

36324

T.C.  
ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
BATI DİLLERİ VE EDEBİYATLARI  
(ALMAN DİLİ VE EDEBİYATI)

SPRACHENLERNEN DURCH KOGNITION  
DARGESTELLT AM BEISPIEL DES UNIVERSITÄREN  
GRAMMATIKUNTERRICHTS

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN  
DOÇ.DR.BATTAL İNANDI

HAZIRLAYAN  
CENGİZ SARIÇAM

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU  
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

ANKARA, 1994



An dieser Stelle möchte ich mich vor allem bei Herrn Doz. Dr. Battal İnandı, dem Betreuer dieser Arbeit recht herzlich bedanken. Er hat mir Mut, wissenschaftliche Unterstützung und Anregung gegeben, mit dieser Arbeit anzufangen und sie zu Ende zu führen.

Mein Dank gilt ebenfalls an Herrn Prof.Dr. Hüseyin Salihoğlu, dem Leiter der Deutschen Abteilung der Pädagogischen Fakultät der Hacettepe Universität, für die Gelegenheit und Unterstützung zur Entstehung dieser Arbeit.

Frau vert. Doz.Dr. Şenay Plaßmann danke ich für ihre wertvollen Hinweise, Ratschläge und ständiger Gesprächsbereitschaft.

Ich fühle mich auch Frau Şerife Çörekçi zu Dank verpflichtet, die bei der Zeichnung der Graphiken und Schematas mir sehr geholfen hat.

Ich widme diese Arbeit meiner lieben Ehefrau Şengül SARIÇAM

## INHALTSVERZEICHNIS

1. Einführung .....	1
1.1. Methode .....	3
1.2. Gegenstand.....	6
1.3. Forschungslage.....	11
2. Grammatikmodelle im Fremdsprachenunterricht.....	22
3. Ziele und Kriterien der Unterrichtsgestaltung Unterrichtsbeispiel	
- Passiv .....	31
3.1. Didaktische Analyse .....	31
3.1.1. Zielgruppenanalyse .....	31
3.1.2. Hauptziele-Richtziele.....	37
3.1.3 Sachanalyse (Umpfang) .....	38
3.1.4. Auswahl der Vermittlungsmethode.....	40
3.2. Methodische Analyse .....	55
3.2.1. Unterrichtsanalyse.....	55
3.2.2. Arbeitsformen.....	58
3.2.3. Übungsformen.....	58
3.2.4. Medien-Unterrichtsmaterial.....	59
3.3. Unterrichtsphasen: .....	60
3.4. Auswertung des Unterrichtsprozesses und des Prüfungsergebnisses.....	88
4. Schlußfolgerungen.....	93
Anmerkungen zum Kapitel 1 .....	97
Anmerkungen zum Kapitel 2.....	99
Anmerkungen zum Kapitel 3 .....	100
LITERATURVERZEICHNIS .....	101
TÜRKÇE ÖZET.....	107

## 1. Einführung

Die Sprache als Kommunikationsmittel unter den Menschen überschreitet in unserer Zeit die eigenen Landesgrenzen und erreicht somit eine internationale Dimension.

Der internationale Verkehr und somit das Bedürfnis nach Kommunikation zwischen verschiedenen Völkern zeigt, wie notwendig es heutzutage ist, daß man mindestens eine oder sogar mehrere Fremdsprachen beherrschen sollte, wenn man überhaupt an dem internationalen Gedankenaustausch interessiert ist.

Unter Berücksichtigung der oben erwähnten Punkte stellt sich die Frage, wie und auf welche Weise kann eine Fremdsprache erlernt bzw. erworben werden. Hierzu ist zu erwähnen, daß bei Lehren und Erwerben einer Fremdsprache verschiedene Kriterien, wie die persönliche Fähigkeit und die Voraussetzung des Lernenden, die grammatikalischen Regeln, die kulturellen Faktoren, der Wortschatz der Zielsprache und die Vermittlungsmethoden eine wichtige Rolle spielen.

Vor allem werden die Interessierten beim Lehren und Lernen einer Fremdsprache von den meisten Sprachwissenschaftlern und Fremdsprachenlehrern auf die bedeutende Funktion der Vermittlungsmethoden und der Lerntheorien, bzw. auf die Grammatikmodelle aufmerksam gemacht.

Wenn wir einen Blick auf die Entwicklungsgeschichte des Fremdsprachenunterrichts werfen, erkennen wir, daß im Laufe

der Zeit sehr verschiedene und zahlreiche Methoden angewandt wurden.

Anfangs wurden Fremdsprachen auf eine ganz einfache Art gelernt, d.h. die Vermittlungsmethoden, Lerntheorien und die Grammatikmodelle spielten damals keine große Rolle. Die Zielsprache konnte entweder mit Hilfe eines Muttersprachlers erlernt werden, oder man mußte für eine bestimmte Zeit in dem Land leben, wo die jeweilige Zielsprache als die Muttersprache des Landes galt.

Gegenwärtig ist die große Anzahl der Vermittlungsmethoden, der Lerntheorien und der Grammatikmodelle zum einen damit zu begründen, daß die Sprachwissenschaftler und die Lehrer immer auf der Suche nach einer idealen Methode waren. Zum anderen werden beim Lehren und Lernen einer Fremdsprache von den wissenschaftlichen Disziplinen, wie Psychologie, Pädagogik und Linguistik im allgemeinen Gebrauch gemacht. Die oben erwähnten Gründe trugen dazu bei, daß man eine große Anzahl an Lehr - und Vermittlungsmethoden erreichte.

An den pädagogischen Fakultäten der jeweiligen Universitäten in der Türkei, die für die türkischen Mittelschulen und Gymnasien Fremdsprachenlehrer ausbilden, konnte auf das Fach Methodik und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts bei der Entwicklung der Lehrprogramme auch nicht verzichtet werden, denn man ist sich bewußt, daß man beim Lehren und Lernen einer Fremdsprache auf die Vermittlungsmethoden, Lerntheorien und Grammatikmodelle nicht verzichten kann.

## 1.1. Methode

Im ersten Teil dieser Arbeit wurde ein Einstieg in das Thema Sprache und Sprachvermittlung gemacht. Weiterhin wird das kognitive Lernen, das als Gegenstand unserer Arbeit fungiert, unter Berücksichtigung des Fremdsprachenunterrichts definiert und analysiert werden. Außerdem wollen wir noch im ersten Teil das Ziel und die Arbeitsmethode darstellen. Am Ende des ersten Teils folgt ein kurzer Überblick über die gegenwärtige Forschungslage bezüglich des kognitiven Lernens und der Sprachvermittlung im Fremdsprachenunterricht.

Im zweiten Teil der vorliegenden Arbeit sollen die Grammatiktheorien, die für unsere Arbeit in Frage kommen, untersucht und dargestellt werden.

Der dritte Teil beschäftigt sich mit der praktischen Anwendung hinsichtlich der dargestellten theoretischen Erkenntnisse im ersten und zweiten Teil. Darüber hinaus sollen im dritten Teil die Ziele und Kriterien für die Unterrichtsplanung festgelegt werden. Wenn es um die Bestimmung der Ziele und Kriterien der Unterrichtsplanung geht, kommt vor allem die Analyse der Zielgruppe in Frage. Denn da der Unterricht gemäß der Zielgruppe gestaltet wird, ist es für den Lehrer notwendig zu wissen, was für eine Zielgruppe er vor sich hat. Bei der Analyse der Zielgruppe wird besonders auf folgende Kriterien der Adressaten geachtet: (1)

- 1- Das Alter
- 2- Der Kulturkreis
- 3- Das Sprachniveau
- 4- Das Vorwissen
- 5- Der Lernzweck

Für die Analyse der Zielgruppe wurde von einer Umfrage Gebrauch gemacht.

Bei der Festlegung der Hauptziele oder der Richtziele hinsichtlich der Übungen, die die Praxis dieser Arbeit darstellen wird, wird darauf geachtet werden, daß die Hauptziele dem Niveau der Studierenden des Faches Deutsch als Fremdsprache (DaF) an der Universität geeignet sind. Ebenso sollen bei der Sachanalyse und der Themenbestimmung des Unterrichtsbeispiels die oben erwähnten Kriterien berücksichtigt werden.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist, der Frage nach zu gehen wie Deutschlehrerstudenten das korrekte Sprachwissen auf eine einsichtige (kognitiv ) Weise vermittelt werden kann. Denn unsere Studenten bzw. Adressaten an der Deutschabteilung besitzen zwar weitentwickelte umgangssprachliche Kenntnisse, aber der schriftliche Ausdruck und das korrekte grammatikalische Wissen ist noch nicht auf dem erwünschten Niveau, weil unsere Adressaten die Zielsprache ungesteuert und unbewußt erworben haben. Daher sollte man ihnen nun die Zielsprache gesteuert und bewußt vermitteln, damit sie im wahrsten Sinne des Wortes die Zielsprache korrekt beherrschen können.

Wenn wir davon ausgehen, daß unsere Studenten in naher Zukunft als Deutschlehrer/ innen an den türkischen Mittelschulen und Gymnasien tätig werden sollen, wäre es auch geeignet für sie die Grammatik der Zielsprache kognitiv zu erwerben, damit sie dies später auch korrekt vermitteln können. Denn wenn es um eine korrekte Sprachbeherrschung geht, kommt vor allem ein guter schriftlicher Ausdruck und das korrekte grammatikalische Wissen in Frage. Und solch ein Wissen kan nur über ein Fremdsprachenunterricht erworben werden, der gesteuert und kognitivorientiert ist.

Dem Ziel dieser Arbeit gemäß wird im dritten Teil ein Unterrichtsbeispiel vorgeführt werden. Die Arbeits - und Übungsformen sowie die Unterrichtsmaterialien des Unterrichts sollen für ein interessanten und produktiven Fremdsprachenunterricht beitragen.

Mit Messen und Bewerten befaßt sich der letzte Teil der Unterrichtsplanung, der zugleich als die Abschlußphase der Unterrichtsplanung betrachtet werden kann.

Bei der Auswertung des Unterrichtsbeispiels soll vor allem diskutiert werden in wie weit es zwischen der Theorie und der Praxis Übereinstimmungen und Abweichungen gab. Am Ende der Arbeit wird eine umfangreiche Kritik und Auswertung der Arbeit gebracht werden.

Die Arbeit soll einen kleinen Beitrag zur wissenschaftlichen Forschung im Bereich Deutsch als Fremdsprache ( DaF ) leisten und sie könnte zudem vielleicht neue Impulse und Anregungen für neue vorgesehene Arbeiten geben.

## 1.2. Gegenstand

Von der Cognitive Code Learning Theory, die sich auf die Methode der kognitiven Strukturierung stützt, bzw. vom kognitiven Lernen oder Erwerben einer Fremdsprache spricht man erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Genau gesehen tritt die Cognitive Code Learning Theory in den 60' er Jahren des 20. Jahrhunderts in den Vordergrund. Diese Theorie wurde vor allem von den Sprachwissenschaftlern, wie Ausubell, Caroll und Chomsky als die Gegenbewegung zur der kommunikativorientierten audiolingualen Methode und zum Behaviorismus betrachtet.

Die Methode der kognitiven Strukturierung besteht aus Menge der kognitiven Lerntheorien, die davon ausgehen, daß das bewußte Wahrnehmen und Verstehen der grammatikalischen Merkmale der Zielsprache, den Erwerb der Fähigkeiten und Fertigkeiten erleichtern und fördern. (2)

Unter Fähigkeiten und Fertigkeiten sind hier das Lesen, Schreiben, Hören und Verstehen gemeint, deren fremdsprachlicher Erwerb als das angestrebte Ziel angesehen wird.

Indem der Adressat durch das kognitive Lernen, d.h. durch das Vergleichen, Differenzieren und Beurteilen das Aufbauprinzip der grammatikalischen Struktur einsichtig und bewußt erfaßt, wird er somit im Unterricht zu einer aktiven und kreativen Mitarbeit gefördert. Diese aktive und kreative Einstellung des

Adressaten im Unterricht, d.h. die ausführliche Erforschung der grammatikalischen Struktur der Zielsprache durch den Adressaten, erleichtert ihm den Erwerb von sprachlichen Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten und deren Anwendung.

Die kognitiven Lerntheorien als lerntheoretisch betrachtet sind die Theorien, die im Fremdsprachenlernen im Gegensatz zu behavioristisch orientierten Theorien stehen. Denn die behavioristisch orientierten Verfahren betrachten das Lernen als Stiftung von Reiz - und Reaktionsverbindung. Demgegenüber wird das Lernen bei kognitiv orientierten Verfahren als ein Prozeß des Auf - und Ausbaus von inneren kognitiven Strukturen verstanden, d.h. die kognitiven Lerntheorien gehen davon aus, daß das Lernen von Fähigkeiten und Fertigkeiten gefördert wird, wenn der Lerner die spezifischen Merkmale des Lerngegenstands bewußt, einsichtig wahrnimmt und sie versteht. So gesehen sind die kognitiven Lerntheorien bei Lernen einer Fremdsprache gegen das Reiz - und Reaktionsverhältnis im Sinne des behavioristischen Lernens.

Der Lerner ist dabei nicht abhängig von den äußeren Lernbedingungen, sondern er tritt als aktiver Informationsverarbeiter auf, der in Auseinandersetzung mit der Umwelt seine kognitiven Strukturen ausbildet.

In der Fremdsprachendidaktik verstehen wir das kognitive Lernen als das einsichtige, bewußte und sinnvolle Lernen, gegenüber dem mechanischen und imitativen Lernen.(3)

Bei dieser vorliegenden Arbeit werden wir die Kognition im Sinne von auf Bewußtmachung zielenden unterricht-

methodischen Lehrverfahren bearbeiten, d.h. diejenigen unterrichtlichen Handlungen bzw. Handlungsschritte des Lehrenden mit der Absicht bei den Lernern das einsichtige, sinnvolle und kreative Lernen zu fördern. Die Definition des kognitiven Lernens von Benesch - Cremerius u.a. kann als die Bestätigung der oben erwähnten Punkte hinsichtlich des kognitiven Lernens aufgefaßt werden. Nach Benesch - Cremerius u.a. sei das kognitive Lernen das vorsätzliche Bemühen Gegenstände zu finden, zu erfassen, zu erkennen, wiederzugeben, zu unterscheiden, sie einzuordnen, zu beurteilen und als Thema zu behandeln, d.h. durch unterschiedliche geistige Verfeinerungen (Konkretisierung und Abstrahierung) zu verändern. (4)

Ein weiterer Punkt bezüglich des kognitiven Lernens ist das Mitdenken bzw. das Denkvermögen des Adressaten im Unterricht. Auf den Fremdsprachenunterricht bezogen heißt das, daß die Lernenden durch die explizite Darbietung der Regelmäßigkeiten der Zielsprache, für die Zielsprache motiviert und begeistert werden. Hierbei stehen die Lernprozesse unter dem Einfluß der kognitiven Strukturierung des Lernmaterials, wie zum Beispiel die grammatikalischen Erklärungen, Regeln und graphische Darstellung von grammatikalischen Relationen.

Im allgemeinen ist der Mensch dazu geneigt logische, wahre und aufeinander aufgebaute Erfahrungen und Erkenntnisse besser zu begreifen und leichter zu lernen. Denn unsere Erfahrungen sind von Regelmäßigkeiten bestimmt, ein Stück von ihr kann uns auf ein anderes Stück vorbereiten.

Hierzu können wir wiederum die Folgerung von Benesch - Cremerius u.a. zu Hilfe nehmen, die das logische und nützliche Lernen bzw. die die Ansätze des kognitiven Lernens als den praktischen Wert nützlicher Vorstellungen verstehen, die sich ursprünglich von der Wirklichkeit ableiten läßt, die die Gegenstände der Vorstellungen für uns haben. (5)

Also kann somit gefolgert werden, daß beim kognitiven Lernen zuerst das Neugelernte zur Kenntnis genommen und bearbeitet werden muß, bevor es geübt werden kann.

Das Aufbauprinzip des kognitiven Lernzielbereichs wird als die Staffelung von zunehmender Komplexität beschrieben, d.h. der Lehr - und Lernablauf soll daher von einfachen und konkreten zu komplexen und abstrakten Verhaltensweisen führen. So gesehen teilt Ebnetter das kognitive Lernzielbereich in drei Stufen ein. Somit ist die erste Stufe die Kenntnis, die zweite Stufe das Erkenntnis und die dritte Stufe die Überzeugung. (6)

Ziel des kognitiven Lernens ist es, daß der Lernende einer Fremdsprache sich in der Zielsprache eine Sprachfähigkeit aneignet, die etwa der muttersprachlichen Kompetenz ähnelt. Denn das kognitive Lernen im Fremdsprachenunterricht heißt, die korrekte Beherrschung der grammatikalischen Struktur der Zielsprache. Dieses Lernverfahren zielt darauf dem Lernenden die Möglichkeit zu geben, daß er anstatt die einzelnen Begriffe und Sätze der Zielsprache auswendigzulernen, sich ein sprachliches System in der Zielsprache erwirbt, mit dem er auch kreativ Sätze bilden kann, die er zuvor nicht gekannt bzw. nicht verwendet hatte. Somit wird dem Lernenden das bewußte

Erfassen der grammatikalischen Strukturen der Zielsprache ermöglicht und außerdem ist der Lernende dabei aktiv und denkt im Unterricht auch mit.

Denn das oben erwähnte Auswendiglernen von grammatikalischen Strukturen oder Satzmustern einer Zielsprache, bei den Methoden, die unter dem Einfluß der Verhaltenstheorien stehen, wie zum Beispiel die audiolinguale oder audiovisuelle Methode, kann die Kreativität und die Lernmotivation hemmen, weil man die zahlreichen Regeln und Laute einer Sprache nicht alle korrekt auswendiglernen und wenn schon sie auch nicht lange im Gedächtnis behalten kann. Daher kann das bewußte (kognitive) Lernen gegenüber dem behavioristischen Lernen die Lernmotivation und die Kreativität des Lernenden im Unterricht fördern, weil der Lernende die grammatikalischen Strukturen der Zielsprache kritisch erforscht und bewußt aufnimmt.

Zusammengefaßt können wir das kognitive Lernen im Fremdsprachenunterricht als den bewußten und einsichtigen Lernprozeß bzw. Erwerbprozeß verstehen, bei dem der Adressat selbst im Zentrum des Unterrichts steht und bei dem die Kenntnisse über die phonologischen, grammatikalischen und lexikalischen Strukturen der Zielsprache, durch das Erforschen und Analysieren dieser Strukturen unter Kontrolle gehalten werden.

### 1.3. Forschungslage

Angesichts der Forschungslage im Bereich des kognitiven Lernens im Grammatikunterricht können folgende wissenschaftliche Arbeiten erwähnt werden:

In seiner Arbeit "Die Mitwirkung der Muttersprache beim Grammatikerwerb : Grammatik im Sprachvollzug" betont der Psycholinguist und Sprachdidaktiker Butzkamm das kognitive Lernen im Grammatikunterricht hinsichtlich der Induktionsfähigkeit des Lernenden, die durch die zweisprachigen Lerntechniken direkt beeinflusst wird. So gesehen kann nach Butzkamm das kognitive Lernen im Grammatikunterricht effektiver gefördert werden.

Seine These begründet Butzkamm mit der Meinung, daß die Induktion der latenten, d.h. der verborgenen Struktur fremdsprachlicher Sätze, die vom Lerner zu leisten ist, mit Hilfe der Muttersprache unter Verwendung bestimmter noch näher zu beschreibender Lehrtechniken oft am besten gelingt. (7)

Im Hinblick auf Grammatikunterricht und Kognition kann weiterhin die Arbeit von dem praxisorientierten Sprachdidaktiker Zimmermann erwähnt werden.

In seiner Arbeit über das Lehrphasenmodell für den fremdsprachlichen Grammatikunterricht erstellt Zimmermann 5 Phasen, mit denen das effektive Lernen des Schülers ermöglicht werden soll.

## KOGNITIVIERUNG

PRÄSENTATION

EINÜBUNG

TRANSFER

ANWENDUNG

Der Phase der Kognitivierung gibt Zimmermann somit einen Sonderstatus gegenüber den anderen Phasen und meint, daß die Kognition vor, während und nach den Phasen wie Präsentation sowie Einübung eingeführt werden kann, wo das konditionierende Lernen bei der Vermittlung der grammatikalischen Struktur sich als unökonomisch und ungeeignet aufweist, d.h. wo also die Bewußtmachung vermittelt werden muß. So gesehen ist das Lernen von Bedeutungen nach Zimmermann kein einfacher und passiver Rezeptionsvorgang, sondern ein aktiver Prozeß, in dessen Verlauf der Lernende den neuen Stoff mit Hilfe der in seiner kognitiven Struktur verfügbaren Vorkenntnisse jeweils zu einer neuen Wissensstruktur verarbeitet und somit neue Bedeutungen konstruiert. (8)

Die bedeutende und unverzichtbare Funktion der Grammatik, d.h. des einsichtigen Lernens der grammatikalischen Struktur auch in einem kommunikativen Fremdsprachenunterricht hebt Krumm in seiner Arbeit "Grammatik im Kommunikativen Deutschunterricht. Konsequenzen für eine didaktische Grammatik und für das Lehrverhalten" hervor. Seine Einstellung dazu begründet er damit, daß nach der kommunikativen Wende im Fremdsprachenunterricht, bei der die Grammatik zunächst

vernachlässigt wurde, allgemein die Gefahr eines gesteigerten Gefühls an Wohlbefindens hinsichtlich der Kommunikation bestand. So gesehen setzt sich Krumm für einen Fremdsprachenunterricht ein, bei dem die Kommunikation mit der Grammatik versöhnt wird. Daher soll die Grammatik sprachvergleichend und induktiv erworben werden. (9)

Mit seiner wissenschaftlichen Arbeit "Denken, Lernen, Vergessen" berichtet der Autor und Biochemiker Frederic Vester über den Lernerfolg in der Schule und Universität. Dabei stellt er einige wichtige Punkte auf, die für den effektiven und produktiven Unterricht von Bedeutung sind.

