

## **II. Teilkompetenzen**

### **GRAMMATIK**

#### **1. Begriff Grammatik**

#### **2. Die Auffassung der Grammatik in den verschiedenen methodischen Ansätzen**

#### **3. Lehrstoffauswahl und Progression**

##### **3.1. Grammatische Minima**

#### **4. Aufbereitung grammatischen Stoffes für Lernzwecke:**

##### **4.1. Darbietung der neuen Lerninhalte**

##### **4.2. Kognitivierung**

##### **4.3. Einübung**

#### **5. Einführung, Festigung und Aktivierung grammatischer Erscheinungen**

#### **6. Wiederholung und Systematisierung grammatischer Kenntnisse**

##### **6.1. Systematisierung**

##### **6. 2. Kontrolle grammatischer Kenntnisse**

#### **7. Visuelle Hilfsmittel**

#### **8. Übungstypen und Übungsformen**

#### **1. Begriff Grammatik**

In der Sprachwissenschaft versteht man unter Grammatik

1. Die Regeln, über die die Muttersprachler der jeweiligen Sprache verfügen. Das Regelsystem ermöglicht Verständigung.
2. Die wissenschaftliche Beschreibung dieses Regelapparates.

Im Fremdsprachenunterricht versteht man unter Grammatik den Lehr- und Lernstoff, den der Schüler beherrschen muss, um sinnvolle Sätze verstehen, bilden und zu Texten verknüpfen zu können. Das Lernziel der Gruppe, lerntheoretische und lernpsychologische Untersuchungen bestimmen den Auswahl der grammatischen Erscheinungen und die grammatische Lernstoffprogression.

Neben den morphologischen, syntaktischen bzw. textgrammatischen Gesetzmäßigkeiten sollte der Lernende auch über das Verhältnis zwischen dem Satzbau und Intonationsverhältnissen informiert werden. Im kommunikativ angelegten Unterricht wird auch die Sprechabsicht berücksichtigt, d.h. die Geeignetheit der gewählten formalen Mittel in der gegebenen Kommunikationssituation.

In Anlehnung an Schmidt 1990 (FUNK/ KOENIG, 14) sind folgende Unterschiede zwischen der linguistischen Grammatik und der Lerner-Grammatik als gravierend zu deuten:

<b>Linguistische Grammatik</b>	<b>Didaktisierte Grammatik</b>
<u>Totalität</u> (alle Ausnahmen von der „Regel“ besonders wichtig)	<u>Auswahl</u>
<u>Abstraktheit</u> (der Beschreibung/ Darstellung)	<u>Konkretheit /Anschauligkeit</u> (der Abbildung / Darstellung)
<u>Kürze</u> (der Darstellung)	<u>Ausführlichkeit</u> (der als wichtig erkannten Elemente)
<u>Keine lernpsychologische Vorgaben</u> <u>/Rücksichten</u>	<u>Lernpsychologische Kategorien:</u> Verstehbarkeit Behaltbarkeit Anwendbarkeit

## **2. Die Auffassung der Grammatik in den verschiedenen methodischen Ansätzen**

Die Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht ändert sich: In einigen Methoden des Fremdsprachenunterrichts wird ihr zentrale Rolle zugeschrieben (Grammatik-Übersetzungsmethode – weiter nur „GÜM“), in anderen wurde ihr eher eine Randstellung zugewiesen (direkte Methode). In den Lehrbüchern der GÜM stellte das grammatische System die Grundlage der kognitiven Einsicht in die Fremdsprache. Den Ausgangspunkt des Sprachlernens überhaupt bildete Vergleich der Grammatik der Muttersprache und der Zielsprache. Die direkte Methode entstand – vereinfacht gesagt – als Ablehnung der GÜM, so dass die Auffassung der Rolle von Grammatik im Fremdsprachenlernen unterschätzt wurde; die grammatischen Strukturen sollten sich beim Schüler an Hand des „Sprachgefühls“ von sich selbst bilden. Die audiolinguale Methode (weiter nur „ALM“) stützt sich auf die strukturalistische Auffassung der Sprache als System, deshalb spielt das grammatische System wieder die Hauptrolle, wenn auch die zu erlernenden morphologischen und syntaktischen Erscheinungen in didaktisierten Lektionstexten „versteckt sind“. Der grammatische Stoff wird zwar nur am Ende der jeweiligen Lektion in einer tabellenartigen Übersicht dargestellt, die Grammatik bildet jedoch eine Achse, die sowohl den Lehrstoffprogression, wie auch den Charakter der Übungen bestimmt.

