



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Zur Vermittlung expliziter Grammatik im Italienischunterricht

Eine empirische Fallstudie auf Basis von Fragebögen
und qualitativen Interviews

Verfasserin

Katharina Jakobi

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 344 350

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramt UF Englisch UF Italienisch

Betreuer:

Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Robert Tanzmeister

Danke.

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Personen bedanken, die mich bei der Erstellung meiner Diplomarbeit unterstützt haben.

Ich danke meinem Diplomarbeitsbetreuer, Herrn Prof. Mag. Dr. Robert Tanzmeister, der trotz vollen Terminkalenders immer Zeit für konstruktives Feedback fand.

Besonderer Dank gilt den SchülerInnen, Studierenden und Lehrenden, die sich dazu bereit erklärt haben, an der Untersuchung teilzunehmen und ihre Erfahrungen mit mir zu teilen.

Außerdem danke ich meinen FreundInnen, die mich mit Rat und Tat unterstützt haben, insbesondere Nora Dorn, Birgit Stiller und Stefano Tanzi.

Ganz herzlich möchte ich mich bei meiner Tante, Frau Dr. Regina Pintar, bedanken, die meine Arbeit nicht nur durch zahlreiche stilistische Verbesserungsvorschläge sprachlich aufgewertet hat, sondern mich auch durch wohlwollenden Zuspruch in Zeiten des Zweifels wieder aufbauen konnte.

Ein ganz großes „Danke“ an meine ganze Familie für die Unterstützung, auf die ich immer zählen konnte, und das Vertrauen, das sie mir allezeit entgegengebracht haben. Ich danke meinen Geschwistern für ihr Interesse an meiner Arbeit und die vielen aufmunternden Worte. Besonders möchte ich mich bei meinen Eltern bedanken für ihre grenzenlose Geduld und ihren Glauben in mich, der mich in meinem Tun immer wieder bestärkt hat. Meiner Mutter danke ich außerdem von Herzen für das sorgfältige und kritische Korrekturlesen.

Innigster Dank gebührt meinem Freund Werner, der nicht nur durch wiederholtes Korrekturlesen entscheidend zur Verbesserung meiner Arbeit beigetragen hat, sondern es vor allem durch seine mentale Unterstützung und durch verständnisvolles Zuhören schaffte, mich in schwierigen Momenten immer wieder zu beruhigen und mich durch zahlreiche Ratschläge von Neuem zu motivieren.

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG	1
2. THEORIETEIL.....	3
2.1 BEDEUTUNG VON GRAMMATIK.....	3
2.1.1 Was wird unter dem Begriff „Grammatik“ verstanden?	3
2.1.1.1 Interne vs. externe Grammatik.....	4
2.1.1.2 Linguistische vs. didaktische Grammatik	5
2.1.1.3 Deskriptive vs. präskriptive Grammatik	5
2.1.2 Fördert explizite Grammatikvermittlung den Spracherwerb?	6
2.1.2.1 Explizit vs. implizit	6
2.1.2.2 Positionen zur Transferierbarkeit der Wissensbestände	8
2.1.2.3 Ergebnisse empirischer Studien	11
2.1.3 Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht.....	11
2.1.3.1 Induktiv vs. deduktiv.....	11
2.1.3.2 Grammatikprogression.....	12
2.1.3.3 Fehlerkorrektur.....	13
2.2 INDIVIDUELLE LERNVARIABLEN	16
2.2.1 Kognitive Lernstile	17
2.2.1.1 Feldabhängigkeit vs. Feldunabhängigkeit.....	17
2.2.1.2 Holistisch vs. analytisch.....	18
2.2.1.3 Reflexiv vs. impulsiv	19
2.2.1.4 Ambiguitätstolerant vs. ambiguitätsintolerant	20
2.2.2 Präferenz eines Wahrnehmungskanals	20
2.2.2.1 Visuelle Lerntypen	21
2.2.2.2 Auditive Lerntypen	21
2.2.2.3 Kinästhetisch-taktile Lerntypen	21
2.2.3 Intelligenz	22

2.2.4 Persönlichkeit.....	23
2.2.5 Geschlecht	24
2.2.6 Alter	24
2.2.7 Sprachlernerfahrung, Einstellungen und Motivation.....	26
2.2.7.1 Sprachlernerfahrungen	26
2.2.7.2 Einstellungen.....	28
2.2.7.3 Motivation.....	29
2.3 STELLENWERT DER GRAMMATIK.....	31
2.3.1 Stellenwert der Grammatik im Wandel der Zeit	31
2.3.1.1 Die Grammatik-Übersetzungsmethode.....	32
2.3.1.2 Die direkte Methode.....	33
2.3.1.3 Die audiolinguale und die audiovisuelle Methode.....	34
2.3.1.4 Der kognitive Ansatz	35
2.3.1.5 Der kommunikative Ansatz	36
2.3.2 Richtlinien im Italienischunterricht an der Schule und an der Universität	38
2.3.2.1 Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen	38
2.3.2.2 Die Lehr- und Studienpläne	43
2.4 ZUSAMMENFASSUNG UND VORSCHAU.....	46
2.4.1 Zusammenfassung	46
2.4.2 Vorschau.....	48
3. LERNENDENBEFRAGUNG	49
3.1 METHODIK.....	49
3.1.1 Zur Methode der Datenerhebung mittels Fragebogen	50
3.1.1.1 Was ist ein Fragebogen?	50
3.1.1.2 Vor- und Nachteile von Fragebögen	51
3.1.1.3 Fragenformate	52
3.1.2 Fragebogenkonstruktion.....	54

3.1.2.1 Layout	54
3.1.2.2 Aufbau des Fragebogens	55
3.1.2.3 Anordnung der Fragen	55
3.1.2.4 Formulierung der Fragen	56
3.1.2.5 Inhaltliche Überlegungen	57
3.1.3 Durchführung	57
3.1.3.1 Pilotphase	57
3.1.3.2 Auswahl der Stichprobe	58
3.1.4 Auswertungsmethode	58
3.2 AUSWERTUNG	59
3.2.1 Stichprobenbeschreibung	60
3.2.2 Allgemeine Untersuchungsergebnisse und Forschungsfrage I: Ergebnisse des Vergleichs Schule und Universität.....	61
3.2.2.1 Grammatikdefinitionen	63
3.2.2.2 Lernmotive	65
3.2.2.3 Freude am Italienischunterricht	66
3.2.2.4 Stellenwert diverser Bereiche	67
3.2.2.5 Grammatikvermittlung	69
3.2.2.6 Zeit mit Italienisch außerhalb des Unterrichts	71
3.2.2.7 Grammatiklernen	74
3.2.2.8 Einschätzung der Bedeutung des Grammatiklernens für die Sprachkompetenz	77
3.2.2.9 Flüssigkeit versus Korrektheit	78
3.2.2.10 Angst vor Fehlern beim Sprechen.....	78
3.2.2.11 Zusammenfassung.....	79
3.2.3 Forschungsfrage II: Einflussfaktoren.....	81
3.2.3.1 Faktor „Geschlecht“	82
3.2.3.2 Faktor „Alter“	86
3.2.3.3 Faktor „Anzahl der Fremdsprachen“	91
3.2.3.4 Faktor „Lernjahr“	96
3.2.3.5 Faktor „Lernerfolg“	100
3.2.3.6 Faktor „Auslandsaufenthalt“	106
3.2.3.7 Faktor „Lernmotiv“	110
3.2.3.8 Zusammenfassung.....	115
3.2.4 Forschungsfrage III: Auswirkungen von unterschiedlichen Unterrichtsstilen	117
3.2.4.1 Auswirkung auf „Freude“	117
3.2.4.2 Auswirkung auf „Lernerfolg“	121
3.2.4.3 Auswirkung auf „Angst vor Fehlern beim Sprechen“	124
3.2.4.4 Zusammenfassung.....	127

4. LEHRENDENBEFRAGUNG	129
4.1. METHODIK.....	129
4.1.1. Zur Methode des qualitativen Interviews	129
4.1.1.1 Was ist ein qualitatives Interview?	130
4.1.1.2 Vor- und Nachteile von qualitativen Interviews.....	130
4.1.1.3 Formen der Befragung	131
4.1.2. Leitfadenkonstruktion	133
4.1.2.1 Aufbau des Leitfadens	134
4.1.2.2 Inhaltliche Überlegungen.....	134
4.1.3. Durchführung	135
4.1.3.1. Gesprächsverlauf	135
4.1.3.2 Auswahl der Stichprobe.....	135
4.1.4 Auswertungsmethode – Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring.....	136
4.1.4.1 Ablaufmodell in neun Stufen.....	136
4.1.4.2 Drei Grundformen des Interpretierens	138
4.2. AUSWERTUNG	141
4.2.1. Stichprobenbeschreibung	141
4.2.2 Grammatikdefinitionen	142
4.2.3 Analyse in neun Stufen	144
4.2.3.1 Stufe 1: Festlegung des Materials.....	144
4.2.3.2 Stufe 2: Analyse der Entstehungssituation	144
4.2.3.3 Stufe 3: Formale Charakterisierung des Materials	145
4.2.3.4 Stufe 4: Richtung der Analyse	145
4.2.3.5 Stufe 5: Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung	145
4.2.3.6 Stufe 6: Bestimmung der Analysetechnik	146
4.2.3.7 Stufe 7: Definition der Analyseeinheit	146
4.2.3.8 Stufe 8: Analyse des Materials	147
4.2.3.9 Stufe 9: Interpretation	148
4.2.4 Forschungsfrage I: Einfluss eigener Lernerfahrungen auf den Unterricht	148
4.2.4.1 Negative Erfahrungen mit Grammatikvermittlung.....	148
4.2.4.2 Positive Erfahrungen mit Grammatikvermittlung	150
4.2.4.3 Was wollen Befragte in ihrem Unterricht anders machen?	150

4.2.4.4 Was wollen Befragte in ihren Unterricht übernehmen?	151
4.2.4.5 Zusammenfassung	152
4.2.5 Forschungsfrage II: Grammatikvermittlung im Unterricht.....	152
4.2.5.1 Verwendung des Lehrbuchs/Skriptums	153
4.2.5.2 Deduktives vs. induktives Vorgehen	153
4.2.5.3 System und Übersicht	154
4.2.5.4 Üben der Grammatik	155
4.2.5.5 Zeitaufwand	156
4.2.5.6 Korrektheit vs. Flüssigkeit	157
4.2.5.7 Korrektur	158
4.2.5.8 Zusammenfassung	159
5. VERGLEICH DER ERGEBNISSE BEIDER UNTERSUCHUNGEN .	161
5.1 DEDUKTIVES VS. INDUKTIVES VORGEHEN	161
5.2 EXPLIZITE GRAMMATIKVERMITTLUNG	163
5.3 ZUSAMMENFASSUNG	164
6. CONCLUSIO UND AUSBLICK	165
Literaturverzeichnis.....	169
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	175
Abkürzungsverzeichnis.....	179
ANHANG	180
Abstract	181
Italienische Zusammenfassung	183
Fragebogen	195
Interviewleitfaden.....	203
Analyse der ersten Forschungsfrage der Lehrendenbefragung	205
Analyse der zweiten Forschungsfrage der Lehrendenbefragung	213
Lebenslauf	227

1. Einleitung

Das Thema „Grammatik im Fremdsprachenunterricht“ ist ein „Evergreen“ der Fremdsprachendidaktik, d.h. es ist kein „Hit“, kein Modethema, aber im Alltag des Fremdsprachenlehrers ist das Thema immer präsent. (Funk/Koenigs 1991: 6)

Mit diesem Zitat haben Funk und Koenigs den Nagel auf den Kopf getroffen. Der Stellenwert der Grammatik hat sich zwar in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts immer wieder gewandelt. Während sie zu früheren Zeitpunkten unumstritten zu den wichtigsten Bereichen des Unterrichtsgeschehens zählte, sind heute viele Unsicherheiten im Umgang mit ihr aufgetreten, dennoch kommt niemand, der sich mit dem Erlernen von Sprachen beschäftigt, an dem Thema vorbei.

Dies ist dadurch bedingt, dass Grammatik ein Charakteristikum jeder Sprache ist, es also keine Sprache ohne Grammatik gibt. Kommunikation funktioniert erst durch das Aneinanderreihen von Wörtern nach bestimmten Regeln, aber ob diese Regeln auch bewusst gemacht und verbalisiert werden müssen, wird nach wie vor diskutiert. Sprache kann auch korrekt angewendet werden, ohne dass die Regeln bekannt sind, wie es oft in der Erstsprache zu beobachten ist, genauso wie die Kenntnis einer Regel noch nicht bedeutet, dass sie auch in der Sprachverwendung korrekt eingesetzt werden kann. Eine möglichst hohe grammatische Kompetenz, die als Teilbereich sowohl der mündlichen als auch der schriftlichen Sprachkompetenzen gesehen werden kann, ist ein Ziel aller, **ob** und **wie** diese vermittelt wird, ist jedoch umstritten.

Die unterschiedlichen Positionen in dieser kontroversen Diskussion hängen eng mit der Frage zusammen, wie das Verhältnis zwischen Fremdspracherwerb und Erstspracherwerb gesehen wird. Wird kein Unterschied zwischen dem Erwerb der Muttersprache und dem Erwerb weiterer Sprachen gesehen, bedeutet das für den Fremdspracherwerb, dass die Lernenden genau wie Kinder auf das Bewusstmachen von Regeln und Strukturen und auf Fehlerkorrektur verzichten und sich die Sprache nur durch den Kontakt mit ihr aneignen können. Dem entgegen Anhänger von expliziter Grammatikvermittlung, dass im Kontext des Sprachenlernens in einer Institution außerhalb des Zielsprachenlandes die Zeit, und damit der sprachliche Input, für natürlichen Spracherwerb fehlt. Sie sehen in der kognitiven Auseinandersetzung mit Regelmäßigkeiten eine Beschleunigung und Effektivierung des Fremdsprachenunterrichts.

Bislang konnten weder theoretische Betrachtungen noch empirische Untersuchungen eine befriedigende und allgemeingültige Antwort auf die Frage, welchen Einfluss Grammatikunterricht auf den Spracherwerb hat, geben, was unter anderem auch damit zusammenhängt, dass jeder und jede einzelne Lernende als Individuum auf unterschiedliche Weise lernt. Geprägt durch die persönliche Sprachlerngeschichte, durch biologische Faktoren und Lernstile, entstehen unterschiedliche Präferenzen und Neigungen. Den Fragen nach dem „Ob“ und „Wie“ der expliziten Grammatikvermittlung muss also eine genaue Analyse der Zielgruppe vorausgehen.

In dieser Arbeit wird das Thema „Grammatik im Fremdsprachenunterricht“ zuerst theoretisch behandelt, indem der Begriff „Grammatik“ in seinen unterschiedlichen Facetten definiert wird, die unterschiedlichen Positionen zur Bedeutung expliziter Grammatikvermittlung für den Unterricht vorgestellt werden und die Rolle von individuellen Lernvariablen aufgezeigt wird. Um diese Überlegungen dann auch in der Praxis zu prüfen und ein Bild vom tatsächlichen Geschehen in den Schulen und den Sprachkursen der Universität zu zeichnen, wurden Lernenden mittels einer Fragebogenerhebung und Lehrende in Interviews zu ihren Einstellungen, Meinungen und Erfahrungen befragt. Der duale Ansatz des empirischen Teils ermöglichte einerseits eine Beleuchtung der Situation aus Sicht beider im Unterricht agierenden Personengruppen, andererseits eine Vergleichbarkeit der Daten und damit eine höhere Verlässlichkeit der erhaltenen Ergebnisse.

2. Theorieteil

2.1 BEDEUTUNG VON GRAMMATIK

2.1.1 Was wird unter dem Begriff „Grammatik“ verstanden?

Wenn Assoziationen zum Thema „Grammatik“ betrachtet werden, wird sehr schnell klar, dass der Begriff mehrere Bedeutungen umfasst. Ein Auszug aus den Antworten der im Rahmen dieser Arbeit befragten Lernenden und Lehrenden zeigt dies eindrucksvoll:

Unter Grammatik verstehe ich die verschiedenen Zeiten so wie das Anwenden von Pronomen und Präpositionen und das Übereinstimmen und Konjugieren der Verben. (Schülerin)

Grammatik ist das, was eine Sprache kompliziert macht :). (Schülerin)

Grammatik ist die vorgegebene Norm der Regeln der Schrift und Sprache. (Studentin)

Grammatik ist wenigstens etwas, das man verwenden kann. Ein Buch, wo man nachschauen kann, wenn man etwas braucht. (AHS-Lehrerin)

Die Grammatik: Die Überlegung über die evidenteren, die anschaulicheren Regelmäßigkeiten einer Sprache. Auch intuitiv, also auch Regelmäßigkeiten, die nicht auf eine Regel zurückzuführen sind. (Sprachkursleiter der Universität)

Bevor im Detail der Diskurs zur Stellung von Grammatik im Fremdsprachenunterricht dargestellt und diskutiert werden kann, müssen die unterschiedlichen Bedeutungen des Begriffs „Grammatik“ klargestellt werden.

Der Terminus reicht sehr weit in die Geschichte zurück. Der lateinische Begriff „grammatica“ leitete sich vom griechischen „grammatiké [téchne]“ ab, was übersetzt „Kunst des Schreibens“ bedeutet, und tatsächlich wurden mit „grammata“ die griechischen Schriftzeichen bezeichnet. Im alten Rom wurde unter „grammatista“ ein Lehrer von Wort und Schrift verstanden, unter „grammaticus“ ein Lehrer der Sprachtheorie (vgl. Andorno/Bosc/Ribotta 2000: 16f).

Heute wird zwischen vielen Definitionen von „Grammatik“ unterschieden und es ist fast unmöglich, auf alle Bedeutungsnuancen des Begriffs einzugehen (vgl. Khadjehzadeh 2002: 31), dennoch sollen hier die gängigsten dargestellt werden.

2.1.1.1 INTERNE VS. EXTERNE GRAMMATIK

Allen voran ist die Unterscheidung zwischen einer „internen“ und einer „externen“ Grammatik hervorzuheben. Die interne Grammatik kann auch salopp als „Grammatik im Kopf“ bezeichnet werden, ist also „eine kognitive Ausstattung, auf deren Grundlage eine Person eine Sprache, konform mit bestimmten Normen, verwenden kann“ (Edmonson 2002: 53). Die externe Grammatik, im Gegensatz dazu, ist ein Datenträger, auf bzw. in dem das linguistische Regelsystem einer Sprache beschrieben ist, also z.B. ein Grammatikbuch oder ein Lehrwerk (vgl. Edmonson 2002: 54). Die internen Grammatiken von verschiedenen SprecherInnen einer Sprache müssen nicht ident sein und es besteht auch kein direkter Zusammenhang zwischen der Kenntnis der externen Grammatik und der Verinnerlichung dieser in der internen Grammatik im Kopf des Sprachverwenders oder der Sprachverwenderin. Aus diesem Grund verfügen ErstsprecherInnen oft über eine sehr gute interne grammatische Kompetenz, obwohl ihre theoretischen Kenntnisse über die Regularitäten der Sprache begrenzt sind, während Lernende derselben Sprache als Fremdsprache Probleme haben, die gelernten Regeln im Sprachgebrauch praktisch umzusetzen, obwohl sie die externe Grammatik gut beherrschen. Häufig wird der Grammatikbegriff zusätzlich zur Unterscheidung zwischen externer und interner Grammatik in eine dritte Komponente eingeteilt: Neben der Grammatik im Kopf und der Beschreibung der Grammatik in externer Form wird darüber hinaus von einem Regelsystem, unabhängig von seiner Beschreibung, gesprochen, das jeder Sprache innewohnt (vgl. Even 2003: 115; vgl. Decke-Cornill/Küster 2010: 174). Andere WissenschaftlerInnen, wie etwa Andorno, Bosc und Ribotta (2000: 22) teilen den Begriff überhaupt primär in das Regelsystem einerseits und seine Beschreibung andererseits ein und sehen die interne Grammatik als Teil des Ersten: “Dunque, il termine grammatica possiede due significati di base: quello di insieme di regole di una lingua [...] e quello di modello descrittivo di tale insieme di regole”.

2.1.1.2 LINGUISTISCHE VS. DIDAKTISCHE GRAMMATIK

Die externe Grammatik, die Beschreibung des Regelsystems einer Sprache, kann weiter unterteilt werden in die „linguistische“ oder „wissenschaftliche“ Grammatik und die „didaktische“ oder „pädagogische“ Grammatik bzw. „Schulgrammatik“ (vgl. Tanzmeister 2008: 256; vgl. Decke-Cornill/Küster 2010: 174). Während die linguistische Grammatik versucht, eine „vollständige und explizite Beschreibung der objektiv der Sprache selbst innewohnenden Regeln“ (Helbig 1999: 11) darzustellen, trifft die didaktische Grammatik eine Auswahl daraus. Diese beiden Typen unterscheiden sich grundlegend durch das Ziel, das sie verfolgen. Linguistische Grammatiken wollen die Realität, wie oben ersichtlich, möglichst genau und exhaustiv beschreiben, streben also die Vollständigkeit an. Im Unterschied dazu stellen didaktische Grammatiken die Lehrfunktion in den Vordergrund (vgl. Helbig 1999: 11f). Daraus folgt, dass didaktische Grammatiken über spezielle Merkmale verfügen, auf die linguistische keinen Wert legen. Dazu gehören:

- Einfache Formulierungen
- Reduktion metasprachlicher Erklärungen
- Anbindung an die Begriffswelt der Lerner
- Anschauliche Beispiele (Exemplifizierungen)
- Einprägsame Formeln
- Visualisierungen
- Übersichtlichkeit
- Benutzerfreundlichkeit (Roche 2008: 177f)

Manchmal findet sich auch der Begriff „Lernergrammatik“, der allerdings aufgrund seines polysemischen Charakters als Synonym für didaktische Grammatik mit Bedacht verwendet werden muss. Unter „Lernergrammatik“ wird nämlich auch die interne Grammatik verstanden, von der zuvor die Rede war.

2.1.1.3 DESKRIPTIVE VS. PRÄSKRIPTIVE GRAMMATIK

Eng mit der Differenzierung zwischen didaktischer und linguistischer Grammatik hängt auch die Gegenüberstellung von „deskriptiver“ und „präskriptiver“ Grammatik zusammen. Linguistische Grammatiken, deren Ziel die Beschreibung des Regelsystems der Sprache darstellt, können demnach als „deskriptiv“ bezeichnet werden. Die Deskription entzieht sich

jeder Wertung und beschreibt völlig neutral, wie die Sprache ist, das heißt, wie sie von den SprecherInnen verwendet wird, und versucht die Phänomene möglichst vollständig darzustellen. Im Gegensatz dazu sind präskriptive Grammatiken, zu denen didaktische Grammatiken meist gezählt werden können, normativ, schreiben also vor, wie die Sprache sein soll, also, wie sie zu verwenden ist. Dabei spielt das Phänomen des Fehlers eine wichtige Rolle, da jede Abweichung von der präskriptiven Grammatik als ein solcher gewertet wird (vgl. Andorno/Bosc/Ribotta 2000: 19f).

Die traditionellen normativen bzw. puristischen Grammatiken basieren vorwiegend auf selektiv nach den sprachwissenschaftlich nicht unproblematischen Prinzipien der ‚Reinheit‘ und Ausschließlichkeit ausgesuchten und ausgewerteten modellgebundenen schriftsprachlichen Textkorpora. (Tanzmeister 2008: 257)

Dennoch sind beide Grammatiktypen gerechtfertigt und zum Erreichen ihrer Ziele sinnvoll. Auch wenn normative Grammatiken oft zu kurz greifen, reduktiv und vereinfachend sind und engstirnig erscheinen, haben sie ihre Berechtigung, da Lernende nur mit einem gewissen Ausmaß an Regeln und Erklärungen zurechtkommen können und eine Konfrontation mit einer deskriptiven Grammatik zur Überforderung führen kann.

2.1.2 Fördert explizite Grammatikvermittlung den Spracherwerb?

Es besteht weitgehende Einigkeit darüber, dass es erstrebenswert ist, Lernende in die Lage zu versetzen, Grammatikregeln richtig anzuwenden. In der Frage, wie dieses Ziel erreicht werden kann, gehen die Meinungen jedoch weit auseinander. Um die verschiedenen Zugänge verstehen zu können, ist es notwendig, die beiden Begriffe „explizit“ und „implizit“ im Zusammenhang mit Grammatiklernen und mit grammatikalischem Wissen zu erklären.

2.1.2.1 EXPLIZIT VS. IMPLIZIT

Bevor auf die unterschiedlichen Positionen und die heftige Debatte, welche das Begriffspaar „explizit/implizit“ ausgelöst hat, eingegangen wird, soll definiert werden, was in diesem

Kontext mit den beiden Termini gemeint ist. Vorweg muss festgehalten werden, dass die Bedeutung nicht sehr eindeutig geklärt ist und die Begriffe je nach Ansatz unterschiedliche Bedeutungsnuancen einnehmen, was dadurch begünstigt wird, dass sie auch in der Allgemeinsprache vertreten und „somit für unterschiedliche fachspezifische Verwendungsweisen relativ frei verfügbar sind“ (Rapauch 2002: 100). Tanzmeister definiert „implizite Grammatik“

[...] als grammatische Performanz im Sinne eines interiorisierten Wissens, als implizites Regelwissen, über das ein Sprachbenutzer verfügt, und [explizite Grammatik] als Beschreibung, Simulierung, Explizit-Machen dieses Wissens als kompetentes Regelwissen [...]. (Tanzmeister 2008: 258)

Zur Verdeutlichung der Unterscheidung zwischen diesen beiden nicht nur für das Fremdsprachenlernen relevanten Wissensbeständen kann der Spracherwerb mit dem Autofahren-Lernen in der Fahrstunde verglichen werden. Auf der einen Seite werden die Fahranfänger mit theoretischem Wissen, beispielsweise welche Pedale wann zum Einsatz kommen sollen, ausgestattet, auf der anderen Seite machen diese theoretischen Kenntnisse alleine noch keinen guten Fahrer bzw. keine gute Fahrerin aus, das Fahrverhalten muss verinnerlicht und automatisiert werden (vgl. Hartenstein 2000: 263).

Implizites Wissen ermöglicht den Lernenden, auch sehr komplexe Regeln richtig anzuwenden, die sie bewusst nicht verstehen könnten (vgl. Pishwa 1998: 133). Jackendoff hat diese Erkenntnis mit der Aussage “How is it that in some sense every single normal child is smarter than the whole community of linguists?” (Jackendoff 2002: 83) sehr pointiert auf den Punkt gebracht. Er spielt darauf an, dass kein/e Sprachwissenschaftler/in es bislang geschafft hat, das System Sprache in all seinen komplexen Zusammenhängen zu beschreiben, während bereits Kinder in der Lage sind, es richtig anzuwenden, und daher die Regeln implizit verinnerlicht zu haben scheinen. Ein entscheidender Unterschied zwischen explizitem und implizitem Wissen ist folglich, dass explizites Wissen im Gegensatz zu implizitem Wissen durch bewusste Kontrolle angeeignet wird (vgl. Pishwa 1998: 130) und verbalisiert werden kann (vgl. Diehl et al. 2000: 49).

Grundsätzlich sind sich ExpertInnen einig, dass SprecherInnen sowohl in der Erstsprache als auch in Fremdsprachen einerseits Regeln anwenden können, welche sie nicht explizit formulieren können, und andererseits über explizites Regelwissen verfügen, welches sie in der Sprachproduktion nicht umsetzen können. Die Meinungen gehen erst auseinander, wenn es

um die Frage geht, ob es möglich ist, explizites in implizites Wissen umzuwandeln, ob also explizite Regelvermittlung für den Spracherwerb förderlich ist (vgl. Diehl et al. 2000: 48f).

Verhältnis zum Begriffspaar „deklarativ vs. prozedural“

Im Zusammenhang mit den Termini „explizit/implizit“ muss auch das, der Kognitionspsychologie entsprungene, verwandte Begriffspaar „deklarativ/prozedural“ erwähnt werden. Unter deklarativem Wissen, auch bezeichnet als das „Wissen, dass“, wird Faktenwissen verstanden, das verbalisiert werden kann und plötzlich erworben wird, wohingegen prozedurales Wissen, oder das „Wissen, wie“ bzw. „Können“, nach und nach durch das Handeln erworben wird und nicht verbalisierbar ist (vgl. Tanzmeister 2008: 258; vgl. Raupach 2002: 110f). Das Verhältnis zwischen diesem Begriffspaar und der Unterscheidung „explizit/implizit“ ist unklar. Während einige ForscherInnen sie mehr oder weniger als synonyme Termini verwenden, werden sie von anderen in eine hierarchische Ordnung gebracht, indem „deklaratives“ und „prozedurales“ Wissen als Überbegriffe fungieren und entweder beide Wissensformen weiter in „implizit“ und „explizit“ differenziert werden oder nur das „deklaratives“ Wissen weiter unterteilt wird. Andere WissenschaftlerInnen vermeiden generell einen Vergleich der beiden Begriffspaare, da sie aus unterschiedlichen Forschungstraditionen stammen (vgl. Schlak 2000: 119f).

2.1.2.2 POSITIONEN ZUR TRANSFERIERBARKEIT DER WISSENSBESTÄNDE

In der Sprachanwendung, vor allem in der mündlichen, spontanen Produktion, wird vorwiegend implizites Wissen zur Anwendung gebracht. Explizites Wissen spielt dabei eine untergeordnete Rolle und wird eher bei geplantem, formalem Sprechen, beim Schreiben und bei Korrekturen eingesetzt, da das Abrufen dieser Kenntnisse mehr Zeit in Anspruch nimmt (vgl. Pishwa 1998: 131). Ob aber explizites Wissen auch für flüssiges Sprechen von Vorteil ist, hängt von der Frage der Transferierbarkeit der Wissensbestände ab (vgl. Schlak 2000: 120). Grundsätzlich stehen zwei Extrempositionen einander gegenüber:

Anhänger der „non-interface“-Position halten explizite und implizite Wissensbestände für strikt getrennt voneinander und betrachten Grammatikvermittlung folglich als ein dem Spracherwerb wenig förderliches Übel. [...] Vertreter der „interface“-Position gehen [dahingegen] davon aus, daß [sic] über Grammatikvermittlung eine verbesserte Sprachverwendung erreicht werden kann. (Schlak 2000: 120)

Die „interface“-Position unterscheidet sich also von der „non-interface“-Position dadurch, dass sie annimmt, dass explizites Wissen implizit und implizites Wissen explizit werden kann. Im Folgenden sollen die unterschiedlichen Ansichten kurz skizziert werden.

„Non-Interface“-Position

Der bedeutendste Vertreter dieser Strömung ist Stephen Krashen, der eine sehr strikte Trennung zwischen den beiden Begriffen „Lernen“ und „Erwerben“ einführt, wobei ersterer als explizites Lernen von Regeln vorwiegend durch formale Instruktion, zweiterer als Aneignung von impliziten Wissensbeständen vorwiegend durch Kommunikation verstanden wird. Er sieht beide Wissensbestände als streng getrennt und hält es nicht für möglich, dass explizites Wissen in implizites übergeführt wird. Daher betrachtet er explizite Grammatikvermittlung, wie sie häufig im Fremdsprachenunterricht stattfindet, als nicht empfehlenswert (vgl. Raupach 2002: 103). Explizites Regelwissen ist nach Krashen auf einen Monitor, eine „bewusst operierende Kontrollinstanz“ (Diehl et al. 2000: 45), angewiesen, welche lediglich für das Lernen einfacher Regeln und für das nachträgliche Korrigieren fehlerhafter Äußerungen hilfreich ist, ansonsten beim Sprechen aber nur hinderlich und verlangsamend wirkt (vgl. Diehl et al. 2000: 45; vgl. Schlak 2000: 121). Krashens Theorie wurde vielfach kritisiert. Unter anderem wurde ihr vorgeworfen, die Begriffe „Lernen“ und „Erwerben“ seien nicht ausreichend definiert worden, sowie durch Krashens Ausführungen sei höchstens belegt worden, dass explizites Wissen nicht grundsätzlich zu implizitem Wissen werde, was jedoch nicht bedeute, dass es nicht unter bestimmten Umständen dazu werden kann (vgl. Schlak 2000: 122f).

„Interface“-Position

Unterschiede zwischen „Lernen“ und „Erwerben“ und zwischen „explizitem“ und „implizitem“ Wissen werden auch von AnhängerInnen der „interface“-Position weitestgehend anerkannt, jedoch bestreiten sie die Annahme Krashens, dass Regelwissen nicht zu implizitem Wissen werden kann, und damit auch, dass explizite Grammatikvermittlung keinen positiven Effekt auf den Spracherwerb hat. Innerhalb dieser Strömung kann weiter zwischen

VertreterInnen der starken und der schwachen „interface“-Position differenziert werden (vgl. Schlak 2000: 124).

Starke „Interface“-Position

Zu den einflussreichsten VertreterInnen dieser Haltung zählen unter anderen Ellen Bialystok und Barry McLaughlin, die im Gegensatz zu Krashen eine Verbindung zwischen den beiden Wissensbeständen annehmen. Sie „gehen davon aus, daß [sic] explizites Regelwissen durch Übungen automatisiert werden kann und somit den Spracherwerb unterstützt“ (Schlak 2000: 124). McLaughlins kognitionspsychologischer Informationsverarbeitungsansatz will der Komplexität des Erwerbs einer Fremdsprache und der beschränkten menschlichen Verarbeitungskapazität Rechnung tragen, indem er das Lernen in Teilaufgaben untergliedert. Durch Übungen sollen die Strukturen schrittweise automatisiert werden, da automatisierte Prozesse keine Verarbeitungskapazität benötigen und Platz für neue Teilaufgaben schaffen. Kritisiert wird an dieser Position vor allem, explizite Grammatikvermittlung werde überbetont (vgl. Schlak 2000: 124-129).

Schwache „Interface“-Position

Zu den schwachen „interface“-Positionen, welche durch die Annahme gekennzeichnet sind, dass eine Schnittstelle zwischen explizitem Lernen und implizitem Wissen unter bestimmten Umständen möglich sei, zählen die „teachability“-Hypothese von Pienemann und die „noticing“-Hypothese von Schmidt (vgl. Schlak 2000: 124).

Die „teachability“-Hypothese, die später durch Pienemann überarbeitet und zu „processability“-Theorie umbenannt wurde, besagt, dass explizite Grammatikvermittlung nur dann sinnvoll sei, wenn sie der momentanen Erwerbsstufe der Lernenden angepasst sei. Wenn Grammatikvermittlung den Stand des Spracherwerbs berücksichtige, fördere sie den Spracherwerb, anderenfalls könne sie sogar kontraproduktiv sein und die Lernenden verunsichern. Auch diese Überlegung ruft Kritik hervor, besonders die Umsetzbarkeit im Unterricht wird bezweifelt (vgl. Schlak 2000: 129-133).

Schmidt vertritt mit der „noticing“-Hypothese die Ansicht, dass ein gewisser Grad an Bewusstheit Voraussetzung für erfolgreiches Lernen sei und stellt die These auf: „what learners notice in input is what becomes intake for learning“ (Schmidt 1995: 20, zit. n. Schlak 2000: 134). Die Kritik dieses Ansatzes bezieht sich vor allem auf die teilweise unscharfen Begriffsbestimmungen und unklaren Ausführungen (vgl. Schlak 2000: 133-137).

2.1.2.3 ERGEBNISSE EMPIRISCHER STUDIEN

Selbstverständlich kann in diesem Rahmen nicht auf alle Untersuchungen, welche auf diesem Gebiet durchgeführt wurden, eingegangen werden, es können lediglich einige interessante Ergebnisse dargestellt werden (für weitere Informationen siehe z.B. Ellis 1994).

So ist beispielsweise die Erkenntnis erwähnenswert, dass explizite Regelvermittlung größeren Einfluss auf geplante als auf ungeplante sprachliche Produktion zu haben und der Fortschritt in der Sprachentwicklung, welcher durch formale Instruktion herbeigeführt wurde, nur von geringer Dauer zu sein scheint. Darüber hinaus kann explizite Grammatikvermittlung dazu führen, dass Regeln auch auf Kontexte übertragen werden, in denen sie nicht gültig sind, dass neue Regeln bzw. Grammatikkonstruktionen von den Lernenden „erfunden“ und gewisse Formen vermieden werden, um Fehler zu reduzieren. Auf der anderen Seite kommen Untersuchungen auch zu dem Schluss, dass Instruktion die Erwerbsgeschwindigkeit beschleunigt sowie dass Lernende durch formale Bildung letztlich ein höheres Sprachniveau erreichen können, als dies ohne solche möglich wäre (vgl. Schlak 2000: 137-141).

Die Frage, ob und unter welchen Umständen explizite Grammatikvermittlung den Spracherwerb fördert, kann also bis zu diesem Zeitpunkt weder durch theoretische Überlegungen noch durch empirische Untersuchungen in einem befriedigenden Ausmaß beantwortet werden. Auch diese Arbeit versucht einen Beitrag zur Klärung des Problems zu leisten, etwa indem in einer Fragebogenuntersuchung analysiert wird, wie sich explizite Grammatikvermittlung auf die Lernenden auswirkt (siehe Kapitel 3.2.4).

2.1.3 Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht

2.1.3.1 INDUKTIV VS. DEDUKTIV

Abgesehen von der Diskussion, ob Grammatik im Unterricht explizit vermittelt werden soll, spielen auch Überlegung zur Frage, wie diese Vermittlung im besten Fall zu erfolgen hat, in der Fremdsprachendidaktik eine Rolle. Grundsätzlich wird dabei zwischen „deduktiven“ und „induktiven“ Vorgehensweisen unterschieden. Die induktive Grammatikerschließung wird auch als entdeckendes Lernen bezeichnet und beruht darauf, dass Lernende „ausgehend von einer soliden Grundlage von Beispielen“ selbst auf die Regelmäßigkeiten der Sprache

schließen. Im Gegensatz dazu wird bei deduktiven Verfahren, auch bezeichnet als nachvollziehendes Lernen, „zumeist von der Lehrkraft oder aber vom Lehrbuch [...] die Regel explizit erläutert und dann an Beispielen illustriert“ (vgl. Decke-Cornill/Küster 2010: 177).

An beiden Vermittlungsmethoden lassen sich Vorzüge entdecken. So wird induktiven Methoden nachgesagt, zu mehr Selbstständigkeit zu verhelfen, nachhaltiger zu wirken und Neugier sowie Motivation zu fördern. Zudem ist das Verstehen konkreter Beispiele einfacher als das Nachvollziehen abstrakter Regeln, wodurch Ängste vor Grammatik abgebaut werden können. (Zur Auswirkung von induktiver und deduktiver Grammatikvermittlung auf die Angst vor Fehlern beim Sprechen siehe Kapitel 3.2.4.3.). Durch die eigenständige Bildung von Hypothesen werden die Regelmäßigkeiten der Sprache außerdem als etwas Natürliches anstatt als künstliche Regeln erlebt, und es können Gesetzmäßigkeiten im Kopf der Lernenden entstehen, die das repräsentieren, was sie verstanden haben und benutzen können. Ein weiterer Vorteil induktiver Verfahren liegt in der dafür oftmals gewählten Unterrichtsorganisation der Gruppen- oder Partnerarbeit, welche die Kommunikation innerhalb des Unterrichts begünstigt. Deduktive Vermittlungsmethoden überzeugen eher durch ihre praktischen Vorzüge. Sie sind weniger zeitintensiv als induktive Verfahren, ermöglichen systematischeres, strukturierteres Lernen und verhindern besser das Ziehen falscher Schlüsse (vgl. Schlak 2000: 202f).

Welche Rolle die beiden Methoden im Italienischunterricht an der AHS und an der Universität heute einnehmen, wird im empirischen Teil dieser Arbeit untersucht (siehe Kapitel 3.2.2.5 und 4.2.5.2).

2.1.3.2 GRAMMATIKPROGRESSION

Neben den Fragen, ob und wie Grammatik im Unterricht vermittelt wird, prägen auch Diskussionen um die Reihenfolge, in der grammatische Phänomene und Regeln angeboten werden sollen, die Fremdsprachendidaktik. In dieser Debatte spielen unterschiedliche Kriterien eine Rolle. Funk und Koenig führen drei Argumente an, die bei Überlegungen um die Anordnung von Lerninhalten bedacht werden sollten:

Das sprachsystematische Argument

(Welche Vorgehensweise lässt sich aus dem Sprachsystem selbst ableiten?) [...]

Das didaktische Argument

Was ist leichter? Was ist schwerer? Was ist für Lerner an dieser Stelle bewältigbar?) [...]

Das pragmatische Argument

(Was ist in diesem thematischen Zusammenhang sinnvoll in Bezug auf die Sprachverwendung durch die Lerner)? [...] (Funk/Koenig 1991: 62)

Andere vertreten die Meinung, dass es nicht so einfach sei, festzustellen, welche Strukturen leicht und welche schwierig sind, da dies nicht nur von der Sprache selbst abhängt, sondern auch vom Grad der Abweichung von der Erstsprache, von der Häufigkeit, in der die Struktur gehört oder gelesen wurde, der Gebrauchsfrequenz, dem Verwendungsbedarf, dem Übungsangebot und davon, ob die Struktur bereits falsch internalisiert wurde oder nicht (vgl. Krumm 2009) und plädieren daher dafür, nicht die Schwierigkeit oder Komplexität, sondern die Sprachbedürfnisse der Lernenden als Kriterium für die Reihenfolge zu nehmen.

In vielen empirischen Studien wurde nachgewiesen, dass die Grammatikprogression im Unterricht keinen oder einen nur sehr geringen, Einfluss auf den Erwerb grammatischer Strukturen der Lernenden hat. Der Spracherwerb in der Fremdsprache erfolgt, wie auch im Erstspracherwerb, in Phasen, die, unabhängig von der Instruktion, in einer immer gleichen Chronologie ablaufen (vgl. Diehl 2000: 27; vgl. Schlak 2000: 138). In der Folge kann eine Progression, die nicht den natürlichen Erwerbssequenzen folgt, seinen Sinn verfehlen oder im schlimmsten Fall sogar kontraproduktiv sein. Gegner der Grammatikprogression setzen sich also dafür ein, die Abfolge der Lerninhalte nicht vorher festzusetzen, sondern sie dann aufzunehmen, wenn von Seiten der Lernenden danach verlangt wird (vgl. Schlak 2000: 129; vgl. Roche 2008: 110f).

Einstellungen der im Rahmen dieser Arbeit befragten Lehrenden zur Anordnung von Lerninhalten im Unterricht finden sich im Kapitel 4.2.5.3.

2.1.3.3 FEHLERKORREKTUR

Was ist ein Fehler?

Eng mit den Überlegungen zur Grammatikvermittlung verbunden sind auch das Thema „Fehler“ und der Umgang mit solchen. Je mehr Gewicht im Unterricht auf die Grammatik und die grammatikalische Korrektheit gelegt wird, umso penibler wird auch die Fehlerkorrektur erfolgen (vgl. Decke-Cornill/Küster 2010: 176). Es hat sich jedoch bereits vielfach gezeigt,

dass Korrekturen sowohl im schriftlichen als auch im mündlichen Bereich häufig wenig bewirken und nicht zur gewünschten Verbesserung führen (vgl. Roche 2008: 85; vgl. Butzkamm 2004: 317). Dies hängt mit den zuvor (siehe Kapitel 2.1.3.2) besprochenen Erwerbssequenzen zusammen. Heute wird vermehrt der Fehler nicht mehr als etwas Negatives gesehen, das sofort zu beseitigen ist, sondern als Zeichen der Entwicklung, als Markierung eines Fortschritts, nicht eines Rückschritts (vgl. Roche 2008: 116). Wenn beispielsweise Regeln übergeneralisiert und auch auf Bereiche angewendet werden, in denen sie nicht gelten, kann dies als positives Zeichen gesehen werden, da es bedeutet, dass die Regeln verstanden worden sind. Die von der Sprachnorm abweichende Äußerung eines Lernenden, „Parlo con la mia sorella“, erlaubt demgemäß den Schluss, dass verstanden wurde, dass Possessivpronomen im Italienischen in der Regel mit dem bestimmten Artikel verwendet werden, die Ausnahmeregel für Familienmitglieder ist ein nächster Erwerbsschritt. Experten sind sich darüber einig, dass Fehler ein unvermeidlicher Bestandteil des Lernprozesses sind und dass Lehrkräfte durch sie Einsichten in den Sprachprozess der Lernenden erlangen können (vgl. Hedge 2000: 15).

Fehlerkorrektur (im Fremdsprachenunterricht)

Feedback und Fehlerkorrektur spielen nicht nur im Sprachunterricht, sondern in jeder Art von Kommunikation, sei es zwischen MuttersprachlerInnen oder SprecherInnen verschiedener Erstsprachen, eine Rolle. Jedoch ist die Unterrichtskommunikation durch einen besonderen Fokus auf und eine besondere Häufigkeit von Korrekturen und durch ein Übermaß an Fremdkorrekturen gekennzeichnet. Das bedeutet, während in Gesprächen außerhalb des Unterrichts zumeist die SprecherInnen – auf die Reaktion des Gesprächspartners bzw. der Gesprächspartnerin hin – sich selbst ausbessern, werden Lernende im Unterricht in den häufigsten Fällen von der Lehrperson korrigiert. Des Weiteren werden in Gesprächen außerhalb des Unterrichts für gewöhnlich nur diejenigen Abweichungen korrigiert, die zu Missverständnissen oder Unverständnis auf der inhaltlichen Ebene führen, während im Unterricht auch auf diejenigen Fehler eingegangen wird, die keine Probleme dieser Art auslösen. LehrerInnen sind, so hat sich gezeigt, im Bezug auf Normabweichungen intoleranter als Personen anderer Berufsgruppen, unter den LehrerInnen zeigen sich diejenigen, für die die Zielsprache eine Fremdsprache ist, noch strenger als MuttersprachlerInnen (vgl. Edmonson/House 2006: 253f; vgl. Königs 2003: 378).

Welcher Fehler wird wann, wie, von wem korrigiert?

Unterrichtende müssen jedoch bedenken, dass sich ständige Korrektur negativ auf die Motivation der Lernenden auswirkt und zur Vermeidung schwieriger Strukturen oder zur völligen Sprechverweigerung führen kann (vgl. Buttaroni/Knapp 1988: 49f). Besonders, wenn der Fokus auf der Mitteilung liegt, wird eine Unterbrechung als sehr störend empfunden, Lernende gewinnen den Eindruck, dass ihre Aussagen gar nicht wahrgenommen werden, sondern nur die Form ihrer Äußerungen entscheidend ist (vgl. Butzkamm 2004: 316f). Häufig wird Lehrenden empfohlen, nur in formfokussierten Übungen korrigierend einzugreifen, in inhaltsbezogenen Aktivitäten entweder ganz auf Korrekturen zu verzichten oder sie auf einen Zeitpunkt nach der Aufgabe zu verschieben (vgl. Hedge 2000: 291f).

Es ist außerdem nicht notwendig, und nicht einmal möglich, alle Fehler auszubessern. Bei der Überlegung, welche Fehler korrigiert werden, spielt die gängige Unterscheidung zwischen „Kompetenzfehlern“ (errors) und „Performanzfehlern“ (mistakes) eine Rolle.

[...] Fehler können zweierlei Art sein: sie können Ebenen der Sprache betreffen, die noch nicht oder nicht genügend innerlich rekonstruiert und stabilisiert wurden [...]. Diese Fehler sind nichts anderes als natürliche Zwischenstadien des sprachlichen Wachstums. Die zweite Quelle von Fehlern besteht darin, daß [sic] unter dem Anspruch der inhaltlichen Vollständigkeit und des Unmittelbar-Reagieren-Müssens einige [...] Ungenauigkeiten entstehen, die Lernende „im Nachhinein“, wenn man sie darauf anspricht, sofort als Fehler erkennen. (Buttaroni/Knapp 1988: 49)

Während Kompetenzfehler also Ausdruck dafür sind, dass Teile des Sprachsystems noch nicht richtig verstanden wurden, handelt es sich bei Performanzfehlern um sogenannte „Flüchtigkeitsfehler“, die durch Ablenkung, Unkonzentriertheit oder kognitive Überlastung entstehen. Nun stellt sich die Frage, bei welcher Art von Fehlern Feedback sinnvoll und notwendig ist. Buttaroni und Knapp vertreten die Meinung, dass bei beiden Fehlerformen auf Korrekturen verzichtet werden sollte, bei Performanzfehlern, weil „die sprachliche Korrektur ebensowenig angebracht [ist] wie in der natürlich-spontanen Kommunikation zwischen Muttersprachlern“ (Buttaroni/Knapp 1988: 49), und bei Kompetenzfehlern, weil intensiver Sprachkontakt zur Verbesserung geeigneter sei als Korrektur (vgl. Buttaroni/Knapp 1988: 49). Auch Krashen, der den Fremdsprachenerwerb mit dem Erstsprachenerwerb von Kindern zu vergleichen sucht, bezweifelt generell die Sinnhaftigkeit von Korrekturen, da auch Kinder ohne negatives Feedback die Sprache korrekt lernen. Kritiker widersprechen dieser Ansicht und entgegnen, dass Erwachsene sehr wohl von Korrekturen profitieren und dadurch ihren Spracherwerb beschleunigen können, Korrekturen seien in den traditionellen Lernsituationen

auch deswegen unverzichtbar, weil Lernende nicht genug Kontakt mit der Zielsprache hätten, um entdeckend auf die richtigen Varianten zu kommen (vgl. Hedge 2000: 15). Als weiteres Kriterium, um zu entscheiden, welche Fehler korrigiert und welche ignoriert werden, kann die Verständlichkeit herangezogen werden. Wie in der natürlichen Kommunikation könnten also nur Fehler, die das Verständnis stören oder behindern, korrigiert werden (vgl. Hedge 2000: 289). Welche Entscheidung Lehrpersonen auch immer treffen, es ist wichtig, den Lernenden zu verdeutlichen, welche Überlegungen die Fehlerkorrektur motivieren, zum einen, weil Lernende auf Ungerechtigkeiten sehr sensibel reagieren, zum anderen, weil inkonsequentes Feedback mehr Verwirrung als Aufklärung stiften kann (vgl. Hedge 2000: 288).

Abgesehen von der Frage, welche Fehler ausgebessert werden, muss auch entschieden werden, wie die Korrektur stattfindet. Neben der Möglichkeit der Korrektur durch die Lehrkraft kann auch die Korrektur durch andere Lernende einbezogen werden, oder der Lernende, der den Normverstoß begangen hat, kann zur Selbstkorrektur angeregt werden. Gerade entdeckende Verfahren, wie schon die Diskussion über induktive und deduktive Grammatikvermittlung gezeigt hat (siehe Kapitel 2.1.3.1), führen zu nachhaltigeren Erfolgen (vgl. Roche 2008: 86). Korrekturen können Unterbrechungen des Gesprächs oder nur kurze Einwürfe sein. Lehrende können direkt auf den Fehler verweisen, die Phrase in korrekter Variante wiederholen oder den/die Lernende durch Wiederholung der Frage, eine bestimmte Betonung, eine Geste oder Schweigen selbst auf die Abweichung hinführen (vgl. Edmonson/House 2006: 254).

Was die befragten Unterrichtenden der empirischen Untersuchung dieser Arbeit zum Thema „Fehlerkorrektur“ berichten, kann im Kapitel 4.2.5.7 nachgelesen werden.

2.2 INDIVIDUELLE LERNVARIABLEN

Einer der Gründe, warum die Frage, ob explizites Bewusstmachen von sprachlichen Strukturen für den Spracherwerb förderlich ist, nicht eindeutig und universell beantwortet werden kann, liegt in der Tatsache, dass Lernende Individuen sind und, geprägt durch unterschiedliche Persönlichkeitsmerkmale, biographische Aspekte, Lernpräferenzen und –stile, auf unterschiedliche Arten lernen. Unterrichtende sollten sich dieser Unterschiede bewusst sein und den Unterricht in einer Weise gestalten, die möglichst allen Lernenden und ihren Voraussetzungen gerecht wird. Dies bedeutet nicht zu versuchen, die Lernergruppe zu

homogenisieren, sondern ein breites Lernangebot zur Verfügung zu stellen und den Unterricht abwechslungsreich und zielgruppenorientiert zu gestalten.

Für die vorliegende Arbeit ist das Thema der individuellen Lernvariablen von großer Bedeutung, weil es verdeutlicht, dass nicht davon ausgegangen werden kann, dass ein und dieselbe Lehrmethode bei allen Lernenden vergleichbare Resultate hervorruft. Beispielsweise profitieren manche SchülerInnen von einem expliziten Grammatikunterricht, wohingegen andere auf die Bewusstmachung von Regeln verzichten können. Bevor methodische Entscheidungen getroffen werden, müssen also die Voraussetzungen der Zielgruppe untersucht werden. Eine Annäherung an die Frage, welche Stellung Grammatik im Italienischunterricht einnimmt und einnehmen sollte, ist erst dann sinnvoll, wenn deutlich gemacht wurde, dass Vor- und Nachteile von jedem Ansatz nie völlig verallgemeinerbar sind, sondern vor dem Hintergrund der individuellen Lernvariablen gesehen werden müssen. In diesem Kapitel sollen die am meisten diskutierten Faktoren besprochen werden.

2.2.1 Kognitive Lernstile

Es sind bereits viele Studien zum Einfluss kognitiver Lernstile auf den Lernerfolg durchgeführt worden, jedoch sind die Ergebnisse widersprüchlich (vgl. Grotjahn 2003: 327). Vorwiegend handelt es sich bei der Einteilung der Lernstile um bipolare Begriffe, wobei sich zwischen den beiden Polen ein Kontinuum befindet und nur die wenigsten Lernenden ganz klar einem Extrem zugeordnet werden können.

2.2.1.1 FELDABHÄNGIGKEIT VS. FELDUNABHÄNGIGKEIT

In der Fachliteratur tritt häufig das umstrittene Begriffspaar der „Feldabhängigkeit“ beziehungsweise „-unabhängigkeit“ auf (vgl. Grotjahn 2003: 328; vgl. Even 2003: 83f; vgl. Edmonson/House 2006: 195ff; vgl. Coppola 2000: 134). Feldabhängige Lernende orientieren sich stärker an anderen Menschen – seien es andere Lernende, die Lehrperson oder VertreterInnen der Zielsprache – und weisen zumeist eine höhere soziale Kompetenz auf, während feldunabhängige SchülerInnen eher sachlich orientiert und in der Regel eigenständiger sind (vgl. Edmonson/House 2006: 196).

Die Unterscheidung zwischen feldabhängigen und feldunabhängigen Fremdsprachenlernenden ist, wie erwähnt, angreifbar, und vor allem der Einfluss auf den Lernerfolg konnte (noch) nicht glaubhaft nachgewiesen werden (vgl. Even 2003: 84). Dennoch hält sich die Gegenüberstellung in der Literatur, was unter anderem daran liegen könnte, dass viele andere begriffliche Gegensätze damit in Verbindung gebracht und darunter zusammengefasst werden können (vgl. Edmonson/House 2006: 210f). Edmonson und House erwähnen in diesem Zusammenhang unter anderem Krashens Gegenüberstellung von Erwerben und Lernen (vgl. z.B. Krashen 1982), Brumfits Unterscheidung zwischen Kommunikativität und Korrektheit (vgl. Brumfit 1984) und den Bezug der Lernstile zur Dominanz der linken oder rechten Hemisphäre des Gehirns (vgl. Edmonson/House 2006: 211).

Even führt in einer Tabelle einige Eigenschaften auf, die feldabhängigen beziehungsweise feldunabhängigen Lernenden zugeschrieben werden (vgl. Abb. 1).

Feldabhängigkeit	Feldunabhängigkeit
– holistische Sprachwahrnehmung	– analytische Sprachwahrnehmung
– intuitiv-ganzheitliche Herangehensweise an Lernaufgaben	– deskriptiv-analytische Herangehensweise an Lernaufgaben
– Orientierung an Vorgaben und Muster	– selbstständiges Beobachten, Überprüfen, Ausprobieren
– hohe semantische Ambiguitätstoleranz	– niedrigere semantische Ambiguitätstoleranz
– Beziehungsorientierung	– sachliche Orientierung
– personenabhängige Einschätzung des eigenen Lernerfolgs	– personenunabhängige Einschätzung des eigenen Lernerfolgs
– höhere soziale Kompetenz	– geringere soziale Kompetenz

Abbildung 1 – Unterschiede zwischen feldabhängigen und feldunabhängigen Fremdsprachenlernenden (Abbildung übernommen aus Even 2003: 84)

2.2.1.2 HOLISTISCH VS. ANALYTISCH

Aus den verschiedenen Herangehensweisen der Lernenden ergibt sich eine Unterscheidung zwischen „holistischen“ bzw. „globalen“ und „analytischen“ Lernstilen. Dabei wird Feldunabhängigkeit mit dem analytischen Lernstil, Feldabhängigkeit mit dem holistischen verglichen (vgl. Abb. 1). Während analytische Lerntypen eher auf Details achten, bilden sich holistische Typen einen Überblick über das Gesamte, nehmen also auch die Sprache ganzheitlich wahr (vgl. Edmonson/House 2006: 196). In Bezug auf die Grammatik wirkt sich

der Unterschied dahingehend aus, dass bei analytisch vorgehenden Lernenden das Bedürfnis nach expliziter Regelvermittlung stärker ausgeprägt ist und sie in der Sprachproduktion zumeist mehr Augenmerk auf grammatische Korrektheit legen, wohingegen holistisch wahrnehmende SchülerInnen schneller zu einer gewissen Flüssigkeit in der Produktion gelangen (vgl. Even 2003: 84; vgl. Schlak 2000: 29f). Aufgrund der in unserem Kulturkreis üblichen Unterrichtsmethoden sind Lernende mit analytischem Lernstil in der Schule im Allgemeinen im Vorteil (vgl. Prashnig 2008: 21), jedoch gerade im Fremdsprachenunterricht bietet eine globale Wahrnehmung einige Vorzüge. Generell kann gesagt werden, dass beide Stile in bestimmten Bereichen zu Stärken, in anderen zu Schwächen führen.

[P]uò infatti essere utile all'insegnante sapere che gli alunni orientati verso l'analisi linguistica conseguiranno migliori risultati nelle attività focalizzate sulla forma, mentre quelli orientati verso la memorizzazione automatica di strutture (ad esempio di *routines*) renderanno meglio in attività di tipo funzionale e comunicativo. (Coppola 2000: 134)

2.2.1.3 REFLEXIV VS. IMPULSIV

In Hinsicht auf „das Entscheidungsverhalten bei komplexen Problemlösungen“ (Grotjahn 2003: 328) kann zwischen einem impulsiven und einem reflexiven Lernstil unterschieden werden, wobei sich selbstverständlich, wie auch bei den anderen Begriffspaaren, zwischen den beiden Polen ein breites Kontinuum befindet. Dennoch kann festgestellt werden, dass von Impulsivität dominierte Lernende schneller arbeiten und Spontaneität gegenüber Fehlerlosigkeit bevorzugen, während sich überwiegend reflexive Lernende mehr Zeit nehmen, gewissenhafter arbeiten und mehr Wert auf Korrektheit und Genauigkeit legen. Die beiden Lernstile charakterisieren sich also durch das Arbeitstempo und die Fehleranfälligkeit. Ein Bezug zu den zuvor erwähnten Dimensionen „analytisch“ versus „holistisch“ kann insofern hergestellt werden, als dass reflexive Lerntypen häufig eine Präferenz für analytisches Vorgehen zeigen, impulsive Lerntypen eher holistisch wahrnehmen (vgl. Schupmann 2007: 27f).

Die Frage, welche der beiden Stile zu größerem Erfolg im Erlernen von Fremdsprachen führt, kann auch hier nicht in einem befriedigenden Ausmaß beantwortet werden und hängt stark von den zu bewältigenden Aufgaben und den Beurteilungskriterien ab. Wie bereits erwähnt, tendieren impulsive Lernende zu mit mehr Fehlern behafteten Sprachäußerungen und zu vorschnellen Hypothesen. Andererseits muss festgestellt werden,

[...] dass ein sehr ausgeprägtes Streben nach korrekter oder sogar perfekter Verwendung der Fremdsprache zu Sprachverwendungsangst führen kann. Dies kann wiederum den Gebrauch und das Erlernen der Fremdsprache negativ beeinflussen. (Grotjahn 2003: 328)

2.2.1.4 AMBIGUITÄTSTOLERANT VS. AMBIGUITÄTSINTOLERANT

Unter Ambiguitätstoleranz „versteht man die Fähigkeit Mehrdeutigkeit und Widersprüchlichkeit wahrnehmen und akzeptieren zu können“ (Schlichter 2005: 14). Lernende einer Fremdsprache müssen damit umgehen, dass Wörter nicht eins zu eins übersetzt werden und je nach Kontext verschiedene Bedeutungen haben können, dass Aussagen zwei- oder mehrdeutig sind, dass Regeln so gut wie immer Ausnahmen beinhalten und dass nie die gesamte Sprache „beherrscht“ werden kann. Eine hohe Ambiguitätstoleranz hilft den Lernenden, mit all diesen Widersprüchen und Unvollständigkeiten zurecht zu kommen.

Ambiguitätsintolerante Lernende haben vor allem im ungesteuerten Zweitsprachenerwerb oft Schwierigkeiten, mit unbekanntem sprachlichen Wendungen und kulturellen Differenzen fertig zu werden. Für diese Personen ist der gesteuerte Erwerb im Fremdsprachenunterricht meist hilfreich, wobei sie auch hier mit Problemen zu kämpfen haben, da sie dazu neigen, voreilige Schlüsse zum Beispiel bezüglich sprachlicher Regelmäßigkeiten zu ziehen und schwer damit umgehen können, nicht jedes Wort in einem Lese- oder Hörtext zu verstehen (vgl. Grotjahn 2003: 328).

2.2.2 Präferenz eines Wahrnehmungskanals

Lernende unterscheiden sich neben den kognitiven Stilen auch hinsichtlich des bevorzugten Wahrnehmungskanals. Auch hier gilt, dass die meisten Menschen Mischtypen sind. Um die optimalen Lernstrategien für sich selbst zu finden, ist es notwendig, dass die SchülerInnen über ihre Präferenzen Bescheid wissen.

2.2.2.1 VISUELLE LERNTYPEN

Visuell Lernende behalten gesehene Informationen am besten im Gedächtnis. Graphische Darstellungen und Bilder unterstützen ihre Verstehens- und Merkleistungen. Sie machen sich gerne Notizen, lernen am liebsten nach ihrer eigenen Mitschrift und können sich diese oft deutlich vor das innere Auge rufen, sodass sie wissen, welche Information an welchem Platz im Heft vermerkt ist. Eine ordentliche Lernumgebung ist ihnen wichtig, da sie sich durch Chaos schnell gestört fühlen (vgl. Neuerburg 2005: 14).

2.2.2.2 AUDITIVE LERNTYPEN

Auditiv Lernende behalten gehörte Informationen am besten im Gedächtnis. Sie merken sich Informationen, die vorgelesen werden oder die sie selbst vorlesen, sehr gut, lernen schnell auswendig und bevorzugen mündliche Aufgaben. Eine ruhige Lernumgebung ist ihnen wichtig, da sie durch Geräusche abgelenkt werden (vgl. Neuerburg 2005: 14f).

2.2.2.3 KINÄSTHETISCH-TAKTILE LERNTYPEN

Kinästhetisch-taktil Lernende lernen am besten durch die eigene Anwendung. Das Lesen und Hören von Informationen führt nicht zu optimaler Verstehens- und Merkleistung, erst durch die unmittelbare Beteiligung am Lernprozess, durch das sogenannte „learning by doing“, können bestmögliche Lernerfolge erzielt werden (vgl. Neuerburg 2005: 15).

Im traditionellen Fremdsprachenunterricht befinden sich kinästhetisch-taktil lernende Personen, die häufig Probleme haben einem lehrerzentrierten Unterricht zu folgen, im Nachteil. Der handlungsorientierte Ansatz bietet demgegenüber auch für diesen Lerntyp günstige Aufgaben (vgl. Prashnig 2008: 25).

2.2.3 Intelligenz

Welche Rolle die Intelligenz eines Menschen beim Fremdsprachenerwerb spielt, ist bis dato nicht geklärt, was unter anderem darauf zurück zu führen ist, dass Intelligenz schwer zu definieren und zu messen ist. Einverständnis herrscht darüber, dass

[u]nter Intelligenz [...] eine allgemeine kognitive Fähigkeit verstanden [wird], durch die der Mensch in der Lage ist, intellektuelle und logische Aufgaben zu lösen und komplexere Zusammenhänge wahrzunehmen. Es handelt sich also um eine Disposition und nicht um Wissensinhalte. (Edmonson/House 2006: 187)

Genau dieses Charakteristikum macht Intelligenz schwer messbar. Tests fragen immer auch Inhalte ab und darüber hinaus sind lerngewohnte Personen gegenüber lernungewohnten im Vorteil. Auch wird das Ergebnis von Intelligenztests durch die Lernstile, von denen zuvor die Rede war, beeinflusst, da von bestimmten Stilen geprägte Lernende durch die Testformate profitieren und andere dadurch benachteiligt werden. Ähnliches gilt auch für die Messung von Lernerfolg (vgl. Edmonson/House 2006: 187f).

Cummins führt im Jahr 1979 die Unterscheidung zwischen kognitiv-akademischen Sprachfähigkeiten (CALP – Cognitive/Academic Language Proficiency) und allgemeinen kommunikativen Fähigkeiten (BICS – Basic Interpersonal Communicative Skills) ein. CALP wird besonders für schriftliche Aufgaben und stilistisch hohe Sprachanwendung gebraucht, überlagert sich vermutlich mit der allgemeinen Intelligenz und ist nicht nur für das Sprachlernen, sondern auch für den Erfolg in anderen Schulfächern wichtig. BICS, die Bezeichnung der allgemeinen kommunikativen Fähigkeiten, wird für die Alltagskommunikation benötigt und unterscheidet sich, im Gegensatz zu CALP, zwischen den einzelnen ErstsprecherInnen einer Sprache nur geringfügig (vgl. Cummins 1979, zit. n. Griebhaber 2002).

In einigen Studien wurde nachgewiesen, dass Intelligenz auf unterschiedliche Bereiche des Fremdsprachenerwerbs unterschiedlichen Einfluss hat. Einer Untersuchung von Ekstrand zufolge hat Intelligenz einen geringen Einfluss auf die mündlichen Fertigkeiten Hören und Sprechen, aber einen großen auf die schriftlichen Fertigkeiten Lesen und Schreiben (vgl. Ekstrand 1977, zit. n. Edmonson/House 2006: 188). Genesee weist einen Zusammenhang zwischen Intelligenz, der Entwicklung der Lese- und Grammatikkompetenz und dem Aufbau des Wortschatzes nach und schließt wiederum den Einfluss auf die mündliche Sprachproduktion aus (vgl. Genesee 1976, zit. n. Lightbrown/Spada 2000: 52). Die Folgerung

liegt nahe, dass die Intelligenz der Lernenden bei gewissen Lehrmethoden eine größere Rolle spielt als bei anderen. So hat eine Studie von Chastain bei Lernenden, die nach kognitiven Methoden unterrichtet wurden, einen Einfluss von Intelligenz auf den Fremdspracherwerb nachgewiesen, aber keinen auf den selbigen bei Lernenden, die nach der audiolingualen Methode unterrichtet wurden (vgl. Chastain 1969, zit. n. Edmonson/House 2006: 188).

Wenn von Intelligenz die Rede ist, muss immer auch betont werden, dass es sich dabei um ein sehr komplexes Konzept handelt, dass jedes Individuum mit multiplen Intelligenzen ausgestattet ist und neben logisch-mathematischen und linguistischen auch soziale, kinästhetische, musikalische und einige andere Formen der Intelligenz eine Rolle spielen (vgl. Rost 2008: 98).

2.2.4 Persönlichkeit

Obwohl bislang keine stabilen und verlässlichen Resultate aus diesbezüglichen Studien vorgewiesen werden können, wird angenommen, dass verschiedene Persönlichkeitsmerkmale Einfluss auf das Spracherlernen und den Spracherwerb haben. Am häufigsten diskutiert sind dabei die Eigenschaften „Extrovertiertheit/Introvertiertheit“ sowie „Risikobereitschaft/Ängstlichkeit“ (vgl. Edmonson/House 2006: 205f; vgl. Even 2003: 89f; vgl. Lightbrown/Spada 2000: 54f; vgl. Coppola 2000: 135f).

Untersuchungen sind zu dem Schluss gekommen, dass extrovertierte Lernende in den Anfangsstadien des Fremdsprachenlernens im Vorteil sind, später aber von introvertierten Persönlichkeiten überholt werden. Die Vermutung liegt nahe, dass dieses Ergebnis auf die unterschiedlichen Aufgabentypen, die zu verschiedenen Stadien des Unterrichts gestellt werden, zurückzuführen ist. Angenommen wird eine Korrelation zwischen flüssigem Sprechen und Extrovertiertheit, während introvertierte Merkmale eher mit grammatischer Korrektheit in Verbindung gebracht werden.

Analog kann diese Zuordnung auch bei risikobereiten Lernende, welche trotz mangelnder Sprachkenntnisse bereit sind, die Fremdsprache anzuwenden, und risikovermeidende Lernende erfolgen (vgl. Edmonson/House 2006: 205).

Auch in Bezug auf den Einfluss von Ängstlichkeit sind Studien zu widersprüchlichen Ergebnissen gekommen. Abhängig von anderen Faktoren, wie dem Alter und der Lernstufe, kann sich Angst störend oder förderlich auf den Lernerfolg auswirken (vgl. Even 2003: 90).

2.2.5 Geschlecht

Fremdsprachenlernen gilt verbreitet als Mädchen- bzw. Frauendomäne, ein Blick auf die Gender Statistik der Universität Wien bestätigt dieses Stereotyp. Im Wintersemester 2010/11 waren rund 81 % der Studierenden des Romanistischen Instituts weiblich (vgl. Frauenförderung und Gleichstellung 2011: 9f). Obwohl dieses Feld noch zu wenig und zu ungenau untersucht ist, werden Mädchen als Fremdsprachenlernende häufig begabter und interessierter eingeschätzt als ihre männlichen Kollegen (vgl. Eisl 2007: 31). Zusätzlich zum kommunikativen Talent, welches vor allem im Sprachunterricht Vorteile bringt, werden ihnen auch mehr Fleiß und eine höhere Anpassungsfähigkeit nachgesagt, was ihnen in vielen Schulfächern nütze, in den Sprachen besonders beim Lernen von Strukturen und Regeln (vgl. Brehmer 2011: 44). Dass es sich bei diesen Behauptungen um Vorurteile handelt und sogenannte „männliche“ und „weibliche“ Eigenschaften nicht immer mit Männern und Frauen gleichgesetzt werden können, ist nicht erst seit Schmenks interessantem Beitrag zur Genderforschung (vgl. Schmenk 2002) bekannt. Ob das Geschlecht Einfluss darauf hat, wie Lernende mit Grammatik umgehen, und welchen Sprachunterricht sie bevorzugen, wird auch im empirischen Teil dieser Arbeit untersucht (siehe Kapitel 3.2.3.2).

2.2.6 Alter

Seit Wilder Penfields und Lamar Roberts *Speech and Brain Mechanism* von 1959, spätestens aber seit Eric H. Lennebergs *Biological Foundations of Language* von 1967, wird die Theorie des kritischen Zeitraums für den Spracherwerb breit diskutiert. Die Erkenntnis, dass Personen, welche sprachstörende Gehirnverletzungen erlitten haben, nur dann geheilt werden können, wenn der Schaden vor der Pubertät, also vor Abschluss der Lateralisierung des Gehirns, auftritt, führte zu der Hypothese, dass auch natürlicher Spracherwerb nur bis zu diesem Zeitpunkt möglich ist (vgl. Edmonson/House 2006: 181). Zumeist wurde das kritische Alter mit dem Abschluss der Pubertät, um das fünfzehnte Lebensjahr, festgelegt, einige Untersuchungen gehen von noch weit früheren Zeitpunkten aus (vgl. Lightbrown/Spada 2000: 60). Verschiedene Studien, vor allem auf dem Gebiet der Phonologie und der Morphologie, bestätigen diese Annahme (vgl. Edmonson/House 2006: 176-179), sie wurde jedoch auch

vielfach kritisiert und angezweifelt. Außerdem beweisen Menschen tagtäglich, dass Fremdsprachen in jedem Alter mit Erfolg gelernt werden können.

Düwell stellt fest, „dass in Abhängigkeit unterschiedlicher Lehr- und Lernbedingungen jede Altersgruppe Vor- und Nachteile zum Lernen einer fremden Sprache aufweist“ (Düwell 2003: 347). Neben den mutmaßlichen Nachteilen erwachsener Lernender, wie den größeren Hemmungen (vgl. Edmonson/House 2006:184), der schlechteren sprachlichen Imitationsleistung und der geringeren Offenheit im affektiven Bereich (vgl. Düwell 2003: 347), weisen sie durchaus auch Vorteile gegenüber jüngeren Lernenden auf: So besitzen sie zumeist mehr Lebens- und Lernerfahrung (vgl. Roche 2008: 39f) , ihre kognitive Entwicklung ist abgeschlossen, was bedeutet, dass abstraktes Denken und Problemlösungsverhalten ermöglicht sind¹ (vgl. Edmonson/House 2006: 183). Zudem erleichtern ihnen metasprachliche und metakognitive Fähigkeiten die bewusste Verarbeitung sprachlichen Inputs, ihre Konzentrationsspanne und Gedächtniskapazität ist im Vergleich mit jüngeren Lernenden erhöht (vgl. Even 2003: 80). Darüber hinaus kann auch aus den Kenntnissen der Erstsprache und der zuvor erworbenen Fremdsprachen, neben den Gefahren die sie für den Erwerb der neuen Fremdsprache bedeuten, Nutzen gezogen werden.

Das Lernen wird mit fortgeschrittenem Alter in verschiedener Hinsicht einfacher, zum Beispiel dadurch, dass man an bereits erworbene Strukturen besser anknüpfen kann. Für das Spracherlernen bedeutet das konkret, dass bestimmte Sachverhalte oder Vorgänge, die etwa einem erwachsenen Lerner aus der ersten Sprache bereits bekannt sind, von ihm in der zweiten Sprache schneller erworben werden können als von einem Kind. Logische Abläufe und kausales Denken gehören dazu und schließlich die gesamte Begriffswelt und das Strategienrepertoire, die bei einem Erwachsenen auf Grund der Lebenserfahrung viel ausgeprägter sind als bei einem jungen Lerner. All dies sind wichtige, zeitsparende Brücken, die älteren Lernern den Erwerb einer Fremdsprache erleichtern. (Roche 2008: 37)

Für den Italienischunterricht an Österreichs Schulen, der zumeist erst in der Oberstufe, also zirka ab dem 15. Lebensjahr beginnt, und an den der Universität, der ausschließlich von Erwachsenen besucht wird, hat dieser Aspekt der kognitiven Entwicklung eine große Bedeutung. Es ist anzunehmen, dass Unterricht, der für Kinder konzipiert ist, Jugendliche nicht ansprechen wird, sie kognitiv unterfordert und nicht zum gewünschten Lernerfolg führt. Wie Roche in der zitierten Textpassage nahelegt, muss der Unterricht von den Vorkenntnissen und der Erfahrung profitieren und sollte nicht in jeder Sprache wieder „von null anfangen“.

¹ Einige Wissenschaftler sind der Meinung, dass dies negative Auswirkungen auch den L2 Erwerb mit sich bringt (vgl. Edmonson/House 2006: 183).

Wie sich das Alter auf das Lernen von Fremdsprachen auswirkt, wird in dieser Arbeit auch empirisch untersucht (siehe Kapitel 3.2.3.2).

2.2.7 Sprachlernerfahrung, Einstellungen und Motivation

Die bisher angeführten individuellen Faktoren sollten im Unterricht berücksichtigt werden, müssen aber als vorgegebene Konstanten akzeptiert werden, auf die weder Lehrpersonen noch die Lernenden selbst Einfluss haben. Anders verhält es sich mit den Aspekten Sprachlernerfahrung, Einstellungen und Motivation, die an dieser Stelle diskutiert werden sollen. Die drei Variablen werden in einem Kapitel zusammengefasst, weil sie schwer voneinander zu trennen sind und sich gegenseitig beeinflussen.

2.2.7.1 SPRACHLERNERFAHRUNGEN

Welche Lernerfahrungen Lernende einer Fremdsprache zuvor beim Erlernen früherer Fremdsprachen oder auch anderer Fächer gemacht haben, beeinflusst ihre Erwartungen und Einstellungen sehr stark. „Lernmethoden werden im Laufe der Sozialisation so verinnerlicht, dass die sich der bewussten Kontrolle oder Reflexion entziehen“ (Roche 2008: 35). Lernende, welche an den Unterricht nach der Grammatik-Übersetzungsmethode gewöhnt sind, sehen diese als einzige und beste Möglichkeit des Sprachunterrichts und werden anderen Methoden oder Ansätzen skeptisch gegenüberstehen.