Demnach soll der Lernende die Lernziele kennen, d.h. dem Lernenden soll zu jedem Zeitpunkt der Wert und die Bedeutung eines Lernstoffs persönlich einsichtig gemacht werden. Denn nur dann, so nach Vester, werden Antrieb und Aufmerksamkeit geweckt, der Schüler zum Lernen motiviert, der Organismus auf "Aufnahme" gestimmt und der Inhalt sinnvoll gespeichert. Die Information kann somit tiefer verankert werden, weil dann über die kognitiven Verarbeitungsregionen der Gehirnrinde hinaus z.B auch das limbische System emotional mitbeteiligt wird. Ein weiterer Punkt ist für Vester das sinnvolle Curriculum, d.h. das Curriculum soll nach realen Lernzielen und nach ihrer Verständnisfolge gegliedert sein. Denn wenn der Lernstoff, dessen Nutzen weder aus seiner Beziehung zur Wirklichkeit noch aus vorgehenden Lerninhalten einsehbar ist, wird im Gedächtnis schlecht, wertlos und isoliert verankert. Dies

führt dazu, daß der Lernstoff für weitere Gedankenverbindungen nicht verfügbar ist.

Der nächste wichtige Aspekt ist für Vester das Erwecken von Neugierde, d.h. für die Lernbereitschaft eines fremden Stoffs darf beim Lernenden Neugier, Faszination und Erwartung nicht fehlen. Ansonsten kann die Konfrontation mit dem Ungewohnten Streßreaktionen auslösen, die das Verstehen unmöglich machen können, die sogar bei stärkeren Reaktionen zudem noch die Abwehrhaltung gegen den Lernstoff aufbringen kann.

Der nächste Schritt wäre Neues alt verpacken, d.h. der Stoff soll den Lernenden vertraut vermittelt werden, damit durch das Gefühl des Wiedererkennens ein kleines Erfolgserlebnis stattfinden kann, dies dann zur lernpositiven Hormonlage führen soll. Denn das Unbekannte kann beim Lernenden feindlich ankommen, welches dann die Streßsituation verursachen wird, die dann dazu führen kann, daß eine negative Hormonlage die Denkblockade verursacht. Durch die Denkblockade wird das bewußte Aufnehmen bzw. die bewußte Einprägung Lernstoffs verhindert werden.

Ein weiterer Punkt wäre das Erstellen von zusätzlichen Assoziationen, d.h. Vester hält veranschaulichende Begleitinformation und Beispiele für das Ankommen der neuen Information (Stoff) für sehr wichtig. Denn nach Vester sind die Begleitinformation und die Beispiele ein wichtiger Erkennungssignal für das Gehirn.

Und zuletzt kann hier noch der Lernspaß erwähnt werden, auf den Vester beim bewußten Lernen Wert legt. So gesehen meint

Vester, darf beim bewußten Lernen der Lernspaß nicht fehlen. Denn der Lernspaß sorgt für eine positive Hormonlage. Daher können mit positiven Erlebnisse verknüpfte Informationen besonders gut verarbeitet und verstanden und ebenfalls vielseitig im Gedächtnis verankert werden. (10)

Roy Woods ist in seinem Beitrag "Die veränderte Rolle der Grammatik im universitären Deutschunterricht in Großbritannien" gegen eine "trockene", "graue" Theorie der Grammatik im Fremdsprachenunterricht. Denn er vertritt die Meinung, daß die lebendige Sprache selbst ein Mittel für einen anregenden Grammatikunterricht sei. Die Grammatik soll nicht der Mittelpunkt des Geschehens sein, daß soll aber nicht heißen, daß die Grammatik vernachlässigt wird, sondern die Grammatik soll im Kontext gelernt werden. Nach der etymologischen Definition der Grammatik von Woods ist die Grammatik als das Geschriebene, als das Schriftzeichen und als die Buchstabe der Sprache zu betrachten. Ebenso hat sie auch einen Geist und diesen Geist könnte man in der vitalen, d.h. in der gesprochenen Sprache finden. Daher ist Woods der Ansicht, daß der Lernende für ein effektives Lernen im Grammatikunterricht waschechte, nicht erfundene oder klinisch gereinigte linguistische Beispiele braucht. Denn nur somit könnte der Lernende die natürlichen Formen der Wörter und ihre Zusammensetzung entdecken. Die Regeln sollen deskriptiv und nicht präskriptiv bearbeitet werden. Auf die Weise bekäme der Lernende die Möglichkeit von der Sprache, das zu bekommen, was nicht in der Sprache sein sollte, sondern das, was in der

Sprache tatsächlich da ist. Außerdem würde dieses einsichtige Verfahren beim Lernenden eine befriedigende Wirkung haben, denn diese Form der Arbeitsweise könnte dem Lernenden eine neue Einstellung zu den eigenen Fehlern bedeuten, was bei ihren zuverigen geschriebenen oder gesprochenen Arbeiten als "falsch" bezeichnet wurde. Der Grammatikunterricht ist für den Lernenden nun keine negative Empfindung, sondern er tritt als die Gelegenheit bewußt zu lernen und Probleme zu lösen auf. Nach Woods entwickelt der Lernende dadurch einen eigenen Sinn für das Richtige von seinen eigenen Beobachtungen der Sprache. Das Ausschlaggebende sei nicht die scheinbar willkürlichen Regeln der Autorität, sondern eine von dem Lernenden selbst erlebte Norm. Der Lernende erreicht demnach ein reifes und mündiges Spracheniveau und er ist auf sich selbst angewiesen. Vom Lehrer lernt der Lernende, wie er für sich lernen kann. Und dieses Gefühl der Reife würde die Motivation der Studenten steigern. (11)

In der weiteren Diskussion der Ineffektivität eines imitativorientierten Fremdsprachenunterrichts und dafür den Vorrang für einen kognitivorientierten Verfahrens befürwortet die Sprachlehrforscherin H.Laitenberger-Wegener mit ihrem Werk "Kognition und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht"

Demnach kritisiert sie die Situationsdidaktik (situational teaching) heftig mit der Begründung, daß es in so einem Unterricht nur situationstypisches, aber kein situationabhängiges Sprachmaterial vorhanden wäre und daher von einem

eindeutigen Zusammenhang zwischen Situation und Äußerung nicht die Rede sein kann, und weil dadurch die Transferierbarkeit des situationsbedingt Gelernten nicht gesichert sei, könne der Lernende nur für die bestimmte Situation bedingt lernen, dies aber bedeute, daß der Lernende kein Kompetenz erworben würde, mit dem er für neue Situationen und Gegenstände sprachlich produktiv sein kann. Außerdem spricht Laitenberger - Wegener für die kognitive Unterrichtsverfahren um das Erreichen eines kommunikativen Kompetenz. Denn sie ist der Meinung, daß die kommunikative Funktion der Sprache sich auf kognitive Bedingungen stützt. (12)

Loebener ist ein weiterer Sprachwissenschaftler, der sich anstatt eines imitativen Verfahrens für kognitive Lernverfahren im Fremdsprachenunterricht einsetzt. Gemäß seiner Forschungsarbeit bei Anfängergruppen im Französischunterricht berichtet er davon, daß ein auf imitativen Verfahren gerichteter Fremdsprachenunterricht sich unökonomisch und für die Lernenden demotiviert erweist. Solch ein Unterricht sei für die Automatisierung sprachlichrichtiger Strukturen zeitaufwendig, ungeeignet und unzuverlässig. Loebner ist für eine frühzeitige Kognitivierung, mit Rücksicht auf interferenzanfälliger Bereiche, schon bei der Sprachaufnahme. Hierbei sollen sich muttersprachliche Erklärungen und Regelformulierungen hilfreich für das bewußte Lernen erwiesen haben. Und je

leistungschwächer die Zielgruppe sei, desto mehr sollen derartige kognitive Stützung eingesetzt werden (13)

Das bewußte einsichtige Lernen im Unterricht wird bei Fidan in "Okulda Öğrenme ve Öğretme" unter 4 Aspekte diskutiert. Dabei stützt sich Fidan auf das Lehrphasenmodell von Bruner. So gesehen soll der Lernende nach dem ersten Aspekt zum Lernen motiviert werden. Den der Mensch sei von Natur aus willig zum Lernen und entdecken von etwas Fremden. Die Motivation könne durch Neugier und Faszination gefördert werden. Weiterhin würde der Erfolgserlebnis ein weiterer wichtiger Punkt für das Erhalten der Motivation sein. Und die Gruppenarbeit sei ebenso motivierend, weil bei einer Gruppenarbeit sich die Lernenden gegenseitig unterstützen und hilfreich für neue Ideen seien können.

Der zweite Aspekt wäre die Lernstoffanalyse und die Unterrichtsplanung. Hierbei sollen die einzelnen Begriffe im Zusammenhang miteinander erklärt und die Lernphasen progressiv, aufbauend geplant werden. Anstatt von sehr komplexen, sollen einfachstrukturierte, Erklärungen gebracht werden. Beim Lernen soll vom einfachen zu komplexeren Strukturen übergegangen werden.

Unter dem dritten Aspekt deutet Fidan auf das Alter und auf die Vorkenntnisse der Lernenden, d.h. das Alter und die Vorkenntnisse sollen beim bewußten Lernen eine wichtige Rolle spielen. Dabei soll der Lernstoff die Lernenden betreffend gemacht werden und die Lernenden sollen mehr durch persönliche Erlebnisse lernen.

Der letzte Aspekt sei nach Fidan die Einprägung durch das Wiederholen. Das einsichtig, bewußt Gelernte soll wiederholend eingeprägt werden. Dabei sollen vor allem positive Erfolgserlebnisse eingeprägt werden. (14)

Die nächste erwähnenswerte Studie zum Fremdsprachenunterricht ist die pädalinguistische und psycholinguistische Untersuchung "Fragen der Methodik und Didaktik des Deutschunterrichts für Türken im Sekundarbereich" von İbrahim İlkan. İlkan setzt sich im Fremdsprachenunterricht, vor allem bei Anfängergruppen für das Einsetzen der Muttersprache ein. Der Autor vertritt die Meinung, daß der Einfluß der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht nicht außer Acht gelassen werden soll. Denn so nach İlkan kann die geeignete Benutzung der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht den Lernerfolg positiv beeinflussen. Also soll zur Bewußtmachung die Muttersprache im Fremdsprachenunterricht zur Hilfe genommen werden (15)

Als die letzte von vielen weiteren Arbeiten im Bereich des Fremdsprachenunterrichts und des kognitiven Lernens soll hier die Untersuchung "Erfahrungswerte aus der Lernpsychologie" von Roland Spinola dargestellt werden.

Nach Spinola macht der Mensch beim Lernen von vielen Eingangskanälen Gebrauch. Demnach soll der Lernende 1% durch das Schmecken, 2% durch das Berühren, 4% durch das Riechen, 10% durch das Hören und schließlich 83% durch das Sehen lernen.

Weiterhin kann der Lernende von dem was er liest 10%, von dem was er hört 20%, von dem was er hört und sieht 50%, von dem was er selber sagt 70% und von dem was er selber tut 90% behalten.

Zusammengefaßt bedeutet dies für den Fremdsprachenunterricht, daß der Lernende im Unterricht die Möglichkeit bekommen soll, möglichs viele seiner Eingangskanäle einzusetzen und außerdem soll der Lernende wiederum im Unterricht so weit wie möglich für den Unterricht aktiviert werden. Denn je mehr der Lernstoff über möglichs viele Eingangskanäle aufgenommen werden kann, desto mehr Wahrnehmungsfelder sollen sich im Gehirn beteiligen können, desto größer sollen Aufmerksamkeit und Lernmotivation vorhanden sein, desto mehr Assoziationsmöglichkeiten sollen sich für das tiefe Verständnis vorfinden und desto besser kann das Gelernte wieder abgerufen werden. (16)

Die hier unter Forschungslage dargelegten Untersuchungen und Beiträge, außer die eine Arbeit von Roy Woods, beziehen sich auf dem effektiven, sinnvollen Lernen im Fremdsprachenunterricht für Anfängergruppen und Sekundärbereiche. Die Arbeit von Roy Woods jedoch beschäftigt sich mit dem Fremdsprachenunterricht auf universitären Ebene. Doch gesamtbetrachtet können wir von all den Arbeiten, die oben erwähnt wurden, für unsere vorliegende Arbeit Gebrauch machen. Denn wir zielen mit unserer Arbeit all die theoretischen Erkenntnisse und Untersuchungen im Bereich des kognitiven Lernens im Fremdsprachenunterricht in die Praxis bzw.

Anwendung umzusetzen, d.h. wir möchten versuchen methodisch und didaktisch einen Unterricht für unsere Zielgruppe, die die Zielsprache in der alltäglichen Umgebung ungesteuert (natürlich), unbewußt erworben hat, zu gestalten. Der vorgesehene Unterricht, der im dritten Teil dieser Arbeit dargestellt werden wird, soll anders ausgedrückt das bewußte, einsichtige (kognitive), gesteuerte Lernen als Basis haben.



## **2. Grammatikmodelle im Fremdsprachenunterricht**

Um ein effektives, einsichtiges (kognitiv) Lernen im Grammatikunterricht durchführen zu können, sollte der Unterricht neben Vermittlungsmethoden, Lehrtechniken und Lerntheorien ebenso durch die Grammatikmodelle unterstützt werden. Denn die meisten Grammatikmodelle zielen darauf, die grammatikalische Struktur der Zielsprache analytisch, einsichtig darzustellen und zu definieren.

Damit die Lernenden einer Fremdsprache, und wenn es vor allem um Adressaten geht, die an der Universität studieren, die Zielsprache bzw. die grammatikalische Konstruktion der Zielsprache, einsichtig, bewußt aufnehmen zu können, sollten sie die theoretische Basis der Grammatik kennen und sie linguistisch analysieren bzw. bearbeiten. Daher wollen wir, bevor wir uns für ein Grammatikmodell im vorgesehenen Unterricht entscheiden, zunächst die bekannten Grammatikmodelle kurz näher betrachten.

### **Die Traditionelle - Grammatik**

Die traditionelle Grammatik, die bei der muttersprachlichen - und fremdsprachlichen Unterricht verwendet wird, ist an der lateinischen Grammatik orientiert. Die Zielsprache wird demnach mit dem lateinischen Muster erklärt und wenn dabei einheitliche Unübereinstimmungen zwischen dem Lateinischen und der Zielsprache entstehen sollte, werden diese Unübereinstimmungen

bei der traditionellen Grammatik mit Ausnahmeregeln erklärt oder zum Teil auch ganz weggelassen.

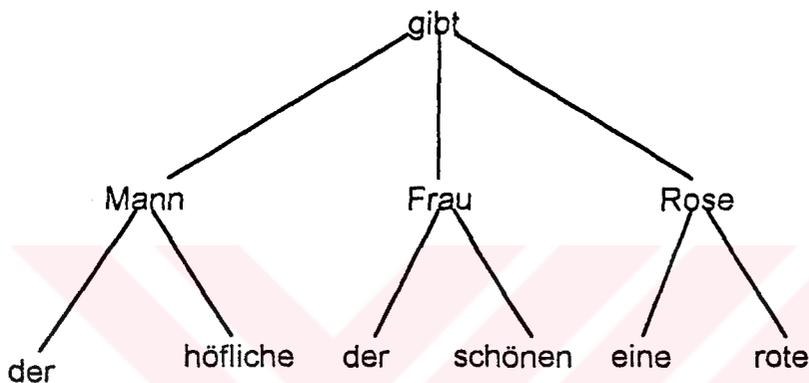
Bei der traditionellen Grammatik wird die Formlehre durch die Gliederung der Sprache in verschiedenen Satzgliedern (Substantiv, Adjektiv usw.), Wortarten (Subjekt, Prädikat usw.) und Wortformen (Numerus, Kasus usw.) bearbeitet. Die traditionelle Grammatik richtet sich vor allem nach der geschriebenen Sprache, legt Wert auf geisteswissenschaftliche Definitionen und läßt dabei grundlegende Regeln außer Acht. Ein Vorzug dieser Grammatik ist, daß sie sich vor allem überschaubar vermitteln läßt. (1)

#### Die Dependenzgrammatik

Als Vater der Dependenzgrammatik gilt der Sprachwissenschaftler L. Tesnière. Der deutsche Linguist Heringer hat dieses Grammatikmodell weiterentwickelt. Die Dependenzgrammatik beruht sowie die generative Transformationsgrammatik auf einem strukturalisierten Ansatz. Die Elemente des Satzes werden nach dem Abhängigkeitsprinzip untersucht und dargestellt. Dabei spielt das Verb eine wichtige Rolle. Denn die weiteren Satzglieder werden unter Abhängigkeit des Verbums analysiert, d.h. die weiteren Satzteile sind von dem Verb "abhängig".

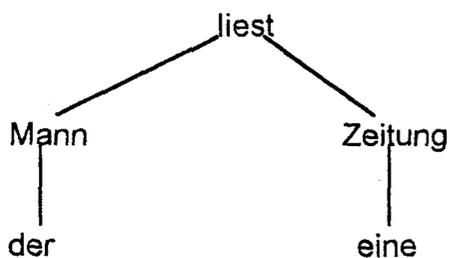
Im Mittelpunkt steht das Verb, das jeweils eine bestimmte Anzahl und bestimmte Arten von Ergänzungen an sich bindet. Diese Eigenschaft des Verbums wird von Tesnière als Valenz (Wertigkeit) gekennzeichnet. Dabei kann das Verb im Satz

avalent (einwertig:"es regnet"), divalent (zweiwertig - transitive Verben) und trivalent (dreiwertig vorkommen. Mit den folgenden Sätzen möchten wir die Wertigkeit des Verbuns baumgraphisch darstellen. Unsere beiden Sätze sollen heißen: "Der höfliche Mann gibt der schönen Frau eine rote Rose" "Der Mann liest eine Zeitung"



Wie auch an dem Beispiel zu erkennen ist, handelt es sich bei dem obigen Satz um ein Verb, das trivalent ist. Denn das Verb fordert im Satz drei Ergänzungen. Nämlich die des Subjekts, die des Dativobjekts und die des Akkusativobjekts.

Der nächste Satz "Der Mann liest eine Zeitung" würde bezüglich der Wertigkeit des Verbuns baumgraphisch folgendermaßen aussehen:



Hierbei geht es um divalentes Verb, denn das Verb fordert im Satz zwei Ergänzungen. Nämlich die des Subjekts und die des Akkusativobjekts (2)

### Die Generative Transformationsgrammatik

Die generative Transformationsgrammatik wurde von Noam Chomsky gegründet und entwickelt. Die generative Transformationsgrammatik beschreibt die Sprache, wie auch schon unter der Dependenzgrammatik erwähnt, strukturell. Mit dieser Theorie versuchte Chomsky zu erklären, wie der Mensch Sätze verstehen und produzieren kann. Dabei wendete er sich von der reinen Sprachbeschreibung ab und legte seiner Analyse, das Modell der Generierung zugrunde, in dem die Fähigkeit des Menschen aus einer begrenzten Menge von Regeln, eine unendliche Menge von Sätzen zu bilden beschrieb.

Die Transformationsgrammatik bezieht den sprechenden Menschen in ihr Modell ein. Weiterhin fährt die Transformationsgrammatik zwei Begriffe wie "Performanz und Kompetenz" für die Sprachbeschreibung ein. Demnach bezeichnet die Kompetenz das Sprachvermögen des Menschen, d.h. die Fähigkeit des Menschen neue Sätze zu bilden und zu verstehen. Die Performanz gibt Aufschluß über die Anwendung der Kompetenz. Die Abbildung der Sprache durch generieren und erzeugen nach der Transformationsgrammatik versetzt den Menschen in eine aktive und produktive Rolle. Dabei geht Chomsky von einem "idealen Sprecher" aus, der seine Muttersprache vollkommen beherrscht. Dieser "native speaker"

ist, durch seine angeborene Sprachbegabung in der Lage, grammatikalische Sätze von ungrammatikalischen Sätzen zu unterscheiden und kann bestimmte Stufen der Grammatizität feststellen. Somit kann er auch formale Ähnlichkeiten, Bedeutungsgleichheiten und Abweichungen in den Strukturen erkennen.

Im Mittelpunkt der Transformationsgrammatik steht der Spracherwerb. Die Transformationsgrammatik versucht ihr Regelsystem einer Sprache am Lernprozeß eines Kindes zu erklären. Demnach nimmt das Kind die Daten beim Spracherwerb auf und analysiert sie mit Hilfe seiner angeborenen Sprachbegabung. Durch diesen Vorgang wird die Grammatik bzw. die grammatikalische Konstruktion ständig überprüft und verbessert.

