Gijs Leenders, Rick de Graaff und Marjo van Koppen

Niederländisch-, Englisch- und Deutschlehrer über den Nutzen von linguistischen Konzepten im Grammatikunterricht[1]

Linguists have argued that concepts such as word order (Wortstellung) or agreement (Kongruenz) can enrich the teaching of grammar in secondary schools and strengthen the understanding of traditional notions like finite verb form (finite Verbform) and indirect object (indirektes Objekt). But how do teachers actually feel about this alleged added value of linguistic concepts? This article provides insight into the beliefs of 213 teachers of Dutch (L1), English (L2) and German (L3) in the Netherlands. Successively, the goals of grammar education, the general and subject-specific utility scores of each linguistic concept and its possibilities to provoke cross-linguistic language awareness in the domain of grammar are presented. On average, the data from the digital questionnaire indicate that teachers consider tense/aspect (Zeit/Aspekt), agreement and syntactical function (grammatische Funktion) to be the most useful for their own practice. The participants of the focus group interviews endorse the added value of both agreement and syntactical function, while preferring word order over tense/aspect with regard to a cross-linguistic approach. These results form a promising basis for the development of cross-linguistic grammar teaching and testing materials for secondary education in Dutch, English and German.

Keywords: *teacher beliefs, linguistic concepts, cross-linguistic grammar education, language awareness*

1 Wir danken Dudoc-Alfa für die Unterstützung dieser Untersuchung, allen beteiligten Niederländisch-, Englisch- und Deutschlehrern für ihre Teilnahme und den Gutachtern für ihr Feedback zu einer früheren Fassung des Manuskripts. Sie haben dieses Manuskript zu einem besseren Artikel gemacht.

Germanistische Mitteilungen, Volume 47 (2021), Issue 47
© 2021 Universitätsverlag WINTER GmbH Heidelberg

Winter Journals
for personal use only / no unauthorized distribution

Einführung

In der Sprachwissenschaft werden schon seit längerem mehr linguistische Konzepte im Sprachunterricht gefordert (u.a. Denham/Lobeck 2010; Hulshof 2003; Janssen 2003; van Rijt 2016). Diese Konzepte, z.B. *Wortstellung* oder *Verbvalenz*, könnten den Grammatikunterricht sinnvoller machen und das Verständnis für traditionelle Begriffe wie z.B. *infinites Verb* und *indirektes Objekt* erhöhen (van Rijt 2016). Das Fehlen linguistischer Konzepte im Lehrplan für Sprachen stellt demnach ein Versäumnis dar.

Anhand des Begriffs *indirektes Objekt* lässt sich zeigen, was der Mehrwert dieser linguistischen Erkenntnisse sein könnte: „[Viele Schüler verstehen nicht], wie es möglich ist, dass es in einem Satz ein indirektes Objekt gibt und in einem anderen nicht" (van Rijt 2016: 8) – wahrscheinlich, weil sie nicht wissen, was ein indirektes Objekt überhaupt ist. Kein Wunder, wenn man bedenkt, dass sie in der Schule nur gelernt haben, wie man das indirekte Objekt anhand einer Eselsbrücke in einem Satz finden kann: „An wen/was + finite Verbform + Subjekt + direktes Objekt?" Das linguistische Konzept *Verbvalenz* könnte verdeutlichen, warum manche Sätze ein indirektes Objekt enthalten und andere nicht. Das Vollverb braucht nämlich bestimmte Phrasen (Objekte), um seine Bedeutung vollständig ausdrücken zu können. Einige dieser Verben, wie z.B. *geben*, benötigen ein indirektes Objekt, während viele andere Verben wie zum Beispiel *lieben* ohne eines auskommen (nur Subjekt und ein Objekt: *jemand liebte jemanden*). Um zu verdeutlichen, welche Phrasen ein Verb benötigen, können leere Strukturen wie *jemand gab jemandem etwas* verwendet werden, die die Schüler dann selbst ergänzen können (*Der alte Mann gab seiner Tochter ein schönes Bild*). Wenn die Schüler in der Lage sind, diese Arten von Strukturen zu erkennen, können die Objekte mit Begriffen aus der traditionellen Satzanalyse verknüpft werden, in diesem Fall also *Subjekt*, *indirektes Objekt* und *direktes Objekt*.

Das obige Beispiel zeigt, dass diese Erklärungsmethode eher dem intuitiven, impliziten Wissen von der Struktur und Bedeutung eines Satzes

Germanistische Mitteilungen, Volume 47 (2021), Issue 47
© 2021 Universitätsverlag WINTER GmbH Heidelberg

entspricht, die das Schüler bereits haben. Die Kenntnis des linguistischen Konzepts *Verbvalenz* ermöglicht es den Schülern, sich auf der Grundlage dieser Intuitionen eine Vorstellung von der Struktur und Bedeutung eines Satzes zu machen. Innerhalb des traditionellen Grammatikunterrichts wird es jedoch selten angewendet und stattdessen von Eselsbrücken ausgegangen (van Rijt/De Swart/Coppen 2019). Dies ist einer der Gründe, warum der traditionelle Grammatikunterricht – auch international – vielfach kritisiert worden ist (Fontich/Camps 2014). Im Gegensatz zum Erlernen von Eselsbrücken sorgt ein auf linguistische Konzepte ausgerichteter Ansatz für ein tiefergehendes Verständnis (van Rijt 2016). Darüber hinaus könnte dieser Ansatz das grammatikalische Sprachbewusstsein stimulieren, indem er die Schüler dazu herausfordert, sprachliche Operationen im Kontext eines oder mehrerer anderer linguistischer Konzepte durchzuführen. Dabei geht es nicht ausschließlich um die jeweils richtige Antwort, sondern hauptsächlich um die Argumentation, die ihr vorausgeht (Neijt et al. 2016). International ist dieses Ziel (die Förderung bewusster Sprachfertigkeit) unter dem Begriff *language awareness* bekannt: „the development in learners of an enhanced consciousness of and sensitivity to the forms of functions of language" (Carter 2003: 64). Diese Auffassung betont die Nutzung expliziten Wissens, um dieses zur Untermauerung der bereits vorhandenen impliziten Kenntnisse zu verwenden. Auf den Grammatikunterricht angewandt, fördere dies das grammatikalische Sprachbewusstsein und könne so den Übergang in andere Teilkompetenzen und andere Sprachen erleichtern.

Aber was genau ist eigentlich der Zweck des Grammatikunterrichts? In den Niederlanden wird der Teilbereich Grammatik in vielen Fällen isoliert dargeboten. Sowohl im Niederländischunterricht als auch im modernen Fremdsprachenunterricht können mit dem Grammatikunterricht unterschiedliche Ziele verfolgt werden; er kann z.B. speziell zur Förderung anderer Sprachfertigkeiten wie Lesen und Schreiben oder zugunsten von Formulierungsfertigkeiten oder Rechtschreibung und Zeichensetzung eingesetzt werden. Grammatik kann aber auch als Selbstzweck gesehen werden, wenn man davon ausgeht, dass es für die Schüler nützlich ist, zu

Germanistische Mitteilungen, Volume 47 (2021), Issue 47
© 2021 Universitätsverlag WINTER GmbH Heidelberg

lernen, wie sie über Sprache mit einem übergreifenden Begriffsapparat, der traditionelle Begriffe wie „Subjekt“ und „Adjektiv“ umfasst, kommunizieren können (Steenbakkers 2006). Im letzteren Fall handelt es sich um eine abstrakte Denkfähigkeit, die das Denken der Schüler strukturiert.

Betrachtet man die Curricula für das Schulfach Niederländisch, so scheint in vielen Fällen Grammatik als Selbstzweck mit isolierten Grammatikkapiteln angestrebt zu werden; dies ist auch als „formorientierter Grammatikunterricht“ bekannt (Focus-on-forms). Eine der Kernaktivitäten ist dabei das Erlernen von Eselsbrücken (van Rijt/De Swart/Coppen 2019). Die Schüler lernen, Wortarten und Phrasen zu erkennen und zu benennen, und zwar in einer Vielzahl von dafür vorgesehenen Übungssätzen. Dieser kontextarme Ansatz, bei dem die Analyse des Satzes aus der Anwendung von Eselsbrücken besteht, ohne zunächst die Bedeutung einer sprachlichen Aussage zu berücksichtigen, wird von den Schülern jedoch oft nicht als sinnvoll empfunden und führt nicht zu sprachlichem Verständnis und grammatikalischem Sprachbewusstsein (Steenbakkers 2006, van Rijt 2016, van Rijt/Coppen 2017). Dennoch haben Eselsbrücken übergreifende linguistische Konzepte ersetzt (van Rijt/Coppen 2017, van Rijt/Wijnands/Coppen 2019) und sind zum Normalfall geworden (Hubers/Trompenaars/Collin/de Schepper/de Hoop 2019). Außerdem werden in vielen Curricula für Niederländisch die realistischen Anwendungsmöglichkeiten grammatischer Strukturen nicht berücksichtigt, sodass der Wert expliziten Regelwissens begrenzt ist (Steenbakkers 2006). Kwakernaak (1995) beobachtete zum Beispiel, dass Grammatikkenntnisse bei anspruchsvolleren Sprachaufgaben wieder vergessen werden: „[V]iele grammatikalische Regeln, die in Lückentexten endlos geübt wurden und dort einigermaßen richtig angewandt werden, erweisen sich bei Schreibaufgaben wieder als „vergessen“ oder werden dort einfach nicht angewendet. Von dem, was dabei sehr wohl richtig läuft, wird beim Sprechen wiederum ein weiterer hoher Prozentsatz falsch angewandt” (S. 593). In modernen Fremdsprachen ist die Kenntnis der Grammatik selten ein eigenständiges Ziel. Das beabsichtigte Ziel ist hier in der Regel die Verbesserung der Sprachfertigkeit (Andringa 2007). In diesen Curricula fällt sofort

Germanistische Mitteilungen, Volume 47 (2021), Issue 47
© 2021 Universitätsverlag WINTER GmbH Heidelberg

auf, dass die Grammatik häufiger in andere Sprachfertigkeiten wie z.B. Formulierungs- oder Lesefertigkeiten integriert wird (Focus-on-form).

Für die vorliegende Studie haben wir uns in Anlehnung an van Rijt/Coppen (2017) auf Konzepte beschränkt. Bei einem Satz wie *Playing on computers, they whiled the day away* hat ein Schüler mit Grammatikkenntnissen einen Vorteil: Er/sie wird diese Satzstruktur wahrscheinlich schneller erkennen, verstehen (Leseverständnis) und selbst entdecken, dass in dem unterstrichenen (kurzen) Nebensatz das Subjekt und das finite Verb fehlen. Außerdem wird der Schüler eine solche Struktur wahrscheinlich auch leichter selbst anwenden können (Formulierungskompetenz). Grammatikalische Kenntnisse können auch helfen, beim Lesen eines englischsprachigen Textes ein Signalwort wie *at present*, das einen zeitlichen Zusammenhang anzeigt, als zusammenhängendes Ganzes zu interpretieren statt als zwei separate Wörter mit jeweils eigener Bedeutung. Wenn das angestrebte Ziel des Grammatikunterrichts das grammatikalische Sprachbewusstsein ist, könnte man außerdem argumentieren, dass der Mehrwert des Grammatikunterrichts darin besteht, den Erwerb anderer Sprachen zu erleichtern. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass die grammatikalische Terminologie, der didaktische Ansatz und der Lehrplan (einschließlich des Zeitpunkts der Darbietung) zwischen den verschiedenen Fächern abgestimmt sind (Tordoir/Damhuis 1982, Bonset/Hoogeveen 2010, Bonset 2011). Außerdem sollten die Lehrkräfte aktiv auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den beteiligten Sprachen hinweisen (u.a. Lightbown/Spada 2000, White/Munoz/Collins 2007, Spada/Lightbown 2008, Ammar/Lightbown/Spada 2010, White/Horst 2012, McManus/Marsden 2017). Dieses Potenzial sprachwissenschaftlicher Erkenntnisse und linguistischer Konzepte zum Erreichen der gesetzten Ziele wird jedoch wenig genutzt (Graus/Coppen 2016, Hulshof 2003, Hulshof 2013, van Rijt 2016).

Linguisten nennen dafür mehrere mögliche Ursachen. Erstens hänge die Verwendung linguistischer Konzepte vom persönlichen Interesse, Wissen und Willen der jeweiligen Lehrerkraft ab, da die Qualifikationsziele für Niederländisch keine linguistischen Themen enthalten (Hulshof

Germanistische Mitteilungen, Volume 47 (2021), Issue 47
© 2021 Universitätsverlag WINTER GmbH Heidelberg

2003). Zweitens würden „große Bildungseinrichtungen dem Anbieten alternativer didaktischer Instrumente nicht vorgreifen wollen“ (van Rijt 2016: 8); vermutlich werden sie dabei vom Wettbewerb zwischen kommerziellen Herausgebern von Lehrmitteln beeinflusst. Drittens gebe es viele Lehrer, die gerne auf traditionelle Weise Grammatikunterricht erteilen (van Rijt 2016: 8). Graus/Coppen (2016) untersuchten dies bei Englischreferendaren in den Sekundarstufen I und II und fanden heraus, dass auch sie gerne an einem traditionellen Grammatikunterricht festhalten, bei dem Regeln im Mittelpunkt stehen.

