sigma = 4,11$    |
| 2. Lehrjahr     | $\bar{x} = 6,21$   | $\sigma = 2,47$    |
|                 |                    |                    |
| Total           | $\bar{x} = 7,75$   | $\sigma = 3,71$    |

### 3: Score bei Prüfung 2

Die zweite Prüfung, die sofort nach der Unterrichtsstunde mit Orchestriertem Sprechen oder der alternativen Variante stattfand, zeigte die gleiche Reihenfolge bei den Scores der unterschiedlichen

Gruppen (B zeigte die besten Resultate und D hatte den niedrigsten Durchschnitt). Auffällig dabei ist, dass neben den höheren Durchschnittsergebnissen die Standardabweichungen hier auch deutlich höher liegen, sodass man erkennen muss, dass der Unterschied in den Scores der einzelnen Schüler viel größer ist. Daraus darf man vorsichtig schlussfolgern, dass die Unterrichtsstunden bei manchen Schülern sehr gut geholfen haben und dass sie in der Lage waren unmittelbar nach dieser Stunde das Gelernte in die Praxis zu bringen, während es andererseits auch Schüler gab, die das nach nur einer Stunde noch nicht gelungen ist. Leider war es im Rahmen dieses Experiments nicht möglich für individuelle Schüler zu unterscheiden, wie sie sich und inwieweit sie sich entwickelt haben und worin sie sich von ihren Kommilitonen unterscheiden.<sup>83</sup> Wenn man die individuelle Entwicklung der Schüler in ihrem Grammatikprozess nachvollziehen will, sollte man einen Grammatikalitätstest hinzufügen, damit man prüfen kann, wie die Schüler bei grammatikalischen Beurteilungen abschneiden, sodass man weiß, inwieweit Resultate in diesem Experiment zu erwarten sind. Wenn wir die zwei Untersuchungsvarianten analysieren wollen, zeigt sich, dass im 3. Lehrjahr (A/B), die Gruppe B, die mit der traditionellen Unterrichtsvariante gearbeitet hat, am besten abschneidet; Ähnliches gilt auch – sei es im geringeren Maße – für die zweite Klasse, wo die

<sup>83</sup> Eine Analyse der Resultate der Gruppen, in den diese individuellen Schüler sich befinden, finden Sie für Test 2 im Nachfolgenden.

Gruppe C etwas besser abschnitt als Gruppe D, die mit Orchestriertem Sprechen arbeitete. Aus dieser Tabelle geht außerdem hervor, dass die Effektivität der Instruktionsvariante bei der dritten Klasse größer ist; Gruppe B hat mehr als 2,5 Punkt besser abgeschnitten als Gruppe A, die mit Orchestriertem Sprechen gearbeitet hat; diese Unterschiede sind für die zweite Klasse weniger signifikant: Die Instruktionsvariante (C) lieferte kaum eine höhere Durchschnittscore; nur die Standardabweichung ist auch da geringer, was heißt, dass die Schüler sich nach der instruktiven Stunde mehr auf dem gleichen Niveau befinden als nach dem aktiven Orchestrierten Sprechen. Zusammenfassend geht aus dieser Prüfung hervor, dass sofort nach der Unterrichtsstunde die Instruktionsvariante für die Schüler, die schon mit dem Kasussystem des Deutschen gearbeitet haben, sich als effektiver für die Schülerleistung bei der Prüfung erwies. Die Resultate für die zweite Klasse geben der Instruktionsvariante auch einen kleinen Vorteil, aber sind nicht signifikant. Diese Resultate sind nicht überraschend, weil sie aufgrund des Experimentaufbaus erwartbar sind. Die Tatsache, dass sofort nach der Unterrichtsstunde die Schüler besser leisten, weist nur daraufhin, dass hinsichtlich der kognitiven Komponenten im Experiment die Aufmerksamkeit der Schüler sehr hoch war und dass sie in der Lage sind, direkt danach das Gelernte in die Praxis umzusetzen; dies sagt aber nichts darüber aus, ob sie sich diese grammatikalischen Aspekte tatsächlich angeeignet haben, weil dazu die Überprüfung zu schnell stattfindet.

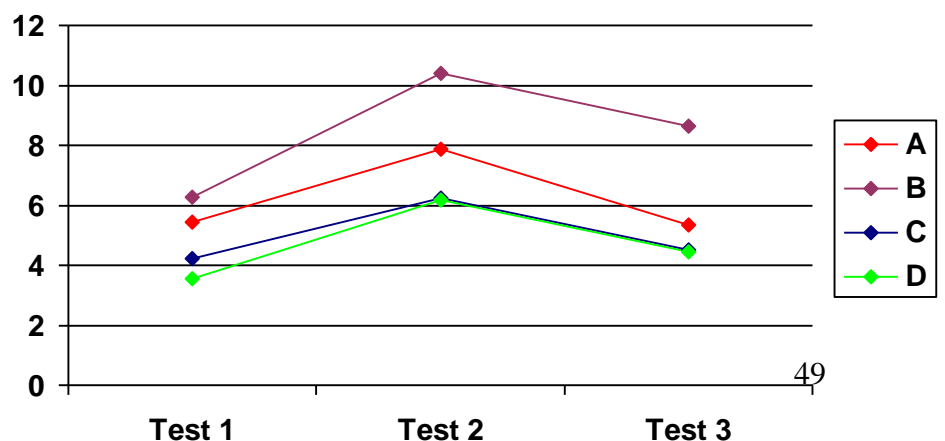
| Grundgesamtheit | Durchschnittscore | Standardabweichung |
|-----------------|-------------------|--------------------|
| A               | $\bar{x} = 5,36$  | $\sigma = 2,02$    |
| B               | $\bar{x} = 8,64$  | $\sigma = 3,65$    |
| C               | $\bar{x} = 4,5$   | $\sigma = 1,97$    |
| D               | $\bar{x} = 4,46$  | $\sigma = 1,78$    |
|                 |                   |                    |
| 3. Lehrjahr     | $\bar{x} = 7,09$  | $\sigma = 3,44$    |
| 2. Lehrjahr     | $\bar{x} = 4,48$  | $\sigma = 1,90$    |
|                 |                   |                    |
| Total           | $\bar{x} = 5,83$  | $\sigma = 3,08$    |

#### 4: Resultate bei Prüfung 3

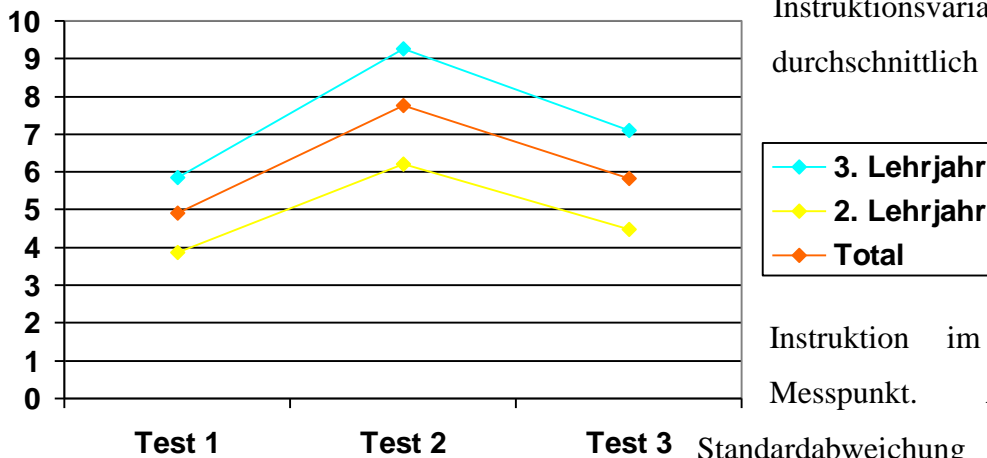
In der dritten Prüfung haben alle Schüler insgesamt ( $\bar{x} = 5,83$ ) niedrigere Scores als bei der zweiten Prüfung ( $\bar{x} = 7,75$ ) gezeigt, aber doch noch besser als der Durchschnitt

von 4,92 bei erstem Mal. Die Standardabweichung hat sich nach der zweiten Prüfung wieder etwas verringert, was heißt, dass die Scores der Schüler auch gleichmäßiger verteilt sind; zusammen mit dem 0,91 Punkt höheren Score heißt das, dass Schüler bei der dritten Prüfung zeigen, dass ihre Kenntnis

der deutschen Kasus größer geworden ist. Da die dritte Prüfung inhaltlich völlig gleich



mit der ersten war, sind die Verbesserungen der einzelnen Klassen auch deutlich miteinander zu vergleichen. Dabei fällt auf, dass Gruppe B ihren Score von 6,28 auf 8,64 vergrößert hat; damit ist sie die erfolgreichste Testgruppe. Das Resultat der anderen Gruppe, die mit der



Instruktionsvariante gearbeitet hat (C), ist durchschnittlich von 4,23 auf 4,5 gestiegen; das ist zwar eine Verbesserung, aber diese zeigt keine signifikante Effektivität der Instruktion im Vergleich zum ersten Messpunkt. Andererseits ist die

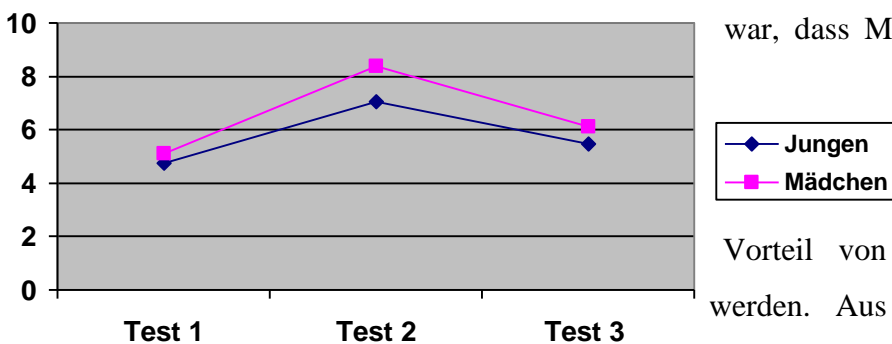
Standardabweichung bei der letzten Prüfung größer als bei der ersten, sodass man schlussfolgern kann, dass die Instruktion nur für manche einen positiven Effekt gehabt hat. Die zwei OS-Gruppen haben sehr unterschiedlich abgeschnitten, wenn man die erste und dritte Prüfung miteinander vergleicht: Gruppe D, aus dem zweiten Lehrjahr, hat ihren Score um beinahe einem Punkt erhöht und obgleich die Standardabweichung etwas höher liegt, zeigt sich, dass diese Gruppe insgesamt mehr Fortschritte als die Gruppe A, die sogar schlechter als bei der ersten Prüfung abgeschnitten hat, erzielte. Hieraus darf man schlussfolgern, dass der Effekt des Orchestrierten Sprechens auf die fortgeschrittenen Kasuserwerber nach einer Woche nicht unterscheidbar war, was nicht heißt, dass OS überhaupt keinen positiven Effekt hatte, weil die Resultate der zweiten Prüfung im Großen und Ganzen besser waren. In der Abbildung 5 ist die Entwicklung der Klassen grafisch wiedergegeben; daraus zeigt sich, dass die dritten Klassen sich schon am Anfang auf einem höheren Niveau befanden und dass die zweiten Klassen sich zwar positiv entwickelt haben, aber nicht in der Lage waren einen höheren Durchschnittscore als die Drittklässler zu erzielen. Die Tatsache, dass alle Schüler bei der zweiten Prüfung besser abgeschnitten haben, könnte man auf zwei Weisen erklären: Einerseits gibt es einen Vorteil, wenn Schüler sofort nach der Stunde die Prüfung machen – sie haben den Stoff noch frisch im Kopf – andererseits könnte diese Prüfung, weil sie inhaltlich abweicht von der ersten und dritten, auch einfacher gewesen sein. Leider kann dies im Nachhinein nicht mehr korrigiert werden. Man kann aus der Grafik ableiten, dass es nicht möglich ist nur anhand einer Unterrichtsstunde das Niveau der Schüler signifikant zu vergrößern, was in Übereinstimmung mit dem Phasenmodell von Wegener ist. Die Schüler entwickeln sich, wenn man Prüfung 1 und 3 miteinander vergleicht, allmählich in die gewünschte Richtung (mit Ausnahme der

kleinen Verschlechterung bei Gruppe A) und deshalb haben alle Schüler einen geringen Vorteil sowohl bei der Instruktionsvariante als der OS-Variante gehabt. Am überzeugendsten sind die Fortschritte, die die Schüler der Gruppe B, die sich schon auf einem hohen Niveau befanden, und die mit der Instruktionsvariante konfrontiert wurden, erzielt haben.

### Der Faktor Geschlecht

Volkstümlich wird heutzutage angenommen, dass Mädchen oft einen Vorteil beim Spracherwerb haben; bei meiner Untersuchung der zwei Unterrichtsvarianten in der Grammatikdidaktik habe ich diesen möglichen Unterschied zwischen Jungen und Mädchen in

Figur 7: Durchschnittliche Resultate nach Geschlecht



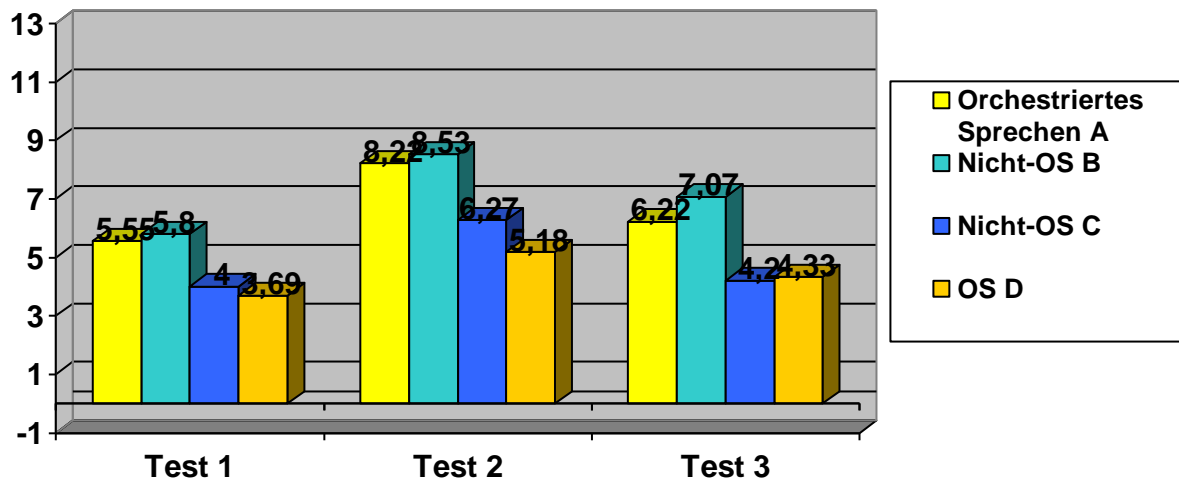
die Analyse miteinbezogen, weil es möglich war, dass Mädchen nicht nur im Allgemeinen höhere Resultate zeigen wurden, sondern auch zum Beispiel mehr

Vorteil von Orchestriertem Sprechen haben werden. Aus Figur 7 ergibt sich, dass die

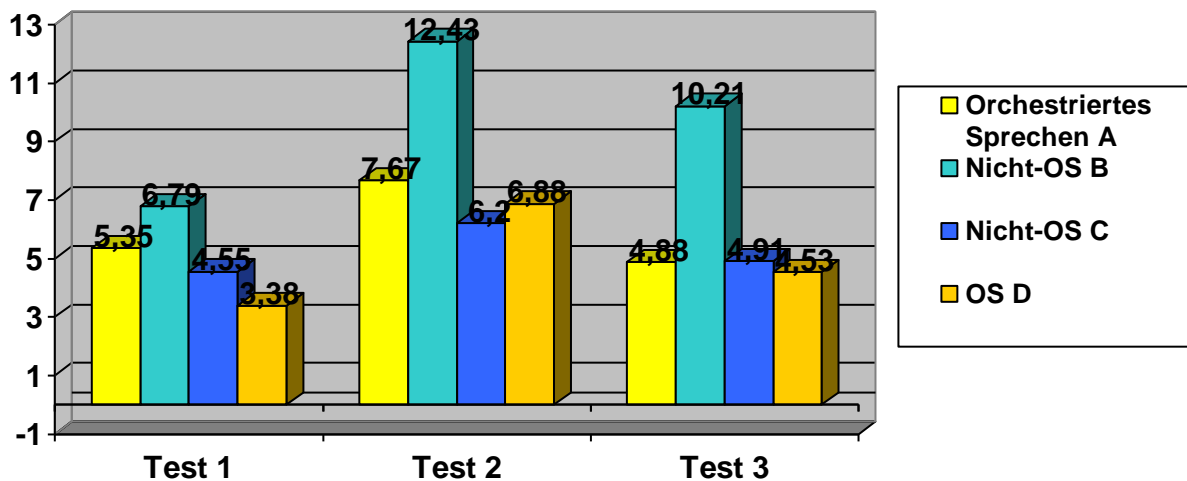
Mädchen bei allen Prüfungen tatsächlich besser geleistet haben. Leider ist anhand meiner Untersuchung nicht zu zeigen, ob sie nur im Bereich des Kasussystems besser sind, oder das sie auch bei der Grammatik im Allgemeinen besser abschneiden. In den untenstehenden Tabellen sind die Durchschnittsresultate der zwei Geschlechter bei den drei Prüfungen aufgenommen und nach Klasse unterteilt, sodass die Effekte beider Unterrichtsvarianten analysiert werden können.<sup>84</sup>

<sup>84</sup> Für die schematische Darstellung der statistischen Resultate und die Auseinandersetzung der Grundgesamtheiten wird auf die Beilage 7 verwiesen.