Dieser Punkt hat besondere Relevanz, wenn unterschiedliche Kulturen und damit sich stark unterscheidende Lerntraditionen aufeinander treffen, wie es zum Beispiel in mehrsprachigen und multikulturellen Klassen der Fall ist. So müssen zum Beispiel Lernende, die aufgrund ihrer kulturellen Prägung nur mit lehrerzentrierten Unterrichtsformen vertraut sind, langsam und vorsichtig an den kommunikativen Ansatz herangeführt werden (vgl. Roche 2008: 35). Aber auch innerhalb eines Kulturkreises können die SchülerInnen bereits unterschiedliche Sprachlernerfahrungen gesammelt haben. Eine fächerübergreifende Kommunikation der Sprachlehrenden einer Schule ist hier sicher von Vorteil. Das Wissen über Lehrmethoden anderer KollegInnen kann so manche aufschlussreiche Information über die Einstellungen und Erfahrungen von Lernenden geben. Im Fall von Italienisch als zweite lebende

Fremdsprache an der AHS ist es beispielsweise sicherlich interessant, welche Methoden die Klasse aus dem Englischunterricht kennt und gewöhnt ist. Wie sich bereits gelernte Fremdsprachen auf das Lernverhalten auswirken, wird auch im empirischen Teil behandelt (siehe Kapitel 3.2.3.3).

Abgesehen von den allgemeinen Sprachlernerfahrungen und Lerntraditionen haben auch individuelle Erfahrungen eine große Bedeutung. Grundsätzlich gilt auch für das Sprachlernen das englische Sprichwort „nothing succeeds like success“, das bedeutet, „gute Leistungen stacheln eher zu erneuter Anstrengung an, kontinuierlicher Misserfolg hingegen entmutigt“ (Even 2003: 88). Dieses Phänomen führt zu dem häufig beobachteten Teufelskreis, dass SchülerInnen mit schlechten Noten immer schlechtere Leistungen erbringen. Durchbrochen werden kann der Teufelskreis durch positive Rückmeldungen und Erfolg. Daher sollten Lehrpersonen die Bedeutung von Lob erkennen und begreifen, dass auch sehr fehlerbehaftete Outputs immer auch Positives beinhalten. Ein Text mit vielen grammatischen Normverstößen kann zum Beispiel trotzdem überaus kreativ und auch kommunikativ angemessen sein.

Lernerfahrungen der Unterrichtenden

Auch die Lernerfahrungen der Lehrpersonen selbst spielen eine sehr wichtige Rolle und Unterrichtende müssen sich dieser bewusst sein. Auch wenn Lehramtsstudierende während ihres Studiums und Unterrichtende in Fort- und Weiterbildung mit den aktuellen theoretischen Erkenntnissen der Spracherwerbsforschung und anderen Bezugswissenschaften konfrontiert werden und geistig von den Vorteilen moderner Unterrichtsprinzipien, zum Beispiel der Lernerorientierung und der Handlungsorientierung, überzeugt sind, so stehen sie trotzdem noch im Einflussbereich ihrer eigenen Lernerfahrungen.

Studien zur Berufsbiographie von Lehrenden kommen durchwegs zu dem Schluss, dass die schulische Sozialisation, die die Lehrenden selbst als SchülerInnen bzw. als Studierende im Studium erfahren haben, wie man selbst Sprachen gelernt hat, einen ganz entscheidenden Einfluss auf die Art und Weise hat, wie wir die eigene Berufsrolle gestalten und selbst unterrichten: wir folgen den „subjektiven Theorien“, die aus dieser eigenen Lernerfahrung entstanden sind, nicht den theoretischen Einsichten. (Krumm 2006: 60)

Für die Lehramtsausbildung sollte diese Einsicht die Folge haben, die theoretischen Erkenntnisse der Sprachdidaktik nicht nur als Wissen zu vermitteln, sondern in den Lehrveranstaltungen auch praktisch anzuwenden, damit zukünftige Unterrichtende sie in ihre

Lernerfahrungen integrieren können. Für Lehrpersonen muss die Konsequenz darin bestehen, die eigenen Erfahrungen und die eigene Unterrichtspraxis kritisch zu reflektieren.

Der Frage, welchen Einfluss die eigenen Lernerfahrungen der Unterrichtenden auf den Unterricht haben, wird auch im empirischen Teil dieser Arbeit nachgegangen (siehe Kapitel 4.2.4).

2.2.7.2 EINSTELLUNGEN

Eng mit den Lernerfahrungen hängen auch die Einstellungen zum Spracherlernen zusammen, die ebenso eine Auswirkung auf den Lernerfolg haben. Wie bereits zuvor angedeutet, bewirkt die Erfahrung mit einer bestimmten Lehr- und Lernmethode eine Haltung zu ihr und zu den davon abweichenden Verfahren. So können beispielsweise Unterrichtsprinzipien, wie das autonome Lernen, für Lernende, die an eine starke Lenkung durch die Lehrperson gewöhnt sind und dieser gegenüber positiv eingestellt sind, irritierend sein, was sich negativ auf den Lernfortschritt auswirkt.

[V]irtually all learners, particularly older learners, have strong beliefs and opinions about how their instruction should be delivered. These beliefs are usually based on previous learning experiences and the assumption (right or wrong) that a particular type of instruction is the best way for them to learn. (Lightbrown/Spada 2000: 59)

Um die Auswirkungen von negativen Einstellungen gegenüber gewissen Lehrmethoden zu verhindern, sollten Lehrpersonen in der Lage sein, ihr Vorgehen zu argumentieren und den Lernenden die Vorteile deutlich zu machen.

Neben den Einstellungen zum Unterrichtsgeschehen spielen auch die Einstellungen zur Lehrperson, zur Zielsprache, zur Kultur der Zielsprache und zu ihren SprecherInnen eine wichtige Rolle beim Fremdsprachenlernen. Der Einfluss dieser Aspekte auf den Lernerfolg, obwohl vielfach untersucht, konnte noch nicht eindeutig nachgewiesen werden. Einige Studien deuten auf einen direkten Zusammenhang zwischen positiven Einstellungen und Lernerfolg, andere legen – besonders in zweitsprachlichen Kontexten² - sogar einen Zusammenhang zwischen negativen Einstellungen und Lernfortschritt nahe (vgl. Edmonson/House 2006: 202ff). Obwohl die Untersuchungen und Ergebnisse zu diesem

² Unterscheidung zwischen Fremdsprache (durch den Unterricht gesteuert, nicht vor Ort erworben) und Zweitsprache (ungesteuert durch Sprachkontakte vor Ort erworben) (vgl. Oskaa 2003: 14)

Thema sehr interessant sind, kann darauf nicht näher eingegangen werden, weil dabei eine zu weite Abweichung vom eigentlichen Thema dieser Arbeit erfolgen würde (für nähere Auseinandersetzung siehe Edmonson/House 2006: 202ff).

In Bezug auf die Grammatik und den Grammatikunterricht wird häufig von negativen Einstellungen von Seiten der Lernenden berichtet (vgl. Zimmermann 1995: 181). Beispielsweise stellte Küster in einer schriftlichen Befragung zu *Schülermotivation und Unterrichtsalltag im Fach Französisch* fest, dass SchülerInnen an Berliner Gymnasien den Eindruck haben, die Grammatik nehme in ihrem Unterricht die oberste Priorität ein, stelle für sie aber gleichzeitig den Bereich dar, für den sie das geringste Interesse empfinden (vgl. Küster 2007: 215; 220). Da sich Einstellungen aus kognitiven und affektiven Komponenten zusammensetzen, kommt es im Zusammenhang mit Grammatik oft zu Einstellungsspaltungen, indem zwar eine kognitiv-positive, aber gleichzeitig eine affektiv-negative Einstellung vorliegt (vgl. Zimmermann 1995: 183f). Dies erklärt Aussagen, wie: „Ich mache Grammatik zwar nicht gern, weil sie langweilig ist, aber sie ist leider viel zu wichtig“ (Zimmermann 1995: 184). Die Ursachen für affektiv-negative Einstellungen, welche Lernende häufig der Grammatik gegenüber entwickeln, können vielfältig sein. Schlechte Noten und damit verbundene Angst vor Leistungsversagen, unbefriedigende Vermittlungsmethoden und dadurch Langeweile, Monotonie und Verständnisprobleme, sowie der Eindruck, die Vermittlung von Strukturen sei unnatürlich, künstlich und lebensfern, führen zu diesem Ergebnis (vgl. Zimmermann 1995: 186).

2.2.7.3 MOTIVATION

Auch ohne den Verweis auf diesbezügliche Untersuchungen werden die meisten Unterrichtenden zustimmen, dass Motivation einen Einfluss auf das Spracherlernen hat. Der genaue Zusammenhang zwischen Motivation und Lernen konnte noch nicht nachgewiesen werden und es wird darüber diskutiert, ob Motivation zu erfolgreichem Lernen führt, oder ob der Umkehrschluss zutrifft, und Lernerfolg zu mehr Motivation führt. Sind Lernende also erfolgreich, weil sie motiviert sind, oder sind sie motiviert, weil sie erfolgreich sind (vgl. Lightbrown/Spada 2000: 56)? Vermutlich treffen beide Aussagen zu, und somit kann Motivation zu einer positiven Spirale, Demotivation zu einem Teufelskreis führen. Aus diesem Grund sollten Lehrende versuchen, soweit dies möglich ist, einen Beitrag zur Motivationssteigerung ihrer SchülerInnen zu leisten.

Seit Robert C. Gardner's und Wallace Lambert's Publikation *Attitudes and Motivation in Second Language Learning* aus 1972 wird gemeinhin zwischen integrativer und instrumenteller Motivation unterschieden.

Die integrative Motivation äußert sich im Bestreben des Lerners, sich mit der zielsprachlichen Kultur zu identifizieren. [...] Dagegen ist die instrumentelle Motivation rein utilitaristischer Natur. (Edmonson/House 2006: 198)

Integrativ motivierte Italienischlernende zeichnen sich also durch Interesse an Land, Leute und Kultur Italiens aus, instrumentell motivierte sehen einen bestimmten Zweck im Italienischlernen, wie zum Beispiel bessere Verständigung im Italienurlaub, oder gesteigerte Berufschancen in wirtschaftlichen oder touristischen Berufen (vgl. Edmonson/House 2006: 198). Auf beide Motivationstypen kann die unterrichtende Person positiven Einfluss nehmen, indem sie Materialien und Aktivitäten auswählt, die motivierend wirken, indem sie das eigene Interesse und die eigene Begeisterung für Italien lebhaft vermittelt und Verwendungsmöglichkeiten der Sprache aufzeigt und schafft, zum Beispiel durch Italienreisen, Austauschprogramme, Brief- und E-Mail Kontakte, Filme und vieles mehr.

Aus den oben angeführten Erkenntnissen ergibt sich, dass ein Unterricht, der Grammatik als Selbstzweck sieht und als solchen vermittelt, weder zur integrativen noch zur instrumentellen Motivation beitragen kann. Vielmehr sollten Möglichkeiten geschaffen werden, die Sprache in authentischen Situationen anzuwenden und kommunikative Ziele müssen in den Mittelpunkt gerückt werden. Lernende können zur Erkenntnis kommen, dass auch Äußerungen, die nicht der grammatikalischen Norm entsprechen, verstanden werden und damit kommunikativ erfolgreich und angemessen sind.

Besonders für SchülerInnen, die Mängel in ihren fremdsprachlichen Kompetenzen aufweisen, aber über gute Kenntnisse der Regeln verfügen, kann Grammatikunterricht allerdings im Sinne der „resultative hypothesis“³ (Ellis 1994: 509) motivierend wirken.

Der Zusammenhang zwischen „Motivation“ und „Grammatik“ wurde im Rahmen dieser Arbeit auch empirisch untersucht (siehe Kapitel 3.2.3.7).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich Lernende durch viele Faktoren voneinander unterscheiden und dass es die Aufgabe der Unterrichtenden ist, diese individuellen Variablen zu erkennen und in der Unterrichtsgestaltung zu berücksichtigen. Folglich sollte der Unterricht möglichst abwechslungsreich gestaltet werden, um alle Lerntypen anzusprechen.

³ Erfolg führt zu Motivation

Das impliziert sowohl unterschiedliche Übungstypen und Aufgabenstellungen, unterschiedliche Präsentationsformen von Informationen und Wissensinhalten, als auch Einsatz von verschiedenen Sozialformen.

Coppola fasst zusammen, welche konkreten Konsequenzen diese Einsichten für Fremdsprachenlehrende haben:

- personalizzare gli obiettivi di apprendimento,
- programmare attività diversificate in relazione ai differenti profili attitudinali
- adattare i materiali (audio, video, realia, ecc.) alle diverse modalità apprenditive,
- rendere consapevoli i discenti dei loro punti di forza e debolezza e del diverso grado di successo che potranno ottenere in un compito, a seconda delle modalità di studio e degli obiettivi prefissati,
- abituarli a trarre il massimo vantaggio dai punti di forza
- intervenire sui loro punti deboli, attraverso tecniche e materiali idonei (ad esempio, proponendo all'apprendente "visivo" attività che sviluppino la capacità di ascolto
- farli riflettere, anche attraverso il confronto critico con i compagni, su atteggiamenti e attribuzioni improduttive riguardo alla lingua e al suo apprendimento. (Coppola 2000: 137f)

2.3 STELLENWERT DER GRAMMATIK

2.3.1 Stellenwert der Grammatik im Wandel der Zeit

Im vorliegenden Kapitel wird auf den historischen Wandel des Stellenwerts der Grammatik im Unterrichtsgeschehen und auf ihre Stellung in den verschiedenen Unterrichtsmethoden und -ansätzen eingegangen. Davor muss aber die Frage geklärt werden, was unter einer „Methode“ beziehungsweise unter einem „Ansatz“ überhaupt verstanden wird und wodurch sich die beiden Konzepte voneinander unterscheiden.

Gemeinsam mit immer neuen Sichtweisen auf die Natur der Sprache, die Natur des Spracherlernens, die Ziele, die es zu erreichen gilt, die Rollen von Lehrenden und Lernenden und die Beschaffenheit der Materialien und Übungen veränderten sich auch laufend die Unterrichtsprinzipien und -techniken und so entstanden neue Unterrichtsmethoden und -ansätze. Laut Edmonson und House handelt es sich bei einer Methode um

ein Paket für Lehrer, in [dem] insbesondere auf der Ebene der Didaktischen Handlungen mehrere dieser Entscheidungen⁴ bereits getroffen sind. Informell ausgedrückt heißt dies: eine Methode gibt eine Antwort auf die Lehrfrage: „Was soll ich tun?“. Eine Lehrmethode (im Gegensatz zu [...] einem Lehransatz [...]) ist daher ein zumindest teilweise konkretes didaktisches ‚Paket‘, durch das Lehrziele, Lehrkonzept, Lehrprinzipien, Übungsformen und möglicherweise exemplarische Materialien vorgegeben sind. Nach dieser Interpretation des Begriffs „Methode“ müssen also konkrete Handlungsanweisungen für den Lehrer vorliegen. Eine Methode ist eine festgelegte und systematische Vorgehensweise, ein planmäßiges Verfahren bei der Fremdsprachenvermittlung. (Edmonson/House 2006: 112-113)

Dem gegenüber geben Ansätze die Unterrichtsprinzipien nicht so starr vor, sondern lassen mehr Freiraum und Offenheit für das Handeln der Lehrpersonen. Es ist auch möglich, mehrere Ansätze miteinander zu verknüpfen und zu kombinieren, Entscheidungen für ein bestimmtes Vorgehen können und sollten je nach Situation und Zielgruppe getroffen werden (vgl. Storch 1999: 12).

Im folgenden Abschnitt werden die einzelnen Methoden und Ansätze präsentiert und, soweit möglich, zeitlich eingeordnet, wobei jedoch nicht der Eindruck entstehen sollte, dass es sich dabei um eine exakte historische Einteilung handelt. Zum einen kann nicht davon ausgegangen werden, dass eine Methode oder ein Ansatz die oder den nächsten ablöst, vielmehr muss mit Überlappungen gerechnet werden. Zum anderen orientieren sich die Darlegungen nur an den Veröffentlichungen von theoretischen Schriften oder Lehrbüchern, während über die tatsächliche Praxis in den Schulen, welche die theoretischen Impulse oft erst viel später, wenn überhaupt, aufnimmt, keinerlei Aussage getroffen werden kann (vgl. Neuner 2003: 225).

2.3.1.1 DIE GRAMMATIK-ÜBERSETZUNGSMETHODE

Wie bereits der Name verrät, stellt diese klassische oder auch traditionelle Methode die Grammatikarbeit und die Übersetzungen von der Fremdsprache in die Erstsprache und vice versa in den Vordergrund. Die Grammatik-Übersetzungsmethode dominiert den Unterricht der klassischen Sprachen Latein und Griechisch und wird im 19. Jahrhundert, als die lebenden Fremdsprachen Englisch und Französisch in den Unterricht aufgenommen werden, direkt auf den neuen Fremdsprachenunterricht übertragen (vgl. Roche 2008: 13).

⁴ Entscheidungen bezüglich Lehrziele, Lehrkonzept, Lehrprinzipien, Lehrstrategien, Übungstypologie, Lehrmaterialien, Medienauswahl, Prüfungsformen usw. (vgl. Edmonson und House 2006: 113).

Die Ziele, welche der Unterricht in der Blütezeit der Grammatik-Übersetzungsmethode verfolgt, unterscheiden sich sehr wesentlich von den heutigen Anforderungen an den modernen Fremdsprachenunterricht. Vor den Zeiten der Globalisierung steht nicht die Kommunikation mit anderen SprecherInnen der Zielsprache (seien es ErstsprecherInnen der Zielsprache oder Lernende mit einer dritten Erstsprache im Gespräch mit denen die Zielsprache als lingua franca fungiert) im Vordergrund, sondern die Übersetzung von Originaltexten und die „gezielte grammatische Analyse“ (Gnutzmann/Königs 1995: 12). Sprachunterricht ist also gleichgesetzt mit Grammatikunterricht und erfolgt nach deduktivem Verfahren, das heißt, Lehrende präsentieren eine Regel, die in der Folge von den Lernenden in zielsprachlichen Satzmustern angewendet werden muss (vgl. Meißner/Senger 2001: 25). Die Erstsprache der Lernenden hat eine wichtige Rolle, einerseits, weil sie für die Übersetzungen herangezogen wird, andererseits, weil sie üblicherweise für Anweisungen und Erklärungen dient. Im Grunde genommen steht weniger das Erlernen der Fremdsprache selbst als vielmehr die allgemeine Schulung des Geistes und das Verständnis der eigenen Sprache im Mittelpunkt (vgl. Roche 2008: 13).

Grammatik versteht sich nach dieser Methode also als Selbstzweck und nicht, wie heute überwiegend gefordert, als Unterstützung für das höhere Ziel der kommunikativen Kompetenz.

2.3.1.2 DIE DIREKTE METHODE

Zirka ab den 70er Jahren des 19. Jahrhunderts beginnt sich eine Reformbewegung gegen die traditionelle Methode aufzulehnen und die Sinnhaftigkeit des Vorrangs von Sprachwissen vor Sprachkönnen, wie er in der Grammatik-Übersetzungsmethode vorzufinden ist, infrage zu stellen (vgl. Harden 2006: 35-36). Zu den bedeutendsten Vertretern zählt zweifelsohne Wilhelm Viëtor mit seinem kritischen Beitrag aus dem Jahr 1882 *Der Sprachunterricht muss umkehren* (Viëtor 1882/1982). Viëtors Kritik an der klassischen Methode lässt sich sehr schön mit einem Zitat veranschaulichen: „Und wenn es euch gelänge, ihm die beste Grammatik und das umfassendste Wörterbuch in den Kopf zu schaffen, so hätte er noch immer keine Sprache gelernt.“ (Viëtor 1882/1982: 124, zit. n. Segermann 2003: 343). Es geht also vorwiegend darum, Sprachlernen nicht mit Grammatiklernen gleichzusetzen, sondern die Sprachanwendung in den Vordergrund zu rücken. Die Reform führt vor allem dazu, dass über die veralteten Unterrichtstechniken nachgedacht wird, es kann allerdings nicht davon die

Rede sein, dass die Grammatik-Übersetzungsmethode sofort den Platz räumt. Die Ideen der klassischen Methode bleiben für lange Zeit in den Köpfen vieler Lehrenden, sodass im Zusammenhang mit der kommunikativen Wende in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts immer noch von einem Abwenden von diesen alten Unterrichtspraktiken gesprochen werden kann (vgl. Harden 2006: 35-36).

Jedoch kann die Bewegung, wie erwähnt, auch Erfolg verzeichnen, sie bricht das starre System auf, regt zur Diskussion an und bringt schließlich die, zur traditionellen Methode völlig konträre, direkte Methode hervor. Die Bezeichnung „direkt“ wird gewählt, um die Forderung nach „natürlichen“, ‚direkten‘ bzw. ‚induktiven‘ Verfahren“ (Neuner 2003: 228) auszudrücken. Der Unterricht der lebenden Sprachen soll sich nicht mehr um das Sprachwissen und die Grammatikprogression drehen, sondern analog zum Erstspracherwerb auf natürliche Weise erfolgen. Zu den wichtigsten Neuerungen zählen also zum einen die Aufwertung des Sprachkönnens gegenüber dem Sprachwissen und zum anderen die Aufwertung der Mündlichkeit gegenüber der Schriftlichkeit, der Verzicht auf die Erstsprache im Unterricht, das Einbeziehen der Alltagssprache und „erfahrungsorientiertes, induktives Lernen“ (vgl. Neuner 2003: 228; vgl. Edmonson/House 2006: 115).

2.3.1.3 DIE AUDIOLINGUALE UND DIE AUDIOVISUELLE METHODE

Diese beiden Methoden basieren auf dem lernpsychologischen Modell des Behaviorismus, der Lernen als Reaktion auf einen Reiz versteht. „Je nach Schwerpunkt der Reizauslösung unterscheidet man zwischen audiolingualer (AL) und audiovisueller Methode (AV) im Fremdsprachenunterricht“ (Roche 2008: 15). Während die audiolinguale Methode ihren Anfang in den Vereinigten Staaten hat und speziell für Soldaten des zweiten Weltkriegs, welche möglichst schnell fremde Sprachen lernen sollen, entwickelt wird, hat die audiovisuelle Methode ihre Wurzeln in Frankreich (vgl. Edmonson/House 2006: 116-117).

Einige Merkmale dieser beiden Methoden ähneln denen der direkten Methode. In diesem Sinne werden auch die mündlichen Fertigkeiten über die schriftlichen gestellt, wobei hier zusätzlich zwischen rezeptiven und produktiven Fertigkeiten unterschieden wird und den ersteren – wie auch im Erstspracherwerb – der Vorrang eingeräumt wird. Ebenso wird der Unterricht weitestmöglich einsprachig abgehalten, auch wenn der Ausschluss der Erstsprache nicht so streng gehandhabt wird wie bei der direkten Methode (vgl. Neuner 2003: 229).

Eine Neuerung und ein wesentliches Charakteristikum dieser Vermittlungsmethode ist der Einsatz von Tonband und Sprachlabor. Der vorherrschende Übungstyp wird als „pattern drill“ bezeichnet und besteht aus dem Nachahmen von immer wieder gehörten Satzmustern. Kritiker sehen hier einen Schwachpunkt, da ihrer Meinung nach durch das bloße Nachahmen ohne eigenständige kognitive Leistung schnell Langeweile aufkomme und das Gelernte nicht lange behalten werden könne (vgl. Edmonson/House 2006: 117).

Aufgrund der behavioristischen Ausrichtung der Methode, die Spracherwerb als Verhaltenskonditionierung sieht, wird explizite Grammatikvermittlung, wie schon bei der direkten Methode, ausgeschlossen, was jedoch nicht bedeutet, dass grammatische Kompetenz nicht ein wesentliches Ziel des Unterrichts ist. Die Aufbereitung der Lerneinheiten durch die Lehrpersonen, beziehungsweise durch die Lehrmaterialien, sieht eine Grammatikprogression der vorkommenden Strukturen vor, die von den Lernenden unbewusst und induktiv erworben werden sollen (vgl. Gnutzmann/Königs 1995: 12-13).

2.3.1.4 DER KOGNITIVE ANSATZ

Beim kognitiven Ansatz handelt es sich im Grunde genommen nicht um eine eigene Methode, sondern um eine Lerntheorie als Reaktion auf die Reiz-Reaktions-Modelle der audiolingualen und der audiovisuellen Methode. In erster Linie zielt die Kritik auf die Rolle, die den Lernenden in diesen Unterrichtsmethoden zugewiesen wird. Sie werden auf „black boxes“ (vgl. Schlichter 2002: 6) reduziert, die von den Lehrpersonen mit Wissen beziehungsweise mit Können gefüllt werden und selbst keine eigenständige Denkleistung erbringen müssen.

Mit dem Durchbruch von Noam Chomskys generativer Grammatik (vgl. Chomsky 1964), der zufolge Menschen fähig sind, Sätze zu bilden, die sie nie zuvor gehört haben, verstärkt sich die Kritik an den behavioristischen Verfahren weiter (vgl. Hinkel/Fotos 2002: 4), so kehren kognitive Strömungen dem „mechanischen Training“ den Rücken und wenden sich hin zu „kognitivem Vorgehen“ und damit auch zu expliziten Grammatikerklärungen, die auch wieder in der Erstsprache stattfinden dürfen (vgl. Edmonson/House 2006: 119).

Kognitive Theorien werden in den 1960er und 1970er Jahren von der kommunikativen Wende überrollt (vgl. Edmonson/House 2006: 119).

2.3.1.5 DER KOMMUNIKATIVE ANSATZ

Die Ideen der kommunikativen Didaktik haben den Fremdsprachenunterricht seit den 1970er Jahren bis heute wohl am stärksten geprägt (vgl. Roche 2008: 24). Jedoch ist es schwierig, genau zu definieren, was einen Unterricht, der diesem Ansatz folgt, genau ausmacht. Laut Roche

erscheint der kommunikative Sprachunterricht [...] heute als ein diffuses Konzept, das fast alles bezeichnen kann, was sich im Unterricht abspielt, ob es in eine kommunikative Systematik passt oder von rein willkürlichen Vorstellungen der Praktiker bestimmt wird. Für manche bedeutet Kommunikativität schlichtweg **mündliche Kommunikation** (inklusive des Vorlesens oder Diktierens von Dialogen), für andere **Alltagssprache** und für wieder andere **sprachliches und nicht sprachliches Handeln**. (Roche 2008: 25)

Ein Grund dafür, dass der kommunikative Ansatz schwer in eine Schublade gesteckt werden kann und darum auch als „Ansatz“ und nicht als „Methode“ bezeichnet werden muss, liegt im Eigenverständnis des Ansatzes selbst. Die kommunikative Didaktik plädiert für ein offenes Unterrichtsgeschehen, das nicht von der strengen Festlegung durch methodische Vorgaben eingeschränkt wird, sondern flexibel auf die Zielgruppe und alle im Geschehen beteiligten Personen reagieren kann. Ein wichtiges Schlagwort ist die „Lernerorientierung“, die anregt, auf die einzelnen Individuen, ihre Begabungen, Neigungen, Interessen, Vorkenntnisse und ihre Motivation einzugehen (vgl. Neuner 2003: 231).

Linguistische Grundlagen für den kommunikativen Ansatz sind die Pragmatik, insbesondere die Sprechakttheorie (vgl. Austin 1962; vgl. Searle 1969) und die Theorie des kommunikativen Handelns (vgl. Habermas 1981). Sprache wird nicht mehr nur als System und das Sprachlernen als Aneignung dieses Systems gesehen, sondern vielmehr wird Sprechen als eine Handlung verstanden, die sehr eng mit dem Kontext der jeweiligen Situation, in der sie stattfindet, zusammenhängt. Kommunikative Kompetenz bedeutet demnach nicht nur, Sachverhalte richtig ausdrücken zu können, sondern in der entsprechenden Situation angemessen kommunizieren zu können. Ein und dieselbe Äußerung kann in unterschiedlichen Zusammenhängen oder mit unterschiedenen GesprächspartnerInnen eine völlig andere Wirkung erzielen, und Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts ist es von nun an, die Lernenden zu befähigen, in konkreten Situationen erfolgreich zu kommunizieren. Welche Rolle dabei der Grammatik zukommt, ist umstritten - „explizite Grammatikvermittlung ist nicht auszuschließen, spielt aber keine zentrale Rolle“

(Edmonson/House 2006: 121). Sie tritt jedenfalls nicht mehr als Selbstzweck auf und dient nicht als strukturierendes Mittel für den Unterricht. Im Vordergrund steht die Inhaltsebene und bei Bedarf, wenn dies zum Beispiel von den Lernenden gewünscht wird, kann auf die Formebene eingegangen werden.

Im Zusammenhang mit der kommunikativen Didaktik ist der interkulturelle Ansatz erwähnenswert, der in manchen Aufzählungen als eigene Strömung (vgl. Neuner 2003: 232), in anderen als ein Teil der kommunikativen Didaktik angeführt wird (vgl. Edmonson/House 2006: 121). Neben dem Spracherwerb rückt der interkulturelle Ansatz die Beschäftigung mit der Kultur des Zielsprachenlandes vor dem Hintergrund der soziokulturellen Prägung der Lernenden ins Zentrum. Ein wesentliches Merkmal ist der Vergleich von Ziel- und Herkunftssprache sowie von Ziel- und Herkunftskultur. Während in der kommunikativen Didaktik „die Fremdsprache gegenüber der Muttersprache generell zu bevorzugen ist“ (Edmonson/House 2006: 121), nimmt die Erstsprache der Lernenden im interkulturellen Ansatz eine wichtigere Rolle ein. Da aber im Bezug auf die Grammatikvermittlung keine grundlegenden Differenzen zwischen den beiden Unterrichtsansätzen zu finden sind, soll hier nicht weiter auf die interkulturelle Didaktik eingegangen werden.

Seit der kommunikativen Wende in den 1970er Jahren sind bereits drei Jahrzehnte verstrichen und natürlich hat sich die Fremdsprachendidaktik auch in dieser Zeit weiterentwickelt. Einige WissenschaftlerInnen sprechen sogar von einer Wende und dem Übergang zur „postkommunikativen Epoche“ (vgl. Piepho 1990), andere sehen die Kontinuität und prägen den Begriff der „neokommunikativen Didaktik“ (vgl. Meißner/Senger 2001). Die Kernthemen der neokommunikativen Didaktik sind „fächerübergreifendes Lernen“, „ganzheitliche Spracherfahrungen“, „Lernerorientierung“ und wieder die „Handlungsorientierung“ (vgl. Meißner/Senger 2001). Es handelt sich daher bei der neokommunikativen Didaktik nicht um eine Abkehr vom kommunikativen Ansatz, sondern um ein noch stärkeres Hervorheben der zentralen Themen desselben.

Der Blick auf die unterschiedlichen Methoden und Ansätze sollte darlegen, wie in der Theorie mit den einzelnen Thematiken, welche das Unterrichtsgeschehen beeinflussen – so wie die Grammatikvermittlung – umgegangen wird und wurde. Im nächsten Schritt sollen nun konkrete Richtlinien, nämlich die Lehr- und Studienpläne und *der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (GERS), auf dem diese aufgebaut sind, genauer untersucht werden, um sich der Praxis in den Italienischklassen an Österreichs Schulen und der Universität Wien anzunähern. Selbstverständlich können auch die beiden

genannten Dokumente nicht widerspiegeln, wie der Unterricht aussieht, aber sie geben vor, wie er aussehen sollte.

2.3.2 Richtlinien im Italienischunterricht an der Schule und an der Universität

2.3.2.1 DER GEMEINSAME EUROPÄISCHE REFERENZRAHMEN FÜR SPRACHEN

Der „Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen“ [...] ist ein normsetzender Text, auch wenn die Autoren immer wieder beteuern, dass sie niemand konkrete Vorschriften machen. Er soll lediglich (aber immerhin!) Rahmen abstecken für das Lehren und Lernen fremder Sprachen in Europa. (Christ 2003: 57)

Auf jeden Fall hat der GERS durch die Lehrpläne, deren Überarbeitung er bewirkt hat, einen sehr direkten Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen in den österreichischen Schulen. Häufig wird der GERS mit den Stufen zur Einteilung der Kompetenzniveaus verwechselt, beziehungsweise darauf reduziert. Die sechs Niveaustufen (A1, A2, B1, B2, C1, C2), welche die sprachlichen Kompetenzen von der elementaren über die selbstständige bis zur kompetenten Sprachverwendung (vgl. Europarat 2001: 34) einteilen, sind ein zentraler Bestandteil des GERS, der jedoch darüber hinaus auch auf alle anderen Bereiche des Lernens, Lehrens und Beurteilens eingeht und dafür einen Rahmen vorgibt.

Zu den Hauptzielen des GERS zählt es, Vergleichbarkeit und Transparenz für die unterschiedlichen europäischen Bildungssysteme zu schaffen und die Mobilität innerhalb Europas und das Verständnis unter den Europäern zu fördern. Der GERS kann und sollte CurriculumentwicklerInnen, LehrbuchautorInnen, Lehrpersonen, PrüferInnen und Lernenden als Richtlinie dienen und somit einheitliche Kriterien für das Lehren, Lernen und Überprüfen der Kompetenzen in den Fremdsprachen festlegen. Damit sollen die internationale Flexibilität an Bildungseinrichtungen und Arbeitsplätzen garantiert werden, aber auch schulische oder berufliche Umstiege innerhalb der eigenen nationalen Grenzen erleichtert werden.

Was den Sprachbegriff betrifft, der dem GERS zugrunde liegt, so handelt es sich ganz klar um einen handlungsorientierten Zugang, wie er auch für den kommunikativen Ansatz gilt. Lernende einer Sprache werden als „sozial Handelnde“ (Europarat 2001: 21) gesehen, welche

mithilfe der Sprache (aber auch ohne sie) bestimmte Situationen und Aufgaben zu bewältigen haben, wofür sie gewisse allgemeine, aber vor allem kommunikative Kompetenzen benötigen. Kompetenzen, deren Aneignung als vorrangiges Ziel betrachtet wird, stehen im Mittelpunkt dieses Zugangs und werden folgendermaßen definiert:

Kompetenzen sind die Summe des (deklarativen) Wissens, der (prozeduralen) Fertigkeiten und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, die es einem Menschen erlauben, Handlungen auszuführen. (Europarat 2001: 21)

Ziel des Fremdsprachenunterrichts kann also nicht die reine Wissensanhäufung und das kontextfreie Erlernen der grammatikalischen Strukturen und Regeln sein (wobei offensichtlich auch das - also das deklarative Wissen - eine gewisse Rolle spielt), sondern vielmehr sollen Lernende befähigt werden, die Zielsprache in kommunikativen Kontexten anzuwenden. Der Referenzrahmen teilt die für das Spracherlernen relevanten Situationen grob in vier Bereiche ein, nämlich in den „öffentlichen Bereich, den privaten Bereich, das Bildungswesen und den beruflichen Bereich“ (Europarat 2001: 26). Diese werden dann jeweils noch in viele Subdomänen aufgegliedert und bilden gemeinsam den situativen Hintergrund für die Kann-Beschreibungen der Referenzniveaus. Ziel sollte es aber nicht sein, möglichst viel über Themen zu lernen und anschließend zu wissen, sondern sich in den Kontexten kommunikativ angemessen verhalten zu können. Folglich sollten selbstverständlich auch Prüfungen kompetenz- und nicht wissensorientiert sein, also beständig verfügbare Kompetenzen und nicht im Moment erworbenes Wissen testen. Im Vordergrund stehen die fünf Fertigkeiten – „Hören“, „Lesen“, „An Gesprächen Teilnehmen“, „Zusammenhängendes Sprechen“ und „Schreiben“ (Europarat 2001: 36) – und Aktivitäten und Strategien, die innerhalb dieser Fertigkeiten Anwendung finden.

Für die vorliegende Arbeit ist nun die Frage relevant, welchen Stellenwert der Grammatik in diesem handlungs- und kompetenzorientierten Konzept zukommt. Es ist auffällig, wie wenig Platz der Diskussion, auf welche Weise und ob überhaupt explizite Grammatikvermittlung stattfinden soll, eingeräumt wird, und das, obwohl sich sicher viele Lehrende darüber ihre Gedanken machen und eine Orientierungshilfe begrüßen würden. Auch wenn der kommunikative Ansatz als Richtlinie gilt, ignorieren viele Unterrichtende „durchaus aus empirisch-praktischen Gründen“ (Tanzmeister 2008: 251) den aktuellen Forschungsstand und halten an der Grammatik-Methode fest.

It is common for teachers to discuss the order of the tense presentation and measure student progress by their mastery of grammar areas. They may speak about having 'done' the past simple or 'doing' the present perfect, and while other strands such as functions, skills, pronunciation, etc. are covered, the foundation of much classroom work is grammatical. (Kedde 2004: 44)

Der Referenzrahmen widmet der grammatischen Kompetenz, die er als „Kenntnis der grammatischen Mittel einer Sprache und die Fähigkeit, diese zu verwenden“ (Europarat 2001: 113) definiert, zwar ein Unterkapitel und erwähnt die Vielzahl an Theorien, welche nebeneinander existieren und das Phänomen Grammatik beschreiben, stellt aber auch sofort klar, dass es

nicht die Aufgabe dieses Referenzrahmens [sei], diese Theorien zu beurteilen oder für die eine oder andere zu plädieren, sondern vielmehr, die Benutzer zu ermutigen zu sagen, welche sie selbst gewählt haben und welche Folgen diese Wahl für ihre praktische Arbeit hat. (Europarat 2001: 113)

Grammatische Kompetenz wird als „zentraler Bestandteil der kommunikativen Kompetenz“ (Europarat 2001: 148) beschrieben, wird aber nur sehr kurz und in allgemeinen Zügen erläutert. Im Bezug auf die grammatische Progression, die es zu befolgen gilt, wird darauf hingewiesen, dass die „inhärente Komplexität“ der Strukturen oder Formen nur ein Kriterium darstellt, zu dem andere Kriterien wie der „kommunikative Nutzen“, sprachvergleichende Faktoren, Authentizität und „natürliche Erwerbssequenzen“ (vgl. Europarat 2001: 148) hinzutreten. Der GERS schlägt keine genaue Reihenfolge für die Einführung grammatischer Kategorien und Strukturen vor, und während die Kann-Beschreibungen viel darüber aussagen, was Lernende auf einem bestimmten Niveau können sollen, erfahren wir wenig darüber, was sie wissen müssen, um die kommunikativen Aufgaben bewältigen zu können (vgl. Westhoff 2007: 676). Das verwundert, da doch gewisse Erwartungen an die Sprachverwender gestellt werden, wie durch folgendes Zitat verdeutlicht wird: „Sollten Lernende z.B. einer Progression folgen, bei der sie nach zwei Jahren Sprachunterricht immer noch nicht über Erlebnisse in der Vergangenheit sprechen können?“ (Europarat 2001: 148). Außerdem implizieren bestimmte Deskriptoren oft schon eine grammatische Kategorie, so wird zum Beispiel auch ohne explizite Auflistung der Grammatikthemen klar, dass Lernende auf dem Niveau A2, welche den Deskriptor „Kann [...] über vergangene Aktivitäten [...] berichten“ (Europarat 2001: 65) erfüllen, das Passato Prossimo und den Imperfetto, Lernende auf dem gleichen Niveau, welche den Deskriptor „Kann mit einfachen Mitteln Gegenstände sowie Dinge, die ihm/ihr gehören, kurz beschreiben und vergleichen“ (Europarat 2001: 65) erfüllen, den Comparativo

und Superlativo anwenden können müssen. Es stellt sich also die Frage, warum die grammatischen Beschreibungen nicht explizit in die Deskriptoren aufgenommen worden sind (vgl. Keddl 2004: 49). Ein Argument, mit dem sich der GERS gegen eine solche Auflistung ausspricht, ist die Tatsache, dass jede Sprache ihr eigenes Grammatiksystem hat und es aus diesem Grund nicht möglich ist, in einen sprachenübergreifenden Referenzrahmen die Progression der Grammatikstrukturen einzubinden (vgl. Europarat 2001: 114). Außerdem erklären die Autoren des GERS, dass die

Deskriptoren [...] holistisch bleiben [müssen], um einen Überblick zu ermöglichen; detaillierte Listen von Mikrofunktionen, grammatischen Formen und Wortschatz werden in den Lernzielbeschreibungen für einzelne Sprachen präsentiert. (Europarat 2001: 39)

Während also die einzelnen grammatischen Kategorien und Klassen keine Aufnahme in die Kann-Beschreibungen finden, gibt es eine eigene Skala zur „Grammatischen Korrektheit“ (Europarat 2001: 114), die darstellt, inwiefern auf den sechs Niveaustufen die Sprache grammatisch korrekt angewendet werden kann, ohne jedoch vorzugeben, welche grammatischen Strukturen genau beherrscht werden sollen. Es steigt also Hand in Hand mit den Niveaustufen nicht die Vielfalt an beherrschten Grammatikstrukturen, sondern der allgemeine Grad der grammatischen Korrektheit. Fehlerhafte sprachliche Äußerungen werden also auf gewissen Niveaustufen akzeptiert und als angemessen angesehen.

Es kann zusammengefasst werden, dass der GERS mit seinem kommunikativen und handlungsorientierten Zugang sehr wohl - innerhalb der kommunikativen Kompetenz - Wert auf die grammatische Kompetenz legt, es jedoch nicht darum geht, in einer linearen Progression eine grammatische Struktur nach der anderen einzuführen. Die Lehrenden und Lernenden tragen selbst die Verantwortung für den Grammatikerwerb (sei es bewusst oder unbewusst) und müssen Entscheidungen für die Fragen treffen

- auf welcher Grundlage grammatische Elemente, Kategorien, Strukturen, Prozesse und Relationen ausgewählt und sequenziert werden;
- wie ihre Bedeutungen Lernenden vermittelt werden;
- welche Rolle die kontrastive Grammatik für das Spracherlernen und -lehren hat;
- welche Bedeutung dem Spektrum der Ausdrucksfähigkeit, der Flüssigkeit und der Korrektheit in Bezug auf die Satzkonstruktion beigemessen wird;
- in welchem Maße Lernende die Grammatik a) ihrer Muttersprache, b) der Zielsprache, c) der Unterschied zwischen beiden bewusst gemacht werden soll; (Europarat 2001: 149)

Jede Sprache besteht aus einer Bedeutungs- und einer Formebene, die zumeist in einer arbiträren Beziehung zueinander stehen. Sprachenlernende müssen, laut GERS, beide Ebenen erwerben (vgl. Europarat 2001: 116). Von welcher der beiden jedoch ausgegangen wird, ist den betroffenen Personen überlassen und sollte je nach Lernsituation und Zielgruppe entschieden werden. Zudem lässt der Referenzrahmen auch offen, ob Lernende die grammatische Kompetenz „induktiv, durch Kontakt mit neuem grammatischen Material, das die Lernenden in authentischen Texten vorfinden“ (Europarat 2001: 149) oder deduktiv „durch Darbietung formaler Paradigmen, Formtabellen usw., mit anschließender Erklärung in angemessener Metasprache (Terminologie) in der L2 oder der L1 sowie mit formbezogenen Übungen“ (Europarat 2001: 149) entwickeln.

Es wird auch keine klare Aussage darüber gemacht, ob die grammatische Kompetenz auf der Anwendung abstrakter Regeln oder auf dem Auswendiglernen von vorgefertigten Phrasen und sogenannten „chunks“ basieren soll (vgl. Westhoff 2007: 676). Es scheint, dass in niedrigeren Niveaustufen Zweiteres dominieren soll und so findet sich in den Deskriptoren für das Niveau A1 zum Beispiel die Beschreibung „lexikalisch organisiertes Repertoire“ (Europarat 2001: 42). Sprachbewusstsein spielt erst später, etwa ab dem Niveau B2, eine Rolle, wenn der oder die Lernende „an einem Punkt angekommen ist, von dem aus die Dinge in einem anderen Licht erscheinen und sich neue Perspektiven eröffnen“ (Europarat 2001: 44). Im Allgemeinen jedoch entzieht sich der GERS einer klaren Aussage über die Sinnhaftigkeit des Erlernens von Regeln und stellt fest:

Wenn [...] versucht wird, die vielen verschiedenen Komponenten der kommunikativen Kompetenz getrennt darzustellen, ist es legitim, die (überwiegend unbewusste) Kenntnis formaler Strukturen sowie die Fähigkeit, mit diesen umzugehen, als eine dieser Komponenten zu identifizieren. In welchem Maße eine solche formale Analyse in das Sprachenlernen und -lehren einfließen sollte, wenn überhaupt, ist eine andere Frage. (Europarat 2001: 116)

Grammatische Kompetenz ist ein wichtiger Bestandteil von kommunikativer Kompetenz, zu welchem Zeitpunkt auf welche Weise welche Strukturen erworben werden wird allerdings vom GERS nicht vorgegeben. Lehrende und Lernende tragen die Verantwortung und müssen für die eigene Unterrichtssituation die optimale Lösung finden und Sorge dafür tragen, dass das Maß an grammatischer Korrektheit gemeinsam mit dem Anstieg der sprachlichen Kompetenz erhöht wird.

2.3.2.2 DIE LEHR- UND STUDIENPLÄNE

Lehrplan der AHS-Oberstufe

Der Lehrplan der Oberstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) für die lebenden Fremdsprachen gibt weder genaue Themen vor, welche LehrerInnen in ihren Klassen behandeln und SchülerInnen beherrschen müssen, noch gibt er an, welche sprachlichen Mitteln zu welchem Zeitpunkt erworben werden sollen. Analog zum GERS stehen nicht das Wissen, sondern die Kompetenzen im Vordergrund. Der Lehrplan orientiert sich allgemein sehr stark am GERS und dementsprechend am handlungsorientierten Zugang zum Spracherwerb. Fremdsprachenunterricht soll die SchülerInnen dazu befähigen, angemessen in der Zielsprache zu kommunizieren. Sprachliche Korrektheit darf nicht als oberstes Ziel dienen und es darf, obwohl sie natürlich anzustreben ist, nicht außer Acht gelassen werden, dass „Fehler ein selbstverständliches und konstruktives Merkmal des Sprachenlernens darstellen“ (Lehrplan AHS-Oberstufe 2004: 2) und für den Lernprozess notwendig sind.

Der Lehrplan ordnet an, im Unterricht der Zielsprache Vorrang einzuräumen und nur in Ausnahmefällen die Erstsprache zu verwenden, allerdings wird nicht völlig von Übersetzungen abgeraten. Am Beginn sollten sie allerdings nur „als punktuelle lernstrategische Zwischenschritte, zB zur Vertiefung von Textverständnis und Grammatikvermittlung“ (Lehrplan AHS-Oberstufe 2004: 2) eingesetzt werden, auf höheren Kompetenzniveaus sind „Übertragungen und Übersetzungen den Schülerinnen und Schülern als Arbeitstechniken grundsätzlich vertraut zu machen.“ (Lehrplan AHS-Oberstufe 2004: 2). Zudem wird für Sprachvergleich, also für Gegenüberstellung der Zielsprache mit der Erstsprache oder anderen bereits erworbenen Fremdsprachen, plädiert und festgestellt, dass „[d]urch vergleichende Beobachtungen [...] die Effizienz des Spracherwerbs zu steigern, die allgemeine Sprachlernkompetenz zu erhöhen und ein vertieftes Sprachverständnis zu ermöglichen [ist]“ (Lehrplan AHS-Oberstufe 2004: 2).

Es wird dazu aufgefordert, verschiedenartige Arbeitstechniken einzusetzen, um den unterschiedlichen Lerntypen und Lernstilen gerecht zu werden. Grammatik darf nicht als Selbstzweck gesehen werden und soll immer in einen kommunikativen Kontext eingebunden werden, wobei „[d]as kognitive Erfassen von Regeln der Wort- und Satzbildung [...] dabei in erster Linie als Lernhilfe zu nutzen [ist] und [...] besonders strukturbetonen Lernertypen entgegenkommen [soll]“ (Lehrplan AHS-Oberstufe 2004: 3).

Je höher das Lernniveau ist, umso wichtiger wird die sprachlichen Korrektheit, also „[b]ei fortschreitendem Lernzuwachs auf höheren Lernstufen ist – über das Lernziel der erfolgreichen Kommunikation hinaus – dem Prinzip der Sprachrichtigkeit zunehmende Bedeutung beizumessen“ (Lehrplan AHS-Oberstufe 2004: 3). Der Frage, ob sich die Forderung nach steigendem Stellenwert sprachlicher Korrektheit parallel zum Lernfortschritt auch in der Praxis widerspiegelt, wird im empirischen Teil dieser Arbeit nachgegangen (siehe Kapitel 3.2.3.4).

Konsequenzen für die Leistungsbeurteilung

Die Vorgaben der Lehrpläne und des GERS haben Konsequenzen für das ganze Unterrichtsgeschehen und selbstverständlich auch für die Leistungsbeurteilung, also für die Beurteilung sowohl der schriftlichen Arbeiten als auch der mündlichen Leistungen der SchülerInnen.

Laut der Leistungsbeurteilungsverordnung bedeutet dies für Schularbeiten unter anderem, dass sie kompetenz- und nicht stofforientiert sein müssen und dass die Fertigkeiten Hören, Lesen und Schreiben in gleichem Maße überprüft werden sollen (vgl. Brock 2008: 11). Das heißt, „reine Grammatik [sic] oder Schreibschularbeiten“ (Brock 2008: 13), wie sie in der Vergangenheit häufig stattgefunden haben, sind nicht mehr zulässig. Es dürfen keine „von kommunikativen Sprachhandlungen losgelösten Grammatiküberprüfungen in Schularbeiten“ (Brock 2008: 13) durchgeführt werden und auch das „Übersetzen einzelner Wörter und Sätze in Schularbeiten“ (Brock 2008: 13) muss der Vergangenheit angehören. Auch in Hinblick auf die Überprüfung mündlicher Kompetenzen dürfen nicht „Grammatik- oder Leseübungen“ (Brock 2008: 13) als einzige Kriterien herangezogen werden.

Sowohl für die schriftliche als auch für die mündliche Beurteilung müssen nachvollziehbare Kriterien aufgestellt werden. Grammatische Kompetenz darf dabei durchaus eine Rolle spielen, muss aber dem obersten Ziel der erfolgreichen Kommunikation untergeordnet sein.

Studienpläne am Romanistischen Institut der Universität Wien

In den Studienplänen für das Lehramts-, Diplom-, Bachelor- und Masterstudium Italienisch am Romanistischen Institut der Universität Wien finden sich, neben sprachwissenschaftlichen, literaturwissenschaftlichen, medienwissenschaftlichen, landeswissenschaftlichen und (im Falle des Lehramtsstudiums) fachdidaktischen Kompetenzen, im Anforderungsprofil auch sprachpraktische Kompetenzen (vgl. Studienplan Lehramtsstudium 2002; vgl. Studienplan

Diplomstudium 2002; vgl. Studienplan Bachelorstudium 2011; vgl. Studienplan Masterstudium 2008).

In den beiden Studienplänen aus dem Jahr 2002, den Plänen für das Lehramts- und das auslaufende Diplomstudium, wird in einem fast identischen kurzen Absatz erläutert, was die Sprachausbildung beinhalten soll. Die vier Fertigkeiten - Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben - sollen gleich gewichtet werden und neben diesen sprachpraktischen Fertigkeiten - und darin liegt der wesentliche Unterschied zum Lehrplan der AHS - werden auch metasprachliche Kenntnisse gefordert (vgl. Studienplan Lehramtsstudium 2002: 1f; vgl. Studienplan Diplomstudium 2002: 2f).

Die beiden aktuelleren Studienpläne, des Bachelorstudiums aus 2011 und des Masterstudiums aus 2008, unterscheiden sich inhaltlich nicht wesentlich von den beiden älteren Studienplänen, führen aber konkretere Anforderungen an und zeigen durch die positiven Formulierungen der Kompetenzen, welche die Studierenden erreichen sollen, einen deutlichen Bezug zum GERS, wie dieses Beispiel verdeutlichen soll:

Die Studierenden sind im Stande, klare, gut strukturierte und ausführliche Texte zu komplexen Sachverhalten sowie eine begrenzte Anzahl an berufsorientierten Textsorten unter Verwendung angemessener Konnektoren, Sprachregister und stilistischer Varianten zu verfassen. (Studienplan Bachelorstudium 2011: 2)

Allerdings wird direkt darauf hingewiesen, dass die zu erwerbende Sprachkompetenz, aufgrund der Beschäftigung mit der metasprachlichen Ebene, der vergleichenden Sprachwissenschaft und der intensiven Arbeit an Texten, über die Beschreibungen des GERS hinausgehen muss (vgl. Studienplan Bachelorstudium 2011: 1f; vgl. Studienplan Masterstudium 2008: 1).

Die Vorgaben und Richtlinien für den Italienischunterricht an der AHS und der Universität unterscheiden sich also in einigen Punkten stark voneinander. Ob dies auch im Praxistest bestätigt wird, soll im empirischen Teil der Arbeit (siehe Kapitel 3.2.2) untersucht werden.

2.4 ZUSAMMENFASSUNG UND VORSCHAU

2.4.1 Zusammenfassung

Die theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema „Grammatik im Fremdsprachenunterricht“ hat gezeigt, dass es sich beim Begriff „Grammatik“ um einen polysemen Terminus handelt, der mitunter sehr kontrovers diskutiert wird.

In der Frage, ob das Bewusstmachen von Regeln, also die explizite Grammatikvermittlung, überhaupt einen Einfluss auf das Spracherlernen hat, stehen einander konträre Positionen gegenüber. Während VertreterInnen der „non-interface“-Position eine strenge Unterscheidung zwischen „Lernen“ und „Erwerben“ von Sprachen vornehmen und dem Grammatiklernen jede Sinnhaftigkeit für die Verbesserung der Sprachkompetenz absprechen, sehen AnhängerInnen der „interface“-Position die Möglichkeit eines Überführens von explizitem in implizites Wissen und wollen daher nicht auf Grammatikerklärungen verzichten.

Abgesehen von der Diskussion, ob Grammatikvermittlung den Spracherwerb fördert, beschäftigt auch die Frage, wie diese Vermittlung stattfinden soll, die Fremdsprachendidaktik. Grundsätzlich wird zwischen „deduktiver“ und „induktiver“ Verfahrensweise der Grammatikvermittlung unterschieden. „Deduktion“ bedeutet in diesem Zusammenhang, die Regeln zuerst vorzugeben und dann zu üben, „Induktion“ verlangt mehr Eigenaktivität der Lernenden, die durch sprachlichen Input selbst entdeckend auf die Regelmäßigkeiten der Sprache schließen sollen. Trotz überzeugender Argumente für die induktive Methode, scheint sie sich im Unterricht bislang wenig durchgesetzt zu haben.

Weiters wurden verschiedene Standpunkte zur Frage einer festgelegten Abfolge des Erwerbs grammatikalischer Strukturen im Unterricht dargelegt. Während einerseits versucht wurde, Kriterien aufzustellen, nach denen eine bestimmte Reihenfolge argumentiert werden kann, sind Gegner der Grammatikprogression der Ansicht, dass keine Abfolge festgelegt werden sollte, sondern die Phänomene dann zu behandeln sind, wenn sie im Sprachkontakt auftauchen und von den Lernenden eine Erklärung gefordert wird.

Welcher Stellenwert der sprachlichen Form eingeräumt wird, hat auch direkten Einfluss darauf, wie mit Fehlern umgegangen wird. Heute werden Fehler vermehrt nicht mehr als sofort zu beseitigendes Übel, sondern als unvermeidlicher Bestandteil des Spracherlernens

gesehen. Normabweichungen können sogar in positiver Weise genutzt werden, da sie den Lehrenden Einsichten in die Interimsprache der Lernenden gewähren.

Die Diskussion über das Ob, Wie und Wann der Grammatikvermittlung kann allerdings nicht erfolgen, ohne auf die unterschiedlichen Lernstile und -typen hinzuweisen. Nicht jede/r Lernende spricht in gleicher Weise auf explizite Grammatikvermittlung an. Während kognitive Lerntypen Regeln und ein System fordern, würden andere lieber darauf verzichten. Auch weitere personenbezogene Aspekte, wie Intelligenz, Persönlichkeit, Geschlecht, Alter, Sprachlernerfahrungen, Einstellungen und Motivation, können das Spracherlernen beeinflussen. Es ist also sinnvoll und unerlässlich, methodisch-didaktische Entscheidung an die Zielgruppe anzupassen. Außerdem sollte der Unterricht möglichst abwechslungsreich und vielfältig gestaltet werden, damit alle Lerntypen angesprochen werden.

Um ein tieferes Verständnis für das Thema zu ermöglichen, wurden die unterschiedlichen Methoden und Ansätze, die sich im Laufe der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts etabliert haben, beschrieben und auf die Stellung der Grammatik in ihnen eingegangen. Während Grammatik in der Grammatik-Übersetzungsmethode Selbstzweck war und, wie der Name schon erraten lässt, ein sehr zentraler Punkt im Unterricht, wurde in der darauffolgenden direkten, audiolingualen und audiovisuellen Methode völlig auf das Bewusstmachen der Regeln verzichtet. Der kognitive Ansatz nahm es wieder in das Repertoire des Unterrichts auf, im kommunikativen Ansatz ist seine Stellung weitgehend unklar. Grammatik wird zwar nicht ausgeschlossen, spielt aber auch keine dominierende Rolle.

Auf der Suche nach der Bedeutung der Grammatik im heutigen Unterricht wurden die geltenden Richtlinien - der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen*, die Lehrpläne der AHS-Oberstufe und die Studienpläne - analysiert. Der GERS hält seine Angaben zur expliziten Regelvermittlung sehr vage, betont zwar die Bedeutung der grammatischen Kompetenz, lässt allerdings die Frage, wie diese zu erlangen sei, offen. Lehr- und Studienpläne bleiben in ihren Anweisungen ähnlich allgemein und ungenau, dennoch wird deutlich, dass die Kenntnis der Regeln und vor allem auch der Metasprache an der Universität einen höheren Stellenwert einnimmt als in der Schule.

2.4.2 Vorschau

Um die im Theorieteil aufgestellten Überlegungen auch in der Praxis zu prüfen und ein Bild der Grammatikvermittlung im Italienischunterricht in Wien zu zeichnen, wurde eine empirische Untersuchung durchgeführt, die in den folgenden beiden Kapiteln dieser Arbeit beschrieben ist.

Im Mittelpunkt dieser Studie stehen die ProtagonistInnen des Unterrichts, einerseits die Unterrichtenden und andererseits die Lernenden. Erstere wurden in einem Leitfaden-Interview, zweitens mithilfe eines schriftlichen Fragebogens zu ihren Erfahrungen und Einstellungen befragt. Um der Frage nachgehen zu können, welche Unterschiede sich zwischen den Institutionen „Schule“ und „Universität“ feststellen lassen, wurde je eine Stichprobe aus diesen beiden Bildungseinrichtungen gewählt.

Selbstverständlich erhebt diese Studie keinen Anspruch auf Vollständigkeit und die Aussagen können nur vorsichtig verallgemeinert werden. Die Untersuchung soll als kleiner Einblick in die Realität des Italienischunterrichts an diesen beiden Institutionen, und zwar am Standort Wien, gesehen werden.

3. Lernendenbefragung

Die Lernendenbefragung fand mithilfe eines Fragebogens (siehe Anhang) statt, welcher von 123 SchülerInnen an zwei unterschiedlichen Wiener Allgemeinbildenden Höheren Schulen und von 96 Studierenden der Romanistik an der Universität Wien im Zeitraum zwischen dem 29. April und dem 23. Mai 2011 beantwortet wurde. Der Fragebogen setzt sich aus 26 Fragen zusammen und kann in zirka 10 Minuten bearbeitet werden.

3.1 METHODIK

In diesem Kapitel wird die Verfahrensweise vor, während und nach der Befragung dargestellt. Zuerst wird geklärt, was eigentlich genau unter einem „Fragebogen“ verstanden wird, beziehungsweise welche Kriterien er erfüllen muss, und es werden die Vor- und Nachteile dieses Befragungsinstruments beschrieben. Danach werden die beiden Fragenformate, „geschlossene“ und „offene“ Fragen, präsentiert und verschiedene Unterformen, welche in dem hier verwendeten Fragebogen eine Anwendung finden, vorgestellt. Es wird dargestellt, welche Anforderungen es an die Fragebogenkonstruktion gibt, und welche Überlegungen bezüglich des Layouts, des Aufbaus und des Inhalts des Fragebogens sowie der Anordnung und Formulierung der Fragen angestellt wurden. Danach wird geschildert, wie die Durchführung der Erhebung stattgefunden hat, welche Rolle die Pilotphase gespielt hat und wie die Auswahl der Stichprobe, das heißt die Gruppe der befragten Personen (vgl. Dörnyei 2003: 79), zustande gekommen ist. Am Schluss werden einige Worte der Methode der Auswertung gewidmet, welche dann im nächsten Kapitel sehr genau dargestellt wird.

3.1.1 Zur Methode der Datenerhebung mittels Fragebogen

3.1.1.1 WAS IST EIN FRAGEBOGEN?

Obwohl der Begriff „Fragebogen“ im alltäglichen Sprachgebrauch verankert ist, scheint es doch sinnvoll darzustellen, was konkret darunter verstanden wird. Brown definiert dieses Mittel zur Datenerhebung folgendermaßen:

Questionnaires are any written instruments that present respondents with a series of questions or statements to which they are to react either by writing out their answers or selecting from among existing answers. (Brown 2001: 6)

In dieser Begriffsbestimmung werden zwei wichtige Punkte angesprochen, welche auch im Fragebogen dieser Studie eine Rolle spielen. Erstens wird darauf hingewiesen, dass es trotz der Bezeichnung „Fragebogen“ nicht immer Fragen im eigentlichen Sinn sind, welche zu einer Beantwortung anregen sollen, sondern oftmals nur einzelne Wörter oder Wortgruppen. So wird beispielsweise darauf verzichtet, die Frage „Wie alt sind Sie?“ zu stellen, da das einfache Nomen „Alter“ dieselbe Frage bereits impliziert. Zweitens wird durch das Zitat deutlich, dass zwei unterschiedliche Grundformen von Fragen verwendet werden können: Einerseits geschlossene Fragen, welche sich durch vorgegebene Antwortmöglichkeiten auszeichnen, andererseits offene Fragen, welche die Antworten nicht durch vorgegebene Kategorien einschränken (mehr dazu im Kapitel 3.1.1.3).

Ein weiteres wichtiges Kriterium eines Fragebogens besteht in seiner Aufgabe, Informationen über eine bestimmte Stichprobe zu sammeln. Es werden biografische Fakten und Angaben zum Verhalten und den Einstellungen der Befragten erhoben und gemeinsam ausgewertet. Darin unterscheidet sich ein Fragebogen von einem Test, welcher das Ziel verfolgt, die Leistung der TeilnehmerInnen zu messen. Fragebögen und Tests sind sich in ihrer Form sehr ähnlich, divergieren aber in dem Fakt, dass es bei Fragebögen keine guten und schlechten Antworten gibt (vgl. Dörnyei 2003: 6-9). Um den SchülerInnen und Studierenden, welche in ihrer Rolle als Lernende sehr oft mit Tests zu tun haben, zu versichern, dass sie keine Angst davor haben müssen, bewertet zu werden, wurde in der Einleitung des Fragebogens in Großbuchstaben vermerkt, dass die Daten anonym behandelt und nur für diese Studie verwendet werden.

3.1.1.2 VOR- UND NACHTEILE VON FRAGEBÖGEN

Für die Lernendenbefragung wurde aus mehreren Gründen die Methode der Datenerhebung mittels Fragebögen gewählt. Zum einen kann damit eine verhältnismäßig große Menge an Daten gesammelt werden, wobei sich der zeitliche Aufwand sowohl für die Befragten als auch für die Forscherin oder den Forscher in Grenzen hält. Zudem können Fragebögen vergleichsweise einfach ausgearbeitet und aufgrund der vorgegebenen Antwortformate anschaulich ausgewertet werden, was zu gut vergleichbaren und quantifizierbaren Ergebnissen führt (vgl. Dörnyei 2003: 9). Darüber hinaus haben Befragte bei schriftlicher Befragung mehr Zeit, über die Antwort nachzudenken als bei mündlichen Interviews und werden nicht so stark wie bei diesen durch die interviewende Person beeinflusst (vgl. Raithel 2008: 67). Zwar können auch schriftlich gestellte Fragen manipulativ formuliert werden, aber dies wird selbstverständlich bei der Fragebogenerstellung zu verhindern versucht.

Dennoch treten im Zusammenhang mit Fragebögen auch einige Nachteile auf. Aufgrund der Tatsache, dass die Befragten bei der Beantwortung auf sich allein gestellt sind und nicht wie bei einem persönlichen Interview Hilfe durch die Möglichkeit bei Unklarheiten nachzufragen erhalten können, müssen Fragebögen leicht verständlich sein und können nicht zu sehr in die Tiefe gehen. Diese Forderung wird noch zusätzlich durch die Erkenntnis verstärkt, dass Befragte für Fragebögen nur eine limitierte Zeit aufwenden wollen und es bei Überforderung überaus wahrscheinlich ist, dass sie einzelne Fragen auslassen oder sogar den gesamten Fragebogen boykottieren. Dies leitet bereits zum zweiten Manko dieses Forschungsinstruments: Häufig fehlt es Befragten, welche für sich selbst keinen Profit im Beantworten der Fragen sehen, an Motivation und Antworten werden nur oberflächlich, gar nicht, oder falsch gegeben. Letzteres ist oft darauf zurückzuführen, dass Fragen nur überflogen und deshalb missinterpretiert werden. Eine weitere Schwachstelle von Fragebögen liegt darin, dass die Forscherin oder der Forscher keine Möglichkeit hat, bei widersprüchlichen oder überraschenden Antworten nachzufragen und so zu kontrollieren, ob die Frage richtig verstanden wurde. Darüber hinaus muss davon ausgegangen werden, dass manche Befragte unrichtige Antworten geben, um sich selbst besser darzustellen oder weil sie sich selbst nicht richtig einschätzen können (vgl. Dörnyei 2003: 10-13).

Trotz dieser vermeintlichen Nachteile soll ein Fragebogen eingesetzt werden, da nur auf diese Weise eine so große Stichprobe erzielt werden kann. Es wird versucht, die Mängel der Befragungsform möglichst gering zu halten, indem der Fragebogen sehr sorgfältig konstruiert wird (mehr dazu im Kapitel 3.1.2). Um jedoch eventuell trotzdem auftretende Fehler, welche

durch die Erhebung mit diesem Instrument entstehen können, auszugleichen, werden zusätzlich qualitative Interviews mit Unterrichtenden geführt, welche als Kontrollinformation herangezogen werden können.

3.1.1.3 FRAGENFORMATE

Geschlossene Fragen

Der Vorteil von geschlossenen Fragen besteht darin, dass die Antworten relativ einfach ausgewertet werden können und die Auswertung nicht durch die subjektive Interpretation der Forscherin oder des Forschers verzerrt wird (vgl. Dörnyei 2003: 35). Bei einigen Fragenformaten geschlossener Fragen ist es sinnvoll, eine „weiß-nicht“-Kategorie einzubauen, da davon ausgegangen wird, dass die Befragten nicht zu allen Bereichen eine Meinung haben. Fehlt die „weiß-nicht“-Kategorie, bleibt diesen TeilnehmerInnen nur die Möglichkeit, eine der Antwortmöglichkeiten auszuwählen oder die Frage auszulassen, was beides die Auswertung verfälschen würde (vgl. Raithel 2008: 74f). Es können unterschiedliche Arten von geschlossenen Fragen eingesetzt werden:

Ratingskalen (vgl. Dörnyei 2003: 36-43): Die Antwortformate mit skalierten Antworten, welche von den Befragten fordern, ihre Antwort auf einem Kontinuum einzuschätzen, sind in der empirischen Forschung sehr beliebt. Dabei gibt es die Möglichkeit, jedem Punkt dieser Steigerungsstufe ein Attribut zuzuordnen, wie in der Frage: „Wie viel Freude haben Sie am Italienischunterricht? – sehr viel, viel, mittelmäßig viel, wenig, überhaupt keine“, oder nur die beiden Außenpole zu benennen und die Befragten ihren Antworten direkt Zahlen zuordnen zu lassen, wie in der Frage: „Wie viel Wert wird in ihrem Italienischunterricht auf folgende Bereiche gelegt? Bitte bewerten Sie die Bereiche mit 0 bis 10 (0 = kein Wert, 10 = höchster Wert).“

Uneinig sind sich ForscherInnen darüber, ob es beim als erstes erwähnten Fragenformat zielführender ist, eine Skala mit vier oder eine mit fünf Antwortmöglichkeiten anzugeben. Fünferskalen - also eine ungerade Zahl an Antwortmöglichkeiten - stehen unter Verdacht, bei Unschlüssigkeit ein Ankreuzen in der Mitte zu fördern, während Viererskalen - also eine gerade Zahl an Antwortmöglichkeiten - den Nachteil mit sich bringen, durch eine fehlende Mittelkategorie ein unrealistisches Bild zu liefern (vgl. Raithel 2008: 69). In psychologischen

Studien werden bevorzugt Vierer-, in soziologischen Studien Fünferskalen eingesetzt und so wurde auch für diese Untersuchung die ungerade Zahl an Antwortmöglichkeiten gewählt.

Mehrfachwahl (vgl. Dörnyei 2003: 43f): Eine andere Möglichkeit der geschlossenen Frage sind Mehrfachauswahlfragen, welche verschiedene Antwortkategorien vorgeben, aus denen die Befragten eine oder mehrere auswählen können. Ein Beispiel hierfür ist die Frage: Welche Schwierigkeiten verbinden Sie mit Grammatiklernen? - schwierige Fachbegriffe, unklare Erklärungen, Auswendiglernen unverständlicher Regeln...“.

Ja-oder-Nein-Fragen (vgl. Dörnyei 2003: 42f): Das wohl einfachste Fragenformat ist das der Ja-oder-Nein-Fragen, wie zum Beispiel in: „Haben Sie sich schon einmal länger als 3 Monate in Italien aufgehalten? - ja, nein“.

Rangordnung (vgl. Dörnyei 2003: 44f): Bei Rangordnungsfragen müssen Befragte verschiedene Antwortmöglichkeiten in eine Reihenfolge bringen. Das bedeutet, dass bei diesen Fragen nicht wie bei Ratingskalen verschiedenen Items (Fragen) derselbe Wert zugeordnet werden kann, sondern dass für jedes Item genau ein Wert vorgesehen ist. Dies ist sowohl für die Befragten beim Ausfüllen als auch für die ForscherInnen bei der Auswertung schwieriger, daher wurde in der hier beschriebenen Studie auf dieses Fragenformat verzichtet und es wurden stattdessen Ratingskalen eingesetzt.

Numerische Items (vgl. Dörnyei 2003: 46): Dabei handelt es sich beispielsweise um Fragen nach dem Alter oder anderen Angaben, welche mithilfe von Zahlen gemacht werden können. Diese Fragen sehen am ersten Blick wie offene Fragen aus, da keine Antwortmöglichkeiten vorgegeben werden, unterscheiden sich aber dadurch von ihnen, dass alle Antwortmöglichkeiten vorhergesehen werden können und es durchaus möglich - wenn auch aus Platzgründen nicht sinnvoll - wäre, alle aufzulisten.

Offene Fragen

Offene Fragen haben den Vorteil, die Antwortvielfalt nicht einzuschränken und daher Platz für Alternativen zu lassen, an welche die Fragebogenerstellerin oder der Fragebogenersteller bei der Konstruktion nicht gedacht hat. Zudem können sich durch offene Fragen interessante Beispiele und anregende Zitate ergeben, was auch von der im Fragebogen gestellten Frage „Was verstehen Sie unter Grammatik?“ erhofft wird. Ihre Nachteile bestehen darin, dass ihre

Beantwortung relativ viel Zeit in Anspruch nimmt, dass sie nur schwer ausgewertet werden können und dass durch die Interpretation immer eine starke subjektive Komponente einfließt (vgl. Dörnyei 2003: 47). Trotzdem sind offene Fragen eines Fragebogens für eine qualitative Forschung nicht geeignet, da sich die Befragten mit diesem Erhebungsinstrument häufig nur oberflächlich auseinandersetzen und selten lange, tiefgründige Antworten geben. Dörnyei plädiert also dafür, nur wenige offene Fragen einzubauen und diese so kurz wie möglich zu halten (vgl. Dörnyei 2003: 14f).

3.1.2 Fragebogenkonstruktion

Aufgrund der erwähnten Schwachstellen von Fragebögen als Datenerhebungsinstrument ist es besonders wichtig, bei der Erstellung sehr sorgsam vorzugehen und bestimmte Richtlinien zu beachten. Bei der Konstruktion dieses Fragebogens wurde im Besonderen auf zwei Werke zurückgegriffen: auf *Quantitative Forschung. Ein Praxisbuch* von Jürgen Raithel und auf das auf die empirische Forschung im Bereich des Fremdsprachenunterrichts spezialisierte *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration, and Processing* von Zoltán Dörnyei.

3.1.2.1 LAYOUT

In beiden Werken wird betont, dass es wichtig ist, Fragebögen so kurz wie möglich zu halten, da oftmals die Bereitschaft der Befragten fehlt, dem Befragungsinstrument sehr viel Zeit zu widmen (vgl. Raithel 2008: 77; vgl. Dörnyei 2003: 17f). Raithel empfiehlt jedoch, anders als Dörnyei, nicht an Papier zu sparen und den Fragebogen großzügig zu layouten:

Die subjektive Befragungszeit/Bearbeitungsdauer kann durch eine entsprechende Fragebogengestaltung verkürzt werden: So ist es ratsamer, einen Fragebogen vom Format her großzügig anzulegen als zu versuchen, möglichst viele Fragen auf eine Seite zu setzen. Die schnelle Abarbeitung vieler Seiten und die Sichtbarkeit der bereits erfolgten Bearbeitung kann für den Befragten kooperationsfördernd sein. (Raithel 2008: 77)

Diesem Rat folgend, wurden die 26 Fragen dieses Fragebogens auf acht Seiten aufgeteilt, was mit durchschnittlich 3,25 Fragen pro Seite zu einer geringen Fragedichte pro Seite führte. Weiters wurde versucht, die Anordnung übersichtlich und leicht nachvollziehbar zu gestalten. Beispielsweise wurde immer die gesamte Frage mit allen Antwortmöglichkeiten auf einer Seite abgedruckt, um zu verhindern, dass Antwortoptionen übersehen werden (vgl. Raithel 2008: 77).

3.1.2.2 AUFBAU DES FRAGEBOGENS

Der Fragebogen setzt sich aus einer Einleitung, einem Hauptteil und einem Schluss zusammen. In der Einleitung wird erklärt, welchen Zweck der Fragebogen erfüllen soll und um welches Thema es sich dabei handelt. Es wird auf die Anonymität hingewiesen und im Vorfeld für die Unterstützung gedankt. Im Hauptteil finden sich die Fragen mit den dazugehörigen Antwortmöglichkeiten. Der Schlussteil gibt den Befragten die Möglichkeit, ihre E-Mail Adresse anzugeben, damit sie bei Interesse über die Ergebnisse der Studie informiert werden können, und schließt den Fragebogen mit einer Dankesformel ab.

Der Hauptteil des Fragebogens wird in sechs thematische Fragenblöcke (vgl. Raithel 2008: 75; vgl. Dörnyei 2003: 60) unterteilt, welche durch Überschriften voneinander getrennt werden. Zuerst wird um personenbezogene Angaben ersucht, danach folgen Fragen zur Sprachlerngeschichte und Motivation der Lernenden. Im dritten Teil wird der Italienischunterricht aus Sicht der Lernenden fokussiert, im Vierten ihre Beschäftigung mit Italienisch außerhalb des Unterrichts. Im Anschluss werden Fragen zu den persönlichen Einstellungen der Befragten zum Thema Grammatik gestellt und zuletzt werden sie aufgefordert, ihre eigene Sprachkompetenz in Italienisch einzuschätzen.

3.1.2.3 ANORDNUNG DER FRAGEN

Es kann bei der Beantwortung eines Fragebogens von einer Spannungskurve ausgegangen werden, welche am Beginn ansteigt und gegen Ende abfällt. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, die wichtigsten Fragen, beziehungsweise diejenigen, welche die meiste Konzentration erfordern, im Mittelteil zu stellen. Innerhalb der einzelnen Fragenblöcke ist es empfehlenswert, die Fragen vom Generellen zum Spezifischen verlaufen zu lassen (vgl. Raithel 2008:76).

Sowohl Raithel als auch Dörnyei empfehlen am Beginn des Fragebogens Fragen zu stellen, welche leicht zu beantworten sind (vgl. Raithel 2008: 75; vgl. Dörnyei 2003: 61) und so wurden in dieser Erhebung die biographischen Angaben an den Anfang gesetzt. Beide Autoren raten zwar, diese ans Ende zu setzen, da ihrer Erfahrung nach das Interesse dafür begrenzt ist (vgl. Raithel 2003: 76, vgl. Dörnyei 2003: 61), aufgrund des niedrigen Alters der Befragten dieser Untersuchung kann aber davon ausgegangen werden, dass sie in ihrem Leben noch nicht so viele Fragebögen und Formulare ausgefüllt haben und daher ihre Unlust, sozialstatistische Angaben abzugeben, sich noch in Grenzen hält.

