

Universität Utrecht

Fakultät der Geisteswissenschaften

Leitung: dr. S. Sudhoff

Kontrastivität in der Grammatik

*Anwendung von kontrastiver Linguistik im Grammatikunterricht für
Deutsch als Fremdsprache im niederländischen Sekundarunterricht*

Bachelorarbeit im Fachgebiet Duitse Taal en Cultuur

Abgabedatum: Donnerstag, den 18. Juli 2013

Vorgelegt von: Bachelorstudent Daan Willebrands
Studentnummer: 3508420

Kontakt: Van Lieflandlaan 26
3571AB Utrecht
Niederlande
D.Willebrands@students.uu.nl

Wörterzahl: 10.026

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	3
I. Die Entwicklung des Grammatikunterrichts im Sekundarunterricht	6
• <i>Die Nullsituation</i>	7
• <i>Die erste Neuerungswelle: die direkte Methode</i>	10
• <i>Die zweite Neuerungswelle: die audiolinguale Methode</i>	13
• <i>Die dritte und heutige Neuerungswelle: die kommunikative Methode</i>	15
• <i>Im Überblick</i>	17
II. Kontrastivität in der deutschen Grammatik im niederländischen Fremdsprachenunterricht	18
III. Auffälligkeiten in den verschiedenen Neuerungswellen hinsichtlich des niederländisch- deutschen Sprachkontrasts	27
IV. Konsequenzen für den niederländischen Grammatikunterricht für Deutsch als Fremdsprache	30
V. Vorschläge zur Verbesserung des niederländischen Grammatikunterrichts für Deutsch als Fremdsprache	32
• <i>Aufgabe zur Erläuterung</i>	34
VI. Diskussion	37
VII. Literaturverzeichnis	39
• <i>Sekundärquellen</i>	39
• <i>Internetquellen</i>	40

Einleitung

De rol die grammatica in het vreemde talenonderwijs wordt toebedacht, verandert met de opvattingen over vreemde talenonderwijs in het algemeen, achter de maatschappelijke ontwikkelingen aan.

[‘Die Rolle, die Grammatik im Fremdsprachenunterricht zugewiesen wird, ändert sich mit den Auffassungen über Fremdsprachenunterricht im allgemeinsten Sinne nach den gesellschaftlichen Entwicklungen’]¹

Dieses Zitat von Erik Kwakernaak sagt, dass sich der Grammatikunterricht für Deutsch als Fremdsprache (weiterhin wird die Abkürzung DaF verwendet) in den Niederlanden in den letzten Jahrzehnten sehr stark verändert hat. Demzufolge ist von einer konkreten, direkten und deutlichen Art Grammatikunterricht für die Fremdsprachen heutzutage kaum noch die Rede.

Seit den ersten Anfängen des Fachs DaF in den niederländischen Fremdsprachenunterricht im 19. Jahrhundert bis in die sechziger Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts nahm die Grammatik eine dominante Position ein, gesprochen wird hier von der sogenannten “Grammatik-Übersetzungsmethode”, mit der gesetzlichen Annahme des “Mammutgesetzes” [‘Mammoetwet’] 1968 aber wandelte am Anfang der siebziger Jahre die Sicht in die “audiolinguale Methode” und so von der Grammatik ab. Sprech- und Hörfähigkeit sollten so wichtige Schwerpunkte des Sekundarunterrichts werden. Als große Nachteile in dieser Hinsicht gelten aber eine anstrengende didaktische Zuverlässigkeit des Lehrers und aktivere Teilnahme der Schüler. Diese haben eine stärkere Vernachlässigung der Grammatik zu Folge. Mitte der achtziger Jahre wurde dann der Schwerpunkt auf „kommunikativen“ Unterricht gelenkt, ein Unterrichtssystem, das bis heute noch besteht. Im Vergleich zur audiolingualen Methode sind bei dieser Methode in Bezug auf den Grammatikunterricht keine großen Unterschiede zu beschreiben.

Für diese Methoden sind häufig Kritiken und Anmerkungen zu finden, die jeweils direkt oder indirekt die Annahme einer neuen Methode als Folge haben. Sollte Grammatik in den wenigen Stunden, die dem Fach Deutsch im Sekundarunterricht zur Verfügung stehen, einen wichtigen Schwerpunkt einnehmen, oder sollte sie eher, wie beim Mutterspracherwerb, auf natürliche Weise erworben werden? Diese Arbeit versucht daher den goldenen Mittelweg zu finden, indem eine Kombination zwischen beim Mutterspracherwerb erworbenen Kenntnissen und kontrastiven Methoden gefunden wird.

¹ Kwakernaak, E. (1989), S. 13.

So werden im ersten Kapitel zuerst die verschiedenen Entwicklungen im Bereich des Grammatikunterrichts für das Fach DaF im niederländischen Sekundarunterricht behandelt. Veränderungen in der Wichtigkeit, die Grammatik im Fremdsprachenunterricht haben sollte, traten nämlich erst dann ein, als die bisherige Methode scheiterte. Diese Entwicklungen sind für die Beschreibung einer neuen Grammatikmethode, auf die in dieser Arbeit gezielt wird, wichtig. Im zweiten Kapitel werden dann die für diese neue Methode wichtigen Elemente der kontrastiven Linguistik objektiv dargestellt und mit den Entwicklungen im Grammatikunterricht verglichen, damit im dritten Kapitel Auffälligkeiten hinsichtlich des deutsch-niederländischen Kontrasts dargelegt werden können. Im vierten Kapitel werden dann die Konsequenzen für den Grammatikunterricht gegeben, also die bestimmten Fälle, bei denen falsche Verwendung kontrastiver Linguistik zum Scheitern der in der jeweiligen Periode verwendeten Methode geführt hat. Mit den im zweiten Kapitel dargelegten Methoden, den im dritten Kapitel beschriebenen Auffälligkeiten und schließlich den im vierten Kapitel behandelten Konsequenzen für den Grammatikunterricht können letzten Endes im fünften Kapitel Vorschläge gemacht werden, die auf die in den vorherigen Kapiteln behandelten Probleme Rücksicht nehmen und so eine neue Grammatikmethode für den deutschen Fremdsprachenunterricht in den Niederlanden bilden werden. Behandelt wird deswegen im fünften Kapitel, dass bestimmte Methoden der kontrastiven Linguistik dem Grammatikunterricht helfen können. Dieses Ziel lässt sich in der Hauptfrage zusammenfassen:

Wie sollte Grammatikunterricht für DaF im niederländischen Sekundarunterricht aussehen?

Zur ausführlichen Beantwortung dieser Hauptfrage tragen diese Teilfragen bei:

1. Wie hat sich der Grammatikunterricht seit 1863 entwickelt?
2. Wie sieht Grammatikunterricht heutzutage aus?
3. Welche Besonderheiten sind in dieser Entwicklung zu finden?
4. Welche Besonderheiten sind bezüglich des deutsch-niederländischen Sprachkontrasts zu finden?
5. Welche Konsequenzen oder Herausforderungen sollten sie für den Grammatikunterricht haben?

Anzumerken ist, dass die Jahreszahl 1863 nicht von ungefähr gewählt wurde, da erst seit diesem Jahr eine stärkere Entwicklung sowohl im niederländischen Schulsystem als auch im

Grammatikunterricht stattgefunden hat. Behandelt wird in dieser Arbeit, dass bestimmte Werke und Gesetze als direkte Ursache für neue Entwicklungen im Grammatikunterricht anzumerken sind.

Die Arbeit behandelt in jedem Kapitel eine der Teilfragen, die dazugehörigen Kritiken und die wichtigsten Merkmale im Grammatikunterricht, von dem in der Zeit die Rede war. Diese Angaben sollen im letzten Kapitel zu neuen Vorschlägen für den Grammatikunterricht führen.

I. Die Entwicklung des Grammatikunterrichts im Sekundarunterricht

Der Fremdsprachenunterricht, von jetzt an wird explizit vom *niederländischen* Fremdsprachenunterricht ausgegangen, und mit ihm der Grammatikunterricht, ändert sich je nach gesellschaftlichen Entwicklungen, damit gesellschaftlichen Anforderungen entsprochen werden kann, so sagt das Zitat von Kwakernaak am Anfang der Einleitung. Hinzugefügt kann hier aber werden, dass nicht selten eine neue Entwicklung als direkte Reaktion auf die dann “altmodische” Situation eintritt. Neue Entwicklungen enthalten daher häufiger Elemente aus vorhergehenden Situationen, und im Falle des Grammatikunterrichts ist das nicht anders. An erster Stelle soll deshalb auf die Entwicklungen im Bereich der deutschen Grammatik im niederländischen Fremdsprachenunterricht eingegangen werden, damit die Entwicklung richtig verstanden wird und negative Elemente aus diesen Perioden in einer neuen Methode nicht übernommen werden. Diese Entwicklungen sind also wichtig, weil sie potentielle Fehler in der am Ende dieser Arbeit darzustellenden Methode ausschließen können.

Die deutlichsten Darstellungen geben Kwakernaak (2011) in der Zeitschrift *Levende Talen* und die anlässlich des hundertsten Geburtstages des *Vereniging voor Leraren in Moderne Vreemde Talen* gegründete Webseite www.talenexpo.nl², die von verschiedenen Sprachwissenschaftlern zur Darstellung der Geschichte des niederländischen Schulsystems erstellt wurde. Kwakernaak redet in seinem Artikel von drei großen „Erneuerungswellen“, die einen bestimmten Ausgangspunkt für den Unterricht haben.³ Die erste Welle, die etwa 1900 eingesetzt hat, hat als Unterrichtsthema die *direkte Methode*, die zweite Welle, die in den siebziger Jahren eingesetzt hat, hat als Thema die *audiolinguale Methode* und schließlich die dritte Welle, die in der ersten Hälfte der achtziger Jahre in den Niederlanden, diese Entwicklung bestand in den siebziger Jahre schon in Großbritannien, eingesetzt hat, hat als Thema die *kommunikative Methode*.⁴ Diesen Wellen soll aber noch eine Nullsituation hinzugefügt werden, damit der Kontrast und das Gewicht der jeweiligen Entwicklungen zum Ausdruck gebracht werden können und auch, damit die erste Welle, also die der *direkten Methode*, als Reaktion auf die “altmodische” Situation behandelt werden kann. Diese Nullsituation geht aus von der Periode in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, genau gesagt die Periode vor 1863.

² Daniëls, J et al. (2011), S. 74

³ Kwakernaak, E. (2011), S. 18

⁴ Kwakernaak, E. (2011), S. 19-21

Die Nullsituation

Die Einführung dieser Arbeit beschrieb schon, dass die Jahreszahl 1863 nicht beliebig ist. In diesem Jahr wurde der *Middelbareschoolwet (der erste Gesetz zum Realschulunterricht)*, das die Gründung der Hogere Burgerschool zu Folge hat, und 1876 des *Hogerschoolwet* angenommen. So wurden zuerst 1863 in der *Hogere Burgerschool* und schließlich 1876 im Gymnasium die drei Fremdsprachen Englisch, Französisch und Deutsch als Pflichtfächer gesetzlich vorgesehen.