### 8: Durchschnittsergebnisse der Mädchen



### 9: Durchschnittsergebnisse der Jungen



Aus den Figuren ergibt sich, dass die Mädchen in der Gruppe A, die mit Orchestriertem Sprechen gearbeitet hat, bei allen drei Prüfungen besser abgeschnitten haben als die Jungen; der Unterschied zwischen beiden Geschlechtern bei der ersten Prüfung betrug 0,2 Punkte, bei der zweiten Prüfung 0,55 und bei der dritten sogar 1,34 Punkte. Die Mädchen aus dieser Gruppe haben sich um 12,1% verbessert während des Experiments<sup>85</sup>. Die Jungen aus derselben Gruppe haben sich dagegen verschlechtert von durchschnittlich 5,35 richtigen Antworten auf 4,88, was eine Verschlechterung von ungefähr 8,8% bedeutet. In der Gruppe D, wo auch mit Orchestriertem Sprechen gearbeitet wurde, haben die Mädchen bei der dritten Prüfung 17,3% besser abgeschnitten als beim ersten Mal. Die Jungen aus dieser Klasse haben das letzte Mal aber etwa 34% höhere Resultate erzielt als beim ersten Mal, was eine größere

<sup>85</sup> Vergleich zwischen Prüfung 1 und 3; Prüfung 2 wurde dabei außer Betracht gelassen. Auch im Untenstehenden wird jeweils von einem Vergleich der ersten und dritten Prüfung ausgegangen, damit die allmähliche grammatische Entwicklung der Schüler besser gezeigt werden kann.

Entwicklung als bei den Mädchen ist. Da wir hier auch noch mit einer anderen Variablen, nämlich den zwei verschiedenen Lehrjahren arbeiten, ist ein direkter Vergleich zwischen der Gruppe A und D nicht möglich; empirisch gibt es zu wenige Informationen für die Schlussfolgerung, dass Mädchen aus der dritten Klasse, die schon mit dem deutschen Kasussystem bekannt sind und unerfahrene Jungen aus der zweiten Klasse mehr vom Orchestrierten Sprechen lernen als die Jungen der dritten und die Mädchen der zweiten Klasse.

Bei den Gruppen B und C, die Unterricht mit der Instruktionsvariante bekamen, fällt auf, dass die Mädchen sich um 21,9% (Gruppe B), beziehungsweise 5% (Gruppe C) verbessert haben. Die Jungen aus denselben Gruppen haben sich um 50,4%, beziehungsweise 7,9% verbessert. Aus diesen Zahlen geht hervor, dass die Schüler aus der Gruppe B sich am meisten entwickelt haben, aber dass die Entwicklung der Jungen signifikant größer ist als die der Mädchen; vor allem die Jungen aus der Gruppe B erzielen enorme Fortschritte. Man darf daraus schlussfolgern, dass die männlichen Schüler einen größeren Vorteil von der Instruktionsvariante haben. Dieser Vorteil ergibt sich auch aus den hohen Scores der Gruppe B bei der zweiten Prüfung, wobei die Jungen zeigen, dass sie das gerade Gelernte sofort in der Praxis anwenden können; die Resultate für die Mädchen sind dabei nicht anders als die der ersten Prüfung.

Wie schon im Obenstehenden besprochen wurde, sind die Resultate für die Variante des Orchestrierten Sprechens weniger deutlich, weil die Jungen in den zwei Klassen der Nicht-OS-Variante sehr unterschiedliche Resultate haben; eine Gruppe (D) verbesserte sich um 34%, während die Jungen aus der anderen Gruppe (A) sich verschlechterten. Es ist für die männlichen Schüler nicht deutlich zu schließen, ob Orchestriertes Sprechen für sie vorteilhaft ist oder nicht; unbezweifelbar sind aber die von ihnen erzielten Fortschritte bei der Instruktionsvariante. Darüber hinaus darf man vorsichtig darauf hinweisen, dass OS für die Jungen des zweiten Lehrjahrs sinnvoll sein könnte, während es die Jungen des dritten Lehrjahrs eher negativ beeinflusst, aber für diese Schlussfolgerung ist weitere Forschung notwendig. Bei den Mädchen stellte sich heraus, dass sie sich in allen Gruppen verbessert haben. Orchestriertes Sprechen bewirkte eine Verbesserung in den durchschnittlichen Prüfungsergebnissen von 12,1% beziehungsweise 17,3%. Die Instruktionsvariante zeigte aber, dass die Mädchen der Gruppe B, aus dem dritten Lehrjahr, sich um fast 22% verbesserten, während die Mädchen aus dem zweiten Lehrjahr (Gruppe C) nur 5% bessere Resultate zeigten. Obschon die Resultate für Mädchen keine deutlichen Vorteile von einer der beiden

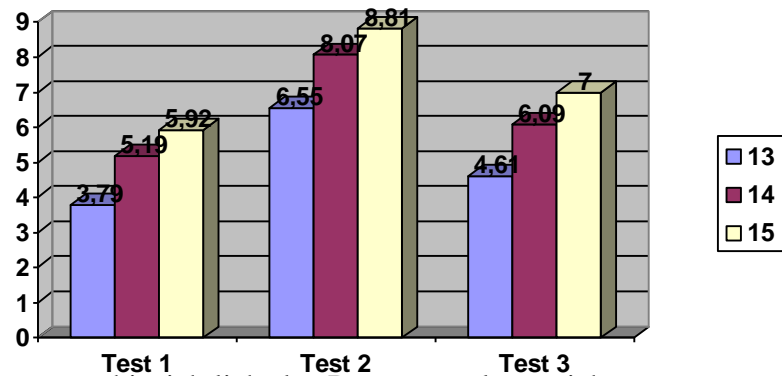
Varianten zeigen, ergibt sich hieraus, dass die Mädchen, die schon mit dem Kasussystem bekannt sind einen größeren Vorteil von der Instruktionsvariante haben als die Neulinge.

### Der Faktor Alter

Obleich der Faktor Alter eng mit dem Lehrjahr, in dem sich der Schüler befindet, verbunden ist, kann man aus der Altersentwicklung schließen, wie die Schüler sich grammatikalisch im Laufe ihrer Schulkarriere entwickeln.

10: Durchschnittscores der Altersgruppen

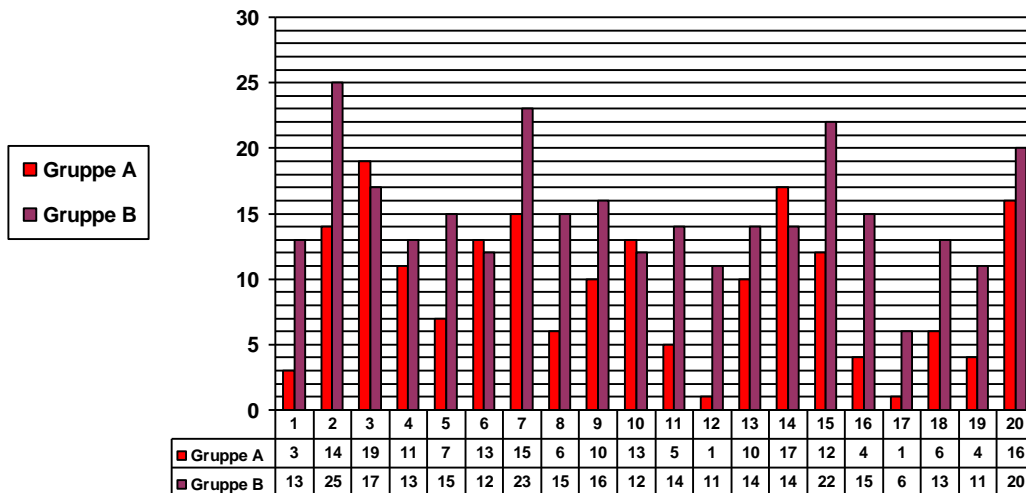
An den Untersuchungen nahmen Schüler von 11 bis 16 Jahre teil. Jedoch gab es zu wenige Schüler von 11, 12 und 16 sodass in der nebenstehenden Grafik diese einzelnen Schüler nicht aufgenommen wurden. Die meisten der Schüler befanden sie im Alter von 13 bis zum 15, wie für Schüler der zweiten und dritten Klasse üblich ist. Leider war es hinsichtlich der Datensammlung nicht



möglich der Faktor Alter mit den zwei verschiedenen Varianten der Unterrichtsstunde zu verbinden, sodass wir darüber keine empirischen Aussagen machen können. Wohl aber zeigt diese Abbildung, wie die Schüler sich im Laufe der Zeit in der deutschen Kasusgrammatik entwickeln und belegt also, dass die schrittweise Entwicklung, wie sie auch im Phasenmodell von Wegener vorgestellt wird, auch bei den niederländischen Teilnehmern wiedergefunden werden kann. Nicht nur widerspiegelt die Abbildung sehr deutlich, dass je älter man ist, man umso besser bei den Prüfungen abschneidet, sondern auch, dass die älteren Schüler sich weniger schnell entwickeln als die jüngeren Schüler. Die Dreizehnjährigen erzielten eine Entwicklung von 21,6% zwischen der ersten und dritten Prüfung, während die Vierzehnjährigen sich nur um 17,3% verbessert haben und die Fünfzehnjährigen um 18,24%. Die anfangenden Schüler haben dadurch, dass sie noch keine Erfahrung mit dem Kasussystem des Deutschen haben, die Möglichkeit sich während des Experimentes mehr zu verbessern, als die Schüler von 14 und 15 Jahren, weil sie auf Niveau 0 anfangen.

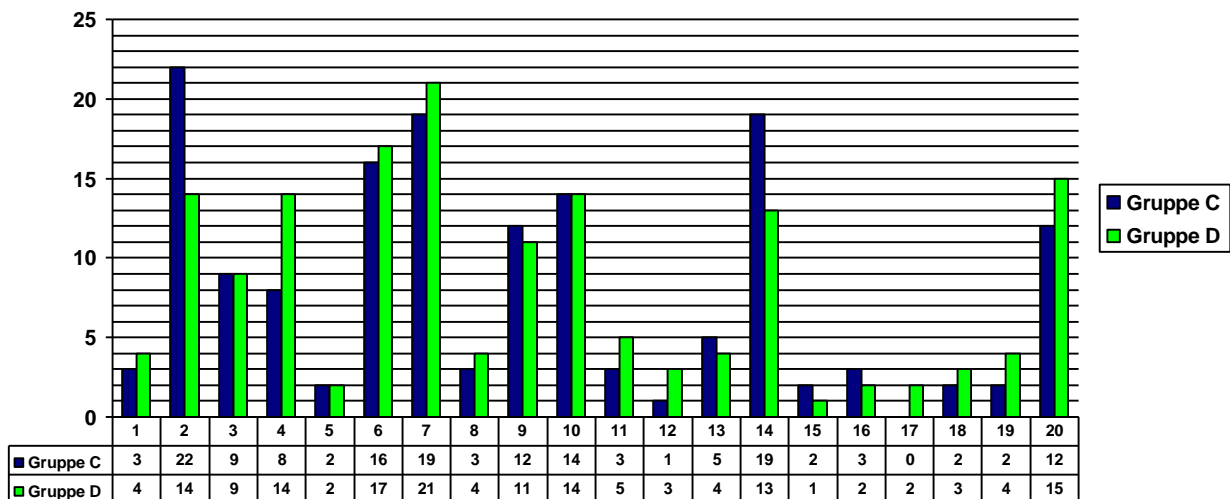
Aus der Scoreverteilung der richtig beantworteten Aufgaben in Figur 11 kann man die Resultate der ersten Prüfung der Schüler im dritten Lehrjahr ablesen. Wenn man diese Resultate mit denen in Figur 12, wo die Gruppen des zweiten Lehrjahres wiedergegeben sind,

Figur 11:  
Scoreverteilung der richtigen Antworten bei den Gruppen A & B in Prüfung 1



vergleicht, erkennt man einen deutlichen Unterschied zwischen beiden. Die Schüler der zweiten Klasse haben nur bei einigen Aufgaben hohe Resultate erzielt, während sie bei

Figur 12:  
Scoreverteilung der richtigen Antworten bei den Gruppen C & D bei Prüfung 1



anderen Aufgaben (zum Beispiel Aufgabe 15 bis 19) deutlich schlechter abgeschnitten haben. Diese Unterschiede kann man anhand der Schwierigkeit der Aufgaben erklären; im Test gab es nur Formen des Dativs und Akkusativs, aber unter denen kann man noch schwierigere und einfachere Formen unterscheiden. Ausgehend vom Phasenmodell befinden Schüler sich anfangs im Stadium, wo sie nur Nominativformen unterscheiden und bilden können. Wenn



Schüler dann Akkusativaufgaben machen, können sie, obgleich sie niemals mit dem Akkusativ gearbeitet haben, drei der vier Akkusativformen richtig ausfüllen. Nur der Akkusativ maskulin weicht von der Nominativform ab. In dem Sinne darf man erwarten, dass Schüler die übrigen Akkusativformen mehr oder weniger unbewusst gut ausfüllen, während die maskuline Form dann doch unrichtig ausgefüllt wird. Da die Formen des Dativs alle von den Nominativformen abweichen, würden Schüler bei diesen Aufgaben die meisten Fehler machen. In der ersten Prüfung gab es zum Beispiel diese Aufgaben:

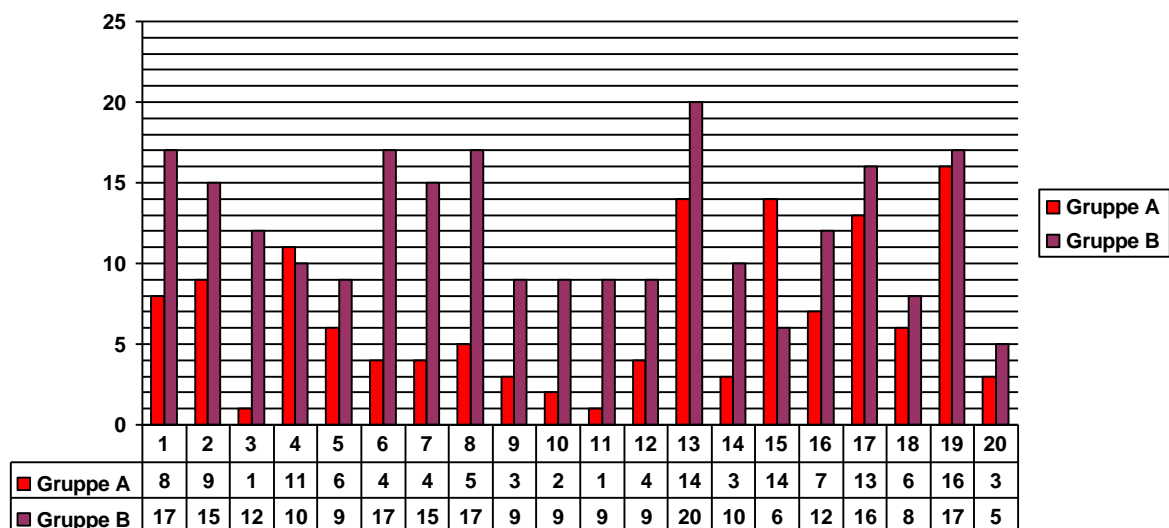
2. Morgen fahre ich mit mein\_\_\_\_\_ Schwester (w) nach Hannover.
5. Ich war diesen Sommer mit mein \_\_\_\_\_ Freundin (w) in Wien.
7. Nach d\_\_\_\_\_ Stunde (w) ist der Schüler mit einer Frage zum Lehrer gegangen.
14. Er hat eine Armbanduhr um sein\_\_\_\_\_ Puls (m).
17. D\_\_\_\_\_ Fluss (m) entlang stehen Bäume.

