

Syntaxvermittlung

Leitfaden für DaF-Lehrende



Wer fremde Sprachen nicht kennt,
weiß nichts von seiner eigenen.

(Johann Wolfgang von Goethe)

Syntaxvermittlung – Leitfaden für DaF-Lehrende

Impressum

Herausgeberin: Daniela Unger-Ullmann

Autor: Andreas Lieb

Layout und Lektorat: Maria Rohringer

Copyright

Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotografie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung von *treffpunkt sprachen* reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

© *treffpunkt sprachen*, Karl-Franzens-Universität Graz

1. Auflage, Stand: April 2020

© Coverbild: pixabay

treffpunkt sprachen 
ZENTRUM FÜR SPRACHE,
PLURILINGUALISMUS UND FACHDIDAKTIK



Inhalt

Einleitung.....	7
SuDaFU-Studie: Syntaxvermittlung in universitären DaF-Kursen	8
Empfehlungen zum Einsatz von Lernformen mit erhöhter Selbstbestimmung	10
Autonomes Lernen.....	10
Kooperativ-kollaboratives Lernen	11
Beratendes Lernen	11
Reflektierendes Lernen	12
Welche Satzstrukturen sind wann zu vermitteln?.....	12
Unterrichtsbeispiele.....	14
Niveau A1:	14
Niveau A2:	16
Niveau B1:.....	17
Niveau B2:.....	19
Weiterführende Literatur.....	22
Zur Syntax:.....	22
Zu den Lernformen:.....	22
Zur Hochschuldidaktik:.....	23

Einleitung

Das Erlernen einer Fremdsprache wird häufig mit den Termini *Wortschatz*, *Aussprache* und *Grammatik* assoziiert. Während die Wortschatzarbeit sowie der Phonetikunterricht traditionell in Lehrwerken fokussiert werden, kommt der Syntaxunterricht oftmals zu kurz. Wirft man einen genaueren Blick auf aktuelle DaF-Kursbücher, die an universitären Sprachenzentren zum Einsatz kommen, erkennt man, dass dem Satzbau der deutschen Sprache ein geringer Stellenwert beigemessen wird. Um der kommunikativen Funktion von Sprache gerecht zu werden, ist es nicht ausreichend, den Fokus auf die Aussprache und auf den Wortschatz zu legen. Denn: Die Universität gibt einen Rahmen vor, innerhalb dessen der Schriftsprachlichkeit eine wichtige Funktion zukommt. Studierende, die an universitären Diskursen teilhaben möchten, sind gefordert, schriftsprachliche Kompetenzen unter Beweis zu stellen. In diesem Zusammenhang kommt schriftsprachlichen Satzstrukturen eine große Bedeutung zu. Während muttersprachliche Studierende den Vorteil haben, zeit ihres Lebens mit der deutschen Sprache in Kontakt gewesen zu sein, fehlt ausländischen Studierenden oftmals die rezeptive Spracherfahrung. Auf diesem Status quo aufbauend wurde im Rahmen der SuDaFU-Studie (Syntaxvermittlung im universitären Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht) versucht, schwer zu erlernende Satzstrukturen auf den Niveaustufen A1 bis B2 zu filtern und diese in einem weiteren Schritt anhand von Lernformen mit erhöhter Selbstbestimmung bzw. Selbstaktivität zu didaktisieren sowie in Hinblick auf die Motivation seitens der Studierenden zu analysieren.

Im vorliegenden Leitfaden sollen in einem ersten Schritt die Ergebnisse der SuDaFU-Studie in aller Kürze dargestellt und kommentiert werden. Darauf aufbauend finden sich zentrale Ansätze, die es beim Umsetzen der Formen des beratenden, reflektierenden, kooperativ-kollaborativen und autonomen Lernens zu bedenken gilt.

Der letzte Teil des Leitfadens widmet sich der Präsentation ausgewählter Didaktisierungen, wie sie im Rahmen der SuDaFU-Studie zur Anwendung kamen.

SuDaFU-Studie: Syntaxvermittlung im universitären Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht

Die SuDaFU-Studie wurde basierend auf einem qualitativen Forschungsdesign am *treffpunkt sprachen* sowie im Rahmen des Universitätslehrgangs Deutsch als Fremdsprache an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt umgesetzt. Der erste Teil der Studie bestand darin, aktuelle DaF-Lehrwerke in Hinblick auf die jeweiligen Modalitäten der Syntaxvermittlung zu untersuchen. Die Sichtung hat ergeben, dass sich die Vermittlung von Satzstrukturen in Kursbüchern wie *Motive* und *Menschen* primär an der visuellen Darstellung derselben erschöpft. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die ausgewählten Lehrwerke die Vermittlung syntaktischer Strukturen nicht fokussieren. Ausgehend von der Darstellung des Ist-Zustandes in Form einer Sichtung der Kursbücher wurden DaF-LektorInnen zur Problematik der Syntaxvermittlung im DaF-Unterricht befragt. Zu diesem Zweck wurde ein Fragebogen (vgl. Lieb 2019, S. 128f.) an alle universitären Sprachenzentren Österreichs via Mail ausgeschiedt. Die auf den jeweiligen Niveaustufen zu vermittelnden Satzstrukturen beziehen sich auf *profile deutsch*, der Ausdifferenzierung des GERS (*Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*) für die deutsche Sprache in Hinblick auf kommunikative Sprachmittel auf den Niveaustufen A1 bis C2.

