

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE (CRFD) EN
SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET
EDUCATIVES

UNITE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES EDUCATIVES ET
INGENIERIE EDUCATIVE

DIDACTIQUE DES DISCIPLINES



UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POST GRADUATE SCHOOL
FOR SOCIAL AND
EDUCATIONAL SCIENCES

UNIT OF RESEARCH AND
TRAINING IN SCIENCE OF
EDUCATION AND
EDUCATIONAL ENGENIERING

DIDACTICS

**LEHR- LERNMETHODEN DER
NOMINALGRUPPENDEKLINATION IM
DEUTSCHEN UND ENTWICKLUNG DER
GRAMMATIKKOMPETENZEN BEI
LERNENDEN DER 3ÈME-KLASSE IN
KAMERUNISCHEN SEKUNDARSCHULEN**

Mémoire présenté et soutenu le 06 Octobre 2025

Option : Didactique des Disciplines

Specialité : Didactique de l'Allemand

Présenté par :

CHEKANGOUA TCHINANG Franck Junior

Titulaire d'une licence en études germaniques

Matricule : 22V3746



Postes	Noms et Grads du Jury	Université
President:	MASSOCK Georges, MC	UYI
Rapporteur:	TSAMO FOMANO Williams, CC	UYI
Examineur:	SOULEMANOU Pepouna, MC	UYI

INHALTSVERZEICHNIS

INHALTSVERZEICHNIS.....	i
WIDMUNG.....	v
DANKSAGUNG.....	vi
RÉSUMÉ.....	vii
ABSTRACT.....	viii
ZUSAMMENFASSUNG.....	ix
LISTE VON AKRONYMEN UND ABKÜRZUNGEN.....	x
ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	xi
TABELLENVERZEICHNIS.....	xii
EINFÜHRUNG.....	1
TEIL I: PROBLEMATIK UND THEORETISCHER RAHMEN.....	2
KAPITEL 1: PROBLEMATIK.....	3
1.1 Kontexte des Sprachlernens/-erwerbs und Motivation.....	3
1.1.1 Kontexte des Sprachlernens.....	3
1.1.1.1 Kontext nach dem MINESEC.....	3
1.1.1.2 Der natürliche Kontext von Fremdspracherwerb.....	4
1.1.1.3 Der formelle Kontext von Fremdsprachenerwerb.....	4
1.1.1.4 Der homoglotte Kontext.....	4
1.1.1.5 Der heteroglotte Kontext.....	4
1.1.2 Motivation.....	5
1.2 Formulierung des Forschungsproblems.....	5
1.3 Forschungsfragen.....	5
1.3.1 Hauptforschungsfrage.....	5
1.3.2 Nebenforschungsfragen.....	6
1.4 Forschungshypothesen.....	6
1.5 Forschungsziele.....	6
1.5.1 Hauptforschungsziel.....	6
1.5.2 Spezifische Ziele.....	6
1.6 Interessen der Studie.....	6
1.6.1 Pädagogisches und didaktisches Interesse.....	7
1.6.2 Politisches Interesse.....	7
1.6.3 Soziale Interessen.....	7

1.7 Abgrenzungen der Studie	7
1.7.1 Thematische Abgrenzung.....	7
1.7.2 Geografische/ Räumliche Abgrenzung	7
KAPITEL 2: THEORETISCHER RAHMEN	8
2.1 Begriffsbestimmung	8
2.1.1 Fremdsprache	8
2.1.2 Deutsch.....	9
2.1.3 Lehren.....	9
2.1.4 Lernen.....	10
2.1.5 Lehren/ Lernen	12
2.1.6 Strategie.....	12
2.1.7 Technik.....	13
2.1.7.1 Die Präsentationstechnik	14
2.1.7.2 Die Fragetechnik	14
2.1.7.3 Die Beobachtungstechnik.....	14
2.1.7.4 Die Diskussionsgruppe/ der Focus-group	15
2.1.7.5 Die Betreuung	15
2.1.7.6 Die kollektive Ideensuche	15
2.1.7.7 Die Technik der fortschrittlichen Ausarbeitung.....	15
2.1.7.8 Das Brainstorming.....	16
2.1.8 Der Lernstil	16
2.1.9 Unterrichtsansatz.....	18
2.1.10 Wissen	20
2.1.11 Kenntnis	21
2.1.12 Fertigkeit/ Kompetenz.....	21
2.1.13 Grammatik.....	23
2.1.14 Deklination	23
2.2 Forschungsstand	24
2.3 Forschungstheorien	35
2.3.1 Der Soziokonstruktivismus	35
2.3.1.1 Der projektbasierte Ansatz.....	35
2.3.1.2 Der kooperative Ansatz.....	37
2.3.1.3 Der problembasierte Ansatz	38
2.3.1.4 Das erfahrungsbasierte Lernen.....	40

2.3.2	Gebrauchsbasierte Ansätze zum Fremdspracherwerb.....	45
2.3.2.1	Form- Funktionsverbindungen.....	45
2.3.2.2	Assoziatives Lernen.....	45
2.3.2.3	Rationale Sprachverarbeitung.....	46
2.3.2.4	Exemplar- basiertes Lernen.....	46
2.3.2.5	Emergente Relationen und Muster.....	46
2.4	Allgemeines über die Nominalgruppe und die Unterrichtsmethoden.....	47
2.4.1	Die Nominalgruppe.....	47
2.4.1.1	Das Nomen/ Das Substantiv.....	47
2.4.1.2	Artikel.....	57
2.4.1.3	Das Adjektiv.....	58
2.4.2	Die Unterrichtsmethoden.....	61
2.4.2.1	Methoden nach ihrem logischen Argumentieren.....	61
2.4.2.1.1	Die deduktive Methode.....	62
2.4.2.1.2	Die induktive Methode.....	62
2.4.2.2	Methoden nach den Interaktionen zwischen den Akteuren.....	62
	Hierzu treten die passiven und aktiven Methoden aufs Spiel.....	62
2.4.2.2.1	Die passiven Methoden.....	62
2.4.2.2.2	Die aktiven Methoden.....	63
2.4.2.3	Methoden nach ihrer Deutlichkeit bzw. Undeutlichkeit.....	64
2.4.2.3.1	Die implizite Methode.....	64
2.4.2.3.2	Die explizite Methode.....	67
2.4.2.4	Typische Sprachlernmethoden.....	68
2.4.3.1	Die indirekte Methode/ Grammatik- Übersetzungsmethode.....	68
2.4.3.2	Die direkte Methode (DM).....	68
2.4.3.3	Die ESA-Methode.....	69
2.4.3.5	Die audiolinguale Methode.....	69
2.4.3.6	Die visuelle Methode.....	70
	TEIL II: METHODOLOGISCHER UND OPERATIVER RAHMEN.....	72
	KAPITEL 3: METHODOLOGISCHER RAHMEN.....	73
3.1	Methodologie der studie.....	73
3.1.1	Forschungsart.....	73
3.1.2	Forschungsmethode.....	73
3.1.3	Bestimmung der Studiengruppe.....	74

3.1.3.1 Bestimmung der Zielgruppe.....	74
3.1.3.2 Die zugängliche Gruppe.....	74
3.1.5 Datenerhebungsverfahren.....	76
3.1.5.1 Technik zur Datenerhebung	76
3.1.5.1.1 Der Test	76
3.1.5.1.2 Der Unterrichtsverlauf.....	77
3.1.5.1.2.1 Unterrichtsverlauf mit der expliziten Methode	77
3.1.5.1.2.2 Unterrichtsverlauf mit der impliziten Methode.....	78
KAPITEL 4: DATENANALYSE UND DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE.....	79
4.1 Analyse der impliziten Methode	79
4.1.1 Beschreibende Statistik	79
4.1.2 Datenvisualisierung	81
4.1.3 Ökonometrische Tests	82
4.1.3.1 Normalitätstest (Shapiro-Wilk)	83
4.1.3.2 Der Student-Test (gepaarter T-Test)	84
4.1.3.3 ANOVA-Test	84
4.2 Analyse der expliziten Methode.....	85
4.2.1 Beschreibende Statistiken	85
4.2.2 Datenvisualisierung	87
4.2.3 Ökonometrische Tests	90
4.2.3.1 Normalitätstest (Shapiro-Wilk)	90
4.2.3.2 Wilcoxon-Signed-Rank-Test.....	91
4.2.3.3 ANOVA-Test	91
4.2.3.3.1 Vergleich zwischen Q1 und Q4	92
4.2.3.3.2 Vergleiche zwischen anderen Gruppen (Q1 vs. Q2, Q1 vs. Q3, Q2 vs. Q3, Q2 vs. Q4).....	93
4.3 Vergleich der zwei Stichprobengruppen	93
4.3.1 Levene-Test zur Varianzgleichheit	93
4.3.2 Student-Test oder Welch-T-Test zum Vergleich von Gruppen	94
4.4 Ergebnisanalysen zum Erlernen grammatikalischer Gruppen	94
4.4.1 Beschreibende Statistiken	94
4.4.2 Ökonometrische Tests	99
LITERATURVERZEICHNIS	104
ANHÄNGE	I

WIDMUNG

Meinen Eltern, Tchingang Daniel und Ndotsseu Yvette

DANKSAGUNG

Diese Masterarbeit kam dank der Unterstützung mehrerer Personen in Erfüllung, denen ich meine Dankbarkeit ausdrücke. Möge sich ein Dank an meinen Betreuer, Dr Williams Tsamo Fomano, für seine Verfügbarkeit wenden. Trotz seiner vielfältigen Beschäftigungen fand er immer Zeit, meine Arbeit zu lesen und mir Rückmeldungen und Ratschläge darüber zu geben.

Ich möchte mich bei dem Dekan der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Pr Cyrille Bienvenu Bella, herzlich bedanken, ebenso wie der Didaktikabteilungsleiterin Pr Nkeck Bidias Renée Solange für ihre vielfältige Betreuung. Ein Dank wird an alle Dozenten der Fachdidaktikabteilung für die Vorlesungen und ihre Bereitschaft gewandt. Tausendmal bedanke ich mich bei Frau Bekono Youbi aus Lycée Bilingue de Mbalngong, die mich während meines Praktikums betreut hat.

Frau SAGNOU aus Lycée Bilingue de Mbalngong, deren Schüler*innen dem Test unterzogen wurden, bin ich sehr dankbar. Dazu kommen meine Kommiliton*innen Nkou Stéphane und Kegne Kévine, die mir beim Korrekturlesen geholfen haben.

Sowohl meinen Geschwistern als auch anderen Verwandten, Freund*innen und Bekannten, von denen ich moralische, finanzielle oder intellektuelle Hilfe bekommen habe, danke ich herzlich.

RÉSUMÉ

Le présent travail intitulé « Méthodes d'Enseignement- Apprentissage de la Déclinaison du groupe nominal en Allemand et Développement des Compétences grammaticales chez les apprenants de classes de Troisième d'écoles secondaires au Cameroun » voit le jour au vu des difficultés auxquelles les apprenant(e)s d'allemand font face en déclinaison du groupe nominal (articles indéfinis, adjectifs qualificatifs épithètes et noms au datif pluriel). Dans ce sillage, les chercheurs à l'instar des didacticiens de l'allemand se sont mobilisés pour trouver des moyens facilitant l'apprentissage desdites structures chez ces derniers (e)s.

L'étude a été menée sur 165 élèves de deux classes de 3ème, dont 84 dans l'une et 81 dans l'autre. Dans ces deux salles de classe, le contenu (déclinaison du groupe nominal) fut enseigné par deux méthodes différentes, dont dans l'une, le groupe témoin, par la méthode explicite et dans l'autre, le groupe expérimental, la méthode implicite. L'objectif de l'analyse étant de voir laquelle de ces deux méthodes serait la plus adaptée à l'acquisition de ce contenu d'enseignement.

Il résulte de cette étude que la méthode explicite, appliquée dans le groupe témoin, est en général plus efficace que la méthode implicite, bien que l'intensité de cet effet varie selon les fonctions grammaticales (nominatif, accusatif, datif). Le datif est le cas où la différence entre les méthodes est la plus visible, suivi de l'accusatif, tandis que le nominatif donne des résultats plus similaires.

Ainsi, il est à noter que la méthode explicite s'est avérée plus appropriée pour apprendre les déclinaisons les plus complexes, notamment la flexion des adjectifs et des noms au datif pluriel, contrairement à la méthode implicite qui a montré des résultats légèrement meilleurs dans l'acquisition d'articles masculins et féminins, bien que les différences restent marginales.

Mots clés : compétence, méthode explicite, méthode implicite, acquisition, didactique, déclinaison, groupe nominal.

ABSTRACT

This study, entitled "Teaching and Learning Methods for Nominal Group Declension in German and the Development of Grammar Skills in Form 4-Students in Cameroonian Secondary School" was prompted by the difficulties students face in declensioning nominal groups (indefinite articles, attributive adjectives, and nouns in the dative plural). Accordingly, researchers, following the example of didacticians, are committed to facilitating students' learning.

This study was conducted using 165 students from two 9th grade classes, 84 in one and 81 in the other. In these two classrooms, the content (declension of the noun phrase) was taught using two different methods, one using the explicit in the control group and the other using the implicit method in the Experimental group. The objective of the analysis was to determine which of these two methods would be most suitable for acquiring this teaching content.

The study found that the explicit method was generally more effective than the implicit method, although the intensity of this effect varied according to the grammatical functions (nominative, accusative, dative). The dative case was the one where the difference between the methods was most visible, followed by the accusative, while the nominative case yielded more similar results.

However, it should be noted that the explicit method proved to be more appropriate for learning the most complex declensions, especially the inflection of adjectives and nouns in the dative plural, unlike the implicit method which showed slightly better results in the acquisition of masculine and feminine articles, but the differences remained inconsiderable.

Keywords: competence, explicit method, implicit method, acquisition, didactics, declension, nominal group.

ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Arbeit mit dem Thema „Lehr- Lernmethoden der Nominalgruppendeklination im Deutschen und Entwicklung der Grammatikkompetenzen bei Lernenden der Troisième-Klasse in kamerunischen Sekundarschulen“ kam an den Tag angesichts der Schwierigkeiten, mit denen Lernende bei der Deklination der Nominalgruppe (unbestimmter Artikel, attributiver Adjektive und Nomen im Dativ Plural) konfrontiert sind. Demzufolge setzen sich Forscher am Beispiel von Didaktikern dafür ein, Schüler*innen das Lernen zu erleichtern.

Die Studie wurde mit 165 Schülern aus zwei 10. Klassen durchgeführt, 84 Lernenden in der einen und 81 in der anderen. In diesen beiden Klassenräumen wurde der Inhalt (Deklination der Nominalgruppe) mit zwei verschiedenen Methoden vermittelt, in einem, der Kontrollgruppe, mit der expliziten Methode und im anderen, der Experimentalgruppe, mit der impliziten Methode. Ziel der Analyse war es, herauszufinden, welche der beiden Methoden sich am besten für die Aneignung dieser Lehrinhalte eignet.

Aus dieser Untersuchung geht hervor, dass die explizite Methode im Allgemeinen effektiver ist als die implizite, obwohl die Intensität dieses Effekts je nach grammatischen Funktionen (Nominativ, Akkusativ, Dativ) variiert. Der Unterschied zwischen den Methoden ist im Dativ am deutlichsten, gefolgt vom Akkusativ, während der Nominativ zu ähnlicheren Ergebnissen führt.

Es ist jedoch anzumerken, dass sich die explizite Methode als besser geeignet erwies, die komplexesten Deklinationen zu lernen, insbesondere die Beugung von Adjektiven und Substantiven im Dativ Plural, im Gegensatz zur impliziten Methode, die beim Erwerb maskuliner und femininer Artikel etwas bessere Ergebnisse zeigte, obwohl die Unterschiede unbedeutend blieben.

Schlüsselwörter: Kompetenz, explizite Methode, implizite Methode, Erwerb, Didaktik, Deklination, Nominalgruppe.

LISTE VON AKRONYMEN UND ABKÜRZUNGEN

	(Sekundärschulbildung in Kamerun)
ANOVA	: Analyse Of Variance
ANOVA	: Analysis of Variance (Varianzanalyse)
bzw.	: beziehungsweise
d. h.	: das heißt
DaF	: Deutsch als Fremdsprache
DaZ	: Deutsch als Zweitsprache
ebd.	: ebenda
EESG:	: Etablissement d'enseignement Secondaire Général
FOM	: Focus On Meaning
FSU	: Fremdsprachunterricht für Sekundärschulbildung in Kamerun)
ggf.	: gegebenenfalls
L1	: Erstsprache
L2	: Zweitsprache
MINESEC:	: Ministère des Enseignements Secondaires (Ministerium
PDL	: Psychodramaturgie Linguistique (Französisch)
u.a.	: unter anderen
usw.	: und so Weiter
vgl.	: Vergleich
zit.	: zitiert
KDE-Curve	: Kernel Densité Estimation

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Abbildung der nächsten Entwicklungszone nach Vigotsky (1934).....	43
Abbildung 2: Boxplots der Ergebnisse vor und nach dem Test.....	81
Abbildung 3: Histogramm der Änderungsbewertung.....	82
Abbildung 4: Ergebnisse ökonometrischer Tests.....	83
Abbildung 5: Boxplots der Ergebnisse vor und nach dem Test für Schüler, die sich der expliziten Methode unterzogen haben.....	87
Abbildung 6: Histogramm der Änderungsbewertung.....	88
Abbildung 7: Prä-Test Nominativ.....	95
Abbildung 8: Post-Test – Nominativ.....	96
Abbildung 9: Prä-Test Akkusativ.....	97
Abbildung 10: Post -Test Akkusativ.....	97
Abbildung 11: Prä-Test Dativ.....	98
Abbildung 12: Post-Test Dativ.....	99

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Übersichtstabelle	71
Tabelle 2: Stichprobe der impliziten Methode	75
Tabelle 3: Stichprobe der expliziten Methode	75
Tabelle 4: Tabelle der deskriptiven Statistiken	80
Tabelle 5: Tabelle von deskriptiven Statistiken	85
Tabelle 6: Ergebnisse ökonometrischer Tests	90
Tabelle 7: Ergebnisse des Turkey-Testes HSD	92
Tabelle 8 : Ergebnisse des Levene-Testes	93
Tabelle 9 : Ökonomischer Test Nominativkasus	99
Tabelle 10: Ökonometrischer Test Akkusativ	100
Tabelle 11: Ökonometrischer Test Dativergänzung	100

EINFÜHRUNG

Je mehr Zeit vergeht, desto mehr gewinnt die Globalisierung an Bedeutung und Fremdsprachkenntnisse sind immer wichtiger. Von da an wird die Frage gestellt, wie Fremdsprachen am effektivsten erlernt werden können. Diesbezüglich werden in dieser Arbeit zwei Methoden untersucht, eine explizite und eine implizite Methode, um herauszufinden, welche der beiden für den Erwerb der Nominalgruppe mit unbestimmtem Artikel am besten geeignet wäre. Die Arbeit ist in zwei Teile gegliedert. Der erste Teil umfasst zwei Kapitel: das erste befasst sich mit der Problematik der Studie, und das zweite Kapitel mit dem theoretischen Rahmen. Der zweite Teil besteht auch aus zwei Kapiteln: Es handelt sich im Kapitel 3 um den methodologischen Rahmen der Untersuchung, und im Kapitel 4 um den operativen Rahmen.

TEIL I: PROBLEMATIK UND THEORETISCHER RAHMEN

KAPITEL 1: PROBLEMATIK

Die Problematik in einer wissenschaftlichen Arbeit ist ein theoretischer Ansatz, der ausgewählt wird, um ein Forschungsproblem zu behandeln, und der uns über die Mängel eines Themas bekannt macht Grawitz (2004, S.326). Also besteht die jeweilige Problematik aus den Kontexten des Sprachlernens bzw. Erwerbs und der Motivation, der Formulierung des Forschungsproblems, den Forschungsfragen, Forschungszielen, Forschungsinteressen und der Themaabgrenzung.

1.1 Kontexte des Sprachlernens/-erwerbs und Motivation

Dieser Punkt besteht auf den Kontexten des Sprachlernens/-erwerbs und der Motivation für die Wahl des Themas. Von vornherein präsentieren wir die Kontexte.

1.1.1 Kontexte des Sprachlernens

Bevor die Kontexte des Sprachlernens nach einigen Autoren ins Klare kommen, wird der Kontext nach dem MINESEC, Ministère des Enseignements Secondaires (Ministerium für Sekundarschulbildung) in Kamerun dargestellt.

1.1.1.1 Kontext nach dem MINESEC

Das Ministerium für Sekundarschulbildung in Kamerun (MINESEC), um die mündlichen und schriftlichen Kompetenzen bei SchülerInnen zu fördern, ruft verschiedene Strategien ins Leben. Eine der neuesten dieser Strategien ist die Einführung der Digitalisierung in den Fremdspracherwerbsprozess im Jahre 2011.

Nach dem Orientierungsgesetz (1998) des „MINESEC“ spielt das Erlernen des Deutschen als Fremdsprache der Bildung junger Kameruner dadurch eine hervorragende Rolle, dass es ihnen dabei hilft, nicht nur ihre eigene Kultur kennen zu lernen, sondern auch fremde. Deswegen wurde 2012 vom Staat der Kompetenzansatz (APC) eingesetzt, der den Zielansatz (PPO) ersetzte. Ziel des Kompetenzansatzes ist, dass Lernende Kenntnisse kriegen, und sie sich in geeigneter Zeit bedienen. Die Schülerinnen und Schüler am Ende der Unterstufe der Sekundarschule sollen entsprechend dem kamerunischen Kontext imstande sein, Wörter und kurze Nebensätze auszusprechen und zu schreiben. Dann sollten sie Ende der Oberstufe lange und komplexe Texte mündlich und schriftlich produzieren und sowohl ins Französische, als auch ins Deutsche übersetzen. (Léonie Metangmo und Gilbert Daouaga, 2018: 63). Außer dem MINESEC haben sich andere Autoren mit Kontexten des Fremdsprachlernens befasst.

1.1.1.2 Der natürliche Kontext von Fremdspracherwerb

Dem amerikanischen Sprachwissenschaftler Krashen (1985: 56) zufolge erweist sich der natürliche Kontext für Spracherwerb als der günstigste und der geeignetste für alle. Dabei wird die Sprache durch die Kommunikation mit den anderen unbewusst gelernt. Das Erlernen ist weniger stressig, weil die Ausdrücke dem Lernenden langsam und frei einfallen. Der natürliche Kontext ist dem Mutterspracherwerbsprozess ähnlich, insofern als der Lernende durch Interaktionen in seiner Umgebung erlernt. Überdies gibt es den formellen Kontext von Fremdspracherwerb.

1.1.1.3 Der formelle Kontext von Fremdspracherwerb

Krashen (1981:92) setzt sich eben auch mit dem formellen Kontext auseinander und setzt diesen Kontext mit dem Fremdsprachenlernen gleich, im Gegensatz zu dem natürlichen Kontext. Hier verläuft das Erlernen künstlich und bewusst, basiert auf den von dem Lehrer festgelegten Regeln. Das Erlernen ist viel theoretischer als praktisch, denn der Inhalt stammt aus Handbüchern und Lektionen im Schulprogramm.

Die Lernenden sind orientiert und beschränkt, denn sie haben nicht die Möglichkeit, über das Schulprogramm hinauszugehen, zumal es ein Ziel zu erreichen gibt. Eine der Schwierigkeiten, mit denen der Lernende konfrontiert ist, liegt daran, dass er die Strukturen der zu erlernenden Sprache tief beherrschen kann, ohne sie beim Sprechen oder Schreiben richtig anwenden zu können. Dies verweist darauf, dass er selten Gelegenheiten für Sprachinteraktionen hat. Dabene und Porquier (1994) haben wiederum eine andere Hinsicht dem Spracherwerbsprozess gegenüber als Krashen: sie unterscheiden zwischen dem homoglotten und dem heteroglotten Kontext.

1.1.1.4 Der homoglotten Kontext

Von dem homoglotten Kontext wird gesprochen, wenn die gelernte Sprache dieselbe ist, wie die Sprache, die an seinem Wohnort gesprochen wird. Die/Der Lernende setzt in die Praxis die Kenntnisse um, die sie/er im Klassenzimmer erworben hat. Die Lerninhalte wären so klar wie möglich, um die gesellschaftlichen Realitäten widerzuspiegeln. Als Beispiel des Spracherlernens im homoglotten Kontext haben wir französischsprachige Kameruner, die in englischsprachigen Gegenden in Kamerun Englisch lernen (Dabene und Porquier, 1994: 87).

1.1.1.5 Der heteroglotten Kontext

Im heteroglotten Kontext wird die Zielsprache von der Sprache verschieden, die im Wohnort gesprochen wird. Die Schwierigkeit, durch die der Lernende geht, ist, dass er nach dem Auskommen vom Klassenraum das kaum verwendet, was er in der Klasse gelernt hat. Zum Beispiel erwähnen wir Kamerun, wo Fremdsprachen, im vorliegenden Fall Deutsch von Muttersprachen ganz anders sind, die im Alltag gebraucht werden (Dabène und Porquier, 1994: 90).