Beim Vergleich der Resultate fällt auf, dass die zweite Aufgabe, wo eine Dativform vorkommen sollte, von vielen Schülern richtig beantwortet wurde. In zwei Klassen haben 14 Schüler, also mehr als die Hälfte, diese Aufgaben gut beantwortet; die zwei anderen Klassen haben noch höhere Scores erzielt. Bei Aufgabe 5, wo es sich auch um eine Dativform handelt, gibt es dann schon deutliche Unterschiede, weil die Gruppen aus dem zweiten Lehrjahr diese Aufgabe, obschon es sich hier um eine vergleichbare Aufgabe wie bei 2 handelt, deutlich schlechter gemacht haben. Eine deutliche Erklärung für diese Gegebenheit konnte leider im Rahmen dieses Experiments nicht herauskristallisiert werden. Für Aufgabe 7, wo es sich auch um eine Dativform handelt, zeigt sich dann wieder, dass sowohl die jüngeren als die älteren Schüler gute Resultate zeigen. Bei den Akkusativformen sieht man beispielweise bei Aufgabe 14, dass die Schüler der beiden Lehrjahren gut abschneiden und dass Gruppe C sogar besser abschneidet als die beiden Gruppen mit Drittklässlern. Aufgabe 17, mit der möglicherweise schwierigsten Form des Akkusativs, weil es sich dort um eine maskuline Form handelt nach einer nicht oft vorkommenden und eine Inversion verursachenden Präposition, wird von allen Schülern schlecht gemacht und zeigt, dass Schüler noch nicht in der Lage sind, diese Präposition zu benutzen. Auffällig ist außerdem, dass Aufgaben 15 bis 19 von den Zweitklässlern schlecht gemacht werden, während die Drittklässlern bei diesen Aufgaben keine deutlich schlechteren Resultate zeigen. Eine mögliche Erklärung dafür könnte sein, dass die Schüler in der zweiten Klasse überhaupt noch nicht wissen, was sie ausfüllen müssen und deshalb viele Fehler gemacht haben, während Schüler aus der dritten Klasse gerade damit angefangen haben, die Akkusativformen zu erwerben.

Prüfung 2, die auffällig viel besser gemacht wurde als Prüfung 1 und 3 hatte andere Aufgaben und ist deswegen nicht sehr gut mit den anderen Prüfungen zu vergleichen. Wohl ähnelten die Aufgaben sich einigermaßen: Es gab 11 Aufgaben mit dem Dativ, unter ihnen eine mit der für die Schüler ungebräuchlichen Präposition *seit* und 9 Aufgaben mit dem Akkusativ, davon eine Aufgabe mit der Präposition *entlang*; bei den anderen Prüfungen gab es auch 11 Dativ- und 9 Akkusativaufgaben, mit den gleichen Sonderfällen. Wir dürfen deshalb mit Vorsicht schließen, dass Prüfung 2 nicht schwieriger als die anderen Tests war. Der Effekt der Unterrichtsstunde ist deswegen deutlich zu sehen: Direkt nach der Stunde machten die Schüler die Aufgaben besser als eine Woche später.<sup>86</sup>

Bei Prüfung 3 erwies sich, dass die Schüler aus dem dritten Lehrjahr höhere Resultate zeigten als die Schüler aus dem zweiten Lehrjahr und man bemerkt bei ihnen auch eine

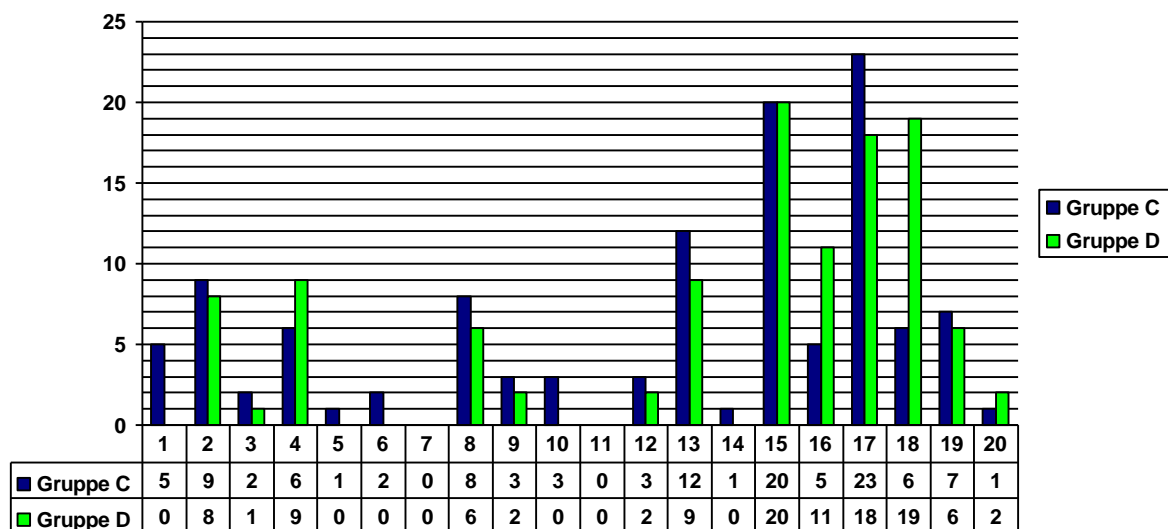
Figur 13: Scoreverteilung der richtigen Antworten bei den Gruppen A & B



gleichmäßigere Verteilung der richtig beantworteten Aufgaben; dies gilt vor allem für Gruppe B, bei A sieht man mehr Fluktuationen, dennoch wurden auf jeden Fall alle Aufgaben von mindestens einem Schüler richtig beantwortet. In Abbildung 14 sieht man die Scoreverteilung der richtigen Antworten in der dritten Prüfung bei den Gruppen C/D (zweites Lehrjahr); aus dieser Tabelle stellt sich heraus, dass die Aufgaben der dritten Prüfung von den Zweitklässlern mit wechselndem Erfolg gemacht wurden. Da die Aufgaben bei der dritten Prüfung durcheinander aufgestellt waren, sind hierunter nochmals dieselben Aufgaben mit der neuen Nummer wiedergegeben, damit die Graphiken verglichen werden können.

<sup>86</sup> Für eine Analyse der Resultate anhand der Einzelaufgaben, sehen Sie bitte Beilage 7.

Figur 14: Scoreverteilung der richtigen Antworten bei den Gruppen C & D



10. Morgen fahre ich mit mein \_\_\_\_\_ Schwester (w) nach Hannover.  
 14. Ich war diesen Sommer mit mein \_\_\_\_\_ Freundin (w) in Wien.  
 7. Nach d \_\_\_\_\_ Stunde (w) ist der Schüler mit einer Frage zum Lehrer gegangen.  
 5. Er hat eine Armbanduhr um sein \_\_\_\_\_ Puls (m).  
 20. D \_\_\_\_\_ Fluss (m) entlang stehen Bäume.

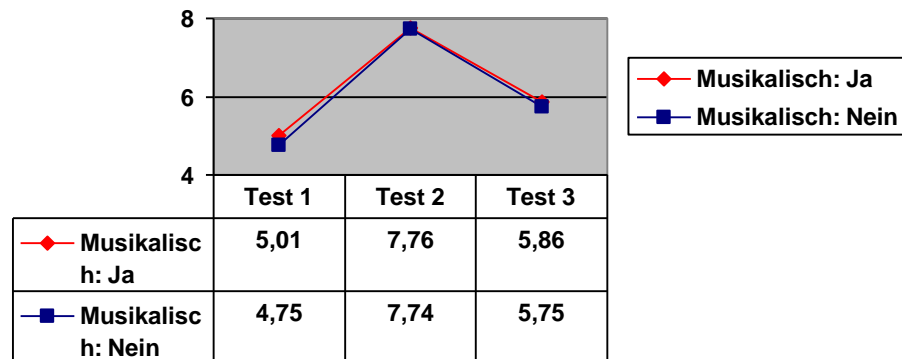
In den Graphiken zeigt sich, dass die Dativformen (Aufgabe 10, 14 und 7) weniger gut gemacht wurden als das erste Mal (mit Ausnahme der Gruppe B); dies ist vor allem bei den Zweitklässlern auffällig. Die Akkusativform 5 wurde von den Gruppen C und D auch weniger gut gemacht als von den Schülern des dritten Lehrjahrs; letzteres gilt auch für die Aufgabe 20, die von den Schülern aus Gruppe A und B etwas aber nicht deutlich besser gemacht wurde. Man bemerkt außerdem, dass die Schüler des zweiten Lehrjahrs im Vergleich zu den übrigen Aufgaben die Aufgaben 2, 4 und 15 bis 18 gut gemacht haben. Bei diesen Aufgaben ging es darum, Akkusativformen auszufüllen. Auch bei 8 und 13 haben sie gute Resultate erzielt, aber da handelte es sich um relativ einfache Dativformen. Die Erwartung, dass anfangende Schüler vor allem die Akkusativformen gut ausfüllen wurden, wird zu Teilen damit bestätigt. Die Resultate aus dem Obenstehenden liefern aber, wenn man sie vergleicht weder gute Gründe das Phasenmodell des Grammatikerwerbs zu verwerfen, noch bestätigen sie, bei einer Analyse der einzelnen Aufgaben, dieses Modell. Im Großen und Ganzen sieht man, dass je älter der Schüler ist, desto besser er die Aufgaben beantworten kann; der Grund dafür könnte tatsächlich in einer schrittweise Entwicklung der Grammatik liegen, nur sind bei meinem Experiment die einzelnen Stufen nicht deutlich abgrenzbar. Annehmbar ist es anhand der Untersuchungsergebnisse, dass die Schüler in der zweiten Klasse sich auf dem Übergang von einem Ein-Kasus-System zu einem Zwei-Kasus-System befinden, während die Schüler der dritten Klasse sich schon das Zwei-Kasus-System eigen gemacht haben und die besseren Schüler unter ihnen (vor allem die aus der Gruppe B) gerade auf dem Wege zum Drei-Kasus-System sind.

## Der Faktor Musikalität

Orchestriertes Sprechen ist eine Methode, bei der aktives Sprechen im Mittelpunkt steht; da aber auch Stimmübungen gemacht werden und diese Stimmübungen in meinem Experiment mit dem Erwerb des Kasussystems verbunden werden, ist es interessant zu vergleichen, ob Schüler, die sich selbst als musikalisch einschätzen – also singen, ein Musikinstrument spielen oder auf irgendwelche Weise musikalisch sind – einen Vorteil von der Methode des Orchestrierten Sprechens haben.

15: Durchschnittscores nach Musikalität

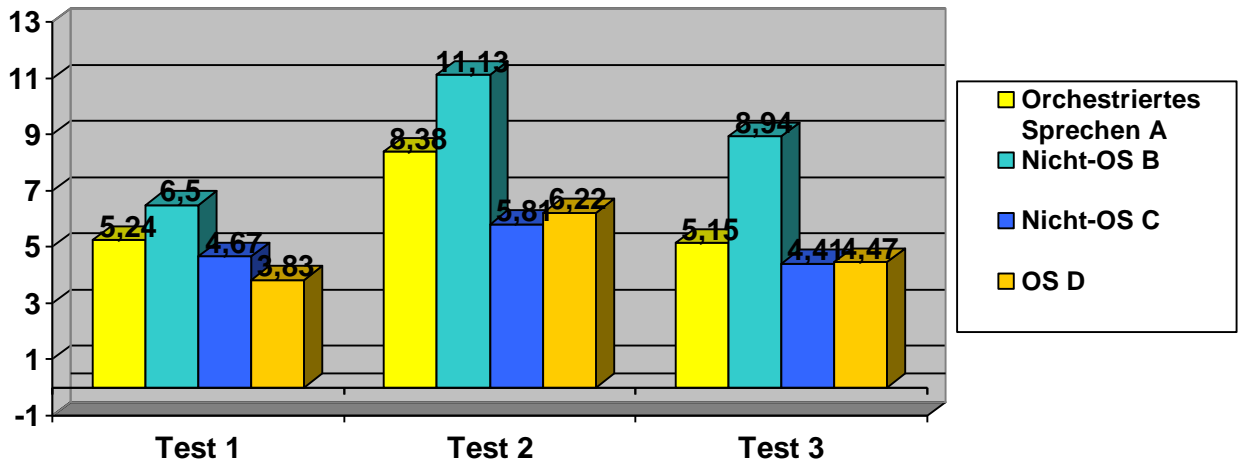
Aus Figur 15 kann man schließen, dass die Schüler, die sich selbst musikalisch finden, sowohl bei der ersten Prüfung, wie auch bei der dritten Prüfung etwas bessere Resultate zeigen als die Schüler, die sich selbst nicht musikalisch einschätzten.



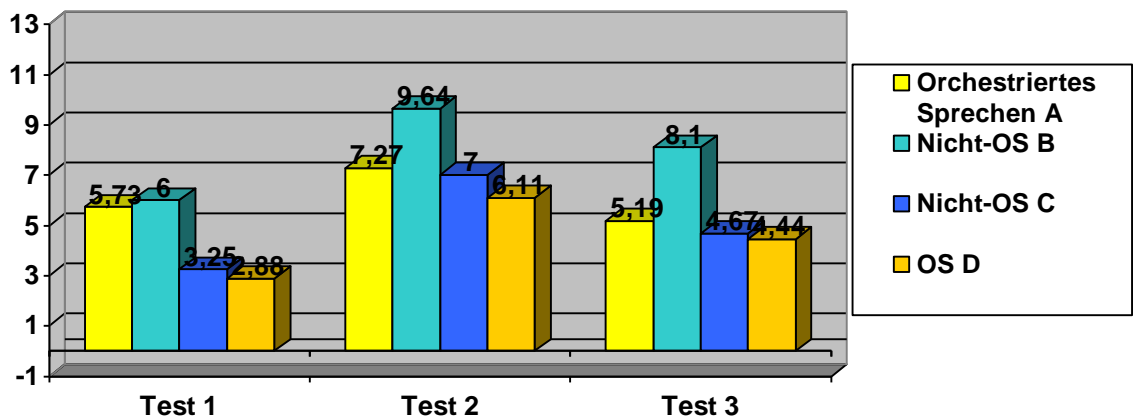
Bei Test 2 gibt es aber keine deutliche Resultate, denn obgleich auch hier die musikalischen Schüler besser abschnitten, ist der Unterschied minimal. Der Aufbau des Experimentes liefert weder gute Gründe zur Erklärung dieses geringen Unterschiedes noch zur Erklärung der etwas größeren Resultate bei Test 1 und 3; man darf vielleicht schlussfolgern, dass musikalische Schüler aus unbekanntem Gründen einen Vorteil bei dem Kasuserwerb haben, wie auch im den Artikel von Schön et al.<sup>87</sup> gezeigt wurde; jedoch ist dieser Vorteil nicht überzeugend groß. Die Erwartung, dass musikalische Schüler auf einem höheren Niveau anfangen, weil sie einen relativen Vorteil beim Sprecherwerb im Allgemeinen haben, wird in den Resultaten des Experimentes widerspiegelt. Die Annahme, dass musikalische Schüler während des Experimentes auch größere Fortschritte erzielen wurden, wird von den Resultaten nicht bestätigt: die nicht-musikalischen Schüler haben sich bei der dritten Prüfung durchschnittlich um einen Punkt verbessert, während, die musikalischen Schüler sich nur um 0,85 Punkte verbessert haben.