Vor dem Beschluss dieses Gesetzes war die Stelle des Fremdsprachenunterrichts in den Niederlanden nicht gesetzlich festgelegt.⁵ Dass es aber Deutsch überhaupt nicht gab, ist zu widerlegen. Tatsächlich wurden Fremdsprachen, sei es häufig in Privatschulen, nicht selten an Frankreich orientiert, unterrichtet, so stellt Talenexpo dar.⁶ Dieser Unterricht geschah meistens nicht mit Lehrplänen oder Prüfungen, sondern es wurde nur behandelt, was der Student fragte und verlangte. Die Situation im 17. und 18. Jahrhundert gibt Kwakernaak in seiner Dissertation deutlich wieder:

Die vielen Sprachlehrer, die im 17. und 18. Jahrhundert als Sprachmeister (*maîtres de langue*) ihre Dienste anboten, waren oft native speakers, die linguistisch und pädagogisch völlig unbedarft nach intuitiven und z.T. naiven 'Naturmethoden' vorgingen, indem sie Sätze oder Bruchstücke von Sätzen nachsprechen, auswendig lernen und hersagen ließen und damit das 'Parlieren' bei denen in Verruf brachten, die einen systematischeren und methodisch anspruchsvolleren Ansatz suchten.⁷

Von Deutschunterricht war bis ins 17. Jahrhundert kaum die Rede. Erst 1776, so Kuiper, ist eine Wende zu sehen, weil eine Zeitschrift von der Amsterdamer Mode berichtet, dass die deutsche Sprache sehr modern sei und sie zu verstehen sowie zu lesen in Mode sei.⁸

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts galt kommunikativer Unterricht noch als Schwerpunkt. Zu verstehen ist diese Art Unterricht fast als Privatunterricht in der sogenannten Französischen Schule, da sich der Lehrer mit jedem individuellen Schüler, dennoch im Klassenverband, auseinandersetzt und den Lernstoff mündlich bespricht. Betont wird hier, dass diese Methode für die Zeit modern ist,

⁵ www.talenexpo.nl, Expozaal 1, Paragraf 3.1

⁶ Ebenda

⁷ Kwakernaak, E. (1996), S. 14

⁸ Kuiper, W. (1961), S. 8

weil, so ist die Sicht heutzutage, Lernen ein individueller Prozess ist und genau deswegen auch als Idealfall gilt. Der Idealfall ist hier die Situation, in der jeder Schüler einen eigenen Lernmuster mit individuellen Regeln für sprachliche Elemente entwickeln kann. Die vorhandenen Lehrwerke bestanden wegen der kommunikativen Methodik überwiegend aus Übungsdialogen und Satzbruchteilen, die der Schüler in seinem Gespräch mit dem Lehrer anwenden sollte, dabei wurde aber Grammatik nur aus kommunikativer Hinsicht 'kontrolliert'.⁹ Auffällig ist, dass Lehrer der Lateinischen Schule dieser Methode herablassend entgegenstanden.¹⁰

Immerhin galt die Lateinschule als wichtigstes Unterrichtswesen, da die lateinische Sprache als die wichtigste Sprache für Kultur, Religion Literatur und Wissenschaft galt¹¹ und der Schüler oder eben Student nur dann im Stande war, sich mit diesen Themen auseinanderzusetzen, wenn er Latein verhandlungssicher, und genau das lernte der Schüler mit Übersetzen und Grammatiklernen, anwenden konnte.¹² Dies sind die ersten Schritte zu der sogenannten Grammatik-Übersetzungsmethode, die den deutschen Fremdsprachenunterricht bis in die 60er Jahre stark prägen würde.

Der lateinische Einfluss auf den Fremdsprachenunterricht, der im 19. Jahrhundert bei der Einführung der *Tweede Afdeling*¹³ stark wuchs, war deswegen logischerweise deutlich merkbar. Die Fremdsprachen im Unterricht waren relativ neu, also wirkte der Unterricht in 'modernen' Fremdsprachen in Vergleich zum Unterricht in klassischen Sprachen konkurrenzhaft und hätten sich die Lehrer in modernen Fremdsprachen leicht konkurrierend ihren Kollegen klassischer Sprachen gegenübergestellt.¹⁴ Dieser Einfluss aus dem Lateinischen widerspiegelt sich hauptsächlich in der Grammatik, die im Lateinunterricht dem größten Ziel der Verständlichkeit diene, so erklärt Kwakernaak:

[...] en het Latijn werd steeds meer een dode taal, die alleen nog gelezen werd [...]. Het onderwijs beperkte zich steeds meer tot het lezen, maar besteedde ook veel aandacht aan het Latijnse grammatica. Aan de studie daarvan werd een grote vormende waarde toegekend [...]. De vakvereniging van 'moderne'-talenleraren noemden zich heel polemisch Vereniging van

9 www.talenexpo.nl, Expozaal 1, Paragraf 3.3

10 www.talenexpo.nl; Expozaal 2, Paragraf 3.3

11 Ebenda

12 Kwakernaak, E. (1989), S. 11

13 Kuiper, W. (1961), S. 17

14 Kwakernaak, E. (1989), S. 26

Leraren in Levende Talen, maar intussen deden haar leden in hun lespraktijk grotendeels de collega's 'dode talen' na.

[„[...] und Latein wurde immer mehr eine tote Sprache, die nur noch gelesen wurde [...]. Der Unterricht beschränkte sich immer mehr auf das Lesen, aber widmete sich auch der lateinischen Grammatik. Das Studieren dieser Grammatik wurde ein großer bildender Wert zugeschrieben [...]. Der Fachverein der 'modernen'-Fremdsprachenlehrer nannte sich sehr polemisch Verein der Lehrer in Lebenden Sprachen, seine Lehrer aber imitierten mittlerweile ihre Kollegen der 'toten Sprachen'"]¹⁵

Auch Talenexpo betont in dieser Hinsicht den Einfluss des Lateinischen auf den Unterricht in modernen Fremdsprachen. Dargestellt wird hier das Lateinische, dessen Unterricht stark auf Grammatik und Übersetzen gezielt wurde, als bewusstes und unbewusstes Beispiel für den Fremdsprachenunterricht. Diese Art Unterricht galt als gediegen und wissenschaftlich.¹⁶

Diese Situation wird von Kwakernaak als bedeutendstes Beispiel für die sogenannte Grammatik-Übersetzungsmethode genannt. Eine typische Lektion sah demzufolge so aus, dass zuerst eine neue Grammatikregel erklärt wurde. Nach der Erklärung wurde die neue Regel geübt, damit der Lerner - hoffentlich - nach den verschiedenen Übungen imstande war, die neue Regel in der in den meisten Fällen geschriebenen Sprache anzuwenden. Grammatik gilt hier als die einzige Basis zum richtigen und außerdem effizientem Spracherwerb sowie zur Beförderung der Sprachbeherrschung und zum logischen Denken.¹⁷ Außerdem wuchs die Schülerzahl in der Schule und entstand ein großer Bedarf nach stabilem, für größere Schülerzahlen geeignetem Unterricht, ein Bedarf, den die Grammatik-Übersetzungsmethode deckte¹⁸. Bemerkenswert ist aber, dass in den Niederlanden der Effekt und die angeblichen Resultate von Grammatikunterricht nie richtig untersucht wurden.¹⁹ In einem rezenten Artikel von Tammenga-Helmantel (2012) in der *Zeitschrift Deutsch als Fremdsprache* werden dahingegen aber verschiedene Methoden im Grammatikunterricht geforscht und dargelegt.

Aus dieser Nullsituation ist also der wichtige Einfluss des Lateinunterrichts oder, wenn man will, der Lateinischen Schule auf den Unterricht in modernen Fremdsprachen zu folgern. Obwohl

¹⁵ Kwakernaak, E. (1989), S. 26

¹⁶ www.talenexpo.nl; Expozaal 2, Paragraf 3.3

¹⁷ Tordoir, A., Wesdorp, H. (1979), S. 1

¹⁸ www.talenexpo.nl; Expozaal 2, Paragraf 3.3

¹⁹ Tordoir, A., Wesdorp, H. (1979), S. 1-2

ihn die Lehrer in modernen Fremdsprachen zu ändern versuchten, gelang dies nicht erfolgreich und würde in großen Linien die Methode des Übersetzens und der Grammatik bis zu den 60er Jahren im 20. Jahrhundert andauern. Man soll verstehen, dass aber Kritiken bei dieser Methode entstanden, die zu der von Kwakernaak als “erste Welle” ernannt Situation führten.

Die erste Neuerungswelle: die *direkte Methode*

Die in diesem Kapitel zu behandelnde Neuerungswelle wird von verschiedenen Wissenschaftlern (Kwakernaak 1989, Staatsen 2009, Kuiper 1969) als die *direkte Methode* bezeichnet. Kwakernaak behandelt diese Welle als größere Entwicklung als diese Arbeit. Es betrifft hier nämlich eher eine Art Nebenentwicklung als eine richtige Entwicklung in der Art des Grammatikunterrichts. Die beschriebene Periode läuft entweder von 1863 bis 1920, wenn man die zu beschreibende Entwicklung als Hauptsache sieht, oder von 1863 bis 1968, wenn die Entwicklung als Nebensache interpretiert wird. In dieser Arbeit wird vom letzten Fall ausgegangen.

Wilfried Decoo beschreibt die Sicht der *direkten Methode* auf folgende Weise:

In de 19e eeuw ontstond de “directe methode” in het kader van het “realiteitsonderwijs”, waarbij de leerling zonder omwegen vanuit ervaring moest leren. Een vreemde taal leer je dus best direct, zonder vertaling of spraakkunst.

[‘Im 19. Jahrhundert entstand die “direkte Methode” im Rahmen des “Realitätsunterrichts”, wobei der Schüler direkt aus Erfahrung lernen sollte. Eine Fremdsprache lernt man also am Besten direkt, ohne Übersetzungen oder Sprachkunst’]²⁰

In dieser Periode wuchs der moderne Fremdsprachenunterricht als wichtiger Konkurrent des klassischen Sprachenunterrichts. Folglich nahmen sich die modernen Fremdsprachenlehrer das Recht, den Fremdsprachenunterricht stark zu ändern. Hauptgrund sei hier der Versuch, die dominante Grammatik-Übersetzungsmethode loszuwerden.²¹ Diese Methode sei nämlich zu theoretisch und sei für die sogenannten ‘lebendigen’ Sprachen nicht geeignet.

Als direkter Anlass für die Entwicklung der *direkten Methode* lässt sich eine 1882 von Wilhelm Viëtor geschriebene Broschüre namens *Der Fremdsprachenunterricht muß umkehren!* nennen, in der er für die Veränderung des Fremdsprachenunterrichts zugunsten kommunikativer Handlungen, weil diese im späteren Leben von großem Nutzen seien, plädiert. Viëtor zitiert hier Sayce, um seinen Argumenten Nachdruck zu verleihen:

²⁰ Decoo, W. (2003), S. 14

²¹ Kwakernaak, E. (2011), S.19

Eine tote Sprache auf einigermaßen gehörige Weise zu lernen, ist eine schwierige Sache. Man muß zuerst in andern Sprachen als der eignen denken können und wissen, was Sprache wirklich ist. [...] Es wäre weit besser, wir füllten unsere Köpfe mit Dingen an, die uns im späteren Leben von praktischem Nutzen sein und zugleich die formale Bildung übermitteln könnten, von der man so viel reden hört. Unsern Unterricht mit den toten Sprachen zu beginnen und was von Zeit dazwischen übrig bleibt, mit einer oder zwei neueren Sprachen auszufüllen, ist das gerade Gegenteil von Wissenschaft und Natur.²²

Viëtor nach soll deswegen vom traditionellen Unterricht Abstand genommen werden, indem die ‘toten Sprachen’, also die Sprachen, die nicht mehr gesprochen werden, sondern nur schriftlich weiterbestehen, anders als lebendige Fremdsprachen zu unterrichten sind. Kwakernaak scheint mit ihm einverstanden zu sein. Die falsche Sicht ist nämlich, dass die geschriebene Sprache die einzige wahre Sprache sei und demnach, dass die gesprochene Sprache ihre nicht perfekte Realisierung ist. Genau das Gegenteil ist aber richtig.²³

Im Bezug auf diese Entwicklung folgte eine Art Unterricht, die sich nicht auf die dominante Grammatik-Übersetzungsmethode beschränken wollte, sondern ganz davon loszubrechen versuchte, indem mehr mündliche Übungen angeboten wurden. Zur Beschleunigung dieser Entwicklung wurde 1901 in der *HBS* eine mündliche Prüfung, sei es neben einer schriftlichen Prüfung, eingeführt.²⁴ Als Vorbereitung für diese mündliche Prüfung wurde laut Kwakernaak der Sprechfertigkeit viel Beachtung geschenkt und verschob sich die Aufmerksamkeit von Grammatik auf Sprechen und damit die Aussprache. Grammatik wurde daher eher induktiv, d.h. mit Beispielen und ihren Übersetzungen, angeboten, damit Schüler sie während des Sprechens anwenden konnten.²⁵

Diese Reform-Bewegung²⁶ hatte aber nicht als Folge, dass die Aufmerksamkeit sich auf kommunikative Fertigkeiten lenken würde oder jedenfalls von der Grammatik ablenken würde. Ganz im Gegenteil: Grammatik blieb ohnehin der Schwerpunkt im Fremdsprachenunterricht und ihr wurde viele Zeit gelassen:

22 Viëtor, W. (1905), S. 28

23 Kwakernaak, E. (1989), S. 22

24 www.talenexpo.nl Expozaal 2, Paragraf 3.2

25 Kwakernaak, E. (2011) S. 19

26 Kwakernaak, E. (2011) S. 20

Dat neemt niet weg dat in de schoolboeken tussen 1860 en 1920 de grammatica centraal bleef staan. Er werd heel veel tijd aan besteed. De grammaticaregels werden uitgelegd, uit het hoofd geleerd en geoefend, meestal in vertaalzinnen uit de moedertaal naar de vreemde taal. Ook werd gewerkt met teksten in de vreemde taal die de leerlingen eerst moesten vertalen in het Nederlands; soms moesten ze dan aan de hand van de Nederlandse vertaling de oorspronkelijke tekst uit het hoofd leren en opzeggen. Daarnaast werden ook tweetalige woordenlijsten opgegeven, geleerd en overhoord.

