

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

Pedagogická fakulta

# **DIPLOMOVÁ PRÁCE**

2023

Simona Tušicová

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra německého jazyka a literatury

# Induktivní a deduktivní přístup při výuce gramatiky německého jazyka

*Diplomová práce*

**Autor práce:** Simona Tušicová

**Studijní program:** 2M7503 Učitelství pro základní školy (2. stupeň)

**Studijní obory:** Učitelství pro 2. stupeň základních škol – matematika

Učitelství pro 2. stupeň základních škol – německý jazyk a literatura

**Vedoucí práce:** PhDr. Petra Besedová, Ph.D.

**Oponent práce:** doc. PhDr. Jana Ondráková, Ph.D.

UNIVERSITÄT HRADEC KRÁLOVÉ

PÄDAGOGISCHE FAKULTÄT

Lehrstuhl Deutsche Sprache und Literatur

# Induktive und Deduktive Grammatikvermittlung im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht

*Diplomarbeit*

**Autor:** Simona Tušicová

**Studienprogramm:** 2M7503 Učitelství pro základní školy (2. stupeň)

**Studienfächer:** Učitelství pro 2. stupeň základních škol – matematika

Učitelství pro 2. stupeň základních škol – německý jazyk a literatura

**Betreuer:** PhDr. Petra Besedová, Ph.D.

**Gutachter:** doc. PhDr. Jana Ondráková, Ph.D.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto závěrečnou diplomovou práci vypracovala samostatně a použila pouze literaturu a prameny uvedené v seznamu užitých zdrojů.

Prohlašuji, že tato diplomová práce je uložena v souladu s Rektorským výnosem č. 13/2017 a rozhodnutím děkana č. 27/2017 (Řád pro nakládání se školními a některými jinými autorskými díly).

V Hradci Králové dne ..... ..

## **Erklärung**

Hiermit bestätige ich, dass ich meine Diplomarbeit unter der Leitung meiner Betreuerin selbstständig ausgearbeitet und die gesamten verwendeten Quellen und Literatur angeführt habe.

Ich erkläre, dass die Diplomarbeit gemäß Rektoratserlass Nr. 13/2017 und Dekanatsbeschluss Nr. 27/2017 (Regeln für den Umgang mit Schul- und einigen anderen urheberrechtlich geschützten Werken) hinterlegt ist.

(Regeln für den Umgang mit Schul- und einigen anderen urheberrechtlich geschützten Werken).

Hradec Králové, den .....

## **Poděkování**

Na tomto místě si dovoluji poděkovat paní PhDr. Petře Besedové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce. Děkuji jí za cenné rady, věcné připomínky a za vstřícnost při konzultacích a vypracování této práce.

Zároveň děkuji Mgr. Jitce Sirůčkové, PhD. za možnost konzultace praktické části diplomové práce a panu Norbertu Mansfeldovi za pomoc s jazykovou korekturou textu. Dále pak děkuji všem vyučujícím německého jazyka, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření a umožnili tak realizaci výzkumné části diplomové práce.

Mé poděkování patří také celé rodině za jejich celoživotní podporu.

## **Danksagung**

An dieser Stelle möchte ich mich bei Frau PhDr. Petra Besedová, PhD. für die professionelle Betreuung meiner Diplomarbeit bedanken. Ich danke ihr für ihre wertvollen Ratschläge, sachlichen Kommentare und für ihre Hilfsbereitschaft während der Konsultationen und der Erarbeitung dieser Arbeit.

Ich danke auch Mgr. Jitka Sirůčková, PhD. für die Möglichkeit, den praktischen Teil zu konsultieren, und Herrn Norbert Mansfeld für seine Hilfe beim Korrekturlesen. Ich möchte mein Dank auch allen Deutschlehrer\*innen ausdrücken, die an der Fragebogenumfrage teilgenommen haben und dadurch die Realisierung ermöglicht haben.

Mein Dank gehört auch meiner gesamten Familie für ihre lebenslange Unterstützung.



## Zadání diplomové práce

<b>Autor:</b>	<b>Simona Tušicová</b>
Studium:	P18P0492
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - matematika, Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - německý jazyk
<b>Název diplomové práce:</b>	<b>Induktivní a deduktivní přístup při výuce gramatiky německého jazyka</b>
Název diplomové práce AJ:	Inductive and deductive approach to teaching German grammar

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Diplomová práce se zabývá problematikou výuky gramatiky v hodinách německého jazyka. Cílem práce je analyzovat induktivní a deduktivní přístup k výuce německé gramatiky na 2. stupni základních škol. Induktivní metoda vychází z konkrétních příkladů, ze kterých se následně ve výuce odvozují gramatická pravidla. Na druhé straně v deduktivní metodě jsou žákům nejprve představena pravidla, která jsou poté upevněna na příkladech. Obě metody s sebou nesou mnohé klady, ale také úskalí, které musí učitel při výuce zohledňovat. Součástí diplomové práce budou praktické ukázky použití těchto dvou metod. Poslední část diplomové práce se skládá z dotazníkového šetření mezi učiteli německého jazyka, s cílem zjistit, jakou metodu běžně ve své výuce používají.

HEYD, Gertraude. *Deutsch lehren: Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Diesterweg, 1991. ISBN 3-425-04373-0.

GEIGER, Karl. *Induktive und deduktive Lehrmethode: ihre Abhängigkeit von objektiven Unterrichtsbedingungen*. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, 1969.

JANÍKOVÁ, Věra. *Didaktik des Deutschen als Fremdsprache: Anmerkungen zu aktuellen Themen mit Aufgaben zum reflektierten Selbststudium*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3782-2.

SCHLAK, Torsten. *Grammatik induktiv oder deduktiv vermitteln? Zielgruppenorientierte Methodikforschung an einem konkreten Beispiel veranschaulicht*. 2003

Zadávací pracoviště: Katedra německého jazyka a literatury,  
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PhDr. Petra Besedová, Ph.D.

Oponent: doc. PhDr. Jana Ondráková, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 23.1.2021

## **Anotace**

TUŠICOVÁ, Simona. *Induktivní a deduktivní přístup při výuce gramatiky německého jazyka*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové. 2023. 114 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá problematikou zprostředkování gramatiky v hodinách německého jazyka. Cílem práce je analyzovat induktivní a deduktivní přístup k výuce německé gramatiky na 2. stupni základních škol. Induktivní metoda vychází z konkrétních příkladů, ze kterých se následně ve výuce odvozují gramatická pravidla. V deduktivní metodě jsou žákům nejprve představena pravidla, která jsou poté upevněna na příkladech. Obě metody s sebou nesou mnohé klady, ale také úskalí, které musí učitel při výuce zohledňovat. Součástí diplomové práce jsou praktické ukázky použití těchto dvou metod. Výzkumná část diplomové práce se skládá z dotazníkového šetření mezi učiteli německého jazyka, s cílem zjistit, jakou metodu běžně ve své výuce používají.

**Klíčová slova:** výuka gramatiky německého jazyka, induktivní metoda, deduktivní metoda

## **Annotation**

TUŠICOVÁ, Simona. *Inductive and deductive approach to teaching German grammar*. Hradec Králové: University of Hradec Králové, Faculty of Education. 2023. 114 pp. Diploma Thesis.

This thesis deals with approaches to teaching grammar in German language lessons. The aim of this work is to analyse the inductive and deductive approach to teaching German grammar at the second level of primary schools. The inductive method is based on specific examples, from which grammar rules are then derived in the lessons. On the other hand, in the deductive method, students are first introduced to the rules, which are then reinforced by examples. Both methods have many advantages, but also pitfalls that the teacher must take into an account in teaching. The diploma thesis will include practical examples of the use of these two methods. The research part of the diploma thesis consists of a questionnaire survey among German language teachers, in order to find out, what method they commonly use in their teaching.

Keywords: Teaching German grammar, inductive approach, deductive approach

## **Annotation**

TUŠICOVÁ, Simona. *Induktive und Deduktive Grammatikvermittlung im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht*. Hradec Králové: Universität Hradec Králové, Pädagogische Fakultät. 2023. 114 S. Diplomarbeit.

Die Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem Verfahren der Grammatikvermittlung im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. Das Ziel der Diplomarbeit ist, das induktive und das deduktive Grammatikverfahren an den tschechischen Schulen (Sekundarstufe I) zu analysieren. Die induktive Methode geht von konkreten Beispielen aus, aus denen die Grammatikregeln während des Unterrichts abgeleitet werden. In der deduktiven Methode werden zuerst die Grammatikregeln eingeführt, die in der Folge an Beispielen gefestigt werden. Beide dieser Methoden bergen in sich sowohl Vorteile als auch Nachteile, die die Lehrkraft bei der Grammatikvermittlung berücksichtigen soll. Der praktische Teil dieser Diplomarbeit enthält konkrete Beispiele des Einsatzes beider Methoden im Unterricht. Der Forschungsteil der Diplomarbeit besteht aus einer Umfrage mit dem Ziel festzustellen, welche Methode von Lehrkräften an tschechischen Schulen (Sekundarstufe I) während des Deutschunterrichts angewandt wird.

Schlüsselwörter: Grammatikvermittlung, induktives Verfahren, deduktives Verfahren

## Abstrakt

V diplomové práci *Induktivní a deduktivní přístup při výuce gramatiky německého jazyka* se zabýváme problematikou spadající do oblasti didaktiky cizích jazyků. Konkrétně se zaměřujeme na způsoby, jakými lze gramatické jevy zprostředkovat žákům v rámci vyučovacích hodin německého jazyka na druhém stupni základních škol v České republice. Práce je rozdělena do třech na sebe navazujících částí (teoretické, praktické a empirické).

Teoretická část diplomové práce je založena na studiu odborné literatury, a popisuje gramatiku v kontextu didaktiky cizích jazyků. V první kapitole věnujeme pozornost objasnění pojmu gramatika, neboť se tento pojem dá interpretovat různými způsoby. Gramatiku chápeme jako mezioborový pojem, který propojuje oblasti jazykovědy, didaktiky a psychologie.

V rámci druhé kapitoly prezentujeme gramatiku jako nezbytnou součást vyučovacích hodin německého jazyka, která umožňuje a usnadňuje žákům komunikaci, což je hlavním cílem cizojazyčného vzdělávání, její role v hodinách německého jazyka je tedy nezastupitelná.

Třetí kapitola teoretické části přibližuje výuku gramatiky, ke které může být v rámci hodin cizích jazyků přistupováno různými způsoby. Jako první jsou v rámci kapitoly *Grammatikvermittlung* představeny principy gramatického vyučování. Z této podkapitoly vyplývá, že by výuka (německé) gramatiky měla být především orientována na žáky, měla by být přizpůsobena jejich potřebám a měla by motivovat pro další osvojování cizích jazyků. Gramatika by měla být prezentována zábavnou formou za využití aktuálních materiálů. Jaké množství gramatiky je pro žáky vhodné, aby nebyli přetížení, ale zároveň aby nebyla ovlivněna jejich jazyková kompetence komunikovat? Tuto otázku zodpovídáme představením tzv. gramatického minima, které by mělo být vytvořeno na základě údajů z Evropského referenčního rámce pro cizí jazyky. Oběma těmito pojmy věnujeme pozornost v rámci třetí kapitoly. Poslední část kapitoly věnujeme popisu jednotlivých fází cizojazyčného vyučování. V první fázi cizojazyčného vyučování představuje vyučující gramatické jevy žákům, ti si je následně upevňují a zopakují pomocí konkrétních cvičení a na konec gramatického vyučování je zařazeno ověření nabytých gramatických znalostí vyučujícím. V rámci této práce zaměřujeme pozornost nejvíce na úvodní fázi výuky, neboť právě v ní probíhá volba mezi induktivním a deduktivním přístupem.

Ve čtvrté kapitole představujeme historický vývoj gramatického vyučování, neboť se role gramatiky ve výuce cizích jazyků současně s různými trendy ve vzdělávání často měnila. Lze vypožorovat, že gramatika byla v rámci gramaticko-překládové metody do značné míry nadhodnocena, a naopak v audiovizuální a audiolingvální metodě zcela upozaděna. Jako reakce na různé pojetí výuky gramatiky je v dnešní době upřednostňována komunikativní metoda, která je cílena na všestranný rozvoj žákových dovedností. Gramatika je v rámci této metody chápána jako důležitá součást výuky, která umožňuje komunikaci.

Aby za pomoci gramatiky výuka cizích jazyků dospěla k očekávanému cíli, musí být gramatické jevy žákům vhodně zprostředkovány. Obsah páté kapitoly diplomové práce zaměřujeme na úvodní fázi gramatického vyučování, konkrétně na představení gramatického jevu žákům. Gramatiku lze v této fázi zprostředkovat induktivním, deduktivním či analyticko-deduktivním způsobem. Jednotlivé metody detailně popisujeme v rámci páté kapitoly, a zároveň analyzujeme výhody a nevýhody, které každá metoda s sebou přináší.

Deduktivní přístup je založen na postupu od obecného pravidla ke konkrétním příkladům. Gramatický jev je tak nejprve žákům zprostředkován samotným vyučujícím a tato pravidla jsou až následně upevňována na příkladech. Výhodou této metody je její menší časová náročnost a možnost, představit žákům pravidla přehledně a jasně. Nevýhodou bývá malá aktivizace žáků a tím pádem i jejich menší motivace pro výuku. Naopak induktivní metoda začíná představením konkrétních příkladů, které jsou nejčastěji uvedeny v předloženém textu. Z těchto příkladů musí žáci aktivně shromažďovat, uspořádat a systematizovat jednotlivá gramatická pravidla. Tímto postupem se žáci přesunou od konkrétních příkladů k obecným pravidlům. Výhodou této metody je aktivní zapojení žáků při odvozování pravidel a jejich vyšší motivace, nevýhodou je časová náročnost a nebezpečí špatného odvození norem. Na teoretický popis obou metod navazuje praktická část diplomové práce.

Praktická část diplomové práce slouží jako logické vyústění teoreticky představené induktivní a deduktivní metody. Na základě teoretických poznatků koncipujeme dvě didaktické přípravy pro jednu vyučovací jednotku, tj. jednu na základě principů induktivního a druhou na základě deduktivního přístupu při výuce německé gramatiky. Aby bylo možné jednotlivé postupy porovnat, volíme pro obě didaktické přípravy stejné cíle, téma, obsah i jazykovou úroveň hodiny. Výstupem praktické části jsou dva návrhy, které popisují, jak

postupovat při výuce časování slovesa *sein* v přítomném čase. Oba návrhy doplňujeme konkrétním rozpisem aktivit, komentářem pro výuku a praktickými pracovními listy.

Třetí, empirická část diplomové práce se skládá z dotazníkového šetření mezi vyučujícími německého jazyka na druhém stupni základních škol v České republice. Cílem studie je zjistit, jakou metodu učitelé běžně ve svých hodinách používají a co ovlivňuje tuto volbu. Pro účely šetření jsme vytvořili online dotazník, který se skládal z 13 otázek a byl rozeslán 196 vyučujícím. V rámci metodologie jsme stanovili dvě hlavní výzkumné otázky a sedm dodatečných hypotéz, které zodpovídáme na základě statistické analýzy získaných dat.

Konkrétně jsme během zimního semestru 2022 získali 61 odpovědí, z nichž bylo 52 použito pro účely této studie. Pro zodpovězení první výzkumné otázky (*Jaká metoda převládá u vyučujících německého jazyka na základních školách?*) jsme vytvořili kombinací získaných dat tři nové proměnné. Na základě analýzy těchto proměnných bylo zjištěno, že nejčastěji používanou metodou u vyučujících německého jazyka při výuce německé gramatiky je induktivní metoda.

Druhá výzkumná otázka cílila na zjištění vlivu, který mají na volbu vyučovací metody osobnostní faktory a faktory vnějšího prostředí. Konkrétně jsme hledali odpověď na výzkumnou otázku: *Co ovlivňuje volbu používané metody?* Pro zodpovězení této otázky jsme stanovili sedm hypotéz, které byly následně statisticky testovány. Na základě získaných dat nebylo možné žádnou ze stanovených hypotéz potvrdit. V rámci výzkumu bylo tedy zjištěno, že osobnostní faktory vyučujícího (pohlaví, vzdělání, délka praxe, názor na význam gramatiky ve výuce) ani faktory vnější (počet žáků ve třídě, používaná učebnice, délka přípravy) nemají vliv na volbu používané metody.

Diplomová práce *Induktivní a deduktivní přístup při výuce gramatiky německého jazyka* detailně analyzuje oba přístupy při výuce gramatiky německého jazyka na třech úrovních. První část tvoří souhrn teoretických poznatků o dané problematice, druhá úroveň představuje praktické ukázky použití obou vyučovacích metod a třetí pohled na problematiku poskytuje dotazníkové šetření a zjištění aktuální situace na druhém stupni základních škol v České republice.

# Inhalt

Abstrakt .....	12
Inhalt .....	15
Abkürzungsverzeichnis .....	17
Einleitung .....	18
I. Theoretischer Teil .....	20
1 Grammatikbegriff.....	21
2 Rolle der Grammatik im FSU .....	24
3 Grammatikvermittlung .....	26
3.1 Prinzipien der Grammatikvermittlung.....	26
3.2 Lernstoffauswahl (Grammatische Minima) .....	30
3.2.1 Grammatik im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) 31	
3.3 Phasen der Grammatikvermittlung.....	33
3.3.1 Einführung.....	34
3.3.2 Festigung und Aktivierung.....	34
3.3.3 Wiederholung und Systematisierung.....	34
3.3.4 Kontrolle grammatischer Kenntnisse .....	35
4 Die Darstellung und Grammatikvermittlung.....	36
4.1 Grammatik-Übersetzungs-Methode .....	36
4.2 Direkte Methode, Audiolinguale und Audiovisuelle Methode .....	37
4.3 Kommunikative Methode.....	38
5 Verfahren der Grammatikvermittlung.....	43
5.1 Deduktives Verfahren .....	43
5.2 Induktives Verfahren.....	44
5.3 Analytisch-deduktives Verfahren.....	46
6 Zusammenfassung des theoretischen Teils .....	49
II. Praktischer Teil.....	51
7 Induktives Verfahren.....	52
8 Deduktives Verfahren .....	57
9 Zusammenfassung des praktischen Teils .....	61
III. Forschungsteil.....	62

10	Methodologie.....	63
10.1	Ziele und Forschungsfragen .....	64
10.2	Konzeptrahmen .....	65
10.3	Methodenbeschreibung .....	66
10.3.1	Vorbereitung des Online-Fragebogens.....	66
10.3.2	Respondent*innen .....	68
10.3.3	Methoden der Datenauswertung.....	69
10.4	Validität und Reliabilität .....	72
11	Datenanalyse.....	73
11.1.1	Erste Forschungsfrage (F <sub>1</sub> ).....	73
11.1.2	Zweite Forschungsfrage (F <sub>2</sub> ).....	77
12	Diskussion der Ergebnisse.....	89
13	Zusammenfassung des Forschungsteils.....	91
	Fazit .....	92
	Conclusion.....	94
	Tabellenverzeichnis .....	96
	Abbildungsverzeichnis .....	97
	Graphverzeichnis .....	98
	Literaturverzeichnis .....	99
	Anhang .....	106
	Anhang A - Induktives Verfahren .....	106
	Anhang B - Deduktives Verfahren .....	108
	Anhang C - Fragebogen .....	110

## Abkürzungsverzeichnis

ALM	Audiolinguale Methode
ALV	Audiovisuelle Methode
DaF-Unterricht	Deutsch als Fremdsprache-Unterricht
F <sub>1</sub> , F <sub>2</sub>	erste, zweite Forschungsfrage
FSU	Fremdsprachenunterricht
GER	Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen
GÜM	Grammatik-Übersetzungs-Methode
H <sub>0n</sub>	n-te Nullhypothese (n = 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7)
H <sub>n</sub>	n-te Hypothese (n = 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7)
JCU	Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
MUNI	Masarykova univerzita v Brně
OU	Ostravská univerzita
SLU	Slezská univerzita v Opavě
S	Schüler*innen
TUL	Technická univerzita v Liberci
UHK	Univerzita Hradec Králové
UK	Univerzita Karlova v Praze
UPCE	Univerzita Pardubice
UPOL	Univerzita Palackého v Olomouci
ZČU	Západočeská univerzita v Plzni

## Einleitung

Die Fremdsprachenkenntnisse sind ein erforderlicher Teil unserer alltäglichen Realität. Damit steigen die Anforderungen an den Fremdsprachenunterricht und auch an die Fremdsprachenlehrkräfte. Ein hochwertiger Fremdsprachenunterricht soll neben der Entwicklung der Sprachfertigkeiten, auch auf kommunikative Kompetenz zielen und die Motivation für Fremdsprachenlernen wecken.

Dieser Diplomarbeit wird sich dem Deutsch als Fremdsprache widmen. Der Bereich Deutsch als Fremdsprache ist sehr breit und kann auf vielerlei Weise behandelt werden. Wir werden uns im Rahmen dieser Diplomarbeit nur auf den Grammatikunterricht beschränken, konkret wird die Einführungsphase der Grammatikvermittlung näher behandelt.

Der Grammatikunterricht ist ein unersetzbarer Teil jedes Fremdsprachenunterrichts, denn die Grammatik ermöglicht, die Ziele des Fremdsprachenunterrichts zu erreichen. Im Deutsch als Fremdsprache kann die Grammatik unterschiedlich betrachtet werden. Aus diesem Grund widmet sich der erste theoretische Teil der Diplomarbeit zuerst dem Begriff Grammatik generell und danach wird die Grammatikvermittlung näher beschrieben.

Die Grammatikvermittlung spielt im Kontext des Fremdsprachenlernens eine wichtige Rolle. Die Deutschlehrer\*innen sollen sich während des Fremdsprachenunterrichts ständig mit der Grammatik auseinandersetzen und Grammatikunterricht professionell durchführen. Dazu sind die theoretischen Kenntnisse notwendig. In der Diplomarbeit wird die Grammatikvermittlung sowohl aus historischer Sicht als auch aus der aktuellen Perspektive behandelt. Aus historischer Sicht wird untersucht, wie sich Darstellung und Grammatikvermittlung im Laufe der Geschichte, also in verschiedenen historischen Methoden, verändert hat. Die aktuelle Perspektive wird durch Beschreibung der aktuellen Sicht auf die Unterrichtsphasen und die Prinzipien der Grammatikvermittlung erfasst. Daraufhin wird die Einführungsphase des Grammatikunterrichts betont, indem die einzelnen Verfahren der Grammatikvermittlung beschrieben werden.

Die Grammatikregeln lassen sich nach dem induktiven, dem deduktiven und dem analytisch-deduktiven Verfahren vermitteln. Das induktive Verfahren basiert auf dem Prinzip vom Allgemeinen zum Konkreten, während das deduktive Verfahren vom Konkreten zum Allgemeinen führt. Beide Verfahren können für die Grammatikvermittlung in der Einführungsphase des Unterrichts benutzt werden.

Die Hauptidee dieser Diplomarbeit ist, das induktive und das deduktive Verfahren näher zu untersuchen. Im Zusammenhang damit werden im theoretischen Teil die einzelnen Methoden beschrieben und die Vor- und Nachteile beim Einsatz des konkreten Verfahrens werden zusammengefasst. Als konkrete Beispiele für beide Verfahren werden im praktischen Teil zwei Vorbereitungen einer Grammatikstunde angeführt. Diese Beispiele sollen dazu dienen, die induktive und die deduktive Methode praktisch im Vergleich zu veranschaulichen. Sie sind so konzipiert, dass sie als Muster für andere Deutschlehrer\*innen dienen könnten.

Im dritten empirischen Teil der Diplomarbeit werden das induktive und das deduktive Verfahren durch einen Online-Fragebogen untersucht. Die Studie stellt fest, inwieweit die induktive und die deduktive Methode während des Grammatikunterrichts an tschechischen Grundschulen (Sekundarstufe I) angewandt werden, und was die Wahl des Verfahrens beeinflusst.

Die vorliegende Diplomarbeit soll dazu dienen, die Bedeutung und Wichtigkeit der Grammatik während des Fremdsprachenunterrichts zu zeigen, indem sie die einzelnen Grammatikvermittlungsverfahren detailliert analysiert. Sowohl die induktive als auch die deduktive Grammatikvermittlung im Deutsch als Fremdsprache ist für Deutschlehrer\*innen bedeutungsvoll, denn sie ermöglichen es die Fremdsprachenkenntnisse der Schüler\*innen zu entwickeln. Indem man den Fremdsprachenunterricht besser gestaltet, kann er vervollkommen werden und das Interesse am Fremdsprachenlernen kann dadurch gestärkt werden.

## I. Theoretischer Teil

Der erste Teil der Diplomarbeit wird sich mit theoretischen Grundlagen beschäftigen. Im ersten Kapitel wird der Grammatikbegriff und seine möglichen Erklärungen beschrieben. Der Begriff Grammatik kann unterschiedlich definiert werden, deswegen setzt sich dieses Kapitel das Ziel, unterschiedliche Definitionen der Grammatik zu vergleichen und näher zu klären. Zusätzlich wird die kommunikativ-funktionale Grammatik als Basis für diese Arbeit charakterisiert.

Das zweite Kapitel erläutert die Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht. Es fasst die Entwicklung der Ansichten über die Bedeutung der Grammatik zusammen und führt die Argumente ein, die die Wichtigkeit der Grammatik während des Fremdsprachenunterrichts hervorheben.

Die Grammatikvermittlung wird im dritten Kapitel verdeutlicht. Die Aufmerksamkeit wird zuerst den unterrichtsbezogenen Prinzipien zugewandt, die als Schlüssel zur erfolgreichen Grammatikvermittlung verstanden werden. Dann wird die Lernstoffauswahl für den Grammatikunterricht beschrieben und die Menge des vermittelten Grammatikstoffes wird erörtert. In diesem Kontext wird die Stellung der Grammatik im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen untersucht. Dieses Kapitel wird mit der Charakteristik einzelner Phasen der Grammatikvermittlung abgeschlossen.

Im vierten Kapitel wird die Grammatik aus historischer Sicht behandelt. Die heutigen Vorstellungen von Grammatikvermittlung entwickelten sich aus unterschiedlichen Darstellungen der Grammatik im Laufe der Geschichte. Die Methoden, die sich nach abwechselnden Konzeptionen des Fremdsprachenunterrichts unterscheiden lassen, werden in diesem Kapitel im Hinblick auf die Grammatikvermittlung charakterisiert.

Das letzte Kapitel des theoretischen Teiles beschäftigt sich konkret mit einzelnen Verfahren der Grammatikvermittlung. Es werden die unterschiedlichen Möglichkeiten, wie die grammatischen Regeln eingeführt werden können, erläutert. Konkret werden die deduktive, die induktive und die analytisch-deduktive Methode vorgestellt. Ziel dieses Kapitels ist die Analyse von einzelnen Verfahren der Grammatik im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht.

# 1 Grammatikbegriff

Die Herkunft des Wortes „Grammatik“ geht vom lateinischen Wort *grammatica* und dem griechischen *grammatiké* (τέχνη) zum Begriff *grammatikós* zurück, was sich als Buchstabe übersetzen lässt (URL 1, Ondráková, 2014, S.13).

Ursprünglich bedeutete Grammatik die Kunst des richtigen Schreibens und Sprechens (Hidding, 2015) und widmete sich der Entwicklung der Buchstabenschriften. Später stellte Grammatik ein Studium alter literarischer Quellen und philosophische „Schrifterklärung“ dar (Ondráková, 2014, S.13).

Heutzutage gilt der Begriff Grammatik als Homonym mit vielen Bedeutungen. Einerseits kann man unter Grammatik ein Lehrbuch, das Verwendungsregeln für einzelne Wortarten enthält, verstehen (Ondráková, 2014, S. 14). Andererseits kann sich im Allgemeinen der Begriff Grammatik auf drei zusätzliche Bedeutungen beziehen:

- a) auf die allgemeinen Eigenschaften einer Sprache (Regelsystem) unabhängig von deren linguistischen Beschreibung und unabhängig von deren Beherrschung durch Menschen (Koivisto, 2012, S. 10),
- b) auf die wissenschaftlich-linguistische Beschreibung des Regelsystems (Heyd, 1991, S. 163),
- c) auf das mentale Regelsystem des Menschen (Dragovic, 2019), das sich die Lernenden beim Spracherwerb herausbilden (Koivisto, 2012, S. 10).

Bezüglich der zweiten Definition lässt sich unterscheiden, ob die Grammatik sprachwissenschaftlichen Zwecken oder Unterrichtszwecken dient (Hercogová, 2007), man unterscheidet zwischen der sog. linguistischen und der didaktischen Grammatik (Koivisto, 2012). Nach Götze (zit. nach Koivisto, 2012, S. 10) sei *die linguistische Grammatik* eine komplette und explizite Abbildung einer Sprache mithilfe eines Regelsystems. Diese Grammatik wird häufig von den Linguisten gestaltet.

Die *didaktische Grammatik* wählt aus der linguistischen Grammatik die kompliziertesten und fehleranfälligen Teile aus (Krumm, 2010). Heyd (1991) versteht unter dieser Grammatik den Lehr- und Lernstoff, der für die Lernenden notwendig ist, um richtige Sätze bilden, verstehen und miteinander verknüpfen zu können. Diese Grammatik basiert auf sprachwissenschaftlichen Untersuchungen und ihre Auswahl wird durch das Lernziel der

Gruppe und lerntheoretische und lernpsychologische Bedingungen bestimmt (Heyd, 1991). Didaktische Grammatiken werden häufig mit der Orientierung auf den Adressaten geschrieben (Krumm, 2010).

Innerhalb der didaktischen Grammatik ist weitere Differenzierung möglich, man unterscheidet die didaktisierte Grammatik, Lehrer-/Schulgrammatik und Lerngrammatik. Im Fremdsprachenunterricht (weiter FSU) spielt die wichtigste Rolle die Lerngrammatik, d. h. die Grammatik aus der Sicht des Lerners (Dragovic, 2019, S. 33).

In der Literatur lässt sich der Begriff *pädagogische Grammatik* finden. Manche Autoren verstehen darunter eine Grammatik, die weder Linguistik noch Didaktik ausschließt. Diese Grammatik sei kontrastiv, deutlich, einfach, übersichtlich sowie inhaltlich dargestellt und zugleich solle sie die sprachliche Funktion zeigen (Dragovic, 2019, S. 33–35). Andere Autoren verstehen unter der Bezeichnung *pädagogische Grammatik* die grammatische Erklärung in Lehrwerken des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts (weiter DaF-Unterricht) mit Übungsbeispielen (Krumm, 2010, S. 1261).

Mancher Fachdidaktiker zufolge liegt der Schwerpunkt früher erwähnter Grammatiktypen auf den Grundregeln von Morphologie und Syntax, weniger aber auf den Kommunikationsbedürfnissen der Lernenden (Krumm, 2010, S. 1260). Daraufhin entstand die sog. kommunikativ-funktionale Grammatik. Innerhalb dieser Bezeichnung werden sowohl die didaktischen als auch die linguistischen Grundlagen berücksichtigt. Das Ziel der kommunikativ-funktionalen Grammatik ist nach Götze (zit. nach Dragovic, 2019, S. 35) „eine ganzheitliche grammatische Beschreibung, die von Inhalt und Funktion zur Form der sprachlichen Äußerung gelangt. Dabei werden kognitive und kommunikative mit strukturellen Beschreibungselementen (...) gemeinsam dargestellt“. Diese Grammatik ist für den FSU geeignet, denn sie wird auf die aktive Verwendung der Fremdsprache ausgerichtet (Dragovic, 2019).