1.1.2 Motivation

Während meines Praktikums zum Deutschlehrer in der 10. Klasse wurden Deutschlernende Grammatikübungen mit Lückentexten unterzogen. Nach der Korrektur der Kopien wurde festgestellt, dass diese Lernenden es schwer hatten, Artikel und Adjektive richtig zu deklinieren. Außerdem, als ich als Lehrkraft in einer Realschule tätig war, wurde dasselbe Problem bei SchülerInnen bemerkt. Dadurch wurde meine Aufmerksamkeit verlockt, und ich gelangte zu der Frage nach den Methoden der Lehr- und Lerndeklination der Nominalgruppe im DaF-Unterricht.

1.2 Formulierung des Forschungsproblems

Ein Forschungsproblem ist eine Frage zu einem bestimmten Thema, dessen Erforschung für einen Forscher unter Berücksichtigung seiner Ressourcen und des aktuellen Standes der Theorie möglich ist. Es gibt zwei Arten von Forschungsproblemen, nämlich theoretische und empirische Probleme (Gilles Raïche und Monique Gaudreal, 2009: 105). Somit ist unser Forschungsproblem empirischer Art, denn es kann aus einer Beobachtung und einem Experiment behandelt werden. Dieses Problem ist Folgendes: die Schwierigkeiten mit der Deklination der Nominalgruppe bei Lernenden der 3ème- Klasse in kamerunischen Sekundarschulen.

1.3 Forschungsfragen

Im Jahr 2021 kommt Badi zu der Aussage, dass die Forschungsfrage die explizite Interrogation ist, die das Problem hervorhebt und präzisiert, das gelöst werden soll (Kenza Badi, 2021: 32).

1.3.1 Hauptforschungsfrage

Die Hauptforschungsfrage unserer Studie ist die Folgende: Welche der impliziten und expliziten Grammatiklehr-/lernmethoden ist am besten geeignet für die Vermittlung/Aneignung der Deklination von Nominalgruppen? Angesichts der Anforderungen über die Arbeitslänge schränkt sich diese Arbeit auf die Deklination der Nominalgruppe mit unbestimmten Artikeln ein.

1.3.2 Nebenforschungsfragen

Zur Umsetzung der Hauptforschungsfrage werden Nebenforschungsfragen dargestellt.

NF 1: Welche der beiden Methoden wäre für den Erwerb der Artikeldeklinaton im Kasus (Nominativ, Akkusativ, Dativ) und im Genus (Maskulin, Feminin, Neutral) am besten geeignet?

NF 2: Durch welche Methode hätten die Schülerinnen und Schüler bessere Chancen, Adjektive nach Kasus (Nominativ, Akkusativ und Dativ) und nach Genus (Maskulin, Feminin, Neutral, Plural) l zu beugen?

1.4 Forschungshypothesen

Auf die Forschungsfrage, welche der expliziten und impliziten Methoden im Unterricht der anderen überlegen sein kann, ist die bisherige Forschung noch nicht eingegangen. Deshalb bestehen noch keine Stützen, woran wir uns lehnen können, um unsere Hypothesen aufzustellen; und auf die Ergebnisse der Untersuchung sollte gewartet werden.

1.5 Forschungsziele

Das Forschungsziel ist der Teil der Problematik, der auf die Intention der Untersuchung hinweist. Für unsere Arbeit ergeben sich ein Hauptforschungsziel und zwei spezifische Forschungsziele.

1.5.1 Hauptforschungsziel

Die vorliegende Arbeit zielt darauf ab, den Einfluss der Lehr- und Lernmethoden der Deklination von Nominalgruppen auf deren Erwerb bei den Schülerinnen und Schülern der 3ème Klasse in Kamerun zu untersuchen.

1.5.2 Spezifische Ziele

Spezifisches Ziel 1: Den Beitrag der Lehr-Lernmethoden auf den Erwerb der Artikeldeklinaton zeigen.

Spezifisches Ziel 2: Die Wirkung Lehr-Lernmethoden auf die Aneignung der Deklination von Adjektiven bei Lernenden der 3ème-Klasse beurteilen.

1.6 Interessen der Studie

Diese Forschung ist von großer Bedeutung, da sie mehrere Interessen mit sich bringt: auf pädagogischer und didaktischer, politischer und sozialer Ebene.

1.6.1 Pädagogisches und didaktisches Interesse

Nachdem wir die Lehr- und Lernpraxis der Deklination der Nominalgruppe im EESG in Kamerun untersuchen werden, werden wir ihre positiven Aspekte erkennen, die wir dem Lehrpersonal zur Optimierung seiner Unterrichtsweisen vorschlagen werden. Daher werden die Lernenden durch diese Methoden Fähigkeiten entwickeln, ihre Grammatikkenntnisse im Allgemeinen und in der Deklination der Nominalgruppe insbesondere vertiefen.

1.6.2 Politisches Interesse

Im Bereich der Politik erweist sich diese Untersuchung als wertschätzend, weil sie den Regierenden dazu dienen würde, ein beträchtlicheres Schulprogramm zu erstellen. Gleich hier unten wird die Abgrenzung der Studie dargestellt.

1.6.3 Soziale Interessen

Auf der sozialen Ebene hilft das Deutschlernen Schüler*innen dabei, sich in erster Linie auf ihre Kultur aufmerksam zu machen, dann sich einen Einblick in die deutsche Gesellschaft zu verschaffen.

1.7 Abgrenzungen der Studie

Es gilt als notwendig, unser Studium einzuschränken, damit sie uns nicht nur äußerst zeit- und geldaufwendig zu sein scheint, sondern auch körperlich und geistig anstrengend. Somit wird unsere Arbeit thematisch und geographisch bzw. räumlich eingeschränkt.

1.7.1 Thematische Abgrenzung

Viele Autoren, Forscher und Studenten haben Arbeiten aus verschiedenen Perspektiven durchgeführt: kulturell, zum mündlichen Ausdruck, zu Reformen und Inhalten. Die vorliegende Studie befasst sich wiederum mit der Entwicklung der Grammatikfertigkeiten von Lernenden, genauer genommen mit der Deklination der Nominalgruppe.

1.7.2 Geografische/ Räumliche Abgrenzung

Unsere Forschung findet in der Zentralregion von Kamerun statt. Im Méfou-et-Akono-Departement, im Bezirk Mbankomo und in Lycée Bilingue de Mbalngong

KAPITEL 2: THEORETISCHER RAHMEN

2.1 Begriffsbestimmung

Die Lehr- und Lernmethoden der Deklination der Nominalgruppe sind unser Forschungsgegenstand. Deswegen ist es wichtig, dass die Termini, die sich darum drehen, zunächst definiert werden, am Beispiel von Fremdsprache, Lehren, Lernen, Lehren/Lernen, Wissen, Kenntnis, Deutsch, Deklination, Entwicklung, Fertigkeit. Erwähnenswert ist, dass die Begriffe Technik, Strategie, Unterrichtsansatz und Methode im Rahmen des Unterrichtswesens sich ähnlich sind und sind meist verwechselt. Demzufolge sollten sie geklärt werden.

2.1.1 Fremdsprache

Laut dem Französischwörterbuch für Didaktik (2003: 150) lassen sich Fremdsprachen alle als Nicht-Muttersprachen ansehen. Es werden drei Stufen der Fremdheit unterschieden, nämlich die materiale und geographische Distanz, die sich in großem Teil durch den Exotismus charakterisieren. Zum Beispiel Französisch in Bezug auf Deutsch. Außerdem ist der kulturelle Abstand, wobei zwei geographisch aneinander nahe Sprachen auf ganz verschiedene Kulturen referieren können. Als Drittes ist die linguistische Distanz, die sich durch Sprachfamilien messen lässt, im vorliegenden Fall germanische vs. romanische Sprachen. Auf der Ebene der Didaktik wird eine Sprache als Fremd zu bezeichnet, wenn sie als Lehr- bzw. Lerngegenstand einer Disziplin dient und sich den Strukturen der Muttersprache entgegensetzt.

Die Definition von Fremdsprache ist sowohl in Wörterbüchern zu finden, als auch bei manchen Autoren, unter anderen, Ahrenholz, Fandrych/Hufeisen/Krumm. Obwohl andere Autoren Fremdsprache mit Zweitsprache gleichsetzen, sehen diese (Autoren) dazwischen Unterschiede. Für Ahrenholz (2010: 10) liegt der Unterschied zwischen den Termini Fremdsprache und Zweitsprache an der Gesteuertheit und Ungesteuertheit. Mit Gesteuertheit meint er die Tatsache, dass das Erlernen in einem gesteuerten Kontext verläuft. Anders ausgedrückt, das Lernen bei einem Schüler bzw. Schülern mit einem Lehrer. Fandrych/Hufeisen/Krumm betrachten die Unterscheidung zwischen den zwei Wörtern in der Perspektive des Ortes, wo das Lernen praktiziert wird. Sie betonen dann, dass die Fremdsprache ausser dem jeweiligen Land gelernt wird, während die Zweitsprache in dem Herkunftsland der gesprochenen Sprache von Einwanderern gelernt wird: *Fandrych/Hufeisen/Krumm u.a. (2010: 9) grenzen DaF und DaZ dadurch voneinander ab, dass sie DaZ als „Deutscherwerb in Migrationskontexten“ und*

DaF als „Deutscherwerb in Mehrsprachigkeitskontexten“ bezeichnen (Frandrych/Hufeisen/Krumm, 2010:9).

2.1.2 Deutsch

Das Erlernen des Deutschen als Fremdsprache nimmt einen wichtigen Platz in der Bildung junger Kameruner ein, denn es entspricht den Anforderungen des Orientierungsgesetzes von 1998, die kulturell verwurzelte und weltoffene Kameruner bilden möchten. Um sein angestrebtes Ziel zu erreichen, wird der Staat eine neue Pädagogik einführen: den kompetenzbasierten Ansatz mit Erfassung durch Lebenssituationen, der 2012 eingeführt wurde, um die alte zielbasierte Pädagogik zu ersetzen. Ziel der neuen Pädagogik ist es, dass der Lernende am Ende der 1. Stufe vor allem mündliche Kompetenz, dann schriftliche Kompetenz und schließlich Übersetzungskompetenz erwirbt. Das Profil eines Lernenden im Hinblick auf die mündliche Produktion am Ende der ersten Stufe stellt das Schulfach DaF wie folgt dar: Der Lernende soll in der Lage sein, sich in einfachen Sätzen mit zahlreichen Pausen verständigen zu lassen, nach seinen Wörtern zu suchen und sie auszusprechen weniger Vertrautes zu verstehen und die Kommunikation zu verbessern, sofern sein Gesprächspartner bereit ist, das zu wiederholen oder umzuformulieren, was er zu sagen versucht. Am Ende der zweiten Stufe sollen Lernende imstande sein, richtige Sätze mit so wenigen Pausen wie möglich zu bilden (Léonie Metangmo und Gilbert Daouaga, 2018: 64).

2.1.3 Lehren

Je nach dem Französischwörterbuch für Didaktik (2003, S. 83) wurde das *Lerhren* von Anfang an als Regel oder Lehrinhalt definiert. Im Mittelalter gehörte das Lehren von kirchlichen Schulen zur klösterlichen Aktivität, und entwickelte sich in der Hinsicht der Evangelisierung. Der Unterricht verlief je nach den Empfehlungen von Alcuin¹ in den sieben freien Künsten: dem Trivium (Grammatik, Rhetorik und Dialektik), und dem Quadrivium (Geometrie, Arithmetik, Musik und Astronomie). Die Universitäten für Medizin, Kunst und Rechtswissenschaft entwickelten sich erst am späten Mittelalter (476-1789). Die verwendete Sprache war Lateinisch und die privilegierte Methode war die Diskussion durch aristotelische Regeln. Bis Ende des 18. Jahrhunderts war das Lehren unter der Kontrolle der Kirchen. Ab der Renaissance wurde das Lehren durch die bürgerliche Autorität regiert, unabhängig von der Universität und der Kirche. Im Laufe der Zeit entwickelte sich das Programm, und ab 19.

¹ Alcuin, 735 in Yorkshire geboren und 804 in Tours gestorben, war ein englischer Dichter, Gelehrter und Theologe, verfasste im mittelalterlichen Lateinischen Texte.

Jahrhundert wurde das Recht auf die Bildung und die Erziehung umgesetzt. Ende dieses Jahrhunderts basierte der Staatsdienst auf dem laichen kostenlosen Lehren.

In dem Duden Synonymwörterbuch (2016: 311) wird *Lehren* als die Tatsache bezeichnet, dass man jemandem etwas beibringt oder Informationen gibt und mit ihm zusammen übt, damit er sich spezielle Wissen aufbaut.

Das Fanzösischwörterbuch *Primordial Petit Robert* (2000, S.370) definiert das Konzept *lehren* in der Erziehung als eine Aktion oder Kunst von Unterrichten, von Kenntnisübertragung an einen Schüler.

Lehren und alles, was sich darum dreht, sind komplexe soziale Tätigkeiten, die eine Menge an kognitiven Prozessen in Anspruch nehmen. Diese Aussage ist im folgenden Zitat zu finden :
« *l'enseignement et les pratiques qui y sont associées sont des activités sociales complexes, soutenues ou facilitées par de nombreux processus cognitifs et capacités parmi lesquels le langage, l'étayage, la lecture des intentions d'autrui.* » (Kruger & Tomaselo, 1993, zit. nach Cyrille Nguele Ebolo, 2019, S. 19).

Das Lehren ist als ein Prozess betrachtet, der nicht im Allgemeinen sozial ist, sondern der eher im Klassenraum stattfindet, bei dem Informationen durch Interaktionen zwischen dem Lehrer und den Schülern verarbeitet werden. Diese Aussage kann mithilfe dieses Zitates verdeutlicht werden : « *L'enseignement peut être conçue comme un processus de traitement de l'information et de décision en classe où le rôle de la dimension relationnelle et de la situation vécue demeure essentiel ; c'est ce vécu interactif en situation d'enseignement-apprentissage qui constitue le champ de la pédagogie.* » (Marguerite Altet, 1994, S. 4).

Auf diesen unterschiedlichen Bestimmungen kann „Lehren“ als ein Prozess bezeichnet werden, in dem der Lehrer Schülern Wissen präsentiert, damit Letztere ihre kognitiven Vermögen aktivieren, um sich neue Kenntnisse aufzubauen.

2.1.4 Lernen

Der Begriff „Lernen“ ist mit „Lehren“ und „Liste“ im etymologischen Sinne verwandt. Lernen gehört zur Wortgruppe von „leisten“; und heißt ursprünglich „einer Spur nachgehen, nachspüren und schnüffeln“. Das Wort „lais“ bedeutet im Gotischen „ich habe nachgespürt“, oder „ich weiß“; „laists“ steht für „Spur“. Unter diesem Wort wird die relative Veränderung des Verhaltens eines Lebewesens in Abhängigkeit von seiner Erfahrung verstanden. Beim

Lernen spricht man nicht von zufällig auftretendem Verhalten, sondern nur bei einer gerichteten Veränderung, die allerdings von Rückschlägen begleitet sein kann.²

Das Lernen ist der bewusste, freiwillige und beobachtbare Prozess, in dem ein Lernender sich engagiert, und die Aneignung bezweckt. Im Fremdspracherwerb ist das Lernen eine Gemeinsamkeit von Entscheidungen, die zu den zu übernehmenden Handlungen relativ sind. Diese Entscheidungen zielen in diesen Fremdsprachen auf Wissen und know-how ab. Die Entscheidungen werden in fünf Kategorien sortiert:

- Der Lernende soll sich in jeder Fertigkeit Lernziele festlegen, indem er geplante Kommunikationssituationen berücksichtigt wie Wissen, know-how und bereits erworbene Wissen.
- Er soll Lernmaterialien- und Aktivitäten auswählen.
- Erfüllungsmodalitäten dieser Handlungen bestimmen: wann, wo, wie lange, inwiefern?
- Kurz- und langfristig ausgewählte Aktivitäten lernen.
- Der Schüler soll Bewertungsmodalitäten von Ergebnissen bestimmen und am Ende des Lernprozesses die Ergebnisse evaluieren (Cuq, 2003: 22).

Für den Langenscheidt e-Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache ist „lernen“ ein besonderes Wissen erwerben, sodass man etwas beherrscht.

Der Begriff „Lernen“ wird von Autoren unterschiedlich bezeichnet. Philippe Ariès in seinem Buch *Geschichte der Kindheit* (1960) erzählt von der Wichtigkeit des Lernens. Der Autor zwingt die Kinder, unter Erwachsenen zu leben. Die Erwachsenen bringe den Kindern das know-how und das Zusammenleben bei. Die Mischung der Alter kennzeichnet unsere Gesellschaft, wo die Kinder durch den Kontakt mit Alten lernen. Lernen in diesem Sinne bedeutet, dass sie entweder Neues erwerben, oder dass eine Information eine bereits

² vgl. URL:

https://www.google.com/search?q=was+ist+die+Ethimologie+des+Begriffs+%22Lehren%3F&oq=was+ist+die+Ethimologie+des+Begriffs+%22Lehren%3F&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOTIJCAEQIRgKKGKABMgkIAhAhGAoYoAEyCQgDECEYChigAdIBCTU4NDk3ajBqOagCALACAQ&client=ms-android-

Vorhandene ersetzt. In dieselbe Richtung geht Michel Develay (1992, S.1), wenn er behauptet, dass Lernen für das Individuum die Fähigkeit ist, das System seine Wahrnehmung zu verändern ist. Beim Folgen dieser Vorstellungen des Wortes „Lernen“ können wir zur Schlussfolgerung gelangen, dass Lernen im erzieherischen Bereich eine Gesamtheit kognitiver Handlungen ist, die das Wissen, das Know-how, das Sich Benehmen oder die Kenntnisse bei einem Lernenden abzielen.

2.1.5 Lehren/ Lernen

In dem Duden, Wörterbuch der Synonyme (2016: 204) wird Lehren/Lernen als die Lehrmethodologie- und Methode, die vom Lehrer eingesetzt werden, um bei dem Schüler den Lernprozess und den heuristischen³ Ansatz zum Kenntniserwerb auszulösen. Olivier Reboul behauptet, dass das Konzept des Lehrens mit dem des Lernens miteinander einhergeht. Darum gelangt er zu folgender Aussage: „L'intention de faire apprendre est inhérente à l'activité d'enseigner“ (Reboul, 1980). In dieselbe Richtung geht Jacques Ginestié, wenn er meint, dass Lehren und Lernen miteinander eng verbunden und nicht trennbar sind, denn das Bestehen von einem automatisch auf das des anderen dadurch hindeutet, dass das Unterrichten des Lehrers auf den Erwerb von dem Schüler abzielt.

2.1.6 Strategie

Der Begriff *Strategie* hat sich allmählich in der Didaktik in den 1970er Jahren mit der Analyse von Lernstilen und der Entwicklung von selbstständigem Lernen parallel durchgesetzt (Französischwörterbuch, 2003: 214). Der Terminus sei in verschiedenen Kontexten verwendet. Er würde mal auf die Lernstrategien, mal auf die Kommunikationsstrategien verweisen. O' Malley und Charnot unterscheiden zwischen metakognitiven Strategien, entsprechend einer Überlegung über den Lernprozess, kognitiven Strategien entsprechend der Verarbeitung des zu erlernenden Faches und schließlich sozioaffektiven Strategien, die eine Interaktion mit einer anderen Person hineinbeziehen. Gewisse Lernstrategien können mit Kommunikationsstrategien verglichen werden. Wie zum Beispiel können Kompensationsstrategien, die noch strategische Fähigkeiten durch Kanäle genannt sind, dabei helfen, Schwierigkeiten abzuweichen, die man in dem Umgang mit der Zielsprache empfinden könnte. Diese Strategien herrschen in dem Kommunikationsrepertoire sowohl der Muttersprache, als auch der Zielsprache. Als Beispiel

³ Nach dem Wörterbuch Wahrig (1982: 610) ist Heuristik die Wissenschaft oder Lehre, die sich mit Verfahren zur Problemlösung, oder mit der Anleitung bzw. Anweisung zur Gewinnung neuer Kenntnisse befasst.

von Kompensationsstrategien nennen wir die Inanspruchnahme der Umschreibung und von Oberbegriffen (Verkehrsmittel, anstatt Auto), die Mimik, Gesten, Zeichnungen, Onomatopoesie, Nicht-Bedeutungstragende Hypergenerika (wie Ding, Zeug), die nur in einem festen Kontext gebraucht werden. Über die Kompensationsstrategien hinaus sind Vermeidungsstrategien, durch die der Sprecher sich davon abhält, dieses oder jenes zu sagen.

Die Diskussionen über die Vielfalt an Unterrichtsstrategien bei Lehrern wurden ebenfalls in den 1970er Jahren durchgeführt. Die Kenntnisübertragung wurde durch den Elektrismus⁴ ersetzt. Kurz darauf wurde der Elektrismus kritisiert und durch kommunikative Ansätze ersetzt, weil sie funktionalistischer und effektiver bewertet waren. Dazu gehören die optimale Größe von Lerngruppen (Einzelarbeit, Gruppenarbeit/Focus-group), die räumliche Positionierung von Schülern, Nutzung von technologischen Hilfsmitteln, die Rolle des Lehrers der als Berater oder Führer mitmacht.

Strategie und Technik sind im Rahmen der Pädagogik miteinander eng verbunden, ausgehend von der Tatsache, dass sie oft auf dieselben Realitäten hinweisen. De Villiers (1992) definiert *Strategie* als die Kunst, eine Reihe von Operationen zu planen und zu koordinieren, um ein Ziel zu erreichen.

Strategie auf erzieherischer Ebene ist nach Legendre (1993, zit. nach Tameur Souad: 2012) eine Menge an pädagogischen Operationen und Ressourcen, die vom Individuum geplant werden, mit dem Ziel, in besten Bedingungen das Zielerreichen in einer pädagogischen Situation zu erleichtern.

2.1.7 Technik

In der ethimologischen Hinsicht kommt *Technik* vom Griechischen tékhne (Beruf, Kunst, handwerkliche oder intellektuelle Fertigkeit). Von Technik ist das Wort Technologie tékhne plus logos (Studie, Rede) abgeleitet und bedeutet Studie von Technik.

Laut dem Französischwörterbuch für Didaktik ist Technik ein Vorgehen oder eine Gesamtheit von Vorgehen, die mit einem besonderen Element des Unterrichts- oder Lernmaterials direkt verbunden sind. Wie beispielsweise passt zu einer Lehr/Lernaktivität eine

⁴ vgl. URL: <https://www.skolo.org/2024/02/18/des-enseignants-en-faveur-de-leclectisme-pedagogique/> : ein flexibler und strategischer Einsatz verschiedener Pädagogiken je nach Lernmoment, aber auch zur Anpassung an die schwankenden Merkmale des Kontexts, der zu unterrichtenden Fächer, der Schüler und sogar des Lehrers.

Textzusammenfassung oder ein literarischer Textkommentar, zu einem Unterrichtsmaterial die online-Materialsuchtechniken, und der Arbeitsform entspricht die Technik der Gruppenarbeit.

Zu den Autoren, die sich mit Technik auseinandergesetzt haben, zählt Grégoire Compaore (2008). Seines Erachtens bezeichnet in pädagogischer Hinsicht der Begriff ein Hilfsmittel, ein Handbuch, ein Kunstgriff, zu denen der Lehrer greift, um eine Methode bereitzustellen, damit sie in seiner Lehrtätigkeit und beim Lernprozess seiner Schüler wirksam ist. Techniken sind also die Verfahrensweisen, die durch Methoden eingesetzt werden. Compaoré (2008, S. 8) unterscheidet verschiedene Lehr/Lerntechniken, welche sind:

2.1.7.1 Die Präsentationstechnik

Es besteht in dieser Methode darin, dass die Lernenden einen Lerninhalt oder ein Wissen mündlich, strukturiert und logisch erklären. Diese Technik sei die meist verwendete, denn sie erlaube dem Schüler sich auszurüsten, um in einem Bereich so viele Kenntnisse wie möglich zu sammeln, sich die zugewiesenen Ziele zu setzen, einer logischen und hierarchischen Ordnung während der Präsentation zu folgen, und schließlich neue Konzepte darzustellen. Durch die Präsentationstechnik können die Lernenden einander Kompetenzen aufzeigen, was ihre mündlichen und kommunikativen Fähigkeiten voranbringt. Beispielsweise wird im Deutschunterricht in Kamerun die Präsentationstechnik in der ersten Stufe der Sekundarschule eingesetzt. Also verläuft sie während Integrationstätigkeiten, wobei die Lehrperson den Lernenden die Möglichkeit gewährt, ihre allgemeinen Kenntnisse über ein gegebenes Thema, d.h. in einem Fachbereich auszudrücken.