<sup>87</sup> Vgl. dazu: Schön et al., S. 981ff.

## 2: Resultate der musikalischen Schüler



## 3: Resultate der nicht-musikalischen Schüler



Die Schüler, die sich selbst musikalisch nennen, zeigen in der Gruppe A, die mit Orchestriertem Sprechen gearbeitet hat, bei der ersten Prüfung schlechtere Resultate (5,24) als ihre Mitschüler (5,73). Direkt nach dem Orchestrierten Sprechen erzielten sie Scores um mehr als einen Punkt höher, woraus hervorgeht, dass die musikalischen Schüler sofort nach der Stunde einen Vorteil von OS gehabt haben; dieser Vorteil bleibt aber nicht bewahren, weil sie bei der dritten Prüfung wieder schlechter anschnitten als die Nicht-Musikalischen. Bei der zweiten Klasse, die mit Orchestriertem Sprechen gearbeitet hat, nimmt man eine andere Entwicklung wahr, denn in der Gruppe D sind bei Test 1 die Musikalischen deutlich besser und sie bleiben das auch bei der zweiten und dritten Prüfung, aber nicht mit deutlicher Mehrheit.

Bei den Schülern der Gruppe B, die nicht mit Orchestriertem Sprechen gearbeitet haben, sind die Unterschiede zwischen den musikalischen und nicht-musikalischen Schüler relativ groß; die musikalischen Schüler haben bei allen drei Prüfungen höhere Resultate gezeigt und hatten schon am Anfang einen komparativen Vorteil gegenüber den nicht-musikalischen Schüler ihrer Klasse. In der Klasse C fällt auf, dass die nicht-musikalischen Schüler bei der Anfangsprüfung niedrigere Resultate als die musikalischen Mitschüler zeigte – was man anhand ihrer Unerfahrenheit mit der Grammatik erklären kann – aber, dass später im Experiment, sie besser geleistet haben; vor allem bei der zweiten Prüfung ist der Unterschied zwischen den zwei Kategorien mehr als ein Punkt.

Daraus darf geschlussfolgert werden, dass Musikalität einen bestimmten, sei es nicht sehr großen Vorteil beim Grammatikerwerb des Deutschen hat, weil die musikalischen Schüler schon bei der Anfangsprüfung höhere Resultate zeigten und auch mehr von der Unterrichtsstunde beibehalten haben bei der dritten Prüfung, aber dass der Effekt des Orchestrierten Sprechens und der Vorteil der Musikalität anhand der Resultate dieses Experiments nicht bewiesen werden kann. Die musikalischen Drittklässler haben nur direkt nach der Stunde einen Vorteil und die musikalischen Zweitklässler haben zwar einen Vorteil, aber dieser ist sehr klein und kaum nachweisbar. Bei der Instruktionsvariante zeigen die Resultate aber, dass Musikalität schon einen relativen Vorteil bei der Erledigung der Grammatikaufgaben bieten kann.

### Meinungsumfrage

Für die Analyse der Effektivität der Unterrichtsmethode Orchestriertes Sprechen, wurden auch die Meinungen der Schüler zu den Unterrichtsstunden und zur Lesmethode miteinbezogen, damit beurteilt werden kann, ob die Schüler die Methode selbst für effektiv und motivierend halten. Nach der dritten Prüfung gab es einen Fragenbogen, in dem die Schüler nach ihrer Meinung gefragt wurden; sie sollten dabei jedes Mal eine Note geben auf einer Skale von 1 bis 5. In den untenstehenden Tabellen werden die durchschnittlichen Scores auf dieser Skale wiedergegeben, wobei 3 ein durchschnittlicher Score ist.<sup>88</sup>

**Figur 15: Resultate der Meinungsumfrage bei der Variante Orchestriertes Sprechen**

| $\bar{x} =$ | 6    | 7    | 8    | 9    | 10   | 11   | 12   | 13   | 14   | 15   |
|-------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| <b>A</b>    | 2,4  | 2,68 | 2,8  | 2,06 | 2,64 | 2,12 | 1,82 | 2,08 | 3,16 | 2,76 |
| <b>D</b>    | 1,92 | 2,31 | 2,75 | 1,67 | 2,67 | 1,67 | 1,5  | 1,79 | 3,25 | 3,13 |

<sup>88</sup> Für die Fragenbogen, sehen sie Beilage 6.

**Figur 16: Resultate der Meinungsumfrage bei der Instruktionsvariante**

| $\bar{x} =$ | 6    | 7    | 8    | 9    | 10   | 11   | 12   |
|-------------|------|------|------|------|------|------|------|
| B           | 2,32 | 2,89 | 3    | 2,68 | 2,61 | 2,68 | 2,29 |
| C           | 3,02 | 3,35 | 2,85 | 3,62 | 2,67 | 2,54 | 2,19 |

Aus der Figur 15 ergibt sich, dass die Schüler auf die Frage *Ik vind het leuk om met Georkestreerd Spreken bezig te zijn* etwas negativer als durchschnittlich geantwortet haben. Die Schüler aus der Gruppe D haben Orchestriertes Sprechen in der Grammatikstunde am negativsten beurteilt. Etwas positiver sind sie zu der Frage, ob OS eine gute Abwechslung zu der normalen Stunde ist; durchschnittlich die Hälfte ist damit einverstanden. Bei der Frage an die Schüler der Instruktionsvariante, ob ihnen die Unterrichtsstunde gefallen hat (Frage 6), beurteilen die Schüler der dritten Klasse die Stunde etwa neutral; die Zweitklässler sind positiver. Im Allgemeinen fällt auf, dass die Zweitklässler, die mit der Instruktionsvariante gearbeitet haben, darüber gemäßigt positiv sind, während die Parallelklasse das Orchestrierte Sprechen ziemlich negativ beurteilt; bei den Drittklässlern sind die Resultate nicht deutlich voneinander zu unterscheiden. Figur 15 zeigt außerdem, dass die Schüler auf die Frage *Je kunt iets leren van Georkestreerd Spreken* (8) neutral geantwortet haben; negativer sind sie zu der Frage danach, ob sie noch öfter Orchestriertes Sprechen in der Klasse machen wollen (9); vor allem die Gruppe D, mit Schülern aus der zweiten Klasse, stand sehr negativ zu einer Wiederholung von OS in der Klasse. Sowohl die Gruppe A wie auch die Gruppe D antworten neutral auf die Frage, ob sie Sprechfertigkeit lieber anhand des Orchestrierten Sprechens machen würden als anhand eines Buches; für die Übung von Sprechfertigkeit außerhalb der Grammatikdidaktik könnte OS also noch bei ihnen ausprobiert werden. Wenn man Frage 11 aus Figur 15 und Frage 7 aus Figur 16 miteinander vergleicht, dann fällt auf, dass die Schüler des Herman Jordan Lyzeum glauben, dass sie mehr von der Instruktionsvariante als von dem Orchestrierten Sprechen gelernt haben. Bei der Frage 8 geben die Schüler mit einer kleinen Mehrheit aber schon an, dass sie das deutsche Kasussystem auf eine aktivere Weise als bei der Instruktionsvariante beigebracht haben wollen. Die Frage (12 bzw. 9) *Ik snap de naamvallen beter door Georkestreerd Spreken / de les* liefert interessante Unterschiede zwischen den beiden Varianten. Die zwei Gruppen, die mit Orchestriertem Sprechen gearbeitet haben, haben deutlich negativer über die Unterrichtsstunde geurteilt im Vergleich zu den Schülern der Instruktionsvariante. Bei den Letzteren fällt auf, dass vor allem die Schüler der zweiten Klasse (C) angeben, viel gelernt zu haben. Wahrscheinlich sind sie noch positiver als die Gruppe B, weil sie auf dem Nullniveau anfangen, während die Drittklässler schon mit dem Kasussystem gearbeitet haben. Sie sind sich auch sicher davon, dass sie jetzt

wissen, wie sie die Kasus flektieren sollen (Figur 16, Frage 10); jedoch zweifeln sie auch, ob sie jetzt das Kasussystem im Griff haben. Aus der Figur 15 ergibt sich bei Frage 13, dass die Schüler durchschnittlich negativ sind über ein eventuell gewachsenes Selbstvertrauen durch Orchestriertes Sprechen; diese Sprechmethode hat ihnen laut der Resultate nicht sehr gut dabei geholfen mehr Selbstvertrauen beim Sprechen in den Deutschstunden zu bekommen. Die letzten zwei Fragen (Figur 15: 14/15; Figur 16: 11/12) waren für beide Gruppen gleich. Auffällig ist es dabei, dass die OS-Gruppen in Mehrheit angeben, dass sie das Kasussystem ihrer Ansicht nach genauso gut verstanden hätten wenn sie mit einer traditionellen Unterrichtsmethode gearbeitet hätten. Im geringeren Maße sind sie davon überzeugt, dass eine traditionelle Methode besser gewesen wäre. Andererseits sind die Schüler der Instruktionsvariante weniger positiv darüber, ob eine aktivere Methode genauso gut für ihren Lernprozess gewesen wäre und auch noch etwas negativer darüber, ob eine aktivere Methode besser sein würde als die Instruktionsvariante. Zusammenfassend dürfen wir aus der Meinungsumfrage schließen, dass die Schüler über die Methode des Orchestrierten Sprechens nicht deutlich positiv sind, während die Schüler, die mit der Instruktionsvariante gearbeitet haben, diese als neutral-positiv beurteilen und auch glauben, dass sie Vieles gelernt haben. Es gibt keine klaren Zahlen, die belegen, dass Orchestriertes Sprechen oder die Instruktionsvariante durch eines der Lehrjahre besser beurteilt wird, sodass wird darüber keine Aussagen machen können. Man kann sich fragen, ob die Beurteilungsfragen, die zuvor besprochen wurden, nicht zu direkt gestellt worden sind und zuviel das Ziel des Experiments beachteten. Es gibt kaum indirekte Fragen, aus denen Indikatoren für die Beurteilung des Lernprozesses abgeleitet werden könnten. Außerdem sind die Fragen manchmal zu global gestellt, wobei die Schüler den Inhalt der Frage nicht durchgründen können, so ist es für sie zum Beispiel schwierig einzuschätzen, ob sie etwas gelernt haben. Schüler in den im Experiment untersuchten Lebensaltern sind nicht immer in der Lage diese Fragen gut zu beantworten, sodass der Nutzen impliziter Fragen extra belegt wird. Andererseits kann man argumentieren, dass die Fragen an das allgemeine Gefühl appellieren, das die Schüler zu beiden Unterrichtsmethoden haben und kann man sie zwar nicht als objektive Kontrolldaten einsetzen, aber sie geben schon ein gutes Bild der allgemeinen Gefühlen bei den Schülern.



## **Schlussfolgerung**

Inwieweit hat der Einsatz der Theorie des Orchestrierten Sprechens einen positiven Einfluss bei der Didaktisierung von Grammatik im Fremdsprachenunterricht? Mit dieser Frage haben wir die Studie nach der Effektivität des Orchestrierten Sprechens angefangen; die eigentliche Untersuchung dieser Arbeit war aber breiter und besprach auch die Möglichkeit, Grammatikunterricht mit einer mündlichen Sprachunterrichtsmethode zu kombinieren. Zielsetzung war es zu analysieren, was im Großen und Ganzen die Praxis und Problematik des heutigen Grammatikunterrichts sind und dabei wurde vor allem von der heutigen niederländischen Praxis des DaF-Unterricht ausgegangen. Der natürlichen Abfolge des Grammatikerwerbs, so wie sie im grammatischen Phasenmodell von Heide Wegener erörtert wird und im Genfer DiGS-Projekt empirisch belegt wurde, wurde in diesem Kapitel besondere Aufmerksamkeit gewidmet um zu zeigen, dass Grammatikerwerb ein Prozess ist, den man nicht vom einen auf den anderen Tag vollständig verändern kann. Deswegen wurde am Ende des ersten Kapitels eine Zusammenfassung aller Voraussetzungen für eine Verbesserung des Grammatikunterrichts im Rahmen des Deutschen als Fremdsprache gemacht: Erstens sollten sowohl Schüler, wie auch Dozenten im DaF-Unterricht die Kasus ernst nehmen und als einen wesentlichen Bestandteil der deutschen Grammatik auffassen (1). Zweitens soll bei Schülern auch die Angst vor dem Kasussystem und der eigenen selbstständigen Arbeit damit, gelindert werden (2). Guter Grammatikunterricht fordert eigentlich auch, dass sich der Dozent Zeit für eine Rückkopplung zur Muttersprache nimmt, weil man sich beim Lernen einer Zweitsprache immer auf die erste Sprache bezieht; die sogenannte positive Übertragung von der Muttersprache in die zweite Sprache und das Bewusstsein der Schüler davon ist für den fremdsprachlichen Grammatikerwerb hilfreich und sinnvoll. Der Dozent ist dann derjenige, der in seinen Grammatikstunden auf die Muttersprache Bezug nehmen soll (3). Wir haben außerdem geschlussfolgert, dass es notwendig ist den sogenannten Transfer zu erreichen, was bedeutet, dass die Grammatik auf solche Weise angeboten wird, dass der Schüler sofort im Stande ist sie in den eigenen Sprachgebrauch aufzunehmen (4). Daraus folgt, dass auch eine aktive Beteiligung der Schüler am Grammatikunterricht notwendig ist (5). Durch aktives Lernen lernen Schüler mehr von dem angebotenen Unterrichtsstoff. Fest damit verknüpft ist auch die sechste (6) Voraussetzung für eine erfolgreiche Grammatikdidaktik: Da Sprachenlernen und damit auch Grammatik primär Kommunikation als Ziel haben, sollte diesem Aspekt auch im Grammatikunterricht mehr Zeit gewidmet werden; man könnte zum Beispiel mehr aktive Elemente in der Grammatikdidaktik, durch die Schüler selbst auch tatsächlich kommunizieren

werden, einbauen. Zu der grammatischen Entwicklung der Schüler gehört darüber hinaus eine Forderung des metasprachlichen Bewusstseins (7), weil dieses ein wichtiger lenkender Faktor beim effektiven Grammatikerwerb ist. Zum Schluss ist auch der Wunsch einen mehr induktiven Grammatikunterricht zu bewerkstelligen – gegenüber der heutigen Praxis, in der Schüler Regeln angeboten bekommen – ausgesprochen worden (8), weil unbewusster Grammatikerwerb natürlicher ist und eine reale Konfrontation mit einer Sprache nachahmt. Im Kapitel 3 dieser Arbeit haben wir gesehen, dass Orchestriertes Sprechen für die meisten der obenstehenden Voraussetzungen – mit Ausnahme des metasprachlichen Bewusstseins, das anhand von Orchestriertem Sprechen nicht direkt trainiert werden kann und der positiven Übertragung, die man nur zum Teil bewerkstelligen kann – eine sehr geeignete Methode sein könnte. Die Kombination von Grammatikdidaktik und Orchestriertem Sprechen könnte deshalb sehr sinnvoll sein. Im zweiten Kapitel wurden am Anfang einige alternative Methoden zur Integration von mehr mündlichem Sprachgebrauch in den Fremdsprachenunterricht besprochen und gezeigt, was die Vor- und Nachteile davon sind; eine Methode, die des Orchestrierten Sprechens von Henning Bolte, wurde dabei ausgearbeitet. Versucht wurde Orchestriertes Sprechen als Methode für die Didaktisierung des deutschen Kasusystems einzusetzen.