Nach Chomsky ist die Syntax einer Sprache sehr wichtig, denn sowohl die semantische Interpretation, als auch die lautliche Darstellung sind an sie gebunden. Die Tatsache, daß daher zwei Sätze die gleiche syntaktische Struktur haben können, aber in ihrer Bedeutung verschieden interpretiert werden, erklärt Chomsky durch die Unterscheidung von Tiefen- und Oberflächenstrukturen.

Bei der generativen Transformation, wird die Transformation nach vier Transformationsarten ausgeführt. Diese sind das Ersetzen eines Elements (Substitution), das Umstellen der Elemente (Permutation), die Tilgung der Elemente (Deletion) und schließlich die Hinzufügung von neuen Elementen (Addition). Durch diese Transformationsmöglichkeiten wird die

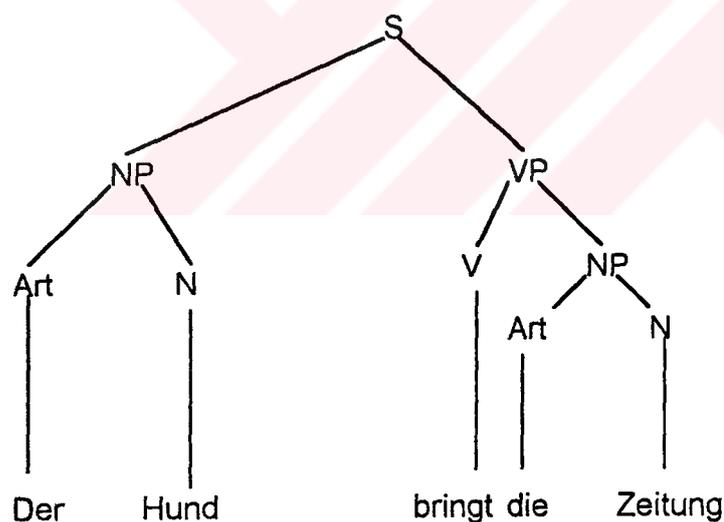
Verbindung von Tiefenstrukturen und Oberflächenstrukturen geschaffen.

Die syntaktische bzw. die strukturelle Darstellung der Sätze wird nach der Transformationsgrammatik in Form von Baumgraphen mit Erzeugungsregeln dargestellt. Dabei werden die Kategorien der traditionellen Grammatik durch formale Symbole dargestellt. Zum Beispiel S = Satz, NP = Nominalphrase, VP = Verbalphrase, Art= Artikel, N = Nomen, V = Verb usw.

Die Baumgraphik und die Darstellung der grammatikalischen Kategorien möchten wir mit einem Beispielsatz verdeutlichen.

Unser Beispielsatz soll heißen:

"Der Hund bringt die Zeitung"



(3)

### Funktionale Grammatik

Diese Form der Sprachbeschreibung versucht die Sprache in ihrem sozio - und psycholinguistischen Umfeld zu untersuchen.

Während Chomsky seinem Modell nach der generativen Transformation ein abstraktes Regelsystem zugrunde legt, legt der Begründer W. Schmidt der funktionalen Grammatik seinen Schwerpunkt auf den außersprachlichen, pragmatischen, d.h. funktionalen Aspekt.

Ihn interessiert Sprache als Ausdruck und Aktion einer bestimmten Wirklichkeit. So kann sich eine sprachliche Funktion in verschiedenen Formen äußern.

Zum Beispiel: Gib mir das Buch!

Könnten Sie mir bitte das Buch geben! (4)

Die Inhaltsbezogene Grammatik

Weisgerbers Modell, das auch als die inhaltsbezogene Grammatik plädiert wird, richtet sich an der Sprachauffassung Humboldts.

Dieser definiert die Sprache als "wirkende Kraft", die eine bestimmte "Weltansicht" enthalte und durch eine bestimmte "innere Form" charakterisiert sei.

Die inhaltsbezogene Grammatik beshäftigt sich primär mit der Einzelsprache. Sprache wird hierbei weniger als ein technischer Vorgang, sondern vielmehr als gewachsenes Produkt einer kulturellen Gemeinschaft gesehen.

Im Vordergrund von Weisgerbers Analyse stehen demnach soziale und historische Gegebenheiten. Er definiert Sprache nicht gemäß ihrer empirischen Verwendung, sondern nach ihrem Wesen. Für ihn ist Muttersprache immer eine Kraft geistigen Gestaltens.

Definitionsversuche der Strukturalisten, nach denen Sprache ein Mittel des Ausdrucks, der Mitteilung und der Verständigung ist, lehnt Weisgerber "naiven Sprachrealismus" ab.

Ziel der inhaltsbezogenen Grammatik ist es, die Einzelsprachen gegeneinander abzugrenzen und die, für die jeweilige Sprache charakteristischen Mittel, die zur Bezeichnung der außersprachlichen Welt von Bedeutung sind, herauszuarbeiten.

Weisgerbers Sprachauffassung trägt stark idealistische Züge (5) Unter den Grammatikmodellen, die oben übersichtlich dargestellt wurden, können für einen Grammatikunterricht, der kognitivorientiert ist, d.h. der auf das einsichtige, bewußte Lernen der Adressaten gerichtet ist, vor allem von den Grammatikmodellen Gebrauch gemacht werden, wie zum Beispiel der traditionellen Grammatik, der Dependenzgrammatik und der generativen Transformationsgrammatik. Denn diese Grammatikmodelle zielen im fremdsprachlichen Unterricht auf die Bewußtmachung von strukturellen, grammatikalischen und schriftlichen Konstruktion der Zielsprache. Daher gesehen kommen diese Grammatikmodelle auch für unseren Unterricht in Frage, da wir mit unserem Unterricht bei dieser Arbeit das grammatikalische, schriftliche Wissen unserer Adressaten fördern und weiterentwickeln wollen.

Die weiteren Grammatikmodelle, wie die funktionale Grammatik oder die inhaltsbezogene Grammatik beschäftigen sich mehr mit der philosophischen, semantischen und sozio - linguistischen Seite der Sprache. Unsere Adressaten haben bezüglich ihres Vorwissens und ihrer sprachlichen Kenntnisse keine Probleme

mit dem semantischen und der sozio - linguistischen Bereich der Zielsprache. Daher werden wir im Unterricht weniger auf die zuletzt erwähnten Punkte eingehen.

Im einzelnen betrachtet, d.h. speziell für unseren exemplarischen Unterrichtsversuch betrachtet ist vor allem der generative Transformationsgrammatik betreffend, weil wir im Unterrichtsversuch die Passivbildung behandeln möchten. Da die Umwandlung und die Transformationmöglichkeit mit der generativen Transformationsgrammatik methodisch und einsichtig bearbeitet werden kann. So gesehen haben wir uns für unseren Unterrichtsmodell für die generative Transformationsgrammatik entschieden.

Für einen Unterrichtsmodell zum Beispiel, worin die Verben für sich einsichtig bearbeitet werden sollen, wäre die Dependenzgrammatik eher geeignet als die weiteren strukturellorientierten Grammatikmodelle.

### **3. Ziele und Kriterien der Unterrichtsgestaltung**

#### **Unterrichtsbeispiel - Passiv**

#### **3.1. Didaktische Analyse**

In der didaktischen Analyse werden die äußerlichen Einzelfaktoren der Unterrichtsgestaltung näher bestimmt. Das Ziel dabei ist die Bedeutung dieser Faktoren für das bestimmte Unterrichtsvorhaben darzulegen. Als äußerliche Faktoren gelten die Analyse der Zielgruppe, die Festlegung der Hauptziele bzw. Richtziele, die Sachanalyse und die Auswahl der Vermittlungsmethode.

##### **3.1.1. Zielgruppenanalyse**

Im Fremdsprachenunterricht wird der Unterrichtsverlauf, die Auswahl der Vermittlungsmethode sowie das Thema gemäß der Zielgruppe festgelegt, deswegen hat eine genaue Analyse der Zielgruppe im Fremdsprachenunterricht eine entscheidende Funktion für das Erreichen des bestrebten Zieles. Wie auch im Kapitel 1 schon erwähnt wurde, wird vor allem bei der Analyse einer Zielgruppe auf folgende Punkte geachtet:

- das Alter
- das Milieu
- die Vorgeprägtheit (das Vorwissen)
- das Sprachniveau
- der Lernzweck

Unter Berücksichtigung der oben erwähnten Punkte haben wir versucht unsere Zielgruppe zu analysieren. Dabei machten wir

von einer schriftlichen Umfrage Gebrauch. Diese Umfrage betrifft die Studenten der Deutschen Abteilung an der Hacettepe Universität, die gegenwärtig im ersten Semester studieren.

Gemäß der Umfrage konnte festgestellt werden, daß die Adressaten zwischen 18-24 Jahre alt sind. 90 % der Adressaten haben mehr als 10 Jahre in Deutschland gelebt, 5 % waren nicht mehr als 3 Jahre in Deutschland wohnhaft und die weiteren 5 % waren noch nie in Deutschland. Von den 90 % der Adressaten, die mehr als 10 Jahre lang in Deutschland gelebt haben, konnten nur die Hälfte davon die Grundschule besuchen und von der anderen Hälfte wurde mehr die Hauptschule besucht, einzeln sind auch Adressaten aus der Realschule und eine ganz geringe Anzahl konnte in Deutschland das Gymnasium besuchen.

Es ist noch zu erwähnen, daß die größte Anzahl der Adressaten Gastarbeiterkinder bzw. Jugendliche aus Deutschland sind.

Die Ergebnisse der Umfrage bezüglich der Adressaten zeigen uns, daß wir mit einer heterogenen Zielgruppe zu arbeiten haben.

Die Adressaten aus Deutschland haben auch teilweise die türkische Mittelschule und das türkische Gymnasium in der Türkei besucht, bevor sie an die Universität kamen. Während dieser Zeit in der Türkei bauten die meisten von diesen

Adressaten sprachlich gesehen hinsichtlich ihrer deutschen Sprachkenntnisse ab.

Das Vorwissen und das Sprachniveau der Adressaten, außer denen, die noch nie in Deutschland waren, basiert auf der deutschen Umgangssprache, d.h. unsere Adressaten haben die deutsche Sprache kommunikativ ungesteuert erworben. Daher gesehen fehlen bei ihnen die grammatikalischen Kenntnisse, die die perfekte Sprachbeherrschung ermöglichen. Somit kann man davon behaupten, daß unsere Adressaten sich hinsichtlich der deutschen Sprachkenntnisse mündlich auf einem ausreichenden aber schriftlich betrachtet auf einem unzureichenden Sprachniveau befinden. Diese Feststellung konnte ebenfalls in der schriftlichen Umfrage beobachtet werden. Hierzu werden wir am Ende einige Exemplare hinsichtlich der schriftlichen Leistungen der Adressaten aus der Umfrage bringen.

Zusammengefaßt können wir sagen, daß die Adressaten, die für eine lange Zeit sich in Deutschland aufgehalten haben, die phonetische und die semantische Kognition der deutschen Sprache erworben haben, aber demgegenüber fehlt die grammatikalische Kognition. Bei den 10 %, die entweder nur für eine kurze Zeit in Deutschland waren, oder noch nie die Möglichkeit hatten das Land zu besuchen, fehlt mehr die phonetische und die semantische Kognition. Die grammatische Kognition, d.h. die grammatikalischen Kenntnisse sind etwas

besser als bei den Adressaten, die für eine lange Zeit in Deutschland wohnhaft waren.

Nun möchten wir einige schriftliche Exemplare der Adressaten bringen, die sich bei der Umfrage beteiligten.



) Schreiben Sie bitte einen kurzen Aufsatz ( ca. 10-15 Sätze)  
über das Thema " Was erwarte ich von meinem Studium" .

Vor allem muß ich eine Arbeitsstelle finden, nachdem ich meinem Studium beendet habe. Darum muß ich viel arbeiten. Weil ich noch nicht in Deutschland war, kann ich nicht so flüssig Deutsch sprechen. Mit der Wortschatz habe ich auch Probleme, darum kann ich nur einfache Sätze bilden. Um diese Probleme zu lösen bin ich hier. Ich hoffe, daß ich nach der Studium diese Probleme löse.

) Schreiben Sie bitte einen kurzen Aufsatz ( ca. 10-15 Sätze)  
über das Thema " Was erwarte ich von meinem Studium" .

Erstens, habe ich verstanden daß ich nicht gut Deutsch sprechen kann. Mein erstes Ziel ist die Deutsche Sprache so gut lernen daß ich Perfekt sprechen kann. Dann möchte ich mir eine Arbeit finden in dem ich meine Sprache verwenden kann.

Schreiben Sie bitte einen kurzen Aufsatz ( ca. 10-15 Sätze)  
über das Thema " Was erwarte ich von meinem Studium" .

Von meinem Studium erwarte ich (zum erstens) noch Deutsch zu lernen und dann (meinem Studium) mit einem Erfolg zu beenden.

Schreiben Sie bitte einen kurzen Aufsatz ( ca. 10-15 Sätze)  
über das Thema " Was erwarte ich von meinem Studium" .

Ich erwarte nicht vieles von meinem Studium. Ich will  
eine Lehrerin werden. Nach meiner Meinung sollen wir  
noch mehr pädagogische Unterricht haben, denn wir  
werden in größter Maße Lehrer werden. Wir können die  
Schüler nicht erziehen, wenn wir nicht wissen wie wir  
es machen können. Ich finde manche Fächer überflüssig.  
Wir erforschen die Deutsche Sprache sehr umfangreich,  
und legen sehr viel Wert auf die deutsche Literatur.

Ich glaube nicht, daß ich von das alles gebrauch machen kann.  
Warum muß ich mich so anstrengen wenn ich diese  
Kenntnisse in meinem Beruf nicht benutzen kann. Wenn wir  
nach der absolvieren der Fakultät nur Lehrer werden  
können, sollen wir wirklich nur das lernen, was unbedingt  
nötig ist. Andererseits verschwenden wir unsere kostbare  
Zeit. Wir sind jung und können uns das nicht leisten.

Wenn wir die schriftlichen Leistungen unserer Adressaten bewerten sollten, können wir feststellen, daß sie vor allem beim schriftlichen Ausdruck ihre Probleme mit den Artikeln, Präpositionen und der Satzstellung im Deutschen haben.

Weiterhin werden die Satzzeichen unkorrekt gebraucht und die Rechtschreibung ist ziemlich mangelhaft.

Aus Erfahrungen im Grammatikunterricht konnten wir feststellen, daß die Passivbildung für die Adressaten ebenfalls Probleme aufbereitet.

Hierzu könnten weitere Grammatikthemen erwähnt werden, die durch die Adressaten nicht korrekt beherrscht werden. Aber auf die einzelnen Themen möchten wir hier nicht näher eingehen. All diese genannten Punkte zeigen, daß die sprachlichen Kenntnisse der Adressaten nicht auf dem erwünschten Niveau sind und daß die grammatikalischen Kenntnisse mehr bearbeitet und gefestigt werden muß.

### **3.1.2. Hauptziele-Richtziele**

Wir gehen davon aus, daß unsere Adressaten später an den türkischen Mittelschulen und Gymnasien als Deutschlehrer/in tätig sein werden. Weiterhin werden unsere Adressaten bei der Bewerbung um eine Arbeitstelle hinsichtlich ihrer Sprachkenntnisse schriftlich geprüft. Daher haben wir bei der Festlegung unser Hauptziele auf zwei Punkte geachtet. Der

erste Punkt ist den Adressaten das Verstehen von Funktion und Form von der grammatikalischen Struktur und das Gebrauchen der erworbenen Struktur zu ermöglichen. Der zweite Punkt ist den Adressaten durch ein Unterrichtsbeispiel zu zeigen, wie ein Grammatikunterricht kognitiv vermittelt werden kann.

Als Feinziel ist die Beherrschung der Passivbildung in verschiedenen Zeitformen und deren Anwendung vorgesehen.

### **3.1.3 Sachanalyse (Umfang)**

Die Passivsätze gebraucht man im Deutschen, wenn nicht die handelnde Person, sondern das Geschehen wichtig ist. Somit wird das Geschehen beschrieben und die handelnde Person, d.h. das Subjekt des Aktivsatzes wird in einem Passivsatz entweder in Form von " von + Dativ " gebraucht oder meist auch weggelassen. In einem Passivsatz baut sich der Satz vom Subjekt aus und die weiteren Satzglieder folgen dem Subjekt. Das Subjekt des Passivsatzes, das in Nominativ steht, ist das eigentliche Akkusativobjekt des Aktivsatzes. Nach dem Subjekt des Passivsatzes folgt in den Zeitformen Präsens und Präteritum das Hilfsverb " werden ", das gemäß dem Subjekt konjugiert wird und das die Zeitform bestimmt. Das Vollverb steht in Partizip II am Ende des Passivsatzes. In den Zeitformen wie Perfekt und Plusquamperfekt steht immer das Hilfsverb "sein" nach dem Subjekt des Passivsatzes, das wiederum gemäß dem Subjekt konjugiert wird. Dabei folgt dem Vollverb, das in Partizip II steht, das Hilfsverb " werden " in Form " worden " am Ende des Passivsatzes. In der Zeitform Futur I wird bei der Passivbildung

das Hilfsverb "werden " zwei Mal gebraucht, einmal gleich noch dem Subjekt in der konjugierten Form und das zweite Mal in der Infinitivform nach dem Partizip II des Vollverbs am Ende des Satzes.

In der Zeitform Futur II wird das Hilfsverb " werden " wiederum zwei Mal gebraucht. Einmal in der konjugierten Form nach dem Subjekt und das zweite Mal in Form von "worden " nach dem Partizip II des Vollverbs. Schließlich kommt am Ende des Satzes das weitere Hilfsverb "sein" in der Infinitivform vor.

Bsp : Die Mutter kocht den Tee

Der Tee wird (von der Mutter) gekocht

Im Türkischen dagegen werden anstatt dem Hilfsverb " werden " und dem Partizip II des Vollverbs der Konsonant "I" für die Passivbildung gebraucht. Nach dem Stamm im Verb folgt der Konsonant "I", der zwischen den beiden Zwischenvokalen i/i steht und am Ende des Verbes sehen wir das weiteren Suffix "yor", das die Person und die Zeit ausdrückt.

Bsp: Anne çayı demliyor

Çay (anne tarafından) demlen - i - l - i - yor

Damit nicht nur das syntaktische sondern auch das semantische Wissen hinsichtlich der Passivbildung beim Adresaten erweckt werden soll, möchten wir kurz die semantische Funktion der Passivsätze erwähnen. Denn neben dem syntaktischen Wissen erhöht das semantische Wissen, das Lernvermögen und das Gelernte kann somit besser eingepägt werden. Wenn wir die Passivsätze semantisch betrachten, stellen wir fest, daß die Passivsätze sowohl im Deutschen, wie auch im Türkischen im

Gebrauch die handelnde Person ausscheiden, d.h. die handelnde Person ist nicht mehr wichtig, deswegen wird sie auch im Satz passiv ausgedrückt oder überhaupt nicht erwähnt. Man kann aus einem Passivsatz nicht herauslesen wer die Handlung bzw. das Geschehen verwirklicht hat oder wie das Geschehen überhaupt zustande kam.

Bsp :        Der Tee wird gekocht. (D)

              Çay demleniyor (TR)

In den beiden Sätzen, die oben erwähnt werden, wird die handelnde Person nicht hervorgehoben sie ist passiv.

Der Umfang des Themas ist die Passivbildung in verschiedenen Zeitformen.

### **3.1.4. Auswahl der Vermittlungsmethode**

Bevor wir zu unserer Vermittlungsmethode kommen, möchten wir einen kritischen Überblick der Vermittlungsmethoden bringen, die auch als Methoden des Fremdsprachenunterrichts anerkannt sind. Dabei werden wir versuchen die Methoden miteinander zu vergleichen und mit Hilfe dieser Methoden unsere Vermittlungsmethode zu begründen.

#### **Die Grammatik-Übersetzungsmethode**

Die Grammatik - Übersetzungsmethode hat ihren Ursprung im altsprachlichen Unterricht (Laten-Griechisch). Sie gilt

als die Übertragung vom altsprachlichen Unterricht auf den modernen Fremdsprachenunterricht. Bei dieser Methode wird das Ziel bestrebt, daß die Adressaten die grammatikalischen Regeln und den Wortschatz der Zielsprache beherrschen.

Die Regeln der Zielsprache werden in Form der lateinischen Grammatik dargestellt. Dabei werden die Ausnahmen, die beim Vergleich der sprachlichen Strukturen auftauchen, durch die Lernenden auswendiggelernt. Die geschriebene Sprache ist im Unterricht vorrangig, vor allem die literarische Sprache.

Die Lerner sollen die grammatikalischen Regeln der Zielsprache verstehen und anwenden können, d.h. die geistige Schulung und die Erziehung zu ordnendem Denken soll gefördert werden.

In dem die Lernenden sich mit der fremden Kultur auseinandersetzen und sie mit der eigenen Kultur vergleichen, sollen sie die Möglichkeit bekommen ihre Persönlichkeit zu entfalten und sie zu formen.