2.1.7.2 Die Fragetechnik

Sie ist häufig im Klassenraum angewandt. Dabei handelt es sich darum, dass der Lehrer Lernenden sukzessiv Fragen stellt. Letztere antworten darauf; und die Antworten orientieren sie am Lernziel.

2.1.7.3 Die Beobachtungstechnik

Die Lehrperson unterzieht die Lernenden einer Aufgabe und beobachtet sie, während sie die Aufgabe lösen. Durch diese Technik gelingt es dem Lehrer, das kognitive Niveau seiner Schüler zu überprüfen. Es bestehen zwei Beobachtungsformen: in der ersten lässt die Lehrerin die Schülerinnen und Schüler selber frei überlegen, im Gegensatz zur zweiten Form, wo die Lehrerin ihre Lernenden durch Leitfäden ausrichtet.

2.1.7.4 Die Diskussionsgruppe/ der Focus-group

Der Lehrer teilt seinen Klassenraum in verschiedene Gruppen und verteilt jeder Gruppe Aufgaben. Die Austausche zwischen den Gruppenmitgliedern tragen zu dem schnellen Ablauf des Unterrichts bei. Am Ende der Aufgabenbehandlung teilt jede Gruppe den anderen das mit, was sie als Lösung gefunden hat. Anschließend greift der Lehrer ein, der die Rolle des Führers spielt, und macht die Synthese der Lektion. Erwähnenswert ist, dass die Arbeitsgruppen zwei bis höchstens zehn Personen beinhalten sollen. Weil es wissenschaftlich bewiesen sei, dass die Gruppen desto effektiver und wirksamer sind, je weniger Mitglieder sie haben. Zwei Formen von Gruppenarbeiten werden unterschieden: die kooperative und die kollaborative Arbeit. In der kooperativen Arbeit befassen sich alle Mitglieder mit der ganzen Übung; im Gegenteil hat in der kollaborativen Arbeit jedes Mitglied nur einen Teil der Übung, den er lösen soll (Vgl.)

2.1.7.5 Die Betreuung

Die Betreuung ist eine Lehr/Lerntechnik, in der der Lehrer zunächst den Unterricht erteilt. Dann verteilt er die Lernenden in Gruppen, und wählt in jeder Gruppe einen tapfereren und fleißigeren Schüler, der seine Kameradinnen und Kameraden ausrichtet, und die Funktion des Betreuers erfüllt. Diese Technik ist dadurch wichtig, dass eine Schülerin, bzw. ein Schüler die Verantwortung ihrer/seiner Kameraden übernehmen kann. Das führt die Lernenden in eine Art positiver Konkurrenz, weil diejenigen, die betreut werden, sich Mühe geben, die nächsten Male selbst zu Betreuern zu werden. Die Rolle des Lehrers ist, von Gruppe zu Gruppe zu gehen, um die von Schülern erledigten Arbeiten zu überprüfen, und Schwierigkeiten zu beheben, wenn es sich lohnt.

2.1.7.6 Die kollektive Ideensuche

Diese Technik wird im Kompetenzeinsatz genauer im problembasierten Modell angewandt. Dabei unterzieht der Lehrer die sich in kleinen Gruppen befindenden Schüler einem Test, der letztere zum Nachdenken bringt. Auf die Überlegungen folgt eine Reihe an Hypothesen, die den Schülern Spontaneität, Kreativität zur Wissenskonstruktion und Teamfähigkeit hervorrufen.

2.1.7.7 Die Technik der fortschrittlichen Ausarbeitung

Es handelt davon, die Klasse in Kleingruppen einzuteilen, um ein breites Thema zu untersuchen. Ein komplexes Thema wird vom Lehrer in Unterthemen untergliedert, um den Schülern dessen Verständnis zu erleichtern, dann wird es den Schülern verteilt. Man geht von kleinen Gruppen mit zwei oder drei Lernenden zu größeren Gruppen, wenn die Behandlung des

Themas den Schülern schwerfällt. Die Bildung größerer Gruppen hat als Ziel, dass die Lernenden durch ihre Mehrheit mehr Ideen erzeugen und miteinander austauschen, um zur Bewältigung der ihnen gegebenen Aufgabe zu gelangen

2.1.7.8 Das Brainstorming

So Cuq (2004: 213-214) stammt der Begriff aus dem Englischen und bedeutet wörtlich „Sturm unter dem Gehirn“. Anfänglich geht es um eine Gruppentechnik, die auf der Methode der freien Ideenassoziation basiert war. Das Brainstorming war in Unternehmen eingesetzt, um so viele Wörter wie möglich zu erzeugen, und um nach neuen Waren zu suchen. Mit der Zeit verbreitete sich der Begriff (Brainstorming) auf den Schulkontext genauer auf den Fremdsprachenunterricht und wurde zunächst einmal mündlich eingesetzt. Die Schüler sollten kreativ sein und die Bilder beschreiben, ohne in Debatte zu treten. Nach dem mündlichen Brainstorming kam der schriftliche. Es besteht zwei Arten von schriftlichem Brainstorming: die Konstellation, und die gemeinsame Ideensuche. Bei der Konstellation schreibt jeder Schüler auf sein eigenes Blattpapier zu einem Thema, das ihm gegeben wurde, alle Wörter, die ihm einfallen. Auf dem Blatt stehen das Zentralwort in der Mitte, und die gefundenen Wörter darum herum. In der gemeinsamen Ideensuche gehen die Schüler der Reihe nach an die Tafel und schreiben die Wörter, ohne auf die Logik zu achten. Dann zur Debatte können sie zusammen selektieren, d.h. die passenden Wörter unterstreichen, und die nicht dazu gehörigen durchstreichen.

2.1.8 Der Lernstil

Laut dem Französischwörterbuch für Didaktik (2004: 229) variieren die Techniken, Strategien, und Verhalten im Sprachlernprozess von einem Individuum zu einem anderen. Diese Variation wird Stil, Lernstil, kognitives Profil oder noch Lernprofil genannt. Der Lernstil sei seit den 1970er Jahren von Psychologen und Sprachdidaktikern geforscht. Dadurch, dass die 1970er Jahre die Periode sind, in der behavioristische Theorien ihren Einfluss im Sprachlernen ganz verloren haben. Im Lernstill unterscheiden Witkin und Alii (1971: 121) zwischen Abhängigkeit und Unabhängigkeit im Rahmen des Sichtfeldes. Sie sind der Ansicht, dass die Schüler sich desto aktiver am Lernprozess beteiligen, je unabhängiger sie vom Sichtfeld sind. Im Gegenteil neigen diejenigen, die vom Blickfeld sehr abhängig sind, eher zum Psittacismus. Die Abhängigkeit, bzw. Unabhängigkeit vom Blick wird durch den Ablenkungstest gemessen (Karp, 1962: 157).

Der zweite Aspekt beim Lernprofil ist die Unterscheidung zwischen Serialisten und Holisten, noch Globalisten genannt (Pask, 1976). In einer Lernsituation gehen die Serialisten Schritt für Schritt, analytisch vor, und achten auf Details. Im Gegensatz dazu nehmen die globalistischen Lernenden die Ganzheit der Aufgabe in Kenntnis, bevor sie die Details behandeln. Der Nachteil bei Serialisten ist, dass sie nur Details berücksichtigen, und die allgemeine Idee übersehen, während die Holisten die ganze Tätigkeit ansehen, und die Einzelheiten nicht erkennen können (Pask, 1976: 43).

In demselben Rahmen des Lernstils ermittelt De la Garanderie (1987) den Unterschied zwischen visuellen die gern Bilder oder Videos schauen, und auditiven Lerntypen, für die Texte hören für das Versehen am besten geeignet sind. Außerdem sind haptische Lerntypen, die sich beim Lernen gern bewegen oder den Lernstoff erneut aufschreiben, um sich ihn einzuprägen (Garanderie, 1987 S. 72).

Die meist richtigen Lernstile sind diese von Kolb (1984). Kolb sieht das Lernen als eine Konfliktauflösung zwischen zwei Achsen an, die dialektisch entgegenliegen: die Verständnisachse und die Transformationsachse. Die Verständnisachse entspricht der Art und Weise, wie der Lernende den Lerninhalt konzipiert, den er vor sich hat. Die Transformationsachse entspricht der Art und Weise, wie der Lernende seinen Lerninhalt behandelt und anwendet. Aus den zwei Achsen nach Kolb entstehen vier gründliche Lernstile, welche sind:

- Der abweichende/divergente Lernstil: Solche Schüler sind besonders fantasievoll und können zu gestellten Fragen alternative Antworten geben. Deswegen sind sie für Brainstorming geeignet.
- Der assimilierende Stil: Diese Lernenden haben eine besondere Fähigkeit zur Synthese und können leicht theoretische Modelle in praktische Anwendungen orientieren.
- Der konvergente /annähernde Stil: Die Schüler des konvergenten Stils haben eine

besondere Fähigkeit zum hypothetisch deduktiven Denken, weil sie sich in Situationen als zuständig erweisen, wo die Aufgabe eine einzige Antwort oder Lösung fordert.

- Der anpassende Stil: Die Schüler des anpassenden Stils haben ein besonderes Interesse für neue Erfahrungen und lösen gern Aufgaben durch Versuch und Irrtum (Kolb 1984: 101). Duda und Papette (1986: 26) behaupten, dass die Kultur außer den Stilen auch einen Einfluss auf das Lernen nehmen kann.

Im Menschen A2, Band 2 Kursbuch werden fünf Lernstile dargestellt, wie Lernende sich Fremdsprachen aneignen können. Man muss natürlich so viel wie möglich üben.

Aber jeder lernt anders und deshalb gibt es viele Wege. Der visuelle Typ muss alles sehen. Ihm helfen Bilder und Farben. Für den auditiven Typ ist der Klang einer Sprache wichtig. Er muss die Sprache oft hören und lernt gern mit Liedern und Musik. Der kommunikative Typ findet Sprechen am allerwichtigsten. Ohne Sprachpraxis kann er keine Sprache lernen. Der kognitive Typ findet Grammatik sehr wichtig. Er möchte zuerst die Regeln verstehen. Der haptische Typ arbeitet sehr gern mit seinen Händen. Er möchte sich bewegen, Dinge in die Hand nehmen oder etwas aufschreiben (Habersack, Charlotte/Pude, 2013: 77).

2.1.9 Unterrichtsansatz

Das Französischwörterbuch für Didaktik (2004) betrachtet den Ansatz im Sprachlernprozess unter vier Blickwinkeln, nämlich dem kommunikativen, dem natürlichen, dem relationalen und dem systemischen Ansatz:

- Der kommunikative Ansatz wird an Inhalten für die methodologische Auswahl eingesetzt; und bezweckt bei Lernenden die Förderung von Kommunikationsfähigkeiten. Kommunikative Ansätze stellen in Vordergrund das Prinzip, nach dem Kommunizieren durch Üben lernt. Dabei ist der Kontext (die Pragmatik), die Semantik und die Grammatik von Relevanz. Die Lerngegenstände sind authentisch und die Ausdruckstätigkeiten kommunikationsorientiert. Dem kommunikativen Ansatz ist vorgeworfen, dass er die kulturellen Dimensionen übersieht.

- Der natürliche Ansatz: Er wurde von Krashen und Terrell (1970) begründet und basiert auf drei Hauptprinzipien. Das Prinzip der Entgegensetzung Erwerb/Erlernen, das Prinzip von verständlichen Inputs und das von emotionalen Filtern. Im Prinzip der Opposition Erwerb/Erlernen soll Schülern das Erlernen der Aneignung von Muttersprachen ähnlich sein. Dazu liefert der Lehrer den Schülern unmittelbar sprachliche Daten, durch bebilderte Lehr- und Lerngegenstände und Gestenerklärungen, was die direkte Methode darstellt. In dem Prinzip von emotionalen Filtern geht es darum, die affektiven Hindernisse (Mangel an Selbstvertrauen, Angst vor Fehlern), die Lernenden vorkommen können, während sie sich darum bemühen, um den Unterricht zu behalten. Das Prinzip des verständlichen Inputs legt Gewicht darauf, dass die Gesprächspartner als Hörer in einer Gesprächssituation im selben Kontext bleiben. Daher

stellen sich die Hörer im Gespräch folgende Fragen: Was sagt mein Gesprächspartner? Was meint er damit? Wozu will er gelangen? Warum hat er das gesagt?

- Der relationale Ansatz: Er befasst sich mit Unterrichtspraxen mit Techniken, die Interaktionen zwischen Schülern oder Schülern und Lehrern in Anspruch nehmen. Die linguistische Psycho-Dramaturgie⁵ (J. –L. Moreno) und die relationale Dramaturgie⁶ (Dufeu,1983, 1999) entstehen von dem relationalen Ansatz.

- Der systemische Ansatz beschäftigt sich mit der Zersetzung eines Ganzen in seinen konstituierenden Bestandteilen. Im systemischen Ansatz analysiert man zuerst jedes Element einzeln, dann die Interaktionen zwischen den Elementen, und zum Schluss die Interaktionen und die Hierarchisierung dieser Elemente in Verbindung mit ihrer Umgebung. Im Schulkontext sind zum Beispiel diese Elemente die Erwartungen, die Pflichten und Ressourcen, die Lernziele, die Strategien die pädagogischen Tätigkeiten, die Bewertung und Interaktionen.

Enock Tinhoura (2022) zufolge *beschreibt ein Unterrichtsansatz (auch Lehr-Lern-Ansatz) jeweils eine bestimmte Form der Unterrichtsgestaltung (z.B. forschendes Lernen). Je nach der Unterrichtsorientierung können viele Ansätze unterschieden werden. Eine zentrale Unterscheidung zwischen den Ansätzen ist auf die Tatsache zurückzuführen, wie stark Lerninhalte und Lernaktivitäten durch die Lehrperson vorgegeben oder gesteuert werden (lehrerorientierte Ansätze) oder durch die Schülerinnen vorwiegend selbst erarbeitet werden (schülerorientierte Ansätze)* (Enock Tinhoura, 2022: 16). Überdies fügt der Autor hinzu, dass es für Fremdsprachendidaktik spezifisch Ansätze sind, am Beispiel von *focus on forms, focus on form und focus on meaning* (eb.).

Einige Beispiele von Lehr- und Lernansätzen sind der *zielbasierte* und der *kompetenzbasierte Ansatz*. Der zielbasierte Ansatz entstand 1947 von dem amerikanischen Psychologen Tyler. Dann gelangte er in die 1950 im sozioökonomischen Kontext in die USA, bevor er sich in den erzieherischen Bereich verbreitete. Der zielbasierte Ansatz zielt darauf ab, den Lernenden ausgehend von festgelegten Lehr- und Lernzielen Kenntnisse zu übertragen. Die Erteilung einer Lektion an die Schüler soll das Ziel in Betracht ziehen, das entweder durch das Programm oder von dem Lehrer am Anfang des Kurses bestimmt wurde, damit die Lernenden im didaktischen

⁵ 1977 von den Mainzer Pädagogen Bernard und Marie Dufen begründet, entsteht aus der Psychologie und der Dramaturgie. Sie ist eine Unterrichtsart, die aus 8-12 Lernenden besteht, und dauert 3-6 Stunden pro Tag. Ihre Verfahren und Techniken können in großen Gruppen eingesetzt werden.

Ablauf nicht in die Irre geraten. Dem Ansatz ist die Tatsache vorgeworfen, dass die Schülerinnen und Schüler während der Unterrichtsdurchführung sich nicht genug ausdrücken können, sondern sich hauptsächlich damit begnügen, was das Ziel vorschreibt. Darum wird der Ansatz dadurch dogmatisch, dass die Lehrperson die einzige Wissensbesitzerin ist (Cyrille Nguete, 2019: 56). Der kompetenzbasierte Ansatz entstand in den 80er Jahren und wurde im beruflichen Kontext angewandt, um die Leistungen des Personals zu verbessern und die Erträge in der Firma voranzubringen. 2000 wurde der kompetenzbasierte Ansatz im Erziehungsbereich von De Ketele, Roegiers und der BIEF- Gruppe (2000, zit. Nach Ouardia Meziane, 2014: 149) entwickelt. Noch Pädagogik durch Integration genannt, ist der kompetenzbasierte Ansatz der neueste im Unterrichtsrahmen, denn er wurde erst 2000 umgesetzt. Der kompetenzbasierte Ansatz besteht darin, dass der Lehrer die Schüler in den Mittelpunkt ihres Lernens stellt. Der Lehrer ruft fiktive problembasierte Situationen hervor, die Lernende dazu führen, ihre Fähigkeiten zu mobilisieren, um dieses Problem zu lösen, mit dem sie konfrontiert sind. All die Mühe, die die Schüler sich geben, trägt zu deren Ermächtigung bei. Die Ermächtigung der Schüler hat zur Folge die Tatsache, dass sie die im Unterricht erworbenen Kenntnisse (das Wissen, das Know-how, das Sich-benehmen und das Know-how zum Handeln) in anderen Lebensumständen in die Praxis umsetzen kann, wenn sich die Gelegenheit ergibt. Dem kompetenzbasierten Ansatz werden die Zeit für seine didaktischen Abläufe und die Unangemessenheit zwischen dem Kursprogramm und den Unterrichtsmaterialien kritisiert (Cyrille Nguelé, 2019: 58).

2.1.10 Wissen

Zu den in der Didaktik und Pädagogik meist gebrauchten Termini gehört *Wissen*. *Wissen und Kenntnisse* wurden lange miteinander gemischt, bevor sie im Laufe der Zeit voneinander unterschieden wurden. Das Wort *Wissen* entsteht aus der Epistemologie, Zweig der Philosophie, der sich mit Wissen und Kenntnissen beschäftigt.

Für den Duden Synonymwörterbuch (2016) kommt die Bedeutung des Begriffs *Wissen* auf den Kontext an, in dem man sich befindet. Also ist das Wissen in etwas die Gesamtheit der Kenntnisse auf einem bestimmten Gebiet. Zum Beispiel Wissen in Biologie, Wissen in Informatik. Das Wissen über etwas ist die Kenntnis einer bestimmten Tatsache oder eines bestimmten Sachverhalts. Z.B. Erics Wissen über die Stadtviertel war uns von großer Bedeutung. Und das Wissen um etwas ist die bewusste Kenntnis eines Sachverhalts (Duden, 2016, 786).

Das Französischwörterbuch für Didaktik (2003: 220) berücksichtigt *Wissen* im sprachlichen Sinne. Dieses Wörterbuch bezeichnet das Wissen (auf Englisch Know) als gebräuchliches Synonym für deklaratives Wissen, das die Gesamtheit von sprachlichen Kenntnissen ist, im Unterschied zum kommunikativen Wissen, das auf Englisch Know-how genannt wird.

Zusätzlich zu den Wörterbüchern haben sich viele Autoren mit der Bedeutung des Wortes *Wissen* auseinandergesetzt. Nach Abbé Roubaud (1786) ist Wissen eine durch Studie und durch Erfahrung erworbene Kenntnis (Abbé Roubaud, 1786:1).

2.1.11 Kenntnis

Der Begriff *Kenntnis* ist relativ breit und mehrdeutig, indem er sich über verschiedene Forschungsgebiete erstreckt, im vorliegenden Fall die Didaktik, Pädagogik, Philosophie, Psychologie, Anthropologie, Soziologie, usw. Laut dem Langenscheidt e-Wörterbuch ist Kenntnis (meist im Plural) das Wissen, das man von etwas hat. Im Französischwörterbuch für Didaktik (2004: 51) wird *Kenntnis* als ein Wissen definiert, das man beweisen kann. Anders ausgedrückt, man soll imstande sein, einem Einzelnen das besessene Wissen durch eine geregelte Rede vorzuführen und zu vermitteln. Von geregelter Rede wird gesprochen, wenn sie je nach rationalen Regeln erläuternd und erklärlich ist. In diesem Fall setzt sich die Kenntnis dem Griechischen Wort *doxa* entgegen, das nichts Anderes als eine Meinung ist; d.h. die Person weiß nicht, dass sie weiß, sondern denkt, dass sie weiß.

Platon (201, 207-208) definiert den Terminus *Kenntnis* als einen wahren und begründeten Glauben (Platon, 201,207-208: Mémon 98). Edmund Gettier (1963) teilt Platons Standpunkt dadurch nur teilweise, dass es wahre und begründete Glauben bestעה, die aber keine Kenntnisse sind.

Für den Anthropologen Gérard Mendel (1997) ist die erste *Kenntnis* diejenige, die Menschen über sich selbst und über ihre Umgebung haben, und die in ihrem täglichen Leben routiniert. Diese Kenntnis ist die Gesamtheit von Praxen, Verhalten und Regeln, die durch die Gemeinde zugelassen sind (Gérard Mendel, 1997: P.2).

2.1.12 Fertigkeit/ Kompetenz

Etymologisch stammt *Kompetenz* aus dem Lateinischen *cum* und *petere* und bedeutet *mitgehen*. Für Foulquié (1971) ist Kompetenz die rechtliche oder berufliche Fähigkeit, die einem Einzelnen erlaubt, gewisse Tätigkeiten, Funktionen oder Arbeiten zu erfüllen.

Im Bereich der Sprachwissenschaft bezeichnet Chomsky (1965) den Begriff als intuitive Grammatikkenntnisse (Phonologie, Morphologie und Syntax), wodurch ein Muttersprachler imstande ist, richtige Sätze zu erkennen und zu produzieren, mit denen er vorher noch nie in Kontakt war.

Hyme (2016) geht einen Schritt weiter und fügt den kommunikativen Aspekt hinzu. Für ihn ist kommunikative Kompetenz die Fähigkeit eines Sprechers, Worte passend zu interpretieren und zu produzieren, seine Rede an die Kommunikationssituation anzupassen, indem er außersprachliche Faktoren berücksichtigt: den räumlich-zeitlichen Rahmen, die Identität der Gesprächspartner, ihre Beziehung und ihre Rollen, die Tätigkeiten, die sie erfüllen usw.

Nach Guy Le Boterf (2000) ist *Kompetenz* ein Prozess, der eine Gesamtheit an internen und externen Ressourcen zusammenbringt, um komplexe Situationen zu bewältigen. Der Autor unterscheidet viele Kompetenztypen.

- Theoretische Wissen, die Lernenden auf erworbene und integrierte Kenntnisse verweisen
- Verfahrenstechnische Wissen: sie umfassen die Kenntnis der Etappen, Techniken und Methodologie, denen die Schüler folgen sollen
- Das verfahrenstechnische Know-how: Das ist der Einsatz von verfahrenstechnischem Wissen. Der Schüler setzt selbst in die Praxis die Etappen, Techniken und Methodologie, um eine gegebene Tätigkeit zu erledigen.
- Erfahrungswissen: Das sind Wissen, die durch persönliche Erfahrungen (in der Berufswelt) erworben sind und sich im Laufe des Lebens verbessern.
- Soziale Know-how: Sie gehören zu zwischenmenschlichem Wissen, indem sie einem Individuum erlauben, mit anderen in verschiedenen Gesellschaftskontexten (Normen, Mitgefühl, Zusammenleben, guter Umgang mit Menschen) zu kommunizieren und zu interagieren. Diese Austausche können verbal oder non-verbal sein.
- Kognitive Know-how, die Fähigkeiten sind, mit denen das Gehirn ausgestattet ist (Guy Le Boterf, 2000).

Aus den oberen Bestimmungen kann der Terminus *Kompetenz als* die Gesamtheit von angeborenen und im Laufe des Lebens erworbenen Fähigkeiten, die einer Person nicht nur das Weltwissen verschaffen, sondern auch das Sich-Benehmen und den guten Umgang mit seinen Gegenübern beibringen. Diese drei Aspekte entsprechen der Trilogie von Robert Kratz im

Rahmen der Erziehungswissenschaft, der drei Kompetenzarten erwähnt: transversale Fähigkeiten, die die Aneignung von globalen Schularbeitsmethoden sind; die Kompetenzen zur Beherrschung der Sprache (die Schulsprachkompetenzen); und die Fachkompetenzen, die in Zusammenhang mit den zu sammelnden Kenntnissen sind.

2.1.13 Grammatik

Das Französischwörterbuch für Didaktik definiert *Grammatik* unter vier Blickwinkeln, welche sind:

- Ein Organisationsprinzip einer Sprache, das Muttersprachler sich angeeignet haben. In diesem Fall ist der Grammatikerwerb auf natürliche Weise.
- Eine pädagogische Tätigkeit, deren Ziel ist, durch die charakteristischen Regeln einer Sprache die Sprech- und Schreibkunst zu erlernen. Da wird noch von Unterrichtsgrammatik gesprochen.
- Eine Theorie über das innere Funktionieren einer Sprache. In diesem Fall besteht der Beobachtungsgegenstand in Bezug auf die theoretischen Konzepte. Als Beispiel von Grammatiktheorien gibt es die Funktionale Grammatik, die normative Grammatik, die deskriptive Grammatik usw.
- Die integrierten Kenntnisse einer Zielsprache, die sich Fremdsprachler allmählich bewusst aufbauen. Dies ist noch interne- oder Lerngrammatik genannt und beansprucht *Wissen* und *Know-how*, zu denen der Zugang nicht direkt sein kann, sondern nur schrittweise durch explizite Regeln.