[‘Das ändert nichts daran, dass in den Schulbüchern zwischen 1860 und 1920 die Grammatik als Schwerpunkt weiterbestand. Ihr wurde viele Beachtung geschenkt. Die Grammatikregeln wurden erklärt, auswendig gelernt und geübt, meistens in Sätzen, die von der Muttersprache in die Fremdsprache übersetzt wurden. Auch wurde mit Texten in der Fremdsprache gearbeitet, die die Schüler zuerst ins Niederländische übersetzen sollten: Manchmal sollte anhand der niederländischen Übersetzung der ursprüngliche Text auswendig gelernt und aufgesagt werden. Daneben wurden auch zweisprachige Vokabellisten aufgegeben, gelernt und abgefragt’]²⁷

Eine große nennenswerte Entwicklung ist hier also die Einführung zweisprachiger Vokabellisten, die dem Lerner helfen sollten, die Fremdsprache mündlich besser zu beherrschen. Nichtsdestoweniger wurde die Grammatik auf die gebräuchliche Weise unterrichtet, das heißt, mit Hilfe von Regeln und Lernarbeit.

Den Lernprozessen des Lerners dienen immer mehr “Standardlehrwerke”. Eine symbolische Entwicklung hinsichtlich der Grammatik ist hier zu erwähnen. Am Anfang der 20er Jahre bestanden noch separate Schulbücher für die jeweilig zu unterrichtenden Elemente, zum Beispiel Grammatikbücher für die Grammatiktheorie und Übersetzungsbücher mit Vokabellisten, so wurden diese Elemente aber immer mehr in einem Lehrwerk kombiniert, damit die Übung verschiedener Fähigkeiten besser aneinander angepasst werden konnte.²⁸ Das Wegfallen des Grammatikbuchs kann deswegen auf zwei Weisen interpretiert werden. Die Grammatik sollte einerseits immer mehr in die verschiedenen Lehrwerke integriert werden, damit sie besser gelernt werden kann, oder es wird immer mehr auf sie verzichtet, da ihre Wichtigkeit immer kleiner wird. Im Vorfeld der anstehenden Entwicklungen wäre logisch zu stellen, dass immer mehr auf Grammatik verzichtet wird.

²⁷ www.talenexpo.nl Expozaal 2, Paragraph 3.3

²⁸ www.talenexpo.nl Expozaal 3, Paragraph 3.4

Die zweite Neuerungsstufe: die *audiolinguale Methode*

Eine zweite Entwicklung setzte erst dann ein, als das Mammutgesetz 1968 gesetzlich akzeptiert wurde. Dieses Gesetz über den weiterführenden Unterricht hatte als Folge, dass Lehrer die vier Fertigkeiten, nämlich Sprechfertigkeit, Schreibfertigkeit, Hörfertigkeit und Lesefertigkeit, einzeln prüfen mussten.²⁹ Einerseits sei ein wichtiger Grund gewesen, dass man eher aktive Fertigkeiten wie Hörfertigkeit und Sprechfertigkeit anwenden würde als die passivere Schreibfertigkeit und Lesefertigkeit: „Want vroeg of laat ontdekt elke leerling, dat je buiten de school nooit hoeft voor te lezen, inhoudsvragen bij leesteksten hoeft te beantwoorden of invuloefeningen hoeft te maken. Daar worden heel andere dingen gevraagd.” [„Denn früher oder später wird jeder Schüler entdecken, dass man außerhalb der Schule niemals vorzulesen braucht, inhaltliche Fragen zu Lesetexten zu beantworten braucht oder Ergänzungsübungen zu machen braucht. Außerhalb der Schule werden ganz andere Dinge erwartet.”].³⁰ Andererseits glaubte man nicht mehr, dass die universitären Sprachdisziplinen, wie Syntax, Morphologie usw. unbedingt als sachverständig für das jeweilige Schulfach gelten,³¹ aber einfachere Weisen zum Sprachenlernen möglich wären.

Die Zeit um 1968, als das Mammutgesetz vorbereitet wurde, war eine Zeit voller Diskussionen. Tatsächlich musste der Fremdsprachenunterricht, insbesondere die Wichtigkeit der Grammatik in diesem Unterricht, geändert werden. Die Weise, auf die die Veränderungen genau gestaltet werden sollten, stellt aber das größte Problem heraus. Beispiele werden daher den Nachbarländern entnommen. Diese Beispiele führten zu vielleicht der größten Entwicklungswelle im Fremdsprachenunterricht, nämlich zur *audiolingualen Methode*, bisher führen sollte.³² Entwickelt wird die Sicht, die alltägliche Sprache sollte am Besten einsprachig in der Zielsprache gelernt werden.

Mit der audiolingualen Methode sollte der Lerner die Fremdsprache in sogenannten Strukturübungen, auch “pattern drills” genannt, mündlich üben.³³ Für die Grammatik galt die audiolinguale Methode als eine bisher unorthodoxe Lernmethode, denn mitsamt der Fremdsprache sollte auch die Grammatik mittels “pattern drills” richtig “gedrillt” werden, damit sie nach einiger

²⁹ Kwakernaak, E. (1996), S. 56

³⁰ Kwakernaak, E. (1989), S. 20

³¹ Kwakernaak, E. (1996), S. 53

³² www.talenexpo.nl; Expozaal 4, Paragraph 3.3

³³ Kwakernaak, E. (1996), S. 63

Zeit von alleine bekannt war und angewendet werden konnte.³⁴ Eine sehr klare Verschiebung von expliziter Erklärung, bei der der Lerner Regeln lernen soll und versucht, sie anzuwenden, auf unbewussten Erwerb durch einfaches “Hinbringen”, ohne die Schüler mit den Grammatikregeln zu belästigen,³⁵ kennzeichnen die grammatische Vorgehensweise in der Periode mit der audiolingualen Methode.

Schuld am teilweisen Scheitern dieser Methode im Fremdsprachenunterricht seien aber zum größten Teil die Lehrer gewesen, indem sie bei der Übung der Sprechfertigkeit einfach Sätze gaben und den Schülern lehrten, die Satzteile durch andere Satzteile zu ersetzen, was sehr langweilig gewesen sei.³⁶ Sie hatten die größte Mühe die traditionelle Grammatik-Übersetzungsmethode zu verlassen.³⁷ Darüber hinaus waren die Lernmaterialien, die aus zum Beispiel Tonbändern und Tonbandträgern bestanden, von geringerer Qualität als die gedruckten Materialien aus Papier, die signifikant rutschfester waren.³⁸

Aufzumerken ist hier die Ähnlichkeit in Bezug auf die vorhergehende Unterrichtsweise, die auch zum großen Teil aus einfachem Ersetzen von Satzbruchteilen, aber dann schriftlich, bestand. Unlogisch ist dies jedenfalls nicht, denn diese Mentalität im Fremdsprachenunterricht geht auf die Grammatik-Übersetzungsmethode zurück. Genau deswegen ist der Rückkehr an diese Methode nach dem schließlichen Scheitern der audiolingualen Methode im Fremdsprachenunterricht in der zweiten Hälfte der 70er Jahre nicht unlogisch.

Dass aber die audiolinguale Methode keinen Einfluss auf den Fremdsprachenunterricht gehabt hat, ist nicht der Fall. Obwohl sie nicht mehr im Unterricht angewendet wird, sind ihre Spure umso deutlicher merkbar. Die Methode hat hauptsächlich eine Bewusstwerdung hinsichtlich des Grammatikunterrichts bewirkt: Im Gegensatz zur Grammatik-Übersetzungsmethode, bei der Grammatikregeln auswendig gelernt werden sollten, abgefragt wurden und, hoffentlich, angewendet werden konnten, bezieht sich die Grammatikübung bei der audiolingualen Methode auf deren Anwendung. Daher wurde sie kurz und knackig dargestellt, waren die Regeln deutlicher und allgemeiner. Auch standen den Schülern mehr Aufgaben zur Verfügung.³⁹ Anstatt ganze Sätze in die

34 Kwakernaak, E (2011), S. 20

35 Kwakernaak, E (1989) S. 27

36 Ebenda

37 Kwakernaak, E. (1996), S. 62

38 Kwakernaak, E. (1989), S. 27

39 www.talenexpo.nl: Expozaal 4, Paragraph 3.3

Muttersprache zu übersetzen, brauchen die Schüler nur noch die Ergänzungsübungen, also die audiolingualen Strukturübungen in schriftlicher Form, auszufüllen.⁴⁰ Diese Aufgaben sind heutzutage immer noch in den Lehrwerken zu finden.

Die dritte und heutige Neuerungswelle: die *kommunikative Methode*

Die kommunikative Methode wird in den späten 70er Jahren bis in die frühe 80er Jahre in den Niederlanden populärer und gilt als die letzte Neuerungswelle, von der heutzutage im Fremdsprachenunterricht noch ausgegangen wird. Eine der ersten Definitionen über die kommunikative Methode gibt Helge Bonset:

Communicatief taalonderwijs is onderwijs waarin leerlingen taal leren gebruiken met verschillende functies (...) in verschillende communicatieve situaties, waarbij reflectie plaatsvindt op dit taalgebruik ter verbetering van de taalvaardigheid.