Für den Einsatz von Orchestriertem Sprechen im fremdsprachlichen Grammatikunterricht wurden das Kartenprinzip und die Etappen des Orchestrierten Sprechens in ein Praxisexperiment, das Anfang 2011 an einer niederländischen Schule bei Schülern des zweiten und dritten Lehrjahrs ausgeführt wurde, umgesetzt. Einem eher traditionellen Modell, in dem ein Dozent eine Unterrichtsstunde, in der die Grammatikregeln bezüglich des Kasusystems erklärt und die Fälle nachdem ein Mal mit einer Ausfüllübung geübt werden, wurde das Orchestrierte Sprechen-Modell gegenübergestellt. Beim Letzteren handelte es sich um Sprechübungen auf Karten, wobei Schüler entweder Sätze mit ausgefüllten Dativ- und Akkusativformen nach bestimmten Präpositionen aussprechen sollten, oder Lücken in Sätzen nach den selben Präposition ausfüllen sollten und zwar im Plenum eines Klassenorchesters. Zur Beurteilung der Effektivität beider Methoden sollten Schülern ungefähr eine Woche vorher eine Anfangsprüfung zu machen, nach der Stunde machten die Schüler noch eine Prüfung und eine Woche später fand die Schlussmessung statt. Außerdem wurden stets Fragenbogen hinzugefügt, anhand derer die Resultate statistisch verarbeitet wurden; bei der Schlussprüfung wurde auch nach der Meinung der Schüler gefragt, damit auch die persönliche Haltung der Schüler gegenüber beiden Methoden bei der Beurteilung ihrer Effektivität miteinbezogen werden konnte.

Aus dem Experiment ging hervor, dass die Resultate der Schüler aus allen Gruppen bei der zweiten Prüfung höher waren als die bei der ersten Prüfung, aber auch die Standardabweichungen waren höher, was man dadurch erklären kann, dass manche Schüler das System schon verstanden haben, während andere noch nicht damit arbeiten konnten. Bei Prüfung 2 zeigte sich, dass die Schüler, die schon Erfahrung mit dem Kasussystem hatten, nach der Instruktionsvariante deutlich besser abschnitten als im Orchestrierten Sprechen. Die Resultate der Zweitklässler geben der Instruktionsvariante auch einen kleinen Vorteil, dieser Vorteil ist nicht signifikant groß. Bei der dritten Prüfung waren die Durchschnittsergebnisse der Schüler deutlich geringer als beim zweiten Mal, das heißt nicht, dass OS überhaupt keinen positiven Effekt hatte, weil die Resultate der zweiten Prüfung im Allgemeinen besser waren. Im Vergleich zwischen der Anfangs- und Schlussprüfung, haben die meisten Schüler sich während des Experimentes im Großen und Ganzen in die gewünschte Richtung entwickelt; daraus folgt, dass sowohl die Instruktionsvariante, wie auch das Modell des Orchestrierten Sprechens im Grammatikerwerb der Schüler effektiv gewesen sind.

Wenn wir die Resultate der Jungen und Mädchen unabhängig voneinander betrachten, zeigt sich, dass die Jungen einen größeren Vorteil von der Instruktionsvariante haben. Dies gilt vor allem für die Drittklässler, die schon mit dem deutschen Kasussystem vertraut sind. Die Resultate der Mädchen zeigen auch einen Vorteil der Instruktionsvariante, aber dieser Vorteil ist nicht so deutlich wie bei den Jungen. In der Variante des Orchestrierten Sprechens sind die Resultate sehr unterschiedlich, weil die Jungen in den zwei Klassen der Nicht-OS-Variante sehr unterschiedliche Resultate gezeigt haben; eine Gruppe erzielte bei Prüfung 3 bessere Resultate, die andere schlechtere als das erste Mal. Bei den Mädchen zeigte sich, dass sowohl die Drittklässlerinnen, wie auch die Zweitklässlerinnen sich bei der OS-Variante signifikant verbessert hatten. Bei der Instruktionsvariante zeigt sich, dass die Mädchen, die schon mit dem Kasussystem gearbeitet haben einen größeren Vorteil von der Instruktionsvariante haben als die Mädchen aus der zweiten Klasse.

Aufgrund der Altersunterschiede und der Prüfungsergebnisse darf im Allgemeinen geschlossen werden, dass je älter der Schüler ist, umso höhere Resultate er erzielt. Der Grund dafür liegt wahrscheinlich in einem tatsächlich existierenden Grammatikerwerb nach Phasen, wie es im Phasenmodell von Wegener formuliert wurde. Annehmbar ist es anhand der Untersuchungsergebnisse, dass die Schüler in der zweiten Klasse sich im Übergang von einem Ein-Kasus-System zu einem Zwei-Kasus-System befinden, während die Schüler der dritten Klasse sich schon das Zwei-Kasus-System eigen gemacht haben und die besseren Schüler unter ihnen (vor allem die aus der Gruppe B) gerade auf dem Wege zum Drei-Kasus-

System sind. Leider haben wir nicht untersuchen können, welche Methode für welches Lebensalter am besten wirkt, aber durch die Einteilung der Schüler in die verschiedenen Lehrjahren darf man davon ausgehen, dass die gleichen Resultate wie bei den allgemeinen Resultaten nach Lehrjahr gelten. Der Dozent soll sich also immer davon bewusst sein, dass Grammatikerwerb ein sich entwickelnder Prozess ist, den man nur beeinflussen, aber nicht mit einer Unterrichtsstunde ändern kann.

Musikalität hat einen bestimmten, sei es nicht sehr großen, komparativen Vorteil beim Grammatikerwerb des Deutschen, weil die musikalischen Schüler schon bei der Anfangsprüfung höhere Resultate zeigen und auch mehr von der Unterrichtsstunde beibehalten haben bei der dritten Prüfung. Jedoch sind die Resultate des Experimentes nicht sehr deutlich bezüglich des Effektes vom Orchestrierten Sprechen in Kombination mit Musikalität: Die musikalischen Drittklässler haben nur direkt nach der Stunde einen Vorteil und die musikalischen Zweitklässler haben zwar einen Vorteil, aber dieser ist sehr klein und kaum statistisch signifikant. Bei der Instruktionsvariante zeigen die Resultate aber, dass Musikalität wohl einen komparativen Vorteil bei der Erledigung der Grammatikaufgaben bieten kann.

Da Unterrichtsmethoden nur effektiv sein können, wenn Schüler sie auch als positiv und effektiv beurteilen – wie wir es bei den Voraussetzungen für eine gelungene Grammatikdidaktik formuliert haben – ist die Meinung des Schüler zu beiden Varianten auch in die Beurteilung integriert. Die Teilnehmer des Experimentes beurteilen die Methode des Orchestrierten Sprechens nicht unverteilt positiv, während die Schüler, die mit der Instruktionsvariante gearbeitet haben, diese als neutral beziehungsweise leicht positiv beurteilen und auch glauben, dass sie Vieles gelernt haben, sind die Schüler die mit OS gearbeitet haben, davon weniger überzeugt. Schüler des MLHJ sind im Allgemeinen also etwas positiver über die Instruktionsvariante, obgleich sie in kleiner Mehrheit glauben, dass Orchestriertes Sprechen auch eine interessante Abwechslung von den normalen Unterrichtsstunden sein könnte.

Im Experiment wurden nur Diskret-Item-Tests verwendet und diese interagieren mit den Kontrollkomponenten; die Tests kontrollieren nur einen geringen Bereich der Grammatik und sind sehr stark auf diskrete Antworten gerichtet. Es wurde stets davon ausgegangen, dass Schüler entweder eine Aufgabe falsch oder richtig beantwortet hatten, aber über die grammatikalische Entwicklung in Stufen sagt das nichts aus. Der Einfluss der Instruktionsmethode auf die Resultate dürfte deshalb groß sein, weil sie eher diskrete Antworten anstrebt, während die Methode des Orchestrierten Sprechens als implizite grammatisch-didaktische Methode eher eine Bewegung in die Richtung der Kasusgrammatik

in Gang setzt, die man mit Diskret-Items-Tests nicht messen kann. Die Ergebnisse solcher Tests sagen deshalb auch wenig über die Qualität der Automatisierungskomponente bei den Schülern und das dazugehörige implizite Wissen in der Form von Sprachgefühl aus. Die Ergebnisse dieser Tests zeigen also, dass Schüler die mit der kontrollierten Form (der Instruktionsvariante) gearbeitet haben, bei diskreten kontrollierten Aufgaben im Vergleich zu der OS-Variante gut abschneiden, während man über die Schüler der letzten Gruppe, die mit einem eher praxisorientierten Unterricht konfrontiert wurden, nicht mehr weiß, weil ihre Resultate nicht ohne Weiteres gleichzeitig qualitativ vergleichbar sind. Für einen ausbalancierten und präziseren Vergleich sollten Schülern also verschiedene Tests in verschiedenen Zeitperioden abgenommen werden, damit verglichen werden kann, welche Rolle die Instruktion auf die Testresultate hat. Schülern sollten deshalb eigentlich domänengleiche und domänendifferente Tests angeboten werden, aber um das auszuarbeiten, braucht man auch mehrere Unterrichtsstunden und kommt man nicht mit nur einer Instruktionsstunde oder einem Mal Orchestriertem Sprechen aus, weil man erst anhand mehrerer Unterrichtsstunden langfristige Effekte messen kann.

Die obenstehenden Einräumungen zeigen schon, dass der Aufbau des Experimentes sehr wichtig bei der Effektivität beider Unterrichtsmethoden ist und dass dies bei der Datenanalyse miteinbezogen werden soll. Die Untersuchung belegt außerdem, dass das Gebiet der Grammatik sehr komplex ist und es sich bei Kasusentwicklung – wie im Phasenmodell von Wegener gezeigt wurde – um einen Prozess handelt. Im Experiment konnte nur sehr global ein Teilbereich der Kasusgrammatik untersucht werden und so wurden auch die Kasusmorpheme unspezifisch untersucht, aber wurde davon ausgegangen, dass ein Schüler sich alle Formen gleichzeitig aneignet. Bei der Untersuchung wurde keine Auswahl im Hinblick auf sequenzempfindliche Morpheme gemacht noch sind Tests veranstaltet, in den die Kasusmorpheme in unterschiedlich komplexen syntaktischen Strukturen zusammenhängen oder in verschiedenen Ausführungen getestet wurden. Wenn man diese Faktoren im Experiment miteinbeziehen würde, kann man eine Aussage über die sich entwickelnde Beherrschung der Kasus bei Schülern in den zwei verschiedenen Varianten machen. Zu einem konkreten Bild von der Effektivität beider Unterrichtsvariante braucht man differenziertere Tests, die man über eine längere Periode abnimmt.

Zusammenfassend darf man schlussfolgern, dass das jetzt ausgeführte Experiment die Effektivität von beiden Unterrichtsmethoden belegt hat, aber dass nicht leicht zu sagen ist, ob eine der beiden Methode besser wirkt als die andere; dazu sollen noch andere Experimente mit differenzierteren Tests und über eine längere Periode ausgeführt werden, damit die

Wirkung beider Methoden besser als anhand nur einer Unterrichtsstunde und einiger Untersuchungswochen gezeigt werden kann. Im Großen und Ganzen erscheint es im vorliegenden Experiment als habe Orchestriertes Sprechen geringere Effekte auf den Grammatikerwerb der Schüler und haben vor allem Schüler, die schon mit dem Kasussystem gearbeitet haben einen Vorteil von der Instruktionsvariante. Auch ist die Schülerbeurteilung der Instruktionsvariante positiver, sodass diese Variante sich im Allgemeinen als die etwas effektivere Grammatikunterrichtsmethode erweist. Jedoch kann man auch vom Orchestrierten Sprechen viel lernen und ist es als Unterrichtsmethode sicherlich eine interessante Abwechslung im Vergleich zu den gängigen Grammatikmethoden. Wie wir im Phasenmodell von Wegener gesehen haben, ist Grammatikerwerb ein Prozess, der sich in verschiedenen Phasen in dem Individuum entwickelt; das heißt demzufolge auch, dass Grammatikerwerb ein sehr individueller Prozess ist und dass deshalb weder die Instruktionsvariante noch die Variante des Orchestrierten Sprechens ideal sind. Der ideale Grammatikunterricht, der über die Voraussetzungen für eine Verbesserung des Grammatikunterrichts aus dem ersten Kapitel hinausgeht, passt sich demzufolge auch an den Prozess der einzelnen Schüler an, aber dieser sehr individuelle Unterricht ist in der heutigen Praxis des (niederländischen) Fremdsprachunterrichts nicht zu bewerkstelligen.

# Beilagen

## Beilage 1: Spickzettel vom MLHJ

**Spickzettel 9. Klasse**

| a  | b  | c  | d   | e  | f   | g   |
|--|--|--|---|--|---|---|
| na bepaalde ww of vz<br>sein, werden,<br>bleiben   | <b>zinsontleding!</b><br>hij<br>onderwerp of<br>naamwoordelijk deel<br>van het gezegde<br><b>1<sup>e</sup> naamval</b> (Nominativ) | <b>der-woord=nnl</b><br>der nette Mann<br>dieser nette Mann<br>ein netter Mann | <b>die-woord=vrl</b><br>die nette Frau<br>diese nette Frau<br>eine nette Frau | <b>das-woord=onz</b><br>das nette Kind<br>dieses nette Kind<br>ein nettes Kind | <b>meervoud</b><br>die netten Leute<br>diese netten Leute<br>keine netten Leute | <b>pers. v.n.w.*</b><br>ich du<br>er sie es<br>wir ihr<br>sie Sie |
| danken, gefallen<br>gratulieren, helfen<br><b>mit nach von zu</b><br>bei seit aus<br>-----<br>an hinter<br>neben in (foto = zijn)<br>unter vor<br>zwischen<br>auf über | <b>aan wie / voor wie?</b><br>Meewerkend voorwerp<br><b>3<sup>e</sup> naamval</b> (Dativ)  | <b>dem netten Mann</b><br>diesem netten Mann<br>einem netten Mann              | <b>der netten Frau</b><br>dieser netten Frau<br>einer netten Frau             | <b>dem netten Kind</b><br>diesem netten Kind<br>einem netten Kind              | <b>den netten Leuten</b><br>diesen netten Leuten<br>keinen netten Leuten        | mir dir<br>ihm ihr ihm<br>uns euch<br>ihnen Ihnen                 |
| an hinter<br>neben in (film=komen)<br>unter vor<br>zwischen<br>auf über<br>-----<br>durch für ohne<br>um bis gegen<br>fragen, es gibt                                  | <b>hem</b><br>lijdend voorwerp<br><b>4<sup>e</sup> naamval</b> (Akkusativ)   | <b>den netten Mann</b><br>diesem netten Mann<br>einen netten Mann              | <b>die nette Frau</b><br>diese nette Frau<br>eine nette Frau                  | <b>das nette Kind</b><br>dieses nette Kind<br>ein nettes Kind                  | <b>die netten Leute</b><br>diese netten Leute<br>keine netten Leute             | mich dich<br>ihn sie es<br>uns euch<br>sie Sie                    |

**gebruik Spickzettel**  
stap 1 → staat er iets van de 1<sup>e</sup> kolom in de zin? Ga vandaar naar rechts.  
Nee? stap 2 → ga dan ontleden

**ontleden**

- haal het (werkwoordelijk) gezegde (= alle werkwoorden) eruit.
- onderwerp: wie/ wat + gezegde
- meewerkend voorwerp: aan wie/ voor wie + gezegde + onderwerp
- lijdend voorwerp: wie / wat + gezegde + onderwerp (+ het meewerkend voorwerp)

## Beilage 2: Prüfung 1

Universiteit Utrecht (2010-2011)  
Onderzoek Georkestreerd Spreken in de grammaticadidactiek  
Onderzoeksleider: D.N. Rossewijn  
Locatie: Montessori Lyceum Herman Jordan, Zeist

### Toets 1

Voor deze toets hebben jullie 20 minuten de tijd, probeer binnen die tijd de toets af te krijgen. Vul altijd een antwoord in, ook als je twijfelt of het antwoord juist is. Deze toets is anders dan een normale toets, want je kunt hier geen cijfer voor krijgen of ervoor zakken/slagen. Hij is zelfs anoniem en het gaat er alleen maar om eraan te kijken hoe jullie niveau als klas op dit moment is. Als later na het experiment nog een keer een toets komt, kunnen wij zo vergelijken hoeveel jullie ervan opgestoken hebben. Wees dus niet bang dat je op deze toets beoordeeld zult worden, want het onderzoek staat ook los van de normale lessen Duits.