In der vorliegenden Arbeit wird der Grammatikbegriff als kommunikativ-funktionale Grammatik verstanden, die mit folgenden Eigenschaften näher geklärt wird (vgl. Dragovic, 2019, S. 36).

Grammatik ist:

- a) ein Bindeglied zwischen Linguistik, Psychologie und Pädagogik (sie verbindet sowohl die Beschreibung des Sprachsystems als auch pädagogisch-psychologische und fremdsprachendidaktische Grundlagen),
- b) form- und inhaltsorientiert (sie verbindet strukturelle Beschreibungselemente mit sprachlichen Inhalten einer Äußerung),
- c) adressatenorientiert (die Auswahl der Grammatik wird durch Lernziele, die Lerngruppe und die Bedürfnisse des Lernenden bestimmt),
- d) textsortenspezifisch (sie zeigt die sprachlichen Funktionen in inhaltlich ansprechenden Texten und Kontexten),
- e) universal (sie ermöglicht mehrkanaliges Lernen und Lehren),
- f) kontrastiv (sie ermöglicht Mehrsprachlichkeit, indem das Regelwissen der Fremdsprache mit dem der Muttersprache verglichen wird) und
- g) lehrergerecht (sie gibt Hinweise, wie der Lernprozess sinnvoll eingerichtet werden kann).

## 2 Rolle der Grammatik im FSU

Die Frage nach der Bedeutung der Grammatik war immer ein brennendes Thema in der Fremdsprachendidaktik (Weber, 2013, S. 17). Die Rolle der Grammatik im FSU hat sich im Laufe der Geschichte mehrmals, je nach der Lernmethode, verändert. Die Annahme, dass eine Fremdsprache nur über die Grammatik zu lernen sei, wechselte mit den Zeiten, in denen im FSU keine Grammatik vermittelt werden sollte (Kletzanderova, 2015, S. 8).

Beide dieser Extreme entwickelten sich zur Auffassung, dass die grammatischen Kenntnisse eine wichtige Voraussetzung für die Beherrschung einer Sprache seien (Heyd, 1991, S. 25). Nach Hernig (2005, zit. nach Nejedlá, 2016, S. 14) gilt die Grammatik als „wichtiges Werkzeug der Sinnfindung und Sinnvermittlung“. Sie dient als Mittel zum Erschließen des Denkens einer Gruppe von Menschen, die eine gemeinsame Sprache sprechen. Ihre Stelle im Unterricht sei von großer Bedeutung und sollte mit verschiedenen Methoden so unterrichtet werden, dass sie für die Lernenden interessant erschien und die Lernenden dabei Spaß haben (Brintzer 2013, zit. nach Nejedlá 2016, S. 14).

Ein anderes Argument, das die Rolle der Grammatik im FSU hervorhebt, basiert auf der Erkenntnis, dass die Verbindung des grammatischen Wissens über eine Sprache und der Kenntnis der grammatischen Regeln mit dem Wissen, wie eine Fremdsprache anzuwenden sei, eine Lernhilfe für die Lernenden biete. Es ist also wichtig, auch während des Unterrichts das Wissen über die grammatischen Regeln mit aktiver Anwendung der Fremdsprache zu kombinieren. Man spricht, in Beziehung dazu, über zwei Typen des Sprachwissens, das *explizite* und das *implizite Sprachwissen*. Explizites Sprachwissen kann als ein didaktisches Hilfsmittel beschrieben werden, mit dem man Regeln erklärt. Es handelt sich um ein „metasprachlich formulierbares Wissen über die Sprache“. Implizites Wissen dagegen bedeutet die Fähigkeit des Lerners die Sprache anzuwenden (Hidding, 2015). Man kann es als ein grammatikalisches Können im Sprachgebrauch beschreiben (Heyd, 1991, S. 163). Diese Kombination von explizitem und implizitem Sprachwissen solle das Kennen und Beherrschen einer Fremdsprache im Unterricht unterstützen. Hierbei spielt die Grammatik eine führende Rolle, nämlich die Kommunikation zu ermöglichen (Hidding, 2015).

Nichtsdestoweniger erlaubt die Grammatik nicht nur die Kommunikation, sondern sie hilft auch die anderen Ziele des FSU zu erreichen. Über das Ziel des FSU und die Wichtigkeit der Grammatik für einen erfolgreichen Spracherwerb schreibt Wicke (2014, S. 71): „Ziel

des Unterrichts ist, die Schüler auf angemessene Bewältigung authentischer Situationen in der Zielsprache vorzubereiten und ihnen den Erwerb einer fachbezogenen und bildungsorientierten Diskursfähigkeit zu ermöglichen. Die Annäherung an die korrekte zielsprachige Norm ist hier ein Muss“. In diesem Sinne sollte der FSU immer auf die Sprachbeherrschung in authentischen, alltäglichen Situationen zielen, wobei die Grammatik nicht ausgeschlossen sein sollte.

Hidding (2015) beschreibt die Grammatik auch als Mittel, das Ziel des FSU zu erreichen. Er ist aber in Antwort auf die Frage nach der Rolle der Grammatik im FSU vorsichtiger: „Eine Grammatik ist nicht zwingend notwendig, kann aber den Lerner beim Erlernen der Sprache unterstützen und seine Lernprozesse optimieren“.

Daraus ergibt sich, dass der Grammatikunterricht während der Aneignung einer Fremdsprache nicht ausgeschlossen werden soll. Die Grammatik hilft das Ziel des FSU zu erreichen, indem die Kenntnis grammatischer Regeln das korrekte Beherrschen der Fremdsprache erleichtert und die Kommunikation unterstützt. In der didaktischen Diskussion (z. B. Hernig, Wicke, ...) überwiegt die Einschätzung, dass die Grammatik im FSU eine wichtige Rolle spiele und auf ihre Vermittlung solle Wert gelegt werden. Die Grammatikvermittlung wird im nächsten Kapitel näher behandelt.

### 3 Grammatikvermittlung

Unter dem Begriff Grammatikvermittlung versteht man einen Komplex von methodisch-didaktischen Konzepten, aufgrund deren die Grammatik unterwiesen wird (Nejedlá, 2016). Grammatikvermittlung ist im DaF-Unterricht ein wichtiges und ständig präsent Thema. Um den negativen Emotionen, die die Lerner mit Grammatikunterricht verbinden zu vermeiden ist es wichtig, den Grammatikunterricht so zu gestalten, dass er den Lernenden Spaß bietet und gute Erfolge erzielt werden können. Die Lernenden können mittels Verstehens einer grammatischen Regel und deren Beherrschung durch ihre Anwendung positiv motiviert werden (Albert, 2020).

Für die Lernenden wird ein Grammatikunterricht attraktiver, wenn die Erklärung nicht nur den Vorgaben einer guten didaktischen Regel folgt, sondern auch den kommunikativen Bedürfnissen der Lernenden entspricht. Der Grammatikunterricht solle auf Adäquatheit, Effizienz und Lernerzentriertheit abzielen (DiMeola, 2019, S. 13). Die Lehrkraft muss also schon bei der Vorbereitung eines Grammatikunterrichts darauf achten, dass die Grammatikvermittlung die Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigt.

Wie schon erwähnt spielt die Grammatik während des FSU eine wichtige Rolle. Sie hilft den Lernenden eine Sprachverwendung in der Fremdsprache zu ermöglichen, zu erweitern und zu festigen (Gassdorf, 2019). Wie eine Grammatikvermittlung im FSU erfolgreich greifen kann, sollen folgende Prinzipien beschreiben.

#### 3.1 Prinzipien der Grammatikvermittlung

Die unterrichtsbezogenen Prinzipien lassen sich in drei Ebenen teilen. Erstens handelt es sich um *didaktische (allgemeine) Prinzipien*, die allgemein formuliert sind. Zweitens spricht man über *methodische Prinzipien*, die sich auf die konkrete Gestaltung des FSU beziehen und letztens die *spracherwerbbezogenen Prinzipien*, die Erwerbprozesse in den Lernenden berücksichtigen (Fritz, Faistauer, 2008).

Zu den *didaktischen Prinzipien* gehören folgende Grundsätze:

Da die Grammatik ein Werkzeug sprachlichen Handelns darstellt, muss die Grammatikvermittlung mit kommunikativen Zielen verbunden werden (URL 2). Man muss darauf achten, dass die Lernenden genaue und dauerhafte grammatikalische Kenntnisse nicht nur erwerben, sondern auch in der Kommunikation angemessen verwenden können (Heyd,

1991). Um dies zu erzielen, sollen grammatische Strukturen nicht ohne Begründung eingeführt oder geübt werden. Die Lehrkraft soll den Lernenden zeigen, wozu man die gelernte Struktur braucht und in welchem Kontext man sie verwendet (Koivisto, 2012, S. 12). Um den richtigen Gebrauch zu erlernen, soll während des Grammatikunterrichts immer die Struktur, die Bedeutung und auch die Funktion der grammatischen Erscheinung vermittelt werden (Heyd, 1991, S. 163).

Die Grammatikregel sollte didaktischen Prinzipien zufolge mit bereits bekannten verbunden werden, d. h. die Grammatikregeln sollen anhand bekannten lexikalischen Materials behandelt werden (Heyd, 1991, S. 166). In diesem Sinne solle sich die Lehrkraft auf den Grundwortschatz beschränken und bei der Erklärung grammatischer Phänomene auf grammatische Termini verzichten (Hidding, 2015). Zusätzlich sollten die vermittelten Regeln möglichst wenige Ausnahmen aufweisen und möglichst viele Vertreter einer bestimmten Klasse umfassen (DiMeola, 2019, S. 10).

Was die gesamte Grammatikvermittlung betrifft, solle sie, didaktisch gesehen, mehrsprachig sein und möglichst kontrastiv vorgehen (DiMeola, 2019, S. 11). Dieses Prinzip zielt auf die Vermeidung von Fehlern ab, die entstehen können, wenn die Lernenden die Grammatikregel einer Sprache in einer anderen Sprache nutzen. Nach DiMeola (2019, S. 11–12) muss die Aufmerksamkeit während des Grammatikunterrichts sowohl auf Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten zwischen Sprachen gerichtet werden. Es müsse sich nicht unbedingt um die Muttersprache, mit der der Lernende die Regularitäten vergleicht, handeln, sondern das Grammatikwissen kann auch mit einer weiteren Fremdsprache, die die Lernenden bereits beherrschen, verglichen werden<sup>1</sup>. Ein gutes Beispiel dafür ist, die deutschen Grammatikregeln den tschechischen Lernenden im Vergleich zu der englischen Grammatik zu veranschaulichen.

Während des Grammatikunterrichts muss man auch auf eigene Lernprozesse und Lernbedingungen der Lernenden achten. Die didaktischen Prinzipien führen an, dass die Orientierung an Interesse und Bedürfnissen der Lernenden ausgerichtet werden solle. Das bedeutet in der Praxis „die Förderung verschiedener Lerntypen, Berücksichtigung unterschiedlicher Gewohnheiten und das Eingehen auf spezifische soziale, kulturelle und

---

<sup>1</sup> Die theoretischen Grundlagen zu dieser Problematik gehen von der Theorie der interlingualen Ähnlichkeit (Cross-linguistic Similarity) aus, die beim Fremdsprachenlernen berücksichtigt werden soll. (s. z. B. Ringbom: Cross-linguistic Similarity in foreign language learning, 2007)

kommunikative Voraussetzungen“ (Fritz, Faistauer, 2008, S. 125). Außerdem sollen die grammatischen Erscheinungen auf verschiedene Niveaus der Sprachbeherrschung aufgegriffen und zu gegebener Zeit systematisiert werden (Heyd, 1991, S. 164).

Weiteren didaktischen Prinzipien nach, sollen die Materialien immer aktuell sein und es wird empfohlen, die Materialien, die natürlich komplexer Sprache gehalten sind (z. B. Alltagstexte, Gebrauchstexte, Zeitungen, ...) zu benutzen. In diesem Kontext spricht man von Ausnutzung sog. authentischer Texte und der damit gegebenen Unterrichtsauthentizität. Um die Authentizität noch verstärken zu können, sollen in den FSU auch „authentische Situationen“ der Sprachverwendung integriert werden (Fritz, Faistauer, 2008, S. 126–127). Diese Situationen sollen so konzipiert werden, dass die Lernenden in denen sprechen und handeln wie sie selbst (URL 2), d. h. die Situationen sollen möglichst viel den natürlichen Sprachgebrauch im Alltag widerspiegeln.

Didaktisch gesehen, sollen die Lernenden in der Lage sein, sich auch selbstständig grammatikalische Kenntnisse anzueignen oder diese zu vertiefen (Heyd, 1991), d. h. man spricht hier über die Autonomie des Lernens im FSU. Diese Autonomie spielt nämlich nicht nur im DaF-Unterricht, sondern im Unterricht allgemein eine wichtige Rolle. Mit der Selbstständigkeit im Unterrichtsprozess hängt auch die Selbstevaluation der Lernenden zusammen, bei der sie ihre Lernprozesse und deren Ergebnisse selbst bewerten. (Fritz, Faistauer, 2008, S. 127).

Unter *methodische Prinzipien* fällt das Prinzip der ständigen Wiederholung, manchmal genannt Recycling. Das bedeutet, dass ein Text mehrmals mit unterschiedlichem Fokus und vor allem in unterschiedlichen Übungsformen vorkommen soll. Die Einführung unterschiedlicher Aufgaben ist beim (Fremd)Sprachenerwerb notwendig, um verschiedene Lerntypen zu unterstützen und den Grammatikunterricht differenzierter zu machen (Fritz, Faister, 2008). Es ist in diesem Fall empfohlen, sowohl visuelle und auditive als auch abstrakte Materialien zu kombinieren. Als visuelle Lernhilfe können z. B. Tabellen, Diagramme oder farbliche Markierungen dienen, als auditive Unterstützung kann u. a. ein Lied oder ein Gedicht eingesetzt werden.

Daneben muss man auf die Entwicklung sowohl rezeptiver als auch produktiver Fertigkeiten während des FSU achten. Insbesondere beim Anfängerunterricht sollten die rezeptiven Fertigkeiten stärker betont werden als die produktiven (Fritz, Faister, 2008).

Nichtsdestoweniger soll ein Grammatikunterricht alle vier Sprechfertigkeiten, d. h. Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben üben. Methodisch gesehen wird empfohlen während einer Unterrichtseinheit neben der Kombination aller Fertigkeiten auch die Sozialformen, d. h. Einzelarbeit, Partnerarbeit, Plenum, Gruppenarbeit, abzuwechseln. Diese Abwechslung unterstützt Motivation und Konzentration der Lernenden und macht den Unterricht differenzierter, was zur Unterstützung verschiedener Lernerbedürfnisse führt.

Als letztes methodisches Prinzip wird die Transparenz als ein wichtiger Faktor bei der Grammatikvermittlung erwähnt. Die Ziele des FSU sollen in diesem Falle für die Lernenden ersichtlich sein, damit sie immer wissen, was und warum sie etwas tun (Fritz, Faister 2008, S. 128).

Die letzten Prinzipien, nach denen die Lehrkraft den Grammatikunterricht konzipieren kann, sind die *spracherwerbbezogenen Prinzipien*. Den spracherwerbbezogenen Prinzipien gemäß solle während des FSU parallel zum regelbasierten sprachlichen Wissen eine Phase eintreten, in der die Lernenden einige Ausdrücke nur als Einheiten wahrnehmen, ohne die Regelhaftigkeit erlernen zu müssen. Das kann vor allem die Kommunikation unterstützen, denn der Lernende muss nicht bei einigen kommunikativen Äußerungen wie z. B. *Guten Tag! Wie geht es dir?* über die dahinterstehende Grammatik nachdenken. Später hilft dieses formelhafte Wissen bei der Analyse und Entwicklung von Regelkonstruktionen (Fritz, Faister 2008, S. 128–129).

Bei dem späteren Einüben der Regelkonstruktionen wird, weiteren Prinzipien gemäß empfohlen genug Platz und Zeit der Produktion der Sprache zu widmen. In diesem Kontext soll für die Lernenden ein möglichst stressfreies Umfeld zur Verfügung stehen, in dem sie die Sprache straflos ausprobieren können. Bei dieser Gelegenheit wird die kommunikative Kompetenz entwickelt, indem die Lernenden die Möglichkeit bekommen, die Sprache frei in Kommunikationssituationen zu benutzen. In diesem Zusammenhang wird empfohlen die Korrektur nicht an der Form, sondern an der Performanz vorzunehmen. (Fritz, Faister, 2008).

Dem letzten spracherwerbbezogenen Prinzip zufolge sollen die individuellen Unterschiede zwischen Lernenden berücksichtigt werden. Es lässt sich feststellen, dass jede Lerngruppe heterogen ist, deswegen sollen, während des FSU, unterschiedliche Motivation, Einstellung, subjektive Theorien und Lernsozialisation der Lernenden in Rücksicht genommen werden (Fritz, Faister, 2008).

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Vermittlung der grammatischen Kenntnisse genau und dauerhaft sein sollte, mit dem Ziel, die Grammatik problemlos in der Alltagskommunikation verwenden zu können. Deswegen sollten die Regeln in den aktuellen Kontext passen und situativ vermittelt werden (Hercogová, 2007, S. 12). Daneben sollte Grammatikvermittlung ausnahmslos, übersichtlich und grundwortschatzbezogen aufgebaut werden (Hidding, 2015). Die Muttersprache soll nicht ausgeschlossen werden, sondern als Mittel zur Veranschaulichung der Zusammenhänge von Regelsystemen dienen. Die Aufmerksamkeit während des FSU sollte immer den Lernenden gelten, ihrer Motivation, ihrem Interesse und ihren Bedürfnissen. Um die heterogenen Bedürfnisse zu fördern, sollen verschiedene Übungstypen und Sozialformen eingeführt und alle Fertigkeiten entwickelt werden. Dabei sollen die Autonomie und Selbstevaluation der Lernenden erfordert werden.

### 3.2 Lernstoffauswahl (Grammatische Minima)

Neben den Prinzipien der Grammatikvermittlung müssen die Lehrkräfte während des FSU auch die inhaltliche Seite des Grammatikunterrichts, genauer die Menge des vermittelten grammatischen Stoffes, in Rücksicht nehmen. Folglich wird die Lernstoffauswahl für Grammatikunterricht genauer beschrieben werden. Wegen des Zeitmangels, der während des FSU droht, weil der Zeitraum des FSU begrenzt ist, setzen sich die Fremdsprachendidaktiker mit der Frage auseinander: Wieviel Grammatik brauchen die Lernenden wirklich, um das Ziel des FSU zu erreichen? In diese Sinne entstehen zwei Tendenzen bei dem Grammatikunterricht. Einerseits gibt es die Tendenz wenig Grammatik zu vermitteln, damit die Zeit für die Kommunikation übrigblieb. Andererseits soll viel Grammatik vermittelt werden, um sowohl die sprachliche Korrektheit als auch Grammatikerklärungen des Spracherwerbs zu unterstützen (Dragovic, 2019, S. 39).

Daraus ergibt sich, dass es wichtig ist, aus der Gesamtheit des grammatischen Stoffes einen begrenzten Ausschnitt auszuwählen, der vermittelt sein soll. Dieser Lernstoffauswahl, sog. *grammatisches Minimum*, beinhaltet die grammatischen Erscheinungen, die häufig vorkommen, vielseitig verwendbar sind und auch anstelle schwieriger Strukturen verwendet werden können. Dieses Minimum ist unbedingt notwendig, um einen korrekten Satz in der Fremdsprache bilden zu können (Heyd, 1991, S. 165). Anders gesagt ist das grammatische Minimum erforderlich, um das Ziel des FSU zu erreichen. Die Ziele des FSU wurden in Verbindung zu Rolle der Grammatik (Kap. 2) behandelt.

Das grammatische Minimum wird aus einer linguistischen Grammatik ausgewählt und danach für Lernzwecke aufbereitet (Heyd, 1991, S. 164). Die Aufbereitung grammatischen Stoffes bedeutet, dass der Grammatikstoff in einem Text, Übung oder Grammatikübersicht bearbeitet wird. Das kann auf verschiedener Art und Weise gemacht werden. Heyd (1991, S. 165) schlägt vor, eine graphische Darstellung grammatischer Regeln anzufertigen, um die Grammatikvermittlung besser zu visualisieren. Die Anschaulichkeit der Regeln ist in diesem Fall für fließender Verlauf der Grammatikunterricht entscheidend.

In der Gegenwart wird das grammatische Minimum mit Rücksicht auf das Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen, der von Europäischen Union aufgestellt wird, definiert und beschrieben. Folgendes Kapitel widmet sich der Grammatikstellung in diesem Dokument näher.

### 3.2.1 Grammatik im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER)

Das Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (weiter GER) bildet eine Basis für das moderne Konzept des Sprachenlernens und -lehrens. Er beinhaltet die Beschreibung von Zielen, Methoden und Möglichkeiten der Leistungserfassung im FSU. Er ist für die Erstellung von Lehrplänen, Prüfungen, Lehrbüchern und Ausbildungsprogramme für Lehrkräfte in ganz Europa eingesetzt (Janíková, 2005). GER beeinflusst in den letzten Jahren die Lehrbuchentwicklung und Bildung des einzelnen Curriculums (Wicke, 2014, S. 66). Er definiert sechs Leistungsniveaus (A1, A2, B1, B2, C1, C2), die die Messung des Lernfortschritts ermöglichen. Bei jedem Niveau sind einzelne Komponente, die die Lernenden zur erfolgreichen Kommunikation in der Fremdsprache brauchen, konkret beschrieben. Zwar wird kein konkretes Wissen der Lernenden bestimmt, sondern es wird definiert, welche Fertigkeiten sie besitzen (sollen). Das bedeutet, dass nach GER, nicht konkret der Stoff (d. h. konkreter Vokabeln- oder Grammatikauswahl), sondern einzelne Kompetenzen eingegeben werden. Im Kontext der Grammatikvermittlung wird die kommunikative Kompetenz betont (Trim, 2001).

Die kommunikative Sprachkompetenz umfasst linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen. Die grammatische Kompetenz ist neben lexikalischer, semantischer, phonologischer, orthographischer und orthoepischer Kompetenz ein Bestandteil der linguistischen Kompetenz. Nach der GER ist die grammatische Kompetenz als „Kenntnis der grammatischen Mittel einer Sprache und die Fähigkeit, diese zu verwenden,“ definiert (Trim, 2001). Die grammatische Kompetenz ist also nur ein Teil des

gesamten Fremdsprachenwissens, das die Lernenden beherrschen müssen, um ein bestimmtes Sprachniveau zu erreichen.

Der GER gibt zu, dass eine Skala zur Progression in Bezug auf die grammatische Struktur einer Sprache zu erstellen, unmöglich sei. Trotzdem lässt sich eine Klassifikation zur grammatischen Korrektheit im GER finden.

Tab. 1 Grammatische Korrektheit im GER (URL 3)

	<b>Grammatische Korrektheit</b>
<b>A1</b>	Zeigt nur eine begrenzte Beherrschung einiger weniger einfacher grammatischer Strukturen und Satzmuster in einem auswendig gelernten Repertoire.
<b>A2</b>	Kann einige einfache Strukturen korrekt verwenden, macht aber noch systematisch elementare Fehler, hat z. B. die Tendenz, Zeitformen zu vermischen oder zu vergessen, die Subjekt Verb-Kongruenz zu markieren; trotzdem wird in der Regel klar, was er/sie ausdrücken möchte.
<b>B1</b>	Kann sich in vertrauten Situationen ausreichend korrekt verständigen; im Allgemeinen gute Beherrschung der grammatischen Strukturen trotz deutlicher Einflüsse der Muttersprache. Zwar kommen Fehler vor, aber es bleibt klar, was ausgedrückt werden soll.
	Kann ein Repertoire von häufig verwendeten Redefloskeln und von Wendungen, die an eher vorhersehbare Situationen gebunden sind, ausreichend korrekt verwenden.
<b>B2</b>	Gute Beherrschung der Grammatik; gelegentliche Ausrutscher oder nicht-systematische Fehler und kleinere Mängel im Satzbau können vorkommen, sind aber selten und können oft rückblickend korrigiert werden.

	Gute Beherrschung der Grammatik; macht keine Fehler, die zu Missverständnissen führen.
<b>C1</b>	Kann beständig ein hohes Maß an grammatischer Korrektheit beibehalten; Fehler sind selten und fallen kaum auf.
<b>C2</b>	Zeigt auch bei der Verwendung komplexer Sprachmittel eine durchgehende Beherrschung der Grammatik, selbst wenn die Aufmerksamkeit anderweitig beansprucht wird (z. B. durch vorausblickendes Planen oder Konzentration auf die Reaktionen anderer).

Die Tabelle 1 veranschaulicht den konkreten Prozess der Aneignung der Grammatik. Am Anfang sind die Lernenden fähig, nur die einfachsten Strukturen anzuwenden. Mit dem Fortschreiten der höheren Niveaus werden die Grammatikkenntnisse und ihre Anwendung vertieft. Der theoretische Höhepunkt des Grammatikwissens ist dem GER zufolge die Verwendung der Grammatikregeln, ohne sich darauf konzentrieren zu müssen.

Der Prozess der Aneignung der Grammatik verläuft während des FSU, konkret in den Grammatikvermittlungsstunden. Diese Stunden sollen strukturiert werden und sinnvoll nacheinander angeordnet sein, deswegen ist in diesem Zusammenhang wichtig gestaffelten Phasen der Grammatikvermittlung zu folgen.

### 3.3 Phasen der Grammatikvermittlung

Im Rahmen der Grammatikvermittlung wurde schon von Prinzipien und von Lernstoffauswahl geschrieben, aber es ist notwendig auch das Thema der einzelnen Phasen der Grammatikvermittlung zu besprechen. Wie der Unterrichtsprozess selbst, hat auch der Prozess der Grammatikvermittlung im FSU konkrete Phasen, auf die man eingehen muss. Der Grammatikunterricht besteht aus einzelnen Phasen der Grammatikvermittlung, bei denen der Lernende das Wissen über Struktur und Funktion der Sprache gewinnt und automatisiert.

Die erste Phase nennt man *Einführung* (Präsentationsphase, Semantisierungsphase). In dieser Phase werden neue Inhalte in kommunikativen Zusammenhängen eingeführt, Struktur und Funktion wird klargemacht. Während dieser Phase soll die Bewusstmachung

(Kognitiveren) kommen. Im Bezug dazu soll der Lernende das explizite Wissen über ein bestimmtes Grammatikthema gewinnen. Die zweite Phase heißt *Festigung* (Einübung). Hierbei sollen neu gelernte grammatische Erscheinungen geübt werden. Die Abwechslung von verschiedenen Übungstypen ist in dieser Phase erforderlich. Die letzte Phase ist die richtige *Anwendung* der Sprache in der Praxis (Hercogová, 2007, S. 23–29). Diese Phase widerspiegelt sich dann bei den konkreten Alltagssituationen, die in der Fremdsprache auftauchen können und in denen der Lernende sie richtig benutzt. Im Folgenden werden wichtige methodische Hinweise der Grammatikvermittlung beschrieben.

### 3.3.1 Einführung

Die Einführung des neuen grammatischen Stoffes ist mit wesentlicher Entscheidung verbunden, weil einige grammatische Erscheinungen sowohl von der Lehrkraft erklärt als auch selbstständig von Lernenden erschlossen werden können. In diesem Zusammenhang ist es wichtig das planmäßige Verfahren festzulegen. Als erstes muss also entschieden werden zwischen induktivem, analytisch-deduktivem und deduktivem Verfahren (Heyd, 1991, S. 167). Einzelne Verfahren werden im Kapitel 5 detailliert beschrieben und charakterisiert.

### 3.3.2 Festigung und Aktivierung

Bei der Festigungsphase handelt es sich um den „notwendigen Drill“, also ständige Wiederholung und Übung desselben Phänomens in unterschiedlicher Form. Die Lehrkraft soll möglichst natürliche und situativ eingebettete Übungen verwenden, um nicht reizlos zu wirken. Die unterschiedlichen Übungstypen spielen bei der Verallgemeinerung eine wichtige Rolle, sie unterstützen die Konzentration der Lernenden und verkürzen den Übungsprozess. Gerade bei der Festigung der Grammatik muss auf die Reihe der Übungsbeispiele Rücksicht genommen werden (Heyd, 1991, S. 171). Der Schwierigkeitsgrad soll gesteigert werden, um die Automatisierung grammatischer Erscheinung zu erreichen. Man beginnt mit Einfacherem und bereits Bekanntem und geht zum Schwierigeren und Unbekanntem vor (Hercogová, 2007, S. 28).

### 3.3.3 Wiederholung und Systematisierung

Schwierigen Strukturen können ohne Wiederholung vergessen werden, deswegen ist die systematische Wiederholung sehr wichtig für das Lernen grammatischer Regeln. Sie soll in größeren Sinnzusammenhängen erfolgen. Der Stoff sollte nicht in demselben, sondern in neuen Übungen verwendet werden, die mehrmals im Unterricht in unterschiedlichen

sprachlichen Situationen eingesetzt werden. Bei Unklarheiten oder vor der Neueinführung eines grammatischen Stoffes sollen oft kurze Wiederholungen eingefügt werden (Heyd, 1991, S. 173).

#### 3.3.4 Kontrolle grammatischer Kenntnisse

Die gelernten grammatischen Kenntnisse müssen sprachpraktisch geprüft werden. Das bedeutet, dass die grammatischen Erscheinungen in ganzen Sätzen, die die Lernenden zu bilden oder umzuformen haben, getestet werden sollen. Diese Kontrolle kann mündlich oder schriftlich erfolgen, die Selbstkontrolle ist in manchen Fällen auch nicht ausgeschlossen. Bei der Kontrolle muss der Blick vor allem darauf gerichtet sein, dass die Paradigmen, Tabellen oder Merksätze nie gefordert werden, sondern die Aufmerksamkeit auf der Verstehensgrammatik liegt (Heyd, 1991). Anders gesagt soll die Kontrolle möglichst viel dem natürlichen Gebrauch der Sprache entsprechen und die grammatischen Regeln sollen im Kontext ihrer richtigen Anwendung getestet werden.

Diese Phasen der Grammatikvermittlung, ebenso wie die Bedeutung der Grammatik, ihre Rolle im FSU und auch die Prinzipien der Grammatikvermittlung einschließlich der Lehrstoffauswahl, so wie es in den vorigen Kapiteln beschrieben wurde, konnte nicht ohne die historische Entwicklung entstehen. Wir halten es für wichtig auch die Darstellung der Grammatik im Laufe der Geschichte zu erwähnen, um sich ein besseres Bild von der Grammatikvermittlung im FSU bilden zu können. Die Grammatikvermittlung aus historischer Sicht wird im nächsten Kapitel behandelt.

## 4 Die Darstellung und Grammatikvermittlung

Die gegenwärtige Vorstellung über Grammatikvermittlung, die in den vorangehenden Kapiteln beschrieben wurde, knüpft an eine Reihe von verschiedenen Darstellungen des Grammatikunterrichts in der Vergangenheit an. Die Geschichte des FSU beschreibt unterschiedliche Tendenzen der Grammatikvermittlung. In der Fremdsprachenmethodik kommt es seit dem 20. Jahrhundert zur Entwicklung unterschiedlicher Konzeptionen die sich sowohl in ihren Zielen (Kletzanderova, 2015), Themen und Inhalte (Heyd, 1991) als auch in ihren Formen der Vermittlung und methodischen Grundprinzipien (Gehring, 2018) ändern.