Offene Fragen sollten laut Dörnyei eher ans Ende des Fragebogens gestellt werden, da sonst die Gefahr besteht, dass sich Befragte bei ihrer Beantwortung verzetteln und dadurch wertvolle Zeit für die Beantwortung der geschlossenen Fragen verloren geht. Zudem werden offene Fragen oft als mühsam erlebt und eine Platzierung am Beginn könnte dazu führen, dass diese Frage oder sogar der gesamte Fragebogen boykottiert wird (vgl. Dörnyei 2003: 48, 62). Die einzige offene Frage dieses Fragebogens (abgesehen von der Kategorie „Sonstiges“ als Ergänzung einiger geschlossener Fragen) wurde in den fünften Fragenblock, den der Einstellungen, integriert, weil sie thematisch dort am besten passt und die relativ späte Platzierung auf Seite 6 aus motivationspsychologischen Gründen sinnvoll erschien.

3.1.2.4 FORMULIERUNG DER FRAGEN

„Eine Frage sollte kurz, einfach, präzise, direkt und eindimensional formuliert sein“ (Raithel 2008: 73). Dörnyei gibt als Richtwert an, dass eine Frage möglichst aus nicht mehr als 20 Wörtern bestehen und sich hauptsächlich eines parataktischen Satzbaus, am besten einfacher Hauptsätze, bedienen soll. Fach- und Fremdwörter sollten weitestgehend vermieden werden, jede Frage sollte nur einen Gedanken enthalten und nicht mehrere Aspekte gleichzeitig ansprechen, auch sollten die verwendeten Wörter und Formulierungen klar und eindeutig sein. Fragen, von denen erwartet werden kann, dass sie von allen TeilnehmerInnen gleich beantwortet werden, sollten ausgelassen werden (vgl. Dörnyei 2003: 52-56). Zudem ist bei der Formulierung darauf zu achten, dass keine Suggestivwirkung entsteht, dass also die Antworten nicht allzu stark in eine bestimmte Richtung beeinflusst werden (vgl. Raithel 2008:74).

3.1.2.5 INHALTLICHE ÜBERLEGUNGEN

Mit dieser Fragebogenuntersuchung soll vor allem drei Forschungsfragen nachgegangen werden. Erstens soll untersucht werden, welche Unterschiede bezüglich der Grammatikvermittlung zwischen den beiden Institutionen Schule und Universität festgestellt werden können. Weiters wird versucht, herauszufinden, welche personenbezogenen Faktoren Einfluss darauf haben, welche Rolle Lernende zuhause bei der Beschäftigung mit Italienisch der Grammatik zuweisen, welche Art von Grammatikvermittlung sie im Unterricht bevorzugen und welche Einstellungen sie ganz generell zu Grammatik haben. Drittens wird der Frage nachgegangen, ob expliziter Grammatikunterricht für den Spracherwerb förderlich oder hinderlich ist, indem die Aspekte „Freude am Unterricht“, „Angst“ und „Lernerfolg“ unter die Lupe genommen werden. Um eine Beantwortung dieser Forschungsfragen zu ermöglichen, wurden 26 Fragen (siehe Fragebogen im Anhang) erstellt. Genauere Informationen zu den Forschungsfragen und den dazugehörenden Hypothesen können im Kapitel 3.2 in den Einleitungen der jeweiligen Analysen nachgelesen werden.

3.1.3 Durchführung

3.1.3.1 PILOTPHASE

Um sicherzugehen, dass alle Fragen klar formuliert sind und leicht verstanden werden können, und um festzustellen, welche Items notwendig sind und welche zugunsten einer kürzeren Bearbeitungsdauer weggelassen werden können, wurde der Fragebogen in einer Pilotphase an einem Dutzend Personen aus dem Familien- und Bekanntenkreis der Forscherin getestet. Die Jugendlichen und Erwachsenen wurden aufgefordert, den Fragebogen unter ihrer Beobachtung auszufüllen, sodass sie die Möglichkeit hatte, festzustellen, wie die Befragten an die Bearbeitung herangingen, und welche Fragen zu Problemen führten. Zudem bekam sie im Anschluss in einem persönlichen Gespräch ein Feedback und konstruktive Kritik zur Verbesserung der Verständlichkeit einzelner Items. Es wurde auch die Zeit, welche die TeilnehmerInnen für das Ausfüllen benötigten, gestoppt, um den Aufwand besser einschätzen zu können.

3.1.3.2 AUSWAHL DER STICHPROBE

Was den einen Teil der Stichprobe - die Studierenden - betrifft, war die Auswahl sehr begrenzt. Nur eine überschaubare Anzahl an Studierenden war im laufenden Semester in einem der Italienisch-Sprachkurse, die an der Romanistik der Universität Wien angeboten werden, eingeschrieben. Es wurden also alle SprachkursleiterInnen angeschrieben und darum gebeten, ihren KursteilnehmerInnen während oder nach dem Unterricht den Fragebogen vorlegen zu dürfen. Auf diese Weise konnten vier Kursleiter mit insgesamt sieben Sprachkursen und 96 Studierenden erreicht werden.

Für den anderen Teil der Stichprobe - die SchülerInnen – wurden, nachdem die zuständige Abteilung des Stadtschulrates die Erlaubnis für die Durchführung der Studie gegeben hatte, die DirektorInnen aller Wiener Allgemeinbildenden Höheren Schulen, in denen Italienisch angeboten wird, angerufen und gefragt, ob die ItalienischlehrerInnen bezüglich der Datenerhebung kontaktiert werden dürften. Fünf ItalienischlehrerInnen an zwei Schulen erklärten sich bereit, die Diplomarbeit mit ihren insgesamt neun Klassen zu unterstützen. Die 123 SchülerInnen und ihre Eltern wurden vor der Befragung durch eine schriftliche Mitteilung über das Vorhaben informiert.

Um den Zweck der Befragung zu erklären, um um Mithilfe zu bitten, für etwaige Fragen zur Verfügung zu stehen und nicht zuletzt um die sehr kooperativen und hilfsbereiten Unterrichtenden nicht zusätzlich zu belasten, war die Forscherin selbst während der Befragung in allen außer in zwei Klassen, in denen die Lehrerin diese Aufgaben dankenswerterweise übernahm, anwesend. Damit auch die Befragten für sich selbst aus ihrer investierten Arbeit Nutzen ziehen können, wurde ihnen die Möglichkeit gegeben, ihre E-Mail-Adressen anzugeben, mit dem Versprechen, ihnen auf Wunsch eine Zusammenfassung der Ergebnisse zuzusenden.

3.1.4 Auswertungsmethode

Unmittelbar nach jeder Befragung wurde den ausgefüllten Fragebögen eine Codenummer zugewiesen, welche es erlaubt, zusammengehörende Fragebögen gemeinsam auszuwerten. Ein Zeichen des Codes symbolisiert die Institution, ein Zeichen die oder den Unterrichtende/n

und eines die Klasse oder den Kurs. Auf Anraten von Dörnyei (2003: 98) wurde ein Forschungstagebuch angelegt, welches auch die Entschlüsselung für die Codierung bereithält. Vor der eigentlichen Auswertung wurden allen Antwortmöglichkeiten Zahlen zugeordnet, welche wiederum im Forschungstagebuch notiert wurden. Auf diese Weise konnten die Informationen zu allen geschlossenen Fragen in das Auswertungsprogramm SPSS eingegeben werden. Nach der Eingabe wurden die Daten, mit für SPSS verfügbaren Verfahren der Datenbereinigung, kontrolliert und Tippfehler ausgebessert. Danach konnte die eigentliche Auswertung beginnen, welche im folgenden Kapitel sehr ausführlich dargestellt und interpretiert wird.

Die Codierung der offenen Frage „Was verstehen Sie unter Grammatik?“ konnte nicht so einfach durch eine Zahlenrepräsentation erfolgen. So wurden alle Antworten gesammelt und Kategorien entwickelt, unter denen sie zusammengefasst werden konnten.

3.2 AUSWERTUNG

Dieses Kapitel widmet sich der Beschreibung und Analyse der Ergebnisse, zu welchen die Lernendenbefragung gelangt ist. Zu Beginn wird die Stichprobe genau beschrieben, um ein Bild der befragten SchülerInnen und Studierenden zu zeichnen, welches den LeserInnen ein besseres Einordnen der Daten ermöglichen soll. Anschließend wird in jeweils einem eigenen Kapitel die Untersuchung der folgenden drei Hauptforschungsfragen im Detail präsentiert:

- **Forschungsfrage I:** Welche Rolle spielt die Grammatikvermittlung im Italienischunterricht an der Schule und an der Universität?
- **Forschungsfrage II:** Welche Faktoren haben Auswirkung darauf, wie die Grammatikvermittlung im Italienischunterricht erlebt und die Grammatik außerhalb des Unterrichts gelernt wird?
- **Forschungsfrage III:** Wie wirken sich unterschiedliche Arten der Grammatikvermittlung im Italienischunterricht auf die Freude am Unterricht, die Angst vor Fehlern beim Sprechen und den Lernerfolg in den Kompetenzen „monologisches Sprechen“ und „Schreiben“ aus?

In den Einleitungen der jeweiligen Kapitel finden sich die Hypothesen, welche durch die Analyse überprüft werden sollen. Es muss vorweg darauf hingewiesen werden, dass nicht alle Hypothesen durch die Studie bestätigt werden konnten und dass einige Untersuchungen zu widersprüchlichen Ergebnissen geführt haben, wofür unterschiedliche Faktoren verantwortlich sind. Wichtig ist, zu bedenken, dass die fehlende Bestätigung einer Hypothese nicht der Widerlegung derselben gleichkommt und dass von den Ergebnissen dieser Stichprobe nicht auf die Gesamtheit der Italienischlernenden geschlossen werden darf.

Der Auswertung sei noch die Erklärung vorangestellt, dass bei der Berechnung der Prozentsätze immer nur die gültigen Antworten herangezogen wurden, die ungültigen, bzw. fehlenden Antworten also nicht berücksichtigt wurden. Dadurch wird bei der Auswertung aller Fragen, mit Ausnahme der Fragen mit Mehrfachantworten, eine Summe von 100 % erreicht.

3.2.1 Stichprobenbeschreibung

Die Fragebogenerhebung wurde im Zeitraum zwischen 29. April und 23. Mai 2011 im Italienischunterricht in neun Schulklassen an zwei Allgemeinbildenden Höheren Schulen in Wien und in sieben Italienisch-Sprachkursen des Instituts für Romanistik an der Universität Wien durchgeführt. Es nahmen neun Unterrichtenden (fünf AHS-Lehrerinnen und vier Universitäts-Sprachkursleiter) mit ihren 219 Lernende (123 SchülerInnen und 96 Studierende) daran teil. 72 % der TeilnehmerInnen waren weiblich (59 % der SchülerInnen, 90 % der Studierenden), 28 % männlich (41 % der SchülerInnen, 10 % der Studierenden). Die TeilnehmerInnen waren im Alter zwischen 14 und 50 Jahren (Mittelwert = 19,28, Standardabweichung = 5,13). Alle TeilnehmerInnen hatten außer Italienisch auch andere Fremdsprachen gelernt, 30 % eine weitere Fremdsprache, 47 % zwei weitere Fremdsprachen und 23 % mindestens drei weitere Fremdsprachen. Die TeilnehmerInnen waren Lernende auf allen Niveaustufen, von Anfängern bis zu weit Fortgeschrittenen. 26 % befanden sich zum Zeitpunkt der Erhebung im ersten Lernjahr, 20 % im zweiten Lernjahr, 25 % im dritten Lernjahr, 6 % im vierten Lernjahr, 23 % lernten Italienisch bereits im fünften Jahr oder länger. Die Anzahl der Stunden pro Woche, in welcher der Italienischunterricht besucht wurde, lag zwischen mindestens einer Stunde und 40 Minuten (zwei Einheiten zu je 50 Minuten) und höchstens fünf Stunden 30 Minuten (zwei Einheiten zu je einer Stunde 30

Minuten und eine Einheit zu zwei Stunden 30 Minuten). 13 % besuchten eine Stunde 40 Minuten Italienischunterricht pro Woche, 43 % zwei Stunden 30 Minuten, 42 % drei Stunden und 2 % fünf Stunden 30 Minuten. 15 % der Befragten war bereits drei Monate ohne Unterbrechung oder länger in Italien.

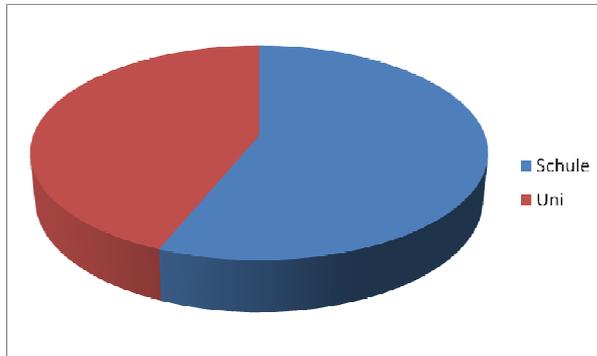


Abbildung 2 - Verteilung der Befragten nach Institution

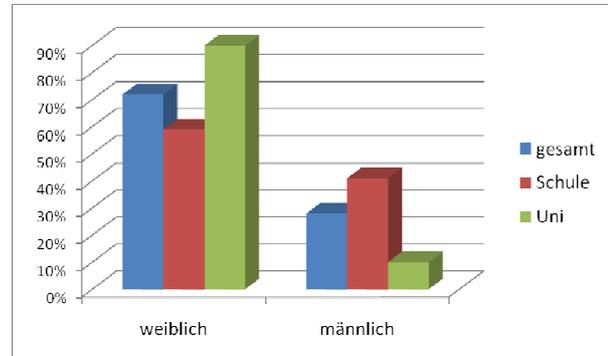


Abbildung 3 - Geschlecht der Befragten

3.2.2 Allgemeine Untersuchungsergebnisse und Forschungsfrage I: Ergebnisse des Vergleichs Schule und Universität

In diesem Kapitel werden zum einen die allgemeinen Ergebnisse dieser Fragebogenerhebung, zum anderen die Ergebnisse des Vergleichs zwischen den beiden Institutionen Schule und Universität dargestellt. Zu Beginn wird zusammengefasst, auf welche Weise die Befragten den Begriff „Grammatik“ definiert haben. Dann werden Aspekte der Lernmotivation, die Gründe, warum Italienisch gelernt wird, sowie die Freude am Unterricht, präsentiert. Im Anschluss wird dargestellt, wie die Befragten den Italienischunterricht, den sie besuchen, im Bezug auf die Grammatikvermittlung einschätzen und wie sie zuhause die Grammatik lernen, wie viel Zeit sie dafür aufwenden und welche Schwierigkeiten ihnen dabei begegnen. Es folgen Analysen von einstellungsbezogenen Faktoren, wie der Bedeutung, welche die Lernenden der Grammatik für die Verbesserung der Sprachkompetenz beimessen, sowie Untersuchungen der Fragen, wie sie die beiden Aspekte „Flüssigkeit“ und „Korrektheit“ bewerten und wie groß sie ihre Angst vor Fehlern beim Sprechen in Italienisch einschätzen.

Es wird von der Hypothese ausgegangen, dass Unterrichtende der Grammatik im Italienischunterricht einen geringeren Stellenwert zuteilen als den vier Fertigkeiten Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben, da sich sowohl der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen als auch der Lehrplan am handlungsorientierten Zugang zum Spracherwerb orientieren und den Erwerb der Kompetenzen, nicht des Wissens, in den Vordergrund rücken (vgl. Lehrplan AHS-Oberstufe 2004; vgl. Europarat 2001: 21). Andererseits haben Studien auch nach der sogenannten kommunikativen Wende der 1970er Jahre ergeben, dass Lehrkräfte einen großen Teil des Unterrichts der Arbeit an der Grammatik widmen (vgl. Zimmermann 1984, zit. n. Decke-Cornill/Küster 2010: 174), und es gilt zu prüfen, ob sich dieser Zustand fast drei Jahrzehnte später geändert hat.

Des Weiteren wird erwartet, dass auch Lernende der Grammatik keine große Bedeutung beimessen und noch weniger explizite Grammatikvermittlung im Unterricht bevorzugen würden als es ihrer Ansicht nach im Unterricht tatsächlich geschieht. Diese Annahme stützt sich auf eine Untersuchung an Berliner Gymnasien (Küster 2007: 215, 220), welche ergab, dass SchülerInnen die Grammatik an den ersten Platz reihten, wenn nach dem Stellenwert unterschiedlicher Bereiche im Unterricht gefragt wurde, an den letzten Rang hingegen, wenn sie die Reihung nach ihrem eigenen Interesse vornahmen.

Trotz des vermuteten geringen Stellenwerts der Grammatik im Unterricht, wird davon ausgegangen, dass in fast allen Klassen, bzw. Kursen explizite Grammatikvermittlung stattfindet. Diese Hypothese basiert auf sehr praktischen Überlegungen: Zum einen wird Grammatik immer wieder in strukturierender und disziplinierender Funktion eingesetzt (vgl. Decke-Cornill/Küster 2010: 174), zum anderen bringt Grammatikarbeit im Unterricht auch die Vorteile der vergleichsweise einfachen Vorbereitung und der leichten Prüfbarkeit und Vergleichbarkeit. Aufgrund der sehr beschränkten Unterrichtszeit ist außerdem auf den beschleunigenden Effekt von Strukturklärungen kaum zu verzichten. Darüber hinaus wird vermutet, dass aus demselben Grund des Zeitmangels deduktive Verfahrensweisen in der Grammatikvermittlung überwiegen, während induktive Methoden nur in Ausnahmefällen zur Anwendung gebracht werden.

Im Italienischunterricht an der Universität, so die Vermutung, wird mehr Wert auf die Grammatik gelegt als in der Schule, da Studierende, welche im Laufe ihres Studiums nur sieben Semester lang Sprachkurse zu absolvieren haben, noch mehr unter Zeitdruck stehen und ein sehr hohes Niveau auch in Bezug auf die sprachliche Korrektheit erreichen wollen. Es wird also erwartet, dass Studierende sich noch mehr explizite Grammatikvermittlung wünschen würden, als ihnen an der Universität angeboten wird.

Die Vermutung, dass sich Studierende außerhalb des Unterrichts mehr mit der Sprache beschäftigen als SchülerInnen, für die Italienisch nur ein Fach unter vielen ist, liegt nahe. Es gilt zu überprüfen, ob die Hypothese zutrifft, dass SchülerInnen der Grammatik im Vergleich zu den anderen Bereichen der Sprache - so wie den vier Fertigkeiten sowie Filmen und Internet - einen größeren Anteil der Zeit zuwenden als Studierende. Diese Vermutung stützt sich auf die Überlegung, dass für SchülerInnen oftmals das Ziel, eine gute Note zu erhalten im Vordergrund steht, während Studierende häufiger von intrinsischer Motivation getrieben werden. Für das Ziel der guten Note scheint den SchülerInnen Grammatiklernen ein schnelles und erfolgsversprechendes Mittel zu sein, auch wenn für einen Aufbau der Sprachkompetenz gerade ein Training der Fertigkeiten sowie Übung im Umgang mit Medien in der Fremdsprache unabdingbar wären.

3.2.2.1 GRAMMATIKDEFINITIONEN

109 SchülerInnen (89 % aller befragten SchülerInnen) und 78 Studierende (81 % aller befragten Studierenden) haben die offene Frage: „Was verstehen Sie unter Grammatik?“ (siehe Fragebogen im Anhang) beantwortet. Das bedeutet, dass bis auf 32 Befragte (15 % der Befragten) alle eine Definition in eigenen Worten angegeben haben. Um diese Daten zusammenzufassen, wurden 16 Kategorien erstellt, welche es erleichtern sollen die 187 Antworten auszuwerten. Die manchmal recht umfangreichen Definitionen wurden zum Teil auch mehreren Kategorien angerechnet. Daraus erklärt sich der Umstand, dass die Summe der Definitionen in den einzelnen Kategorien zusammengenommen die Anzahl der Antworten bei weitem übersteigt.

Am häufigsten kam in den Antworten sinngemäß die Definition „Regeln der Sprache“ vor. 32 % der Befragten (22 % der SchülerInnen, 46 % der Studierende) legten den Begriff „Grammatik“ auf diese Weise aus. Unter den SchülerInnen wurden am häufigsten Beispiele von grammatikalischen Phänomenen aufgeführt, wie zum Beispiel: „Unter Grammatik verstehe ich die verschiedenen Zeiten so wie das Anwenden von Pronomen und Präpositionen und das Übereinstimmen und Konjugieren der Verben“. 46 % der SchülerInnen definierten den Begriff durch Beispiele, unter den Studierenden wählten diese Möglichkeit nur 10 %. Eine relativ große Anzahl an Befragten stellte in der Begriffsdefinition die „korrekte Anwendung der Sprache“ in den Vordergrund und beschrieb Grammatik beispielsweise

folgendermaßen: „Grammatik ist das Mittel sich korrekt verständigen und ausdrücken zu können.“ Auch diese Facette des Begriffs wurde von den SchülerInnen, mit 20 %, öfter herausgestrichen als von den Studierenden, mit nur 12 %. 10 % der SchülerInnen und 8 % der Studierenden gaben an, unter Grammatik den „Aufbau der Sprache“ zu verstehen. 8 % der SchülerInnen und 19 % der Studierenden verwendeten eine Metapher, um den Begriff zu erklären. Dabei kam 9-mal das Wort „Gerüst“, 3-mal das Wort „Basis“, 2-mal kamen die Wörter „Spielregeln“ sowie „Technik“ und jeweils 1-mal die Wörter „Stütze“, „Skelett“, „Fundament“, „Baumstamm“, „Formeln“, „Werkzeugkasten“, „Anleitung“ und „Bedienungsanleitung“ vor. 7 % der Befragten beschrieben die Grammatik als etwas, das sprachliche Erscheinungen erklärt. Unter den SchülerInnen stellten 7 %, unter den Studierenden 8 % die Funktion der „Grammatik“ als „Erklärung“ in den Vordergrund. Einige Male wurde in den Definitionen die Unabdingbarkeit der Grammatik für die Sprache hervorkehrt und es wurde darauf hingewiesen, dass Grammatik die Sprache erst ermöglicht. In diesem Sinne finden sich Erklärungen, wie: „Ohne Grammatik würde die Sprache nicht funktionieren.“ 5 % der SchülerInnen und 10 % der Studierenden erwähnten diese Notwendigkeit der Grammatik in ihrer Definition. Offensichtlich wird Grammatik auch immer wieder mit der schriftlichen Sprachkompetenz, mit dem Schreiben und mit der Rechtschreibung in Verbindung gebracht. Von den SchülerInnen definierten 7 %, von den Studierenden 5 % in unterschiedlichen Worten Grammatik als „die Lehre vom richtigen Schreiben“. 4 % der Befragten verliehen in ihren Antworten der Meinung Ausdruck, dass erst durch die Verwendung der grammatikalischen Regeln Sprache verständlich sein könne. Ebenfalls 4 % der Befragten rückten die Assoziation des Begriffs „Grammatik“ mit Lernen, oder Auswendiglernen, in den Mittelpunkt. Diese Gedankenverknüpfung wurde teilweise als etwas Positives angesehen, wie etwa in dieser Definition: „Grammatik erleichtert das Lernen einer Sprache“, teilweise als etwas Negatives, wie in: „schwierige, kleine Wörter lernen.“ Jeweils 3 % der Befragten definierten Grammatik als Struktur und als System, jeweils 2 % als Norm, als Formenlehre und als Sinn der Wörter und damit der Sprache. 1 % der Befragten rückten den Aspekt der Schwierigkeit bzw. Kompliziertheit der Grammatik in den Mittelpunkt ihrer Begriffsbestimmungen, in Antworten wie: „Grammatik ist das, was eine Sprache kompliziert macht.“ Für eine detaillierte Darstellung siehe Tabelle 1.

	ALLGEMEIN	SCHULE	UNIVERSITÄT
Regeln	32 %	22 %	46 %
Beispiele	31 %	46 %	10 %
(korrekte) Anwendung	17 %	20 %	12 %
Aufbau	9 %	10 %	8 %
Metaphern	13 %	8 %	19 %
Erklärungen	7 %	7 %	8 %
ermöglicht Sprache	7 %	5 %	10 %
Schreiben	6 %	7 %	5 %
Verständlichkeit	4 %	5 %	4 %
Lernen	4 %	5 %	3 %
Struktur	3 %	2 %	5 %
System	3 %	0 %	6 %
Norm	2 %	0 %	5 %
Formenlehre	2 %	0 %	5 %
Sinn	2 %	2 %	1 %
kompliziert	1 %	2 %	0 %

Tabelle 1 – Definitionen von Grammatik

3.2.2.2 LERNMOTIVE

Die Frage nach den Gründen, warum Italienisch gelernt wird, lässt auch Mehrfachantworten zu und bietet acht vorgegebene Antwortkategorien und die Option „Sonstiges“ (siehe Fragenbogen im Anhang). Die am häufigsten angekreuzte Antwortkategorie war mit 71 % „Gefallen/Interesse an der Sprache“ (63 % der SchülerInnen, 82 % der Studierenden), die am seltensten angekreuzte war „Berufliche Gründe“ mit 18 % (3 % der SchülerInnen, 38 % der Studierenden). Allgemein können große Unterschiede zwischen den Antworten der SchülerInnen und der Studierenden festgestellt werden. Beispielsweise ist die Kategorie „Pflicht/Mangel an Alternativen“ mit 61 % unter den SchülerInnen die zweihäufigste und mit 8 % unter den Studierenden, abgesehen von sonstigen Gründen, bei weitem die seltenste. Eine zweite Kategorie, nämlich die „bessere Verständigung im Urlaub“, spielt bei den SchülerInnen öfter als bei den Studierenden eine Rolle bei der Entscheidung, Italienisch zu lernen (44 % der SchülerInnen, 31 % der Studierenden). Alle anderen Gründe werden von den Studierenden häufiger angekreuzt als von den SchülerInnen. Besonders hoch ist unter den Studierenden der Anteil derer, welche das „Interesse an der Kultur Italiens“ (24 % der SchülerInnen, 80 % der Studierenden) und „das Interesse an der Bevölkerung Italiens“ (13 %

der SchülerInnen, 56 % der Studierenden) als Grund angegeben haben. Auch der „Kontakt zu italienischen Bekannten/Verwandten“ (17 % der SchülerInnen, 38 % der Studierenden) und der „Wunsch eine weitere Fremdsprache zu lernen“ (37 % der SchülerInnen, 48 % der Studierenden) spielen für die Studierenden häufiger eine Rolle als für die SchülerInnen. Für eine detaillierte Darstellung siehe Abbildung 4.

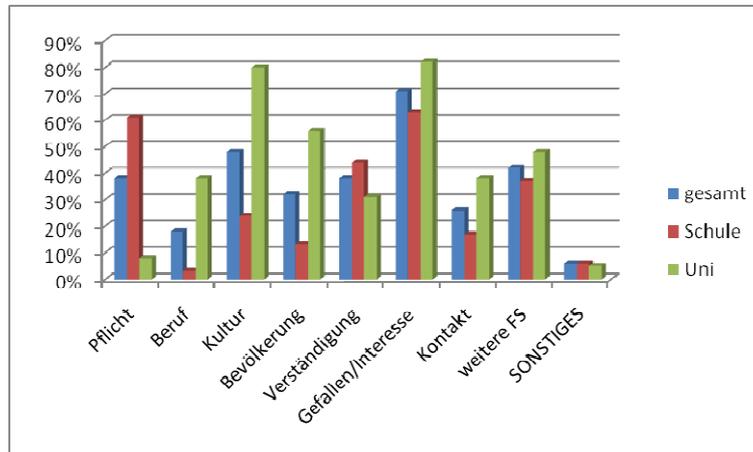


Abbildung 4 – Gründe, warum die Befragten Italienisch lernen

3.2.2.3 FREUDE AM ITALIENISCHUNTERRICHT

Es verwundert wenig, dass die Freude am Italienischunterricht bei Studierenden, welche sich vorwiegend selbst und bewusst für das Studienfach Italienisch entschieden haben, größer ist als bei AHS-SchülerInnen. Fast die Hälfte der SchülerInnen (45 %) empfindet „mittelmäßig viel“ Freude am Italienischunterricht, deutlich weniger SchülerInnen verspüren „viel“ (23 %), „wenig“ (14 %) und „sehr viel“ (10 %) und am wenigsten SchülerInnen „überhaupt keine“ (8 %) Freude. Unter den Studierenden zeichnet sich ein durchwegs anderes Bild ab mit einer kontinuierlichen Steigerung von nur 1 % bei „überhaupt keine“, über 3 % bei „wenig“ und 19 % bei „mittelmäßig viel“, bis hin zu 47 % bei „viel“ Freude und einem leichten Rückgang beim höchsten Punkt „sehr viel“ (30 %) Freude. Auf einer Skala von 0 (überhaupt keine) bis 4 (sehr viel) schätzen SchülerInnen im Durchschnitt ihre Freude auf 2,12 Punkte – also etwas über mittelmäßig viel -, Studierende auf 3,02– also knapp über viel. Für eine detaillierte Darstellung siehe Abbildungen 5 und 6.

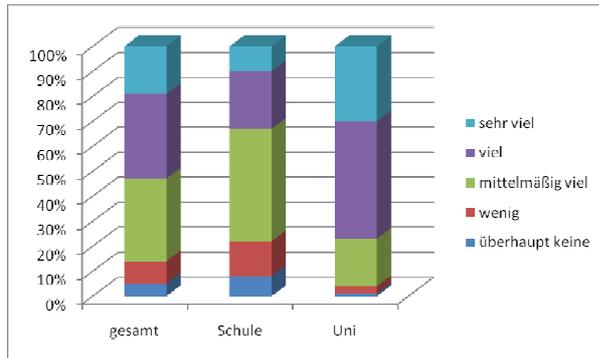


Abbildung 5 – Freude der Befragten am Italienischunterricht

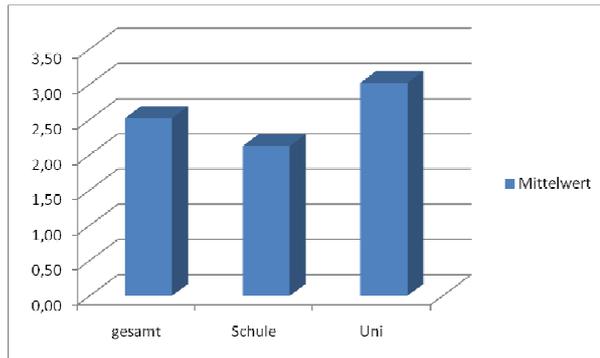


Abbildung 6 – Freude der Befragten am Italienischunterricht – 0=überhaupt keine, 1=wenig, 2=mittelmäßig viel, 3=viel, 4=sehr viel (jeweils als Mittelwert)

3.2.2.4 STELLENWERT DIVERSER BEREICHE

Die Befragten waren aufgefordert, acht verschiedene Bereiche des Italienischunterrichts – „Grammatik“, „Wortschatz“, „Schreiben“, „Sprechen“, „Lesen“, „Hören“, „Filme schauen“ und „Internet nutzen“ – zuerst dahingegen einzuschätzen, welcher Stellenwert ihnen im Unterricht beigemessen wird und anschließend dahingegen, wie viel Wert sie persönlich auf dieselben legen würden (0 = kein Wert, 10 = höchster Wert). Ein Vergleich der Mittelwerte kommt zu dem interessanten Ergebnis, dass die Lernenden auf alle Bereiche mehr Wert legen würden, als dies ihrer Einschätzung nach im Unterricht geschieht. Am deutlichsten zeigt sich diese Tendenz erwartungskonform in den beiden Bereichen „Filme schauen“ und „Internet nutzen“, aber auch die vier Fertigkeiten und die beiden Bereiche „Wortschatz“ und „Grammatik“ würden die Lernenden höher bewerten. Mit einem Mittelwert von 7,90 Punkten wird nach Ansicht der Lernenden der „Grammatik“ im Unterricht der größte Stellenwert beigemessen, gefolgt von der Arbeit am „Wortschatz“ (7,64 Punkte) und der Fertigkeit „Sprechen“ (7,29 Punkte). Mit weniger als einem Mittelwert von 2,00 Punkten werden „Filme“ und „Internet“ im Unterricht bewertet. Die Lernenden selbst würden mit einem Mittelwert von 9,29 Punkten den größten Wert auf das „Sprechen“ legen, gefolgt von „Wortschatz“ mit 8,97 Punkten. Die Grammatik rangiert hier mit 8,10 Punkten auf dem dritten Platz. Interessanterweise wurden in fast allen Bereichen alle Antwortmöglichkeiten von 0 bis 10 genutzt. Im Bezug auf die Einschätzung des Unterrichts findet sich lediglich bei der Grammatik kein Wert unter 1,00, im Bereich der Filme kein Wert über 7,00 und im Bereich des Internets kein Wert über 9,00 Punkten. Auch in der persönlichen Einschätzung des Stellenwerts von Grammatik, finden sich in den meisten Bereichen Antworten von 0 bis

10, nur der Wortschatz und das Schreiben wurde nicht niedriger als mit 4,00 Punkten bewertet, das Sprechen nicht niedriger als mit 3,00 Punkten. Die Unterschiede zwischen den beiden Institutionen werden nur für den Stellenwert im Bereich der Grammatik analysiert (siehe unten). Für eine detaillierte Darstellung siehe Abbildung 7.

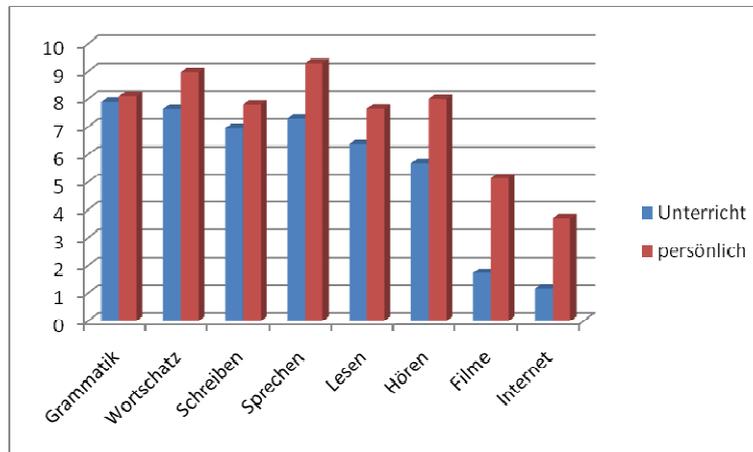


Abbildung 7 – Stellenwert, welchen diverse Bereiche im Unterricht einnehmen, und Stellenwert derselben für die Lernenden persönlich (jeweils als Mittelwert)

Stellenwert von Grammatik

Im Italienischunterricht an der Universität wird laut den Befragten, mit einem Mittelwert von 8,11 Punkten, mehr Wert auf die Grammatik gelegt als an der Schule, mit einem Mittelwert von 7,75 Punkten. Studierende würden auch persönlich mehr Wert auf Grammatik legen als SchülerInnen (Studierende: 8,32 Punkte, SchülerInnen: 7,93 Punkte), auch wenn der Unterschied zwischen Ist- und Soll-Zustand an der Universität etwas geringer ist als an der Schule. Für eine detaillierte Darstellung siehe Abbildung 8.

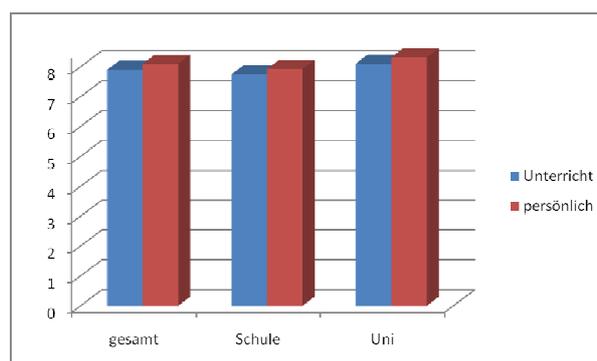


Abbildung 8 – Stellenwert, welchen die Grammatik im Unterricht einnimmt, und Stellenwert der Grammatik für die Lernenden persönlich (jeweils als Mittelwert)

3.2.2.5 GRAMMATIKVERMITTLUNG

Explizite Grammatikvermittlung

Die Frage, ob explizite Grammatikvermittlung im Unterricht stattfindet, wird mit 84 % von der überwiegenden Mehrheit der Befragten positiv beantwortet (88 % der SchülerInnen, 79 % der Studierenden). Mit knapp 19 % sind Studierende häufiger der Meinung, dass in ihrem Unterricht Grammatik nicht explizit erklärt wird, als SchülerInnen, von denen dies nur 4 % so einschätzen. Die SchülerInnen, die sich vermutlich weniger mit didaktischen und methodischen Vorgängen auseinandergesetzt haben als Studierende, sind häufiger unentschlossen als die Studierenden (2 % vs. 8 %). Für eine detaillierte Darstellung siehe Abbildung 9.

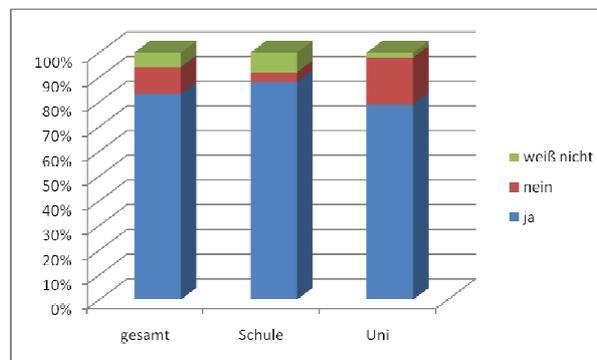


Abbildung 9 – explizite Grammatikvermittlung

Art und Weise der Grammatikvermittlung

Auf die Frage, wie die explizite Grammatikvermittlung im Unterricht stattfindet, sah der Fragebogen vier Antwortmöglichkeiten – „Die Lehrperson erklärt die neue Grammatik“, „Die neue Grammatik wird gemeinsam in der Gruppe/Klasse erarbeitet“, „Die neue Grammatik wird mit Übungen erarbeitet“ und „Die neue Grammatik wird mit dem Lehrbuch erarbeitet“ - und das Feld „Sonstiges“ vor. Mehrfachantworten waren selbstverständlich möglich. Die am meisten angekreuzte Antwort war die erste, also die Erklärung durch die Lehrperson (80 %), knapp dahinter die Erarbeitung durch Übungen (73 %). Die anderen beiden Antwortmöglichkeiten – Erarbeitung in der Gruppe (43 %) und mit dem Lehrbuch (38 %) – wurde seltener als in der Hälfte der Fälle angekreuzt. In allen vier Bereichen ist der Prozentsatz der SchülerInnen höher als der der Studierenden. Für eine detaillierte Darstellung siehe Abbildung 10.

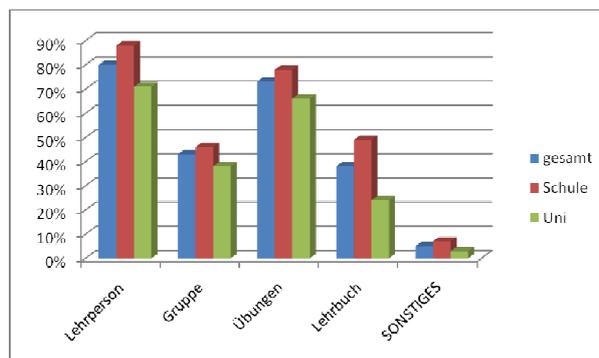


Abbildung 10– Art und Weise der Grammatikvermittlung

Zeitpunkt der Regelerklärung

Diese Frage hatte zum Ziel herauszufinden, in wie vielen Fällen die Befragten erleben, dass die Regeln am Beginn erklärt werden, und in wie vielen, erst nachdem die Regelmäßigkeiten gemeinsam herausgearbeitet wurden. Die meisten Lernenden, nämlich zirka 70 %, sind der Meinung, dass die Regeln in dem Unterricht, den sie besuchen, am Anfang erklärt werden. Unter den Studierenden findet sich diese Antwort noch etwas häufiger als unter den SchülerInnen (68 % der SchülerInnen, 72 % der Studierenden). Nur knapp ein Fünftel der SchülerInnen sind der Meinung, dass die Regel erst nach der gemeinsamen Erarbeitung explizit erklärt werden, bei den Studierenden sind es noch deutlich weniger (19 % der SchülerInnen, 13 % der Studierenden).

Der Fragebogen sah den Fall, dass im selben Unterricht beide Optionen einander abwechseln, nicht vor, und es wurde nicht explizit auf die Möglichkeit von Mehrfachantworten hingewiesen. Dennoch haben 6 % der SchülerInnen und 3 % der Studierenden davon Gebrauch gemacht. Wäre ausdrücklich auf die Möglichkeit von Mehrfachantworten aufmerksam gemacht worden, wäre der Anteil der Befragten, welche beide Optionen angekreuzt hätten, wahrscheinlich wesentlich höher. Eventuell kann auch ein Teil der „weiß nicht“-Antworten, der bei dieser Frage unter den Studierenden erstaunlich hoch ist, dieser Kategorie angerechnet werden. Für eine detaillierte Darstellung siehe Abbildung 11.

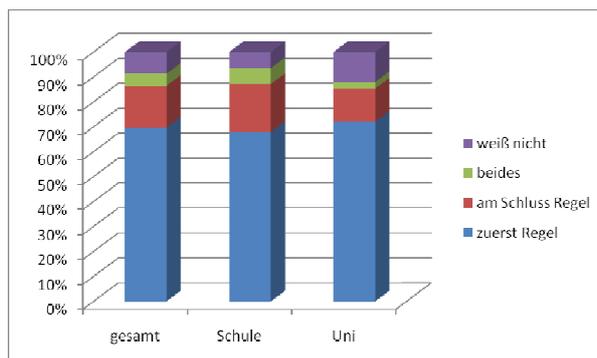


Abbildung 11 – Zeitpunkt der Regelerklärung

Zufriedenheit mit dem Maß an expliziter Grammatikvermittlung im Unterricht

Sowohl bei den SchülerInnen als auch bei den Studierenden ist der Anteil der Befragten, welche weniger explizite Grammatikvermittlung bevorzugen würden, verschwindend gering (7 % der SchülerInnen, 5 % der Studierenden). Etwas weniger als die Hälfte beider Gruppen ist mit dem Ausmaß zufrieden (45 % der SchülerInnen, 42 % der Studierenden). Beim Anteil der Befragten, welche sich mehr explizite Grammatikvermittlung wünschen, findet sich hingegen, obwohl er bei beiden Gruppen überraschend hoch ist, ein etwas größerer Unterschied. Während bei den SchülerInnen zirka ein Drittel diese Option angibt (34 %), ist es bei den Studierenden fast die Hälfte (46 %), welche das Maß an Grammatikvermittlung in ihrem Unterricht für zu gering erachtet. Für eine detaillierte Darstellung siehe Abbildung 12.

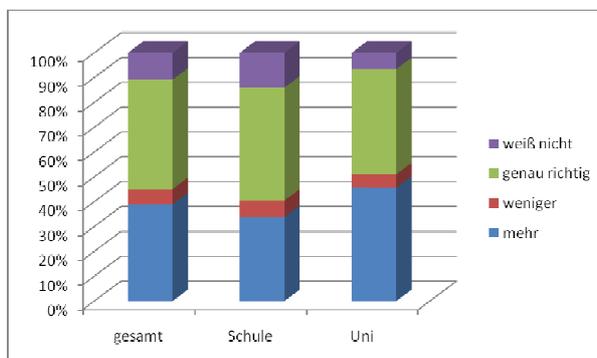


Abbildung 12 – Zufriedenheit mit dem Maß an expliziter Grammatikvermittlung im Unterricht

3.2.2.6 ZEIT MIT ITALIENISCH AUSSERHALB DES UNTERRICHTS

Studierende beschäftigen sich, wenig überraschend, außerhalb des Unterrichts deutlich mehr mit Italienisch als SchülerInnen. Während bei den SchülerInnen das niedrigste Stundenausmaß – null bis eine Stunde – an vorderster Stelle liegt und bis zum höchsten

Stundenausmaß – fünf Stunden oder länger – immer weiter abfällt, findet sich bei den Studierenden die Spitze in der Mitte – zwei bis drei Stunden – und flacht in beide Richtungen ab. Für eine detaillierte Darstellung siehe Abbildung 13.

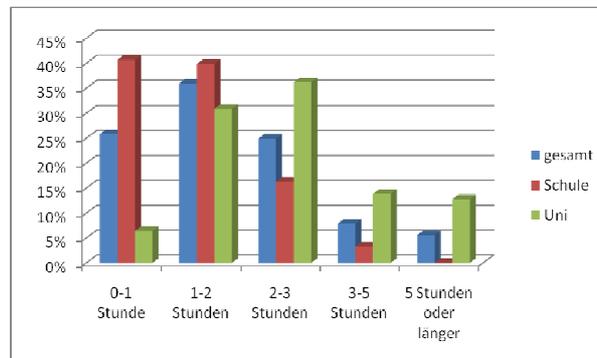


Abbildung 13 – Zeit, die Befragte sich außerhalb des Unterrichts mit Italienisch beschäftigen

Zeit für diverse Bereiche

Die Befragten sollten einschätzen, wie viel Zeit sie außerhalb des Unterrichts für acht verschiedene Bereiche - „Grammatik“, „Wortschatz“, „Schreiben“, „Sprechen“, „Lesen“, „Hören“, „Filme schauen“ und „Internet nutzen“ – in Italienisch aufbringen. Als Antwort standen die fünf Kategorien – „überhaupt keine“, „wenig“, „mittelmäßig viel“, „viel“ und „sehr viel“ zur Auswahl. In der Analyse wurden diesen Kategorien Zahlen von 0 (überhaupt keine) bis 4 (sehr viel) zugeordnet und für jeden Bereich der Mittelwert eruiert. Am meisten Zeit wurde demnach im Durchschnitt von allen Befragten dem „Wortschatz“ gewidmet, gefolgt von der Fertigkeit „Schreiben“ und der „Grammatik“. Für „Filme“ und „Internet“ wurde die wenigste Zeit aufgewendet, im Bereich der Fertigkeiten rangierte dabei „Hören“ auf dem letzten Rang. Unter den SchülerInnen überholt das „Schreiben“ den „Wortschatz“, die „Grammatik“ bleibt auf dem dritten Platz. Die beiden rezeptiven Fertigkeiten sowie „Filme“ und „Internet“ sind weit abgeschlagen. Im Kreis der Studierenden wird für die rezeptive Fertigkeit „Lesen“ die meiste Zeit aufgebracht, gefolgt von der Arbeit am „Wortschatz“ und der zweiten rezeptiven Fertigkeit „Hören“. Die Beschäftigung mit der „Grammatik“ rutscht hier auf den vierten Rang. „Filme“ nehmen einen wichtigeren Platz ein und ihnen wird sogar mehr Zeit gewidmet als den beiden produktiven Fertigkeiten. Für eine detaillierte Darstellung siehe Abbildung 14.

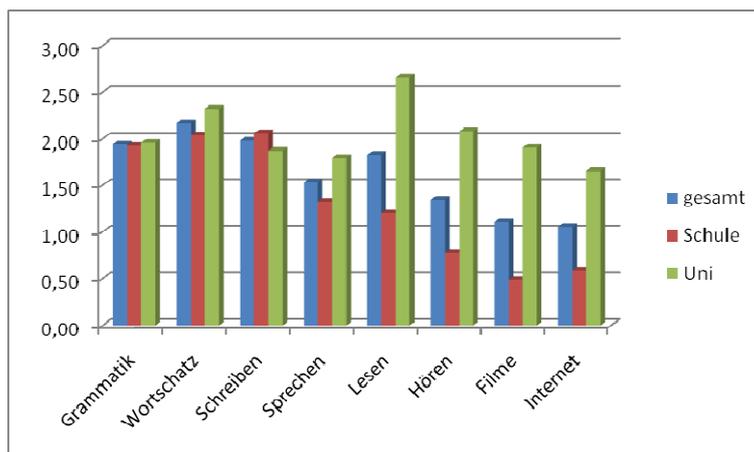


Abbildung 14 – Zeit, die Befragte sich außerhalb des Unterrichts mit verschiedenen Bereichen beschäftigen - 0=überhaupt keine, 1=wenig, 2=mittelmäßig viel, 3=viel, 4=sehr viel (jeweils als Mittelwert)

Zeit für Grammatik

Mehr als ein Drittel (35 %) der Befragten gibt an, außerhalb des Unterrichts wenig Zeit für Grammatik aufzubringen. Jeweils zirka ein Viertel (25 % und 24 %) wendet mittelmäßig viel bzw. viel Zeit für diesen Bereich auf, knapp ein Zehntel (9 %) sehr viel Zeit. Immerhin mehr als ein Zwanzigstel (6 %) gibt an, sich außerhalb des Unterrichts gar nicht mit Grammatik zu beschäftigen. Interessanterweise ist hier der Unterschied zwischen SchülerInnen und Studierenden minimal. Für eine detaillierte Darstellung siehe Abbildung 15.

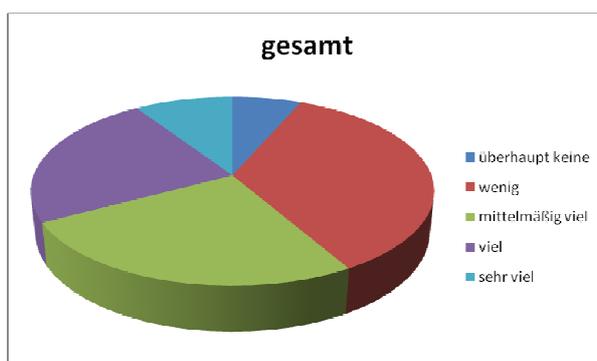


Abbildung 15 - Zeit, die Befragte sich außerhalb des Unterrichts mit Grammatik beschäftigen

3.2.2.7 GRAMMATIKLERNEN

Anteil an Grammatiklernen bei Prüfungsvorbereitung

Ein Drittel (33 %) der Befragten gibt an, dass das Lernen der Grammatik etwa die Hälfte – 40-60 % – der Schularbeiten-, Prüfungs- oder Testvorbereitung für das Fach Italienisch einnimmt. Bei zirka der Hälfte der Lernenden (49 %) besteht die Vorbereitung zu 20-40 % oder zu 60-80 % aus Grammatiklernen. Zirka ein Achtel (13 %) lernt keine oder wenig – 0-20 % – Grammatik für Prüfungen, und nur bei einem Zwanzigstel (5 %) besteht die Prüfungsvorbereitung hauptsächlich – 80 % oder mehr – aus Grammatiklernen. Werden die beiden Untergruppen verglichen, so zeigt sich, dass bei den SchülerInnen die mittleren Werte dominieren – vor allem 20-60 % -, während die Verteilung auf die fünf Antwortmöglichkeiten bei den Studierenden weit ausgeglichener ist. Sowohl diejenigen, die fast ausschließlich als auch jene, die gar nicht bis sehr wenig Grammatik für Prüfungen lernen, finden sich unter den Studierenden weitaus häufiger als unter den SchülerInnen. Beim Vergleich der Mittelwerte kann festgestellt werden, dass insgesamt dem Grammatiklernen bei der Prüfungsvorbereitung an der Universität ein größerer Stellenwert zukommt als in der Schule: Auf einer Skala von 0 (0-20 %) bis 4 (80 % oder mehr) kommen die SchülerInnen im Durchschnitt auf 2,65 Punkte, die Studierenden auf 2,96 Punkte. Für eine detaillierte Darstellung siehe Abbildungen 16 und 17.

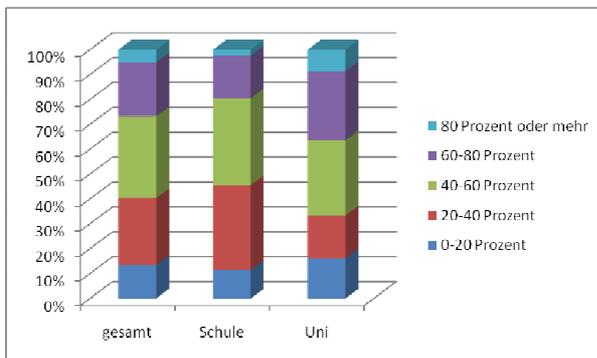


Abbildung 16 - Anteil an Grammatiklernen bei Prüfungsvorbereitung

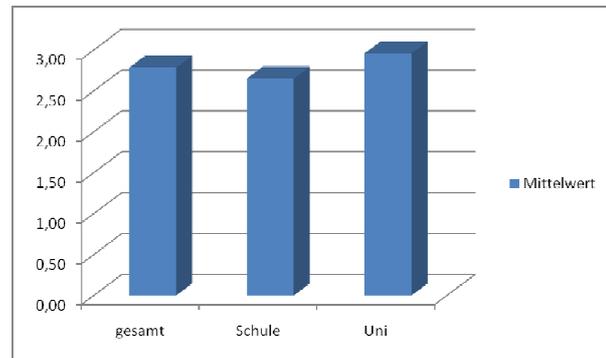
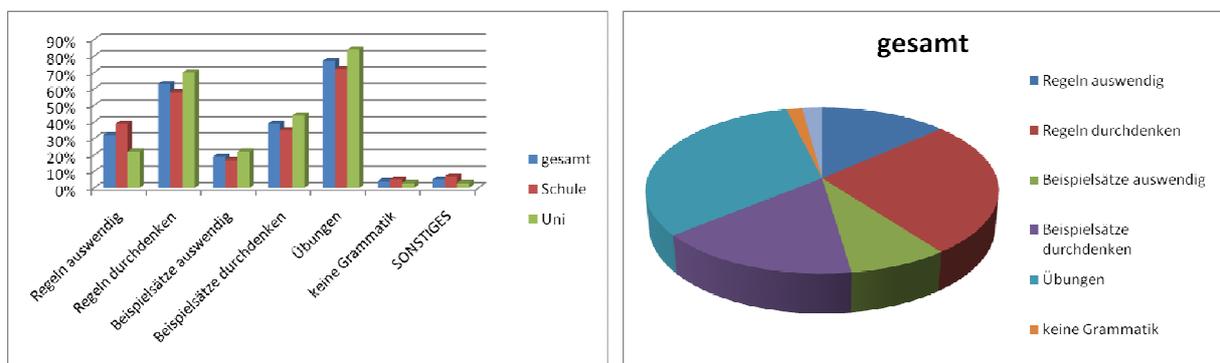


Abbildung 17 - Anteil an Grammatiklernen bei Prüfungsvorbereitung – 0=0-20%, 1=20-40%, 2=40-60%, 3=60-80%, 4=80-100% (jeweils als Mittelwert)

Lernmethoden

Der Fragebogen sah für diese Frage sechs Antwortmöglichkeiten – „Ich lerne die Regeln auswendig“, „Ich denke mir die Regeln durch und versuche sie zu verstehen“, „Ich lerne Beispielsätze/Wendungen auswendig“, „Ich denke mir Beispielsätze durch und versuche dadurch die Regeln zu verstehen“, „Ich mache Übungen“ und „Ich lerne zuhause nicht Grammatik“ – sowie die Option „Sonstiges“ vor. Mehrfachantworten waren möglich. Mit

77 % stimmte der größte Teil der Befragten der Option der Übungen zu, gefolgt vom Durchdenken der Regeln mit 63 %. Fast zwei Fünftel (39 %) gaben an, sich Beispielsätze durchzudenken, 32 % Regeln auswendig zu lernen. 19 % lernen Beispielsätze auswendig, 4 % berichten, zuhause nicht Grammatik zu lernen. Es finden sich in beiden Untergruppen ähnliche Tendenzen, wobei die Studierenden deutlich seltener Regeln auswendig lernen (39 % der SchülerInnen, 22 % der Studierenden), sich diese dafür deutlich öfter durchdenken (58 % der SchülerInnen, 70 % der Studierenden) und häufiger Übungen machen (72 % der SchülerInnen, 84 % der Studierenden). Für eine detaillierte Darstellung siehe Abbildungen 18 und 19.



Abbildungen 18 und 19 – Art und Weise, wie Befragte Grammatik zuhause lernen

Art und Weise, wie die Regeln gemerkt werden

Ein Viertel (25 %) der Befragten gibt an, sich die Regeln in der vorgegeben Formulierung zu merken, zwei Drittel (67 %), sich die Regeln in eigenen Worten zu merken, und ein Zwölftel (8 %), sich keine Regeln zu merken. Zwischen den SchülerInnen und Studierenden können keine großen Unterschiede festgestellt werden, außer dass Zweitere sich die Regeln etwas häufiger in vorgegebener Formulierung merken als Ersterer (24 % der SchülerInnen, 26 % der Studierenden). Für eine detaillierte Darstellung siehe Abbildung 20.

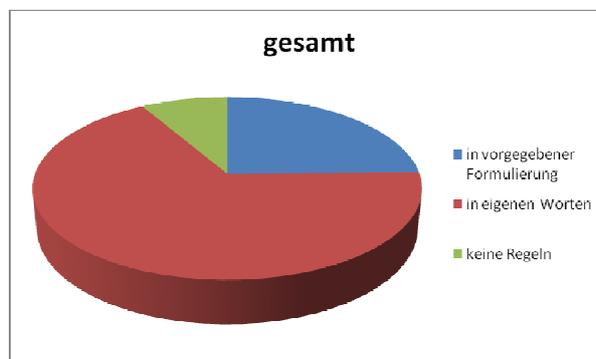


Abbildung 20 – Art und Weise, wie sich die Befragten die Regeln merken

Schwierigkeiten beim Grammatiklernen

Der Fragebogen sah für die Frage nach den Schwierigkeiten, welche mit dem Grammatiklernen verbunden werden, neun Antwortkategorien – „schwierige Fachbegriffe“, „unklare Erklärungen“, „Auswendiglernen unverständlicher Regeln“, „zu schnelles Tempo“, „zu wenig Zeit zum Anwenden der neuen Grammatik“, „zu wenige oder keine Übungen“, „zu schwierige Übungen“, „Langeweile“, „keine Schwierigkeiten“ und die Option - „Sonstiges“ vor. Mehrfachantworten waren möglich. Am häufigsten, mit jeweils zirka zwei Fünfteln, wurden von den Befragten unklare Erklärungen (42 %) und zu wenig Zeit zum Anwenden (40 %) genannt. Zu wenige oder keine Übungen wurden von knapp einem Drittel (31 %) beklagt. Zwischen 20 und 30 % gaben als Probleme Langeweile, Auswendiglernen unverständlicher Regeln, schwierige Fachbegriffe und zu schnelles Tempo an. Nur 12 % kämpfen mit schwierigen Übungen, 9 % haben keine Probleme mit dem Grammatiklernen. Schwierige Fachbegriffe, unklare Erklärungen, Auswendiglernen unverständlicher Regeln, zu wenig Zeit zum Anwenden und zu wenige oder keine Übungen stellen für Studierende größere Probleme dar als für SchülerInnen, während zu schnelles Tempo, zu schwierige Übungen und Langeweile für SchülerInnen problematischer sind als für Studierende. Insgesamt kreuzten Studierende mehr Schwierigkeiten an als SchülerInnen und von ihnen haben nur 4 % keine Schwierigkeiten mit dem Grammatiklernen, im Vergleich zu immerhin 13 % der SchülerInnen. Am größten scheint für die Studierende das Problem der wenigen Zeit zum Anwenden der neuen Grammatik zu sein, welches von mehr als der Hälfte dieser Gruppe angekreuzt wurde. Für eine detaillierte Darstellung siehe Abbildung 21.

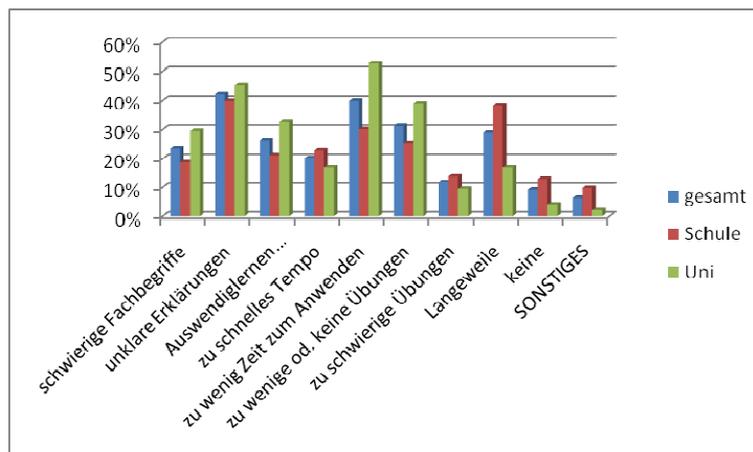


Abbildung 21 – Schwierigkeiten beim Grammatiklernen

3.2.2.8 EINSCHÄTZUNG DER BEDEUTUNG DES GRAMMATIKLERNENS FÜR DIE SPRACHKOMPETENZ

Auf die Frage, wie wichtig das Grammatiklernen für das Verbessern der mündlichen Sprachkompetenz sei, antworten fast drei Viertel der Befragten mit „teilweise wichtig“ (35 %) oder „wichtig“ (37 %) und fast ein Viertel mit „sehr wichtig“ (22 %), nur 4 % halten es für „unwichtig“ und gar nur 1 % für „ganz unwichtig“. Für die Verbesserung der schriftlichen Fertigkeiten hält die Mehrheit, nämlich mehr als drei Fünftel, das Grammatiklernen für „sehr wichtig“ (61 %) und ein gutes Viertel immerhin für „wichtig“ (27 %). Nur etwas mehr als ein Zehntel ist nicht dieser Meinung, sondern hält es nur für „teilweise wichtig“ (7 %) oder gar für „ganz unwichtig“ (4 %). Es liegt jedoch die Vermutung nahe, dass zumindest ein Teil derjenigen, welche die Kategorie „ganz unwichtig“ angekreuzt haben, dies nicht aus Überzeugung gemacht, sondern die Antwortmöglichkeiten schlampig gelesen hat und die oberste Antwort – also „ganz unwichtig“ – für die höchste – also „sehr wichtig“ – hielt. Dieser Verdacht wird erstens dadurch erhärtet, dass nur ein einziger Befragter die vorletzte Kategorie - „unwichtig“ – angekreuzt hat, und zweitens dadurch, dass wesentlich mehr Befragte Grammatiklernen für die Verbesserung der schriftlichen Sprachkompetenz als „ganz unwichtig“ eingeschätzt haben als für die Verbesserung der mündlichen Sprachkompetenz, obwohl für erstere insgesamt eine höhere Einschätzung vorliegt.

Im Vergleich der beiden Gruppen zeigt sich eine größere Bedeutung des Grammatiklernens sowohl für Sprechen und Schreiben als auch für Schreiben und Lesen für die Studierenden. Für eine detaillierte Darstellung siehe Abbildungen 22 und 23.

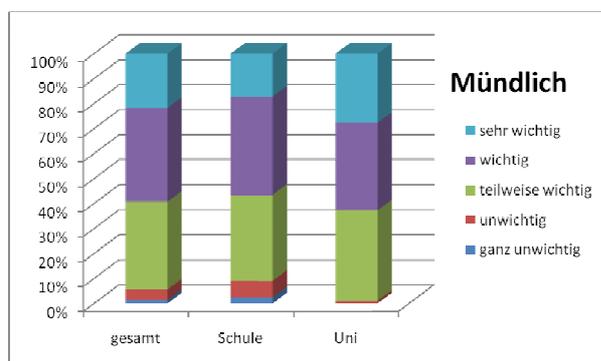


Abbildung 22 – Einschätzung der Bedeutung des Grammatiklernens für die mündliche Sprachkompetenz

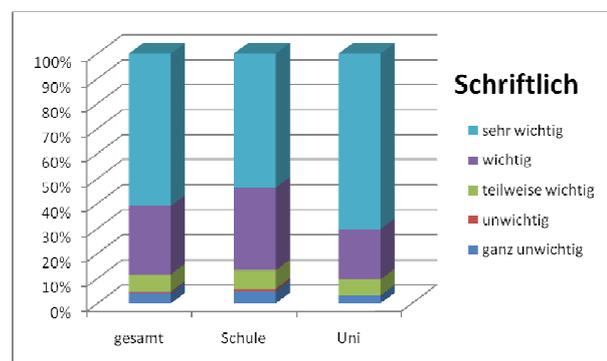


Abbildung 23 – Einschätzung der Bedeutung des Grammatiklernens für die schriftliche Sprachkompetenz

3.2.2.9 FLÜSSIGKEIT VERSUS KORREKTHEIT

Etwa drei Viertel der Befragten (74 %) ordnet der Flüssigkeit vor der Korrektheit eine höhere Priorität zu und sagt aus, dass es ihr oder ihm wichtiger ist, sich möglichst flüssig verständigen zu können, als sich möglichst fehlerfrei auszudrücken. In der Schule sind dies sogar vier Fünftel (80 %), an der Universität hingegen nur knapp zwei Drittel (65 %). Mehr als ein Drittel der Studierenden (35 %) legt also größeren Wert auf Korrektheit als auf Flüssigkeit. Für eine detaillierte Darstellung siehe Abbildung 24.

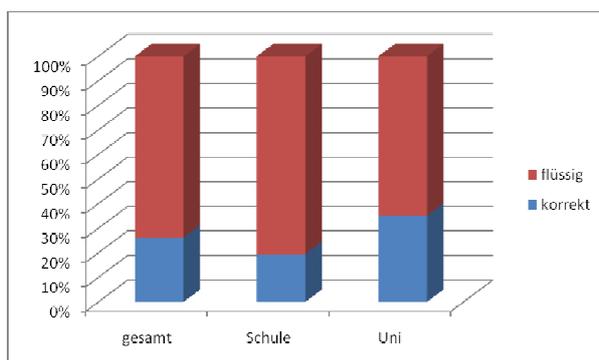


Abbildung 24 – Flüssigkeit vs. Korrektheit

3.2.2.10 ANGST VOR FEHLERN BEIM SPRECHEN

Ein Drittel der Befragten (33 %) gibt an, „mittelmäßig viel“ Angst vor Fehlern beim Sprechen auf Italienisch zu haben, gut ein Viertel (26 %) hat „wenig“, zirka ein Achtel (12 %) „überhaupt keine“ Angst. Ein Fünftel (19 %) verspürt „viel“, ein Zehntel (10 %) sogar „sehr viel“ Angst. Studierende fürchten sich im Durchschnitt mehr davor, beim Sprechen auf Italienisch Fehler zu machen als SchülerInnen. Für eine detaillierte Darstellung siehe Abbildungen 25 und 26.

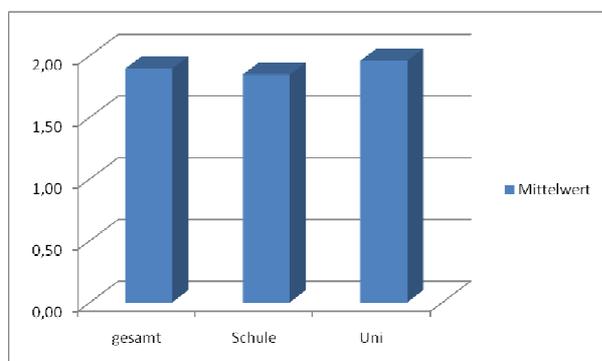


Abbildung 25 – Angst vor dem Sprechen – 0=überhaupt keine, 1=wenig, 2=mittelmäßig viel, 3=viel, 4=sehr viel (als Mittelwert)

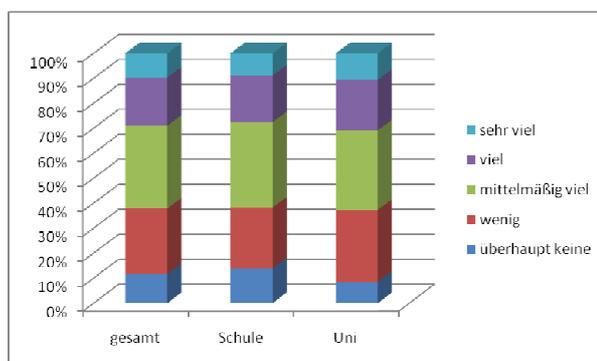


Abbildung 26 – Angst vor dem Sprechen

3.2.2.11 ZUSAMMENFASSUNG

Allgemeine Untersuchungsergebnisse

Der erste Teil der Hypothese, nach dem vermutet wird, dass Unterrichtende und Lernende wenig Wert auf Grammatik im Unterricht legen und Lernende sogar noch weniger Grammatik bevorzugen würden, konnte durch die Untersuchungsergebnisse nicht bestätigt werden. Es scheint, dass sich seit Zimmermanns Untersuchung in den 1980er Jahren (vgl. Zimmermann 1984, zit. n. Decke-Cornill/Küster 2010: 174) am Stellenwert von Grammatik nicht sehr viel geändert hat. Nach Ansicht der Befragten spielt die Grammatik im Fremdsprachenunterricht nach wie vor eine wichtige Rolle, für die Lehrenden, ihrer Meinung nach, die wichtigste von allen Bereichen des Unterrichts.

Mindestens so interessant ist aber das Ergebnis, dass die Grammatik, laut den Lernenden, für sie selbst eine noch größere Bedeutung hat als für die Unterrichtenden. Dadurch unterscheiden sich die Resultate dieser Erhebung deutlich von denen von Küster (2007: 215, 220). Die Befragten dieser Untersuchung würden allen im Fragebogen aufgeführten Bereichen des Unterrichts einen größeren Stellenwert zusprechen, als dies ihrer Meinung nach von den Unterrichtenden geschieht, und so auch der Grammatik. Die Befragten sind der Ansicht, dass die Unterrichtenden der Grammatik im Vergleich mit den anderen Bereichen den größten Stellenwert zuteilen, selbst würden sie sie nach dem Sprechen und dem Wortschatz auf den dritten Platz reihen. Der Anteil der Lernenden, welcher im Unterricht weniger explizite Grammatikvermittlung bevorzugen würde, ist verschwindend gering, der Anteil derjenigen, welche sich mehr davon wünschen würde, hingegen überraschend hoch. Unter den Studierenden sind dies sogar mehr als diejenigen, welche mit dem Ausmaß zufrieden sind.

Die Hypothese, die besagt, dass Grammatikvermittlung fast immer explizit stattfindet und deduktive Verfahren öfter zur Anwendung kommen als induktive, wird durch die Fragebogenerhebung bestätigt. Der Großteil der Befragten ist sich einig, dass im Unterricht explizite Grammatikvermittlung stattfindet. Am häufigsten wird die Grammatik durch die Lehrperson erklärt, am zweithäufigsten wird sie mit Übungen erarbeitet. Die überwiegende Mehrheit gibt an, dass im Unterricht die deduktive Vermittlungsmethode angewendet wird, dass also von der Regel ausgegangen wird.

Bei der Prüfungsvorbereitung nimmt das Grammatiklernen im Schnitt mindestens die Hälfte der Zeit in Anspruch. Am häufigsten werden Übungen gemacht, am zweithäufigsten kommt die Methode des Durchdenkens von Regeln zur Anwendung. Es überwiegt eindeutig der

Anteil der Befragten, welcher sich Regeln in eigenen Worten merkt, aber es scheint durchaus auch Lernende zu geben, welche diese in der vorgegebenen Formulierung auswendig lernen. Am häufigsten führen zu wenig Zeit zum Anwenden der neuen Grammatik, unklare Erklärungen und zu wenige Übungen zu Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der Grammatik. Die Befragten dieser Untersuchung erachten die Grammatik sowohl für die Verbesserung der schriftlichen als auch der mündlichen Sprachkompetenz als wichtig, wobei die Bedeutung für die schriftlichen Fertigkeiten noch weit höher eingeschätzt wird. Dem Großteil der Lernenden ist es nach eigenen Angaben wichtiger, sich auf Italienisch verständigen zu können, als möglichst fehlerfrei zu sprechen. Unter den Studierenden ist der Anteil der Befragten, welche die Korrektheit als höheres Ziel für sich ansehen als die Flüssigkeit, größer als unter den SchülerInnen.

Ergebnisse des Vergleichs Schule und Universität

Die Vermutung, dass an der Universität die Grammatik im Unterricht im Durchschnitt eine größere Rolle spielt als an der Schule, kann bestätigt werden, auch wenn manche Studierende angeben, dass in ihrem Unterricht keine explizite Grammatikvermittlung stattfindet. Dies lässt sich daraus erklären, dass an der Befragung auch Studierende in fortgeschrittenen Sprachkursen, in denen keine neue Grammatik mehr durchgenommen wird, teilgenommen haben. Es wird auch wie erwartet festgestellt, dass Studierende noch mehr Wert auf Grammatik legen würden, als es ihrer Ansicht nach in ihrem Unterricht geschieht, und dass sie sich mehr explizite Grammatikvermittlung wünschen würden.

Die Untersuchung kommt zu dem Ergebnis, dass zwischen den Einstellungen und Lerngewohnheiten der SchülerInnen und Studierenden teilweise große Unterschiede bestehen, was alles andere als überraschend ist. Selbstverständlich führen bei den SchülerInnen andere Gründe dazu, Italienisch zu lernen als bei Studierenden. SchülerInnen geben öfter Pflicht oder Mangel an Alternativen und den sehr praktisch orientierten Grund der Verständigung im Urlaub als Motive an. Bei allen anderen im Fragebogen zur Auswahl stehenden Gründen überwiegt der Anteil der Studierenden. Lernende an der Universität legen im Schnitt mehr Wert auf Korrektheit als SchülerInnen und schätzen ihre Angst vor Fehlern beim Sprechen höher ein als diese. Konform der Erwartungen ist an der Universität die Freude am Italienischunterricht größer als an der Schule und Studierende beschäftigen sich außerhalb des Unterrichts mehr mit der Sprache als SchülerInnen. Studierende widmen sich am meisten dem Lesen in der Fremdsprache, SchülerInnen dem Schreiben. Für Grammatik wenden SchülerInnen am drittmeisten, Studierende am viertmeisten Zeit auf. Die Hypothese, dass der

Anteil an Grammatik bei der Beschäftigung mit Italienisch außerhalb des Unterrichts bei den Studierenden weniger ins Gewicht fällt als bei SchülerInnen, kann bestätigt werden, allerdings ist der Anteil, welcher bei der Prüfungsvorbereitung auf das Grammatiklernen entfällt, unter den Studierenden höher als unter den SchülerInnen. Dies bedeutet, dass Studierende sich zwar mehr auf andere Bereiche der Sprache konzentrieren, bei der Prüfungsvorbereitung aber auf die altbewährte Methode des Grammatiklernens zurückgreifen.

3.2.3 Forschungsfrage II: Einflussfaktoren

In diesem Kapitel wird dargestellt, welche Faktoren Einfluss darauf haben, wie die Grammatikvermittlung im Unterricht von den Lernenden erlebt wird, das heißt, wie zufrieden sie mit dem Ausmaß an Grammatikvermittlung im Unterricht sind. Zudem wird analysiert, wie sich diese Aspekte auf die Einstellung zum Thema Grammatik auswirken. Damit ist gemeint, wie viel Wert die Befragten auf Grammatik legen, wie groß sie ihre Bedeutung für die Verbesserung der Sprachkompetenz einschätzen, wie wichtig ihnen Korrektheit und Flüssigkeit sind und wie viel Angst sie vor Fehlern beim Sprechen haben. Zudem wird geprüft, wie die Faktoren den Umgang der Lernenden mit der Grammatik außerhalb des Unterrichts beeinflussen. Insbesondere wird dabei die Zeit, welche Lernende der Grammatik widmen, der Anteil, welcher das Grammatiklernen bei der Prüfungsvorbereitung einnimmt, die Lernmethoden, die Art und Weise, wie Lernende sich Regeln merken, und die Schwierigkeiten, welche im Zusammenhang mit Grammatik auftreten, unter die Lupe genommen.

Bei den Faktoren, welche hier geprüft werden, handelt es sich um personenbezogene bzw. biographische Aspekte. Zuerst wird der Einfluss des Geschlechts, dann des Alters, danach der Anzahl der bereits gelernten Fremdsprachen, der Anzahl der Lernjahre, des Lernerfolgs, längerer bereits stattgefundenener Italienaufenthalte und letztlich des Lernmotivs analysiert. Von welchen Hypothesen ausgegangen wird, ist in der Einleitung des jeweiligen Unterkapitels dargestellt.

3.2.3.1 FAKTOR „GESCHLECHT“

In diesem Kapitel sollen die Ergebnisse der Untersuchung im Hinblick auf die Beziehung zwischen dem Faktor „Geschlecht“ und dem Umgang mit Grammatik dargestellt werden. Es wird von der Hypothese ausgegangen, dass zwischen den beiden Geschlechtern Unterschiede festgestellt werden können, und zwar dass weibliche Lernende mehr Wert auf Grammatik legen und mehr Zeit damit verbringen. Diese Annahme basiert auf dem von Lehrpersonen tatsächlich oft bestätigten Stereotyp, das besagt, dass weibliche SchülerInnen fleißiger und angepasster seien als ihre männlichen Kollegen (vgl. Brehmer 2011: 44).

Aufgrund des unproportionalen Verhältnisses zwischen weiblichen und männlichen Studierenden wurden zur Analyse nur die Fragebögen der SchülerInnen herangezogen. Damit sollte einer Verzerrung der Ergebnisse entgegengewirkt werden, da ansonsten der männliche Anteil fast ausschließlich aus der Institution Schule kommen würde.