Als didaktische und methodische Prinzipien sind vorgesehen die Bildung von korrekten Sätzen durch Regelanwendung. Weiterhin die Übersetzung von der Zielsprache in die Muttersprache und umgekehrt und die Satzumformung von formalen Grammatikkategorien. (1)

Da der Unterricht bei der Grammatik - Übersetzungsmethode hauptsächlich in der Muttersprache geführt und die Aussprache in der Zielsprache nicht berücksichtigt wurde und es hierbei prinzipiell um die Erlernung bzw. um das Auswendiglernen der grammatikalischen Strukturen ging, konnten die Adressaten die Regeln der Zielsprache zwar beherrschen aber sie nicht in Kommunikation umsetzen. Das Wissen war mechanisch und nicht mental, d.h. die Kompetenz war vorhanden aber sie konnte nicht zur Performanz umgesetzt werden. Deswegen ging man im Fremdsprachenunterricht mit der Zeit von der Grammatik - Übersetzungsmethode ab. Daher wird sie gegenwärtig als die veraltete traditionelle Methode angesehen.

### Die Direkte Methode

Bei der direkten Methode werden wie bei den anderen Sprachvermittlungsmethoden keine linguistische, pädagogische und lerntheoretische Grundlagen festgelegt, vielmehr geht es hier bei um das Prinzip, daß der Unterricht in der Zielsprache geführt wird. Somit wird gezielt, daß die Adressaten die Zielsprache natürlich erwerben. Auf die Muttersprache wird dabei verzichtet. Die direkte Methode kann auch als die Gegenbewegung zur Grammatik- Übersetzungsmethode verstanden werden, denn man war auf der Suche eine Lehrmethode zu

entwickeln, die die gesprochene Fremdsprache ermöglichen sollte.

Als didaktische und methodische Prinzipien kommen für die Einführung des Unterrichts Dialoge und kurze Texte vor. Der Unterricht wird in der Zielsprache mündlich durchgeführt, somit werden die Begriffe und die Regeln auch mündlich erklärt. Dabei wird das Erlernen der grammatikalischen Strukturen der Zielsprache induktiv gefördert. Weiterhin werden im Unterricht visuelle Medien eingesetzt. (2)

Die direkte Methode ist von ihrem Lehrverfahren her gesehen für einen kommunikativorientierten Fremdsprachenunterricht geeignet. Aber da der Unterricht in der Zielsprache durchgeführt wird, ist zu erwarten, daß der Lehrer die Zielsprache korrekt beherrschen sollte, ansonsten könnten unerwartete Probleme auftauchen. Außerdem werden bei dieser Methode auf das Spiel und auf die Pantomime im Unterricht wertgelegt. So gesehen könnten bei einem Unterricht mit Adressaten im späteren Alter ebenfalls Probleme auftauchen. Denn die Erwachsenen sind im Fremdsprachenunterricht mehr für eine geistige Schulung als für das Spiel. Obwohl der Unterricht im allgemeinen lehrerzentriert geführt wird, wird die aktive Teilnahme der Adressaten durch Spiele und

Dialoge gefördert. Dies ist ein wichtiger Punkt für einen interaktiven Unterricht

### Die Audiolinguale Methode

Die audiolinguale Methode steht unter dem Einfluß linguistischer Sprachtheorien wie Strukturalismus und Behaviorismus, die vor allem in den 30'er Jahren des 20. Jahrhunderts hervortraten. Die audiolinguale Methode kann zum Teil auch als die Weiterentwicklung der direkten Methode von M.Duve sowie von der Armee Methode aufgefaßt werden. Denn die amerikanische Armee entwickelte mit Hilfe von der Universität in Michigan eine kommunikativorientierte und für die Armee speziell vorgesehene Methode, mit der sie in den Ländern, wo ihre Truppen stationiert waren, Erfolg erzielte. Diese Methode, die auch als die Armee - Methode genannt wird, wurde in den Schulen zur audiolingualen Methode entwickelt, wobei auf das Hör - Sprech - Verfahren Wertgelegt wurde.

Gemäß der Sprachbetrachtung des Strukturalismus wird bei der audiolingualen Methode die Analyse der jeweiligen Zielsprache nach den Gegebenheiten ihres eigenen Systems betont. Bei der traditionellen Grammatik wurden demgegenüber die Kategorien des Lateinischen zur Beschreibung der jeweiligen Sprache gebraucht. Die Redeteile werden nicht nach ihrer inhaltlichen Bedeutung,

sondern einheitlich nach formalen Prinzipien der Grammatik eingeordnet. Dabei werden komplexe sprachliche Einheiten in ihre einzelnen Teile zerlegt, die als auch Segmentierung genann wird. Weiterhin werden die Beziehungen zwischen den Satzteilen wie Subjek-Prädikat (Syntagma) und die Beziehung zwischen den sprachlichen Elementen, die im Satz austauschbar sind untersucht (Paradigma). Zum Beispiel: Er fährt das Auto/Fahrrad. Als Grundlage wird die gesprochene Sprache nach ihren phonologischen und morphologischen Gesichtspunkten analysiert.

Das Lernverfahren ist induktiv, d.h. man geht bei der Sprachbeschreibung vom Einzelnen zum Ganzen. Bei den sprachlichen Äußerungen wird nicht auf die Bedeutung, sondern auf die Form geachtet.

Lerntheoretisch wird der natürliche Sprachverwerb bevorzugt, die Sprache wird als verbales Verhalten betrachtet im Sinne der Reiz - und Reaktionstheorie des Behaviorismus.

Als methodische und didaktische Prinzipien gelten das Bevorziehen des Mündlichen gegenüber dem Schriftlichen. Weiterhin die Darbietung der Sprache in typischen Situationen (Alltagssituationen). Es werden authentische Texte gebraucht, die von dem Autor erfundenen Texte

werden abgelehnt. Sprachmusterübungen werden in Form von Nachahmung und Wiederholung durchgeführt, d.h. in Form von Patterndrill. Der Unterrichtsverlauf geschieht einsprachig. (3)

Bei der audiolingualen Methode wie oben schon erwähnt, wird auf die mündliche Leistung des Adressaten wertgelegt, d.h. bei dem Adressaten entwickeln sich die Fertigkeiten wie das Hören und Sprechen. Aber da die grammatikalischen Strukturen in einem Satz automatisch ohne eine geistige Schulung erworben werden, tritt daher das Problem auf, daß die Adressaten zwar mündlich eine gute Leistung aufweisen, aber dafür fehlt bei ihnen die Kenntnis über die grammatikalischen Strukturen der Zielsprache. Das Problem haben wir auch bei unseren Adressaten an der Universität, die sich für eine bestimmte Zeit in einem deutschsprachigen Land befanden. Auch sie haben die Sprache mehr kommunikativorientiert zum Teil auch imitativ erworben.

### Die Audiovisuelle Methode

Die audiovisuelle Methode wird als die Weiterentwicklung der audiolingualen Methode in den 60'er Jahren verstanden, wobei die anschauliche, visuelle Darbietung des Unterrichts mit Hilfe von technischen Medien unterstützt

wird. Die Vertreter dieser Methode sind vor allem Gubering, Brooks und Lado.

Methodisch und didaktisch gelten folgende Prinzipien:

Die Elemente der Zielsprache werden visuell hervorgehoben, d.h. das Prinzip der Anschaulichkeit wird in den Vordergrund gebracht. Dabei werden vor allem technische Medien wie Dia, Filmstreifen, Folien, Tageslichtprojektor u.ä. sowie auditive Medien wie Sprachlabor, Tonband, Cassette und Video im Unterricht eingesetzt. Der Ausgangspunkt ist eine gewandelte Sprachauffassung, wobei der Kontext und Situationsbegriff eine entscheidende Rolle spielen. Die authentischen Sprechsituationen werden wie auch bei der audiolingualen Methode betont, dabei kommen als Textsorten Dialoge vor, die sich auf die Fertigkeiten wie Hören - Sprechen konzentrieren. Die Muttersprache wird auch hier ausgeschlossen.

Ebenfalls wird das einsichtige, kognitive Lernen der grammatikalischen Regeln nicht berücksichtigt. (4)

Dadurch, daß auch bei der audivisuellen Methode das einsichtige Lernen der grammatikalischen Strukturen der Zielsprache vernachlässigt und demgegenüber das mündliche, imitative Lernen bevorzugt wird, entwickeln sich bei den Adressaten die Fertigkeiten Hören - Sprechen enorm aber dafür fehlt wiederum das grammatikalische

Wissen. Dies führt dazu, daß die Adressaten vor allem beim schriftlichen Ausdruck Probleme haben.

### Die kommunikativ - pragmatisch orientierte Methode

Die kommunikativ - pragmatisch orientierte Methode genannt auch als die kommunikative bzw. kommunikativ - pragmatisch orientierte Methode entwickelte sich in Mitte der 70' er Jahre des 20. Jahrhunderts unter dem Einfluß der philosophischen und soziologischen Untersuchungen in der Linguistik (Hymes, Austin). Dies führte zu einer neuen inhaltlichen Orientierung im Fremdsprachenunterricht. Zuvor wurde der Fremdsprachenunterricht lehrerzentriert bzw. themenzentriert geführt. Nun kam es zu einem Tendenzwandel und der Unterricht sollte mit der kommunikativ orientierten Methode schülerzentriert geführt werden. Der Lernstoff wird gemäß den Interessen der Adressaten auserwählt, d.h. der Lernstoff sollte sie betreffen machen. Außerdem werden Kommunikationssituationen eingesetzt, die die Adressaten in der Zielsprache gebrauchen können. Der Fremdsprachenunterricht wurde nicht mehr als geistig - formale Bildung sondern, als ein Mittel zur Kommunikation im Alltag verstanden. Dabei wird die Kommunikation nicht informations - und kommunikationstheoretisch, sondern als sozial und situativ gebundene Sprachverwendung und sprachliches Handeln definiert. So gesehen kann die

kommunikativ orientierte Methode als die Weiterentwicklung des Strukturalismus im Sinne des Kontextualismus und der Pragmalinguistik betrachtet werden. Bei der Kommunikation wird nicht auf die grammatikalisch korrekte Satzbildung, sondern mehr auf das Verstehen des Handlungsablaufes bzw. auf den situationsangemessenen Ausdruck wertgelegt. Lerntheoretisch gilt das sprachliche Handeln als die geistige und kreative Tätigkeit. Das Ziel dabei ist, daß der Lernende soweit wie möglich Verstehensstrategien für fremdsprachige Texte entwickelt. Die Muttersprache und die Kultur des Lernenden wird in den Unterricht mit einbezogen.

Sprachliche Konditionierung, d.h. auf das imitierende Lernen wird zur Festigung von bestimmten Äußerungsmittel nicht verzichtet.

Als methodische und didaktische Prinzipien gelten die Berücksichtigung der Sprechabsichten und der Strategien, die für den Lerner entsprechend sind. Es wird auf die Verstehungsleistung des Lernenden wertgelegt. Medien und authentische Texte werden im Unterricht angewandt. Als pädagogische Aktivitäten kommen Rollentraining, naturgetreue Nachahmung (Simulation), Partner und Gruppenarbeit vor. Die Fertigkeiten werden im

Zusammenhang miteinander geübt(Hören - Sprechen - Verstehen - Schreiben). (5)

Obwohl die Grammatik bei der kommunikativorientierten Methode nicht ganz ausgeschlossen wird, kann davon behauptet werden, daß bei dieser Methode das einsichtige Lernen der grammatikalischen Strukturen doch vernachlässigt wird. Diese Feststellung läßt sich auch in den Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht bemerkbar machen, die zur Zeit auf dem Markt sind. Eine genaue Untersuchung dieser Lehrwerke zeigt, daß nun auch in sie, obwohl sie kommunikativorientiert sind, auf das grammatikalische Lernen nun mehr Wert gelegt wird.

Hierzu können als Beispiel die neuesten Auflagen von den Lehrwerken wie "Themen" und "Deutsch-Aktiv" erwähnt werden.

Der Überblick der Vermittlungsmethoden machte uns deutlich, daß es eigentlich keine ideale Methode vorhanden ist. Deswegen entschieden wir uns für die eklektische Methode. Die eklektische Methode kann auch als die Vermischung der bekannten Vermittlungsmethoden verstanden werden. Der Grund unserer Entscheidung für eine eklektische Methode ist der, daß wir institutionell gesehen Adressaten vor uns haben, die aus verschiedenen Schulen kommen und daß individuell

betrachtet wir eben mit einer heterogenen Zielgruppe arbeiten müssen. So gesehen wäre es nicht geeignet nur mit einer bestimmten Methode zu arbeiten.

Bevor wir zu unserer Methode übergehen, für die wir uns bei unserer Arbeit im Unterricht entscheiden werden, sollten wir kurz die oben erwähnten Vermittlungsmethoden unter dem Aspekt des kognitiven Lernens untersuchen.

Die Grammatik - Übersetzungsmethode kann unter den Methoden, die wir hier übersichtlich dargestellt haben, als die einzige Methode betrachtet werden, die lerntheoretisch gesehen "kognitiv" orientiert ist. Der Grund für diese Meinung ist, daß die Grammatik- Übersetzungsmethode beim Sprachenlernen schwerpunktmäßig an Grammatiklehre gebunden ist. So gesehen ist das Verstehen und Anwenden von grammatikalischen Strukturen der Zielsprache das Hauptziel dieser Methode.

Demgegenüber sollte aber erwähnt werden, daß bei der Grammatik- Übersetzungsmethode, die Bewußtmachung nicht als lernprozeß- förderndes Mittel sondern als Unterrichtsziel propagiert wird und deswegen die Konstruktionsregeln der Zielsprache durch den Lehrer deduktiv vorgetragen werden, d.h. die Regeln der Zielsprache erarbeiten sich die Adressaten nicht wie im Sinne von Vergleichen Erfassen, Unterscheiden oder Beurteilen der Satzstrukturen.

Mit anderen Wörtern heißt das, daß die Lernenden im Unterricht nicht die Eigeninitiative ergreifen oder irgendwelche Erschließungstechniken anwenden um die Konstruktionsregeln zu

erkennen, zu verarbeiten und sie für neue Situationen zu transferieren. So gesehen wird durch die Grammatik-Übersetzungsmethode schlicht und einfach nur die "graue" Theorie der Zielsprache in Form eines starren Grammatikunterrichts vermittelt. Außerdem wird der Unterricht nicht schülerzentriert, sondern lehrerzentriert durchgeführt.

Unter diesen Gesichtspunkten kann das kognitive Lernen bei der Grammatik-Übersetzungsmethode in Frage gestellt werden.

Die nächsten drei Vermittlungsmethoden, wie die direkte Methode, die audiolinguale und audiovisuelle Methode, können im Hinblick auf das kognitive Lernen zusammen betrachtet werden. Denn diese drei Methoden basieren lerntheoretisch gesehen auf der gleichen Linie, d.h. alle drei sind lerntheoretisch betrachtet kommunikativ orientiert.

Diese drei Methoden haben zwar auch eine Phase in der die grammatikalische Struktur bewußt gemacht wird, aber für sie bleibt zunächst die Grammatiklehre im Hintergrund. Außerdem heißt diese Bewußtmachung nicht, daß die Lernenden die jeweiligen grammatikalischen Strukturen miteinander vergleichen, sie einordnen, die spezifischen Merkmale des Lerngegenstands bewußt, einsichtig wahrnehmen und sie verstehen oder sie als aktiver Informationsverarbeiter aufnehmen, ausbauen und transferieren, sondern sie verstehen das Sprachenlernen als situativbedingt in Form von vorgegebenen Satzmustern, die sie imitativ, mechanisch aufnehmen. Der Spracherwerb wird im Sinne des Behaviorismus als Verhaltenskonditionierung aufgefaßt.

Der unterrichtliche Spracherwerb, wie jeder anderer Lernprozeß wird als "habit formation" verstanden. Durch Imitation und analogiebildung soll das sprachlich vorgegebene Modell ohne Einschalten des Bewußtseins, somit ohne kognitive Anstrengung habitualisiert werden, d.h. die Mustersätze werden durch permanentes Wiederholen (pattern-drill) bis zur vollständigen Automatisierung geübt. Wie schon oben erwähnt gibt es Vertreter, die bei diesen Methoden die Bewußtmachungsprozesse nach erfolgter Gewohnheitsbildung nicht ganz ablehnen, aber der Unterricht steht mehr unter dem Einfluß der reaktiv, imitativen Pattern-Praxis. Das Ziel dieser Methoden ist nicht das Sprachwissen, sondern das Sprachkönnen. Dabei haben die primären Fertigkeiten wie Hören und Sprechen den Vorrang vor den sekundären Fertigkeiten wie Lesen und Schreiben. Das Sprechen und Lernen wird nicht als ein Akt des Bewußtseins, sondern als ein Akt des Verhaltenskonditionierung verstanden.

Die letzte Methode, die wir hier unter dem Begriff der Kognition untersuchen möchten, ist die kommunikativ - pragmatisch orientierte Methode der 70'er Jahre, die als die Weiterentwicklung der kommunikativen Didaktik gesehen wird und die noch nicht abgeschlossen ist. Die kommunikativ - pragmatisch orientierte Methode räumt im Fremdsprachenunterricht mehr Platz für das kognitive Lernen ein, als die vorangegangenen drei Methoden, wie die direkte Methode, die audiolinguale und die audiovisuelle Methode.

Die Bewußtmachung wird bei der kommunikativ-pragmatischorientierten Methode nicht als Unterrichtsziel, sondern als lernprozeß-förderndes Mittel im Rahmen eines kommunikativorientierten Fremdsprachenunterrichts verstanden. Die kommunikativ - pragmatischorientierte Methode vertritt den Lernprozeß als verstehender Tätigkeit gegenüber einer "blinden" Handlungs - und Äußerungsorientierung. Die Aktivität und die Kreativität der Lernenden wird dadurch gefördert, daß die Themen, die für den Unterricht vorgesehen sind, den Zielgruppen entsprechend ausgewählt werden, d.h. die Themen des Unterrichts werden im Interesse der Lernenden ausgewählt. Somit werden die Lernenden betreffend gemacht und für den Unterricht motiviert. Der Lehrer bleibt zurückhaltend, daher kann der Unterricht schülerzentriert ablaufen. Die Grammatiklehre wird im Sinne des kognitiven Lernens nicht abgelehnt, sondern sie wird mit der Kommunikation versöhnt. Deswegen wird auch zur Automatisierung von Reihenübungen für die Sprachkonditionierung ebenfalls Wert gelegt.

Die Sprache wird als ein Aspekt menschlichen Handelns und als ein Akt geistigkreativer Tätigkeit angenommen, dies wiederum kann nicht ganz im Interesse des behavioristischen Modells angesehen werden.

Der Überblick der Vermittlungsmethoden machte uns weiterhin auf einen zweiten Punkt aufmerksam, daß man global gesehen den Fremdsprachenunterricht unter zwei Aspekte betrachten kann. Und zwar, daß es auf der einen

Seite den kognitiv und auf der anderen Seite den kommunikativ-behavioristisch ausgeführten Fremdsprachenunterricht gibt.

Bei der eklektischen Methode haben wir uns schwerpunktmäßig auf das kognitive Lernen der grammatikalischen Strukturen konzentriert. Denn sowohl während des Studiums, wie auch bei der Bewerbung um eine Arbeitsstelle nach dem Studium werden unsere Adressaten hauptsächlich schriftlich geprüft und bewertet.

### **3.2. Methodische Analyse**

Bei der methodischen Analyse werden die innerlichen Einzelfaktoren der Unterrichtsgestaltung dargelegt. Das Ziel ist die Bedeutung dieser Faktoren für das bestimmte Unterrichtsvorhaben darzustellen. Als innerliche Faktoren kommen die Unterrichtsanalyse, die Arbeitsformen, die Übungsformen und die Unterrichtsmedien in Frage, die im Unterricht angewandt werden.

#### **3.2.1. Unterrichtsanalyse**

Zur Motivierung der Adressaten wird ein Einstieg in Form eines Textes, ohne Hinweis auf grammatikalische Zusammensetzung des Textes, vorgesehen. Der Text wurde von dem Lehrer selbst

gezielt auf das Thema zusammengestellt, der schwergewichtig Passivsätze beinhaltet.

Bevor der Lehrer den eigentlichen Text an die Adressaten verteilt, stellt er das Thema "Frühstück" in Form einer Diskussion vor. Der Lehrer versucht durch die Diskussion das Thema vorzuentlasten. Es geht hierbei um einen Unterrichtseinstieg mit einer aktivierenden Aufgabe.

Die Darbietungsphase wird induktiv - explizit bearbeitet. Durch die visuelle Darstellung mit Hilfe von Bildern sollen die Adressaten auf die Aktiv - und Passivsätze aufmerksam gemacht werden. Die Adressaten sollen mit dieser Anregung von Bildern zunächst selber Aktiv - und Passivkonstruktionen sammeln.

In der Bewußtmachungsphase bzw. Verstehensphase sollen durch die spezifischen Fragen des Lehrers bezüglich der grammatikalischen Konstruktion der Sätze, explizite und induktive Regelausschließung durch die Adressaten geführt werden. Die Adressaten arbeiten einsichtig und versuchen die Regeln zu finden, wobei sie sich auf die farbige bzw. zeichnerische Hervorhebung (optische Signale) der Satzglieder und auf die zugehörigen Bilder konzentrieren. (Selbstständige Erschließung der Gesetzmäßigkeiten). In der Bewußtmachungsphase wird auch ein Vergleich der grammatikalischen Strukturen in beiden Sprachen durchgeführt. Somit wird gezielt die Lernschwierigkeit durch eine kontrastive Leistung abzubauen. Die Adressaten sollen damit sowohl auf die linguistische, als auch auf die semantisch, pragmatische Differenzen im Deutschen und im Türkischen aufmerksam

gemacht werden. Hierbei kommt eine explizite Bewußtmachung in Frage. Und dadurch, daß die Muttersprache zu Hilfe genommen wird, erhöht sich der Grad des Verstehens der grammatikalischen Strukturen im Deutschen und im Türkischen. Goethes folgender Gedankengang ist hierzu ein Beweis für uns: "Durch das Lernen einer Fremdsprache hatte ich eine Ahnung von meiner Muttersprache".