Diese Konzeptionen werden in einzelnen historischen Methoden zusammengefasst. Es lässt sich feststellen, dass jede Methode als eine Reaktion auf die vorige Konzeption entstanden ist (Weber, 2013, S. 17). Im Folgenden werden die einzelnen Methoden in Bezug auf die Grammatikvermittlung vorgestellt.

### 4.1 Grammatik-Übersetzungs-Methode

Die erste theoretisch beschriebene Methode, die in Didaktik des FSU vorkommt, heißt Grammatik-Übersetzungs-Methode (weiter GÜM). Die GÜM ist nach dem Muster des altsprachlichen Unterrichts entstanden (Heyd, 1991, S. 25), d. h. ihre Grundlage liegt im Unterricht der alten Sprachen Latein und Griechisch. Die GÜM war im 19. Jahrhundert vor allem an den deutschen Gymnasien weit verbreitet und sollte der Eliteschulung dienen (Gehring, 2018).

Das Ziel dieser Methode waren Kenntnis und Reproduktion des formalen Systems einer Sprache (Hercogová, 2007, S. 13). Deswegen stellte diese Methode hohen Wert auf die Vermittlung der Grammatik, denn die Grammatik wurde als Hilfsmittel zum Verstehen und Übersetzen von Texten verstanden (Dragovic, 2019, S. 27). Die Grammatikregeln wurden in diesem Fall explizit vermittelt, es gab tabellarische Übersichten mit Konjugations- und Deklinationsschemen (Geiger, 2017). Das Lernkonzept war kognitiv und die Entwicklung des logischen und ordnenden Denkens wurde gefordert (Heyd, 1991).

Die Grammatikvermittlung erfolgte deduktiv (s. Kap. 5.1)(Geiger, 2017), mit Orientierung auf die schöngeistige Literatur. In diesem Kontext wurde die Grammatik vor allem schriftlich vermittelt (Heyd, 1991) und die Regeln gingen dem Einsatz voraus. In der Praxis bedeutete es, dass geschriebene Originaltexte der Klassiker der Antike übersetzt wurden und anhand ihrer Beispiele die grammatischen Regeln gelernt wurden.

Zu typischen Übungen der GÜM gehören u. a. Lückentexte, Umformung von Sätzen nach formalen Grammatikkategorien (Hercogová, 2007, S. 14), Bildung verschiedener Satzmuster nach Regeln (Kletzanderová, 2015) und Übersetzungen aus dem Deutschen in die Muttersprache und umgekehrt (Heyd, 1991). Heute werden aus der GÜM die Übersetzungsübungen, metasprachliche Regeln und die Analyse von sprachlichen Phänomenen angewandt (Gehring, 2018, S. 90).

#### 4.2 Direkte Methode, Audiolinguale und Audiovisuelle Methode

Aus der Kritik der GÜM entwickelte sich die sog. *direkte Methode*. Die Vertreter dieser Methode vertraten den Standpunkt, dass auch ohne Kenntnisse von Grammatikregeln korrekte Sätze produziert werden können (Dragovic, 2019, S. 27). Das führte zur Unterbewertung der Grammatik und ihr Anteil am Unterricht wurde minimalisiert (Nejedlá, 2016, S. 11). Während des FSU sollten, der direkten Methode nach, die Strukturen auf möglichst natürliche Weise vermittelt werden, wobei die Regeln induktiv abgeleitet werden sollten (Dragovic, 2019). Der Grammatikunterricht wurde also nicht hundertprozentig ausgeschlossen, aber die Regeln wurden so wie beim Erlernen der Muttersprache vermittelt.

Nach der direkten Methode entwickelte sich aus einer Reihe von Neuansätzen in Pädagogik, Linguistik und Lerntheorie die *Audiolinguale* (ALM) und die damit verbundene *Audiovisuelle Methode* (AVM) (Heyd, 1991, S. 26). Ursprünglich verbreitete sich die ALM in den 50er Jahren über die USA nach Europa. Die AVM ist in Frankreich entstanden und hat sich später mit der ALM vermischt (Nejedlá, 2016).

Beide dieser Methoden wurden von der behavioristischen Lerntheorie beeinflusst und hatten ihre Grundlagen im Strukturalismus (Heyd, 1991). Das spiegelte das Prinzip der Grammatikvermittlung wider. Das Ziel des FSU war sprachliches Können in der Alltagssprache (Weber, 2013, S. 13). Aus diesem Grund basierten ALM/ AVM auf Dialogführung (Hercogová, 2007) mit der Konzentration auf den natürlichen Spracherwerb (Heyd, 1991). Sprachaneignung sollte durch Imitieren und Reproduzieren sprachlicher Muster erreicht werden (Gehring, 2018).

Im Vergleich zu der GÜM ist bei der ALM/AVM ein Mangel an Grammatik erkennbar. Die grammatischen Regeln wurden nicht explizit, sondern durch Automatisierung von

Sprachmustern, sog. *patterns*<sup>2</sup> vermittelt (Weber, 2013). Dieses Prinzip widerspiegelt den erwähnten Behaviorismus. In der Praxis wurde die Grammatik v. a. am Beispiel eines Dialogs eingeführt. Dieser Dialog wurde mit Bezug auf den Strukturalismus mit Hilfe von Strukturmustern gebildet und geübt (Geiger, 2017). Das Ziel der Grammatikvermittlung wurde durch Nachahmung und kontinuierliches Einüben von *patterns* erreicht (Heyd, 1991), hier spricht man vom sog. Pattern Drill. Daraus ergibt sich, dass die Grammatikvermittlung auf implizit-induktive Weise erfolgte. Die Grammatikregeln werden in diesem Falle zwar visualisiert, aber es werden keine Termini und Regelbeschreibungen verwendet (Geiger, 2017).

Zu typischen Übungen der ALM/AVM gehören u. a. Pattern Drill, Imitation, Wiederholungen und Rekonstruktion von Dialogen (Kletzanderová, 2015). Einige dieser Beispiele sind auch aktuell im DAF-Unterricht vorhanden.

#### 4.3 Kommunikative Methode

Aus der Kritik an ALM/AVM entstand in den 70er Jahren des 20. Jh. der *kommunikative Ansatz*. Dieser Ansatz folgte dem wichtigen Paradigmenwechsel in der Sprachwissenschaft, der sog. kommunikativ-pragmatischen Wende und der Schwerpunkt wurde wieder auf die Kommunikation in Alltagssituationen gelegt (Nejedlá, 2016, S. 12). Zusätzlich sollen die Lernenden im Mittelpunkt des Unterrichts stehen (Weber, 2013, S. 14–16), das bedeutete in der Praxis, dass der Unterricht interaktiv aufgebaut wird und verschiedene Aktivitäten kombiniert werden sollen. Daneben sollten dem Prinzip der kommunikativen Methode nach, alle Fertigkeiten und kommunikative Fähigkeiten entwickelt werden (Gehring, 2018).

Denn da die Kommunikation im Vordergrund stand, gewann die Grammatik wieder an Wichtigkeit. Aus diesem Grund wird sie im Unterricht präsentiert, trotzdem liegt die Aufmerksamkeit v. a. auf der pragmatischen mehr als auf der grammatischen Progression (Dragovic, 2019, S. 28). Im Zusammenhang dazu stehen in der Mitte des Grammatikunterrichts die Verstehensleistung, sowie kontext- und situationsgemäßer Ausdruck (Heyd, 1991). Die Grammatik wird sowohl explizit als auch implizit vermittelt, aber Grammatikregeln und Terminologie wurden reduziert. Das induktive Verfahren wird bei der kommunikativen Methode bevorzugt, trotzdem sei auch das deduktive Verfahren

---

<sup>2</sup> Nach Duden (URL 1) ist das Wort *Pattern* Synonyme zu *Muster*, *Prototyp*, *Schema*. Konkret wird *das Pattern* als „*charakteristisches Sprachmuster, nach dem sprachliche Einheiten nachgeahmt und weitergebildet werden*“ charakterisiert (URL 1).

möglich (Geiger, 2017). Die grammatischen Strukturen werden bei der kommunikativen Methode anschaulich eingeführt und zusätzlich begründet (Hercogová, 2007).

Die benutzten Übungen seien vielfältig und kombinierten verschiedene Aktivitäten (Kletzanderová, 2015, S. 11), sie sollten v. a. den Schülern Spaß machen. Einen wichtigen Teil des FSU nimmt die Kombination verschiedener Sozialformen und Methoden ein, was auch die schon erwähnten Grundprinzipien eines Grammatikunterrichts widerspiegelt. Das bedeutet, dass man im FSU neben Paar- oder Gruppenarbeit auch z. B. Stationenlernen verwenden kann. Aktuell werden auch Projekte, Rollenspiele und Simulationen immer häufiger im FSU eingeführt (Weber, 2013).

Der kommunikative Ansatz entwickelte sich später zum *interkulturellen Ansatz*, der zur Entwicklung von Fertigkeiten auch das „Fremdverstehen“ hinzufügte (Weber, 2013, S. 16). Anders gesagt wird die interkulturelle Methode an gesellschaftlichen Bedingungen und der Globalisierung ausgerichtet (Nejedlá, 2016). In Bezug auf die Grammatikvermittlung werden keine Unterschiede zwischen dem kommunikativen und dem interkulturellen Ansatz festgestellt (Dragovic, 2019). Aus diesem Grund wird die interkulturelle Methode auch in dieser Arbeit nicht näher beschrieben.

Es lässt sich feststellen, dass neben den „klassischen“ Methoden (GÜM, ALV/ALM, kommunikativer Ansatz) auch andere Vermittlungskonzepte vorkommen. In den 80er Jahren des vorigen Jahrhunderts entstanden neue Auffassungen, die als *alternative Methoden* bezeichnet werden (Dragovic, 2019, S. 28–29). So, wie andere Methoden entstanden als Reaktion auf die vorherigen, wurden diese Konzepte als Gegensätze zur etablierten Didaktik eingeführt (Weber, 2013). Zu den alternativen Methoden gehören u. a. *Total Physical Response*, *Silent Way*, *Community Language Learning* und *Suggestopädie* (Dragovic, 2019, S. 28). Jede dieser Methoden hat ihre eigenen Prinzipien, im Hinblick auf die Grammatikvermittlung werden aber keine großen Unterschiede zur kommunikativen Methode erkennbar. Die Grammatik wird im Normalfall implizit vermittelt und der Unterricht auf die praktische Nutzung der Sprache in Alltagssituationen ausgerichtet (Nejedlá, 2016). Daraus ergibt sich, dass die Grammatik auf die Entwicklung der Kommunikationskompetenz zielt und vergleichbar mit den Prinzipien der kommunikativen Methode unterrichtet wird (Dragovic, 2019).

Folgende Tabelle 2 fasst die Grundsätze einzelner Methoden zusammen und zeigt sie im Vergleich (vgl. Heyd 1991, S. 30–32, Dragovic 2019, S. 31, Kletzanderová 2015, S. 11).

Tab. 2 Historische Methoden

	<b>Grammatik-Übersetzungs- Methode</b>	<b>Audiolinguale/ Audiovisuelle Methode</b>	<b>Kommunikative Methode</b>
<b>Ziele</b>	Kenntnis und Reproduktion des formalen Systems einer Sprache	sprachliches Können in Alltagssituationen	Kommunikationskompetenz und andere Fähigkeiten, besseres Verstehen sich selbst und den anderen
<b>Sprachlerntheorie</b>	Konstruktionsregeln der Sprache verstehen und nach vorgegebenen Regeln Sätze bauen	nach ausgewählten Mustern Sätze bauen	begreiflichen Input inhaltlich verarbeiten, ausgewählte Elemente reproduzieren und variieren
<b>Lerntheoretische Grundlagen</b>	kognitives Lernkonzept	Behaviorismus, Strukturalismus	Strukturalismus, Kontextualismus, Pragmalinguistik
<b>Zielsprachvariante</b>	geschriebene (literarische) Sprache, schöne Literatur	gesprochene (Alltags-) Sprache, Authentizität und Alltagssituationen	gesprochene (Alltags-) Sprache, relevante Themen und Inhalte, fremdkulturelle Perspektive
<b>Sprache</b>	zweisprachig	einsprachig	zweisprachig
<b>Stellenwert der Grammatik</b>	Grundlage	theoretisch Hilfsmittel, praktisch Grundlage	Hilfsmittel

<b>Grammatikverfahren</b>	Deduktiv (Regeln, Beispiele, Üben, Anwenden)	Implizit - induktiv (Nachahmung, Imitation, Regeln, Drill, Anwenden)	Explizit und explizit induktiv und deduktiv (Induktion gefördert)  (Verstehensleistung, Grundlegung und Aufbau der Mitteilungsfähigkeit, freie Äußerung)
<b>Form der Regel</b>	abstrakte linguistische Begriffe mit Terminologie, tabellarische Übersichten	konkrete Muster, grammatische Regularitäten visualisiert	ausgewählte abstrakte linguistische Begriffe mit entsprechender Terminologie, Anwendung von linguistischen Modellen, Visualisierung
<b>Grammatische Progression</b>	Stark am Regelsystem der Sprache orientiert	Stark am Beschreibungssystem orientiert, nach Frequenz und Schwierigkeitsgrad geordnet	Stark am Beschreibungssystem orientiert, nach Frequenz, Schwierigkeitsgrad, kommunikativer Relevanz und nach funktionaler/ thematischer Progression geordnet
<b>Typische Übungsformen</b>	Regelanwendung, Übersetzungen, Lückentexte, Umformung von Sätzen	Pattern Drill, Imitation, Substitutionsübungen, Auswendiglernen, Reproduktion und Nachspielen von Dialogen	vorbereitende, aufbauende, strukturierende und simulierende Übungen zur Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit, Diskussion

## 5 Verfahren der Grammatikvermittlung

Die Grammatik lässt sich auf verschiedene Art und Weise vermitteln. Wie schon im Kapitel 3.3 erwähnt, ist es in der Einführungsphase des Grammatikunterrichts besonders wichtig das richtige Verfahren zu wählen, denn die Grammatik kann sowohl von der Lehrkraft erklärt als auch von den Lernenden selbst entdeckt werden. Es wird in diesem Zusammenhang zwischen dem *deduktiven*, *analytisch-deduktiven* oder *induktiven Verfahren* unterschieden.

Jedes Verfahren hat sowohl Vorteile als auch Nachteile und man kann nicht einfach sagen, dass die induktive oder die deduktive Grammatikvermittlung geeigneter sei (Dragovic, 2019, S. 50). Im Folgenden werden einzelne Verfahren beschrieben und analysiert.

### 5.1 Deduktives Verfahren

Das deduktive Verfahren ist auf dem Prinzip vom Allgemeinen zum Konkreten gebildet. In der Praxis bedeutet das, dass man von einer Regel, die durch die Lehrkraft eingeführt wird, ausgeht. Diese Regel wird anschließend durch Satzmuster veranschaulicht und danach praktisch umgesetzt (Heyd, 1991, Dragovic, 2019). Erst nach der Fixierung der Regel wird die praktische Verwendung an Beispielen demonstriert (Schlak, 2003). Dann folgt die Einübung (Heyd, 1991). Für ein konkretes Beispiel der deduktiven Grammatikvermittlung siehe praktischer Teil der Diplomarbeit (Kap. 8 )

Die Vorteile, die den Einsatz des deduktiven Verfahrens begünstigen, sind geringer Zeitaufwand und damit Zeitersparnis im Vergleich zu den anderen Verfahren (Geiger, 1969). Die deduktive Grammatikvermittlung braucht weniger Zeit für ihre Vorbereitung und die folgende Realisation im Unterricht, d. h. ihr Einsatz ist hilfreich, wenn ein Zeitmangel im Unterricht droht und die Lehrkraft weniger Raum für die Grammatikerklärung während des Schuljahres hat.

Daneben wird Schlak (2013, S. 87) zufolge „das Ziehen falscher Schlüsse von den Lernenden“ vermieden, d. h. das Risiko falscher Aneignung von grammatikalischen Regeln wird minimalisiert, denn alle Regeln werden direkt von der Lehrkraft vermittelt. In diesem Kontext sollten keine Fehler bei der Regelvermittlung auftreten.

Der Nachteil der deduktiven Methode liegt im Mangel an Kommunikation und Aktivität der Lernenden, was zum Verlust von Konzentration und Motivation während des FSU führen

kann (Dragovic, 2019). In diesem Fall ist bei der Grammatikvermittlung nur von der Lehrkraft die Aktivität erfordert, die Lernenden sind passiv.

Eine andere Gefahr, die beim deduktiven Verfahren droht, kann bei der Erklärung der Regeln auftreten. Gehring (2018) betont, dass das abstrakte Niveau der Regeln auf viele Lernende verstörend wirken kann. Zusätzlich werden bei der Deduktion kein Problembewusstsein oder keine Hypothesenbildung entwickelt und die Lernenden werden nichts über die alltäglichen kulturellen Kontexte für das grammatische Phänomen erfahren (Gehring, 2018, S. 88). Wollte man den Grammatikunterricht nach dem deduktiven Verfahren vermitteln, müsste man die Regeln veranschaulichen und die Zusammenhänge betonen.

Schließlich kann man sagen, dass diese Methode im Hinblick auf den kommunikativen Ansatz überholt wirken kann (Hercogová, 2007, S. 20). Sie hat allerdings bei der Grammatikvermittlung in bestimmten Kontexten ihren Platz. Es lässt sich feststellen, dass die Deduktion insbesondere von gewissen Lerntypen und älteren Lernern bevorzugt wird (Schlak, 2003). Das Positivum liegt in der Zeitökonomie und der Klarheit der vermittelten Regeln.

## 5.2 Induktives Verfahren

Während das deduktive auf dem Prinzip vom Allgemeinen zum Einzelnen steht, verläuft das induktive Verfahren im Lernprozess umgekehrt, d. h. er führt vom Konkreten zum Allgemeinen. Bei der Grammatikvermittlung werden zuerst grammatische Phänomene in Einzelbeispiele, z. B. in einem Text oder in einer Abfolge von Sätzen, eingeführt. Von diesen Beispielen werden die Gesetzmäßigkeiten von den Lernenden selbst herausgefunden und in Paradigmen, Tabellen oder anderen graphischen Darstellungen festgehalten (Heyd, 1991, Schlak, 2003). Nach diesem Prinzip gewinnen die Lernenden die geforderten Kenntnisse der grammatischen Regeln, d. h. hier spricht man von Selbstentdeckung der Grammatik. In diesem Kontext wird wegen der Selbstentdeckung der Regeln manchmal der induktive Weg mit dem erfahrungsbasierten Lernen verglichen (Dragovic, 2019). Die Grammatikvermittlung nach dem induktiven Verfahren wird konkret im praktischen Teil dargestellt (Kap. 7).

Die Vorteile der Induktion liegen in der Förderung der Eigenaktivität und Selbstständigkeit der Lernenden und in der Entwicklung der Lernautonomie. Die Selbstentwicklung der Regeln kann zu Neugier und Motivation aufseiten der Lernenden führen (Gehring, 2018).

Daraus ergibt sich, dass die Aktivität der Lernenden eng mit Motivation und Interesse für den Grammatikunterricht zusammenhängt.

Im Vergleich zur Deduktion, erscheinen bei dem induktiven Verfahren die grammatischen Phänomene als „natürliche Ordnungskriterien“, denn die Regeln werden von den Schülern\*innen selbst formuliert. Die Regeln werden in diesem Kontext den Lernenden verständlicher und sind besser zu behalten. Es lässt sich feststellen, dass der Weg vom Konkreten zum Abstrakten in Bezug auf das Sprachmaterial einfacher zu sein scheint und deswegen die negativen Emotionen, die mit der Grammatik verbunden sein könnten, abgebaut werden können (Schlak, 2003).

Unter Berücksichtigung der Erwerbprozesse bei den Lernenden während eines Grammatikunterrichts kann man nach Fratz und Faister (2008, S. 130) feststellen, dass „implizites Wissen und induktives, exploratives Lernen, ausgehen von (Kon)Texten eine wichtige Basis für das Erarbeiten von Regeln darstellt“. Das bedeutet, dass die Grammatik vor allem induktiv vermittelt werden sollte, die auf der Basis impliziten Wissens steht. In diesem Fall hilft das implizite Wissen die Kommunikation weiterzuentwickeln. Dabei sollte aber nicht ganz auf das explizite Wissen verzichtet werden, denn es dient der besseren Veranschaulichung von Regeln.

Zur negativen Seite der induktiven Methode gehört der nötige Zeitaufwand. Die Lehrkraft kann immer vor dem Risiko stehen, in Zeitdruck zu geraten, wenn die Erkenntnisse nach keinem zeitlichen Plan laufen (Dragovic, 2019, S. 51). Der Zeitfaktor ist hier immer eine Unbekannte, mit der die Lehrkraft rechnen muss. Zusätzlich gibt es auch die Gefahr, dass das Ergebnis induktiven Lernens zur Aneignung fehlerhafter Regeln führen könnte (Schlak, 2003).

Um die Grammatikregeln durch die induktive Methode sowohl bewusst zu machen als auch intensiv zu üben, sollten im Unterricht notwendige Arbeitsschritte beachtet werden. Es wird ein sog. „Sechs-Schritte-Programm“ von Rampillon (1996, zit. nach Chudak 2008, S. 130) vorgeschlagen. Der Unterricht solle nach folgenden Punkten verlaufen:

- 1) Vergleichen der Beispielsätze,
- 2) Heraussuchen der Ähnlichkeiten,
- 3) Herausschreiben und Segmentierung der als Ähnlichkeit identifizierten Sätze,

- 4) Ordnen der einander entsprechenden Satzelemente,
- 5) Markieren der Schlüsselwörter,
- 6) Formulierung der Regel.

Das vereinfachte Verlaufsschema des induktiven Lernverfahrens formulieren im Vergleich dazu Funk und Koenig (1991, zit. nach Chudak 2008, S. 131). Es handle sich um das sog. *SOS-Modell: Sammeln – Ordnen – Systematisieren*. Nach diesem Muster sollen die Lernenden die Gesetzmäßigkeiten der Grammatik selbstständig finden (Dragovic, 2019). In der Praxis bedeutet das, dass die Lernenden zuerst die grammatischen Phänomene aus einem Material herausuchen (sammeln), dann werden die Erscheinungen nach Gemeinsamkeiten zugeordnet (ordnen) und zuletzt entstehen systematisierte Grammatikübersichten (systematisieren). Am Ende sollen die Lernenden fähig sein selbst die Regeln zu formulieren.

Um den Schwierigkeiten bei der Regelformulierung zu vermeiden, kann die Lehrkraft, neben der Einhaltung des erwähnten Verlaufsschemas, verschiedene Aufgabentypen in den Unterricht einführen. Es ist empfehlenswert mit den rezeptiven Aufgaben anzufangen und mit reproduktiven und produktiven Aufgaben voranzuschreiten. Bei den *rezeptiven Aufgaben* wird keine produktive Tätigkeit gefordert. Die Lernenden wählen nur die von der Lehrkraft angebotenen „richtigen“ und „falschen“ Regeln aus. Dann sollen die *reproduktiven Aufgaben* folgen, bei denen die Regeln ergänzt werden. Zuletzt sollen *produktive Aufgaben* eingesetzt werden. Bei diesen Aufgaben finden die Schüler\*innen die Regeln selbst heraus und formulieren anhand deren Sätze (Hercogová, 2007, S. 19). Konkret werden die Lernenden zuerst mit allen Regeln vertraut gemacht und ihre Aufgabe ist, nur die richtige zu wählen und in einer Übung einzusetzen. Im zweiten Schritt sollen die Lernenden die grammatischen Phänomene anwenden, sie haben aber immer alle Informationen zur Verfügung. Endlich bilden die Lernenden alle Sätze selbst, ohne die Regeln gleich als Inhaltsinformationen zum Vorbild zu haben.

### 5.3 Analytisch-deduktives Verfahren

Das analytisch-deduktive Verfahren ist eine Mischform der oben erwähnten Methoden. Diese Methode geht so wie induktive Methode von den sprachlichen Beispielen aus. Die Regeln werden dann durch Abstraktion (Verallgemeinerung vom Text) erschlossen und selbstständig von den Lernenden herausgefunden. Anders gesagt werden während der

analytisch-deduktiven Methode zuerst Mustersätze mit eingeführten grammatischen Phänomenen vorgelegt. Dann werden die Grammatikregeln durch Analyse dieser Vorgaben herausgefunden und schließlich befestigt (Hercogová, 2007).

Der Unterschied des analytisch-deduktiven Verfahrens zur Induktion liegt in der Auslassung der Phase der Erstfestigung (s. Tab 3). Es handelt sich um die Festigung der neuen sprachlichen Phänomene ohne Kenntnis der Regeln, was beim analytisch-deduktiven Verfahren entfällt (Heyd, 1991).

Folgende Tabelle zeigt den Verlauf der Grammatikvermittlung bei einzelnen Verfahren im Vergleich

Tab. 3 Übersicht der einzelnen Verfahren der Grammatikvermittlung (Heyd, 1991, S. 168)

<b>Induktives Verfahren</b>	<b>Analytisch-deduktives Verfahren</b>	<b>Deduktives Verfahren</b>
1. Veranschaulichung der grammatischen Erscheinung in Mustersatz	1. Veranschaulichung der grammatischen Erscheinung in Mustersatz	
2. Erste Festigung durch imitative Verwendung der grammatischen Erscheinung durch:		
a. Nachsprechen des Musters in verschiedenen Variationen des Übungsschwerpunktes		
b. Antworten auf gezielte Fragen des Lehrers		
c. Analogiebildung durch Austausch bereits geläufiger Elemente des Mustersatzes		

<p>3. Festigung durch analoges Verwenden des Materials nach dem Muster (ohne Kenntnis der Regel)</p>		
<p>4. Bewusstmachung des Regelhaften, formhafte Verallgemeinerung, Isolierung und Differenzierung</p>	<p>2. Analyse des Ausgangsbeispiels, Bewusstmachung des Regelhaften, Isolierung und Differenzierung</p>	<p>1. Abstraktion als Ausgangspunkt und Bewusstmachung des Regelhaften, Geben der Regel</p> <p>2. Geben eines Musters zur Veranschaulichung der Regel</p>
<p>5. Aktivierung des Musters durch analoges und differenziertes Verwenden des Sprachmaterials (mit Kenntnis der Regel)</p>	<p>3. Festigung und Aktivierung des Sprachmaterials mit Hilfe der Deduktion und Synthese in Verbindung mit dem Muster</p>	<p>3. Festigung und Aktivierung des Sprachmaterials mit Hilfe der Deduktion und Synthese in Verbindung mit dem Muster</p>

## 6 Zusammenfassung des theoretischen Teils

Die Grammatikvermittlung ist ein wichtiger Teil des FSU. Der theoretische Teil der Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem Grammatikunterricht im Deutschen als Fremdsprache.

Die Grammatik kann unterschiedlich definiert werden. Das erste Kapitel widmete sich deswegen dem Grammatikbegriff näher. Es wurden unterschiedliche Erklärungen des Begriffs beschrieben. Daraufhin wurde die kommunikativ-funktionale Grammatik als passende Grammatik für den FSU gewählt. Diese Grammatik berücksichtigt linguistische, psychologische und pädagogische Aspekte des Grammatikunterrichts und zielt auf die aktive Verwendung der Fremdsprache.

Im zweiten Kapitel wurde die Rolle der Grammatik beschrieben. Es wurde betont, dass die Grammatik als Werkzeug zum Erreichen von Zielen des FSU dient und deswegen ist sie bei der Aneignung einer Fremdsprache unentbehrlich.

Die Prinzipien, nach denen die Grammatik im FSU vermittelt sein soll, wurden im dritten Kapitel dargestellt. Es wurde auf die didaktischen, methodischen und spracherwerbbezogenen Prinzipien die Aufmerksamkeit gelenkt. In diesem Zusammenhang wurde das grammatische Minimum und die Stellung des Grammatikstoffes in GER erwähnt. Als Letztes wurde der Grammatikunterricht in Einführungs-, Festigungs- und Anwendungsphase geteilt und die Hinweise der Grammatikvermittlung wurden beschrieben.

Die Grammatik-Übersetzungs-Methode, direkte Methode, Audiolinguale und Audiovisuelle Methode wurden im Bezug zum Grammatikunterricht im Kapitel 4 beschrieben, um die Entwicklung der gegenwärtigen Vorstellungen über Grammatikvermittlung zu veranschaulichen. Zum Schluss wurde die kommunikative Methode, die am meisten dem heutigen Grammatikunterricht entspricht, näher erklärt und mit vorangehenden Methoden im Vergleich gesetzt.

Das deduktive, das induktive und das analytisch-deduktive Verfahren wurden im letzten Kapitel des theoretischen Teils analysiert. Der Weg vom Allgemeinen zum Einzelnen, d. h. Deduktion, wurde als zeitsparend, eindeutig und wenig motivierend ausgewertet. Dagegen lässt sich das induktive Verfahren als natürlicher, lern-aktivierender und die Kommunikation unterstützender verstehen. Die Nachteile liegen im Zeitaufwand, der z. B.

beim empfohlenen SOS-Modell eintreten kann und in der damit verbundenen nötigen umfangreichen Vorbereitung.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Grammatik während des FSU unentbehrlich ist, denn ohne Grammatik können die Ziele des FSU nicht erreicht werden. Deswegen hält man es für wichtig, auf ihre Vermittlung Wert zu legen und verschiedene Verfahren der Grammatikvermittlung zu nutzen.

## II. Praktischer Teil

Im folgenden praktischen Teil der Diplomarbeit werden das induktive und das deduktive Verfahren, die im theoretischen Teil charakterisiert wurden, präsentiert. Konkret werden zwei Vorbereitungen einer Grammatikstunde vorgestellt. Sowohl Thema, Ziel, Stoff und Sprachniveau als auch die Zielgruppe sind bei beiden (induktive und deduktive) Vorbereitungen gleich, der Unterschied liegt nur im Verfahren, wie man die Grammatikregeln einführt. Diese Beispiele der beiden Verfahren sollen dazu dienen, die induktive und die deduktive Methode praktisch im Vergleich darzustellen.

Als Thema der vorgestellten Grammatikstunde wurde die Konjugation des Verbs *sein* im Indikativ Präsens aktiv gewählt, denn das Verb *sein* ist für die Beherrschung und die weitere Anwendung (der deutschen) Sprache essenziell<sup>3</sup>. Das Ziel ist die Konjugation des Verbs *sein* in allen Personen, im Singular und im Plural. Die Unterrichtsstunde ist für Anfänger vorbereitet, d. h. das Niveau entspricht A0<sup>4</sup> und ist für alle Altersstufen geeignet. Die Vermittlung der Konjugation des Verbs *sein* soll im Zeitraum von 45 Minuten geschafft werden, ein konkreter Zeitplan wurde zwar festgelegt, aber er kann im Laufe der Stunde, je nach Unterrichtssituation, modifiziert werden.