Die Auswertung der Befragung hat ergeben, dass auf der Niveaustufe A1 im Besonderen die Vermittlung der Satzklammer erwerbsrelevante Probleme mit sich bringt. Auf dem Niveau A2 konnten der Nebensatz mit den Konjunktionen *dass* und *weil* sowie der Relativsatz als problematisch herausgefiltert werden. Die Ergebnisauswertung ergab des Weiteren, dass sich Studierende beim Erlernen der Infinitiv- und der Nebensatzstruktur mit *ob* auf der Niveaustufe B1 schwertun. In Hinblick auf das Niveau B2 konnten keine nennenswerten Problematiken ausgemacht werden. Basierend auf der Syntaxvermittlung in den ausgewählten Kursbüchern und der Befragung DaF-Lehrender wurde folgendes mehrstufige Studiendesign entworfen:

Ausgangssituation

Mangelhafte Syntaxkompetenz im hochschulischen DaF-Bereich



Idee/Innovation

Verbesserung der Syntaxkompetenz/Steigerung der Effektivität syntaxbezogener Lerneinheiten mithilfe „neuartiger“ (selbstbestimmter) Lernformen



Theoretischer Rahmen

Darstellung der Syntax aus germanistisch-sprachwissenschaftlicher Sicht, Syntaxerwerb im DaF-/DaZ-Kontext (Forschungsabriss), Diskussion vier zentraler Lernformen und Verortung in der Hochschuldidaktik



Basis

Filtern der Syntaxstrukturen auf Basis von *profile deutsch*
Syntaxproblematiken → Erhebung mittels Fragebogen (Mail an Universitäts-LektorInnen)



Interventionen

Schritt 1: 8 universitäre Kurse an der AAUK/KFUG (→ didaktische Intervention anhand ausgewählter Syntaxproblematik **mit** Fokus auf bestimmte Lernform mit präinterventioneller und postinterventioneller Syntax-Sprachstandstestung sowie Feedback seitens der Studierenden)

Schritt 2: 8 universitäre Kurse an der AAUK/KFUG (→ didaktische Intervention anhand ausgewählter Syntaxproblematik **mit** Fokus auf bestimmte Lernform mit präinterventioneller und postinterventioneller Syntax-Sprachstandstestung sowie Feedback seitens der Studierenden)

Ein wesentlicher Teil der Interventionen bestand darin, Feedback seitens der ProbandInnen einzufordern. Dies passierte in allen acht Interventionsgruppen mittels Feedbackbogen, der u. a. folgende Aspekte beinhaltete:

- Was habe ich in dieser Einheit gelernt?
- Ich habe das Gefühl, dass ich das grammatische Kapitel verstanden habe.
- Die Methode hat mir geholfen, die Strukturen zu verstehen.

- Ich möchte die Strukturen noch einmal wiederholen.
- Mir hat die Unterrichtsmethode gefallen.
- Die Methode hat mich zur Mitarbeit motiviert.
- Ich glaube, dass die Methode gut ist, um sprachliche Satzstrukturen zu erlernen.

Im Rahmen der Studie konnte herausgefunden werden, dass sich das „kooperativ-kollaborative sowie das reflektierende Lernen dazu eignen, die Vermittlung von Satzstrukturen im Hinblick auf die Effektivität des Syntaxerwerbs im universitären DaF-Unterricht positiv zu beeinflussen“ (Lieb 2019, unveröffentlichte Dissertation, S. 149). Die Auswertung hat des Weiteren gezeigt, dass in allen acht Interventionsgruppen des ersten Untersuchungszyklus eine gesteigerte Syntaxkompetenz erzielt werden konnte. Bezugnehmend auf die acht Kontrollgruppen des zweiten Zyklus kann eine im Vergleich zu den Lernformen mit erhöhter Selbstbestimmung und Selbstaktivität geringere Effektivität konstatiert werden.

Empfehlungen zum Einsatz von Lernformen mit erhöhter

Selbstbestimmung

Lernformen, die ein hohes Maß an Selbstaktivität seitens der Studierenden fordern und diesen eine erhöhte Selbstbestimmung erlauben, ermöglichen einen abwechslungsreichen und vor allem effektiven Syntaxunterricht. Im Folgenden sind Handlungsempfehlungen zu finden, um Elemente des beratenden, reflektierenden, kooperativ-kollaborativen und autonomen Lernens im eigenen DaF-Unterricht einbauen zu können.

Autonomes Lernen

- Bieten Sie zu Beginn autonomer Lernsequenzen Lernstrategien an. Diese helfen Ihren Lernenden dabei, ihr individuelles Lernen zu steuern. Eine Lernstrategie, die im Zusammenhang mit der Überarbeitung von Texten steht, könnte das *Peer-Reviewing* sein, bei dem Texte von Mitstudierenden gelesen, überarbeitet und kommentiert werden.
- Sensibilisieren Sie Ihre LernerInnen für die Lernendenrollen. Sprachenlernende müssen das Bewusstsein dafür entwickeln, dass sie für die individuellen Lernprozesse selbst verantwortlich sind. Des Weiteren sollte auch darauf hingewiesen werden, dass Lernprozesse aktiv mitgestaltet werden können und auch sollen.
- Sehen Sie die Sensibilisierung für das Rollenverständnis der Lernenden nicht als Ziel, sondern als Aspekt des autonomen Lernens, den es ständig zu fördern und zu fordern gilt.
- Das Führen eines Lerntagebuchs, das bestenfalls eine lückenlose Aufzeichnung der Kursaktivitäten sowie der persönlichen Lernzugänge bzw. Lernzuwächse und Lernproblematiken beinhaltet, kann durch Sie angeregt werden.
- Bieten Sie Ihren Lernenden auch immer die Möglichkeit einer Selbstevaluierung an. Dies wird sie dabei unterstützen, Lernprozesse eigenständig reflektieren zu lernen. Eine Möglichkeit ist es,

regelmäßig evaluative Fragen zu stellen, die beispielsweise auf einen bevorstehenden Test vorbereiten.