Stellenwert der Grammatik für die Lernenden

Männliche Befragte teilten der Grammatik einen niedrigeren Stellenwert zu als die weiblichen Kolleginnen. Bei einer möglichen Punktevergabe zwischen 0 (=kein Wert) und 10 (=höchster Wert) erzielt die Grammatik unter den Männern im Schnitt einen Wert von 7,63 Punkten, unter den Frauen einen Schnitt von 8,14 Punkten.

Zufriedenheit mit dem Maß an expliziter Grammatikvermittlung im Unterricht

Eine Kreuztabelle, welche eine Beziehung zwischen den beiden Variablen „Geschlecht“ und „Zufriedenheit mit dem Maß an expliziter Grammatikvermittlung im Unterricht“ herstellt, zeigt, dass weibliche Befragte deutlich öfter mehr explizite Grammatikvermittlung bevorzugen würden als männliche (39 % der Männer, 26 % der Frauen), welche wiederum viermal so oft wie die weiblichen Lernenden für weniger stimmten (12 % der Männer, 3 % der Frauen). Die Prozentzahl der Befragten, welche sich mit dem Ausmaß zufrieden zeigte, ist unter beiden Geschlechtern zirka gleich hoch bei knapp der Hälfte (44 % der Männer, 46 % der Frauen). Männliche Teilnehmer sind häufiger unentschlossen. Für eine detaillierte Darstellung siehe Abbildung 27.

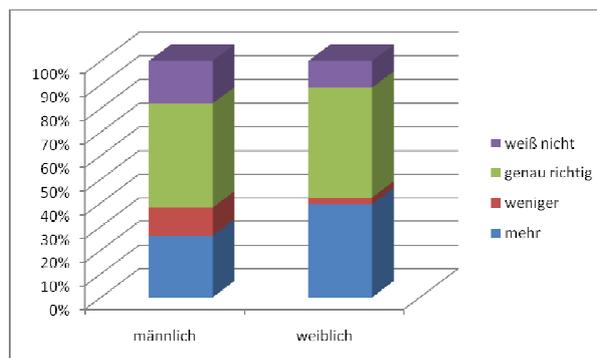


Abbildung 27 – Beziehung zwischen Geschlecht und Zufriedenheit mit dem Ausmaß der expliziten Grammatikvermittlung

Zeit für Grammatik

Im Durchschnitt geben Frauen an, sich in der Zeit außerhalb des Unterrichts mehr mit Grammatik zu beschäftigen als Männer. Die Berechnung der Mittelwerte kommt auf 1,75 Punkte bei den männlichen Teilnehmern und 2,06 Punkte bei den weiblichen (0=überhaupt keine, 1=wenig, 2=mittelmäßig viel, 3=viel, 4=sehr viel). Für eine detaillierte Darstellung siehe Abbildung 28.

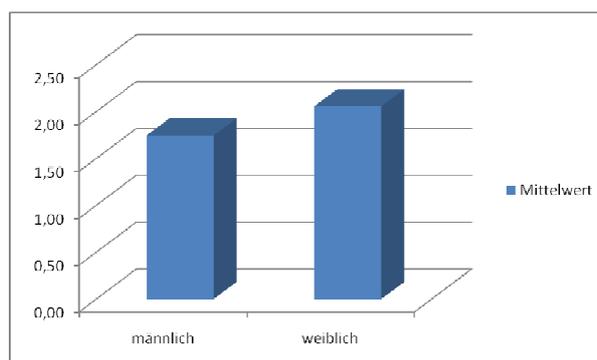


Abbildung 28 – Beziehung zwischen Geschlecht und Zeit, die Befragte sich außerhalb des Unterrichts mit Grammatik beschäftigen
0=überhaupt keine, 1=wenig, 2=mittelmäßig viel, 3=viel, 4=sehr viel (als Mittelwert)

Anteil an Grammatiklernen bei Prüfungsvorbereitung

Auch zwischen dem Anteil, welchen das Grammatiklernen bei der Prüfungsvorbereitung einnimmt, und dem Geschlecht besteht ein Zusammenhang. Während bei den weiblichen Befragten der größte Teil zwischen 40 % und 60 % der Vorbereitungszeit der Grammatik widmet (33 % der Männer, 36 % der Frauen), findet sich die größte Teil der männlichen Teilnehmer zwischen 20 und 40 % (37 % der Männer, 32 % der Frauen). Interessant ist auch, dass kein einziger der Männer zu 80 % oder mehr Grammatik lernt, während der Anteil der Frauen in dieser Kategorie immerhin 4 % beträgt und auch in der Kategorie 60 % - 80 % sind weibliche TeilnehmerInnen mehr als doppelt so häufig anzutreffen wie männliche (10 % der Männer, 22 % der Frauen). Im anderen Extrem, bei den Befragten, bei welchen die

Vorbereitung nur zwischen 0 % und 20 % aus Grammatiklernen besteht, sind männliche Kandidaten überproportional oft vertreten (20 % der Männer, 6 % der Frauen). Wird der Durchschnitt unter den beiden Geschlechtern berechnet, ergibt sich bei den Männern ein Wert von 2,33 Punkten, bei den Frauen ein Wert von 2,88 Punkten (0=0-20 %, 1=20-40 %, 2=40-60 %, 3=60-80 %, 4=80 % oder mehr). Für eine detaillierte Darstellung siehe Abbildung 29.

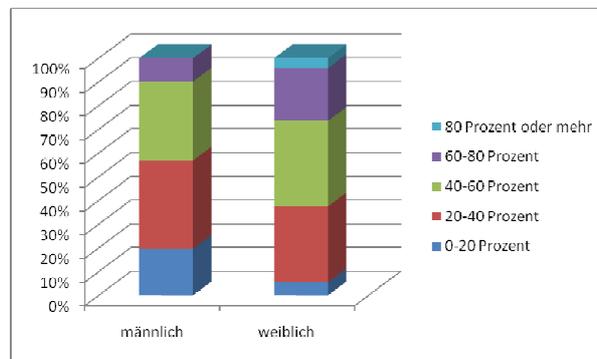


Abbildung 29 - Beziehung zwischen Geschlecht und Anteil an Grammatiklernen bei Prüfungsvorbereitung

Lernmethoden

Zwischen der Art und Weise, wie die Grammatik zuhause gelernt wird, und dem Geschlecht kann ebenfalls ein Zusammenhang hergestellt werden. Fast die Hälfte der männlichen Schüler gibt an, Regeln auswendig zu lernen, im Gegensatz zu gut einem Drittel der Schülerinnen (45 % der Männer, 35 % der Frauen), auch bei den Übungen liegen die Männer vor den Frauen (75 % der Männer, 69 % der Frauen). Alle anderen Methoden werden von den weiblichen Befragten öfter genutzt: Regeln durchdenken (53 % der Männer, 61 % der Frauen), Beispielsätze auswendig lernen (16 % der Männer, 18 % der Frauen), Beispielsätze durchdenken (27 % der Männer, 40 % der Frauen).

Art und Weise, wie die Regeln gemerkt werden

Zwischen der Art und Weise, wie die Befragten sich die Regeln merken, ob also in eigenen Worten oder in der vorgegebenen Formulierung, und dem Geschlecht, scheint kein klarer Zusammenhang zu bestehen. Frauen merken sich die Regeln etwas häufiger in der vorgegebenen Formulierung (20 % der Männer, 27 % der Frauen), Männer etwas häufiger in eigenen Worten (70 % der Männer, 66 % der Frauen). Außerdem geben männliche Schüler etwas häufiger an, sich keine Regeln zu merken (10 % der Männer, 7 % der Frauen). Allerdings sind die Unterschiede so gering, dass sie statistisch nicht ausreichend signifikant sind (Chi Quadrat nach Pearson ,612).

Schwierigkeiten beim Grammatiklernen

Mit der einen Hälfte der am Fragebogen genannten Schwierigkeiten (siehe Fragebogen im Anhang) haben die weiblichen Schülerinnen häufiger Probleme, mit der anderen Hälfte die männlichen. Bei vielen Schwierigkeiten ist der Unterschied aber sehr gering, wie bei „schwierigen Fachbegriffen (18 % der Männer, 19 % der Frauen), bei „unklaren Erklärungen“ (39 % der Männer, 40 % der Frauen), bei „zu schnellem Tempo“ (20 % der Männer, 25 % der Frauen) und bei „Auswendiglernen unverständlicher Regeln“ (24 % der Männer, 19 % der Frauen). Beachtlicher ist da schon der Unterschied bei der Schwierigkeit von der „mangelnden Zeit für die Anwendung“, mit der mehr als ein Drittel der weiblichen Befragten kämpft, aber nicht einmal ein Viertel der männlichen (24 % der Männer, 35 % der Frauen). Aber vor allem, was die „Langeweile“ betrifft, wird ein deutlicher Bezug zum Geschlecht sichtbar: Fast die Hälfte der Männer kreuzt die „Langeweile“ als Schwierigkeit an, damit stellt sie für diese Gruppe das häufigste Problem dar. Bei den Frauen ist es knapp ein Drittel und damit das dritthäufigste Problem (47 % der Männer, 32 % der Frauen).

Einschätzung der Bedeutung des Grammatiklernens für die Sprachkompetenz

Weibliche Teilnehmerinnen an der Befragung messen für die Verbesserung sowohl der mündlichen als auch der schriftlichen Sprachkompetenz dem Grammatiklernen eine etwas größere Bedeutung bei als männliche. Für die mündliche Sprachkompetenz liegt der Mittelwert der Bedeutung, welche Männer der Grammatik zuteilen, bei 2,56 Punkten, bei den Frauen bei 2,67 Punkten, für die schriftliche Sprachkompetenz bei den Männern bei 3,24 Punkten, bei den Frauen bei 3,34 Punkten (0=ganz unwichtig, 1=unwichtig, 2=teilweise wichtig, 3=wichtig, 4=sehr wichtig).

Flüssigkeit versus Korrektheit

Zwischen den beiden Geschlechtern kann, was die Priorisierung von Flüssigkeit oder Korrektheit betrifft, ein Unterschied festgestellt werden. Weibliche Teilnehmerinnen legen demnach im Vergleich zu den männlichen Befragten um 10 % öfter mehr Wert auf Korrektheit als auf Flüssigkeit (14 % der Männer, 24 % der Frauen). Die Männer legen dafür im Vergleich zu den Frauen um 10 % öfter mehr Wert auf Flüssigkeit (86 % der Männer, 76 % der Frauen).

Angst vor Fehlern beim Sprechen

Bei einer Analyse der Beziehung zwischen der Angst vor Fehlern beim Sprechen und dem Geschlecht kann festgestellt werden, dass männliche Befragte deutlich weniger Angst äußern als weibliche. Im Durchschnitt schätzen Frauen ihre Angst auf einer Skala von 0 bis 4 auf 2,14 Punkte, Männer nur auf 1,43 Punkte (0= überhaupt keine, 1=wenig, 2=mittelmäßig viel, 3=viel, 4=sehr viel). Für eine detaillierte Darstellung siehe Abbildung 30.

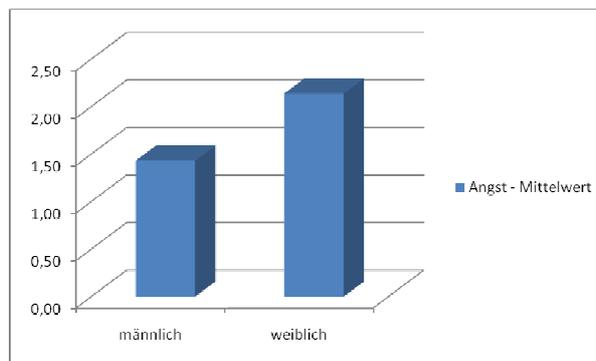


Abbildung 30 – Beziehung zwischen Geschlecht und Angst vor dem Sprechen (als Mittelwert) – 0=überhaupt keine, 1=wenig, 2=mittelmäßig viel, 3=viel, 4=sehr viel

Zusammenfassung

Die Hypothese, nach der weibliche Lernende mehr Wert auf Grammatik legen und mehr Zeit damit verbringen als ihre männlichen Kollegen, wird durch die Daten dieser Erhebung bestätigt. Sie würden auch häufiger mehr explizite Grammatikvermittlung im Unterricht bevorzugen und legen mehr Wert auf Korrektheit als die männlichen Schüler. Zudem geben sie an, mehr Angst davor zu haben, beim Sprechen Fehler zu machen, als dies männliche Befragte tun.

3.2.3.2 FAKTOR „ALTER“

Dieses Kapitel beleuchtet den Zusammenhang zwischen dem Alter und der Art des Umgangs mit Grammatik. Es wird erwartet, dass ältere Lernende sich mehr explizite Grammatikvermittlung wünschen würden als jüngere Lernende und dass sie einen größeren Stellenwert auf Grammatik legen. Zu dieser Hypothese führt die Feststellung, dass ältere Lernende gegenüber jüngeren neben vielen Nachteilen beim Spracherwerb die Vorteile mitbringen, in Bezug auf die kognitive Entwicklung überlegen zu sein und den eignen

Spracherwerb bewusst reflektieren zu wollen und zu können (vgl. Roche 2008: 37; vgl. Gnutzmann/Kiffe 1997: 39).

An dieser Studie haben Italienischlernende im Alter zwischen 14 und 50 Jahren teilgenommen und es wäre interessant, jugendliche Lernende mit Erwachsenen zu vergleichen. Da es jedoch aufgrund der Tatsache, dass SchülerInnen jünger als Studierende sind, nicht möglich wäre, den Faktor „Alter“ getrennt vom Faktor „Bildungsinstitution“ zu betrachten, wäre die Analyse mit der gesamten Stichprobe nicht zielführend. Aus diesem Grund wurden für die Untersuchung des Faktors „Alter“ nur die Befragten der Universität herangezogen. Die Studierenden erschienen für diese Analyse geeigneter als die SchülerInnen, weil das Alter nicht so deutlich wie in der Schule parallel zur Lernzeit fortschreitet. In der Schule sind Lernende im ersten Lernjahr meist zwischen 14 und 15, im zweiten Lernjahr zwischen 15 und 16 und so weiter, während in der Universität diesbezüglich eine stärkere Durchmischung stattfindet. Dies ermöglicht, den Faktor „Alter“ unabhängiger vom Faktor „Lerndauer“ zu betrachten, als dies mit der Stichprobe der SchülerInnen möglich wäre. Das oben angeführte Argument der Steigerung der kognitiven Entwicklung mit dem fortschreitenden Alter ist für die hier untersuchte Stichprobe nicht relevant, trotzdem ist es interessant zu untersuchen, ob sich der Altersunterschied der befragten Studierenden auf ihre Einstellungen und Bedürfnisse niederschlägt.

Die Studierenden im Alter zwischen 18 und 50 Jahren wurden in drei Kategorien eingeteilt - junge Studierende im Alter zwischen 18 und 20 Jahren, durchschnittlich alte Studierende im Alter zwischen 21 und 25 Jahren und ältere Studierende über 25 Jahre - und einander gegenüber gestellt. Diese Einteilung wurde einerseits gewählt, um sehr junge Studierende am Beginn ihres Studiums, bzw. direkt nach der Schule, durchschnittlich alte Studierende und ältere Studierende, welche sich schon am Ende des Studiums befinden oder erst in weiter fortgeschrittenem Alter damit begonnen haben, miteinander vergleichen zu können. Andererseits wurde auch versucht, Untergruppen zu definieren, welche groß genug sind, um signifikante Ergebnisse zu erhalten. Etwa die Hälfte der Studierenden befindet sich nach dieser Kategorisierung in der Gruppe der durchschnittlich alten Studierenden, jeweils zirka ein Viertel in der Gruppe der Jüngeren und in der Gruppe der Älteren.

Stellenwert der Grammatik für die Lernenden

Zwischen dem Alter der Studierenden und dem Stellenwert, welchen sie selbst im Unterricht der Grammatik zuteilen würden, besteht ein Zusammenhang. Mit dem Alter steigt der Stellenwert, welcher der Grammatik beigemessen wird, und so teilen ihr Studierende bis 20

Jahre auf einer Skala von 0 (=kein Wert) bis 10 (=höchster Wert) durchschnittlich 8,17 Punkte, Studierende zwischen 21 und 25 schon 8,19 Punkte und Studierende über 25 Jahre sogar 8,84 Punkte zu. Für eine detaillierte Darstellung siehe Abbildung 31.

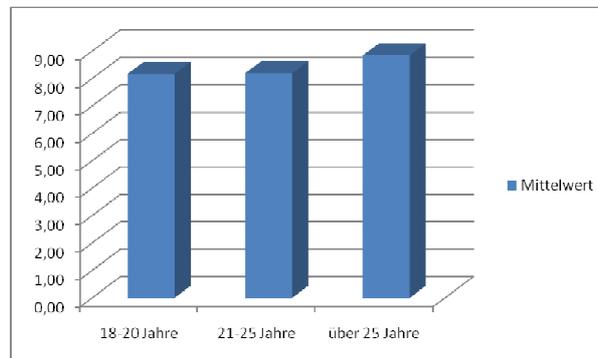


Abbildung 31 – Beziehung zwischen Alter und Stellenwert der Grammatik für die Lernenden (als Mittelwert)

Zufriedenheit mit dem Maß an expliziter Grammatikvermittlung im Unterricht

Auch die Zufriedenheit mit dem Maß an expliziter Grammatikvermittlung im Italienischunterricht scheint vom Alter beeinflusst zu sein. Jüngere Studierende zeigen sich demnach bei weitem am häufigsten zufrieden mit dem Ausmaß, durchschnittlich alte Studierende am seltensten (64 % der unter 20-Jährigen, 33 % der 21-25-Jährigen, 44 % der über 25-Jährigen). Öfter als die anderen plädieren Junge für weniger explizite Grammatikvermittlung (9 % der unter 20-Jährigen, 6 % der 21-25-Jährigen), wofür sich unter den über 25-Jährigen kein einziger und keine einzige ausspricht. Die älteren Studierenden fordern zum Großteil mehr Grammatikvermittlung (56 % der über 25-Jährigen, 54 % der 21-25-Jährigen) - eine Forderung der unter den jungen Studierenden nicht einmal ein Fünftel zustimmt (18 % der unter 20-Jährigen). Für eine detaillierte Darstellung siehe Abbildung 32.

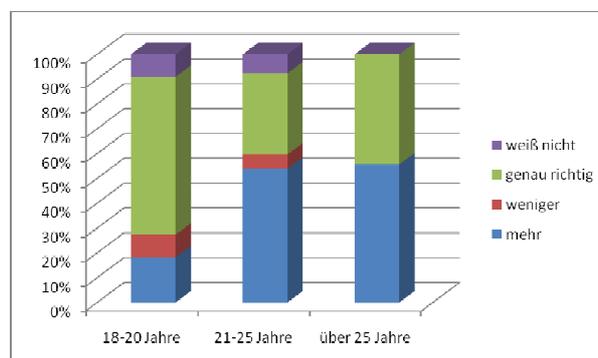


Abbildung 32 – Beziehung zwischen Alter und Zufriedenheit mit dem Ausmaß der expliziten Grammatikvermittlung

Zeit für Grammatik

Die Zeit, welche sich Lernende außerhalb des Unterrichts für Grammatik nehmen, steigt mit dem Alter. Auf einer Skala von 0 bis 4 (0=überhaupt keine, 1=wenig, 2=mittelmäßig viel, 3=viel, 4=sehr viel) kommt der Durchschnitt der unter 20-Jährigen auf 1,57 Punkte - also zwischen wenig und mittelmäßig viel -, der Durchschnitt der 21-25-Jährigen auf 2,08 Punkte und der über 25-Jährigen auf 2,11 Punkte - also mehr als mittelmäßig viel.

Anteil an Grammatiklernen bei Prüfungsvorbereitung

Die Berechnung der Mittelwerte zeigt, dass über 25-Jährige verglichen mit den anderen den größten Teil der Prüfungsvorbereitung der Grammatik widmen, Studierenden zwischen 21 und 25 Jahren den kleinsten. Auf einer Skala von 0 bis 4 (0=0-20 %, 1=20-40 %, 2=40-60 %, 3=60-80 %, 4=80 % oder mehr) kommen Studierende unter 20 Jahren auf 3,09 Punkte, Studierende zwischen 21 und 25 Jahren auf 2,80 Punkte und Studierende über 25 Jahren auf 3,21 Punkte. Interessant ist, dass ältere Studierende viel öfter als andere angeben, dass ihre Prüfungsvorbereitung zumindest zu 80 % aus Grammatik besteht (16 % der über 25-Jährigen, 6 % der 21-25-Jährigen, 9 % der unter 20-Jährigen). Auch bei den Befragten, welche 60-80 % der Vorbereitung mit Grammatiklernen verbringen, stellen die älteren Studierenden die am meisten vertretene Gruppe dar (21 % der über 25-Jährigen, 16 % der 21-25-Jährigen, 17 % der unter 20-Jährigen).

Lernmethoden

Ältere Lernende geben öfter als die anderen an, zuhause nicht Grammatik zu lernen (6 % der über 25-Jährigen, 4 % der 21-25-Jährigen, 0 % der unter 20-Jährigen). Sie sind bei allen Methoden – Regeln auswendig lernen, Regeln durchdenken, Beispielsätze durchdenken, Übungen machen – seltener vertreten als jüngere Studierende, nur die Methode des Auswendiglernens von Beispielsätzen findet unter ihnen mehr Anklang als bei den Studierenden unter 25 Jahren.

Art und Weise, wie die Regeln gemerkt werden

Die Analyse des Zusammenhangs zwischen dem Alter und der Art und Weise, wie sich die Regeln gemerkt werden, ergibt, dass der Anteil der Befragten, welche sich Regeln in der vorgegeben Formulierung merken, mit dem Alter zunimmt (17 % der unter 20-Jährigen, 28 % der 21-25-Jährigen, 29 % der über 25-Jährigen), der Anteil der Befragten, welche sich die Regeln in eigenen Worten merken, mit dem Alter abnimmt (75 % der unter 20-Jährigen, 68 %

der 21-25-Jährigen, 47 % der über 25-Jährigen). Das interessanteste Ergebnis hier ist jedoch, dass sich Studierende ab 25 Jahren viel häufiger keine Regeln merken als jüngere, nämlich dreimal so oft wie Studierende unter 20 und sogar sechsmal so oft wie Studierende zwischen 21 und 25 Jahren (8 % der unter 20-Jährigen, 4 % der 21-25-Jährigen, 24 % der über 25-Jährigen). Für eine detaillierte Darstellung siehe Abbildung 33.

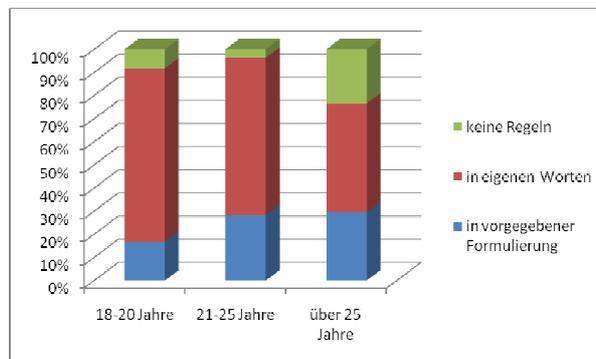


Abbildung 33 - Beziehung zwischen Alter und der Art und Weise, wie die Befragten sich die Regeln merken

Schwierigkeiten beim Grammatiklernen

Betreffend die Beziehung zwischen dem Alter und den Schwierigkeiten beim Grammatiklernen fällt auf, dass ältere Lernende viel seltener Probleme mit schwierigen Fachbegriffen und unklaren Erklärungen haben als jüngere (schwierige Fachbegriffe: 33 % der unter 20-Jährigen, 34 % der 21-25-Jährigen, 11 % der über 25-Jährigen; unklare Erklärungen: 50 % der unter 20-Jährigen, 49 % der 21-25-Jährigen, 28 % der über 25-Jährigen). Außerdem kommt die Untersuchung zu dem Ergebnis, dass jüngere Studierende seltener der Meinung sind, mit dem Grammatiklernen keine Schwierigkeiten zu haben. Keine einzige und kein einziger der unter 20-Jährigen Befragten gibt an, keine Probleme zu haben, während es unter den 21-25-Jährigen und den über 25-Jährigen immerhin jeweils 6 % sind.

Einschätzung der Bedeutung des Grammatiklernens für die Sprachkompetenz

Mit fortschreitendem Alter steigt auch die Bedeutung, welche der Grammatik für die Verbesserung der mündlichen sowie der schriftlichen Sprachkompetenz beigemessen wird. Auf einer Skala von 0 bis 4 (0=ganz unwichtig, 1=unwichtig, 2=teilweise wichtig, 3=wichtig, 4=sehr wichtig) teilen unter 20-Jährige der Grammatik für die Verbesserung der mündlichen Sprachkompetenz im Durchschnitt 2,46 Punkte, 21-25-Jährige 3,00 Punkte und über 25-Jährige 3,18 Punkte zu. Für die Verbesserung der schriftlichen Sprachkompetenz schätzen unter 20-Jährige die Bedeutung der Grammatik durchschnittlich auf 3,48 Punkte, 21-25-Jährige auf 3,47 Punkte und über 25-Jährige sogar auf 3,83 Punkte.

Flüssigkeit versus Korrektheit

Zwischen dem Alter und der Bevorzugung von Flüssigkeit oder Korrektheit kann kein Zusammenhang festgestellt werden. In allen drei untersuchten Altersklassen wird der Korrektheit von gut einem Drittel, der Flüssigkeit von knapp zwei Dritteln der Befragten der Vorrang eingeräumt.

Angst vor Fehlern beim Sprechen

Über 25-Jährige scheinen weniger Angst davor zu haben, beim Sprechen Fehler zu machen, als jüngere Studierende. Auf einer Skala von 0 bis 4 (0= überhaupt keine, 1=wenig, 2=mittelmäßig viel, 3=viel, 4=sehr viel), schätzen unter 20-Jährige ihr Angst durchschnittlich auf 1,92 Punkte, 21-20-Jährige auf 2,08 Punkte und über 25-Jährige auf nur 1,67 Punkte.

Zusammenfassung

Die Hypothese, nach der ältere Lernende mehr explizite Grammatikvermittlung fordern als jüngere, wird von dieser Untersuchung eindeutig bestätigt, auch wenn es sich bei allen berücksichtigten Befragten um Erwachsene handelt. Dies zeigt sich direkt in der Beantwortung der Frage nach der Zufriedenheit mit dem Ausmaß an expliziter Grammatikvermittlung im Unterricht und indirekt durch den höheren Stellenwert, welchen die Studierenden der Grammatik zuteilen und dem höheren Zeitausmaß, welchen sie der Grammatik widmen. Auf der anderen Seite kommt die Analyse zu dem Ergebnis, dass Lernende in einem höheren Alter häufiger angeben, keine Grammatik zu lernen und sich keine Regeln zu merken, als dies bei jüngeren der Fall ist. Ältere Studierende fühlen sich sicherer als jüngere, haben im Durchschnitt weniger Angst vor Fehlern und geben öfter an, keine Schwierigkeiten mit dem Grammatiklernen zu haben.

3.2.3.3 FAKTOR „ANZAHL DER FREMDSPRACHEN“

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse vorgestellt, welche die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen der Anzahl der Fremdsprachen, welche die Befragten bereits gelernt haben, und dem Umgang mit der Grammatik gebracht hat. Die Vermutung, dass mit der Anzahl an gelernten Fremdsprachen der Wunsch nach expliziter Grammatikvermittlung steigt, da ein Vergleichen von Strukturen der verschiedenen Sprachen erstrebt wird (vgl. Roche 2008: 37), soll geprüft werden.

Da die Variable „Anzahl der Fremdsprachen“ keinen Zusammenhang zur Art der Institution aufweist, konnte zu dieser Analyse die gesamte Datenmenge herangezogen werden.

Stellenwert der Grammatik für die Lernenden

Der Stellenwert, welchen die Befragten selbst der Grammatik im Unterricht zuteilen würden, steigt in direktem Verhältnis mit der Anzahl der Fremdsprachen, welche sie bereits gelernt haben. So würden Lernende, die neben Italienisch nur eine weitere Fremdsprache gelernt haben, auf einer Skala von 0 bis 10 (0=kein Wert, 10=höchster Wert) im Durchschnitt 7,98 Punkte, Lernende mit zwei weiteren Fremdsprachen 8,09 Punkte, und diejenigen mit mindestens drei zusätzlichen Fremdsprache 8,25 Punkte auf Grammatik legen. Für eine detaillierte Darstellung siehe Abbildung 34.

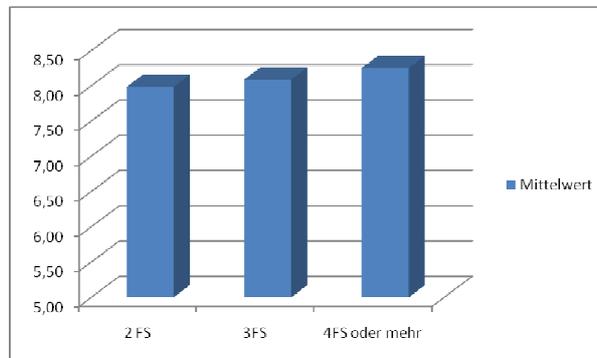


Abbildung 34 – Beziehung zwischen Anzahl der Fremdsprachen und Stellenwert der Grammatik für die Lernenden (als Mittelwert)

Zufriedenheit mit dem Maß an expliziter Grammatikvermittlung im Unterricht

Befragte, welche vier Fremdsprachen oder mehr gelernt haben, sind öfter als ihre KollegInnen mit dem Ausmaß der Grammatikvermittlung zufrieden (50 % der Befragten mit vier FS oder mehr, 44 % der Befragten mit drei FS, 39 % der Befragten mit zwei FS), aber auch der Anteil der Befragten, welche sich mehr explizite Grammatikvermittlung im Unterricht wünschen würden, ist unter diesen Lernenden verglichen mit den anderen am größten (44 % der Befragten mit vier FS oder mehr, 37 % der Befragten mit drei FS, 38 % der Befragten mit zwei FS). Interessanterweise gibt von den Lernenden mit den meisten Fremdsprachen kein einziger oder keine einzige an, weniger explizite Grammatikvermittlung zu bevorzugen, während in den anderen beiden Gruppen jeweils zumindest 8 % dieser Meinung sind.

Zeit für Grammatik

Zwischen der Anzahl der gelernten Fremdsprachen und der Zeit, welche sich die Befragten außerhalb des Unterrichts mit Grammatik beschäftigen, kann kein Zusammenhang festgestellt

werden. In allen drei Gruppen befindet sich der Mittelwert zwischen 1,90 und 1,97 Punkten (0=überhaupt keine, 1=wenig, 2=mittelmäßig viel, 3=viel, 4=sehr viel).

Anteil an Grammatiklernen bei Prüfungsvorbereitung

Beim Vergleich der Mittelwerte für den Anteil an Grammatiklernen bei der Prüfungsvorbereitung wird der Eindruck gewonnen, dass kein sehr großer Unterschied zwischen den drei Gruppen besteht. Alle kommen auf einen Wert zwischen 2,68 und 2,90 Punkten (0=0-20 %, 1=20-40 %, 2=40-60 %, 3=60-80 %, 4=80 % oder mehr). Allerdings ist es auffällig, dass die Befragten mit den meisten Fremdsprachen an den beiden Extrempolen – also sowohl bei 0-20 % als auch bei 80 % oder mehr – häufiger vertreten sind als die anderen. Befragte, welche neben Italienisch nur eine weitere Fremdsprache beherrschen, kreuzten deutlich öfter als der Rest in der Mitte – bei 40-60 % – an.

Lernmethoden

Je mehr Fremdsprachen schon gelernt wurden, umso unwichtiger scheint die Methode des Auswendiglernens zu werden. Genau ein Viertel der Befragten mit mindestens vier Fremdsprachen gibt an, Regeln auswendig zu lernen (25 % der Befragten mit vier FS oder mehr, 32 % der Befragten mit zwei FS, 35 % der Befragten mit drei FS) und 16 % dieser Gruppe lernt Beispielsätze auswendig (20 % der Befragten mit zwei FS, 21 % der Befragten mit drei FS). Auf der anderen Seite denken sich Lernende, welche schon viele Fremdsprachen gelernt haben, öfter als andere die Regeln und die Beispielsätze durch und machen häufiger Übungen. Im direkten Zusammenhang mit der Anzahl der Fremdsprachen steigt aber auch der Prozentsatz der Lernenden, die keine Regeln lernen (2 % der Befragten mit zwei FS, 4 % der Befragten mit drei FS, 8 % der Befragten mit vier FS oder mehr).

Art und Weise, wie die Regeln gemerkt werden

Im Bezug auf die Art und Weise, wie die Befragten sich die Regeln merken, ob also in eigenen Worten oder in der vorgegebenen Formulierung, ist der Unterschied zwischen den Befragten, welche mehr oder weniger Fremdsprachen gelernt haben, gering. Lernende mit vielen Fremdsprachen merken sich die Regeln etwas häufiger in eigenen Worten (63 % der Befragten mit zwei FS, 68 % der Befragten mit drei FS, 70 % der Befragten mit vier FS oder mehr) und seltener in der vorgegebenen Formulierung (25 % der Befragten mit zwei FS, 26 % der Befragten mit drei FS, 22 % der Befragten mit vier FS oder mehr). Lernende mit den wenigsten Fremdsprachen geben öfter als die anderen an, sich keine Regeln zu merken (12 %

der Befragten mit zwei FS, 6 % der Befragten mit drei FS, 8 % der Befragten mit vier FS oder mehr).

Schwierigkeiten beim Grammatiklernen

Es ist nicht überraschend, dass Befragte, welche bereits viel Erfahrung mit dem Erlernen fremder Sprachen gemacht haben, weniger Probleme mit dem Grammatiklernen haben. 16 % der Lernenden mit drei oder mehr Fremdsprachen geben an, keine Schwierigkeiten mit dem Grammatiklernen zu haben, im Gegensatz zu 10 % der Lernenden mit drei Fremdsprachen und nur 3 % der Lernenden mit zwei Fremdsprachen. Sie haben bei allen bis auf zwei im Fragebogen angeführten Schwierigkeiten, nämlich der mangelnden Zeit zum Anwenden der neuen Grammatik und zu wenigen oder keinen Übungen, den niedrigsten Prozentsatz. Auffällig viele Befragte mit nur einer weiteren Fremdsprache außer Italienisch, und zwar mehr als doppelt so viele wie Lernende mit zwei weiteren und mehr als eineinhalb Mal so viele wie Lernende mit mindestens drei weiteren Sprachen, haben Probleme mit zu schnellem Tempo (33 % der Befragten mit zwei FS, 16 % der Befragten mit drei FS, 12 % der Befragten mit vier FS oder mehr).

Einschätzung der Bedeutung des Grammatiklernens für die Sprachkompetenz

Befragte, welche schon vier oder mehr Fremdsprachen gelernt haben, messen dem Grammatiklernen vor allem für die Verbesserung der mündlichen Sprachkompetenz eine höhere Bedeutung bei als die anderen (Mittelwert von 2,54 Punkten bei Befragten mit zwei FS, 2,76 Punkte bei Befragten mit drei FS, 2,96 Punkte bei Befragten mit vier FS oder mehr (0=ganz unwichtig, 1=unwichtig, 2=teilweise wichtig, 3=wichtig, 4=sehr wichtig)). Bei der Bedeutung für die schriftliche Sprachkompetenz sind die Unterschiede nicht sehr groß und alle drei Gruppen weisen einen Mittelwert um zirka 3,50 Punkte auf.

Flüssigkeit versus Korrektheit

Zwischen der Anzahl der gelernten Fremdsprachen und der Beantwortung der Frage, ob Flüssigkeit oder Korrektheit als wichtiger eingeschätzt wird, kann ein eindeutiger Zusammenhang festgestellt werden. Hand in Hand mit der Anzahl der Fremdsprachen, welche die Befragten erlernt haben, steigt für sie auch die Bedeutung der Korrektheit. So räumen ihr ganze 42 %, also mehr als zwei Fünftel der Befragten mit vier oder mehr Fremdsprachen den Vorzug gegenüber der Flüssigkeit ein. Dem gegenüber stehen 12 % der Befragten mit zwei

Fremdsprachen und 27 % der Befragten mit drei Fremdsprachen Für eine detaillierte Darstellung siehe Abbildung 35.

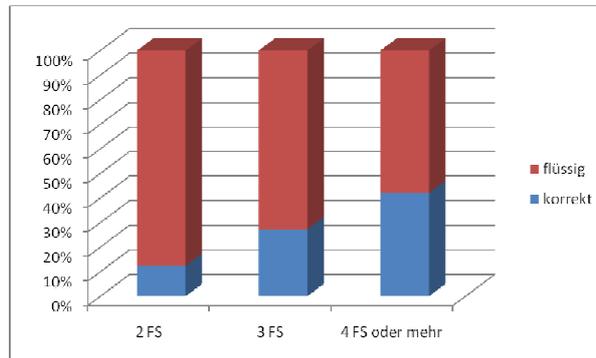


Abbildung 35 – Beziehung zwischen Anzahl der Fremdsprachen und Flüssigkeit vs. Korrektheit

Angst vor Fehlern beim Sprechen

Parallel mit der Anzahl der gelernten Fremdsprachen sinkt die Angst davor, beim Sprechen Fehler zu machen. Im Durchschnitt kommen Befragte mit zwei Fremdsprachen auf einen Wert von 2,05 Punkten, Befragte mit drei Fremdsprachen auf einen Wert von 1,87 Punkten und Befragte mit vier oder mehr Sprachen auf 1,75 Punkte (0= überhaupt keine, 1=wenig, 2=mittelmäßig viel, 3=viel, 4=sehr viel). Für eine detaillierte Darstellung siehe Abbildung 36.

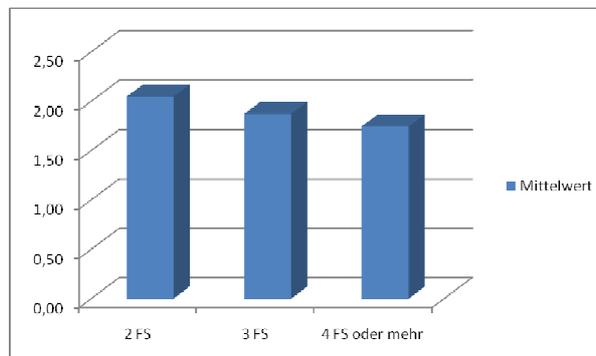


Abbildung 36 – Beziehung zwischen Anzahl der Fremdsprachen und Angst vor dem Sprechen (als Mittelwert) – 0=überhaupt keine, 1=wenig, 2=mittelmäßig viel, 3=viel, 4=sehr viel

Zusammenfassung

Die Hypothese, dass umso mehr Grammatikerklärungen gefordert werden, je mehr Fremdsprachen die oder der Lernende bereits gelernt hat, wird von dieser Untersuchung bestätigt. Befragte mit viel Fremdsprachenlernerfahrung legen mehr Wert auf die Grammatik als Lernende mit weniger Erfahrung in diesem Bereich und auch die Bedeutung von formaler Korrektheit steigt mit der Anzahl gelernter Fremdsprachen. Lernende mit vielen Fremdsprachen geben aber auch häufiger an, zuhause keine Grammatik zu lernen, haben weniger Schwierigkeiten mit dem Grammatiklernen und weniger Angst vor Fehlern. Beim

Grammatiklernen verwenden sie seltener als Lernende mit weniger Fremdsprachen die Methode des Auswendiglernens und öfter die Methode des Durchdenkens von Regeln und vor allem von Beispielsätzen.

3.2.3.4 FAKTOR „LERNJAHR“

In diesem Kapitel soll die Beziehung zwischen der Anzahl der Lernjahre, also der Zeit, die schon Italienisch gelernt wird, und dem Umgang mit Grammatik untersucht werden. Es wird vermutet, dass am Beginn der Wunsch, sich zu verständigen, im Vordergrund steht und mit steigendem Niveau der Wunsch, sich korrekt auszudrücken, an Bedeutung gewinnt. Mit fortschreitendem Niveau, so die Erwartung, steigt das Interesse an expliziter Grammatikvermittlung. Diese Erwartungshaltung spiegelt sich in der Forderung des Lehrplans, mit fortschreitendem Lernzuwachs auf höheren Lernstufen der Korrektheit neben dem Lernziel der erfolgreichen Kommunikation einen immer größeren Stellenwert einzuräumen (vgl. Lehrplan AHS-Oberstufe 2004: 3).

Da sowohl an der Universität als auch in der Schule Anfänger- sowie Fortgeschrittenenkurse und -klassen an der Befragung teilgenommen haben, konnte zur Analyse der gesamte Datensatz verwendet werden.

Stellenwert der Grammatik für die Lernenden

Zwischen der Anzahl der Jahre, die die Befragten schon Italienisch lernen, und dem Stellenwert, welcher die oder der Lernende der Grammatik im Italienischunterricht zuteilen würde, kann kein eindeutiger Zusammenhang hergestellt werden. Lernende im Anfangsstadium legen einen recht großen Wert auf Grammatik. Auf einer Skala von 0 (=kein Wert) bis 10 (=höchster Wert) legen die Lernende dieser Untersuchung im ersten Lernjahr im Durchschnitt 8,30 Punkte auf Grammatik, Lernende im zweiten Lernjahr sogar 8,50 Punkte. Danach sinkt der Wert von Grammatik (7,87 Punkte im dritten Lernjahr, 7,46 Punkte im vierten Lernjahr), um im höchsten anzugebenen Niveau – also mindestens im fünften Lernjahr – wieder leicht zu steigen (7,92 Punkte).

Zufriedenheit mit dem Maß an expliziter Grammatikvermittlung im Unterricht

Was die Zufriedenheit mit dem Ausmaß an expliziter Grammatikvermittlung betrifft, sind sich AnfängerInnen und weit Fortgeschrittene sehr ähnlich. In beiden Gruppen würde sich fast

die Hälfte mehr Grammatikvermittlung wünschen (47 % der Befragten im ersten Lernjahr, 44 % der Befragten im fünften Lernjahr oder länger). Bei den Lernenden im zweiten, dritten und vierten Lernjahr überwiegen die Befragten, welche mit dem Ausmaß zufrieden sind, und es fordert nur zirka ein Drittel mehr Grammatikvermittlung. Der Anteil der Personen, welche gerne weniger Grammatik vermittelt bekommen würden, ist in allen Gruppen sehr gering und beträgt nur zwischen 5 % und 8 %.

Zeit für Grammatik

Die Zeit, welche Lernende außerhalb des Unterrichts der Grammatik widmen, sinkt mit der Anzahl der Jahre, in denen Italienisch gelernt wurde. Im ersten Lernjahr vergeben die Befragten im Durchschnitt 2,11 Punkte, im zweiten Lernjahr 1,95 Punkte, im dritten Lernjahr 1,89 Punkte, im vierten Lernjahr 1,92 Punkte und im fünften Lernjahr oder länger 1,80 Punkte (0=überhaupt keine, 1=wenig, 2=mittelmäßig viel, 3=viel, 4=sehr viel). Für eine detaillierte Darstellung siehe Abbildung 37.

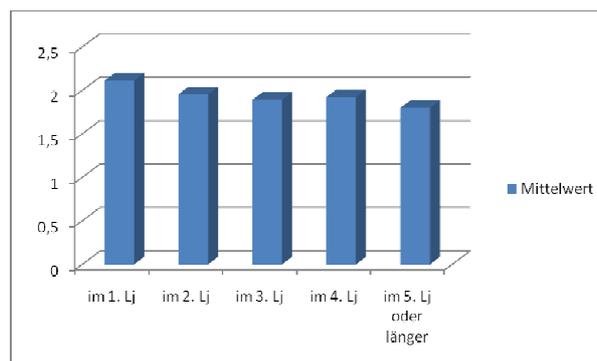


Abbildung 37 – Beziehung zwischen Anzahl der Lernjahre und Zeit, die Befragte sich außerhalb des Unterrichts mit Grammatik beschäftigen
 0=überhaupt keine, 1=wenig, 2=mittelmäßig viel, 3=viel, 4=sehr viel (als Mittelwert)

Anteil an Grammatiklernen bei Prüfungsvorbereitung

Es kann keine eindeutige Beziehung zwischen den Lernjahren und dem Anteil an Grammatiklernen bei der Prüfungsvorbereitung hergestellt werden. Eine Betrachtung der Mittelwerte führt zu dem Ergebnis, dass die Befragten im dritten Lernjahr anteilig am wenigsten Grammatik lernen, Lernende im vierten Lernjahr am häufigsten. Auffällig ist jedoch, dass Lernende, welche sich mindestens im fünften Lernjahr befinden, in allen Kategorien recht oft vertreten sind, es innerhalb dieser Gruppe also keine eindeutige Tendenz zu erkennen gibt. AnfängerInnen im ersten Lernjahr geben hingegen außerordentlich häufig an, zirka die Hälfte der Prüfungsvorbereitung mit Grammatik zu verbringen, sehr selten kreuzen sie eine der beiden Extrempole – also 0-20 % oder mindestens 80 % – an.

Lernmethoden

Die Anzahl der Lernjahre scheint keinen Einfluss auf die Art und Weise, wie Lernende die Grammatik zuhause lernen, zu haben.

Art und Weise, wie die Regeln gemerkt werden

Am Beginn des Italienischlernens geben Befragte etwas häufiger an, sich die Regeln in der vorgegebenen Formulierung zu merken (30 %), als später. Die augenscheinlichste Erkenntnis dieser Analyse ist jedoch, dass der Prozentsatz der Lernenden, welche sich keine Regeln merken, mit steigender Lernzeit zunimmt. So sind es im mindestens fünften Lernjahr 14 % der Befragten und damit doppelt so viele wie im ersten Lernjahr (7 %).

Schwierigkeiten beim Grammatiklernen

Interessanterweise steigt mit den Lernjahren auch die Anzahl an Schwierigkeiten, mit welchen sich die Befragten konfrontiert sehen. Beträgt die Anzahl der Probleme eines oder einer Lernenden im ersten Lernjahr im Schnitt 2,07, beträgt sie im zweiten Lernjahr schon 2,25, im dritten Lernjahr 2,29, im vierten Lernjahr 2,62 und im fünften oder weiteren Lernjahr 2,53 Probleme. Am häufigsten kämpfen Befragte mit am weitesten fortgeschrittenen Niveau mit unklaren Erklärungen und zu wenig Zeit zum Anwenden der neuen Grammatik. Mehr als die Hälfte dieser Gruppe sieht sich dieser Schwierigkeit ausgesetzt (jeweils 51 %). Auch das Auswendiglernen unverständlicher Regeln (37 %) und zu wenige oder keine Übungen (39 %) stellen ein häufiges Problem dieser Gruppe dar. Lernende im ersten Lernjahr hingegen geben überdurchschnittlich oft an, keine Probleme mit der Grammatik zu haben (13 % im Vergleich zu 2 % im mindestens fünften Lernjahr). Für eine detaillierte Darstellung siehe Abbildung 38.

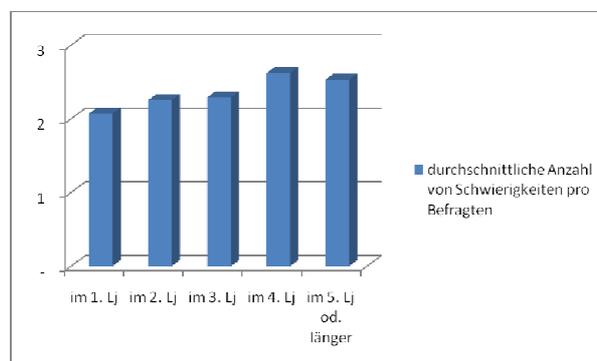


Abbildung 38 - Beziehung zwischen Anzahl der Lernjahre und Anzahl der Schwierigkeiten beim Grammatiklernen

Einschätzung der Bedeutung des Grammatiklernens für die Sprachkompetenz

Die Bedeutung, welche dem Grammatiklernen für die Verbesserung der mündlichen und schriftlichen Sprachkompetenz zuerkannt wird, steigt langsam, tendenziell mit fortschreitender Lerndauer. So beträgt der Mittelwert der Befragten im ersten Lernjahr für die mündliche Sprachkompetenz 2,60 Punkte, für die schriftliche 3,19 Punkte, im mindestens fünften Lernjahr für die mündliche 2,76 Punkte, für die schriftliche 3,45 Punkte (0=ganz unwichtig, 1=unwichtig, 2=teilweise wichtig, 3=wichtig, 4=sehr wichtig).

Flüssigkeit versus Korrektheit

Lernende im mindestens fünften Lernjahr legen um mehr als die Hälfte öfter mehr Wert auf die Korrektheit als auf die Flüssigkeit als Lernende im ersten Lernjahr (24 % der Befragten im ersten Lernjahr, 38 % der Befragten im mindestens fünften Lernjahr). Korrektheit scheint also im Laufe der Lerndauer an Bedeutung zu gewinnen. Für eine detaillierte Darstellung siehe Abbildung 39.

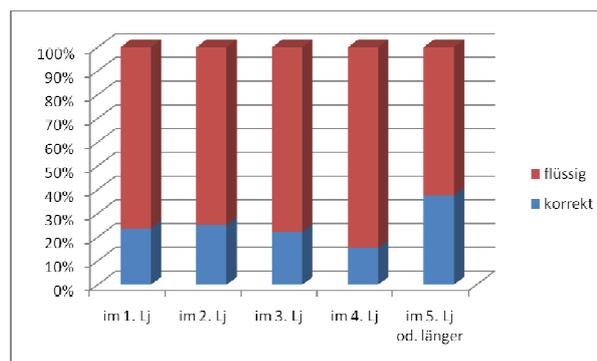


Abbildung 39 – Beziehung zwischen Anzahl der Lernjahre und Flüssigkeit vs. Korrektheit

Angst vor Fehlern beim Sprechen

Zwischen der Angst vor Fehlern beim Sprechen und der Lerndauer kann kein Zusammenhang festgestellt werden. Dem Ergebnis dieser Studie zufolge verspüren Lernende im dritten Lernjahr am meisten Angst (Mittelwert 2,16 Punkte), gefolgt von Lernenden im ersten Lernjahr (Mittelwert 2,02 Punkte), Lernenden im fünften Lernjahr (Mittelwert 1,84 Punkte) und Lernenden im zweiten Lernjahr (Mittelwert 1,59 Punkte). Am wenigsten Angst äußern Lernende im vierten Lernjahr (Mittelwert 1,46 Punkte). Da dieses Ergebnis keinem erkennbaren Schema unterliegt, liegt der Verdacht nahe, dass zwischen den beiden Faktoren keine Beziehung besteht und die Angst vor dem Sprechen von anderen Aspekten beeinflusst wird.

Zusammenfassung

Der erste Teil der Hypothese, also dass mit dem fortschreitenden Lernniveau das Bedürfnis nach Korrektheit steigt, konnte bestätigt werden. Der zweite Teil, also die Vermutung, dass Fortgeschrittene mehr explizite Grammatikvermittlung fordern, wurde durch die Untersuchung nicht eindeutig nachgewiesen. Gezeigt wurde allerdings, dass die Zeit, welche Lernende für die Grammatik aufwenden, mit der Zeit abnimmt, dass sich fortgeschrittene Lernende häufiger als AnfängerInnen keine Regeln mehr merken, dass sie aber dafür deutlich häufiger angeben, Schwierigkeiten beim Grammatiklernen zu haben.

3.2.3.5 FAKTOR „LERNERFOLG“

In diesem Kapitel soll die Beziehung zwischen dem Lernerfolg in den beiden Fertigkeiten „monologisches Sprechen“ und „Schreiben“ und dem Umgang mit Grammatik analysiert werden. Es wird erwartet, dass erfolgreiche Italienischlernende der Grammatik eine geringere Bedeutung beimessen als weniger erfolgreiche, da sie mehr Wert auf andere Bereiche des Sprachunterrichts, wie auf die Fertigkeiten, legen. Krashens Monitorhypothese besagt, dass explizite Grammatikvermittlung keinen positiven Effekt auf den Spracherwerb hat, sondern ihm im Gegenteil noch schadet, da das formale Wissen in der Sprachanwendung wie eine mentale Kontrollinstanz funktioniert, die beim Sprechen behindert (Krashen 1982). Ob also Lernende, welche der Grammatik einen hohen Stellenwert zuerkennen, wirklich ein niedrigeres Niveau in den Kompetenzen „monologisches Sprechen“ und „Schreiben“ erreichen, soll hier untersucht werden.

Für die Ermittlung des Lernerfolgs wurden die Befragten aufgefordert, ihre Sprachkompetenz sowohl im Sprechen als auch im Schreiben einzuschätzen. Dafür wurden aus dem Raster der Selbsteinschätzung des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (vgl. Europarat 2001: 36) die Beschreibungen für das „monologische Sprechen“ und das „Schreiben“ abgedruckt und die TeilnehmerInnen wurden aufgefordert, diejenige Beschreibung anzukreuzen, die ihrem Sprachniveau in Italienisch ihrer Meinung nach am besten repräsentiert. Bei den Studierenden muss davon ausgegangen werden, dass sie neben den Sprachkursen der Universität auch andere Möglichkeiten nutzen, um ihre Sprachkenntnisse zu verbessern. Außerdem beginnen nicht alle die Kurse mit denselben Voraussetzungen und Vorkenntnissen. Aus diesem Grund kann die Selbstevaluierung der Studierenden nicht als Indikator für den Lernerfolg herangezogen werden. Anders ist da die

Situation in der Schule, da hier angenommen werden kann, dass die SchülerInnen fast ausschließlich im Italienischunterricht an der Schule ihre Sprachkompetenz aufbauen und daher ähnliche Voraussetzungen haben. Daher schien es ratsam, für die Untersuchung des Faktors „Lernerfolg“ nur die SchülerInnen zu berücksichtigen. Zudem wurde die Analyse dadurch vereinfacht, dass nur ein Lernniveau herangetragen wurde, um die Daten besser vergleichen zu können. Es wurden nur die Ergebnisse der SchülerInnen der siebten Schulstufe, also der Lernenden im dritten Lernjahr, untersucht, da diese 54 SchülerInnen die größte Untergruppe darstellen. Sie wurden für beide Kompetenzen in „durchschnittlichen Lernerfolg“ – B1 – „unterdurchschnittlichen Lernerfolg“ – A1 und A2 – und „überdurchschnittlichen Lernerfolg“ – B2, C1 und C2 – eingeteilt. Das Niveau B1 wurde aus zweierlei Gründen als Mittelmaß angenommen: Zum einen gaben am meisten SchülerInnen dieser Lernstufe an, sich auf diesem Niveau zu befinden, und zum anderen ist es auch das Niveau, welches der Lehrplan im dritten Lernjahr von den SchülerInnen fordert (vgl. Lehrplan AHS-Oberstufe 2004: 6). Von den 54 SchülerInnen schätzten sich im Sprechen 28 als unterdurchschnittlich, 21 als durchschnittlich und fünf als überdurchschnittlich, im Schreiben 14 als unterdurchschnittlich, 32 als durchschnittlich und sieben als überdurchschnittlich ein. Eine Schülerin machte keine Angabe zu ihrer schriftlichen Kompetenz. Da diese Stichprobe sehr klein ist, ist es nicht möglich, die Ergebnisse auf die Gesamtheit der Italienischlernenden, oder auch nur auf die Gesamtheit der ItalienischschülerInnen an der AHS, zu übertragen.

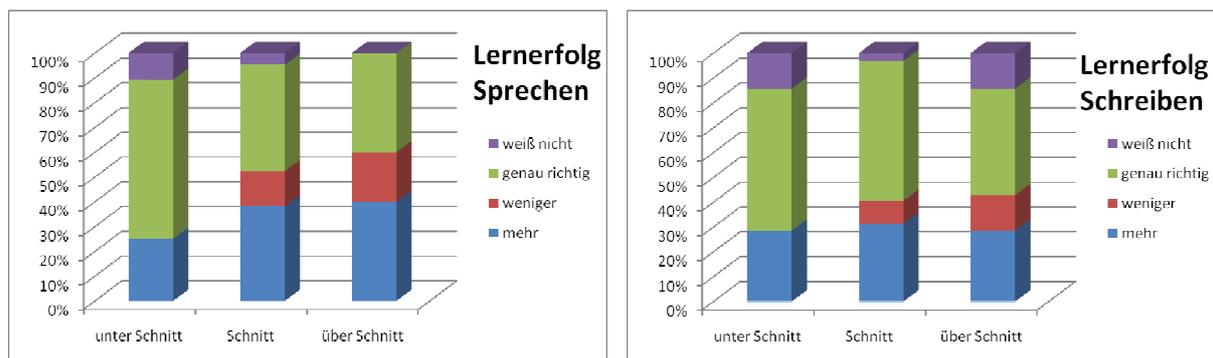
Stellenwert der Grammatik für die Lernenden

SchülerInnen, welche sich selbst beim Schreiben überdurchschnittlich gut einschätzen, legen deutlich mehr und SchülerInnen, welche sich selbst in dieser Kompetenz ein schlechtes Zeugnis ausstellen, legen deutlich weniger Wert auf Grammatik als SchülerInnen mit durchschnittlichem Niveau beim Schreiben. Auf einer Skala von 0 bis 10 bewerten „unterdurchschnittliche SchreiberInnen“ die Grammatik im Schnitt mit 7,57 Punkten, „durchschnittliche SchreiberInnen“ mit 7,84 Punkten und „überdurchschnittliche SchreiberInnen“ mit 8,00 Punkten. Zwischen dem Lernerfolg beim Sprechen und dem Stellenwert der Grammatik kann hingegen kein Zusammenhang festgestellt werden.

Zufriedenheit mit dem Maß an expliziter Grammatikvermittlung im Unterricht

Mit dem Lernerfolg in den beiden Kompetenzen Sprechen und Schreiben sinkt der Anteil der SchülerInnen, welche mit dem Ausmaß der Grammatikvermittlung zufrieden sind. Während

„unterdurchschnittliche SprecherInnen“ das Ausmaß zu 64 % für „genau richtig“ erachten, sind es unter den „durchschnittlichen SprecherInnen“ nur 43 % und unter den „überdurchschnittlichen SprecherInnen“ gar nur 40 %. Dieselbe Tendenz kann auch für den Lernerfolg im Schreiben festgestellt werden (57 % der unterdurchschnittlichen SchreiberInnen, 56 % der durchschnittlichen SchreiberInnen, 43 % der überdurchschnittlichen SchreiberInnen). Andererseits steigt mit dem Lernerfolg der Anteil der SchülerInnen, welche der Meinung sind, dass im Italienischunterricht zu viel explizite Grammatikvermittlung stattfindet. Kein einziger Schüler und keine einzige Schülerin, die sich in den beiden Teilbereichen als unterdurchschnittlich einschätzt, gibt an, weniger Grammatikvermittlung zu bevorzugen, 9 % der Lernenden, die ihre Schreibfähigkeit durchschnittlich einschätzen und 14 % derer, die ihre Sprechfähigkeit durchschnittlich einschätzen, 14 % der SchülerInnen mit überdurchschnittlicher Schreibkompetenz, und sogar 20 % der SchülerInnen mit überdurchschnittlicher Sprechkompetenz wünschen sich weniger Grammatikvermittlung. Aber auch der Anteil der Befragten, welche sich mehr explizite Grammatikvermittlung wünschen würden, steigt mit dem Lernerfolg - zumindest beim Sprechen. Während sich bei den unterdurchschnittlichen SprecherInnen nur ein Viertel (25 %) mehr Grammatikvermittlung wünscht, sind dies unter den durchschnittlichen SprecherInnen schon 38 % und unter den überdurchschnittlichen SprecherInnen sogar 40 %. Mit dem Lernerfolg im Schreiben scheint das Bedürfnis nach mehr Grammatikvermittlung nicht zusammenzuhängen, hier kommen alle drei Gruppen auf ca. 30 %. Für eine detaillierte Darstellung siehe Abbildungen 40 und 41.



Abbildungen 40 und 41 – Beziehung zwischen Lernerfolg und Zufriedenheit mit dem Ausmaß der expliziten Grammatikvermittlung

Zeit für Grammatik

Lernerfolg scheint auch mit der Zeit, welche die SchülerInnen außerhalb des Unterrichts für Grammatik aufbringen, zusammenzuhängen. Umso erfolgreicher Lernende ihre schriftlich produktive Fähigkeit in Italienisch beurteilen, umso mehr Zeit beschäftigen sie sich mit

Grammatik. Auf einer Skala von 0 bis 4 (0=überhaupt keine, 1=wenig, 2=mittelmäßig viel, 3=viel, 4=sehr viel) kommen die „unterdurchschnittlichen SchreiberInnen“ im Schnitt auf nur 1,21 Punkte, die „durchschnittlichen SchreiberInnen“ schon auf 2,00 Punkte und die „überdurchschnittlichen SchreiberInnen“ sogar auf 2,14 Punkte. Zum Erfolg beim Sprechen scheint keine Beziehung zu bestehen.

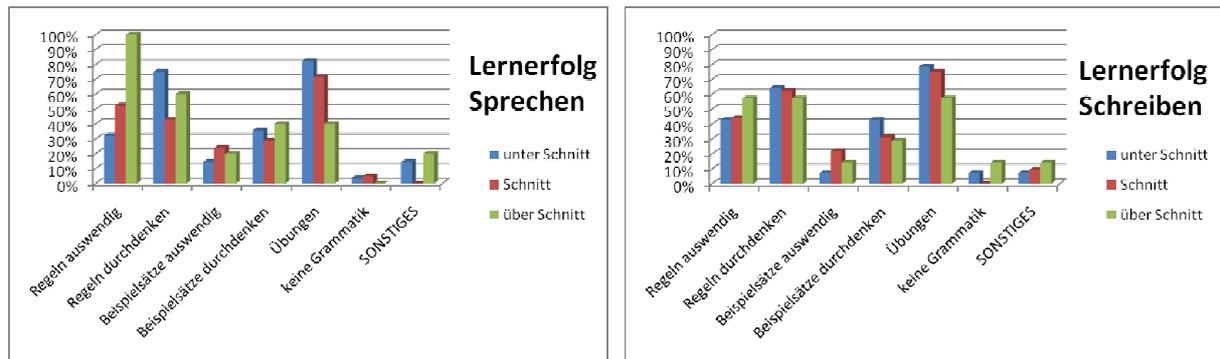
Anteil an Grammatiklernen bei Prüfungsvorbereitung

Überdurchschnittlich erfolgreiche Lernende widmen im Vergleich mit den anderen den geringsten Anteil der Prüfungsvorbereitung der Grammatik. Vor allem SchülerInnen, welche ihre Schreibfähigkeit in Italienisch sehr hoch einschätzen, wenden einen kleinen Teil für Grammatik auf. Fast die Hälfte (43 %) dieser SchülerInnen gibt an, dass nur 0-20 % ihrer Prüfungsvorbereitung aus Grammatiklernen besteht, im Gegensatz zu 16 % der „durchschnittlichen SchreiberInnen“ und 21 % der „unterdurchschnittlichen SchreiberInnen“. Auch ein Vergleich der Mittelwerte bestätigt dieses Ergebnis. Auf einer Skala von 0 bis 4 (0=0-20 %, 1=20-40 %, 2=40-60 %, 3=60-80 %, 4=80 % oder mehr) kommen „unterdurchschnittliche SchreiberInnen“ auf 2,43 Punkte, „durchschnittliche SchreiberInnen“ auf 2,44 Punkte und „überdurchschnittliche SchreiberInnen“ auf 1,86 Punkte. Bei der Analyse des Zusammenhangs zwischen dem Lernerfolg beim Sprechen und dem Anteil an Grammatiklernen Prüfungsvorbereitungen ist das Ergebnis nicht ganz so eindeutig, zeigt aber dennoch dieselbe Tendenz: „unterdurchschnittliche SprecherInnen“ kommen auf 2,36 Punkte, „durchschnittliche SprecherInnen“ auf 2,48 Punkte und „überdurchschnittliche SprecherInnen“ auf 2,20 Punkte.

Lernmethoden

Überraschenderweise zeichnen sich die erfolgreichen Lernenden dieser Studie dadurch aus, dass sie besonders häufig auf die Strategie des Auswendiglernens der Regeln zurückgreifen. Von der Gruppe der SchülerInnen, welche sich beim Sprechen überdurchschnittlich gut einschätzen, geben alle an, Regeln auswendig zu lernen (100 %), im Gegensatz zu gut der Hälfte der „durchschnittlichen SprecherInnen“ (52 %) und nicht einmal einem Drittel der „unterdurchschnittlichen SprecherInnen“ (32 %). Übungen werden im Gegensatz dazu häufiger von „unterdurchschnittlichen SprecherInnen“ als Grammatiklernmethode eingesetzt (82 % der „unterdurchschnittlichen SprecherInnen“, 71 % der „durchschnittlichen SprecherInnen“, 40 % der „überdurchschnittlichen SprecherInnen“). Die Beziehung zwischen den Lernmethoden und dem Erfolg beim Aneignen der schriftlich produktiven Kompetenz ist

ähnlich gerichtet, wenn auch weniger deutlich. Für eine detaillierte Darstellung siehe Abbildungen 42 und 43.



Abbildungen 42 und 43 – Beziehung zwischen Lernerfolg und Lernmethoden

Art und Weise, wie die Regeln gemerkt werden

SchülerInnen, die ihre Sprachkompetenzen überdurchschnittlich gut einschätzen, geben deutlich häufiger als die anderen an, sich Regeln in eigenen Worten zu merken. Vor allem Lernende, welche sich sehr erfolgreich das Schreiben in der Fremdsprache aneignen, wählen diese Antwort sehr viel häufiger als Lernende, welche ihre Fähigkeiten in dieser Kompetenz als unterdurchschnittlich bewerten (86 % der „überdurchschnittlichen SchreiberInnen“, 77 % der „durchschnittlichen SchreiberInnen“, 46 % der „unterdurchschnittlichen SchreiberInnen“). Auffällig ist beim Ergebnis der Analyse dieses Zusammenhangs außerdem, dass kein einziger Befragter und keine einzige Befragte mit überdurchschnittlichem Erfolg im Sprechen oder im Schreiben angibt, keine Regeln zu lernen, während bei den übrigen Befragten der Prozentsatz dieser Antwortmöglichkeit zumindest zwischen 6 % und 15 % liegt.

Schwierigkeiten beim Grammatiklernen

Überdurchschnittlich erfolgreiche Lernende haben deutlich weniger Schwierigkeiten beim Grammatiklernen und geben alle am Fragebogen aufgeführten Optionen seltener an als durchschnittliche und unterdurchschnittliche Lernende, abgesehen von der Langeweile, welche für sehr gute SchülerInnen offensichtlich viel häufiger ein Problem darstellt (71 % der „überdurchschnittlichen SchreiberInnen“, 38 % der „durchschnittlichen SchreiberInnen“, 43 % der „unterdurchschnittlichen SchreiberInnen“).

Einschätzung der Bedeutung des Grammatiklernens für die Sprachkompetenz

Befragte, welche ihr Sprachniveau entweder im Sprechen, im Schreiben oder in beiden diesen Kompetenzen, höher als der Durchschnitt einschätzen, messen der Grammatik sowohl für die

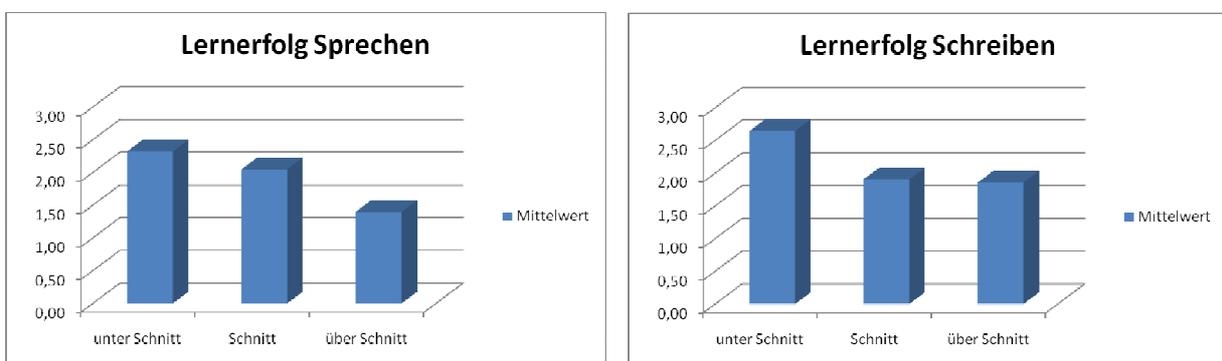
Verbesserung der mündlichen als auch der schriftlichen Sprachkompetenzen mehr Bedeutung zu als Lernende mit durchschnittlichem oder unterdurchschnittlichem Niveau.

Flüssigkeit versus Korrektheit

SchülerInnen, welche laut eigener Angabe nicht das für die Lernstufe durchschnittliche Niveau B1 erreicht haben, legen weit häufiger mehr Wert auf Korrektheit als auf Flüssigkeit als zu SchülerInnen, welche zumindest dieses Niveau erreicht haben. „Unterdurchschnittliche SchreiberInnen“ priorisieren sogar zu 36 % Korrektheit, während dies unter „durchschnittlichen SchreiberInnen“ nur 13 % und unter „überdurchschnittlichen SchreiberInnen“ nur 14 % sind. Es darf nicht außer Acht gelassen werden, dass in der Untersuchung des Faktors „Lernerfolg“ nur SchülerInnen der siebten Schulstufe berücksichtigt wurden und nicht davon ausgegangen werden kann, dass sich dieses Ergebnis bei der Analyse der Lernenden aller Niveaustufen wiederholen würde.

Angst vor Fehlern beim Sprechen

Angst vor Fehlern beim Sprechen nimmt mit dem Lernerfolg ab. SchülerInnen mit unterdurchschnittlichem Erfolg beim Erlernen der schriftlich produktiven Fertigkeit in Italienisch schätzen ihre Angst beim Sprechen am höchsten ein und kommen auf einer Skala von 0 bis 4 (0= überhaupt keine, 1=wenig, 2=mittelmäßig viel, 3=viel, 4=sehr viel), im Schnitt auf 2,64 Punkte. Am wenigsten Angst haben hingegen SchülerInnen mit überdurchschnittlichem Erfolg beim Erlernen der mündlich produktiven Fertigkeit in Italienisch, mit einem durchschnittlichen Wert von 1,40 Punkten. Für eine detaillierte Darstellung siehe Abbildungen 44 und 45.



Abbildungen 44 und 45– Beziehung zwischen Lernerfolg und Angst vor dem Sprechen (als Mittelwert) – 0=überhaupt keine, 1=wenig, 2=mittelmäßig viel, 3=viel, 4=sehr viel

Zusammenfassung

Die SchülerInnen der siebten Schulstufe dieser Studie, welche ihrer eigenen Einschätzung nach gute Erfolge beim Erwerben des Sprechens, des Schreibens oder beider produktiver Fertigkeiten in Italienisch erzielen, wünschen sich häufiger als die anderen weniger explizite Grammatikvermittlung im Unterricht, verwenden einen geringeren Anteil der Prüfungsvorbereitung für das Grammatiklernen, widmen der Grammatik aber – ihren Angaben nach – in Summe trotzdem mehr Zeit. Sie würden im Unterricht mehr Wert auf Grammatik legen und schätzen die Bedeutung der Grammatik für die Verbesserung der Sprachkompetenzen als höher ein als durchschnittlich oder unterdurchschnittlich erfolgreiche Lernende. Aufgrund dieser widersprüchlichen Ergebnisse und der eingeschränkten Stichprobe kann nicht eindeutig geschlussfolgert werden, dass die Hypothese, erfolgreiche Lernende messen der Grammatik eine geringere Bedeutung bei als weniger erfolgreiche, durch die Untersuchung bestätigt wurde. Interessant sind jedoch die Erkenntnisse, dass kompetente Sprachlernende dieser Studie häufiger Regeln auswendig lernen und weniger kompetente öfter Übungen machen, dass kompetente Lernende sich die Regeln häufiger in eigenen Worten merken, der Flüssigkeit mehr Priorität einräumen als der Korrektheit und deutlich weniger Angst vor Fehlern empfinden.

3.2.3.6 FAKTOR „AUSLANDSAUFENTHALT“

In diesem Kapitel wird analysiert, ob Studierende, welche sich zum Zeitpunkt der Befragung bereits mindestens drei Monate ohne Unterbrechung in Italien aufgehalten haben, anders mit Grammatik umgehen als Studierende, welche diese Erfahrung noch nicht gemacht haben. Es wird vermutet, dass Lernende, welche sich schon längere Zeit in Italien aufgehalten haben, der Grammatik eine geringere Bedeutung beimessen als ihre KollegInnen, da sie Italienisch auch in einem zweitsprachlichen Kontext erlebt und angewendet und in der direkten Kommunikation gelernt haben, sich ohne die Stütze der Grammatik in der Sprache zurechtzufinden. Außerdem werden viele Lernende im Ausland die Erfahrung gemacht haben, dass ItalienerInnen sie auch verstehen, wenn sich grammatikalische Fehler einschleichen, bzw. dass sich ItalienerInnen selbst nicht immer an formale Normen halten.

Da kein einziger und keine einzige der SchülerInnen einen längeren Italiaufenthalt angibt, wird dieser Teil der Stichprobe für die Analyse vernachlässigt und es werden nur die Fragebögen der Studierenden berücksichtigt.

Stellenwert der Grammatik für die Lernenden

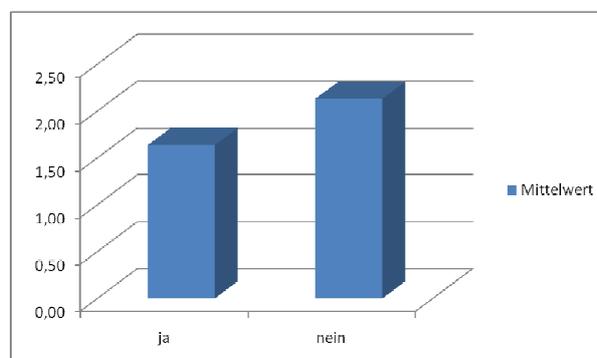
Studierende, welche sich bereits mindestens drei Monate ohne Unterbrechung in Italien aufgehalten haben, würden im Schnitt der Grammatik im Italienischunterricht einen geringeren Stellenwert einräumen als Studierende ohne solche Auslandserfahrung. Auf einer Skala von 0 (=kein Wert) bis 10 (=höchster Wert) teilen Studierende ohne Auslandserfahrung der Grammatik einen Wert von 8,52 Punkten zu, Studierende mit Auslandserfahrung nur einen Wert von 7,91 Punkten.

Zufriedenheit mit dem Maß an expliziter Grammatikvermittlung im Unterricht

Studierende, welche bereits einen längeren Italiaufenthalt hinter sich haben, sind seltener mit dem Maß an Grammatikvermittlung zufrieden (45 % der Studierenden ohne Italiaufenthalt, 38 % der Studierenden mit Italiaufenthalt) und fordern vor allem deutlich häufiger als die übrigen weniger explizite Grammatikerklärungen (3 % der Studierenden ohne Italiaufenthalt, 9 % der Studierenden mit Italiaufenthalt). Der Prozentsatz der Befragten, welche sich mehr Grammatik im Unterricht wünschen würden, ist unter den beiden Gruppen annähernd gleich (45 % der Studierenden ohne Italiaufenthalt, 47 % der Studierenden mit Italiaufenthalt).

Zeit für Grammatik

Studierende mit längerem Italiaufenthalt widmen auch deutlich weniger Zeit außerhalb des Unterrichts der Grammatik als dies bei den restlichen befragten Studierenden der Fall ist. Während Studierende ohne Auslandserfahrung auf einer Skala von 0 bis 4 (0=überhaupt keine, 1=wenig, 2=mittelmäßig viel, 3=viel, 4=sehr viel) im Schnitt 2,13 Punkte angaben, kommen Studierende mit Auslandserfahrung nur auf 1,64 Punkte, also knapp über die Mitte zwischen wenig und mittelmäßig viel. Für eine detaillierte Darstellung siehe Abbildung 46.



**Abbildung 46 – Beziehung zwischen Italiaufenthalt und Zeit, die Befragte sich außerhalb des Unterrichts mit Grammatik beschäftigen
0=überhaupt keine, 1=wenig, 2=mittelmäßig viel, 3=viel, 4=sehr viel (als Mittelwert)**

Anteil an Grammatiklernen bei Prüfungsvorbereitung

Auch der Zusammenhang des Faktors „Auslandsaufenthalt“ und des Anteils an Grammatiklernen bei der Prüfungsvorbereitung zeigt dieselbe Tendenz, also einen Rückgang der Wichtigkeit von Grammatik nach der Auslandserfahrung. Während Studierende ohne einen mindestens dreimonatigen Italienaufenthalt auf einer Skala von 0 bis 4 (0=0-20 %, 1=20-40 %, 2=40-60 %, 3=60-80 %, 4=80 % oder mehr) im Schnitt auf 3,11 Punkte kommen, geben Studierende mit Italienaufenthalt im Schnitt nur 2,66 Punkte. Für eine detaillierte Darstellung siehe Abbildungen 47 und 48.