2.1.14 Deklination

Die Deklination (Beugung) ist die Anpassung eines Wortes an Fall, Zahl und Geschlecht. Wir beugen die Wörter nach der Funktion, die sie im Satz haben (etwa Subjekt oder Objekt). Dafür hängen wir meist eine bestimmte Endung an das Wort an. Im Deutschen deklinieren wir Nomen, Artikel, Adjektive und Pronomen. Verben dagegen konjugieren wir.⁷

⁷vgl. URL: <https://studyflix.de/deutsch/deklination-deutsch-5046>

2.2 Forschungsstand

In ihrem Artikel *Der muttersprachliche Hintergrund als Einflussfaktor auf den Objektkasuserwerb in der Fremdsprache Deutsch* führten 2018 Soulemanou Pepouna et al ein Experiment über zwei kamerunische Muttersprachgruppen durch: die Bantu-Sprachen (ohne formellen Unterschied zwischen Akkusativ und Dativ), und die Semi-Bantu-Sprachen (mit formellem Unterschied). Gestellt wurden vier Forschungsfragen (F). In der ersten (F1) gingen die Autoren von der Tatsache aus, dass die Non-Interface-Hypothese eine Diskrepanz zwischen dem explizit vorhandenen Wissen und dessen spontaner Anwendung kritisiert. Darum stellen die Autoren die Frage, ob diese Diskrepanz auch im Erwerb des Objektkasus (Akkusativ und Dativ) existiert. Dazu wurde die Hypothese aufgestellt, dass es keine Korrelation zwischen dem Kasuswissen und der Kasusanwendung geben wird, denn das Deutsche zeichnet sich durch Synkretismen und Ambiguitäten aus. In der zweiten Forschungsfrage (F2) stützen sich die Autoren auf das Phänomen, dass die Fremdsprachlernenden mit Flexionsschwierigkeiten in der Zielsprache konfrontiert sind, wenn diese Flexion in ihrer Muttersprache nicht existiert. Von da an kommen sie zu der Frage, ob Lernende der Semi-Bantu-Sprachfamilie in der formalen Deklination im Akkusativ und Dativ besser zurechtkommen werden als diejenigen der Bantu-Sprachfamilie. Weil der Dativ (mit einer Präposition) sich vom Akkusativ (ohne Flexion) in Semi-Bantu-Sprachen unterscheidet. Im Gegensatz zu Bantu-Sprachen, in denen es keinen formalen Unterschied zwischen dem Dativ und dem Akkusativ gibt. Die Autoren lehnen sich an die empirische Evidenz zum Einfluss der Muttersprache auf den Fremdspracherwerb, die erörtert, dass die Gruppe mit Unterschied zwischen Akkusativ und Dativ derjenigen ohne Unterschied überlegen ist. Von dieser empirischen Evidenz wird die Hypothese aufgestellt, dass Lernende der Semi-Bantu-Sprache besser als diese der Bantu-Sprache abschneiden würden. Bei der dritten Fragestellung geht es um die Frage, ob sich Semi-Bantu- von Bantu-Sprachen in Bezug auf den Erfolg beim expliziten Kasuswissen unterscheiden. Die vierte Frage möchte herausfinden, ob die erwartete Diskrepanz zwischen dem expliziten Kasuswissen und dessen Gebrauch in den zwei Sprachfamiliengruppen unterschiedlich sein wird. Untersucht wurden insgesamt 117 Germanistikstudierende des ersten Jahrgangs, die in die zwei Sprachfamiliengruppen geteilt wurden; und durch die induktive Methode Unterricht erteilt bekommen hatten. Bei dem Test erhielten sie zwei Aufgaben: die erste basierte auf der Kasusanwendung, und die zweite auf Kasuswissen. In der ersten Aufgabe sollten die Probanden im ersten Schritt vier Bilder beschreiben, indem der Akkusativ und Dativ beide Nomina sein

sollten; und im zweiten Schritt sollten die Nomen durch Pronomen ersetzt werden. In der zweiten Aufgabe ging es darum, die Deklinationstabelle mit Artikeln und passenden Adjektivendungen auszufüllen.

Die Ergebnisse machen deutlich, dass nach F1 es eine Korrelation zwischen dem expliziten Kasuswissen und dessen Anwendung gibt, die eher negativ ist. Die Antwort auf F2 gibt zu verstehen, dass die Bantu-Sprachen (Gruppe ohne Unterschied zwischen Akkusativ und Dativ) die isolierte Deklination besser beherrscht als Semi-Bantu-Sprachen (diejenige Gruppe, in der es einen Unterschied zwischen den beiden Kasus). Und in F3, was die spontane Kasusanwendung betrifft, kommt im Gegenteil die Semi-Bantu-Gruppe besser zurecht als die Bantu. Bei F4 herrschte die Diskrepanz (der negative Zusammenhang) zwischen explizitem Kasuswissen und dessen Anwendung in der Semi-Bantu-Sprachgruppe stärker als in der Bantu-Sprachgruppe. Der Unterschied zwischen der zusammengefassten Arbeit und unserer Untersuchung liegt daran, dass Erstere als unabhängige Variablen die Sprachfamilien hat und deren Einfluss auf den Kasusgebrauch (Akkusativ und Dativ) je nach dem Kontext, während die vorliegende Studie sich eher mit der Wirkung von Unterrichtsmethoden auf die Deklination der Nominalgruppe (Kasuswissen) mit Indefinitartikeln.

Soulemanou Pepouna et al verfassten 2019 den Artikel *Determinanten des DaF-Lernerfolgs-Merkmale der Zweit-oder der Muttersprache?* Die Autoren gehen von vier Forschungsfragen aus, so die erste, ob kamerunische Muttersprachen einen Einfluss auf Objektkasusmarkierungen im Französischen bei DaF-Lernenden haben, und wenn es der Fall sein sollte, ob Pronomen stärker betroffen wären als Substantive. In der zweiten Frage wollten sie herausfinden, ob der Einfluss dieser kamerunischen Sprachen sich eher ins Deutsche niederschlägt. Die Autoren möchten durch die dritte Frage wissen, ob die Anwendung der Ergänzungen im Französischen und im Deutschen gleich gut sein wird, und gegebenenfalls ob diese Anwendung in einer Sprachfamiliengruppe stärker als in der anderen wäre. Darüber hinaus setzt sich die vierte Frage damit auseinander, ob ein stärkerer Einfluss der Muttersprache auf die Fähigkeit des Objektkasusgebrauchs im Deutschen als im Französischen zugunsten der Pronomina als Substantive erwartet wäre.

Zur Stichprobe waren 134 Germanistikstudierende beiderlei Geschlechts, die zusätzlich zu ihren Muttersprachen Französisch sprachen. Die Probanden bekamen zwei Aufgaben, unter anderen sollten sie in der ersten vier Bilder im Französischen, dann im Deutschen beschreiben. Zuerst sollten Nomen für Ergänzungen gelten, dann wurden diese Nomen durch Pronomen

ersetzt. Und in der zweiten Aufgabe sollten sie die durcheinander gesetzten Satzglieder sowohl im Französischen, als auch im Deutschen in Ordnung bringen.

Nach den Analysen wurde zu den Ergebnissen gelangt, dass im Hinblick auf F1 die Hypothese teilweise verifiziert war: der Einfluss der Muttersprache ist im Französischen nur auf Pronomina beschränkt. Eben auch in F2 war die Hypothese nur zum Teil überprüft, denn die Gruppe ohne formalen Unterschied zwischen Akkusativ und Dativ war derjenigen mit Unterschied im Objektkasusgebrauch stark unterlegen. F3 war auch insofern zum Teil verifiziert, als es eine beträchtliche Korrelation zwischen der Fähigkeit beim Objektkasus im Französischen und im Deutschen gab. Aber diese Korrelation war lieber in der Gruppe mit Unterschied (zwischen Akk und Dat) stärker zu sehen als in der Gruppe ohne Unterschied. Die vierte Hypothese zu F4 war völlig verifiziert, weil die Muttersprachen tatsächlich mehr Einfluss auf Deutsch als auf Französisch haben, und genauer bei Pronomina mehr als bei Substantiven. Der vorige Artikel hat im Vergleich zu unserer Untersuchung als unabhängige Variablen kamerunische Sprachen und als abhängige Variable die Deklination und die Anwendung von Personalpronomen und Nomen im Französischen und im Deutschen.

Pepouna (2015) in dem Artikel *Schwache und starke Adjektivdeklination im Deutschen: kognitive Hintergründe* geht auf viele Fragen ein: warum nach manchen Artikelwörtern im Deutschen das attributive Adjektiv im Nominativ oder Akkusativ Plural auf *e* endet, bzw. stark dekliniert und nach manchen auf *en* endet, bzw. schwach dekliniert? Welche syntaktischen Faktoren steuern die charakteristischen Schwankungen zwischen starker und schwacher Flexion nach ein und demselben Wort? Die betroffenen Artikelwörter sind alle, beide, etliche, folgende, manche, solche, einige, einzige, irgendwelche, keine, jegliche, wenige, viele usw.

Pepouna erwähnt vorige Autoren, die schon versucht hatten, den Grund der schwachen und starken Deklination bei manchen Determinativa zu klären. Moser et al. (1991), Duden (2005), Wiese (2009) würden den Unterschied aus der Perspektive des Artikel- und Adjektivstatus mancher Artikelwörter betrachten. Mit anderen Worten, artikelhafte Determinativa stehen vor der schwachen Adjektivflexion, z.B. Die Kunden kaufen alle neuen Waren; und adjektivisch bezogene Determinativa vor der starken Deklination, z.B. Die Kunden kaufen alle neue Waren. Der Unterschied bei Brinkmann (1971) liege an einer semantischen Sichtweise, wenn er determinierende (all-, sämtlich- und kein-) von nicht-determinierenden (viel-, ander-, etlich-, mehrer-, einig-, einzeln-) Artikelwörtern unterscheidet. Determinierende Einheiten gehen der schwachen Deklination voraus, und nicht-determinierende Artikelwörter

der starken Deklination. Bei Schatte besteht der Unterschied zwischen starker und schwacher Deklination in der Teilmenge/unbestimmten Menge (viele, einige, manche, wenige, mehrere, etliche usw.) und in der Gesamtmenge/Nullmenge (alle, keine, beide, solche, jegliche). Artikelwörter der Teilmenge/unbestimmten Menge würden die starke Deklination einleiten, während diese der Gesamtmenge/Nullmenge eher die schwache Flexion regieren. Wiese (2009) konzipiert die starke, bzw. schwache Beugung nach Artikelwörtern unter dem Gesichtspunkt des Ausmaßes der Ähnlichkeit dieses Artikelwortes zu bestimmten Artikeln. Anders ausgedrückt, Artikelwörter, die definiten Artikeln syntaktisch oder semantisch ähnlicher sind, neigen mehr zu Auslösern der schwachen Deklination, im Gegensatz zu den Artikelwörtern, die sich von den definiten Artikeln entfernen, und eher eine starke Beugung annehmen (Wiese, 2009: 173, zit. nach Pepouna, 2015:3).

Wode (1984) unternimmt die Sprachbeschreibung (Gesetze und Funktionsweise) in der Hinsicht der kognitiven Sprachverarbeitungsmechanismen des menschlichen Gehirns. Wode stützt sich auf Modelle der Gehirnforschung, unter anderen das Modell von Baddeley (1986). Baddeley betreibt eine vollständige Beschreibung der Mechanismen des menschlichen Arbeitsgedächtnisses. Das Informationsverarbeitungssystem umfasst das verbale/phonologische Arbeitsgedächtnis/die phonologische Schleife, das visuelle Arbeitsgedächtnis/den visuell-räumlichen Notizblock und die Kontrollinstanz/zentrale exekutive, die die Aktivität der zwei erstgenannten Komponenten (des verbalen und des visuellen Arbeitsgedächtnisses) beaufsichtigt. Das verbale Arbeitsgedächtnis übernimmt die Sprachentwicklung und die Verarbeitung von sprachklanglichen Inputs und besteht aus einem phonetischen Speicher und einem subvokalen Rehearsal. Der phonetische Speicher funktioniert passiv, das heißt, die sprachlichen Schallwellen betreten diesen phonetischen Speicher automatisch und halten 1,5 bis 2 Sekunden auf, zerfallen dann, ohne dass die betroffene Person es merkt. Im Gegensatz zu dem phonetischen Speicher funktioniert der subvokale Rehearsal eher aktiv. Dabei bleiben die Informationen, die in den phonetischen Speicher gelangt sind, durch wiederholtes Artikulieren und dauern (in diesem subvokalen Rehearsal) länger als die 2 Sekunden (Cowan et al. 2003, zit. nach Pepouna, 2015). Rummer et al. (1998) vertreten die Meinung, dass die Funktionsfähigkeit des verbalen Arbeitsgedächtnisses der betreffenden Person intern ist, weil Letztere selbst mnemotechnische Strategien (Lautfolge, Silbenfolge, Lieder usw.) in Anspruch nimmt. Und diese mnemotechnischen Strategien ändern von einer Person zu einer anderen. Im Gegensatz zu Rummer et al., sind Neath et al. (2003) dafür, dass eher systemexterne Faktoren der Funktionsleistung (geeignete dargebotene auditive oder

visuelle Informationen, die Wortlänge und der lexikalische Wortstatus) des phonologischen Arbeitsgedächtnisses zugrunde liegen. Unter dem lexikalischen Wortstatus verstehen wir, dass die Wörter an sich selbst eine mentale Repräsentation vermitteln ((Inhaltswörter), oder keine (Kunstwörter). Inhaltswörter sind einfacher zu behalten als Kunstwörter, weil sie nicht nur eine phonologische, sondern auch eine semantische Kodierung verlangen, während Kunstwörter/Funktionswörter ausschließlich eine phonologische Kodierung brauchen. Nach Cutler et al. (1989) verläuft die menschliche Sprachverarbeitung in vier Stufen, der phonologischen, der semantisch-lexikalischen, der syntaktisch-morphologischen und der pragmatischen. Die syntaktisch-morphologische Ebene dient dem Leser/Hörer dazu, die Satzkonstituenten (das Subjekt, die Handlung und die Ergänzung) zu erkennen. Hinzu spielt diese Ebene auch eine antizipatorische Rolle, weil der Leser/Hörer dadurch das vorhersagen kann, was noch nicht gesagt ist, oder was er noch nicht gelesen hat, ausgehend von dem schon Gehörten bzw. Gelesenen. Diese Vorhersage ist einerseits positiv, denn das verbale Arbeitsgedächtnis entlastet sich, wenn die zugewiesene Funktion des fehlenden Satzelements richtig ist, und andererseits abträglich, wenn diese Funktionszuweisung falsch ist. Folglich ist in diesem Fall eine ganze Satz wiederholung zur Berichtigung notwendig (Frisch et al. 2002).

Pepouna stützt sich auf Gibsons Theorie der syntaktischen Vorhersage Lokalität (1991, 1998), die besagt: Je höher die Anzahl syntaktischer Einheiten zwischen der ambigen Einheit und deren Desambiguierung ist, desto höher wird die Belastung des verbalen Arbeitsgedächtnisses und gelangt zu der Frage, was für Konsequenz in der Sprachverarbeitung diese Tatsache auf die Deutschsprache haben kann. Weil Deutsch eine Sprache ist, deren Kasussystem eine große Menge funktional ambiger Flexionsmorpheme auszeichnet. Diese Ambiguitäten im Deutschen kennzeichnen sich dadurch, dass mehr als die Hälfte der Morpheme je mindestens zwei Funktionen erfüllt (Ritterbusch et al. 2006). Zum Beispiel weist eine Deklinationstabelle bei bestimmten und unbestimmten Artikeln jeweils 16 und 12 Felder auf, in denen nur sechs verschiedene Formen zu sehen sind, diese Formen, die noch Neutralisation genannt sind. Diese Neutralisation bei definiten und indefiniten Artikeln betrifft entweder den Kasus, das Numerus, oder das Genus. Hier ist beispielsweise die Beschreibung des Artikels *der*: Kasus (Nominativ/Dativ/Genitiv), Genus (Maskulin/Feminin), Numerus (Singular/Plural). Also wird gesagt, dass der Artikel *der* kasusneutralisiert (dreimal), genusneutralisiert (zweimal) und numerusneutralisiert (zweimal) ist. Erwähnenswert ist, dass diese Neutralisation noch Ambiguität genannt ist.

Die Theorie der Vorhersagelokalität betont, dass die menschliche Kognition über Fähigkeiten verfügt, wodurch sie die zu kommenden fehlenden Satzteile antizipiert; diese Antizipation, die das verbale Arbeitsgedächtnis effizient macht. Auf dieser Theorie beruhend gelangt Pepouna zu der Frage, ob diese effiziente Vorhersage bei der attributiven Adjektivflexion im Deutschen existiert. Von dem Relevanzprinzip ausgegangen stellt er die Hypothese auf, dass die deutsche Flexion eine Systematik zur Vorhersage dadurch besitzt, dass das Alternieren von *e* und *en* als Adjektivendung das Numerus des zu kommenden Substantivs zu vermuten erlaubt. Das Relevanzprinzip besagt, dass das Tempus einen großen Einfluss auf das Verb hat, während der Kasus, der Numerus und das Genus das Substantiv und das Adjektiv stark beeinflussen. Und von den drei Kategorien Kasus, Numerus und Genus übt der Numerus einen stärkeren Einfluss auf die Nominalgruppe als die zwei anderen aus (Nübling et al. 2008).

Zur Datenerhebung wurde eine Stichprobe mit deutschen Muttersprachlern in Anspruch genommen, die in zwei Gruppen geteilt wurde: 109 Germanistikstudenten der Justus-Liebig-Universität Gießen und 78 Anglistikstudierende der Universität Mannheim. In Gruppe 1 bekamen die Studenten 24 Wörter, unter anderen Artikelwörter und Artikel (als Distraktoren), und in Gruppe 2 eher 18 Wörter, die aus Gruppe 1 entzogen wurden. Manche von diesen Wörtern wiesen eindeutig auf eine Numerusmodalität (entweder Singular oder Plural) z.B. *alle*, und andere auf beide, d.h. numerusneutral z.B. *die* (sowohl Singular, als auch Plural). Im Gegensatz zu Gruppe 1, wo die Probanden verraten sollten, ob Erstere „nur Einzahl“, „nur Mehrzahl“ oder „sowohl Einzahl, als auch Mehrzahl“ sind, erhielten in Gruppe 2 die Testpersonen deklinierte Adjektive mit Singular- und Pluralendungen, denen sie Numerus zuweisen sollten. Es wollte herausgefunden werden, ob die Probanden den Numerus der Artikelwörter durch die Endungen *e* und *en* von attributiven Adjektiven leichter wissen sollten und wenn es der Fall wäre. Als Artikelwörter waren *alle, mehrere, viele, wenige, andere* usw.

Die Befunde ließen verstehen, dass die Hypothese bestätigt wurde. Mit anderen Worten, die Endung des Attributiven Adjektivs dient dazu, den Numerus von Substantiven vorherzusagen, diese Substantive, die ambige/numerusneutrale Artikelwörter determinieren. Und diese Vorhersage des Numerus des zu kommenden Substantivs fördert die Verarbeitungseffizienz des Verbalen Arbeitsgedächtnisses Dieser Artikel entfernt sich von unserer Masterarbeit, insofern als sie sich lieber damit beschäftigt, wie die Vorhersage von Grammatikeinheiten auf die schwache bzw. starke Deklination von Adjektiven, jeweils auf *en* und *e* im Nominativ und Akkusativ Plural auswirkt.

Enock Tinhoura (2022) in seiner Abschlussarbeit *Ein distributionalistischer Unterrichtsansatz in der Aneignung des Deutschen als Fremdsprache: Beispiel des Erwerbs der Kasusreaktionen* geht von der Hauptforschungsfrage aus, *ob ein Grammatikunterricht bzw. der Erwerb von Kasusreaktionen durch eine intensive Auseinandersetzung mit den distributionellen Informationen bzw. Distributionen von Präpositionen im Input (Korpus) mehr oder weniger erfolgreich sein kann als derselbe Unterricht mit der herkömmlichen Herangehensweise*. Aus der zentralen Frage entstehen sekundäre (F). So F1, welcher der beiden genannten Ansätze bei der Aneignung von Präpositionen mit festem Kasus im Unterricht wirksamer wäre. Nach F2, welcher der Ansätze diesmal bei dem Erwerb von Wechselpräpositionen geeigneter wäre. Und in F3, ob das Genus einen Einfluss auf die Überlegenheit bzw. Unterlegenheit eines Ansatzes dem anderen hätte. Zu der Hypotheseaufstellung findet der Autor keinen Punkt, auf den er sich stützen kann.

Zur Datenerhebung entschied sich der Autor für eine quantitative Analyse, und 38 Lernende der Tle Klasse einer Sekundarschule in Yaoundé-Kamerun wurden als Probanden ausgewählt, die in zwei Gruppen geteilt wurden: 21 SchülerInnen zur Kontrollgruppe, und 17 zur Experimentalgruppe. Zwei Etappen, nämlich der Test und die Unterrichtsdurchführung lagen der Datenerhebung zugrunde. Der Test fand zweimal statt: der Prä-Test und der Post-Test, und bestand aus drei Aufgaben mit Lückentexten, die erste Aufgabe bestand auf der Wechselpräposition *in*, die zweite auf der festen Dativpräposition *mit*, und die dritte auf der festen Akkusativpräposition *für*. Auf den Test folgte die Unterrichtsdurchführung zuerst durch den Herkömmlichen, dann durch den distributionalistischen Ansatz. Je nach den Befunden, in Bezug auf die erste Fragestellung, welcher Ansatz dem anderen bei der Aneignung von festem Kasus dem anderen überlegen wäre, haben beide Ansätze eine beträchtliche Wirkung auf den Erwerb der Akkusativreaktion, aber keiner ist dem anderen überlegen. Was Präpositionen mit Dativ anbelangt, haben beide Ansätze gleichermassen keinen Erfolg auf deren Aneignung. Aus der zweiten Fragestellung, die sich eher mit Wechselpräpositionen beschäftigte, ergibt sich, dass die zwei Ansätze gleichwertig Einfluss auf den Erwerb des Falls Akkusativ haben, im Gegensatz zu Dativ, auf den keiner der Ansätze wirkt. Die dritte Fragestellung befasste sich damit, ob das und welches Genus am besten angeeignet wäre, und ob ein Ansatz dem anderen überlegen wäre. Es erfolgt, dass keine Versuchsgruppe Fortschritte bei Dativ Maskulinum und Dativ Neutrum gemacht hat. Aber bei Akkusativ und Wechselpräpositionen Maskulin, Wechsel- Dativ- und Akkusativpräpositionen Feminin und Wechselpräpositionen Neutrum war eine grosse Verbesserung zu sehen. Ausserdem erwies sich keine Überlegenheit bei keinem

Ansatz im Vergleich zu dem anderen. Enock Tinhouras Studie weicht sich von unserer dadurch ab, dass sie zwar von expliziten und impliziten Unterrichtsansätzen bzw. Methoden handelt, aber er beschränkt sich auf deren Wirksamkeit auf die Aneignung der Beugung von bestimmten Artikeln mit festen Akkusativ- und Dativpräpositionen und mit Wechselpräpositionen.

Williams Tsamo (2021) in *Grammatikvermittlung im kamerunischen Deutschunterricht: Eine interaktionistisch-soziokulturelle Untersuchung* analysiert den Einfluss von Interaktionen auf den Grammatikerwerb in kamerunischen Sekundarschulen. Der Ausgangspunkt der Untersuchung ist das Problem, das die Lernenden mit der Lösung von Grammatikübungen und der Bildung von fehlerlosen Sätzen haben, obwohl dem Grammatikunterricht viel Zeit gewidmet ist. Daher stellt der Autor zwei Forschungsfragen, so die erste, wie Grammatiklektionen erteilt werden und nach der zweiten, wie die Unterrichtsteilnehmenden (Lehrende und Lernende) interagieren, um Schwierigkeiten in der Grammatik zu beheben.

Zur Datensammlung sind Deutschlernende der 9. Klasse von vier Sekundarschulen in der Westregion Kameruns in Anspruch genommen worden, die neben ihren Muttersprachen Englisch und Französisch (als Ausgangssprache) sprechen. Untersucht sind die Klasseninteraktionen in insgesamt 36 Unterrichtseinheiten, die anhand von einer Kamera beobachtet wurden. Es wurde sich für eine qualitative Forschung entschieden, die Datenaufbereitung verlief durch die Transkription, die ausgewählten Forschungstheorien waren die Diskursanalyse und die Triangulation (vgl. Claudia Riemer und Julia Settineri, 2010: 768).