[‘Kommunikativer Sprachunterricht ist Unterricht, in dem Schüler die Sprache mit verschiedenen Funktionen (...) in verschiedenen kommunikativen Situationen anzuwenden lernen, wobei Reflexion über diesem Sprachgebrauch zur Verbesserung der Sprachfertigkeit stattfindet’]⁴¹

Die Spuren einer devoten Sicht hinsichtlich der Grammatik, die bei der audiolingualen Methode entstand, setzt hier deutlich durch und gilt als letzter Dolchstoß für die dominante Grammatikansicht, die bisher den deutschen Fremdsprachenunterricht geprägt hat. Anstatt Grammatik nun als Basis zum Spracherwerb und als Leitfaden für den Unterricht zu sehen, wie der Fall bis die zweite Neuerungswelle war, wird hier die Grammatik als Hilfsmittel für den Spracherwerb betrachtet, um zu korrekterem Sprachgebrauch zu führen⁴²:

Der Begriff “Hilfsmittel” braucht weiter erklärt zu werden. Grammatik hat nämlich dem Schüler immer als Hilfsmittel für einfacheren Spracherwerb funktioniert, aber dann in mehr oder weniger dominantem Maße. Anstatt Grammatik als Hilfsmittel vorher als Basis und Leitfaden zu betrachten, soll sie jetzt nur der Verkürzung und Erleichterung des Lernprozesses dienen und nur dann sei eine Grammatikregel gestattet.⁴³

40 Kwakernaak, E. (1989), S. 28

41 Bonset, H. (1990), S. 49

42 Kwakernaak, E. (2011), S. 22

43 Kwakernaak, E. (1989), S. 44

Diese Annahme ist aber nicht leicht in den Unterricht einzuführen, so sagt Staatsen in seiner Didaktisierung für den Fremdsprachenunterricht:

De kerndoelen geven geen duidelijkheid over de plaats van grammatica en vocabulaire in het onderwijs. De kerndoelen zijn geformuleerd in termen van wat de leerlingen met de taal moeten kunnen doen, maar geven niet aan hoe deze taalhandelingen moeten worden ingevuld met grammaticale structuren, woorden en uitdrukkingen.

[‘Die Kernziele verdeutlichen nicht die Position, die Grammatik und Wortschatz im Unterricht einnehmen sollten. Die Kernziele drücken aus, was Schüler mit der jeweiligen Sprache sollten tun können, sie erklären aber nicht, wie diese sprachlichen Handlungen mit grammatischen Strukturen, Wörtern und Redewendungen zu Stande kommen müssen’]⁴⁴

Zu erkennen ist diese Sicht an der wenigen Grammatik, die konkret in den verschiedenen heutigen Lehrwerken behandelt wird. Sie wird meistens „zusammen mit den Vokabeln“ behandelt, sie werden nichtsdestotrotz verschiedene Übungen bereitgestellt. Dem Lehrer bleiben aber keine richtigen Strategien zur Grammatikbehandlung in seinem Unterricht und er ist deswegen auf die eigenen Kenntnisse und sprachliche Einsichten angewiesen.

44 Staatsen, F. (2009) S.167

Im Überblick

Die Gründe für die gegenwärtigen Diskussionen sind also die verschiedenen Weisen, auf die Grammatik im Unterricht behandelt wird und werden sollen. Von den Anfängen bis in die 60er Jahre galt die Grammatik-Übersetzungsmethode als wichtigstes Modell für den Fremdsprachenunterricht. Anlass zur Verwendung dieser Methode ist einerseits die Sicht, dass Grammatik die Basis der Sprache sei, mit der der Schüler in der Lage sei, die Sprache möglichst schnell und effizient zu lernen. Außerdem bedürfe diese Unterrichtsmethode nur wenig didaktisch-pädagogische Kenntnisse, ein Aspekt, mit dem wegen der wachsenden Schüleranzahl in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bis in die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts zu rechnen war. Die Methode funktioniert innerhalb von Klassenverbänden, die mehr als eine Handvoll Schüler enthalten. Ein anderer Aspekt, und dies begründet die Tatsache, dass die Grammatik-Übersetzungsmethode ein ganzes Jahrhundert als die dominante Methode galt und beim Scheitern anderer Methoden in dieser Periode auf diese Methode zurückgegriffen wurde, ist die damit kreierte Distanz zwischen Schüler und Lehrer. Der Lehrer ist mittels des Grammatikunterrichts imstande, seine Autorität zu halten.⁴⁵

Genau dieser letztgenannte Punkt ist das größte Problem beim Anfang der direkten Methode vor 1920 und der audiolingualen Methode in den 70er Jahren. Diese beiden Methoden versuchten, die Sprache als Ziel darzustellen und Schülern mittels Strukturübungen, jedoch ohne Belästigung mit Grammatikregeln, die Grammatik beizubringen. Diese Methoden scheiterten trotzdem, hauptsächlich darum, dass der Sprachlehrer vom sicheren Weg des Grammatikunterrichts abbiegen mussten und er mit den schwereren didaktischen Anforderungen nicht bekannt war.

Die audiolinguale Methode in den 70er Jahren hat aber zur kommunikativen Methode geführt. Schüler sollten nämlich mittels Sprachkonfrontation die Sprache lernen. Grammatik ist dazu ein Hilfsmittel, das möglicherweise den Lernprozess des Schüler kürzen und erleichtern kann.

45 Kwakernaak, E. (1989), S.19

II. Kontrastivität in der deutschen Grammatik im niederländischen Fremdsprachenunterricht

Zu den bisher beschriebenen Entwicklungen in der Grammatik im Fremdsprachenunterricht sind Auffälligkeiten im niederländisch-deutschen Kontrast anzumerken. In der Einleitung wurde schon besprochen, dass diese Entwicklungen für die Vorschläge, die schließlich gemacht werden, um grammatische Fehler ausschließen zu können, wichtig sind. Eine jeweilige Entwicklung hat nämlich nicht ohne Gründe stattgefunden, sondern darum, weil die dominante Sicht als altmodisch oder bloß ungeeignet galt. Bevor diese Auffälligkeiten aber im dritten Kapitel behandelt werden, ist eine Erläuterung zum Begriff Kontrastivität und den für diese Arbeit wichtigen Elementen aus diesem sprachwissenschaftlichen Bereich nötig. Die kontrastive Linguistik umfasst viele Nebengebiete und Methoden, die nicht alle für diese Arbeit relevant sind. Daher werden nur die relevanten Informationen, die diese Arbeit unterstützen, dargelegt.

Kontrastivität in Sprachen kann aus zwei verschiedenen Sichten behandelt werden, nämlich im grammatiktheoretischen beziehungsweise typologischen Zusammenhang oder „in deskriptiven Einzeluntersuchungen sowie in zusammenfassenden Darstellungen für den Unterricht des Deutschen als Fremdsprache“.⁴⁶ Da diese Arbeit versucht, das Unterrichtssystem für Grammatik des Fachs Deutsch als Fremdsprache in den Niederlanden zu überprüfen, wird auf die deskriptiven Einzeluntersuchungen nicht weiter eingegangen, da diese einzelnen Fälle nicht als eindeutiges System gelten und so eine Untersuchung deshalb für diese Arbeit zu umfangreich wäre.

Im grammatiktheoretischen Rahmen einerseits wird angenommen, dass Strukturen in der Syntax in allen auf natürliche Weise entstandenen Sprachen auf dieselbe Weise entstanden sind und aus demselben logischen Inhalt bestehen, weil die Strukturen als Folge desselben Denkens des Menschen entstanden sind.⁴⁷ Dies bedeutet, dass von Übereinstimmungen in natürlichen Sprachen unbedingt die Rede ist, weil Menschen auf dieselbe Weise denken. Die deskriptiven Darstellungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache gehen andererseits vom grammatischen Rahmen aus, den Lerner der deutschen Sprache als Muster für ihr Lernen anwenden können. Es soll hier deutlich in den Vordergrund treten, dass zwischen den beiden Sichten eine Diskrepanz hinsichtlich der Grammatik besteht. Eine Frage ist, ob es die Diskrepanz für den Fremdsprachenunterricht überhaupt geben sollte und dem Lerner vielleicht ein für ihn geeigneter grammatiktheoretischer

⁴⁶ Fabricius-Hansen, C. (2010), S.171

⁴⁷ Öhl, P. (2011), S. 109

Rahmen nützen könnte. Diese Frage soll hier beantwortet werden, damit bei den Vorschlägen auf die hier zu beschreibende Theorie zurückgegriffen werden kann.

Was ist denn genau Kontrastivität? Angemerkt wird von sowohl Pekelder (2003)⁴⁸ als auch Brdar-Szabó (2001)⁴⁹, dass das größte Problem hinsichtlich der Anwendung kontrastiver Linguistik im Fremdsprachenunterricht die Begriffsdeutung zur kontrastiven Linguistik ist. Die Frage, wie genau kontrastive Linguistik im Fremdsprachenunterricht angewendet werden müsste, sei nicht genug untersucht worden und ist demnach noch nicht genau zu beantworten. Problematisch für diese Arbeit sind daher ebenfalls die fehlenden Informationen aus der Praxis und deshalb kann jetzt nur auf die Theorie eingegangen werden.

Brdar-Szabó bezeichnet, dass die kontrastive Linguistik „den synchronen Vergleich zweier oder mehrerer Sprachen zum Gegenstand hat, um dadurch zu sprachtheoretischen Erkenntnissen zu gelangen und/oder zur Deskription der zu vergleichenden Sprachen beizutragen.“⁵⁰ Dazu soll angemerkt werden, dass der Vergleich, von dem in dieser Begriffsdeutung gesprochen wird, sich hauptsächlich auf die Unterschiede und nicht auf die Übereinstimmungen zwischen den zu vergleichenden Sprachen beziehen soll. Begründet wird diese Vorgehensweise aus der Kontrastivhypothese, die sagt, dass der Lerner beim Zweitspracherwerb auf seine Kenntnisse der Muttersprache zurückgreift. Der Vorteil ist hier, dass die Muttersprache, von Bausch und Kasper (1979) als „Grundsprache“ bezeichnet, den Lernprozess positiv beeinflusst, indem die für die beiden Sprachen identischen Elemente einfacher zu erwerben sind. Der Nachteil sind aber diejenigen Elemente, die doch in der Fremdsprache vorkommen, aber in der Muttersprache fehlen. Diese Elemente sind von großer Schwierigkeit.⁵¹ Im ersten Fall ist die Rede von *positivem Transfer*, bei dem der Spracherwerb durch die sprachlichen Gemeinsamkeiten positiv beeinflusst wird.⁵² Das Gegenteil ist hier *negativer Transfer* oder *Interferenz*, bei der also ein sprachliches Element der einen Sprache nicht in die andere Sprache zu übernehmen ist. Die Grammatik-Übersetzungsmethode galt bis in die 70er Jahre als beste Lernstrategie im Fremdsprachenunterricht, nicht nur für die Lerner, sondern, und noch am meisten, auch für den Lehrer, weil sie stabil und für größere Schülerzahlen geeignet ist. Die audiolinguale Methode stimmt aus diesen Gründen mit der

48 Pekelder, J. (2003) S. 284

49 Brdar-Szabó, R. (2001), S. 195

50 Brdar-Szabó, R. (2001), S. 196

51 Bausch, K.R., Kasper, G. (1979), S. 5

52 Brdar-Szabó, R. (2001), S. 195

Grammatik-Übersetzungsmethode überein, als größtes Problem aber wird die Fehleranfälligkeit der Schüler durch negativen Transfer genannt:

„Fouten waren in deze audiolinguale methode uit den boze; die konden immers tot verkeerde gewoonten leiden. Om fouten te voorkomen werd de Contrastieve Analyse Hypothese geformuleerd. Die stelde in haar strenge versie dat alle fouten door verschillen tussen T1 en T2 werden veroorzaakt”

[„Fehler sind bei dieser audiolingualen Methode verpönt; die konnten ja zu falschen Gewohnheiten führen. Zum Verhüten von Fehlern wurde die kontrastive Analysehypothese formuliert. Sie sagt in ihrer strengen Version, dass alle Fehler den Unterschieden zwischen T1 und T2 zugrundeliegen.”]⁵³

Die Annahme, dass Fehlerverhütung durch die Analyse der Unterschiede zwischen der Muttersprache und Fremdsprache ermöglicht werden könnte, ist hier nicht nur interessant, sie gibt sogar deutlich das ganze Ziel der kontrastiven Linguistik im Fremdsprachenunterricht wieder, so erwähnt Imider in ihrer Dissertation: „Im ersten Falle war die traditionelle Aufgabe der kontrastiven Linguistik, durch den linguistischen Vergleich der beiden Sprachen eventuelle Lernschwierigkeiten vorauszusagen.”⁵⁴ Ein Idealfall für eine neue Grammatikmethode wäre daher das Miteinbeziehen von hauptgründlich Interferenzfehlern, da hier die meisten Fehler gemacht werden.