- Bauen Sie immer wieder Phasen der Reflexion ein, in denen ein „aktive[s] Nachdenken über Sprache“ (Neuland/Peschel 2013, S. 127) möglich wird.

Kooperativ-kollaboratives Lernen

- Stellen Sie sicher, dass Ihre Studierenden zu Beginn der Kurseinheiten über die zu erwerbenden sprachlichen Kompetenzen Bescheid wissen.
- Bei der Teilung der Großgruppe in Kleingruppen ist darauf zu achten, dass in jeder Kleingruppe die Zusammenarbeit mit zumindest einer weiteren Person möglich ist.
- Der zeitliche Rahmen, innerhalb dessen Arbeitsaufträge bearbeitet werden können, hat zu Beginn klar kommuniziert zu werden.
- Es empfiehlt sich des Weiteren, Präsentationen der Ergebnisse am Ende einer Einheit einzuplanen. In diesem Fall sind die Gruppenmitglieder dazu angehalten, ihre Ergebnisse zu dokumentieren bzw. aufzubereiten. Die Aufbereitung der individuellen Ergebnisse kann in einem weiteren Schritt auch als Ergebnissicherung gelten.
- Legen Sie bestenfalls den Modus der Ergebnispräsentation in Rücksprache mit Ihrer Kursgruppe fest.
- Bieten Sie den Kleingruppen einen ruhigen Platz an, an dem sie ihre Aufgaben erledigen können. Öffnen Sie nach Möglichkeit den Kursraum und lassen Sie die Gruppen auch außerhalb des jeweiligen Raums arbeiten.
- Nehmen Sie sich als Lehrperson zurück, aber stehen Sie trotzdem unterstützend und beratend zur Seite.
- Die Sprachenlernenden sollten keinesfalls das Gefühl vermittelt bekommen, auf sich allein gestellt zu sein. Achten Sie demnach unbedingt darauf, dass Rückfragen positiv konnotiert sind.
- Vermitteln Sie von Anfang an den Grundgedanken, dass alle Beteiligten für das Erreichen der jeweiligen Lernziele gleichermaßen verantwortlich sind. Auch die Gleichwertigkeit aller Leistungen ist hervorzuheben.
- Und nochmals: Sie als Lehrperson nehmen eine begleitende Haltung ein, in der Sie moderieren, Tipps geben, Hilfestellungen anbieten, immer wieder motivieren und in einem ständigen Dialog mit den Kleingruppen stehen.

Beratendes Lernen

- Wenn Sie Elemente des beratenden Lernens in Ihrem Sprachkurs umsetzen möchten, empfiehlt es sich, Gespräche außerhalb der regulären Kurszeiten anzubieten. Auf alle Fälle hat ein beratendes Gespräch die Lösung eines Problems zu forcieren.

- Sollten Coaching-Gespräche außerhalb des Unterrichts nicht möglich sein, gibt es auch die Variante, dass das Lerncoaching in den Unterricht integriert wird. Bei dieser Herangehensweise ist es von Nutzen, einen zusätzlichen Kursraum zu buchen.
- Gespräche, die sich auf das beratende Lernen beziehen, haben als Bezugspunkte Faktoren wie Mitstudierende, Motivation, Lerninhalte und Lernproblematiken.
- Bedenken Sie auch, dass der zentrale Ankerpunkt beim beratenden Lernen die Selbststeuerung der je eigenen Lernprozesse ist.
- Mit einem Lerncoaching sollen Sie als Lehrperson Studierende zu einer höheren Lerneffektivität führen.
- Beratendes Lernen kann auch als Aufeinandertreffen von LernerInnen umgesetzt werden. Dabei treffen sich Ihre Studierenden vor oder nach den Kurszeiten, um sich in Hinblick auf mögliche Probleme auszutauschen. Diese Lerngruppen können Sie bewusst initiieren, indem Sie zum Beispiel am ersten Kurstag kleine Lerngruppen zusammenstellen lassen. Dabei kann es hilfreich sein, dass Studierende untereinander Telefonnummern und/oder E-Mail-Adressen austauschen. Es empfiehlt sich, die Zusammensetzung der jeweiligen Lerngruppen schriftlich für alle festzuhalten.

Reflektierendes Lernen

- Sie als Lehrperson nehmen eine feedbackgebende sowie unterstützende Rolle ein.
- Geben Sie Ihren LernerInnen genügend Zeit, um sich Problemen reflexiv anzunähern.
- Es ist davon auszugehen, dass die gesprochene Sprache nicht immer genügen wird, um Prozesse der Reflexion in Gang zu setzen. Aus diesem Grund ist es empfehlenswert, Gedanken zu verschriftlichen.
- Reflexionsprozesse müssen sich nicht nur auf den/die SprachenlernerIn selbst beziehen. Ein Gedankenaustausch der Studierenden untereinander ist bedeutsam, da die Einbindung anderer Denkmuster und Überlegungen individuelle Denkweisen und Wissensressourcen formen können.
- Arbeiten Sie verstärkt mit der Methode der Gruppenarbeit. Innerhalb einer Gruppe kann eine Person die Beobachtungsfunktion übernehmen und somit Prozesse der Reflexion anregen. Beachten Sie, dass ein Durchwechseln der Rollen von den Studierenden als motivierend empfunden werden kann.
- Um Reflexionsprozesse auch außerhalb der Kurszeiten anzuregen, ist auch beim reflektierenden Lernen das Führen eines Tagebuchs zu empfehlen. Dies kann in analoger oder digitaler Form – je nach Möglichkeit und Belieben – umgesetzt werden.