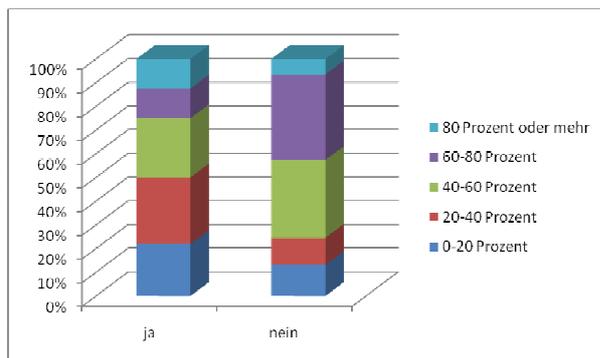


Abbildung 47 - Beziehung zwischen Italienaufenthalt und Anteil an Grammatiklernen bei Prüfungsvorbereitung

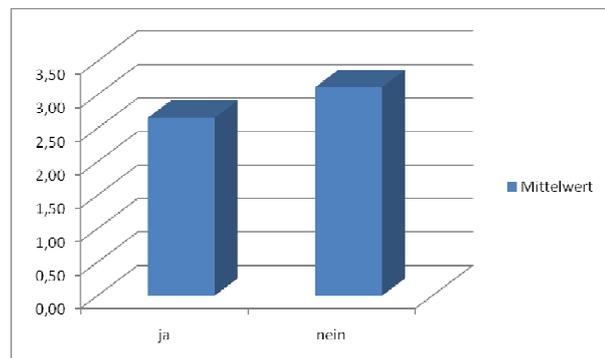


Abbildung 48 - Beziehung zwischen Italienaufenthalt und Anteil an Grammatiklernen bei Prüfungsvorbereitung – 1=20-40%, 2=40-60%, 3=60-80%, 4=80% oder mehr (jeweils als Mittelwert)

Lernmethoden

Studierende, welche noch nicht auf die Erfahrungen eines längeren Italienaufenthalts zurückgreifen können, widmen der Grammatik nicht nur mehr Zeit, sondern machen auch von allen im Fragebogen aufgelisteten Methoden des Grammatiklernens, mit Ausnahme von der Möglichkeit des Durchdenkens von Beispielsätzen, häufiger Gebrauch als Studierende ohne diese Erfahrung. Der Prozentsatz der Befragten, welche angegeben haben, zuhause nicht Grammatik zu lernen, ist unter beiden Gruppen mit 3 % gleich hoch.

Art und Weise, wie die Regeln gemerkt werden

Der Anteil der Befragten, welche sich die Regeln in der vorgegeben Formulierung merken, ist in beiden Gruppen etwa gleich hoch und liegt bei zirka 25 %. Studierende, welche noch nicht länger in Italien waren, merken sich die Regeln häufiger in eigenen Worten als die anderen. Studierende mit längerem Italienaufenthalt geben im Vergleich zu den restlichen Studierenden mehr als dreimal so oft an, sich keine Regeln zu merken (5 % der Studierenden ohne Auslandsaufenthalt, 16 % der Studierenden mit Auslandsaufenthalt).

Schwierigkeiten beim Grammatiklernen

Studierende ohne längeren Italienaufenthalt haben öfter als ihre KollegInnen Schwierigkeiten mit zu schnellem Tempo (9 % der Studierenden mit, 21 % der Studierenden ohne Auslandsaufenthalt), mangelnder Zeit (36 % der Studierenden mit, 61 % der Studierenden ohne Auslandsaufenthalt) und zu wenigen Übungen (36 % der Studierenden mit, 40 % der Studierenden ohne Auslandsaufenthalt), alle anderen Probleme – von schwierigen Fachbegriffen (36 % der Studierenden mit, 26 % der Studierenden ohne Auslandsaufenthalt), unklaren Erklärungen (58 % der Studierenden mit, 39 % der Studierenden ohne Auslandsaufenthalt), Auswendiglernen unverständlicher Regeln (42 % der Studierenden mit, 27 % der Studierenden ohne Auslandsaufenthalt), über zu schwierige Übungen (12 % der Studierenden mit, 8 % der Studierenden ohne Auslandsaufenthalt) bis hin zu Langeweile (30 % der Studierenden mit, 10 % der Studierenden ohne Auslandsaufenthalt) – werden von Studierenden mit Auslandserfahrung häufiger angegeben. Für eine detaillierte Darstellung siehe Abbildung 49.

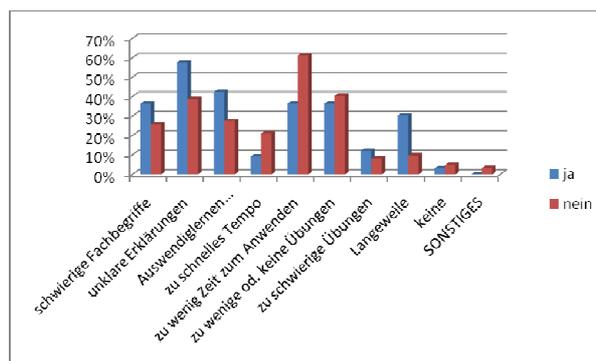


Abbildung 49 - Beziehung zwischen Italienaufenthalt und Schwierigkeiten beim Grammatiklernen

Einschätzung der Bedeutung des Grammatiklernens für die Sprachkompetenz

Zwischen stattgefundenen Italienaufenthalten und der Bedeutung, welche dem Grammatiklernen für die Verbesserung der Sprachkompetenz sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Bereich beigemessen wird, kann kein Zusammenhang festgestellt werden.

Flüssigkeit versus Korrektheit

In beiden Gruppen überwiegt der Prozentsatz der Befragten, welche Flüssigkeit für sich als wichtiger erachten als Korrektheit. Jedoch steigt mit der Auslandserfahrung die Bedeutung von Korrektheit und so wandelt sich das Verhältnis von 32 % (Korrektheit) zu 68 % (Flüssigkeit) bei Studierenden ohne Italienaufenthalt zu 41 % (Korrektheit) zu 59 % (Flüssigkeit) bei Studierenden mit Italienaufenthalt.

Angst vor Fehlern beim Sprechen

Studierende, welche sich bereits mindestens drei Monate ohne Unterbrechung in Italien aufgehalten haben, verspüren deutlich weniger Angst vor Fehlern beim Sprechen in Italienisch als ihre KollegInnen. So schätzen Studierende ohne Auslandserfahrung ihre Angst auf einer Skala von 0 bis 4 (0= überhaupt keine, 1=wenig, 2=mittelmäßig viel, 3=viel, 4=sehr viel) auf 2,21 Punkte, Studierende mit Auslandserfahrung nur auf 1,47 Punkte.

Zusammenfassung

Die Hypothese, dass Lernende, welche sich bereits längere Zeit in Italien aufgehalten haben, der Grammatik eine geringere Bedeutung beimessen als ihre KollegInnen, wird durch die Untersuchungsergebnisse klar bestätigt. So würden Studierende mit Auslandserfahrung der Grammatik im Unterricht einen geringeren Stellenwert einräumen, wünschen sich öfter weniger explizite Grammatikvermittlung, wenden auch bei der Prüfungsvorbereitung einen geringeren Anteil an Zeit für Grammatik auf und verbringen in Summe überhaupt weniger Zeit außerhalb des Unterrichts mit Grammatik als die Studierenden, welche diese Erfahrung bis zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht gemacht haben. Sie geben auch öfter an, keine Regeln zu lernen, verspüren weniger Angst und dennoch steigt für diese Gruppe die Bedeutung von Korrektheit im Vergleich zur Gruppe der Lernenden, welche sich noch nicht mindestens als drei Monate in Italien aufgehalten haben. Auch die Schwierigkeiten beim Grammatiklernen betreffend kann ein Zusammenhang zu Auslandsaufenthalten festgestellt werden, so haben Studierende, welche noch nicht länger in Italien waren, häufiger Probleme mit dem Tempo und der mangelnden Zeit, während Studierende nach Auslandsaufenthalten mit allen anderen im Fragebogen aufgeführten Schwierigkeiten häufiger zu kämpfen haben.

3.2.3.7 FAKTOR „LERNMOTIV“

In diesem Kapitel wird der Frage nachgegangen, ob die Motivation, aus der heraus eine Sprache gelernt wird, eine Auswirkung darauf hat, wie Lernende mit Grammatik umgehen und welchen Stellenwert sie ihr zuweisen. Es soll analysiert werden, welche Rolle es in diesem Zusammenhang spielt, ob bei der Entscheidung Italienisch zu lernen berufliche oder private Gründe im Vordergrund stehen. Die Vermutung, dass Lernende, welche aus beruflichen Gründen Italienisch lernen der Grammatik eine größere Bedeutung zuerkennen als Lernende, die durch private Gründe motiviert werden, soll geprüft werden. Diese

Hypothese gründet auf der Überlegung, dass Korrektheit in der beruflichen Kommunikation eine größere Rolle spielt und Defizite in diesem Bereich strenger sanktioniert werden als im privaten Umfeld.

Für diese Untersuchung wird die Frage „Warum lernen Sie Italienisch?“ des Fragebogens herangezogen. „Berufliche Gründe“ stehen dabei explizit als Antwortmöglichkeit zur Verfügung, für „private Gründe“ werden die beiden Variablen „bessere Verständigung im Urlaub“ und „Kontakt mit italienischen Bekannten/Verwandten“ herangezogen, da diese beiden als einzige im Fragebogen aufgeführten Optionen ganz eindeutig dem privaten Lebensalltag zuzurechnen sind. Es könnte argumentiert werden, dass auch die beiden Variablen „Interesse an der Kultur Italiens“ und „Interesse an der Bevölkerung Italiens“ eher privater als beruflicher Natur sind, dem kann jedoch entgegnet werden, dass auch dieses Interesse beruflich motiviert sein kann, wohingegen die anderen beiden Antwortmöglichkeiten durch den Handlungs- bzw. Personenkreis (Urlaub und Bekannte/Verwandte) unmissverständlich dem privaten Bereich zuzuordnen sind. Um Verzerrungen vorzubeugen, wurde also eine enge Auslegung der Begriffe „Beruf“ und „Privatleben“ gewählt.

Da Mehrfachantworten möglich waren, zählen alle Befragten, welche eine dieser beiden Optionen oder alle zwei angekreuzt haben zur Gruppe mit privaten Gründen. Befragte, welche sowohl berufliche Gründe als auch private angegeben haben, werden bei beiden Gruppen mitgezählt. Bei dieser Analyse kann wieder die gesamte Stichprobe, also SchülerInnen und Studierende, berücksichtigt werden.

Stellenwert der Grammatik für die Lernenden

Befragte, welche den Beruf als zumindest eine Motivation für die Entscheidung Italienisch zu lernen angegeben haben, würden der Grammatik im Unterricht einen höheren Stellenwert beimessen als Befragte, welche private Gründe aufgeführt haben. Auf einer Skala von 0 (=kein Wert) bis 10 (=höchster Wert) bewerten Lernende mit beruflichen Gründen Grammatik durchschnittlich mit 8,20 Punkten, Lernende mit privaten Gründen durchschnittlich nur mit 7,94 Punkten.

Zufriedenheit mit dem Maß an expliziter Grammatikvermittlung im Unterricht

FragebogenteilnehmerInnen, die durch den Beruf motiviert werden, sind seltener mit dem Ausmaß an expliziter Grammatikvermittlung im Unterricht zufrieden (39 % der Befragten mit beruflichen Gründen, 47 % der Befragten mit privaten Gründen), wünschen sich seltener

weniger (5 % der Befragten mit beruflichen Gründen, 7 % der Befragten mit privaten Gründen) und öfter mehr Grammatik (42 % der Befragten mit beruflichen Gründen, 36 % der Befragten mit privaten Gründen) als TeilnehmerInnen, die durch ihr Privatleben motiviert werden. Kurz gesagt bedeutet dies, dass Befragte mit beruflicher Motivation mehr explizite Grammatikvermittlung wünschen als Befragte mit privater Motivation.

Zeit für Grammatik

Lernende, welche einen Grund für das Italienischlernen im Beruf sehen, verbringen durchschnittlich auch mehr Zeit außerhalb des Unterrichts mit Grammatiklernen im Gegensatz zu Lernenden, welche private Gründe angegeben haben. Auf einer Skala von 0 bis 4 (0=überhaupt keine, 1=wenig, 2=mittelmäßig viel, 3=viel, 4=sehr viel) kommt der Durchschnitt der Befragten mit beruflichen Gründen auf 1,93 Punkte, der Durchschnitt der Befragten mit privaten Gründen auf 1,80 Punkte.

Anteil an Grammatiklernen bei Prüfungsvorbereitung

Die Prüfungsvorbereitung besteht bei Befragten, welche berufliche Anforderungen als einen Grund angegeben haben, aus dem heraus sie Italienisch lernen, zwar relativ oft nur zu 0-20 % aus Grammatiklernen, noch weit öfter jedoch aus mehr als der Hälfte der Zeit – 60-100 % – das bedeutet, wie die Berechnung der Mittelwerte zeigt, dass Befragte mit beruflichen Gründen im Schnitt einen größeren Anteil der Prüfungsvorbereitung der Grammatik widmen als Befragte mit privaten Gründen. Auf einer Skala von 0 bis 4 (0=0-20 %, 1=20-40 %, 2=40-60 %, 3=60-80 %, 4=80 % oder mehr) kommen Befragte mit beruflichen Gründen auf 2,95 Punkte, Befragte mit privaten Gründen auf 2,83 Punkte. Für eine detaillierte Darstellung siehe Abbildung 50 und 51.

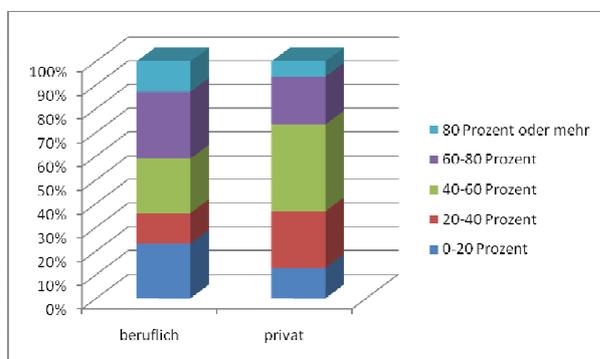


Abbildung 50 - Beziehung zwischen Lernmotiv und Anteil an Grammatiklernen bei Prüfungsvorbereitung

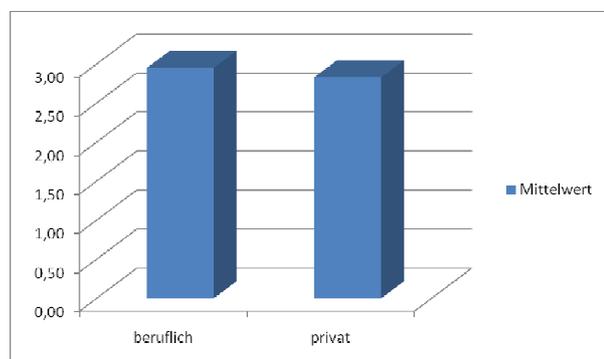


Abbildung 51 - Beziehung zwischen Lernmotiv und Anteil an Grammatiklernen bei Prüfungsvorbereitung - 1=20-40%, 2=40-60%, 3=60-80%, 4=80% oder mehr (jeweils als Mittelwert)

Lernmethoden

Zwischen der Art und Weise, wie die Grammatik zuhause gelernt wird, und der Motivation, die zur Entscheidung Italienisch zu lernen führt, kann in dieser Untersuchung kein Zusammenhang festgestellt werden.

Art und Weise, wie die Regeln gemerkt werden

Der Prozentsatz der Lernenden, welche sich Regeln in eigenen Worten merken, ist bei beiden hier verglichenen Gruppen gleich hoch und liegt bei zwei Dritteln. Jedoch merken sich Befragte mit beruflicher Motivation Regeln häufiger in der vorgegebenen Formulierung (26 % der Befragten mit beruflichen Gründen, 22 % der Befragten mit privaten Gründen), Befragte mit privaten Gründen geben öfter an, sich keine Regeln zu merken (8 % der Befragten mit beruflichen Gründen, 12 % der Befragten mit privaten Gründen).

Schwierigkeiten beim Grammatiklernen

Zu wenig Zeit zum Anwenden der neuen Grammatik stellt für beide Gruppen das häufigste Problem dar, wobei Befragte, welche Italienisch aus beruflicher Motivation heraus lernen, noch deutlich häufiger damit zu kämpfen haben als Befragte, welche Gründe aus dem Privatleben angeben (63 % der Befragten mit beruflichen Gründen, 39 % der Befragten mit privaten Gründen). Am zweithäufigsten werden unklare Erklärungen genannt, und auch hier finden sich Lernende mit beruflichen Gründen öfter als Lernende mit privaten Gründen (43 % der Befragten mit beruflichen Gründen, 35 % der Befragten mit privaten Gründen). Befragte, welche Beruf als Antrieb angegeben haben, haben seltener den Eindruck, keine Schwierigkeiten mit dem Grammatiklernen zu haben, als Befragte, welche private Motivation angeben (10 % der Befragten mit beruflichen Gründen, 14 % der Befragten mit privaten Gründen).

Einschätzung der Bedeutung des Grammatiklernens für die Sprachkompetenz

Die Bedeutung, welche dem Grammatiklernen für die Verbesserung sowohl der mündlichen als auch der schriftlichen Sprachkompetenz zukommt, wird von Lernenden, welche aus beruflichen Gründen Italienisch lernen, deutlich höher eingeschätzt als von Lernenden, welche aus privaten Gründen diese Fremdsprache lernen. Auf einer Skala von 0 bis 4 (0=ganz unwichtig, 1=unwichtig, 2=teilweise wichtig, 3=wichtig, 4=sehr wichtig) messen Befragte mit beruflichen Gründen der Grammatik für die Verbesserung der mündlichen Sprachkompetenz im Schnitt einen Wert von genau 3,00 Punkten – also „wichtig“ – zu, Befragte mit privaten

Gründen einen Wert von nur 2,69 Punkten. Für die Verbesserung von Schreiben und Lesen hält ein Großteil der Befragte mit beruflichen Gründen Grammatik für „sehr wichtig“ und damit kommen sie durchschnittlich auf 3,71 Punkte, Befragte mit privaten Gründen kommen mit durchschnittlichen 3,34 Punkten auf einen deutlichen niedrigeren Wert. Für eine detaillierte Darstellung siehe Abbildung 52.

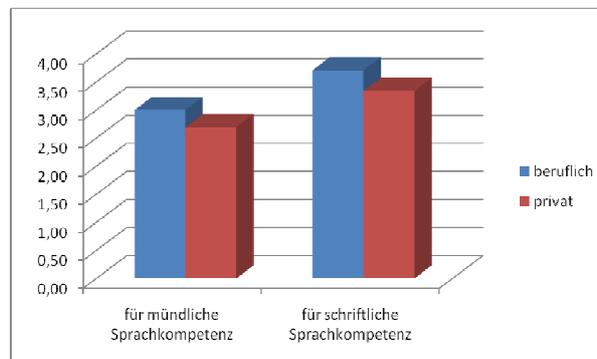


Abbildung 52 – Beziehung zwischen Lernmotiv und Bedeutung des Grammatiklernens für mündl./schriftl. Sprachkompetenz – 0=ganz unwichtig, 1=unwichtig, 2=teilweise wichtig, 3=wichtig, 4=sehr wichtig (jeweils als Mittelwert)

Flüssigkeit versus Korrektheit

In allen Gruppen spielt die Flüssigkeit eine größere Rolle als die Korrektheit. Es wird jedoch durch die Ergebnisse der Untersuchung deutlich, dass Befragte mit beruflichen Gründen der Korrektheit in höherer Zahl den Vorzug geben, als dies Befragte mit privaten Gründen tun (38 % der Befragten mit beruflichen Gründen, 30 % der Befragten mit privaten Gründen).

Angst vor Fehlern beim Sprechen

Lernende, welche den Beruf als Motiv Italienisch zu lernen angegeben haben, schätzen ihre Angst größer ein als Lernende, welche das Privatleben als Motiv angegeben haben. Auf einer Skala von 0 bis 4 (0= überhaupt keine, 1=wenig, 2=mittelmäßig viel, 3=viel, 4=sehr viel) kommen Befragte mit beruflichen Gründen im Schnitt auf 2,08 Punkte, Befragte mit privaten Gründen auf nur 1,66 Punkte. Für eine detaillierte Darstellung siehe Abbildung 53.

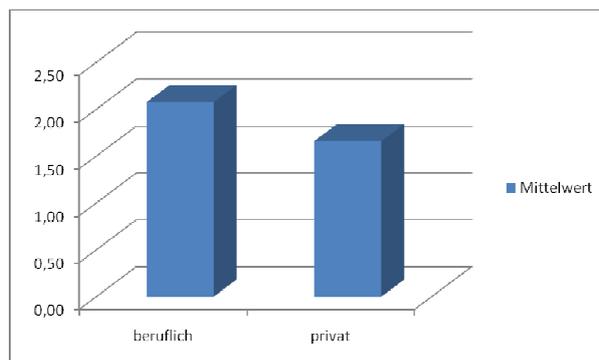


Abbildung 53 – Beziehung zwischen Lernmotiv und Angst vor dem Sprechen (als Mittelwert) – 0=überhaupt keine, 1=wenig, 2=mittelmäßig viel, 3=viel, 4=sehr viel

Zusammenfassung

Die Hypothese, dass Lernende, die aus beruflichen Gründen Italienisch lernen, der Grammatik eine größere Bedeutung beimessen als Lernende, die aus privaten Gründen Italienisch lernen, wird durch die Untersuchung eindeutig bestätigt. Befragte mit beruflicher Motivation würden im Unterricht der Grammatik einen größeren Stellenwert einräumen, wünschen sich mehr explizite Grammatikvermittlung, widmen auch außerhalb des Unterrichts der Grammatik mehr Zeit und verbringen einen größeren Anteil der Prüfungsvorbereitung mit Grammatiklernen als Befragte mit privaten Gründen. Diese hingegen finden Grammatik weniger wichtig für die Verbesserung der Sprachkompetenz, sehen Korrektheit als weniger wichtig an, haben weniger Angst vor Fehlern und geben häufiger an, sich keine Regeln zu merken als Befragte, welche durch berufliche Gründe zum Italienischlernen motiviert werden.

3.2.3.8 ZUSAMMENFASSUNG

Die Analysen in diesem Kapitel haben gezeigt, welche personenbezogenen und biographischen Faktoren Einfluss darauf haben, wie zufrieden Lernende mit dem Ausmaß an expliziter Grammatikvermittlung im Unterricht sind, wie sie zuhause mit Grammatik umgehen und welche Einstellungen sie zu Grammatik haben.

Es wurde bestätigt, dass weibliche Lernende der Grammatik einen größeren Stellenwert einräumen, sich mehr explizite Grammatikvermittlung wünschen und auch außerhalb des Unterrichts mehr Zeit für Grammatik aufwenden als ihre männlichen Kollegen. Auch das Alter, so das Ergebnis der Fragebogenuntersuchung, beeinflusst den Umgang mit und die Einstellungen zu Grammatik. So hat sich gezeigt, dass im Allgemeinen mit steigendem Alter für die Lernenden die Bedeutung der Grammatik zunimmt, auch wenn ältere Lernende

häufiger als jüngere angeben, keine Grammatik zu lernen und sich keine Regeln zu merken. Dasselbe konnte für die Anzahl der Fremdsprachen nachgewiesen werden. Je mehr Fremdsprachen also bereits gelernt wurden, umso höher wird der Stellenwert von Grammatik eingeschätzt und umso wichtiger wird die Korrektheit, auch wenn der Anteil der Befragten, welche keine Regeln lernen, zunimmt. Die Analyse des Themenbereichs „Anzahl der Lernjahre“ führte zu einem überraschend unklaren Ergebnis. Es konnte nicht herausgefunden werden, wie sich die Bedeutung von Grammatik mit der Zeitdauer wandelt, nur dass ihr die Lernende dieser Studie in späteren Stadien weniger Zeit widmen. Korrektheit gewinnt allerdings, wie erwartet wurde, mit der fortschreitenden Lernzeit an Wichtigkeit. Die Untersuchung des Faktors „Lernerfolg“ musste sich leider auf eine sehr kleine Stichprobe beschränken und führte zu widersprüchlichen Ergebnissen, aus denen keine eindeutigen Schlüsse gezogen werden können. Die erfolgreiche Lernende der analysierten Stichprobe wünschen sich zwar öfter als ihre KollegInnen weniger explizite Grammatikvermittlung, schätzen aber die Bedeutung von Grammatik höher ein und halten sie für wichtiger für die Verbesserung der Sprachkompetenz als weniger erfolgreiche Italienischlernende. Eindeutig ist hingegen der Einfluss von längeren Italienaufenthalten. Befragte, welche schon längere Zeit in Italien verbracht haben, legen weniger Wert auf Grammatik, bevorzugen weniger explizite Grammatikvermittlung, widmen der Grammatik weniger Zeit und lernen seltener Regeln als Lernende ohne diese Erfahrung. Auch die Analyse der Auswirkung der Lernmotive ist ohne Widersprüche und deckt sich mit den Erwartungen. Lernende, welche Italienisch aus beruflichen Gründen lernen, schätzen den Stellenwert von Grammatik höher ein, wollen mehr explizite Erklärungen, verbringen mehr Zeit mit Grammatik und schätzen Korrektheit wichtiger ein als Lernenden für die private Gründe im Vordergrund stehen.

3.2.4 Forschungsfrage III: Auswirkungen von unterschiedlichen Unterrichtsstilen

In diesem Kapitel soll die Frage im Vordergrund stehen, wie sich die unterschiedlichen Unterrichtsstile die Grammatikvermittlung betreffend auf die „Freude“, den „Lernerfolg“ und die „Angst der Lernenden vor Fehlern beim Sprechen“ auswirken. Dabei werden diese drei Aspekte jeweils mit den Fragen, ob explizite Grammatikvermittlung im Unterricht stattfindet, wie viel Wert laut den Befragten im Unterricht auf Grammatik gelegt wird, auf welche Weise und mit welchen Hilfsmitteln die Grammatik vermittelt wird und ob induktive oder deduktive Verfahrensweisen eingesetzt werden, in Beziehung gesetzt.

Während die persönlichen Einstellungen, Meinungen und Verhaltensweisen der Lernenden, welche im vorherigen Kapitel untersucht wurden, durch die Antworten von 219 Befragten relativ repräsentativ dargestellt werden konnten, beschränken sich die Unterschiede in den Lehrstilen auf neun Unterrichtende und 16 Kurse bzw. Klassen. Zudem werden für die Beschreibung der Lehrstile die Einschätzungen der Lernenden herangezogen, welche selbstverständlich nicht objektiv sein können und nicht mit den Einschätzungen der Lehrpersonen übereinstimmen müssen. Diese Einschränkungen dürfen bei der Interpretation der Ergebnisse nicht außer Acht gelassen werden.

3.2.4.1 AUSWIRKUNG AUF „FREUDE“

In diesem Kapitel soll der Frage nachgegangen werden, ob die Art der Grammatikvermittlung, die im Italienischunterricht stattfindet, Einfluss auf die Freude der Lernenden am Unterricht hat. Darüber hinaus soll analysiert werden, wie sich unterschiedliche Vermittlungsmethoden und das deduktive bzw. induktive Verfahren auf die Freude auswirkt. Es wird vermutet, dass Lernende, welche einen grammatikorientierten Unterricht erfahren, weniger Freude am Unterricht haben als Lernende, die einen Unterricht besuchen, in dem die Grammatik eine untergeordnete Rolle einnimmt. Diese Hypothese stützt sich auf die Studie von Küster, in der SchülerInnen die Grammatik an letzte Stelle ihrer Beliebtheitsskala reihten (vgl. Küster 2007: 215, 220). Auch in anderen Befragungen wird oft festgestellt, dass Grammatikunterricht von den Lernenden häufig „als langweilig,

schematisch, monoton, ritualisiert, schwer verständlich, letztlich als sinnlos erlebt“ wird (Decke-Cornill/Küster 2010: 178).

Die unterschiedlichen Vermittlungsmethoden betreffend wird angenommen, dass die gemeinsame Erarbeitung in der Gruppe und die induktive Vorgehensweise einen positiven Einfluss auf die Freude haben, da den SchülerInnen die Möglichkeit gegeben wird, selbst aktiv zu werden und Regelmäßigkeiten eigenständig zu entdecken (vgl. Decke-Cornill/Küster 2010:177).

Stellenwert, welchen die Grammatik im Unterricht einnimmt

Zwischen dem Stellenwert, welchen die Grammatik einnimmt, und der Freude am Italienischunterricht scheint ein Zusammenhang zu bestehen, allerdings nicht in der erwarteten Richtung. Je wichtiger die Grammatik im Unterricht ist, umso mehr Freude empfinden die Lernenden dieser Untersuchung. Befragte, welche angeben, überhaupt keine Freude am Unterricht zu haben, schätzen den Stellenwert, den die Grammatik in ihrem Unterricht einnimmt, auf einer Skala von 0 (kein Wert) bis 10 (größter Wert) auf durchschnittlich nur 5,09 Punkte. Gemeinsam mit der steigenden Freude erhöht sich der Stellenwert, welcher der Grammatik im Unterricht eingeräumt wird (wenig Freude – 7,85 Punkte, mittelmäßig viel Freude – 7,90 Punkte, viel Freude – 8,15 Punkte). Lernende, welche sehr viel Freude verspüren, schätzen den Stellenwert der Grammatik in ihrem Unterricht auf 8,23 Punkte.

Explizite Grammatikvermittlung

Auch der Zusammenhang zwischen der Freude am Unterricht und der Frage, ob im Unterricht explizite Grammatikvermittlung stattfindet, bestätigt dieses überraschende Ergebnis. Unter den Befragten, welche laut eigener Angabe einen Unterricht ohne explizite Grammatikvermittlung besuchen, ist der Anteil derjenigen, welche überhaupt keine Freude empfinden, mit 9 % dreimal so groß wie bei denjenigen, welche laut eigener Angabe einen Unterricht mit expliziter Grammatikvermittlung besuchen. Insgesamt schätzen 14 % der Lernenden mit expliziter Grammatikvermittlung ihre Freude auf wenig bis überhaupt keine, unter den Lernenden ohne explizite Grammatikvermittlung sind es 18 %. Dazu ist der Anteil derjenigen, welche sehr viel Freude empfinden, bei Lernenden ohne explizite Grammatikvermittlung mit 13 % viel kleiner als bei den anderen mit 20 %. Unter den Lernenden mit expliziter Grammatikvermittlung gibt mehr als die Hälfte (56 %) viel oder sehr

viel Freude an, unter den Lernenden ohne explizite Grammatikvermittlung sind dies nur 43 %. Für eine detaillierte Darstellung siehe Abbildung 54.

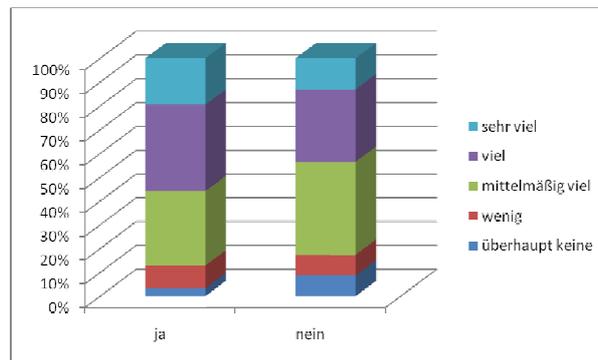


Abbildung 54 –Auswirkung von expliziter Grammatikvermittlung auf Freude am Unterricht

Art und Weise der Grammatikvermittlung

Am motivierendsten scheint die Erarbeitung der neuen Grammatik in der Gruppe zu wirken, am wenigsten motivierend die Erarbeitung mit dem Lehrbuch. Unter den Lernenden, welche die neue Grammatik mit dem Lehrbuch erarbeiten, empfinden 16 %, unter den Lernenden, welche die Grammatik von der Lehrperson erklärt bekommen, 11 % und unter den Lernenden, welche die Grammatik in der Gruppe oder mit Übungen erarbeiten, jeweils nur 8 % überhaupt keine oder nur wenig Freude am Unterricht. Viel oder sehr viel Freude verspüren hingegen 53 % der Lernenden bei Erarbeitung mithilfe des Lehrbuchs, 56 % der Lernenden bei Erklärung durch die Lehrperson, 58 % der Lernenden bei Erarbeitung durch Übungen und sogar 64 % der Lernenden bei Erarbeitung in der Gruppe. Auf einer Skala von 0 bis 4 (0= überhaupt keine, 1=wenig, 2=mittelmäßig viel, 3=viel, 4=sehr viel) wird die durchschnittliche Freude der Lernenden, welche die Grammatik mit dem Lehrbuch erlernen, mit 2,49 Punkten repräsentiert, der Lernenden, welchen die Lehrperson die Regeln erklärt, mit 2,62 Punkten, der Lernenden, welche Übungen zu neuen Erkenntnissen verhelfen sollen, mit 2,67 Punkten und der Lernenden, welche gemeinsam in der Gruppe Regelmäßigkeiten erarbeiten, mit 2,80 Punkten. Für eine detaillierte Darstellung siehe Abbildungen 55 und 56.

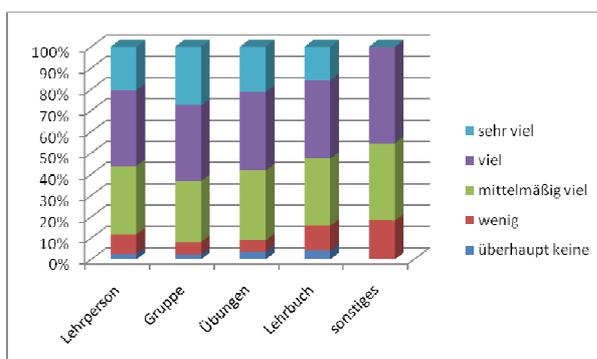


Abbildung 55 – Auswirkung von Art und Weise der Grammatikvermittlung auf Freude am Unterricht

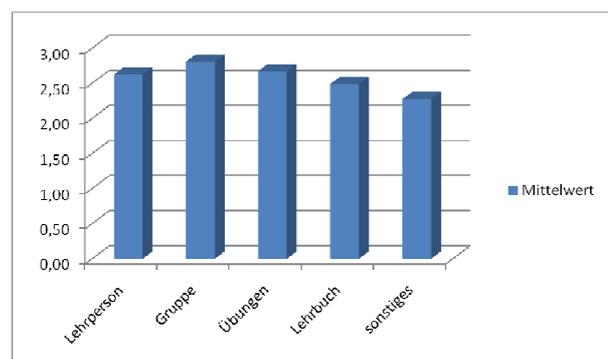


Abbildung 56 – Auswirkung von Art und Weise der Grammatikvermittlung auf Freude am Unterricht – 0=überhaupt keine, 1=wenig, 2=mittelmäßig viel, 3=viel, 4=sehr viel (jeweils als Mittelwert)

Zeitpunkt der Regelerklärung

Lernende, welche die Grammatik nach der induktiven Methode erlernen – also zuerst die Regelmäßigkeiten gemeinsam herausarbeiten (z.B. anhand von Texten) und erst am Schluss die Regel erklärt bekommen – haben im Schnitt mehr Freude am Unterricht als Lernende, welche die Grammatik deduktiv vermittelt bekommen – also zuerst die Regel erklärt bekommen und dann Übungen machen. Unter den Befragten mit deduktiver Methode haben knapp mehr als die Hälfte (52 %) viel oder sehr viel Freude am Unterricht, unter den Befragten mit induktiver Methode sind es, mit 64 %, noch um einiges mehr. Unter den Befragten, welche angeben, dass beide Methoden im Unterricht einander abwechseln, liegt der Anteil derjenigen, welche viel oder sehr viel Freude empfinden, sogar bei 66 %, allerdings ist dieses Ergebnis nicht signifikant, da lediglich neun TeilnehmerInnen insgesamt in dieser Kategorie vertreten sind. Auch der Vergleich der Mittelwerte zeigt, dass die Freude unter den Lernenden, welche nach induktiver Methode unterrichtet werden, höher ist als unter denjenigen, die nach deduktiver Methode unterrichtet werden. Auf einer Skala von 0 bis 4 (0=überhaupt keine, 1=wenig, 2=mittelmäßig viel, 3=viel, 4=sehr viel) schätzen Befragte mit deduktiver Vermittlungsmethode ihre Freude im Schnitt auf 2,56 Punkte, Befragte mit induktivem Verfahren auf 2,65 Punkte. Für eine detaillierte Darstellung siehe Abbildungen 57 und 58.

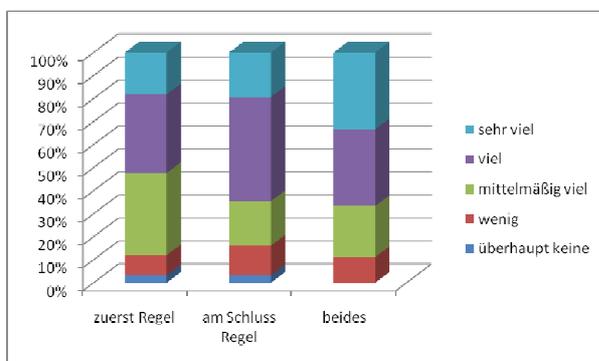


Abbildung 57 – Auswirkung von Zeitpunkt der Regelerklärung auf Freude am Unterricht

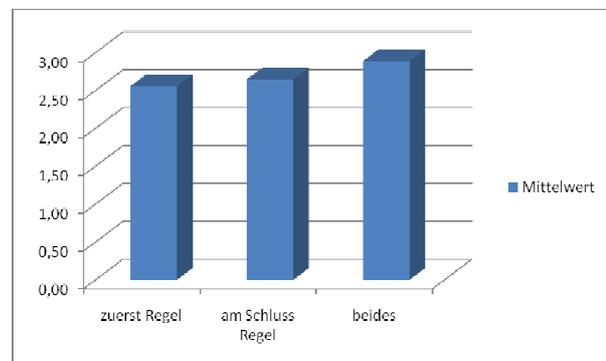


Abbildung 58 – Auswirkung von Zeitpunkt der Regelerklärung auf Freude am Unterricht - 0=überhaupt keine, 1=wenig, 2=mittelmäßig viel, 3=viel, 4=sehr viel (jeweils als Mittelwert)

Zusammenfassung

Die Hypothese, dass induktive Grammatikvermittlung zu mehr Freude am Unterricht führt als die deduktive Methode, konnte bestätigt werden. Auch das Ergebnis, dass die Erarbeitung der neuen Grammatik in der Gruppe am meisten Freude auslöst, gefolgt von der Erarbeitung mithilfe von Übungen, während die Erklärung durch die Lehrperson und die Erarbeitung mit dem Lehrbuch durch weniger Freude belohnt wird, ist wenig überraschend.

Unerwartet ist jedoch das Resultat der Untersuchung, dass Unterricht, in dem Grammatik eine große Rolle auf Grammatik spielt, zu mehr Freude führt. Sowohl bei der Frage nach dem Stellenwert der Grammatik im Unterricht als auch bei der Frage, ob im Unterricht explizite Grammatikvermittlung stattfindet, zeigt sich diese Tendenz. Die Hypothese, dass explizite Grammatikvermittlung die Freude dämpft, wird also durch die Daten dieser Studie nicht bestätigt. Selbstverständlich können jedoch andere Einflussfaktoren auf dieses Ergebnis, wie zum Beispiel die Beliebtheit oder Unbeliebtheit einzelner Lehrpersonen, nicht ausgeschlossen werden und es wäre vermessen, das Ergebnis der Untersuchung dieser Stichprobe auf die Gesamtheit der Lernenden der italienischen Sprache umzulegen.

3.2.4.2 AUSWIRKUNG AUF „LERNERFOLG“

In diesem Kapitel soll untersucht werden, ob Unterschiede bezüglich der Grammatikvermittlung im Unterricht den Lernerfolg beeinflussen. Es wird vermutet, dass Lernende, welche einen grammatikorientierten Unterricht besuchen, die Fertigkeiten „Sprechen“ und „Schreiben“ weniger erfolgreich erwerben als Lernende, die einen Unterricht besuchen, in dem Grammatik eine untergeordnete Rolle spielt. Wie im Kapitel „Faktor Lernerfolg“ dient Krashens Monitorhypothese (Krashen 1982), welche besagt, dass Grammatikkenntnisse dem Spracherwerb eher im Weg stehen als ihn zu fördern, als Ausgangspunkt. Zudem wird davon ausgegangen, dass induktives, also entdeckendes Lernen zu mehr Erfolg führt, da auf diese Weise neue Kenntnisse nachhaltiger gespeichert werden können als durch deduktives, nachvollziehendes Lernen (vgl. Decke-Cornill/Küster 2010: 177).

Für die Analyse des Lernerfolgs kann aus denselben Gründen, wie im Kapitel 3.2.3.5 dargestellt, nur eine beschränkte Auswahl an Daten hergenommen werden. Da die Angabe zum Lernerfolg durch die Selbsteinschätzung anhand der Beschreibungen des Europäischen Referenzrahmens geschieht, kann der Lernerfolg nicht über verschiedene Stufen hinweg abgeleitet werden und die Berechnung muss sich auf ein Lernjahr begrenzen. Wie im Kapitel 3.2.3.5 wurde dafür das dritte Lernjahr an der Schule, das sind die siebten Klassen, gewählt, da diese 54 Befragten mit ihren vier Unterrichtenden die größte Untergruppe darstellen. Leider ist diese Auswahl zu klein, um verlässliche Aussagen über den überaus interessanten Zusammenhang zwischen Grammatikvermittlung und Lernerfolg zu machen, und zwei der

geplanten Analysen können gar nicht durchgeführt werden (mehr dazu in den einzelnen Unterkapiteln).

Stellenwert, welchen die Grammatik im Unterricht einnimmt

Lernende, welche ihre Sprachkompetenz im mündlichen Bereich, im schriftlichen oder in beiden dieser Bereiche unterdurchschnittlich gut einschätzen, geben an, dass in ihrem Unterricht die Grammatik eine vergleichsweise geringe Rolle spielt. Auf einer Skala von 0 (kein Wert) bis 10 (größter Wert) schätzen unterdurchschnittliche SprecherInnen den Stellenwert von Grammatik in ihrem Unterricht auf 7,36 Punkte, unterdurchschnittliche SchreiberInnen auf nur 7,14 Punkte. Befragte mit nach eigener Einschätzung durchschnittlicher Kompetenz erleben einen Unterricht, in dem die Grammatik eine größere Rolle spielt. Auf einer Skala von 0 (kein Wert) bis 10 (größter Wert) schätzen durchschnittliche SprecherInnen den Stellenwert von Grammatik in ihrem Unterricht auf 8,14 Punkte, durchschnittliche SchreiberInnen auf 7,84 Punkte. Lernende mit überdurchschnittlichem Lernerfolg geben wiederum an, durch einen Unterricht mit weniger Wert auf Grammatik geprägt zu sein, allerdings ist dieses Ergebnis aufgrund der niedrigen Anzahl an Befragten nicht signifikant. Nur fünf Lernende schätzen selbst ihr Sprechen als überdurchschnittlich ein, sieben Lernende ihr Schreiben. Für eine detaillierte Darstellung siehe Abbildungen 59 und 60.

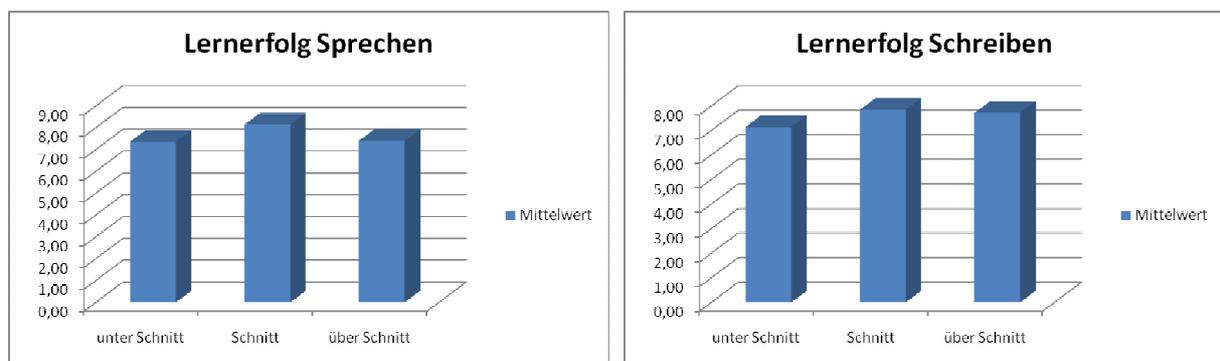


Abbildung 59 und 60 – Auswirkung von Wert, welcher im Unterricht auf Grammatik gelegt wird, auf Lernerfolg (jeweils als Mittelwert)

Explizite Grammatikvermittlung

Es wäre überaus interessant zu untersuchen, wie sich explizite Grammatikvermittlung auf den Lernerfolg auswirkt. Da allerdings nur zwei Befragte der für diese Analyse verwendbaren Stichprobe der Ansicht sind, dass in ihrem Unterricht keine explizite Grammatikvermittlung stattfindet, kann dazu leider keine Aussage getroffen werden.

Art und Weise der Grammatikvermittlung

Sowohl in den schriftlichen als auch in den mündlichen Kompetenzbereichen schätzen sich Lernende, welche angeben, dass in ihrem Unterricht die Grammatik anhand des Lehrbuchs vermittelt wird, am schlechtesten ein. Auf einer Skala von 1 bis 6 (1=A1, 2=A2, 3=B1, 4=B2, 5=C1, 6=C2) schätzen diese Lernende im Sprechen ihr Niveau durchschnittlich nur auf 2,16 Punkte, also knapp über A2, im Schreiben auf 2,76 Punkte, also auch noch weit vom erwarteten B1 entfernt. Im Sprechen schätzen sich fast drei Viertel (72 %) dieser SchülerInnen auf unterdurchschnittlich, ein Fünftel (20 %) auf durchschnittlich und 8 % auf überdurchschnittlich. Im Schreiben schätzen sich immerhin mehr als ein Drittel dieser SchülerInnen auf unterdurchschnittlich, knapp die Hälfte (48 %) auf durchschnittlich und 16 % auf überdurchschnittlich. Zwischen den Lernenden, welche die Grammatik in der Gruppe oder durch Übungen erarbeiten oder sie von der Lehrperson erklärt bekommen, können keine großen Unterschiede festgestellt werden. Von diesen SchülerInnen bewerten sich im Sprechen 49-52 % als unterdurchschnittlich, 37-42 % als durchschnittlich und 9-11 % als überdurchschnittlich und im Schreiben 20-23 % als unterdurchschnittlich, 59-65 % als durchschnittlich und 15-19 % als überdurchschnittlich. Insgesamt schneiden beim Sprechen die SchülerInnen, welche die neue Grammatik in der Gruppe erarbeiten, mit einem Durchschnittswert von 2,48 Punkten am besten ab - beim Schreiben SchülerInnen, welche die Grammatik mit Übungen erarbeiten, mit 2,93 Punkten. Für eine detaillierte Darstellung siehe Abbildungen 61 und 62.

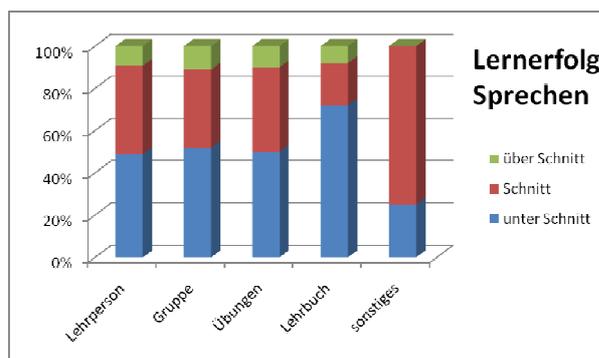


Abbildung 61 – Auswirkung von Art und Weise der Grammatikvermittlung auf Lernerfolg beim Sprechen

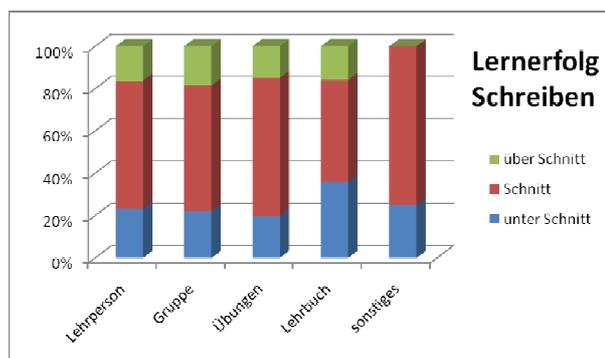


Abbildung 62 – Auswirkung von Art und Weise der Grammatikvermittlung auf Lernerfolg beim Schreiben

Zeitpunkt der Regelerklärung

Auch der Zusammenhang zwischen dem Lernerfolg und der induktiven und deduktiven Vermittlungsmethode wäre sehr interessant. Da allerdings nur neun Befragte der für diese Analyse verwendbaren Stichprobe der Ansicht sind, dass in ihrem Unterricht die Regeln erst

erklärt werden, nachdem die Regelmäßigkeiten gemeinsam in der Gruppe erarbeitet worden sind, kann dazu leider keine aussagekräftige Analyse durchgeführt werden.

Zusammenfassung

Leider erlauben es die Daten, welche mit diesem Fragebogen und dieser Stichprobe zusammengetragen wurden, nicht in erhoffter Weise, Aussagen darüber zu treffen, wie sich unterschiedliche Unterrichtsstile die Grammatikvermittlung betreffend auf den Lernerfolg im Sprechen und Schreiben auswirken. Die Beziehung zwischen expliziter Grammatikvermittlung im Unterricht und dem Lernerfolg sowie der Zusammenhang zwischen induktiver und deduktiver Vermittlungsweise und dem Lernerfolg können aufgrund zu wenigen Datenmaterials nicht untersucht werden und auch die Ergebnisse der beiden durchgeführten Analysen müssen mit Vorbehalt aufgenommen werden.

Entgegen den Erwartungen scheint Unterricht, in dem wenig Wert auf Grammatik gelegt wird, zu schlechten Lernerfolgen sowohl in der schriftlich produktiven als auch der mündlich produktiven Sprachkompetenz zu führen. Auffallend schlechte Ergebnisse werden durch die Vermittlung der Grammatik mit dem Lehrbuch erzielt, gute durch die Erarbeitung in der Gruppe und durch Übungen.

3.2.4.3 AUSWIRKUNG AUF „ANGST VOR FEHLERN BEIM SPRECHEN“

In diesem Kapitel soll untersucht werden, wie sich unterschiedliche Lehrstile die Grammatikvermittlung betreffend auf die Angst vor Fehlern beim Italienisch-Sprechen auswirken. Zudem soll der Frage nachgegangen werden, ob unterschiedliche Vermittlungsmethoden und deduktive bzw. induktive Verfahren einen Einfluss auf die Hemmung haben. Es wird angenommen, dass Lernende, welche einen grammatikorientierten Unterricht erleben, mehr Angst vor Fehlern haben als Lernende, in deren Unterricht Grammatik eine weniger wichtige Rolle spielt. Durch eine Grammatikorientierung wird die Form gegenüber dem Inhalt betont, was dazu führen kann, dass SchülerInnen Angst davor haben, Fehler zu machen und Hemmungen aufzubauen, in der Fremdsprache zu sprechen (vgl. Decke-Cornill/Küster 2010: 176). Deduktive Vermittlungsmethoden wirken sich, so wird vermutet, eher hemmend aus als induktive, da Deduktion die Lehrperson, als erklärende Person, in das Zentrum rückt und ihr Wissen als die einzige Wahrheit darstellt, anstatt

Lernenden ihre eigenen Hypothesen und Rückschlüsse auf die Regelmäßigkeiten der Sprache zu ermöglichen.

Stellenwert, welchen die Grammatik im Unterricht einnimmt

Der erwartete Zusammenhang zwischen dem Stellenwert, welchen die Grammatik im Unterricht einnimmt, und der Angst kann durch die Untersuchungsergebnisse nicht bestätigt werden. Lernende, welche überhaupt keine oder wenig Angst vor dem Sprechen haben, geben an, einen Unterricht zu besuchen, welcher mehr Wert auf Grammatik legt als der, den Lernende besuchen, welche viel oder sehr viel Angst vor Fehlern beim Sprechen haben. Durchschnittlich schätzen Lernende mit überhaupt keiner oder nur wenig Angst den Stellenwert der Grammatik in ihrem Unterricht auf 8,08 Punkte, Lernende mit viel oder sogar sehr viel Angst auf 7,87 Punkte.

Explizite Grammatikvermittlung

Auch die Ergebnisse des nächsten Untersuchungsgegenstands, des Zusammenhangs von expliziter Grammatikvermittlung und Angst vor Fehlern beim Sprechen, zeigt dieselbe überraschende Tendenz. Lernende, welche laut eigener Angabe einen Unterricht ohne explizite Grammatikvermittlung besuchen, haben deutlich mehr Angst als Lernende in einem Unterricht mit expliziter Grammatikvermittlung. Auf einer Skala von 0 bis 4 (0= überhaupt keine, 1=wenig, 2=mittelmäßig viel, 3=viel, 4=sehr viel) schätzen Befragte mit expliziter Grammatikvermittlung ihre Angst durchschnittlich auf 1,86 Punkte, Befragte ohne explizite Grammatikvermittlung auf 2,17 Punkte. Fast ein Viertel (22 %) der Befragten ohne explizite Grammatikvermittlung gibt sogar an, sehr viel Angst zu haben, während dies unter den Befragten mit expliziter Grammatikvermittlung nur 9 % sind. Der Anteil der Befragten, welche überhaupt keine Angst empfinden, liegt bei Befragten mit expliziter Grammatikvermittlung bei 12 %, bei Befragten ohne explizite Grammatikvermittlung bei 9 %. Für eine detaillierte Darstellung siehe Abbildungen 63 und 64.

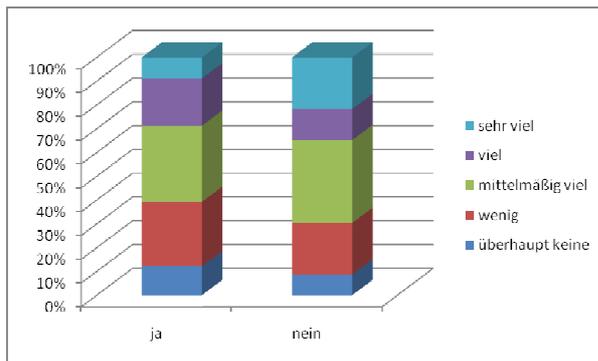


Abbildung 63 – Auswirkung von expliziter Grammatikvermittlung auf Angst vor Fehlern beim Sprechen

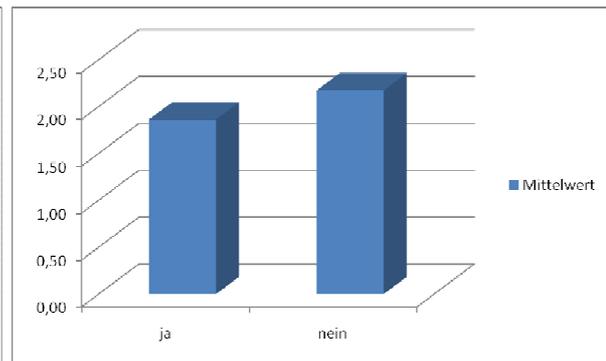


Abbildung 64 – Auswirkung von expliziter Grammatikvermittlung auf Angst vor Fehlern beim Sprechen– 0=überhaupt keine, 1=wenig, 2=mittelmäßig viel, 3=viel, 4=sehr viel (jeweils als Mittelwert)

Art und Weise der Grammatikvermittlung

Die Art und Weise, wie die neue Grammatik im Unterricht vermittelt wird, scheint keinen großen Einfluss auf die Angst vor Fehlern beim Sprechen zu haben. Am größten ist die Angst unter den Lernenden, welche die Grammatik anhand des Lehrbuchs behandeln, am niedrigsten unter den Lernenden, welche sie in der Gruppe erarbeiten. Die Unterschiede sind jedoch zu gering, um statistisch signifikant zu sein.

Zeitpunkt der Regelerklärung

Wie erwartet fördert eine deduktive Vorgehensweise bei der Grammatikvermittlung die Angst vor Fehlern beim Sprechen und so verspüren Lernende, welche nach dieser Methode unterrichtet werden mit einem Schnitt von 1,88 Punkten mehr Angst als Lernende, welche zuerst die Regelmäßigkeiten gemeinsam erarbeiten, mit einem Schnitt von 1,68 Punkten (0=überhaupt keine, 1=wenig, 2=mittelmäßig viel, 3=viel, 4=sehr viel). Interessanterweise empfindet kein einziger und keine einzige der immerhin 31 Befragten, welche angeben, eine induktive Grammatikvermittlung zu erfahren, sehr viel Angst. Unter den Befragten, welche der Ansicht sind, dass in ihrem Unterricht die Regeln zuerst erklärt werden, empfinden immerhin 9 % sehr viel Angst. Am größten ist laut dieser Befragung allerdings die Angst unter den Lernenden, welche einen Unterricht erfahren, der zwischen beiden Methoden abwechselt. Allerdings gaben diese Möglichkeit (auf die im Fragebogen nicht hingewiesen wurde) nur neun Befragte, für eine verlässliche Aussage also zu wenige, an. Für eine detaillierte Darstellung siehe Abbildungen 65 und 66.

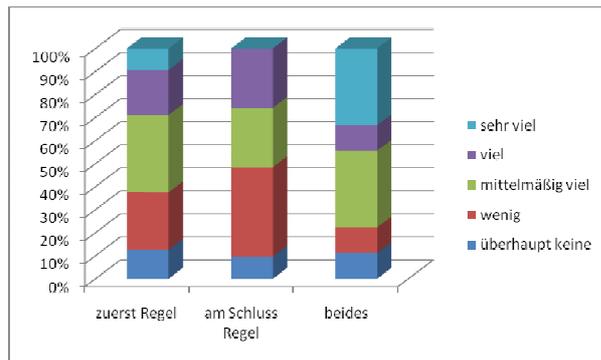


Abbildung 65 – Auswirkung von Zeitpunkt der Regelerklärung auf Angst vor Fehlern beim Sprechen

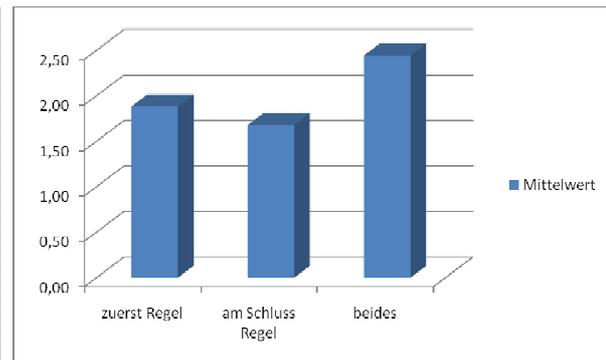


Abbildung 66 – Auswirkung von Zeitpunkt der Regelerklärung auf Angst vor Fehlern beim Sprechen - 0=überhaupt keine, 1=wenig, 2=mittelmäßig viel, 3=viel, 4=sehr viel (jeweils als Mittelwert)

Zusammenfassung

Wider Erwarten kann die Hypothese, dass ein Unterricht, der großen Stellenwert auf Grammatik legt, zu mehr Angst vor Fehlern beim Sprechen führt, nicht bestätigt werden. In dieser Befragung zeigt sich sogar der umgekehrte Fall, demnach empfinden die Lernenden, welche nach eigenen Angaben einen Unterricht besuchen, in dem keine explizite Grammatikvermittlung stattfindet, mehr Angst als die Lernenden in einem Unterricht mit expliziter Grammatikvermittlung. Allerdings liegt die Vermutung nahe, dass andere Faktoren dieses Ergebnis herbeigeführt bzw. beeinflusst haben. Der Unterschied zwischen dem Stellenwert von Grammatik an Schule und Universität sowie das Ungleichgewicht zwischen Studierenden und SchülerInnen in Bezug auf ihre Angst könnten beispielsweise das Resultat verfälscht haben.

Nicht überraschend kommt jedoch das Ergebnis, dass das induktive Verfahren zu weniger, das deduktive zu mehr Angst führt.

3.2.4.4 ZUSAMMENFASSUNG

Die Untersuchung der Auswirkungen unterschiedlicher Lehrstile die Grammatikvermittlung betreffend führte zu teils überraschenden Ergebnissen. So zeichnete sich in der Analyse dieser Untersuchung ab, dass Grammatikvermittlung und Freude zwar zusammenhängen, nicht aber in der Weise, die erwartet wurde. Es scheint, dass mit dem Stellenwert, der auf die Grammatik im Unterricht gelegt wird, auch die Freude am Unterricht steigt. Die Lernenden, welche laut eigener Angabe einen Unterricht mit expliziter Grammatikvermittlung besuchen, empfinden

mehr Freude als die Lernenden ohne explizite Grammatikvermittlung. Weniger überraschend ist, dass induktive Verfahrensweisen und gemeinsame Erarbeitung der neuen Grammatik in der Gruppe sich positiv auf die Freude auswirken. Welchen Einfluss Unterrichtsstile auf den Lernerfolg haben, konnte in dieser Fragebogenerhebung leider nicht zu einem befriedigenden Maß nachgewiesen werden. Es hat sich nur gezeigt, dass Lehrende, welche Grammatikvermittlung in der Gruppe oder durch Übungen durchführen, mit besseren Lernerfolgen ihre SchülerInnen im Schreiben und Sprechen rechnen können als Lehrende, welche die neue Grammatik mithilfe des Lehrbuchs erklären. Auch die Analyse des Einflusses der Grammatikvermittlung auf die Angst hat zu einem erstaunlichen Ergebnis geführt. Die Daten dieser Erhebung deuten darauf hin, dass die Befragten, welche explizite Grammatikvermittlung erfahren, weniger Angst vor Fehlern beim Sprechen haben als Lernende, welchen in ihrem Unterricht Grammatik nicht explizit vermittelt wird. Induktive Methoden, so das weniger überraschender Ergebnis, führen zu weniger Angst als deduktive Methoden. Es wäre interessant dieselbe Studie mit einer größeren Stichprobe durchzuführen und mit der vorliegenden Arbeit zu vergleichen.

4. Lehrendenbefragung

Es wurden neun Lehrende, davon fünf AHS-Lehrerinnen und vier Sprachkursleiter der Romanistik Wien, im Zeitraum zwischen 12. April und 25. Mai 2011 in einem qualitativen, teilstrukturierten Leitfaden-Interview (Leitfaden siehe Anhang) befragt. Die Interviewdauer betrug je nach Mitteilungsbereitschaft der Befragten zwischen 17 und 38 Minuten, im Durchschnitt knapp 26 Minuten.

4.1. METHODIK

Um die Ergebnisse der Studie besser einordnen und nachvollziehen zu können, werden zunächst die methodischen Überlegungen und die Vorgehensweise beschrieben. Zuerst wird geklärt, was unter einem qualitativen Interview eigentlich verstanden wird und welche Kriterien Interviews als wissenschaftliches Erhebungsinstrument von alltäglicher Kommunikation unterscheiden, anschließend werden die Vor- und Nachteile qualitativer Forschung und insbesondere qualitativer Interviews dargestellt. Danach werden verschiedene Befragungsformen vorgestellt und es wird erklärt, welche Rolle Interviewstruktur und Interviewverhalten spielen. In der Folge wird auf die Leitfadenerstellung, und zwar insbesondere die Überlegungen bezüglich des Aufbaus und des Inhalts, und die Durchführung der Interviews eingegangen. Das letzte Kapitel der Methodenbeschreibung widmet sich der Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse, die zur Auswertung der Ergebnisse dieser Studie verwendet wurde.

4.1.1. Zur Methode des qualitativen Interviews

Um die durch die Fragebogenerhebung erhaltenen Daten zu prüfen, um auch die Sicht der Lehrenden zu beleuchten und dadurch ein umfassenderes Bild der Situation der Grammatikvermittlung im Italienischunterricht zu erhalten, wurden Interviews mit Unterrichtenden geführt.

4.1.1.1 WAS IST EIN QUALITATIVES INTERVIEW?

Befragung bedeutet Kommunikation zwischen zwei oder mehreren Personen. Durch verbale Stimuli (Fragen) werden verbale Reaktionen (Antworten) hervorgerufen: Dies geschieht in bestimmten Situationen und wird geprägt durch gegenseitige Erwartungen. Die Antworten beziehen sich auf erlebte und erinnerte soziale Ereignisse, stellen Meinungen und Bewertungen dar. (Atteslander 2006: 101)

Diese Definition lässt nicht zwingend auf ein wissenschaftliches Erhebungsinstrument schließen, sondern beschreibt auch ganz alltägliche Kommunikation zwischen Menschen. Wodurch unterscheiden sich also wissenschaftliche Interviews von Alltagsgesprächen? Zum einen charakterisiert sich die wissenschaftliche Befragung durch eine systematische Vorbereitung und Zielgerichtetheit, jedoch muss eingewendet werden, dass diese Kriterien alleine nicht als Unterscheidungsmerkmal dienen können, auch alltägliche Kommunikation unterliegt häufig einer Systematik und ist beinahe immer zielgerichtet (vgl. Atteslander 2006: 103). Das eindeutigste Abgrenzungskriterium ist die theoriegeleitete Kontrolle. Jeder einzelne Schritt der Befragung unterliegt einer Kontrolle und ist von der Theorie geleitet. Zusammenfassend kann also gesagt werden: „Wissenschaftlichkeit beruht auf systematischer Zielgerichtetheit *und* Theorie“ (Atteslander 2006: 103).

4.1.1.2 VOR- UND NACHTEILE VON QUALITATIVEN INTERVIEWS

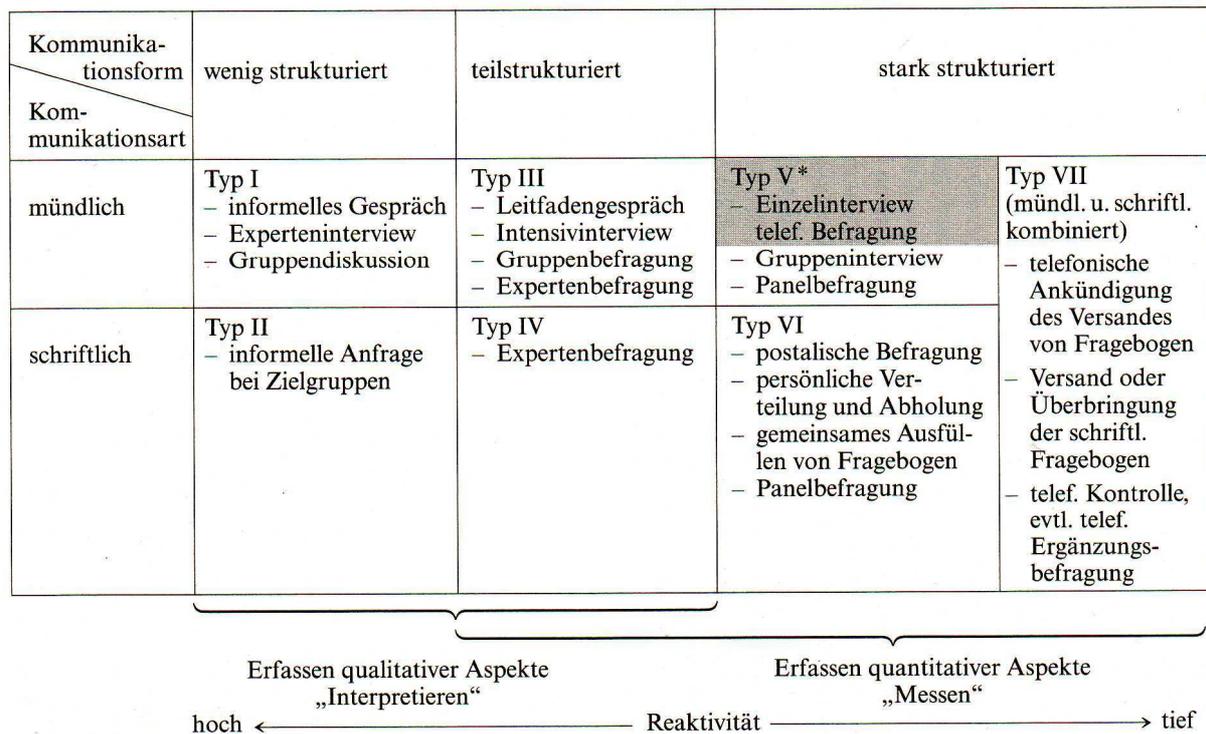
Qualitative Interviews zeichnen sich im Gegensatz zu quantitativen Befragungsformen dadurch aus, dass die Befragten offener von ihren Erfahrungen berichten, die InterviewerInnen auf die Antworten eingehen und Unklarheiten von beiden Gesprächsseiten umgehend geklärt werden können. Die größten Vorteile dieser Methode liegen also in der Offenheit und Flexibilität (vgl. Lamnek 2010: 19-25; vgl. Flick 2005: 117). Weiters ist das Stichwort „Subjektivität“ für qualitatives Vorgehen charakteristisch. Durch die subjektive Schilderung, bei der auch die Möglichkeit besteht, in die Tiefe zu gehen, entsteht ein realistischeres Bild, jedoch ist auch zu bedenken, dass die Auswertung durch die Person der Forscherin oder des Forschers stark geprägt wird und sie dadurch, verglichen mit quantitativen Methoden, an Objektivität verliert. Einen weiteren negativen Aspekt qualitativer Interviews stellt der große Zeitaufwand dar, der für die forschende Person im Zusammenhang mit der Durchführung der Interviews, dem Transkribieren und dem Auswerten entsteht, was

dazu führt, dass, verglichen mit Fragebogenerhebungen, im selben Zeitraum eine weitaus kleinere Stichprobe erreicht werden kann (vgl. Lamnek 2010: 3). Darüber hinaus bergen Interviews durch den mündlichen Austausch die Gefahr in sich, dass die interviewende Person die Befragte oder den Befragten beeinflusst. Andererseits ist gerade dieser persönliche Kontakt auch eine große Stärke, weil, wie erwähnt, Unklarheiten aus dem Weg geräumt werden können, aber auch weil das Risiko minimiert wird, dass Befragte Fragen auslassen oder nur sehr oberflächlich behandeln (vgl. Atteslander 2006: 125).

Häufig wird qualitativen Analysen ein unsystematisches, geradezu beliebiges Vorgehen vorgeworfen (vgl. Mayring 2007: 27). Gerade deshalb ist es unerlässlich, dass auch beim Interpretieren qualitativer Daten eine nachvollziehbare Systematik vorliegt. Die Auswertung der Interviews in der vorliegenden Arbeit orientiert sich an der *Qualitativen Inhaltsanalyse* nach Mayring (vgl. Mayring 2007). Das Vorgehen wird möglichst genau beschrieben, um den LeserInnen ein Nachvollziehen der Ergebnisse zu ermöglichen.

4.1.1.3 FORMEN DER BEFRAGUNG

Die Tatsache, dass in dieser empirischen Arbeit Fragebögen mit überwiegend geschlossenen Fragen eingesetzt und Interviews mit überwiegend offenen Fragen durchgeführt wurden, darf nicht zu dem Trugschluss führen, dass quantitative Methoden immer mit schriftlicher und qualitative mit mündlicher Befragung gleichzusetzen sind. Sowohl mündliche als auch schriftliche Befragungsarten können das Erfassen qualitativer sowie quantitativer Aspekte in den Mittelpunkt rücken, wie Abbildung 67 zeigt. Mehr als mit dem Medium hängt die Unterscheidung zwischen qualitativer und quantitativer Forschung von der Struktur der Kommunikation ab (vgl. Atteslander 2006: 123ff).



* häufigste Befragungsart

Abbildung 67 – Typen der Befragung (übernommen aus Atteslander 2006: 123)

Interviewstruktur

Jede Form von Kommunikation ist mehr oder weniger stark strukturiert, weswegen es kein unstrukturiertes Interview gibt, sondern nur zwischen wenig strukturierten und stark strukturierten Interviews unterschieden wird.

„Wenig strukturierte Interviews“ werden nicht durch eine vorher festgelegte Struktur eingengt und zeichnen sich durch große Offenheit und Flexibilität aus. Die Fragen stehen nicht vorher fest, sondern ergeben sich erst aus den Aussagen der Befragten. Es wird also auf jede Befragte und jeden Befragten individuell eingegangen, das heißt der Verlauf des Interviews richtet sich nach dem oder der Gesprächspartner/in und nicht der oder die Gesprächspartner/in hat sich nach der Interviewstruktur zu richten (vgl. Atteslander 2006: 124).

In einem „stark strukturierten Interview“ werden die Fragen, deren Anzahl, Anordnung und Formulierung im Vorhinein genau festgelegt. Diese Form des Interviews ähnelt sehr einer Fragebogenerhebung, wie derjenigen, welche zur Befragung der Lernenden in dieser Untersuchung eingesetzt wurde, sie unterscheidet sich davon nur durch den Kommunikationskanal des Mündlichen (vgl. Atteslander 2006: 124f).

In dieser Studie wurde eine „teilstrukturierte Form der Befragung“, das Leitfaden-Interview (vgl. Atteslander 2006: 131-133), angewendet. Im Gegensatz zur stark strukturierten

Befragung kann beim Leitfaden-Interview die Reihenfolge der vorher festgelegten Fragen dem Gesprächsverlauf angepasst und so auf die Gesprächspartner eingegangen werden. Auch die Formulierungen können frei gewählt werden (vgl. Atteslander 2006: 125).

Interviewverhalten

Im Gegensatz zu schriftlichen Befragungen steht bei mündlichen Interviews die Kommunikation zwischen mindestens zwei GesprächspartnerInnen im Mittelpunkt, die professionelle Interviewerin bzw. der professionelle Interviewer muss sich über ihre bzw. seine Rolle im Klaren sein und vorweg festlegen, welche Haltung während des Interviews eingenommen wird. Es kann dabei zwischen weichem, hartem und neutralem Interviewverhalten unterschieden werden (vgl. Atteslander 2006: 126-129).

Im „weichen Interview“ wird versucht, eine möglichst angenehme und freundschaftliche Atmosphäre zu schaffen, in der die Befragten ohne Angst offen ihre Erfahrungen, Einstellungen und Gefühle darlegen können. Im Gegensatz dazu wird im „harten Interview“ den Befragten in möglichst hohem Tempo eine Frage nach der anderen gestellt, um ein allzu langes Nachdenken über die Antworten zu verhindern und sie so ähnlich einem Polizeiverhör zu wahren Antworten zu zwingen (vgl. Atteslander 2006: 126f).

In der hier beschriebenen Studie orientierte sich das Verhalten an der dritten Möglichkeit, dem „neutralen Interviewverhalten“. Obwohl in einer Kommunikation die zwischenmenschliche Ebene nie komplett ausgeschaltet werden kann, wird mit dieser Methode versucht, die Stimmung möglichst neutral zu halten, es wird weder durch begeisterte Zustimmung noch durch Ablehnung auf Aussagen der Befragten reagiert, die Einstellungen der Interviewerin bzw. des Interviewers bleiben verborgen. Auf diese Weise soll gewährleistet werden, dass die Befragten möglichst wenig beeinflusst und die erhaltenen Informationen weitestgehend vergleichbar gehalten werden (vgl. Atteslander 2006: 128f).

4.1.2. Leitfadenkonstruktion

Anders als beim Fragenbogen spielen beim Leitfaden für das teilstrukturierte Interview das Layout, der Aufbau sowie die Anordnung und die Formulierung der Fragen keine große Rolle, da erst in der Interviewsituation über diese Dinge entschieden wird und sie nicht im Vorhinein und für alle Befragten einheitlich festgelegt werden müssen. Welche Überlegungen

die Erstellung des Leitfadens bei dieser Untersuchung geprägt haben, soll im folgenden Kapitel erläutert werden.

4.1.2.1 AUFBAU DES LEITFADENS

Vier Fragenblöcke sollten im Interview Platz finden und an geeigneter Stelle zur Diskussion gestellt werden. Wie im Fragebogen wurde auch das Gespräch mit Fragen nach personenbezogenen Daten begonnen, die Befragten wurden gebeten, ihre eigene Sprachlerngeschichte und Unterrichtserfahrung darzulegen. Ein zweiter Block widmete sich den eigenen Erfahrungen als SchülerIn bzw. StudentIn mit der Grammatikvermittlung im Sprachunterricht. Ein weiterer Fragenkomplex - der zentrale der Untersuchung - beschäftigte sich mit der Grammatikvermittlung im heutigen Unterricht der Befragten. Den Abschluss des Interviews bildete die Frage nach einer eigenen Definition des Begriffs „Grammatik“. Die Platzierung erfolgte, wie auch beim Fragebogen, aus motivationspsychologischen Gründen am Schluss. Dieser grobe Aufbau durchzog alle Interviews, die einzelnen Fragen und Sprechimpulse innerhalb der Fragenblöcke wurden jedoch in der Reihenfolge gestellt bzw. gesetzt, in der sie im Interviewverlauf als passend erschienen.