Diese Transfer-und Interferenzprobleme haben schließlich zu anderen Hypothesen geführt - Brdar-Szabó (2001) beschreibt kurz diese Hypothesen, auf die in dieser Arbeit nicht weiter eingegangen wird - die schließlich versuchen, die Aufmerksamkeit von der Muttersprache abzulenken und den Zweitspracherwerb dem Erstspracherwerb gleichzusetzen. Das bedeutet, dass die Fremdsprache womöglich als Muttersprache zu erwerben ist, also auf eine natürliche Weise. Dieser Vergleich wird natürlich für positiven Transfer ausreichen, indem die sprachlichen Elemente aus der Muttersprache zum Teil oder im Ganzen automatisch in der Fremdsprache übernommen werden. Hier aber bleibt das Problem der Interferenz bestehen. Eine neue Grammatikmethode für den Fremdsprachenunterricht soll deswegen auf potentielle Interferenzfehler Rücksicht nehmen.

War schon von Kontrastivität im Fremdsprachenunterricht die Rede? Nicht immer. Die bisherigen Lehrwerke sind in dem Sinne nicht kontrastiv, indem nicht immer von einem Vergleich zwischen zwei oder mehreren Sprachen gesprochen wird. Besonders gute Beispiele bilden die einsprachigen Modelle aus der audiolingualen und der kommunikativen Periode. Darüber hinaus

53 Van der Heijden, E. (2000), S. 22

54 Imider, M. (2010), S. 16

soll hier immer noch die Fremdsprache „gelernt“ werden, und soll das Lernen durch Vereinfachung zustande kommen. Die Frage bleibt dann, wenn man mehr Kontrastivität in den Unterricht bringen will, wie ein geeignetes kontrastives Modell aussehen würde, bei dem möglicherweise das Lernen und das Drillen wegfallen. Die beschriebene Theorie sagt bisher, dass es dem Lerner mit einem kontrastiven Modell besser ginge als mit den für den Fremdsprachenunterricht entwickelten Darstellungen, bei denen von der Muttersprache abgelenkt wird. Eine zusätzliche Bedingung aber ist hier die Lösung des Interferenzproblems.

Eine interessante Variante eines kontrastiven Modells, die außerdem versucht, das Interferenzproblem zu lösen, gibt Brdar-Szabó, nämlich ein Modell des kognitiven Lernens, bei dem hauptsächlich expliziter Bewusstmachung des zu erwerbenden Stoffs eine wichtige Rolle zugeschrieben wird.⁵⁵ Es geht dabei nicht um den Verzicht auf die Muttersprache oder den Verzicht auf Vergleiche, sondern um die Darstellung desjenigen, was in der Sprache geschieht und die verschiedenen Funktionen, die bestimmte Elemente der Sprache haben. Letztendlich hat der Zweitsprachlerner die mögliche Interferenz der Muttersprache als größten Nachteil, der Vorteil ist hier dahingegen, dass der Lerner schon mit dem Erwerb einer Sprache, nämlich der Muttersprache, bekannt ist und so bestimmte Grundkenntnisse über das Funktionieren einer Sprache haben.⁵⁶ So könnten die Funktionen sprachlicher Elemente aus der Fremdsprache auf diese Grundkenntnisse basiert werden. Dieses Modell, so wird unten vorgeschlagen, ist genau darum zur Lösung des Interferenzproblems besonders geeignet, da gerade die sprachlichen Unterschiede, die zur Interferenz beitragen, bewusst gemacht werden.

Brdar-Szabó spricht bei ihrem Vorschlag eines kognitiven Modells von zwei Arten Bewusstmachung, nämlich impliziter Bewusstmachung und expliziter Bewusstmachung, von denen die explizite Variante ihr vorzuschlagendes kognitives Modell unterstützt.⁵⁷ Der Unterschied zwischen den beiden Varianten liegt in der Weise, auf die Grammatik gelehrt wird.

Die implizite Variante behandelt Grammatik durch Kontakt und Erfahrungen mit der Fremdsprache, damit grammatische Strukturen und lexikalische Elemente erworben werden.⁵⁸ Der Lerner wird seine Grammatik mit der impliziten Erklärungsweise auf eine natürliche Weise entwickeln und sich nur dann entwickeln, wenn er umso mehr mit der Fremdsprache konfrontiert

⁵⁵ Brdar-Szabó, R. (2001), S. 201

⁵⁶ Lightbown, P.M. (2006), S. 30.

⁵⁷ Brdar-Szabó, R. (2001), S. 200

⁵⁸ Winitz, H (1996), S. 32

wird.⁵⁹ Implizite Kenntnisse werden demnach nicht „beim Namen genannt“, sondern können für jeden Lerner unterschiedlich sein. Es geht hier um die sprachlichen Gegenstände, deren wir uns nicht bewusst sind und die wir nicht unbedingt in Worte fassen können.⁶⁰ Die implizite Bewusstmachung der Kontrastivität sollte als Strategie angewendet werden, weil es sich bei ihr um Komplexitätsreduktion bei der Vermittlung grammatischer Unterschiede handelt.⁶¹ Als Grundlage der Grammatikvermittlung dienen nämlich die bereits erworbenen Einsichten und Regeln aus der Muttersprache, die eben die im Grammatikunterricht zu behandelnden Themen bestimmen. Implizite Bewusstmachung ist darum in dieser Arbeit nicht von größerer Wichtigkeit.

Die explizite Variante dahingegen behandelt Grammatik durch Regeln, Systematik und eben durch Übersetzung.⁶² Eine auf explizite Weise gelernte Grammatik kennzeichnet sich dadurch, dass der Lerner versucht die Grammatik durch die ihm angebotenen Regeln und angebotene Systematik zu lernen. Aus dieser Sicht entwickelt sich der Lerner in der Fremdsprache nur dann, wenn er von den in der Fremdsprache erscheinenden Regeln und Systemen mehr Kenntnisse hat. Der Lerner soll auf den Inhalt und die Übereinstimmungen in den Funktionen sprachlicher Elemente Rücksicht nehmen.⁶³

Die letzte Variante sei laut Brdar-Szabó für ein zu entwickelndes kognitives Modell am wichtigsten, gerade weil der Lerner mit den Funktionen der Fremdsprache konfrontiert wird. Die explizite Bewusstmachung der Kontrastivität soll den Lerner zu neuen Einsichten in die Fremdsprache führen, indem die Übereinstimmungen und Unterschiede in der Fremdsprache in Kontrast zur Muttersprache dargestellt werden.⁶⁴ Sie widmet sich daher Juhász (1970), der die kontrastiven zweitsprachlichen Erscheinungen auf drei Ebenen gliedert⁶⁵, nämlich:

a. Interlinguale isomorphe Erscheinungen. Es handelt sich hier um die für die zu vergleichenden Sprachen ähnlichen sprachlichen Elemente. Das Hauptkennzeichen ist, dass beide Sprachen

59 Scott, V.M. (1989), S. 14

60 Beek, P.J. (2011), S. 12

61 Brdar-Szabó, R. (2001), S. 202

62 Winitz, H (1996), S. 32

63 Scott, V.M. (1989), S. 14

64 Brdar-Szabó, R. (2001), S. 201

65 Ebenda

dasselbe Sprachelement haben, das aber nicht auf dieselbe Weise zustande kommt. Als Beispiel gilt hier die Konjugation der Verben.

(1a)			(1b)	
Ik	drink		ich	trink e
Jij	drink	t	du	trink st
hij/zij/het	drink	t	er/sie/es	trink t
wij	drink	en	wir	trink en
jullie	drink	en	ihr	trink t
zij	drink	en	sie/Sie	trink en

(2a)			(2b)	
ik	dronk		ich	trank
jij	dronk		du	trank st
hij/zij/het	dronk		er/sie/es	trank
wij	dronk	en	wir	trank en
jullie	dronk	en	ihr	trank t
zij	dronk	en	sie/Sie	trank en

Sowohl Niederländisch und Deutsch haben ein sprachliches System für Verbkonjugation, wie die Beispiele (1) und (2) zeigen. Das deutsche System hat mehr Flexionen als das niederländische System. Beide Sprachen haben zweitens sowohl schwache als auch starke Verben. Hier wird ein starkes Verb gewählt, das aber im Präsens regelmäßig konjugiert wird. Die schwachen Verben im Deutschen werden bekanntlich auf genau dieselbe Weise wie in 1b konjugiert.

b. (Stark) abweichende Erscheinungen. Diese Erscheinungen stellen sich in der Fremdsprache dar, in der Muttersprache überhaupt nicht. Der Lerner ist hier also nicht unbedingt in der Lage die Muttersprache als Basis anzuwenden. Als Beispiel werden hier die deutschen Kasus in Sätzen ohne Präpositionalobjekte, Zeitbestimmungen oder Präpositionalrektion gegeben.

(3a)	Mijn buurman	heeft	de postbode	zijn brief	gegeven.
(3b)	Mein Nachbar	hat	dem Postboten	seinen Brief	gegeben.

- (4a) **Dem** Postboten hat **mein** Nachbar **seinen** Brief gegeben.
 (4b) ***De** postbode heeft **mijn** buurman **zijn** brief gegeven.

In diesem Fall ist von einer Funktionsübereinstimmung nicht die Rede. Beispiele (3a) und (3b) zeigen eine Übereinstimmung im Satzbau, und in diesem spezifischen Fall könnte der Lerner sich wenigstens zum Verständnis des Satzes auf die Muttersprache stützen. Das Kasussystem des Deutschen hat aber die Möglichkeit, die Satzglieder in eine andere Reihenfolge zu verwenden, was in der niederländischen Sprache zu Missverständnissen führen wird, so zeigen die Beispiele (4a) und (4b). Hier kann deswegen nicht nur die Funktion des Kasussystems erklärt werden, in kontrastiver Hinsicht soll diese Funktion darüber hinaus mit dem festen Satzbau des Niederländischen verbunden werden, bevor der Lerner imstande ist, das neue Sprachsystem zu erkennen. Hier soll laut Brdar-Szabó dem Lerner die Funktion explizit bewusst gemacht werden, damit die Einsicht der unterschiedlichen sprachlichen Elemente vergrößert wird.⁶⁶

c. Kontrastmangel. In diesem Fall ist von keinen Unterschieden in zwei sprachlichen Systemen zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache die Rede. Als Beispiel gilt hier die Wortstellung in Hauptsätzen. Die niederländische Wortstellung in Hauptsätzen entspricht der des Deutschen, insbesondere wenn von allen verschiedenen Bestimmungen die Rede ist.

- (4a) Mijn broer rijdt iedere ochtend met de fiets naar school.
 (4b) Mein Bruder fährt jeden Morgen mit dem Fahrrad zur Schule.
 (5a) Iedere ochtend rijdt mijn broer met de fiets naar school.
 (5b) Jeden Morgen fährt mein Bruder mit dem Fahrrad zur Schule.

Es wäre logisch davon auszugehen, dass Kontrastmangel nicht zu großen Problemen führt, da zwei sprachliche Systeme in Funktion und Form identisch sind. Das Gegenteil ist aber richtig. Gesprochen wurde schon von *negativem Transfer* oder *Interferenz*. In den sprachlichen Situationen mit isomorphen Erscheinungen und stark abweichenden Erscheinungen kann von Interferenz die Rede sein, weil der Lerner gerade die Elemente, die in der Muttersprache richtig sind, in der Fremdsprache wegen des bestehenden Kontrasts falsch macht. In den Fällen, bei denen Kontrastmangel besteht, kann der Lerner auch Fehler begehen, da er sich bewusst ist, dass ein

⁶⁶ Brdar-Szabó, R. (2001), S. 201

Kontrast zwischen den Sprachen besteht und deshalb annimmt, dass das Element, das in der Muttersprache richtig wäre, gerade in der Fremdsprache nicht richtig sein könnte. Dieses Phänomen heißt *homogene Hemmung*.