Seit der „pragmatischen Wende“ in den 60er Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts wird das Verhältnis zwischen den formalen grammatischen Mitteln, der Sprechabsicht, der möglichen Rolle der Kommunikationsteilnehmer und dem Thema betont.

### BEISPIEL

Das folgende Beispiel verdeutlicht die typische Verbindung:

- eines spezifischen Begriffs (Themas):  
Personalien: Informationen zur Person: Aussehen, Charakter, Temperament
- mit einer Rolle:  
Privater Gesprächspartner/Zeitungsleser
- mit einer Sprechintention:  
Eigenschaften erfragen und angeben
- und einem Grammatikpensum:  
Adjektivendungen (Akkusativ)

(vgl. NEUNER/HUNFELD, 1995, 95)

Gespräch:

- Hier, hör mal: „Eine gutaussehende Dame, 34 Jahre alt, 1 Meter 6 groß, blonder, langhaariger Typ, wünscht intelligenten, liebevollen Partner.“ Ist das nicht für dich?  
❖ Nochmal, was für ein Typ?
- Ein blonder Langhaariger.  
❖ Und was für einen Mann sucht die?
- Einen intelligenten liebevollen.  
❖ Nein, nein, die paßt zu dir!
- Ja, hier: „Nettes Mädchen, gutaussehend, sucht lieben Mann.“  
❖ Ach, ich bin doch schon alt.
- Du? Du bist doch erst 48!  
❖ Ich finde Heiratsanzeigen blöd! Und du?

eine blonde langhaarige 34jährige	Dame	wünscht	einen intelligenten Liebevollen	Partner
ein nettes gutaussehendes	Mädchen	Sucht	einen lieben netten	Mann
ein blonder schlanker	Typ	möchte	einen freundlichen	Herrn kennenlernen.

Neuner u. a. (1979), 68

### 3. Lehrstoffauswahl und Progression

Aufgrund der sprachpraktischen Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts unterscheidet man zwischen:

- **produktiver Grammatik - Mittelungsgrammatik** (Strukturen, die der Lerner selbst produzieren soll).
- **rezeptiver Grammatik – Verstehensgrammatik** (Formen, die der Schüler nur versteht, aber nicht selbst verwenden kann)

(vgl. HEYD, 1991, 164)

In der Unterrichtspraxis muss auch zwischen den grammatischen Kenntnissen, d.h. dem **Wissen** der Regel und dem grammatischen **Können**, d.h. dem richtigen Anwenden der Regeln in der Sprachproduktion unterschieden werden. Die theoretische Kenntnis der Regel

ermöglicht dem Lernenden seine Produktion zu kontrollieren und die grammatischen Nachschlagwerke zu benutzen (vgl. ebd.).

### 3.1. Grammatische Minima

Unter diesem Begriff wird **ein bestimmtes Minimum an grammatischen Kenntnissen** verstanden, das für den Schüler unbedingt notwendig ist, um überhaupt einen korrekten Satz bilden zu können. Die Auswahl aus der Gesamtheit des grammatischen Stoffes erfolgt auf Grund der folgenden Kriterien:

- sprachpraktische Anwendungsmöglichkeit
- Häufigkeit des Vorkommens in der Sprache
- vielseitige Verwendbarkeit (Möglichkeit die komplizierteren Strukturen durch einfachere zu ersetzen).

Die grammatische Erscheinung muss jedoch so umfassend dargestellt werden, dass sie fehlerlos verwendet werden kann.