Der Inhalt beider Vorbereitungen wird im Hinblick auf die Prinzipien der Grammatikvermittlung, die im theoretischen Teil beschrieben wurden, konzipiert. Der Verlauf der Stunde wurde in Lehrer- und Schülertätigkeit geteilt, zugleich wurden in den Vorbereitungen die Sozialformen des Klassenraumes bestimmt und die benutzten Medien beschrieben. Praktische Arbeitsblätter, die jede dieser vorgestellten Grammatikstunden ergänzen, stehen im Anhang 1 und Anhang 2 zur Verfügung.

---

<sup>3</sup> Der Indikativ Präsens aktiv des Verbs *sein* wird als Vollverb, Hilfsverb, Funktionsverb und in Verbindung mit zu (Modalitätsverb) verwendet (vgl. Mattmüller: Deutsche Grammatik 2.0, 2021)

<sup>4</sup> Das Niveau A0 ist in GER nicht explizit definiert, denn GER zielt nur auf das Beurteilen von Sprachkenntnissen aus der Perspektive der Sprachverwendung. A0 ermöglicht in diesem Sinne keine Beschreibung von Lernerfolgen bezüglich einer Fremdsprache (URL 3). Nichtsdestoweniger wird das Niveau A0 generell im FSU benutzt, vor allem bei Angeboten von Sprachkursen. Von A0 spricht man am Anfang des Fremdsprachenlernens, wenn noch keine Kenntnisse in der Fremdsprache vorgewiesen werden können. Das bedeutet, dass unter dieser Bezeichnung die absoluten Anfänger verstanden werden (URL 4).

## 7 Induktives Verfahren

Aus dem theoretischen Teil ergibt sich, dass Induktion auf dem Prinzip vom Konkreten zum Allgemeinen aufgebaut ist. Man beginnt mit einem Text, indem die vorgestellte Grammatikerscheinung vorkommt. Während der Arbeit mit diesem Text sollen die Lernenden selbst die Grammatikregeln entdecken und formulieren. Die Aktivität liegt also bei den Lernenden und sie soll bei ihnen Aufmerksamkeit wecken und die Motivation für den Grammatikunterricht unterstützen.

Sowohl Ziel, Thema und Sprachniveau als auch die nötigen Medien und die Dauer, die für die Durchführung dieser Stunde bestimmt waren, sind in der folgenden Tabelle (Tab. 4) notiert. Die Grammatikvermittlung nach dem Prinzip des induktiven Verfahrens soll nach folgendem Plan verlaufen, wie in Tabelle 5 dargestellt. Die Tabelle ist so konzipiert, dass sie Lehrer- und Schülertätigkeit unterscheidet und konkret beschreibt. Die erwartete Dauer einzelner Tätigkeiten ist in der ersten Spalte zu finden. Daneben sind in der Tabelle die Sozialformen gekennzeichnet und die benutzten Medien notiert. Die Tabelle soll dazu dienen, den Stundenverlauf übersichtlich zu veranschaulichen und die Orientierung bei den nacheinander folgenden Übungen zu vereinfachen. Das praktische Arbeitsblatt, das diese Stunde begleitet, steht im Anhang 1 zur Verfügung.

Tab. 4 Thema, Ziel, Niveau, Dauer und Medien der induktiven Grammatikstunde

<b>Thema</b>	Konjugation des Verbs <i>sein</i> (Indikativ, Präsens, aktiv)
<b>Ziel</b>	Das Verb <i>sein</i> im Singular und Plural konjugieren.
<b>Niveau</b>	Anfänger (A0)
<b>Verfahren</b>	Induktives Verfahren
<b>Dauer</b>	45 Minuten
<b>Lernmaterial, Medien</b>	Arbeitsblatt (induktives Verfahren), Computer, Projektor, Internet, Konjugationslied (URL 5), Kärtchen, Tafel

Tab. 5 Stundenverlauf nach induktivem Verfahren

<b>Dauer</b>	<b>Lehrertätigkeiten</b>	<b>Schülertätigkeiten</b>	<b>Sozialformen</b>	<b>Anwendung der Medien</b>
2'	bildet einfache vollständige Sätze mit dem Verb <i>sein</i> in 1., 2., 3. Ps., Sg. und Pl. Präsens, aktiv, Indikativ (z.B. Ich bin Lehrerin. Du bist Miriam. Er ist Marek. Wir sind in der Schule.)	entdecken die Bedeutung der Sätze aus dem Kontext und der Gestik der Lehrkraft	Frontalunterricht	
10'	richtet die Konzentration auf die Arbeit mit dem vorbereiteten Text, Aufgabe für S – notiert im Text die Verben, füllt die Tabelle aus	suchen das Verb <i>sein</i> , sehen alle Formen in Verbindung mit der Person, ergänzen eine Tabelle und entdecken die Unregelmäßigkeit der <i>sein</i> -Konjugation	Einzelarbeit	Text Konjugationstabelle
5'	stellt Frage – welche Regel gilt bei der Konjugation des Verbs <i>sein</i> ? lässt die S zuerst die Regel im Paar besprechen, dann arbeitet die ganze Klasse zusammen	bilden selbst eine Regel, mit eigenen Worten (z. B. es gibt keine Regelmäßigkeit, alle Formen sind unterschiedlich)	Paararbeit, Plenum	
10'	verteilt Kärtchen, Aufgabe für die S – die einzelnen Verbformen auf die Kärtchen schreiben, und dann an die Tafel heften, erörtert die Verbformen, legt ein Wiederholungs-video auf	schreiben die Verbformen auf die Kärtchen, gehen an die Tafel und befestigen dort die Kärtchen in Gruppen nach der Person, besprechen die Verbformen, schauen sich das Video an	Frontalunterricht Plenum	Kärtchen Tafel Wiederholungs-video (Computer, Internet, Youtube, URL <sup>5</sup> )

<sup>5</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=gVjo\\_0kwTY4&ab\\_channel=SingandLearn](https://www.youtube.com/watch?v=gVjo_0kwTY4&ab_channel=SingandLearn) unter diesem Link ist ein 30-Sekunden-langes Video zu finden. Es handelt sich um ein Konjugationslied, in dem das Verb *sein* in allen Personen konjugiert und vorgesungen wird (URL 5).

3'	legt das Video nochmals auf, lässt die S mitsingen	singen mit, wiederholen alle Verbformen, benutzen die Verbformen in unterschiedlichen Varianten (Ich bin Petr. Ich bin 13 Jahre alt.)	Plenum	
2'	stellt gezielte Fragen (Wer ist das? Wie alt bist du?)	antworten auf die Fragen der Lehrkraft	Unterrichtsgespräch	
10' (3')	wirkt als Begleiter, Organisator, Kontrolleur	tragen die vorgegebenen Formen in den Text ein	Einzelarbeit	leichtere reproduktive Übungen (Übung 1., 2.)
(4')		konjugieren das Verb stimmig in Person und Numerus	Einzelarbeit Gruppenarbeit (Würfelspiel)	schwerere reproduktive Übungen (Übung 3., 4.)
(3')		bilden Sätze selbstständig mit dem Verb <i>sein</i>	Paararbeit	produktive Übungen (Übung 5.)
3'	beendet die Arbeit, stellt Fragen zur Unterstützung der Selbstreflexion der S (Was haben wir heute gelernt?, Wie hast du gearbeitet? ...), schließt die Stunde	fassen die Stunde zusammen, reflektieren ihre Arbeit	Plenum	

Am Anfang der Stunde veranschaulicht die Lehrkraft die Grammatikerscheinung an konkreten Beispielen in Mustersätzen, ohne den Studierenden zu erklären, welche Regeln bei der Satzbildung benutzt werden. In dieser Phase soll das Interesse der Lernenden an der Grammatikerscheinung geweckt werden, wobei sie selbst sowohl das Thema als auch die Nützlichkeit entdecken<sup>6</sup>. Die Lehrkraft muss darauf achten, die Sätze deutlich zu bilden und ihre Bedeutung durch nonverbale Mittel zu veranschaulichen. Konkret bedeutet das, dass die

---

<sup>6</sup> Solcher Prozess weckt die Motivation der Lernenden, die nicht nur für die Grammatikvermittlung, sondern auch für den ganzen (Fremdsprachen)Unterricht bedeutend ist. Aus der Psychologie ergibt sich, dass die Motivation eng mit der persönlichen Wahrnehmung der Wichtigkeit der vermittelten Information zusammenhängt. Je mehr die Lernenden die Wichtigkeit der Grammatikregel erkennen, desto motivierter sind sie und desto mehr Informationen bewahren die Lernenden im Gedächtnis (Plevová, Petrová, 2018).

Lehrkraft „Du bist Peter“ sagt und sogleich auf Peter mit dem Finger zeigt. Nach diesem Muster werden mindestens 5 solche Sätze gebildet.

In der zweiten Phase bekommen die Lernenden den nötigen Input der Grammatikregel, konkret die einzelnen Konjugationsformen des Verbs *sein*. In dieser Phase ist die Arbeit mit dem Text wesentlich. Aus dem Text sammeln die Lernenden zuerst die Informationen zur Verbkonjugation (sie suchen und unterstreichen die Verben). Diese isolierten Phänomene sollen die Lernenden in einer Tabelle ordnen. Aus dieser Arbeit bekommen die Lernenden den ersten Überblick über die Regeln, der in der Tabelle übersichtlich notiert ist. Die Bemerkungen aus der Tabelle werden daraufhin für die explizite Regelformulierung benutzt. Es ist empfehlenswert, bei der Regelformulierung Schritt für Schritt vorzugehen, denn es kann für manche Lernenden schwierig sein die Regel mit eigenen Worten zu bilden. Deswegen ist in der Vorbereitung zuerst die Paararbeit mit nachfolgender Diskussion im Plenum präsentiert. Diese Phase endet mit der Zusammenfassung der entdeckten Regel und ihrer schriftlichen Notierung. Die Verbformen werden mithilfe des Lernvideos (Konjugationslied) wiederholt und gefestigt.

Die Aktivierung des Musters verläuft durch analoges Verwenden des Sprachmaterials in der nächsten Phase der Grammatikstunde. Die Lernenden haben die Regel zur Verfügung und der Text kann für die weitere Arbeit genutzt werden. Die Lernenden wiederholen die Sätze in verschiedenen Varianten oder beantworten die gezielten Fragen der Lehrkraft.

Die nächste Phase der Stunde ist der Festigung der Regeln gewidmet. Die vorgestellten Übungen sind nach Schwierigkeitsgrad geordnet<sup>7</sup>. Es wird mit den geschlossenen reproduktiven Übungen angefangen, in denen die Lernenden nicht selbst Sätze produzieren müssen. Konkret wird ein Lückentext mit vorgegebenen richtigen Formen vorgeschlagen. Dann folgen die reproduktiven Übungen ohne Vorgaben. Bei diesen Übungen wird keine neue Information gefordert, den Lernenden stehen immer die Regeln zur Verfügung. Der Schwerpunkt liegt darin, selbst die richtige Form zu bilden und zu benutzen. Für diese Stunde wird ein Lückentext ohne vorgegebene Formen und ein Würfelspiel vorbereitet. Das Würfelspiel ist für die Aktivierung aller Lernenden geeignet, es werden vielmals alle Formen wiederholt und jeder Lernende hat die Gelegenheit, sich die Verbformen zu merken. Die

---

<sup>7</sup> Es gibt viele Möglichkeiten, wie eine Sequenz (Gesamtheit der Übungen, die aufeinander folgen) aufzubauen. In diesem Fall gehen wir von Kriterien der Stufung aus, die von Funk et al. (2014, S. 40–41) beschrieben wurden, Kriterien wie z. B. von geschlossenen zu offenen Übungen, vom Leichten zum Schweren, von reproduktiven zu produktiven Übungen.

letzte Stufe beim Erwerb der Konjugation des Verbs *sein* ist die selbstständige Produktion von richtigen Sätzen, was zum Schluss der Stunde erscheinen soll. Die Paararbeit ist für diese Tätigkeit dargeboten, um Schülerkommunikation und Zusammenarbeit<sup>8</sup> zu entwickeln.

Für den Schluss der Stunde wird eine kurze Reflexion geplant. Die Lernenden bekommen die Zeit, den Lernstoff selbst zusammenzufassen und ihre eigene Aktivität während der Stunde zu bewerten. Die Bewertung wird von der Lehrkraft durch Anleitungsfragen geführt und unterstützt. Diese Phase soll die Fähigkeit der Selbstevaluation entwickeln und sogleich die vermittelte Grammatik zum letzten Mal in der Stunde wiederholen, d. h. die Stunde wird effektiv abgeschlossen und zum Ende gebracht.

Nach Ende der präsentierten Stunde sollen die Lernenden fähig sein, das Verb *sein* selbstständig in Sätzen zu benutzen. Die Regel für die Konjugation des Verbs *sein* ist den Lernenden klar, weil sie sie selbst formuliert haben. Für potenzielle weitere Anwendung und tiefere Einübung in den nachfolgenden Stunden steht den Lernenden eine selbstgeschaffene Übersichtstabelle zur Verfügung.

Aus psychologischer Sicht wird die Grammatik tief im Gedächtnis behalten, denn die Informationen, die durch persönliche Erfahrung gewonnen wurden, prägen sich besser ein als die Informationen, die nur mechanisch gelernt wurden (Plevová, Petrová, 2018, S. 50). Die Motivation, die aus der selbstständigen Aktivität bei der Entdeckung der Regeln stammt, wirkt in diesem Sinne auch unterstützend.

---

<sup>8</sup> In diesem Kontext muss man an die Entwicklung der Schlüsselkompetenzen erinnern, die im besten Fall in jeder Stunde verlaufen soll. Die Schlüsselkompetenzen stellen ein Komplex von Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Einstellungen und Werte dar, die für die persönliche Entwicklung und Entfaltung eines jeden Mitglieds der Gesellschaft wichtig sind. Der tschechische Rahmenlehrplan für die Grundschulbildung definiert 6 Schlüsselkompetenzen: Kompetenz zum Lernen, Problemlösungskompetenz, kommunikative Kompetenz, soziale und persönliche Kompetenz, staatsbürgerliche Kompetenz und Arbeitskompetenz (URL 6).

## 8 Deduktives Verfahren

Das deduktive Verfahren beruht auf dem Prinzip vom Allgemeinen zum Konkreten. In der Praxis bedeutet das, dass am Anfang der Grammatikvermittlungsstunde eine Grammatikerscheinung von der Lehrkraft vorgestellt (und erklärt) wird, bei dieser Phase sind die Lernenden passiv. Erst danach folgt die Aktivität der Lernenden, indem sie die Regel einüben und festigen. Der Vorteil liegt bei der Zeitersparnis in der Einführungsphase des Grammatikunterrichts.

Die Vorbereitung der Grammatikstunde, die die Konjugation des Verbs *sein* nach dem deduktiven Verfahren einführt, wird in folgenden Tabellen (Tab. 6, Tab. 7) beschrieben. Die Tabellen sind gleich konzipiert, wie bei der oben erwähnten Induktion, d. h. in der Tabelle 6 sind Thema, Ziel, Sprachniveau, Dauer und Medien beschrieben und in der nächsten Tabelle 7, die den Stundenverlauf darstellt, werden sowohl die Lehrer- als auch die Schülertätigkeiten unterschieden und die Sozialformen und benutzten Medien bei jeder Aktivität verdeutlicht. Das praktische Arbeitsblatt, das den Verlauf dieser Stunde begleitet ist im Anhang 2 zu finden.

Tab. 6 Thema, Ziel, Niveau, Dauer und Medien der deduktiven Grammatikstunde

<b>Thema</b>	Konjugation des Verbs <i>sein</i> (Indikativ, Präsens, aktiv)
<b>Ziel</b>	Das Verb <i>sein</i> im Singular und Plural konjugieren.
<b>Niveau</b>	Anfänger (A0)
<b>Verfahren</b>	Deduktives Verfahren
<b>Dauer</b>	45 Minuten
<b>Lernmaterial, Medien</b>	Arbeitsblatt (deduktives Verfahren), Computer, Projektor, Internet, Konjugationslied (URL 5), Smartboard

Tab. 7 Stundenverlauf nach deduktivem Verfahren

<b>Dauer</b>	<b>Lehrertätigkeiten</b>	<b>Schülertätigkeiten</b>	<b>Sozialformen</b>	<b>Anwendung der Medien</b>
1'	macht die S mit Ziel und Verlauf der Stunde bekannt		Frontalunterricht	

1'	erklärt die Bedeutung des Verbs <i>sein</i>	hören zu, sind passiv	Frontalunterricht	
14'	legt ein Video (Konjugationslied) auf, pausiert es und erklärt die einzelnen Verbformen, verteilt die Konjugationstabelle und veranschaulicht (grafisch) Unregelmäßigkeiten am Smartboard	hören das Lied, singen mit, schauen sich die Tabelle an, notieren die Hauptmerkmale	Frontalunterricht Einzelarbeit	Computer, Video (Internet, Youtube, URL <sup>9</sup> ), Smartboard, Konjugationstabelle
3'	bildet einfache vollständige Sätze mit dem Verb <i>sein</i> (Ich bin Lehrer. Du bist Peter.)	hören zu, sprechen die Sätze in unterschiedlichen Varianten nach (Ich bin Peter. Das ist Marek.)	Plenum	
5'	legt die Konzentration auf den vorbereiteten Text, stellt Fragen zum Text	suchen die Verbformen im Text, vergleichen sie mit der Tabelle, antworten auf die Fragen	Paararbeit Plenum	Text
3'	stellt gezielte Fragen (Wer ist das? Wie alt bist du?)	Mithilfe der Tabelle antworten sie auf die Fragen	Plenum	
15' (5')	wirkt als Begleiter, Organisator, Kontrolleur	tragen die vorgegebenen Formen in den Text ein	Einzelarbeit	leichtere reproduktive Übungen (Übung 1., 2.)
(5')		konjugieren das Verb stimmig in Person und Numerus	Einzelarbeit Gruppenarbeit (Würfelspiel)	schwerere reproduktive Übungen (Übung 3., 4.)
(5')		bilden Sätze mit dem Verb <i>sein</i> selbstständig	Paararbeit	produktive Übungen (Übung 5.)
3'	beendet die Arbeit, stellt Fragen zur Unterstützung der Selbstreflexion der S, schließt die Stunde	fassen die Stunde zusammen (Stundenreflexion von ihrer Arbeit, Motivation und Lehrstoff)	Plenum	

<sup>9</sup> Konjugationslied: [https://www.youtube.com/watch?v=gVjo\\_0kwTY4&ab\\_channel=SingandLearn](https://www.youtube.com/watch?v=gVjo_0kwTY4&ab_channel=SingandLearn) (URL 5).

Am Anfang verdeutlicht die Lehrkraft das Ziel, das Thema und den Plan des Verlaufs der Stunde. Dann werden alle nötigen Regeln erklärt, die bei der Konjugation des Verbs *sein* benutzt werden. Konkret übersetzt die Lehrkraft das Verb in die Muttersprache und führt typische Beispiele dafür an, wo man es praktisch benutzt. Diese Schritte dienen als Motivationsphase<sup>10</sup> und sollen den Lernenden die Bedeutung des vorgestellten Phänomens zeigen.

Daraufhin wird ein kurzes Video aufgelegt, während des Abspielens soll die Lehrkraft das Lied pausieren, um die einzelnen Verbformen zu betonen. Dann wird die Konjugationstabelle vorgestellt, die Regeln wurden den Lernenden in der Tabelle vorher gegeben, sie müssen nichts selbst bilden. Es ist empfehlenswert, alle Verbformen zu besprechen und mehrmals zu wiederholen, damit sich die Lernenden möglichst viele der Varianten merken. Man kann hier mit dem Smartboard arbeiten und die verschiedenen Verbformen grafisch mittels Farben unterschiedlich darstellen.

Nach der expliziten Regelvorgabe werden weitere Beispielsätze gebildet, wobei die Lernenden die praktische Nützlichkeit der Konjugation des Verbs *sein* erfassen. Die Arbeit mit dem vorbereiteten Text dient in dieser Phase als Muster für die Veranschaulichung der Konjugationsregel des Verbs *sein*. Indem die Lernenden mithilfe der früher vorgestellten Tabelle die Verbformen im Text suchen, unterstreichen und vergleichen, werden die Verbformen bewusstgemacht. Das richtige Verständnis der Regel wird von der Lehrkraft durch gezielte Fragen überprüft, die Antworten sollen dabei zeigen, inwieweit die Lernenden die Konjugation des Verbs *sein* schon begriffen haben, bzw. es werden die Verbformen nochmals wiederholt.

Die Festigung und Aktivierung des Sprachmaterials verläuft in der letzten Phase der vorgestellten Grammatikstunde. Es wird zuerst mit den reproduktiven Übungen mit vielen Vorgaben angefangen, in dieser Stunde wird konkret ein Lückentext mit vorgegebenen Verbformen vorbereitet. Dann folgen die schwereren reproduktiven und produktiven Übungen. Diese Schritte sind analog zu denen, die bei der Induktion beschrieben wurden (siehe oben). Der Unterschied liegt nur in der Dauer dieser Phase. Es ist sichtbar, dass die Erläuterung der Grammatik schneller vorangeht, deswegen gibt es mehr Zeit für die einzelne Einübung der grammatischen Form.

---

<sup>10</sup> Die Rolle der Motivation ist in diesem Fall aus psychologischer Sicht gleich, wie bei der Induktion (siehe oben).

Diese Stunde wird mit der Selbstreflexion der Arbeit der Lernenden und der Zusammenfassung der gelernten Grammatikregeln abgeschlossen. Diese Phase wird nach dem gleichen Prinzip wie beim induktiven Verfahren verlaufen (siehe oben).

Nach dem Verlauf dieser präsentierten Stunde bekommen die Lernenden eine Übersicht der Konjugation des Verbs *sein* anhand von einem Muster. Sie sind fähig, alle Verbformen selbstständig mithilfe der gegebenen Konjugationstabelle zu beschreiben und in Sätzen zu benutzen.

Aus psychologisch-pädagogischer Sicht wird die Konjugation des Verbs *sein* effektiv von den Lernenden gemerkt, auch wenn sie am Anfang der Stunde passiv sind, oder besser gesagt, wenn sie keine produktive Aktivität aufweisen (aber sie sollen aktiv der Grammatikerklärung folgen). Dieses wird durch die logische Einordnung und einfache expressive Erklärung der Grammatikregel seitens der Lehrkraft erzielt und durch die Schüleraktivität in den folgenden Phasen der Stunde unterstützt. Im Vergleich zu der Induktion spielt bei der Deduktion die Motivation, die durch die Lehrkraft stimuliert wird, eine führende Rolle, was anstrengendere Arbeit für die Lehrkraft während der Stunde darstellen kann. Gleichzeitig muss diese Motivation keinen so starken Einfluss auf das Maß des gelernten Stoffes haben wie die, die durch die Selbstentdeckung der Regeln entsteht. Das kann aber während der Einübung und Festigung der Verbformen kompensiert werden, weil es mehr Zeit für detaillierte Wiederholung gibt<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Diese Behauptung geht von der Bemerkung aus, dass eine der Möglichkeiten, wie das Langzeitgedächtnis unterstützt wird, ist, die Regeln ins Gedächtnis noch während ihres Erlernens zurückzurufen (Atkinson et al., 1993, S. 342), was im Rahmen der detaillierten Wiederholung mehrfach geschieht. Das Gedächtnis (kurzzeitig und langfristig) spielt bei der Aneignung einer Fremdsprache eine wichtige Rolle (s. z. B. Besedová, 2021) und darf nicht übersehen werden.

## 9 Zusammenfassung des praktischen Teils

Der praktische Teil der Diplomarbeit dient als logische Ergänzung der im theoretischen Teil beschriebenen Prinzipien der Grammatikvermittlung und veranschaulicht das induktive und das deduktive Verfahren im Vergleich. Die Unterschiede bei der Einführung der präsentierten Konjugation des Verbs *sein* sind in den Stundenvorbereitungen übersichtlich zu sehen, denn der Inhalt ist von beiden Stunden gleich. Deswegen kann man die einzelnen Tätigkeiten sowohl der Lehrkraft als auch der Lernenden in Kontrast gegenüberstellen.

Das induktive Verfahren geht von persönlichen Beobachtungen der Lernenden aus zum Entdecken von allgemeinen Gesetzmäßigkeiten. Während des Grammatikunterrichts, der nach diesem Verfahren verläuft, sind die Lernenden aktiv und arbeiten ständig, ihre Motivation und ihr Interesse sind in diesem Zusammenhang merkbar. Im Gegensatz dazu steht das deduktive Verfahren mit der Erklärung von Regeln seitens der Lehrkraft, die Lernenden sind in dieser Phase passiv. Erst dann folgt die Aktivität der Lernenden bei der Anwendung der Regeln bei den konkreten Übungen.

Das Ziel dieser Diplomarbeit ist nicht, die Effektivität von vorgestellten Stundenvorbereitungen auf die Probe zu stellen und die Ergebnisse konkret zu untersuchen. Solche Untersuchung wäre im Rahmen der Diplomarbeit (vor allem aus zeitlichen Gründen) nicht möglich. Wie schon früher erwähnt, dient dieser Teil nur als Ergänzung des theoretischen Teils, um die beiden Methoden praktisch nebeneinander zu zeigen. Deswegen sind beide (induktive und deduktive) Stundenvorbereitungen der Grammatikvermittlung nach Prinzipien des Grammatikunterrichts konzipiert und gründlich beschrieben, damit sie als Inspiration (Muster) für andere Deutschlehrer\*innen dienen können. Inwieweit konkret das induktive und das deduktive Verfahren an tschechischen Grundschulen (Sekundarstufe I) verbreitet ist, wird im Rahmen einer Lehrerumfrage festgestellt. Die Umfrage wird im dritten Teil dieser Diplomarbeit beschrieben.

### III. Forschungsteil

Im folgenden Forschungsteil der Diplomarbeit wird eine empirische Studie vorgestellt, die den Fokus auf die induktive und die deduktive Methode im Hinblick auf ihren Einsatz im FSU an den tschechischen Grundschulen (Sekundarstufe I) richtet.

Aus der Fachliteratur lässt sich feststellen, dass die Effektivität beider Grammatikvermittlungsmethoden vergleichbar ist.<sup>12</sup> Trotzdem überwiegt in der Praxis bei jeder Lehrkraft die eine oder die andere Methode. Es stellt sich also die Frage, wo die Ursachen von dieses Phänomens liegen und ob in der Tschechischen Republik die eine oder die andere Methode generell überwiegt.

Diese Studie besteht aus einer Lehrerumfrage. Sie wurde durch Online-Fragebogen bei Deutschlehrer\*innen an den tschechischen Grundschulen (Sekundarstufe I) durchgeführt mit dem Ziel, die Lehrrealität, im Hinblick auf die Grammatikvermittlung, zu analysieren und besser zu begreifen.

Im Rahmen der Methodologie, wird als erstes ein Forschungsdesign nach dem Maxwellmodell (2012) erstellt. Dieses Model umfasst die Ziele und Forschungsfragen, den Konzeptrahmen, die Methoden, die zur Datenerfassung und zur Datenanalyse benutzt werden und schließlich beachtet sie auch die Validität und Reliabilität der Ergebnisse. Jeder dieser Punkte wird im Forschungsteil in einzelnen Kapiteln beschrieben. Dann werden die Daten ausgewertet und die Ergebnisse im Kontext der Forschungsfragen diskutiert.

---

<sup>12</sup> Heutzutage wird das induktive Verfahren von Didaktikern in Beziehung zur Entwicklung der kommunikativen Kompetenz erhoben (z. B. Fratz und Faustauer, 2008, S. 130, Yahiaoui, 2021). Trotzdem lässt sich aus den Ergebnissen mancher Studien (s. Haddadi und Sadri, 2021), die die Effektivität der einen oder der anderen Methode gemessen haben, feststellen, dass beide Verfahren gleichwertig (was die Effektivität betrifft) sein können. Denn manche Ergebnisse stellen die Induktion (Schlak, 2003), andere die Deduktion (Gwiasda, 2015) in den Vordergrund, so lässt sich nicht eindeutig sagen, welche Methode geeigneter für den FSU ist (Schlak, 2003).

## 10 Methodologie

In dieser Studie wird untersucht, welche Grammatikvermittlungsmethode bei den Deutschlehrern an den tschechischen Grundschulen (Sekundarstufe I) überwiegt. Denn es geht in dieser Umfrage um die Analyse des aktuellen Zustands des Grammatikunterrichts, ist es nötig, die Daten von möglichst vielen Lehrkräften zu sammeln. In diesem Zusammenhang wird die Forschung quantitativ behandelt und für die Datenerhebung wird ein Online-Fragebogen erstellt.

Das Forschungsdesign wird nach dem Maxwellmodell (Maxwell, 2012) erstellt. Trotz der Tatsache, dass dieses Modell ursprünglich für das Design qualitativer Forschung gedacht war, ist es auch für die Planung einer quantitativen Umfrage geeignet, denn es gibt gute methodologische Hinweise für ein hochwertiges Ergebnis. Die graphische Veranschaulichung des Forschungsdesigns ist in der Abbildung 1 zu finden. Das Forschungsverfahren wird in der Folge explizit beschrieben.

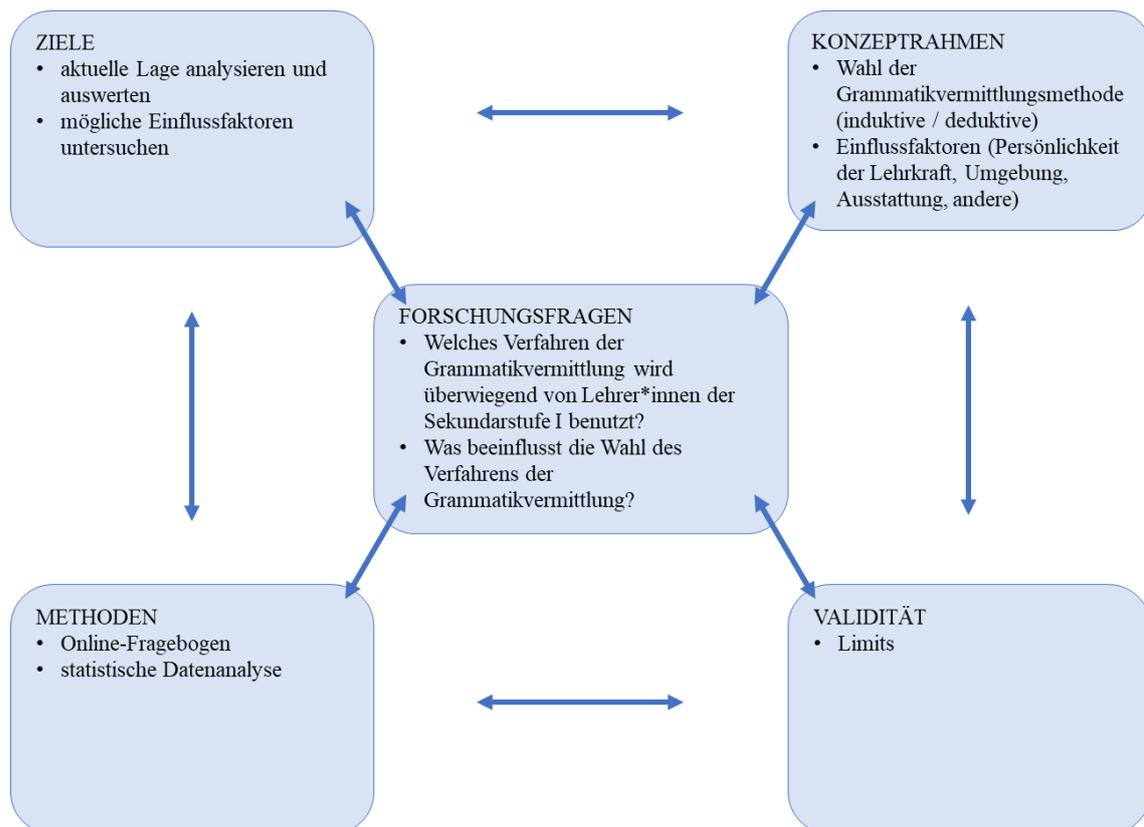


Abbildung 1 Forschungsdesign nach dem Maxwellmodell

Bei der Planung und Vorbereitung der Untersuchung müssen zuerst die Ziele und Forschungsfragen bestimmt werden. Daraufhin wird die geeignete Methode gewählt. In

dieser Arbeit handelt es sich konkret um einen Online-Fragebogen, der vorbereitet und anschließend an die Respondenten versandt wird. Schließlich werden die Daten analysiert. Die konkreten Schritte werden in den folgenden Kapiteln detailliert beschrieben und begründet.