4.1.2.2 INHALTLICHE ÜBERLEGUNGEN

Mit den Lehrendenbefragungen soll vor allem zwei Forschungsfragen nachgegangen werden. Erstens soll untersucht werden, inwiefern der Unterrichtsstil der Befragten durch ihre eigenen Lernerfahrungen während der Schul- und Studienzeit beeinflusst wird. Dabei ist von Interesse, wie die Grammatikvermittlung damals von den heutigen Unterrichtenden erlebt wurde, welche Aspekte ihnen gefallen und missfallen und welche sie folglich übernommen haben, bzw. welche sie in ihrem Unterricht bewusst anders gestalten. Zweitens soll herausgefunden werden, wie die Grammatikvermittlung im Unterricht der Befragten heute abläuft. Insbesondere gilt die Aufmerksamkeit den Fragen, ob die Grammatikvermittlung einer bestimmten Progression bzw. Systematik unterliegt, ob vorwiegend induktive oder deduktive Vermittlungsmethoden eingesetzt werden, ob und auf welche Weise die Grammatik im Unterricht geübt wird, welchen Stellenwert bzw. wie viel Zeit die Grammatik im

Unterricht einnimmt und welche Rolle Korrektheit und Flüssigkeit beim Sprechen und Schreiben spielen. Aus der Auswertung der Antworten von Seiten der AHS-Lehrerinnen sowie der Universitätssprachkursleiter auf die zweite Forschungsfrage und dem Vergleich der Ergebnisse kann zudem abgeleitet werden, welche Unterschiede bezüglich der Grammatikvermittlung zwischen den beiden Bildungsinstitutionen Schule und Universität bestehen.

4.1.3. Durchführung

4.1.3.1 GESPRÄCHSVERLAUF

Wie bereits erwähnt, wurde im Vorhinein nur der grobe Ablauf festgelegt, der konkrete Gesprächsverlauf ergab sich erst in der jeweiligen Situation. Die größeren Fragenblöcke wurden durch sehr offen gestellte Impulsfragen eröffnet, die Befragten wurden in ihrer darauf folgenden Antwort nicht unterbrochen. Erst wenn die Erzählungen ins Stocken gerieten und noch Fragen offen blieben, wurde das Gespräch von der Interviewerin konkret auf einzelne Punkte gelenkt. Die im Leitfaden (siehe Anhang) aufgeführten Unterfragen wurden also nur gestellt, wenn sie durch die freien Berichte der Unterrichtenden noch nicht beantwortet waren. Auch über die Formulierungen der Fragen wurde erst im Gespräch entschieden, um ein möglichst natürliches Gesprächsklima zu schaffen.

4.1.3.2 AUSWAHL DER STICHPROBE

In den Interviews wurden dieselben neun Unterrichtenden, also fünf AHS-Lehrerinnen und vier Sprachkursleiter der Universität, deren SchülerInnen und Studierende an der Fragebogenerhebung teilgenommen haben, befragt (siehe Kapitel 3.1.3.2).

4.1.4 Auswertungsmethode – Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Gerade in der qualitativen Forschung ist es besonders wichtig, die Auswertung systematisch zu gestalten, um dem Vorwurf der Willkürlichkeit entgegenzutreten und die Interpretation nachvollziehbar zu halten. Mayring gibt als Ziel seiner Arbeit an,

[...] eine Methodik systematischer Interpretation zu entwickeln, die an den in jeder Inhaltsanalyse notwendig enthaltenen qualitativen Bestandteilen ansetzt, sie durch Analyseschritte und Analyseregeln systematisiert und überprüfbar macht. (Mayring 2007: 42)

Diese Schritte sollen im vorliegenden Kapitel erklärt werden.

4.1.4.1 ABLAUFMODELL IN NEUN STUFEN

Stufe 1: Festlegung des Materials

Als erster Schritt „muß [sic] genau definiert werden, welches Material der Analyse zugrunde liegen soll“ (Mayring 2007: 47). Für die Forschungsfragen irrelevante Interviews oder Interviewteile werden vorweg gestrichen (vgl. Mayring 2007: 47; vgl. Lamnek 2010: 471).

Stufe 2: Analyse der Entstehungssituation

Das Material ist immer in einen Kontext einbettet und ist durch das Umfeld, die beteiligten Personen und die Interviewsituation geprägt. Um diesen Aspekten Rechnung zu tragen, werden sie protokolliert und festgehalten (vgl. Mayring 2007: 47; vgl. Lamnek 2010: 471).

Stufe 3: Formale Charakterisierung des Materials

Im nächsten Schritt wird dargestellt, „in welcher Form das Material vorliegt“ (Mayring 2007: 47). Handelt es sich um ursprünglich mündliche Texte, wie Interviews, muss die Umwandlung in schriftliche Form beschrieben werden, es muss auch ausgeführt werden, welchen Transkriptionsregeln dabei gefolgt wurde (vgl. Mayring 2007: 47; vgl. Lamnek 2010: 472).

Stufe 4: Richtung der Analyse

Bevor die Auswertung begonnen werden kann, muss geklärt sein, was eigentlich aus dem Material heraus interpretiert werden soll. Die Analyse kann beispielsweise auf das Thema des Textes gerichtet sein, auf emotionale oder kognitive Befindlichkeiten der Befragten oder auf die Wirkung des Textes auf eine bestimmte Zielgruppe (vgl. Mayring 2007: 50; vgl. Lamnek 2010: 472).

Stufe 5: Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung

Ein wichtiges Kriterium für eine wissenschaftliche Befragung ist, wie in Kapitel 4.1.1.2 ausgeführt, die theoretische Einbettung und Kontrolle. So müssen im Vorfeld Fragestellungen formuliert werden, die an die theoretische Diskussion anknüpfen und an denen sich die Analyse orientiert. Zumeist werden diese Hauptforschungsfragen noch in mehrere Unterfragen differenziert (vgl. Mayring 2007: 52; vgl. Lamnek 2010: 472).

Stufe 6: Bestimmung der Analysetechnik

Nachdem das Material und die Forschungsmotivation soweit beschrieben worden sind, wird festgelegt, welche Analysetechnik für die Auswertung eingesetzt werden soll. Mayring unterscheidet dabei „drei Grundformen des Interpretierens“ (Mayring 2007: 58): die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung, welche in Stufe 8 umgesetzt werden (vgl. Mayring 2007: 53-58; vgl. Lamnek 2010: 472).

Stufe 7: Definition der Analyseeinheit

In diesem Schritt werden, den Forschungsfragen und der gewählten Analysetechnik entsprechend, die Auszüge, welche der Analyse unterzogen werden, aus dem Material ausgewählt. Es werden, um das Material handhabbar zu machen, Kategorien erstellt, in welche die Textteile eingeteilt werden können (vgl. Mayring 2007: 53; vgl. Lamnek 2010: 472).

Stufe 8: Analyse des Materials

Danach kann mit der eigentlichen Analyse des Materials begonnen werden, indem eine oder mehrere der drei Analysetechniken, Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung, eingesetzt werden (vgl. Mayring 56-59; vgl. Lamnek 2010: 472f). Die drei Techniken werden im Kapitel 4.1.4.2 genauer beschrieben.

Stufe 9: Interpretation

Im letzten Schritt der Inhaltsanalyse werden die durch die Analyse erlangten Ergebnisse gemäß der Fragestellungen interpretiert. Es werden die Aussagen der einzelnen Befragten fallübergreifend anhand der Kategorien zusammengefasst. Dabei muss noch einmal am Ausgangsmaterial überprüft werden, ob dieses durch die Zusammenfassung noch repräsentiert wird (vgl. Mayring 2008: 53; vgl. Lamnek 2010: 480).

4.1.4.2 DREI GRUNDFORMEN DES INTERPRETIERENS

In diesem Kapitel werden die bereits aufgeführten drei Grundformen des Interpretierens nach Mayring (vgl. Mayring 2007: 56-99) erläutert. Da jedoch in der vorliegenden Studie nur die Technik der Zusammenfassung zur Anwendung gebracht wird, wird nur diese im Detail und mit ihrem gesamten Ablauf dargestellt, während die anderen beiden lediglich kurz beschrieben werden.

Erste Grundform: Zusammenfassung (vgl. Mayring 2007: 59-76)

Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, daß [sic] die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Korpus zu schaffen, der noch Abbild des Grundmaterials ist. (Mayring 2007: 58)

Um dieses Ziel erreichen zu können, muss darauf geachtet werden, dass die jeweiligen Abstraktionsebenen der Zusammenfassung genau festgelegt werden und die Generalisierungen, Bündelungen, Auslassungen und Selektionen nachvollziehbar sind. Dazu wird folgendem Ablauf gefolgt:

Paraphrasierung: Die einzelnen Textstellen und Aussagen werden herausgeschrieben, den vorher festgelegten Kategorien zugewiesen und in eine einheitliche Standardsprache gebracht. Dabei liegt das Augenmerk auf dem Inhalt, also werden alle für die Bedeutung irrelevanten Textteile ausgelassen und die Phrasen weitestgehend gekürzt.

Generalisierung: Anschließend werden die Textteile auf ein gleiches Abstraktionsniveau gebracht und verallgemeinert.

Reduktion: Durch die Generalisierung können bedeutungsgleiche Aussagen entstehen, welche zu einer einzelnen gebündelt werden, Paraphrasen, welche auf dem Abstraktionsniveau nicht inhaltstragend sind, werden ausgelassen. Die wichtigsten Schritte der Reduktion bestehen also in der Bündelung, Auslassung und Selektion. Am Ende der Analyse müssen die neuerhaltenen generalisierten und reduzierten Aussagen an den ursprünglichen Paraphrasen, oder noch besser direkt am Ausgangsmaterial geprüft werden, um sicherzustellen, dass sie dieses noch repräsentieren.

Mayring zeigt in einem anschaulichen Beispiel, in dem arbeitslose Lehrer zum Thema „Praxisschock“ beim Berufseinstieg befragt wurden, wie diese Analyse protokolliert werden kann (siehe Abbildung 68).

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
A	119	1	Keine psychische Belastung durch Praxisschock gehabt	Kein Praxisschock als großen Spaß erlebt wegen	K 1 Praxis nicht als Schock, sondern als großen Spaß erlebt wegen – vorheriger Lehrerfahrung; – Landschule ohne Disziplinschwierigkeiten; – keine unrealistischen Erwartungen gehabt; – gute Beziehungen zu Schülern gehabt.
A	119	2	Im Gegenteil, ganz begierig auf Praxis gewesen	Eher auf Praxis gefreut	
A	119	3	Uni = reines Fachstudium, hat mit Lehren wenig zu tun	An Uni wird keine Lehrerfahrung vermittelt	
A	119	4	Konnte aber schon vorher Praxiserfahrungen sammeln	Schon vorher Lehrerfahrung	
A	119	5	Praxis hat großen Spaß gemacht	Praxis hat Spaß gemacht	
A	119	6	War stofflich einfach und faszinierend für die Schüler	Gut vermittelbarer Stoff als Bedingung	
A	119	7	Darauf erwartet, endlich zu unterrichten	Auf Praxis gefreut	
A	119	8	Es gibt schon Enttäuschungen, daß die Schüler nicht so sind, wie man meint	Schon auch Enttäuschungen	
A	119	9	Praxisschock war es bestimmt nicht	Kein Praxisschock	
A	119	10	Arbeitsbelastung nicht so groß (höchstens in Zweigschule)	Wenig Arbeitsbelastung	
A	120	11	Frustriertheit des Lehrers in Großstadtschule mit Disziplinschwierigkeiten der Schüler denkbar	Frustriertheit des Lehrers in Großstädten denkbar	K 2 Ohne diese Bedingungen Praxisschock schon denkbar
A	120	12	Eigene Arbeit (Landschule) durch Spaß entschädigt	Spaß an der Arbeit gehabt	
A	120	13	Schüler mögen mich dort immer noch	Gute Beziehung zu Schülern gehabt	
A	120	14	Bin zu realistisch, als daß ich mir falsche Vorstellungen gemacht hätte	Keine unrealistischen Erwartungen gehabt	
A	120	15	Erzieherische Arbeit ist sowieso bei 35 Schülern u.d Stofffülle sehr gering anzusetzen	Erzieherische Arbeit nur gering ansetzbar	

Abbildung 68 – Fallbeispiel Praxisschock bei arbeitslosen Lehrern (übernommen aus Mayring 2007: 64)

Zweite Grundform: Explikation (vgl. Mayring 2007: 77-82)

Ziel der Analyse ist es, zu einzelnen fraglichen Textteilen (Begriffen, Sätzen, ...) zusätzliches Material heranzutragen, das das Verständnis erweitert, das die Textstelle erläutert, erklärt, ausdeutet. (Mayring 2007: 58)

Während die Zusammenfassung das Material zu reduzieren versucht, wird bei der Explikation zusätzliches Material herangezogen, um fragliche Textstellen verständlicher zu machen. Die Frage, welches Material dafür verwendet wird, führt zu einer Differenzierung in zwei Unterformen: Bei der „engen Kontextanalyse“ werden andere Textstellen des Interviewprotokolls, bei der „weiten Kontextanalyse“ zusätzliche Texte, wie die protokollierten Informationen über die Befragten oder die Erhebungssituation, mit einbezogen.

Dritte Grundform: Strukturierung (vgl. Mayring 2007: 82-99)

Ziel der Analyse ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen. (Mayring 2007: 58)

Mithilfe eines Kategoriensystems soll aus dem Material eine bestimmte Struktur herausgearbeitet werden. Je nachdem welcher Aspekt des Materials dabei im Vordergrund steht, kann zwischen einer „formalen Strukturierung“, einer „inhaltlichen Strukturierung“, einer „typisierenden Strukturierung“ oder einer „skalierenden Strukturierung“ unterschieden werden, auf diese Unterformen soll aber an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden (für nähere Informationen siehe Mayring 2007: 85-99). Damit die Textstellen den einzelnen Kategorien zugeordnet werden können, müssen die Strukturierungsdimensionen eindeutig definiert werden. Zusätzlich werden „Ankerbeispiele“ bereitgestellt, die als Prototypen dienen und anhand konkreter Textstellen verdeutlichen, welche Aussagen die einzelnen Kategorien umfassen sollen. Um auch im Zweifelsfall, wenn beispielsweise Textstellen mehreren Kategorien zugeteilt werden könnten, die Kategorisierung nachvollziehbar zu gestalten, müssen genaue Kodierregeln festgelegt werden.

4.2 AUSWERTUNG

4.2.1. Stichprobenbeschreibung

Für diese Studie wurden neun Unterrichtende (fünf AHS-Lehrerinnen und vier Sprachkursleiter am Romanistischen Institut der Universität Wien) zu ihren Erfahrungen, Einstellungen, Gefühlen und Handlungen im Bezug auf die Grammatikvermittlung im Unterricht befragt. Alle fünf Unterrichtenden an den Schulen waren also weiblich, sie hatten die Erstsprache Deutsch, und alle Universitätslektoren waren männlich, drei von ihnen hatten die Erstsprache Italienisch, einer die Erstsprache Deutsch. Zwei der sechs erstsprachlich Deutsch sprechenden Personen haben Italienisch in der Schule gelernt, die übrigen vier haben entweder erst an der Universität Italienisch zu lernen begonnen oder es sich vorher im Selbststudium, durch Besuch von Sprachkursen oder durch Italienaufenthalte beigebracht. Die Unterrichtserfahrung der Lehrenden reicht von fünf bis zu 35 Jahren (Mittelwert = 21,44).

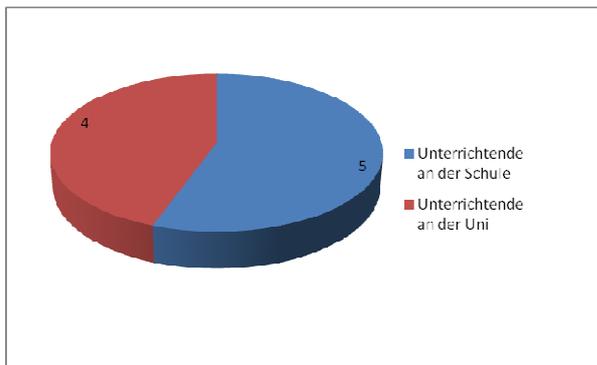


Abbildung 69 – Verteilung der InterviewpartnerInnen nach Institution

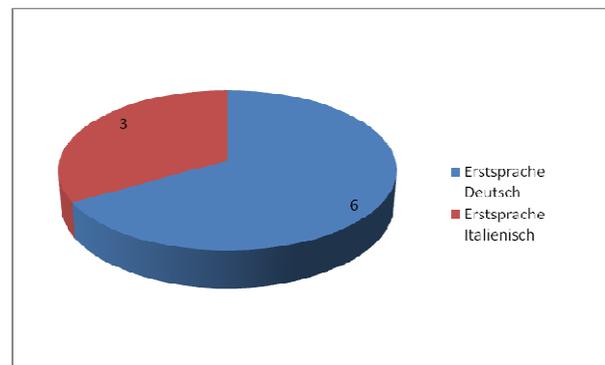


Abbildung 70 – Verteilung der InterviewpartnerInnen nach Erstsprachen

Alle erstsprachlich Deutsch sprechenden InterviewpartnerInnen sprachen selbstverständlich Italienisch, alle erstsprachlich Italienisch sprechenden Deutsch. Eine Unterrichtende hat bereits drei Fremdsprachen gelernt, sechs Unterrichtende haben vier Fremdsprachen und zwei Unterrichtende sechs Fremdsprachen gelernt (Mittelwert = 4,33). Diese Angaben sind aber insofern nicht absolut verlässlich, als die individuelle Einschätzung, welche Kenntnisse einer Sprache erreicht sein müssen, um als „gelernt“ zu gelten, unterschiedlich ist und davon ausgegangen muss, dass einige InterviewpartnerInnen nur die Sprachen aufgezählt haben, welche sie über einen langen Zeitraum institutionell vermittelt bekommen haben, während andere alle Sprachen, in denen sie Basiskenntnisse erworben haben, angeführt haben. Interessant ist, dass sich unter den Fremdsprachen - abgesehen von Deutsch und Englisch -

fast nur romanische Sprachen, nämlich Französisch, Spanisch und Latein, finden. Ausnahmslos alle geben an, neben Deutsch und Italienisch auch Englisch und Französisch gelernt zu haben. Fünf Personen können Kenntnisse in Spanisch vorweisen, zwei in Latein, jeweils eine Kenntnisse in Norwegisch, Tschechisch, Slowenisch, Japanisch und Hebräisch.

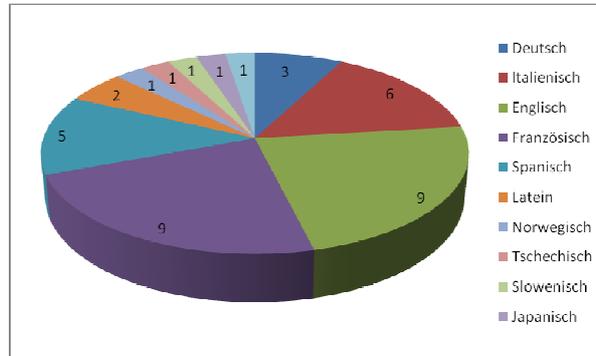


Abbildung 71 – Verteilung der gelernten Fremdsprachen der InterviewpartnerInnen

4.2.2 Grammatikdefinitionen

Damit die Aussagen der einzelnen Befragten besser eingeordnet werden können, soll zunächst aufgeführt werden, was sie jeweils konkret unter dem Begriff „Grammatik“ verstehen. Alle InterviewpartnerInnen wurden am Ende des Gesprächs gebeten, in eigenen Worten eine kurze Definition des Begriffs anzugeben. Bis auf Interviewpartner F erklärten sich alle Unterrichtenden dazu bereit und ihre Begriffsbestimmungen sollen an dieser Stelle wörtlich zitiert werden.

Fall A

...die Regeln, die sprachliche Kommunikation zum Teil erleichtern. (Interviewpartnerin A, am 28. April 2011)

Fall B

...die Strukturen einer Sprache. Wie man Wörter zusammensetzt, damit sie sinnvolle Strukturen ergeben, dass man's verstehen kann. Es dient der Verdeutlichung. Wenn ich keine Grammatik hab und nur mit Nennformen rede, dann tu ich mir sehr schwer, das wirklich eindeutig zu sagen. (Interviewpartnerin B, am 29. April 2011)

Fall C

Was ich unter Grammatik...? Ja da geht's einfach um Strukturen der Sprache. Die... die Regeln einer Sprache; also Regeln, nach denen eine Sprache eben funktioniert, ja. Schwer zu sagen, weil es gibt eben die verschiedensten Arten, von Satzgrammatik, Wortgrammatik und so weiter. Aber da geht's einfach um die Regelmäßigkeit, um die Strukturen. (Interviewpartnerin C, am 4. Mai 2011)

Fall D

...meine große Liebe. *lacht* Ich bin ein Fan von Grammatik.
Was versteh ich unter Grammatik? Es ist ein Regelsystem, das – wer hat das gesagt? Chomsky? Es hat jeder eine Grundgrammatik, wird mit einer Grundgrammatik geboren. Irgendwie sowas. Ich hab das Gefühl, es ist das System, das die Sprache irgendwo zusammenhält. Und ich denk mir, wenn du... – ja, nein – es gehört dazu. Es gehört dazu. Es ist wie das Herz der Sprache für mich. (Interviewpartnerin am 11. Mai 2011)

Fall E

Grammatik ist praktisch, das ist das Gerüst, das ich brauche, um eine Sprache korrekt – also – zusammenzubauen und dann zu reden. (Interviewpartnerin, am 16. Mai 2011)

Fall G

Als Grammatik seh ich das Regelwerk, nach dem die meisten indoeuropäischen Sprachen funktionieren. Also, jetzt mein ich, ich bin zu wenig jetzt sattelfest in slawischen Sprachen, aber zumindest, was die Romania und die germanische Gruppe betrifft. (Interviewpartner G, am 28. April 2011)

Fall H

Grammatik ist für mich... Für mich ist die Grammatik eine... Ich versuche ein Bild zu finden. Es ist die Erklärung, warum eine Sprache funktioniert. Und wie eine Sprache funktioniert. Es ist, wie eine Orientierung auf der Suche nach der richtigen Straße. Wie die Chemie, die unseren Körper am Leben hält. Ja. Weil es ist vor allem auch sehr praktisch. [...] Die Grammatik ist auch energiesparend und zeitsparend. Weil, wenn ich weiß, wie etwas funktioniert, das ich in irgendeinem Zusammenhang gelernt habe, kann ich das gleiche, das gleiche Muster in einem anderen Zusammenhang anwenden. (Interviewpartner H, am 11. Mai 2011)

Fall I

Die Grammatik: Die Überlegung über die evidenten, die anschaulicheren Regelmäßigkeiten einer Sprache. Auch intuitiv, also auch Regelmäßigkeiten, die nicht auf eine Regel zurückzuführen sind. (Interviewpartner I, am 25. Mai 2011)

4.2.3 Analyse in neun Stufen

4.2.3.1 STUFE 1: FESTLEGUNG DES MATERIALS

Der Analyse liegen die Transkriptionen von neun Interviews zugrunde, die zusammen knapp vier Stunden bzw. 65 im einfachen Zeilenabstand und mit Schriftgröße zwölf in der Schriftart Times New Roman beschriebene A4 Seiten einnehmen.

Fall A, B, C, D, E: AHS-Lehrerinnen

Fall F, G, H, I: Sprachkursleiter an der Romanistik

4.2.3.2 STUFE 2: ANALYSE DER ENTSTEHUNGSSITUATION

Alle Interviews wurden am Arbeitsplatz der interviewten Personen, in den Büros, Aufenthaltsräumen, Konferenzräumen oder Bibliotheken der Schulen bzw. des Romanistischen Instituts der Universität Wien, geführt. Bei allen neun Interviews waren lediglich zwei Personen – die interviewte Lehrperson und die Forscherin als Interviewerin – am Gespräch beteiligt, allerdings waren in vier Interviewsituationen zusätzlich noch andere Personen im Raum anwesend, welche aber nicht an der Unterhaltung teilnahmen und auch nicht offensichtlich zuhörten. Sie waren mit dem Korrigieren von Hausübungen, dem Vorbereiten des Unterrichts oder mit Gesprächen mit KollegInnen oder Eltern beschäftigt und beeinflussten die Interviewsituationen nicht in merklichem Ausmaß. Durch das vertraute Umfeld, die private Atmosphäre in den Vier-Augen-Gesprächen und die offenen Fragestellungen wurde ein angenehmes Gesprächsklima geschaffen. Die Interviews wurden digital aufgezeichnet und später transkribiert. Am Beginn der Interviews schien das Aufnahmegerät zu etwas Befangenheit zu führen, im Verlauf der Gespräche wurde seine Anwesenheit aber zusehends vergessen.

4.2.3.3 STUFE 3: FORMALE CHARAKTERISIERUNG DES MATERIALS

Die Interviews wurden digital aufgezeichnet und später wörtlich transkribiert. Dadurch wurde eine genaue Analyse ermöglicht, bei der dieselben Textstellen so oft wie nötig rezipiert und miteinander verglichen werden können. Da eine inhaltliche und nicht eine sprachanalytische Interpretation im Vordergrund steht, wurde von einem genauen Notationssystem, das Pausen, Längen und andere phonetische Aspekte ausweist, Abstand genommen.

4.2.3.4 STUFE 4: RICHTUNG DER ANALYSE

Die Befragten sollten durch die Interviews angeregt werden, ihre vergangenen lernbiographischen Erfahrungen, ihre Emotionen, Meinungen und Handlungen zu reflektieren und darüber zu berichten. Ziel der Analyse ist es, durch die Texte Einsichten in den emotionalen und kognitiven Handlungshintergrund der Unterrichtenden zu erlangen.

4.2.3.5 STUFE 5: THEORIEGELEITETE DIFFERENZIERUNG DER FRAGESTELLUNG

Die theoretische Auseinandersetzung mit der Literatur zum Thema, welche im Kapitel 2 dieser Arbeit dargestellt wurde, führte zu zwei Hauptforschungsfragen, die wiederum in mehrere Unterfragen differenziert wurden:

Forschungsfrage I:

Inwiefern wird der Unterrichtsstil der Befragten durch ihre eigenen Lernerfahrungen während der Schul- und Studienzeit beeinflusst?

- Wie wurde Grammatikvermittlung in der eigenen Schul- und Studienzeit erlebt?
- Was hat den heutigen Unterrichtenden an der Grammatikvermittlung in der eigenen Schul- und Studienzeit gefallen? Was haben sie übernommen?

- Was hat den heutigen Unterrichtenden an der Grammatikvermittlung in der eigenen Schul- und Studienzeit missfallen? Was machen sie anders?

Forschungsfrage II:

Wie läuft die Grammatikvermittlung im Unterricht der Befragten ab?

- Folgt die Grammatikvermittlung einer bestimmten Progression? Wenn ja, wonach richtet sie sich?
- Wird die Grammatik vorwiegend deduktiv oder induktiv vermittelt?
- Wie wird die Grammatik geübt?
- Wie viel Unterrichtszeit wird der Grammatik gewidmet?
- Welche Rolle spielen Korrektheit und Flüssigkeit beim Sprechen und beim Schreiben?
- Welche Unterschiede im Bezug auf die Grammatikvermittlung können zwischen den Institutionen Schule und Universität festgestellt werden?

4.2.3.6 STUFE 6: BESTIMMUNG DER ANALYSETECHNIK

Da durch die Anwendung eines Interviewleitfadens bereits eine gewisse Gesprächsstruktur vorgegeben ist und alle Textteile inhaltlich verständlich sind, sind die beiden Typen des inhaltsanalytischen Vorgehens, „Strukturierung“ und „Explikation“, nicht notwendig. Es wird also das Verfahren der „Zusammenfassung“ eingesetzt, wodurch das Material reduziert und ein guter Überblick über das Gesamtmaterial mit den wesentlichen und für die Forschungsfragen relevanten Inhalten geschaffen wird.

4.2.3.7 STUFE 7: DEFINITION DER ANALYSEEINHEIT

Es werden alle Textstellen, welche für die Beantwortung der Forschungsfragen von Interesse sind, in Kategorien eingeteilt und anhand des Verfahrens der Zusammenfassung ausgewertet. Die Kategorien basieren auf den Forschungsfragen, wurden aber während der Auswertung leicht modifiziert und an das Material angepasst:

Kategorien der Forschungsfrage I:

- Negative Erfahrungen mit Grammatikvermittlung
- Positive Erfahrungen mit Grammatikvermittlung
- Was wollen Befragte in ihrem Unterricht anders machen?
- Was wollen Befragte in ihren Unterricht übernehmen?

Kategorien der Forschungsfrage II:

- Verwendung des Lehrbuchs
- Deduktives vs. induktives Vorgehen
- System und Übersicht
- Üben der Grammatik
- Zeitaufwand
- Korrektheit vs. Flüssigkeit
- Korrektur

4.2.3.8 STUFE 8: ANALYSE DES MATERIALS

In der eigentlichen Analyse werden die relevanten Textstellen herausgeschrieben, auf ein einheitliches Sprachniveau gebracht, anschließend generalisiert und letztlich so weit reduziert, dass nur mehr allgemeine, für die Forschungsfragen bedeutsame Aussagen übrig blieben. In einem Beispiel wurde dargestellt, wie Mayring diese Zusammenfassung dokumentiert (siehe Abbildung 68) und auch diese Studie richtet sich nach Mayrings System. Die genaue Analyse soll aus Platzgründen hier nicht abgedruckt, lediglich ein kurzer Auszug zur Veranschaulichung an dieser Stelle gezeigt werden (siehe Abbildung 72), bei Interesse kann jedoch die gesamte Analyse im Anhang nachgeschlagen werden.

FALL	PARAPHRASE	GENERALISIERUNG	REDUKTION
A	Unterrichte nicht Grammatik als solches; ist immer eingebettet in verschiedene andere didaktische Möglichkeiten; kaum eine Stunde nur Grammatik; kann durchaus abwechslungsreich angeboten werden	Kaum eine Stunde nur Grammatik; immer eingebettet in andere didaktische Möglichkeiten	DEDUKTIVES VS. INDUKTIVES VORGEHEN A1 Kaum eine Stunde nur Grammatik, immer in andere didaktische Möglichkeiten eingebettet A2 Einstieg in neues Grammatikkapitel nicht aus dem Nichts, sondern steigt mit Impuls ein (Text, Lied, Spiel...)
A	Habe Erfahrung gemacht, dass Schüler sehr wohl Strukturen haben möchten; einen Überblick, worum es geht	SchülerInnen wollen Strukturen und Überblick	SYSTEM UND ÜBERSICHT A3 SchülerInnen wollen Strukturen und Überblick
A	Wenn neue Grammatik haben, versuche meistens, durch irgendeinen Impuls einzusteigen; eine Textstelle, ein Lied, ein Spiel; aus einem Text herausfinden, was neu ist; kommen meisten selbst auf Punkt, den gerade machen sollen; von dem gehe dann aus	Einstieg in neues Grammatikkapitel durch Impuls (Textstelle, Lied, Spiel...)	
A	Komme eigentlich nie in Klasse und sage: So heute machen wir Imperfetto	Startet Grammatikkapitel nicht aus dem Nichts	
A	Schüler wollen Struktur haben, damit sie wissen: was kommt auf mich zu, was mache ich mit dem, wozu brauche ich das	SchülerInnen wollen Struktur	

Abbildung 72 – Auszug aus der Analyse der 2. Forschungsfrage (vgl. Analyse im Anhang)

4.2.3.9 STUFE 9: INTERPRETATION

Die Ergebnisse, zu welchen die Analyse geführt hat, werden nun in Richtung der Fragestellungen interpretiert und fallübergreifend zusammengefasst. Um die Interpretation der Ergebnisse beider Forschungsfragen übersichtlich darstellen zu können, wird für jede ein eigenes Kapitel erstellt.

4.2.4 Forschungsfrage I: Einfluss eigener Lernerfahrungen auf den Unterricht

4.2.4.1 NEGATIVE ERFAHRUNGEN MIT GRAMMATIKVERMITTLUNG

Der Großteil der Erfahrungen mit der Grammatikvermittlung in der eigenen Schul- und Studienzeit der InterviewpartnerInnen wird negativ bewertet. Ein Teil der angeführten Kritikpunkte basiert auf dem Umstand, dass der Grammatik ein zu großer Stellenwert beigemessen wurde, andere Unterrichtsbereiche vernachlässigt und klassische bzw. veraltete Unterrichtsmodelle angewendet wurden. Aber auch ein Mangel an Strukturen wurde von einigen InterviewpartnerInnen als negativ erlebt.

Schwerpunkt auf Grammatik

Eine Befragte, Interviewpartnerin A, kritisiert am Unterricht, welchen sie selbst als Schülerin besuchte, dass nicht die Konversation, sondern vorgefasste Phrasen im Mittelpunkt gestanden seien. Darüber hinaus stört sie, dass die neue Grammatik nicht geübt worden sei. Auch D berichtet von einer negativen Erinnerung an traditionelle Unterrichtsmethoden und an das klassische Szenario, in dem die Lehrerin Regeln an die Tafeln schrieb, welche die SchülerInnen auswendig lernen mussten. Im späteren Anglistik-Studium haben D die Sprachkurse zwar im Großen und Ganzen gefallen, jedoch sei auch hier die Grammatik aus dem Kontext gerissen behandelt worden. Interviewpartner F erzählt ebenso, dass er als Lernender schlechte Erfahrungen gemacht habe. Konkret kritisiert er, dass an der Schule Englisch nach der Grammatik-Übersetzungsmethode vermittelt worden sei, eine Methode, die sich seiner Meinung nach für den Lateinunterricht, nicht aber für die Vermittlung von lebenden Fremdsprachen, eigne. An der Universität sei zwar bei Prüfungen weniger Gewicht auf die Grammatik gelegt worden, der Unterricht habe dennoch nur aus Grammatikübungen bestanden. Da die Übungen für einen Teil der Studierenden zu anspruchsvoll, für den anderen zu einfach gewesen seien, sei der Unterricht als unnötig erlebt worden, was die Gruppe der an den Sprachübungen teilnehmenden Studierenden rasant kleiner werden habe lassen. Interviewpartnerin E kann sich zwar nicht gut an die eigenen Schulerfahrungen erinnern, übt jedoch Kritik am Lehrstil derjenigen Unterrichtenden, welche ein zu großes Gewicht auf Grammatik und auf die Methode des Übersetzens legen. Ihrer Meinung nach ist ein Lehrer oder eine Lehrerin umso fixierter auf Grammatik, je weniger kompetent sie oder er selbst in der Sprache ist. Interviewpartner I zeigt sich im Allgemeinen mit der Grammatikvermittlung in den Fremdsprachen zufrieden, nennt als einzige unangenehme Erfahrung im Zusammenhang damit die Langeweile, berichtet aber von sehr negativen Gefühlen im Erstsprachenunterricht, also in seinem Fall im Italienischunterricht, da er Teile der Grammatikvermittlung als sinnlose Zeitvergeudung erlebt habe.

Unsystematischer Unterricht

Auf der anderen Seite wurde aber auch von einigen InterviewpartnerInnen ein Mangel an Strukturen als negativ erlebt. In diesem Sinne erzählen sowohl C als auch H von ihrem Englischunterricht, welchen sie gerade aus diesem Grund als chaotisch erlebt haben. Auch G erzählt von ähnlichen Problemen, er räumt zwar ein, sich in Englisch beim Sprechen wohl gefühlt zu haben, beanstandet aber Defizite im Bereich der Sprachkorrektheit, welche er auf die unzureichende Regelvermittlung zurückführt. D berichtet davon, dass sie an der

Universität beim Italienischstudium das niedrige Niveau der Grammatikvermittlung und der Sprachkurse allgemein gestört habe.

4.2.4.2 POSITIVE ERFAHRUNGEN MIT GRAMMATIKVERMITTLUNG

Wenn auch nicht im gleichen Ausmaß wie negative Erinnerungen, so werden doch durchaus auch einige positive Erfahrungen mit der Grammatikvermittlung und mit der Grammatik im Allgemeinen aufgezählt. Beispielsweise berichtet B davon, Grammatik als etwas Sinnvolles und als Hilfe erlebt zu haben, als etwas, worauf man zurückgreifen und in deren Regelwerk man nachschauen kann. Sogar die Langeweile, welche auch sie in den Grammatikstunden verspürt habe, habe sie als angenehm erlebt. Vor allem erinnert sie sich an eine effiziente Grammatikvermittlung im Lateinunterricht, welche ihr auch beim Erlernen anderer Sprachen eine Stütze gewesen sei. Auf eine ähnliche Weise spricht C davon, klare, übersichtliche Grammatikstrukturen als hilfreich empfunden zu haben und lobt den strukturierten Französischunterricht, welchen sie als Schülerin erfahren habe. Gerade für Erwachsene, so ihre Meinung, seien Strukturen beim Erlernen einer Sprache unerlässlich. H stimmt in diesem Punkt mit C überein und berichtete in positiver Weise vom klar strukturierten und logisch aufgebauten Französischunterricht. Er gibt an, in Französisch ein besseres Niveau erreicht zu haben als in Englisch, der Sprache, deren Vermittlung er, wie oben erwähnt, als chaotisch erlebt habe. G spricht sehr lobend über seinen Italienischunterricht, welcher sich an der Grammatik orientiert habe, führt als Grund für seine positive Erinnerung dann noch an, dass er mit dieser Methode gut zurechtgekommen sei und gute Noten erhalten habe.

4.2.4.3 WAS WOLLEN BEFRAGTE IN IHREM UNTERRICHT ANDERS MACHEN?

Die meisten Befragten gestehen, sich nicht mehr gut an ihre Schulzeit erinnern zu können, weil die Erinnerungen entweder im Laufe der Jahre verblasst seien oder sich mit den Erfahrungen als Unterrichtende bzw. Unterrichtender vermischen und nicht mehr klar davon abzutrennen seien. Dennoch äußern einige Befragte, dass sie ihren Unterricht anders gestalten

als ihre LehrerInnen und weisen darauf hin, dass die Unterrichtsmethoden von damals heute veraltet seien.

In diesem Sinne führt G als Beispiel an, dass sich das Tempo im Unterricht gegenüber seiner Schulzeit sehr gesteigert habe. Auch A bestätigt einen Wandel und erzählt, dass während ihrer Schulzeit bei der Korrektur von schriftlichen Arbeiten nur die Fehler gezählt worden seien und ab einer bestimmten Anzahl die Note negativ ausgefallen sei, wohingegen nun in ihrem Unterricht die Verständlichkeit von Texten im Vordergrund stehe. Interviewpartner F führt ebenfalls aus, in welchen Punkten er seinen Unterricht bewusst in eine andere Richtung steuere. Er knüpft im Gespräch an seine negativen Erlebnisse, welche im Kapitel 4.2.4.1 wiedergegeben wurden, an und erklärt, seinen Unterricht abwechslungsreicher, vielfältiger, flexibler und interessanter gestalten und nicht nur Frontalunterricht anbieten zu wollen. Die praktische Anwendung der Sprache stelle für ihn ein oberstes Lehr- und Lernziel dar, welchem sich die Grammatikvermittlung unterordnen müsse.

4.2.4.4 WAS WOLLEN BEFRAGTE IN IHREN UNTERRICHT ÜBERNEHMEN?

Einige InterviewpartnerInnen berichten aber auch davon, dass sie Elemente der von ihnen in der Schule erlebten Grammatikvermittlung selbst als Unterrichtende umsetzen. In diesem Sinne erzählt B vom Beginn ihrer Unterrichtstätigkeit, als sie versucht habe, die Methoden der Grammatikvermittlung des Lateinunterrichts in ihren Italienischunterricht zu übernehmen. G erwähnt, einige Übungen für den Anfängerunterricht aus dem Fremdsprachenunterricht seiner Schulzeit übernommen zu haben und heute, wie auch seine LehrerInnen damals, großen Wert auf Buchstabierübungen und Aussprachetraining zu legen. H spricht davon, sich den klar strukturierten und logisch aufgebauten Französischunterricht, welchen er als Schüler erfahren habe, als Vorbild genommen zu haben. C ist sogar der Meinung, dass ihr Unterricht jetzt sich in den wesentlichen Zügen nicht von dem ihrer Schulzeit unterscheide, da die zu vermittelten Strukturen immer gleich bleiben und heute wie damals eine Orientierung am Schulbuch stattfinde. Weiters erzählt sie zwar davon, am Beginn ihrer Unterrichtszeit den Einsatz von sogenannten „kreativen Übungen“ zur Grammatikvermittlung versucht zu haben, um – wie sie sagt – den Spaßfaktor einzubringen, aufgrund der ausbleibenden Verbesserung der Outputs der Schüler, aufgrund des Zeitmangels und des Drucks durch den Lehrplan aber dann zu traditionellen Methoden zurückgekehrt zu sein.

4.2.4.5 ZUSAMMENFASSUNG

Allgemein lässt sich zusammenfassen, dass die negativen Erinnerungen an die Grammatikvermittlung in der eigenen Schul- und Studienzeit überwiegen. Dabei lassen sich zum einen Kritik an veralteten Methoden und an einem zu großen Augenmerk auf Grammatik, zum anderen Unzufriedenheit mit chaotischen Lehrstilen und mangelder Systematik unterscheiden. Den negativen Erfahrungen folgend, erwähnen die Befragten auch mehr Aspekte, die sie nun in ihrem Unterricht anders gestalten wollen, als solche, die sie übernehmen. Wie die Grammatikvermittlung im Unterricht der befragten Lehrpersonen heute konkret aussieht, soll im nächsten Kapitel ausgewertet werden.

4.2.5 Forschungsfrage II: Grammatikvermittlung im Unterricht

Alle Interviewpartner geben an, auf die eine oder andere Weise Grammatik explizit im Unterricht zu vermitteln, lediglich ein Sprachkursleiter der Universität, Interviewpartner F, berichtet, dass er im Moment nur Fortgeschrittenen-Kurse unterrichte und in diesen die Grammatik kaum noch explizit erkläre, sondern nur punktuell auf auftretende Probleme eingehe, da davon ausgegangen werden könne, dass sich die Lernenden damit in früheren Lernstadien schon ausführlich beschäftigt hätten. Allerdings habe er zu früheren Zeitpunkten Kurse mit weniger fortgeschrittenem Niveau unterrichtet, in denen die explizite Grammatikvermittlung sehr wohl eine große Rolle spiele, und geht im Interview auch auf diese Erfahrungen ein.

Da die Unterschiede in der Vorgehensweise der Grammatikvermittlung zwischen den beiden Institutionen Schule und Universität von Interesse sind, werden die Interviews der Unterrichtenden dieser beiden Bildungseinrichtungen getrennt voneinander ausgewertet.

4.2.5.1 VERWENDUNG DES LEHRBUCHS/SKRIPTUMS

Vorgehensweise an der Schule

Alle fünf AHS-Lehrerinnen verwenden in ihrem Italienischunterricht ein Lehrbuch, zwei von ihnen (B und C) geben an, auch meistens danach vorzugehen, jedoch sind alle mit dem Buch unzufrieden, da die Grammatik darin unsystematisch aufbereitet sei, einzelne Grammatikthemen oft auf mehrere Kapitel aufgeteilt seien und wichtige Themen erst sehr spät erarbeitet werden würden. Auch die Übungen, welche im Buch angeboten werden, werden kritisiert, da sie zum einen nicht ausreichen würden und zum anderen manche Übungen zu fortgeschritten seien. Es müssten also Kapitel vorgezogen und zusätzliche Erklärungen sowie Übungen bereitgestellt werden.

Vorgehensweise an der Universität

Zwei der vier Sprachkursleiter (F und H) berichten vom Einsatz eines Skriptums, welches Regelerklärungen der Grammatik in verkürzter Form und einige wenige Übungen enthalte. Beide weisen jedoch auch darauf hin, dass die Studierenden in eigener Verantwortung zusätzlich auch anderes Material hinzuziehen sollten. Interviewpartner I setzt ein Lehrbuch ein, welches eigens für den Sprachunterricht an der Universität entwickelt wurde, G erzählt weder vom Einsatz eines Skriptums noch eines Lehrbuchs.

4.2.5.2 DEDUKTIVES VS. INDUKTIVES VORGEHEN

Vorgehensweise an der Schule

Zwei der fünf Lehrerinnen (B und E) erzählen, dass sie sowohl deduktiv, als auch induktiv vorgehen. Für welche Methode sie sich in der konkreten Situation entscheiden, hängt für E von der jeweiligen Lektion, für B von der Klasse ab, da es ihrer Erfahrung nach für Lerngruppen, welche sich wenige Gedanken machen, zielführender sei, die Regel einfach aufzuschreiben, während ihr für interessiertere Gruppen ein induktives Vorgehen geeigneter erscheint. Weitere zwei Unterrichtende (C und D) sagen aus, die Grammatik vorwiegend induktiv zu vermitteln, im Anschluss aber die Regeln immer explizit zu erklären. D legt außerdem viel Wert darauf, dass die SchülerInnen die Regeln aufschreiben, da sie ihrer Ansicht nach dadurch besser internalisiert werden könnten. Dem Interview mit der Lehrerin A kann nicht eindeutig entnommen werden, welche Vermittlungsmethode sie im Unterricht

bevorzugt, sie erwähnt lediglich, dass sie nie „aus dem Nichts“ in ein neues Grammatikkapitel einsteige, sondern immer eine Einleitung durch einen Text, ein Lied, ein Spiel oder Ähnliches herstelle.

Vorgehensweise an der Universität

Nur ein Sprachkursleiter (G) spricht davon, die Grammatik an der Universität vorwiegend induktiv erarbeiten, die Regelmäßigkeiten selbst entdecken zu lassen und die Regeln erst anschließend zu erklären. Als Ausgangspunkt dafür dienen ihm Texte. In den Sprachkursen der anderen drei Unterrichtenden habe diese Vorgehensweise nach ihren Angaben keinen Platz. I äußert darüber Bedauern und erzählt, dass die Grammatikerklärungen, welche früher während der Stunde stattgefunden hätten, aufgrund Stundenkürzungen nun in die private Vorbereitungszeit der Studierenden ausgelagert worden seien, wodurch eine induktive Vermittlungsmethode nicht mehr möglich sei. Während seines Unterrichts werden weder Grammatikübungen gemacht noch Regeln erklärt. Auf grammatikalische Aspekte werde lediglich eingegangen, sollten bei der Arbeit an Texten Unklarheiten aufgrund solcher entstehen. Auch F erzählt, dass die Regeln nicht in der Stunde erklärt, sondern zuhause von den Studierenden vorbereitet werden. Eine Erklärung während der Stunde halte er nicht für sinnvoll, da die Studierenden mit unterschiedlichen Vorkenntnissen einstiegen. Auch H bestätigt, dass einige Anfangsübungen und –themen manchen Studierenden schon aus der Schulzeit bekannt seien, er setze aber auf eine Wiederholung und Vertiefung der Regeln. Anders als in der Schule, in der er auch unterrichtet, finde die Grammatikvermittlung an der Universität aber rein deduktiv statt und zusätzlich werden die metasprachlichen Begriffe eingeführt und erklärt.

4.2.5.3 SYSTEM UND ÜBERSICHT

Vorgehensweise an der Schule

Die befragten AHS-Lehrerinnen sind sich einig, dass System und Überblick bei der Vermittlung von Grammatikstrukturen wichtig seien. A erzählt davon, dass sie für alle Grammatikthemen zusammenfassende Handouts zusammenstelle, welche die SchülerInnen in einer Mappe sammeln und welche am Ende der Schulzeit eine gesamte Grammatikübersicht ergeben. Auch Interviewpartnerin D tritt ganz vehement dafür ein, Grammatikthemen übersichtlich zu behandeln und äußert ihren starken Unmut gegen den Ansatz, beispielsweise

bei neuen Zeiten zuerst nur die Konjugationsregeln für einzelne Personen zu erklären. Auch E schätzt sich selbst als systematische Lehrerin ein und vertritt die Meinung, dass SchülerInnen, welche Italienisch als Fremdsprache an einer Schule außerhalb Italiens lernen, nicht auf ein gutes System verzichten könnten, da nur auf diese Weise dem geringen Input und der spärlichen Zeit zu begegnen wäre.

Vorgehensweise an der Universität

Sowohl F als auch H teilen mit, dass die Grammatik im Sprachunterricht der Anfängerkurse systematisch aufbereitet werde und ein Kursprogramm unter den Kollegen vereinbart worden sei. Es gebe also genaue Vorgaben, welche Grammatikthemen in welchen Kursstufen zu behandeln. In weiter fortgeschrittenen Kursen, in welchen F zum Zeitpunkt des Interviews unterrichtet, werde, wie eingangs erwähnt, nur punktuell auf auftretende Probleme eingegangen. H, der ein großer Gegner der sogenannten „Progression“ ist, erzählt aber auch davon, dass oftmals in Texten, welche nicht zum Zwecke der Grammatikvermittlung behandelt werden, bestimmte grammatikalische Phänomene auftauchen, die dann zu besprechen seien. Er tritt mit Überzeugung dafür ein, dass einzelne Aspekte eines Grammatikthemas dann zu erklären seien, wenn sie gerade auftreten. Die Erklärungen sollten nicht auf einen späteren Zeitpunkt, nämlich wenn es die Progression vorsehen würde, verschoben werden. Interviewpartner I spricht von keiner bestimmten Systematik, welcher die Grammatikvermittlung in seinem Unterricht folge, sondern erklärt, dass er vom Textverstehen ausgehe und erst bei auftretenden Unklarheiten auf die Strukturen einginge. Im Gegensatz dazu berichtet G, dass er die Grammatik systematisch aufbereite, führt dies aber im Interview nicht näher aus.

4.2.5.4 ÜBEN DER GRAMMATIK

Vorgehensweise an der Schule

In den Klassen aller fünf interviewten Lehrerinnen werden neue Grammatikphänomene während des Unterrichts geübt. Dafür werden vorwiegend die Übungen im Buch, eigens zusammengestellte Übungszettel und aus anderen Büchern kopierte Übungen verwendet. Interviewpartnerin D erklärt zusätzlich, dass die Grammatik implizit auch mündlich sehr gut geübt werden könne. Besonders eignen sich dafür ihrer Erfahrung nach das Auswendiglernen

von Gedichten und das Einüben von Liedern, da auf diese Weise die Formen besonders gut verinnerlicht werden könnten.

Vorgehensweise an der Universität

Mit Ausnahme von I erzählen alle befragten Sprachkursleiter davon, dass in ihrem Unterricht Grammatikübungen durchgeführt werden. Die Studierenden von I müssen die Grammatik nur als Hausübung explizit üben, während der Stunden werde Grammatik implizit durch Textarbeit geübt.

4.2.5.5 ZEITAUFWAND

Vorgehensweise an der Schule

Es fällt den Befragten nicht leicht abzuschätzen, wie viel Prozent der Unterrichtszeit das Erklären der Regeln und das Üben der neuen Grammatik einnehmen. Selbstverständlich hängt das, wie A und B auch sofort einräumen, von der jeweiligen Klasse ab, da manche Lernende, wie etwa solche, die bereits andere romanische Sprachen erlernt haben, schneller verstehen und andere möglicherweise langsamer. Während A berichtet, dass bei ihr kaum eine Stunde nur aus Grammatik bestehe, erzählt D, dass es in ihrem Unterricht durchaus vorkomme, dass eine Stunde nur Grammatik geübt werde, nämlich dann, wenn gerade ein neues Kapitel begonnen wurde. D gibt als einzige der AHS-Lehrerinnen eine konkrete Schätzung über den Prozentsatz der Zeit an, welcher für das Erklären der Regeln verwendet wird, nämlich circa 5 %. Für das Üben geben zwei Lehrerinnen konkrete Zahlen an, und zwar schätzt B den Prozentsatz der Unterrichtszeit, den sie dem Üben der Grammatik widmet, auf mindestens 20 % und E auf 20-30 %. C berichtet nur, dass das Erklären nicht mehr als die Hälfte der Zeit einnehme, und dass für das Üben mehr Zeit als für das Erklären aufgewendet werde.

Vorgehensweise an der Universität

Das Erklären von Regeln nimmt im Unterricht an der Universität fast keine oder nur sehr wenig Zeit in Anspruch, das Üben dafür im Durchschnitt relativ viel. F gibt an, dass Erklärungen im Unterricht in den Anfängerkursen fast keine Zeit in Anspruch nehmen, da die Regeln schon zuhause von den Studierenden gelernt werden müssen, die Zeit für das Üben der Grammatik im Unterricht schätzt er jedoch auf 30-50 % der Unterrichtszeit. Sowohl G als auch H gehen von etwa 20 % der Unterrichtszeit für Erklärungen aus, beim Üben gehen ihre

Einschätzungen aber auseinander. H spricht von etwa 60 % des Unterrichts für den gesamten Block „Grammatikerklärungen und Übungen“, während G 65-70 % der Unterrichtszeit schon alleine für die Übungen veranschlagt. Der Unterricht von I gestaltet sich seiner Beschreibung nach anders, da weder die Regeln explizit erklärt, noch explizit Grammatikübungen durchgeführt werden. Da jedoch hin und wieder auf Strukturen und Phänomene, welche in Texten auftauchen, aufmerksam gemacht werde, nimmt er für die Erklärungen ca. 0-10 % der Unterrichtszeit an, über die Zeit für das Üben, was in seinem Unterricht implizit durch Textarbeit geschehe, gibt er keine Schätzung ab.

4.2.5.6 KORREKTHEIT VS. FLÜSSIGKEIT

Vorgehensweise an der Schule

Zwei der befragten Lehrerinnen (A und B) antworten auf die Frage, ob ihnen das flüssige oder das korrekte Sprechen wichtiger sei, dass für sie das Unterhaltenkönnen das zentralste Ziel sei, dem sich die Korrektheit unterordnen müsse. Zwei der Lehrerinnen (C und D) sehen Flüssigkeit und Korrektheit als gleich wichtig an. Eine Lehrerin (E) gibt keine eindeutige Antwort, sondern wendet ein, dass es für sie vom Lernjahr abhängt. Im Anfängerunterricht stören sie demnach Fehler wenig - da es ihr zuallererst wichtig sei, dass die Lernenden den Mut haben, in der Fremdsprache zu sprechen – mit fortschreitender Lerndauer steige die Bedeutung der Sprachkorrektheit. Interessanterweise vertritt D genau die umgekehrte Position und erklärt, dass sie es gerade im Anfängerunterricht für besonders wichtig halte, den SchülerInnen eine gewisse Genauigkeit mit auf den Weg zu geben, während bei fortgeschrittenen Lernenden ihrer Ansicht nach nicht mehr so oft auf die Sprachgenauigkeit hingewiesen werden müsse.

Beim Schreiben, so der allgemeine Tenor, ist der Stellenwert von Korrektheit höher als beim Sprechen, da die Lernenden beim Produzieren schriftlicher Texte mehr Zeit zum Nachdenken hätten. Geschriebenes wird aber nicht nur an den Fehlern gemessen, A beispielsweise rückt die Aspekte „Verständlichkeit“, „Kreativität“ und „Gebrauch des Vokabulars“ in den Vordergrund, für B sind neben der Grammatik auch „Ausdruck“, „Thema“ und „Einteilung“ von Bedeutung.

Vorgehensweise an der Universität

F und I sind sich darüber einig, dass flüssiges Unterhalten wichtiger sei, als möglichst alle Fehler beim Sprechen zu vermeiden, Fehlerfreiheit könne ohnehin nie, auch nicht auf Erstsprachenniveau, erreicht werden. Laut G ist der Stellenwert von Flüssigkeit und Korrektheit von dem/der GesprächspartnerIn und der Gesprächssituation abhängig, laut H von der Unterrichtsphase bzw. dem Lernniveau. In Übungsphasen, beispielsweise, sei es normal, Fehler zu machen, und H ermuntert seine Studierenden dazu, Mut zum Reden zu haben, da man durch Reden, seiner Ansicht nach, besser lerne. Das Bemühen, ungeachtet der Fehler, wird also in seinem Unterricht positiv bewertet. Auch für F spielt das Lernniveau eine Rolle, er erzählt von seiner Erfahrung, dass AnfängerInnen sich oft so sehr darauf konzentrieren, korrekt zu sprechen, dass die Kommunikation dadurch behindert werde.

Beim Schreiben wird von drei Interviewpartnern Korrektheit nicht als wichtigstes Kriterium für einen guten Text gewertet, sondern es werden daneben auch Aspekte wie „Lexik“, „Inhalt“, „Kohärenz“, „Kohäsion“, „Verständlichkeit“, „logischer Aufbau“ und „Kreativität“ genannt. Einzig Interviewpartner G vertritt die Meinung, dass von Studierenden verlangt werden könne, korrekt zu schreiben, er sieht den Begriff „Kreativität“ als Ausrede für Fehler oder falsche Schreibweisen.

4.2.5.7 KORREKTUR

Vorgehensweise an der Schule

Alle fünf Interviewpartnerinnen führen an, dass die Frage, ob korrigierend eingegriffen werde, von der Art der Übung bzw. der Unterrichtssituation abhängt, wobei einzig Lehrerin D davon erzählt, in bestimmten Situationen, und zwar bei Diskussionen, gar nicht, d.h. weder während des Redeflusses noch im Anschluss, zu korrigieren. Ansonsten berichten alle Lehrerinnen davon, in manchen Phasen sofort zu korrigieren, um zu verhindern, dass sich Fehler einschleifen oder sie von anderen übernommen werden, in anderen Phasen, wie bei Kurzreferaten, Diskussionen und beim freien Sprechen allgemein, den Redefluss nicht zu unterbrechen, sondern die Korrektur auf danach zu verschieben.

Vorgehensweise an der Universität

Im Bezug auf die Korrektur nimmt G eine von den Meinungen der übrigen Befragten abweichende Haltung ein und teilt mit, dass in seinem Unterricht Korrektheit allzeit eine

Rolle spiele und er als Lehrperson immer korrigiere, wenn er Fehler höre. Allerdings, und darin ähnelt sein Bericht dem seiner befragten Kollegen, weise er nicht direkt auf die Fehler hin, sondern korrigiere implizit, also durch die Wiederholung oder Wiederaufnahme der geäußerten Phrase in korrekter Form. Auch I spricht von der impliziten Verbesserung und merkt an, dass er nur bei Unsicherheiten explizit auf den Fehler hinweise. H erzählt ebenso von seinen positiven Erfahrungen mit der impliziten Korrektur und ergänzt, dass er nie während eines Redebeitrags, sondern wenn nur im Anschluss daran, korrigiere. Es gebe in seinem Unterricht aber auch Phasen, in denen Korrektheit keine Rolle spiele, wie etwa in Besprechungen.

4.2.5.8 ZUSAMMENFASSUNG

Die Verwendung eines Lehrbuchs bzw. Skriptums ist sowohl im Unterricht an der Schule als auch an der Universität üblich, obwohl sich die Zufriedenheit damit in Grenzen hält und zusätzlich immer auch andere Materialien angeboten werden. In der Kategorie „System und Übersicht“ fallen ebenso keine großen Unterschiede zwischen den beiden Bildungseinrichtungen auf, systematisches Vorgehen spielt bei beiden eine wichtige Rolle. Nur in weiter fortgeschrittenen Kursen sowie bei einem Sprachkursleiter weniger fortgeschrittener Kurse unterliegt die Grammatikvermittlung keiner Systematik, da grammatische Phänomene nur behandelt werden, wenn sie in der Textarbeit auffallen. Auch das Üben der Grammatik betreffend herrscht weitgehende Einigkeit über die Grenzen der Institutionen hinweg. In allen Klassen und Kursen, bis auf den Kurs eines Sprachkursleiters, wird die Grammatik während des Unterrichts explizit geübt.

Die größten Unterschiede zwischen den beiden Bildungsinstitutionen können in der Kategorie „deduktives vs. induktives Vorgehen“ festgestellt werden: Während vier von fünf befragten AHS-Lehrerinnen mitteilen, dass sie in ihrem Unterricht bei der Grammatikvermittlung zumindest zeitweise induktiv vorgehen und die verbleibende Lehrerin dazu keine konkrete Aussage macht, spricht von den Sprachkursleitern an der Universität nur ein Befragter von induktivem Grammatikunterricht. Dieser Unterschied lässt sich zu einem großen Teil darauf zurückführen, dass in den Sprachkursen der Universität das Programm sehr straff ist und keine Zeit für induktive Vorgehensweise bleibt. Vielmehr wird versucht, die Informationen möglichst rasch an die Studierenden weiterzugeben bzw. ihre Erarbeitung in die Zeit außerhalb des Unterrichts zu verlegen. Zusätzlich wird im tertiären Bildungsbereich auch

verstärkt mit metasprachlichen Begriffen gearbeitet. An den Schätzungen der Zeit, welche für das Erklären der Regeln und das Üben der Grammatik im Unterricht aufgewendet wird, ist ablesbar, dass der Grammatik in den Anfängerkursen der Universität ein höherer Stellenwert zukommt als an der Schule. Auch dadurch bestätigt sich das Ziel der Universität, den Spracherwerb möglichst effizient zu gestalten. Weiters unterscheidet sich der Italienischunterricht an der Universität von dem an der Schule im Bereich der „Korrektur“. Es spricht zwar die Mehrheit in beiden Untergruppen davon, dass die Korrektur von der Unterrichtsphase abhängt und in beiden Gruppen findet sich je eine Person, die unter bestimmten Umständen gar nicht korrigierend eingreift, jedoch bauen die Sprachkursleiter der Universität auf die implizite Verbesserung, die unter den AHS-Lehrerinnen unerwähnt bleibt. Inwiefern sie von ihnen trotzdem angewendet wird, bleibt offen.

5. Vergleich der Ergebnisse beider Untersuchungen

Mithilfe der beiden Untersuchungen, der Fragebogenerhebung und den Interviews, konnte die Situation der Grammatikvermittlung im Unterricht aus zwei Perspektiven, aus Sicht der Lehrenden und der Lernenden, dargestellt werden. Es leuchtet ein, dass Lernende keine oder nur wenig Aussagen über die Sprachlerngeschichte ihrer Unterrichtenden und Lehrende nur oberflächliche Angaben über die Motivation und Einstellung ihrer SchülerInnen und Studierenden machen können. Daher wurde mit den beiden Studien unterschiedlichen Forschungsfragen nachgegangen und nur ein Teil der Ergebnisse kann miteinander verglichen werden.

In einem wichtigen Punkt ist ein Vergleich sinnvoll und überaus interessant, und zwar, wie die Grammatikvermittlung im Unterricht von den beiden Gruppen erlebt und eingeschätzt wird. So gilt es nun herauszufinden, ob die beiden Erhebungen zu ähnlichen oder zu widersprüchlichen Resultaten geführt haben, ob also die Einschätzungen der beiden am Unterricht beteiligten Parteien übereinstimmen oder nicht.

5.1 DEDUKTIVES VS. INDUKTIVES VORGEHEN

Aus den Interviews mit den Lehrenden konnte herausgelesen werden, dass an der Schule induktive Vermittlungsmethoden häufiger zur Anwendung gebracht werden als im Sprachunterricht an der Universität (siehe Kapitel 4.2.5.2). Dieselbe Tendenz zeigt sich auch in der Fragebogenerhebung (siehe Kapitel 3.2.2.5), wenn auch nicht sehr deutlich. 68 % der SchülerInnen und 72 % der Studierenden sind der Ansicht, dass in ihrem Unterricht die Grammatik zuerst erklärt wird (→ deduktiv), 19 % der SchülerInnen und 13 % der Studierenden, dass die Grammatik erst erklärt wird, nachdem sie gemeinsam erarbeitet wurde (→ induktiv).

Um nun noch besser vergleichen zu können, ob Lehrende und Lernende den gemeinsamen Unterricht ähnlich einschätzen, ist es zielführend zu untersuchen, wie die SchülerInnen und Studierenden der einzelnen Unterrichtenden geantwortet haben. Sowohl unter den AHS-Lehrerinnen als auch unter den Sprachkursleitern der Universität wurde jeweils einer bzw.

einem Unterrichtenden attestiert, dass die Grammatikvermittlung häufiger induktiv als deduktiv vonstattengeht (B: 50 % induktiv vs. 42 % deduktiv; G: 56 % induktiv vs. 33 % deduktiv). G gibt auch im Interview an, von Texten auszugehen und entdeckend auf die Regeln zu kommen, B sagt aus, wie auch ihre SchülerInnen bestätigen, dass sie je nach Klasse beide Methoden anwendet. Besonders hoch ist der Anteil derjenigen, welche den Unterricht als vorwiegend deduktiv erleben, unter den Lernenden von Interviewpartnern E (96 %) und H (100 %). H erklärt auch im Interview eindeutig, dass er im Unterricht an der Universität nur deduktiv vorgeht, E berichtet davon, beide Methoden zu verwenden, wenn auch die induktive wesentlich seltener. Sowohl Interviewpartnerin C als auch D teilen im Interview mit, vorwiegend auf die induktive Vermittlungsmethode zu bauen, was C von 15 % ihrer SchülerInnen und D von 28 % ihrer SchülerInnen bestätigt wird, während 62 % der SchülerInnen von C und 55 % der SchülerInnen von D die Grammatikvermittlung deduktiv einschätzen. Interviewpartner I, der mit Bedauern erklärt, dass die Umstände ihn dazu zwingen, dass die Studierenden zuerst die Regeln lernen müssen, findet darin Zustimmung von 54 % seiner Studierenden, während 15 % der Meinung sind, im Unterricht entdeckend auf die Regeln zu kommen. Interessant ist auch, dass die Studierenden, welche Kurse von F besuchen, beide Antwortmöglichkeiten verhältnismäßig selten auswählen, was als Bestätigung dafür dienen kann, dass in den Fortgeschrittenen-Kursen, welche F unterrichtet, Grammatik keine große Rolle mehr spielt.

Insgesamt scheinen die Einschätzungen der Lehrpersonen und ihrer Lernenden bezüglich der Grammatikvermittlungsmethode in ihrem Unterricht weitestgehend übereinzustimmen, wenn auch kleinere Widersprüche festgestellt werden können. Für eine detaillierte Darstellung siehe Abbildungen 73 und 74.

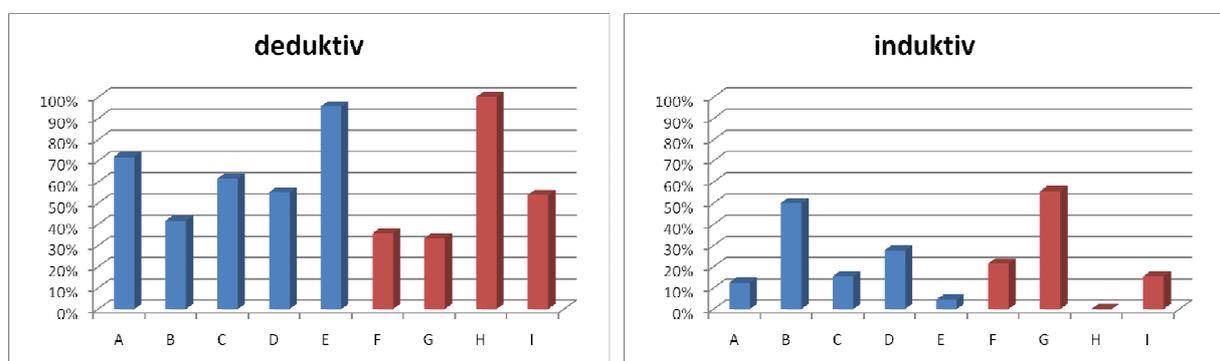


Abbildung 73 und 74 – Lernende, welche angeben, deduktive bzw. induktive Grammatikvermittlung zu erfahren; den Lehrenden zugeordnet

5.2 EXPLIZITE GRAMMATIKVERMITTLUNG

Bis auf den Sprachkursleiter der Universität, Interviewpartner F, welcher Kurse für Fortgeschrittene unterrichtet, berichten alle befragten Lehrenden im Interview davon, dass im Unterricht explizite Grammatikvermittlung stattfindet (siehe Kapitel 3.2.5). Demnach sollte der Anteil der befragten Lernenden, welcher angibt, im Unterricht keine explizite Grammatikvermittlung zu erfahren, unter den Studierenden höher sein als unter den SchülerInnen. Genau dieses Ergebnis hat sich auch in der Fragebogenerhebung gezeigt (siehe Kapitel 3.2.2.5). 19 % der Studierenden sind der Ansicht, keine explizite Grammatikvermittlung zu erfahren, gegenüber 4 % der SchülerInnen.

Es soll nun untersucht werden, wie die Lernenden der einzelnen Unterrichtenden die Frage nach der expliziten Grammatikvermittlung einschätzen. Es ist sehr deutlich erkennbar, dass sich der Anteil der Lernenden, welcher der Meinung ist, dass der Unterricht keine explizite Grammatikvermittlung beinhaltet, hauptsächlich unter den Studierenden von F befindet. Seine KursteilnehmerInnen sind die einzigen der Befragung, die mehrheitlich diese Antwortmöglichkeit wählen (57 % keine explizite Grammatikvermittlung, 40 % explizite Grammatikvermittlung). Im Interview erzählt F, dass die Grammatik nur thematisiert wird, wenn sie konkret in der Textrezeption oder -produktion zum Problem wird, dadurch lassen sich auch die 40 % erklären. Abgesehen von F findet sich nur unter den Lernenden von B, C und I ein kleiner Anteil, welcher der Meinung ist, keine explizite Grammatikvermittlung im Unterricht zu erfahren (B: 19 %, C: 13 %, I: 7 %). Interessanterweise sind sich gerade die Lernenden von den Unterrichtenden E und H, also den beiden, welche laut ihren Lernenden die Grammatik (fast) ausschließlich deduktiv unterrichten, zu 100 % einig, dass Grammatik explizit vermittelt wird. Daraus lässt sich ableiten, dass Lernende deduktive Grammatikvermittlungsmethoden im Unterricht immer als explizite Grammatikvermittlung erkennen, während dies bei induktiven Methoden nicht immer der Fall ist. Auch unter den Lernenden von A, D und G ist niemand der Ansicht, Grammatik nicht explizit vermittelt zu bekommen, einige unter ihnen weichen aber auf die „weiß nicht“-Kategorie aus.

Auch bei der Auswertung dieser Frage werden keine groben Differenzen zwischen den Einschätzungen der Unterrichtenden und den ihrer Lernenden deutlich, da die Mehrheit der Studierenden von F angibt, keine explizite Grammatikvermittlung zu erfahren, während der Rest mehrheitlich für die andere Option stimmt. Für eine detaillierte Darstellung siehe Abbildung 75.

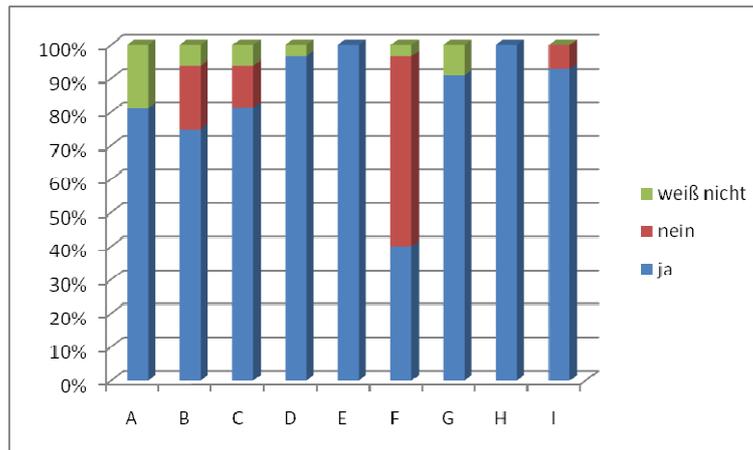


Abbildung 75 – Lernende, welche angeben, explizite Grammatikvermittlung zu erfahren bzw. nicht zu erfahren; den Lehrenden zugeordnet

5.3 ZUSAMMENFASSUNG

In den meisten Punkten sind sich die Lehrenden und die Lernenden, weitgehend einig. Beide Untersuchungen zeigen, dass explizite Grammatikvermittlung sowohl in der Schule als auch an der Universität - abgesehen von höheren Sprachkursen - eine große Rolle spielt. Deduktive Vermittlungsmethoden werden dabei an der Universität in den meisten Kursen bevorzugt, in der Schule haben induktive und deduktive Methoden Platz. Besonders interessant ist das Ergebnis, dass induktives Vorgehen bei der Grammatikvermittlung von den SchülerInnen nicht immer als explizites Grammatiklernen wahrgenommen wird.

Da es sich bei den beiden Erhebungsmethoden um unterschiedliche Zugänge handelt und dabei versucht wird, Aussagen, welche in einem Gespräch gesammelt werden, mit Zahlen zu vergleichen, ist es nicht verwunderlich, dass es zu einzelnen Widersprüchen gekommen ist. Die Auswertung der Interviews, auf der einen Seite, kann trotz größter Bemühungen um Objektivität und Nachvollziehbarkeit die subjektive Komponente nie völlig ausschalten und die Fragebogenerhebung, auf der anderen Seite, muss sich mit teilweise oberflächlich ausgefüllten Daten begnügen. Zudem kann bei der Fragebogenerhebung nicht garantiert werden, dass die TeilnehmerInnen alle Fragen richtig verstanden haben, und bei überraschenden oder widersprüchlichen Ergebnissen kann nicht nachgefragt werden.

Gerade angesichts der negativen Aspekte der zwei Erhebungsmethoden war es sinnvoll, beide anzuwenden, um so die jeweiligen Nachteile der einen durch die andere auszugleichen. Auf diese Weise konnten nicht nur zwei Blickwinkel der Debatte gezeigt, sondern es konnte auch ein breites Spektrum an Forschungsfragen abgedeckt werden.

6. Conclusio und Ausblick

Diese Arbeit versteht sich in ihrer Ausrichtung als deskriptiv, versucht also, die unterschiedlichen Positionen und die praktische Umsetzung im Unterrichtsgeschehen objektiv zu beschreiben und dabei auf jede Wertung zu verzichten. Es wurde zuerst in einem theoretischen Teil dargestellt, welche unterschiedlichen Meinungen zur Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht existieren, im Anschluss wurden im empirischen Teil die Einstellungen, Erfahrungen und Emotionen der SchülerInnen, Studierenden und Lehrenden an Schule und Universität dargestellt, um die Sicht direkt betroffener Personen aufzuzeigen.

Dabei ist aufgefallen, dass beim Thema „Grammatik“, und gerade bei der Frage nach der Bewusstmachung von Regelmäßigkeit und Strukturen, eine Kluft zwischen den theoretischen Diskussionen in der Fachdidaktik und der praktischen Umsetzung in den Klassenzimmern besteht. Es sind sich zwar auch ForscherInnen uneinig über den Beitrag von explizitem Wissen, und daher von expliziter Regelvermittlung, zum Spracherwerb, insgesamt ist aber doch „ein signifikanter Verlust des Stellenwerts des expliziten, explikativen Grammatikunterrichts zumindest in der aktuellen universitären Fachdiskussion feststellbar“ (Tanzmeister 2008: 251f). Dies zeigt sich nicht zuletzt in den Richtlinien des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* und des Lehrplans. Laut der hier durchgeführten Studie findet jedoch, mit Ausnahme eines Sprachkurses mit fortgeschrittenem Lernniveau an der Universität, in allen Klassen und Kursen explizite Grammatikvermittlung statt. Dieses Ergebnis beruht auf Aussagen sowohl von Lernenden als auch von Lehrenden. Lernende haben zudem den Eindruck, dass in ihrem Unterricht von allen Unterrichtsbereichen der Grammatik der größte Stellenwert beigemessen wird. Die Gründe hierfür sind vielfältig. In den Interviews wurde häufig der Meinung Ausdruck verliehen, dass die Unterrichtszeit im traditionellen Fremdsprachenunterricht außerhalb des Ziellands für natürlichen Spracherwerb nicht ausreicht und daher Grammatik gelernt werden müsse, um das Sprachelernen zu beschleunigen und effizienter zu gestalten. Die Frage war nun, ob – wie einige ExpertInnen befürchten – dieses bewusstmachende Lernen negative Auswirkungen auf den Spracherwerb hat und die Motivation der Lernenden mindert.

Auch wenn die Ergebnisse, aufgrund der Stichprobengröße, nicht verallgemeinert werden dürfen, so ist doch interessant, dass die Befragten dieser Untersuchung sich weitaus häufiger für mehr Grammatikvermittlung im Unterricht ausgesprochen haben als für weniger und dass die explizite Grammatikvermittlung zu mehr Freude am Unterricht, besserem Lernerfolg und weniger Angst vor Fehlern beim Sprechen zu führen scheint. Es ist sehr wahrscheinlich, dass diese überraschenden Ergebnisse durch andere Faktoren beeinflusst und verzerrt worden sind, dennoch geben sie Anlass zur Annahme, dass Unterricht, der sich der Bewusstmachung von Regeln bedient, nicht zu völlig verängstigten und demotivierten Lernenden, die unfähig sind, sich in der Fremdsprache zu verständigen, führen muss. Es wäre überaus aufschlussreich, diese Studie mit einer größeren Stichprobe durchzuführen und die Ergebnisse zu vergleichen.

Im Theorieteil wurde bereits angesprochen, was durch die Fragebogenerhebung klar bestätigt wurde: Lernende unterscheiden sich in vielen Faktoren voneinander und ein und dieselbe Methode führt nicht bei allen Lernenden zu denselben Resultaten. Für den Fremdsprachenunterricht sollte dies bedeuten, dass die Bedürfnisse der Lernenden, ihre Voraussetzungen und Präferenzen Einfluss darauf haben, wie der Unterricht gestaltet wird. Aus diesem Grund kann auch die Frage, ob explizite Grammatikvermittlung empfehlenswert ist, nicht generell und allumfassend beantwortet werden.