Vul de juiste grammaticale uitgangen in op de open plekken (of laat het vakje leeg indien nodig). De (m) staat voor een mannelijk (männlich), de (w) voor een vrouwelijk (weiblich) en de (n) staat voor een onzijdig (neutral) zelfstandig naamwoord. Het meervoud wordt aangegeven door (pl. voor plural) Veel succes!

1. Ich habe ein Geschenk für dein \_\_\_\_\_ Vater (m) gekauft.
2. Morgen fahre ich mit mein \_\_\_\_\_ Schwester (w) nach Hannover.
3. Ich gehe lieber mit d \_\_\_\_\_ Bus (m) als mit dem Auto.
4. Ueli kommt aus d \_\_\_\_\_ Schweiz (w)
5. Ich war diesen Sommer mit mein \_\_\_\_\_ Freundin (w) in Wien.
6. Meine Großmutter wohnt in einem Haus bei ein \_\_\_\_\_ großen Baum (m).
7. Nach d \_\_\_\_\_ Stunde (w) ist der Schüler mit einer Frage zum Lehrer gegangen.
8. Seit d \_\_\_\_\_ Ende (n) dieser Woche sind Christian und Magda verheiratet.
9. Sie hat ein Geschenk von ihr \_\_\_\_\_ Nachbarin (w) bekommen.
10. Sie fragten einander nach ihr \_\_\_\_\_ Meinung (w).
11. Der Wolf ging zu d \_\_\_\_\_ Großmutter (w) von Rotkäppchen.
12. Das Mädchen rannte durch d \_\_\_\_\_ Haus (n).
13. Ohne groß \_\_\_\_\_ Schwierigkeiten (pl.) gelangten wir beim Fluss.
14. Er hat eine Armbanduhr um sein \_\_\_\_\_ Puls (m).
15. Gegen d \_\_\_\_\_ Wand (w) steht ein alter Schrank.
16. Er hat bis letzt \_\_\_\_\_ Freitag (m) noch bei uns gearbeitet.
17. D \_\_\_\_\_ Fluss (m) entlang stehen Bäume.
18. Hast du das für dich selbst oder für dein \_\_\_\_\_ Lehrer (m) gemacht?
19. Ohne gut \_\_\_\_\_ Buch (n) dauern die Ferien für mich zu lange.
20. Er hat keinen Kontakt zu sein \_\_\_\_\_ Verwandten (pl.).



### Beilage 3: Hand-out bei der Instrukionsvariante

Universiteit Utrecht (2010-2011)  
Grammatica-overzicht voor lessen bij praktijkonderzoek masterthesis D.N. Rossewij  
Locatie: Montessori Lyceum Herman Jordan, Zeist

#### A: Wat zijn de naamvallen?

De naamvallen zijn een op het eerste gezicht moeilijk onderdeel van de Duitse grammatica, maar als je beter kijkt en als je er veel mee oefent, zijn ze lang zo moeilijk niet meer. In het Nederlands kom je de naamvallen alleen nog tegen in de persoonlijk voornaamwoorden. (mij i.p.v. ik) of in ouderwetse benamingen (zoals Vader des vaderlands of 's morgens).

*Het nut van de naamvallen:* In het Duits komen de naamvallen wel nog steeds voor en zijn daar juist een hulpmiddel om de zinnen goed te begrijpen. Je kunt namelijk door de vervoeging van een woord laten zien, welke functie een bepaald woord in de zin heeft, dus of je bijvoorbeeld te maken hebt met het onderwerp of een lijdend voorwerp van een zin.

Bijv. NL: De man ziet de hond / De hond ziet de man

Der Mann sieht den Hund (Mann = 1e nv. = onderwerp; Hund = 4e nv. = lijd. voorw.)

Den Mann sieht der Hund (Mann = 4<sup>e</sup> nv. = lijd. voorw.; Hund = 1e nv. = onderwerp)

Door bepaalde uitgangen (achtervoegsel) achter een woord te plakken of door de uitgangen van woorden te veranderen (zoals bij *der* in *den*) kun je een functie van een woord in de zin veranderen.

#### B: Hoe kun je de naamvallen vinden?

**Mogelijkheid 1:** Door de zin te analyseren (onderwerp, lijdend voorwerp, meewerkend voorwerp)

Je kunt voor jezelf de vraag stellen of het zinsdeel een onderwerp is, een meewerkend voorwerp of een lijdend voorwerp (hij/hem-proef).

- Onderwerp van de zin: Altijd in Nominativ (1<sup>e</sup> naamval)
- Lijdend voorwerp van de zin: Altijd in Akkusativ (4<sup>e</sup> naamval)
- Meewerkend voorwerp van de zin: Altijd in Dativ (3<sup>e</sup> naamval)

Voorbeeld:

**NL:** Ik geef mijn broer een boek voor zijn verjaardag

1. Wie/wat geeft iets: Ik → Ik = onderwerp van de zin
2. Wie/wat geef ik: Ik geef een boek → boek is het lijdende voorwerp in de zin
3. Aan wie/ voor wie geef ik: Ik geef (aan) mijn broer → mijn broer is meewerkend voorwerp in de zin.

**D:** Ich gebe meinem Bruder ein Buch zum Geburtstag.

1. Wie geeft iets: Ich → Onderwerp → 1e naamval
2. Wat geef ik: ein Buch → Lijdend voorwerp → wordt in het Duits door de 4<sup>e</sup> naamval uitgedrukt.
3. Aan wie/ voor wie geef ik: Ich gebe meinem Bruder ein Buch → meinem Bruder staat in Dativ (3e naamval), want het meewerkend voorwerp wordt in het Duits door een 3e naamval uitgedrukt.

## **Mogelijkheid 2: Door bepaalde werkwoorden die altijd een vaste naamval met zich meedragen**

Bijv.: Ich bin ihm begegnet (*begegnen* is altijd met een 3<sup>e</sup> naamval = Dativ)  
Er hat seinem Lehrer geholfen (*geholfen* is altijd met een 3<sup>e</sup> naamval = Dativ)  
Sie hat mich gefragt, wie spät es ist (fragen is altijd met 4e naamval=Akkusativ).  
Er wird ein guter Arzt (werden is altijd met een 1e naamval = Nominativ)

Dit soort werkwoorden en de daarbij behorende naamvallen moet je leren, er bestaan geen regels voor. De belangrijkste staan ook op jullie grammaticaschema.

## **Mogelijkheid 3: Door bepaalde voorzetsels die een naamval bepalen**

- Altijd met een 3<sup>e</sup> naamval: aus, bei, mit, nach, seit, von, zu.
- Altijd met een 4e naamval: durch, für, ohne, um, gegen, bis, entlang.
- Altijd met een 2e naamval: während, wegen, anlässlich, infolge.
- Er zijn nog 9 voorzetsels die voor zowel een 3<sup>e</sup> als een 4<sup>e</sup> naamval kunnen zorgen; hieronder zie je het rijtje:  
An, auf, hinter, neben, in, über, unter vor, zwischen

Afhankelijk ervan of je te maken hebt met een beweging of een stiltand krijg je een 4<sup>e</sup> of een 3<sup>e</sup> naamval. Als je kunt vragen *Wohin?* krijg je een 4<sup>e</sup> naamval; kun je vragen *Wo?* of *Wann?* dan krijg je een derde naamval.

*De rijtjes zijn zeker niet compleet, maar zijn voldoende voor wat je moet kennen op de middelbare school!*

*N.B.: Na een voorzetsel kan nooit een Nominativ = 1<sup>e</sup> naamval komen!*

## **C: Hoe kun je de naamvallen vormen?**

Je hebt net geleerd hoe je kunt bepalen welke naamval je gebruiken moet. Om de naamval ook daadwerkelijk te maken, volg je de volgende stappen:

1. Wat is het geslacht van het zelfstandig naamwoord dat erachter staat (der/die/das = mannelijk, vrouwelijk of onzijdig of staat het in het meervoud)?
2. Welke naamval heb je gevonden bij onderdeel B? (1<sup>e</sup>, 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>)
3. Is het een woord uit de 'der-Gruppe' (der/die/das/die) of uit de 'ein-Gruppe' (ein-/kein- en de bezittelijke voornaamwoorden: mein-/dein-/sein-/ihr-/unser-/euer-/Ihr-/ihr-)?

→ **Kijk nu bij het juiste vakje in het schema**

**Gebruik altijd het grammaticastencil dat je in de lessen Duits gekregen hebt!!!**

## Beilage 4: Ausfüllübung bei der Instruktionsvariante

Universiteit Utrecht (2010-2011)  
Grammatica-overzicht voor lessen bij praktijkonderzoek masterthesis D.N. Rossewij  
Locatie: Montessori Lyceum Herman Jordan, Zeist

### Invuloefening

Jullie hebben al een kleine toets gehad voordat jullie aan deze les begonnen. Mogelijk snapte je voor een groot gedeelte nog niet hoe het werkte. Straks, na afloop van deze les is er nog een toets. Om jullie nu te trainen in het werken met de naamvallen krijg je een aantal opgeven die ook al in Toets 1 voorkwamen. Het is de bedoeling dat jullie die individueel en met gebruik van je grammaticaschema invullen. Na afloop gaan we in de klas de vragen en antwoorden bespreken. Veel succes.

Vul de juiste grammaticale uitgangen in op de open plekken (of laat het vakje leeg indien nodig). De (m) staat voor een mannelijk (männlich), de (w) voor een vrouwelijk (weiblich) en de (n) staat voor een onzijdig (neutral) zelfstandig naamwoord. Het meervoud wordt aangegeven door (pl. voor plural) Veel succes!

1. Ich habe ein Geschenk für dein \_\_\_\_\_ Vater (m) gekauft.
2. Ich gehe lieber mit d \_\_\_\_\_ Bus (m) als mit dem Auto.
3. Sie hat ein Geschenk von ihr \_\_\_\_\_ Nachbarin (w) bekommen.
4. Der Wolf ging zu d \_\_\_\_\_ Großmutter (w) von Rotkäppchen.
5. Er hat eine Armbanduhr um sein \_\_\_\_\_ Puls (m).
6. Gegen d \_\_\_\_\_ Wand (w) steht ein alter Schrank.
7. Das Mädchen rannte durch d \_\_\_\_\_ Haus (n).
8. Hast du das für dich selbst oder für dein \_\_\_\_\_ Lehrer (m) gemacht?
9. Er hat keinen Kontakt zu sein \_\_\_\_\_ Verwandten (pl.).
10. Ohne gut \_\_\_\_\_ Buch (n) dauern die Ferien für mich zu lange.

## Beilage 5: Prüfung 2

Universiteit Utrecht (2010-2011)  
Onderzoek Georkestreerd Spreken in de grammaticadidactiek  
Onderzoeksleider: D.N. Rossewijn  
Locatie: Montessori Lyceum Herman Jordan, Zeist

### Toets 2

Voor deze toets hebben jullie 20 minuten de tijd, probeer binnen die tijd de toets af te krijgen. Vul altijd een antwoord in, ook als je twijfelt of het antwoord juist is. Deze toets is anders dan een normale toets, want je kunt hier geen cijfer voor krijgen of ervoor zakken/slagen. Hij is zelfs anoniem en het gaat er alleen maar om ernaar te kijken wat jullie hebben opgestoken van de les die je zojuist hebt gehad. De resultaten hiervan zijn erg belangrijk voor het onderzoek, maar wees niet bang dat je op deze toets beoordeeld zult worden, want het onderzoek staat ook los van de normale lessen Duits.

Vul de juiste grammaticale uitgangen in op de open plekken (of laat het vakje leeg indien nodig). De (m) staat voor een mannelijk (männlich), de (w) voor een vrouwelijk (weiblich) en de (n) staat voor een onzijdig (neutral) zelfstandig naamwoord. Het meervoud wordt aangegeven door (pl. voor plural) Veel succes!

1. Er kommt überhaupt nicht aus dies\_\_\_\_\_ Gegend (w).
2. Samuel verbringt die Sommerferien immer bei sein\_\_\_\_\_ Großeltern (pl.).
3. Giancarlo hat durch tüchtig\_\_\_\_\_ Arbeit (w) seinen Beruf gelernt.
4. Dies\_\_\_\_\_ Gasse (w) entlang, stehen die Häuser dicht nebeneinander.
5. Ich habe von mein\_\_\_\_\_ Bruder (m) gelernt, wie ich autofahren soll.
6. Sie hat ihrer Schwester nicht extra gegen d\_\_\_\_\_ Auge (n) geschlagen.
7. Für d\_\_\_\_\_ Kind (n) hat Tante Mathilda dieses Mal nichts mitgebracht.
8. Ich fahre immer mit mein\_\_\_\_\_ Vater (m) nach Düsseldorf.
9. Aus alt\_\_\_\_\_ Büchern (pl.) hat sie vieles über Physik gelernt.
10. Ich esse lieber Spaghetti ohne dies\_\_\_\_\_ Soße (w).
11. Er geht immer zu d\_\_\_\_\_ Schule (w), die hier in der Gegend liegt.
12. Mit groß\_\_\_\_\_ Mühe (w) hat er die Hausaufgaben erledigt.
13. Ludmilla ist erst kurz nach d\_\_\_\_\_ Ferien (pl.) zu uns gekommen.
14. Um d\_\_\_\_\_ Ecke (w.) des Postamtes steht der Briefkasten.
15. Für dies\_\_\_\_\_ Projekt (n) haben sie eine Woche in einer Firma gearbeitet.
16. Sie hat immer gegen d\_\_\_\_\_ Lehrer (m) gesagt, dass sie die Aufgaben erledigt hat.
17. Seit dies\_\_\_\_\_ Wochenende (n) kommt Karl nicht mehr bei uns vorbei.
18. Von sein\_\_\_\_\_ Onkel (m) hat er dieses Jahr das größte Geschenk bekommen.
19. Sie hat nach d\_\_\_\_\_ Abend (m) in der Kneipe nie mehr von sich hören lassen.
20. Bis nächst\_\_\_\_\_ Woche (w)! Dann sehen wir uns wieder!

## Beilage 6: Prüfung 3 und Fragenbogen

Universiteit Utrecht (2010-2011)  
Onderzoek Georkestreerd Spreken in de grammaticadidactiek  
Onderzoeksleider: D.N. Rossewij  
Locatie: Montessori Lyceum Herman Jordan, Zeist

### Toets 3

Voor deze toets hebben jullie 20 minuten de tijd, probeer binnen die tijd de toets af te krijgen. Vul altijd een antwoord in, ook als je twijfelt of het antwoord juist is. Deze toets is anders dan een normale toets, want je kunt hier geen cijfer voor krijgen of ervoor zakken/slagen. De toets is zelfs anoniem en is alleen maar bedoeld om te kijken in hoeverre jullie van datgene wat jullie vorige week tijdens het onderzoek hebben opgestoken ook daadwerkelijk nog weten. Maar: wees niet bang dat je op deze toets beoordeeld zult worden, want het onderzoek staat los van de normale lessen Duits en de individuele resultaten zullen niet bekend worden gemaakt.