Welche Satzstrukturen sind wann zu vermitteln?

Das Deutsche gilt zurecht als eine Sprache, die schwer zu erlernen ist. Dieser Umstand rekurriert vor allem auf die Komplexität der Satzstrukturen, die es im Deutschen als Fremdsprache auf den Niveaustufen A1

bis B2 zu erlernen gilt. Die Syntax widmet sich der Satzanalyse einerseits und dem Bau von Sätzen sowie deren Verbindungen andererseits (vgl. Dürscheid 2000, S. 11; Wellmann 2008, S. 104; Pelz 2007, S. 147). Im Folgenden sind die Satzstrukturen zu finden, die Sie in aller Regel auf den Niveaustufen A1 bis B2 zu vermitteln haben.

Niveau A1

- **Satzklammer im Präsens** in Verbindung mit Modalverben wie etwa im Satzbeispiel *Du kannst Englisch sprechen.*
- **perfektische Satzklammer,**
- Satzstrukturen mit **trennbaren Verben,**
- **Hauptsatzstrukturen:** Deklarativsatz, Fragesatz mit einleitendem Fragewort, Ja-/Nein-Frage sowie Aufforderungssatz.

Niveau A2

- aus einem **zweiteiligen Prädikat** bestehende Hauptsatzstrukturen wie in *Geben wir heute fort?* oder *Kauft bitte heute Lebensmittel ein!*
- Nebensatz mit einleitendem *dass* oder *weil* (**Verbletzstellung** in einem Gliedsatz),
- **Relativsatz,**
- **Temporalsatz** ohne Plusquamperfekt,
- **ungeleiteter Nebensatz** mit Verbzweitstellung.

Niveau B1

- **Stellung von Pronomen** bei Verben mit zwei Ergänzungen wie im Beispielsatz *Du hast es ihr gegeben!* (Akkusativpronomen in aller Regel vor Dativpronomen!),
- **Infinitivsatz** mit *zu*,
- Nebensatz mit einleitendem Fragewort oder *ob* als indirekte Frage,
- ungeleiteter Nebensatz mit Verberststellung,
- Vergleichssatz mit *je ... desto/umso*.

Niveau B2

- **Futur II,**
- **Konjunktiv I** der Vergangenheit (indirekte Rede),
- **Konjunktiv II** bei irrealen Wünschen, höflichen Formulierungen, Vorschlägen, Vermutungen, Vorwürfen etc.,
- **Desiderativsatz** (*Wenn ich das doch nur ...*),
- **Passiv** im Präsens, Präteritum und Perfekt.

Unterrichtsbeispiele

In diesem Abschnitt sollen zwei Didaktisierungen ausgewählter Satzstrukturen in Hinblick auf Formen des Lernens mit erhöhter Selbstaktivität dargestellt werden. Es handelt sich dabei um Unterrichtsbeispiele, die im Rahmen der Studie erprobt wurden und postinterventionell von den teilnehmenden Studierenden hinsichtlich der bereits vorgestellten Feedback-Fragen sehr positiv bewertet wurden. Zudem finden sich hier nur Stundengestaltungen, die im Rahmen der Studie eine hohe Effektivität aufwiesen.

Niveau A1:

Syntaxschwerpunkt: Perfekt (Distanzstellung – Hilfsverb und Partizip, Frage mit Verberststellung)
Lernform: reflektierend (nicht ausschließlich, aber fokussierend)
Zeitlicher Rahmen: ca. 2 Einheiten à 45 Minuten

Die folgende Stundengestaltung kann auf dem Niveau A1 im Rahmen der Einführung der perfektischen Satzstruktur zum Einsatz kommen. Zudem ist es denkbar, die Didaktisierung auf dem Niveau zum Zweck der Wiederholung der Distanzstellung von Hilfsverb und Partizip im Perfekt zu realisieren.

Möglicher Ablauf:

Schritt 1:

Die Studierenden werden in Kleingruppen eingeteilt und sollen sich über die folgenden Sätze Gedanken machen:

- (a) *Ich habe gestern mit meiner Freundin Piz^za gemacht.*
- (b) *Bist du letztes Jahr mit dem Zug nach Graz gefahren?*
- (c) *Vorgestern haben wir für unsere Mutter ein Geschenk gekauft.*

Die Studierenden sollen folgende Fragen beantworten:

- Wo steht das Subjekt in den Sätzen?
- Wo steht das Verb (Hilfsverb) „haben“/„sein“ in den Sätzen?
- Welche Wörter stehen zwischen den beiden Verben?

Schritt 2:

Anschließend sollen sie die Sätze in die vorgegebenen Raster eintragen (für jeden der drei Sätze oben gibt es ein eigenes Raster):

Raster 1:

Subjekt (Person)	Hilfsverb (sein/haben)	Information 1	Information 2	Information 3	Verb (Partizip)

Raster 2:

Hilfsverb (sein/haben)	Subjekt (Person)	Information 1	Information 2	Information 3	Verb (Partizip)

Raster 3

Information 1	Hilfsverb (sein/haben)	Subjekt (Person)	Information 2	Information 3	Verb (Partizip)

Nachdem sich die Studierenden die Sätze anhand der Fragen angeschaut haben und die Sätze in die Raster eingetragen worden sind, soll jeweils eine Person aus einer Gruppe in eine andere Gruppe wechseln, damit sich die Kleingruppen ein wenig durchmischen. Die Resultate werden im nächsten Schritt miteinander verglichen und besprochen.