## 10.1 Ziele und Forschungsfragen

Das Hauptziel des empirischen Teiles der Diplomarbeit ist die aktuelle Lehrsituation während der Grammatikvermittlungsstunden an den tschechischen Grundschulen (Sekundarstufe I) zu analysieren und auszuwerten. Das konkrete Ergebnis soll zeigen, welches Verfahren der Grammatikvermittlung am meisten von Deutschlehrer\*innen in Tschechien angewandt wird und welche Faktoren die Wahl der Grammatikvermittlungsmethode beeinflussen können.

In diesem Sinne werden zwei Forschungsfragen gestellt:

- *F<sub>1</sub>: Welches Verfahren der Grammatikvermittlung wird überwiegend von Lehrkräften der Sekundarstufe I im FSU angewandt?*
- *F<sub>2</sub>: Was beeinflusst die Wahl des Verfahrens der Grammatikvermittlung?*

In Verbindung mit der zweiten Forschungsfrage (F<sub>2</sub>) werden folgende Hypothesen getestet:

- H<sub>1</sub>: Das Geschlecht der Lehrkraft hat einen Einfluss auf das angewandte Verfahren der Grammatikvermittlung in den Unterrichtsstunden.
- H<sub>2</sub>: Die Respondent\*innen mit verschiedener Länge der Lehrererfahrung unterscheiden sich hinsichtlich des angewandten Grammatikverfahrens.
- H<sub>3</sub>: Es gibt einen Unterschied zwischen Absolvent\*innen verschiedener Universitäten im angewandten Grammatikverfahren.
- H<sub>4</sub>: Die Respondent\*innen mit unterschiedlicher Stellungnahme zur Bedeutung der Grammatikvermittlung unterscheiden sich hinsichtlich der Wahl des Grammatikverfahrens.
- H<sub>5</sub>: Es gibt einen Unterschied zwischen den Respondent\*innen bei unterschiedlicher Anzahl der Schüler\*innen in der Klasse während des FSU hinsichtlich des angewandten Grammatikverfahrens.
- H<sub>6</sub>: Die Respondent\*innen, die unterschiedliche Lehrbücher für den FSU benutzten, unterscheiden sich hinsichtlich des bevorzugten Grammatikverfahrens.

- H<sub>7</sub>: Die Respondent\*innen mit unterschiedlicher Länge der Unterrichtsvorbereitung unterscheiden sich hinsichtlich des bevorzugten Grammatikverfahrens.

Beide Forschungsfragen und alle Hypothesen werden nach detaillierter Literaturanalyse bestimmt. Die theoretischen Schwerpunkte werden im nächsten Kapitel zusammen mit den wichtigsten Konzepten (Begriffen) verdeutlicht.

## 10.2 Konzeptrahmen

Im Rahmen dieser Studie wird ein Online-Fragebogen für Deutschlehrkräfte erstellt. Sein Wert und die Gültigkeit liegen an konkret definierten Konzepten. Diese Konzepte werden jetzt kurz charakterisiert. In diesem Zusammenhang werden zugleich die theoretischen Ausgangspunkte für die oben erwähnten Hypothesen beschrieben.

Unter dem Begriff Deutschlehrkraft ist ein\*e Lehrer\*in der deutschen Sprache (DaF) gemeint. Die Definition einer Lehrkraft ist im Sinne der Charakteristik von Průcha verstanden: „Der Lehrer ist einer der wichtigsten Faktoren des Bildungsprozesses, eine professionell qualifizierte pädagogische Fachkraft, die mitverantwortlich für die Vorbereitung, das Management, die Organisation und die Ergebnisse dieses Prozesses ist“ (Průcha et al., 2001, S. 261). Der Begriff *professionell qualifizierte pädagogische Fachkraft* ist für diese Umfrage wesentlich, denn die Ausbildung könnte eine Rolle bei der Wahl des Verfahrens spielen.

Die weiteren Begriffe Grammatik, Grammatikvermittlung, die Wahl bei der Einführungsphase der Grammatikvermittlung und das induktive und deduktive Verfahren sind im Rahmen des theoretischen Teiles dieser Diplomarbeit detailliert analysiert und beschrieben. In diesem Sinne werden sie auch während der Forschung aufgefasst. Für die konkrete Charakteristik des Grammatikbegriffs s. Kap. 1, für die Grammatikvermittlung s. Kap. 3, und für das Verfahren der Grammatikvermittlung s. Kap. 5. (deduktives Verfahren s. Kap.5.1., induktives Verfahren s. Kap. 5.2.)

Die Hypothesen wurden im Hinblick auf die Theorie von Maňák et al. (2003, S. 50) bestimmt. Er behauptet, dass auf die Wahl einer Unterrichtsmethode neben den Zielen und dem Inhalt des Unterrichts, dem individuellen Niveau der Lernenden oder den Besonderheiten der Gruppe, auch die Außenbedingungen (wie z. B. Umgebung, Ausstattung, Größe der Gruppe, etc.) und die Lehrerpersönlichkeit (wie z. B. Fachkenntnis, Erfahrung, Stellungnahme, ...) Einfluss haben. In diesem Kontext wurden die Hypothesen

H<sub>1</sub>, H<sub>2</sub>, H<sub>3</sub>, H<sub>4</sub> in Bezug zum Faktor der Lehrerpersönlichkeit und H<sub>5</sub>, H<sub>6</sub>, H<sub>7</sub> in Bezug zum Faktor der Außenbedingungen festgelegt.

Neben oben erwähnten Ausgangspunkten lassen sich weitere unterstützende Theorien finden. Die Hypothese H<sub>4</sub> unterstützt die Feststellung, dass die Wahl der Methode von der Grundlage des Lehrkonzepts (also von der Meinung und dem Denken) abhängt (Starý, 2020). Die Hypothese H<sub>7</sub> ist auch auf die Behauptung im Handbuch von Roche (2016) gestützt. Dieser Publikation nach ist in der Unterrichtspraxis die Auswahl der Methode von organisatorischen Faktoren abhängig, zu diesen Faktoren gehört nämlich u. a. die benötigte Vorbereitungszeit (Roche, 2016, S. 466).

Welche dieser Faktoren die Wahl des Grammatikverfahrens beeinflussen, wird nach Analyse der Daten und ihrer Auswertung klar. Für die Datenerfassung wurde, wie schon oben erwähnt, ein Online-Fragebogen erstellt, d. h. es wurde eine der quantitativen Methoden angewandt. Der Verlauf der Vorbereitung und die Bildung der Umfrage als auch der Auswahl der Respondent\*innen wird in der Folge beschrieben.

### 10.3 Methodenbeschreibung

Für quantitative Forschung ist eine Menge von Daten wesentlich, um die Hypothesen statistisch testen zu können und daraufhin die Forschungsfragen zu beantworten. Die Daten für die statistische Auswertung werden durch einen Online-Fragebogen bei Deutschlehrer\*innen an tschechischen Grundschulen (Sekundarstufe I) gewonnen. Der Online-Fragebogen wurde im September 2022 online per E-Mail an 196 Deutschlehrer\*innen versandt, was der Vorbereitung der Umfrage folgte. Die Vorbereitung des Fragebogens und der Auswahl der konkreten Fragen und Respondent\*innen werden im folgenden Abschnitt beschrieben. Die statistischen Methoden der Datenauswertung, die für die Datenanalyse angewandt werden und die der richtigen Interpretation der Ergebnisse dienen, werden vor der einzelnen Datenanalyse im folgenden Abschnitt aufgeführt.

#### 10.3.1 Vorbereitung des Online-Fragebogens

Für die Datenerfassung wird ein Online-Fragebogen erstellt, der per Link an die E-Mail-Adressen der Deutschlehrer\*innen der tschechischen Grundschulen (Sekundarstufe I) gesandt wird. Es wurde die Online-Form als die geeignetste erachtet, weil heutzutage jede Lehrkraft einen guten Zugang zu Technologien hat und nach dem Distanzunterricht während der Coronapandemie sind die Lehrer\*innen an das Arbeiten am Computer gewöhnt. Ein

elektronischer Fragebogen ermöglicht eine einfache und effiziente Dataerfassung. Für seine Erstellung wird die kostenlose Software Google Forms verwendet, die die Möglichkeit der Erstellung eines Fragebogens bietet und die Analyse der Daten vereinfacht.

Die Struktur des Online-Fragebogens wird in Anlehnung an die methodologischen Hinweise von Hlad'o (2011) konzipiert. Den Fragen selbst geht ein einleitender Teil voraus, in dem die Respondent\*innen angesprochen und zur Mitarbeit motiviert werden und die eine kurze Anleitung zur Arbeit mit dem Online-Fragebogen einschließt. Dieser Teil enthält den Namen des Fragebogens, eine Erläuterung des Ziels, Anweisungen zum Ausfüllen und eine Danksagung. Dann folgt der Teil mit konkreten Fragen.

Die Fragen werden in vier Sektionen aufgeteilt. Die ersten Fragen sind den generellen Informationen über die Respondent\*innen gewidmet. In diesem Kontext betonen wir nur die Einteilung der Praxislänge näher, die (gleich, wie die anderen) auf der Grundlage der Literatur steht. Es wurde die Einteilung von Pířová (2011, S. 86) benutzt, die die Praxis nach Phasen der beruflichen Entwicklung der Lehrkraft unterscheidet.

Die zweite Sektion beinhaltet die Fragen, die den generellen Deutschunterricht an den Schulen charakterisieren. Diese Fragen sollen den Faktor der Außenbedingungen klären. Die letzten zwei Sektionen sind dem Grammatikunterricht gewidmet. Zuerst wird die Stellungnahme der Lehrkraft zur Grammatik erfragt, was zum Faktor der Lehrpersönlichkeit gehört. Dann wurde das angewandte Verfahren während der Grammatikvermittlungsstunden ermittelt. Dieser Teil beinhaltet die Beschreibung von Schüler- und Lehrertätigkeiten, die aus Erkenntnissen des theoretischen Teils und aus dem Handbuch von Bimmel et al. (2013) stammen und bei denen die Frequenz ihres Einsatzes im Unterricht festgestellt wird (je häufiger die Tätigkeit im Unterricht erscheint, desto mehr entspricht das Verfahren der Induktion, oder umgekehrt: je seltener die Aktivität eingesetzt wird, desto mehr Nähe hat sie zur Deduktion). In diesem Fall wird eine Vier-positionen Skala benutzt (immer, häufig, manchmal, niemals).

Nach den oben geklärten Fragen folgt ein Schlussteil des Online-Fragebogens, indem den Respondent\*innen für ihre Antworten gedankt wird. Insgesamt besteht der Online-Fragebogen aus 13 Fragen und den ganzen Online-Fragebogen auszufüllen soll 5–10 Minuten dauern. Der Online-Fragebogen ist anonym. Aus praktischen Gründen wurde er auf

Tschechisch erstellt, um die Respondent\*innen nicht abzuschrecken und eine möglichst große Anzahl von Antworten zu erhalten. Seine konkrete Form ist im Anhang 3 zu sehen.

### 10.3.2 Respondent\*innen

Die statistische Datenanalyse erfordert eine größere Menge von Daten. Um diese Daten zu erhalten, wurden 196 Deutschlehrer\*innen per E-Mail mit der Bitte um Ausfüllen des Online-Fragebogens angesprochen. Die konkreten Respondent\*innen werden durch eine Zufallsauswahl bestimmt. Die Zufallsauswahl ist in diesem Fall für Bestimmung der repräsentativen Auswahl nach Hlad'o (2011) die adäquateste Wahl.

Aus allen staatlichen Grundschulen, die auf der Webseite Atlas školství (URL 7) aufgelistet sind, werden auf der Basis des Kriteriums der Zufallsauswahl (in diesem Fall jede fünfte Schule) die Zielschulen gewählt. Aus öffentlich zugänglichen Informationen auf den Internetseiten dieser Grundschulen werden dann die Zielpersonen und ihre E-Mail-Adressen festgestellt. Die Anzahl der angesprochenen Personen entspricht in der Gesamtheit den 196 Respondent\*innen<sup>13</sup>.

Konkret werden während des Wintersemesters 2022, in dem die Forschung stattfand, aus den 196 angesprochenen Deutschlehrer\*innen insgesamt 61 Antworten erlangt. In diesem Zusammenhang ist es wichtig zu wiederholen, dass, wie im Konzeptrahmen definiert wurde, wir unter dem Begriff Lehrer\*in nur die professionell qualifizierte pädagogische Lehrkraft verstehen. Im Hinblick darauf wurden die Antworten der Respondent\*innen (9), die keine pädagogische Ausbildung im Studienbereich DaF absolviert haben, außer Acht gelassen. Schließlich werden insgesamt im Rahmen dieser Forschung die Daten von 52 Deutschlehrer\*innen analysiert, und zwar von 42 Frauen und 9 Männer (s. Tabelle 8). Die Respondent\*innen kamen aus der ganzen Tschechischen Republik. Die konkrete Verteilung der Respondent\*innen nach dem Bezirk, in dem sie unterrichten, sind in der Tabelle 9 zu finden.

---

<sup>13</sup> In diesem Kontext ist es wichtig festzustellen, dass die Anzahl der gewählten Schulen aus dem Web Atlas školství (URL 7) größer war, aber nicht bei jeder Schule standen die E-Mail-Adressen der Lehrkräfte zur Verfügung. Andererseits war es bei manchen Schulen möglich, mehr als eine Lehrkraft anzusprechen. Trotz dieser Tatsache halten wir die Auswahl der Respondent\*innen immer für zufällig und nicht die Daten (oder die Validität der Studie) beeinflussend.

Tab. 8 Häufigkeitsverteilung der Respondent\*innen nach Geschlecht bezüglich des absolvierten pädagogischen Studiums

Geschlecht	Studium			Summe
	Wert	ja	nein	
Frau		42	9	51
Mann		10	0	10
<b>Summe</b>		<b>52</b>	<b>9</b>	<b>61</b>

Tab. 9 Häufigkeitsverteilung der Respondent\*innen nach dem Bezirk, in dem sie unterrichten

Wert	absolute Häufigkeit	prozentuale Häufigkeit	kumulierte Häufigkeit
Hlavní město Praha	6	11,5%	11,5%
Jihočeský kraj	6	11,5%	23,0%
Jihomoravský kraj	2	3,8%	26,8%
Kraj Vysočina	2	3,8%	30,6%
Královéhradecký kraj	5	9,6%	40,2%
Liberecký kraj	10	19,4%	59,6%
Moravskoslezský kraj	6	11,7%	71,3%
Olomoucký kraj	4	7,7%	79,0%
Pardubický kraj	2	3,8%	82,8%
Plzeňský kraj	3	5,8%	88,6%
Středočeský kraj	2	3,8%	92,4%
Ústecký kraj	2	3,8%	96,2%
Zlínský kraj	2	3,8%	100,0%
<b>Summe</b>	<b>52</b>	<b>100,0%</b>	

### 10.3.3 Methoden der Datenauswertung

Die gesammelten Daten werden zuerst im Programm MS Excel verarbeitet, wo sie kontrolliert und für die weitere Datenauswertung vorbereitet werden. Danach werden die Daten ins Programm PSPP exportiert, wo sie statistisch ausgewertet werden.

In der ersten Phase werden die Daten in PSPP kodiert<sup>14</sup>. Diese vorbereiteten Daten standen nun für die einzelne Analyse bereit. Zuerst wird die Häufigkeitsverteilung von einzelnen Kategorien festgestellt. Die Ergebnisse der Auswertung der Häufigkeit werden in Tabellen bearbeitet und die Ergebnisse werden im Rahmen der Datenanalyse besprochen.

<sup>14</sup> Die Kodierung bedeutet, dass jeder Frage und jeder Antwortalternative ein bestimmter numerischer Index zugewiesen wird. Aufgrund dessen wird die Datenauswertung der kodierten Daten erleichtert und beschleunigt (Čihák, 2014, S. 14).

Die zweite Phase der Datenauswertung zielt auf die Beantwortung der ersten Forschungsfrage (F<sub>1</sub>) (*Welches Verfahren der Grammatikvermittlung wird überwiegend von Lehrkräften der Sekundarstufe I im FSU angewandt?*). Dafür werden aus dem Online-Fragebogen, die die Frequenz der Schüler-/Lehrer-Tätigkeiten während des Grammatikunterrichts festgestellt hatten, drei neue Variablen<sup>15</sup> geschaffen. Aus den Fragebogenitems, die die Schülertätigkeit folgen, wird eine neue Variable „Gesamt\_s“ eingeführt. Konkret besteht „Gesamt\_s“ aus 8 Items, die die Antwortmöglichkeiten auf der Skala von nie (1), manchmal (2), häufig (3) bis zu immer (4) bieten. Die Werte dieser Variablen liegen neu zwischen 8 und 32. Die Items, die „Gesamt\_s“ enthält, sind folgende:

Die Schüler in der Klasse während des Grammatikunterrichts:

- sind im Zentrum des Unterrichts,
- sind aktiv,
- arbeiten autonom,
- haben die Möglichkeit die Grammatikregel selbstständig abzuleiten,
- formulieren die Regel so, dass die Regel verständlich für die Schüler ist,
- leiten die Regel vom Kontext ab,
- erklären die Regel mit eigenen Worten,
- arbeiten zusammen.

Die zweite neue Variable „Gesamt\_l“, die die Lehrertätigkeit während des Grammatikunterrichts charakterisieren soll, wird nach demselben Prinzip wie bei der ersten Variablen eingeführt. Sie besteht aus 5 Items, die neuen Werte der Variablen „Gesamt\_l“ bewegen sich in der Spanne von 5 bis 20. Die Items, die „Gesamt\_l“ enthält, sind folgende:

Die Lehrkraft in der Klasse während des Grammatikunterrichts:

- stellt Anleitungsfragen,
- gibt die Regel im Kontext an,
- verallgemeinert vorgegebene Beispiele,
- gibt Zeit für eine selbstständige Schlussfolgerung,

---

<sup>15</sup> Die auf diese Weise angeführten Variablen stehen den statistischen Eigenschaften der klassischen quantitativen Variablen viel näher und ermöglichen deswegen zuverlässigere Schlussfolgerungen (Čihák, 2014, S. 46–47).

- bereitet Materialien außerhalb des Lehrbuchs vor.

Die letzte, dritte Variable, die zum Zweck der Beantwortung der ersten Forschungsfrage eingeführt wird, soll das gesamte angewandte Verfahren im Rahmen der Grammatikvermittlung charakterisieren. Diese Variable wird „Gesamt“ genannt und besteht aus der Kombination der Variablen „Gesamt\_s“ und „Gesamt\_l“. Die neuen Werte liegen zwischen 13 und 52. Wie schon im Konzeptrahmen erwähnt je höher dieser Zahl ist, desto mehr entspricht das Verfahren der Induktion, oder je niedriger sie ist, desto mehr tendiert das Verfahren zur Deduktion. Um die Datenauswertung zu vereinfachen, wurden die neuen Werte (13–52) in vier gleiche Intervalle geteilt. Das erste Intervall (Werte 13–22) entspricht dem deduktiven Verfahren, das zweite Intervall (Werte 23–32) entspricht der Tendenz zur Deduktion, das dritte Intervall (33–42) entspricht der Tendenz zur Induktion und das vierte Intervall (43–52) bedeutet das induktive Verfahren.

Alle drei Variablen (Gesamt\_s, Gesamt\_l, Gesamt) werden für die Beantwortung der ersten Forschungsfrage (F<sub>1</sub>) analysiert und die Ergebnisse im nächsten Kapitel beschrieben.

Die Dritte Phase der Datenauswertung besteht aus den Hypothesentests, die für die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage (F<sub>2</sub>) wesentlich sind. Für die statistische Hypothesenprüfung wird für jede Hypothese eine Nullhypothese formuliert und daraufhin durch einen Hypothesentest überprüft (nach Anleitung in Krpec, 2013). Aus *Shapiro-Wilk Test for Normality*<sup>16</sup> wurde festgestellt, dass die Daten nicht der Normalverteilung entsprechen, deswegen wurden in dieser Forschung die nichtparametrischen Tests benutzt. Konkret wird der *Mann-Whitney U-Test*<sup>17</sup> für die Überprüfung der Hypothese H<sub>1</sub> benutzt und der *Kruskal-Wallis-Test*<sup>18</sup> wird für die anderen Hypothesen (H<sub>2</sub>, H<sub>3</sub>, H<sub>4</sub>, H<sub>5</sub>, H<sub>6</sub>, H<sub>7</sub>) gebraucht. Das Signifikanzniveau wird auf 5 % festgelegt ( $\alpha = 0,05$ ), ist der vom Hypothesentest festgestellte p-Wert kleiner als das Signifikanzniveau ( $p < \alpha$ ), wird die Nullhypothese abgelehnt, andernfalls ( $p > \alpha$ ) ist die Nullhypothese nicht abzulehnen (Krpec, 2013). Die konkreten Ergebnisse der statistischen Datenauswertung und der Hypothesentests werden im Kapitel 11 beschrieben.

---

<sup>16</sup> Der Shapiro-Wilk-Test untersucht, ob eine Stichprobe normalverteilt ist (URL 8)

<sup>17</sup> Mit dem Mann-Whitney U-Test kann getestet werden, ob es einen Unterschied zwischen zwei Gruppen gibt, wenn die Daten nicht-parametrisch sind (URL 9).

<sup>18</sup> Der Kruskal-Wallis-Test ist eine Verallgemeinerung des Mann-Whitney U-Tests, der für mehr als zwei unabhängige Stichproben verwendet wird (URL 9).

Vor der einzelnen Datenanalyse ist es wichtig zu erwähnen, dass bei jeder Forschung das Risiko droht, dass die Ergebnisse nicht gültig sind. In diesem Kontext spricht man von Validität und Reliabilität des gewählten Forschungsinstruments. Diesen Phänomenen widmet sich der nächste Teil näher.

#### 10.4 Validität und Reliabilität

Die Validität des Forschungsinstruments bedeutet die Fähigkeit des Instruments festzustellen, was festgestellt werden soll. Die Reliabilität bedeutet die Genauigkeit und die Verlässlichkeit des Forschungsinstruments (Hlad'o, 2011, S. 51). In unserem Fall sprechen wir konkret von den Limits, die der Online-Fragebogen und die folgende Datenauswertung haben könnten.

Die größte Einschränkung, die diese Umfrage begleitet hängt mit der gesamten Anzahl der Respondent\*innen zusammen, denn diese scheint niedrig zu sein. Alle 61, bzw. 52 Antworten, die von Deutschlehrer\*innen erbracht wurden, entsprechen der Rücklaufquote des Fragebogens nur zu 31 %, bzw. 26,5 %. Die niedrige Anzahl der Daten könnte in einer bestimmten Situation die Daten beeinflussen und die Ergebnisse verfälschen. Dieses Limit wurde bei der Fragebogenbildung berücksichtigt, deswegen wurden mehr unabhängige Fragen an die (Schüler- und Lehrer-)Tätigkeiten gestellt und das allgemein angewandte Verfahren aus ihrer Kombination festgelegt. Dieses Verfahren sollte die niedrige Anzahl bei der Beantwortung der Forschungsfragen kompensieren.

Die zweite Einschränkung, die mit der Datenauswertung verbunden ist, betrifft die Hypothesentests. Bei Hypothesentests könnten sich zwei Fehlerarten ergeben. Im ersten Fall könnte die Nullhypothese abgelehnt werden, obwohl sie gilt, oder im zweiten Fall wird die Alternativhypothese nicht angenommen, obwohl sie gilt. Diese Fehler ergeben sich aus der gewissen Wahrscheinlichkeit, mit der die statistischen Tests rechnen (URL 9). Aus dem Zusammenhang beider Fehlerarten ergibt sich, dass die Reduzierung der Wahrscheinlichkeit eines Fehlers der einen Art zur Erhöhung der Wahrscheinlichkeit eines Fehlers der anderen Art führt (URL 10). Daraus ergibt sich, dass diese Fehler nicht ganz vermieden werden können, sondern nur durch die richtige Wahl des statistischen Tests minimiert werden können.

Unter Berücksichtigung der möglichen Limits der Forschung werden im folgenden Kapitel die gewonnenen Daten analysiert und ihre Ergebnisse beschrieben.

## 11 Datenanalyse

In diesem Kapitel werden die einzelnen gewonnenen Daten analysiert. Die Ergebnisse der Datenanalyse werden daraufhin besprochen mit dem Ziel, auf die Forschungsfragen (F<sub>1</sub>, F<sub>2</sub>) eine Antwort zu geben. Die Daten wurden von insgesamt 52 Respondent\*innen (N = 52) gesammelt und im statistischen Programm PSPP analysiert. Zuerst schauen wir die Ergebnisse des angewandten Grammatikverfahrens der Deutschlehrer\*innen an tschechischen Grundschulen (Sekundarstufe I) näher an.

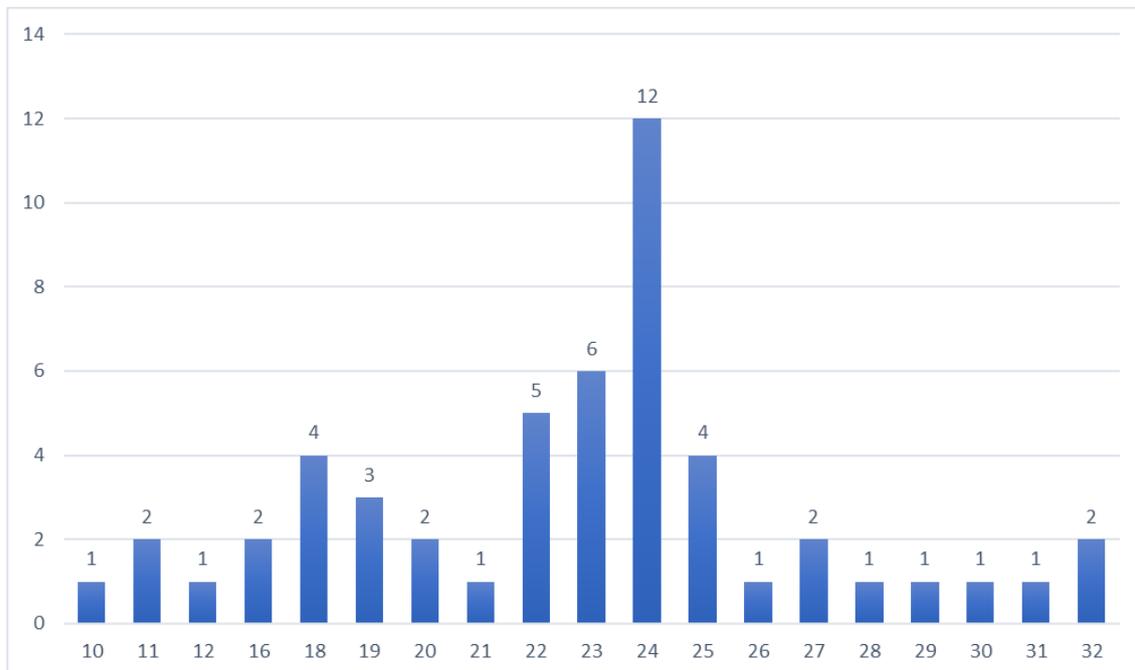
### 11.1.1 Erste Forschungsfrage (F<sub>1</sub>)

Der erste Teil der Datenanalyse widmet sich der Beantwortung der ersten Forschungsfrage *F1: Welches Verfahren der Grammatikvermittlung wird überwiegend von Lehrkräften der Sekundarstufe I im FSU angewandt?* Für die Zwecke der Analyse des angewandten Grammatikverfahrens der Respondent\*innen werden drei neue Variablen geschaffen. Die Variable „Gesamt\_s“ beschreibt die Schülertätigkeit während des Grammatikunterrichts, die zweite Variable „Gesamt\_l“ charakterisiert die Lehrertätigkeit und die letzte Variable „Gesamt“ soll das angewandte Grammatikverfahren der Lehrkräfte der Sekundarstufe I der Grundschule erläutern. Wie schon bei der Vorbereitung des Online-Fragebogens erwähnt wurde, geben die Variablen verschiedene Werte an. Je höher der Wert ist, desto mehr tendieren die Lehrkräfte zum induktiven Verfahren.