Eine mögliche Erklärung für das Festhalten am traditionellen Grammatikunterricht lautet nach Graus/Coppen (2016), dass die explizite Instruktion gegenüber der impliziten Instruktion als überlegen gewertet wird, da Letztere lediglich eine vereinfachte Lehrmethode darstelle. Obwohl es in den Curricula nur sporadisch genutzt wird, scheint das implizite und beiläufige Aufweisen von Strukturen allerdings doch sinnvoll zu sein (Arends et al. 2010). Bei impliziter Instruktion der Grammatik lernt der Schüler sprachliches Material mit der grammatikalischen Struktur auswendig (Chunking). Bei Instruktion kommt der Schüler nur durch einen Lesetext mit begleitenden Übungen zum Textverständnis mit der Struktur in Berührung (Robinson, 1996). Beide Formen nehmen jedoch viel Zeit in Anspruch, und Zeit ist im Bildungswesen knapp. Deshalb empfehlen Arends et al. (2010) ein begrenztes Angebot an impliziten grammatikalischen Strukturen, z.B. zur Vorbereitung auf explizite Instruktion, um den unterschiedlichen Lernstilen von Schülern Rechnung zu tragen. Es handelt sich also nicht um eine vereinfachte, sondern um eine zeitaufwändige Unterrichtsmethode. In die Curricula für die Fremdsprache Deutsch wird Grammatik in der Regel entweder ausschließlich deduktiv oder ausschließlich induktiv vermittelt (Tammenga-Helmantel, 2010). Den Schülern wird eine Grammatikregel gezeigt (deduktiv) oder sie müssen sie selbst aus einem konkreten Beispiel ableiten (induktiv) und diese Regel anschließend üben. Diese Methoden dominieren auch die Curricula für Niederländisch und Englisch. Laut Arends et al. (2010) ist sowohl explizit-induktiver als auch explizit-deduktiver Grammatikun-

Germanistische Mitteilungen, Volume 47 (2021), Issue 47
© 2021 Universitätsverlag WINTER GmbH Heidelberg

terricht bei der Beurteilung der Grammatikalität von Sätzen und zur Produktion grammatikalisch korrekter Sätze sehr effektiv; sie argumentieren, dass beide Formen gemischt angewendet werden könnten.

Bislang fehlt jedoch die erforderliche fächerübergreifende Abstimmung zwischen Niederländisch und den modernen Fremdsprachen sowie zwischen den modernen Fremdsprachen untereinander, z.B. zwischen Deutsch und Englisch (Hubers/Trompenaars/Collin/Schepper/de Hoop 2019, van Rijt/Coppen 2017). Es wird daher zu prüfen sein, wie eine Angleichung erreicht werden kann, zum Beispiel indem man untersucht, welche linguistischen Konzepte sich für den Unterricht eignen. Van Rijt/Coppen (2017) untersuchten in einer aus drei Runden bestehenden Delphi-Studie, welche Konzepte linguistische Fachleute für die linguistische Theorie und die Unterrichtspraxis als relevant erachten. Sie nannten die folgenden Konzepte sowohl für die linguistische Theorie als auch für die pädagogische Praxis: Wortstellung, grammatische Funktion, die Struktur einer Wortgruppe, die wichtigsten syntaktischen Kategorien, Komplemente, Modifikation, Negation und Rekursion.

In der vorliegenden Studie haben wir den Nutzen von siebzehn Konzepten, die in der Studie von van Rijt/Coppen (2017) untersucht wurden, bei Lehrern der Sprachen Niederländisch, Englisch und Deutsch untersucht. Die zentrale Fragestellung lautete hier: Welche linguistischen Konzepte haben laut Niederländisch-, Englisch- und Deutschlehrern den größten Nutzen zur Unterstützung bzw. Bereicherung des Grammatikunterrichts? Diese Fragestellung wurden mittels zweier Teilfragen beantwortet. Zunächst haben wir untersucht, welche linguistischen Konzepte (angehende) Niederländisch-, Englisch- und Deutschlehrer für das von ihnen unterrichtete Schulfach am nützlichsten finden; anschließend fragten wir einige der Lehrer, welche Konzepte ihrer Meinung nach am besten für sprachübergreifende Unterrichtsmaterialien zugunsten des grammatikalischen Sprachbewusstseins geeignet wären. Im nachfolgenden Abschnitt 2 werden die untersuchten Konzepte näher erläutert.

Germanistische Mitteilungen, Volume 47 (2021), Issue 47
© 2021 Universitätsverlag WINTER GmbH Heidelberg

2. Beschreibung der linguistischen Konzepte

Die von uns ausgewählten Konzepte wurden von van Rijt/Coppen (2017, zur Begründung siehe dort) in drei Kategorien unterteilt: strukturelle, semantische und relationale. Strukturelle Konzepte beziehen sich auf die Wort- oder Satzstruktur und werden in Abschnitt 2.1. erläutert. Diese Kategorie besteht aus: *grammatische Funktion, Struktur einer Wortgruppe, die wichtigsten syntaktischen Kategorien, Wortstruktur* und *Rekursion*. Die zweite Kategorie (Abschnitt 2.2.) besteht aus den semantischen Konzepten *Zeit/Aspekt* und *Negation*. Die dritte und letzte Kategorie (Abschnitt 2.3.) besteht aus relationalen Konzepten. Aus linguistischer Sicht sind dies alles Begriffe, die Sprachelemente zueinander in Beziehung setzen: *Kasus, Kongruenz, Prädikation, Verbvalenz, Komplemente, Modifikation, semantische Rollen, Wortstellung, Satzarten/-kombinationen* und *Definitheit*. Die Abbildungen dienen zur Veranschaulichung der einzelnen Konzepte. Wir haben nur die deutschsprachigen Beispiele berücksichtigt, während den Niederländisch- und Englischlehrern die Beispiele in der Sprache ihres Schulfachs angeboten wurden.

2.1. Strukturelle Konzepte

Grammatische Funktion

Bei diesem Konzept liegt der Schwerpunkt auf der Definition von Phrasen, die eine bestimmte Funktion im Satz erfüllen (Weerman/Kerstens/Ruys/Trommelen 1997, Bennis 2000). Abbildung 1) zeigt die grammatischen Funktionen für zwei Beispielsätze pro Sprache (auf Niederländisch entnommen aus Bennis, 2000 und übersetzt für Englisch und Deutsch).

a) Der Torwart erhielt eine rote Karte.

b) Der Schiedsrichter gab dem Torwart eine rote Karte.

- In Satz a) ist *'der Torwart'* Subjekt, in Satz b) ist *'dem Torwart'* ein indirektes Objekt
- In Satz b) ist *'der Schiedsrichter'* Subjekt.
- Sowohl in Satz a) als auch in Satz b) ist *'eine rote Karte'* ein direktes Objekt.
- In Satz a) hat '*erhielt'* die finite Verbform, in Satz b) ist das *'gab'*.

Abbildung 1. Das Konzept Grammatische Funktion

Germanistische Mitteilungen, Volume 47 (2021), Issue 47
© 2021 Universitätsverlag WINTER GmbH Heidelberg

Die Struktur einer Wortgruppe

In Sprachen werden Wörter in Wortgruppen (zusammengehörenden Wörtern) organisiert. Unabhängig von der Zielsprache muss jede Wortgruppe folgende Kriterien erfüllen: Sie muss 1. eine grammatische und eine thematische Funktion haben und 2. jeweils in ihrer Gesamtheit durch eine andere Wortgruppe ersetzt werden können (Bennis 2000). In Abbildung 2 werden diese Kriterien auf eine Infinitivphrase im Niederländischen, Englischen und Deutschen angewandt.

Der Präsident behauptet, den Krieg zu gewinnen.

1. Die Klausel *'den Krieg zu gewinnen'* erfüllt das erste Kriterium. Es erfüllt eine grammatikalische Funktion (direktes Objekt) und eine thematische Funktion (Thema: das, was behauptet wird).
2. Darüber hinaus ist auch das zweite Kriterium erfüllt. Die Klausel *'den Krieg zu gewinnen'* kann in ihrer Gesamtheit durch *'das'* ersetzt werden → *'Er kann **das** behaupten, aber wer wird ihm immer noch glauben?'*

Daraus können wir schließen, dass *'den Krieg zu gewinnen'* eine Wortgruppe ist.

Abbildung 2. Das Konzept Struktur einer Wortgruppe

Die wichtigsten syntaktischen Kategorien

Die wichtigsten syntaktischen Kategorien, denen alle lexikalischen Wörter zugeordnet werden können, sind: 1. Adjektivphrase (= AP) mit einem Adjektiv (= A) als Kopf der gesamten Einheit, 2. Nominalphrase (= NP) mit einem Substantiv (Nomen = N) als Kopf, 3. Präpositionalphrase (= PP) mit einer Präposition (= P) als Kopf und 4. Verbphrase (= VP) mit einem Verb (= V) als Kopf (Weerman/Kerstens/Ruys/Trommelen 1997, Bennis 2000). Abbildung 3 zeigt für jede der Sprachen jeweils ein Beispiel pro Kategorie.

Die Hauptaussage jeder Gruppe ist immer fett dargestellt.

a) [(AP) sehr **schwer**]
b) [(NP) der große **Mann** mit den großen Ohren]
c) [(PP) **hinter** dem Schrank in der Ecke des Raumes]
d) [(VP) Max **liest** einen Artikel über komplexe Grammatikkonzepte]

Abbildung 3. Das Konzept die wichtigsten syntaktischen Kategorien

Germanistische Mitteilungen, Volume 47 (2021), Issue 47
© 2021 Universitätsverlag WINTER GmbH Heidelberg

Wortstruktur

Wenn wir uns die Struktur von Wörtern ansehen, lässt sich erkennen, dass Wörter aus kleineren Einheiten bestehen können. Wir unterscheiden Wortverbindungen/Komposita (bei denen alle Teile auch selbstständig auftreten können) und Ableitungen/Derivationen (bei denen dies nicht der Fall ist) (Weerman/Kerstens/Ruys/Trommelen 1997). Abbildung 4 zeigt Beispiele für beide Arten von Wortstrukturen aus jeder der drei Sprachen.

Kompositionen
a) Kaffee + Tassen = Kaffeetassen
b) Kaffeetassen + Sammler = Kaffeetassensammler
c) Kaffeetassensammler + Messe = Kaffeetassensammlermesse

Flexion
a) Mehrzahl Stift - Stifte
b) Verbkonjugation leben – lebe, lebt, gelebt

Derivationen
a) Diminutiven Buch – Büchlein/Kind – Kindchen

Manchmal ändert sich die grammatikalische Kategorie, wenn eine Derivation gebildet wird. Zum Beispiel wird das Substantiv '*Berg*' zu einem Adjektiv, indem '*-ig*' hinzugefügt wird: '*Berg* → *Berg - ig* = *Bergig*'.

Abbildung 4. Das Konzept Wortstruktur

Rekursion

Dieses Konzept lehrt uns, dass Wortgruppen in andere Wortgruppen eingebettet sein können. Abbildung 5 zeigt jeweils zwei Beispiele aus jeder der drei Sprachen.

a) [Jimmy glaubte, [dass Emma wusste, [dass Thomas geplant hatte, [dass er ...]]]]
b) [Das ist das Buch [über die Häuser [mit den Fenstern [mit den Vorhängen ...]]]]

Abbildung 5. Das Konzept Rekursion

Germanistische Mitteilungen, Volume 47 (2021), Issue 47
© 2021 Universitätsverlag WINTER GmbH Heidelberg

2.2. Semantische Konzepte

Zeit/Aspekt

Verben ermöglichen es uns, die Zeit und den Aspekt einer Handlung/eines Zustands zum Ausdruck zu bringen. Obwohl die vollständige Analyse dieses Konzepts viel komplexer ist, können wir die folgenden Dimensionen im Ausdruck von Zeit/Aspekt unterscheiden. Die Handlung/der Zustand ist 1. *abgeschlossen (Perfekt, [voltooid, V])* oder *unvollendet (Imperfekt, [onvoltooid, O])*, 2. *gegenwärtig (Präsens, [tegenwoordig, T])* oder *vergangen (Präteritum, [verleden, V])* und 3. findet in der *Zukunft* statt *(Futur, [toekomst, T])* oder nicht (Bennis 2000). Der letzte Buchstabe, den wir zu jeder Beschreibung hinzufügen, steht für die *Zeit ([tijd, T]).* Abbildung 6 zeigt für jede der drei Sprachen für jede Zeitvariante ein Aktiv- und ein Passivbeispiel, da beide Satzarten und die entsprechenden Möglichkeiten, Zeit/Aspekt auszudrücken, eine wichtige Rolle in die Curricula einnehmen.

a) OTT	Max **streichelt** den Hund.
	Der Hund **wird** von Max **gestreichelt**.
b) OVT	Max **streichelte** den Hund.
	Der Hund **wurde** von Max **gestreichelt**.
c) OTTT	Max **wird** den Hund **streicheln**.
	Der Hund **wird** von Max **gestreichelt werden**.
d) OVTT	Max **würde** den Hund **streicheln**.
	Der Hund **würde** von Max **gestreichelt werden**.
e) VTT	Max **hat** den Hund **gestreichelt.**
Der Hund **ist** von Max **gestreichelt worden**.	
f) VVT	Max **hatte** den Hund **gestreichelt.**
	Der Hund **war** von Max **gestreichelt worden**.
g) VTTT	Max **wird** den Hund **gestreichelt haben**.
	Der Hund **wird** von Max **gestreichelt worden sein**.
h) VVTT	Max **würde** den Hund **gestreichelt haben**.
	Der Hund **würde** von Max **gestreichelt worden sein**.

Abbildung 6. Das Konzept Zeit/Aspekt

Germanistische Mitteilungen, Volume 47 (2021), Issue 47
© 2021 Universitätsverlag WINTER GmbH Heidelberg

Negation

Sprachen enthalten Elemente, mit denen Sätze oder Satzteile verneint werden können (Haegeman 1995). Das linguistische Konzept, das man mit diesen Elementen in Verbindung bringen kann, ist die Negation. Abbildung 7) zeigt für jede der drei Sprachen einige Möglichkeiten auf.

Auf Deutsch kennen wir Wörter wie *'nicht', 'niemals'* usw., um einen positiven Satz in einen negativen zu verwandeln. In den folgenden Beispielen ist **die Negation** immer fett dargestellt.
a) Max weiß, dass Thomas hier war. b) Max weiß **nicht**, dass Thomas hier war. c) Max weiß, dass Thomas hier **nicht** war. d) Max weiß **nicht,** dass Thomas hier **nicht** war.