Schritt 3:

In der neu gebildeten Kleingruppe wird dann ein Satzpuzzle gemacht: Vorbereitete zerschnittene Sätze sollen wieder rekonstruiert werden. Hier steht die Syntax im Vordergrund. Hier ist es wichtig anzumerken, dass die Sätze inhaltlich keinen Sinn ergeben müssen.

Schritt 4:

In diesem Schritt soll eine gelenkte Schreibaufgabe in Einzelarbeit gemacht werden: Zunächst liest der/die Lehrende zusammen mit der Kursgruppe einen Beispieltext im Perfekt. Es empfiehlt sich, den Text in digitaler Form anzubieten. Danach lässt die Lehrperson den Text verschwinden und die Studierenden bekommen einen Text, der so aussehen kann:

Gestern habe ...

Ich bin ...

Dann haben ...

Aber was glaubst du? Sind wir ... ?

Ja, wir ...

Und danach ...

...

Die Studierenden trainieren bei dieser Aufgabe die Syntax. Morphologische Aspekte sind hier noch nicht von Bedeutung. Für diesen Arbeitsauftrag sind ca. 15 Minuten Arbeitszeit zu veranschlagen. Anschließend werden die Texte mit dem Partner/der Partnerin getauscht. Der fremde Text soll dann hinsichtlich der Satzstellung analysiert werden. Es ist denkbar, den Lernenden Leitfragen zur Verfügung zu stellen. Anmerkungen und Verbesserungsvorschläge sollen sodann angebracht werden.

Schritt 5:

Nach der Überarbeitung der Texte soll eine Besprechung derselben initiiert werden (Stichwort: Feedback). Auch hier empfiehlt es sich wieder, einen zeitlichen Rahmen für die Gespräche vorzugeben, um den LernerInnen eine Orientierung bieten zu können.

Niveau A2:

Syntaxschwerpunkt: Relativsatz im Nominativ

Lernform: kooperativ-kollaborativ

Zeitlicher Rahmen: ca. 2 Einheiten à 45 Minuten

Die folgende Didaktisierung muss nicht zwingend auf dem Niveau A2 realisiert werden. Es ist auch denkbar, die Stundengestaltung als Wiederholungsschleife in B1-Kursen umzusetzen. Der zeitliche Rahmen hängt maßgeblich von der Gruppengröße ab. Die Lehrperson hat die zugrunde liegenden sprachlichen Fertigkeiten im Sinne der kooperativ-kollaborativen Lernform zu Beginn der Unterrichtssequenz klar und deutlich zu präsentieren.

Möglicher Ablauf:

Schritt 1:

Da die zentrale Idee der kooperativ-kollaborativen Lernform die Zusammenarbeit zweier oder mehrerer Lernender ist, soll in einem Vorbereitungsschritt vorhandenes Wissen in Einzelarbeit abgerufen werden. Dazu wird die Gruppe dazu aufgerufen, sich über die Struktur des folgenden Beispielsatzes Gedanken zu machen:

Das Haus, das dort steht, finde ich sehr schön.

Empfehlenswert ist es, dass die LernerInnen das je individuelle Vorwissen in schriftlicher Form sichern.

Schritt 2:

Aufbauend auf die Einzelarbeit werden Kleingruppen à zwei Personen gebildet. In den Teams soll gemeinsam über die Struktur des Satzes gesprochen werden. Um den Studierenden einen Orientierungsrahmen anbieten zu können, ist auch bei diesem Schritt eine zeitliche Begrenzung des Arbeitsauftrags sinnvoll. Das Ziel dieses Schrittes ist es, über die Satzstruktur nachzudenken, Gedanken dazu auszutauschen und diese – wenn zeitlich und in Bezug auf die Größe der gesamten Kursgruppe möglich – vorzustellen.

Schritt 3:

Sodann bekommen die Zweierteams eine kurze Übersicht über die Struktur der Relativsätze im Nominativ. Die Darstellung hat allenfalls die Verbstellung im Relativsatz sowie die jeweiligen Relativpronomen zu enthalten. Zudem sollte die Einbettung des Relativsatzes in den Hauptsatz auch graphisch dargestellt

werden. Beispiele runden diese Übersicht ab. In welcher Form die Relativsatz-Struktur präsentiert wird, hängt von persönlichen Präferenzen ab. Im Rahmen der Studie wurde beispielsweise im Vorfeld eine Flipchart gestaltet.

Schritt 4:

Der vierte und vorletzte Schritt nimmt Bezug auf die Kernidee des kooperativ-kollaborativen Lernens: die Kooperation bzw. die Zusammenarbeit. Hier soll ein von der Lehrperson vorgegebener Arbeitsauftrag in einem zuvor kommunizierten zeitlichen Rahmen erfüllt werden. Der Arbeitsauftrag kann wie folgt aussehen:

Finden Sie bei folgenden Relativsätzen das passende fehlende Verb.

- *Der Mann, der mit mir gerade _____, sieht nett aus.*
- *Die Frau, die eine große Tasche _____, ist deine Tante.*
- *usw.*

Bei dieser Aufgabe ist es wichtig, Sätze zu wählen, die sich mit der Realität der Zielgruppe überschneiden. Die Signifikanz der Satzbeispiele kann durch den Einbau von irrealen und komischen Elementen bzw. Aussagen gesteigert werden. Zudem wurde im Rahmen der Studie der Relativsatz stets farblich hervorgehoben.