Die Ergebnisse der Untersuchung lassen sehen, dass eine Mehrheit an Strukturen bei der Sprachstruktur/Grammatikvermittlung im kamerunischen Deutschunterricht bearbeitet wird, wie die Syntax, die Konjugation usw. Der Lehrer ist derjenige, der diese Strukturen dadurch einführt und entwickelt, dass er die Lernenden miteinbezieht, Bemerkungen und Ableitungen macht. Lernschwierigkeiten tauchen besonders während Aufgabenlösungen auf, weshalb mehr oder weniger Interaktionen zwischen der LehrerIn und den SchülerInnen benötigt werden. Die Dauer der Korrektur hängt von der Schwierigkeit bzw. Leichtigkeit des Lernstoffs und von dem Verhalten der Schüler gegenüber diesem Lernstoff ab. Außer der LehrerIn, die meistens die Fehlerkorrektur initiiert, greifen auch, zwar selten die Mitlernenden bei Lernschwierigkeiten ein. Und auf diese Initiierung der Fehlerkorrektur ist Rücksicht auf unterschiedliche Mittel genommen, im vorliegenden Fall *Bitten um Präzisierungen*: „Sag das etwas genauer!“, *Restrukturierungen/variierende Wiederholungen*: „Versuch es noch mal anders zu sagen!“, *Bitten um wörtliche Wiederholung („restatement“)*: „Wiederhole die

Präposition noch einmal!“, Bitten um Klärung: („clarification request“): „Können Sie mir bitte erklären, ...?“, Bestätigungen („confirmation check“): „Das hast du richtig gebraucht.“, Vereinfachungen („simplification“): „Ich sag das mal einfacher.“, Verständnis-Kontroll-Fragen: „Hast du verstanden?“, und visuelle/non-verbale Hilfen/Hinweise: Nicken und Lächeln, Kopfschütteln, Hochziehen der Augenbrauen usw. (Gerd Henrici, 1986). Die Lehrenden greifen ab und zu auf die Ausgangssprache Französisch zurück, um ihnen (Lernenden) das Verständnis zu verhelfen.

Der Unterrichtsverlauf geschieht in einer Hauptsequenz und in Nebensequenzen. Zum Beispiel, in einer Hauptsequenz gibt der Lehrer/die Lehrerin Übungen über den Gebrauch der subordinierenden Konjunktion, „weil“. Die Schüler platzieren falsch das Verb in den Satz. Zur Nebensequenz fragt die Lehrperson die SchülerInnen zuerst danach, was an der Tafel der Hauptsatz und der Nebensatz ist, dann wo das Verb im Nebensatz steht. Die Frage der Nebensequenz, die von der Hauptsequenz ableitet, bringt die Schüler dazu, die richtige Antwort zu geben „am Ende“. Die Lösung von Grammatikfehlern im Deutschunterricht im kamerunischen Kontext erfolgt in Grossgruppen. Ein häufiger Grund der Schwierigkeit der Lernenden bei Grammatikübungen ist, dass sie die Vorschrift der gegebenen Übung nicht verstehen. Da hilft der Lehrer mit ausführlichen Erklärungen mit. Zum Ratschlag fordert Williams Tsamo dazu auf, dass die Lehrerin/ der Lehrer sich immer vergewissert, dass der/die Lernende, der/die einen Fehler macht, sich aktiv an der Korrektur seines Fehlers beteiligt. Hinzu soll er/sie der vorgeschlagenen bzw. herausgefundenen Lösung zustimmen; dann wiederholt und erneut verwenden. Zwar beruht diese Arbeit auf Interaktionen im Deutschunterricht, und diese Interaktionen gehören zu Unterrichtsmethoden (expliziter und impliziter Methode) eng verbunden, aber deren Einfluss wird auf den Grammatikerwerb im Allgemeinen (Satzstrukturen mit Haupt- und Nebensätzen, Konjugation usw.), während die vorliegende Arbeit ausschließlich auf der Flexion der Nominalgruppe fußt.

Christoph Baten (2015) veröffentlichte in seinem Artikel *Methodologische Herausforderungen der empirischen Fremdsprachenerwerbsforschung am Beispiel des Kasuserwerbs: Die „Elicited Imitation Task“*. Die Untersuchung basiert auf der Entgegensetzung von zwei Forschungsergebnisgruppen. Der Rezeptionsforschung (Forschung im Rahmen des Wettbewerbsmodells) zufolge ist der Erwerb von reinen Kasus schwieriger als der des Präpositionalkasus. Die Rezeptionsforschung beschäftigt sich mit der Beschreibung von Strategien, die die Lernenden in Erwägung ziehen, um imstande zu sein, das Subjekt und das

Objekt bzw. die Objekte in einem Satz erfolgreich herauszufinden. Im Gegensatz zur Rezeptionsforschung steht für Produktionsforschung die Elizitierung funktionellen Kasusgebrauchs im Vordergrund. Die Methode der Kasusproduktion setzt sich nicht nur für Datensammlung ein, sondern auch für Datenanalyse. In Bezug auf die Datenanalyse handelt die Produktionsforschung von zwei Bestandteilen: den Korrektheitsraten und dem ersten Einsatz einer Kasusform (Eisenbach et al. 2005). Das Prinzip der Korrektheitsraten kümmert sich um den Beherrschungsgrad nach einer Testdurchführung. Das Prinzip des ersten Einsatzes einer Kasusform plädiert dafür, dass der Akkusativ sich zuerst und dann der Dativ sich aneignet, weil Letzterer als der erste schwieriger zu sein scheint. Nichtsdestotrotz stößt letzteres Prinzip auf Widersprüche. Für Meisel (1986) und Klinge (1990) sollten der Akkusativ und der Dativ simultan, genauer durch Opposition erworben werden.

Der Autor Christoph Baten lehnt sich an die vorigen Arbeiten und wendet in seinem Artikel die Theorie des *ersten Auftretens von Kasus* und *der Kasusopposition* an. Dazu verwendete er die Methode der *Elicited Task*⁸ mit vier Bildern zur Elizitierung funktionaler Akkusative und mit vier Bildern zur Elizitierung funktionaler Dative. Zur Bewertung, ob der Akkusativ und der Dativ erworben werden können, wurde ein Oppositionszusammenhang eingesetzt: 1:0; 0:1; 1:1. In einem Verhältnis der Lernerdaten 1:1 erweist sich der Kasus als erworbene Bilderbeschreibungen, aber in einem 3:0 oder 4:0 nicht. In der ESE-Forschung (Erstspracherwerbsforschung) und ZSE-Forschung (Zweitspracherwerbsforschung) wurden Tagebuchaufzeichnungen, Aufnahmen natürlicher Konversationen und Interviews verwendet, und in der FSE-Forschung (Fremdspracherwerbsforschung) freie und angeleitete Schreibübungen, Übersetzungsübungen, Interviews als Datensammlungstechniken. Der Autor setzt sich von den vorigen Arbeiten ab, die einfache Sätze (Sätze mit kanonischer Wortstellung oder Sätze mit Präpositionalobjekten) behandelten, und versuchte Sätze mit topikalisierte Wortstellung, um bemerken zu können, ob SchülerInnen in der Lage sind, bei dem Kasus nicht nur die Position, sondern auch die grammatische Funktion richtig zu gebrauchen.

Bei dem Test erhielten die Versuchspersonen eine gelenkte Aufgabe, in der sie die Elizitierung funktionellen Kasusgebrauchs verwenden sollten. Diese Probanden wurden in zwei Gruppen geteilt, und die Datenerhebung verlief in vier Phasen: einem Vortest, einem experimentellen Treatment, einem unmittelbaren Nachtest und einem verzögerten Nachtest. In der Treatment-Phase wird in den zwei Gruppen dieselbe Aktivität (mit Sätzen mit nicht-

⁸ Methode, in der ein Satzglied betont wird, z.B. mit der Konjunktion, *sondern* oder der *Topikalisierung*

kanonischen, sondern topikalisierten Kasusformen)⁹ mündlich durchgeführt, nach der nur in einer Gruppe die Regel explizit formuliert wird. Zum Beispiel *Möchten Sie einen Kaffee trinken? Nein, keinen Kaffee, sondern einen Wein möchte ich trinken.* Die Aufgabe brachte den ProbandInnen die Nutzung des Negationspartikels, *sondern* bei und zielte hauptsächlich darauf ab, dass Letztere von der Stufe des Kasuswissens zur funktionellen Kasusanwendung gelangen.

Im Nachtest wurde mit der Elizitierungsmethode (*Elicited Imitation Task*) verfahren, bei dem die Versuchspersonen einen gehörten Satz wiederholen sollten. Unter den den Lernenden dargebotenen Sätzen sind die einen kontextuell korrekt, und die anderen nicht. Die richtigen sollten einfach mal wiedergegeben werden, und die fehlerhaften zuerst berichtigt, dann wieder gesagt. Hier unten lassen sich die Etappen der Elizitierungsmethode im Hörtext des Nachtestes sehen:

- A. Der/die Proband/in schaut sich zunächst ein Bild an, auf dem eine einfache Situation oder Handlung gezeigt wird (z.B. ein Mann, der ein Bild liest). Der Proband/in dreht das Bild um.
- B. Der Stimulus, d.h. die Aussage, die beurteilt werden soll, wird akustisch dargeboten (z.B. *Der Mann liest eine Zeitung*).
- C. Bevor der Stimulus wiederholt bzw. umstrukturiert werden soll, wird eine zeitliche Verzögerung eingestellt, indem der/die Proband/in von 1 bis zu einer Zahl zwischen 5 und 12 zählen soll. Die Zahl wird dem/der Probanden/Probandin unmittelbar nach dem Hören des Stimulus gezeigt.
- D. Der/die Proband/in antwortet erwartungsgemäß mit *nein, nicht eine/ die Zeitung, sondern einen/den Brief liest er*. (Hier zeigt sich, weshalb der experimentelle Unterricht auch das Thema der deutschen Negationspartikel, *sondern* einbezog.) (Baten, 2015).

Die Zeitverzögerung dient als Distraktor: sie verhindert, dass die Versuchspersonen die Form (Deklination) imitieren, lieber eigene Strukturen aufbauen. Ausser der Zeit waren andere Distraktorsätze zu sehen, in denen das Objekt nicht am Anfang stand.

Die Befunde veranschaulichen, dass die *Elicited Imitation Task* (Elizitierungsmethode) dadurch von großer Bedeutung ist, dass sie nicht nur der Forschung (der Datensammlung) dient, sondern auch der Einstufung des Sprachstandes bei Lernenden. Außerdem ist letztere Methode eben auch im Unterrichtswesen, im DaZ bzw. DaF-Unterricht hilfreich. Die Lernenden

⁹ Ein topikalisierte, im Gegensatz zum kanonischen Satz ist ein Satz in dem das Subjekt nicht vorangestellt (am Anfang) ist.

beschränken sich nicht auf die Sprachrezeption, sondern gehen einen Schritt weiter und gelangen kontextgemäß zur praktischen Sprachanwendung. Noch wertschätzend ist die Elizitierungsmethode im Unterrichtsbereich, da sie eine weitere Perspektive zum Vorschlag macht. Mit anderen Worten, in Lehrwerken herrschen meistens kanonische Sätze¹⁰, und die SchülerInnen sind den Gebrauch solcher Sätze gewohnt. Mit der eingesetzten Methode, Elicited Imitation Methode passen sich Lernende an topikalisierte Sätze besser an und erkennen leichter Grammatikfunktionen von Wörtern, die sie auch anwenden können. Jedoch ist dieser Methode vorgeworfen, dass sie anspruchsvoll und nur für fortgeschrittene Lernende geeignet ist, insofern als es nicht leicht ist, ungrammatische Sätze zu erkennen und richtig umzustrukturieren. Obgleich die einen Lernenden im Batens Artikel eben so wie in unserer Masterarbeit die Grammatiklektion explizit bekommen und die anderen implizit, unterscheidet sich sein Forschungsziel von unserem dadurch, dass er die Stellung der Kasus (Akkusativ und Dativ) im Satz untersucht, sich auf die Nomendeklination (und nicht die ganze Nominalgruppe) beschränkt und der Test eher mündlich als schriftlich wie in unserer Untersuchung verläuft. Ausführlich werden gleich unten die Forschungstheorien dargelegt.

2.3 Forschungstheorien

Für jetzige Arbeit gehen wir auf zwei Theorien ein, welche sind der Soziokonstruktivismus und die gebrauchsbasierten Ansätze zum Fremdspracherwerb.

2.3.1 Der Soziokonstruktivismus

Der Soziokonstruktivismus als Lerntheorie umfasst vier Kernmodelle (Ansätze): den projektbasierten, den kooperativen, den problembasierten und den experimentellen Ansatz (Carole Raby und Sylvie Viola, 2016: 28), auf die wir in den folgenden Zeilen eingehen werden.

2.3.1.1 Der projektbasierte Ansatz

Dieses Modell verdankt seine Anfänge aus dem Ende der 19. Jahre mit den Autoren John Jewey, William Kilpatrick und Makarenko. In seinem 1918 erschienenen Artikel „The Projekt Method“ stellt Kilpatrick vier Schritte vor, die den projektbasierten Ansatz bilden, welche sind: das Ziel, die Planung, die Erfüllung und die Bewertung. Also setzt dieser Ansatz den Lernenden in den Kenntniserwerbsprozess, den Wissensaufbau und die Entwicklung der Kompetenzen ein, indem letzterer dazu aufgefordert ist, sich ein Ziel festzulegen, und mit seinen Partnern zusammen in einer bestimmten Zeitspanne und durch die Unterstützung seiner Lehrerin zu

¹⁰ Sätze, in denen das Subjekt sich am Anfang befindet.

einer gemeinsamen Produktion fortschreiten. Am Ende der Produktion werden die Ergebnisse vor einem im Voraus gewählten Publikum präsentiert.

Wissenswert ist, dass sechs Prinzipien bestehen, auf denen das vorliegende Modell, der projektbasierte Ansatz, fußt, die erst hier unten kurz ans Licht gebracht werden.

- Die Bedeutung für die SchülerIn

Ein Projekt ist der Schülerin relevant, wenn es sie in ihrer kognitiven und emotionalen Dimension erreicht. Sie ist dazu gebracht, ihre Interessensfelder festzulegen und vor einem besonderen Thema Stellung zu nehmen. So motiviert die Wahlmöglichkeit die Lernenden emotional und erregt sie kognitiv (Arpin und Capra, 2001).

- Aktive und verantwortungsvolle Teilnahme der Schülerin

In diesem zweiten Prinzip gilt die SchülerIn als Führerin ihres Lernens und die Lehrerin als ihre Aufseherin. Die Lernende fragt sich, erkundet, recherchiert, liest, redet mit ihren Partnern, experimentiert, synthetisiert usw. Die Lehrperson orientiert und begleitet sie durch Leitfragen, hält sich aber zurück, ihr Lösungen bzw. Antworten zu verraten (Legrand, 1983: 61).

- Das offene Verfahren

Die MitschülerInnen setzen sich gemeinsame Zwecke fest, verteilen sich Pensen und tragen zusammen zu der Verwirklichung des Projektes bei.

Ein projektbasierter Unterricht sollte nicht von Anfang an ganz geplant werden, sondern für Unvorhergesehene im Laufe der Lernaktivität Platz lassen. Außerdem muss den Etappen nicht in Ordnung gefolgt werden, sondern mit Hin und Her, wenn es nötig ist (Vienneau, 2011, S. 224).

- die Kollaboration und die Kooperation zwischen Lernenden.

Während der Durchführung des Projektes wechseln die MitschülerInnen zwischen der kollektiven, der individuellen und der Teamarbeit (Proulx, 2004, S. 35).

- Eine konkrete Produktion

Ein Projekt gelangt zu einem belastbaren oder konkreten Ergebnis. Dieses Ergebnis kann sich in verschiedenen Formen darstellen: als Ausstellung, Lied, Tanz, Zeitung, Theaterstück, als

Informationsabend, oder als Fotosouvenirs (Arpin und Capra, 2001: 93, zit. nach Carole Raby, 2016: 34). Auffällig ist, dass das Endprodukt vor einem realen Publikum vorgestellt wird.

- Die allgemeine Entwicklung

Ein Projekt begünstigt die vollständige Entwicklung von Lernenden, d.h. der Erwerb und Aufbau von Wissen, von kognitiven und metakognitiven Strategien sowie die Kompetenzentwicklung (Perrenoud, 2003a). Auf das projektbasierte Modell folgt der Kooperative Ansatz.

2.3.1.2 Der kooperative Ansatz

Das Modell des kooperativen Lernens gehört zu der soziokonstruktivistischen Theorie und zu der Kategorie der Modelle von gesellschaftlichen Interaktionen. Es legt Gewicht auf soziale Beziehungen, das Erlernen gesellschaftlicher Fertigkeiten und auf den Einfluss zwischenmenschlicher Interaktionen auf die kognitive Entwicklung und die Kerntätigkeiten (Joyce, Weil und Calhoun, 2004).

Häufig herrscht eine begriffliche Verwirrung zwischen der Kooperativen und der Teamarbeit bzw. kollaborativen Arbeit. Hier werden die Termini kurz beschrieben. Laut dem Quebecer Rat für Zusammenarbeit und Gegenseitigkeit (2011) ist im kooperativen Unterricht die positive Interdependenz gefördert, sodass die Teilnahme jeder Gruppenmitglieder unabdingbar ist. Mit anderen Worten, die Unterteile eines Themas sind verschiedenen Mitglieder verteilt, die die Aufgaben individuell behandeln müssen. Da hat jeder keine andere Wahl als sich ernst an die Arbeit zu setzen. Dann bei einer gemeinsamen Sitzung soll jeder den anderen das mitteilen, was er recherchiert, gelesen, verstanden und auf Papier gebracht hat. Im Gegensatz zu der Teamarbeit oder kollaborativen Arbeit, wo alle Mitglieder dieselben Tätigkeiten erledigen und unter denen manche sich taub und stumm stellen, während andere sich anstrengen.

Die Kooperative Pädagogie nimmt Rücksicht auf einige Grundprinzipien unter anderen die Gruppengröße, die Gruppenzusammensetzung, die Gruppenbildung und die Kohäsion in Gruppen.

- Die Gruppengröße: Die Größe der Gruppen geht mit der Erfahrung der Lernenden und den gegebenen Aufgaben einher. Es ist deshalb ratsam, mit zwei Personen - Gruppen zu beginnen, und allmählich die Zahl der Mitglieder zu erhöhen, je erfahrener sie werden. Und zum Schluss sind Gruppen von vier bis sechs Mitgliedern am optimalsten (Abrami et Al. 1996).

- Die Gruppenzusammensetzung: Die Gruppen im kooperativen Unterricht können entweder homogen oder heterogen sein. Gruppen gelten als homogen, wenn die SchülerInnen ähnliche Charakteristika aufweisen, z.B. die Gesellschaftsschichten, das Geschlecht, das Alter, die Intelligenz usw. Jedoch ist Heterogenität privilegiert, zumal die Lernenden voneinander vieles auf sozialer, schulischer und kognitiver Ebene lernen können.

- Die Gruppenbildung: Sie ereignet sich von Lernenden selbst oder mithilfe des Lehrers. Aber mit der Unterstützung des Lehrers ist sie dadurch wirksamer, dass er genug erfahren ist und setzt die Kriterien nach seinen angestrebten Zielen durch.

- Der Zusammenhalt innerhalb der Arbeitsgruppen: Diese Kohäsion sorgt für ein Klima des Vertrauens und Akzeptanz. In der Tat, je höher der Teamgeist ist, desto weniger sind die MitschülerInnen und sie teilen leicht miteinander ihre Standpunkte. Das schafft unter den Lernenden ein Zugehörigkeitsgefühl, dasjenige Gefühl, das sie dazu antreibt, zusammen zu arbeiten und einen gemeinsamen Zweck zu erreichen. Überdies steigert die Kohäsion in Gruppen die Motivation der Mitglieder und ihr kollektives Zusammengefühl (Abrami et Al. 1996). Und es ist anzumerken, dass die Konkurrenz im kooperativen Unterricht nicht im Vordergrund steht.

2.3.1.3 Der problembasierte Ansatz

Das problembasierte Lernen ist ein schülerzentriertes Modell. Das heißt, der Schüler steht im Zentrum seiner Lerntätigkeit. Er setzt sich für die Problemlösung ein, ohne das Konzept zuvor gesehen oder gelernt zu haben. Das Problem steckt in dem Rahmen einer Problem-Situation, die zum Erwerb neuer Kenntnisse und zur Entwicklung von Fertigkeiten, am liebsten höheren Fertigkeiten führt (Guilbert und Ouellet, 1997; Major, 1998). Diese Machart setzt sich der traditionellen pädagogischen Methode entgegen, wobei Lektionen im Voraus durchgeführt, bevor Fragen dazu gestellt werden (Boud und Filetti, 1991, zit. nach Louise Menart, 2016). Der Akzent ist nicht darauf gelegt, eine Lösung zu finden, sondern dass Lernende ihre Vorkenntnisse aktivieren und möglichst viele Hypothesen zur Aufgabe bzw. Frage aufstellen (Dumais und Des Marchais, 1996).

Neun Etappen bestehen, auf denen das problembasierte Lernen fußt, auf die wir kurz eingehen werden. Von diesen Etappen erfolgen die Schritte eins bis fünf im Team (Louise Menart, 2016: 80).

- Schritt 1: Lektüre der Problemsituation

Ziel: identifizierung aller Indizien und Verwendung passender Begriffe: während der Lektüre der Problemsituation notieren die SchülerInnen alle Indizien beim Verständnis helfenden Indizien. Sie schauen in einem Wörterbuch oder einem Nachschlagewerk die Bedeutung von unbekanntem Wörtern nach.

- Schritt 2: Problembestimmung

Ziel: Merkmale des Problems herauszufinden: nachdem die Lernenden Indizien analysiert haben, versuchen sie, das Problem beim Herausfinden dessen Charakteristika zu bestimmen. Deswegen sollten sie Hauptsachen von Nebensachen in Bezug auf das Problem sortieren.

- Hypothesenformulierung

Ziel: erklärende Hypothesen aufstellen. SchülerInnen sind dazu verpflichtet, alle vorläufigen Antworten wie möglich dadurch zu formulieren, dass sie auf ihre Vorkenntnisse und ihre Intuitionen Rücksicht nehmen.

- Schritt 4: Organisation von Hypothesen

Ziel: Vorläufige Antworten hierarchisieren. Formulierten Hypothesen werden überprüft und von den gültigsten zu den wenigsten gültig angeordnet.

- Schritt 5: Formulierung der Lernziele

Ziel: eine Gliederung ermitteln. Die von Gruppen herausgefundenen Hypothesen und Fragen ermöglicht es Letzteren, Lernziele zu präzisieren und eine Gliederung zur Orientierung der Arbeit zu entwerfen.

- Schritt 6 (individuell): Informationssuche: jeder Lernende schlägt in Dokumentations- und Personalressourcen nach, um nötige Auskünfte zur Problemlösung zu finden. Dies ereignet sich in der Schule, wenn auch Materialien verfügbar sind, oder zu Hause oder noch bei einem Fachmann bzw. einer Fachfrau, die sich Informationen zu liefern leistet.

Die Schritte 7 und 8 sind im Team gemacht.

- Schritt 7: Kritische Informationsanalyse und Problemlösung: in diesem Stadium tauschen die Mitglieder miteinander ihre Ergebnisse (aus verschiedenen Quellen) aus. Sie berücksichtigen die Pertinenz der Informationen und überprüfen, ob sie den anfangs gestellten Fragen und formulierten Hypothesen entsprechen. Danach machen sie Vorschläge, wie das Problem das Problem entgegengewirkt und in Zukunft vorhergesehen werden kann.

- Schritt 8: Konzeptvertiefung: MitschülerInnen einigen sich zusammen über die Konzepte oder Fragen, die sie im Anschluss an ihre Erkundungen vertiefen oder weiter lernen möchten.

- Schritt 9: (individuell und im Team): Bilanz jedes Mitglieds und der Gruppe

Jeder als Angehöriger der Gruppe macht seine eigene Bilanz beim Bewerten seiner erworbenen Kenntnisse und seiner entwickelten Fertigkeiten. Noch dazu beurteilen alle gemeinsam den Dynamismus der Gruppe, erwähnen die festgestellten Schwierigkeiten und die dazu zu bringenden Verbesserungen.