Aus den Ergebnissen von „Gesamt\_s“ ergibt sich, dass der Wert durchschnittlich bei 22 liegt. Bei einer Spanne der Variablen 8–32 bedeutet das, dass der Durchschnittswert größer als der Mittelwert (12) ist. Die häufigsten Werte dieser Variablen liegen zwischen 22 und 24 und die Mehrheit (92,3 %) aller Werte ist größer als der Mittelwert. Die konkrete Häufigkeitsverteilung ist in der Tabelle 10 zu finden, die Daten sind auch im Graph 1 veranschaulicht. Zusammenfassend lässt sich feststellen, **dass die Schülertätigkeiten während des Grammatikunterrichts die Tendenz zum induktiven Verfahren aufweisen.**

Tab. 10 Häufigkeitsverteilung der Werte der Variablen "Gesamt\_s"

Wert	absolute Häufigkeit	prozentuale Häufigkeit	kumulierte Häufigkeit
10	1	1,9%	1,9%
11	2	3,8%	5,7%
15	1	1,9%	7,6%
16	2	3,8%	11,4%
18	4	7,7%	19,1%
19	3	5,9%	25,0%
20	2	3,8%	28,8%
21	1	1,9%	30,7%
22	5	9,6%	40,3%
23	6	11,6%	51,9%
24	12	23,3%	75,2%
25	4	7,7%	82,9%
26	1	1,9%	84,8%
27	2	3,8%	88,6%
28	1	1,9%	90,5%
29	1	1,9%	92,4%
30	1	1,9%	94,3%
31	1	1,9%	96,2%
32	2	3,8%	100,0%
<b>Summe</b>	<b>52</b>	<b>100,0%</b>	

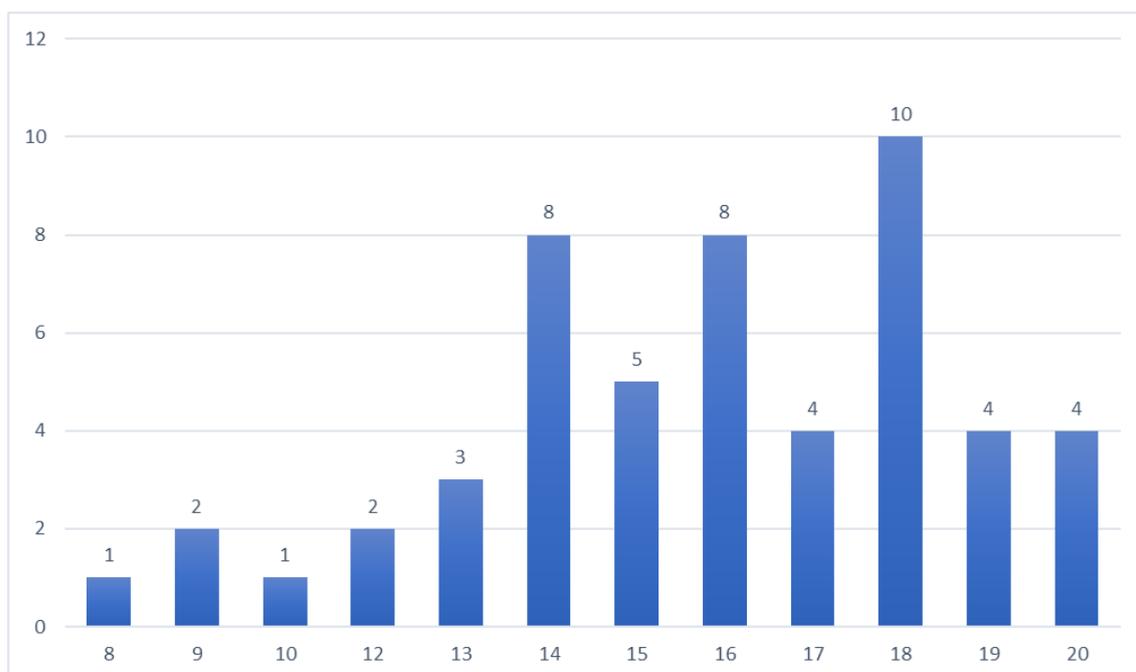


Graph 1 Häufigkeitsverteilung der Werte der Variablen "Gesamt\_s"

Aus der Datenanalyse der Variablen „Gesamt\_1“ wird festgestellt, welche Lehrertätigkeit beim Grammatikunterricht überwiegt. Diese Variable hat ihre Werte zwischen 5 und 20, der Mittelwert ist 8. Aus den Ergebnissen folgt, dass der Durchschnittswert bei 16 liegt, die häufigsten Werte sind 18, 14, 16. Alle Werte sind größer als der Mittelwert. Die konkreten Ergebnisse sind in der folgenden Tabelle 11 und dem folgenden Graph 2 zu sehen. Zusammenfassend wurde aus den Daten festgestellt, dass **die Lehrertätigkeit beim Grammatikunterricht der Induktion entspricht.**

Tab. 11 Häufigkeitsverteilung der Werte der Variablen "Gesamt\_1"

Wert	absolute Häufigkeit	prozentuale Häufigkeit	kumulierte Häufigkeit
8	1	1,9%	1,9%
9	2	3,8%	5,7%
10	1	1,9%	7,6%
12	2	3,8%	11,4%
13	3	5,8%	17,2%
14	8	15,4%	32,6%
15	5	9,6%	42,2%
16	8	15,4%	57,6%
17	4	7,7%	65,3%
18	10	19,3%	84,6%
19	4	7,7%	92,3%
20	4	7,7%	100,0%
<b>Summe</b>	<b>52</b>	<b>100,0%</b>	

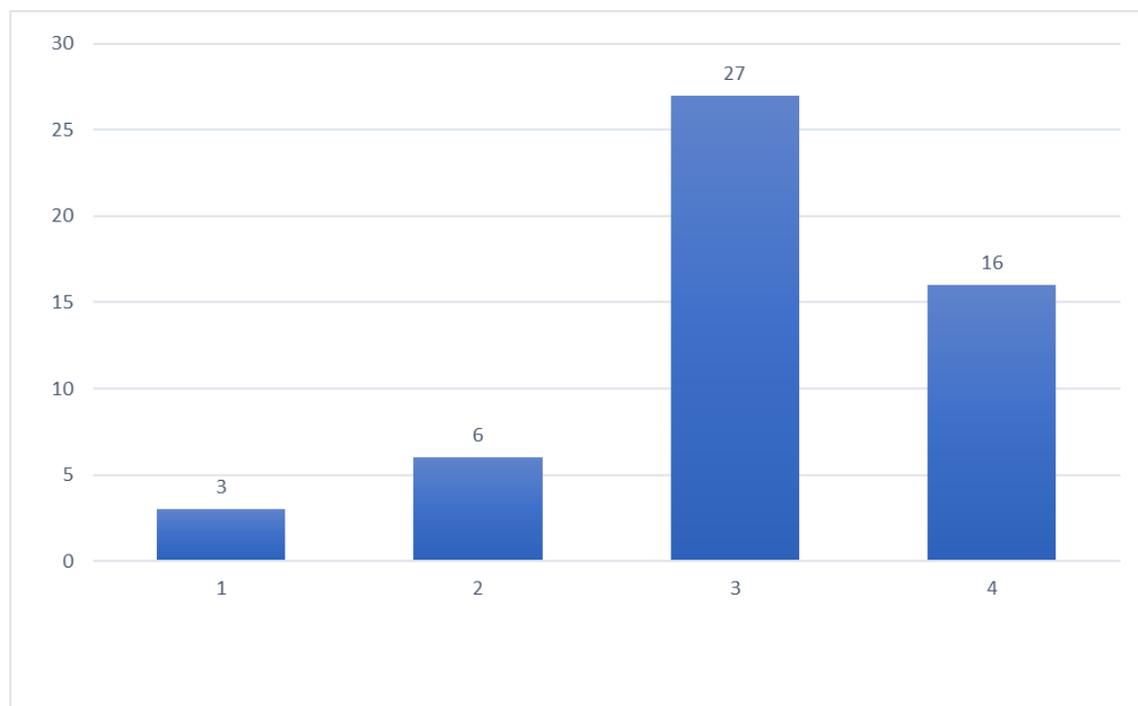


Graph 2 Häufigkeitsverteilung der Werte der Variablen "Gesamt\_1"

Die dritte Variable, die für Beantwortung der ersten Forschungsfrage (F<sub>1</sub>) neu geschaffen wurde und die für die Forschung wesentlich ist, soll das benutzte Grammatikverfahren während des FSU erläutern. Diese Variable „Gesamt“ erwirbt die Werte 1–4, was im Rahmen dieser Forschung vertritt: deduktives Verfahren (1), Tendenz zur Deduktion (2), Tendenz zur Induktion (3) und induktives Verfahren (4). Die Datenanalyse zeigt, dass nur wenige Lehrkräfte (5,8 %) das rein deduktive Verfahren anwenden. Die meisten Werte liegen bei 3, 4, was die überwiegende Induktion darstellt. Nur ca. 17 % der Respondent\*innen tendieren zum deduktiven Verfahren. Die konkreten Daten sind in der Tabelle 12 und im Graph 3 zu sehen.

Tab. 12 Häufigkeitsverteilung der Werte der Variablen "Gesamt"

Wert	absolute Häufigkeit	prozentuale Häufigkeit	kumulierte Häufigkeit
1	3	5,8%	5,8%
2	6	11,5%	17,3%
3	27	51,9%	69,2%
4	16	30,8%	100,0%
<b>Summe</b>	<b>52</b>	<b>100,0%</b>	



Graph 3 Häufigkeitsverteilung der Werte der Variablen "Gesamt"

Zusammenfassend lässt sich erkennen, dass aus der Datenanalyse der angewandten Grammatikverfahren bei den Deutschlehrer\*innen der tschechischen Grundschulen man **eine überwiegende Tendenz zum Ansatz des induktiven Verfahrens** bei der

Grammatikvermittlung feststellen kann. Was die Wahl der Grammatikverfahren beeinflusst, wird in dem folgenden Kapitel untersucht.

### 11.1.2 Zweite Forschungsfrage (F<sub>2</sub>)

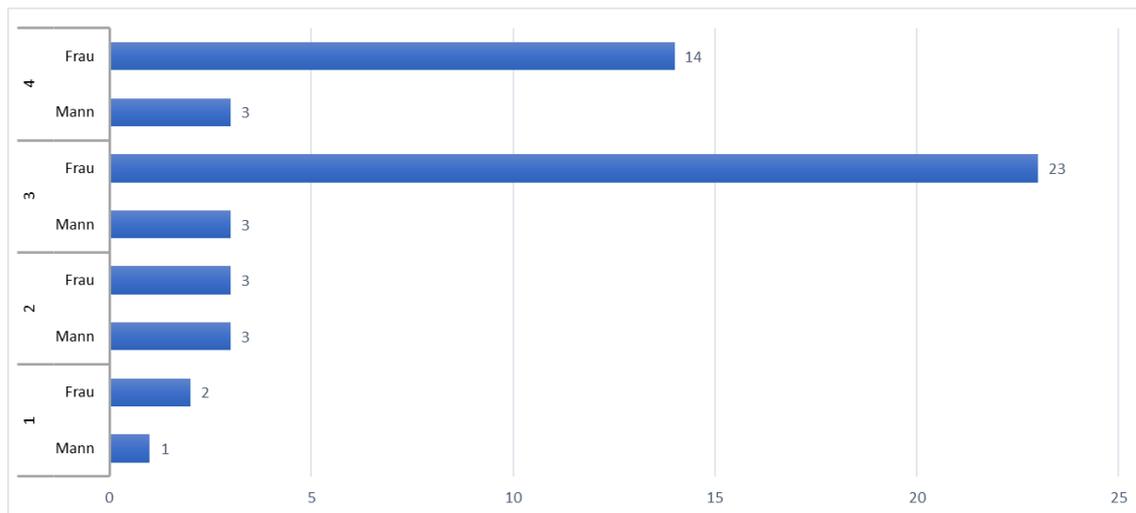
Die Hauptidee dieser Datenanalyse ist, die Antwort auf die zweite Forschungsfrage F<sub>2</sub> zu geben: *Was beeinflusst die Wahl des Verfahrens der Grammatikvermittlung?* Zum Zweck der Beantwortung der F<sub>2</sub>, wurden im Rahmen dieser Forschung sieben Hypothesen statistisch getestet. In diesem Kontext wurden verschiedene Kategorien, nach denen die Respondent\*innen eingeteilt werden können, beobachtet. Konkret wurde bei jeder Lehrkraft die Länge der Lehrererfahrung, die absolvierte Ausbildung, die Stellungnahme zur Bedeutung der Grammatik, die Anzahl der Schüler\*innen während des Grammatikunterrichts, das benutzte Lehrbuch und die Länge der Unterrichtsvorbereitung festgestellt. Die Häufigkeitsverteilung der Respondent\*innen laut dieser Kategorien werden demnach veranschaulicht. Diese Kategorien werden in Beziehung zur Variablen „Gesamt“ analysiert.

Für statistische Tests von Hypothesen wird immer eine Nullhypothese (H<sub>0</sub>) eingeführt. Die Nullhypothese (H<sub>0</sub>) wird daraufhin überprüft und die Ergebnisse werden in Bezug zum festgelegten Signifikanzniveau 5 % ( $\alpha = 0,05$ ) bewertet.

Die erste Hypothese (H<sub>1</sub>) untersucht die Beziehung zwischen dem Geschlecht der Respondent\*innen und dem angewandten Verfahren. Konkret werden die Antworten von 42 Frauen und 9 Männern analysiert, um die erste Hypothese (H<sub>1</sub>) zu überprüfen. Zum Testen folgender Hypothese (H<sub>01</sub>) wird der Mann-Whitney U-Test benutzt.

- H<sub>01</sub>: Männer und Frauen unterscheiden sich hinsichtlich des angewandten Grammatikverfahrens nicht.
- H<sub>1</sub>: Das Geschlecht der Lehrkraft hat einen Einfluss auf das angewandte Verfahren der Grammatikvermittlung in den Unterrichtsstunden.

Die Häufigkeitsverteilung der Respondent\*innen nach Geschlecht wird im Hinblick auf die Variable „Gesamt“ in folgendem Graph 4 veranschaulicht.



Graph 4 Häufigkeitsverteilung der Respondent\*innen nach Geschlecht bezüglich der Variablen "Gesamt"

Tab. 13 Ergebnisse des Hypothesentests ( $H_0$ )

	Test Statistics			
	Mann-Whitney U-Test	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Gesamt	202,00	257,00	-0,20	0,838

Aus den Ergebnissen des Mann-Whitney U-Tests ergibt sich, dass der p-Wert 0,838 größer ist als das Signifikanzniveau (0,05), damit wird die Nullhypothese ( $H_0$ ) nicht abgelehnt. Auf der Grundlage der erhobenen Daten haben wir ausreichende Belege dafür, dass **sich kein statistisch signifikanter Unterschied beim angewandten Grammatikverfahren zwischen Männern und Frauen ergibt.**

Die zweite überprüfte Hypothese testet die Beziehung zwischen der Länge der Lehrererfahrungen und dem angewandten Verfahren. Die Länge der Lehrererfahrung der Respondent\*innen wurde in 5 Intervalle geteilt. Am häufigsten kam das Intervall zwischen 7–25 Jahren vor, die wenigsten Respondent\*innen unterrichteten weniger als 3 Jahre. Die konkrete Häufigkeitsverteilung ist in der Tabelle 14 zu finden.

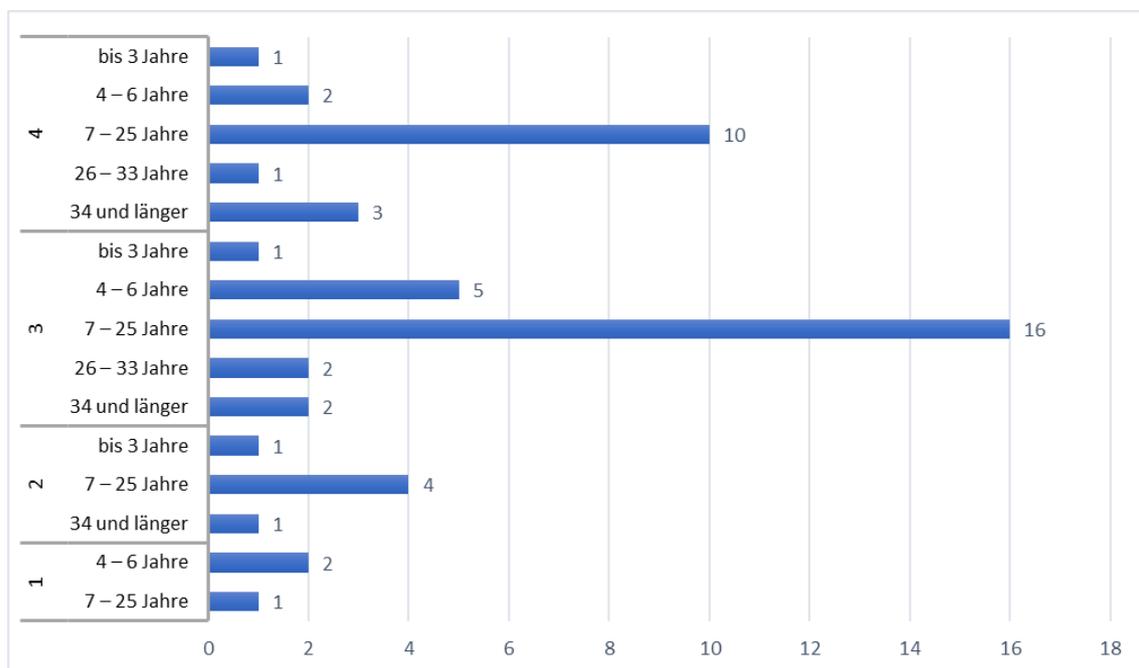
Tab. 14 Häufigkeitsverteilung der Respondent\*innen nach Länge der Lehrererfahrung

Wert	absolute Häufigkeit	prozentuale Häufigkeit	kumulierte Häufigkeit
bis 3 Jahre	3	5,8%	5,8%
4 – 6 Jahre	9	17,3%	23,1%
7 – 25 Jahre	31	59,6%	82,7%
26 – 33 Jahre	3	5,8%	88,5%
34 und länger	6	11,5%	100%
<b>Summe</b>	<b>52</b>	<b>100,0%</b>	

Um die zweite Hypothese zu testen, wird mittels des Kruskal-Wallis Tests folgende Nullhypothese (H0<sub>2</sub>) überprüft:

- H0<sub>2</sub>: Die Respondent\*innen mit verschiedener Länge der Lehrererfahrung unterscheiden sich hinsichtlich des angewandten Grammatikverfahrens nicht.
- H<sub>2</sub>: Die Respondent\*innen mit verschiedener Länge der Lehrererfahrungen unterscheiden sich hinsichtlich des angewandten Grammatikverfahrens.

Die Häufigkeitsverteilung der Respondent\*innen nach der Länge der Lehrererfahrung der Variablen „Gesamt“ veranschaulicht folgender Graph 5.



Graph 5 Häufigkeitsverteilung der Respondent\*innen nach der Länge der Lehrererfahrung bezüglich der Variablen „Gesamt“

Tab. 15 Ergebnisse des Hypothesentests (H0<sub>2</sub>)

<b>Ranks</b>					
		N	Mean Rank		
Gesamt	bis 3 Jahre	3	23,00	<b>Test Statistics</b>	
	4 – 6 Jahre	9	30,72		
	7 – 25 Jahre	31	27,81		
	26 – 33 Jahre	3	23,17	Chi-Square	4,43
	34 und länger	6	16,83	df	4
	Summe	52		Asymp. Sig.	<b>0,351</b>

Die Ergebnisse zeigen, dass der p-Wert 0,351 größer als das Signifikanzniveau von 0,05 ist, damit wird die Nullhypothese ( $H_0$ ) nicht zurückgewiesen. Auf der Grundlage der erhobenen Daten ergeben sich ausreichende Belege dafür, dass **es keinen statistisch signifikanten Unterschied beim angewandten Verfahren der Respondent\*innen mit verschiedener Länge der Lehrererfahrung gibt.**

Die dritte getestete Hypothese widmet sich der Beziehung zwischen der absolvierten Universität und dem angewandten Verfahren. Die Respondent\*innen studierten an 10 verschiedenen tschechischen Universitäten. Für die folgende übersichtlichere Arbeit mit Daten wurden folgende Abkürzungen benutzt (alphabetisch geordnet): Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích (JCU), Masarykova univerzita v Brně (MUNI), Ostravská univerzita (OU), Slezská univerzita v Opavě (SLU), Technická univerzita v Liberci (TUL), Univerzita Hradec Králové (UHK), Univerzita Karlova v Praze (UK), Univerzita Pardubice (UPCE), Univerzita Palackého v Olomouci (UPOL), Západočeská univerzita v Plzni (ZČU). Am häufigsten ist UK vertreten, die Häufigkeit bei den anderen Universitäten im Bezug zur Anzahl der Respondent\*innen ist den Daten zufolge relativ gleich (s. Tab. 16).

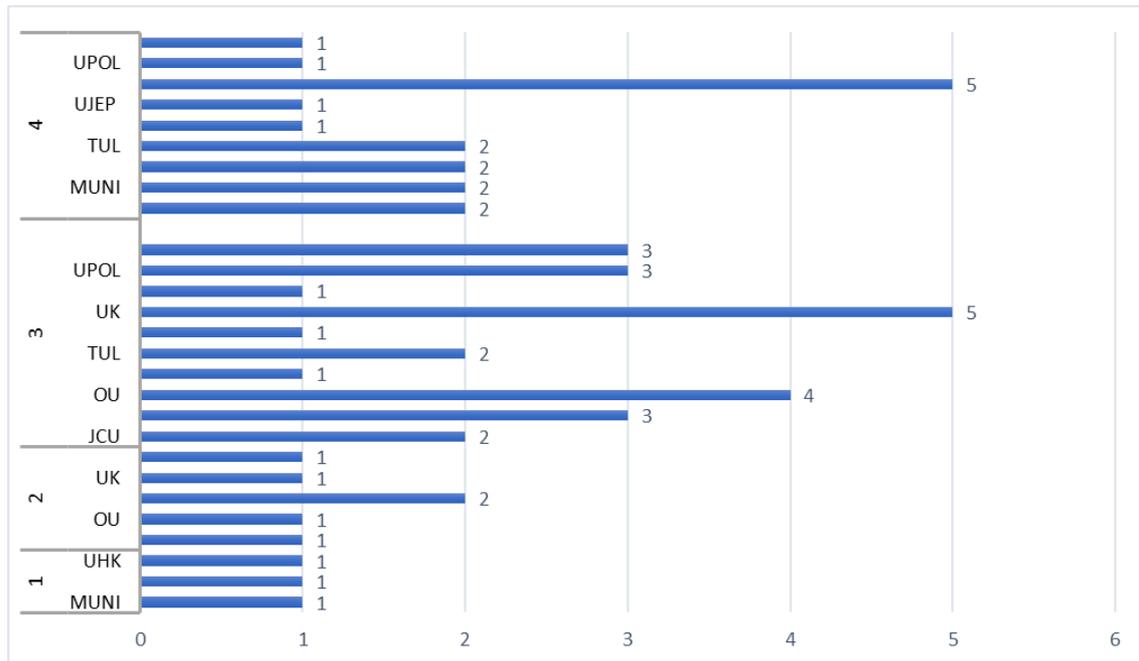
Tab. 16 Häufigkeitsverteilung der Respondent\*innen nach der absolvierten Universität

Wert	absolute Häufigkeit	prozentuale Häufigkeit	kumulierte Häufigkeit
	2	3,9%	3,9%
JCU	5	9,6%	13,5%
MUNI	6	11,5%	25,0%
OU	7	13,5%	38,5%
SLU	1	1,9%	40,4%
TUL	5	9,6%	50,0%
UHK	5	9,6%	59,6%
UK	11	21,2%	80,8%
UPCE	2	3,8%	84,6%
UPOL	4	7,7%	92,3%
ZČU	4	7,7%	100,0%
<b>Summe</b>	<b>52</b>	<b>100,0%</b>	

Die dritte Nullhypothese ( $H_0$ ) wird in Beziehung zur dritten Hypothese ( $H_3$ ) mittels des Kruskal-Wallis Tests überprüft. Die Häufigkeitsverteilung der Variablen „Gesamt“ nach den Respondent\*innen mit unterschiedlicher absolvierter Universität sind im Graph 6 zu finden.

- $H_0$ : Es gibt keinen Unterschied zwischen Absolvent\*innen verschiedener Universitäten beim angewandten Grammatikverfahren.

- H<sub>3</sub>: Es gibt einen Unterschied zwischen Absolvent\*innen verschiedener Universitäten beim angewandten Grammatikverfahren.



Graph 6 Häufigkeitsverteilung der Respondent\*innen nach der absolvierten Universität bezüglich der Variablen "Gesamt"

Tab. 17 Ergebnisse des Hypothesentests (H<sub>3</sub>)

Ranks			Test Statistics	
	N	Mean Rank		Gesamt
Gesamt	2	22,50	Chi-Square	2,08
JCU	5	27,70	df	10
MUNI	6	20,67	Asymp. Sig.	<b>0,996</b>
OU	7	29,21		
SLU	1	22,50		
TUL	5	27,70		
UHK	5	27,70		
UK	11	24,55		
UPCE	2	22,50		
UPOL	4	27,75		
ZČU	4	27,75		
Summe	52			

Aus den Ergebnissen des Hypothesentests (s. Tab. 17) ergibt sich, dass der p-Wert 0,996 größer ist als das Signifikanzniveau von 0,05, damit wird die Nullhypothese (H<sub>3</sub>) nicht abgelehnt. Auf der Grundlage der erhobenen Daten lässt sich erkennen, dass es ausreichende Belege dafür gibt, dass **es keinen statistisch signifikanten Unterschied beim**

## angewandten Grammatikverfahren bei den Absolvent\*innen verschiedener Universitäten gibt.

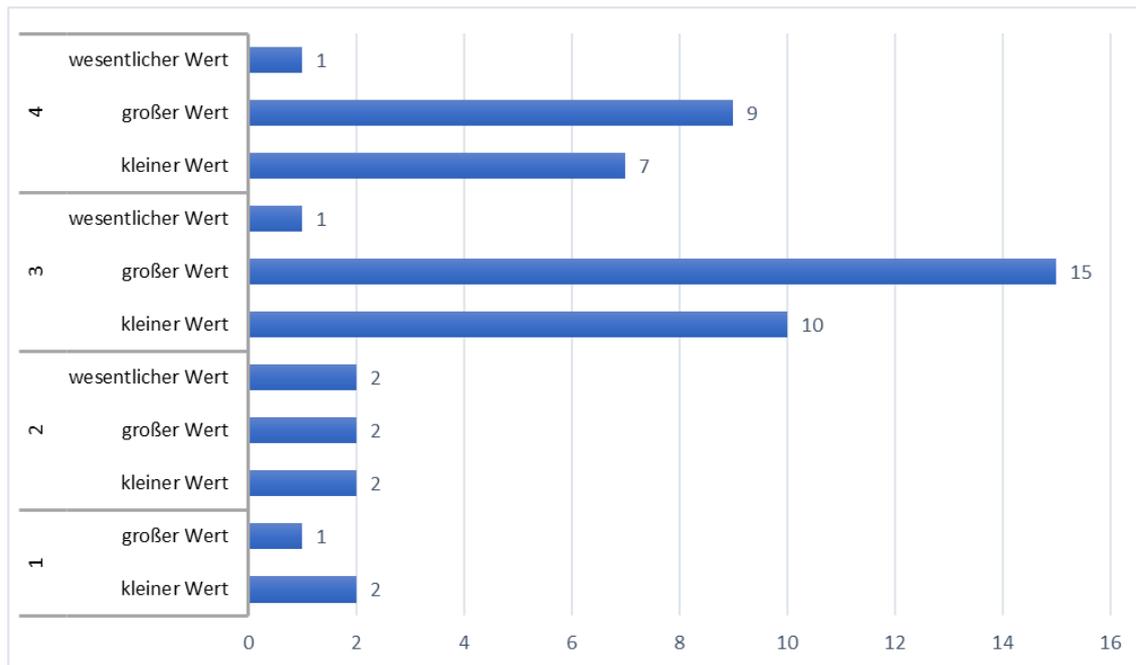
Die vierte analysierte Hypothese (H<sub>4</sub>) untersucht die Beziehung zwischen den angewandten Verfahren und der unterschiedlichen Stellungnahmen zur Bedeutung der Grammatikvermittlung. Konkret wird als Nächstes die Stellungnahme zur Bedeutung der Grammatik während des FSU mittels der Fragebogenfrage: „Auf den Grammatikunterricht lege ich.“ festgestellt. Die möglichen Antworten waren: *keinen Wert*, *kleinen Wert*, *großen Wert* und *wesentlichen Wert*. Es gab keine Lehrkraft, die die Möglichkeit keinen Wert gewählt hat, deswegen ist er in der folgenden Häufigkeitstabelle nicht angegeben. Es lässt sich feststellen, dass die meisten Respondent\*innen kleinen oder großen Wert auf die Grammatik legen, nur wenige Lehrer\*innen halten den Grammatikunterricht für wesentlich.

Tab. 18 Häufigkeitsverteilung der Respondent\*innen nach der Stellungnahme zur Bedeutung der Grammatik im FSU

Wert	absolute Häufigkeit	prozentuale Häufigkeit	kumulierte Häufigkeit
kleiner Wert	21	40,4%	40,4%
großer Wert	27	51,9%	92,3%
wesentlicher Wert	4	7,7%	100,0%
<b>Summe</b>	<b>52</b>	<b>100,0%</b>	

Die Häufigkeitsverteilung der Variablen „Gesamt“ nach der unterschiedlichen Stellungnahme zur Bedeutung der Grammatik ist im Graph 7 zu finden. In Bezug auf die Daten wird die vierte Nullhypothese (H<sub>04</sub>) überprüft, die in Verbindung zur vierten untersuchten Hypothese (H<sub>4</sub>) eingeführt wird. Hypothesen H<sub>04</sub>, H<sub>4</sub> sind folgend:

- H<sub>04</sub>: Die Respondent\*innen mit unterschiedlicher Stellungnahme zur Bedeutung der Grammatikvermittlung unterscheiden sich hinsichtlich der Wahl des Grammatikverfahrens nicht.
- H<sub>4</sub>: Die Respondent\*innen mit unterschiedlicher Stellungnahme zur Bedeutung der Grammatikvermittlung unterscheiden sich hinsichtlich der Wahl des Grammatikverfahrens.



Graph 7 Häufigkeitsverteilung der Respondent\*innen mit unterschiedlicher Stellungnahme zur Bedeutung der Grammatik bezüglich der Variablen "Gesamt"

Tab. 19 Ergebnisse des Hypothesentests (H0<sub>4</sub>)

		Ranks		Test Statistics	
		N	Mean Rank		
Gesamt	kleiner Wert	21	30,40		Gesamt
	großer Wert	27	25,54	Chi-Square	5,93
	wesentlicher Wert	4	12,50	df	2
	Summe	52		Asymp. Sig.	<b>0,052</b>

Die Tabelle 19 belegt, dass der p-Wert 0,052 größer ist als das Signifikanzniveau von 0,05, damit wird die Nullhypothese (H0<sub>4</sub>) nicht abgelehnt. Auf der Grundlage der erhobenen Daten ergibt sich ein hinreichender Beleg dafür, dass **es keinen statistisch signifikanten Unterschied beim angewandten Grammatikverfahren der Respondent\*innen mit unterschiedlicher Stellungnahme zur Bedeutung der Grammatik im FSU gibt.**

Die Hypothese Nummer 5, die für Zwecke der Beantwortung der zweiten Forschungsfrage formuliert wurde und jetzt auf der Grundlage der erhobenen Daten analysiert wurde, untersucht die Beziehung zwischen dem angewandten Verfahren und der Anzahl der Schüler\*innen in der Klasse während des Grammatikunterrichts. Die Anzahl der Schüler\*innen in der Klasse während des FSU wurde während der Umfrage festgestellt. Aus den Ergebnissen lässt sich feststellen, dass die häufigste Anzahl von Schüler\*innen in der

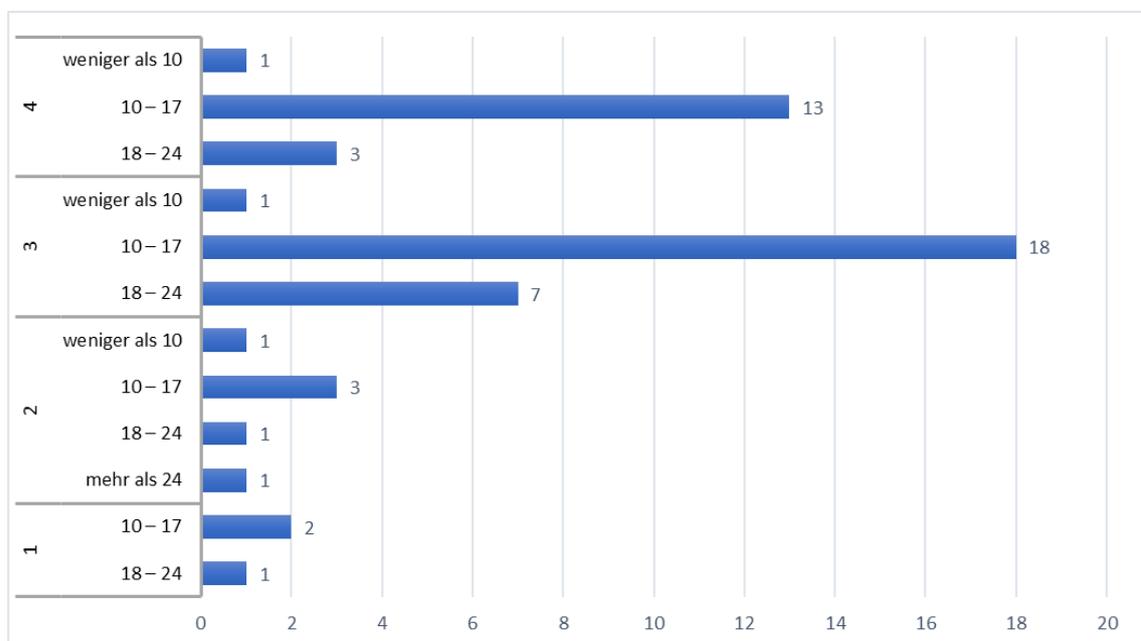
Klasse während des Grammatikunterrichts zwischen 10 und 17 liegt, die zweite ist zwischen 18 und 24 Schüler\*innen. Alle Daten sind in der Tabelle 20 zu finden.