Das grammatische Minimum wird aus einer möglichst umfassenden Grammatik (linguistischer Beschreibung) ausgewählt. Im Hinblick auf die Präsentation der Grammatik sowohl im Lehrwerken, als auch im Unterricht entsteht die Frage, inwieweit **kontrastiv** (mit der Muttersprache vergleichend) vorzugehen ist. Nach HEYD zeigen die kontrastiven Beschreibungen **Ähnlichkeiten, Gegensätze** und **Gleichheiten** in der Muttersprache und Zielsprache.

*Wenn zwischen Struktur und Funktion grammatischer Erscheinungen der Mutter- und der Fremdsprache weitgehende Übereinstimmung besteht, ist die entsprechende grammatische Form leicht zu lernen, muss aber trotzdem intensiv geübt werden, damit sie automatisiert wird (HEYD, 1991, 164).*

#### BEISPIEL 1.

Als Beispiel könnten hier diejenigen tschechischen Verben angeführt werden, die gleiche Valenz wie die deutschen haben. Gemeint sind transitive Verben, z. B. *psát dopis* (Akkusativ) – dt. *einen Brief* (Akkusativ) *schreiben*.

*Bestehen dagegen nur Ähnlichkeiten zwischen den grammatischen Erscheinungen, wirkt die Muttersprache hemmend und ihr Einfluss stellt eine Fehlerquelle dar.*

#### BEISPIEL 2.

Bei den intransitiven Verben mit einem Präpositionalobjekt muss auf die unterschiedlichen Präpositionen im Tschechischen und Deutschen aufgepasst werden: *zajímá se o co – sich interessieren für etw.*

Nach Erfahrungen der Lehrer gibt es typische grammatische Erscheinungen, die den tschechischen Schülern besonders schwer fallen: das Vorhandensein starker und schwacher Verben, die Deklination der Adjektive in Verbindung mit dem Substantiv, Konjunktive.

#### **4. Aufbereitung grammatischen Stoffes für Lernzwecke**

Der grammatische Stoff muss für Lernzwecke aufbereitet werden. Die linguistische Beschreibung des jeweiligen grammatischen Phänomens kann nicht ohne weiteres übernommen werden.

Elke WİBNER-KURZAWA unterscheidet bei der Aufbereitung des grammatischen Lehrstoffes drei Phasen (vgl. XY):

##### **4.1. Darbietung der neuen Lerninhalte**

Die Erstbegegnung mit neuen grammatischen Inhalten vollzieht sich durch didaktisiertes Sprachmaterial, das die grammatische Absicht für Lernenden zugunsten kommunikativ Inhalte nicht unmittelbar offen legt (vgl. ebd. 196). Diesen Zweck erfüllen in der Regel Lektionstexte.

##### **4.2. Kognitivierung**

Im Anschluss an die Verarbeitung des Einführungstextes werden die jeweiligen grammatischen Erscheinungen zum Mittelpunkt des Lernprozesses. Die grammatischen Inhalte werden auf induktive, analytisch-deduktive oder deduktive Weise dem Lernenden bewusst gemacht (vgl. u.).

##### **4.3. Einübung**

Nachdem das Verständnis der Regel gesichert worden ist, sollte die Phase der Einübung der neuen Strukturen beginnen.

HEYD empfiehlt ein Verzeichnis von Punkten, die bei der Behandlung grammatischer Erscheinungen beachtet werden sollten. Es sollen hier einige, nach unserer Ansicht besonders praktische - angeführt werden:

- *Sprachbeispiele und Übungssätze sollten möglichst die Mitteilungsfähigkeit fördern und kontextuell oder situativ eingebettet sein.*
- *Man sollte möglichst kontrastiv vorgehen.*