2.3.1.4 Das erfahrungsbasierte Lernen

Das erfahrungsbasierte Lernen, noch Lernen aus Erfahrung genannt, entstand 1933 von manchen Autoren am Beispiel von Dewey und Kolb (1984), der als meist zitierter Autor betrachtet ist. Die einen handelten von dem schulischen Rahmen (im Klassenraum, im Laboratorium, im Praktikum) von der Vorschule zur Universität, während andere außerhalb der Schule (Sportaktivitäten, im Freien, im Ehrenamt, und bei der Arbeit) arbeiteten (Bear und Wilson, 2006, zit. nach Menart, 2016). Das erfahrungsbasierte Lernen ist durch drei Elemente gekennzeichnet. Zuerst basiert es auf der betroffenen Person selbst. Hinzu ergibt es sich induktiv, wobei das Experiment der Ausgangspunkt ist, und schließlich interessiert es sich sowohl für den Prozess, als auch für das Ergebnis des Lernens.

Als Grundprinzipien dieses Ansatzes gelten das Prinzip der Kontinuität und dieses der Interaktion (Dewey, 1938). Der Unterschied zwischen beiden Prinzipien liegt an der Objektivität, bzw. Subjektivität des Experimentierenden. Das Prinzip der Kontinuität referiert darauf, dass die aktuelle Erfahrung auf Vorwissen beruht und die zu kommenden Erfahrungen modifiziert. Anders gesagt, die gegenwärtigen Erfahrungen dienen als Kette zur Verstärkung voriger und zum Vorhersehen zukünftiger Erlebnisse. In dem zweiten Prinzip, diesem der Interaktion, steht die Subjektivität der erkundenden Person im Mittelpunkt. Sie ist in Interaktion mit und in einem menschlichen, sozialen und kulturellen Umfeld. Das ist der Grund, warum sie offensichtlich Stellung zu der erlebten Situation nehmen wird.

Kolb (1984) gliedert vier Phasen bei der Durchführung des erfahrungsbasierten Lernens:

- Phase 1: das konkrete Experimentieren. Die Schülerin sammelt die neue konkrete Erfahrung und versucht, sie mit vorhergehenden zu verbinden. Das kann sie entweder selbst miterlebt haben, oder bei jemand anderem.

- Phase 2: Nachdenkliche Beobachtung. Die SchülerIn speichert gewisse Informationen und Emotion, hervorrufende Elemente, die ihn zum Überlegen über das Experimentieren bringen. Daher wird sie imstande, das Gesehene zu beschreiben. Um nicht früh zu vergessen, sind schriftliche Notizen empfehlenswert (Yudovich, 1971).
- Phase 3: abstrakte Konzipierung. Die SchülerIn geht von den Erlebnissen aus und nimmt Stellung. Dann formuliert sie Hypothesen.
- Phase 4: aktives Experimentieren. Die aufgestellten Hypothesen werden überprüft, dann bestätigt oder abgesagt. Dazu soll die BeobachterIn möglichst neutral sein.

Obwohl die soziokonstruktivistische Lerntheorie aus vier verschiedenen Modellen besteht, weisen diese Modelle Gemeinsamkeiten auf, unter anderen dieselben Prinzipien und weitere Merkmale. Drei vorhandene Prinzipien untermauern die vorliegende Theorie und werden kurz erklärt.

- Der Lernende baut seine Kenntnisse auf. Er erlebt einen kognitiven Konflikt, der ihm bei zukünftigem Lernen hilft, indem er sich auf sein Vorwissen stützt. Denn er erfährt neue Inputs, die mit seinem System nicht übereinstimmen und ein Ungleichgewicht in seiner Psyche verursacht. Also werden Wissen dem Lernenden nicht übertragen, sondern er konstruiert sie selbst.
- Der Schüler ist aktiv in seinem Lernprozess. Das ist ein schülerzentrierter Ansatz, in dem der Lernende dazu verpflichtet ist, zu beobachten, sich zu fragen, zu reden, zu lesen, zusammenzuarbeiten, experimentieren, betasten, zu überlegen, recherchieren, analysieren, synthetisieren (Tardif, 1998).
- Der Schüler lernt in Interaktion mit anderen und mit seiner Umgebung. Laut Jonnaert und Vander Borght (1999: 30) sind gesellschaftliche Wechselwirkungen ein hauptsächlichlicher Gegenstand fürs Lernen. Mithilfe der Sprache und der Befragung weckt die Lehrerin die Schüler, miteinander und mit ihr (der Lehrerin) auszutauschen.

Legendre (2005: 1245) definiert den Soziokonstruktivismus als eine Lerntheorie, die einen großen Wert auf die Rolle der Interaktionen zwischen der Lernenden und ihrem Umfeld in einem aktiven prozess legt, der es Letzterer erlaubt, Kenntnisse über die Welt zu entwickeln. Carole Raby und Sylvie Viola (2016) zufolge kann der Soziokonstruktivismus nicht bestimmt werden, ohne dass der Konstruktivismus zuvor erwähnt wurde, aus dem Ersterer stammt. Nach

Boutin und Julien (2000: 13) sei der Konstruktivismus eine Lerntheorie, die den Kenntnisprozess als eine Konstruktion, die die Lernende aktiv durchführt. Zur Erklärung des konstruktivistischen Lernprozesses nennt Piaget in seinem erschienenen Buch "Le langage et la pensée chez l'enfant" zwei Prinzipien, auf denen die Intelligenz bei Kindern beruht: die Organisation und die Anpassung, die im Folgenden ins Klare kommen werden.

- Das Prinzip der Organisation

Das intellektuelle Wachstum bei Kindern am Beispiel der Sprache, der Vernunft, der Weltvorstellung, und der moralen Beurteilung entspricht vier Entwicklungsphasen. In der ersten Phase, der sensomotorischen Phase, die sich von der Geburt bis 2 Jahre erstreckt, erwerben Kinder sensomotorische Schema. Das Kind lernt seine Bewegungen koordinieren; und das verbale Schema ist fast nicht vorhanden. Dann folgt die zweite, präoperative Denkphase, die sich in zwei Perioden untergliedert: die Periode des symbolischen Denkens (von 2 bis 5 Jahre), und die Periode des intuitiven Denkens (von 5 bis 7 Jahre). Diese Phase beschränkt sich hauptsächlich auf symbolische Tätigkeiten und aus mentalen Vorstellungen. Die dritte Phase, diese der konkreten Operationen, kennzeichnet die Entwicklung von Kindern von 7/8 Jahren bis 11/12 Jahre. Kinder können dank ihren genug festen mentalen Vorstellungen zahlreiche mentale Operationen beruhend auf konkreten Gegenständen erledigen, wie beispielsweise die Anordnung von Objekten in zunehmender Größe. Die vierte Phase, diese des hypothetischdeduktiven Denkens, fängt mit 11-12 Jahren an. In diesem Stadium sind Kinder imstande, Hypothesen aufzustellen und sich Konzepte von abstrakten Phänomenen zu bilden. Es lässt sich durchdringen, dass diese Stadien sukzessiv erreicht werden, und die erworbenen Konzepte in einer Phase tragen zu der Entwicklung der nächsten Stufe bei. Für Piaget treten zum Fortschritt der Intelligenz vier Entwicklungsfaktoren aufs Spiel, welche sind Reifung des Körpers, Erfahrungen mit dem physischen, Einfluss des sozialen Umfeldes (pädagogische Interaktionen) und das kognitive Gleichgewicht. Das kognitive Gleichgewicht ist mit dem zweiten Prinzip, der Anpassung, gleichzusetzen.

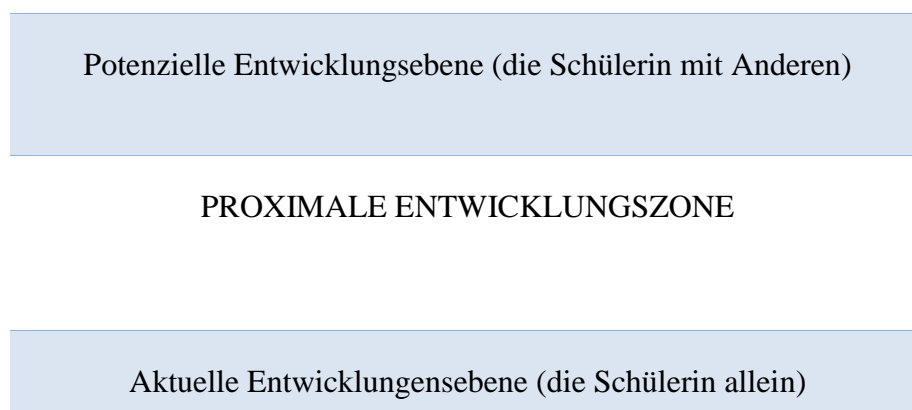
- Die Anpassung

Nach Piaget besteht die Anpassung aus zwei Prozessen, die einen Beitrag zu dem Aufbau von kognitiven Strukturen (Schemas) leisten und die zu einem kognitiven Gleichgewicht führen. Diese zwei Verfahren sind die Assimilation und die Akkommodation von Kenntnissen. Bei der Assimilation tritt die LernerIn in Kontakt mit neuen Kenntnissen und integriert sie in ihre schon

gebildeten psychischen Systeme. Der zweite Prozess, die Akkommodation, verweist auf die Modifikation, Berichtigung oder Verstärkung von assimilierten Kenntnissen (Konzepten).

Vigotsky als einflussreicher Vertreter des Soziokonstruktivismus geht in seinem 1934 veröffentlichten Buch „Language and thoughts“ einen Schritt weiter als Jean Piaget, indem er die soziale Dimension hinzufügt. Er stützt sich auf seine historisch kulturelle Vorstellung und betont, dass das Kind zu seiner Entwicklung sich die Kultur mithilfe sozialer Interaktionen aneignet; und für seine intellektuelle Entwicklung braucht es von vorn herein externe (interpsychische) Faktoren, die dann interne (intrapyschische) Aktivitäten auslösen (Vigotsky, 1934). Interindividuelle Kenntnisse sind diejenigen, die SchülerInnen in Zusammenarbeit (mit Kameraden oder mit ihrer Lehrerin) erworben haben, im Gegensatz zu intraindividuellen Kenntnissen, die Lernende sich durch die Anpassung (Assimilation- und Akkommodationsprozesse) aufbauen. Mit der Unterscheidung dieser zwei Kenntnisstypen gelangt der Autor zu seinem Hauptkonzept „proximale Entwicklungszone“, noch nächste Entwicklungszone genannt. Dieses Konzept ist als die Distanz zwischen zwei Ebenen bezeichnet: die Ebene der aktuellen Entwicklung, die durch die Fertigkeit gemessen ist, über die die Lernende verfügt, alleine probleme zu lösen, und die Ebene der Entwicklung, bei der das Kind Probleme ausschließlich lösen kann, wenn es geholfen bekommt (Bertrand, 1998: 145).

Abbildung 1: Abbildung der nächsten Entwicklungszone nach Vigotsky (1934)



Die nächste Entwicklungszone sei also die perfekte angemessene Zone, ohne die die Kenntnisan eignung bei SchülerInnen keinerlei stattfinden könne. In diesem Fall solle der Unterrichtsinhalt zu dem kognitiven Niveau der Lernenden genau passen, damit Letztere sich nicht überfordert oder demotiviert fühlen (Lefebvre-Pinard, 1989).

Bevor der Anpassungsprozess (die Assimilation und die Akkommodation) auftaucht, erleben die Schüler den soziokonstruktivistischen Konflikt. Der soziokognitive Konflikt erfolgt aus einer Gegenüberstellung von gesellschaftlich und logisch unverträglichen heterogenen Ideen zwischen Partnern (Carugati und Mugny, 1985: 61). Zum Beispiel bei der Lösung einer Deklinationsaufgabe im Deutschen empfiehlt die Lehrerin den Lernenden, ihre Verfahrensweisen zu erklären. Außerdem bedienen sich letztere während des soziokognitiven Konflikts solcher Fragen zur Aufklärung (wie bist du zu dieser Antwort gelangt?); und zur Begründung des Vorgehens (Woran erkennst du, dass dieses Vorgehen zur Aufgabenlösung dient?). Darüber hinaus denkt jeder mithilfe der Erklärungen seines Gegenübers über den besten und leichtesten Weg zur Lösung des Problems nach. Zum Schluss einigen sich die Lernenden über eine Verfahrensweise. Diese Möglichkeit kann entweder aus einem einzigen Lernenden erfolgen, oder aus einer Sammlung (Zusammenarbeit) von mehreren bzw. allen Mitgliedern in der Gruppe. Also ändert jeder seinen vorigen Vorschlag ab, oder er ergänzt bzw. korrigiert ihn.

Die vier Modelle der soziokonstruktivistischen Theorie haben es gemeinsam, dass sie die Mitkonstruktion dh. den gemeinsamen Kenntnisaufbau bei Lernenden fördert (Boutin und Julien, 2000; Lafortune und Daudelin, 2001). Lernende interagieren miteinander durch die Orientierung der Lehrer*in. Die Interaktionen, Austausch und soziokognitiven Konflikte stehen im Mittelpunkt des Lernprozesses (Vienneau, 2005; Jonaert und Vanderborgt, 1999). Die Lernenden sind Akteure, und die Lehrperson ein Begleiter, ein Führer und ein Vermittler. Die Lehrer*in hilft Lernenden dabei, ihre Vorkenntnisse zu aktivieren und Zusammenhänge mit neuen Kenntnissen zu ermitteln. Dies entsteht durch Blockaden der Lernenden, die noch auf die proximale Entwicklungszone verweist und für den Kenntnisaufbau unverzichtbar ist (Vygotsky, 1934; Bruner, 1983; Carugati und Mugny, 1985). Diese von Lernenden erworbenen Kenntnisse werden dann in realen Situationen einsetzen (Lafortune et Daudelin, 2001; Tardif, 1998).

Der Soziokonstruktivismus geht mit unserer Studie einher, insofern als er das unterstützt, dass Lernende von dem ausgehen, was sie schon wissen (Vorkenntnisse), um sich neue Wissen bezüglich der bekannten Lektion (an der Tafel) aufzubauen. In diesem Fall entspricht die soziokognitivistische Theorie der expliziten Methode, wobei die Lernenden den Gegenstand der zu Lernenden Lektion wissen.

2.3.2 Gebrauchsbasierte Ansätze zum Fremdspracherwerb

Die problembasierten Ansätze zum Fremdspracherwerb sind von den Autoren wie Mike Tomasello, Elena Lieben, Ben Ambridge, Julian Pine und Caroline Rowland and Heike Behrens vertreten, die sich von dem Kognitivismus, dem Interaktionismus und den Funktionalismus inspirierten. Die gebrauchsbasierten Ansätze sind dem Nativismus sehr ähnlich, außer dass es in nativistischen Ansätzen angeborene spezifische Mechanismen gibt, die den Spracherwerb ermöglichen. Im Gegensatz dazu postulieren gebrauchsbasierte Ansätze, dass die Sprache sich durch reichen Input, gesellschaftliche und allgemeine Fähigkeiten in das Gedächtnis eingräbt. Es erweist sich als wichtig zu betonen, dass diese Ansätze sich mit dem impliziten lernen befassen. Das implizite Lernen ist ein lernen, wobei der/die Lernende sich des erworbenen Gegenstandes nicht bewusst ist¹¹. Fünf grundlegende Konzepte sind vorhanden, auf denen gebrauchsbasierte Ansätze zum Fremdspracherwerb fußen: Form- Funktionsverbindungen, assoziatives Lernen, rationale Sprachverarbeitung, exemplarbasiertes Lernen und émergente Beziehungen und Muster (Ellis/Wulf, 2015:75). Erst hier unten werden sie vorgestellt.

2.3.2.1 Form- Funktionsverbindungen

Mit Form- Funktionsverbindung im Fremdspracherwerb wird gemeint, welche Bedeutung (Funktion) mit einer linguistischen Einheit bzw. einem linguistischen Zeichen (Form) kombiniert ist. Wie beispielsweise hat das Phonem „e“ bei Verben (Form) die Funktion, die erste Person Singular auszudrücken. Darauf folgt das assoziative Lernen.

2.3.2.2 Assoziatives Lernen

Das assoziative Lernen im Rahmen der gebrauchsbasierten Ansätze zum Spracherwerb verweist darauf, dass Lernende die Funktion bzw. Funktionen einer Form mit dieser Form verbinden. Für die Salienz (Auffälligkeit) treten zwei Elemente aufs Spiel, welche sind die Häufigkeit und die Zuverlässigkeit. Die Häufigkeit wird dadurch erklärt, dass die Funktionen von sprachlichen Zeichen, die im Lernprozess regelmäßig vorkommen, leichter als seltene zu beherrschen sind. Und Zuverlässigkeit bedeutet, dass eindeutige sprachliche Einheiten, d.h. die sich von anderen durch die Form unterscheiden, leichter erworben werden. Als Beispiel werden bestimmte Artikel im Nominativ und Akkusativ genommen. Die bestimmten Artikel an sich selbst sind grammatikalische Einheiten (Form) und stellen verschiedene Bedeutungen (Funktionen) dar: Nominativ und Akkusativ Maskulin, Feminin, Neutral und Plural. Die

¹¹vgl. URL: <https://www.sprache-spiel-natur.de/2019/09/16/spracherwerbtheorien/>

bestimmten Artikel Maskulin Singular „der“ und „den“ lassen sich mit keinem bzw. keinen anderen verwechsel. In diesem Fall sagen wir, dass sie im Vergleich zu den anderen zuverlässig sind (Enock Tinhoura, 2022: 35).

2.3.2.3 Rationale Sprachverarbeitung

Die rationale Sprachverarbeitung legt Gewicht auf den Input und den Kontext des Sprachgebrauchs. Mit anderen Worten, die Funktionen, die im Input im assoziativen Lernen durch Häufigkeit und Zuverlässigkeit mit der Form der Zielsprache kombiniert wurden, werden beim Kommunizieren automatisch in anderen Lebenssituationen verwendet (Ellis/Wulf, 2015: 79).

2.3.2.4 Exemplar- basiertes Lernen

Das exemplar- basierte Lernen erfolgt aus Musterbeispielen. Die Lehrer*in stellt Lernenden Mustersätze oder Musterbeispiele mit dem zu Lernenden Stoff zur Verfügung, und die Lernenden erwerben diesen Stoff durch Häufigkeit und Zuverlässigkeit implizit, also unbewusst (Ellis und Wulf, 2015:80 zit. nach Enock Tinhoura, 2022: 36).

2.3.2.5 Emergente Relationen und Muster

Dieses grundlegende Konzept legt Akzent auf Interaktionen. Es vertritt den Standpunkt, dass fremdsprachliche Strukturen im Allgemeinen und grammatische im Besonderen sich allmählich durch Austausch der Lernenden miteinander und mit der Lehrperson aneignen lassen. Und diese Aneignung geschieht distributionell, d.h. implizit. Im Folgenden wird der Zusammenhang zwischen den gebrauchbasierten Ansätzen zum Fremdspracherwerb und unserer Arbeit ans Licht gebracht.

Die gebrauchbasierten Ansätze zum Fremdspracherwerb passen zu der vorliegenden Arbeit, insofern als sie Wert auf das unbewusste Lernen legen. Die Lernenden in der impliziten Methode setzen das Genus von Nominalgruppen und ihre Kasus (grammatische Funktionen) mit ihren Formen (Endungen oder Deklination) zusammen (Form-Funktionsverbindungen). Und der Erfolg dieser Deklination erfolgt aus der Häufigkeit und Zuverlässigkeit der grammatischen Einheiten (associatives Lernen). Lernende bedienen sich Mustertexte, in denen Strukturen stacken (exemplar-basiertes Lernen) und interagierten miteinander und mit ihrem Lehrer (emergente Relationen). Und die unbewusst aufgebauten Kenntnisse sollten sie in andern Kontexten (im alltäglichen leben, bei der Prüfung) verwenden (rationale Sprachverarbeitung).

2.4 Allgemeines über die Nominalgruppe und die Unterrichtsmethoden

2.4.1 Die Nominalgruppe

Als Nominalgruppe oder auch Nominalphrase wird meist ein Nominalausdruck verstanden, der außer einem Substantiv oder einem Pronomen mindestens ein weiteres Wort enthält, z. B. ein Buch, manche Bücher, Bücher dieses Autors, einige von ihnen, etwas anderes, ein jeder¹². Laut dem *German dictionary offline* ist die Nominalgruppe bzw. Nominalphrase ein *Satzteil (Konstituente)*, dessen Kopf (Kern) ein Nomen (Substantiv oder Pronomen) ist. Die Nominalgruppe kann aus dem Nomen, dem Artikel und dem Adjektiv bestehen, die im Folgenden beschrieben werden.

2.4.1.1 Das Nomen/ Das Substantiv

Laut Peter Eisenberg et al. (2009) sind *Substantive oder Nomen Wörter mit folgenden grammatischen Eigenschaften: (1) sie haben ein festes Genus (grammatisches Geschlecht); ein Substantiv ist entweder ein Maskulinum, ein Femininum oder ein Neutrum. (2) Substantive sind nach dem Numerus (der grammatischen Zahl) bestimmt, das heißt, ihre Flexionsformen stehen entweder im Singular (in der Einzahl) oder im Plural (in der Mehrzahl). (3) Substantive sind nach dem Kasus (dem Fall) bestimmt, das heißt, ihre Flexionsformen im Nominativ, im Genitiv, im Dativ oder im Akkusativ (Peter Eisenberg et al, 2009: 149)*. Die Autoren unterscheiden drei Bedeutungsgruppen des Substantivs: Gegenständlichkeit (Konkreta vs. Abstrakta), Belebt vs. Unbelebt und Appellative (Gattungsnamen) vs. Eigennamen. Konkrete Substantive sind diejenigen, mit denen etwas Gegenständliches bezeichnet wird, zum Beispiel der Stuhl, das Haus, das Auto, der Mensch, usw. Abstrakta sind Substantive, mit denen etwas Nichtgegenständliches bezeichnet wird, wie zum Beispiel die Idee, die Arbeit, die Hoffnung usw. Belebte Substantive sind Substantive, die über eine Seele verfügen, wie der Mensch, die Katze, die Maus... Belebte Substantive sind im engen Zusammenhang mit natürlichem Geschlecht, weniger mit grammatischem. Unbelebte Nomen im Gegenteil haben keine Seele, am Beispiel das Rad, die Kleidung. Außerdem sind Appellative (Gattungsnamen) Substantive, die Phänomene im allgemeinsprachlichen Sinne kennzeichnen, im Gegensatz zu Eigennamen, die eine Realität in Einzelheiten spezifizieren (Peter Eisenberg et al, 2009: 156).

¹²vgl. URL: <https://www.gutefrage.net/frage/nominalgruppen>

➤ Genus von Substantiven

In der Deutschsprache sind bei natürlichem Geschlecht zwei Formen (männlich und weiblich), und bei grammatischem Geschlecht drei Formen, bzw. Genera (Maskulin, Feminin und Neutral), und jedes Nomen hat ein festes Genus. Das Nomen bestimmt die Form der Determinanten, und die Endung des Adjektivs die vor ihm stehen, und die Form der Pronomen, die es ersetzen. Es besteht drei Faustregeln, die zur Unterscheidung von Genera bei Nomen beitragen, welche sind: semantische Faktoren (die Bedeutung/ Semantik des Substantivs), morphologische Faktoren (die Bestandteile des Substantivs), und lautliche Faktoren (die Lautstruktur des Substantivs):

- Semantische Faktoren

Bei semantischen Faustregeln, bzw. Faktoren handelt es sich um die Unterscheidung in Genus durch Personen-, Tier- und Sachbezeichnungen.

• Personenbezeichnungen

Bei Personenbezeichnungen ist das natürliche Geschlecht von Bedeutung. Das natürliche Geschlecht lässt sich in drei Klassen einteilen. In Klasse A können sich Substantive unabhängig von ihrem Genus auf Personen beiderlei natürlichen Geschlechts beziehen, zum Beispiel *der Mensch, der Star, das Individuum, das Kind, usw.* Nach Klasse B sind die betreffenden Substantive immer geschlechtsspezifisch, anders gesagt, sie verweisen entweder nur auf Männer (mit Genus Maskulinem), oder nur auf Frauen (mit Genus Feminin) Zum Beispiel *der Mann, die Frau, der Junge, die Dame.* Ausnahmefälle sind Diminutiva auf *chen* und *lein* wie *das Fräulein (die Frau), das Männchen (der Mann), und Personennamen auf el* und *l* wie *das Peterle, das Karlchen usw.* In Klasse C sind die Maskulina, die ihre feminine Form mit *in* bilden, am Beispiel von: *der Leiter, die Leiterin, der Nachbar, die Nachbarin.*

• Tierbezeichnungen

Bei vielen Tieren gibt es vier Bezeichnungen: eine generische (geschlechtsneutrale) Bezeichnung, eine männliche spezifische Bezeichnung, eine weibliche spezifische Bezeichnung und eine generische Bezeichnung für Jungtiere (egal, ob männliche oder weibliche Jungtiere). Eine Kategorie ist diejenige, wo es häufig zwischen der männlichen von der weiblichen geschlechtsspezifischen Bezeichnung unterschieden wird. Wie zum Beispiel das Pferd (generisch/geschlechtsneutral), der Hengst (männlich), die Stute (weiblich) und das

Fohlen (generische Bezeichnung für das Jungtier). In der zweiten Kategorie wird eher die generische Bezeichnung häufiger verwendet, und die geschlechtsspezifische (männlich/weiblich) seltener, zum Beispiel: sehr häufig die Katze (weiblich und generisch), aber seltener der Kater (männlich), oder das Kätzchen (das Jungtier). Dann wird betont, dass die semantischen Regeln für Lebewesen nicht gelten, bei denen die Geschlechtsformen sich nicht unterscheiden lassen, wie zum Beispiel Zwittertrige¹³.