Abbildung 7. Das Konzept Negation

2.3. Relationale Konzepte

Kasus

Der Kasus ist eine der Möglichkeiten einer Sprache, um zu verdeutlichen, welcher Satzteil in welcher grammatikalischen Beziehung zum Verb steht. Dadurch erhält die nominale Wortgruppe eine andere Flexion, die ihrer Funktion im Satz entspricht. Es geht dabei insbesondere um Substantive, Adjektive, Pronomen, Artikel und Zahlwörter (Weerman/Kerstens/Ruys/Trommelen 1997, Bennis 2000). In Abbildung 8 (nächste Seite) werden die vier Kasus bzw. Fälle für jede der drei Sprachen näher erläutert.

Kongruenz

Bei der Kongruenz geht es darum, dass zusammengehörende Wörter oder Wortgruppen hinsichtlich verschiedener Merkmale übereinstimmen (Anzahl, Definitheit und Geschlecht; Bennis 2000). Für jede vorhandene Merkmalskombination wird in Abbildung 9 (nächste Seite) ein niederländisches Beispiel sowohl einer englischen als auch einer deutschen Übersetzung gegenübergestellt.

Germanistische Mitteilungen, Volume 47 (2021), Issue 47
© 2021 Universitätsverlag WINTER GmbH Heidelberg

Deutsch hat die folgenden vier Fälle:

a) Nominativ **Er** ist nett.
b) Genitiv **Emmas** Auto ist schön.
c) Dativ Er gab **ihnen** zwei Münzen.
d) Akkusativ Nach Jahren traf er **sie.**

Auf Deutsch verwenden wir Kasus für Personalpronomen:

Nom.	ich	du	Sie	er	sie	es
Gen.	meiner	deiner	Ihrer	seiner	ihrer	seiner
Dat.	mir	dir	Ihnen	ihm	ihr	ihm
Akk.	mich	dich	Sie	ihn	sie	es

Nom.	wir	ihr	sie
Gen.	unser	euer	ihrer
Dat.	uns	euch	ihnen
Akk.	uns	euch	sie

Und mit Artikeln und Adjektiven:

	männlich	**weiblich**	**sächlich**	**mehrzahl**
Nom.	der gute Mann	die gute Frau	das gute Kind	die guten Menschen
Gen.	des guten Mannes	der guten Frau	des guten Kindes	der guten Menschen
Dat.	dem guten Mann(e)	der guten Frau	dem guten Kind(e)	den guten Menschen
Akk.	den guten Mann	die gute Frau	das gute Kind	die gute Menschen

Abbildung 8. Das Konzept Kasus

In den folgenden Beispielen ist <u>das direktes Objekt</u> immer unterstrichen, **das Adjektiv** fett dargestellt und das Verb *kursiv geschrieben*.

a) <u>Ein</u> **kleines** Kind *lacht.*
b) **Kleine** Kinder *lachen.*
c) <u>Das</u> **kleine** Kind *lacht.*
d) <u>Die</u> **kleinen** Kinder *lachen.*

- In a) ist 'Kind' singular, neutral und unbestimmt.
- In b) ist 'Kinder' Mehrzahl und unbestimmt.
- In c) ist 'Kind' singular, neutral und bestimmt.
- In d) ist 'Kinder' Mehrzahl und bestimmt.

Abbildung 9. Das Konzept Kongruenz

Germanistische Mitteilungen, Volume 47 (2021), Issue 47
© 2021 Universitätsverlag WINTER GmbH Heidelberg

Prädikation

Dieses Konzept impliziert, dass Elemente zu einer sinnvollen Verbindung mit einer Substantivbedeutung (sein) oder Verbbedeutung (tun) verbunden werden können (Bennis 2000). Ein Beispiel für beide Arten von Verbindungen wird in Abbildung 10 gezeigt.

Die folgenden prädikativen Beziehungen veranschaulichen den Unterschied zwischen einem nominalen und einem verbalen Prädikat.

a) Papa ist süß. → nominales Prädikat = sein
b) Papa schläft. → verbales Prädikat = machen

- Wenn Sie a) anders formulieren, gibt es: *'Süß ist was Papa ist."*
  → ein nominelles Prädikat.
- Wenn Sie b) anders formulieren, gibt es: *'Schlafen ist was Papa macht.'*
  → ein verbales Prädikat.

Abbildung 10. Das Konzept Prädikation

Verbvalenz

Die Verbvalenz ist ein Begriff, der die Wertigkeit eines Verbs ausdrückt. Sie gibt an, wie viele Argumente jedes Verb normalerweise benötigt, um seine Bedeutung vollständig auszudrücken (Weerman/Kerstens/Ruys/Trommelen 1997). Abbildung 11 zeigt für jede der drei Sprachen ein Beispiel für ein-, zwei- und dreiwertige Verben.

a) lachen (1) → Max lacht.
b) sehen (2) → Max sieht den Hund.
c) geben (3) → Max gibt dem Hund einen Knochen.

- In a) fordert das einwertige (monovalente) Verb *'lachen'* nur ein Subject: *'Max'*.
- In b) fordert das zweiwertige (bivalente) Verb *'sehen'* sowohl ein Subject: *'Max',* als auch ein direktes Objekt *'den Hund'*.
- - In c) fordert das dreiwertige (trivalente) Verb *'geben'* neben dem Subject: *'Max'*, auch ein direktes Objekt *'dem Hund'* und ein indirektes Object *'einen Knochen'*.

Abbildung 11. Das Konzept Verbvalenz

Germanistische Mitteilungen, Volume 47 (2021), Issue 47
© 2021 Universitätsverlag WINTER GmbH Heidelberg

Komplemente

Ein Komplement ist eine Phrase, die das Prädikat vervollständigt (Bennis 2000). Dies sind in der Regel die internen Argumente des Verbs: das direkte Objekt und/oder das indirekte Objekt. Abbildung 12 zeigt für jede der drei Sprachen ein Beispiel für ein Objekt, ein Adjunkt und einen Nebensatz als Komplement.

In den folgenden Sätzen haben wir die [Komplementen] immer unterstrichen und in eckige Klammern gesetzt, und die **optionalen Phrasen**, die für den Kontrast hinzugefügt wurden, sind fett dargestellt.

Objekt
a) Ich gab [ihm] [ein Geschenk].
b) Max liest **ein Buch**.
Adjunkt
Sie scheint [in Ordnung].
Nebensatz
Ich denke [dass die Regierung es gut macht].

Abbildung 12. Das Konzept Verbvalenz

Modifikation

Bei der Modifikation handelt es sich um den Kern/die Hauptaussage einer Wortgruppe, der/die durch ein anderes grammatisches Element näher definiert wird. Ein grammatisches Element ist eine Wortgruppe, deren Hauptaussage eine der bereits besprochenen Kategorien ist: ein Adjektiv (AP), ein Substantiv (NP), eine Präposition (PP) und ein Verb (VP) (Weerman/Kerstens/Ruys/Trommelen 1997). Abbildung 13 zeigt jeweils zwei Beispiele für jede der drei Sprachen.

Semantische Rollen

Die semantische Rolle einer Nomengruppe hängt von dem Verb ab, von dem sie ein Argument ist. Die beiden wichtigsten Rollen sind *der Agens*, der die Handlung ausführt, und *das Patiens bzw. Thema*, das die Handlung erfährt (Weerman/Kerstens/Ruys/Trommelen 1997, Bennis 2000). Abbildung 14 zeigt die Rollen der gleichen Nomengruppen sowohl in ei-

Germanistische Mitteilungen, Volume 47 (2021), Issue 47
© 2021 Universitätsverlag WINTER GmbH Heidelberg

nem aktiven als auch in einem passiven Satz. Das *Agens* in diesen Sätzen ist immer der „Küssende“ und *das Thema* „der Geküsste“.

In den folgenden Beispielen haben wir immer die Konstituente unterstrichen, **den Kern** jeder Gruppe fett dargestellt und den Modifikator *kursiv geschrieben*.

Adjektiv (AP)
a) Er ist ein *sehr* schneller Athlet.
b) Es ist *sehr* **schwierig**.

Substantiv (NP)
a) *Dieser* **Satz** ist richtig!
b) Das **gedicht** *dieses Schülers* ist sehr schön.

Präposition (PP)
a) Er wohnte *genau* **hinter** unserem Haus.
b) *Gleich* **neben** dem Baum schlief sie ein

Verb (VP)
a) Der Mann **lacht** *sehr laut*.
b) Jimmy **kauft** *oft* ein Buch.

Abbildung 13. Das Konzept Modifikation

Aktiv
Emma (agens) küsst **Max** (thema).

Passiv
Max (thema) wird von **Emma** (agens) geküsst.

Abbildung 14. Das Konzept Semantische Rollen

Wortstellung

Wortgruppen können auf unterschiedliche Weise zu Sätzen angeordnet werden. Einige Aspekte der Satzstellung sind je nach Satzart mehr oder weniger festgelegt (z.B. die Stellung des Verbs am Satzanfang in Hauptsätzen, aber nicht in Nebensätzen, wie in den Sätzen a. und b. in Abbildung 15, während andere Aspekte der Wortstellung frei sind und oft Konsequenzen für die Bedeutung des Satzes haben (z.B. *Topikalisierung* wie in Satz d. in Abbildung 15 (Weerman/Kerstens/Ruys/Trommelen

Germanistische Mitteilungen, Volume 47 (2021), Issue 47
© 2021 Universitätsverlag WINTER GmbH Heidelberg

1997; Bennis, 2000). In Abbildung 15 werden zwei Substantive und ein Verb verwendet, um die Möglichkeiten für jede der drei Sprachen darzustellen.

Mit den Wörtern *Ich, esse* und *Nüsse* können die folgenden Sätze auf Deutsch gebildet werden:

a) Ich esse Nüsse.
b) [Es ist logisch, dass] Ich Nüsse esse.
c) Esse ich Nüsse?
d) Nüsse esse Ich.
e) *Esse Nüsse ich.
f) *Nüsse ich esse.

- Satz a) ist ein Beispiel eines Hauptsatzes
- Satz b) ist ein Beispiel eines Nebensatzes
- Satz c) ist ein Beispiel eines Fragesatzes
- Satz d) ist ein Beispiel eines Hauptsatzes mit Fokus auf *Nüsse*. Dies ist nur möglich, wenn *Nüsse* die wichtigste Information des Satzes darstellt.
- Sätze e) und f) sind im Deutschen ungrammatisch.

Abbildung 15. Das Konzept Wortstellung

Satzarten/-kombinationen

Es gibt verschiedene Satzarten: Fragesätze, Aussagesätze und Aufforderungssätze. Jede Satzart hat ihre eigene Reihenfolge und Bedeutung (Frage, Aussage und Aufforderung). Außerdem können die verschiedenen Satzarten zu zusammengesetzten Sätzen kombiniert werden (Weerman/Kerstens/Ruys/Trommelen 1997, Bennis 2000). Abbildung 16 zeigt für jede der drei Sprachen ein Beispiel für jede Satzart und einige Kombinationen.

Germanistische Mitteilungen, Volume 47 (2021), Issue 47
© 2021 Universitätsverlag WINTER GmbH Heidelberg

a) Ist er aufgestanden?
b) Was hat er gemacht?
c) Er stand auf.
d) Steh auf!
e) Sie hat mich gefragt: 'Ist er aufgestanden?'
f) 'Steh auf', hat sie gerufen.
g) (Sie hat gerufen) dass er sofort aufstehen musste.

- Satz a) ist ein Beispiel eines (Ja/Nein-)Fragesatzes. Auf Deutsch steht die finite Verbform bei diesem Satztyp an erster Stelle.
- Satz b) ist ein Beispiel eines (Wh-)Fragesatzes. Bei diesem Satztyp steht ein Fragewort (*wer, was, wie* usw.) an erster Stelle, gefolgt von die finite Verbform.
- Satz c) ist ein Beispiel eines Aussagesatzes. Auf Deutsch steht die finite Verbform bei diesem Satztyp an zweiter Stelle
- Satz d) ist ein Beispiel eines Aussagesatzes. Auf Deutsch steht die finite Verbform bei diesem Satztyp an erster Stelle.
- e) stellt eine Kombination aus einem Aussagesatz und einem Fragesatz dar.
- f) ist eine Kombination aus einem Aufforderungssatz und einem Aussagesatz.
- g) ist ein Nebensatz. Auf Deutsch verschiebt sich die finite Verbform bei diesem Satztyp im Vergleich zu einem Aussagesatz an eine Stelle am Ende des Satzes.

Abbildung 16. Das Konzept Satzarten/-kombinationen

Definitheit

Definitheit ist ein Merkmal von Substantivgruppen, wobei zwischen Referenzen/Entitäten unterschieden wird, die in einem gegebenen Kontext identifizierbar sind (definit), und solchen, die es nicht sind (indefinit; Bennis 2000). Abbildung 17 zeigt für jede der drei Sprachen ein Beispiel für jede Art.

a) **Der Junge** und **das Pferd** haben Glück.
b) Ein Junge und ein Pferd haben Glück.

- In Satz a) sind *'Der Junge'* und *'das Pferd'* **definit.** Wir meinen also ein bestimmtes Pferd/einen bestimmten Jungen.
- In Satz b) sind *'Ein Junge'* und *'ein Pferd'* indefinit.
- Wir meinen also immer noch ein Pferd/einen Jungen, aber welcher Junge oder welches Pferd wird nicht gesagt.