(6a) Gisteren	ging	ik	naar school
(6b) Gestern	ging	ich	zur Schule
(7a) *Gestern,	ich	ging	zur Schule
(7b) Yesterday	I	went	to school

Die richtige Satzkonstruktion geben die Beispiele (6a) und (6b). Der richtige Satz (6a) wird aus dem Niederländischen ins Deutsche, also in Beispiel (6b), übersetzt. Nicht selten aber wird als Übersetzung des Satzes (6a) der Satz (7a) gebildet, der mit derselben Satzkonstruktion im Deutschen falsch ist. Im Englischen, so zeigt Beispiel (7b), ist die Satzkonstruktion aber richtig. Die Möglichkeit wäre hier, dass der Lerner vom Kontrast ausgeht und daher glaubt, dass zwei Sprachen sich nicht ähneln könnten. Eine andere nicht zu unterschätzende Möglichkeit aber wäre gerade das Unterrichtssystem in den Niederlanden, das viele Fremdsprachen, nämlich Englisch, Deutsch, Französisch und an manchen Schulen auch Italienisch oder Spanisch, anbietet, und dass gerade die zwei Fremdsprachen miteinander interferieren. Homogene Hemmung ist ein kleineres Problem in Vergleich zu Interferenz, aber trotzdem schwieriger zu lösen.

Dass es in den bisher beschriebenen Beispielen eindeutig um expliziter Bewusstmachung geht, wie Brdar-Szabó unterstellt, ist aber nicht der Fall. Es scheint, dass die explizite Bewusstmachung den schwierigen sprachlichen Situationen dient, die in der Muttersprache nicht zu finden sind und für deren Erwerb der Lerner sich nicht auf die Muttersprache stützen kann. Dieser Gliederung zufolge ist zu schließen, dass immer auf die impliziten sprachlichen Kenntnisse Rücksicht genommen werden soll, bevor mit expliziter Bewusstmachung angefangen wird, damit die Anzahl an Grammatikregeln stark reduziert wird und das Risiko für homogene Hemmung verkleinert wird. Den Grund dafür gibt Kwakernaak: „Hoe meer grammaticaregels je aanbiedt, des te minder tijd per regel is er beschikbaar voor het inoefenen.“ [„Je mehr Grammatikregeln angeboten werden, umso weniger Übungszeit steht dem Lerner pro Regel zur Verfügung“].⁶⁷

67 Kwakernaak, E. (2009), S. 335

Es kann daraus zusammenfassend geschlossen werden, dass im Idealfall sich der Lerner zuerst von den Unterschieden zwischen Grund- und Fremdsprache implizit bewusst werden soll, indem den ersten Erscheinungen sprachlicher Unterschiede begegnet wird.⁶⁸ Zweitens sollen Schwierigkeiten hinsichtlich des kontrastiven Verständnisses explizit bewusst gemacht werden, insbesondere in den spezifischen Fällen, in denen stark abweichende Formen auftreten, damit der Lernprozess des Lerner gekürzt wird.⁶⁹

68 Winitz, H (1996), S. 33

69 Kwakernaak, E. (2009), S. 336

III. Auffälligkeiten in den verschiedenen Neuerungswellen hinsichtlich des niederländisch-deutschen Sprachkontrasts

An dieser Stelle sind die Entwicklungen im Grammatikunterricht behandelt worden und ist zu schließen, dass explizite Bewusstmachung als kontrastive Lernstrategie dem Unterricht dienen könnte. Noch nicht behandelt sind aber die Auffälligkeiten, die sich hinsichtlich des niederländisch-deutschen Kontrasts herausgestellt haben. Wenn Kontrastivität eine Lösung an der Verbesserung des Grammatikunterrichts beitragen könnte, dann sind die Auffälligkeiten im niederländisch-deutschen Kontrast dazu Grund, dass vorherige Methoden aus der Mode gerieten. In diesem Kapitel soll deswegen die im vorigen Kapitel beschriebene Theorie mit den im ersten Kapitel beschriebenen Entwicklungen im Grammatikunterricht für DaF verbunden und interpretiert werden, damit Fehler oder Mängel in eine neue Methode mit einbezogen werden können.

In der Entwicklung der Grammatik im Fremdsprachenunterricht für Deutsch in den Niederlanden ist eine Verschiebung zwischen impliziten und expliziten Erklärungsweisen zu erkennen. Als das Fach DaF in den niederländischen Fremdsprachenunterricht auf seinem Vormarsch war, so stellt das erste Kapitel dar, war hauptsächlich vom kommunikativen Unterricht die Rede. Die Grammatik wurde nicht behandelt und die Lernziele so aufgestellt, dass im großen Maße die implizite Bewusstmachung der Leitfaden des Unterrichts ist. Als sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts der Fremdsprachenunterricht den Lateinunterricht mehr als Beispiel setzte, wurde Grammatik wichtiger und häufiger explizit behandelt, das heißt, dass der Lerner in der Lage sein sollte, die wichtigen grammatischen Unterschiede zwischen Niederländisch und Deutsch zu kennen, damit die Fremdsprache intensiver und effizienter gelernt werden konnte. Die direkte Methode setzte sich wieder die kommunikative Sicht als Hauptziel des Sprachenlernens, die Grammatik aber sollte immerhin noch behandelt werden. Eine Kombination zwischen implizitem Spracherwerb für die Sprechfertigkeit und explizitem Spracherwerb für die Grammatik ist hier zu sehen. Die audiolinguale Methode drittens versucht, die explizite Erklärung wegzulassen und auf „natürlichen“ Spracherwerb mittels impliziter Methoden zurückzugreifen. Der Lerner soll die Grammatik mit der gesamten Fremdsprache erwerben und sich die festen sprachlichen Elemente merken und sie baldmöglichst anwenden. Dieser Trend setzt sich bei der kommunikativen Methode zum größten Teil durch, es sollte aber mehr Grammatik behandelt werden, und daher auch explizit, damit der Lernprozess verkürzt werden kann.

Die Entwicklung stellt eine deutliche Wandlung von einer dominanten expliziten Grammatikerklärung auf eine immer stärker werdende implizite Grammatikerklärung dar. Die

jeweilige Grundlage besteht hauptsächlich aus der expliziten Variante, da die Grammatik als Basis der Sprache galt. Erst seit den siebziger Jahren ist ein vergrößertes Interesse für impliziten Grammatikunterricht zu erkennen, so erklärt auch Kwakernaak:

„Wie oude [vreemde talen]-schoolboekjes doorbladert, verbaast zich over de - voor moderne begrippen - enorme hoeveelheden ingewikkelde grammaticaregels die de leerlingen als leerstof voor de kiezen kregen. [...] Heel lang was de leraar al tevreden en achtte hij het leerdoel bereikt, als de leerlingen de grammaticaregels en -rijtjes konden opzeggen of opschrijven. Pas in de jaren zeventig van de vorige eeuw drong het in het Nederlandse [vreemdetalenonderwijs] breed het besef door dat niet regelreproductie, maar de praktische toepassing het doel moet zijn.“
[„Wer alte Lehrwerke für moderne Fremdsprachen durchblättert, wundert sich über die - nach heutigen Maßstäben - enorme Menge an komplizierten Grammatikregeln, die den Schülern als Lernstoff angeboten wurde. [...] Sehr lange war der Lehrer schon zufrieden und wurde das Lernziel als erreicht betrachtet, wenn die Schüler die Grammatikregeln und Auflistungen nennen oder aufschreiben konnten. Erst in den siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts wurde dem niederländischen Fremdsprachenunterricht bewusst, dass nicht die Regelreproduktion, sondern das praktische Nutzen als Ziel gesetzt werden soll.“]70

Auffällig sind die angewendeten kontrastiven Methoden bei der Grammatikerklärung. Die Grammatik-Übersetzungsmethode geht nur dann vom perfekten Spracherwerb aus, wenn der Lerner die Grammatik der Sprache, ihre Regelmäßigkeit und, wichtiger noch, Unregelmäßigkeiten kennt. Die Kontrastivität spielt in dieser Periode eine sehr wichtige Rolle, da der Lerner die grammatischen Unterschiede zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache auswendig kennen musste, ohne sich eines Kontrasts bewusst zu sein. Diese Unterschiede wurden mittels Regeln gelernt, die Bewusstwerdung sollte der Lerner eigenständig entwickeln. Während der Periode der audiolingualen und kommunikativen Methode sollte die Grammatik einfach in der Fremdsprache erworben werden. Hier ist von sprachlichen Kontrasten nicht die Rede.

Wenn auf das von Brdar-Szabó behandelte Modell zurückgegangen wird, so wird deutlich, dass die drei Ebenen, also die Ebene der isomorphen Erscheinungen, die Ebene der abweichenden Erscheinungen und schließlich die Ebene der Kontrastmangel, die alle sowieso nur bei expliziter Bewusstmachung ins Bild treten, also bei der Erklärung des Lehrers, nur im geringen Maße in der Periode vor der audiolingualen Methode angewendet wurden. Auffällig ist, dass diese drei Ebenen

70 Kwakernaak, E. (2009), S. 334-335

als Hauptziel dienen, so sagt das Zitat von Kwakernaak⁷¹, anstatt als Hilfsmittel beim Grammatikerwerb. Der Lerner sollte die drei Ebenen mittels Grammatikregeln selber kognitiv entwickeln.

Anzumerken ist schließlich, dass alle beschriebenen Perioden - von der Nullsituation bis zur heutigen kommunikativen Periode - sich jeweils, so stellt die Literatur in den vorherigen Kapiteln dar, auf die Unterschiede zwischen Deutsch und Niederländisch beschränken. Ein Grund dafür wäre die Verkleinerung des Interferenzrisikos. Bekanntlich gehören aber Niederländisch und Deutsch zu derselben Sprachfamilie, nämlich der der germanischen Sprachen, und haben sich die beiden Sprachen erst mit der zweiten Lautverschiebung voneinander abgegrenzt.⁷² Gerade darum wäre vielleicht eine zu dominante Sicht auf die Unterschiede zwischen den beiden Sprachen, erwähnt wurde schon von der kontrastive Analysehypothese, dass Fehler wegen der Unterschiede zwischen der Grund- und Fremdsprache auftreten, falsch. Brdar-Szabó sagt dazu, dass wortwörtliche Übersetzung zweitsprachlicher Konstruktionen von der Zielsprache in die Muttersprache bei verwandten Sprachen von geringer Notwendigkeit sei.⁷³ Außerdem wird, wenn hauptsächlich auf die Unterschiede eingegangen wird, das Risiko auf homogene Hemmung vergrößert. Es scheint, dass in den Perioden der Nullsituation, der direkten Methode und der Grammatik-Übersetzungsmethode diese Information angesichts des Tiefgangs der Lehrwerke hinsichtlich der Grammatik sogar gefehlt hat. Ein möglicher Grund für diesen Tiefgang könnte hier das Streben nach Perfektion in der Zielsprache sein. Dass unbedingt auf die Erklärung der Unterschiede verzichtet werden sollte, ist nicht der Fall, aber zu wenig wurden bisher die Übereinstimmungen zwischen Niederländisch und Deutsch betont.