- **Sachbezeichnungen**

Eisenberg et al (2009) ermitteln Kriterien, nach denen Genera von Sachen bestimmt werden. (1) In Wortfeldern sind Oberbegriffe meist neutral (Obst, Gemüse). Im Gegenteil tragen Basisbegriffe die drei Genera z.B. der Apfel, die Papaya (Köpcke/Zubin, 1984, zit. nach Eisenberg et al. 2009). (2) Zitatsubstantivierungen z.B. „ohne langes Wenn und Aber“, Buchstaben (das A, das O) sind neutral. (3) Abkürzungswörter nehmen das Genus des Kernwortes ein, z.B. die EU (die Europäische Union). (4) Länder ohne Artikel sind Neutral, z.B. Deutschland, aber das heutige Deutschland; und diese mit Artikeln entweder maskulin oder Feminin. (Vgl. S.162).

- **Morphologische Faktoren**

Bei Komposita nimmt das Nomen das Genus des letzten Wortes ein, z.B. die Klasse + der Raum = der Klassenraum. Suffixe bei Nomen legen das Genus des Nomens fest (der Mann, aber das Männchen). Nach manchen Suffixen können wir das Genus des Nomens erkennen, obwohl es Ausnahmen gibt. Also sind die meisten Maskulina einleitenden Suffixe *ant, asmus, ismus, ich, ig, ling, or*; Femininum *a, ade, age, aille, aise/äse, ance, ane, anz, ei, elle, enz, heit, keit, ung, schaft, ine, ion, ik, ness, tät, ur, üre*; Neutrum: *chen, ett, in, ing, lein, ma, ment, um*.

- **Lautliche Faktoren**

So die lautlichen Faktoren der Genuszuweisung sind die meisten einsilbigen Nomen mit Konsonantenhäufung am Anfang oder am Ende maskulin, z.B. der Knochen, der Knoblauch usw.

¹³ Zwittertrige sind Lebewesen mit sowohl männlicher als auch weiblicher Geschlechtsausprägung.

➤ Numerus von Substantiven

- Zur Zählbarkeit

Eisenberg et al (2009) zufolge *sind Substantive nach dem Numerus (der grammatischen Zahl) bestimmt, das heißt, sie stehen entweder im Singular (in der Einzahl) oder im Plural (in der Mehrzahl)* (Eisenberg et al, 2009: 169). Die Autoren sind der Ansicht, dass nicht alle Substantive im Plural stehen können. Deswegen schlagen sie zwei Erweiterungsproben vor, nach denen Substantive in Plural gesetzt werden können: das Substantiv soll zunächst das Merkmal „zählbar“ haben, dann nicht nur mit dem indefiniten Artikel verwendet werden können, sondern auch mit einer Kardinalzahl (Vgl.).

Sowohl unzählbare, als auch zählbare Substantive können mit *Maß-, Mengen-, Behälter- oder Sammelbezeichnungen* gebraucht werden, im Unterschied, dass zählbare Substantive im Plural stehen können, während unzählbare Nomen ausschließlich im Singular bleiben (Vgl. S:171).

Eigennamen, d.h. Namen, die ein individuelles Geschehen, ein individuelles Lebewesen eine individuelle Institution oder einen individuellen Gegenstand bezeichnen, stehen meistens im Singular. Manchmal können sie auch im Plural sein (indem sie *s* nehmen), und in diesem Fall verhalten sie sich wie Gattungsnamen. Zum Beispiel Bergmann, die Bergmanns/Bergmanns (die Mitglieder der Familie Bergmann) (Vgl.). Außerdem sind prototypische Nomen Abstrakte (der Friede, *die Kälte*) und Substantivierungen (das Verstehen, das Denken) nur Singular. Einige Nomina, die Pluraliatantum heißen, sind nur im Plural zu finden (die Kosten, die Eltern, die Geschwister).

- Zur Pluralbildung

Im Deutschen bestehen fünf Endungen bei Pluralformen: *e* (der Tag, die Tage), *n* (der Nachbar), die Frage, die Fragen), *en* (der Saat, die Staaten), *s* (das Hotel, die Hotels), *er*, *darüber* hinaus Plural ohne Endung (der Computer, die Computer) und Plural mit Umlaut (der Garten, die Gärten). Drei Grundregeln wurden zur Substantivkongruenz festgelegt. So die erste enden meistens die Maskulina und Neutra auf *e* (das Jahr, die Jahre); nach der zweiten Regel enden Feminina auf *en* (die Handlung, die Handlungen). Und für die dritte Grundregel sind auf *el*, *en* oder *er* endende Maskulina und Neutra endungslos (der Zettel, die Zettel); und Feminina auf *el* oder *er* nehmen *n* (die Formel, die Formeln).

Außer den Grundregeln sind Zusatzregeln vorhanden. Der ersten Zusatzregel zufolge nehmen die auf unbetontes *e* endenden Substantive im Plural *n* (der Name, die Namen, die Sache, die Sachen, das Auge, die Augen); mit Ausnahme der Nomen, die als Präfix *Ge* haben, und der Käse, die Käse. Zusatzregel 2: Außer manchen Fremdwörtern auf *a* und *o* (die Firma, die Firmen) haben in den meisten Fällen die im Singular auf unbetonte Vokale endenden deutschen und gelehnten Substantive ein *s*-Plural (der Krimi, die Krimis, die Kamera, die Kameras). So Zusatzregel 3 nehmen die Fremdwörter auf betonte Vokale im Plural *s* (das Büro die Büros, das Resümee, die Resümees); Außer Feminina auf *ee* und *ie* (die Tournee, die Tourneen). Im Gegensatz dazu haben deutsche Nomen auf betonte Vokale unterschiedliche Pluralformen, zum Beispiel das Knie, die Knie, die Datei, die Dateien. So die Zusatzregel 4 sind bei Diminutiven Nomen im Singular auf *lein* und *chen* im Plural *endungslos*, z.B. das Fräulein, die Fräulein, das Männchen, die Männchen.

Außer den Grundregeln und den Zusatzregeln gibt es fünf Sonderfälle(S), die nicht auf Regeln basieren, sondern auf lexikalischem Wissen, anders gesagt, sie sollen auswendig gelernt werden. Im Sonderfall 1(S1) sind Feminina (etwa ein Viertel), die ihren Plural mit *Umlaut* und *e* bilden, z.B. die Wand, die Wände, die Hand, die Hände. In S2 haben wir Neutra und Maskulina, die im Plural *n* nehmen, wie der Bauer, die Bauern, das Herz, die Herzen. Der Sonderfall 3 besteht auf Fremdwörtern, die nicht nur im Plural *en* nehmen, sondern auch deren Wortausgang ändert, wie das Zentrum, die Zentren, das Datum, die Daten. Sonderfall 4(S4) lässt Fremd- und deutsche und Wörter mit *s-Plural* sehen (das T-Shirt, die T-Shirts; der Schall, die Schalls). Zum Schluss stellt der Sonderfall 5 neutrale und maskuline Substantive mit *er-Plural* dar (das Schild, die Schilder; der Geist, die Geister).

Die Regeln bei Umlaut fügen sich zu den Sonderfällen hinzu. Laut Regel 1 nehmen Feminina mit endungslosem *e* oder *e-Plural* immer den Umlaut, wie die Faust, die Fäuste, die Kraft, die Kräfte, mit Ausnahme von Feminina, sie im Singular auf *nis* enden. Je nach der zweiten Regel übernehmen Substantive mit *er-Plural*, und deren Verbstämme, die Vokale *a*, *o* oder *u* haben, den Umlaut. In der dritten Regel bekommen neutrale Nomen mit endungslosem *e* oder mit *e-Plural* keinen Umlaut. Zum Beispiel das Brot, die Brote. In der vierten und letzten Regel bei Umlaut erhält etwa die Hälfte an Maskulina, die im Plural *e* nehmen, den Umlaut, am Beispiel von: der Antrag, die Anträge, der Frosch, die Frösche usw.

➤ Kasus von Nomen

Helbig & Buscha (1972) zufolge dienen die Kasus, die Beziehungen des Substantivs zu anderen Elementen im Satz mithilfe morphologischer Mittel zum Ausdruck zu bringen. Diese Kasus Aufgabe erfüllen mittlerweile nicht nur die Kasus, sondern auch andere Mittel (Präpositionen, Intonation, Wortstellung) (Helbig & Buscha, 1972: 280). Die Autoren ermitteln einen Unterschied zwischen den reinen Kasus (ohne Präposition), zum Beispiel er schickt seiner Oma eine E-Mail und den präpositionalen Kasus, z.B. er schickt an seine Oma eine E-Mail.

● Der reine Kasus

In diesem Punkt wird auf die syntaktischen Funktionen, die Hierarchie und die Satzgliedfunktionen der reinen Kasus eingegangen.

- Die syntaktischen Funktionen der reinen Kasus

In der syntaktischen Funktion der reinen Kasus geht es um die Anzahl an Substantiven, die die Verben durch ihre Valenz zulassen können. Diese Substantive (Aktanten)¹⁴ sind entweder obligatorische, oder fakultativ, oder noch freie Angaben. Der Nominativ als Aktant ist in dem Satz ausschließlich obligatorisch und steht bei dem Verb, z.B. *Das Baby* schläft. Der Akkusativ steht bei dem Verb oder bei Adjektiven und kann im Satz obligatorisch sein, z.B. Es gibt *keine Alternative*; fakultativ z.B. Klose schreibt der Kameradin eine E-Mail; oder freie Angabe sein, wie zum Beispiel, Wir reisen *diese Woche*. Der Dativ genauso ist teils obligatorisch, z.B. Der Schüler dankt *seinem Lehrer*; teils fakultativ, Der Musiker ist dem Volk bekannt; teils als freie Angabe, Georg gießt *seiner Schwester* Wasser in den Eimer. Ebenso im Genitiv gibt es obligatorische Aktanten wie in dem Satz Der Schreiner bedient sich *einer Säge*; fakultative Aktanten, wie Der Patient erinnert sich des Unfalls; und freie Angabe, z.B. Unser Nachbar besuchte uns eines Morgens (Helbig & Buscha, 1972: 289).

- Die Hierarchie der reinen Kasus

Das Verb steht im Mittelpunkt des Satzes. Unter Hierarchie der reinen Kasus verstehen wir den Rang, den die verschiedenen Kasus (Nominativ, Akkusativ, Dativ, Genitiv) durch die Bindung an das Verb annehmen. Im Sinne der Syntax ist der *Subjektsnominativ* durch seine

¹⁴ Der Aktant ist nach der Dependenzgrammatik ein Satzglied, das von der Valenz einer Wortart, insbesondere eines Verbs abhängig ist. Der Aktant kann für die Bildung eines grammatischen Satzes obligatorisch oder fakultativ sein (Duden, 2016).

strukturelle Kongruenzbeziehung mit dem finiten Verb am engsten verbunden. Egal, ob es im Satz zwei Nominative gibt, können wir durch die Kongruenz des Verbs erkennen, was der Subjektsnominativ von beiden Nominativen ist. Zum Beispiel, *Wir* sind das Volk (Vgl. S.284).

Darüber hinaus übernimmt der Objektsakkusativ aus verschiedenen Gründen den zweiten Platz nach dem Nominativ: Als erster Grund wird der Objektsakkusativ durch die Passivtransformation beeinflusst und spielt die Rolle des Subjektsnominativ. Im Gegensatz dazu werden der Dativ und Genitiv nicht durch diese Transformation eingewirkt. Zum Beispiel: wir ermutigen *das Kind*, *das Kind* wird (von) uns ermutigt. Aber Wir gratulieren dem Kind, *dem Kind* wird (von uns) gratuliert. Zum Zweiten macht die Eliminierungstransformation deutlich, dass die Akkusativerzänzung bei mehreren Kasus bei dem Verb erhalten bleibt, während der Dativ und der Genitiv wegfallen können z.B. Sie bringt der Nachbarin die Teekanne. Sie bringt die Teekanne (*richtig*); aber sie bringt der Nachbarin (*falsch*). Als dritter Grund, warum der Akkusativ im zweiten Rang steht, ist Nominalisierungstransformation. Dabei wird die Akkusativergänzung zum Genitivattribut, der Genitiv und Dativ als Präpositionalobjekt angewendet. Zum Beispiel, Leon bringt der Dozentin das Zeugnis mit. Das Mitbringen des Zeugnisses zu der Dozentin (*Nominalisierungstransformation*).

Aus dem Ersatz des Dativ- und Genitivobjekts durch das Präpositionalobjekt in der Nominalisierungstransformation kommt die folgende Hierarchie der reinen Kasus infrage: Nominativ – Akkusativ – Dativ/Genitiv (Vgl. S. 285).

Die Ausnahme lässt uns versehen, dass der Dativ von dem Verb nicht nur entfernt, sondern auch damit eng verbunden sein kann. Es gibt einen Dativ, der direkt vom Verb regiert und soll als das einzige Objekt gelten (Winfried ähnelt *seinem Vater*); einen Dativ, der die Rolle des zweiten Objekts einnimmt, und kann teils obligatorisch sein (Die Regierung schenkt *Waisenkindern* Schulsachen), teils fakultativ (Der Paketzusteller bringt *den Kunden* das Gepäck mit); und zum Schluss einen Dativ, der bei einem Akkusativ als freie Angabe sein kann (Die Mutter kocht *der Familie* Zwiebelsuppe), oder bei gewissen Nomen (*Körperteile und Kleidungsstücke*), z.B. Der Friseur reinigt *seiner Tochter* die Haut (Vgl.).

- **Die Satzgliedfunktionen der reinen Kasus**

Bestimmte Funktionen werden im Satz durch reine Kasus ausgeübt. Der Nominativ kann die Funktion des Subjekts erfüllen, z.B. *Der Landwirt* baut Knoblauch an; die Funktion des

Prädikats¹⁵, wie in dem Satz: *Andrea bleibt unser Hausmeister*. Das Prädikat kann auch Apposition sein (Herr Adelbert, der neue Nachbar, ist besonders freundlich). Die vierte und letzte Funktion des Nominativs ist die Benennung (ein unvergesslicher Tag), oder der Anruf (Sehr geehrte Dame und Herren!) (Helbig & Buscha, 1972: 289).

Die Satzgliedfunktionen des Akkusativs sind folgende: Das Objekt zum Verb (Sandra empfängt *die Zeitung*); die Funktion des Objekts zum Prädikativ, Adjektiv (Das Heft ist zwei Euro wert); Das Objektsprädikativ (Der Opa unterrichtete seinen Enkel die Grammatik); lexikalischer Prädikatsteil (Der Neugeborene schläft einen ruhigen Schlaf in seiner Wiege); die Funktion des Adverbialbestimmung (Das Jugendministerium wählt *jedes Jahr* ein großes Budget); die Funktion der Apposition¹⁶ (Die Direktorin begrüßt Jakobus, ihren Lieblingsschüler/ Die Direktorin begrüßt ihren Lieblingsschüler Jakobus) (Vgl.).

Die Funktionen, die der Dativ im Satz ausüben kann, sind folgende: Er kann als Objekt zum Verb auftauchen (Der Rechtsanwalt antwortet seinem Kunden); als Objekt zum Prädikativ, Adjektiv (Die Verletzungen der Patientin sind ihr egal); als Apposition (Das Volk dankt Frau Angela Merkel, der Bundeskanzlerin Deutschlands); und zum Schluss kann der Dativ sekundäres Satzglied in verschiedenen in verschiedenen Arten sein:

- Possessiver Dativ mit Beziehung auf das Subjekt (Dem Schneider tut der Rücken weh);

Mit Beziehung auf das Objekt (Der Friseur kämmt der Kundin die Haare); mit Beziehung auf die Adverbialbestimmung (Der Trainer klopft der Boxer auf die Schulter).

- Träger-Dativ mit Beziehung auf das Subjekt (Dem Musiker rutscht das Höschen), mit

Bezug auf das Objekt (Die Erzieherin zieht dem Schüler die schwarze Jacke an); mit Beziehung auf die Adverbialbestimmung (die Handschuhe treten dem Klempner nicht aus der Hand).

- Der Dativ *commodi*¹⁷/Dativ des Interesses/ der Gefälligkeit (Da mein Computer kaputt ist, hole ich *mir* morgen ein neues/ Der Vater kauft seinen Kindern ein Hundebaby).

¹⁵ Das Prädikat ist die syntaktische Funktion des verbalen Satzgliedes, das eine Aussage über das Subjekt macht, und mit ihm kongruiert (German dictionary offline APK).

¹⁶ Die Apposition ist die *weglassbare Beistellung im Satzglied, die meistens im gleichen Kasus wie das Bezugsnomen steht, und auf den gleichen Sachverhalt oder die gleiche Person verweist* (German dictionary offline APK).

¹⁷ Von Dativ *commodi*/Dativ des Interesses/Dativ der Gefälligkeit wird gesprochen, wenn eine Handlung durchgeführt wird, um jemandem Dienst zu leisten, oder um jemandem Spaß zu machen.

- Der Dativ incommodi drückt das Misslingen oder die Verantwortlichkeit aus.

aus. Zum Beispiel, Der Bandit ist *dem Polizisten* entkommen.

- Der Dativ des Zustandsträgers (Die Gehaltserhöhung ist den Angestellten ein Vorteil).
- Der Dativ des Maßstabes äußert eine Meinung, wie im Satz: Die Unterhaltung mit dem Chef am Arbeitsplatz ist *der Sekretärin* wichtig.

Paul Mekontso zufolge ist der reine Dativkasus durch zwei Faktoren eingeleitet. Zuerst durch Verben, die ein indirektes Objekt ausdrücken, zum Beispiel antworten, bauen, erklären, senden. Überdies kommen spezifische bzw. typische Verben mit Dativ, am Beispiel von gratulieren, danken, schmeicheln (Paul Mekontso, 2011: 48).

Zusätzlich zum Dativ kann der Genitiv als Satzglied eben auch mehrere Rollen übernehmen. Als Objekt zum Verb (Der Gärtner bedient sich *eines Mähers*); als Objekt zum Prädikat (Die Probe ist *aller Unklarheiten* los); als Prädikativ (Du bist guter *Laune*); als Adverbialbestimmung (*Eines Tages* wird alles besser); der Genitiv als Attribut, z.B. Die Farbe *des Autos* gefällt mir nicht; und der Genitiv als Apposition (Wir bedienen uns des Messers, *eines unentbehrlichen Gegenstandes* in der Metzgerei) (Vgl. 293).

Präpositionale Kasus

Präpositionale Kasus weisen fast dieselben Charakteristika wie reine Kasus in ihren syntaktischen Funktionen, ihren Positionen bei Substantiven und in ihren Satzgliedfunktionen auf.

- Syntaktische Funktionen von präpositionalen Kasus

In dem Satz kann der präpositionale Kasus als obligatorischer Aktant durch die Verbvalenz auftreten, z.B. Die Babysitterin passt auf die Kinder auf; als fakultativer Aktant durch die Verbvalenz, z.B. Die Studierenden lesen ein Buch *in der Bibliothek*, als freie Angabe bei manchen Verben, z.B. Die Studierenden lesen *in der Nacht* eine Zeitung; als fakultativer Aktant eines Adjektivs, anstatt eines Verbs (Der Einheimische ist überrascht über deinen plötzlichen Besuch); als fakultativer Aktant bei Substantiven (Die Überraschung des Einheimischen über deinen Besuch); zum Schluss tritt der präpositionale Kasus als freie Angabe bei Substantiven auf, wie zum Beispiel Die Bewohner *am Stadtrand* sparen mehr Geld. (Helbig & Buscha, 1972: 295).

- Präpositionale Kasus bei Substantiven (Rektion)

Von Rektion ist die Rede, wenn der Kasus eines Satzgliedes durch eine Wortart (Verb, Präposition) festgelegt wird. Manche Substantive in Präpositionalgruppen haben spezifische Präpositionen (die Beschäftigung mit, die Rede von/über). Diese Präpositionalgruppen sind noch Präpositionalkasus genannt. Im Gegensatz dazu variieren die anderen (Nomen) je nach der Bedeutung der Präposition (die Lage auf, unter, in, über, zwischen, neben usw.).

Es ist zwischen verschiedenen Gruppen zu unterscheiden, wenn das Substantiv einen Präpositionalkasus regiert:

- Die Präposition, die das Substantiv regiert, gilt genauso für das entsprechende Verb wie für das entsprechende Adjektiv/Partizip (befreien von, frei/befreit von, die Freiheit von).

- Gewisse Substantive leiten dieselbe Präposition wie das entsprechende Verb ein, aber kein passendes Adjektiv besteht (glauben an, der Glaube an; beitragen zu, der Beitrag zu, aber kein entsprechendes Adjektiv).

- Einige Nomen regieren Präpositionen, die Entsprechenden Verben lieber den Akkusativ oder den Dativ, ohne entsprechende Adjektive z.B. genehmigen (Akk), die Genehmigung zu; begegnen (Dat) die Begegnung mit, aber keine passenden Adjektive.

- Manche Nomina regieren die gleichen Präpositionen wie die passenden Adjektive, aber

es gibt dazu keine entsprechenden Verben, z.B. gierig nach, die Gier nach; eifersüchtig auf, die Eifersucht auf.

- Im Unterschied zu gewissen Substantiven, die Präpositionen regieren, leiten die entsprechenden Adjektive eher den Dativ ein, und es gibt dazu keine passenden Verben, z.B. überlegen (Dat), die Überlegenheit gegenüber; nah (Dat), die Nähe zu, ohne entsprechende Verben (Vgl. S.299).

- Satzgliedfunktionen der präpositionalen Kasus

Präpositionale Kasus üben ebenso wie reine Kasus verschiedene Satzgliedfunktionen aus: als Subjektsprädikativ (Franz wird *als ein Sieger* betrachtet); als Objektsprädikativ (Wir betrachten

Franz *als einen Sieger*); als Objekt (Ihr beschäftigt euch *mit der Reisereservierung*), als Objekt zum Prädikativ/Adjektiv (Die Besucher sind neugierig *auf die neue Technologie*); als Adverbialbestimmung (Der neue Professor arbeitet *mit Leidenschaft*); als sekundäres Satzglied zum Satz (Die Enkel holen *für ihre Oma* Wasser im Brunnen); als prädikatives Attribut (Der Verlobte ging *in Weiß* zu dem Bürgermeister); zum Schluss als attributiver Gliedteil (Die Begegnung *mit Anette* hat Paul gefreut) (Vgl.).

2.4.1.2 Artikel

Nach dem Langenscheidt Deutsch als Fremdsprache ist in dem Fachgebiet der Linguistik der Artikel eine Wortart, die das Genus eines Substantivs bezeichnet. Es gibt im Deutschen drei Artikel, bestimmte, unbestimmte und Nullartikel. Diese Artikel sind nicht willkürlich verwendet, dementsprechend erwähnt Paul Richard Tabley (2022:54) einige Autoren, die auf die Gründe des Gebrauchs der bestimmten, unbestimmten und Nullartikel eingegangen sind, im vorliegenden Fall Givon (1984), der die Dichotomie Definitheit vs. Undefinitheit darstellt. Der Autor setzt die Definitheit mit der Identifizierbarkeit. Anders ausgedrückt, die Definitheit, bzw. definite Nominalphrase liefert Informationen über etwas, was sich nicht nur von dem Produzenten erkennen lässt, sondern auch von dem Rezipienten. Ansonsten, d.h. wenn der Referent von den beiden, dem Produzenten und dem Rezipienten nicht identifizierbar ist, wird eher auf indefinite Nominalgruppe Rückgriff genommen.

Laut Christophersens (1939) verbindet sich die Definitheit mit der Familiarität, insofern als der definite Referent im Gesagten schon erwähnt wurde. Im anderen Fall, wenn ein nominaler Ausdruck vorher noch nicht vorgestellt wurde, soll er lieber unbestimmt eingeführt werden (Christophersens, 1939).