Abbildung 17. Das Konzept Definitheit

Germanistische Mitteilungen, Volume 47 (2021), Issue 47
© 2021 Universitätsverlag WINTER GmbH Heidelberg

3. Methode

3.1. Kontext

Um einen Einblick zu bekommen, wie niederländische Lehrkräfte Niederländisch (L1), Englisch (L2) und Deutsch (L3) die oben dargelegten linguistischen Konzepte sehen, haben wir einen digitalen Fragebogen in niederländischer Sprache entworfen. Wir baten die niederländischen Teilnehmer, diesen Fragebogen im Hinblick auf Schüler der 10. Klasse (15-16 Jahre alt, Realschule/Gesamtschule/Gymnasium) auszufüllen, da sich die Folgestudie auf diese Zielgruppe konzentrieren wird. In einem Fokusgruppeninterview baten wir anschließend jeweils drei teilnehmende Lehrkräfte für jede der drei Sprachen anhand dieser Ergebnisse u.a. einzuschätzen, welche Konzepte sich für sprachübergreifende Unterrichtsmaterialien zugunsten des grammatikalischen Sprachbewusstseins in der 10. Klasse eignen. Die Studie wurde von der Ethischen Assessment Kommission für Linguistik der Universität Utrecht genehmigt.

3.2. Teilnehmer

Insgesamt füllten 255 Lehrer und Lehramtsstudenten den Fragebogen aus und neun Lehrer (drei pro Sprache) nahmen an den Fokusgruppeninterviews teil (Niederländischlehrer A-C, Deutschlehrer D-F und Englischlehrern G-I). Wir wählten dazu erfahrene und angehende Lehrer mit Lehrbefugnis für die Sekundarstufen I und II, die aktuell in der 10. Klasse unterrichten[2]. Beim Ausfüllen des Fragebogens konnten die Teilnehmer angeben, dass sie eine alternative Zielgruppe im Sinn hatten, z.B. aufgrund mangelnder Erfahrung mit der beabsichtigten Zielgruppe. Die 41 Lehrer, die eine alternative Zielgruppe angaben, schienen in ihrer Wertschätzung der Konzepte von den Lehrern abzuweichen, die diese

2 Siehe Michel et al. (2021) für eine detaillierte Beschreibung des niederländischen Sprachlehrkontextes.

Germanistische Mitteilungen, Volume 47 (2021), Issue 47
© 2021 Universitätsverlag WINTER GmbH Heidelberg

im Hinblick auf Schüler der 10. Klasse ausgefüllt hatten. Es wurde beschlossen, diese Daten nicht in die Analysen einzubeziehen, ebenso wie die Daten eines Teilnehmers, der den Fragebogen nicht wie beabsichtigt ausgefüllt hatte, wie aus seiner Anmerkung zur letzten Frage hervorging. Tabelle 1 zeigt die deskriptiven Ergebnisse für die restlichen 213 Teilnehmer. Sie haben eine Lehrbefähigung oder studieren auf Lehramt für eine der drei Schulfächer Niederländisch (n = 95), Englisch (n = 54) oder Deutsch (n = 64).

Zahl der Teilnehmer	213
Anzahl der Männer	46 (21.6%)
Anzahl der Frauen	164 (77.0%)
Anzahl unterschiedlich	3 (1.4%)
Anzahl niederländischer Lehrer (in Ausbildung)	95 (44.6%)
Anzahl der Englischlehrer (in Ausbildung)	54 (25.4%)
Anzahl der Deutschlehrer (in Ausbildung)	64 (30.0%)
Lehrbefähigung	
Lehrer_1+2	65 (30,5%)
Lehrer_1	80 (37,6)
Lehrer_2	28 (13,1%)
Student_1+2	21 (9,9%)
Student_1	11 (5,2%)
Student_2	8 (3,8%)
Durchschnittliche jahrelange Erfahrung (SD)	13.39 (10.62)
Verbreitung der Anzahl der Jahre Erfahrung	1 - 44

Lehrer_1+2: Lehrbefähigung für die Sekundarstufe I und Sekundarstufe II aller Schultypen im Sekundarbereich; Lehrer_1: Lehrbefähigung Sekundarstufe II aller Schultypen im Sekundarbereich; Lehrer_2: Lehrbefähigung Sekundarstufe I aller Schultypen im Sekundarbereich; Student_1+2: Lehramtsanwärter in Sekundarstufe 2 und Lehrbefähigung für Sekundarstufe I aller Schultypen im Sekundarbereich; Student_1: Lehramtsanwärter in Sekundarstufe II aller Schultypen im Sekundarbereich (keine Lehrbefähigung für Sekundarstufe I aller Schultypen im Sekundarbereich); Student_2: Lehramtsanwärter in Sekundarstufe I aller Schultypen im Sekundarbereich

Tabelle 1. Beschreibende Ergebnisse der Teilnehmer

Germanistische Mitteilungen, Volume 47 (2021), Issue 47
© 2021 Universitätsverlag WINTER GmbH Heidelberg

3.3. Fragebogen

Der Fragebogen bestand aus vier Teilen. In den ersten beiden Teilen wurde nach allgemeinen Informationen gefragt, wie z.B. der Lehrbefähigung[3] und wie viele Jahre Lehrerfahrung der Teilnehmer hat. Im dritten Teil gaben die Lehrer ihre Ansichten zu dem Ziel/den Zielen des Grammatikunterrichts an. Sie konnten dabei aus einem oder mehreren Zielen wählen, wie in *„Nederlands anders"* (Steenbakkers 2006) beschrieben. Die Lehrer konnten auch ihr eigenes alternatives Ziel hinzufügen. Der vierte Teil fragte nach dem Nutzen von siebzehn linguistischen Konzepten für den Grammatikunterricht in der Sprache, die die Teilnehmer jeweils selbst unterrichten. In dieser Studie haben wir uns in Anlehnung an van Rijt/Coppen (2017) auf Konzepte beschränkt, die im formorientierten Grammatikunterricht (Focus-on-forms) eine wichtige Rolle spielen können, gleichzeitig aber auch im Grammatikunterricht, in dem die kommunikative Funktion der Sprache eine wichtige Rolle spielt (Focus-on form). Wir haben uns aus zwei Gründen dafür entscheiden: Erstens konnten wir so die Vorliebe für beide Arten des Grammatikunterrichts zusammenbringen, und zweitens konnten wir so die untersuchten Konzepte mit traditioneller Schulgrammatik verbinden. Die Lehrer haben diesen Teil ganz spezifisch für ihr eigenes Schulfach (und damit eine der drei Sprachen) ausgefüllt. Zu jedem Konzept wurde eine Erläuterung und ein Beispiel in der niederländischen Sprache gegeben. Eine übersetzte Version der Beispiele wurde auch für Englisch und Deutsch angegeben (siehe Abschnitt 2.). Auf einer fünfstufigen Likert-Skala konnten die Lehrer für jedes linguistische Konzept angeben, wie nützlich sie dieses Konzept fanden (von 1, *überhaupt nicht nützlich* bis 5, *äußerst*

3 Da die Lehrbefähigung keinen statistisch signifikanten Einfluss auf die (Gesamt-) Nutzenwerte hat (siehe Abschnitt 4.2.), werden wir in diesem Artikel von nun an sowohl Lehrer als auch Referendare als *Lehrer* bezeichnen.

Germanistische Mitteilungen, Volume 47 (2021), Issue 47
© 2021 Universitätsverlag WINTER GmbH Heidelberg

nützlich). Diese Skala erscheint zuverlässig, Cronbachs Alpha für die siebzehn Konzepte beträgt .877.

Für jedes Konzept baten wir die Lehrer auch anzugeben, welchen Wissensstand sie von ihren Schülern der 10. Klasse verlangen würden, wobei mehrere Wahlmöglichkeiten selektiert werden konnten. Beispiele sind „3. der Schüler sollte in der Lage sein, dieses Konzept zu begreifen" und „4. der Schüler sollte in der Lage sein, dieses Konzept anzuwenden". Am Ende des Fragebogens gab es die Möglichkeit, Anmerkungen einzufügen.

3.4. Verfahren

Da der entwickelte Fragebogen digital verteilt werden sollte, war es wichtig, dass der Fragebogen ohne Instruktionen/Betreuung ausgefüllt werden konnte. Zu diesem Zweck wurde ein Pilotprojekt mit einigen Lehrern für jede der drei Sprachen durchgeführt. Auf der Grundlage dessen wurden einige Anpassungen bei der Formulierung der Fragen und der Beispiele im Fragebogen vorgenommen. Anschließend wurde der Fragebogen über einen Link freigegeben und konnte von den teilnehmenden Lehrern zu Hause online ausgefüllt werden. Wir haben den Fragebogen über E-Mail, Facebook, LinkedIn und verschiedene Zeitschriften für Sprachlehrer verbreitet. Das Ausfüllen des Fragebogens nahm etwa zwanzig Minuten in Anspruch.

Als Folgemaßnahme zu diesem Fragebogen wurden Fokusgruppeninterviews durchgeführt. Die Ergebnisse des Fragebogens wurden ausführlich besprochen und wir fragten die Lehrer, welche Konzepte sich für sprachübergreifendes Unterrichtsmaterial zugunsten eines grammatikalischen Sprachbewusstseins bei Schülern der 10. Klasse eignen würden.

3.5. Datenanalyse

Zunächst wurden Prozentsätze berechnet, um ein Verständnis von den Zielen zu erhalten, die Lehrer mit dem Grammatikunterricht innerhalb der von ihnen unterrichteten Sprache verfolgen. Cronbachs Alpha wurde

Germanistische Mitteilungen, Volume 47 (2021), Issue 47
© 2021 Universitätsverlag WINTER GmbH Heidelberg

verwendet, um die interne Konsistenz der Skala für den Nutzen der linguistischen Konzepte im Grammatikunterricht zu bestimmen. Dann wurden die Durchschnittswerte und Standardabweichungen pro Konzept und pro Sprache berechnet. Dabei wurden auch Gesamtnutzenwerte pro Konzept berechnet, um ein Verständnis von der durchschnittlichen Rangfolge der Konzepte für alle drei Sprachen gemeinsam zu erhalten. Mittels Anova wurden die Haupt- und Interaktionseffekte der Variablen *Schulfach, Lehrbefähigung, Geschlecht* und *Jahre der Lehrerfahrung* untersucht. Ausgehend von dieser Analyse wurde dann ausschließlich über den Effekt der Variablen *Schulfach* für jedes Konzept berichtet. Wenn wir einen statistisch signifikanten Einfluss dieser Variable fanden, wurde ein post-hoc Tukey-Test angewendet, um festzustellen, ob und wenn ja, welche Unterschiede zwischen den Schulfächern signifikant waren. Da für die Interviews der gleiche Leitfaden verwendet wurde, war es einfach, die Antworten aus den verschiedenen Fokusgruppen zu vergleichen. Sie wurden aufgezeichnet, wortwörtlich transkribiert und ausgewertet.
Anschließend erfolgte die Analyse der in dieser Phase als geeignetes sprachübergreifendes Unterrichtsmaterial für das grammatikalische Sprachbewusstsein in der 10. Klasse markierten Konzepte hinsichtlich der Wissensstände, die Lehrer von ihren Schülern verlangen würden.

4. Ergebnisse

4.1. Ziel(e) des Grammatikunterrichts

Tabelle 2 zeigt die Prozentsätze für jedes Ziel des Grammatikunterrichts, aufgeschlüsselt nach den jeweiligen Schulfächern. Die Lehrer konnten mehrere Ziele auswählen, ausgehend von der Idee, dass der Grammatikunterricht zu mehreren Aspekten des Sprachunterrichts beitragen könnte. Die letzte Kategorie betrifft Antworten, die die Lehrer selbst ergänzt haben. Der gemeinsame Nenner bei diesen Antworten war der Erwerb eines Sprachverständnisses.

Germanistische Mitteilungen, Volume 47 (2021), Issue 47
© 2021 Universitätsverlag WINTER GmbH Heidelberg

	Niederländisch (N=95)	Englisch (N=54)	Deutsch (N=64)
Grammatikunterricht mit dem Ziel ...			
▪ Um andere Sprachkenntnisse zu verbessern (Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören)	67,4%	94,4%	90,6%
▪ Um zu lernen, besser zu formulieren	81,8%	61,1%	54,7%
▪ Zur Verbesserung der Rechtschreibung und Zeichensetzung von Verben	60%	35,2%	29,7%
▪ Um andere Sprachen leichter zu erlernen	56,8%	25,9%	34,4%
▪ Grammatikunterricht als Ziel an sich	13,7%	1,9 %	12,5%
▪ einen Einblick in die Sprache zu erhalten (zusätzliche Kategorie basierend auf den Antworten unter 'Andere')	6,3%	0%	3,1%

*Nach Steenbakkers (2006)

Tabelle 2. Prozentsätze für jedes Grammatikunterrichtsziel, aufgeschlüsselt nach Fächern

4.2. Allgemeines Bild

Im Allgemeinen werden die siebzehn untersuchten Konzepte als sehr nützlich angesehen, um den Grammatikunterricht für Schüler der 10. Klasse zu unterstützen/anzureichern. Die berechneten Durchschnittswerte und Standardabweichungen pro Konzept für die drei Sprachen zusammen reichten von 2,79 (1,22) bis 4,16 (1,03) auf der fünfstufigen Likert-Skala, wie in der letzten Spalte von Tabelle 3 dargestellt. In dieser Tabelle haben wir die Durchschnittswerte und Standardabweichungen für jedes Konzept dargestellt. Die Konzepte *Zeit/Aspekt, Kongruenz* und *grammatische Funktion* wurden im Durchschnitt für die drei Sprachen am

Germanistische Mitteilungen, Volume 47 (2021), Issue 47
© 2021 Universitätsverlag WINTER GmbH Heidelberg

nützlichsten, *Rekursion*, *syntaktische Kategorien* und *Modifikation* am wenigsten nützlich gefunden. Die Tabelle zeigt auch, dass die jeweilige Rangfolge der linguistischen Konzepte je nach Schulfach unterschiedlich ist. Im Durchschnitt finden die Niederländischlehrer *Kongruenz* für das Schulfach Niederländisch am nützlichsten, die Englischlehrer *Zeit/Aspekt* und die Deutschlehrer *grammatische Funktion.* Abbildung 18 stellt die Unterschiede zwischen den drei Schulfächern für jedes Konzept visuell dar.