Schritt 5:

Am Ende der Phase des kooperativ-kollaborativen Lernens können Präsentationen der Ergebnisse angedacht werden. In dieser Stundengestaltung könnte die Ergebnispräsentation so aussehen: Die Studierenden bekommen Flipcharts und müssen die jeweiligen Lösungsvorschläge in ganzen Sätzen darauf schreiben. Auch hier empfiehlt es sich wieder, mit Farben und Formen zu arbeiten, damit die Struktur des Relativsatzes auch visuell sichtbar gemacht wird. Die Präsentationen können vor der Großgruppe stattfinden. Auch möglich ist die Durchmischung der Zweiertteams, sodass nicht alle Lösungsvorschläge angehört werden müssen. Diese Variante ist vor allem in großen Kursgruppen von Vorteil, um Zeit zu sparen.

Niveau B1:

Syntaxschwerpunkt: Infinitivsatz mit *zu*

Lernform: beratende Elemente

Zeitlicher Rahmen: ca. 2 Einheiten à 45 Minuten

Die folgende Didaktisierung muss nicht zwingend auf dem Niveau B1 realisiert werden. Es ist auch denkbar, den folgenden Unterrichtsvorschlag als Wiederholungsschleife auf höheren Niveaustufen umzusetzen.

Möglicher Ablauf:

Schritt 1:

Bereiten Sie vor der jeweiligen Kurseinheit Kärtchen vor, auf denen folgende Satzanfänge (in Auswahl) stehen:

Es ist toll, ...

Ich habe Lust, ...

Ich habe Angst, ...

Ich hoffe, ...

Ich versuche beim Deutschlernen, ...

Es ist im Deutschen schwierig, ...

Es fällt mir im Deutschen leicht, ...

Ich finde es super, ...

Wenn die Kärtchen foliert werden, können sie über einen längeren Zeitraum verwendet werden.

Schritt 2:

Wiederholen Sie zu Beginn des Kurses die Satzstruktur. Sie können einen Beispielsatz an die Tafel schreiben und anschließend die Frage an die Studierenden richten, wer diesen Satz in Hinblick auf dessen Struktur erklären kann. Schreiben Sie dann die Satzanfänge, die Sie im ersten Schritt bereits auf die Kärtchen geschrieben haben, an die Tafel. Versuchen Sie gemeinsam mit Ihren Lernenden, die Sätze zu vervollständigen. In diesem Zusammenhang ist es von Bedeutung, dass sinnlose Sätze oder Sätze, die zum Schmunzeln anregen, gefördert werden sollen. Auf diese Weise erhöht sich die Signifikanz der Lerninhalte für Ihre LernerInnen. Planen Sie für diesen Schritt nicht länger als 20 bis 30 Minuten ein, damit für die weiteren Schritte noch genügend Zeit bleibt.

Schritt 3:

Arbeit in der Kleingruppe (1): Teilen Sie die Kursgruppe in Kleingruppen auf, sodass sich in jeder Gruppe zumindest drei Studierende befinden. Geben Sie anschließend die Kärtchen aus und erklären Sie die Aufgabe. Jede Kleingruppe soll in einem ersten Schritt 15 Minuten lang gemeinsam versuchen, möglichst viele korrekte Sätze mündlich zu produzieren. Während der Aufgabe gehen Sie von Gruppe zu Gruppe und beobachten das Verhalten der KursteilnehmerInnen. Sie sollen auf alle Fälle auch darauf achten, dass korrekte Sätze gefunden werden. Notieren Sie allenfalls inkorrekte Sätze oder Probleme, die es beim Finden der Satzbeispiele gibt. Nutzen Sie die Zeit, um bei dieser Aufgabe bereits Elemente beratenden Lernens einzubauen, indem Sie Problematiken und Unklarheiten in den Kleingruppen zum Thema machen oder LernerInnen bitten, Ihnen die Satzstruktur in der jeweiligen Muttersprache auf Deutsch zu erklären.

Schritt 4:

Arbeit in der Kleingruppe (2): Die Lernenden sollen nun versuchen, an die zuvor gefundenen Satzbeispiele zu denken. Die Aufgabe besteht sodann darin, innerhalb von 15 Minuten möglichst viele Sätze auf einem Blatt Papier zu notieren.

Schritt 5:

Im letzten Schritt, für den Sie ca. 30 Minuten zur Verfügung haben, bieten Sie kurze Coachingsequenzen an. Die Lerncoachings sollen an einem ruhigen Platz im Seminarraum, in einem anderen Kursraum oder am Gang stattfinden. Erklären Sie Ihren Studierenden, was Sie mit den Gesprächen bezwecken möchten. Überlassen Sie den Studierenden die Entscheidung selbst, wer als erste/r zu Ihnen kommt. Beachten Sie beim Coaching-Gespräch die Regeln der wertschätzenden Kommunikation und vermeiden Sie Formulierungen wie *Sie müssen/sollen/dürfen nicht* etc. Gehen Sie im Besonderen auf die gegenständliche Satzstruktur und die Fragen seitens der Studierenden ein.

Erfahrungsgemäß wird das Angebot von Studierenden gut angenommen und Sie können sich auf dankbare LernerInnen freuen, die derartige Zweiergespräche wertschätzen.

Niveau B2:

Syntaxschwerpunkt: Konjunktiv II bei Wünschen, Vorschlägen, Vermutungen etc.

Lernform: autonom

Zeitlicher Rahmen: ca. 2 Einheiten à 45 Minuten

Die folgende Didaktisierung muss nicht zwingend auf dem Niveau B2 realisiert werden. Es ist auch denkbar, den folgenden Unterrichtsvorschlag als Wiederholungschleife auf höheren Niveaustufen umzusetzen.