- Eine Mitteilungsgrammatik ist von einer Verstehensgrammatik zu unterscheiden. Die Unterscheidung hat Einfluß auf die Vermittlung und besonders auf die Übungsgestaltung; bei dem produktiv zu erwerbenden Material wird der Schwierigkeitsgrad im Verlauf des Übungsgeschehens gesteigert.
- Die Lerner werden in die Lage versetzt, sich auch selbständig grammatische Kenntnisse anzueignen oder diese zu vertiefen. Dazu lernen sie, grammatische Nachschlagwerke zu gebrauchen und werden mit bestimmten Verfahren, z.B. der Satzanalyse, bekannt gemacht.
- Der neue Lehrstoff wird stets mit dem bereits Erworbenen verknüpft.
- Grammatische Erscheinungen werden im Allgemeinen anhand vom bekannten lexikalischen Material behandelt.

(HEYD, 1991, 166-167).

Grundsätzlich muss noch unterstrichen werden, dass bei allen grammatischen Erscheinungen **ihre Struktur, Bedeutung und Funktion** vermittelt werden muss.

#### BEISPIEL:

Als Beispiel nehmen wir den Konjunktiv I, wie er bei Hall/ Scheiner dargeboten ist: Zuerst wird die Form präsentiert:

I. Die Formen des Konjunktivs I

Der Konjunktiv I hat drei Zeitstufen: Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft

1. Die Gegenwartsform des Konjunktivs I.

**Ind. Präs.                      Konj. I.              Gebräuchliche Konjunktiv-I-Formen und Ersatzformen**

ich komme	<b>(komme)</b>	käme	<b>könne</b>	machte/würde machen
du kommst	<b>(kommest)</b>	käm(e)st	könntest	machtest/würdest machen
er kommt	<b>Komme</b>	<b>komme</b>	<b>könne</b>	<b>Mache</b>

II. Der Gebrauch des Konjunktivs I

(1) Sie sagt/sagte, sie gehe täglich einkaufen. **Indirekte Rede**

Er fragt/fragte, ob sie schon alles für die Party eingekauft habe.

(2) Man nehme morgens und abends je- **Anweisungen**

weils eine Tablette.

Man verrühre 200 Gramm Butter mit 100 Gramm Zucker.

### **5. Einführung, Festigung und Aktivierung grammatischer Erscheinungen**

Eine neue grammatische Struktur kann entweder vom Lehrer erklärt oder von den Lernern selbständig erschlossen werden. Im Unterricht wird prinzipiell zwischen dem Induktivem, analytisch-deduktivem und deduktiven Verfahren unterschieden: Beim deduktiven Weg wird zuerst die grammatische Regel abstrakt formuliert und erst dann werden Beispielsätze angeführt; das analytische Verfahren geht prinzipiell von Beispielen aus. Zur Verallgemeinerung, welche die grammatischen Regeln eigentlich darstellt, kommt der Schüler unter Leitung des Lehrers selbst, zwischen Veranschaulichung und Bewusstmachung

der neuen sprachlichen Erscheinung steht die Phase der Erfestigung ohne Kenntnis der Regel. Der dritte Weg besteht darin, dass der Schüler zwar selbst die Regel aus Mustersätzen ableitet, die Festigungsphase folgt jedoch erst nach der Bewusstmachung der Regel.

<b>induktiver Weg</b>	<b>analytisch-deduktiver Weg</b>	<b>deduktiver Weg</b>
1. Veranschaulichung der grammatischen Erscheinung im Mustersatz	1. Veranschaulichung der grammatischen Erscheinung im Mustersatz	
2. erste Festigung durch imitative Verwendung der grammatischen Erscheinung durch:		
2.1. Nachsprechen des Musters in verschiedenen Variationen des Übungsschwerpunktes		
2.2. Antworten auf gezielte Fragen des Lehrers		
2.3. Analogiebildung durch Austausch bereits geläufiger Elemente des Mustersatzes		
3. Festigung durch analoges Verwenden des Materials nach dem Muster (ohne Kenntnis der Regel)		
4. Bewusstmachung des Regelhaften, formelhafte Verallgemeinerung, Isolierung und Differenzierung	2. Analyse des Ausgangsbeispiels, Bewusstmachung des Regelhaften, formelhafte Verallgemeinerung, Isolierung und Differenzierung	1. Abstraktion als Ausgangspunkt und Bewusstmachung, des Regelhaften, Geben der Regel
		2. Geben eines Musters zur Veranschaulichung der Regel
5. Aktivierung des Musters durch analoges und differenzierendes Verwenden des Sprachmaterials (mit Kenntnis der Regel)	3. Festigung und Aktivierung des Sprachmaterials mit Hilfe der Deduktion und Synthese in Verbindung mit dem Muster	3. Festigung und Aktivierung des Sprachmaterials mit Hilfe der Deduktion und Synthese in Verbindung mit dem Muster