	Durchschnittswerte (SD)			
Konzept	Niederländisch	Englisch	Deutsch	Total
Zeit/Aspekt	4.15 (0.99)	4.44 (0.93)	3.94 (1.11)	4.16 (1.03)
Kongruenz	4.33 (0.90)	3.94 (1.12)	4.08 (1.15)	4.15 (1.04)
Grammatische Funktion	4.02 (0.92)	3.57 (1.08)	4.42 (0.79)	4.03 (0.98)
Wortstruktur	4.19 (0.93)	3.48 (1.13)	3.92 (0.97)	3.93 (1.03)
Negation	3.71 (1.08)	4.26 (0.92)	3.67 (1.24)	3.84 (1.11)
Satzarten/ -kombinationen	3.84 (0.94)	4.02 (0.92)	3.53 (1.20)	3.79 (1.04)
Kasus	3.35 (1.29)	3.09 (1.40)	4.30 (0.85)	3.57 (1.30)
Definitheit	3.63 (1.07)	3.19 (1.33)	3.73 (1.32)	3.55 (1.23)
Wortstellung	3.65 (0.94)	3.19 (1.13)	3.16 (1.32)	3.38 (1.14)
Semantische Rollen	3.55 (1.08)	3.22 (1.36)	2.94 (1.27)	3.28 (1.24)
Prädikation	3.67 (1.09)	2.54 (1.34)	3.16 (1.34)	3.23 (1.31)
Komplemente	3.31 (1.10)	2.89 (1.28)	3.38 (1.33)	3.22 (1.23)
Die Struktur einer Wortgruppe	3.65 (0.95)	2.72 (1.20)	2.94 (1.22)	3.20 (1.17)

Germanistische Mitteilungen, Volume 47 (2021), Issue 47
© 2021 Universitätsverlag WINTER GmbH Heidelberg

Verbvalenz	3.46 (1.23)	2.43 (1.21)	2.91 (1.50)	3.04 (1.37)
Rekursion	3.40 (0.90)	2.54 (1.15)	2.64 (1.25)	2.95 (1.15)
Die wichtigsten syntaktischen Kategorien (NP, VP, AP, PP)	2.99 (1.14)	2.35 (1.26)	2.91 (1.31)	2.80 (1.25)
Modifikation	2.79 (1.11)	2.91 (1.32)	2.70 (1.29)	2.79 (1.22)

Tabelle 3. Durchschnittswerte (und Standardabweichungen) pro Konzept, bewertet auf einer Likert-Skala von 1 (überhaupt nicht nützlich) bis 5 (äußerst nützlich)

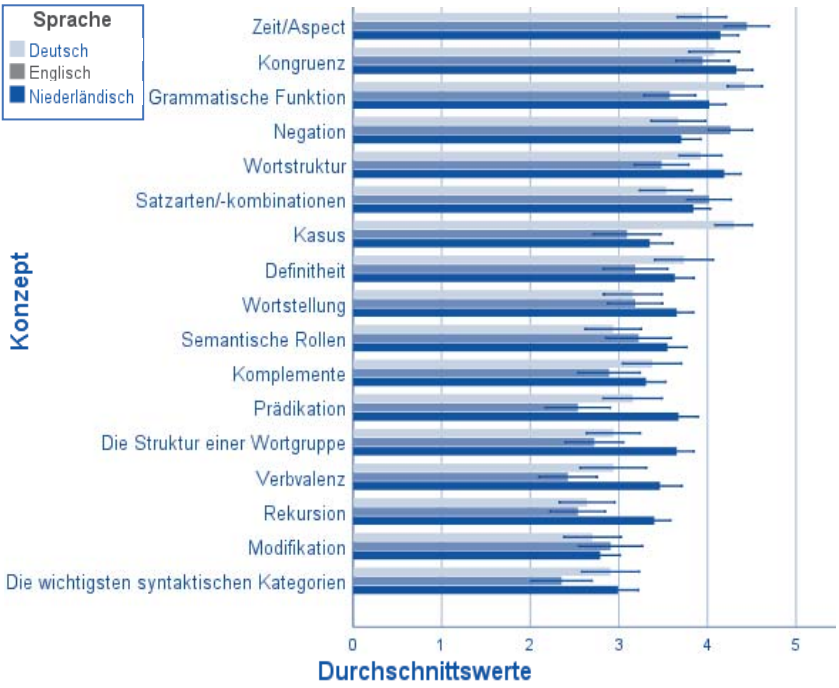

Abbildung 18. Durchschnittswerte und Standardabweichungen (error bars) pro Konzept, bewertet auf einer Likert-Skala von 1 (*überhaupt nicht nützlich*) bis 5 (*äußerst nützlich*)

Germanistische Mitteilungen, Volume 47 (2021), Issue 47
© 2021 Universitätsverlag WINTER GmbH Heidelberg

Anhand von Anova zeigte sich, dass das Schulfach, für das der Fragebogen ausgefüllt wurde, einen statistisch signifikanten Einfluss auf die Gesamtnutzenwerte hatte (F (2, 45) = 3.271, p = .047), im Gegensatz zu Geschlecht (p = .830), Lehrbefähigung (p = .714) und Jahre der Lehrerfahrung (p = .793). Ein post-hoc Tukey-Test zeigt einen statistisch signifikanten Unterschied im Gesamtnutzenwert zwischen den Schulfächern Niederländisch und Englisch (p = .001). Niederländischlehrer scheinen linguistische Konzepte generell nützlicher zu finden als Englischlehrer. Es gibt keinen statistisch signifikanten Unterschied beim Gesamtnutzenwert zwischen Niederländisch und Deutsch (p = .160) sowie Englisch und Deutsch (p =.202).

4.3. Nutzenwerte je Konzept

In diesem Abschnitt wird in Tabelle 4 über die Ergebnisse für das jeweilige linguistische Konzept berichtet. In dem Fließtext erläutern wir einige Ergebnisse. Wenn anhand von Anova ein statistisch signifikanter Unterschied in den Nutzenwerten zwischen den drei Schulfächern gefunden wurde, wurde ein post-hoc Tukey-Test durchgeführt, um die Unterschiede interpretieren zu können.

Anova

Wie in Tabelle 4 ersichtlich, zeigte eine Anova einen statistisch signifikanten Unterschied der Nutzenwerte zwischen den drei Schulfächern hinsichtlich der linguistischen Konzepte *Zeit/Aspekt, Grammatische Funktion, Wortstruktur, Negation, Satzarten/-kombinationen, Kasus, Definitheit, Wortstellung, Semantische Rollen, Prädikation, Die Struktur einer Wortgruppe, Verbvalenz, Rekursion und Die wichtigsten syntaktischen Kategorien (NP, VP, AP, PP).* Es gibt keinen statistisch signifikanten Unterschied beim Nutzenwert zwischen den drei Schulfächern für das linguistische Konzept der *Kongruenz*, *Komplemente* und *Modifikation*. Niederländischlehrer finden diese Konzepte also für Niederländisch ebenso nützlich wie Englischlehrer für Englisch und Deutschlehrer für Deutsch.

Germanistische Mitteilungen, Volume 47 (2021), Issue 47
© 2021 Universitätsverlag WINTER GmbH Heidelberg

Konzept	Unterschied der Nutzenwerte zwischen den drei Schulfächern	Unterschied der Nutzenwerte zwischen Deutsch und Niederländisch	Unterschied der Nutzenwerte zwischen Deutsch und Englisch	Unterschied der Nutzenwerte zwischen Niederländisch und Englisch
Zeit/Aspekt	F (2, 210) =3.688, p = .027*	p = .407	p = .020*	p = .199
Kongruenz	F (2, 210) =2.603, p = .076			
Grammatische Funktion	F (2, 210) =12.233, p < . 001***	p = .022*	p < .001***	p = .014*
Wortstruktur	F (2, 210) =8.770, p < .001***	p = .220	p = .045*	p < .001***
Negation	F (2, 210) = 5.464, p = .005**	p = .980	p = .011*	p = .009**
Satzarten/ -kombinationen	F (2, 210) = 3.520, p = .031*	p = .147	p = 0.028*	p = .570
Kasus	F (2, 210) = 17.474, p < . 001***	p < .001***	p < .001***	p = .431
Definitheit	F (2, 210) = 3.356, p = .037*	p = .861	p = .041*	p = .083
Wortstellung	F (2, 210) = 4.931, p = .008**	p = .018*	p = .989	p = .039*
Semantische Rollen	F (2, 210) = 4.926, p = .008**	p = .039*	p = .413	p = .259
Prädikation	F (2, 210) = 14.817, p < . 001***	p = .027*	p = .019*	p < .001***
Komplemente	F (2, 210) = 2.738, p = .067			
Die Struktur einer Wortgruppe	F (2, 210) = 14.840, p < . 001***	p < .001***	p = .543	p < .001***
Verbvalenz	F (2, 210) = 11.079, p < . 001***	p = .037*	p = .090	p < .001***
Rekursion	F (2, 210) = 14.818, p < . 001***	p < .001***	p = .862	p < .001***
Die wichtigsten syntaktischen Kategorien (NP, VP, AP, PP)	F (2, 210) = 4.996, p = .008**	p = .907	p = .040*	p = .007**
Modifikation	F (2, 210) =.410, p = .664			

Tabelle 4. Unterschied der Nutzenwerte zwischen den drei Schulfächern

Germanistische Mitteilungen, Volume 47 (2021), Issue 47
© 2021 Universitätsverlag WINTER GmbH Heidelberg

Post-hoc Tukey-Tests

Im Folgenden werden wir einige der Ergebnisse hervorheben. Ein Post-hoc Tukey-Test zeigt einen statistisch signifikanten Unterschied des Nutzenwertes der linguistischen Konzept *Zeit/Aspekt* zwischen den Schulfächern Englisch und Deutsch. Englischlehrer finden dieser Konzepte für Englisch nützlicher als Deutschlehrer für Deutsch. Außerdem zeigt ein post-hoc Tukey-Test einen statistisch signifikanten Unterschied des Nutzenwertes zwischen allen drei Schulfächern für das linguistischen Konzept *Grammatische Funktion*. Für ihr eigenes Fach finden Niederländischlehrer dieses Konzept am nützlichsten, gefolgt von Deutsch- und dann Englischlehrern. Für das linguistische Konzept *Wortstellung* zeigt ein post-hoc Tukey-Test einen statistisch signifikanten Unterschied beim Nutzenwert zwischen Niederländisch einerseits und Englisch und Deutsch andererseits. Niederländischlehrer finden *Wortstellung* nützlicher für Niederländisch als Englischlehrer für Englisch und Deutschlehrer für Deutsch.

4.4. Fokusgruppeninterviews

Ziele des Grammatikunterrichts

Pro Sprache baten wir drei Lehrer, die Unterschiede zwischen den Schulfächern hinsichtlich der Ziele des Grammatikunterrichts aufzuzeigen. Für die Niederländischlehrer fiel der Unterschied hinsichtlich der Rechtschreibung von Verben und der Interpunktion als Ziel auf. Lehrer A sagte dazu: „Ja, und ich habe auch den Eindruck, dass ... wenn da steht, Grammatikunterricht mit dem Ziel, die Rechtschreibung von Verben und die Interpunktion zu verbessern, dies für Niederländisch ganz logisch ist. Man weiß, wann ein Hauptsatz endet und ein Nebensatz beginnt und so weiter. Und ich frage mich ..., vielleicht ist das in anderen Sprachen einfach weniger ein Thema, weil sie darauf etwas weniger achten oder so ..., aber man würde meinen, dass das auch bei Englisch und Deutsch durchaus eine große Sache ist, sich durchaus auswirkt.“ Lehrer D (Deutsch) merkt dazu Folgendes an: „Ja und die bei der Rechtschrei-

Germanistische Mitteilungen, Volume 47 (2021), Issue 47
© 2021 Universitätsverlag WINTER GmbH Heidelberg

bung von Verben und Interpunktion, da sehe ich, dass Niederländisch einen hohen Wert erzielt und das verstehe ich auch, denn wenn ich mir ansehe ... Nun ja, sagen wir, meine Schüler haben bei einer Verbform ... den Umlaut der 3. Person vergessen. Aber wenn sie alles andere richtig machen, bin ich schon zufrieden, also ich denke, das das etwas anders ist, als wenn man es aus der Perspektive der Muttersprache betrachtet, oder?“ Deutschlehrer (und vielleicht auch Englischlehrer) halten es also nicht für weniger wichtig, aber sie setzen die Messlatte etwas niedriger an als die Niederländischlehrer.

Englischlehrern fiel der Unterschied in den Prozentsätzen auf. Niederländischlehrer scheinen beim Grammatikunterricht mehrere Ziele gleichzeitig anzustreben, während Englisch- und Deutschlehrer eher ein einziges bestimmtes Ziel anstreben. Nachdem wir eine Weile darüber gesprochen hatten, kam Lehrer E. zu dem Schluss: „Ich würde sagen, dass es vor allem nützlich ist, wenn man weiß, wie es im Niederländischen funktioniert, weil das die Muttersprache ist, daher überrascht es mich nicht, dass das bei Niederländisch im Vergleich zu Englisch und Deutsch den höchsten Wert erzielt. Und dann denke ich, meiner Meinung nach sollte man vor allem die Verbindung von seiner Muttersprache ausgehend betrachten.“

Lehrer G glaubt, eine Erklärung für die niedrigen Prozentsätze für Grammatikunterricht als Ziel an sich zu haben: „Ich kann nicht für Niederländisch und Englisch sprechen, aber bei der Ausbildung als Deutschlehrer wird jetzt betont: ‚Grammatik ist kein Selbstzweck, sondern nur ein Mittel zum Zweck.‘“ Zumindest die Deutschlehrerausbildung scheint also explizit darauf ausgerichtet zu sein.