71 Kwakernaak, E. (2009), S. 334-335

72 http://www.linse.uni-due.de/kuntermund_loewenmaul/etymologie_html/bereiche/lautwandel/lw04.htm

73 Brdar-Szabó, R. (2001), S. 201

IV. Konsequenzen für den niederländischen Grammatikunterricht für Deutsch als Fremdsprache

Die im vorherigen Kapitel besprochenen Auffälligkeiten haben zu bestimmten Konsequenzen im Grammatikunterricht und in deren Linie zur Veränderung der Unterrichtsmethode geführt. In diesem Kapitel sollen deswegen die negativen Effekte der bisher falschen Anwendung kontrastiver Linguistik im Grammatikunterricht betont werden, damit eine neue Methode zur Verbesserung und positiven Effekten führen kann. Auffällig sind die deutlichen Reaktionen auf die in dem Moment bestehende dominante Methode. Erwähnt wurde schon, dass die größte Entwicklung für den Grammatikunterricht für DaF erst in den 80er Jahren stattfand, weil von der Sicht, dass Grammatik als Basis der Sprache auch die Basis für den Fremdsprachenunterricht bilden müsste, abgelenkt wird und die Aufmerksamkeit auf die aktiven Fertigkeiten gelenkt werden sollte.

Eine wichtige Konsequenz der dominanten Sicht auf Grammatik in der Periode bis zu den 70er Jahren ist an erster Stelle eine Vernachlässigung der aktiven Fertigkeiten, am wichtigsten der Sprechfertigkeit. Da die Grammatik äußerst ausführlich erklärt und gelernt wurde, blieb dem Lerner in der Schule nicht die Zeit, andere Fertigkeiten als die Schreib- und Lesefertigkeit zu üben. Vorzuschlagen ist hier, dass die angewandte Kontrastivität, wie sie im vorherigen Kapitel behandelt wurde, für das Sprachverständnis von großer Wichtigkeit ist und im Unterrichtssystem funktionieren würde.

Eine andere Konsequenz für den Tiefgang im Grammatikunterricht ist die Vergrößerung der Chance auf homogene Hemmung. Bisher beschränkt sich der Grammatikunterricht auf die Unterschiede zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache. Das Risiko, das bei dieser Betonung der sprachlichen Unterschiede eingegangen wird, ist nicht unlogisch. Gerade weil sich der Lerner daran gewöhnt, von den Unterschieden auszugehen, ergibt sich die Möglichkeit, dass er gerade da die Fehler macht, wo die beiden Sprachen ähnlich sind. Dieses Risiko ist aber unnötig. Obwohl Deutsch und Niederländisch zu derselben Sprachfamilie gehören und daher sehr ähnlich sind, wird im Fremdsprachenunterricht zu stark von den Unterschieden ausgegangen und das Risiko für homogene Hemmung vergrößert. Ein Beispiel ist die Interferenz zwischen Deutsch und Englisch bei niederländischen Lernern. In Beispiel (7b) ist die vom Lerner falsch interpretierte Übereinstimmung zwischen dem deutschen und englischen Satzbau. Der englische Satzbau ähnelt dem des Deutschen und des Niederländischen aber auf keinen Fall ähnelt. Als mögliche Ursache wurden bereits die vielen Fremdsprachen, die im niederländischen Sekundarunterricht angeboten

werden, genannt. Im gleichzeitigen Lernprozess können die verschiedenen Fremdsprachen miteinander interferieren, ohne die des Niederländischen.

Das Risiko für diese Art von Fehlern könnte gerade mit der Ermäßigung der Wichtigkeit für Grammatik im Unterricht verkleinert werden, weil der Lerner gerade dann gezwungen wird, auf die bereits erworbenen Kenntnisse der Muttersprache zu reflektieren und sie im sprachlichen Umgang anzuwenden.

Logisch wäre zu sagen, dass bei der audiolingualen sowie der kommunikativen Methode eben von der oben beschriebenen Situation ausgegangen wird. Leider wird hier zu viel auf die Grammatik verzichtet. Als Konsequenz gilt hier die kleiner werdende Einsicht des Lerners, nicht nur über die Fremdsprache, sondern auch über die Muttersprache. Wenn von Einsicht in beiden Sprachen nicht die Rede sein kann, so kann auch die Kontrastivität, die in dieser Arbeit als Hilfsmittel zur Verbesserung der Grammatikkenntnisse hervorgehoben wird, dem Grammatikunterricht nicht helfen.

Die Auffälligkeiten im vorigen Kapitel zeigen jeweils, dass sehr viel auf die Unterschiede zwischen Niederländisch und Deutsch eingegangen wurde, damit das Risiko für Interferenz stark verkleinert wird. Das Risiko auf homogene Hemmung aber wird an dieser Stelle vergrößert. Eine neue Methode soll deswegen nicht nur auf die konkreten Unterschiede zwischen beiden Sprachen eingehen, sondern auf die Übereinstimmungen in der Funktion dieser unterschiedlichen sprachlichen Elemente. Wenn dem Lerner die Unterschiede sowie ihre Funktionen explizit bewusst gemacht werden, könnte das Risiko auf Interferenz sowie auf homogene Hemmung verkleinert werden.

V. Vorschläge zur Verbesserung des niederländischen Grammatikunterrichts für Deutsch als Fremdsprache

Laut der in dieser Arbeit untersuchten Literatur ist zu schließen, dass die bisher verwendeten Methoden für Grammatikunterricht nicht zureichend funktioniert haben und angepasste Methoden angemessen sind. Daher sollen in diesem Kapitel als Schlussfolgerung und zur Beantwortung der Hauptfrage, wie Grammatikunterricht für das Fach Deutsch als Fremdsprache im niederländischen Sekundarunterricht aussehen sollte, verschiedene Vorschläge gegeben werden, die in dieser Arbeit bereits begründet wurden. Es soll aber mit bestimmten Elementen gerechnet werden. Von Kontrastivität im niederländischen Fremdsprachenunterricht, so wurde bereits erklärt, ist schon seit längerer Zeit die Rede. Gescheitert sind bisherige kontrastive Methoden aber wegen des Fakts, dass die Kontrastivität als Ziel gesetzt wurde anstatt als Hilfsmittel für den Zweitspracherwerb.

Behandelt wurde die Entwicklung des Grammatikunterrichts für DaF im niederländischen Sekundarunterricht und die während dieser Perioden dominanten Theorien. Dazu wurde die für diese Arbeit schließlich nützliche Theorie im Bereich der Kontrastivität dargelegt, damit dem bisherigen Grammatikunterricht ausgewogene Anmerkungen hinzugefügt werden können. Darüber hinaus sollten Konsequenzen und Auffälligkeiten der dominanten Theorien im Grammatikunterricht hinsichtlich des niederländisch-deutschen Kontrasts dargestellt werden. An dieser Stelle soll jetzt ein Stufenplan für die Behandlung der Grammatik für DaF gegeben werden, der versucht alle bisher beschriebenen Probleme zu berücksichtigen.

Der Stufenplan besteht aus vier Schritten. Erst wenn der vorhergehende Schritt für die Erklärung nicht ausreicht, soll mit einem nächsten Schritt weitergemacht werden. Auf diese Weise wird falsches Lernen verhindert und die oben beschriebenen Theorien und Anmerkungen hinsichtlich der Kontrastivität im vollsten Sinne ausgenützt. Nichtsdestotrotz werden Schritte ausgelassen. Jeweils soll mit dem unten beschriebenen ersten Schritt angefangen werden. Erst wenn deutlich ist, dass der Schritt nicht ausreicht, soll mit dem zweiten Schritt weitergemacht werden. So ist dieser Stufenplan nicht nur in großen Klassenverbänden geeignet, sondern kann er auch im individuellen Unterricht benutzt werden.

Der erste Schritt gilt als wichtigster Punkt und deswegen als Grundlage eines besseren Grammatikmodells für DaF in den Niederlanden. Der Lerner soll sofort, und dies ginge bestens am Anfang des Lernprozesses und auf induktive Weise, damit der Lerner mit den sprachlichen Übereinstimmungen vertraut wird, sich mit der Fremdsprache identifizieren müssen und sich die sprachlichen Erscheinungen merken. Der Grund zu diesem Schritt ist, dass dem Lerner ganz

effektiv und aktiv die Kontraste zwischen Muttersprache und Fremdsprache auffallen, gerade weil nicht auf Muster zurückgegangen werden kann, wie die Situation bei der Grammatik-Übersetzungsmethode. So kann das behandelte homogene Hemmungsproblem wegen der Gleichartigkeit der Sprachen Niederländisch und Deutsch, verkleinert werden.

Der zweite Schritt ist die explizite Bewusstmachung laut Johász und Brdar-Szabó, aber nur dann, wenn von abweichenden Erscheinungen oder isomorphen Erscheinungen die Rede ist. Über diese Bewusstmachung hinaus soll dem Lerner nicht nur der Kontrast oder die Kontrastivität der Muttersprache und der Fremdsprache erklärt werden, sondern auch die Funktion des sprachlichen Elements und seine Erscheinungsform in der Muttersprache. Das Ziel hier ist die Vergrößerung der Einsicht in die Fremdsprache und die Funktion sprachlicher Elemente überhaupt. Wenn der Lerner diese Einsicht hat, ist der Lerner zum Spracherwerb auf implizite Weise imstande. Auf Kontrastmangel soll eingegangen werden, damit homogene Hemmung vermieden werden kann.

Der dritte Schritt zur besseren Anwendung der Kontrastivität im Grammatikunterricht ist, sie als Hilfsmittel zu betrachten, das, so sagt Kwakernaak bereits, den Lerner in der Lage bringt, seinen Lernprozess zu kürzen.⁷⁴ Darüber hinaus soll die Regel möglichst kurz sein und so eingerichtet, dass der größte Teil aller Fällen damit gedeckt wird.⁷⁵ Wenn die Regel aber nicht zur Vereinfachung des Grammatiklernens führt, soll auf die Regel verzichtet werden, damit auch die Verkürzung des Lernprozesses nicht gefährdet wird.

Erst als vierter Schritt wird das „Auswendiglernen“ sprachlicher Elemente vorgeschlagen. Es geht hier hauptsächlich um Unregelmäßigkeiten, die in der Muttersprache nicht vorhanden sind - also um stark abweichende Erscheinungen, die eben in der Fremdsprache nicht regelmäßig sind und bei denen also die Unregelmäßigkeit nicht einfach in Regeln zu fassen ist. Der vierte Schritt soll deshalb nur als Notlösung angewendet werden.

Der erste Schritt wäre den Schüler sofort mit der deutschen Sprache zu konfrontieren. So soll der Lehrer sprachliche Elemente anmerken. Als zweiter Schritt gilt dann die explizite Bewusstmachung bei abweichenden Erscheinungen. Den dritten Schritt bildet die Konkretisierung mittels allgemeiner Regeln, die den Lernprozess kürzen. Als Beispiel zur Anwendung dieser Schritte werden die deutschen Verben gegeben. Mit diesem Teil der deutschen Grammatik wird im zweiten Jahr des niederländischen Sekundarunterrichts, in Deutschland wäre dieses Jahr die siebte Klasse, begonnen.

74 Kwakernaak, E. (2009), S. 336

75 Kwakernaak, E. (2009), S. 350

Aufgabe zur Erläuterung

Lies den Dialog.

Hallo, ich **heiße** Günther und **wohne** jetzt seit einem Jahr in Düsseldorf. Ich **komme** aber aus Berlin. Und wie **heißt** du?

Ich **bin** Maria.

Ich **lerne** mit meinem Freund Deutsch, er **heißt** Hassan und **kommt** aus der Türkei.

Wohnt ihr schon lange in Düsseldorf?

Ja, wir **wohnen** hier schon unser ganzes Leben!

Unsere Freunde Olga und Flavio **leben** seit zwei Jahren hier. **Kennst** du sie schon?

Nein, ich **kenne** sie noch nicht.

Ach, da **läuft** Olga gerade! **Siehst** du sie?

Ja, ich **sehe** sie! Ich **begrüße** sie gleich! Bis dann!

Tschüs!

Aufgaben

1. Markiere alle werkwoorden in de bovenstaande dialoog [Markiere alle Verben im oben stehenden Dialog]
2. Welche persoonsvormen zie je? Waaraan herken je deze persoonsvormen? [Welche finiten Verben siehst du? Woran erkennt man diese finiten Verben?]
3. Welche *uitgangen* hebben de persoonsvormen en bij welke persoonlijk voornaamwoorden? [Welche *Flexion* haben die finiten Verben und bei welchen Personalpronomen?]