## 6. Wiederholung und Systematisierung grammatischer Kenntnisse

Zur Sicherung der grammatischen Kenntnisse müssen die jeweiligen Erscheinungen oft wiederholt werden. Die Wiederholung ist besonders dort wichtig, wo die Interferenz der

Muttersprache zur Fehlerquelle wird. Die bereits früher verwendeten Übungen sollten nicht bei der Wiederholung verwendet werden, da an Hand der erneuten Durchführung derselben Sätze, kann nicht klar werden, ob der Lehrende nur die jeweilige Übung identifiziert hat und die Beispiele mechanisch wiederholt, oder ob er fähig ist, auch in unbekanntem Kontexten die internalisierte grammatische Regel richtig zu verwenden.

Neben systematischen Wiederholungen sollten kurze Wiederholungen eingeschoben werden, wenn Unklarheiten bestehen. Besonders wichtig sind diese kurzen Wiederholungen, wenn eine schon erklärte und eingeübte grammatische Erscheinung Bestandteil eines anderen morphologischen oder syntaktischen Phänomens ist.

### BEISPIEL

Die Formen des Partizips Perfekt sind Bestandteile des Perfekts, Plusquamperfekts, Futurs II, Passivs usw. Vor Einführung der jeweiligen Kategorie sollte der Lehrer auf die vorherigen Kenntnisse hinweisen, bzw. den entsprechenden Stoff kurz wiederholen. Am besten ist, wenn er die jeweilige Fertigkeit (in unserem Beispiel das Bilden vom Partizip Perfekt) kurz überprüft.

## **6.1. Systematisierung**

Durch Systematisierungen sollte der Lernende Einblick ins Sprachsystem des Deutschen gewinnen. Die Überblicke über die Teile der deutschen Grammatik können auch Beziehungen zwischen dem Zielsprachlichen und Muttersprachlichen System verdeutlichen. Besonders günstig sind dabei tabellarische, oder anders graphisch anschauliche Übersichten, die die übergreifenden Zusammenhänge deutlich machen. Beispiele sind unter Visuellen Mitteln im Fremdsprachenunterricht zu finden.

## **6. 2. Kontrolle grammatischer Kenntnisse**

Grammatische Kenntnisse müssen im Kontext geprüft werden. Eher abzulehnen ist, vom Schüler ein Auswendiglernen von Tabellen oder Paradigmen zu verlangen. Grammatische Fertigkeiten sollten sprachpraktisch kontrolliert werden, d.h. in Sätzen. Bei der Kontrolle sollte der Lehrer darüber im Klaren werden, ob der Schüler auch die übergreifenden Zusammenhänge beherrscht. Die Kontrollen können schriftlich oder mündlich erfolgen. Zur Kontrolle wird auch Selbstkontrolle gerechnet, z. B. dadurch, dass der Lerner einen Lösungsschlüssel zur Verfügung bekommt.