Der Mehrwert von grammatikalischem Sprachbewusstsein

In den Fokusgruppeninterviews wurde für jedes Schulfach identifiziert, was das grammatikalische Sprachbewusstsein als Ziel für die Unterrichtspraxis beim Grammatikunterricht bedeuten könnte.

Die teilnehmenden Niederländischlehrer sehen vor allem den Mehrwert einer konkreteren Zielsetzung des Grammatikunterrichts. Lehrer A

Germanistische Mitteilungen, Volume 47 (2021), Issue 47
© 2021 Universitätsverlag WINTER GmbH Heidelberg

sagt dazu: „Ich denke, das ist in der Tat schon schlau, weil sie ein bisschen mehr darüber nachdenken müssen „Was bedeutet das jetzt eigentlich?“ Ich denke, dass das oft schwierig ist bei der Grammatik, dass sie [(die Schüler)] nicht wissen, warum sie es tun, wohingegen, wenn man ausgehend von der Bedeutung her argumentiert, das vielleicht auch klarer wird.“ Eine damit zusammenhängende Bemerkung kam von Lehrer C: „In der 8. Klasse unterrichten wir auch Grammatik und dann wirklich als so ein Grammatikblock und dann wieder weiter.“ Der Grammatikunterricht wird also isoliert angeboten. Auch wenn in der Sekundarstufe II darauf verwiesen wird, laut Lehrer B: „Beim Formulieren verweisen wir schon sehr häufig auf die Grammatik.“ Aber genau das ist der springende Punkt, so Lehrer C: „Ja beim Formulieren schon, aber nicht bei der Grammatik.“ Die Schüler werden also schon auf die Vorkenntnisse hingewiesen, die sie erworben haben sollten, aber wenn die grammatikalische Theorie behandelt wird, wird ihnen der Mehrwert dieses Wissens für z.B. das Formulieren im Bereich Schreibfertigkeit nicht aufgezeigt.

Ein weiterer wichtiger von Lehrer C hervorgehobener Vorteil ist die Zunahme der Aufmerksamkeit für die Bedeutung einer sprachlichen Aussage durch diese Herangehensweise: „Ich finde sowieso, dass die Erklärung eines Schülers wichtiger ist als z.B. die Erwähnung einer Kategorie.“ Diese Bemerkung erntet sofort den Beifall der anderen Niederländischlehrer, einschließlich von Lehrer B: „Ja genau und das finde ich gut, dass sie die Dinge nicht nur linguistisch erklären können..., sondern auch von der Bedeutung her [...]“ Die Schüler können dann ausgehend von implizitem Wissen argumentieren, und die Wahrscheinlichkeit, dass dieses Wissen auf ein Thema wie die Schreibfertigkeit übertragen wird, ist wahrscheinlich größer als beim expliziten Regelwissen. Dennoch sehen die Niederländischlehrer auch den Mehrwert dieses expliziten Wissens, denn es hilft, um über Sprache sprechen zu können. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass die Schüler lernen, was wir mit den linguistischen Begriffen meinen, und nicht nur lernen, Satzteile anhand von Eselsbrücken zu benennen.

Germanistische Mitteilungen, Volume 47 (2021), Issue 47
© 2021 Universitätsverlag WINTER GmbH Heidelberg

Die teilnehmenden Englischlehrer betonen vor allem die Wichtigkeit von Sprachfertigkeit als Endziel. Lehrer D fasst dies in der folgenden Aussage zusammen: „Man muss es anwenden können. Darin besteht die Sprachfertigkeit. Es ist schön, wenn man die Regeln versteht, genau wie bei der Mathematik, aber wenn man eine Gleichung nicht lösen kann, dann ist man nicht gut in Mathematik und so ist es auch bei Sprachen. Wenn man die Regeln kennt, aber nichts damit anfangen kann, tja schade, aber dann beherrscht man die Sprache nicht. Dann kann man zwar Regeln pauken, ist aber sprachlich nicht so versiert, denke ich." Das explizite Benennen von Terminologie scheint also eine Nebensache zu sein. Nach Ansicht der Englischlehrer sollte Grammatik immer Teil von Projekten sein oder zumindest in andere Sprachfertigkeiten eingebettet werden, damit die Schüler den Mehrwert der korrekten Anwendung von Grammatik erfahren.

Die teilnehmenden Deutschlehrer legen mehr Wert auf explizite Grammatikkenntnisse, obwohl sie auch erwähnen, dass der Ausgangspunkt mehr als bisher die Bedeutung einer sprachlichen Aussage sein sollte. Das explizite Wissen würde vor allem beim Erkennen und Verbessern von grammatikalischen Fehlern einen Mehrwert darstellen, so Lehrer F: „[... W]enn man also einen Text mit Fehlern hat, müssen sie diese Fehler verbessern und dann muss man natürlich auf eine Art von Metaebene achten. Es sei natürlich, denn man hat [...] diese Sätze schon so oft gehört, dass es schon eher unterbewusst geschieht, aber davon gehe ich nicht aus."

Fachspezifisch oder sprachübergreifend?

Grammatikalisches Sprachbewusstsein ist nach Ansicht der Niederländischlehrer, Englischlehrer und Deutschlehrer per Definition eine sprachübergreifende Fertigkeit. So sagt Lehrer E (Englisch) dazu Folgendes: „Ja, bei allen Sprachen wendet man die gleichen Dinge an. Nur die Worte sind anders." Zu diesem Schluss kommen auch die Deutschlehrer. Für Lehrerin H gibt es keinen Zweifel: „Ja, das muss halt! Denn das ist einfach wissenschaftlich bewiesen, dass die Muttersprache mit t2

Germanistische Mitteilungen, Volume 47 (2021), Issue 47
© 2021 Universitätsverlag WINTER GmbH Heidelberg

und t3 verknüpft ist." Ein Deutschlehrer (Lehrer F) stimmte ihr sofort zu: „Indem man eben sprachübergreifend die Gemeinsamkeiten aufzeigt, ist es auch einfacher, gleichzeitig die Unterschiede sehen zu können, die ... Das ist genau dann, denke ich, sehr wichtig." Insbesondere der Mehrwert der Verknüpfung von Deutsch und Niederländisch wurde von ihnen befürwortet. An der expliziten Verknüpfung von Deutsch und Englisch haben sie jedoch noch Zweifel. Die teilnehmenden Niederländischlehrer äußerten ganz andere Zweifel. Sie fragten sich vor allem, ob ihre Englisch- und Deutschkenntnisse ausreichen, um Konzepte sprachübergreifend unterrichten zu können. Darauf müsste das Unterrichtsmaterial dann auch ausgerichtet werden.

Die Rangfolge der Konzepte

Über die Rangfolge der Konzepte können wir uns recht kurz fassen. In den Fokusgruppeninterviews sahen die Lehrer hier keine Besonderheiten. Sie stellten jedoch fest, dass sich die drei verschiedenen Sprachen in puncto Grammatik viel ähnlicher waren, als sie zunächst dachten.

Das einzige Konzept, das die Niederländischlehrer überraschte, war die Wortstruktur. Lehrer B sagt dazu Folgendes: „Ich finde es schon sehr lustig, dass die Wortstruktur so hoch bewertet wurde, denn wenn ich mir die aktuelle Praxis anschaue, denn das nutzen wir eigentlich nicht. Während es schon wichtig ist für den kreativen Sprachgebrauch, also wie man das eigentlich macht: neue Wörter bilden. Es fördert also das Verständnis, wenn man weiß, wie das funktioniert."

Die Lehrer der verschiedenen Schulfächer fanden die Konzepte geeignet für eine kontrastive Grammatikunterrichtsreihe. Die Englischlehrer hatten jedoch Bedenken beim Konzept *Zeit/Aspekt*. Unter anderem wegen der unterschiedlichen Bedeutung der Zeitangaben in den verschiedenen Sprachen. Sie waren auch der Meinung, dass die für dieses Konzept erforderlichen Änderungen der Terminologie übertrieben wären. Sie fragten sich, ob eine sprachkontrastive Analyse für dieses Konzept nicht eher aus Unterschieden, als aus Gemeinsamkeiten bestehen würde. Sie waren der Meinung, dass das Konzept der *Wortstellung* hin-

Germanistische Mitteilungen, Volume 47 (2021), Issue 47
© 2021 Universitätsverlag WINTER GmbH Heidelberg

sichtlich des beabsichtigten sprachübergreifenden Ansatzes einen größeren Mehrwert für ihre Schüler darstellt. Obwohl die *Wortstellung* in allen drei Sprachen einen mittleren Platz in der Rangfolge einnahm, finden Englisch- und Deutschlehrer dieses Konzept für den sprachübergreifenden Unterricht geeignet. Sie geben an, dass derzeit die Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Vergleich zum Niederländischen regelmäßig im Unterricht erwähnt werden. Für Niederländischlehrer scheint die *Wortstellung* zunächst ein weniger nahe liegendes Konzept zu sein. Das wird derzeit in den Klassen nur wenig genutzt. Dennoch sagt Lehrerin C, dass sie es für zunehmend wichtig hält, weil sie in den letzten Jahren immer mehr Fehler sieht: „dass sie echt englische Wortstellung im Nebensatz annehmen oder nicht auf andere Satzteile achten, die davor stehen oder so." Da auch die Fachleute in der Studie von van Rijt und Coppen (2017) dieses Konzept für die Praxis als wichtig erachten, halten wir es für sinnvoll, diese drei Konzepte *(grammatische Funktion, Kongruenz* und *Wortstellung)* in sprachübergreifenden Unterrichtsmaterialien auszuarbeiten. Diese Idee wurde in allen drei Fokusgruppen begrüßt. Für diese drei Konzepte wurden die erforderlichen Wissensstände weiter analysiert.

4.5. Wissensstand

Wir haben die 213 Lehrer im Fragebogen gefragt, welchen Wissensstand sie für die Schüler der 10. Klasse anstreben, damit dies bei der Entwicklung von Lehr- und Testmaterialien berücksichtigt werden kann. Wir analysierten die Daten für die Konzepte *grammatische Funktion, Kongruenz und Wortstellung.* Die Lehrer konnten mehrere Wissensstände pro Konzept auswählen. Im Folgenden sind die Wissensstände aufgeführt, aus denen sie wählen konnten. Dabei wird von den Taxonomien von Anderson/Krathwohl (2001), Biggs/Collins (1982) und Bloom (1956) ausgegangen, wie sie in der Studie von van Rijt/Coppen (2017) angewandt wurden.

Germanistische Mitteilungen, Volume 47 (2021), Issue 47
© 2021 Universitätsverlag WINTER GmbH Heidelberg

1. Der Schüler braucht keine Kenntnisse über dieses Konzept zu haben.
2. Der Schüler sollte das Wissen über dieses Konzept zum Ausdruck bringen können.
3. Der Schüler sollte dieses Konzept verstehen können.
4. Der Schüler sollte dieses Konzept anwenden können.
5. Der Schüler sollte dieses Konzept mit anderen Konzepten verknüpfen können.

Unserer Meinung nach geht es hierbei nicht um eine hierarchische Skala. Die Wahl von Wissensstand 4 (das Konzept anwenden) bedeutet somit nicht automatisch, dass der Schüler das Konzept auch zum Ausdruck bringen kann (Wissensstand 2) und verstehen kann (Wissensstand 3).

Kongruenz

Für alle drei Schulfächer ist es den befragten Lehrern vor allem wichtig, dass die Schüler dieses Konzept verstehen (3) und anwenden können (4). Deutsch- und Niederländischlehrer halten es ebenfalls für wichtig, dass die Schüler *Kongruenz* mit anderen Konzepten verknüpfen können (5) (siehe Abbildung 19).

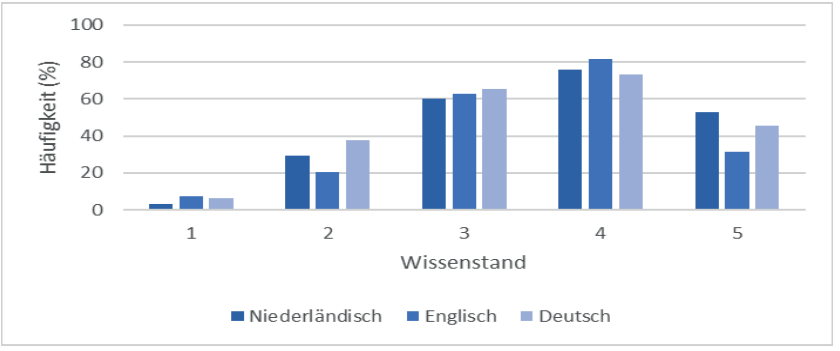

Abbildung 19. Häufigkeit (in Prozent pro Schulfach) des gewünschten Wissensstands für das Konzept Kongruenz

Germanistische Mitteilungen, Volume 47 (2021), Issue 47
© 2021 Universitätsverlag WINTER GmbH Heidelberg

Grammatische Funktion

Deutsch- und Englischlehrer finden es besonders wichtig, dass die Schüler dieses Konzept verstehen (3) und anwenden können (4), vor allem die Deutschlehrer scheinen diesen Wissensstand sehr wichtig zu finden. Auch Niederländischlehrer erwarten diesen Wissensstand von ihren Schülern und halten es außerdem für wichtig, dass die Schüler *grammatische Funktionen* mit anderen Konzepten verknüpfen können (5) (siehe Abbildung 20).