Deutlich gezeigt hat sich dies am Beispiel der Unterschiede der beiden Lernendengruppen, welche an der Fragebogenerhebung teilgenommen haben. SchülerInnen und Studierende unterscheiden sich voneinander unter anderem durch Alter, Lernerfahrung, Motivation, Einstellungen und vor allem auch durch die Anforderungen, die an sie gestellt werden. Dies hat, wie auch durch die Antworten der Lehrenden in den Interviews deutlich wurde, selbstverständlich eine Auswirkung auf den Umgang mit Grammatik. Wie schon an den Lehr- und Studienplänen abzulesen ist, spielt die bewusste Auseinandersetzung mit Regelmäßigkeiten der Sprache, auch mit metasprachlichen Begriffen, an der Universität eine größere Rolle als an der Schule.

Die praktische Untersuchung dieser Arbeit musste sich weitgehend auf die Aspekte expliziter Grammatikvermittlung beschränken. Die Unterschiede zwischen „expliziter“ und „implizierter“ Grammatikvermittlung wurden im theoretischen Teil der Arbeit dargestellt und es wäre interessant in einer weiteren Studie zu untersuchen, wie sich implizite Grammatikarbeit auf den Spracherwerb auswirkt.

Wenngleich es schon viele interessante Beiträge zum „Evergreen“ der Fremdsprachendidaktik, wie Funk und Koenig die Grammatik im Fremdsprachenunterricht bezeichnen (vgl. Funk/Koenig 1991: 6), gibt, ist das Thema also noch lange nicht fertig abgehandelt und diese Arbeit soll, besonders mit der empirischen Untersuchung, einen kleinen Beitrag zu dieser Diskussion zu leisten.

LITERATURVERZEICHNIS

- Andorno, Cecilia/Bosc, Franca/Ribotta, Paola (2000). *Insegnare e imparare la grammatica*. Torino: Parvia.
- Atteslander, Peter (2006). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Austin, John L. (1962). *How to do things with words*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- Brehmer, Ilse (2011). „Aspekte der feministischen Schulforschung: Entdeckungszusammenhänge zur Gleichberechtigung der Geschlechter“, in Krüger, Dorothea (Hg.). *Genderkompetenz und Schulwelten. Alte Ungleichheiten - Neue Hemmnisse*. Wiesbaden: Springer, 41-53.
- Brock, Rainer et al. (2008). *Leistungsfeststellung auf der Basis des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS)*. ÖSZ Praxisreihe 8. Graz: ÖSZ.
- Brown, James Dean (2001). *Using surveys in language programs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brumfit, Christopher (1984). *Communicative Methodology in Language Teaching. The roles of Fluency and Accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Buttaroni, Susanna/Knapp, Alfred (1988). *Fremdsprachenwachstum. Anleitung und sprachpsychologischer Hintergrund für Unterrichtende*. Wien: Verband Wiener Volksbildung.
- Butzkamm, Wolfgang (2004). *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: Francke.
- Chastain, Kenneth (1969). „The audio-lingual habit theory versus the cognitive code-learning theory: some theoretical considerations“, in *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 7/2, 97-106.
- Chomsky, Noam (1964). *Current Issues in Linguistic Theory*. The Hague: Mouton.
- Christ, Herbert (2003). „Was leistet der ‚Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen‘?“ in Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hg.). *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 57-66.
- Coppola, Daria (2000). *Glottodidattica in prospettiva pragmatica*. Pisa: Ed. ETS.
- Cummins, James (1979). „Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimal age and some other matters“, in *Working Papers on Bilingualism* 19, 197-205.

- Decke-Cornill, Helene/Küster, Lutz (2010). *Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempo.
- Diehl, Erika et al. (2000). *Grammatikunterricht: Alles für die Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Dörnyei, Zoltán (2003). *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration, and Processing*. Mahwah: Erlbaum.
- Düwell, Henning (2003). "Fremdsprachenlerner", in Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4.ed. Tübingen/Basel: Francke, 347-352.
- Edmonson, Willis J. (2002). „Wissen, Können, Lernen – kognitive Verarbeitung und Grammatikentwicklung“, in Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (Hg). *Grammatik und Fremdspracherwerb. Kognitive, psychologische und erwerbstheoretische Perspektiven*. Tübingen: Narr, 51-70.
- Edmonson, Willis J./House, Juliane (2006). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 3.ed. Tübingen: Francke.
- Eisl, Margit (2007). „Sprachen lernen... Mädchensache? Gender im Fremdsprachenunterricht“, in *Tagung Gender Mainstreaming im Schulalltag, Eisenstadt am 25. April 2007*. Dokumentation erstellt von EfEU im Auftrag des bm:ukk, 31-35. [14. November 2011] <http://www.eduhi.at/dl/doku-eisenstadt2007.pdf>
- Ekstrand, Lars H. (1977). „Social and Individual Frame Factors in L2 Learning: Comparative Aspects“, in Skutnabb-Kangas, Tove (Hg.). *Papers from the First Nordic Conference on Bilingualism*. Helsingfors: Universitet, 2-29.
- Ellis, Rod (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford et al.: Oxford University Press.
- Europarat, Rat für Kulturelle Zusammenarbeit (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Übers. v. Quetz, Jürgen. Berlin, Wien et al.: Langenscheidt.
- Even, Susanne (2003). *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.
- Flick, Uwe (2005). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Hamburg: Rowohlt.
- Frauenförderung und Gleichstellung (2011). *Gender im Fokus. Frauen und Männer an der Universität Wien 3*. Universität Wien. [14. November 2011] http://personalwesen.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/pers_frauen/univieWomen200811/05_gender_im_fokus_kern.pdf
- Funk, Hermann/Koenig, Michael (1991). *Grammatik lehren und lernen. Fernstudieneinheit 1*. Berlin, Wien et al.: Langenscheidt.

- Gardner, Robert C./Lampert, Wallace E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Genesee, Fred (1976). "The Role of Intelligence in Second Language Learning", in *Language Learning* 26/2, 267–280.
- Gnutzmann, Claus/Kiffe, Marion (1997). „Grammatik im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht“, in Günter Burger (Hg.). *Fortgeschrittener Fremdsprachenunterricht an Volkshochschulen*. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, 37-46.
- Gnutzmann, Claus/Königs Frank G. (1995). „Grammatikunterricht im Spiegel der Entwicklung“, in Gnutzmann, Claus/Königs Frank G. (Hg.). *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Narr, 11-26.
- Grießhaber, Wilhelm (2002). *Zu Cummins: BICS vs. CALP*. [18. Oktober 2010] <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/sla/cummins/eisberg.html#zwei>
- Grotjahn, Rüdiger (2003). „Lernstile/Lernertypen“, in Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4.ed. Tübingen/Basel: Francke, 326-331.
- Habermas, Jürgen (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Band 1 & 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Harden, Theo (2006). *Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempo.
- Hartenstein, Klaus (2000). "Zur Rolle von explizitem und implizitem Wissen beim instruktionsgeleiteten L2-Grammatikerwerb – eine empirische Untersuchung am Beispiel der Lang- und Kurzformen der russischen Adjektive“, in Claudia Riemer (Hg.). *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen*. Tübingen: Narr, 263-280.
- Hedge, Tricia (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Helbig, Gerhard (1999). „Linguistische vs. didaktische Grammatik? – Ausdrucks- vs. Inhaltsgrammatik?“, in Freudenberg-Findeisen (Hg.). *Ausdrucks- versus Inhaltsgrammatik*. München: Iudicium, 11-21.
- Hinkel, Eli/Fotos, Sandra (2002). „From Theory to Practice: A Teacher’s View“, in Hinkel, Eli/Fotos, Sandra (Hg.). *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*. New Jersey: Erlbaum, 1-12.
- Jackendoff, Ray (2002). *Foundations of Language. Brain, Meaning, Grammar, Evolution*. New York: Oxford University Press.
- Kedde, Julia Starr (2004). "The CEF and the secondary school syllabus", in Morrow, Keith (Hg.). *Insights from the Common European Framework*. Oxford: Oxford University Press, 43-54.

- Khadjehzadeh, Mohammad Hossein (2002). *Sprachbuchwandel Ende des 20. Jahrhunderts: didaktische Sprachreflexion und ihr Niederschlag in Sprachbüchern der Sekundarstufe zwischen 1970 und 2000*. Frankfurt am Main et al.: Lang.
- Königs, Frank G. (2003). „Fehlerkorrektur“, in Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4.ed. Tübingen/Basel: Francke, 377-382.
- Krashen, Stephen D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krumm, Hans-Jürgen (2006). „Lernen lehren – Lehren lernen. Schwierigkeiten und Chancen des Autonomen Lernens im Deutschunterricht“, in Feld-Knapp, Ilona (Hg.). *Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*. Budapest, 60-76 (= Lernen lehren – Lehren lernen, Bd. 1).
- Krumm, Hans-Jürgen (2009). „Grammatikprogression“, in *Folien zur Vorlesung: Linguistische und didaktische Vorlesung Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. [17. November 2011] <http://homepage.univie.ac.at/hans-juergen.krumm/6%20Grammatikprogression.pdf>
- Küster, Lutz (2007). „Schülermotivation und Unterrichtsalltag im Fach Französisch. Ergebnisse einer schriftlichen Befragung an Berliner Gymnasien“, in *Französisch heute* 2007/3, 210-226.
- Lamnek, Siegfried (2010). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Lehrplan AHS-Oberstufe (2004). *Lebende Fremdsprachen (Erste, Zweite)*. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. [24. August 2010] http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11854/lebendefremdsprache_ost_neu0.pdf
- Lenneberg, Eric Heinz (1967). *Biological Foundation of Language*. New York: Wiley.
- Lightbrown, Patsy M/Spada, Nina (2000). *How languages are learned*. 2.ed. Oxford: Oxford University Press.
- Mayring, Philipp (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Meißner, Franz-Joseph/Senger, Ulrike (2001). „Vom induktiven zum konstruktiven Lehr- und Lernparadigma. Methodische Folgerungen aus der mehrsprachigkeitsdidaktischen Forschung“, in Meißner, Franz-Joseph/Reinfried, Marcus (Hg.). *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht. Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik. Akten der Sektion 13 auf dem 1. Frankoromanistentag in Mainz, 23.-26.09.1998*. Tübingen: Narr, 21-50.
- Neuerburg, Christian (2005). *Lerntypen und ihre Bedeutung für die Praxis der Personalentwicklung*. Norderstedt: Grin.

- Neuner, Gerhard (2003). „Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick“, in Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4.ed. Tübingen/Basel: Francke, 225 – 234.
- Oskaar, Els (2003). *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur Interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Penfield, Wilder/Roberts, Lamar (1959). *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Piepho, Eberhard (1990). "Kommunikativer DaF-Unterricht heute - Überlegungen zum Einstieg in die 'postkommunikative Epoche'", in *Deutsch lernen* 2, 122-142.
- Pishwa, Hanna (1998). *Kognitive Ökonomie im Zweitspracherwerb*. Tübingen: Narr.
- Prashnig, Barbara (2008). *LernStile und personalisierter Unterricht. Neue Wege des Lernens*. Linz: Trauner.
- Raithel, Jürgen (2008). *Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften/GWF Fachverlage.
- Raupach Manfred (2002). „‘Explizit/implizit‘ in psycholinguistischen Beschreibungen – eine unendliche Geschichte“, in Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (Hg). *Grammatik und Fremdspracherwerb. Kognitive, psychologische und erwerbstheoretische Perspektiven*. Tübingen: Narr, 99-117.
- Roche, Jörg (2008). *Fremdspracherwerb Fremdsprachendidaktik*. 2.ed. Tübingen: Narr Francke Attempo.
- Rost, Detlef H. (2008). „Multiple Intelligenzen, multiple Irritationen“, in *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 22/2, 97-112.
- Schlak, Torsten (2000). *Adressatenspezifische Grammatikarbeit im Fremdsprachenunterricht. Eine qualitativ-ethnographische Studie*. Hohengehren: Schneider. (= Perspektiven Deutsch als Fremdsprache, Bd. 14).
- Schlichter, Natalia (2002). *Zwei Methoden im Vergleich: audiolinguale vs. kommunikative Methode in der Sprachdidaktik*. Norderstedt: Grin.
- Schlichter, Natalia (2005). *Mängel der drei Hypothesen des Zweitspracherwerbs und die sogenannte Faktorenkomplexion*. Norderstedt: Grin.
- Schmenk, Barbara (2002). *Geschlechterspezifisches Fremdsprachenlernen? Zur Konstruktion geschlechtstypischer Lerner- und Lernbilder in der Fremdsprachenforschung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Schupmann, Daniel (2007). *Lernstile im und für den Fremdsprachenunterricht. Theoretische Aspekte und praktische Implikationen*. Norderstedt: Grin.
- Searle, John R. (1969). *Speech Acts*. Cambridge: University Press.

- Segermann, Krista (2003). „Wortschatz und Grammatik im Dienste der Kommunikation – Methodische Alternativen zu tradierten Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts“, in *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 2003/4, 340-350.
- Storch, Günter (1999). *Deutsch als Fremdsprache - Eine Didaktik*. Paderborn: Fink.
- Studienplan Bachelorstudium (2011). *Curriculum für das Bachelorstudium Romanistik*. [18. Oktober 2011]
http://romanistik.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/inst_romanistik/BA_Curriculum_Juni2011.pdf
- Studienplan Diplomstudium (2002). *Studienplan für das Diplomstudium Romanistik*. Mitteilungsblatt der Universität Wien vom 25.06.2002, Stück XXXI, Nr. 315; inklusive Änderungen 2007 und 2009, Mitteilungsblatt, 26. Stück, Nr. 217, 30.06.2009. [18. Oktober 2011]
http://romanistik.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/inst_romanistik/stplan_diplomst_voll.pdf
- Studienplan Lehramtsstudium (2002). *Studienplan Teil Lehramt Französisch, Italienisch und Spanisch*. Mitteilungsblatt der Universität Wien vom 26.06.2002, Stück XXXII, Nr. 321; inklusive Änderungen erschienen im Mitteilungsblatt, 26. Stück, Nr. 220, 30.06.2009. [18. Oktober 2011]
http://romanistik.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/inst_romanistik/stplan_lehramt_voll.pdf
- Studienplan Masterstudium (2008). *Masterstudium Romanistik: Sprachen und Kulturen der Italo-romania*. Mitteilungsblatt der Universität Wien vom 25.06.2008, 36. Stück, Nr. 312; inklusive Änderungen erschienen im Mitteilungsblatt, 26. Stück, Nr. 196, 30.06.2009. [18. Oktober 2011]
http://romanistik.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/inst_romanistik/MA_Italo-romania.pdf
- Tanzmeister, Robert (2008). „Grammatik im Schulunterricht und in der Fremdsprachenausbildung“, in Tanzmeister, Robert (Hg.). *Lehren – Lernen – Motivation. Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten*. Wien: Praesens, 251-307.
- Viëtor, Wilhelm (1982). „Der Sprachunterricht muß umkehren“. Neuabdruck der Ausgabe von 1882, in: *Die Neueren Sprachen* 81,2, 120-148.
- Westhoff, Gerard (2007). „Challenges and Opportunities of the CEFR for Reimagining Foreign Language Pedagogy“, in *The Modern Language Journal* 91/4, 576-679.
- Zimmermann, Günter (1984). *Erkundungen zur Praxis des Grammatikunterrichts*. Frankfurt: Diesterweg.
- Zimmermann, Günther (1995). „Einstellungen zu Grammatik und Grammatikunterricht“, in Gnutzmann, Claus/Königs Frank G. (Hg.). *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Narr, 181-200.

ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS

Abbildung 1: Unterschiede zwischen feldabhängigen und feldunabhängigen Fremdsprachenlernenden (Abbildung übernommen aus Even 2003: 84).....	18
Abbildung 2: Verteilung der Befragten nach Institution.....	61
Abbildung 3: Geschlecht der Befragten	61
Abbildung 4 : Gründe, warum die Befragten Italienisch lernen	66
Abbildung 5: Freude der Befragten am Italienischunterricht.....	67
Abbildung 6: Freude der Befragten am Italienischunterricht – 0=überhaupt keine, 1=wenig, 2=mittelmäßig viel, 3=viel, 4=sehr viel (jeweils als Mittelwert).....	67
Abbildung 7: Stellenwert, welchen diverse Bereiche im Unterricht einnehmen, und Stellenwert derselben für die Lernenden persönlich (jeweils als Mittelwert)	68
Abbildung 8: Stellenwert, welchen die Grammatik im Unterricht einnimmt, und Stellenwert der Grammatik für die Lernenden persönlich (jeweils als Mittelwert).....	68
Abbildung 9: explizite Grammatikvermittlung	69
Abbildung 10: Art und Weise der Grammatikvermittlung	70
Abbildung 11: Zeitpunkt der Regelerklärung	71
Abbildung 12: Zufriedenheit mit dem Maß an expliziter Grammatikvermittlung im Unterricht	71
Abbildung 13: Zeit, die Befragte sich außerhalb des Unterrichts mit Italienisch beschäftigen	72
Abbildung 14: Zeit, die Befragte sich außerhalb des Unterrichts mit verschiedenen Bereichen beschäftigen - 0=überhaupt keine, 1=wenig, 2=mittelmäßig viel, 3=viel, 4=sehr viel (jeweils als Mittelwert)	73
Abbildung 15: Zeit, die Befragte sich außerhalb des Unterrichts mit Grammatik beschäftigen	73
Abbildung 16: Anteil an Grammatiklernen bei Prüfungsvorbereitung	74
Abbildung 17: Anteil an Grammatiklernen bei Prüfungsvorbereitung – 0=0-20%, 1=20-40%, 2=40-60%, 3=60-80%, 4=80-100% (jeweils als Mittelwert).....	74
Abbildungen 18 und 19: Art und Weise, wie Befragte Grammatik zuhause lernen	75
Abbildung 20: Art und Weise, wie sich die Befragten die Regeln merken	75
Abbildung 21: Schwierigkeiten beim Grammatiklernen	76
Abbildung 22: Einschätzung der Bedeutung des Grammatiklernens für die mündliche Sprachkompetenz	77

Abbildung 23: Einschätzung der Bedeutung des Grammatiklernens für die schriftliche Sprachkompetenz	77
Abbildung 24: Flüssigkeit vs. Korrektheit	78
Abbildung 25: Angst vor dem Sprechen – 0=überhaupt keine, 1=wenig, 2=mittelmäßig viel, 3=viel, 4=sehr viel (als Mittelwert)	78
Abbildung 26: Angst vor dem Sprechen	78
Abbildung 27: Beziehung zwischen Geschlecht und Zufriedenheit mit dem Ausmaß der expliziten Grammatikvermittlung	83
Abbildung 28: Beziehung zwischen Geschlecht und Zeit, die Befragte sich außerhalb des Unterrichts mit Grammatik beschäftigen - 0=überhaupt keine, 1=wenig, 2=mittelmäßig viel, 3=viel, 4=sehr viel (als Mittelwert)	83
Abbildung 29: Beziehung zwischen Geschlecht und Anteil an Grammatiklernen bei Prüfungsvorbereitung	84
Abbildung 30: Beziehung zwischen Geschlecht und Angst vor dem Sprechen (als Mittelwert) – 0=überhaupt keine, 1=wenig, 2=mittelmäßig viel, 3=viel, 4=sehr viel	86
Abbildung 31: Beziehung zwischen Alter und Stellenwert der Grammatik für die Lernenden (als Mittelwert)	88
Abbildung 32: Beziehung zwischen Alter und Zufriedenheit mit dem Ausmaß der expliziten Grammatikvermittlung	88
Abbildung 33: Beziehung zwischen Alter und der Art und Weise, wie die Befragten sich die Regeln merken	90
Abbildung 34: Beziehung zwischen Anzahl der Fremdsprachen und Stellenwert der Grammatik für die Lernenden (als Mittelwert)	92
Abbildung 35: Beziehung zwischen Anzahl der Fremdsprachen und Flüssigkeit vs. Korrektheit	95
Abbildung 36: Beziehung zwischen Anzahl der Fremdsprachen und Angst vor dem Sprechen (als Mittelwert) – 0=überhaupt keine, 1=wenig, 2=mittelmäßig viel, 3=viel, 4=sehr viel	95
Abbildung 37: Beziehung zwischen Anzahl der Lernjahre und Zeit, die Befragte sich außerhalb des Unterrichts mit Grammatik beschäftigen – 0=überhaupt keine, 1=wenig, 2=mittelmäßig viel, 3=viel, 4=sehr viel (als Mittelwert)	97
Abbildung 38: Beziehung zwischen Anzahl der Lernjahre und Anzahl der Schwierigkeiten beim Grammatiklernen	98
Abbildung 39: Beziehung zwischen Anzahl der Lernjahre und Flüssigkeit vs. Korrektheit ...	99

Abbildungen 40 und 41: Beziehung zwischen Lernerfolg und Zufriedenheit mit dem Ausmaß der expliziten Grammatikvermittlung	102
Abbildungen 42 und 43: Beziehung zwischen Lernerfolg und Lernmethoden	104
Abbildungen 44 und 45: Beziehung zwischen Lernerfolg und Angst vor dem Sprechen (als Mittelwert) – 0=überhaupt keine, 1=wenig, 2=mittelmäßig viel, 3=viel, 4=sehr viel.....	105
Abbildung 46: Beziehung zwischen Italiaufenthalt und Zeit, die Befragte sich außerhalb des Unterrichts mit Grammatik beschäftigen - 0=überhaupt keine, 1=wenig, 2=mittelmäßig viel, 3=viel, 4=sehr viel (als Mittelwert)	107
Abbildung 47: Beziehung zwischen Italiaufenthalt und Anteil an Grammatiklernen bei Prüfungsvorbereitung.....	108
Abbildung 48: Beziehung zwischen Italiaufenthalt und Anteil an Grammatiklernen bei Prüfungsvorbereitung – 1=20-40%, 2=40-60%, 3=60-80%, 4=80% oder mehr (jeweils als Mittelwert)	108
Abbildung 49: Beziehung zwischen Italiaufenthalt und Schwierigkeiten beim Grammatiklernen	109
Abbildung 50: Beziehung zwischen Lernmotiv und Anteil an Grammatiklernen bei Prüfungsvorbereitung.....	112
Abbildung 51: Beziehung zwischen Lernmotiv und Anteil an Grammatiklernen bei Prüfungsvorbereitung - 1=20-40%, 2=40-60%, 3=60-80%, 4=80% oder mehr (jeweils als Mittelwert)	112
Abbildung 52: Beziehung zwischen Lernmotiv und Bedeutung des Grammatiklernens für mündl./schriftl. Sprachkompetenz – 0=ganz unwichtig, 1=unwichtig, 2=teilweise wichtig, 3=wichtig, 4=sehr wichtig (jeweils als Mittelwert)	114
Abbildung 53: Beziehung zwischen Lernmotiv und Angst vor dem Sprechen (als Mittelwert) – 0=überhaupt keine, 1=wenig, 2=mittelmäßig viel, 3=viel, 4=sehr viel	115
Abbildung 54: Auswirkung von expliziter Grammatikvermittlung auf Freude am Unterricht	119
Abbildung 55: Auswirkung von Art und Weise der Grammatikvermittlung auf Freude am Unterricht	119
Abbildung 56: Auswirkung von Art und Weise der Grammatikvermittlung auf Freude am Unterricht – 0=überhaupt keine, 1=wenig, 2=mittelmäßig viel, 3=viel, 4=sehr viel (jeweils als Mittelwert)	119
Abbildung 57: Auswirkung von Zeitpunkt der Regelerklärung auf Freude am Unterricht ...	120

Abbildung 58: Auswirkung von Zeitpunkt der Regelerklärung auf Freude am Unterricht - 0=überhaupt keine, 1=wenig, 2=mittelmäßig viel, 3=viel, 4=sehr viel (jeweils als Mittelwert)	120
Abbildungen 59 und 60: Auswirkung von Wert, welcher im Unterricht auf Grammatik gelegt wird, auf Lernerfolg	122
Abbildung 61: Auswirkung von Art und Weise der Grammatikvermittlung auf Lernerfolg beim Sprechen.....	123
Abbildung 62: Auswirkung von Art und Weise der Grammatikvermittlung auf Lernerfolg beim Schreiben.....	123
Abbildung 63: Auswirkung von expliziter Grammatikvermittlung auf Angst vor Fehlern beim Sprechen.....	126
Abbildung 64: Auswirkung von expliziter Grammatikvermittlung auf Angst vor Fehlern beim Sprechen– 0=überhaupt keine, 1=wenig, 2=mittelmäßig viel, 3=viel, 4=sehr viel (jeweils als Mittelwert)	126
Abbildung 65: Auswirkung von Zeitpunkt der Regelerklärung auf Angst vor Fehlern beim Sprechen.....	127
Abbildung 66: Auswirkung von Zeitpunkt der Regelerklärung auf Angst vor Fehlern beim Sprechen – 0=überhaupt keine, 1=wenig, 2=mittelmäßig viel, 3=viel, 4=sehr viel (jeweils als Mittelwert)	127
Abbildung 67: Typen der Befragung (übernommen aus: Atteslander 2006: 123).....	132
Abbildung 68: Fallbeispiel Praxisschock bei arbeitslosen Lehrern (übernommen aus: Mayring 2007: 64)	139
Abbildung 69: Verteilung der InterviewpartnerInnen nach Institution.....	141
Abbildung 70: Verteilung der InterviewpartnerInnen nach Erstsprachen.....	141
Abbildung 71: Verteilung der gelernten Fremdsprachen der InterviewpartnerInnen	142
Abbildung 72: Auszug aus der Analyse der 2. Forschungsfrage	148
Abbildungen 73 und 74: Lernende, welche angeben, deduktive bzw. induktive Grammatikvermittlung zu erfahren; den Lehrenden zugeordnet.....	162
Abbildungen 75: Lernende, welche angeben, explizite Grammatikvermittlung zu erfahren bzw. nicht zu erfahren; den Lehrenden zugeordnet	164
 Tabelle 1 – Definitionen von Grammatik.....	 65

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

Abb.	Abbildung
AHS	Allgemeinbildende höhere Schule
BISC	Basic Interpersonal Communicative Skills
bzw.	beziehungsweise
CALP	Cognitive/Academic Language Proficiency
d.h.	das heißt
ed.	Edition
et al.	und andere
etc.	et cetera
f	folgend
ff	fortführend
FS	Fremdsprache/n
GERS	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen
Hg.	Herausgeber/in oder Herausgeber/innen
L1	Erstsprache
L2	Zweit- oder Fremdsprache
Lj	Lernjahr/e
QCER	Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue
S.	Seite
sic	wirklich so
übers. v.	übersetzt von
Uni	Universität
usw.	und so weiter
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel
zit. n.	zitiert nach

- ANHANG -

ABSTRACT

Grammatik ist ein wesentliches Charakteristikum jeder Sprache, weswegen kein Fremdsprachenlehrender und keine Fremdsprachenlehrende daran vorbeikommt. Grundsätzlich wird zwischen „expliziter“ und „impliziter“ Grammatikvermittlung unterschieden, wobei erstere die Bewusstmachung von Regelmäßigkeiten, zweitere den natürlichen Erwerb von Strukturen durch Sprachkontakt und Textarbeit bezeichnet. Die Sinnhaftigkeit von bewusstmachenden Verfahren ist umstritten, da nicht klar ist, ob explizites Wissen internalisiert werden kann, und damit zu einer besseren Sprachanwendung führt, ob es keinen Effekt auf den Spracherwerb hat oder ihm sogar schadet.

Unter anderem dieser Frage geht die vorliegende Arbeit in einer Studie, die an zwei Allgemeinbildenden Höheren Schulen und am Romanistischen Institut der Universität Wien durchgeführt wurde, nach. Die Studie, mit einer Stichprobe von 219 Lernenden und 9 Lehrenden, setzt sich aus zwei Teilen, erstens einer Fragebogenerhebung unter SchülerInnen und Studierenden, zweitens einer Untersuchung durch qualitative Interviews mit Lehrenden, zusammen. Die Fragebögen wurden quantitativ ausgewertet, die Interviewauswertung fand mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring statt.

Einige Hypothesen werden durch die Studie bestätigt. In diesem Sinne zeigen sich klare Unterschiede an den beiden untersuchten Bildungsinstitutionen die Grammatikvermittlung betreffend: An der Universität wird explizitem Grammatikwissen, auch mit metasprachlichen Begriffen, eine größere Bedeutung beigemessen als an der Schule. Zudem wird die Annahme bestärkt, dass individuelle Faktoren einen großen Einfluss auf die Einstellung zur Grammatik, zur Grammatikvermittlung und auf den Umgang der Lernenden mit Regeln und Strukturen der Sprache haben. Andererseits führt die Studie aber auch zu einigen überraschenden Ergebnissen. Lernende wünschen sich, laut eigenen Angaben, häufig mehr explizite Grammatikvermittlung als von ihren Unterrichtenden angeboten wird und sprechen sich, obwohl ihrer Ansicht nach der Grammatik bereits der größte Stellenwert unter allen Bereichen innerhalb des Unterrichts beigemessen wird, für eine noch größere Bedeutung von Grammatik in ihrem Unterricht aus. Darüber hinaus gilt für die Befragten dieser Untersuchung nicht, dass expliziter Grammatikunterricht zu weniger Freude am Unterricht und mehr Angst vor Fehlern beim Sprechen führt.

Die Frage, ob explizite Grammatikvermittlung nun empfehlenswert ist oder nicht, kann auch in dieser Studie nicht beantwortet werden, aber es konnten einige interessante Einblicke in die Sichtweisen der Lernenden und Lehrenden zu diesem Thema gewonnen werden und es konnte gezeigt werden, dass bei der Beantwortung unterschiedliche Faktoren mit einbezogen werden müssen und eine allgemeingültige Lösung nicht möglich ist.

ITALIENISCHE ZUSAMMENFASSUNG

La grammatica è una caratteristica di ciascuna lingua e di conseguenza è un tema che accompagna ogni insegnante di lingua. La comunicazione funziona solo se le parole sono posizionate nelle frasi in linea con le sue regole. Ma le persone che usano e apprendono la lingua, in che modo devono essere consapevoli di queste regole? È infatti perfettamente possibile usare una lingua in modo corretto senza averne studiato nessuna regola (come spesso accade per i parlanti madrelingua); contestualmente, la sola conoscenza delle norme non basta per fare un parlante competente. Nell'ambito della didattica il valore attribuito alla grammatica è molto variato nel corso degli anni. Se in una fase iniziale essa rappresentava senza dubbio una delle aree di maggior importanza e rilevanza nello studio della lingua, ora il suo ruolo non è più così ben definito e spesso viene trattata con incertezza. E' indubbio che l'uso adeguato della grammatica sia stato e continui ad essere uno degli scopi principali nell'insegnamento delle lingue, resta però da capire se essa debba essere studiata e spiegata in modo esplicito.

E' questo il tema con cui si è confrontato il lavoro di tesi proposto a seguito. In una prima parte teorica, vengono presentate le diverse posizioni critiche a riguardo, si propone un esame dell'influsso delle variabili personali dei discenti nello studio della grammatica, si analizza come il significato della grammatica sia variato nel tempo e si cerca di definire quale dovrebbe essere il suo ruolo oggi in base al *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue* e ai curricula. In una seconda parte empirica, invece, si espongono i risultati di una ricerca effettuata in questo ambito, che ha preso in considerazione esperienze, atteggiamenti e opinioni di insegnanti e studenti della scuola AHS e dell'istituto romanistico dell'Università a Vienna. Gli insegnanti sono stati intervistati oralmente, mentre agli studenti è stato sottoposto un questionario scritto. L'interrogazione di due gruppi diversi di persone e l'utilizzo di differenti metodi di indagine è stata finalizzata alla raccolta di dati più eterogenei e di punti di vista differenti, per giungere a risultati maggiormente affidabili.

LA PARTE TEORICA

All'inizio della parte teorica è stato definito il termine “grammatica”, dimostrando che è costituito da diversi significati. In primo luogo occorre distinguere la grammatica “interna”, cioè la rappresentazione delle regole nella mente dei parlanti, da quella “esterna”, cioè la grammatica come oggetto, per esempio un libro di grammatica. Sono stati poi contrapposti i concetti di grammatica “linguistica” e “pedagogica”, che hanno funzioni differenti. Mentre la grammatica linguistica persegue l'obiettivo di descrivere la realtà, presentando le regole con tutti i dettagli, la grammatica pedagogica cerca di spiegare le regole in modo semplice e selettivo. Infine è stata menzionata anche la differenza tra la grammatica “descrittiva”, che descrive la lingua per come è effettivamente, e quella “prescrittiva” o “normativa”, che prescrive come la lingua deve essere, qual è il suo uso corretto.

Dopo aver specificato i possibili significati di grammatica, è stata affrontata la questione della ragionevolezza della spiegazione esplicita delle regole grammaticali nelle lezioni di lingua. Per quanto riguarda il desiderio di acquisire una competenza grammaticale, vale a dire la capacità di applicare le regole, c'è senz'altro un consenso generale. Il dibattito si concentra soprattutto su come tale desiderio vada realizzato: la conoscenza esplicita della grammatica ha un effetto positivo sulla competenza grammaticale e sull'acquisizione del linguaggio? Per migliorare la comprensione della discussione intorno a questo problema occorre naturalmente spiegare il significato dei termini “esplicito” e “implicito” in questo contesto. Le conoscenze esplicite possono di solito essere verbalizzate dallo studente e vengono accumulate studiando le regole con consapevolezza. Le conoscenze implicite, invece, si acquisiscono tramite il contatto con la lingua, sia scritta che parlata, e spesso non possono essere spiegate dal parlante.

Gli esperti sono d'accordo sul fatto che spesso i parlanti di una lingua sanno applicare regole di cui non sono consapevoli e che, contestualmente, conoscono alcune regole che però non sanno usare. Durante la comunicazione, richiamare le conoscenze esplicite non automatizzate richiederebbe troppo tempo, mentre la grammatica implicita è più immediata, e quindi più importante per la comunicazione. La coscienza esplicita è infatti utile ai fini comunicativi solo se può essere automatizzata, e quindi trasformata in conoscenza implicita. Su questo punto però è ancora acceso il dibattito. Per i rappresentanti dell' “ipotesi della non interazione”, come Stephen Krashen, i due concetti di “apprendimento” e “acquisizione” della lingua sono due cose diverse e nettamente separate. In questo senso, un tipo d'insegnamento esplicito non

aiuterebbe ad imparare la lingua ma anzi, può addirittura avere un influsso negativo, intimorendo i discenti. I sostenitori dell' "ipotesi dell'interazione" ritengono invece che apprendimento e acquisizione interagiscano, e che le conoscenze esplicite vengano gradualmente internalizzate, entrando a far parte della competenza implicita. L'insegnamento esplicito dunque ha senso, poiché facilita, accelera e rende più efficiente il processo di apprendimento. Entrambe le posizioni godono di numerosi argomenti sia contro che a favore, e neanche gli studi empirici hanno potuto attestare in modo univoco la convenienza o l'inutilità dell'insegnamento esplicito della grammatica.

A parte la discussione sul senso della spiegazione e dello studio delle regole grammaticali, la tesi si è occupata anche dalla maniera in cui le strutture possono essere presentate nelle lezioni. In genere è possibile distinguere tra l'insegnamento della grammatica in modo "deduttivo" e in modo "induttivo". Usando il metodo deduttivo, l'insegnante spiega la regola all'inizio, gli studenti poi fanno degli esercizi con questa regola e alla fine cercano di applicarla autonomamente in un testo. Il metodo induttivo opera invece la strada inversa, partendo subito da un testo, da cui vengono in seguito estrapolate le varie regole. In questo modo, gli studenti vedono direttamente l'uso naturale delle strutture, possono proporre delle ipotesi e non vengono confrontati da subito con delle prescrizioni. L'induzione ha numerosi vantaggi: le regole scoperte autonomamente possono essere memorizzate a più lungo termine e vengono consumate come delle leggi naturali della lingua, non come norme arbitrarie. Oltre a ciò, il ruolo attivo dei discenti ha un effetto positivo sulla motivazione. Tuttavia viene preferita spesso la metodologia deduttiva, in quanto più veloce e più facile da realizzare da parte del insegnante.

Un altro tema che impegna la glottodidattica e che viene sviluppato in questa tesi è quello della "progressione grammaticale". Sono stati quindi definiti vari criteri per l'ordine con cui trattare gli argomenti grammaticali nelle lezioni. Il linguaggio stesso può essere un parametro, perché alcune regole si basano su delle altre. La complessità è un altro, dato che può essere ragionevole partire dalle strutture più facili per passare poi a quelle più complesse. Non da ultimo, l'argomento pragmatico svolge un ruolo fondamentale, visto che comunicare e esprimersi sono gli obiettivi centrali nell'insegnamento linguistico comunicativo. Inoltre è stato dimostrato in vari studi che l'acquisizione della lingua segue un ordine naturale, che non può essere cambiato dall'insegnamento. In questo senso, le lezioni di grammatica dovrebbero essere adattate alla sequenza naturale di acquisizione, per essere utili.

Nella discussione sulla grammatica bisogna anche trattare il tema degli “errori”. Gli insegnanti che danno molta importanza alla grammatica e alla correttezza grammaticale, sanzionano gli sbagli più rigorosamente in confronto agli altri. Tuttavia, dal lato pratico, è stato dimostrato che la correzione non è sempre molto effettiva. Gli errori non vanno visti come qualcosa di assolutamente negativo, ma piuttosto come una cosa naturale e inevitabile. Gli insegnanti possono perfino approfittarne, poiché gli errori danno delle indicazioni sull’interlingua dei discenti. In genere si possono distinguere gli “errori di competenza”, cioè errori che accadono perché uno studente non sa ancora usare una certa regola, e gli “errori di distrazione”, cioè sbagli che accadono per disattenzione, pressione del tempo o sovraccarico cognitivo. Inoltre non tutte le deviazioni vanno corrette, poiché la correzione continua può avere un effetto negativo sulla motivazione dei discenti. Soprattutto durante l’attività comunicativa un’interruzione persistente può perfino rivelarsi inopportuna e portare alla situazione in cui lo studente preferisce stare zitto, onde evitare di dire qualcosa di sbagliato. Un’alternativa potrebbe essere posticipare la correzione a dopo l’attività. A parte decidere quando e quali errori rettificare, gli insegnanti possono anche decidere chi assume la correzione. Non è infatti necessario che sia sempre l’insegnante a correggere frasi o parole sbagliate, anzi, è stato mostrato che spesso la correzione da parte dello studente stesso è più efficiente.

Non è possibile stabilire in generale né come trattare gli errori dei discenti, né se e come spiegare la grammatica, poiché ogni studente è un individuo con preferenze e disposizioni diverse. La tesi ha dedicato tutto un capitolo a questo tema molto interessante e importante.

In primo luogo sono stati menzionati gli stili cognitivi, che hanno un influsso rilevante sul modo in cui i discenti apprendono la lingua. Viene fatta una distinzione tra studenti “dipendenti dal campo” e quelli “indipendenti dal campo”. I primi sono in genere più socievoli, più dipendenti dagli altri, sperimentano la lingua in modo globale e di conseguenza preferiscono le attività globali. Al contrario, i secondi sono più autonomi, più oggettivi e prediligono attività di tipo analitico. Affrontano con più agilità le lezioni e gli esercizi di grammatica, però hanno di solito più difficoltà in attività di tipo comunicativo. Si può poi distinguere tra studenti di tipo “riflessivo” e “impulsivo”. Mentre i discenti impulsivi lavorano velocemente, dando più importanza alla spontaneità che alla correttezza, quelli riflessivi lavorano più lentamente, ma con coscienza, concentrando la propria attenzione sulla forma e facendo quindi in genere meno errori.

Anche per quanto riguarda il canale sensoriale, possono essere notate differenze tra gli studenti. In generale, è possibile distinguere tra il tipo “visivo”, “uditivo” e “cinestesico”. Soprattutto per l’ultimo, che ottiene i risultati migliori partecipando attivamente al processo di apprendimento, un insegnamento orientato esplicitamente alla grammatica della lingua può essere fatale. Laddove le lezioni esplicite di grammatica non possono essere evitate, conviene quantomeno applicare il metodo induttivo.

Altri aspetti personali sui quali né gli insegnanti né i discenti possono influire, che però hanno un effetto sul modo in cui le lingue vengono apprese, sono “l’età”, “il sesso”, “la personalità” e “l’intelligenza”.

Una statistica dell’Università di Vienna conferma in modo inequivocabile che l’apprendimento delle lingue è tradizionalmente appannaggio delle donne, giudicate più comunicative dei maschi.

Anche l’età gioca un ruolo molto importante ed è il tema di vari studi empirici. È convinzione diffusa che i discenti giovani siano superiori a quelli più anziani per quanto riguarda l’apprendimento di una lingua straniera. Secondo alcuni studiosi è addirittura impossibile imparare una lingua in modo perfetto ad una certa età. Altri rilevano invece alcuni vantaggi a favore degli studenti più adulti, come lo sviluppo cognitivo e l’esperienza di vita. Rispetto ai bambini, gli adulti più spesso domandano spiegazioni e vogliono sapere le regole in modo esplicito.

Per quanto concerne la personalità, vanno menzionati i tratti personali “estroversi/introversi” e “portati al rischio/ansiosi”. I due attributi al primo posto di entrambi i binomi sono legati alla scorrevolezza, gli altri alla correttezza. Quali discenti siano migliori dipende dal tipo di attività.

Anche l’intelligenza cognitiva è più importante per il successo di certi esercizi che di altri. Mentre gli studenti con un’elevata intelligenza cognitiva hanno un vantaggio nelle lezioni di grammatica, non è così nelle lezioni comunicative.

Infine occorre trattare anche degli aspetti influenzati direttamente da insegnanti e studenti, cioè “le esperienze riguardanti l’apprendimento della lingua”, “gli atteggiamenti” e “la motivazione”. Le esperienze riguardanti l’apprendimento della lingua, che i discenti hanno già fatto per la lingua materna o in altre lingue straniere, hanno un effetto rilevante sul loro atteggiamento. Per esempio, uno studente che impara il francese secondo il metodo grammaticale-traduttivo, sarà convinto che sia il migliore e l’unico valido per imparare una lingua, e all’inizio avrebbe difficoltà se cominciasse a studiare l’italiano secondo l’approccio comunicativo. Anche gli insegnati subiscono l’effetto delle proprie esperienze, le quali hanno

un influsso più grande sul loro insegnamento di qualunque teoria con cui si sono confrontati durante la formazione all'Università.

Verso la grammatica gli studenti tengono per lo più un atteggiamento negativo. Le ragioni sono numerose, per esempio brutti voti, paura di rendimenti non sufficienti, difficoltà di comprensione, noia, monotonia e metodi ed esercizi inappropriati. Se i discenti hanno l'impressione che la padronanza della grammatica, piuttosto che quella della lingua stessa, sia l'obiettivo dell'insegnamento, la motivazione non sarà molto alta. È importante invece dimostrare come le strutture studiate vadano applicate in testi e come servano alla comunicazione.

Sono dunque numerosi gli aspetti personali che gli insegnanti devono considerare. Di conseguenza non può esistere una legge generale su come organizzare le lezioni. Piuttosto è raccomandabile adattare l'insegnamento al gruppo destinatario e programmare attività diverse per affrontare tutti i tipi e gli stili.

Affinché sia più facile interpretare il significato di grammatica nella scuola e all'università durante l'attualità, è stata presentata una breve rassegna dei metodi usati nella storia per l'insegnamento delle lingue straniere.

Nel "metodo grammaticale-traduttivo" l'apprendimento delle regole grammaticali è la cosa centrale delle lezioni. L'obiettivo non è, come oggi, la comunicazione tramite la lingua straniera, ma la lettura e la traduzione dei testi originali.

Questo è cambiato con il "metodo diretto", che paragona l'apprendimento di una lingua straniera a quello della lingua materna. La grammatica non deve essere più lo scopo dell'insegnamento, mentre la comunicazione nella lingua straniera assume importanza. La competenza diventa più importante della conoscenza e l'oralità più importante della scrittura.

Queste caratteristiche sono condivise anche dal "metodo audio orale". La novità di questo metodo è l'uso dei laboratori linguistici, che con lo sviluppo tecnologico si sono molto diffusi. La lingua viene appresa tramite esercizi strutturali che devono essere ripetuti moltissime volte, senza nessuna partecipazione creativa da parte degli studenti. Le regole grammaticali non sono presentate in modo esplicito, nonostante ciò la competenza grammaticale gioca un ruolo importante e le lezioni vengono preparati secondo una progressione grammaticale.

Noam Chomsky ha criticato questo metodo behavioristico, osservando che i parlanti di una lingua sono capaci di formulare frasi che non hanno mai sentito prima. La reazione al metodo audio-orale è stata quindi un "approccio cognitivo", che considera il discente di nuovo come

un partecipante attivo nell'apprendimento delle lingue. La grammatica e la consapevolezza delle regole sono aree centrali delle lezioni.

Dagli anni settanta fino ad oggi l'insegnamento delle lingue è stato caratterizzato dall'“approccio comunicativo”, il cui obiettivo principale è raggiungere una competenza comunicativa. “Approccio comunicativo” può essere considerato un termine “ombrello”, poiché indica un approccio ampio, piuttosto che una metodologia specifica. L'insegnamento della grammatica esplicita non è escluso, ma non svolge un ruolo saliente.

È interessante sapere quali metodi e teorie hanno avuto un influsso sull'insegnamento delle lingue straniere. Per comprendere, però, la situazione attuale, è raccomandabile descrivere i documenti che oggi danno impronta alle lezioni a scuola e all'università, cioè il *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue* e i curricula.

Il QCER rappresenta una linea guida per studenti e insegnanti di lingua e ha influito profondamente sui curricula. Vista la lunghezza e la totalità del documento, stupisce quanto poco viene detto sul significato della grammatica esplicita nell'insegnamento. La competenza grammaticale, così si legge, è “una parte centrale della competenza comunicativa e quindi la sua acquisizione è uno scopo principale”. Però non viene spiegato come raggiungere questo obiettivo, né se la grammatica vada studiata in modo esplicito oppure no.

Anche le prescrizioni dei curricula scolastici e dell'istituto romanistico dell'Università di Vienna sono vaghe a questo proposito. Non viene indicato quali strutture grammaticali debbano essere studiate e quando. Tuttavia si dice che nell'insegnamento di una lingua all'università la grammatica e l'apprendimento delle regole, anche con i termini metalinguistici, svolgono un ruolo più importante rispetto che nella scuola.

LA PARTE EMPIRICA

Per testare le tesi della parte teorica e per dare una voce alle persone coinvolte è stata condotta un'indagine in due scuole AHS e all'istituto romanistico dell'Università di Vienna. Nei mesi di aprile e maggio dell'anno 2011 sono stati intervistati in totale nove insegnanti - di cui cinque insegnanti di scuola e quattro docenti di corsi di lingua all'università - e 219 discenti - di cui 123 alunni scolastici e 96 studenti universitari. I discenti, com'è già menzionato prima, sono stati invitati a compilare un questionario, mentre gli insegnanti sono stati intervistati oralmente.

Interrogazione dei discenti

L'interrogazione dei discenti si è basata su tre argomenti di ricerca. In primo luogo si è cercato di scoprire le differenze tra l'insegnamento della grammatica a scuola e all'università. In secondo luogo si è analizzato quali aspetti hanno influsso sul modo in cui i discenti trattano il tema della grammatica, cioè se e come studiano le regole grammaticali e se preferiscono un insegnamento che dà molto importanza alla grammatica oppure un insegnamento di tipo comunicativo. In terzo luogo è stato esaminato quale effetto hanno diversi tipi d'insegnamento sulla motivazione, sulla paura di fare errori e sul successo dell'apprendimento. Per questo scopo è stato composto un questionario con 26 domande. Una parte dei risultati ha affermato le ipotesi, ma un'altra si è rivelata molto sorprendente.

Ai risultati sorprendenti appartiene per esempio l'analisi della domanda, se gli studenti desiderano più o meno lezioni di grammatica nei loro corsi di lingua. Solo il 6 per cento dei discenti ha risposto di desiderare meno lezioni di grammatica di quanto al momento sperimentasse, il 39 per cento di più, il 44 per cento è contento del numero delle lezioni. Tra gli studenti universitari è maggiore la percentuale di persone che vorrebbero più lezioni di grammatica. Questo è molto interessante, poiché l'indagine mostra un valore più alto della grammatica all'università rispetto alla scuola, senza considerare i corsi universitari avanzati in cui la grammatica non svolge più un ruolo saliente.

Un'altra differenza tra studenti universitari e alunni di scuola riguarda il tempo dedicato alla grammatica a casa. È stato chiesto di indicare quanto tempo fosse dedicato in italiano alle quattro abilità linguistiche (ascoltare, leggere, parlare e scrivere), ai film, a internet, al lessico e alla grammatica. Tra gli alunni di scuola, la grammatica ha raggiunto con poco distacco, dopo la scrittura e il lessico, il terzo posto; tra gli studenti – con un distacco molto più largo – ha raggiunto invece il quarto posto, dopo la lettura, il lessico e l'ascolto. In confronto ad altre aree della lingua, la grammatica quindi svolge un ruolo più importante tra gli alunni che tra gli studenti. D'altro canto, però, per quanto concerne la preparazione agli esami, la percentuale del tempo che viene dedicato all'apprendimento della grammatica è più alto tra gli studenti che tra gli alunni. Il che significa che, se anche per gli studenti universitari altre aree della lingua siano di più alto interesse, quando essi studiano per gli esami, confidano nell'apprendimento della grammatica.

L'analisi del secondo ambito di ricerca, cioè l'influsso di aspetti specifici sul trattamento della grammatica, ha portato a risultati in parte aspettati, in parte contraddittori.

I risultati mostrano che le discenti di sesso femminile tengono di più alla grammatica, esprimono più spesso il desiderio di avere più lezioni di grammatica e anche a casa si impegnano di più nella grammatica rispetto ai colleghi maschi.

Anche l'età ha dimostrato di avere un influsso: gli studenti più anziani danno in media più importanza alla grammatica. Tuttavia, proprio tra questi discenti, la percentuale di coloro che dichiarano di non studiare la grammatica e di non memorizzare le regole è più alta che tra gli altri.

Interessante è anche il risultato ottenuto dall'analisi del numero di lingue straniere già apprese dagli interrogati. Più lingue sono state imparate, tanto più alto è il valore attribuito alla grammatica e alla correttezza, anche se la percentuale di chi non impara le regole aumenta.

E' stato inoltre valutato se gli studenti che sono già stati in Italia per almeno tre mesi senza interruzione hanno dato risposte diverse degli altri. E' stato confermato che con un'esperienza all'estero di questo tipo il significato che gli studenti attribuiscono alla grammatica diminuisce. Discenti che sono già stati in Italia per un periodo lungo dedicano meno tempo alla grammatica a casa, e, nei corsi, meno spesso degli altri preferiscono le lezioni di grammatica.

Anche i motivi per cui gli interrogati hanno deciso di imparare l'italiano influiscono sulle risposte. Discenti che studiano la lingua per ragioni di lavoro assegnano un valore più alto alla grammatica e alla correttezza, desiderano più lezioni di grammatica a scuola o all'università e si occupano di più di grammatica a casa rispetto a discenti che hanno scelto di imparare l'italiano per ragioni private.

Inoltre si è cercato di analizzare se gli atteggiamenti cambino in base al tempo da cui si studia la lingua. L'ipotesi era che con gli anni aumentasse l'importanza attribuita alla grammatica, in virtù di un desiderio sempre maggiore di parlare e scrivere in modo corretto. Purtroppo l'indagine ha portata a risultati contraddittori a questo proposito.

Lo studio non poteva inoltre tralasciare l'analisi dell'influsso del successo nell'apprendimento. È stato ipotizzato che i discenti che si concentrano troppo sulla grammatica, trascurando altre aree della lingua, ottengono risultati peggiori nel parlare e nello scrivere in italiano. Sfortunatamente i dati ottenuti si contraddicono e rendono impossibile una conclusione affidabile.

Dall'analisi della terza domanda di ricerca, cioè l'effetto di diversi tipi d'insegnamento sulla motivazione, sulla paura di fare errori nel parlare e sul successo dell'apprendimento emergono risultati imprevisti.

L'ipotesi che un insegnamento incentrato sull'apprendimento della grammatica renda i discenti meno motivati e meno felici nelle lezioni di lingua non è stata confermata. Le risposte degli interrogati indicano addirittura il contrario. I soggetti di questa indagine che hanno comunicato di frequentare un corso nel quale la grammatica svolge un ruolo centrale hanno dichiarato di essere più felici durante le lezioni rispetto a quelli frequentanti un corso che dà meno importanza a questa tematica. Non è però possibile escludere l'influsso di altri aspetti su questo risultato, che perciò non deve essere generalizzato.

Per quanto riguarda la paura di fare errori, l'indagine ha portato a un risultato sorprendente, indicando che la maggior attenzione alla grammatica è in relazione con poca paura. Un'altra ipotesi poteva essere confermata, cioè che il metodo deduttivo portasse a più paura rispetto al metodo induttivo. L'induzione è anche collegata a maggiore felicità rispetto alla deduzione.

La relazione tra diversi tipi d'insegnamento e il successo dell'apprendimento non poteva essere stabilita nella sua totalità dallo studio, poiché i dati non erano sufficienti. È stato però mostrato che i discenti che elaborando le regole insieme al gruppo o tramite esercizi ottengono risultati migliori rispetto ai discenti cui le regole sono spiegate con l'aiuto del libro scolastico. Sarebbe certamente interessante condurre la stessa indagine con un campione più grande.

Interrogazione degli insegnanti

Le interviste agli insegnanti si sono basate principalmente su due aspetti. Prima è stato chiesto loro di raccontare le proprie esperienze di quando erano alunni e studenti a proposito dell'insegnamento della grammatica. Più precisamente si è cercato di scoprire se prevalgono i ricordi positivi o negativi e se le lezioni di oggi assomigliano quelle di allora. La seconda domanda riguarda direttamente le lezioni attuali e gli intervistati sono stati invitati a spiegare come insegnano la grammatica. Principalmente interessa capire se essi applicano il metodo deduttivo o induttivo, se considerano importante una spiegazione sistematica, se danno spazio nelle lezioni agli esercizi di grammatica, quanto tempo dedicano alla grammatica e come trattano gli errori dei discenti. Per l'elaborazione dei risultati è stata applicata l'analisi qualitativa del contenuto di Philipp Mayring.

L'interpretazione delle risposte relative alla prima domanda ha rivelato che tra gli intervistati dominano i ricordi negativi rispetto all'insegnamento della grammatica durante il proprio periodo scolastico. Coloro che criticano le lezioni che hanno frequentato possono essere suddivisi in due gruppi: chi si lamenta dei metodi antiquati e di un'eccessiva attenzione alla grammatica, e chi sentiva una mancanza strutturale e avrebbe desiderato più spiegazioni e lezioni più sistematiche. Pochissimi insegnanti hanno dichiarato di aver adottato gli stessi metodi dei propri istruttori. Alcuni però ricordano lezioni ben organizzate e spiegazioni precise ed esaurienti, che prendono ancora oggi come modello.

Gli insegnanti sono stati poi invitati a parlare del proprio metodo di insegnamento della grammatica. A parte un docente dell'università che insegna in corsi più avanzati, tutti hanno affermato di dare spazio nelle lezioni alla grammatica.

Per quanto riguarda il modo con cui presentare nuove strutture grammaticali, i due istituti esaminati – la scuola AHS e l'università – si distinguono evidentemente. Tra i quattro docenti dell'università solo uno ha menzionato l'uso del metodo induttivo, mentre tra quelli della scuola – a parte un'insegnante che non ha dato risposta a questa domanda – tutti hanno detto di averlo applicato almeno qualche volta. All'università viene preferito, per ragioni di tempo, il metodo deduttivo e le regole vengono spiegate più spesso con termini tecnici rispetto alla scuola. Spesso manca il tempo per spiegare le regole durante il corso e gli studenti universitari devono prepararle a casa autonomamente. In tutti i corsi dell'università, tranne uno, e in tutte le classi di scuola prese in esame la grammatica ha comunque un suo spazio durante le lezioni. L'opinione degli intervistati è comunque che all'università viene dato più spazio alla grammatica che a scuola, eccezion fatta per il corso avanzato. Alla fine agli interrogati è stato chiesto come trattano gli errori fatti dai discenti. Due insegnanti – rispettivamente uno per ogni istituto – hanno raccontato di non correggere affatto durante certe attività, come discussioni o presentazioni. Un altro docente dell'università, invece, corregge sempre ciascun errore del quale si accorge. In genere però gli intervistati sono d'accordo sul fatto che la correzione dipenda dalla situazione e dal tipo di errore. Per quanto riguarda il metodo di correzione, i docenti dell'università hanno menzionato ripetutamente la correzione implicita, cioè la ripetizione della frase sbagliata in modo corretto, invece dell'indicazione dell'errore in modo esplicito.

Paragone tra le due indagini

Avendo utilizzato due metodi empirici diversi, non è stato possibile paragonare tutti i dati. Per quelli però che possono essere paragonati si è presentato un consenso generale tra insegnanti e discenti. Entrambi concordano sul fatto che la grammatica svolga un ruolo centrale nell'insegnamento di tutte le classi e di tutti i corsi, tranne di quelli avanzati all'università. Inoltre concordano sull'uso dei due metodi principali per presentare strutture nuove. Sia gli insegnanti sia i discenti sono dell'opinione che all'università prevalga la deduzione mentre a scuola si alternino entrambi i metodi.

Il tema della grammatica nell'insegnamento di una lingua non è solo un argomento vasto, ma anche un tema di continua attualità per tutti gli insegnanti e gli studenti. Questa tesi non può dare una risposta esaustiva alla domanda, se sia raccomandabile o meno spiegare e studiare la grammatica in modo esplicito, ha però cercato di fornire un contributo alla discussione. Inoltre, grazie all'indagine empirica, ha potuto presentare le opinioni e le esperienze dei due gruppi di protagonisti, ossia i discenti e gli insegnanti.

FRAGEBOGEN

ZUR STELLUNG DER GRAMMATIK IM ITALIENISCHUNTERRICHT

Der folgende Fragebogen wurde im Rahmen meiner Diplomarbeit an der Universität Wien zusammengestellt. Es soll damit untersucht werden, welche Stellung die Grammatik im Italienischunterricht einnimmt und welchen Platz Lernende ihr bei der Beschäftigung mit Italienisch außerhalb des Unterrichts zuweisen.

DIE DATEN WERDEN AUSSCHLIESSLICH ZU DIESEM ZWECK VERWENDET UND SELBSTVERSTÄNDLICH ANONYM BEHANDELT.

Ich danke Ihnen vielmals für die Hilfe bei meinem Forschungsprojekt!
Katharina Jakobi, Studentin am Institut für Romanistik der Universität Wien

TEIL I – PERSONENBEZOGENE ANGABEN

1. Geschlecht

- männlich
- weiblich

2. Alter

_____ Jahre

3. Anzahl der gelernten Fremdsprachen (alle Sprachen außer der Muttersprache)

- 1 (Italienisch)
- 2 (Italienisch und eine weitere Sprache)
- 3 (Italienisch und zwei weitere Sprachen)
- mehr als 3 (Italienisch und mehr als zwei weitere Sprachen)

4. Wenn Sie weitere Fremdsprachen (alle Sprachen außer der Muttersprache) außer Italienisch lernen oder gelernt haben, welche sind das?

Italienisch _____

TEIL II – MOTIVATION UND ERFAHRUNGEN MIT ITALIENISCH

5. Im wievielten Jahr lernen Sie schon Italienisch?

- im 1. Jahr
- im 2. Jahr
- im 3. Jahr
- im 4. Jahr
- im 5. Jahr oder länger

6. Wie viele Stunden pro Woche besuchen Sie Italienischunterricht?

- 0 - 1 Stunde
- 1 - 2 Stunden
- 2 - 3 Stunden
- 3 - 4 Stunden
- 4 - 5 Stunden
- 5 Stunden oder mehr

7. Haben Sie sich schon einmal länger als 3 Monate in Italien aufgehalten?

- ja
- nein

7a. Wenn ja, wie lange?

- 3 - 6 Monate
- 6 - 12 Monate
- 1 - 2 Jahre
- 2 Jahre oder länger

8. Warum lernen Sie Italienisch? (Mehrfachantwort möglich)

- Pflicht/Mangel an Alternativen
- Berufliche Gründe
- Interesse an der Kultur Italiens
- Interesse an der Bevölkerung Italiens
- bessere Verständigung im Urlaub in Italien
- Gefallen/Interesse an der Sprache
- Kontakt mit italienischen Bekannten/Verwandten
- Wunsch eine (weitere) Fremdsprache zu lernen
- SONSTIGES:

9. Wie viel Freude macht Ihnen der Italienischunterricht?

- sehr viel
 viel
 mittelmäßig viel
 wenig
 überhaupt keine

TEIL III - ITALIENISCHUNTERRICHT

10. Wie viel Wert wird in Ihrem Italienischunterricht auf folgende Bereiche gelegt?
Bitte bewerten Sie die Bereiche mit 0 bis 10 (0 = kein Wert, 10 = höchster Wert).

Grammatik	
Wortschatz	
Schreiben	
Sprechen	

Lesen	
Hören	
Filme schauen	
Internet nutzen	

11. Wie viel Wert würden Sie selbst im Italienischunterricht auf diese Bereiche legen?
Bitte bewerten Sie die Bereiche mit 0 bis 10 (0 = keinen Wert, 10 = höchsten Wert).

Grammatik	
Wortschatz	
Schreiben	
Sprechen	

Lesen	
Hören	
Filme schauen	
Internet nutzen	

12. Findet in Ihrem Italienischunterricht explizite Grammatikvermittlung (Regelerklärung) statt?

- ja
 nein
 weiß nicht

12a. Wenn ja, wie? (Mehrfachantwort möglich)

- Die Lehrperson erklärt die neue Grammatik.
 Die neue Grammatik wird gemeinsam in der Gruppe/Klasse erarbeitet.
 Die neue Grammatik wird mit Übungen erarbeitet.
 Die neue Grammatik wird mit dem Lehrbuch erarbeitet.
 SONSTIGES:

12b. Wenn ja, zu welchem Zeitpunkt?

- Zuerst wird die Regel erklärt, dann folgen Übungen.
 Die Regel wird erklärt, nachdem wir die Regelmäßigkeiten gemeinsam (z.B. anhand eines Textes) herausgearbeitet haben.
 weiß nicht

13. Würden Sie mehr oder weniger explizite Grammatikvermittlung (Regelerklärung) im Italienischunterricht bevorzugen?

- mehr
 weniger
 genau richtig
 weiß nicht

TEIL IV – ITALIENISCH AUSSERHALB DES UNTERRICHTS

14. Wie viel Zeit beschäftigen Sie sich durchschnittlich außerhalb des Unterrichts mit Italienisch?

- 0 - 1 Stunde wöchentlich
 1 - 2 Stunden wöchentlich
 2 - 3 Stunden wöchentlich
 3 - 5 Stunden wöchentlich
 5 Stunden oder länger wöchentlich

15. Wie viel Zeit davon bringen Sie außerhalb des Unterrichts für diese Bereiche auf?

	sehr viel	viel	mittelmäßig viel	wenig	überhaupt keine
Grammatik	<input type="checkbox"/>				
Wortschatz	<input type="checkbox"/>				
Schreiben	<input type="checkbox"/>				
Sprechen	<input type="checkbox"/>				
Lesen	<input type="checkbox"/>				
Hören	<input type="checkbox"/>				
Filme	<input type="checkbox"/>				
Internet	<input type="checkbox"/>				

16. Wie viel Prozent der Schularbeiten-, Prüfungs- oder Testvorbereitung für das Fach Italienisch nimmt das Grammatiklernen ein?

- 0 - 20 Prozent
- 20 - 40 Prozent
- 40 - 60 Prozent
- 60 - 80 Prozent
- 80 Prozent oder mehr

17. Wie lernen Sie die italienische Grammatik zuhause? (Mehrfachantwort möglich)

- Ich lerne die Regeln auswendig.
- Ich denke mir die Regeln durch und versuche sie zu verstehen.
- Ich lerne Beispielsätze/Wendungen auswendig.
- Ich denke mir Beispielsätze durch und versuche dadurch die Regeln zu verstehen.
- Ich mache Übungen.
- Ich lerne zuhause nicht Grammatik.
- SONSTIGES:

18. Wie merken Sie sich die Grammatikregeln?

- Ich merke mir die Regel in der vorgegebenen Formulierung.
- Ich merke mir die Regel in eigenen Worten.
- Ich merke mir keine Regeln.

TEIL V – EINSTELLUNGEN

19. Welche Schwierigkeiten verbinden Sie mit Grammatiklernen? (Mehrfachantwort möglich)

- schwierige Fachbegriffe
- unklare Erklärungen
- Auswendiglernen unverständlicher Regeln
- zu schnelles Tempo
- zu wenig Zeit zum Anwenden der neuen Grammatik
- zu wenige oder keine Übungen
- zu schwierige Übungen
- Langeweile
- keine
- SONSTIGES:

20. Was verstehen Sie unter Grammatik?

Bitte versuchen Sie eine kurze Definition in eigenen Worten zu finden.

21. Wie wichtig finden Sie Grammatiklernen für das Verbessern Ihrer **MÜNDLICHEN SPRACHKOMPETENZEN** (Sprechen und Hören) in Italienisch?

- ganz unwichtig
- unwichtig
- teilweise wichtig
- wichtig
- sehr wichtig
- weiß nicht

22. Wie wichtig finden Sie Grammatiklernen für das Verbessern Ihrer **SCHRIFTLICHEN SPRACHKOMPETENZEN** (Schreiben und Lesen) in Italienisch?

- ganz unwichtig
- unwichtig
- teilweise wichtig
- wichtig
- sehr wichtig
- weiß nicht

23. Mir ist es wichtiger,...

- ... dass ich mich fehlerfrei auf Italienisch ausdrücken kann.
- ... dass ich mich auf Italienisch verständigen kann (notfalls auch mit Fehlern).

24. Wie viel Angst haben Sie davor, beim Sprechen auf Italienisch Fehler zu machen?

- sehr viel
- viel
- mittelmäßig viel
- wenig
- überhaupt keine

TEIL VI – SPRACHKOMPETENZ IN ITALIENISCH

25. Wie gut schätzen Sie selbst Ihre Fertigkeit **SPRECHEN** in Italienisch ein?
Bitte lesen Sie die 6 Beschreibungen und wählen Sie diejenige aus, die am besten auf Sie zutrifft.

Ich kann einfache Wendungen und Sätze gebrauchen, um Leute, die ich kenne, zu beschreiben und um zu beschreiben, wo ich wohne.	<input type="checkbox"/>
Ich kann mit einer Reihe von Sätzen und mit einfachen Mitteln z. B. meine Familie, andere Leute, meine Wohnsituation meine Ausbildung und meine gegenwärtige oder letzte berufliche Tätigkeit beschreiben.	<input type="checkbox"/>
Ich kann in einfachen zusammenhängenden Sätzen sprechen, um Erfahrungen und Ereignisse oder meine Träume, Hoffnungen und Ziele zu beschreiben. Ich kann kurz meine Meinungen und Pläne erklären und begründen. Ich kann eine Geschichte erzählen oder die Handlung eines Buches oder Films wiedergeben und meine Reaktionen beschreiben.	<input type="checkbox"/>
Ich kann zu vielen Themen aus meinen Interessengebieten eine klare und detaillierte Darstellung geben. Ich kann einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.	<input type="checkbox"/>
Ich kann komplexe Sachverhalte ausführlich darstellen und dabei Themenpunkte miteinander verbinden, bestimmte Aspekte besonders ausführen und meinen Beitrag angemessen abschließen.	<input type="checkbox"/>
Ich kann Sachverhalte klar, flüssig und im Stil der jeweiligen Situation angemessen darstellen und erörtern; ich kann meine Darstellung logisch aufbauen und es so den Zuhörern erleichtern, wichtige Punkte zu erkennen und sich diese zu merken.	<input type="checkbox"/>

26. Wie gut schätzen Sie selbst Ihre Fertigkeit **SCHREIBEN** in Italienisch ein?
Bitte lesen Sie die 6 Beschreibungen und wählen Sie diejenige aus, die am besten auf Sie zutrifft.

Ich kann eine kurze einfache Postkarte schreiben, z. B. Feriengrüße. Ich kann auf Formularen, z. B. in Hotels, Namen, Adresse, Nationalität usw. eintragen.	<input type="checkbox"/>
Ich kann kurze, einfache Notizen und Mitteilungen schreiben. Ich kann einen ganz einfachen persönlichen Brief schreiben, z. B. um mich für etwas zu bedanken.	<input type="checkbox"/>
Ich kann über Themen, die mir vertraut sind oder mich persönlich interessieren, einfache zusammenhängende Texte schreiben. Ich kann persönliche Briefe schreiben und darin von Erfahrungen und Eindrücken berichten.	<input type="checkbox"/>
Ich kann über eine Vielzahl von Themen, die mich interessieren, klare und detaillierte Texte schreiben. Ich kann in einem Aufsatz oder Bericht Informationen wiedergeben oder Argumente und Gegenargumente für oder gegen einen bestimmten Standpunkt darlegen. Ich kann Briefe schreiben und darin die persönliche Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen deutlich machen.	<input type="checkbox"/>
Ich kann mich schriftlich klar und gut strukturiert ausdrücken und meine Ansicht ausführlich darstellen. Ich kann in Briefen, Aufsätzen oder Berichten über komplexe Sachverhalte schreiben und die für mich wesentlichen Aspekte hervorheben. Ich kann in meinen schriftlichen Texten den Stil wählen, der für die jeweiligen Leser angemessen ist.	<input type="checkbox"/>
Ich kann klar, flüssig und stilistisch dem jeweiligen Zweck angemessen schreiben. Ich kann anspruchsvolle Briefe und komplexe Berichte oder Artikel verfassen, die einen Sachverhalt gut strukturiert darstellen und so dem Leser helfen, wichtige Punkte zu erkennen und sich diese zu merken. Ich kann Fachtexte und literarische Werke schriftlich zusammenfassen und besprechen.	<input type="checkbox"/>

- Ja, ich möchte über die Ergebnisse dieser Untersuchung informiert werden.

Meine E-Mail Adresse: _____

- Nein, ich möchte über die Ergebnisse dieser Untersuchung nicht informiert werden.

Vielen Dank für Ihre Mithilfe!

INTERVIEWLEITFADEN ZUR STELLUNG DER GRAMMATIK IM ITALIENISCHUNTERRICHT

TEIL I – PERSONENBEZOGENE ANGABEN

- Geschlecht
- Bildungsinstitution
- Dienstjahre
- Erstsprache/n
- Fremdsprache/n
- Wo und wie italienisch gelernt (Auslandsaufenthalt?)

TEIL II – EIGENE LERNERFAHRUNGEN

Wie haben Sie selbst Grammatikvermittlung in Ihrer Schullaufbahn (an der Schule, Universität...) erlebt?

- Was hat Sie an der Grammatikvermittlung, die Sie selbst erlebt haben, gestört?
- Was hat Ihnen an der Grammatikvermittlung, die Sie selbst erlebt haben, gefallen?
- Welche Aspekte haben Sie von der Grammatikvermittlung, die sie selbst erlebt haben, übernommen?
- Welche Aspekte unterscheiden sich von der Grammatikvermittlung, die sie selbst erlebt haben?

TEIL III – GRAMMATIK IM ITALIENISCHUNTERRICHT

Wie läuft Grammatikvermittlung in Ihrem Italienischunterricht ab?

- Behandeln Sie für gewöhnlich die Grammatik systematisch oder behandeln Sie die Grammatik, die gerade benötigt wird (z.B. für das Verständnis oder die Produktion von Texten)? Warum?
- Wie vermitteln Sie die sprachlichen Regelmäßigkeiten:
induktiv (= entdeckendes Lernen, von Beispielen oder Texten ausgehend) oder deduktiv (von der Regel ausgehend)?
Wenn induktiv:
 - Welchen Input verwenden Sie dafür?
 - Erklären Sie die Grammatikregeln im Anschluss explizit? Wenn ja, immer oder nur in speziellen Fällen (z.B. wenn danach gefragt wird)?
- Wie gehen Sie bei der Regelerklärung vor? Welche Hilfsmittel verwenden Sie (Lehrbuch, Grammatikbuch, Tafel, Handouts, ...)?
- Wie lassen Sie die SchülerInnen/Studierenden die Grammatik üben (mithilfe von Übungen, in Texten hören/lesen, in Texten anwenden, ...)?
- Wie viel Prozent Ihrer gesamten Unterrichtszeit nimmt die Erklärung der Regeln ein?
- Wie viel Prozent Ihrer gesamten Unterrichtszeit nimmt das Üben der Grammatikregeln ein?
- Ist es Ihnen wichtiger, dass sich die SchülerInnen/Studierenden flüssig unterhalten oder fehlerfrei sprechen können? Warum? Wovon hängt das ab?
- Wie ist das beim Schreiben? Worauf legen Sie Wert?
- Gibt es Phasen im Unterricht, in denen Korrektheit keine Rolle spielt?

TEIL IV – DEFINITION DES BEGRIFFS „GRAMMATIK“

Was verstehen Sie persönlich unter „Grammatik“? Bitte definieren sie den Begriff in eigenen Worten.