Vul de juiste grammaticale uitgangen in op de open plekken (of laat het vakje leeg indien nodig). De (m) staat voor een mannelijk (männlich), de (w) voor een vrouwelijk (weiblich) en de (n) staat voor een onzijdig (neutral) zelfstandig naamwoord. Het meervoud wordt aangegeven door (pl. voor plural) Veel succes!

1. Ueli kommt aus d\_\_\_\_\_ Schweiz (w).
2. Er hat eine Armbanduhr um sein\_\_\_\_\_ Puls (m).
3. Der Wolf ging zu d\_\_\_\_\_ Großmutter (w) von Rotkäppchen.
4. Hast du das für dich selbst oder für dein\_\_\_\_\_ Lehrer (m) gemacht?
5. Meine Großmutter wohnt in einem Haus bei ein\_\_\_\_\_ großen Baum (m).
6. Ohne gut\_\_\_\_\_ Buch (n) dauern die Ferien für mich zu lange.
7. Nach d\_\_\_\_\_ Stunde (w) ist der Schüler mit einer Frage zum Lehrer gegangen.
8. Ich gehe lieber mit d\_\_\_\_\_ Bus (m) als mit dem Auto.
9. Sie fragten einander nach ihr\_\_\_\_\_ Meinung (w).
10. Morgen fahre ich mit mein\_\_\_\_\_ Schwester (w) nach Hannover.
11. Seit d\_\_\_\_\_ Ende (n) dieser Woche sind Christian und Magda verheiratet.
12. Sie hat ein Geschenk von ihr\_\_\_\_\_ Nachbarin (w) bekommen.
13. Er hat keinen Kontakt zu sein\_\_\_\_\_ Verwandten (pl.).
14. Ich war diesen Sommer mit mein\_\_\_\_\_ Freundin (w) in Wien.
15. Gegen d\_\_\_\_\_ Wand (w) steht ein alter Schrank.
16. Ich habe ein Geschenk für dein\_\_\_\_\_ Vater (m) gekauft.
17. Das Mädchen rannte durch d\_\_\_\_\_ Haus (n).
18. Ohne groß\_\_\_\_\_ Schwierigkeiten (pl.) gelangten wir beim Fluss.
19. Er hat bis letzt\_\_\_\_\_ Freitag (m) noch bei uns gearbeitet.
20. D\_\_\_\_\_ Fluss (m) entlang stehen Bäume.

### Vragenlijst 3 (Uitlegvariant)

Nu jullie deze toets gemaakt hebben, willen wij jullie vragen om de onderstaande vragenlijst in te vullen, zodat wij de resultaten splitsen kunnen. Zet een cirkel om het antwoord dat voor jou van toepassing is.

1. Ik ben een jongen / meisje.
2. Leeftijd: \_\_\_\_\_
3. Ik zit in klas 2 / 3
4. Mijn moedertaal (de taal die ik als klein kind geleerd heb) is:
  - a. Nederlands
  - b. Duits
  - c. Iets anders, namelijk \_\_\_\_\_
5. Speel je een muziekinstrument, zing je of ben je op een andere manier muzikaal?

Ja / nee,

---

---

---

(Je mag hier extra informatie of een uitleg geven, graag zelfs! – s.v.p. weer hetzelfde invullen als de vorige keren!)

Bij de volgende vragen moet je aangeven in hoeverre je het met een stelling eens bent. 1 betekent: *helemaal niet mee eens* en 5 *heel erg mee eens*.

6. Ik vond de les over naamvallen erg interessant/leuk.  
1      2      3      4      5
7. Ik heb veel geleerd in de les over naamvallen.  
1      2      3      4      5
8. Ik oefen de naamvallen liever op een actievere manier dan in de afgelopen les.  
1      2      3      4      5
9. Ik snap de naamvallen beter door de les.  
1      2      3      4      5
10. Ik weet door de uitleg nu helemaal hoe ik de naamvallen gebruiken moet.  
1      2      3      4      5
11. Ik denk dat ik de naamvallen net zo goed had gesnapt als we les hadden gehad op een andere manier, bijvoorbeeld door een rollenspel of door samen gesprekjes te oefenen.  
1      2      3      4      5
12. Ik denk dat ik de naamvallen beter had gesnapt als we les hadden gehad op een andere manier, bijvoorbeeld door een rollenspel of door samen gesprekjes te oefenen..  
1      2      3      4      5

1      2      3      4      5

13. Wat heb je concreet geleerd van deze les? Noem tenminste één leerpunt.

---

---

---

---

14. Vond je de les duidelijk genoeg? Waarom wel/niet?

---

---

---

---

15. Heb je nog andere op- of aanmerkingen?

---

---

---

---

Bedankt voor het invullen van de toets en de vragenlijst!

---

### Vragenlijst 3 (OS-variant)

Nu jullie deze toets gemaakt hebben, willen wij jullie vragen om de onderstaande vragenlijst in te vullen, zodat wij de resultaten splitsen kunnen. Zet een cirkel om het antwoord dat voor jou van toepassing is.

1. Ik ben een jongen / meisje.

2. Leeftijd: \_\_\_\_\_

3. Ik zit in klas 2 / 3

4. Mijn moedertaal (de taal die ik als klein kind geleerd heb) is:

d. Nederlands

e. Duits

f. Iets anders, namelijk \_\_\_\_\_

5. Speel je een muziekinstrument, zing je of ben je op een andere manier muzikaal?

Ja / nee,

---

---

---

(Je mag hier extra informatie of een uitleg geven, graag zelfs! – s.v.p. weer hetzelfde invullen als de vorige keren!)

Bij de volgende vragen moet je aangeven in hoeverre je het met een stelling eens bent. 1 betekent: *helemaal niet mee eens* en 5 *heel erg mee eens*.

6. Ik vind het leuk om met Georkestreerd Spreken bezig te zijn.

1      2      3      4      5

7. Georkestreerd Spreken is een leuke afwisseling op 'normale' lessen.

1      2      3      4      5

8. Je kunt iets leren van Georkestreerd Spreken.

1      2      3      4      5

9. Ik zou vaker Georkestreerd Spreken willen doen in de les.

1      2      3      4      5

10. Ik oefen spreekvaardigheid liever met Georkestreerd Spreken dan met een boek.

1      2      3      4      5

11. Ik heb veel geleerd over de Duitse grammatica door Georkestreerd Spreken.

1      2      3      4      5

12. Ik snap de naamvallen beter door Georkestreerd Spreken.

1      2      3      4      5

13. Ik heb door Georkestreerd Spreken meer zelfvertrouwen gekregen om in de lessen Duits te spreken.

1      2      3      4      5

14. Ik denk dat ik de naamvallen net zo goed had gesnapt als we les hadden gehad op de 'ouderwetse' manier.

1      2      3      4      5

15. Ik denk dat ik de naamvallen beter had gesnapt als we les hadden gehad op de 'ouderwetse' manier.

1      2      3      4      5

16. Wat heb je concreet geleerd van deze les? Noem tenminste één leerpunt.

---

---

---

---

17. Vond je de les duidelijk genoeg? Waarom wel/niet?

---

---

---

---

18. Heb je nog andere op- of aanmerkingen?

---

---

---

---



## Beilage 7: Resultaten der Prüfungen

### A. Grundgesamtheiten bei den drei Prüfungen

#### Prüfung 1

| Gruppe | Gruppengroße | Alter                                | Geschlecht       | Muttersprache   | Musikalität          |
|--------|--------------|--------------------------------------|------------------|---|----------------------|
| A      | N = 28       | $\bar{X} = 14,54$<br>$\sigma = 0,57$ | M = 11<br>W = 17 | Niederländisch: N = 28  | Ja = 17<br>Nein = 11 |
| B      | N = 29       | $\bar{X} = 14,34$<br>$\sigma = 0,48$ | M = 15<br>W = 14 | Niederländisch: N = 28<br>Anders: Zweisprachig<br>Französisch-Niederländisch, N = 1 | Ja = 16<br>Nein = 13 |
| C      | N = 26       | $\bar{X} = 13,42$<br>$\sigma = 0,57$ | M = 15<br>W = 11 | Niederländisch: N = 25<br>Anders: Türkisch, N = 1                                   | Ja = 18<br>Nein = 8  |
| D      | N = 26       | $\bar{X} = 13,31$<br>$\sigma = 0,61$ | M = 13<br>W = 13 | Niederländisch: N = 25<br>Anders: Zweisprachig<br>Friesisch-Niederländisch, N = 1   | Ja = 18<br>Nein = 8  |

#### Prüfung 2

| Gruppe | Gruppengroße | Alter                                | Geschlecht       | Muttersprache   | Musikalität          |
|--------|--------------|--------------------------------------|------------------|---|----------------------|
| A      | N = 24       | $\bar{X} = 14,58$<br>$\sigma = 0,57$ | M = 9<br>W = 15  | Niederländisch: N = 24  | Ja = 13<br>Nein = 11 |
| B      | N = 29       | $\bar{X} = 14,41$<br>$\sigma = 0,49$ | M = 15<br>W = 14 | Niederländisch: N = 28<br>Anders: Zweisprachig<br>Französisch-Niederländisch, N = 1 | Ja = 15<br>Nein = 14 |
| C      | N = 25       | $\bar{X} = 13,24$<br>$\sigma = 0,65$ | M = 15<br>W = 10 | Niederländisch: N = 24<br>Anders: Türkisch, N = 1                                   | Ja = 16<br>Nein = 9  |
| D      | N = 27       | $\bar{X} = 13,36$<br>$\sigma = 0,66$ | M = 11<br>W = 16 | Niederländisch: N = 26<br>Anders: Zweisprachig<br>Friesisch-Niederländisch, N = 1   | Ja = 18<br>Nein = 9  |

#### Prüfung 3

| Gruppe | Gruppengroße | Alter                                | Geschlecht       | Muttersprache   | Musikalität          |
|--------|--------------|--------------------------------------|------------------|---|----------------------|
| A      | N = 25       | $\bar{X} = 14,56$<br>$\sigma = 0,65$ | M = 9<br>W = 16  | Niederländisch: N = 25  | Ja = 13<br>Nein = 12 |
| B      | N = 28       | $\bar{X} = 14,39$<br>$\sigma = 0,50$ | M = 14<br>W = 14 | Niederländisch: N = 27<br>Anders: Zweisprachig<br>Französisch-Niederländisch, N = 1 | Ja = 18<br>Nein = 10 |
| C      | N = 26       | $\bar{X} = 13,31$<br>$\sigma = 0,47$ | M = 15<br>W = 11 | Niederländisch: N = 25<br>Anders: Türkisch, N = 1                                   | Ja = 17<br>Nein = 9  |
| D      | N = 24       | $\bar{X} = 13,29$<br>$\sigma = 0,62$ | M = 9<br>W = 15  | Niederländisch: N = 26<br>Anders: Zweisprachig<br>Friesisch-Niederländisch, N = 1   | Ja = 15<br>Nein = 9  |

## B: Scoreverteilung nach Geschlecht

### Prüfung 1

| Geschlecht | Frequenz | Durchschnittsscore | Standardabweichung |
|------------|----------|--------------------|--------------------|
| Männlich   | 54       | $\bar{x} = 4,74$   | $\sigma = 1,41$    |
| Weiblich   | 55       | $\bar{x} = 5,09$   | $\sigma = 0,71$    |

| Gruppe | Durchschnittsscore (M/W)                     |
|--------|--|
| A      | (M) $\bar{x} = 5,55$<br>(W) $\bar{x} = 5,35$ |
| B      | $\bar{x} = 5,80$<br>$\bar{x} = 6,79$         |
| C      | $\bar{x} = 4$<br>$\bar{x} = 4,55$            |
| D      | $\bar{x} = 3,69$<br>$\bar{x} = 3,38$         |

### Prüfung 2

| Geschlecht | Frequenz | Durchschnittsscore | Standardabweichung |
|------------|----------|--------------------|--------------------|
| Männlich   | 50       | $\bar{x} = 7,06$   | $\sigma = 3,29$    |
| Weiblich   | 55       | $\bar{x} = 8,38$   | $\sigma = 3,98$    |

| Gruppe | Durchschnittsscore (M/W)                     |
|--------|--|
| A      | (M) $\bar{x} = 8,22$<br>(W) $\bar{x} = 7,67$ |
| B      | $\bar{x} = 8,53$<br>$\bar{x} = 12,43$        |
| C      | $\bar{x} = 6,27$<br>$\bar{x} = 6,20$         |
| D      | $\bar{x} = 5,18$<br>$\bar{x} = 6,88$         |

### Prüfung 3

| Geschlecht | Frequenz | Durchschnittsscore | Standardabweichung |
|------------|----------|--------------------|--------------------|
| Männlich   | 47       | $\bar{x} = 5,47$   | $\sigma = 2,49$    |
| Weiblich   | 56       | $\bar{x} = 6,13$   | $\sigma = 3,45$    |

| Gruppe | Durchschnittsscore (M/W)                     |
|--------|--|
| A      | (M) $\bar{x} = 6,22$<br>(W) $\bar{x} = 4,88$ |
| B      | $\bar{x} = 7,07$<br>$\bar{x} = 10,21$        |
| C      | $\bar{x} = 4,20$<br>$\bar{x} = 4,91$         |
| D      | $\bar{x} = 4,33$<br>$\bar{x} = 4,53$         |

## C: Scoreverteilung nach Alter

### Prüfung 1

| Alter | Frequenz | Durchschnittsscore |
|-------|----------|--------------------|
| 11    | 0        | -                  |
| 12    | 1        | $\bar{X} = 6$      |
| 13    | 34       | $\bar{X} = 3,79$   |
| 14    | 48       | $\bar{X} = 5,19$   |
| 15    | 25       | $\bar{X} = 5,92$   |
| 16    | 1        | $\bar{X} = 4$      |

### Prüfung 2

| Alter | Frequenz | Durchschnittsscore |
|-------|----------|--------------------|
| 11    | 1        | $\bar{X} = 4$      |
| 12    | 2        | $\bar{X} = 6,5$    |
| 13    | 29       | $\bar{X} = 6,55$   |
| 14    | 46       | $\bar{X} = 8,07$   |
| 15    | 26       | $\bar{X} = 8,81$   |
| 16    | 1        | $\bar{X} = 7$      |

### Prüfung 3

| Alter | Frequenz | Durchschnittsscore |
|-------|----------|--------------------|
| 11    | 0        | -                  |
| 12    | 2        | $\bar{X} = 4,50$   |
| 13    | 31       | $\bar{X} = 4,61$   |
| 14    | 47       | $\bar{X} = 6,09$   |
| 15    | 21       | $\bar{X} = 7$      |
| 16    | 2        | $\bar{X} = 7,5$    |

## D: Scoreverteilung nach Musikalität

### Prüfung 1

| Musikalität | Frequenz | Durchschnittsscore | Standardabweichung |
|-------------|----------|--------------------|--------------------|
| Ja          | 69       | $\bar{X} = 5,01$   | $\sigma = 2,14$    |
| Nein        | 40       | $\bar{X} = 4,75$   | $\sigma = 2,53$    |

| Gruppe | Durchschnittsscore (J/N)                     |
|--------|--|
| A      | (J) $\bar{X} = 5,24$<br>(N) $\bar{X} = 5,73$ |
| B      | $\bar{X} = 6,50$<br>$\bar{X} = 6,00$         |
| C      | $\bar{X} = 4,67$<br>$\bar{X} = 3,25$         |
| D      | $\bar{X} = 3,83$<br>$\bar{X} = 2,88$         |