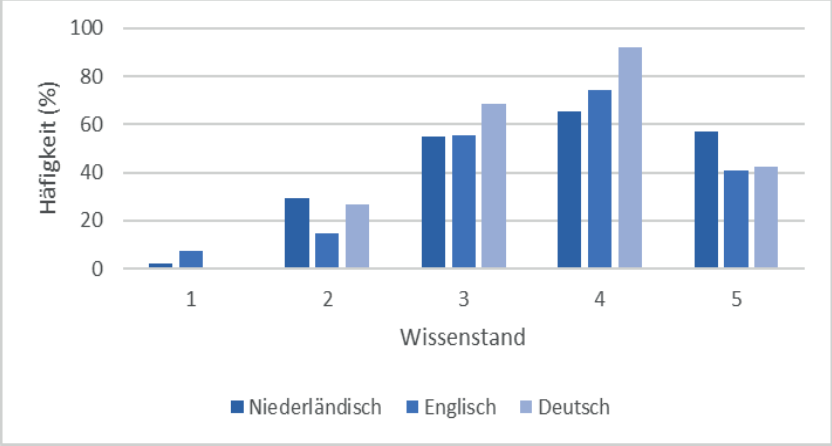

Abbildung 20. Häufigkeit (in Prozent pro Schulfach) des gewünschten Wissensstands für das Konzept Grammatische Funktion

Wortstellung

Für alle drei Schulfächer ist es den befragten Lehrern vor allem wichtig, dass die Schüler dieses Konzept verstehen (3) und anwenden können (4). Englischlehrer halten dabei vor allem das Anwenden (4) für wichtig, während Deutschlehrer vor allem den Wissensstand Verständnis (3) von ihren Schülern erwarten (siehe Abbildung 21).

Germanistische Mitteilungen, Volume 47 (2021), Issue 47
© 2021 Universitätsverlag WINTER GmbH Heidelberg

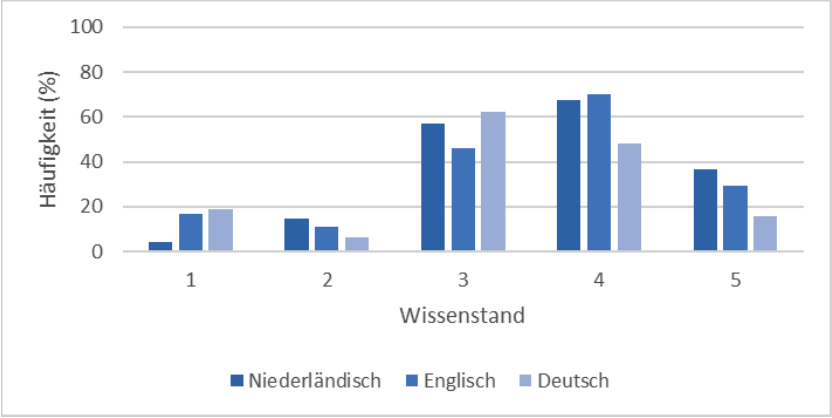

Abbildung 21. Häufigkeit (in Prozent pro Schulfach) des gewünschten Wissensstands für das Konzept Wortstellung

5. Diskussion

Laut Literatur halten viele Lehrer an der traditionellen Art des Grammatikunterrichts ausgehend von Eselsbrücken fest (Graus/Coppen 2016; van Rijt 2016). Dies könnte ein wesentlicher Grund dafür sein, warum sprachwissenschaftliche Erkenntnisse im Grammatikunterricht wenig genutzt werden (Graus/Coppen 2016, Hulshof 2003, Hulshof 2013, van Rijt 2016). Die hier vorgestellten Untersuchungen zeigen, dass es neben diesen Lehrkräften auch andere gibt, die gerne mehr linguistische Konzepte einsetzen würden, denen dies aber nicht immer gelingt, z. B. weil es an Wissen und/oder geeigneten Materialien mangelt. Zum Beispiel merkte einer der Lehrer bei der letzten Frage im digitalen Fragebogen an: „Was ich mir als Lehrer bei meinen Schülern wünsche, ist nicht unbedingt das, was möglich ist."

5.1. Fachspezifische Konzepte

In dieser Studie untersuchten wir, welche linguistischen Konzepte Niederländisch-, Englisch- und Deutschlehrer als nützlich empfinden, um den Grammatikunterricht zu unterstützen/anzureichern. Da sich der Einfluss des Schulfachs als statistisch signifikant herausstellte, haben wir

Germanistische Mitteilungen, Volume 47 (2021), Issue 47
© 2021 Universitätsverlag WINTER GmbH Heidelberg

zunächst pro Schulfach analysiert, welche Konzepte die Lehrer für die von ihnen unterrichtete Sprache als nützlich empfinden. Die befragten Niederländischlehrer finden *Kongruenz, Wortstruktur, Zeit/Aspekt, grammatische Funktion* und *Satzarten/-kombinationen* am nützlichsten für Niederländisch. In den Fokusgruppeninterviews wurde die Nützlichkeit dieser linguistischen Konzepte betont, obwohl die Rangfolge von *Wortstruktur* eine Überraschung für sie war. Im aktuellen Lehrplan werden Ableitungen und Zusammensetzungen nur beim Thema Rechtschreibung behandelt.

Die befragten Englischlehrer wählten eine ähnliche Kombination von Konzepten für Englisch: *Zeit/Aspekt, Satzarten/-kombinationen, Kongruenz* und *grammatische Funktion*. Sie haben *Negation* anstelle von *Wortstruktur* hinzugefügt. Das Bilden von Verneinungen ist derzeit auch im Lehrplan für Englisch enthalten, sodass die Englischlehrer in den Fokusgruppeninterviews nicht über den Platz dieses Konzepts überrascht schienen.

Die befragten Deutschlehrer fanden *grammatische Funktion, Kongruenz, Zeit/Aspekt, Wortstruktur* am nützlichsten für Deutsch, ebenso wie für Niederländisch, fügten aber den *Kasus* anstelle von *Satzarten/-kombinationen* hinzu. Lehrer G sagte dazu: „Müssen wir das noch weiter erläutern? (lacht) Ist doch offensichtlich, oder?" Da das Konzept *Kasus* ein wichtiges Element in der deutschen Sprache ist, ist dies in der Tat nicht weiter verwunderlich. Übrigens sind alle Nutzenwerte für Englisch und Deutsch im Allgemeinen ähnlich, außer für *Negation* (Englisch) und *Kasus* (Deutsch). Die Nutzenwerte für Niederländisch sind für viele der Konzepte höher als für Englisch, unterscheiden sich aber statistisch nicht signifikant von den Nutzenwerten für Deutsch. Dies kann damit erklärt werden, dass Niederländisch die Muttersprache ist und daher von den Schülern ohnehin ein höheres Abstraktionsniveau erwartet wird.

Bemerkenswerterweise schienen die Lehrbefähigung und die Jahre der Lehrerfahrung keine statistisch signifikanten Unterschiede zu erge-

Germanistische Mitteilungen, Volume 47 (2021), Issue 47
© 2021 Universitätsverlag WINTER GmbH Heidelberg

ben[4]. Hierfür gibt es mehrere mögliche Erklärungen. Erstens waren die Lehrer nicht gleichmäßig auf die Gruppen und Schulfächer verteilt: Es nahmen mehr Niederländischlehrer an dieser Studie teil als Englisch- und Deutschlehrer, und die Gruppe der Referendare war viel kleiner als die Gruppe der Lehrer mit Lehrbefähigung. Es ist fraglich (insbesondere bei der ersten Gruppe), ob die Teilnehmer die beabsichtigte Lehrerpopulation ausreichend repräsentieren. Darüber hinaus ist es möglich, dass die jeweiligen Einstellungen innerhalb verschiedener Gruppen stark variieren. Obwohl die statistischen Analysen zeigen, dass die Lehrbefähigung keinen Effekt hatte, schließt dies nicht aus, dass es innerhalb der Gruppen erhebliche Unterschiede bei den individuellen Auffassungen gibt. Da die Lehrer den Fragebogen freiwillig ausgefüllt haben, besteht die Möglichkeit, dass die erhobenen Daten Extreme widerspiegeln. Die unterschiedlichen Anmerkungen, die am Ende des Fragebogens gemacht wurden, bestätigen diese Einschätzung.

5.2. Ziele des Grammatikunterrichts

In Übereinstimmung mit der Gestaltung der aktuellen Curricula ist die Förderung anderer Sprachfertigkeiten für Englisch- und Deutschlehrer ein wichtigeres Ziel beim Grammatikunterricht als für Niederländischlehrer. In die Curricula für Niederländisch wird Grammatik oft isoliert unterrichtet, sodass sich dieser Unterschied vielleicht durch die derzeitige Praxis erklären lässt. Bei Englisch fällt auf, dass Grammatik als Selbstzweck im Rahmen des Grammatikunterrichts so gut wie nicht verfolgt wird, in Übereinstimmung mit Andringa (2007). Vielleicht ist dies durch Studien wie die von Piggott (2019) beeinflusst, die für Englisch untersuchte, ob Grammatik aus dem Lehrplan der Sekundarstufe I gestrichen werden könnte.

4 Das Geschlecht auch nicht, aber wir hatten vorher keinen Grund zu der Annahme, dass sich daraus Unterschiede ergeben würden.

Germanistische Mitteilungen, Volume 47 (2021), Issue 47
© 2021 Universitätsverlag WINTER GmbH Heidelberg

In jedem Fall scheint es einen Bedarf an innovativem Grammatikunterricht zu geben, der das grammatikalische Sprachbewusstsein anregt, in Übereinstimmung mit den Ergebnissen von Hubers/Trompenaars/Collin/de Schepper/de Hoop (2019) und van Rijt (2016). So gaben einige Lehrer im Fragebogen selbst an, dass das Ziel ihres Grammatikunterrichts darin bestehe, ein Sprachverständnis zu erzielen. Sie wollen die Schüler dazu anregen, Strukturen in verschiedenen Sprachen und damit auch Verbindungen zwischen Sprachen zu erkennen.

5.3. Sprachübergreifende Konzepte

Im Anschluss an die Fragebögen haben wir mit Hilfe von Fokusgruppeninterviews untersucht, welche Konzepte ihrer Meinung nach am besten für sprachübergreifende Lehrmaterialien geeignet sind, die auf grammatikalisches Sprachbewusstsein abzielen. Sie begrüßten zunächst die Idee des grammatikalischen Sprachbewusstseins als sprachübergreifendes Ziel des Unterrichts und möchten vor allem das implizite Wissen der Schüler explizit machen. Die Lehrer für Niederländisch, Englisch und Deutsch betonen die Bedeutung des Anwendens in einem umfassenden Kontext und nicht isoliert von den anderen Fertigkeiten. Das Pauken von Regeln allein reicht nicht aus. Die Schüler müssen über (den Kontext von) sprachliche(n) Aussagen nachdenken. Sie sehen aber auch den Mehrwert von explizitem Wissen, weil es ihnen hilft, über Sprache sprechen zu können. Aber vielleicht erst dann, wenn die Schüler die Struktur der sprachlichen Aussagen auf der Grundlage ihres impliziten Wissens und der Bedeutung eines Satzes ergründet haben. Dieses explizite Wissen wäre dann besonders nützlich beim Erkennen und Verbessern von grammatikalischen Fehlern beim eigenen Sprachgebrauch sowie dem anderer. In Bezug auf den sprachübergreifenden Ansatz gaben die Niederländischlehrer an, dass die Bedeutung des grammatikalischen Wissens vertieft werden könnte. Das erworbene Wissen kann dann in mehreren Fächern eingesetzt werden. Auch die Wiederholung in einem etwas anderen Kontext wird als Mehrwert des sprachübergreifenden Ansatzes gesehen. Es gibt immer noch Zweifel an der expliziten Verbindung zwi-

Germanistische Mitteilungen, Volume 47 (2021), Issue 47
© 2021 Universitätsverlag WINTER GmbH Heidelberg

schen Deutsch und Englisch. Lehrer H sagt dazu: „Das müssten wir dann mal ausprobieren, ich kann das schwer einschätzen."

Aus den Durchschnittswerten zu den drei Sprachen können wir schließen, dass Niederländisch-, Englisch- und Deutschlehrer die folgenden Konzepte am nützlichsten finden für den sprachübergreifenden Grammatikunterricht, um das grammatikalische Bewusstsein der Schüler der 10. Klasse zu verbessern: *Zeit/Aspekt, Kongruenz* und *grammatische Funktion*. Diese Konzepte gehören zu den 5 nützlichsten Konzepten bei jedem Schulfach. Die Rangfolge unterscheidet sich von dem der Linguisten in der Studie von van Rijt/Coppen (2017).[5] Die Unterschiede liegen wahrscheinlich in der Diskrepanz zwischen Wissenschaft und Praxis begründet. Es kann gut sein, dass sich die teilnehmenden Lehrer beim Ausfüllen an der momentanen Situation orientierten und Konzepte, die direkt zum aktuellen Lehrplan passten, als nützlicher bewerteten als ein Konzept wie *Komplemente*. Die Linguisten wiederum könnten durch ihre Wertschätzung bestimmter Konzepte für die linguistische Theorie und durch ihre Distanz zur Praxis im Klassenzimmer beeinflusst worden sein. Eine weitere mögliche Erklärung könnte ein Mangel an linguistischem Wissen seitens der Lehrer hinsichtlich von Konzepten wie z.B. *syntaktische Hauptkategorien (Platz 16) sein*, die in der aktuellen Unterrichtspraxis nicht als solche vorkommen. Man würde erwarten, dass dieses Konzept auch höher in der Rangfolge rangiert, da die *grammatische Funktion* oben steht. Vielleicht war die Terminologie im Beispiel (NP, VP etc.) für die Lehrer ungewohnt oder hat sie sogar abgeschreckt.

In den Fokusgruppeninterviews scheint es tatsächlich nuancierter zu sein. Es ist nicht so, dass ein Konzept, das für ein Schulfach nützlich ist, sich automatisch für den sprachübergreifenden Unterricht eignet. Zum Beispiel geben die Englischlehrer an, dass ein Konzept wie *Zeit/Aspekt*

5 Zum Beispiel identifizierten die Fachleute folgende Konzepte als am nützlichsten für die Unterrichtspraxis: *Wortstellung, grammatische Funktion, die Struktur einer Wortgruppe, die wichtigsten syntaktischen Kategorien* und *Komplemente* (Van Rijt & Coppen, 2017).