Tab. 20 Häufigkeitsverteilung der Respondent\*innen mit unterschiedlicher Anzahl der Schüler\*innen im FSU

Wert	absolute Häufigkeit	prozentuale Häufigkeit	kumulierte Häufigkeit
weniger als 10	3	5,8%	5,8%
10 – 17	36	69,2%	75,0%
18 – 24	12	23,1%	98,1%
mehr als 24	1	1,9%	100,0%
<b>Summe</b>	<b>52</b>	<b>100,0%</b>	

Die fünfte Nullhypothese (H0<sub>5</sub>), die im Rahmen dieser Forschung durch Kruskal-Wallis Test überprüft wird, klingt folgend:

- H0<sub>5</sub>: Es gibt keinen Unterschied zwischen Respondent\*innen mit unterschiedlicher Anzahl von Schülern\*innen in der Klasse während des FSU hinsichtlich des angewandten Grammatikverfahrens.
- H<sub>5</sub>: Es gibt einen Unterschied zwischen Respondent\*innen mit unterschiedlicher Anzahl von Schülern\*innen in der Klasse während des FSU hinsichtlich des angewandten Grammatikverfahrens.



Graph 8 Häufigkeitsverteilung der Respondent\*innen mit unterschiedlicher Anzahl von Schülern\*innen bezüglich der Variablen "Gesamt"

Tab. 21 Ergebnisse des Hypothesentests (H<sub>5</sub>)

Ranks				Test Statistics	
	N	Mean Rank			
Gesamt	weniger als 10	3	30,17	Chi-Square	5,67
	10 – 17	36	25,04		
	18 – 24	12	23,00		
	mehr als 24	1	2,00		
	Summe	52			
				Asymp. Sig.	<b>0,129</b>

Aus den Ergebnissen des Kruskal-Wallis Tests ergibt sich, dass der p-Wert 0,129 größer ist als das Signifikanzniveau 0,05, damit wird die Nullhypothese (H<sub>5</sub>) nicht zurückgewiesen. Auf der Grundlage der erhobenen Daten lässt sich erkennen, dass es ausreichende Belege dafür gibt, dass **es keinen statistisch signifikanten Unterschied beim angewandten Verfahren der Respondent\*innen mit unterschiedlicher Anzahl von Schülern\*innen in der Klasse während des Grammatikunterrichts gibt.**

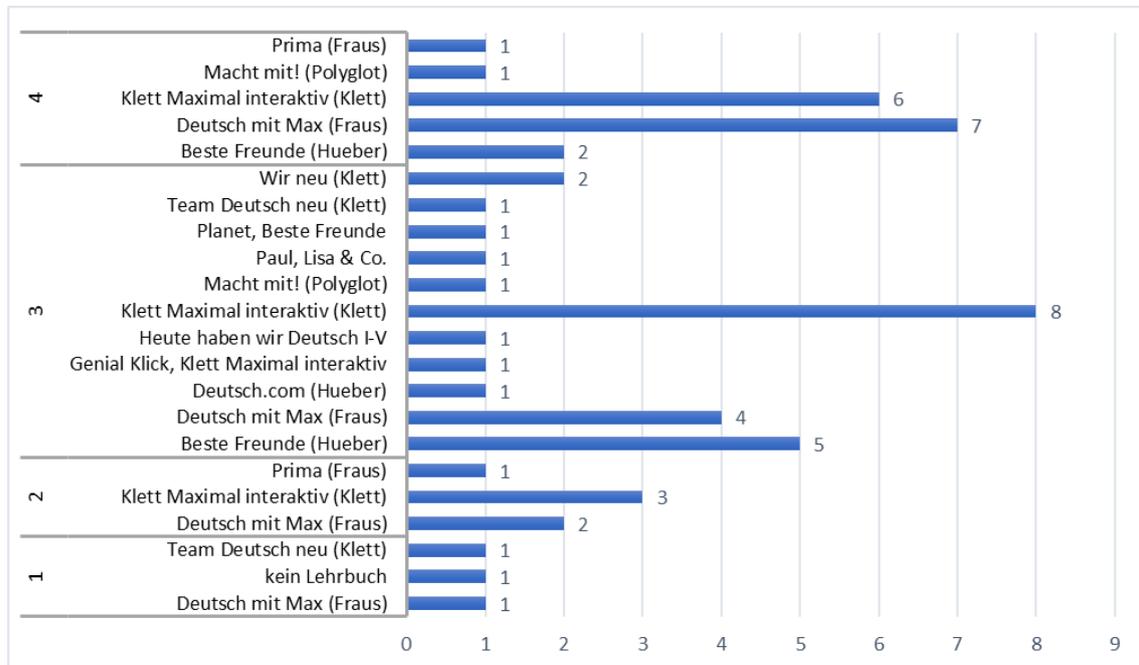
Die vorletzte analysierte Hypothese (H<sub>6</sub>) untersucht die Beziehung zwischen dem benutzten Lehrbuch und dem bevorzugten Grammatikverfahren. Aus der Datenanalyse ergibt sich, dass die zwei häufigsten Lehrbücher, die während des FSU an den tschechischen Grundschulen benutzt werden, Klett Maximal interaktiv (Klett) und Deutsch mit Max (Fraus) sind. Nur ein Lehrer benutzt kein Lehrbuch in seinem Unterricht. Die anderen benutzten Lehrbücher mit der Anzahl der Respondent\*innen sind in der Tabelle 22 zu sehen.

Tab. 22 Häufigkeitsverteilung der Respondent\*innen nach dem benutzten Lehrbuch

Wert	absolute Häufigkeit	prozentuale Häufigkeit	kumulierte Häufigkeit
Beste Freunde (Hueber)	8	15,6%	15,6%
Deutsch mit Max (Fraus)	14	26,9%	42,5%
Deutsch.com (Hueber)	1	1,9%	44,4%
Klett Maximal interaktiv (Klett)	18	34,7%	79,1%
Macht mit! (Polyglot)	2	3,8%	82,9%
Prima (Fraus)	2	3,8%	86,7%
Team Deutsch neu (Klett)	2	3,8%	90,5%
Wir neu (Klett)	2	3,8%	94,3%
kein Lehrbuch	1	1,9%	96,2%
	2	3,8%	100,0%
<b>Summe</b>	<b>52</b>	<b>100,0%</b>	

Die Häufigkeitsverteilung der Respondent\*innen je nach dem benutzten Lehrbuch, die in diesem Fall von der Wichtigkeit der sechsten getesteten Nullhypothese (H<sub>6</sub>) ist, ist im folgenden Graph 9 zu sehen.

- $H_0$ : Die Respondent\*innen, die die unterschiedlichen Lehrbücher während des FSU benutzen, unterscheiden sich hinsichtlich des bevorzugten Grammatikverfahrens nicht.
- $H_6$ : Die Respondent\*innen, die die unterschiedlichen Lehrbücher während des FSU benutzen, unterscheiden sich hinsichtlich des bevorzugten Grammatikverfahrens.



Graph 9 Häufigkeitsverteilung der Respondent\*innen nach benutztem Lehrbuch bezüglich der Variablen "Gesamt"

Tab. 23 Ergebnisse des Hypothesentests ( $H_0$ )

Ranks				
		N	Mean Rank	
Gesamt	Beste Freunde (Hueber)	8	29,00	
	Deutsch mit Max (Fraus)	14	22,25	
	Deutsch.com (Hueber)	1	44,50	
	Klett Maximal interaktiv (Klett)	18	28,06	
	Macht mit! (Polyglot)	2	33,75	
	Prima (Fraus)	2	4,25	
	Team Deutsch neu (Klett)	2	25,50	
	Wir neu (Klett)	2	23,00	
	kein Lehrbuch	1	23,00	
	Summe	2	44,50	
			<b>Test Statistics</b>	
			Gesamt	
			Chi-Square	12,87
			df	9
			Asymp. Sig.	<b>0,168</b>

Der p-Wert 0,168 ist größer als das Signifikanzniveau 0,05, damit wird die Nullhypothese ( $H_0$ ) nicht abgelehnt. Auf der Grundlage der erhobenen Daten ergibt sich ein ausreichender

Beleg dafür, dass es **keinen statistisch signifikanten Unterschied beim angewandten Verfahren der Respondent\*innen mit dem benutzten unterschiedlichen Lehrbuch gibt.**

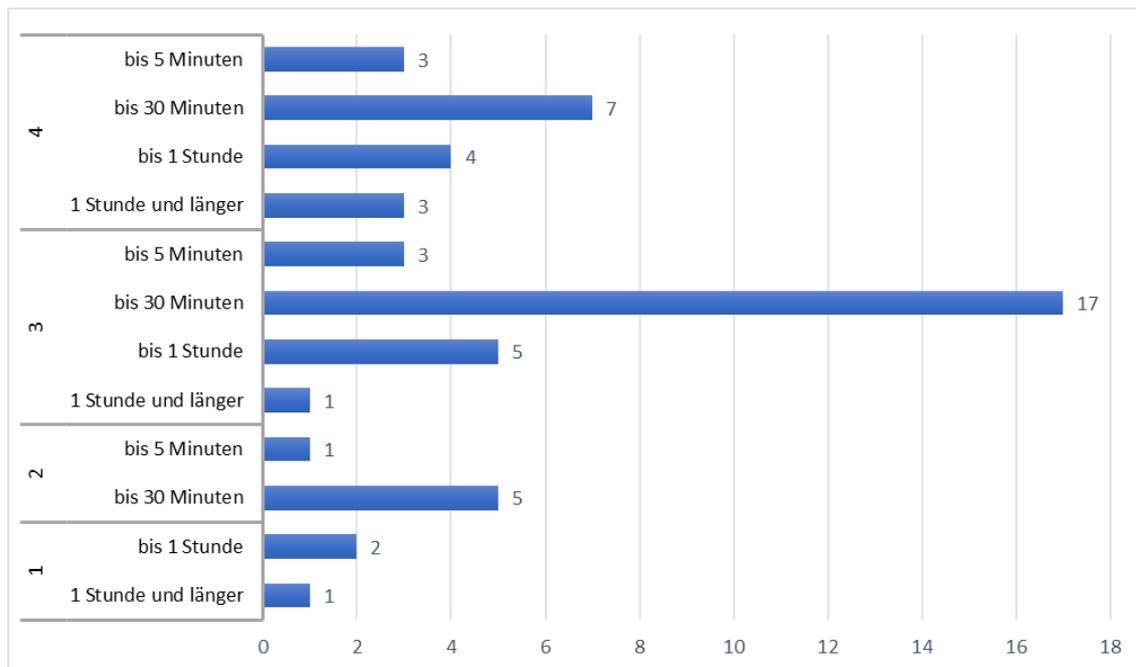
Die letzte Hypothese untersucht die Beziehung zwischen dem angewandten Grammatikverfahren und der Länge der Unterrichtsvorbereitung näher. Das letzte Kriterium, nach dem die Respondent\*innen geteilt werden, ist die Länge der Unterrichtsvorbereitung. Aus den Daten lässt sich feststellen, dass die Vorbereitung bei den meisten Lehrer\*innen max. 30 Minuten dauert. Es gibt keine Lehrkraft, die keine Vorbereitung für ihren Unterricht macht, deswegen ist diese Möglichkeit in der folgenden Tabelle 24 nicht berücksichtigt. Die Häufigkeit der anderen Antworten ist in der Tabelle 24 zu finden.

Tab. 24 Häufigkeitsverteilung der Respondent\*innen nach der Länge der Unterrichtsvorbereitung

Wert	absolute Häufigkeit	prozentuale Häufigkeit	kumulierte Häufigkeit
bis 5 Minuten	7	13,5%	13,5%
bis 30 Minuten	29	55,7%	69,2%
bis 1 Stunde	11	21,2%	90,4%
1 Stunde und länger	5	9,6%	100,0%
<b>Summe</b>	<b>52</b>	<b>100,0%</b>	

Dem Graph 10 nach, der die Häufigkeitsverteilung der Variablen „Gesamt“ nach unterschiedlicher Länge der Unterrichtsvorbereitung darstellt, werden die Ergebnisse der Überprüfung der siebten Nullhypothese ( $H_{07}$ ), die in Bezug zu der siebten Hypothese ( $H_7$ ) eingeführt wird, besprochen.

- $H_{07}$ : Die Respondent\*innen mit unterschiedlicher Länge der Unterrichtsvorbereitung unterscheiden sich hinsichtlich des bevorzugten Grammatikverfahrens nicht.
- $H_7$ : Die Respondent\*innen mit unterschiedlicher Länge der Unterrichtsvorbereitung unterscheiden sich hinsichtlich des bevorzugten Grammatikverfahrens.



Graph 10 Häufigkeitsverteilung der Respondent\*innen nach der Länge der Unterrichtsvorbereitung bezüglich der Variablen "Gesamt"

Tab. 25 Ergebnisse des Hypothesentests (H0<sub>7</sub>)

Ranks			
		N	Mean Rank
Gesamt	bis 5 Minuten	7	17,07
	bis 30 Minuten	29	27,97
	bis 1 Stunde	11	25,86
	1 Stunde und länger	5	32,60
	Summe	52	
<b>Test Statistics</b>			
			Gesamt
Chi-Square			4,59
df			3
Asymp. Sig.			<b>0,204</b>

Die Ergebnisse des Kruskal-Wallis Tests zeigen, dass der p-Wert 0,204 ist. Das bedeutet, dass der p-Wert größer ist als das Signifikanzniveau 0,05, damit wird die Nullhypothese (H0<sub>7</sub>) nicht abgelehnt. Auf der Grundlage der erhobenen Daten lässt sich behaupten, dass es ausreichende Belege dafür gibt, dass **es keinen statistisch signifikanten Unterschied beim angewandten Verfahren der Respondent\*innen mit unterschiedlicher Länge der Unterrichtsvorbereitung gibt.**

Zusammenfassend wurde im Rahmen der Datenauswertung festgestellt, dass **weder die Faktoren der Persönlichkeit noch die Faktoren der Außenbedingungen einen statistisch signifikanten Einfluss auf die Wahl des angewandten Verfahrens während des Grammatikunterrichts haben.** Aus insgesamt sieben überprüften Hypothesen wurde keine angenommen (alle statistisch getesteten Nullhypothesen wurden auf der Grundlage der erhobenen Daten nicht abgelehnt). Die Ergebnisse, die sich aus der Datenanalyse ergaben, werden im nächsten Kapitel näher diskutiert.

## 12 Diskussion der Ergebnisse

Im empirischen Teil der Diplomarbeit wurden die Daten durch einen Online-Fragebogen erlangt und im Hinblick auf die zwei festgelegten Forschungsfragen analysiert. Aus der Datenanalyse der Variablen „Gesamt\_s“, „Gesamt\_l“ und „Gesamt“, die für die Beantwortung der ersten Forschungsfrage (F<sub>1</sub>: *Welches Verfahren der Grammatikvermittlung wird überwiegend von Lehrkräften der Sekundarstufe I in ihren Stunden angewandt?*) eingeführt wurden, lassen sich folgende Schlüsse ziehen. Die Menge der Schülertätigkeiten, die während des Grammatikunterrichts vorkommt, entspricht der Tendenz zum induktiven Verfahren. Damit sind in Übereinstimmung auch die Daten, die die Lehrertätigkeiten charakterisieren. Die Datenanalyse zeigt, dass die Lehrertätigkeiten während der Grammatikvermittlungsstunden auch dem induktiven Verfahren entsprechen. Schließlich können die Ergebnisse zusammengefasst werden, indem die Antwort auf die erste Forschungsfrage (F<sub>1</sub>) lautet: **Das induktive Verfahren wird überwiegend von den Lehrkräften der Sekundarstufe I in ihren Grammatikstunden angewandt**, was sich aus der Datenanalyse der Variablen „Gesamt“ ergibt.

Diese Feststellung stimmt mit der aktuellen Fachliteratur (z. B. Yahiaouid, 2021) überein, die den Ansatz der Induktion in der Einführungsphase der Grammatikvermittlung empfiehlt. Das induktive Verfahren soll die kommunikative Kompetenz bei den Lernenden entwickeln und dabei motivierend wirken. Dieses Ergebnis also zeigt, dass die Lehrkräfte der Sekundarstufe I der tschechischen Grundschulen aktuellen Trends in der DaF-Didaktik folgen und überwiegend die induktive Methode anwenden.

Die Antwort auf die zweite Forschungsfrage (*Was beeinflusst die Wahl des Verfahrens der Grammatikvermittlung?*) wurde durch insgesamt 7 Hypothesentests festgestellt. Aus den Ergebnissen der statistischen Tests, die die Beziehung zwischen dem angewandten Grammatikverfahren und den einzelnen Kategorien – schrittweise: Geschlecht, Länge der Lehrererfahrung, absolvierte Universität, Stellungnahme zur Bedeutung von Grammatikvermittlung, Anzahl der Schüler\*innen in der Klasse, benutztes Lehrbuch und die Länge der Unterrichtsvorbereitung – überprüften, wurde keine Hypothese bestätigt, d. h. alle Nullhypothesen konnten nicht abgelehnt werden. Das bedeutet, dass **auf der Grundlage der erhobenen Daten keine statistisch signifikante Beziehung zwischen den Faktoren (der Persönlichkeit und den Außenbedingungen) und dem angewandten Grammatikverfahren belegt wurde.**

Die Ergebnisse deuten an, dass es potenziell eine Beziehung zwischen dem angewandten Verfahren und der Stellungnahme zur Bedeutung der Grammatik während des FSU sein könnte, denn der p-Wert (0,052) und das Signifikanzniveau (0,05) sind in diesem Fall fast gleich. Statistisch gesehen konnte die Nullhypothese nicht abgelehnt werden, trotzdem ist es möglich, dass bei einer größeren Anzahl von Respondent\*innen die Ergebnisse eine mögliche Beziehung feststellen. Trotz dieser Tatsache werden keine Einflüsse auf die Wahl der Grammatikvermittlungsmethode beobachtet.

Es wäre wünschenswert, dass die Anzahl von Respondent\*innen größer würde und dadurch die Datenanalyse beweiskräftigere Ergebnisse zeigte. Die Autorin ist sich des Limits der Ergebnisse bewusst, sie konnte aber die Gegebenheiten bei der Umfrage nicht beeinflussen. Im Kontext der Forschung halten wir es für wichtig, die Angaben auf der Grundlage der erhobenen Daten richtig auszuwerten und nicht die Daten den erwarteten Ergebnissen anzupassen. Alle festgestellten Ergebnisse basieren auf der statistischen Analyse und deswegen halten wir sie für gültig.

## 13 Zusammenfassung des Forschungsteils

Der Forschungsteil der Diplomarbeit bestand aus einer Lehrer-Umfrage, mittels dieser sollte das angewandte Verfahren während der Grammatikvermittlungsstunden festgestellt werden. Die für die Forschung angewandte Methode folgte dem Maxwellmodell. Für Zwecke dieser Studie wurde ein Online-Fragebogen erstellt, mit dem Ziel, die Daten der Deutschlehrer\*innen der Sekundarstufe I der tschechischen Grundschulen zu erhalten und aus ihrer Analyse die beiden festgelegten Forschungsfragen zu beantworten.

Für Beantwortung der ersten Forschungsfrage wurden aus den Gesamtdaten drei neue Variablen geschaffen. Die Häufigkeitsverteilung der Variablen wurde ausgewertet und diskutiert. Auf der Grundlage der erhobenen Daten lässt sich erkennen, dass die überwiegende Methode, die von Deutschlehrer\*innen der tschechischen Grundschulen angewandt wird, **die induktive Methode ist**. Diese Ergebnisse entsprechen der Fachliteratur (s. z. B. Yahiaoui, 2021), die das induktive Verfahren hinsichtlich der kommunikativen Kompetenz häufiger empfiehlt.

Die Antwort auf die zweite Forschungsfrage wurde im Rahmen dieser Forschung durch statistischen Hypothesentest festgestellt. Aus insgesamt sieben untersuchten Hypothesen ( $H_1$ ,  $H_2$ ,  $H_3$ ,  $H_4$ ,  $H_5$ ,  $H_6$ ,  $H_7$ ) konnte keine statistisch angenommen werden. Daraus ergibt sich, dass **weder die Faktoren der Persönlichkeit** (Geschlecht, Länge der Lehrererfahrung, absolvierte Universität, Stellungnahme zur Bedeutung von Grammatikvermittlung) **noch die Faktoren der Außenbedingungen** (Anzahl der Schüler\*innen in der Klasse, benutztes Lehrbuch und die Länge der Unterrichtsvorbereitung) **einen Einfluss auf die Wahl des Grammatikverfahrens haben**. Einen möglichen Einfluss auf das angewandte Verfahren könnte die Stellungnahme zur Bedeutung der Grammatik nehmen, diese Meinung kann aber aufgrund der niedrigen Daten nicht bestätigt werden.

Der größte Mangel dieser Forschung lag in der niedrigen Anzahl von Respondent\*innen. Es wurde versucht, die Gültigkeit der Ergebnisse durch die Kombination mehrerer Fragebogenitems und deren Auswertung zu kompensieren. Das wird bei der Beantwortung der ersten Forschungsfrage erfolgreich behandelt. Für die Hypothesentests wären mehr Respondent\*innen für beweiskräftige Ergebnisse wünschenswert.

## Fazit

Die Diplomarbeit *Induktive und Deduktive Grammatikvermittlung im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht* setzte sich das Ziel, das induktive und das deduktive Grammatikverfahren an den tschechischen Grundschulen (Sekundarstufe I) zu analysieren. Sie wurde in drei Teilen (theoretischer, praktischer und empirischer) konzipiert.

Im theoretischen Teil wurde die Aufmerksamkeit auf die Grammatik im FSU gelegt. Konkret wurde der Begriff „Grammatik“ behandelt und für die Arbeit wurde die Grammatik im Sinne der kommunikativ-funktionalen Grammatik konzeptualisiert. Diese Grammatik ist interdisziplinär, form-, inhalts- und adressatenorientiert, textspezifisch, universal, kontrastiv und lehrergerecht. Ihre Rolle ist beim Fremdspracherwerb bedeutend, denn sie erleichtert die Ziele des FSU zu erreichen, indem sie die Kommunikation ermöglicht.

Die Vermittlung der Grammatik im FSU soll wegen ihrer Rolle nicht beiseitegelassen werden. Die Grammatikvermittlung erschließt die didaktischen, methodischen und spracherwerbbezogenen Prinzipien, nach denen die Grammatik vermittelt werden soll. Zu den wichtigsten gehören Aktualität, Übersichtlichkeit und Lernerzentriertheit des Grammatikunterrichts.

Wie der Unterricht selbst, hat auch der Prozess der Grammatikvermittlung einzelne Phasen, auf die man eingehen soll. Die Grammatikvermittlung lässt sich in Einführungs-, Festigungs- und Anwendungsphasen teilen. In der Diplomarbeit wird am stärksten die Einführungsphase betont, denn gerade in dieser Phase bietet sich die Wahl zwischen dem induktiven und dem deduktiven Verfahren an.

Das deduktive Verfahren beruht auf dem Prinzip vom Allgemeinen zum Einzelnen. Es basiert vor allem auf der Aktivität der Lehrkraft, die die Grammatikregeln erklärt. In diesem Zusammenhang ist die Deduktion als zeitsparend, eindeutig aber auch als wenig motivierend charakterisiert. Im Gegensatz dazu beruht das induktive Verfahren auf dem Prinzip vom Einzelnen zum Allgemeinen. Die Aktivität ist in diesem Fall von den Lernenden zu leisten, die meistens aus einem Text die Grammatikregeln selbst ableiten. Die Induktion ist als natürlicher, lern-aktivierender und Kommunikation-unterstützender charakterisiert. Bei der Wahl der Methode müssen auch ihre Nachteile berücksichtigt werden.

Beide (induktives und deduktives) Verfahren wurden im Rahmen dieser Diplomarbeit im praktischen Teil bearbeitet. Dieser Teil konzentrierte sich konkret auf die praktische Veranschaulichung der Methoden im Vergleich, deswegen wurden zwei Stundenvorbereitungen vorgestellt, die das Thema, das Ziel, den Stoff und das Niveau gleich hatten. Diese Vorbereitungen sollen als Inspiration für andere Deutschlehrer\*innen dienen und die Informationen über das Verfahren aus dem theoretischen Teil ergänzen.

Im letzten Teil der Diplomarbeit wird eine Lehrerumfrage durchgeführt. Für die Zwecke des Forschungsteils wurde ein Online-Fragebogen erstellt und es wurde untersucht, welches Grammatikverfahren an den tschechischen Grundschulen (Sekundarstufe I) überwiegt und was diese Wahl beeinflusst. Die Daten wurden von 52 Deutschlehrer\*innen gesammelt und im Hinblick auf die festgelegten Forschungsfragen statistisch ausgewertet.

Aus den Ergebnissen folgt, dass an den tschechischen Grundschulen (Sekundarstufe I) das induktive Verfahren überwiegt und die reine deduktive Methode nur selten angewandt wird. Auf der Grundlage der erhobenen Daten wurden keine Einflussfaktoren (weder Persönlichkeitsfaktoren noch Faktoren der Außenbedingungen) festgestellt. Die größten Limits der Forschung bestehen in der geringen Anzahl von Respondent\*innen, was die Datenauswertung komplizierte. Dementsprechend basieren alle Folgerungen auf der statistischen Analyse und sind gültig.

Zusammenfassend wurden im Rahmen dieser Diplomarbeit das induktive und das deduktive Verfahren unter theoretischer, praktischer und empirischer Perspektive behandelt. Diese drei Sichtweisen auf diese Problematik garantieren, dass die festgelegten Ziele der Diplomarbeit erreicht wurden, d. h. das induktive und das deduktive Verfahren im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht wurden in der Diplomarbeit sorgfältig analysiert.

## Conclusion

The diploma thesis, *Inductive and Deductive Approach to Teaching German Grammar*, aims to analyse the inductive and deductive approaches to teaching German grammar in German language lessons at second level of primary schools. The thesis is divided into three parts (theoretical, practical, and empirical).

In the theoretical part, attention is paid to grammar in foreign language lesson. Specifically, the attention is focused on the term 'grammar'. For the purpose of the thesis, grammar is conceptualised in terms of communicative-functional grammar. This grammar is interdisciplinary, form-, content- and address-oriented, text-specific, universal, contrastive, and teacher-oriented. Its role is significant in foreign language learning because it facilitates the achievement of foreign language lessons goals by enabling communication.

The teaching of grammar in foreign language lesson should not be side-lined because of its important role. The teaching of grammar should follow the didactic, methodological, and language acquisition principles according to which grammar should be taught. Among the principles, the most important of these are the topicality, clarity and learner-centredness of grammar teaching.

Like teaching itself, the process of teaching grammar has individual phases that should be addressed. Teaching grammar can be divided into introduction, consolidation, and application phases. In the thesis, the introductory phase is emphasised the most, because it is precisely in this phase that the choice between an inductive and deductive approach is offered.

The deductive method is based on the principle of going from the general to the individual. It is based mainly on the activity of the teacher explaining the grammar rules. In this context, deduction is characterised as timesaving but also as less motivating. In contrast, the inductive method is based on the principle of going from the individual to the general. In this case, the activity is placed on the learners, who usually deduce the grammar rules themselves, mainly from a text. Induction is characterised as more natural, learning-activating, and communication-supportive. When choosing the method, its disadvantages must also be considered.

In the practical section of this work, both (inductive and deductive) approaches were constructed. This part focuses specifically on the practical illustration of the methods in comparison; therefore, two lesson preparations were presented, that had the same topic, aim, material, and level. These preparations should serve as inspiration for other German teachers and complement the information about the methods from the theoretical part.

In the last part of the thesis, a questionnaire survey among German language teachers was conducted. For the purpose of the research part, a questionnaire was created, and it was investigated which grammar approach is predominant at the second level of primary school and what influences this choice. The data were collected from 52 German teachers and statistically analysed with regard to the defined research questions.

The results show that at the second level of primary school, the inductive method is predominant, and the pure deductive method is rarely used. Based on the collected data, no influencing factors (neither personality factors nor factors of external conditions) were found. The biggest limitation of the research is the small number of respondents, which complicated the data analysis. Accordingly, all conclusions are based on statistical analysis and are valid.

In summary, the inductive and deductive methods have been addressed from theoretical, practical, and empirical perspectives in this thesis. These three views of the issue guarantee that the consolidated aims of the thesis have been achieved, i.e., the inductive and deductive approaches to teaching German grammar as foreign language have been carefully analysed in the thesis.

## Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Grammatische Korrektheit im GER.....	32
Tab. 2 Historische Methoden .....	41
Tab. 3 Übersicht der einzelnen Verfahren der Grammatikvermittlung.....	47
Tab. 4 Thema, Ziel, Niveau, Dauer und Medien der induktiven Grammatikstunde .....	52
Tab. 5 Stundenverlauf nach induktivem Verfahren .....	53
Tab. 6 Thema, Ziel, Niveau, Dauer und Medien der deduktiven Grammatikstunde .....	57
Tab. 7 Stundenverlauf nach deduktivem Verfahren.....	57
Tab. 8 Häufigkeitsverteilung der Respondent*innen nach Geschlecht bezüglich des absolvierten pädagogischen Studiums .....	69
Tab. 9 Häufigkeitsverteilung der Respondent*innen nach dem Bezirk, in dem sie unterrichten ....	69
Tab. 10 Häufigkeitsverteilung der Werte der Variablen "Gesamt_s" .....	74
Tab. 11 Häufigkeitsverteilung der Werte der Variablen "Gesamt_l".....	75
Tab. 12 Häufigkeitsverteilung der Werte der Variablen "Gesamt" .....	76
Tab. 13 Ergebnisse des Hypothesentests (H0 <sub>1</sub> ).....	78
Tab. 14 Häufigkeitsverteilung der Respondent*innen nach Länge der Lehrerfahrung .....	78
Tab. 15 Ergebnisse des Hypothesentests (H0 <sub>2</sub> ).....	79
Tab. 16 Häufigkeitsverteilung der Respondent*innen nach der absolvierten Universität .....	80
Tab. 17 Ergebnisse des Hypothesentests (H0 <sub>3</sub> ).....	81
Tab. 18 Häufigkeitsverteilung der Respondent*innen nach der Stellungnahme zur Bedeutung der Grammatik im FSU .....	82
Tab. 19 Ergebnisse des Hypothesentests (H0 <sub>4</sub> ).....	83
Tab. 20 Häufigkeitsverteilung der Respondent*innen mit unterschiedlicher Anzahl der Schüler*innen im FSU .....	84
Tab. 21 Ergebnisse des Hypothesentests (H0 <sub>5</sub> ).....	85
Tab. 22 Häufigkeitsverteilung der Respondent*innen nach dem benutzten Lehrbuch.....	85
Tab. 23 Ergebnisse des Hypothesentests (H0 <sub>6</sub> ).....	86
Tab. 24 Häufigkeitsverteilung der Respondent*innen nach der Länge der Unterrichtsvorbereitung .....	87
Tab. 25 Ergebnisse des Hypothesentests (H0 <sub>7</sub> ).....	88

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Forschungsdesign nach dem Maxwellmodell .....	63
---	----

## Graphverzeichnis

Graph 1 Häufigkeitsverteilung der Werte der Variablen "Gesamt_s" .....	74
Graph 2 Häufigkeitsverteilung der Werte der Variablen "Gesamt_1" .....	75
Graph 3 Häufigkeitsverteilung der Werte der Variablen "Gesamt" .....	76
Graph 4 Häufigkeitsverteilung der Respondent*innen nach Geschlecht bezüglich der Variablen "Gesamt" .....	78
Graph 5 Häufigkeitsverteilung der Respondent*innen nach der Länge der Lehrererfahrung bezüglich der Variablen „Gesamt“ .....	79
Graph 6 Häufigkeitsverteilung der Respondent*innen nach der absolvierten Universität bezüglich der Variablen "Gesamt" .....	81
Graph 7 Häufigkeitsverteilung der Respondent*innen mit unterschiedlicher Stellungnahme zur Bedeutung der Grammatik bezüglich der Variablen "Gesamt" .....	83
Graph 8 Häufigkeitsverteilung der Respondent*innen mit unterschiedlicher Anzahl von Schülern*innen bezüglich der Variablen "Gesamt" .....	84
Graph 9 Häufigkeitsverteilung der Respondent*innen nach benutztem Lehrbuch bezüglich der Variablen "Gesamt" .....	86
Graph 10 Häufigkeitsverteilung der Respondent*innen nach der Länge der Unterrichtsvorbereitung bezüglich der Variablen "Gesamt" .....	88

## Literaturverzeichnis

### 1/ Bücherverzeichnis

ALBERT, Ruth. *Grammatikvermittlung* [online]. Marburg, 2020. [22.10.2022]. URL: [https://www.uni-marburg.de/de/fb09/igs/arbeitsgruppen/ag-daf/studium-zertifikatskurse/weiterbildungsmaster-daf-online/studienbrief-m-2-grammatikvermittlung\\_mai-2018.pdf](https://www.uni-marburg.de/de/fb09/igs/arbeitsgruppen/ag-daf/studium-zertifikatskurse/weiterbildungsmaster-daf-online/studienbrief-m-2-grammatikvermittlung_mai-2018.pdf).

ATKINSON, Rita L., Richard C. ATKINSON, Edward E. SMITH, Daryl J. BEM a Susan NOLEN-HOEKSEMA. *Psychologie*. Praha: Victoria Publishing, 1995. 863 S. ISBN 80-85605-35-X.

BESEDOVÁ, Petra. *Psychické procesy při výuce cizích jazyků*. Praha: Grada, 2021. 280 S. ISBN 978-80-271-3116-7.

BIMMEL, Peter, Bernd KAST, Gerhard NEUNER. *Deutschunterricht planen NEU: Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache: Teilbereich Deutsch als Fremdsprache*. München: Klett-Langenscheidt, 2013. 206 S. ISBN 978-3-12-606496-5.

CHUDAK, Sebastian. Training von Lernstrategien und -techniken für die Arbeit an der Grammatik in Lehrwerken für den DaF-Unterricht. In: *Auf neuen Wegen: Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis* [online]. Universitätsverlag Göttingen, 2008. S. 125–140. [5.11.2022]. ISSN 1866-8283. URL: <https://d-nb.info/1007980664/34>.

ČIHÁK, Michal. *Statistické zpracování dotazníků v SPSS* [online]. Hradec Králové: UHK, 2014. [5.1.2023]. URL: [http://inpdf.uhk.cz/wp-content/uploads/2014/03/Statist.zprac\\_.dotazniku\\_v\\_SPSS-Analyza\\_dotazniku-2014\\_Cihak.pdf](http://inpdf.uhk.cz/wp-content/uploads/2014/03/Statist.zprac_.dotazniku_v_SPSS-Analyza_dotazniku-2014_Cihak.pdf).

DI MEOLA, Claudio. *Zehn Desiderata für eine explizite Grammatikvermittlung im (universitären) DaF-Unterricht* [online]. Berlin: Germanistische Linguistik und DaF-Didaktik, Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur, 2019. S. 9–15. [23.10.2022]. ISSN 2364-7116. URL: [https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=Ly2ZDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA9&dq=grammatikvermittlung+&ots=09odnp3f6k&sig=6xPGdPE5puIo8F51FRAtscliyiRY&redir\\_esc=y#v=onepage&q=grammatikvermittlung&f=false](https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=Ly2ZDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA9&dq=grammatikvermittlung+&ots=09odnp3f6k&sig=6xPGdPE5puIo8F51FRAtscliyiRY&redir_esc=y#v=onepage&q=grammatikvermittlung&f=false).

DRAGOVIĆ, Georgina. *Fremdsprachenunterricht (ent-)dramatisieren: Eine empirische Untersuchung zur Effizienz des dramapädagogischen Ansatzes im schulischen DaF-Unterricht mit speziellem Fokus auf Grammatik* [online]. Freiburg, 2019.

Dissertationsarbeit. Universität Freiburg. [3.11.2022]. URL:

<https://core.ac.uk/download/pdf/228378149.pdf#page=42%20Universit%C3%A4t%20Freiburg>.

FRITZ, Tomas, Renate FAUSTAUER. Prinzipien eines Sprachunterrichts In:

*¿Paradigmenwechsel?: Sprachenlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios – Anforderungen – Profile – Ausbildung* [online]. Wien: Elisabeth Bogenreiter-Feigl, 2008. S. 125–133.

[3.11.2022]. ISBN 978-3-902922-25-7. URL:

[https://files.adulteducation.at/voev\\_content/317-Paradigmenwechsel.pdf](https://files.adulteducation.at/voev_content/317-Paradigmenwechsel.pdf).

FUNK, Hermann, Christina KUHN, Dirk SKIBA, Dorothea SPANIEL-WEISE, Rainer E. WICKE, Julia RICART BREDE. *Aufgaben, Übungen, Interaktion*. München: Klett-Lagenscheidt, 2014. 184 S. Deutsch lehren lernen: Fort- und Weiterbildung weltweit; 4. ISBN 9783126069687.

GASSDORF, Annette. *Zwanzig Werkzeuge für effektive Grammatikvermittlung im*

*Deutschunterricht: Werkzeugkasten für Deutschlehrer und Deutschlehrerinnen* [online]

Fontys, 2019. 118 S. [23.11.2022]. ISBN 978-90-830294-1-2. URL:

<https://docplayer.org/209868180-Zwanzig-werkzeuge-fuer-effektive-grammatikvermittlung-im-deutschunterricht.html>.

GEHRING, Wolfgang. *Fremdsprache Deutsch unterrichten: Kompetenzorientierte*

*Methoden für DaF und DaZ* [online]. 1. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Krinkhard.

2018. 253 S. [3.12.2022]. ISBN 9783838550305. URL:

[https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=HBNZDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=deutsche+grammatik+unterrichten+daf&ots=0JE4uJ3B3q&sig=4uAUBP66i3qhdt--2lPgqdZJ3CQ&redir\\_esc=y#v=onepage&q=deutsche%20grammatik%20unterrichten%20daf&f=false](https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=HBNZDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=deutsche+grammatik+unterrichten+daf&ots=0JE4uJ3B3q&sig=4uAUBP66i3qhdt--2lPgqdZJ3CQ&redir_esc=y#v=onepage&q=deutsche%20grammatik%20unterrichten%20daf&f=false).

GEIGER, Curt. *Hauptstudium: DGD 60 - Grammatik im DaF-Unterricht*. A. Tsokoglou

SS [online]. 2017. S. 1–5. [23.10.2022]. URL: [https://docplayer.org/24887958-](https://docplayer.org/24887958-Hauptstudium-dgd-60-grammatik-im-daf-unterricht-a-tsokoglou-ss.html)

[Hauptstudium-dgd-60-grammatik-im-daf-unterricht-a-tsokoglou-ss.html](https://docplayer.org/24887958-Hauptstudium-dgd-60-grammatik-im-daf-unterricht-a-tsokoglou-ss.html).

GEIGER, Karl. *Induktive und deduktive Lehrmethode: ihre Abhängigkeit von objektiven Unterrichtsbedingungen*. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, 1969. 134 S.

GWIASDA, Denise. Induktive Grammatikeinführung unter allen Umständen? –Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in der Spracherwerbsphase des LUs. In: *Pegasus-Onlinezeitschrift* [online]. 2015, 15.2. S. 41–54. [15.12.2022]. URL: <https://journals.ub.uni-heidelberg.de/index.php/pegasus/article/view/35380>.

HADDADI, Mohammad-Hosein, Neda SADRI. Eine vergleichende Studie der lehrerzentrierten und der lernerzentrierten Unterrichtsmethode in der Grammatikvermittlung in Deutsch als Fremdsprache. In: *Journal of Foreign Language Research* [online]. 2021, 10 (4), S. 722–733. [11.4.2023]. DOI: 10.22059/jflr.2020.298907.721. URL: [https://jflr.ut.ac.ir/jufile?ar\\_sfile=1149654](https://jflr.ut.ac.ir/jufile?ar_sfile=1149654).

HERCOGOVÁ, Iva. *Grammatikvermittlung* [online]. Brunn, 2007. Bachelorarbeit. Masaryk – Universität, Pädagogische, Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur. [15.12.2022]. URL: <https://is.muni.cz/th/a8q6g/>.

HEYD, Gertraude. *Deutsch lehren: Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Diesterweg, 1991. 290 S. ISBN 3-425-04373-0.

HIDDING, Christina. *Grammatikvermittlung im DaF Unterricht: Systematisches Erlernen einer flektierenden Sprache* [online]. München: GRIN Verlag, 2015. 48 S. [3.10.2022]. ISBN: 9783668034105. URL: <https://www.grin.com/document/305449>.

HLAĎO, Petr. *Úvod do pedagogického výzkumu pro učitele středních škol* [online]. Brno: Mendelova univerzita, 2011. 134 S. [20.12.2022]. URL: <https://docplayer.cz/66551-Uvod-do-pedagogickeho-vyzkumu-pro-ucitele-strednich-skol-phdr-petr-hlado-ph-d.html>.

JANÍKOVÁ, Věra. *Didaktik des Deutschen als Fremdsprache: Anmerkungen zu aktuellen Themen mit Aufgaben zum reflektierten Selbststudium*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. 86 S. ISBN 80-210-3782-2.

KLETZANDEROVÁ, Aneta. *Verwendung des induktiven Weges der Grammatikvermittlung im Rahmen des pädagogischen Praktikums* [online]. Brno, 2015. Bachelorarbeit. Masarykova Univerzita. [5.11.2022]. URL: [https://is.muni.cz/th/z2zec/Plny\\_text\\_prace\\_Kletzanderova.pdf](https://is.muni.cz/th/z2zec/Plny_text_prace_Kletzanderova.pdf).

KOIVISTO, Tiia J.. *Eine vergleichende Analyse der Grammatikvermittlung in finnischen Deutschlernbüchern* [online]. 2012. Diplomarbeit. Universität Ostfinnland. [22.10.2022]. URL: [https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/10523/urn\\_nbn\\_fi\\_uef-20120210.pdf](https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/10523/urn_nbn_fi_uef-20120210.pdf).

KRPEC, Radek. *Kvantitativní metody v pedagogickém výzkumu* [online]. Ostrava: Ostravská univerzita, 2013. [5.1.2023]. ISBN: 978-80-7464-445-0. URL: [https://projekty.osu.cz/svp/opory/PdF\\_Krpec\\_Metody.pdf](https://projekty.osu.cz/svp/opory/PdF_Krpec_Metody.pdf).

KRUMM, Hans-Jürgen, Christian FANDRYCH, Britta HUFEISEN, Claudia RIEMER. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch* [online], 2. Halbband. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, 2010. S. 1073–1893 [3.12.2022]. ISBN: 978-3-11-020508-4. URL: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110240252/html#contents>.

MAŇÁK, Josef, Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 S. ISBN: 80-7315-039-5.

MATTMÜLLER, Ulrich C. *Deutsche Grammatik 2.0: Die Lernergrammatik für Deutsch als Fremdsprache* [online]. Bondorf, pdf-Buch, 2021. 580 S. [25.2.2023]. URL: <https://deuthegrammatik20.de/spezielle-verben/verben-sein-haben-werden/das-verb-sein/>.

MAXWELL, Joseph. *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* [online]. ResearchGate. 2012. S. 214–253. [5.12.2022]. URL: [https://www.researchgate.net/publication/43220402\\_Qualitative\\_Research\\_Design\\_An\\_Interactive\\_Approach\\_JA\\_Maxwell](https://www.researchgate.net/publication/43220402_Qualitative_Research_Design_An_Interactive_Approach_JA_Maxwell).

NEJEDLÁ, Lenka. *Sprachanimation als Mittel der Grammatikvermittlung?: Ausgewählte Elemente der Deutschen Grammatik und ihre spielerische Vermittlung im DaF-Unterricht* [online]. Plzeň, 2016. Diplomarbeit. Západočeská univerzita. [25.11.2022]. URL: [https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/24162/1/MA\\_Lenka\\_Nejedla.pdf](https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/24162/1/MA_Lenka_Nejedla.pdf).

ONDRÁKOVÁ, Jana. *Wieviel Grammatik braucht man eigentlich? In Beiträge zur germanistischen Pädagogik*. Brno: Tribun EU, 2011. S. 39–48. ISBN 978-80-263-0078-6.

ONDRÁKOVÁ, Jana. *Zur Morphologie des Deutschen unter Berücksichtigung des Tschechischen*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. 275 S. ISBN 978-80-7435-319-2.

PÍŠOVÁ, Michaela et al.. *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2011. 157 S. [25.2.2023]. ISBN 978-80-210-5744-9. URL: <https://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/pvtp26.pdf>.

PLEVOVÁ, Irena, Alena PETROVÁ. *Vybrané kapitoly z obecné psychologie* [online]. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2018. 102 S. [25.2.2023]. ISBN 978-80-7599-081-5. URL: <https://dokumenty.osu.cz/pdf/materialy/vybrane-kapitoly-z-obecne-psychologie.pdf>.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ, Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. 322 S. ISBN: 80-7178-579-2.

RINGBOM, Haken. *Cross linguistic Similarity in Foreign Language Learning* [online]. Toronto: Second Language Acquisition: 21, 2007. [29.1.2023]. ISBN: 978-1-85359-935-4. URL: [https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=oeEM1tK1fy8C&oi=fnd&pg=PT8&dq=Ringbom,+H.+\(2007\).+Cross-linguistic+similarity+in+foreign+language+learning.+Second+language+Acquisition+21.+Multilingual+Matters.&ots=Ww64TQu-pu&sig=yKzb-0plvF4Qba1W-FUusKNdu8k&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Ringbom%20\(2007\).%20Cross-linguistic%20similarity%20in%20foreign%20language%20learning.%20Second%20language%20Acquisition%2021.%20Multilingual%20Matters.&f=false](https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=oeEM1tK1fy8C&oi=fnd&pg=PT8&dq=Ringbom,+H.+(2007).+Cross-linguistic+similarity+in+foreign+language+learning.+Second+language+Acquisition+21.+Multilingual+Matters.&ots=Ww64TQu-pu&sig=yKzb-0plvF4Qba1W-FUusKNdu8k&redir_esc=y#v=onepage&q=Ringbom%20(2007).%20Cross-linguistic%20similarity%20in%20foreign%20language%20learning.%20Second%20language%20Acquisition%2021.%20Multilingual%20Matters.&f=false).

ROCHE, Jörg. Kriterien für die Auswahl von Lernmaterial und Medien. In: Eva BURWITZ-MELRER et al.. *Handbuch Fremdsprachenunterricht* [online]. Tübingen: A. Francke Verlag, 2016. S. 466–471. [19.1.2023]. ISBN: 978-3-8252-8655-2. URL: <https://epub.ub.uni-muenchen.de/43376/1/Roche%20Kriterien%20Auswahl%20Lernmaterialien.pdf>.

SCHLAK, Torsten. Grammatik induktiv oder deduktiv vermitteln? Zielgruppenorientierte Methodikforschung an einem konkreten Beispiel veranschaulicht [online]. In: Johannes ECKERTH (Hrsg.). *Empirische Arbeiten aus der Sprachlehrerforschung*. Borchum: AKS-Verlag, 2003. S. 80–95. [23.10.2022]. ISBN 3-925453-40-7. URL: <https://www.kirchliche->

dienste.de/damfiles/default/haus\_kirchlicher\_dienste/arbeitsfelder/fluechtlinge/materialien/tagung\_151107/Grammatik-induktiv-oder-deduktiv-vermitteln--Schlak-2003--ba29d0ee923996031689e03d47cfb7ee.pdf.

STARÝ, Karel. *Vyučovací styly učitelů* [online]. Praha, 2020. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání. [29.11.2022]. URL: [https://capv.cz/wp-content/uploads/2020/06/6\\_stary.pdf](https://capv.cz/wp-content/uploads/2020/06/6_stary.pdf).

TRIM, John et al.. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. [online]. Berlin: Langenscheidt, 2001. 246 S. [23.11.2022]. ISBN 3-468-49469-6. URL: <https://e-library.namdu.uz/81%20%D0%A2%D0%B8%D0%BB%D1%88%D1%83%D0%BD%D0%BE%D1%81%D0%BB%D0%B8%D0%BA/Gemeinsamer%20europaischer%20Referenzrahmen.pdf>.

WEBER, Angelika. *Die Textgrammatik Harald Weinrichs als Lernergrammatik im DaF-Unterricht* [online]. Pretoria, 2013. Dissertationsarbeit. University of Pretoria. [3.12.2022]. URL: [file:///C:/Users/stusi/Downloads/Weber\\_Textgrammatik\\_%202013.pdf](file:///C:/Users/stusi/Downloads/Weber_Textgrammatik_%202013.pdf).

WICKE, Rainer E.. Grammatik im handlungs- und kompetenzorientierten Deutsch-als-Fremdsprachenunterricht. In: *Babylonia: Die Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen* [online]. 2014, 14(2). S. 66–71. [13.11.2022]. URL: [http://babylonia.ch/fileadmin/user\\_upload/documents/2014-2/Wicke.pdf](http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2014-2/Wicke.pdf).

YAHIAOUI, Dahbia. Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht: „Induktive Grammatik, ein kreativer und spielerischer Unterrichtsprozess“ The Teaching of Grammar in a German as a Foreign Language (DaF) Lesson. Inductive Grammar as an Interesting, Creative Learning Process. In: *Cahiers de Traduction* [online]. 2021, 24 (1). S. 437–451. [11.4.2023]. URL: <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/224/24/1/154807>.

## 2/ Internetquellen

URL 1: *DUDEN Wörterbuch* [online]. Berlin: Bibliographisches Institut, 2022. [6.10.2022]. URL: <https://www.duden.de/woerterbuch>.

URL 2: *Grammatikvermittlung* [online]. 2012, 7 S. [3.1.2023]. URL: [https://is.muni.cz/el/ped/jaro2012/N2MP\\_2DID/um/33462270/Grammatikvermittlung.pdf](https://is.muni.cz/el/ped/jaro2012/N2MP_2DID/um/33462270/Grammatikvermittlung.pdf).

URL 3: *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen* [online]. [3.11.2022]. URL: <https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>.

URL 4: *Sprachkurse - Niveaustufen A0, A1 und A2* [online]. Sprachreise.org [7.12.2022]. URL: <https://www.sprachreisen.org/sprachreisenratgeber/sprachniveau/articles/sprachkurse-niveaustufen-a0-a1-und-a2>.

URL 5: *Das Verb SEIN Konjugation Lied* [Video] [online]. Sing and Learn, 2018. [7.2.2023]. URL: [https://www.youtube.com/watch?v=gVjo\\_0kwTY4&ab\\_channel=SingandLearn](https://www.youtube.com/watch?v=gVjo_0kwTY4&ab_channel=SingandLearn).

URL 6: *Průvodce upraveným RVP ZV. Klíčové kompetence* [online]. NPI: Metodický portál RVP.CZ, 2016. [23.2.2023]. URL: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10842>.

URL 7: *Atlas školství* [online]. P.F. art, spol, 2022. [8.2.2023]. URL: <https://www.atlaskolstvi.cz/zakladni-skoly?type=zakladni-skola&promoter=3%2C4%2C6>.

URL 8: *Normalverteilung in SPSS prüfen: Shapiro-Wilk-Test* [online]. Wiesbaden: W.A. Hemmerich - StatistikGuru Version 1.96 © 2015 – 2023. [17.2.2023]. URL: <https://statistikguru.de/spss/vorraussetzungen-ueberpruefen/pruefung-auf-normalverteilung/shapiro-wilk-test.html>.

URL 9: *DATAtab: Online Statistics Calculator* [online]. Graz: DATAtab e.U., 2023. [13.3.2023]. URL: <https://datatab.de>.

URL 10: *Testování statistických hypotéz. Teorie chyb a vyrovnávací počet* [online]. 2023. [12.3.2023]. URL: [https://k154.fsv.cvut.cz/~stroner/TCH1/tch\\_pred\\_C.pdf](https://k154.fsv.cvut.cz/~stroner/TCH1/tch_pred_C.pdf).

# Anhang

## Anhang A - Induktives Verfahren

Das Verb SEIN bedeutet auf Tschechisch \_\_\_\_\_.

Findet im Text alle Formen von sein und die Personalpronomina. Unterstreicht sie.

*Ich bin Miriam. Ich bin 13 Jahre alt. Das hier ist Gabi und das ist Bert. Sie sind meine Freunde. Wir sind jetzt in der Schule. Frau Müller ist unsere neue Lehrerin. Sie ist nett und freundlich. Frau Müller, sind Sie bei uns zufrieden? Du bist aber neugierig. Ja, ich bin hier glücklich. Ihr seid fleißig und geschickt.*

Ergänzt folgende Tabelle.

SEIN			
	bin	wir	
	bist	ihr	
er/ sie / es		sie / Sie	

Welche Regel gibt es?

*Regel bei der Konjugation:*

---

---

Übungen:

1. Wählt die richtige Variante aus.

- 1) Du bin / bist nett.
- 2) Ich bin / ist 12 Jahre alt.
- 3) Wir bist / sind in der Schule.
- 4) Er seid / ist Lehrer.
- 5) Herr Klein, ist / sind Sie glücklich?
- 6) Ihr seid / sind neugierig.

2. *Ergänzt die Verbformen.*

ist / sind / bin / ist

Ich \_\_\_\_\_ Anna. Petr \_\_\_\_\_ mein bester Freund. Er \_\_\_\_\_ 13 Jahre alt. Wir \_\_\_\_\_ in der Klasse.

3. *Ergänzt das Verb sein in der richtigen Form.*

Ich \_\_\_\_\_ 13 Jahre alt. Er \_\_\_\_\_ neugierig. Wir \_\_\_\_\_ zufrieden. Ihr \_\_\_\_\_ in der Schule. Miriam und Hans \_\_\_\_\_ Geschwister. Das \_\_\_\_\_ unser Lehrer. Wie alt \_\_\_\_\_ du? Frau Müller \_\_\_\_\_ glücklich.

4. *Werft die Würfel. Jede Zahl entspricht einer Person (1- ich, 2- du, 3- er/sie/es, 4- wir, 5- ihr, 6- sie/Sie). Konjugiert das Verb sein stimmig in Person und Numerus. Verwendet die richtige Form im ganzen Satz.*

Beispiel: Würfelzahl 3 → Er ist nett.

5. *Schreibt zu zweit 5 Sätze mit dem Verb sein in unterschiedlichen Formen.*

---

---

---

---

---

## Anhang B - Deduktives Verfahren

Das Verb SEIN bedeutet auf Tschechisch BÝT.

Das Verb SEIN ist unregelmäßig.

*Regel bei der Konjugation:* Es gibt keine Regel. Alle Formen sind unterschiedlich. Es handelt sich um sog. Suppletivformen. Wir müssen die Formen aus der Tabelle auswendig lernen.

Die Konjugationstabelle:

<b>SEIN</b>			
ich	bin	wir	sind
du	bist	ihr	seid
er/ sie / es	ist	sie / Sie	sind

Findet im Text alle Formen von sein und die Personalpronomina. Unterstreicht sie.

Übungen:

*Ich bin Miriam. Ich bin 13 Jahre alt. Das hier ist Gabi und das ist Bert. Sie sind meine Freunde. Wir sind jetzt in der Schule. Frau Müller ist unsere neue Lehrerin. Sie ist nett und freundlich. Frau Müller, sind Sie bei uns zufrieden? Du bist aber neugierig. Ja, ich bin hier glücklich. Ihr seid fleißig und geschickt.*

1. Wählt die richtige Variante aus.

- 7) Du bin / bist nett.
- 8) Ich bin / ist 12 Jahre alt.
- 9) Wir bist / sind in der Schule.
- 10) Er seid / ist Lehrer.
- 11) Herr Klein, ist / sind Sie glücklich?
- 12) Ihr seid / sind neugierig.

2. *Ergänzt die Verbformen.*

ist / sind / bin / ist

Ich \_\_\_\_\_ Anna. Petr \_\_\_\_\_ mein bester Freund. Er \_\_\_\_\_ 13 Jahre alt. Wir \_\_\_\_\_ in der Klasse.

3. *Ergänzt das Verb sein in der richtigen Form.*

Ich \_\_\_\_\_ 13 Jahre alt. Er \_\_\_\_\_ neugierig. Wir \_\_\_\_\_ zufrieden. Ihr \_\_\_\_\_ in der Schule. Miriam und Hans \_\_\_\_\_ Geschwister. Das \_\_\_\_\_ unser Lehrer. Wie alt \_\_\_\_\_ du? Frau Müller \_\_\_\_\_ glücklich.

4. *Werft die Würfel. Jede Zahl entspricht einer Person (1- ich, 2- du, 3- er/sie/es, 4- wir, 5- ihr, 6-sie/Sie). Konjugiert das Verb sein stimmig in Person und Numerus. Verwendet die richtige Form in dem ganzen Satz.*

Beispiel: Würfelzahl 3 → er / sie / es ist → Er ist nett.

5. *Schreibt zu zweit 5 Sätze mit dem Verb sein in unterschiedlichen Formen.*

---

---

---

---

---



## Induktivní a deduktivní přístup při výuce gramatiky německého jazyka

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli německého jazyka,

dostává se Vám do rukou dotazník, který je součástí diplomové práce na téma Induktivní a deduktivní přístup při výuce gramatiky německého jazyka. Cílem dotazníku je zjistit, jakým způsobem je vyučována německá gramatika na základních školách v České republice, a co ovlivňuje volbu použité metody.

Dotazník je zcela anonymní. Jeho vyplnění zabere 5-10 minut.

Velice si vážím času, který vyplnění dotazníku věnujete a děkuji Vám za poskytnutí cenných informací.

Simona Tušicová

Studentka Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové

Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – matematika, německý jazyk a literatura

Přihlaste se do [Googlu](#), abyste mohli uložit dosavadní postup. [Další informace](#)

## Základní údaje

Pohlaví \*

- žena  
 muž

Délka praxe \*

- do 3 let  
 4 - 6 let  
 7 - 25 let  
 26 - 33 let  
 34 a více

Máte vystudované učitelství se zaměřením na německý jazyk? \*

- Ano  
 Ne

Pokud jste v předchozí otázce odpověděl/a:

Ano, uveďte kde jste studoval/a

Ne, uveďte na základě čeho vyučujete německý jazyk

Vaše odpověď \_\_\_\_\_

Ve kterém kraji se nachází ZŠ, na které působíte? \*

- Hlavní město Praha  
 Jihočeský kraj  
 Jihomoravský kraj  
 Karlovarský kraj  
 Kraj Vysočina  
 Královéhradecký kraj  
 Liberecký kraj  
 Moravskoslezský kraj  
 Olomoucký kraj  
 Pardubický kraj  
 Plzeňský kraj  
 Středočeský kraj  
 Ústecký kraj  
 Zlínský kraj

Zpět

Další

Vymazat formulář

## Výuka německého jazyka - obecně

Kolik žáků máte průměrně v hodinách německého jazyka? \*

- méně než 10
- 10-17
- 18-24
- více než 24

S jakou učebnicí v hodinách pracujete? \*

- Beste Freunde (Hueber)
- Deutsch mit Max (Fraus)
- Deutsch.com (Hueber)
- Klett Maximal interaktiv (Klett)
- Macht mit! (Polyglot)
- Prima (Fraus)
- Team Deutsch neu (Klett)
- Wir neu (Klett)
- Nepracuji s učebnicí
- Jiné: \_\_\_\_\_

Používáte kromě učebnice (resp. pracovního sešitu) i jiné výukové materiály? \*

- Ano
- Ne

Pokud jste v předchozí otázce odpověděli Ano, uveďte konkrétně jaké výukové materiály používáte.

Vaše odpověď \_\_\_\_\_

Jak dlouho obvykle trvá příprava jedné Vaší vyučovací jednotky? \*

- nedělám přípravu
- do 5 minut
- do 30 minut
- do 1 hodiny
- 1 hodinu a déle

Zpět

Další

Vymazat formulář

### Výuka německé gramatiky

Na výuku gramatiky německého jazyka kladu: \*

- zásadní důraz
- velký důraz
- menší důraz
- téměř žádný důraz

Zpět

Další

Vymazat formulář

### Výuka německé gramatiky

U následujících tvrzení vyberte, jak často dochází při hodinách zaměřených na výuku německé gramatiky k následujícím situacím.

při výuce gramatiky ŽÁCI: \*

	vždy	často	občas	nikdy
jsou v centru výuky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
jsou aktivní	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pracují autonomně	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mají prostor, aby si pravidlo sami odvodili	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
formulují si pravidlo tak, aby pro ně bylo srozumitelné	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
odvozují pravidlo samostatně podle kontextu či pomocí předložených příkladů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vysvětlují pravidlo svými slovy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
spolupracují mezi sebou	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

při výuce gramatiky UČITEL: \*

	vždy	často	občas	nikdy
klade návodné otázky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
udává pravidlo v kontextu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
zobecňuje předložené příklady	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
nechává žákům čas na vyvození závěrů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
připravuje materiály nad rámec učebnice	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Zpět

Odeslat

Vymazat formulář



## Induktivní a deduktivní přístup při výuce gramatiky německého jazyka

Vaše odpovědi byly zaznamenány

Děkuji za Váš čas, ochotu a cenné odpovědi  
Simona Tušicová

[Odeslat další odpověď](#)

Obsah není vytvořen ani schválen Googlem. Nahlásit zneužití - Smluvní podmínky služby - Zásady ochrany soukromí

Google Formuláře