Bei der Systematisierung stellt der Lehrer die grammatikalischen Strukturen farbig, schematisch und tabellarisch dar. Das Ziel dabei ist die Regeln der Adressaten zu ergänzen und für eine korrekte Einprägung zu verhelfen.

Die zweite Systematisierungsphase oder die linguistische Systematisierung soll für eine zweite Einprägung des grammatikalischen Bauprinzips der Sätze mit Hilfe von Transformationsgrammatik beitragen.

In der Übungs - und Festigungsphase werden Übungen zur Passivbildung aus den Arbeitsbüchern bearbeitet. Nachdem die Übungen durch die Adressaten schriftlich bearbeitet werden, sollen die Übungen auch mündlich durch den Lehrer abgefragt werden.

Weiterhin wird ein Zeitungstext zur freien Anwendung als Hausaufgabe gegeben. Damit wird gezielt, daß was im Unterricht erworben wurde, zu Hause nocheinmal wiederholt und somit eingeprägt wird.

Bei der Kontrollphase wird eine schriftliche Prüfung durchgeführt. Hierbei mißt der Lehrer die Transferperformanz der Adressaten. Als Alternative für die schriftliche Prüfung ist eine

mündliche Abfragung der grammatikalischen Konstruktion in Frage- Antwort-Form vorgesehen.

Im allgemeinen soll der Unterricht schülerzentriert geführt werden. Der Lehrer verhilft zur Orientierung und spielt so zu sagen die Brücke, die zum Wissen führt.

### **3.2.2. Arbeitsformen**

Als Arbeitsformen sind Plenum und Einzelarbeit vorgesehen. In Plenum wird die Interaktion zwischen den Adressaten und dem Lehrer gestärkt. Somit wird der frontale Unterricht des Lehrers verhindert und die Adressaten können sich im Unterricht mehr für den Unterrichtsverlauf einsetzen. Die Übungen aus den Büchern und die schriftliche Prüfung am Ende des Unterrichts werden in Einzelarbeit durch die Adressaten bearbeitet. Die Gruppenarbeit als Arbeitsform ist für unseren Unterrichtsverlauf ungeeignet, da es sich um das kognitive Lernen der grammatikalischen Strukturen und deren Bewertung handelt. Deswegen wird auf die Gruppenarbeit aus methodischen Gründen verzichtet.

### **3.2.3. Übungsformen**

Als Übungsformen haben wir zu einem die Übungen aus dem Arbeitsbuch "Dreyer-Schmitt: Lehr - und Übungsbuch der deutschen Grammatik" und Schüler Duden Übungsbücher "Übungen zur deutschen Sprache I " vorgesehen, wobei die

Adressaten, die vorgegebenen grammatikalischen Strukturen gemäß dem Lernkonzept schriftlich und mündlich umformen sollen. Zum anderen ist eine schriftliche Prüfung aus Eggers, Dietrich: "Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse" vorgesehen, bei dem es wiederum um die Umformung der vorgegebenen grammatikalischen Strukturen gemäß dem Lernkonzept handelt. Weiterhin sollen die Adressaten in der schriftlichen Prüfung aus den vorgegebenen türkischen Sätzen, die grammatikalische Umformung unter Berücksichtigung des Lernkonzept in das Deutsche durchführen.

#### **3.2.4. Medien-Unterrichtsmaterial**

Als Medien und Unterrichtsmaterial sind vorgesehen :

- Fotokopien des Einführungstextes
- Das grammatische Arbeitsbuch, Übungstexte
- Tafel
- Farbige Stifte
- Bilder
- Eine schriftliche Prüfung
- Zeitungstext

### 3.3.Unterrichtsphasen:

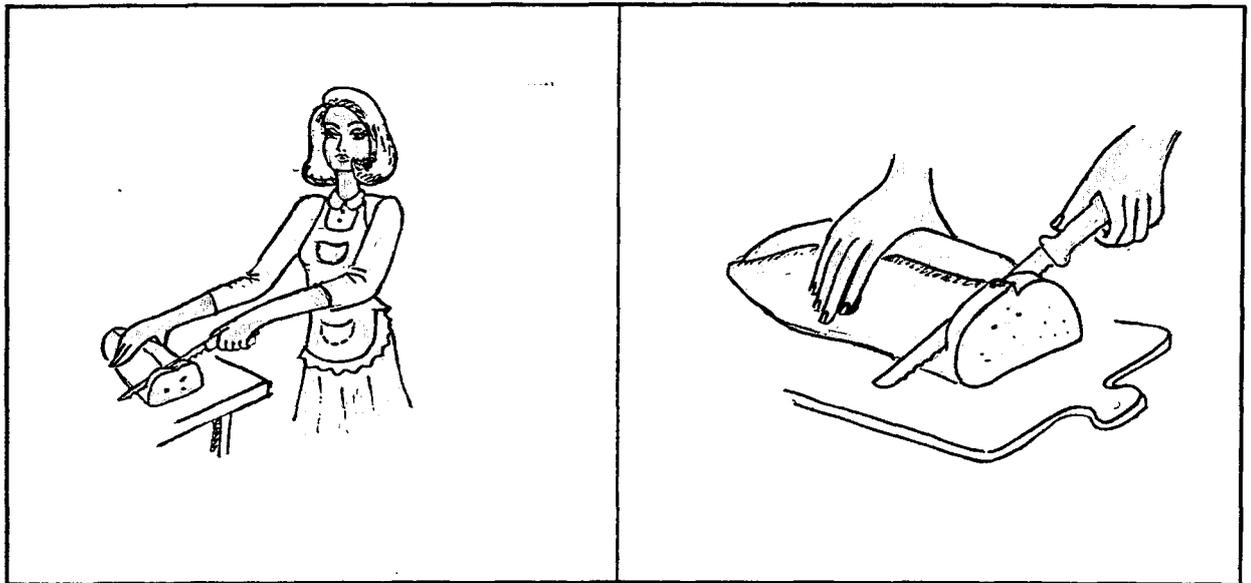
Thema : Passivbildung in verschiedenen Zeitformen  
 Ziel : Beherrschung der Passivbildung und deren Anwendung  
 Methode : Eklektische - Methode / induktiv - explizite Unterweisung  
 der grammatischen Erscheinung / Kognition

Zeit in min	Phasen Schritte	Unterrichtsverlauf	Medien/Arbeits- und Übungsformen
5'	1.Stunde Motivations-phase 1. Schritt.	Begrüßen, Aufwärmen	
10'	Vorentlas-tungsphase 1.Schritt	L. macht eine kurze Diskussion zum Thema " Frühstück " unter Heranziehung folgender Fragen wie z.B.: 1- Was fällt Ihnen zum Begriff " Frühstück " ein ? 2- Wer macht bei Ihnen das Frühstück ? ( Vater, Mutter, Sie selbst ?... 3- Wie sieht Ihr Frühstückstisch aus ?	Einführungs-gespräch / Diskussion  Plenum
5'	Darbie-tungsphase 1.Schritt:	L. verteilt den Text  <p style="text-align: center;">Das Frühstück</p> <p>" In letzter Zeit hatte ich beruflich viel zu tun. Daher konnte ich meiner Frau zu Hause nicht helfen. Ich hatte schlechtes Gewissen und wollte, diese meine Haltung ändern. Deswegen habe ich am Wochenende beschlossen, meiner Frau bei der Arbeit zu Hause zu helfen. Ich habe ihr zugesehen, was sie so alles bei</p>	Text

10"	2.Schritt	<p>der Vorbereitung des Frühstücks machte. Sie kochte den Tee, sie schnitt das Brot, holte die Oliven, die Marmalade und die Butter aus dem Kühlschrank und stellte sie auf den Frühstückstisch. Nach dem Frühstück wusch sie die Gläser und polierte das Besteck.</p> <p>Und heute stand ich etwas früher auf als sonst, um meine Frau zu überraschen. Ich fragte mich: Was wird jetzt alles gemacht ? Der Tee wird gekocht, das Brot wird geschnitten, Oliven, Marmalade und Butter werden aus dem Kühlschrank geholt und auf den Tisch gestellt.</p> <p>Nachdem ich alles vorbereitet hatte, stand meine Frau auf und sie konnte ihren Augen nicht trauen, denn für das Frühstück war alles schon vorbereitet worden.</p> <p>Nun ratet mal, was meine Frau nach dem Frühstück machte:</p> <p>Richtig !</p> <p>Sie wusch die Gläser und polierte das Besteck."</p> <p>A.lesen den Text unter der Fragestellung:  " Was wird alles vor dem Frühstück gemacht ?"  oder  " Wie wird das Frühstück vorbereitet ?"  Erwartetes A. Verhalten: Unterstreichen der Sätze hinsichtlich der Fragen.  L. hängt Bilder zu den entsprechenden Aktiv -und Passivsätze, die im Text vorkommen, an die Tafel.</p>	<p>stilles lesen  Einzelarbeit  Tafel  Bilder</p>
-----	-----------	---	---

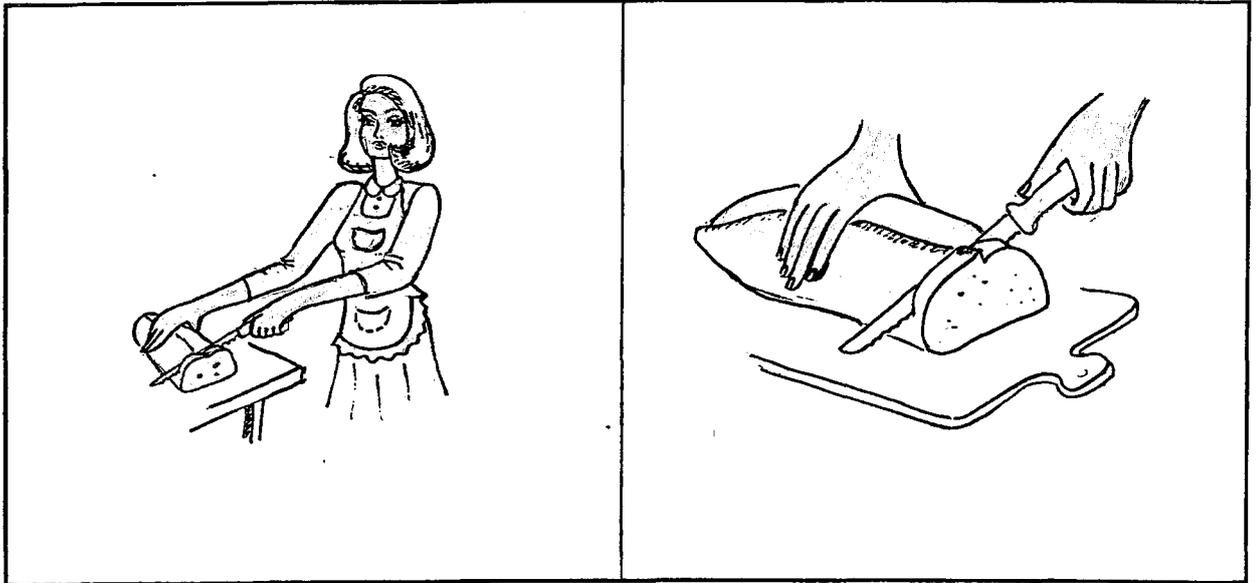
10"	2.Schritt	<p>der Vorbereitung des Frühstücks machte. Sie kochte den Tee, sie schnitt das Brot, holte die Oliven, die Marmalade und die Butter aus dem Kühlschrank und stellte sie auf den Frühstückstisch. Nach dem Frühstück wusch sie die Gläser und polierte das Besteck.</p> <p>Und heute stand ich etwas früher auf als sonst, um meine Frau zu überraschen. Ich fragte mich: Was wird jetzt alles gemacht ? Der Tee wird gekocht, das Brot wird geschnitten, Oliven, Marmalade und Butter werden aus dem Kühlschrank geholt und auf den Tisch gestellt.</p> <p>Nachdem ich alles vorbereitet hatte, stand meine Frau auf und sie konnte ihren Augen nicht trauen, denn für das Frühstück war alles schon vorbereitet worden.</p> <p>Nun ratet mal, was meine Frau nach dem Frühstück machte: Richtig ! Sie wusch die Gläser und polierte das Besteck."</p> <p>A.lesen den Text unter der Fragestellung: " Was wird alles vor dem Frühstück gemacht ?" oder " Wie wird das Frühstück vorbereitet ?" Erwartetes A. Verhalten: Unterstreichen der Sätze hinsichtlich der Fragen. L. hängt Bilder zu den entsprechenden Aktiv -und Passivsätze, die im Text vorkommen, an die Tafel.</p>	<p>stilles lesen Einzelarbeit Tafel Bilder</p>
-----	-----------	--	--

## Tafelbild



3.Schritt	A. sollen ihre unterstrichenen Sätze aus dem Text unter die jeweiligen Bilder einordnen.	
4.Schritt	L. schreibt die Sätze der A. an die Tafel unter die jeweiligen Bilder.	

## Tafelbild



Sie schneidet das Brot

Sie kocht den Tee

Sie holt die Oliven

Sie holt die Marmalade

Sie holt die Butter

Sie wäscht die Gläser

Sie poliert das Besteck

Das Brot wird ( von ihr ) geschnitten

Der Tee wird ( von ihr ) gekocht

Die Oliven werden ( von ihr ) geholt

Die Marmalade wird ( von ihr ) geholt

Die Butter wird ( von ihr ) geholt

Die Gläser werden ( von ihr ) gewaschen

Das Besteck wird ( von ihr ) poliert

15'	Bewußt- machungs- phase / Verste- hensphase	L. fragt die A. : " Warum habt ihr die Sätze zu den entsprechenden Bilder zugeordnet ? " oder " Warum haben wir zwei Gruppen ? "	Frage - Antwort- form  Plenum
	1.Schritt	Erwartetes A.Verhalten: A.sollen dazu geführt werden, daß es sich hier um einmal um einen aktiven und einmal um einen passiven Vorgang handelt.	
	2.Schritt	A.sollen sich auf die Passivsätze konzentrieren. L. stellt weitere Fragen zur grammatikalischen Bildung von Passivsätzen:  " Was zeichnet die Struktur von Passivsätzen aus?" " Was ist bei den Passivsätzen gemeinsam ? "	
3.Schritt	L. unterstreicht korrigierend die Satzteile, die von den A. erwähnt werden.		

#### Tafelbild

<u>Das Brot</u>	<u>wird</u>	<u>( von ihr )</u>	<u>geschnitten</u>
<u>Der Tee</u>	<u>wird</u>	<u>( von ihr )</u>	<u>gekocht</u>
<u>Die Oliven</u>	<u>werden</u>	<u>( von ihr )</u>	<u>geholt</u>
<u>Die Marmalade</u>	<u>wird</u>	<u>( von ihr )</u>	<u>geholt</u>
<u>Die Butter</u>	<u>wird</u>	<u>( von ihr )</u>	<u>geholt</u>
<u>Die Gläser</u>	<u>werden</u>	<u>( von ihr )</u>	<u>gewaschen</u>
<u>Das Besteck</u>	<u>wird</u>	<u>( von ihr )</u>	<u>poliert</u>

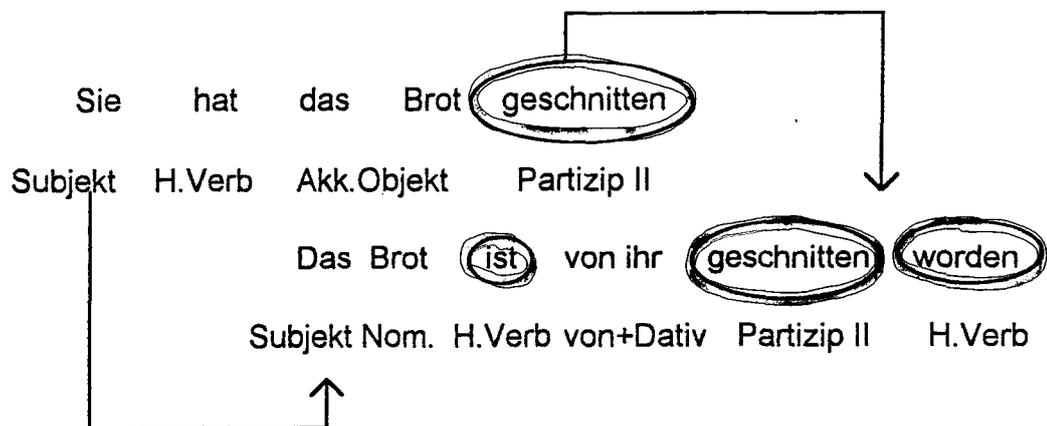
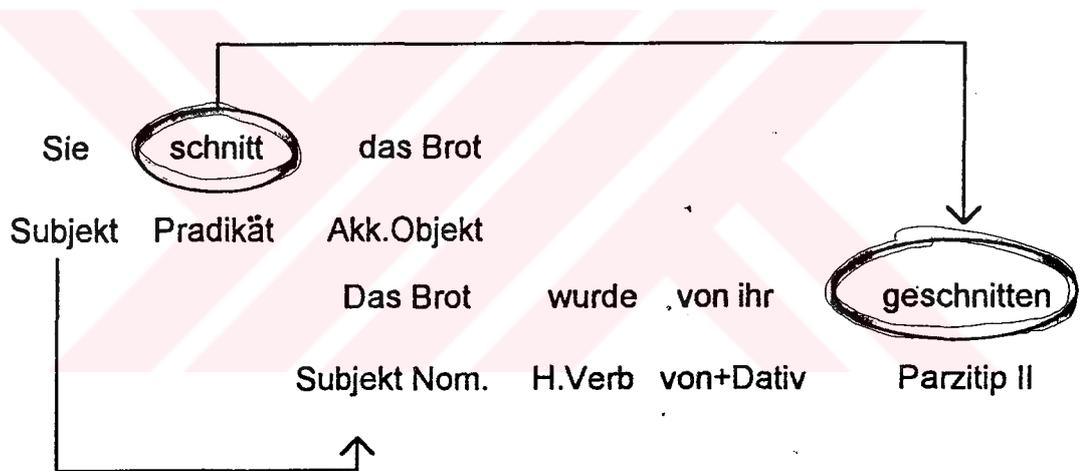
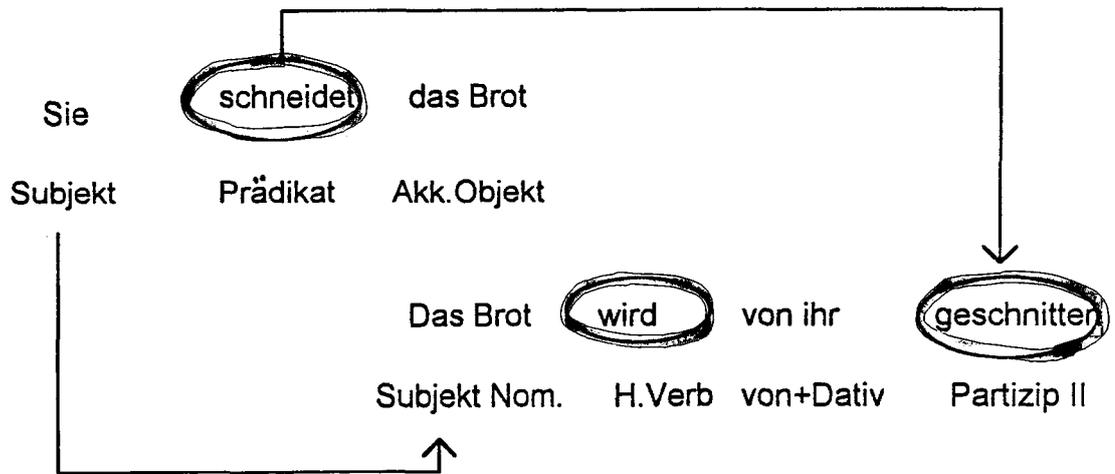
	4.Schritt	L. Wie kann man die Sätze im Türkischen wiedergeben ?	Kontrastierung
--	-----------	---	----------------

### Tafelbild

<p><u>O ekmeği kesiyor</u></p> <p><u>O çayı demliyor</u></p> <p><u>O zeytinleri getiriyor</u></p> <p><u>O reçeli getiriyor</u></p> <p><u>O tereyağı getiriyor</u></p> <p><u>O bardakları yıkıyor</u></p> <p><u>O sofrayı parlatıyor</u></p>	<p><u>Ekmek (onun tarafından) kes-i-l-i-yor</u></p> <p><u>Çay (onun tarafından) demlen-i-l-i-yor</u></p> <p><u>Zeytinler (onun tarafından) getir-i-l-i-yor</u></p> <p><u>Reçel (onun tarafından) getir-i-l-i-yor</u></p> <p><u>Tereyağ (onun tarafından) getir-i-l-i-yor</u></p> <p><u>Bardaklar (onun tarafından) yıkan-ı-l-i-yor</u></p> <p><u>Sofra takımı (onun tarafından) parlat-ı-l-i-yor</u></p>
---	--