## **7. Visuelle Hilfsmittel**



Der Mangel an Motivation in der grammatischen Arbeit im FSU kann mit ungenügend anschaulichen Mitteln der Präsentation der grammatischen Regeln und Strukturen Zusammenhängen (vgl. FUNK/KOENIK, 1994, 73). Lernpsychologische Forschungen beweisen, dass abstrakte Wörter (in unserem Zusammenhange grammatische Begriffe) besser erinnert werden, wenn man sie mit konkreten Bildern oder anschaulichen Sätzen verbindet (vgl. ebd., 87). Aus diesem Grunde sollte man in der Unterrichtspraxis die grammatischen Zusammenhänge anschaulich darstellen und visuelle Mittel logisch verwenden. Bei der Verwendung der visuellen Mittel und Symbole, muss der Lehrer aufpassen, damit der Zusammenhang zwischen dem Symbol und der Erscheinung möglichst klar und eindeutig ist; wichtig ist die einmal eingeführte Symbolik (z.B. Oval für Verben, Rechteck für Ergänzungen) konsequenterweise beachten.

FUNK/KOENIK führen folgende visuelle Elemente an:

- Drucktechnisch-graphische Hilfsmittel (Tabellen, Unterstreich. **Fettdruck**, Verwendung weiterer Farben als Druckfarbe oder als Unterlage)
- Abstrakte Symbole (sie werden in der Regel aus einer sprachwissenschaftlichen Systematik entliehen. Das Verb als Zentrum des Satzes, von dem alle anderen Satzglieder abhängig sind, wird durch ein Oval symbolisiert. Die Abhängigkeitsstruktur wird durch Linien veranschaulicht, die das Verb mit anderen – z.B. in Rechtecken stehenden – Ergänzungen verbindet).
- Konkrete Symbole / Visuelle Metaphern (Bilder, die Zusammenhänge anschaulich vorführen.)

(vgl. ebd., 73).

#### BEISPIEL:

HEYD führt als Beispiel der „Visualisierung“ des Vorgangspassivs zwei Bilder: auf dem ersten ist ein Mann gezeichnet, der eine Kartoffel schält, auf dem anderen nur noch ein Detail der geschälten Kartoffel. Darunter stehen einerseits Aktivsätze, die die Tätigkeit des Kochs beschreiben, andererseits Passivsätze, deren grammatisches Subjekt *Kartoffel*, und entsprechende Pronomina bilden (*Der Koch schält die Kartoffel. – Die Kartoffel wird geschält. Er schneidet sie – Sie wird geschnitten.* usw.). Weitere Veranschaulichung erfolgt durch Symbole des Verbs – im Oval und der Ergänzungen in Rechteck. In unserem Zusammenhang sind vor allem die konkreten Bilder – Koch und Kartoffel – von Belang, die nicht nur die rein grammatische Rolle (in den beiden Fällen haben wir mit dem Subjekt zu tun), sondern das Fokussieren der Aufmerksamkeit: Im aktiven Satz steht der Handelnde im Mittelpunkt, im passiven Satz die Handlung selbst bzw. das Objekt der Handlung. Der

Hauptvorteil solcher Visualisierung liegt in der Veranschaulichung der o. a. abstrakten Zusammenhänge durch ein konkretes, eindeutiges Bild (vgl. HEYD, 1991,166).

- Dynamische Symbole / Personalisierung bzw. Situierung von grammatischen Regeln  
(abgebildet wird die Situation, in der die Personen etwas höchst wahrscheinlich sagen:

#### BEISPIEL

FUNK/KOENIK führen als Beispiel das Bild an, auf dem eine Frau vor ihrem Auto steht, heftig gestikuliert und mit dem Polizisten spricht, der aufs Verkehrszeichen „Parkverbot“ zeigt, die Motorhaube des Autos ist aufgemacht. Im Gespräch der Frau mit dem Gesetzshüter werden offensichtlich Modalverben (*dürfen, können*) verwendet (vgl. FUNK/KOENIK, 1994, 74).

## **8. Übungstypen und Übungsformen**

Man kann zwischen den integrierenden Übungen, die während des Erstlernens der neuen grammatischen Inhalte angeführt werden, und den wiederholenden Übungen unterscheiden, die zur Reaktivierung bekannter Wissensbestände eingesetzt werden. Formal unterscheiden sie diese zwei Übungstypen nicht. Ein anderes Kriterium der Klassifizierung der Übungen stellt der Grad der Lernsteuerung bezüglich der Lösungskomponente. Die Skala der Lernsteuerung reicht von „sehr stark gesteuert“ (Übungen mit reproduktivem Charakter) bis „relativ ungesteuert“ (Übungen mit produktiven Charakter) (vgl. WISSNER-KURZAWA, 197) XY.