Möglicher Ablauf:

Grundlegendes:

Am Beginn der Unterrichtseinheiten wird der zeitliche Rahmen der Aktivitäten kommuniziert. Zudem geben Sie weitere Rahmenbedingungen in Hinblick auf Ort, Inhalte und Durchführungsmodalitäten bekannt. Das Ziel dieser Stundengestaltung besteht darin, dass sich Studierende mit vorhandenem Unterrichtsmaterial zum Thema *Konjunktiv II* auseinandersetzen und die folgenden Lernziele erreichen: Die Studierenden sollen in der Lage sein, den Konjunktiv II in den typischen Gebrauchskontexten korrekt bilden zu können. Des Weiteren sollen die Studierenden in der Lage sein, den Konjunktiv in den jeweiligen Kontexten verwenden zu können. Schreiben Sie die Lernziele in eigenen Worten an die Tafel, sodass sie zu jeder Zeit sichtbar sind.

Schritt 1:

Teilen Sie die Übersicht zur Verwendung des *Konjunktiv II* (siehe unten) aus. Das Ziel besteht nun darin, dass die Studierenden mithilfe dieser Übersicht auf die oben genannten Lernziele hinarbeiten. Geben Sie

Ihren Lernenden auf alle Fälle genügend Zeit und bieten Sie, wenn möglich, weitere Unterlagen bzw. Behelfe an (Internet, Computer, Papier, Stifte etc.). Es ist von Bedeutung, dass Sie mögliche Herangehensweisen vorschlagen.

Die folgende Bearbeitungsweise ist denkbar, Ihrer Kreativität sind jedoch keine Grenzen gesetzt: Die Studierenden formieren sich in Kleingruppen und zerschneiden das Merkblatt. Die Gebrauchskategorien eins bis sieben werden auf einen Stapel gelegt. Alle Satzbeispiele werden auch gesammelt. Sodann können die Satzbeispiele den Kategorien zugeordnet und um eigene Beispiele ergänzt werden. Einige Satzbeispiele werden dann auf A3-Blätter geschrieben und anschließend zerschnitten. Dann sollen die Wörter wieder zu einem korrekten Satz zusammengebaut werden. In einem weiteren Schritt können die jeweiligen Satzglieder bei ausgewählten Sätzen bestimmt werden. Die Satzglieder/Wortarten können anschließend in eine Tabelle eingetragen und die Sätze richtig eingeordnet werden. Dies könnte wie folgt aussehen:

Verb Teil 1	Subjekt	Objekt	Umstand	Modalität	Verb Teil 2
Könnten	Sie	mir	einmal	kurz	helfen?

Übersicht zum Konjunktiv II

Wären Sie so nett ...? (Konjunktiv II)

In alltäglichen Gesprächen wird der richtige Konjunktiv II meist nur bei folgenden Verben verwendet:
sein, haben, werden, können, müssen, dürfen, wollen, sollen, mögen, lassen, wissen

Ansonsten verwendet man vorwiegend die **Ersatzform „würde“ + Verb im Infinitiv**:
Wir würden um 8 Uhr kommen.

Ich würde gerne etwas lesen.

In Texten und Vorträgen wird zumeist die richtige Konjunktiv-II-Form verwendet.

Gebrauch: Der Konjunktiv II wird u. a. verwendet ...

1. ... als Höflichkeitsform (Bitte oder Aufforderung in Form einer Frage):

Könnten Sie mir einmal kurz helfen?

Hätten Sie heute Abend Zeit?

Würden Sie bitte im Vorzimmer Platz nehmen?

2. ... für höflich formulierte Ratschläge:

Sie sollten mehr Wert auf Ihr Äußeres legen.

An Ihrer Stelle würde ich das Angebot annehmen.

3. ... zur Äußerung von Vermutungen:

Die Maschine aus München dürfte jetzt schon in Hamburg gelandet sein.

Die Übernahme des Unternehmens könnte eine Fehlinvestition sein.

4. ... zum Ausdruck von Irrealem oder Hypothetischem:

4a. ... **Wunschsätze:**

Hätte ich doch den Chef nicht kritisiert.

Könnte ich doch das Ganze ungeschehen machen.

Wäre ich doch nicht so schnell gefahren.

4b. ... **Bedingungssätze (Konditionalsätze):**

Wenn er auf den Rat seiner Kollegen gehört hätte, (dann) hätte er jetzt keine Probleme.

Wenn man den Plan umsetzen würde, würden viele Arbeitsplätze gerettet.

Würde ich nach meiner Leistung bezahlt, würde ich das Vierfache verdienen.

Das Unternehmen wäre insolvent, wenn der Investor nicht eingestiegen wäre.

4c. ... **Vergleichssätze:**

Der Geschäftsführer sprach mit seinen Angestellten, als ob sie kleine Kinder wären.

Er fuhr so schnell, als wäre der Teufel hinter ihm her.

Sie tat so, als hätte sie die Kritik nicht gehört.

4d. ... **Folgesätze (Konsekutivsätze):**

Die Anspannung aller Anwesenden war so groß, dass man eine Nadel hätte fallen hören.

Die Piloten startete die Maschine, ohne dass sie den Sicherheitscheck durchgeführt hätten.

4e. ... **Konzessivsätze:**

Auch wenn man mir 1000 Euro mehr pro Monat anbieten würde, würde ich kündigen.

Dies wäre auch passiert, wenn sie sich nicht eingemischt hätte.

5. ... zur Kennzeichnung einer Möglichkeit:

Das wäre wirklich eine gute Idee.

Diese Aktion würde sicher ein großer Erfolg werden.

6. ... zum Ausdruck des Erstaunens:

Das hätte ich mir nicht vorstellen können.

Ich hätte nicht gedacht, dass das so gut ist.

7 ... für abschließende Feststellungen:

Das wär's fürs Erste.

Dann hätten wir's.

Das wäre geschafft.