		L. läßt die Regeln in beiden Sprachen vergleichen. A. vergleichen die Passivsätze in beiden Sprachen	Stillarbeit
10'	Systematisierungsphase 1.Schritt	Vergleichen von Aktiv - und Passivsätzen unter Hervorhebung der wichtigsten unterscheidenden Merkmale	Plenum

Tafelbild



	2.Schritt	L. verteilt Blätter, worin Passivsätze in verschiedenen Zeitformen vorkommen. A.lesen still und arbeiten einsichtig	Blätter Einzelarbeit
--	-----------	--	-------------------------

### Die Tabelle der Passivbildung in Zeitformen:

#### Präsens

Aktiv : Sie schneidet das Brot

Passiv : Das Brot wird (von ihr) geschnitten

#### Präteritum

Aktiv : Sie schnitt das Brot

Passiv : Das Brot wurde (von ihr) geschnitten

#### Perfekt

Aktiv : Sie hat das Brot geschnitten

Passiv : Das Brot ist (von ihr) geschnitten worden

#### Plusquamperfekt

Aktiv : Sie hatte das Brot geschnitten

Passiv : Das Brot war (von ihr) geschnitten worden

#### Futur I

Aktiv : Sie wird das Brot schneiden

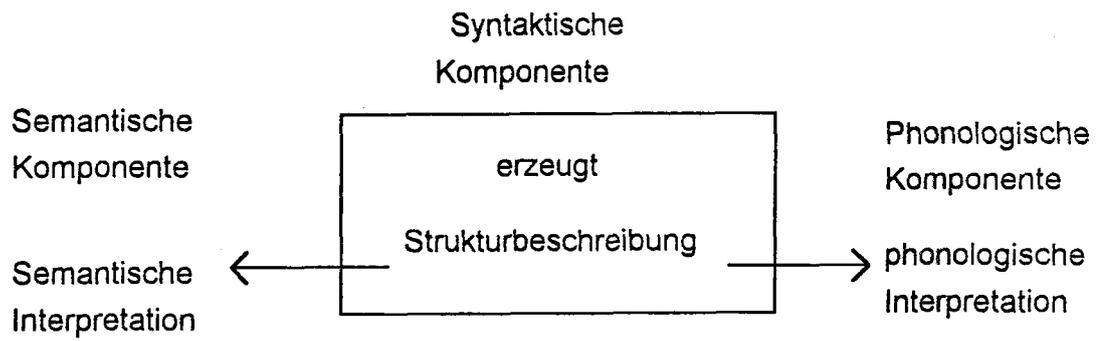
Passiv : Das Brot wird (von ihr) geschnitten werden

#### Futur II

Aktiv : Sie wird das Brot geschnitten haben

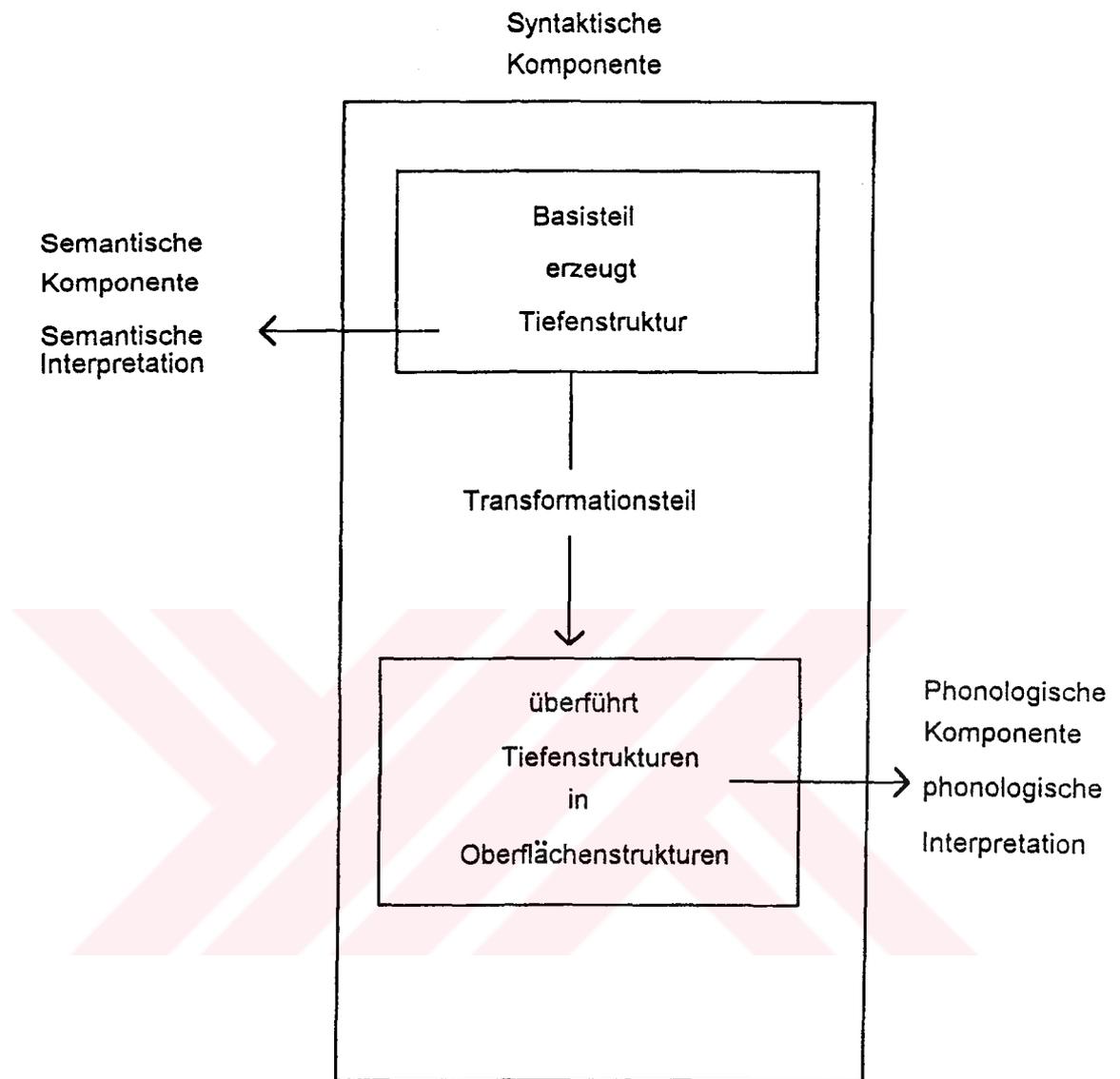
Passiv : Das Brot wird (von ihr) geschnitten worden sein

20'	<p>2.Stunde Linguistische Systematisierung</p> <p>1.Schritt</p>	<p>L. erarbeitet die in der 1.Stunde behandelten Aktiv und Passivkonstruktionen mit Hilfe der generativen Transformationsgrammatik.</p> <p>Daz Ziel ist die Transformation von Aktiv und Passiv zu verdeutlichen</p> <p>L. trägt vor:</p> <p>Die generative Transformationsgrammatik (TG) besteht aus drei Komponenten, d.h. sie besteht aus einer syntaktischen, semantischen und phonologischen Komponente. Aufgabe der syntaktischen Komponente einer Grammatik, die für unseren Unterricht neben der semantischen Komponente, hauptsächlich in Frage kommt, da wir uns mehr mit der kognitiven Strukturierung des Aufbauprinzip§ der Zielsprache auseinandersetzen, ist die Erzeugnug von Strukturbeschreibung.</p> <p>Die phonologische Komponente einer Grammatik bestimmt die lautliche Struktur eines Satzes, die von den syntaktischen Regeln erzeugt wird, d.h. sie verbindet eine von der syntaktischen Komponente erzeugte Struktur mit einem phonetisch respräsentierten Signal. Die semantische Komponente bestimmt die semantische Interpretation eines Satzes, d.h. sie verbindet eine von der syntaktischen Komponente erzeugte Struktur mit einer bestimmten semantischen Repräsentation.</p> <p>Den Aufbau einer generativen Grammatik können wir zunächst, wie in Figur 1, nachfolgen.</p>	
-----	---	--	--



(Fig.1)

		<p>Da die semantische und phonologische Komponente auf Interpretation beruhen, müssen in der syntaktischen Komponente alle Informationen vorhanden sein, die für die semantische und phonologische Interpretation notwendig sind.</p> <p>Der Erzeugungsteil, der generativen Transformationsgrammatik ist somit nur in der syntaktischen Komponente vorhanden.</p> <p>Um die generative Grammatik, somit auch die Generierung in der syntaktischen Komponente zu verdeutlichen, möchten wir die Figur 2 zu Hilfe nehmen.</p>	
--	--	--	--



(Figur 2)

		<p>Wie wir oben schon erwähnt haben befindet sich der Erzeugungsteil der generativen Transformationsgrammatik in der syntaktischen Komponente. In der syntaktischen Komponente haben wir zunächst den Basisteil, in dem wir alle Elemente, die für die Satzbedeutung wichtig sind, vorfinden. Diese Elemente sind Lexeme, Markierung ihrer Funktion im Satz, Regeln für die entsprechenden syntaktischen Beziehung usw.</p> <p>Das Lexem in dem Beispielsatz " Sie schneidet das Brot " markiert das Lexem " Sie " das Subjekt, das Lexem "schneidet " das Prädikat usw.</p> <p>Als Ergebnis des Basisteils entsteht somit die Tiefenstruktur in Form einer Konstituentenstruktur.</p> <p>Im Transformationsteil wird die Tiefenstruktur, unter Berücksichtigung der semantischen Interpretation und der morpho - syntaktischen Regularitäten durch Anwendung bestimmter Regeln, verändert. Somit werden Tiefenstrukturen in Oberflächenstrukturen überführt.</p> <p>In Figur 2 im Vergleich zu Figur 1 ist die syntaktische Komponente um ein Transformationsteil erweitert worden. Die semantische Komponente wird nun auf Tiefenstrukturen, die phonologische Komponente auf Oberflächenstrukturen angewendet.</p> <p>Tiefenstrukturen und Oberflächenstrukturen haben den folgenden Gedankengang zu Grunde:</p> <p>Für die phonologische Interpretation muß eine Struktur vorhanden sein, die konkrete Lautgestalt eines Satzes wiedergibt, eben diese Struktur nennen wir als die Oberflächenstruktur. Demgegenüber muß für die Interpretation eine</p>	
--	--	--	--

	<p>Strukturbeschreibung vorhanden sein, die in erster Linie die Bedeutungsstruktur des betreffenden Satzes wiedergibt und diese Struktur nennen wir die Tiefenstruktur.</p> <p>Nachdem wir versucht haben das Aufbauprinzip der generativen Grammatik kurz darstellen, möchten wir nun uns die Generierung, d.h. die Erzeugung der Sätze und somit auch die Strukturbeschreibung vornehmen.</p> <p>Die Struktur wird mit Hilfe von Symboltypen dargestellt. Für den Satz steht das Anfangssymbol S, mit dem der Satz beginnt.</p> <p>Weiterhin werden Kategoriale Symbole gebraucht, die von den Wortkategorien abstammen und die für die Kennzeichnung der Phrasenstruktur vorhanden sind.</p> <p>NP                    für Nominalphrase  VP                    für Verbalphrase  N                      für Nomen  V                      für Verb  Det.                  für Artikel  HV oder Auxiliary für das Hilfsverb    usw.</p> <p>Wie man es aus den Symboltypen erkennen kann, werden bei der Strukturbeschreibung nach der Transformationsgrammatik, traditionelle Wortbegriffe gebraucht. Die oben erwähnten Wortkategorien sind bestimmt durch ihre Stellung im Regelsystem. Die grammatikalischen Kategorien können in zwei Gruppen betrachtet werden. Zu einem sind es die komplexen Kategorien wie S, NP, VP aus denen weitere Kategorien abgeleitet</p>	
--	--	--

werden. Und zu anderem die preterminalen Kategorien wie N, V, Det. usw., die aus den komplexen Kategorien abgeleitet werden. Am Ende sind die terminalen Symbole zu finden, die aus den preterminalen Kategorien abgeleitet werden. Mit anderen Worten, mit den terminalen Kategorien findet der Ableitungsprozeß ein Ende.

Am Beispiel des Satzes " Sie schneidet das Brot " möchten wir die Strukturbeschreibung durchführen.

1- S → NP ∩ VP

2- NP → N

3- N → Sie

4- VP → V ∩ NP

5- V → schneidet

6- NP → Det ∩ N

7- Det → das

8- N → Brot

S → Nominalphrase ∩ Verbalphrase

Nominalphrase → Nomen

Verbalphrase → Verb ∩ Nominalphrase

Nominalphrase → Determinant ∩ Nomen

Nomen → Sie

Verb → schneidet

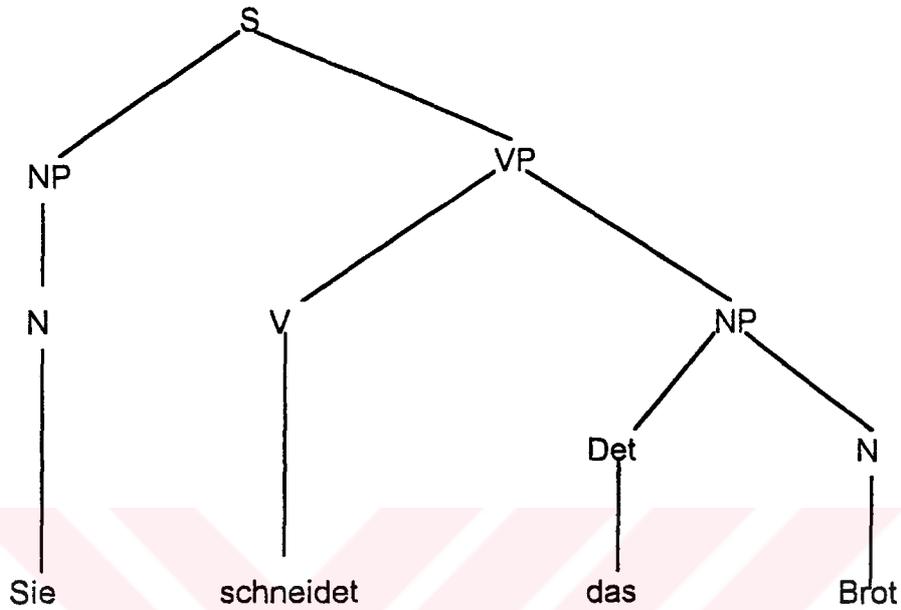
Determinant → das

Nomen → Brot

Die Erzeugung des oben erwähnten Satzes können wir auch, für eine übersichtliche Darstellung, mit einem Baumgraphen darstellen.

### Tafelbild

Sie schneidet das Brot



(Fig.3)

	<p>Die Baumgrafen, die eine Strukturbeschreibung eines Satzes darstellen, werden P- Marker (Phrasenmarker ) oder Formationsmarker genannt. Sie enthalten, wie oben schon erwähnt außer dem Anfangssymbol nur Kategoriale Symbole und terminale Symbole. Die terminalen Symbole werden auch als Formative genannt. Die syntaktischen Funktionen oder Kategorien können am P-Marker abgelesen werden. Eine NP, die von einem S- Knoten dominiert wird und rechts neben sich einen VP- Knoten hat, ist das Subjekt des Satzes. Ein V das von einem VP- Knoten dominiert wird, ist das Verb des Satzes. Weiterhin gibt es eine NP, die wiederum von einem VP - Knoten dominiert wird, die das Objekt des Satzes ist.</p>	
--	--	--

		<p>Soweit hätten wir die Erzeugung der Phrasenstruktur von Satzgefügen und die Erläuterungen zur Basiskomponente einer Transformationsgrammatik hinter uns. Im folgenden wollen wir den Transformationsgrammatik, in dem die Umwandlung der Strukturen übersichtlich dargestellt werden kann, näher betrachten.</p> <p>Im Transformationsteil einer Transformationsgrammatik werden Tiefenstrukturen, die im Basisteil generiert werden, in Oberflächenstrukturen umgewandelt. Die Oberflächenstrukturen werden danach von der phonologischen Komponente interpretiert und in Lautfolge umgesetzt.</p> <p>Im Transformationsteil werden die einzelnen Terminalsymbole des Satzes zu grammatikalisch korrekten Wörter zusammengefaßt und diese werden in linearen Ketten zu grammatikalisch korrekten Phrasen und Sätzen angeordnet.</p> <p>Im Transformationsteil wird die Generierung als T-Marker (Transformationsmarker) genannt. Formal betrachtet sind vier Transformationsvorgänge vorhanden:</p> <p>Der erste Transformationsvorgang ist die Substitution, d.h. das Ersetzen eines Elements durch ein anderes. Die zweite Form ist die Permutation, d.h. die Umstellung von Elementen. Die dritte ist die Deletion, d.h. die Tilgung von Elementen und die letzte Form ist die Addition, d.h. die Hinzufügung von neuen Elementen.</p> <p>Diese vier Formen sollen mit Beispielsätzen näher erläutert werden:</p>	
--	--	--	--

## Tafelbild

### 1- Substitutionstransformation (Ts)

Unser Beispielsatz:

Sie schneidet das Brot und legt das Brot auf den Tisch

Hierbei möchten wir für eine übersichtliche Darstellung, die einzelnen Wörter des Satzes numerieren.

Sie	schneidet	das	Brot	und	legt	das	Brot	auf	den	Tisch
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

Ts [ 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 - 11 ]

⇒ [ 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - es - 9 - 10 - 11 ]

Resultat : Sie schneidet das Brot und legt es auf den Tisch

Da im obigen Beispiel [3 - 4] = [7 - 8] ist, kann die Nominalphrase [7 - 8] durch ein Pronomen " es " ersetzt werden.

### 2- Permutationstransformation (Tp)

Der Beispielsatz soll heißen:

Sie sie schneidet das Brot legt das Brot auf den Tisch

Sie	sie	schneidet	das	Brot	legt	das	Brot	auf	den	Tisch
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

Tp [ 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 - 11 ]

⇒ Ts [ 1 - die - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 - 11 ]

Da [1] = [2] ist, wird das Pronomen durch einen Artikel ersetzt.

⇒ Tp [ 1- die - 4 - 5 - 3 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 - 11 ]

Resultat: Sie, die das Brot schneidet, legt das Brot auf den Tisch.

Da hier zwei Transformationen durchgeführt wurden, kann ein T - Marker (Transformationsmarker), folgendermaßen geschrieben werden.

T - Marker: Ts - Tp

### 3- Tilgungstransformation (Tt)

Der Beispielsatz:

Sie schneidet das Brot und sie legt das Brot auf den Tisch

Sie	schneidet	das	Brot	und	sie	legt	das	Brot	auf	den	Tisch
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Tt [ 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 - 11 - 12 ]

Hierbei geht es um zwei einzelne Sätze, die mit der Konjunktion " und " gebunden sind. Dabei haben wir zwei Subjekte, das eine kann getilgt werden.

Wenn [1] = [6] ist, dann :

Tt [ 1 - 2 - 3 - 4 - 5 -, -, 7 - 8 - 9 - 10 - 11 - 12 ]

Resultat: Sie schneidet das Brot und legt das Brot auf den Tisch

#### 4- Additionstransformation (Ta)

Mit der Additionstransformation kann die Umwandlung eines Aktivsatzes zu einem Passivsatz deutlich beschrieben werden. Additionstransformation heißt zunächst, daß bei Passivtransformation neue Elemente dem vorhandenen Aktivsatz hinzugefügt werden.

So gesehen wird ein Hilfsverb " werden ", in entsprechender finiter Form, und ein Agenspräposition " von " hinzugefügt. Weiterhin müssen die Kasusendungen der Nominalphrasen und die Flexionsform des Verbums geändert werden. Außerdem ist eine Umstellung gemäß der grammatikalischen Richtigkeit notwendig.