ANALYSE DER ERSTEN FORSCHUNGSFRAGE DER LEHRENDENBEFRAGUNG

FALL	PARAPHRASE	GENERALISIERUNG	REDUKTION
A	In HAK zuerst zwei Jahre Grammatiklernen, dann Textübersetzung und Briefe schreiben	In Schule Grammatik von Anwendung getrennt (als unabhängige Blöcke im Unterricht); zuerst Grammatik, dann Anwendung	NEGATIV A1 In der Schule nicht Konversation, sondern vorgefasste Phrasen im Mittelpunkt
A	In HAK Grammatik mit Buch gelernt	In Schule Grammatik mit Buch gelernt	A2 Gestört, dass neue Grammatik nicht geübt wurde
A	In HAK Unterricht nicht auf Konversation, sondern auf vorgefassten Phrasen angelegt	In Schule nicht Konversation, sondern vorgefasste Phrasen im Mittelpunkt	POSITIV
A	Am Kulturinstitut Unterricht von Grammatikstrukturen ausgehend	In Erwachsenenbildung Unterricht von Grammatikstrukturen ausgehend	A3 In der Erwachsenenbildung mehr Konversation als in der Schule
A	Am Kulturinstitut Grammatik mit Buch gelernt	In Erwachsenenbildung Grammatik mit Buch gelernt	NEUTRAL
A	Am Kulturinstitut mehr Konversation als in Schule	In Erwachsenenbildung mehr Konversation als in Schule	A4 In der Schule Grammatik und Anwendung als unabhängige Blöcke erlebt
A	Damals Unterricht noch nicht so reflektiert	Wenig Reflexion des Unterrichts	A5 Unterrichtsmethoden wenig reflektiert
A	Gestört, dass neue Grammatik nicht geübt wurde	Gestört, dass neue Grammatik nicht geübt wurde	A6 In der Erwachsenenbildung Unterricht von Grammatikstrukturen ausgehend
A	Keine Aspekte in eigenen Unterricht übernommen	Keine Aspekte in eigenen Unterricht übernommen	ANDERS MACHEN
A	Verständlichkeit des Textes heute im Vordergrund, auch bei Korrektur von schriftlichen Arbeiten; in meiner Schulzeit waren zwölf schwere Fehler das Ende; alles, was darüber gegangen ist, war negativ	Früher bei schriftlicher Korrektur Fehlerzählen, heute Verständlichkeit im Vordergrund	A7 Keine Aspekte übernommen A8 Früher bei schriftlicher Korrektur Fehlerzählen, heute Verständlichkeit im Vordergrund

FALL	PARAPHRASE	GENERALISIERUNG	REDUKTION
B	Wenigstens etwas, das man verwenden kann	Grammatik als Hilfe erlebt	POSITIV
B	Buch, wo man nachschauen kann, wenn man etwas braucht	Grammatik als Hilfe erlebt	B1 Grammatik als sinnvoll und als Hilfe erlebt (kann man nachschauen, kann man verwenden)
B	Sinnvoll	Grammatik als sinnvoll erlebt	B2 Langeweile der Grammatik als angenehm erlebt
B	Schön langweilige Stunden, immer sehr ruhig	Langeweile der Grammatik als angenehm erlebt	B3 Grammatik im Lateinunterricht als effizient erlebt
B	Grammatik im Lateinunterricht sehr effizient	Grammatik im Lateinunterricht als effizient erlebt	
B	Grammatik im Lateinunterricht geholfen, andere Sprachen zu lernen	Latein als Hilfe für andere Sprachen	

B	Am Anfang versucht, Grammatik des Lateinunterrichts zu applizieren	Am Anfang versucht, Methoden der Grammatikvermittlung des Lateinunterrichts zu übernehmen	B4 Latein als Hilfe für andere Sprachen erlebt ÜBERNEHMEN B5 Am Beginn der Unterrichtszeit versucht, Methoden der Grammatikvermittlung des Lateinunterrichts zu übernehmen
---	--	---	---

FALL	PARAPHRASE	GENERALISIERUNG	REDUKTION
C	In Englisch sehr chaotisch; wenig Grammatikstruktur vermittelt bekommen	Im Englischunterricht Mangel an Vermittlung von Grammatikstrukturen als chaotisch erlebt	NEGATIV C1 Englischunterricht als chaotisch erlebt (Mangel an Vermittlung von Strukturen)
C	In Französisch klarer, strukturierter	Französischunterricht klarer, strukturierter erlebt	POSITIV
C	In Italienisch an der Uni nach Buch vorgegangen; nach Grammatikstrukturen und Erklärungen wie im Buch	Im Italienischunterricht an Uni nach Grammatikprogression im Buch vorgegangen	C2 Französischunterricht klarer, strukturierter erlebt
C	Als hilfreich erlebt; klare, übersichtliche Grammatikstrukturen	Klare, übersichtliche Grammatikstrukturen als hilfreich erlebt	C3 Klare, übersichtliche Grammatikstrukturen als hilfreich erlebt
C	als Erwachsener muss man nach Strukturen lernen und verstehen	Notwendigkeit als Erwachsene Strukturen zu lernen	NEUTRAL
C	Ganz hilfreich empfunden	Strukturen als hilfreich erlebt	C4 Im Italienischunterricht an der Uni nach Grammatikprogression im Buch vorgegangen
C	Grundlegende Strukturen bleiben immer gleich; orientiert sich am Aufbau im Schulbuch	Jetziger Unterricht ähnlich wie Erfahrung in Schulzeit – Strukturen gleich, Orientierung an Aufbau im Schulbuch gleich	ÜBERNEHMEN
C	Früher mit kreativen Methoden versucht; mit Kärtchen und Einsetzübungen	Am Anfang versucht kreative Methoden zur Grammatikvermittlung	C5 Unterricht jetzt ähnlich wie in der Schulzeit - Strukturen gleich, Orientierung an Aufbau im Schulbuch gleich
C	Versucht, um hier den Spaßfaktor mehr hineinzubringen	Am Anfang versucht, Spaßfaktor hineinzubringen	C6 Heute kreative Methoden nicht mehr viel Platz, weil kreative Übungen zwar Spaß machen, aber zu keinem besseren Output führen und wegen Mangel an Zeit/Lehrplan muss erfüllt werden
C	Macht Schülern schon Spaß, aber braucht viel Zeit und Output ist nicht wirklich besser	Kreative Übungen machen SchülerInnen Spaß, führen aber zu keinem besseren Output	ANDERS MACHEN
C	Eine Unterrichtsstunde gestrichen worden – dem ist Spielerisches zum Opfer gefallen, weil man Lehrplan hat, den man erfüllen muss; muss man durchpauken	Mangel an Zeit – keine Zeit für Spielerisches; Lehrplan muss erfüllt werden	C7 Am Beginn der Unterrichtszeit kreative Methoden zur Grammatikvermittlung versucht, um Spaßfaktor hineinzubringen

FALL	PARAPHRASE	GENERALISIERUNG	REDUKTION
D	In Italienisch in Schule, Lehrerin war furchtbar; jeder hatte Angst vor ihr	Furchteinflößende Italienischlehrerin in Schule	NEGATIV D1 Furchteinflößende Italienischlehrerin in der Schule
D	Ganz einfach klassisch, Regel an Tafel geschrieben und dann auswendig lernen müssen	Klassische Unterrichtsmethode – Lehrerin schreibt Regeln an Tafel; SchülerInnen lernen sie auswendig	D2 Klassische Unterrichtsmethode – Lehrerin schreibt Regeln an die Tafel, SchülerInnen lernen sie auswendig
D	In Italienisch an Uni Niveau war ganz niedrig; nichts, was mich beeindruckt hätte	Von Methoden in Italienisch an Uni nicht beeindruckt, weil Niveau niedrig	D3 Von Unterrichtsmethoden an der Uni in Italienisch nicht beeindruckt, weil Niveau zu niedrig
D	In Englisch an Uni Sprachübungen waren gut, aber auch Grammatikvermittlung von „an die Tafel schreiben und in Übungssätzen anwenden“; total aus dem Kontext gerissen	Sprachübungen in Englisch an Uni gut, aber trotzdem klassische Grammatikvermittlung; aus dem Kontext gerissen	POSITIV D4 Sprachübungen an der Uni in Englisch positiv erlebt, aber Grammatik aus dem Kontext gerissen
D	War alte Schule der Grammatikvermittlung; auch Professoren älter	Veraltete Methoden nicht übernommen	ANDERS MACHEN D5 Methoden nicht übernommen, weil veraltet

FALL	PARAPHRASE	GENERALISIERUNG	REDUKTION
E	Kann sein, dass ich das schon vermische; Rolle als Lehrerin schon sehr dominant	Erinnerungen an eigene Schulzeit schon verblasst und durch die Erfahrungen als Lehrerin verdrängt	NEGATIV E1 Stört Fixiertheit auf Grammatik mancher Lehrerkollegen
E	Stört mich, wenn Lehrer total fixiert auf Grammatik ist; Grammatik soll ja nur dazu dienen, dass ich Sprache anwenden kann	Stört Fixiertheit auf Grammatik mancher LehrerInnen	NEUTRAL E2 Erinnerungen an die Schulzeit schon verblasst, durch Erfahrungen als Lehrerin verdrängt
E	Natürlich gibt es bei mir Grammatik – aber spätestens im dritten Lernjahr, gibt bei Schularbeit keine Grammatik mehr, sondern die machen sie nebenbei	Auch E unterrichtet Grammatik, aber ab höherem Lernniveau spielt keine große Rolle mehr	E3 Ist der Ansicht: Je schwerer sich ein/e Lehrer/in selbst mit der Sprache tut, umso fixierter ist er/sie auf Grammatik und Übersetzen
E	Bin viel in Italien; für mich ist wichtig, dass Kinder reden können; bin nicht darauf fixiert, dass sie nur Grammatik können	Flüssig Unterhaltenkönnen wichtiger als Grammatikkönnen	ÜBERNEHMEN E4 Unterrichtet Grammatik, aber ab höherem Lernniveau spielt Grammatik keine große Rolle mehr - würde keine Übersetzung zur Schularbeit geben
E	Was ich nie zur Schularbeit geben würde, sind Übersetzungen	Würde keine Übersetzungen zur Schularbeit geben	ANDERS MACHEN E5 Findet flüssig Unterhaltenkönnen wichtiger als Grammatikkönnen
E	Habe es insofern erlebt: wenige Male habe ich Schülern Nachhilfe gegeben und habe gesehen, dass manche Lehrer großen Schwerpunkt auf Übersetzen legen und total fixiert auf Grammatik sind	Hat erlebt, dass manche Lehrer großen Schwerpunkt auf Übersetzen und Grammatik legen	E6 Eigene Schulzeit nicht zum Vorbild genommen, weder im Guten noch im Schlechten
E	Habe das Gefühl: je schwerer sich Lehrer selbst mit Sprache tut, umso fixierter ist auf Grammatik und Übersetzen	Meinung: je schwerer sich Lehrer/in selbst mit Sprache tut, umso fixierter ist auf Grammatik und Übersetzen	

E	Distanz zu eigenen Schulzeit zu lang; kann mich nicht mehr erinnern	Kann sich nicht an eigene Schulzeit erinnern	
E	Überhaupt nicht eigene Schulzeit als Vorbild genommen; weder im Guten noch im Schlechten	Weder im Guten noch im Schlechten eigene Schulzeit zum Vorbild genommen	
E	Jetzt im Hebräischkurs ist für mich sehr interessant, weil ich mir als Sprachenlehrerin sehr viel denke; z.B. ist gar nicht so leicht für Schüler, das, was gelernt hat, dann anzuwenden und mit native speaker zu reden	Als Sprachenlehrerin und -lernerin beobachtet sich selbst beim Lernen und reflektiert das Sprachenlernen	

FALL	PARAPHRASE	GENERALISIERUNG	REDUKTION
F	In Schule nicht positiv erlebt, weil Englisch genauso wie Latein gelernt	Grammatikvermittlung in Schule nicht positiv erlebt; Englisch wie Latein gelernt	NEGATIV
F	Englischunterricht in Schule nach Übersetzungsmethode; zuerst Dialoge vorgelesen, dann übersetzt; Grammatik auswendiggelernt	Englisch in Schule nach Grammatik-Übersetzungsmethode gelernt	F1 In der Schule Grammatikvermittlung nicht positiv erlebt
F	Für mich war Horror, weil, während Latein ziemlich übersichtlich ist, ist Englisch sehr kompliziert	Grammatik-Übersetzungsmethode in Latein positiv, in Englisch negativ erlebt	F2 In der Schule Englisch nach der Grammatik-Übersetzungsmethode gelernt
F	Mein Gedächtnis, was Auswendiglernen betrifft, ist nicht so gut; muss immer Beziehungen herstellen	Schlecht im Auswendiglernen; muss Beziehung herstellen, um etwas zu merken	F3 Grammatik-Übersetzungsmethode in Latein positiv, in Englisch negativ erlebt
F	Habe jahrelang geglaubt, ich sei nicht sprachbegabt	Unterrichtsmethode suggerierte ihm, dass nicht sprachbegabt sei	F4 Grammatik-Übersetzungsmethode suggerierte ihm, dass nicht sprachbegabt sei (weil schlecht im Auswendiglernen)
F	An Uni Schwerpunkt lag nicht auf Grammatik; man ist davon ausgegangen, dass Grammatik schon kann	An Uni Schwerpunkt lag nicht auf Grammatik; man ist davon ausgegangen, dass Grammatik schon kann	F5 An der Uni Grammatikübungen – nur manche Studierende wurden drangenommen
F	Grammatik war sicher nicht zentral an Universität	An Uni Schwerpunkt nicht auf Grammatik	F6 An der Uni Fehler von strengen Lektoren streng sanktioniert
F	Unterricht selbst relativ primitiv; man hat Grammatikübungen der Reihe nach gemacht; immer nur ersten drei Reihen drangenommen, anderen haben sich entweder fadisiert, oder war ihnen zu schwer	Unterricht an Uni – Grammatikübungen; immer nur ein Teil der Studierenden kam an die Reihe, Rest fadisierte sich	F7 An der Uni Unterricht als unnötig erlebt (für einen Teil zu schwierig, für einen Teil zu leicht; Gruppe wurde rasant kleiner)
F	LektorInnen waren sehr streng; hat man etwas nicht gewusst, ist man nicht sehr gut davongekommen	LektorInnen waren streng; Fehler wurden streng sanktioniert	F8 Bedauert, dass Lateinkenntnisse trotz langer Lernzeit nicht anwenden kann → praktische Anwendung als Lernziel
F	Nach einer Weile war das Ganze entweder unnötig, denn wozu muss ich Sachen wiederholen, wenn ich sowieso alles kann, oder es war zu schwierig	Unterricht als unnötig erlebt: Für einen Teil zu schwierig, für einen Teil zu einfach	NEUTRAL F9 An der Uni Schwerpunkt nicht auf Grammatik, weil Grammatikkenntnisse schon vorausgesetzt

F	Gruppen rasant kleiner geworden; am Anfang 120, 130 Leute, nach einer Weile nur zehn, 15 Leute; also nicht gerade optimal für Unterricht	Unterricht als unnötig erlebt: Gruppe wurde rasant kleiner	ANDERS MACHEN F10 Schlechte Erfahrungen gemacht – will besser machen → abwechslungsreicher, vielfältiger, flexibler, interessanter und nicht nur Frontalunterricht
F	Habe eigentlich keine sehr guten Erfahrung in dem Sinn gemacht	Keine guten Erfahrungen gemacht	
F	Habe bemerkt, ich muss anders mit Grammatik umgehen; muss anders handhaben; muss auch ein bisschen flexibler sein; nicht nur Frontalunterricht und so weiter, sondern muss ein bisschen vielfältiger werden und auch interessanter	Will Unterricht anders gestalten: abwechslungsreicher, flexibler, vielfältiger, interessanter, nicht nur Frontalunterricht	
F	Ist auch total unterschiedlich, von Person zu Person	Präferenzen variieren von Person zu Person	
F	Habe Latein geliebt, weil für mich logisch war, aber habe sehr wenig damit anfangen können; finde es schade, dass ich nach sieben Jahren Latein in Schule immer noch kein Buch in Latein lesen kann	Findet es schade, dass Latein trotz langer Lernzeit nicht praktisch anwenden kann	

FALL	PARAPHRASE	GENERALISIERUNG	REDUKTION
G	Italienisch war Rettung, was meine sprachliche Entwicklung betrifft; jede Stunde auswendiggelernt; aus Angst, dass so schwieriges Schulleben habe wie mit Englisch und mit Deutsch	In Englisch und Deutsch schlechte Noten – aus Angst in Italienisch alles auswendiggelernt → gute Noten	POSITIV G1 Aus Angst vor schlechten Noten in der Schule in Italienisch alles auswendiggelernt → gute Noten G2 Italienischunterricht positiv erlebt, weil gute Noten NEUTRAL G3 Italienischunterricht sehr grammatikorientiert → wenig Fehler, aber nicht Sprechen können G4 Englischunterricht nicht grammatikorientiert, Schwerpunkt auf Sprechen → Sprechen können, aber viele Fehler ÜBERNEHMEN G5 Einige Übungen für den Anfängerunterricht übernommen G6 Buchstabierübungen und Aussprachetraining übernommen
G	In Italienisch war fast nur Grammatik und kein Sprechen, im Gegensatz zum Englischen	Italienischunterricht sehr grammatikorientiert; Englischunterricht nicht grammatikorientiert	
G	Nichts gestört am Italienschunterricht, weil gute Noten in einer Sprache gehabt	Italienischunterricht positiv erlebt, weil gute Noten	
G	Habe schon einige Übungen, die ähnlich sind; v.a. ganz am Anfang	Einige Übungen für Anfängerunterricht übernommen	
G	Auch jetzt lege Wert darauf, dass Lernende gut buchstabieren können; dass Aussprache am Anfang genau beigebracht wird	Buchstabieren üben und Aussprachetraining hält für wichtig und hat übernommen	
G	Englischunterricht war ganz anderes; nur Englisch gesprochen worden; habe mich wohler gefühlt beim Sprechen, aber Regeln haben gefehlt	Im Englischunterricht Schwerpunkt auf Sprechen – fühlte sich wohler beim Sprechen als in Italienisch	
G	Vieles hat sich geändert; heute schnelleres Tempo	Vieles hat sich geändert; heute schnelleres Tempo	

G	Im Italienischunterricht alle Übungen gut verstanden, aber nicht reden können; im Englischunterricht war umgekehrt: habe reden können, aber ein miserables Englisch	Italienischunterricht grammatikorientiert – Wenig Fehler, aber nicht Sprechen können; Englischunterricht nicht grammatikorientiert – Sprechen können, aber viele Fehler	ANDERS MACHEN G7 Vieles hat sich geändert; heute schnelleres Tempo
---	---	---	--

FALL	PARAPHRASE	GENERALISIERUNG	REDUKTION
H	Französischunterricht sehr ordentlich; klar strukturiert, sehr durchdacht und logisch	Französischunterricht klar strukturiert und logisch aufgebaut	NEGATIV H1 Englischunterricht chaotisch, keine Regeln gelernt
H	War immer Grammatikfan und fand Französischunterricht hervorragend	Grammatikfan; Französischunterricht gefallen	POSITIV
H	Englischunterricht anders: kaum je eine Regel, Lehrerin nett, aber sehr chaotisch	Englischunterricht chaotisch, keine Regeln gelernt	H2 Französischunterricht klar strukturiert und logisch aufgebaut
H	Meine Kenntnisse in Englisch bei weitem nicht so gut wie in Französisch; kann in Französisch bei weitem besser sprechen und schreiben	In Französisch besseres Niveau erreicht als in Englisch	H3 Französischunterricht als positiv erlebt
H	Zwischen meiner Schulzeit und meiner Unterrichtszeit liegen viele Jahre; Modelle sowieso schon fast vergessen	Lange Zeit zwischen Schulzeit und Unterrichtszeit; Modelle veraltet	NEUTRAL H4 In Französisch besseres Niveau erreicht als in Englisch
H	Erinnerungen an Schulzeit schon so verschwommen	Erinnerungen an Schulzeit verblasst	H5 Ist Grammatikfan
H	Art von Unterricht der Französischlehrerin fand hervorragend; entspricht vielleicht auch eher meinem heutigen Unterrichtsstil	Aspekte aus Französischunterricht übernommen	H6 Erinnerung an Schulzeit verblasst
H	Aus Erfahrung des Studiums nichts übernommen, weil an Uni Sprachübungen gewissen Zweck haben; Unterricht an Uni ganz anders als an Schule; anderer Zugang zur Sprache	Aus Erfahrungen an Uni nichts übernommen, weil Sprachübungen an Uni anderen Zweck und anderen Zugang zur Sprache haben als Unterricht in der Schule	ÜBERNEHMEN H7 Aspekte von klar strukturiertem, logisch aufgebaute Französischunterricht übernommen ANDERS MACHEN H8 Lange Zeit zwischen Schul- und Unterrichtszeit → Modelle veraltet H9 Aus Erfahrungen an Uni nichts übernommen, weil Sprachübungen an der Uni anderen Zweck und anderen Zugang zur Sprache haben als Unterricht an der Schule

FALL	PARAPHRASE	GENERALISIERUNG	REDUKTION
I	Im Bereich der Fremdsprachen kann mich nicht an besondere Schwierigkeiten oder Unannehmlichkeiten erinnern	Fremdsprachenunterricht nicht negativ erlebt	NEGATIV
I	Unannehmlichkeiten mehr im Bereich der Muttersprache; gab Sachen, die überhaupt nicht verstanden habe, von Art und Weise, wie über italienische Grammatik nachgedacht wurde; gab Sachen, die für mich sinnlos waren und nur Zeit vergeudeteten	Muttersprachenunterricht negativ erlebt; gewisse Arbeit an Grammatik als sinnlose Zeitvergeudung erlebt	I1 Muttersprachenunterricht (Italienisch) negativ erlebt, gewisse Arbeit an Grammatik als sinnlose Zeitvergeudung erlebt I2 Grammatikstunden in Fremdsprachenunterricht als langweilig erlebt
I	In Fremdsprachen - Englisch und Französisch - kann mich nur daran erinnern, dass Grammatikstunden als langweilig empfunden habe	Grammatikstunden in Fremdsprachenunterricht als langweilig erlebt	I3 Fremdsprachenunterricht nicht negativ erlebt NEUTRAL
I	Zeit, in der man versuchte, lebendige Sprache einzuführen; Sprache durch lebendiges Sprechen zu vermitteln; Grammatik nachher durchgenommen; zuerst Strukturen, dann überlegen, was für Regelmäßigkeiten bei diesen Strukturen	Im Fremdsprachenunterricht Sprache durch Sprechen, Grammatik am Schluss	I4 Im Fremdsprachenunterricht Sprachelernen durch Sprechen, Grammatik am Schluss I5 Erinnerungen an Schulzeit verblasst
I	Erinnerungen sind ziemlich blass	Erinnerungen an Schulzeit verblasst	

ANALYSE DER ZWEITEN FORSCHUNGSFRAGE DER LEHRENDENBEFRAGUNG

FALL	PARAPHRASE	GENERALISIERUNG	REDUKTION
A	Unterrichte nicht Grammatik als solches; ist immer eingebettet in verschiedene andere didaktische Möglichkeiten; kaum eine Stunde nur Grammatik; kann durchaus abwechslungsreich angeboten werden	Kaum eine Stunde nur Grammatik; immer eingebettet in andere didaktische Möglichkeiten	VERWENDUNG DES LEHRBUCHS A1 Buch kommt bei SchülerInnen nicht gut an, weil Grammatik nicht systematisch, teilt oft auf mehrere Kapitel auf; Überblick fehlt
A	Habe Erfahrung gemacht, dass Schüler sehr wohl Strukturen haben möchten; einen Überblick, worum es geht	SchülerInnen wollen Strukturen und Überblick	DEDUKTIVES VS. INDUKTIVES VORGEHEN A2 Kaum eine Stunde nur Grammatik, immer in andere didaktische Möglichkeiten eingebettet
A	Wenn neue Grammatik haben, versuche meistens, durch irgendeinen Impuls einzusteigen; eine Textstelle, ein Lied, ein Spiel; aus einem Text herausfinden, was neu ist; kommen meisten selbst auf Punkt, den gerade machen sollen; von dem gehe dann aus	Einstieg in neues Grammatikkapitel durch Impuls (Textstelle, Lied, Spiel...)	A3 Einstieg in neues Grammatikkapitel nicht aus dem Nichts, sondern steigt mit Impuls ein (Text, Lied, Spiel...)
A	Komme eigentlich nie in Klasse und sage: So heute machen wir Imperfetto	Startet Grammatikkapitel nicht aus dem Nichts	SYSTEM UND ÜBERSICHT A4 SchülerInnen wollen Strukturen und Überblick
A	Schüler wollen Struktur haben, damit sie wissen: was kommt auf mich zu, was mache ich mit dem, wozu brauche ich das	SchülerInnen wollen Struktur	A5 Handouts mit Zusammenfassung des Grammatikpunkts und Übungen – werden in Mappe gesammelt und ergeben am Schluss komplette Grammatikübersicht
A	Buch, das wir haben, hat dieses Prinzip nicht; Grammatikpunkt oft auf mehrere Kapitel aufgeteilt – kommt bei Schülern nicht gut an; wollen dann gleich einen Überblick; habe dann diese Kapitel zusammengeworfen	Buch kommt nicht gut an, weil Grammatikpunkt oft auf mehrere Kapitel verteilt	ÜBEN DER GRAMMATIK A6 Übungen im Buch nicht ausreichend → gestaltet Übungszettel
A	Mache immer Zusammenfassung von jeweiligen Grammatik und fotokopiere den Schülern; sind auch gleichzeitig Übungen darauf	Handouts mit Zusammenfassung des Grammatikpunkts und Übungen	ZEITAUFWAND A7 Erklärungen nehmen unterschiedlich viel Zeit in Anspruch - Klassen tun sich unterschiedlich schwer
A	Strukturübungen im Buch zu wenig fordernd; immer dasselbe; nicht erweiternd → Übungszettel	Grammatikübungen im Buch nicht ausreichend → gestaltet Übungszettel	A8 Klassen mit Französisch haben weniger Probleme
A	Im Buch fehlt Überblick; Schüler brauchen Überblick → in Mappe Teil mit Grammatik-Zusammenfassungen; können immer nachschauen	Im Buch fehlt Grammatiküberblick → Handouts mit Grammatik-Zusammenfassungen in Mappe gesammelt	KORREKTHEIT VS. FLÜSSIGKEIT A9 Flüssig unterhalten wichtiger als fehlerfrei sprechen können
A	In achten Klasse dann komplette Grammatik-Übersicht zusammen mit Übungen, die gemacht wurden	Handouts ergeben am Schluss komplette Grammatikübersicht	A10 Unsicherheit führt zu Hemmungen → sagen lieber nichts A11 Sicherheit in der Grammatik hilft beim Sprechen

A	Wie viel % der gesamten Unterrichtszeit explizite Regelerklärung einnimmt, kommt auf Klasse an; manche Klassen tun sich schwer mit Grammatik, manche leicht	Klassen tun sich unterschiedlich schwer mit Grammatik – Grammatikerklärungen nehmen unterschiedlich viel Zeit in Anspruch	A12 Beim Schreiben Verständlichkeit, Kreativität, Gebrauch des Vokabulars im Vordergrund KORREKTUR
A	Oft deutsche Grammatik nicht gewusst und deswegen Schwierigkeiten in Italienisch	Schwierigkeiten in deutscher Grammatik führen zu Schwierigkeiten in italienischer Grammatik	A13 Verständlichkeitsstörende Fehler schwerer bewertet A14 Fehler zählen nicht bei Gespräch mit native speaker, bei Spielen
A	In anderen Klassen überhaupt kein Problem; reiße einen Grammatikpunkt an und sie verstehen sofort; speziell Klassen, die schon Französisch in der Unterstufe haben	Klassen, die schon Französisch hatten, weniger Probleme mit Grammatik	A15 Bei Kurzreferaten und wenn im Redefluss keine Korrektur dazwischen, sondern Korrektur im Anschluss
A	Prinzipiell ist flüssig unterhalten wichtiger als fehlerfrei sprechen können	Flüssig unterhalten wichtiger als fehlerfrei sprechen können	
A	Aber sehr oft Hemmschuh bei Schülern, wenn nicht wissen, ob Satz richtig ist; dann sagen ihn nicht	Viele SchülerInnen Hemmungen – wenn nicht sicher sind, sagen lieber nichts	
A	Je sicherer jemand im Aufbau von Sätzen ist, umso leichter tut sich im Reden	Sicherheit in der Grammatik hilft beim Sprechen	
A	Wenn das Gerüst kenne, das hilft dann auch hinweg	Sicherheit in der Grammatik hilft beim Sprechen	
A	Oft schreiben Schüler, die Sprachhemmung haben, ganz toll	Gehemmte SchülerInnen schreiben oft ganz toll	
A	Beim Schreiben ist Verständlichkeit des Textes im Vordergrund, auch bei der Korrektur	Beim Schreiben Verständlichkeit im Vordergrund	
A	Verständlichkeit, Kreativität des Textes, Gebrauch des Vokabulars; wichtig, dass herüberkommt, was ausdrücken will	Beim Schreiben Verständlichkeit, Kreativität, Gebrauch des Vokabulars im Vordergrund	
A	Unterschied zwischen Fehlern, die Verständlichkeit stören, und solchen, die für Verständlichkeit egal sind	Fehler, die Verständlichkeit stören, schwerer bewertet	
A	Korrektheit spielt keine Rolle, wenn mit native speaker reden; da wird ja nicht mit Rotstift dagegessen und gezählt, wie viele Fehler macht	Bei Gespräch mit native speaker Fehler zählen nicht	
A	Auch bei Spielen geht nicht darum, wie viele Fehler macht; bei kreativen Geschichten geht nicht nur um Fehler	Bei Spielen Fehler zählen nicht	
A	Wenn jemand gerade im Fluss ist, oder bei Kurzreferaten, die Schüler halten, korrigiere nie dazwischen	Bei Kurzreferaten und im Redefluss keine Korrektur dazwischen	
A	Mache mir Notizen, was falsch gemacht, mache Schüler im Anschluss darauf aufmerksam	Korrektur im Anschluss	

FALL	PARAPHRASE	GENERALISIERUNG	REDUKTION
B	Prinzipiell gehe nach Buch vor	Geht nach Buch vor	VERWENDUNG DES LEHRBUCHS
B	Grammatikvermittlung im Buch sehr rudimentär; geht sehr langsam vorwärts; irgendwelche Formen kommen immer erst viel später; muss immer etwas vorziehen	Mit Buch unzufrieden, weil rudimentär und unsystematisch → muss Sachen vorziehen	B1 Geht nach dem Buch vor B2 Mit Buch unzufrieden, weil rudimentär und unsystematisch → muss Sachen vorziehen
B	Prinzipiell besser Grammatik systematisch zu behandeln	Grammatik soll systematisch behandelt werden	DEDUKTIVES VS. INDUKTIVES VORGEHEN
B	Aber in weiter fortgeschrittenen Klassen Textanalysen, in denen Grammatik immer wieder wiederholt wird	In weiter fortgeschrittenen Klassen Grammatik in Textanalysen wiederholt	B3 Ob induktiv oder deduktiv hängt von Klasse ab; Klassen, die sich wenig denken → Regel aufschreiben; andere Klassen → spielerisch und Regel finden lassen
B	Ob zuerst Regel erklärt, oder vom Beispiel ausgegangen, hängt von Klasse ab; manche Klassen denken sich sehr wenig → besser, einfach Regel aufschreiben und a, b, c, d, e nennen; in anderen Klassen kann spielerischer machen, selbst Regel finden lassen	Ob induktiv oder deduktiv, hängt von Klasse ab; Klassen, die sich wenig denken → Regel aufschreiben; andere Klassen → spielerisch und Regel finden lassen	B4 Geht auf Klasse ein, in jeder Klasse anders SYSTEM UND ÜBERSICHT
B	Versuche, in jeder Klasse anders zu machen; je nachdem	Geht auf Klasse ein, in jeder Klasse anders	B5 Grammatik soll systematisch behandelt werden B6 In weiter fortgeschrittenen Klassen Grammatik in Textanalysen wiederholt
B	Habe Übungszettel, wenn auch viel weniger als meine KollegInnen, weil sehr gerne mit Texten arbeite	Verwendet Übungszettel, aber weniger als KollegInnen, weil gerne mit Texten arbeitet	ÜBEN DER GRAMMATIK
B	Wie viel Zeit Grammatikerklärungen gewidmet wird, hängt von Klasse ab; manche verstehen Regeln nie, bei manchen braucht gar nicht viel erklären	Zeit für Regelerklärung hängt von Klasse ab: Manche brauchen nicht viele Erklärungen, andere verstehen nie	B7 Verwendet Übungszettel, aber weniger als KollegInnen, weil gerne mit Texten arbeitet ZEITAUFWAND
B	Mindestens 20 % der Zeit für Übung der Grammatik, eher mehr; kommt auf Klasse an; in Klassen, die Latein haben, weniger, in anderen mehr	Mindestens 20 % der Zeit für Übung der Grammatik; hängt von Klasse ab; Klassen mit Latein brauchen weniger, andere mehr	B8 Zeit für Regelerklärung hängt von Klasse ab: Manche brauchen nicht viele Erklärungen, andere verstehen nie B9 Mindestens 20 % der Zeit für Übung der Grammatik, eher mehr; hängt aber von Klasse ab; Klassen mit Latein brauchen weniger, andere mehr
B	Flüssig unterhalten können wichtiger als fehlerfrei sprechen können	Flüssig unterhalten können wichtiger als fehlerfrei sprechen können	KORREKTHEIT VS. FLÜSSIGKEIT
B	Wichtig, dass verstehen und sagen können, was sie wollen	Verstehen und sprechen können wichtig	B10 Flüssig unterhalten können wichtiger als fehlerfrei sprechen können
B	Fehlerfrei sprechen ist immer gehemmt	Fehlerfrei sprechen ist immer gehemmt	B11 Fehlerfrei sprechen ist immer gehemmt
B	Fehlerfreiheit kann beim Schreiben versuchen – hat mehr Zeit – aber nicht beim Sprechen	Beim Schreiben kann Fehlerfreiheit versuchen, weil mehr Zeit; beim Sprechen nicht	B12 Beim Schreiben kann Fehlerfreiheit versuchen, weil mehr Zeit; beim Sprechen nicht
B	Beim Schreiben schon versuchen, möglichst fehlerfrei, weil Zeit zum Überlegen	Beim Schreiben soll möglichst fehlerfrei sein, weil mehr Zeit	
B	Korrigiere eher nicht bei Diskussionen; sollte aber schon verständlich sein	Bei Diskussionen korrigiert eher nicht, aber sollte verständlich sein	

B	Sage erst am Schluss, was falsch war, ohne zu unterbrechen	Korrigiert erst am Schluss, ohne zu unterbrechen	KORREKTUR B13 Bei Diskussionen korrigiert eher nicht, aber sollte verständlich sein B14 Korrigiert erst am Schluss, ohne zu unterbrechen B15 Ansonsten korrigiert wichtige Sachen schon
B	Ansonsten korrigiere schon; nicht alles, aber wichtigere Sachen schon	Ansonsten korrigiert wichtige Sachen schon	

FALL	PARAPHRASE	GENERALISIERUNG	REDUKTION
C	Gehe meistens nach Buch vor	Geht meistens nach Buch vor	VERWENDUNG DES LEHRBUCHS
C	Wenn neues Kapitel beginnt, immer bestimmte Grammatikstrukturen in Texten vermittelt; lesen zuerst Text; schauen, was ihnen auffällt; manchmal unterstreichen, was neu ist; sammeln das und dann versuche in eine Struktur zu bringen	Zuerst Text lesen – schauen, was SchülerInnen auffällt (manchmal unterstreichen) – sammeln - sie bringt in eine Struktur	C1 Geht meistens nach Buch vor DEDUKTIVES VS. INDUKTIVES VORGEHEN
C	Dann schreibe an Tafel, wie aufgebaut ist und ein paar exemplarische Sätze als Beispiele dazu	Schreibt Aufbau und Beispielsätze an Tafel	C2 Von Texten ausgehend, dann Regel erklären C3 Vorgehensweise bei Grammatikvermittlung: zuerst Text lesen – schauen, was SchülerInnen auffällt (manchmal unterstreichen) – sammeln - sie bringt in eine Struktur – schreibt Aufbau und Beispielsätze an Tafel – SchülerInnen machen Übungen
C	Dann machen Schüler Beispiele oder Einsetzübungen	SchülerInnen machen Übungen	SYSTEM UND ÜBERSICHT
C	Dann kriegen sie Aufgabe: entweder im Buch etwas machen, oder selbst Sätze bilden	SchülerInnen machen Übungen im Buch oder bilden selbst Sätze	C4 Mag selbst Strukturen; Grammatik Erklären ist etwas Klares
C	Also gehe von Texten aus und dann erkläre dann	Von Texten ausgehend, dann Regeln erklären	ZEITAUFWAND
C	Wie viel Zeit Grammatikerklärungen einnehmen, hängt von Grammatikkapitel ab	Zeitaufwand für Erklärungen hängt von Grammatikkapitel ab	C5 Zeitaufwand für Erklärungen hängt von Grammatikkapitel ab
C	Aber sicher weniger als Hälfte der Unterrichtszeit, weil dann ja viel geübt und gefestigt wird; wobei Regeln immer wieder einmal wiederholt werden	Weniger als Hälfte der Zeit für Erklärungen, weil dann viel geübt und gefestigt wird (aber Regeln immer wieder wiederholt)	C6 Weniger als die Hälfte der Zeit für Erklärungen, weil dann viel geübt und gefestigt wird (aber Regeln immer wieder wiederholt)
C	Üben nimmt mehr Zeit ein als Erklären, wobei beim Üben noch einmal erklärt wird	Für Üben mehr Zeit als für Erklären	C7 Für Üben mehr Zeit als für Erklären
C	Am liebsten ist mir, sie können beides: fehlerfrei und flüssig unterhalten; aber das kann ja nicht einmal ich	Flüssig Unterhaltenkönnen und Korrektheit wichtig	KORREKTHEIT VS. FLÜSSIGKEIT
C	Wichtig, dass sie sich ausdrücken können; möchte, dass sie nach vier Jahren nach Italien fahren und sich ausdrücken können	Wichtig, dass sie sich ausdrücken können; nach vier Jahren sollten sich in Italien ausdrücken können	C8 Flüssig Unterhaltenkönnen UND Korrektheit wichtig
C	Basisgrammatik sollten sie schon können, aber wichtiger, dass sie sich verständigen können	Basisgrammatik wichtig, aber Verständigung noch wichtiger	C9 Basisgrammatik richtig anzuwenden ist wichtig, aber Verständigung noch wichtiger C10 Im Schreiben richtige Anwendung der Grammatik wichtig

C	Im Schriftlichen schon wichtig, dass die Grammatik auch einmal verstanden wird	Im Schriftlichen richtige Anwendung der Grammatik wichtig	KORREKTUR C11 Wichtige Sachen werden korrigiert, damit SchülerInnen nicht falsch aufschreiben C12 Manchmal Korrektur erst im Anschluss C13 Ob Korrektur, hängt von Kontext ab
C	Wenn wichtig ist, korrigiere schon, damit andere nicht falsch aufschreiben	Wichtige Sachen werden korrigiert, damit SchülerInnen nicht falsch aufschreiben	
C	Manchmal lasse reden, schreibe mir Fehler auf und korrigiere im Anschluss	Manchmal Korrektur erst im Anschluss	
C	Kommt auf Kontext an, ob korrigiere	Ob Korrektur, hängt von Kontext ab	
C	Habe selbst gerne Strukturen und Strukturen zu vermitteln, fällt mir nicht schwer; Grammatik zu erklären, ist auch etwas Klares	Mag selbst Strukturen; Grammatik Erklären ist etwas Klares	

FALL	PARAPHRASE	GENERALISIERUNG	REDUKTION
D	Vom Beispiel Regel ableiten; vom Hörtext oder vom Lesetext zur Grammatik	Vom Beispiel zur Regel (ausgehend von Hör- oder Lesetexten)	VERWENDUNG DES LEHRBUCHS D1 In Schulbuch Anordnung schlecht; wichtige Grammatikpunkte kommen zu spät, muss vorziehen D2 SchülerInnen mit Buch unzufrieden, weil unsystematisch, keine Grammatikerklärungen nach der Lektion D3 Übungen im Buch manchmal zu sehr fortgeschritten; Vorentlastung oder Vertiefen notwendig
D	Schüler finden Regel selbst heraus	SchülerInnen finden Regeln selbst	
D	Wenn viel Zeit habe, mache extra Handout dazu; schau, dass sie Step by Step zu Regel kommen	Wenn viel Zeit hat, macht Handout mit Anleitung, wie sie zur Regel kommen	
D	Wenn wenig Zeit habe, schreibe Arbeitsschritte an Tafel, oder sage ihnen einfach	Wenn wenig Zeit hat, schreibt Arbeitsschritte an Tafel, oder sagt ihnen	
D	Oft in neueren Büchern Grammatik schon so vermittelt	Neuere Bücher vermitteln Grammatik oft schon induktiv	
D	Verwende Lehrbuchtexte und andere	Verwendet Lehrbuchtexte und authentische Texte	
D	Immer Texte, zu denen Bezug im Leben haben; nichts Weltfremdes, wo sie Grammatik gesondert anwenden	Texte, die Bezug zur Lebenswelt der SchülerInnen haben; Grammatik nicht aus dem Kontext gerissen	
D	Im Anschluss erkläre Regel explizit	Erklärt Regel im Anschluss explizit	
D	Schreiben sie ins Schulübungsheft	SchülerInnen schreiben Regeln auf	
D	Gibt Lehrer, die nur Grammatikbox im Buch lesen lassen, aber finde, man lernt durch Aufschreiben, weil nochmal verinnerlicht	Manche Lehrer lassen Regeln nicht aufschreiben, aber sie findet Aufschreiben wichtig	
D	Englisch-Lehrbücher der Unterstufe schon so super, dass kaum abweichen muss; in Italienisch z.B. kommt Passato Prossimo in allerletzten Lektion des ersten Buchs; ist zu spät, habe das vorgezogen	Englisch Bücher super, muss nicht abweichen; in Italienisch Anordnung schlecht; wichtige Grammatikpunkte kommen zu spät; muss vorziehen	DEDUKTIVES VS. INDUKTIVES VORGEHEN D4 Vom Beispiel zur Regel (ausgehend von Hör- oder Lesetexten) D5 SchülerInnen finden Regeln selbst (wenn viel Zeit, macht Handout mit Anleitung, wie sie zur Regel kommen; wenn wenig Zeit, schreibt Anleitung an Tafel oder sagt ihnen) D6 Erklärt Regeln im Anschluss explizit D7 SchülerInnen schreiben Regeln auf; findet sie wichtig
D			SYSTEM UND ÜBERSICHT D8 Hält nichts davon, zuerst nur ein paar Personen zu erklären; ganzes Grammatikkapitel zusammen

D	Vom „Ersten-paar-Personen-Erklären“ halte überhaupt nichts, weil sinnlos aufgesplittet; viele Lehrbücher machen so; finde blöd; Schüler wollen alle Formen	Hält nichts davon, zuerst nur ein paar Personen zu erklären; ganzes Grammatikkapitel zusammen	<p>ÜBEN DER GRAMMATIK</p> <p>D9 Machen Übungen im Buch und Übungszettel</p> <p>D10 Zu wenige Übungen im Buch; muss etwas zusätzlich machen</p> <p>D11 Macht viele Übungszettel; aber kann auch mündlich gut üben; z.B. mit Gedichten/Lieder: lernen auswendig → haben Formen intus</p> <p>ZEITAUFWAND</p> <p>D12 Schätzung: Erklären von Regeln nimmt ca. 5 % der Zeit ein</p> <p>D13 Wenn neues Grammatikkapitel, manchmal ganze Stunde üben</p> <p>KORREKTHEIT VS. FLÜSSIGKEIT</p> <p>D14 Flüssig unterhalten UND Korrektheit wichtig</p> <p>D15 Bei AnfängerInnen sehr genau mit Sprachgenauigkeit; später weniger genau → von klein auf gewisse Genauigkeit mitgeben</p> <p>KORREKTUR</p> <p>D16 Im Mündlichen Korrektheit nicht so wichtig; unterbricht selten; nur wenn sich sonst Fehler einschleift</p> <p>D17 Korrektur danach</p> <p>D18 Bei Diskussionen gar keine Korrektur; Korrektheit nicht wichtig</p>
D	Schüler gar nicht zufrieden mit Buch	SchülerInnen mit Buch unzufrieden	
D	Schüler unzufrieden mit Buch, weil unsystematisch, kein Vokabelteil hinten, keine Grammatikerklärung nach Lektion, künstlich für junge Leute gemacht, keine gescheiterten Hörtexte	SchülerInnen mit Buch unzufrieden, weil unsystematisch, keine Grammatikerklärungen nach der Lektion	
D	Machen beides; Übungen im Buch und Übungszettel	Machen Übungen im Buch und Übungszettel	
D	Manchmal Übungen zu sehr fortgeschritten; vorher etwas zur Vorentlastung selbst machen, oder danach zum Vertiefen	Übungen im Buch manchmal zu sehr fortgeschritten; Vorentlastung oder Vertiefen notwendig	
D	Im Buch zu wenige Grammatikübungen; mache etwas dazu	Zu wenige Übungen im Buch; muss etwas zusätzlich machen	
D	Mache viele Übungszettel, aber braucht man nicht unbedingt; kann auch mündlich ganz gut machen; in Gedichten funktioniert ganz gut	Macht viele Übungszettel; aber kann auch mündlich gut üben; z.B. mit Gedichten	
D	Lernen Gedicht oder Lied auswendig (das z.B. Passato prossimo Formen enthält); Liedtexte, kann dann irgendwann mitsingen und merkt sich einfach → Formen intus	Lernen Gedichte oder Liedtexte auswendig → haben Formen intus	
D	Erklären von Regeln nimmt ca. 5 % ein, aber weiß nicht sicher	Schätzung: Erklären von Regeln nimmt ca. 5 % der Zeit ein	
D	Wenn neue Grammatik anfangs, kann schon sein, dass ganze Stunde dafür verwende	Wenn neues Grammatikkapitel, manchmal ganze Stunde üben	
D	Flüssig Unterhaltenkönnen und Korrektheit wichtig	Flüssig Unterhaltenkönnen und Korrektheit wichtig	
D	Bin bei Kleinen sehr genau; Sprachgenauigkeit muss sein	Bei AnfängerInnen sehr genau mit Sprachgenauigkeit	
D	Je älter, desto weniger schlimm, wenn falsch schreiben; muss ihnen von klein auf gewisse Genauigkeit mitgeben	Später weniger genau; von klein auf gewisse Genauigkeit mitgeben	
D	Im Mündlichen Korrektheit nicht so wichtig; wenn reden, unterbreche nicht; außer etwas, das sich wirklich immer wieder wiederholt; bevor sich ein Fehler einschleift, sage einmal; aber meistens unterbreche nicht	Im Mündlichen Korrektheit nicht so wichtig; unterbricht selten, nur wenn sich sonst Fehler einschleift	
D	Korrigiere danach	Korrektur danach	

D	Bei Diskussionen spielt Korrektheit keine Rolle; korrigiere gar nicht	Bei Diskussionen gar keine Korrektur; Korrektheit nicht wichtig	
---	---	---	--

FALL	PARAPHRASE	GENERALISIERUNG	REDUKTION
E	Zwei Arten: Entweder erkläre etwas ganz Neues; z.B. sage: „Heute machen wir Passato Prossimo. Passt gut auf!“ dann schreibe an Tafel	Zwei Arten der Grammatikvermittlung – entweder erklärt zuerst Regeln und schreibt an Tafel	VERWENDUNG DES LEHRBUCHS E1 Buch nicht sehr gut, zu einfach
E	Sage Schülern immer, – finde ganz wichtig – wenn sie sich total gut konzentrieren sollen	Sagt SchülerInnen, wenn Grammatik machen, dass gut aufpassen müssen – findet wichtig, dass wissen, wenn konzentrieren müssen	DEDUKTIVES VS. INDUKTIVES VORGEHEN E2 Zwei Arten der Grammatikvermittlung: entweder erklärt zuerst Regeln und schreibt an Tafel ODER vom Beispiel/Text ausgehend zurück zur Grammatik (Zweite Möglichkeit verwendet nicht so oft)
E	Habe im Laufe der Zeit, im Vergleich mit anderen LehrerInnen, gemerkt, dass sehr systematische Lehrerin bin; glaube, das ist gut	Systematische Lehrerin; findet gut	E3 Deduktive Vorgehensweise: Schreibt Thema an Tafel; erklärt Bildung und Anwendung; lesen Erklärungen im Buch; machen Übungen; Sprung zur Anwendung schwierig
E	Kinder brauchen unbedingt System	Kinder brauchen System	E4 Vorgehensweise nicht immer gleich; hängt von Lektion ab
E	Schreibe an Tafel: „Eine neue Zeit“; mache mit ihnen durch; erkläre, wie man bildet; Anwendung; dann lesen im Buch dazu; dann machen Übungen dazu; dann kommt Sprung, – das ist das Mühsame – dass Schüler im Passato Prossimo erzählen sollen	Schreibt Thema an Tafel; erklärt Bildung und Anwendung; lesen Erklärungen im Buch; machen Übungen; Sprung zur Anwendung schwierig	E5 Unterschied, ob in Italien oder in Schule lerne; wenig Zeit/wenig Input → brauche gutes System, weil nicht entdeckend auf Sprache kommen kann; findet nicht, dass in Schule Grammatik weglassen könnte
E	Manchmal, aber nicht so oft, gehe einen Text durch und sage: „Schaut einmal, was ihr da gefunden habt?“; vom Beispiel zur Grammatik zurückgehen	Andere Möglichkeit: Vom Beispiel/Text ausgehend zurück zur Grammatik	SYSTEM UND ÜBERSICHT E6 Systematische Lehrerin
E	Kommt darauf an; habe nicht das totale System; kommt immer auf Lektion an	Vorgehensweise nicht immer gleich; hängt von Lektion ab	E7 Kinder brauchen System - man tut sich viel leichter
E	Unterschied, ob in Italien lerne oder in Schule drei Wochenstunden habe; ist ziemlich wenig für eine Sprache; brauche gutes System, weil Zeit nicht da ist; kommen nicht entdeckend auf Sprache	Unterschied, ob in Italien oder in Schule lerne; wenig Zeit → brauche gutes System, weil nicht entdeckend auf Sprache kommen kann	ÜBEN DER GRAMMATIK E8 Machen Übungen aus Lehrbuch und kopiert Übungen aus anderen Übungsbüchern
E	Gewisse Systematik wichtig; glaube, dass meine Kinder und meine Schüler dadurch Sprache besser beherrschen	Gewisse Systematik wichtig	ZEITAUFWAND E9 Schätzt, Übung der Grammatik ca. 20-30 % der Zeit
E	Ist nicht so, dass in dem Land aufwachsen; d.h. hören nicht reden; drei mal 50 Minuten sind sehr wenig	SchülerInnen wachsen nicht in Italien auf; wenig Input, wenig Zeit	KORREKTHEIT VS. FLÜSSIGKEIT
E	Machen Übungen aus Lehrbuch und kopiere Übungen aus anderen Übungsbüchern	Machen Übungen aus Lehrbuch und kopiert Übungen aus anderen Übungsbüchern	E10 Beim Schreiben Korrektheit und Inhalt wichtig

E	Versuche, Schülern v.a. bei Grammatik genug Unterlagen zu geben	Versucht, SchülerInnen v.a. bei Grammatik, genug Unterlagen zu geben	<p>E11 Ob flüssig Unterhaltenkönnen oder Korrektheit wichtiger, ist Frage von Lernjahr - Im Anfängerunterricht stören Fehler weniger, weil wichtiger, dass Mut zum Reden haben; im Fortgeschrittenenunterricht Korrektheit wichtiger</p> <p>E12 Ziel, dass alle maturieren könnten; alle vier Bereiche – Ausdruck, Thema, Einteilung und Grammatik – müssen passen</p> <p>KORREKTUR</p> <p>E13 Nicht alle Fehler gleich schlimm</p> <p>E14 Im freien Sprechen unterbricht nicht dauernd</p>
E	Mache oft selbst Arbeitsblätter; manchmal bringe Namen der Schüler ein, damit betroffen fühlen	Macht oft selbst Arbeitsblätter; manchmal bringt in Übungssätze Namen der SchülerInnen ein	
E	Buch nicht sehr gut, zu einfach	Buch nicht sehr gut, zu einfach	
E	Schätze, vielleicht ungefähr 40 % der Zeit für Erklärungen	Schätzt, Erklärungen ca. 40 % der Zeit	
E	Vielleicht 20-30 % für Üben der Grammatik; und vielleicht 30 % für neues Plaudern, reden versuchen, z.B. Landeskunde	Schätzt, Übung der Grammatik ca. 20-30 % der Zeit	
E	Ob flüssig Unterhaltenkönnen oder Korrektheit wichtiger, ist Frage von Lernjahr	Ob flüssig Unterhaltenkönnen oder Korrektheit wichtiger, ist Frage von Lernjahr	
E	Im ersten oder im zweiten Lernjahr, wenn viel plaudern, und sind Fehler, stört mich nicht so; denke mir, ist wichtig, dass überhaupt Courage haben	Im Anfängerunterricht stören Fehler weniger, weil wichtiger, dass Mut zum Reden haben	
E	Am Ende des vierten Lernjahres, vor Matura, erwarte mir gewisse Korrektheit	Im Fortgeschrittenenunterricht Korrektheit wichtiger	
E	Hängt davon ab, welche Fehler sind; z.B. Konjunktiv manchmal vergessen - okay; aber z.B. muss im vierten Lernjahr Zeiten korrekt können	Nicht alle Fehler gleich schlimm	
E	Beim Schreiben muss schon korrekt sein; natürlich Inhalt auch wichtig	Beim Schreiben Korrektheit und Inhalt wichtig	
E	Halte mich an Vorgaben der schriftlichen Matura	Hält sich an Vorgaben der schriftlichen Matura	
E	Ziel, dass theoretisch alle maturieren könnte; ist wichtig, dass alle vier Fertigkeiten passen - Ausdruck, Thema, Einteilung, Grammatik	Ziel, dass alle maturieren könnten; alle vier Bereiche – Ausdruck, Thema, Einteilung und Grammatik – müssen passen	
E	In freien Sprechphasen, wenn z.B. sage: „Redet einmal!“, bessere nicht dauernd aus	Im freien Sprechen unterbricht nicht dauernd	
E	Bin nicht Lehrerin, die immer nur Grammatik unterrichtet, und total fixiert ist; aber schon wichtig	Ist nicht auf Grammatik fixiert, aber findet schon wichtig	
E	System wichtig - man tut sich viel leichter	System wichtig - man tut sich viel leichter	
E	Unter den Umständen, dass nur drei Wochenstunden vier Jahre hat, finde nicht, dass Grammatik weglassen kann; zu wenig Zeit	Zeit zu knapp – findet nicht, dass Grammatik weglassen kann	
E	Kann ich machen, wenn in Italien lebe, aber das ist ja nicht so	Könnte Grammatik weglassen, wenn in Italien leben	

FALL	PARAPHRASE	GENERALISIERUNG	REDUKTION
F	Habe zurzeit nur höhere Kurse; bei diesen relativ wenig oder kaum Grammatik; wird natürlich geprüft, aber muss schon stehen; wird nicht mehr direkt thematisiert	Hat zurzeit nur höhere Kurse; wird kaum Grammatik gemacht; muss schon sitzen	VERWENDUNG DES LEHRBUCHS F1 Bekommen Skriptum mit groben Erklärungen und Übungen; müssen zusätzlich Informationen besorgen
F	Bei höheren Kursen kaum konkret Grammatik gemacht; wird viel mehr über Kohäsion, Kohärenz, Lexik gesprochen	Bei höheren Kursen kaum Grammatik gemacht	DEDUKTIVES VS. INDUKTIVES VORGEHEN F2 Erklärungen nicht in Stunde, sondern zuhause; in Stunde nur Übungen gemacht und bestimmte Einzelheiten wiederholt oder vertieft
F	Habe jahrelang niedrigere Kurse gehabt; da spielt Grammatik wesentlich größere Rolle; wird bis zu Hälfte der Zeit damit verbracht	In niedrigen Kursen spielt Grammatik wesentlich größere Rolle; nimmt bis zu Hälfte der Zeit ein	SYSTEM UND ÜBERSICHT F3 In höheren Kursen nur punktuell auf Probleme eingegangen, nicht systematisch wiederholt; müsste schon gemacht worden sein
F	Bei höheren Kursen kann davon ausgehen, dass schon einmal gemacht; wenn noch nicht sitzt, muss selbst erwerben	In höheren Kursen kann davon ausgehen, dass schon sitzt, sonst muss selbst erwerben	F4 Gibt genaue Vorgaben, welche Grammatikthemen gemacht und wiederholt werden müssen
F	Bei Fortgeschrittenen wird nur thematisiert, was Probleme verursacht; gezielt wird auf Punkte eingegangen, aber nicht Ganze nochmal wiederholt	Nur punktuell auf Probleme eingehen, nicht systematisch wiederholen	ZEITAUFWAND F5 Unterrichtet höhere Kurse; in höheren Kursen wird kaum Grammatik gemacht, muss schon sitzen; sonst müssen Studierende selbst erwerben
F	Bei höheren Kursen nicht mehr systematisch; müsste schon gemacht worden sein	Bei höheren Kursen nicht mehr systematisch; müsste schon gemacht worden sein	F6 In niedrigeren Kursen spielt Grammatik eine wesentlich größere Rolle; nimmt bis zu Hälfte der Zeit ein
F	Anfänger müssen alles zuhause vorbereiten; müssten mit Vorkenntnissen einsteigen; müssten schon Grammatik-Grundkenntnisse haben	In Anfängerkursen müssen zuhause vorbereiten; schon mit Grundkenntnissen einsteigen	F7 Erklärungen nehmen wenig Zeit ein, weil zuhause vorbereiten
F	Anfänger bekommen Skriptum; wissen genau, was kommt; gibt grobe Erklärung im Skriptum; müssen sich auch woanders Informationen besorgen	In Anfängerkursen bekommen Skriptum mit groben Erklärungen; müssen zusätzlich Informationen besorgen	F8 Sinnlos, in der Stunde zu erklären, weil manche schon können, andere nicht gleich verstehen
F	In Stunde nur Übungen gemacht und bestimmte Einzelheiten wiederholt	in Stunde nur Übungen gemacht und bestimmte Einzelheiten wiederholt	F9 In niedrigeren Kursen 30-50 % der Zeit Grammatik üben; regelmäßig üben
F	Erklärung nicht direkt in Stunde, sondern allein zuhause; in Stunde nur wiederholt oder vertieft	Erklärung nicht in Stunde, sondern zuhause; in Stunde nur wiederholt oder vertieft	F10 Sehr viel Stoff; Grammatik nimmt viel Zeit in Anspruch; mindestens 30-50 % der Zeit
F	Erklären von Regeln nimmt wenig Zeit in Anspruch, weil zuhause vorbereiten	Wenig Zeit für Erklärungen, weil zuhause vorbereiten	KORREKTHEIT VS. FLÜSSIGKEIT F11 Fehlerfreiheit gibt es nicht; Flüssigkeit soll erreicht werden
F	Hat keinen Sinn, dass zehn Leute, die schon zuhause oder in Schule gelernt haben, mit Erklärung fadisiere, wenn andere noch nicht gelernt und nicht verstehen	Sinnlos, in Stunde zu erklären, weil manche schon können, andere nicht gleich verstehen	F12 Korrektheit für AnfängerInnen große Rolle, weil sich darauf konzentrieren müssen, Fehler zu vermeiden – behindert am Anfang Kommunikation
F	Bei Anfängern in Stunde üben	Bei Anfängern in Stunde üben	
F	Bei Anfängern Üben nimmt 30-50 % der Zeit ein; 30 % auf jeden Fall; und zwar regelmäßig	In Anfängerkursen 30-50 % der Zeit Grammatik üben; regelmäßig üben	

F	Gibt ganz genaue Vorgaben, welche Grammatikthemen wiederholt, oder neu gemacht werden müssen	Gibt genaue Vorgaben, welche Grammatikthemen gemacht und wiederholt werden müssen	F13 Wenn SchülerInnen miteinander sprechen, z.B. über Texte - keine Kontrolle; in Gruppenarbeit Korrektheit und Genauigkeit werden nebensächlich
F	Muss sehr viel Stoff gemacht werden; nimmt sehr viel Zeit in Anspruch; 30-50 % der Zeit auf jeden Fall	Sehr viel Stoff; Grammatik nimmt viel Zeit in Anspruch; mindestens 30-50 % der Zeit	F14 In niedrigen Kursen keine genauen Kriterien beim Schreiben festgelegt; kreatives Schreiben am Anfang sehr beschränkt – funktioniert nicht gut
F	Im Skriptum sind Übungen; kann man vorbereiten	Im Skriptum Übungen; kann man vorbereiten	F15 In höheren Kursen Schreiben als kreative Übungen, z.B. Gedichte
F	Totale Fehlerfreiheit gibt nicht; ich kann z.B. gut Deutsch, aber Fehler mache trotzdem; flüssig muss schon sein; müssen kommunikativ gut sein	Gibt keine Fehlerfreiheit; Flüssigkeit soll erreicht werden	F16 Korrektheit beim Schreiben nicht im Vordergrund; wichtig sind Verständlichkeit, Lexik, grammatikalische Korrektheit, Inhalt, Kohärenz und Kohäsion
F	Korrektheit spielt für Anfänger größere Rolle, weil sich viel mehr konzentrieren müssen auf das, was sagen; viele reden langsamer, weil versuchen, Fehler zu vermeiden; Kommunikation dann nicht mehr so optimal	Korrektheit für AnfängerInnen große Rolle, weil sich darauf konzentrieren müssen, Fehler zu vermeiden – behindert am Anfang Kommunikation	KORREKTUR F17 Fehler, die Verständnis behindern, schwerer bewertet als Fehler, die Verständnis nicht behindern
F	Korrektheit spielt keine Rolle, wenn z.B. über Texte miteinander sprechen; gibt überhaupt keine Kontrolle meinerseits	Wenn SchülerInnen miteinander sprechen, z.B. über Texte, keine Kontrolle	
F	Wenn zu zweit, zu dritt arbeiten, überhaupt keine Kontrolle meinerseits, außer, dass Italienisch sprechen müssen; aber Genauigkeit und Korrektheit wird nebensächlich	In Gruppenarbeiten keine Kontrolle – Korrektheit und Genauigkeit werden nebensächlich	
F	Bei Anfängern lege beim Schreiben nicht fest, welche Kriterien wichtig sind; bei Anfängern kreatives Schreiben relativ beschränkt, weil nicht sehr gut funktioniert	Im Anfängerunterricht keine genauen Kriterien beim Schreiben festgelegt; kreatives Schreiben am Anfang sehr beschränkt – funktioniert nicht gut	
F	Bei Fortgeschrittenen Schreiben immer auch kreative Übung; wurden z.B. auch Gedichte geschrieben	In höheren Kursen Schreiben als kreative Übung; z.B. Gedichte	
F	Korrektheit steht da sicher nicht im Vordergrund; lege sehr viel Wert auf Lexik, grammatikalische Korrektheit, Inhalt, Kohärenz und Kohäsion	Korrektheit beim Schreiben nicht im Vordergrund; wichtig sind Lexik, grammatikalische Korrektheit, Inhalt, Kohärenz und Kohäsion	
F	Muss immer verständlich sein; muss immer verstehen, was gemeint ist	Muss immer verständlich sein	
F	Grobe Fehler, die Verständnis verhindern, schwerer bewertet, als leichtere wo trotzdem verstehe, was gemeint ist	Fehler, die Verständnis behindern, schwerer bewertet als Fehler, die Verständnis nicht behindern	

FALL	PARAPHRASE	GENERALISIERUNG	REDUKTION
G	Fange immer mit Beispielen an	Fängt immer mit Beispielen an	DEDUKTIVES VS. INDUKTIVES VORGEHEN G1 Fängt mit Beispielen an G2 Anhand von Texten Grammatikphänomene erarbeiten G3 Induktiv erarbeiten, danach Reflexionsphase G4 Selbst entdecken, danach Erklärung
G	Gehe immer vom Vertrauten zum Neuen	Geht immer vom Vertrauten zum Neuen	
G	Schon systematisch	Bereitet systematisch auf	
G	Gehe vom Einzelwort aus	Geht vom Einzelwort aus	
G	Meistens recht erfolgreich Lied einbauen; Schwierigkeit mit Liedern: Text soll einfach sein; sind eher „Zuckerl“	Verwendet Lieder	
G	Eigentlich schon Arbeiten an Texten	Aber Arbeit an Texten im Vordergrund	
G	Anhand von Texten Grammatikphänomene erarbeiten	Anhand von Texten Grammatikphänomene erarbeiten	
G	Meistes erfolgt induktiv; danach Reflexionsphase: frage: „Na warum ist das so?“	Induktiv erarbeiten, danach Reflexionsphase	
G	Selbst entdecken, dann mit Erklärung auf Punkt bringen	Selbst entdecken, danach Erklärung	
G	Gibt Übungsphasen	Übungsphasen	
G	Erklären von Regeln nimmt höchstens Fünftel der Zeit ein	Erklären von Regeln nimmt höchstens 20 % der Zeit ein	SYSTEM UND ÜBERSICHT G5 Bereitet systematisch auf ÜBEN DER GRAMMATIK G6 Grammatik wird in der Stunde geübt ZEITAUFWAND G7 Erklären von Regeln höchstens 20 % der Zeit G8 Üben ist (außer 10-15 % Landeskunde) der Rest → 65-70 %
G	Üben der Grammatik ist Rest; vielleicht auch noch 10-15 % Landeskunde	Üben ist (außer 10-15 % Landeskunde) Rest → 65-70 %	
G	Ob Flüssigkeit oder Korrektheit wichtiger, hängt vom Gegenüber und von Situation ab	Ob Flüssigkeit oder Korrektheit wichtiger, hängt vom Gegenüber und von Situation ab	KORREKTHEIT VS. FLÜSSIGKEIT G9 Ob Flüssigkeit oder Korrektheit wichtiger, hängt vom Gegenüber und von Situation ab G10 Korrektheit und Flüssigkeit wichtig G11 Unverständlichkeit geht mit der Zeit auf die Nerven G12 Korrektheit beim Schreiben wichtiger; Kreativität nur als Ausrede, warum falsch ist
G	Unverständlichkeit geht mit Zeit auf Nerven	Unverständlichkeit geht mit Zeit auf Nerven	
G	Kann nicht sagen, eine wichtig, andere unwichtig; beides wichtig	Korrektheit und Flüssigkeit wichtig	
G	Beim Schreiben: Kreativität kann ein, zwei Mal gelten lassen, aber dann soll richtig geschrieben werden; bin kein Volksschullehrer; auf Universitäts- und Sekundarschulniveau, finde ich, das schon	Korrektheit beim Schreiben wichtiger; Kreativität nur als Ausrede, warum falsch ist	
G	Wenn etwas verständlich für viele sagen will, muss in jeder Hinsicht klar und deutlich sein – Botschaft, Satzaufbau, Wortwahl	Wichtig, sich verständlich und in jeder Hinsicht klar und deutlich auszudrücken	G13 Korrektheit im Unterricht immer wichtig, außer hört nicht zu KORREKTUR G14 Korrigiert immer G15 Weist nicht auf Fehler hin, sondern wiederholt richtig
G	Korrektheit spielt im Unterricht immer eine Rolle, außer höre gerade nicht zu	Korrektheit im Unterricht immer wichtig, außer hört nicht zu	
G	Als Lehrkraft korrigiere immer	Korrigiert immer	
G	Sage nicht: „Das ist falsch!“, aber wiederhole richtig	Weist nicht auf Fehler hin, sondern wiederholt richtig	

FALL	PARAPHRASE	GENERALISIERUNG	REDUKTION
H	An Uni v.a. Erklärung der Regeln, auch mit metasprachlichen Begriffen	Grammatikvermittlung an Uni ist v.a. Erklärung der Regeln, auch mit metasprachlichen Begriffen	<p>VERWENDUNG DES LEHRBUCHS</p> <p>H1 Verwenden Skriptum, darin stehen Regeln in verkürzter Form; ist Skriptum und nicht Grammatik; Studierende müssen noch andere Quellen hinzuziehen</p> <p>DEDUKTIVES VS. INDUKTIVES VORGEHEN</p> <p>H2 Grammatikvermittlung an der Uni ist v.a. Erklärung der Regeln, auch mit metasprachlichen Begriffen</p> <p>H3 Vielen Studierenden Anfangsübungen und –themen schon von Schule bekannt; werden wiederholt und vertieft, auch mit metasprachlichen Begriffen</p> <p>SYSTEM UND ÜBERSICHT</p> <p>H4 Texte nicht zwecks Grammatik behandelt, aber kann passieren, dass Phänomen wiederfindet – darauf aufmerksam macht</p> <p>H5 Grammatik systematisch behandelt; Kurprogramm mit Kollegen vereinbart</p> <p>ÜBEN DER GRAMMATIK</p> <p>H6 Der Erklärung folgen Übungen</p> <p>H7 Im Skriptum sind wenige Übungen; Studierende müssen noch andere Übungen hinzuziehen</p> <p>ZEITAUFWAND</p> <p>H8 Schätzt, dass Erklärungen ca. 20 % der Zeit einnehmen; hängt davon ab, wie viele Fragen gestellt werden</p> <p>H9 Erklärungen und Üben der Grammatik zusammen ca. 60 % der Zeit; Rest für Texte, Dialoge, Gespräche; hängt aber von Gruppe ab</p> <p>KORREKTHEIT VS. FLÜSSIGKEIT</p> <p>H10 Stellenwert von Flüssigkeit und Korrektheit ändert sich mit Sprachniveau</p> <p>H11 Stellenwert von Flüssigkeit und Korrektheit ändert sich mit Sprachniveau</p>
H	Dann Übungen zu jeweiligem Thema	Der Erklärung folgen Übungen	
H	Darüber hinaus Texte, die nicht zwecks Grammatik machen; anhand dieser Texte kann passieren, dass gewisses Phänomen wiederfinden und darauf aufmerksam mache	Texte nicht zwecks Grammatik behandelt, aber kann passieren, dass Phänomen wiederfindet – macht darauf aufmerksam	
H	Gehe systematisch vor; haben Programm unter Kollegen; wissen, welche Themen in welcher Sprachübungen machen	Grammatik systematisch behandelt; Kurprogramm mit Kollegen vereinbart	
H	Anfangsübungen und -themen schon meisten Studenten vom Schulitalienisch bekannt; hier wiederholt und vertieft, auch mit metasprachlichen Begriffen	Vielen Studierenden Anfangsübungen und –themen schon von Schule bekannt; wiederholt und vertieft, auch mit metasprachlichen Begriffen	
H	Haben Skriptum	Skriptum wird verwendet	
H	Im Skriptum stehen Regeln in verkürzter Form; weise darauf hin, dass sich um Skriptum handelt, nicht um Grammatik; ist Aufgabe der Studenten eine oder andere Grammatik vertieft zu lernen	Im Skriptum stehen Regeln in verkürzter Form; ist Skriptum, nicht Grammatik; Studierende müssen noch andere Quellen hinzuziehen	
H	Im Skriptum sind auch Übungen, aber nicht viele; gibt jede Menge weiteres Übungsmaterial; nicht von mir, aber zusätzliche Bücher, Übungen im Internet...	Im Skriptum sind wenige Übungen; Studierende müssen noch andere Übungen hinzuziehen	
H	Für Erklärungen, weiß nicht, vielleicht 20 % der Zeit; kommt darauf an, wie viele Fragen auftauchen	Schätzt, dass Erklärungen ca. 20 % der Zeit einnehmen; hängt davon ab, wie viele Fragen gestellt werden	
H	Block „Grammatik und Übung der Grammatik“ schätze auf ca. 60 % des Unterrichts; restliche 40 % Texte, Dialoge, Gespräche	Erklärungen und Üben der Grammatik zusammen ca. 60 % der Zeit; Rest für Texte, Dialoge, Gespräche	
H	Grob gesagt, aber hängt auch von Gruppe ab; ist unterschiedlich	Hängt aber von Gruppe ab	
H	Stellenwert von Flüssigkeit und Korrektheit ändert sich mit Sprachniveau	Stellenwert von Flüssigkeit und Korrektheit ändert sich mit Sprachniveau	
H	Ändert sich je nach Unterrichtsphase: in Übungsphase muntere auf, Mut zu haben; wer nur zuhört, lernt auch mühsamer; wer redet, lernt mehr; da ist normal, Fehler zu machen	In Übungsphase ist normal, Fehler zu machen; muntert auf, Mut zu haben; wer redet, lernt mehr	

H	Bewerte auch Einsatz des Schülers oder Studenten; wenn mehr von sich geben, ist positives Zeichen; bewundere Studenten, die probieren, ungeachtet der Fehler	Einsatz wird positiv bewertet; bewundert Studierende, die ungeachtet der Fehler probieren	H11 In Übungsphase ist normal, Fehler zu machen; muntert auf, Mut zu haben; wer redet, lernt mehr; nur durch Fehler lernt man H12 Einsatz wird positiv bewertet; bewundert Studierende, die ungeachtet der Fehler probieren
H	Nur durch Fehler lernt man; ist mir ganz recht, dass sie reden	Nur durch Fehler lernt man; ist froh, wenn sprechen	
H	Gibt auch Phasen, wo Korrektheit überhaupt keine Rolle spielt, z.B. bei Besprechung unter Studenten	Gibt Phasen, in denen Korrektheit keine Rolle spielt, z.B. bei Besprechungen	H13 Gibt Phasen, in denen Korrektheit keine Rolle spielt, z.B. bei Besprechungen
H	Kann auch sein, dass mir gewisse Sachen notiere oder merken, die ich gehört habe	Manchmal korrigiert im Anschluss	H14 Beim Schreiben Kohärenz, logischer Aufbau wichtig; im fortgeschrittenen Niveau Wortschatz wichtig; an der Schule Bindewörter wichtig
H	Während sie sprechen, korrigiere nie; niemals, niemals, niemals	Korrigiert nie, während sie sprechen	H15 An der Uni eher mehr Wert auf sprachliche Korrektheit H16 An der Schule eher mehr Wert auf andere Bereiche; aber kommt auf Themen, auf Klasse, auf Lernjahr an
H	Gibt auch implizite Verbesserung: Satz einer Studentin wieder aufnehmen, aber in korrekter Form	Verwendet implizite Verbesserung: in richtiger Form wieder aufnehmen	
H	Beim Schreiben ist Kohärenz wichtig; später auch Wortschatz	Beim Schreiben Kohärenz wichtig; im fortgeschrittenen Niveau Wortschatz wichtig	KORREKTUR
H	Gibt sehr hässliche Fehler, v.a. im Bereich der Syntax	Gibt grobe und weniger grobe Fehler	H17 Korrigiert nie, während sie sprechen; manchmal korrigiert im Anschluss
H	Logischer Aufbau wichtig; an Schule richtige Anwendung von Bindewörtern sehr wichtig	Beim Schreiben logischer Aufbau wichtig; an Schule Bindewörter wichtig	H18 Verwendet implizite Verbesserung: in richtiger Form wieder aufnehmen
H	An Uni eher mehr Wert auf sprachliche Korrektheit	An Uni eher mehr Wert auf sprachliche Korrektheit	H19 Gibt grobe und weniger grobe Fehler
H	An Schule eher mehr Wert auf andere Bereiche; aber kommt auf Themen, auf Klasse, auf Lernjahr an	An Schule eher mehr Wert auf andere Bereiche; aber kommt auf Themen, auf Klasse, auf Lernjahr an	

FALL	PARAPHRASE	GENERALISIERUNG	REDUKTION
I	Wählt Texte so, dass alles verstanden werden kann; wichtig zuerst allgemeines Textverständnis, dann Strukturen, die grammatisch interessieren, erklären	Zuerst allgemeines Textverständnis, dann Strukturen	VERWENDUNG DES LEHRBUCHS I1 Verwendet Texte aus Lehrbuch und Lieder DEDUKTIVES VS. INDUKTIVES VORGEHEN
I	Verwendet für niedrige Kurse Texte, die im Lehrbuch sind; als authentische Texte Lieder	Texte aus Lehrbuch und Lieder	I2 Keine Zeit, in der Stunde Regeln zu erklären, Studierende müssen Regeln zuhause lernen → Führt dazu, dass Regeln zuerst abstrakt lernen
I	Früher habe Regeln auch erklärt; jetzt weniger Stunden → keine Zeit dafür; d.h. Studenten müssen Regeln zuerst zuhause lernen, dann wird in Lehrveranstaltung daran gearbeitet	Keine Zeit, in Stunde Regeln zu erklären; Studierende müssen Regeln zuhause lernen	I3 Beginnt mit Textverstehen; wenn Unklarheit wegen grammatischem Aspekt, erklärt
I	Diese Tradition der Stunden führt dazu, dass Studierende Regeln zuerst abstrakt lernen	→ Führt dazu, dass Regeln zuerst abstrakt lernen	SYSTEM UND ÜBERSICHT
I	In Stunde Regeln werden nicht geübt, nur als Hausübung	Regeln nicht in Stunde geübt, nur als Hausübung	I4 Zuerst allgemeines Textverständnis, dann Strukturen

I	Ungefähr 0-10 % der Unterrichtszeit für Erklären der Regeln	0-10 % der Unterrichtszeit für Regelerklärung	<p>ÜBEN DER GRAMMATIK</p> <p>I5 Regeln nicht in Stunde geübt, nur als Hausübung</p> <p>I6 Grammatik wird in Textarbeit geübt</p> <p>ZEITAUFWAND</p> <p>I7 0-10 % der Unterrichtszeit für Regelerklärung</p> <p>KORREKTHEIT VS. FLÜSSIGKEIT</p> <p>I8 Flüssig Unterhaltenkönnen wichtiger als Fehlerfreiheit</p> <p>I9 Schreiben als Niederschrift der gesprochenen Sprache; Schreiben als Leistungskontrolle</p> <p>I10 Beim Schreiben Genauigkeit wichtiger als beim Sprechen, weil Zeit zum Überlegen</p> <p>I11 Beim Schreiben Kreativität, Kohärenz und Korrektheit wichtig; und dass sich Studierende gut in Sprache einleben</p> <p>KORREKTUR</p> <p>I12 In Anfängerkursen nur kurze Redebeiträge – kann sofort korrigieren; aber nicht explizit, sondern durch Wiederholung der korrekten Form; nur bei Unsicherheit weist auf Fehler hin</p>
I	Fange mit einer Übung an, normalerweise mit Textverstehen; wenn etwas unklar ist und Unklarheit aus grammatischen Aspekten entsteht, dann erkläre noch einmal	Beginnt mit Textverstehen; wenn Unklarheit wegen grammatischem Aspekt, erklärt	
I	Durch Besprechung besonderer Aspekte der Texte wird Grammatik weitergeführt; Beispiel: Rezepte schreiben → unpersönliche Form geübt	Grammatik wird in Textarbeit geübt	
I	Dass sich flüssig unterhalten können, ist mir wichtiger	Flüssig Unterhaltenkönnen wichtiger als Fehlerfreiheit	
I	Schreiben ist für mich Möglichkeit, mit der gezielt sprachliche Leistungen der Studierenden unter Lupe nehmen kann; für mich ist Schrift nur die Niederschrift der gesprochenen Sprache	Schreiben als Niederschrift der gesprochenen Sprache; Schreiben als Leistungskontrolle	
I	Nehme an, dass Studierende beim Schreiben Möglichkeit haben, zu überlegen, was schreiben → erwarte ein bisschen mehr Genauigkeit	Beim Schreiben Genauigkeit wichtiger als beim Sprechen, weil Zeit zum Überlegen	
I	Bei Bewertung von schriftlichen Texten Kreativität und Kohärenz wichtig; wichtig, dass Satzbau korrekt, dass alle Wörter korrekt angepasst und kombiniert, dass Studierende sich gut in Sprache einleben	Beim Schreiben Kreativität, Kohärenz und Korrektheit wichtig; und dass sich Studierende gut in Sprache einleben	
I	In Anfängerkursen reden Studierenden nur kurz; kann sofort komplex verbessern; wiederhole Satz in korrekter Form, ohne besonders auf Fehler hinzuweisen; wenn Unsicherheiten bestehen, deute darauf hin, wo Fehler lag	In Anfängerkursen nur kurze Redebeiträge – kann sofort korrigieren; aber nicht explizit, sondern durch Wiederholung der korrekten Form; nur bei Unsicherheit weist auf Fehler hin	

LEBENS LAUF

PERSÖNLICHE DATEN

Name	Katharina Christina Jakobi
Geburtsdatum	11. März 1986
Geburtsort	Linz
Staatsbürgerschaft	Österreich

SCHUL- UND HOCHSCHULBILDUNG

2009-2011	Absolvierung des Moduls Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien
2007-2008	Zwei Semester Erasmus an der Universität Bologna
seit 2004	Lehramtsstudium Italienisch und Englisch an der Universität Wien
Juni 2004	Matura mit ausgezeichnetem Erfolg
1996-2004	Europagymnasium Auhof in Linz, Sprachenzweig
1992-1996	Volksschule 1 in Gallneukirchen