Schritt 2:

Abschließend kann eine Präsentation der Ergebnisse angedacht werden. Dabei können die Studierenden gebeten werden, die Art und Weise der Bearbeitung des Materials zu präsentieren. Des Weiteren ist es auch

von Vorteil, wenn Sie die Kleingruppen die Satzstrukturen auf Basis der jeweiligen Bearbeitungsweisen erklären lassen.

Weiterführende Literatur

Zur Syntax:

- Eisenberg, Peter (2013): *Der Satz. Grundriss der deutschen Grammatik*. Stuttgart: Metzler.
- Engel, Ulrich (2009): *Deutsche Grammatik. Neubearbeitung*. München: Iudicium.
- Eroms, Hans-Werner (2000): *Syntax der deutschen Sprache*. Berlin/New York: De Gruyter.
- Glaboniat, Manuela (2013): *Profile deutsch. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen und kommunikative Mittel für die Niveaustufen A1, A2, B1, B2, C1 und C2*. München/Berlin: Langenscheidt.
- Helbig, Gerhard/Buscha, Joachim (2017): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Stuttgart: Klett.
- Hornung, Antonie (2008): Syntax- und Textkompetenz. In: *Fremdsprache Deutsch*. 39, S. 34–39.
- Pittner, Karin (2007): *Deutsche Syntax: ein Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr.
- Ramers, Karl-Heinz (2007): *Einführung in die Syntax*. Paderborn: Fink (UTB 2174).

Zu den Lernformen:

- Bauer, Reinhard/Baumgartner, Peter (2012): *Schaufenster des Lernens. Eine Sammlung von Mustern zur Arbeit mit E-Portfolios*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: Francke (UTB 8042/8043).
- Bimmel, Peter/Rampillon, Ute (2000): *Lernerautonomie und Lernstrategien.*, München/Berlin: Langenscheidt (Fernstudienangebot 23).
- Brüning, Ludger/ Saum, Tobias (2008): *Erfolgreich unterrichten durch kooperatives Lernen*. Essen: NDS-Verlagsgesellschaft.
- Burkert, Anja (2013): Promoting Learner Autonomy at Tertiary Level: The Teacher's Role. In: Hofer, Christian/Schröttner, Barbara/Unger-Ullmann, Daniela (Hrsg.) *Akademische Lehrkompetenzen im Diskurs. Theorie und Praxis. A Discourse on Academic Teaching Competencies. Theory and Practice*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann. S. 157–171.
- Cendon, Eva (2013): Reflective Learning und die Rolle der Lehrenden. In: Hofer, Christian/Schröttner, Barbara/Unger-Ullmann, Daniela (Hrsg.) *Akademische Lehrkompetenzen im Diskurs. Theorie und Praxis. A Discourse on Academic Teaching Competencies. Theory and Practice*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann. S. 103–115.
- Claussen, Tina (2016): Sprachlernberatung. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: Francke, S. 381–385.
- De Florio-Hansen, Inez (2009): How to become a successful Language Learner – Learner Autonomy, Styles and Strategies Revisited. In: Fischer, Johann/Oesterreicher, Mario/Tinnefeld, Thomas (Hrsg.) *Fremdsprachen und Hochschule*. (Arbeitskreis der Sprachenzentren, Sprachlehrinstitute und Fremdspracheninstitute 81), S. 9–40.
- Dillenbourg, Pierre (Hrsg.) (1999): *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches*. Amsterdam: Elsevier Science & Technology Books.
- Green, Norm/Green, Kathy (2005): *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Hammoud, Antje/Ratzki, Anne (2009): Was ist Kooperatives Lernen? In: *Fremdsprache Deutsch*. 41, S. 5–13.

- Hardeland, Hanna (2016): *Lerncoaching und Lernberatung: Lernende in ihrem Lernprozess wirksam begleiten und unterstützen. Ein Buch zur (Weiter-)Entwicklung der theoretischen und praktischen (Lern-)Coachingkompetenz*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hilbig, Inge/Keller, Torsten (2009): Wie hast du das gelesen? Mit kooperativen Methoden eine Ganzschrift erschließen. In: *Fremdsprache Deutsch*. 41, S. 14–19.
- Lieb, Andreas (2019): SUDaFU-Studie: Aspekte des Syntaxerwerbs im universitären Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. In: Unger-Ullmann, Daniela/Hofer, Christian (Hrsg.) *Forschende Fachdidaktik II. Sprachenlernen im wissenschaftlichen Diskurs*. Tübingen: Francke, S. 137–156.
- Rezic, Veronika (2015): Lernreflexion: Ein Moment für die Erwachsenenbildung. In: Unger-Ullmann, Daniela/Hofer, Christian (Hrsg.) *Forschende Fachdidaktik. Projektergebnisse*. Tübingen: Francke, S. 161–188.
- Rotering-Steinberg, Sigrid (1995): Kooperative Formen des Lehrens und Lernens in der Erwachsenenbildung. In: *Unterrichtswissenschaft*. 23 (4), S. 332–346.
- Tassinari, Maria Giovanna (2010): *Autonomes Fremdsprachenlernen: Komponenten, Kompetenzen, Strategien*. Bern: Peter Lang (Kolloquium Fremdsprachenunterricht 39).

Zur Hochschuldidaktik:

- Egger, Rudolf/Merkt, Marianne (Hrsg.) (2012): *Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre*. Wiesbaden: Springer VS (Lernweltforschung 9).
- Unger-Ullmann, Daniela/Hofer, Christian (Hrsg.) (2015): *Forschende Fachdidaktik. Projektergebnisse*. Tübingen: Francke.
- Wolff, Dieter (2002): Sprachbewusstheit im Fremdsprachenunterricht. In: *Der Deutschunterricht*, 2 (3), S. 31–38.