Um dies zu verdeutlichen möchten wir unsere Beispielsätze nocheinmal vornehmen:

1- Sie schneidet das Brot

2- Das Brot wird von ihr geschnitten

Sie      schneidet    das      Brot

Sie      schneidet    das      Brot  
1            2            3            4

Ta = [ Agenspräposition - 1 - Hilfsverb -2 - 3 - 4 ]

Ta = [ von - 1 - wird - 2 - 3 - 4 ]

Ts = [ von - Pron. - wird - Part. II - 3 - 4 ]

Ts = [ von - ihr - wird - geschnitten - 3 - 4 ]

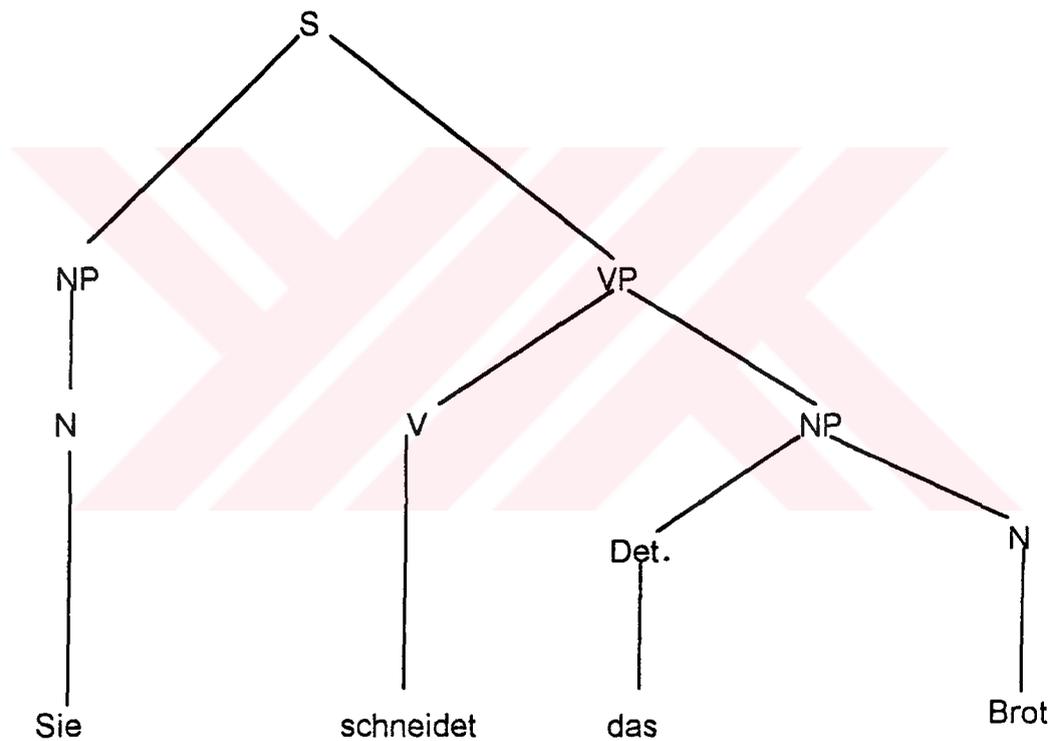
Tp = [3 - 4 - wird - von - ihr - geschnitten ]

Resultat: Das Brot wird von ihr geschnitten

T - Marker. Ta - Ts - Tp

Mit Baumgraphen dargestellt sieht es folgendermaßen aus:

Aktivsatz : Sie schneidet das Brot

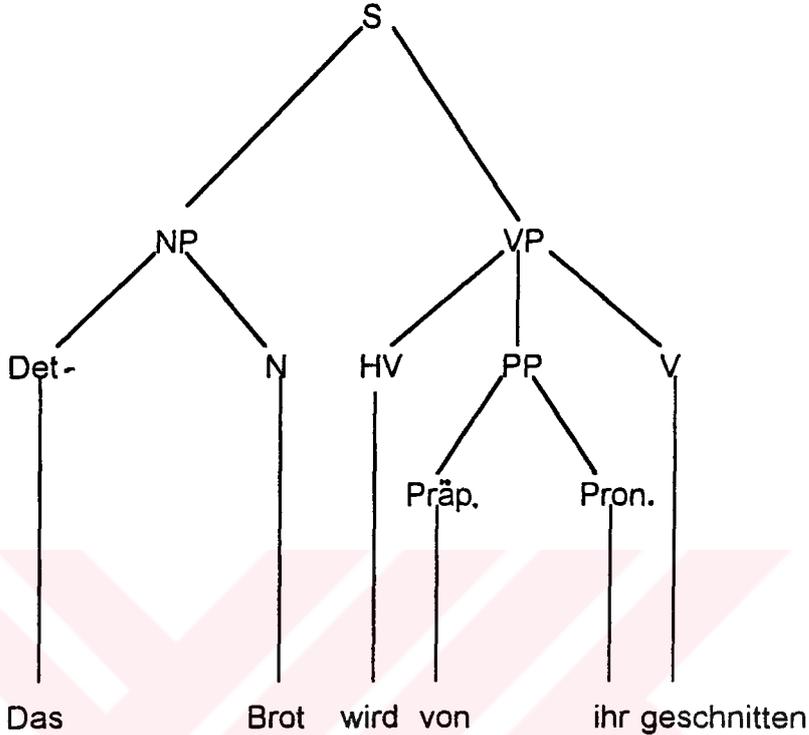


(Figur 4)

Nun kann aus der Figur 4 dargestellten Passivkonstruktion durch

Permutationstransformation beliebig neue Konstruktionen transformiert werden.

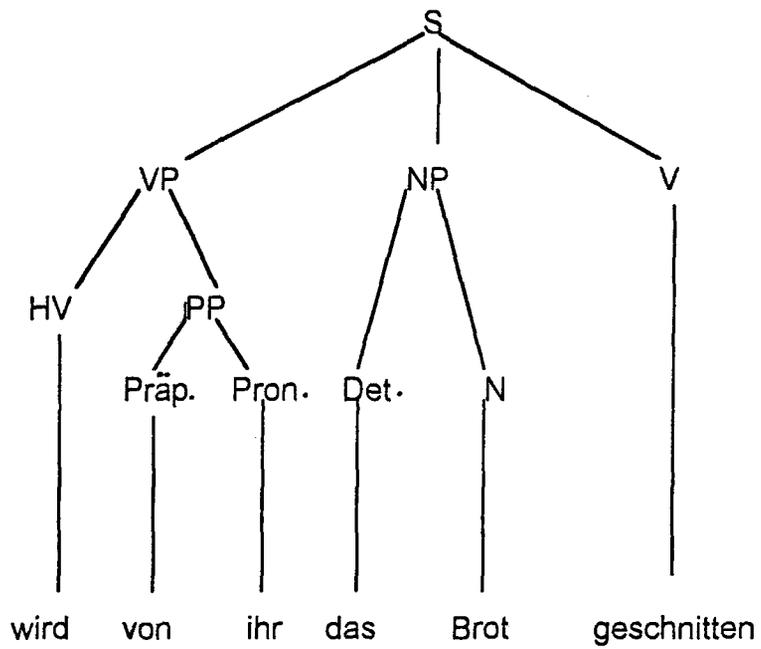
Das Brot wird von ihr geschnitten (Figur 5)



(Fig.5)

Tp = [3 - 4 - 5 - 1 - 2 - 6] (Figur 6)

Resultat: wird von ihr das Brot geschnitten

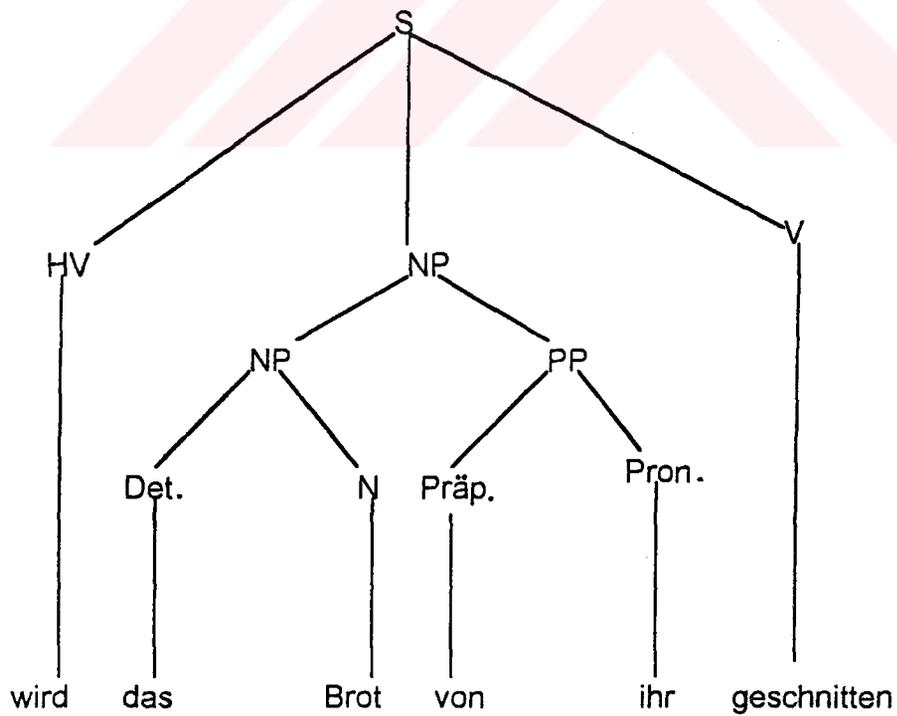


(Figur 6)

oder

$Tp = [3 - 1 - 2 - 4 - 5 - 6]$  (Figur 7)

Resultat: wird das Brot von ihr geschnitten

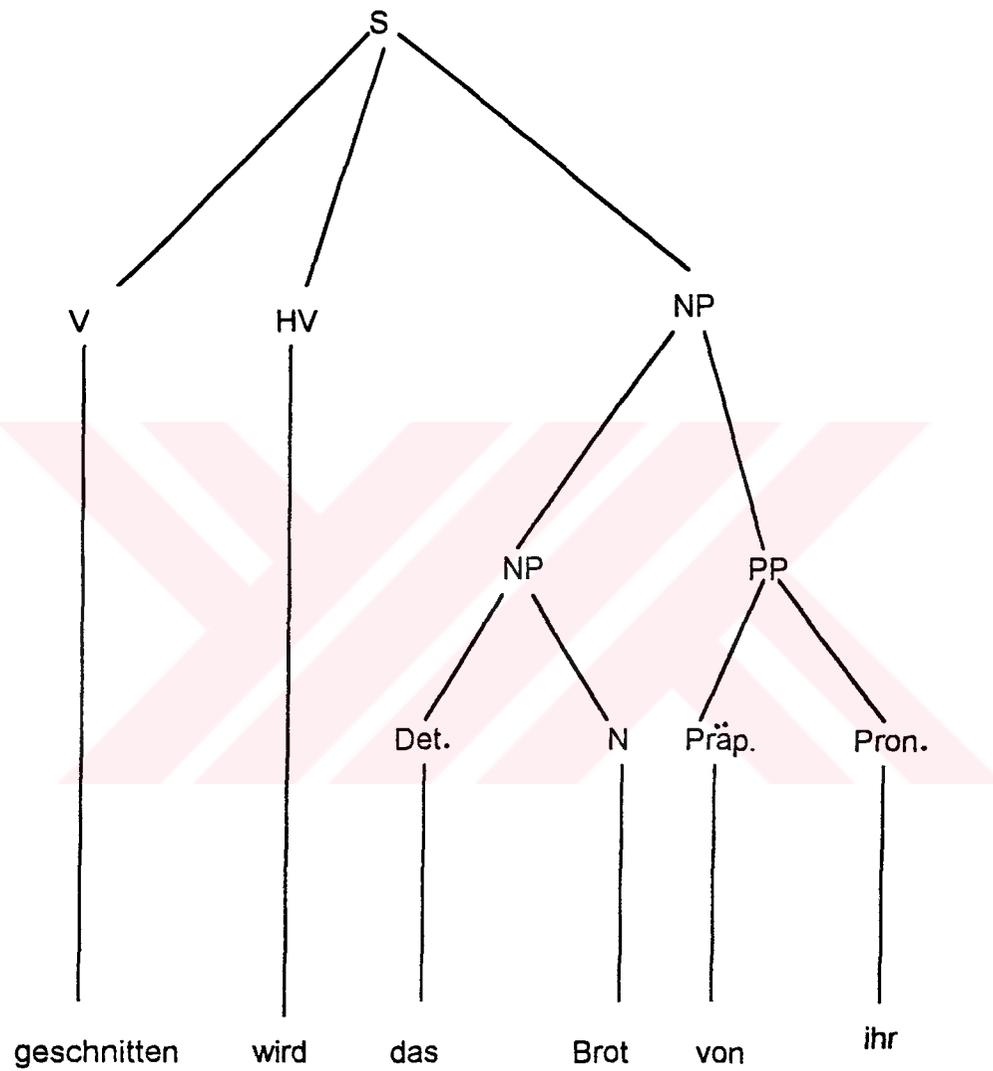


(Figur 7)

oder

Tp = [ 6 - 3 - 1 - 2 - 4 - 5 ] (Figur 8)

Resultat: geschnitten wird das Brot von ihr usw.



(Figur 8)

15'	Übungs - phase / Festigungs- phase  1.Schritt	L. übt mit den A. Übungen aus dem Arbeitsbuch	
-----	--	---	--

### Übungen aus dem Arbeitsbuch

Übung 1 : Üben Sie das Passiv.

Beispiel :

Der Radio - und Fernsehhändler in der Zeitung :

Wir beraten die Kunden

Die Arbeit der Fachleute:

Die Kunden werden beraten.

1. Wir holen den Fernseher ab und reparieren ihn.
2. Wir bringen die Geräte ins Haus
3. Wir installieren Antennen
4. Wir führen die neuesten Apparate vor.
5. Wir bedienen die Kunden höflich
6. Wir machen günstige Angebote

Übung 2 a Ebenso

Beispiel : Von den Aufgaben des Kochs :

Kartoffeln schälen

Was ist los in der Küche ?

Kartoffeln werden geschält.

1. Kartoffeln reiben

2. Salz hinzufügen
  3. Fleisch braten
  4. Reis kochen
  5. Salat waschen
  6. Gemüse schneiden
  7. Würstchen (Pl.) grillen
  8. Milch, Mehl und Eier mischen
  9. Teig machen
  10. Kuchen backen
  11. Sahne schlagen
  12. Brötchen (Pl.) streichen und belegen
- b) Die Küchenarbeit ist beendet. Was wurde gemacht?
- Beispiel:    Kartoffeln schälen
- Kartoffeln wurden geschält
- Mit obigen Wörtern wird weitergeübt. (6)

#### Weitere Übungen zur Passivbildung

- 1- Vorsichtig befreiten die Sanitär den schwerverletzten und stark blutenden Fahrer aus dem Unglückswagen.
- 2- Noch an der Unfallstelle hat der Unfallarzt dem Verletzten einen Notverband angelegt.
- 3- Danach hatte man den Verunglückten in rasender Fahrt ins nächste Krankenhaus gebracht.
- 4- Im Krankenhaus trugen die Sanitär den Verletzten sofort in den Operationssaal
- 5- Man hatte sofort mit der Operation angefangen.
- 6- Erst nach vier Monaten hat man ihn nach Hause entlassen.
- 7- Er wird seine Freundin morgen anrufen.

8- Die Käufer nutzen die Billigangebote in den Supermärkten nicht genügend.

9- Seit der Ölkrise benutzen die Menschen wieder öfter die öffentlichen Verkehrsmittel

10- Trotz aller Warnungen der Ärzte rauchte er mehr als früher. (7)

	2.Schritt	L. gibt einen Text zur freien Anwendung als Hausaufgabe auf. Erwartetes A. Verhalten: A.sollen die Passivsätze, die in dem Text vorkommen grammatikalisch analysieren und die Regeln zeichnerisch in ihren Heften darstellen.	Einzelarbeit
--	-----------	--	--------------

### Zeitungstext

" Große Teile der Wälder in Deutschland sind durch schwefelsäurehaltigen Regen von einem allmählichen Absterben bedroht. Nicht nur die Nadelhölzer, sondern auch die Laubbäume werden geschädigt. Als gefährlichster Verursacher des Waldsterbens sieht man die großen Kohlekraftwerke an, die die Schadstoffe durch hohe Schornsteine ableiten. Die Schädigung wird weiträumig in Gebiete getragen, die bisher noch ökologisch gesund waren. Die Schadstoffe können vom Wind ziemlich weit getragen werden. Gefordert werden neue Gesetze, die das Übel an der Wurzelpacken. Es müssen Anlagen vorgeschrieben werden, die die Schadstoffe herausfiltern, so daß sie nicht mehr in die Luft gelangen können."

25'	Kontroll - phase 1.Schritt	L.bringt eine schriftliche Prüfung	Einzelarbeit Alternativen schrift- liche Prüfung oder mündliche Abfragung der Gesetzmäßigkeiten
-----	----------------------------------	------------------------------------	--

### Die schriftliche Prüfung

Setzen Sie folgende Sätze ins Passiv um

- 1- Das Gehirn benötigt 20% des Sauerstoffbedarfs des ganzen Körpers.
- 2- Solche Vorurteile haben schon unsere Großeltern nicht mehr ernst genommen.
- 3- Die Wissenschaftler richteten Spezialkurse für Hochbegabte ein.
- 4- Die Firma wird langlebige Güter durch kurzlebige Güter ersetzen.
- 5- Die Kritiker hatten Zweifel vor der Eröffnung der Messe angemeldet.
- 6- Frau Meyer wird den Bestand im Laden festgestellt haben. (8)

II- Setzen Sie folgende Sätze aus dem Türkischen ins Deutsche um, unter Berücksichtigung der Passivbildung

- 1- Motorlu trenler elektrik motoruyla çalıştırılıyor.
- 2- Proje uzmanlar tarafından tasarlandı.
- 3- Planlamanın sonuçları yayınlanacak.
- 4- Havadan resim çekmeye izin verilmiş. (9)

II- Geben Sie die letzten zwei Sätze des ersten Teils (I) in Baumgraphen wieder.

### **3.4. Auswertung des Unterrichtsprozesses und des Prüfungsergebnisses**

Nach der Begrüßung und Aufwärmung in der Motivationsphase wurde in der Vorentlastungsphase ein Einführungsgespräch bzw. eine Diskussion zum Thema des Textes in Plenum geführt. Das Ziel dabei war durch den Text mit dem Thema "Frühstück" zur grammatikalischen Konstruktion von Aktiv und Passivsätzen zu übergehen. Die Adressaten sollten am Anfang des Unterrichts nicht gleich mit einer "trockenen" Grammatiklehre abgeschreckt werden. Durch das Thema "Frühstück", das für jeden bekannt ist, sollten die Adressaten betreffend gemacht werden. Das Fremde, Unbekannte sollte alt verpackt dargestellt werden, d.h. das Neue sollte somit in der bekannten, alten Form angeboten werden. Denn die wissenschaftliche Untersuchungen hinsichtlich des bewußten, einsichtigen Lernens deuten darauf, daß wenn das Fremde, Neue in der gewohnten bekannten Weise bearbeitet wird, beim Lernen der Streßmechanismus nicht ausgelöst wird. Dadurch kann der Lernende durch die positive Hormonlage besser lernen und sich das Gelernte besser einprägen.

Außerdem sollte mit dem Thema "Frühstück" Neugierde erweckt werden. Der Lehrer stellte zur Anregung für die Diskussion bestimmte Fragen. Der Text sollte also somit zur Vorentlastung zur eigentlichen Arbeit dienen. Dadurch, daß Neugier erweckt wurde steigerte sich auch die Motivation der Lernenden für die Mitarbeit im Unterricht. Gleichzeitig war das Thema des Textes auch

an die Realität verknüpft worden, dies wiederum zur besseren Aufnahme des Stoffs beitragen sollte.

Nach der Diskussion bekamen die Adressaten den schriftlichen Text und sie arbeiteten vorerst jeder für sich alleine. Nachdem die Adressaten den Text für sich vorgelesen hatten, hing der Lehrer Bilder an die Tafel. Diese veranschaulichende (visuelle) Begleitinformation sollte für zusätzliche Assoziationen sorgen. Diese Bilder sollten als neue Erkennungssignale für das Gehirn wirken und gleichzeitig auch weitere Eingangskanäle ansprechen. Mit Hilfe von den Bildern an der Tafel sammelten und ordneten die Adressaten die Aktiv - und Passivsätze aus dem Text.

Die von den Adressaten gesammelten Aktiv und Passivsätze schrieb der Lehrer, je nach der Anweisung der Adressaten, in zwei Gruppen unter die Bilder, an die Tafel. Dadurch, daß die Lernenden in dieser Form aktiviert wurden, d.h. der Unterricht schülerzentriert geführt wurde, sah man den Lernenden, daß sie beim Lernen Spaß hatten.

In der Bewußtmachungsphase versuchte der Lehrer durch methodische Möglichkeiten wie Tabellen, Signale, kontrastive Erhellung, Farben, die Adressaten auf die sprachliche Strukturen, Elemente und Formen aufmerksam zu machen. Durch dieses kognitive Verfahren sollten die Lernenden die Regeln für die grammatikalischen Konstruktionen selber, induktiv herausfinden. Außerdem sollte die Kontrastierung der sprachlichen Elemente in den beiden Sprachen zum besseren Verständnis des Stoffs beitragen.

Die meisten Adressaten konnten auf diese Weise zwar die sprachlichen Unterschiede der Aktiv - und Passivsätze herauslesen, aber sie konnten sie nicht grammatikalisch korrekt benennen, d.h. den Lernenden fehlte die entsprechende grammatikalische Terminologie.

Die Adressaten konnten folgende strukturelle Punkte bzw. Unterschiede bezüglich der Aktiv - und Passivsätze herauslesen.

Die Feststellung hinsichtlich des Aktivsatzes:

- Das Subjekt kommt als Täter vor
- Das Verb steht in der zweiten Position nach dem Subjekt
- Nach dem Verb kommt das Objekt

Die Feststellung hinsichtlich des Passivsatzes:

- Das Objekt des Aktivsatzes kommt in dem Passivsatz als Subjekt vor
- Das Verb steht am Ende des Satzes und ist in der dritten Form
- Das Subjekt des Aktivsatzes kommt in dem Passivsatz in Form "von+Dativ" vor dem Verb vor
- Im Passivsatz wird das Hilfsverb "werden" gebraucht.