Angemerkt werden soll zuerst, dass die Antworten im Text schon gegeben werden, da alle Verben bereits fett gedruckt wurden. Wenn diese Aufgabe einem Lerner gegeben würde, sollte dies natürlich nicht der Fall sein.

Beim ersten Schritt, wenn noch möglichst wenig über die deutsche Sprache erklärt wurde, soll der Lerner sich auf die Kenntnisse des Niederländischen beschränken, um die Aufgabe zu erledigen. Erst dann ist der Lerner imstande, die Ähnlichkeiten im Satzbau, insbesondere der Verbstellung, zu erkennen. Außerdem kann für einen großen Teil des Satzbausystems des

Deutschen, nämlich alle Hauptsätze, das Risiko für homogene Hemmung stark verkleinert werden. Aufgabe 1 soll dafür sorgen, dass diese Ziele erreicht werden, indem der Lerner zuerst alle Verben in den Dialogen suchen muss und daher auf die Kenntnisse des Niederländischen Rücksicht nehmen muss. Auch das Verb „sein“, das in dieser Aufgabe einmal gegeben wird, kann an dieser Stelle behandelt werden, weil das niederländische Verb „zijn“ genauso unregelmäßig ist.

Beim zweiten Schritt soll auf die Ähnlichkeiten hinsichtlich der Funktion des finiten Verbs eingegangen werden und sollen sie dem Lerner explizit bewusst gemacht werden. Der Lehrer aber soll bei dieser Aufgabe, wie überhaupt beim zweiten Schritt, den Lerner im Lernprozess steuern. Dieser Schritt ist von großer Wichtigkeit beim Verstehen der Funktion des deutschen Verbsystems. Eventuell werden dem Lerner hier, als dritter Schritt, Regeln zur Verkürzung des Lernprozesses gegeben, zum Beispiel: „Bij het vervoegen van de persoonsvorm worden geen letters opgeschreven, die je bij het uitspreken niet hoort“ [„Bei der Verbkonjugation werden keine Buchstaben aufgeschrieben, die man während des Sprechens nicht hört“]. Hier soll das Konjugations-S bei „du“ niemals aufgeschrieben werden, wenn die Stammform auf einen S-Laut endet. Die andere Regel wäre: „Ondanks de eerste regel moet er altijd een vervoeging te horen zijn“ [„Trotz der ersten Regel, soll immer eine Konjugation sprachlich vermittelt werden“]. Hier sind Verben mit der Stammform auf -d oder -t gemeint. Die einzige Lösung ist der Zusatz eines -E-, das das Zusammenstoßen zwischen der Stammform und der Flexion verhindert. Der erste Regel sagt nämlich, dass das Konjugations-T wegfallen würde. Diese Situation wird aber mit der zweiten Regel vermieden. Die erste Regel funktioniert trotzdem, da das zusätzlichen Konjugations-E bei „ich“ sowie „wir“ und „sie/Sie“ wegfällt. Die Beispiele (8a), (8b) und (8c) zeigen diese Entwicklung anhand des Verbs *warten*.

	(8a)	(8b)	(8c)
ich	wart e	wart e (e)	wart e
du	wart e	wart e st	wart e st
er / sie / es	wart e	wart e t	wart e t
wir	wart e	wart e (e)n	wart e n
ihr	wart e	wart e t	wart e t
sie / Sie	wart e	wart e (e)n	wart e n

Der vierte Schritt könnte teilweise für das Verb *sein* noch angewendet werden, da dieses Verb im Präsens sehr unregelmäßig ist. Der Lerner kann im Falle des Verbs *sein* keine der ersten drei Schritte anwenden. An dieser Stelle müsste die Form auswendig gelernt werden.

Anstatt der dominanten Sicht des Regellernens in den vorherigen Perioden, während dessen die Grammatik im Unterricht eine zentrale Stelle einnahm, ist hier von größerer Systematik die Rede. Der Lerner soll immer über die sprachlichen Tätigkeiten reflektieren und sich sämtlicher sprachlicher Systeme und ihrer Unterschiede bewusst sein. Erst in den Fällen, in denen von stark abweichenden Erscheinungen mit vielen Unregelmäßigkeiten die Rede ist und die oben beschriebenen Schritte zur Anwendung von Kontrastivität nicht funktionieren, soll auf das Auswendiglernen zurückgegriffen werden. Bis dahin sollte sich der Lerner auf die gleichen sprachlichen Erscheinungen beruhen.

VI. Diskussion

Diese Arbeit hat versucht die Entwicklungen des Grammatikunterrichts für das Fach Deutsch als Fremdsprache im niederländischen Sekundarunterricht mit Theorien zu kontrastiver Grammatik zu verknüpfen, damit aus diesen Angaben eine neue grammatische Methode für den Sekundarunterricht entstehen konnte. Die Arbeit beschränkt sich aber auf die der Literatur entnommenen Ergebnisse und ist daher rein theoretisch begründet worden. Der Grund dafür, dass diese Arbeit stark theoretisch geprägt ist, wird im Paragraph "Die Nullsituation" mit einer Aussage (vgl. Tordoïr) begründet, nämlich, dass in den Niederlanden der Effekt und die angeblichen Resultate von Grammatikunterricht nie richtig untersucht seien.⁷⁶ Daher sind praktische Ergebnisse, die die in dieser Arbeit dargestellten Vorschläge unterstützen können, nur wenige. Die in dieser Arbeit aufgestellten Schritte müssten daher in der Praxis überprüft werden.

Diese Arbeit geht vom Sekundarunterricht aus. Anderen Forschern steht selbstverständlich frei, die Wahl auf zum Beispiel Erwachsenenunterricht oder Primarunterricht zu lassen, um die hier dargestellten Ergebnisse dort zu überprüfen. Interessant wäre zudem, die Resultate mit den sprachwissenschaftlichen Theorien hinsichtlich des Erst- und Zweitspracherwerbs, eventuell in verschiedenen Altersklassen, zu verknüpfen und in dem Bereich Auffälligkeiten auseinanderzusetzen. So können die Einflüsse hinsichtlich des Erst- und Zweitspracherwerbs sowie des Alters des Lernenden untersucht werden.

Zur weiteren Forschung können andere Theorien hinsichtlich kontrastiver Grammatik sowie fachdidaktische Vorschläge für Deutsch als Fremdsprache angewendet werden. Die in dieser Arbeit verwendeten Theorien könnten außerdem für andere Sprachen als Niederländisch überprüft werden. Zu untersuchen wäre damit im Bereich der vergleichenden Sprachwissenschaft, ob mehrere Sprachen Ähnlichkeiten, wie sie zum Beispiel im niederländisch-deutschen Kontrast vorkommen, enthalten. Aus dieser Sicht können auch die Effekte des großen Fremdsprachenangebots im niederländischen Sekundarunterricht auf die homogene Hemmung untersucht werden.

Schließlich wurden explizit Beispiele im niederländisch-deutschen Kontrast gewählt, weil in dem Bereich der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt. Den drei Ebenen, von denen im zweiten Kapitel gesprochen wurde, wurden niederländisch-deutsche Beispiele hinzugefügt. Die Wortstellung in Hauptsätzen im Deutschen ist dieselbe wie im Niederländischen und gilt daher als Kontrastmangel. Vergleicht man aber die Wortstellung in französischen Hauptsätzen mit der des Deutschen, so bleibt die Theorie der Kontrastivität dieselbe, es würden sich aber mehrere Unterschiede herausstellen.

⁷⁶ Tordoïr, A., Wesdorp, H. (1979), S. 1-2

Demnach ist dieser deutsch-französische Kontrast in eine andere Ebene einzuteilen, nämlich die der stark abweichenden Erscheinungen. Diese Forschung könnte deshalb auch als Basis einer Arbeit im kontrastiven Bereich anderer Sprachen dienen.

VII. Literatuurverzeichnis

Sekundarquellen

Bausch, K.R., Kasper, G. (1979): Der Zweitsprachenerwerb: Möglichkeiten und Grenzen der 'großen' Hypothesen. In: *Linguistische Berichte* 64/79, S. 3-35

Beek, P.J. (2011): Nieuwe praktisch-relevante inzichten. In: *Techniektraining. Motorisch leren: het belang van impliciete kennisopbouw (deel 3)*. 2011, Jaargang 65. S. 12-16

Bonset, H. (1990): Communicatief taalonderwijs in de leerplanontwikkeling Nederlands. In: Jonghe, de H. (1990): *Vierde conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Amsterdam: Nederlandse Taalunie. S. 48-59

Brdar-Szabó, R. (2001): Kontrastivität in der Grammatik. In: Helbig, G. (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. New York: De Gruyter Verlag. S. 195-204

Daniels, J. et. al. (2011): *Verleden en toekomst van het taalonderwijs*. Amsterdam: Vereniging van Leraren in Levende Talen.

Decoo, W. (2003): *Het bioritme van taalmethodes: Een les in relativering*. In: *Romaniac*: Nummer 94, S. 4-30

Fabricius-Hansen, C. (2010): Deutsch im Kontrast - Textbezogen. In: Dammel, A. et. al. (2010): *Germanistische Linguistik*. Hildesheim: Georg Olms Verlag. S. 171-199.

Imider, M (2010), *Interferenz und Transfer im DaF-Unterricht*. Brno: Masaryk-Universität

Kuiper, W. (1961): *Historisch-didactische aspecten van het onderwijs in het Duits*. Groningen: J.B. Wolters Verlag.

Kwakernaak, E. (1989). *Grammatica in het vreemde-talenonderwijs*. Leiden: Alpha Verlag.

Kwakernaak, E. (1996): *Grammatik im Fremdsprachenunterricht*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Kwakernaak, E (2011): Drie vernieuwingsgolven in het vreemdetalenonderwijs. In: *Levende Talen*. Jahrgang 2011, Heft 7. Amsterdam: Vereniging van Leraren in Levende Talen, S. 19-23

Kwakernaak, E. (2009): *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs*. Bussum: Coutinho Verlag.

Lightbown, P.M. (2006): *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.

Öhl, P. (2011): Deutsche Partikelverben und ihre ungarischen Verwandten. In: *Germanistische Studien VIII* (2011): S. 109-129

Pekelder, J. (2003) *Contrastieve taalkunde, tussentaal en pedagogische grammatica*. In: *Neerlandistiek de grenzen voorbij. Handelingen Vijftiende Colloquium Neerlandicum*. Woubrugge: Internationale Vereniging voor Neerlandistiek, S.283 - 301

Scott, V.M. (1989): .An Empirical Study of Explicit and Implicit Teaching Strategies in French. In: *The Modern Language Journal*. Jahrgang 73, Heft 1, S. 14-22.

Staatsen, F. (2009): *Moderne vreemde talen in de onderbouw*. Bussum: Coutinho Verlag.

Tordoir, A., Wesdorp, H. (1979): *Het grammatica-onderwijs in Nederland*. Den Haag: Staatsuitgeverij.

Van der Heijden, E. (2000): Contrastieve grammatica's. Enkele overwegingen bij hun functies voor het taalverwervingsonderwijs Nederlands. In: *Neerlandica Extra Muros*, Jahrgang 38, Heft 2, S. 21-32

Viëtor, W. (1905): *Der Sprachunterricht muß umkehren!* Leipzig: O.R. Reisland Verlag.

Winitz, H (1996): Grammaticality Judgment as a Function of Explicit and Implicit Instruction in Spanish. In: *The Modern Language Journal*. Jahrgang 80, Heft 1, S. 32-46

Internetquellen

1. <http://www.talenexpo.nl> (Letzter Zugriff am 10.07.2013)

2. http://www.linse.uni-due.de/kuntermund_loewenmaul/etymologie_html/bereiche/lautwandel/lw04.htm (Letzter Zugriff am 28.06.2013)