Germanistische Mitteilungen, Volume 47 (2021), Issue 47
© 2021 Universitätsverlag WINTER GmbH Heidelberg

für Englisch sehr wichtig ist, aber nicht unbedingt gleich wichtig für Niederländisch und Deutsch. Außerdem geben sie an, dass das Erlernen dieses Konzepts sprachspezifisch bereits sehr schwierig für ihre Schüler ist. Sie vermuten, dass bei diesem Konzept die Einbeziehung anderer Sprachen mehr Verwirrung stiften als Klarheit schaffen würde.

Obwohl die *Wortstellung* in allen drei Sprachen einen mittleren Platz in der Rangfolge einnahm, finden Englisch- und Deutschlehrer dieses Konzept für den sprachübergreifenden Unterricht geeignet. Sie geben an, dass derzeit die Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Vergleich zum Niederländischen regelmäßig im Unterricht erwähnt werden. Für Niederländischlehrer scheint die *Wortstellung* zunächst ein weniger nahe liegendes Konzept zu sein, aber angesichts der zunehmenden Fehlerquote durch die englische Sprache sehen auch sie Möglichkeiten, dieses Konzept sprachübergreifend anzubieten. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Niederländisch-, Englisch- und Deutschlehrer die Konzepte *grammatische Funktion, Kongruenz* und *Wortstellung* am besten geeignet finden für sprachübergreifende Unterrichtsmaterialien bei Schülern der 10. Klasse zugunsten ihres grammatikalischen Sprachbewusstseins.

5.4. Wissensstand

Sowohl im Fragebogen (bei der letzten offenen Frage) als auch in den Fokusgruppeninterviews zeigte sich, dass die Lehrkräfte der Meinung sind, dass die Schüler oft schon implizites Wissen über ein Konzept beherrschen und es sofort in anderen Sprachen anwenden können. Einige Lehrer wiesen darauf hin, dass die Schüler anscheinend viele Strukturen einer Sprache aufgreifen, ohne dafür immer expliziten Grammatikunterricht zu benötigen. Dies scheint sich auch in der Häufigkeit der gewählten Wissensstände widerzuspiegeln. Die Wissensstände „das Konzept begreifen“ und „das Konzept anwenden“ werden allgemein als die wichtigsten angesehen. Explizite Kenntnisse sind nicht erforderlich. Die Wissensstände „Wissen über das Konzept verbalisieren“ und „Wissen über das Konzept mit anderen Konzepten verknüpfen können“ erfordern sehr wohl explizites Wissen und wurden für alle drei Sprachen

Germanistische Mitteilungen, Volume 47 (2021), Issue 47
© 2021 Universitätsverlag WINTER GmbH Heidelberg

als weniger wichtig erachtet. Es scheint also, dass die Lehrer nicht immer explizites Wissen über die Konzepte von ihren Schülern erwarten. Es ist anzumerken, dass es durchaus möglich ist, dass (ein Teil) der Lehrer das Selektieren der Wissensstände hierarchisch interpretiert hat, obwohl in der Frage explizit darauf hingewiesen wurde, dass dies nicht verlangt wurde. Zum Beispiel ist es bemerkenswert, dass 59 Lehrer nur einen Wissensstand für jedes Konzept ausgewählt haben.

Auch war nicht allen klar, was mit Wissensstand 1 gemeint war. Während einige Lehrer diesen Wissensstand wählten, wenn sie der Meinung waren, dass der Schüler kein Wissen über ein Konzept haben muss (wie beabsichtigt), gaben mehrere Lehrer bei der Beantwortung der letzten Frage an, dass sie diesen Wissensstand gerade deshalb wählten, um anzuzeigen, dass der Schüler kein explizites Wissen über das Konzept haben muss, und dass (ihrer Meinung nach) implizites, oft schon vorhandenes Wissen ausreicht. Bei der Analyse der Ergebnisse schien es zunächst, dass einige Lehrer es für bestimmte Konzepte nicht für notwendig hielten, dass die Schüler diese kennen, während sie es beim für dasselbe Konzept vergebenen Nutzenwert sehr wohl für wichtig hielten. In Kombination mit den Anmerkungen dazu in der letzten Frage vermuten wir, dass dies die Ergebnisse etwas getrübt hat.

5.5 Folgestudie

Diese Studie zeigt, dass die beabsichtigte Zielgruppe für die Nutzenwerte und die Rangfolge der verschiedenen Konzepte eine Rolle spielt. Es wäre interessant, dies für verschiedene Ausbildungs- und Jahrgangsstufen noch näher zu untersuchen. Darüber hinaus zeigten die Zahlen, dass ein höherer mittlerer Nutzenwert nicht unbedingt eine andere Verteilung in Bezug auf den Wissensstand bedeutete, obwohl dies zu erwarten gewesen wäre. Dafür wurde in dieser Studie keine Erklärung gefunden, sodass zukünftige Studien den Grund dafür ermitteln könnten.

Darüber hinaus ist es interessant zu untersuchen, wie die Ergebnisse aussehen, wenn andere Schulsprachen (z.B. Französisch oder Spanisch) einbezogen werden. Eine Ursache dafür, dass die Rangfolge der ver-

Germanistische Mitteilungen, Volume 47 (2021), Issue 47
© 2021 Universitätsverlag WINTER GmbH Heidelberg

schiedenen Schulfächer weitgehend übereinstimmen, könnte die grammatikalische Ähnlichkeit der Sprachen sein. Vielleicht ergibt der Vergleich von Sprachen aus verschiedenen Sprachfamilien eine andere Rangfolge. Weiterhin ist zu beachten, dass in dieser Studie Niederländisch ein muttersprachliches Schulfach ist, weil Englisch und Deutsch Fremdsprachen sind. Es wäre interessant, den Fragebogen in englisch- oder deutschsprachigen Ländern zu verteilen, um zu sehen, ob die Rangfolge, die sich hier für moderne Fremdsprachen ergeben hat, sich von der Rangfolge für dieselbe Sprache als Muttersprache unterscheiden würde.

Die drei Konzepte, die Lehrkräfte für sprachübergreifendes Unterrichtsmaterial am geeignetsten finden, werden im Anschluss an diese Studie für die drei Sprachen ausgearbeitet, ebenso wie passendes Testmaterial, das grammatikalisches Sprachbewusstsein messbar macht.

Literaturverzeichnis

Ammar, Ahlem/Lightbown, Patsy/Spada, Nina (2010): *Awareness of L1/L2 differences: Does it matter?* In: *Language Awareness* 19(2). S. 129-146.

Anderson, Lorin/Krathwohl, David (Hg., 2001): *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives.* New York: Longman.

Andringa, Sible (2007). *Grammaticaonderwijs en de ontwikkeling van tweedetaalvaardigheid.* In: *Levende Talen Tijdschrift* 8(1). S. 23-29.

Arends, Enti/Bakker, Hanneke/Buunk, Elsbeth/Dijks, Heleen/Goede, Rianne de/Hillen, Wieke/Laumann, Madeleine/Maas, Sarah/Worp, Karin van der (2010): *Effectiviteit van grammaticaonderwijs*. In: *Levende Talen Magazine* 97(7). S. 16–19.

Bennis, Hans (2000): *Syntaxis van het Nederlands. 11 hoofdstukken van de zin*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Biggs, John/Collins, Kevin (1982): *Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy*. New York: Academic Press.

Bloom, Benjamin (Hg., 1956): *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. New York: McKay.

Germanistische Mitteilungen, Volume 47 (2021), Issue 47
© 2021 Universitätsverlag WINTER GmbH Heidelberg

Bonset, Helge (2011): *Taalkundeonderwijs: veel geloof, weinig empirie.* In: *Levende Talen Magazine* 98(2). S. 12-16.

Bonset, Helge/Hoogeveen, Mariëtte (2010): *Taalbeschouwing: een inventarisatie van empirisch onderzoek in basis- en voortgezet onderwijs.* Enschede: SLO, nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling.

Carter, Ronald (2003): *Language awareness.* In: *ELT Journal* 57(1). S. 64–65.

Chomsky, Noam (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press

Denham, Kristin/Lobeck, Anne (Hg., 2010): *Linguistics at school: Language awareness in primary and secondary education.* Cambridge: Cambridge University Press.

Fontich, Xavier/Camps, Anna (2014): *Towards a rationale for research into grammar teaching in schools.* In: *Research Papers in Education* 29(5). S. 598-625.

Graus, Johan/Coppen, Peter-Arno (2016): *Student teacher beliefs on grammar instruction.* In: *Language Teaching Research* 20(5). S. 571–599.

Haegeman, Liliane (1995): *The syntax of negation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hubers, Ferdy/Trompenaars, Thijs/Collin, Sebastian/Schepper, Kees de/Hoop, Helen de (2019): *Hypercorrection as a by-product of education*. In: *Applied Linguistics* 41(4). S. 1-24.

Hulshof, Hans (2003): *Waar moet de Nederlandse les naartoe? Over het belang van grammaticaonderwijs.* In: Stroop, Jan (Hg.): *Waar gaat de Nederlandse les naartoe? Panorama van een taal.* Amsterdam: Bert Bakker. S. 172-181.

Hulshof, Hans (2013): *Onderzoek naar taalkundeonderwijs: geloof en empirie.* In: *Neerlandistiek in beeld 2013*. S. 263–272

Janssen, Theo A.J.M. (2003): *Inspirerend Nederlands? Een pleidooi voor doorstroom van kennis over taal.* In: *Nederlandse Taalkunde* 9(4). S. 301–314.

Kwakernaak, Erik (1995): *Grammatica in het VTO: vernieuwingskansen en -grenzen.* In: *Levende Talen* 505. S. 592-597.

Lightbown, Patsy M./Spada, Nina (2000): *Do they know what they're doing? L2 learners' awareness of L1 influence.* In: *Language Awareness* 9(4). S. 198–217.

McManus, Kevin/Marsden, Emma (2017): *L1 explicit instruction can improve L2 online and offline performance: An exploratory study.* In: *Studies in Second Language Acquisition* 39(3). S. 459–492.

Michel, Marije/Vidon, Christine/Graaff, Rick de/Lowie, Wander (2021): *Language Learning beyond English in the Netherlands: A fragile future?* In: *European Journal of Applied Linguistics* 9(1). S. 159-182.

Germanistische Mitteilungen, Volume 47 (2021), Issue 47
© 2021 Universitätsverlag WINTER GmbH Heidelberg

Neijt, Anneke/Witte, Theo/Coppen, Peter-Arno/Mantingh, Erwin/Oosterholt, Jan (2016): *Dossier bewuste geletterdheid*. Vakdidactiek Geesteswetenschappen. Unter: https://vakdidactiekgw.nl/wp-content/uploads/2016/01/Manifest-Nederlands-op-School.pdf Letzter Zugriff: 03-05-2021.

Piggott, Leslie (2019): *First meaning then form: A longitudinal study on the effects of delaying and reducing explicit form-focused instruction for young adolescent EFL learners* (Doctoral dissertation, LOT Universiteit Utrecht).

Rijt, Jimmy van (2016). *Meer grip op taalkundige structuren. De meerwaarde van valentie als taalkundig concept binnen het grammaticaonderwijs.* In: *Levende Talen Magazine* 103(7). S. 7–10.

Rijt, Jimmy van/Coppen, Peter-Arno (2017): *Bridging the gap between linguistic theory and L1 grammar education: Experts' views on essential linguistic concepts.* In: *Language awareness* 26(4). S. 360-380.

Rijt, Jimmy van/Swart, Peter de/Coppen, Peter-Arno (2019): *Linguistic concepts in L1 grammar education: A systematic literature review.* In: *Research Papers in Education* 34(5). S. 621-648.

Rijt, Jimmy van/Wijnands, Astrid/Coppen, Peter-Arno (2019): *Dutch teachers' beliefs on linguistic concepts and reflective judgement in grammar teaching.* In: *L1 Educational Studies in Language and Literature*, Themenheft *What is Grammar in L1 Education Today?*

Robinson, Peter (1996): *Learning simple and complex second language rules under implicit, incidental, rule-search, and instructed conditions.* In: *Studies in Second Language Acquisition* 18. S. 27–67.

Spada, Nina/Lightbown, Patsy M. (2008): *Form-focused instruction: Isolated or Integrated?* In: *TESOL quarterly* 42(2). S. 181-207.

Steenbakkers, Jeroen (2006): *Nederlands anders: een andere aanpak van lessen Nederlands in de onderbouw vo.* Enschede: SLO, nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling.

Tammenga-Helmantel, Marjon (2010): *Grammatica in onderbouwleergangen Duits*. In: *Levende Talen Magazine* 97(5). S. 16-19.

Tordoir, Agatha/Damhuis, Resi (1982): *Grammatica en vreemde talenonderwijs in de brugklas. Een onderzoek naar de aansluiting van het moedertaal-grammaticaonderwijs op het vreemde talenonderwijs.* Amsterdam: SCO.

Kerstens, Johan/Ruys, Eddy/Trommelen, Mieke/Weerman, Fred (1997): *Plato's probleem: een inleiding in de generatieve taalkunde*. Bussum: Coutinho.

Germanistische Mitteilungen, Volume 47 (2021), Issue 47
© 2021 Universitätsverlag WINTER GmbH Heidelberg

White, Joanna/Muñoz, Carmen/Collins, Laura (2007): *The his/her challenge: Making progress in a 'regular' L2 programme.* In: *Language Awareness* 16(4). S. 278-299.

White, Joanna/Horst, Marlise (2012): *Cognate awareness-raising in late childhood: Teachable and useful.* In: *Language Awareness* 21(1-2). S. 181–196.

Germanistische Mitteilungen, Volume 47 (2021), Issue 47
© 2021 Universitätsverlag WINTER GmbH Heidelberg

Germanistische Mitteilungen, Volume 47 (2021), Issue 47
© 2021 Universitätsverlag WINTER GmbH Heidelberg