## Prüfung 2

| Musikalität | Frequenz | Durchschnittsscore | Standardabweichung |
|-------------|----------|--------------------|--------------------|
| Ja          | 62       | $\bar{X} = 7,76$   | $\sigma = 3,87$    |
| Nein        | 43       | $\bar{X} = 7,74$   | $\sigma = 0,71$    |

| Gruppe | Durchschnittsscore (J/N)                     |
|--------|--|
| A      | (J) $\bar{X} = 8,38$<br>(N) $\bar{X} = 7,27$ |
| B      | $\bar{X} = 11,13$<br>$\bar{X} = 9,64$        |
| C      | $\bar{X} = 5,81$<br>$\bar{X} = 7$            |
| D      | $\bar{X} = 6,22$<br>$\bar{X} = 6,11$         |

## Prüfung 3

| Musikalität | Frequenz | Durchschnittsscore | Standardabweichung |
|-------------|----------|--------------------|--------------------|
| Ja          | 63       | $\bar{X} = 5,86$   | $\sigma = 3,27$    |
| Nein        | 40       | $\bar{X} = 5,75$   | $\sigma = 2,83$    |

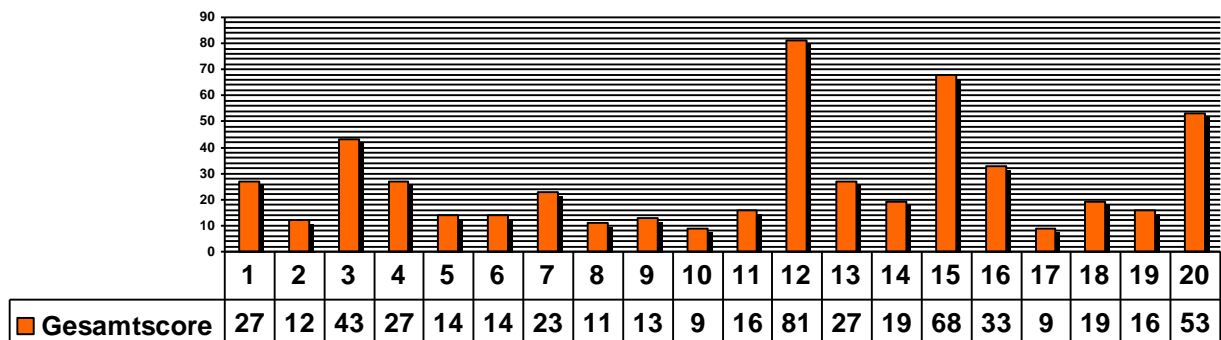
| Gruppe | Durchschnittsscore (J/N)                     |
|--------|--|
| A      | (J) $\bar{X} = 5,15$<br>(N) $\bar{X} = 5,19$ |
| B      | $\bar{X} = 8,94$<br>$\bar{X} = 8,10$         |
| C      | $\bar{X} = 4,41$<br>$\bar{X} = 4,67$         |
| D      | $\bar{X} = 4,47$<br>$\bar{X} = 4,44$         |

## E: Scoreverteilung anhand der Einzelaufgaben

### Prüfung 1

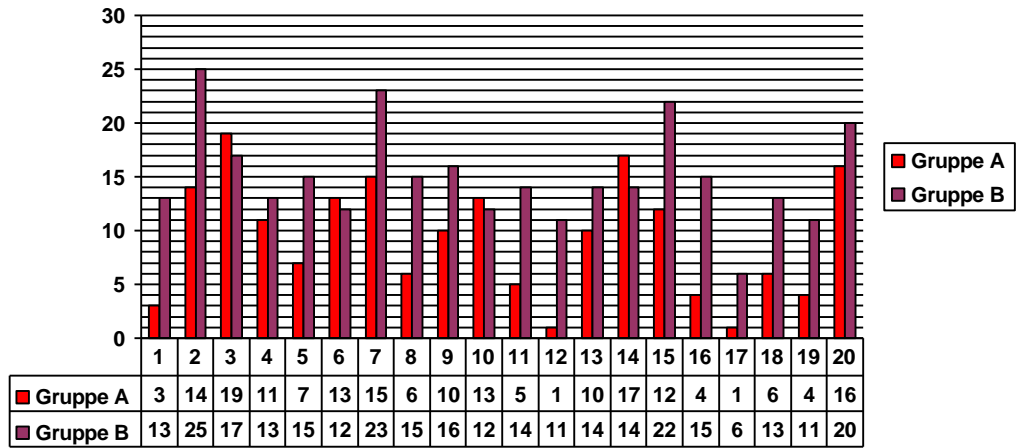
Sehen sie bitte Figur 11 und 12 auf Seite 50 für die Scoreverteilung pro Gruppe.

Gesamtscoreverteilung der richtigen Antworten

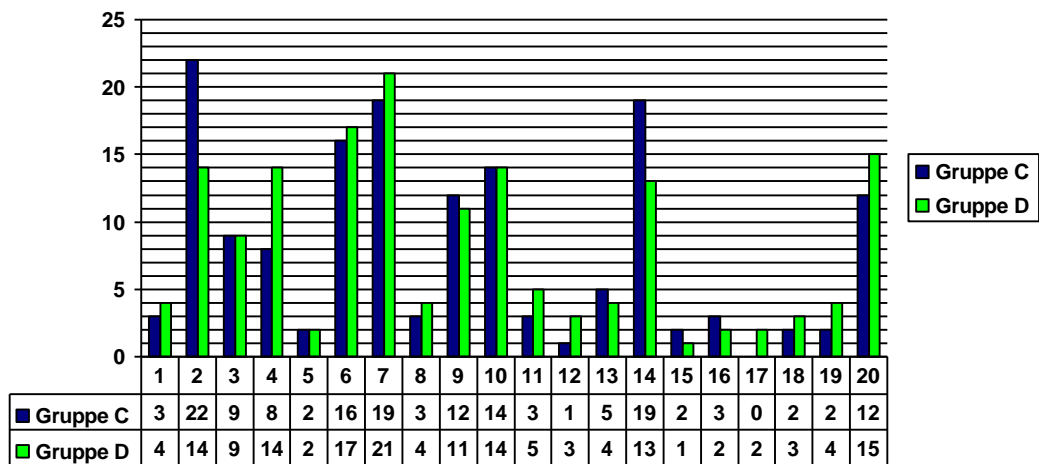


## Prüfung 2:

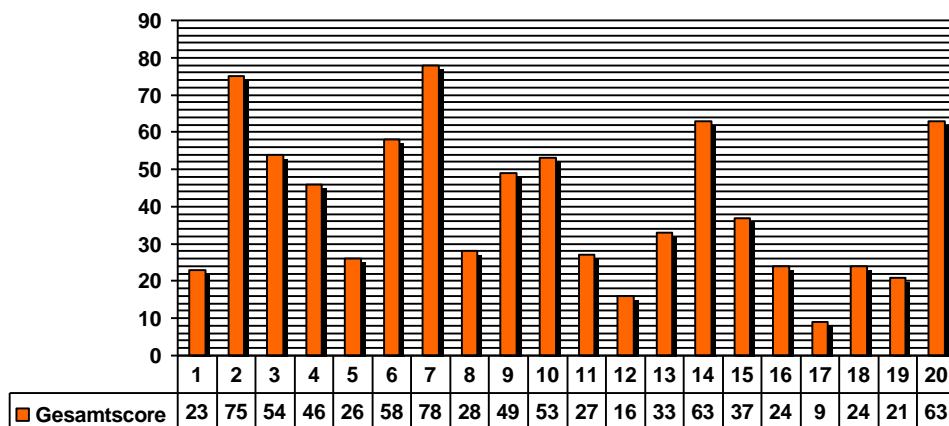
Scoreverteilung der richtigen Antworten bei den Gruppen A & B



Scoreverteilung der richtigen Antworten bei den Gruppen C & D

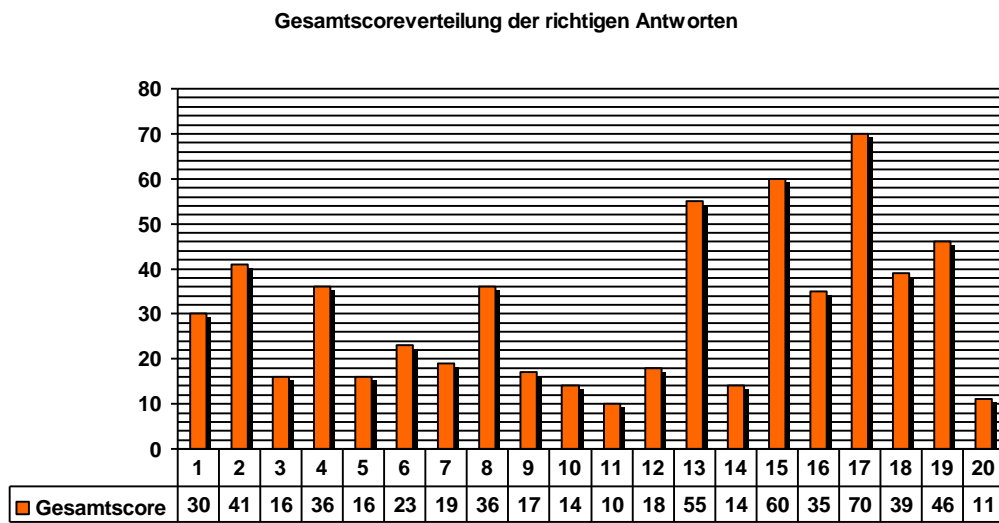


Gesamtscoreverteilung der richtigen Antworten



**Prüfung 3:**

Sehen sie bitte Figur 13 und 14 auf Seite 52 beziehungsweise 53 für die Scoreverteilung pro Gruppe.



## Literaturverzeichnis

Bachmayer, Gabriele: *Deutsch als Fremd- und Zweisprache. Didaktische Modelle des Erwerbs der Deutschen Sprache bei Erwachsenen*. Frankfurt am Main (Verlag Peter Lang) 1993. Aus der Reihe: Europäische Hochschulschriften (Reihe XI, Band 531).

Bimmel et al.: *So Isses I Textbuch*; zweiteiliger Lehrgang für VBO MAVO HAVO VWO. Den Bosch (Malmberg) 1997.

Boettcher, Wolfgang & Horst Sitta: Grammatik in Situationen. In: *Diskussion Grammatikunterricht. Reflexion über Sprache und Kommunikation im Deutschunterricht*. Hg. von Theodor Diegritz. München (Wilhelm Fink Verlag) 1980. Aus der Reihe: Kritische Information – Erziehungswissenschaft (Band 2). S. 202-227.

Bolte, Henning: Soweit die Stimme trägt. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* (2007) 12:2. Über: [www.georkestreerdspreken.nl](http://www.georkestreerdspreken.nl) (Stand: 3.01.2011).

Bolte, Henning: Website zur Methode *Orchestriertes Sprechen*. URL: [www.georkestreerdspreken.nl](http://www.georkestreerdspreken.nl) (Stand: 3.01.2011).

Cenoz, Jasone: The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. In: *International Journal of Bilingualism*. (2003) 7:71. S. 71-87.

Drach, Erich: *Sprecherziehung. Die Pflege des gesprochenen Wortes in der Schule*. Frankfurt am Main (Verlag Moritz Diesterweg) 1926. Aus der Reihe: Handbuch der Deutschkunde (Band 3).

Ellis, Nick: 'Consciousness in second language learning: Psychological perspectives on the role of conscious processes in vocabulary acquisition.' In: *Consciousness in second language learning*. (Hg. von Jan H. Hulstijn & Richard Schmidt). AILA review (2004) nr. 11. S. 37-56.

Gnutzmann, Claus & Detlef Stark (Hrsg.): Grammatik und Grammatikunterricht. In: *Grammatikunterricht. Beiträge zur Linguistik und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen (Gunter Narr Verlag) 1982. S. 11-28.

Graaff, de Rick & Alex Housen: Investigating the Effects and Effectiveness of L2 Instruction. In: *The handbook of Language Teaching*. Hg. von Michael H. Long & Catherine J. Doughty. Chichester (Wiley-Blackwell) 2009. S. 726-755.

Haarbosch, Gitta: *Orchestriertes Sprechen. Ohne Angst eine Fremdsprache sprechen?* Unveröffentlichte Bachelorarbeit der Universität Utrecht (2010).

Hartmann, Wilfried: Grammatikunterricht, Sprachreflexion, Deutschunterricht. In: *Diskussion Grammatikunterricht. Reflexion über Sprache und Kommunikation im Deutschunterricht*. Hg. von Theodor Diegritz. München (Wilhelm Fink Verlag) 1980. Aus der Reihe: Kritische Information – Erziehungswissenschaft (Band 2). S. 43-66.

Henrici, Gert: Zu einigen ungelösten Probleme des Sprach- und Grammatikunterrichts. In: *Diskussion Grammatikunterricht. Reflexion über Sprache und Kommunikation im*

*Deutschunterricht*. Hg. von Theodor Diegritz. München (Wilhelm Fink Verlag) 1980. Aus der Reihe: Kritische Information – Erziehungswissenschaft (Band 2). S. 228-253.

Hulstijn, Jan H. & Richard Schmidt: *Consciousness in second language learning*. AILA review (2004) nr. 11. S. 4-10.

Kemper, Robert L. & Aliette R. Vernooy: Metalinguistic Awareness in First Graders: A Qualitative Perspective. In: *Journal of Psycholinguistic Research* (1993). 22:1. S. 41-57.

Kramsch, Claire: *Context and culture in language teaching*. Oxford (Oxford University Press) 1993.

Krashen, S.D.: *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, 1981. Online verfügbar: URL: [www.sdkrashen.com](http://www.sdkrashen.com) (Stand: 3.01.2011).

Linthout, Dik: *Onbekende buren, Duitsland voor Nederlanders, Nederland voor Duitsers*. Amsterdam/Antwerpen (Uitgeverij Atlas) 2000.

MLHJ: Website der Schule Montessori Lyceum Herman Jordan – Digitaal Schoolboekje. URL: <http://www.hermanjordan.nl/?t=t1&hdir=algemeen/schoolboek&idir=algemeen/schoolboek/intro&j=1> (Stand: 12.01.2011).

Richards, Jack C. & Theodore S. Rodgers: *Approaches and Methods in Language Teaching. A description and analysis*. Cambridge (Cambridge University Press) 1986.

Saville-Troike, M: *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge (Cambridge University Press) 2006.

Schmidt, Richard: 'Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics.' In: *Consciousness in second language learning*. (Hg. von Jan H. Hulstijn & Richard Schmidt). AILA review (2004) nr. 11. S. 11-26.

Schön, D. et al.: Songs as an aid for language acquisition. In: *Cognition* (2008) 106. S. 975-983.

Sendlmeier, Walter: Stimmlicher und sprecherischer Ausdruck von Basisemotionen. In: *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik* (2000) Beihefte. 107. S. 146-154.

Studer, Thérèse: „... aber den Deutsch steht katastrophisch“- Der Erwerb der Kasus in Nominalphrasen. In: *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Hg. von Erika Diehl. Tübingen (Max Niemeyer Verlag) 2000. S. 221-264.

### **Danksagung**

Für die Möglichkeit zum Schreiben dieser Masterarbeit möchte ich mich an dieser Stelle bei einigen Menschen bedanken: Tilly Simaëla für die Koordination des Experimentes in der Schule und die Bereitstellung einer Schulklasse; Michelle Schweizer, Nel Snoep und Tina Gasper für die Mitarbeit ihrer Klassen, sowie alle Schüler des MLHJ in Zeist des Lehrjahres 2010-2011, die im Praxisexperiment partizipierten; Irene van 't Hof für die Planung des Experiments in der Schule. Desweiteren danke ich Susanne Rossewij für die Hilfe bei der statistischen Ausarbeitung, Gitta Haarbosch, die mir ihre Bachelorarbeit zur Verfügung stellte, und insbesondere Herrn Dr. H.W. Bolte für die Betreuung dieser Masterarbeit.