Aus der Feststellung der Adressaten kann man erkennen, daß sie wie oben schon erwähnt, die grammatikalische Terminologie bzw. das korrekte grammatikalische Wissen nicht genug beherrschen. Dies kann eventuell damit begründet werden, daß ihre sprachlichen Kenntnisse mehr der Umgangssprache entspricht. Die von den Adressaten festgestellten Punkte sammelte der Lehrer an der Tafel, damit diese Feststellungen im Gespräch nicht verloren- gehen sollten. Ein weiterer Grund für

das Vorbehalten dieser Punkte war, daß man bei der Systematisierungsphase von diesen Punkten ausgehen wollte.

In der Systematisierungsphase wurden die wichtigsten unterschiedlichen Merkmale der beiden Satzformen (Aktiv - Passiv) noch einmal, von den Feststellungen der Adressaten ausgehend, vom Lehrer aufgegriffen und wenn nötig vervollständigt. Weiterhin wurden die strukturellen Merkmale durch den Lehrer grammatikalisch korrekt benannt. Das Ziel dabei war die grammatikalische Terminologie auch mitzugeben. Somit wurden in der Systematisierungsphase die Regeln, die von den Lernenden selbst entdeckt wurden, systematisch im Zusammenhang dargestellt.

Die linguistische Systematisierung wurde mehr durch den Lehrer präsentiert, denn die theoretische Darstellung der Aktiv - und Passivsätze und deren Transformation mit Hilfe der generativen Transformationsgrammatik fiel den Adressaten etwas zu schwer. Da es aber um erwachsene Adressaten ging, die an der Universität studierten, sollten sie auch mit etwas komplizierten Grammatikmodellen konfrontiert werden. Denn auch beim logischen, kognitiven Lernen geht es darum, von einfachen zu komplexeren Strukturen überzugehen. Dies haben wir auch versucht durch die beiden Unterrichtsstunden durchzuführen. Außerdem sollte der neue Stoff (Aktiv - Passiv) wiederholend eingeprägt werden. Die wissenschaftlichen Untersuchungen bezüglich des effektiven Lernens sind auch für die Wiederholung der neuen und gelernten Informationen. Denn wenn eine Information über das Kurzzeitgedächtnis wiederholt

aufgenommen wird, sollten diese mit mehreren vorhandenen Gedächtnisinhalten assoziiert werden. Die linguistische Systematisierung sollte also zur wiederholten Einprägung sorgen.

In der Übungs - und Festigungsphase wurden Übungen aus den Arbeitsbüchern bearbeitet. In dieser Phase sollten die bewußtgemachten sprachlichen Strukturen aus der vorangegangenen Unterrichtsphase in neue Formen übertragen und gefestigt werden. Weiterhin gab der Lehrer den Adressaten einen Zeitungstext zur freien Anwendung als Hausaufgabe auf.

Die Adressaten sollten damit die Möglichkeit bekommen, das bewußt, einsichtig Gelernte bzw. Erworbene mit einem neuen Text zu analysieren und zu transferieren.

Am Ende folgte die Kontrollphase, in der der Lehrer die Adressaten schriftlich prüfte. Das Ergebnis der schriftlichen Prüfung zeigte, daß ca. 80% der Adressaten erfolgreich waren. Leider gab es immer hin noch ca. 20% von Adressaten, die nicht erwünschenswert erfolgreich wurden. Dies kann vielleicht damit begründet werden, daß im Unterricht, auch wenn der Unterricht methodisch gesehen doch reichhaltig und vielseitig war, denn noch nicht alle Lerntypen methodisch angesprochen werden konnten. Der zweite Grund dafür, daß diese 20% nicht erfolgreich genug seien konnte wie die erfolgreiche 80%, kann auch die große Anzahl der Adressaten in der Klasse sein. Denn dadurch, daß es zuviele Adressaten in der Klasse gibt, kann sich der Lehrer persönlich nicht um alle dieser Adressaten kümmern.

#### 4. Schlußfolgerungen

Bei der vorliegenden Arbeit versuchten wir für unsere Adressaten an der Universität ein Unterrichtsmodell im fremdsprachlichen Grammatikunterricht zu gestalten, das dem universitären Niveau gemäß sein sollte.

Die meisten von den Lernenden in der Zielgruppe besaßen schon sprachliche Vorkenntnisse bezüglich der Zielsprache, aber ihr Sprachwissen stand stark unter dem Einfluß der mündlichen Umgangssprache. Demgegenüber zeigten sie besondere Schwächen bei ihren schriftlichen und grammatikalischen Leistungen im Hinblick auf die Zielsprache. Ihr Spracherwerb entstand ungesteuert (natürlich, autonom) innerhalb der Zielkultur. Dabei gewannen sie ihre Spracherfahrungen im wesentlichen ungefiltert und ungeordnet, da sie häufig auch mit fehlerhaften Sprachdaten konfrontiert waren. Außerdem war das Vorwissen der Adressaten unterschiedlich geprägt. Einige von ihnen waren für eine lange Zeit und einige wiederum nur für eine kurze Zeit in dem Land, wo die Zielsprache als die Muttersprache des Landes galt. Eine weitere Gruppe der Adressaten war überhaupt noch nie im oben genannten Land.

Da unsere Adressaten hauptsächlich im schriftlichen Ausdruck und grammatikalisch betrachtet ihre Schwierigkeiten hatten, d.h. da sie die Zielsprache grammatikalisch nicht korrekt beherrschen konnten, sollte und mußte im Unterricht das grammatikalische Wissen der Adressaten angesprochen und

gefördert werden. So gesehen sollte um bei den Lernenden das effektive und produktive Lernen zu fördern, das kognitive Lernen im Unterricht im Mittelpunkt stehen. Unter dem kognitiven Lernen verstanden wir das einsichtige, sinnvolle Lernen unter der Beteiligung des bewußten und beziehungsstiftenden Verstandes, gegenüber dem mechanischen und imitativen Lernens. Denn nach unsere Meinung konnte nur ein Lehrverfahren auf diese Weise den Adressaten das Lernen zum Erlebnis machen. Wie wir wissen, ist das Erlebnis beim Lernen von großer Bedeutung, weil infolge eines Erlebnis gelernter Stoff im Langzeitgedächtnis für eine lange Zeit behalten werden kann.

Unter Berücksichtigung der oben erwähnten Punkte haben wir versucht bei der Unterrichtsgestaltung darauf zu achten, daß durch die eklektische Vermittlungsmethode alle Lerntypen in der Zielgruppe erreicht werden konnten. Denn wir wissen, daß es verschiedene Lerntypen gibt wie zum Beispiel den visuellen Lerntyp, der durch einen veranschaulichen Unterrichtsgestaltung besser lernen kann, den auditiven Lerntyp, der mehr durch das Hören lernt, den haptischen Lerntyp, der durch das Fühlen erfolgreich lernt, den verbalen oder den Gesprächstyp gibt, der effektiv lernt, wenn der Unterricht mehr kommunikativ ausgeführt wird. Daher sollte durch die eklektische Methode alle Lerntypen soweit wie Möglich angesprochen werden. Man sollte als Fremdsprachenlehrer all die Lerntypen, die wir soeben erwähnt haben nicht außer Acht lassen, weil diese Lerntypen im Kindesalter sogar im Säuglingsalter durch den Einfluß des

angeborenen Grundmusters und durch den Einfluß der Umwelt entsteht. Im weiteren diese Lerntypen den Menschen durch sein ganzes, Leben begleiten.

Die unterrichtsmethodischen Verfahren in unserem exemplarischen Unterricht umfaßten unterrichtliche Handlungsschritte, bei der die Lernenden zur aktiven Mitarbeit gefördert wurden. Durch den Einsatz der Lernenden entwickelte sich der Unterricht schülerzentriert und die Lernenden brachten es soweit, daß sie die Konstruktionsregeln der Zielsprache induktiv herausarbeiten konnten.

Dieser persönliche Einsatz der Adressaten hatte zu einem den Lernspaß und die Erfolgserlebnisse zu Stande gebracht, daß dadurch eventuell die Lernmotivation und die Lernbereitschaft positiv beeinflußt wurde, denn eine positive Einstellung des Lernenden zum Unterricht setzt, wie wir wissen, die Aufnahmebereitschaft des Gehirns in Gang. Dieser persönliche Einsatz der Adressaten zeigte sich auch an dem Ergebnis der Prüfung, der am Ende des des Unterrichts durchgeführt wurde, erfolgreich.

Zusammengefaßt kann gefolgert werden, daß ein kognitivorientierter und eklektisch ausgeführter fremdsprachlicher Grammatikunterricht unter Berücksichtigung der Voraussetzungen unserer Adressaten, möglichsiele Eingangskanäle der Adressaten angesprochen hatte, ihnen Lernspaß und Erfolgserlebnisse leistete, durch veranschaulichende Begleitinformationen zusätzliche Assoziationen ermöglichte. Außerdem die Adressaten durch einen

geeigneten Auswahl des Themas zur Neugierde geführt und gleichzeitig auch mit der Realität verbunden waren. All diese Eigenschaften des unterrichtlichen Vorgangs trugen dazu bei, daß ein Unterricht zu Stande kam, der beiden Seiten, sowohl dem Lehrer, als auch den Lernenden Freude bereitete.



## **Anmerkungen zum Kapitel 1**

- 1- Eine umfangreiche Analyse einer Zielgruppe umfaßt soziolinguistische und psycholinguistische Dimensionen. Mit dieser Arbeit möchten wir, die methodische und didaktische Untersuchung verfolgen. Daher wird hier nicht auf die genannten Themenbereiche näher eingegangen.
- 2- Vgl. Fanselow - Felix :Sprachtheorie 1 Grundlagen und Zielsetzung, Tübingen,1987, S. 142 - 146
- 3- Auf die einzelnen kognitiven Lerntheorien wie die Bild - und Plantheorie von Miller/Galanter/Pribram sowie das Hypothesentest von Hull/Bruner, die perzeptuelle Lerntheorien von Gipson/Epstein/Blake, die Gestalttheorie von Köhler/Koffka/Wertheimer möchten wir hier nicht eingehen, denn somit gerieten wir in den psycholinguistischen Bereich hinsichtlich des kognitiven Lernens. Unser Ziel ist, wie unter 1 schon erwähnt, die methodische Untersuchung bei der Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht.
- 4- Benesch - Cremerius u.a. :Psychologie Lesebuch, Frankfurt am Main, 1990, S.320
- 5- a.a. O.S. 326
- 6- Ebnetter Theodor : Angewandte Linguistik 2,(Eine Enf.)München, 1976, S. 293
- 7- Vgl. Butzkamm, Wolfgang : "Die Mitwirkung der Muttersprache beim Grammatikerwerb: Grammatik im Sprachvollzug". In: Butzkamm, Wolfgang: Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts, Tübingen, 1988, S. 241 - 254

- 8- Vgl. Zimmermann, Günter: "Lehrphasenmodell für den fremdsprachlichen Grammatikunterricht". In: Dahl - Weis: Grammatik im Unterricht, München, 1988, S. 160 - 177
- 9- Vgl. Krumm, Hans - Jürgen: " Grammatik im Kommunikativen Deutschunterricht. Konsequenzen für eine didaktische Grammatik und für das Lehrverhalten "In:Dahl-Weis:Grammatik im Unterricht, München, 1988, S.5-44
- 10-Vgl. Vester, Frederic: Denken, Lernen, Vergessen, München,1993, S. 141 - 143
- 11-Vgl. Woods, Roy: Die veränderte Rolle der Grammatikunterricht in Großbritannien." In: Gross - Fischer: Grammatikarbeit im DaF - Unterricht", München, 1990, S. 181 - 199
- 12-Vgl. Laitenberger - Wegener,H.: Kognition und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht, 1976, S. 449-462
- 13-Vgl. Loebner,H.D. : Imitation und Kognition im französischen Anfangsunterricht, 1977,S. 22-34
- 14-Vgl. Fidan, Nurettin: Okulda Öğrenme ve Öğretme, Ankara, 1986, S. 92 -95
- 15-Vgl. İlkhan, İbrahim: Fragen der Methodik und Didaktik des Deutschunterrichts für Türken im Sekundarbereich, Konya,1987,S. 113 -134
- 16-Vgl.Spinola, Roland: Erfahrungswerte aus der Lernpsychologie. " In : Weiterbildung ", Mainz, 4/ 88, S. 17- 29

## **Anmerkungen zum Kapitel 2**

1-Vgl. Helbig, Gerhard: Geschichte der neueren Sprachwissenschaft, Leipzig, 1983, S. 87 - 115

2- a. a. O. S. 198 - 232

3- a. a. O. S. 261 - 318

4- a. a. O. S. 162 - 196

5- a. a. O. S. 119 - 147



### **Anmerkungen zum Kapitel 3**

- 1- Vgl. Neuer, Gerhard: " Methodik und Methoden: Überblick".  
In: Bausch - Christ - Hüllen - Krumm: Handbuch  
Fremdsprachenunterricht, Tübingen, 1991, S. 145 - 148
  
- 2- Vgl. in a. a. O. S. 148
  
- 3- Vgl. in a. a. O. S. 148 - 149
  
- 4- Vgl. in a. a. O. S. 150 - 151
  
- 5- Vgl. in a. a. O. S. 151 - 152
  
- 6- Dreyer - Schmitt : Lehr - und Übungsbuch der deutschen  
Grammatik, München 1985, S. 96-97
  
- 7- Kaufmann, Gerhard - Stefanie :Schülerduden -  
Übungsbücher, Übungen zur deutschen Sprache I,  
Mannheim,1975, S. 113 - 122
  
- 8- Eggers, Dietrich : Prüfung zum Nachweis deutscher  
Sprachkenntnisse, Dortmund, 1982, S. 36
  
- 9- Luscher - Schäpers  
Pazarkaya : Deutsch 2000 Modern Almanca Dil Bilgisi,  
München, 1982, S. 46 - 47

## LITERATURVERZEICHNIS

- Admoni, Wladimir : Der deutsche Sprachbau, München,  
1982
- Aksan, Dođan : Her yönüyle Dil, 3 Bände, Ankara, 1979,  
1980, 1982
- Banguođlu, Tahsin : Türkçe'nin Grameri, Ankara 1990
- Bausch - Christ  
Hüllen - Krumm u.a. : Handbuch Fremdsprachenunterricht,  
Tübingen, 1991
- Benesch - Cremerius  
Dorsch - Mossau : Psychologie Lesebuch, Frankfurt am  
Main, 1990
- Butzkamm, Wolfgang : Psycholinguistik des Fremdsprachen-  
unterrichts,  
Tübingen, 1989
- Bünting, Karl - Dieter: Einführung in die Linguistik, Königstein,  
1984
- Dahl - Weis: Grammatik im Unterricht, München, 1988

Demircan Ömer : Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri, İstanbul, 1990

Demirel Özcan : Yabancı Dil Öğretimi, İlkeler Yöntemler  
Teknikler, Ankara 1990

Dichanz - Mohrmann : Unterrichtsvorbereitung, Stuttgart, 1980

Duden : Duden Grammatik, Mannheim, 1984

Dreyer - Schmitt : Lehr - und Übungsbuch der deutschen  
Sprache, München, 1985

Ebnetter, Theodor : Angewandte Linguistik 2 (Eine Einf.),  
München, 1976

Eggers, Dietrich : Prüfung zum Nachweis deutscher  
Sprachkenntnisse, Dortmund, 1982

Ehnert, Rolf : Einführung in das Studium des Faches  
Deutsch als Fremdsprache, Frankfurt  
am Main, 1989

Engel, Ulrich : Deutsche Grammatik, Heidelberg, 1988

Essen, Erika : Methodik des Deutschunterrichts,  
Heidelberg, 1980

- Fanselow - Felix : Sprachtheorie 1, Grundlagen und Zielsetzung, Tübingen, 1987
- Fidan, Nurettin : Okullarda Öğrenme ve Öğretme, Ankara, 1986
- Funk - Koenig : Grammatik lehren und lernen, München, 1991
- Gross -Fischer : Grammatik im DaF - Unterricht, München, 1990
- Habermas, Jürgen : Theorie des kommunikativen Handelns 1, Frankfurt/M, 1988
- Helbig, Gerhard : Geschichte der neueren Sprachwissenschaft, Leipzig, 1983
- Helbig - Buscha : Deutsche Grammatik, Leipzig, 1987
- Helbig - Buscha : Deutsche Übungsgrammatik, Leipzig, 1987
- Heyd, Getraude : Deutsch lernen, Frankfurt am Main, 1990
- Ickler, Theodor : Deutsch als Fremdsprache, Tübingen, 1984

- Ilkhan, Ibrahim : Fragen der Methodik und Didaktik des  
Deutschunterrichts für Türken im  
Sekundarbereich, Konya, 1987
- Kaufmann, Gerhard, S.: Schülerduden-Übungsbücher, Übungen zur  
deutschen Sprache I, Mannheim, 1975
- Koç, Nurettin : Yeni Dilbilgisi, İstanbul, 1990
- Köhring - Beilharz : Begriffswörterbuch Fremdsprachen -  
didaktik und - Methodik, München, 1973
- Laitenberger-Wegener, H.: Kognition und Kommunikation im  
Fremdsprachenunterricht, 1976
- Loebner, H.D. : Imitation und Kognition im französischen  
Anfangsunterricht, 1977
- Luscher - Schäpers
- Pazarkaya : Deutsch 2000 Modern Almanca Dilbilgisi,  
München, 1982
- Lyons, John : Die Sprache, München, 1987
- Meese, Herrad : Systematische Grammatikvermittlung und  
Spracharbeit, Berlin, 1984

- Neuer - Krüger  
 Grewer :Übungstypologie zum kommunikativen  
 Deutschunterricht, Berlin, 1981
- Nündel, Ernst : Lexikon zum Deutschunterricht, München,  
 1981
- Pelz, Heidrun : Linguistik für Anfänger, Hamburg, 1987
- Pelz, Manfred : Pragmatik und Lernzielbestimmung im  
 Fremdsprachenunterricht, Heidelberg,  
 1977
- Potthof - Knopp : Fremdsprachenlernen und - lehren,  
 Stuttgart, 1982
- Rampillon, Ute : Lerntechniken im FSU, Handbuch,  
 München, 1985
- Sebüktekin, Hikmet : Yüksek Öğretim Kurumlarında Yabancı Dil  
 İzlenceleri, İstanbul, 1981
- Spinola, Roland : Erfahrungswerte aus der Lernpsycho-  
 logie, Mainz, 1988
- Strauß, Dieter : Didaktik und Methodik Deutsch als  
 Fremdsprache, Berlin, 1984

Vester, Frederic : Denken, Lernen, Vergessen, München,  
1993

Weinrich, Uriel : Sprachen in Kontakt, München, 1977

Wierlacher, Alois : Fremdsprache Deutsch 1, München, 1980

Zimmermann, Günter : Erkundungen zur Praxis des  
Grammatikunterrichts, Frankfurt am Main,  
1984



## TÜRKÇE ÖZET

Bu çalışmada, çoğunluğu Almanya'dan dönen öğrencilerin oluşturduğu hedef gruba yönelik, üniversite düzeyinde, bilişsel öğrenimi sağlayacak Almanca dilbilgisi dersi metodik açıdan nasıl uygulanabilir tartışması üzerinde durulmuştur.

Çalışmanın birinci bölümünde, çalışmanın yöntemi ve konusu olan bilişsel öğrenme kavramı ayrıntılı bir şekilde incelenmiş ve ayrıca bu konuda Almanya ve Türkiye'de yapılmış çalışmaların değerlendirilmesi yapılmıştır.

İkinci bölümde, yabancı dil öğretiminde yaygın olarak kullanılan dilbilgisi öğretim modellerinin değerlendirilmesi yapılarak, hedef gruba ve bilişsel öğrenmeye uygun dilbilgisi öğretim modelinin belirlenmesine özen gösterilmiştir.

Çalışmanın uygulama bölümünü oluşturan üçüncü bölümünde ise, teorik olan birinci ve ikinci bölümlerin, üniversite düzeyinde bir dilbilgisi ders örneği ışığı altında, uygulanması söz konusudur. Söz konusu ders örneği, hedef grubun hazırbulunuşluk düzeyi, yaş ortalaması ve öğrenim amacı göz önünde bulundurularak hazırlanmaya çalışılmıştır. Hedef gruba yönelik yukarıda değinilen kriterlerin saptanmasında bir anket çalışmasından faydalanılmıştır.

Ayrıca bu bölümde bilişsel öğrenimi esas alan dilbilgisi öğretim yöntemini belirlemeden önce, mevcut dilbilgisi öğretim yöntemleri geniş bir değerlendirilmeye tabi tutularak, amaca uygun dilbilgisi öğretim yönteminin belirlenmesine çalışılmıştır. Aynı zamanda örnek ders uygulaması için öngörülen dersin konusu, çalışma biçimleri ve yapılacak olan alıştırmalar hedef grubun düzeyi göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır.

Sonuç olarak hazırbulunuşluk düzeyi bu denli farklı, aynı zamanda öğrenci sayısı bakımından da oldukça kalabalık olan böyle bir grup ve ortamda, bilişsel öğrenimi baz olarak ele aldığımız örnek ders uygulamamızda %80'nin üzerinde bir öğrenim başarısına ulaşmış olmamız, kısaca bize mevcut olanaklar da göz önünde bulundurularak uygulamaya koymuş olduğumuz öğrenim biçiminin, yani bilişsel dilbilgisi öğreniminin, uygun bir uygulama olduğu kanaatine varmamızı sağlamıştır.