### **8.1. Übungsformen**

- Zuordnungsübungen

Sie bestehen aus zwei oder mehreren Gruppen von Wörtern oder Satzteilen, die einander zugeordnet werden sollen.

#### BEISPIEL

- |                            |   |
|----------------------------|---|
| A. Hier steht das Haus     | 1. die wir gestern gesehen haben              |
| B. Hier spielen die Kinder | 2. den du noch nicht kennst                   |
| C. Hier kommt die Frau     | 3. das wir gesucht haben                      |
| D. Hier arbeitet der Mann  | 4. die schon ihre Aufgaben geschrieben haben. |

- Transformationsübungen

Eine oder mehrere morphosyntaktische Einheiten eines Textes sollen nach der zu übenden grammatischen Struktur transformiert werden.

#### BEISPIEL

*Setzen Sie die Sätze ins Passiv!*

Man erfand diese Maschine von einigen Jahren

.....  
Man verwendet sie beim Straßenbau.

.....  
Mein Kollege hat sie in Hannover bestellt.

(vgl. HIEBER, W. Lernziel Deutsch, Grundstufe 2, München 1986, 87)

- Substitutionsübungen

In diesen Übungen werden eine oder mehrere sprachliche Einheiten ausgetauscht, die die gleiche morphosyntaktische Funktion haben.

BEISPIEL

**Ersetzen Sie die kursiv gesetzten Umschreibungen durch Modalverben und umgekehrt:**

1. Er *hat die Fähigkeit* zum Studieren.

2. Die Passstraße *darf nicht* ohne Schneeketten *befahren werden*.

3. (Karl T. *hat* der Nachbarin *gerichtet*), dass die Polizei dreimal die Wohnung *durchsucht hat*.

- Komplementationsübungen

Nach bestimmten grammatischen Schwerpunkten elidierte Wort- oder Textelemente sollen vom Lernenden ergänzt werden.

BEISPIEL

**Setzen Sie die Verben in Klammern in der richtigen Form ein:**

1. Es war mir, als ob ich ein großes Risiko ..... (eingehen).

2. Deutschland hat zu wenig Bodenschätze, als dass es ohne Import .....  
(auskommen).

3. Aber wenn die Mitglieder der Wohngemeinschaften allzu unterschiedliche  
Vorstellungen vom Zusammenleben ..... (haben),  
..... es Probleme (geben).

- Formationsübungen

Aus den vorgegebenen Wort-, Satz- oder Bildstimuli sollen Texte erstellt werden.

## **8.2. Stimuluskomponente bei den Übungen**

Viele grammatische Übungen werden von Lernenden als trocken bewertet. Die kognitiven Prozesse können nicht ohne affektive Prozesse ablaufen, deswegen sollten die grammatischen Übungen entsprechend gestaltet werden. Nach WISSNER-KURZAWA XY sind eindeutige visuelle Stimuli wirksamer als verbale Stimuli. Auch ein gestisch mimischer Stimulus kann häufig statt graphischem verwendet werden.

Die Stimuluskomponenten sollen:

- eindeutig sein
- emotional ansprechend sein
- kreativitätsfördernd sein
- semantisch schnell zu dekodieren sein; d.h. es sollte auf unbekanntes lexikalisches Material verzichtet werden
- die Erfahrungswelt der Lernenden berücksichtigen.

(vgl. ebd., S. 198)

Der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben sollte vom einfachen zum komplexen fortschreiten. Zum Aufrechterhalten der Lernbereitschaft sollten innerhalb der gesamten Übungsfolge die Übungsformen, die Beschaffenheit der Stimuluskomponente und die Sozialformen abwechslungsreich sein.