Darüber hinaus wird sich mit der Quantifizierung auseinandergesetzt, nach der zählbare Gegenstände meist definit oder indefinit bezeichnet werden, und unzählbare Referenten artikellos, bzw. mit Nullartikel sind. Zusätzlich zu der Quantifizierung ist die Generizität. Die Generizität stammt von Genus, Spezies oder Art. Je nach der Generizität werden die Referenten einer ganzen Spezies verallgemeinert, und ihre Bezeichnung erfolgt sowohl durch bestimmte, unbestimmte als auch durch Nullartikel, z.B. Der Mann kontrolliert seine Emotionen/ Ein Mann kontrolliert seine Emotionen/ Männer kontrollieren ihre Emotionen (Gunkel et al. 2017: 32, zit. nach Paul Tabley: 2022: 56).

2.4.1.3 Das Adjektiv

Adjektive als grammatische Wortarten weisen folgende Eigenschaften auf: Sie können gebeugt werden, anders gesagt, sich nach dem Kasus, dem Numerus und dem Genus verändern. Im Gegensatz zu Substantiven haben Adjektive kein festes Genus, und können in allen Genera angewendet werden. Überdies nehmen Adjektive zur Flexion zwei Deklinationstypen (schwache und die starke) an. Adjektive als Wortarten lassen Komparationsformen zu, und sind die einzige Wortart, die zwischen bestimmten Artikeln und Substantiven stehen (Eisenberg et al. 2004: 343).

Adjektivisch gebrauchte Partizipien (I und II) verhalten sich wie Adjektive außer der Tatsache, dass das Partizip I weder im Komparativ angewendet werden kann, noch bei Kopulaverben¹⁸ (sein, werden, heißen usw.) stehen, noch mit dem Präfix *un verneint werden*. Bemerkenswert ist, dass manche adjektivisch gebrauchten Adjektive als feste Adjektive gelten; und darauf hat die gerade erwähnte Ausnahme keinen Einfluss (Vgl.).

■ Die Semantik der Adjektive

Von qualifizierenden Adjektiven wird berichtet, wenn die Adjektive einer Sache oder Person eine Eigenschaft geben. Zum Beispiel die Farbe (grün, gelb), die Form (bergig, quadratisch), der Geschmack (süß, bitter), der Ton (laut, leise) usw. Im Gegensatz zu qualifizierenden Adjektiven äußern relationale Adjektive eine Beziehung oder Zugehörigkeit, z.B. die Geographie (europäisch, asiatisch), der Beruf (politisch, ärztlich), die Religion (protestantisch, islamisch) usw. Über relationale Adjektive hinaus sind Zahladjektive und adjektivisch gebrauchte Partizipien.

■ Der Gebrauch von Adjektiven im Satz

Die Gebrauchsweise von Adjektiven im Satz ist unterschiedlich. Darum können Adjektive attributiv, substantiviert, prädikativ oder adverbial verwendet werden. Während attributive und substantivierte Adjektive sich im Satz flektieren, tun es prädikative und adverbiale Adjektive nicht. Jedoch gibt es einige Adjektive (meist Farbadjektive)¹⁹, die sich gar nicht flektieren, und andere, die nur attributiv oder nur attributiv und adverbial vorkommen können.

¹⁸ *Kopulaverben sind Verben, deren Funktion darin gesehen wird, eine Verbindung zwischen Subjekt und Prädikat zu bewirken* (Duden, 2016: 542)

¹⁹ Einige nicht-flektierbare Adjektive: lila, rosa

➤ **Attributiv gebrauchte Adjektive**

Adjektive und adjektivisch gebrauchte Partizipien können entweder bei Nomen oder zu den Hervorhebungen in Fernstellungen²⁰ stehen, und lassen sich üblicherweise beugen, außer einigen Ausnahmefällen.

Wenn zwei oder mehr attributive Adjektive vorangestellt sind, ist ihre Abfolge bei manchen Adjektiven wie Zahladjektiven (weitere, sonstige), qualifizierenden (dick, rot) usw. Und in der geschriebenen Sprache ist die Setzung des Kommas nicht zufällig. Also, wenn kein Komma zwischen den Adjektiven steht, beziehen sich alle Adjektive gleichwertig auf das bezeichnete Nomen²¹. Und wenn die Adjektive durch ein Komma getrennt sind, wird mehr Wert auf das letzte Nomen gelegt²² (Eisenberg et al. S. 347).

Adjektive können eben auch nachgestellt und gebeugt werden, meistens in elliptischen Fällen, wenn wir die Wiederholung von Satzelementen vermeiden wollen. Z.B. Kinder, reiche wie arme, haben recht auf Erziehung (Vgl.).

In Sonderfällen sind Adjektive vorangestellt, aber unflektiert. Das lässt sich in festen Verbindungen sehen wie in Untertiteln, in Sprichwörtern, vor Eigennamen, in der Literatursprache (ruhig Blut, groß A, klein B usw.). Die unflektierten nachgestellten Adjektive tauchen auch in bestimmten Adjektiven auf, wie lila, rosa, orange, beige, sexy, prima (Das orange Auto gefällt mir besonders gut); oder in Ableitungen auf *er* (der Kölner Dom, die Berliner Mauer, in den siebziger Jahren) (Vgl. S.349).

Daneben können Adjektive dem Substantiv nachgesellt sein, ohne dass ein Komma sie beide voneinander trennt. Solche Fälle kommen üblicherweise in Produktbezeichnungen vor (Käse weich, Käse hart); in der Presse oder in manchen Buchtiteln (Tangram Aktuell); in manchen Ausdrücken (10 Euro bar) (Vgl.).

➤ **Der substantivierte Gebrauch von Adjektiven**

Adjektive können substantiviert werden, indem sie sich wie attributive Adjektive flektieren lassen, und die Nominalphrase bilden. Z.B. Der Neue kommt gerade/ Ein Neuer kommt gerade. Die Adjektivdeklinaton weist verschiedene Charakteristika auf: Maskulina verweisen auf Personen, genauer auf männliche z.B. ein Bekannter; Feminina auf weibliche Personen, z.B.

²⁰ Z.B. Gemüse bestellen wir frische.

²¹ Z.B. Andere kleine wichtige Taschen

²² Andere, wichtige Taschen (andere Taschen, die diesmal wichtig sind)

eine Bekannte. Beide Geschlechter unterscheiden sich im Plural aber nicht voneinander, z.B. Bekannte/ die Bekannten. Neutrale substantivierte Adjektive sind meist unzählbar, und beziehen sich auf unbelebte Lebewesen z.B. das Neue, alles Neue, etwas Neues. Außerdem beziehen sie sich auf nicht-erwachsene menschliche und tierische Lebewesen, z.B. die Ziege leckte *ihr Junge/ ihre Jungen* (Eisenberg et al. 2004 S. 353).

Bei Sprachbezeichnungen gibt es sowohl syntaktische flektierbare, als auch lexikalische endungslose Substantivierungen. Die substantivische Form taucht entweder in Komposita mit nominalem Erstglied auf, z.B. das Wissenschaftsdeutsch, das Fachdeutsch, das Allgemeindeutsch, oder in Kontexten, wo die Präzision der unterschiedlichen Erscheinungsformen der jeweiligen Sprache eine Rolle spielt, z.B. das Deutsch des Altertums, das Deutsch des Mittelalters, das Deutsch des 19. Jahrhunderts. Andernfalls, wenn die Präzision keine Rolle spielt, und es um die Sprache im Allgemeinen geht, wird die adjektivische, bzw. beugbare Form verwendet, z.B. das Deutsche, das Chinesische, im Deutschen, im Chinesischen. Im Genitiv nehmen Sprachbezeichnungen *en*, oder *s*, oder sie bleiben endungslos z.B. die Wichtigkeit des Deutschen/ des Deutschs/ des Deutsch.

Ebenso kann der Gebrauch von Farbbezeichnungen je nach dem Kontext durch ihre Bedeutung motiviert sein. Das heißt, die Bedeutung der adjektivischen Bezeichnung unterscheidet sich von der durch die substantivische. Z.B. Leonhart lebt gern im Grünen (im Grünen = in der freien Natur); der Schwarze mag langes Studium (der Schwarze = Mensch mit schwarzer Hautfarbe, mit afrikanischer Herkunft). Aber Das Grün steht mir nicht so gut (das Grün = Kleidung mit grüner Farbe); meine Wohnung ist ganz in Schwarz (schwarz gestrichen).

Außer Sprach- und Farbbezeichnungen treten andere substantivierte Adjektive endungslos auf, meist paarweise. Z.B. Jung und Alt waren alle da; Gleich und Gleich, Groß und Klein usw. Einige Adjektive gehen im Gegenteil mit Präpositionen, z.B. seit ewig, von nah und fern (Vgl. S. 355).

Der prädikative Gebrauch von Adjektiven

Prädikative Adjektive beziehen sich auf Substantive, Pronomen oder Substantivierungen. Wir unterscheiden zwischen verschiedenen Arten von prädikativen, welche sind: Prädikative bei Kopulaverben, z.B. Die Schüler sind heute *ruhig*; Prädikative bei Verben der persönlichen Einschätzung, z.B. Der Vorgesetzte nennt seine Kollegen unordentlich; deskriptive Prädikative, z.B. Vegetarier essen Obst und Gemüse frisch; resultative Prädikative, z.B. Alkohol in

Übermaß macht Menschen betrunken. Manche Prädikative sind Nebensätzen nah, und trennen sich von bezeichneten Substantiven durch ein Komma, z.B. Erschöpft, kam der Soldat vom Krieg; gewisse sind Verbindungen aus Konjunktionen und Adjektiven, z.B. Der Personalmanager betrachtet die Bewerber als ungeeignet. Und zum Schluss stehen prädikative Adjektive, die in Verbindungen mit Präpositionen sind, z.B. Deine Freunde halten dich für unkonventionell.

► Der adverbiale Gebrauch von Adjektiven

Adverbial gebrauchte Adjektive verweisen im Satz immer auf etwas Anderes. Aber ihre Bezugselemente unterscheiden sich eins von dem anderen. Diese adverbial verwendeten Adjektive können Bezug auf das Verb nehmen, z.B. Die Prüflinge behandeln sicher die Aufgaben; Bezug auf den ganzen Satz, z.B. Heute Nachmittag regnet es wahrscheinlich. Adjektive als Adverbien können eben auch mit einem anderen Adjektiv verbunden sein, z.B. Der Gärtner auf dem Hof arbeitet einfach faul; oder in Verbindung mit einem Adverb (Das Wartezimmer befindet sich ganz rechts), einer Präposition (Der Parkplatz ist direkt am Eingang des Einkaufszentrums) oder mit einer Subjunktion (Die Gegenpartei wurde bestraft, genau weil sie Wahlkampagne geführt hat) (Vgl.).

2.4.2 Die Unterrichtsmethoden

Grégoire Compaore (2008) bezeichnet Methode aus einer etymologischen Perspektive. Der Terminus stammt aus dem Altgriechischen *methodos* und ist der Weg, die Straße, das Verfahren, denen man folgt, um ein Ziel zu erreichen. So Paul Rousselot ist Methode *der rechteste und sicherste Weg, um zur Wahrheitsentdeckung zu gelangen, oder diese Wahrheit zu veröffentlichen, nachdem sie entdeckt wird* (Compaoré, 2008: 179).

Larzeges zufolge werden Methoden aus drei Hauptaussichten bezeichnet. Zuallererst durch ihr logisches Argumentieren, um zur Kenntnisvermittlung bzw. Kenntniserwerb zu kommen, wobei die induktive und deduktive Methode betroffen sind. Weiterhin werden Methoden durch die Interaktionen bestimmt, die zwischen den Lernenden selbst, und zwischen den Lernenden und der Lehrperson herrschen. Hier werden aktive und passive Methoden hervorgehoben. Zusätzlich dazu bestehen Methoden durch ihre Deutlichkeit bzw. Undeutlichkeit, wobei implizite und explizite Methoden dargestellt werden (Guy Larsegés, 1960, S. 13).

2.4.2.1 Methoden nach ihrem logischen Argumentieren

Zu der logischen Sichtweise gehören die deduktive und die induktive Methoden.

2.4.2.1.1 Die deduktive Methode

In der deduktiven Methode geht der Lehrer vom Unbekannten zum Bekannten, vom Allgemeinen zum Besonderen, oder von der Hypothese zu den Ergebnissen. Die deduktive Methode zielt darauf ab, den Schülern die Regel und Prinzipien verstehen zu lassen, die sie in besonderen Fällen (konkret einsetzen sollen) (vgl.).

2.4.2.1.2 Die induktive Methode

In der induktiven Methode wird von dem Unbekannten zum Bekannten, vom Konkreten zum Abstrakten oder vom Besonderen zum allgemeinen gegangen. Das Experiment gilt als der Ausgangspunkt aller Recherchen in der induktiven Methode, um zu einer erzielten Wahrheit zu gelangen. Die Lernenden sind dazu gebracht, Allgemeinideen von Texten, Tests oder Experimenten herauszusuchen, und dann über deren Wahrheiten und Fehler zu überlegen und zu urteilen (vgl.).

2.4.2.2 Methoden nach den Interaktionen zwischen den Akteuren

Hierzu treten die passiven und aktiven Methoden aufs Spiel

2.4.2.2.1 Die passiven Methoden

Passive Methoden, noch traditionelle Methoden genannt, kennzeichnen sich durch ihren Autoritarismus und ihren Formalismus. Dabei erzeugt der Lehrer Kenntnisse, die Schüler hören, wiederholen und memorieren. Der Unterricht ist einseitig, d.h. die SchülerInnen hängen völlig von dem Lehrer ab und nehmen ausschließlich das an, was er sagt und macht. Zu den passiven Methoden gehört:

Die didaktische Methode

Die didaktische bzw. dogmatische Methode, zielt die maximale Kenntnisübertragung in wenig Zeit ab. Die dogmatische Methode folgt dem Prinzip, je nach dem der Lehrer der einzige Wissensbesitzer ist; und er füllt die leeren Köpfe der Lernenden aus (Larzeges, 1960: 14).

Die Master-Methode

In der Master-Methode präsentiert die Lehrperson Informationen, sich stützend auf die zuvor vorbereiteten schriftlichen Notizen. Dann zeigt sie einige Beispiele; und die Lernenden können sich an dem Kurs beteiligen, obwohl ihr Beitrag nicht von großer Bedeutung ist. Denn die LehrerIn achtet nur auf das, was sie geplant hat. In der demonstrativen Methode verfahren die

Lernenden durch Nachahmung, weil die LehrerIn gleichzeitig Beispiele zeigt, während sie erklärt (ebd.).

➤ **Die deduktive Methode**

Die deduktive Methode wurde erst oben beschrieben.

2.4.2.2 Die aktiven Methoden

Im Gegensatz zu passiven Methoden liegen aktive Methoden vor. Wie der Name darauf schon hinweist, wird die aktive Methode als eine Methode angesehen, die dazu dient, die Tätigkeit der Schülerinnen und Schüler zum Lernen als bedeutend zu berücksichtigen. In die aktiven Methoden gehört:

➤ **Die Fragemethode**

Die Fragemethode (interrogative Methode) beruht auf der Fragetechnik. In dieser Methode, anstatt dass der Lehrer den ganzen Unterricht konzipiert und ihn vor den Lernenden präsentiert, orientiert er ihn (den Unterricht) unter der Form von Fragen, auf die die Lernenden antworten werden. Diese Tätigkeit ist keine Kenntnisbewertung, sondern sie besteht darin, dass die SchülerInnen auf eigene Faust den Stoff des zu lernenden Unterrichts herausfinden (vgl.).

➤ **Die Umfragemethode**

In der Umfragemethode, noch wiederentdeckte Methode genannt, wird induktiv vorgegangen, anders gesagt, der Lehrer geht von verwirrenden Informationen eines Problems aus und bringt die Schüler dazu, durch ein fungiertes Argumentieren das Problem zu bewältigen und die Ergebnisse zu verallgemeinern (vgl.).

➤ **Die Entdeckungsmethode oder projektbasierte Pädagogie**

Darin handelt es sich darum, dass jeder Schüler eine Tätigkeit frei auswählt und erledigt, zu der er selbst Ideen findet und organisiert. Das Ziel dieser Methode ist, dass die Lernenden Kenntnisse und Know-how entwickeln, um selbstständig ein Projekt (technischen Gegenstand, persönliche Produktion) aufzubauen (ebd.).

➤ **Die experimentale Methode**

Die experimentale Methode, oder Methode der Problemlösung basiert auf dem Schema: Beobachtung, Hypothese, Experimentieren, Ergebnis, Interpretation, Schluss. Für Gagné ist die experimentale Methode *der Prozess, durch den der Schüler die Kombination der vorher*

erlernten Regeln herausfindet, die ihm erlaubt, das Problem zu lösen, mit dem eine Situation ihn konfrontiert (Gagné, 1985: 54).

➤ **Die intuitive Methode**

Die intuitive respektive objektive Methode besteht darin, den Lernenden die Dinge, wie sie sind, zu zeigen, oder deren Vorstellungen. Der Lehrer bringt den Lernenden das Beobachten, Manipulieren, Anprobieren, Riechen bei, damit sie daraus Schlussfolgerungen ziehen. Dieser direkte Kontakt mit der Realität trägt zu dem schnellen Kenntniserwerb bei, diese Kenntnisse, die SchülerInnen je nach dem Kontext anwenden, in dem sie sich befinden (Gagné, 1985: 56).

➤ **Der programmierte Unterricht**

Der programmierte Unterricht ist eine pädagogische Methode, die Lernenden dazu dient, sich Kenntnisse ohne direkte Vermittlung des Lehrers anzueignen. Dabei stellt die Lehrperson SchülerInnen allmählich Dokumente zur Verfügung, die Letztere aufmerksam lesen. Dann werden sie einem Test unterzogen, durch welchen sie herausfinden und verraten, ob die ihnen gestellten Fragen mit den Informationen in den Dokumenten übereinstimmen (vgl.).

➤ **Die Methode der Wertklärung**

Die Methode der Wertklärung nach L. Dabire ist eine Art und Weise zu unterrichten, wobei die Lernenden ihre Meinung zu den Realitäten eines Phänomens sagen. Diese Methode entwickelt bei dem SchülerInnen ein kritisches Denken oder eine Kritische Analyse, nach der sie manche Informationen vertiefen und die anderen widerlegen können (vgl.).

➤ **Die induktive Methode**

Die induktive Methode wurde schon oben beschrieben.

2.4.2.3 Methoden nach ihrer Deutlichkeit bzw. Undeutlichkeit

Die Methoden nach ihrem Deutlichen oder undeutlichen Charakter umfassen die implizite und die explizite Methode.

2.4.2.3.1 Die implizite Methode

Einer der Hauptvertreter des Nativismus ist der mit russischen Wurzeln am 7. Dezember 1928 in Philadelphia (den USA) geborene Noam Chomsky. Der Nativismus geht davon aus, dass (wesentliche) Ideen in den Menschen eingeboren sind und Kenntnisse werden von Kindern während ihres Wachstums implizit aufgebaut. Nativismus stammt vom Lateinischen

»nasci«=geboren werden bzw. »nativus«=angeboren und wird häufig mit »angeboren« oder »eingeboren« im Deutschen gleichgesetzt. Im Rahmen der Psychologie weist der Begriff auf die Ansicht hin, spezifische Begabungen oder Fähigkeiten, entweder angeboren oder von Geburt an ins Gehirn tief zu integrieren (Manuel Möller, 2006: 30). Bateson (1991) unterscheidet innerhalb der Psychologie sechs Aspekte des englischen »innate« (nativ): »zum Zeitpunkt der Geburt vorhanden«; »ein Verhaltensunterschied ausgelöst durch einen genetischen Unterschied«; »im Verlauf der Evolution angeeignet«; »stabiles Merkmal während der Entwicklung«; »gemeinsames Merkmal aller Mitglieder einer Spezies« und »nicht erlernt« (Bateson, 1991: 21 zit. nach Manuel Möller, 2006: 30).

Das Konzept des „Language Acquisition Device“ von Chomsky zieht syntaktische Komponenten und das Lexikon in Erwägung, die in die Universalgrammatik gehören. Die Phrasenstruktur-Regel postuliert, dass in jeder Sprache eine syntaktische Komponente²³ existiert, die aus einer Tiefenstruktur und einer Oberflächenstruktur (das Lexikon) bestehen. Zu der Tiefenstruktur gehören *universelle Regeln*, die in allen Sprachen herrschen und fünf Komponenten beinhalten: eine endliche Menge von Terminalsymbolen (MT)= {Der, eine, Mann, Frau, mag}; eine Menge von metalinguistischen Hilfssymbolen (Mh)= {S, NP, V P, D, N, S}; ein ausgezeichnetes Startsymbol S mit $S \in Mh$; eine einzige binäre Operation der Aneinanderreihung (hier bezeichnet durch das Symbol »+«); eine endliche Menge von kontextfreien sequentiellen Produktionsregeln P (vgl.).

Mit diesen fünf Regeln werden unbegrenzt viele Sätze gebildet und gehört, wenn sei es nur eine der Regeln *rekursiv*²⁴ ist, zum Beispiel mit folgender Produktionsregel : S- NP + S + V P (Engelkamp 1974, S. 36). Über die syntaktischen Regeln hinaus betont die Theorie des „Lexikons“, dass der Sprecher zu jedem Wort nicht nur seine Bedeutung weiß und wie es ausgesprochen wird, sondern er weiß auch, wie das Wort sich verhält, mit anderen Worten, in welchen Satzkonstruktionen es verwendet werden könnte, am Beispiel der Verbvalenz: das Verb sprechen kann sowohl monovalent, als auch bivalent sein.

Der Nativismus bezieht sich dadurch auf unsere Untersuchung, dass er der Anschauung ist, dass Fertigkeiten in Menschen angeboren verankert sind, wodurch sie unbewusst Sätze erzeugen

²³ Die syntaktische Komponente ist die Zusammensetzung von einem Basisteil mit Ersetzungsregeln und einem Lexikon (Manuel Möller, 2006, S.44).

²⁴ Die Rekursion verweist auf einen Vorgang, in dem etwas als Kopie für etwas Anderes dient.

und verstehen können, mit denen sie noch nie in Kontakt waren. Genauso wie in unserer Studie werden Kenntnisse von Lernenden durch die implizite Methode mithilfe von den Fertigkeiten (so der Nativismus) unbewusst erworben. Dies entspricht dem Kommunikativen Ansatz bzw. dem kommunikationsorientierten Unterricht, den Björn Bartels (2018) erwähnt, wobei die Grammatik nicht als der Zweck gilt, sondern als ein Mittel zur Kompetenz, sich mit Muttersprachlern auszutauschen (Björn Bartels, 2018, S. 28). Damit diese Fertigkeit entwickelt wird, soll der Unterricht schülerzentriert sein, d.h. die Lehrperson kommt möglichst wenig zu Wort, um Lernenden genug Zeit zu widmen, zusätzlich zum Frontalunterricht anhand unterschiedlicher Sozialformen (Einzel-, Partner und Gruppenarbeit) einzuüben (Klippel, 2016: 318).

Fünf Prinzipien sind vorhanden, auf denen der kommunikationsorientierte Unterricht beruht, darunter *das Prinzip der Ausgewogenheit*, bei dem die SchulerInnen den nötigen Input durch Interaktionen miteinander und mit der Lehrkraft bekommen (Kieweg 2006a: 4). Überdies liegt *das Prinzip der Lernorientierung* vor, in dem es der Lehrperson zukommt, authentische Unterrichtsmaterialien bereitzustellen (Leupold 1999: 6). Darauf folgt *das Prinzip der Aktivierung des Vorwissens bei Lernenden*. Die Lehrer*in sollte zum Grammatikerwerb kulturelle, sprachliche und individuelle Hintergründe von Schüler*innen in Erwägung ziehen, was Letztere in den Kurs stark einbeziehen sollte und die Mehrsprachigkeit und sprachübergreifende z.B. interkulturelle Kompetenz, Lernmotivation fördert (Europarat 2001: 163). Zusätzlich dazu tritt *das Prinzip des Kontext- bzw. Inhaltsbezuges* auf, wobei eine Grammatikeinheit in eine reale oder realitätsnahe Situation eingebettet ist, die mit dem Lebensumfeld und den Gepflogenheiten der LernerInnen übereinstimmen (Kieweg 2006a: 5). *Das Prinzip der Ganzheitlichkeit* geht aus einer kognitiven Hinsicht vor, lehnt sich daran, dass die linke Hemisphäre des Gehirns zum Einsatz kommt, damit die Aufmerksamkeit auf gewisse Grammatikstrukturen gelenkt wird. Dementsprechend sollten im Unterricht manche Aspekte angeregt werden, die lieber der rechten Gehirnhemisphäre zugeschrieben sind, im vorliegenden Fall des non-verbalen Handelns der Intuition, der Emotion und der Kreativität (ebd.). Damit es der Lehrkraft gelingt, vorige Aspekte bei Lernenden zu stimulieren, sollten mündliche Kommunikationsübungen und kreative Schreibungen eingeführt werden. Bezüglich dessen sollten Grammatik- und lexikalische Strukturen in verschiedene Sozialformen integriert werden (Kanngießler 2006: 26). *Das Prinzip der Integrativität* sorgt wiederum dafür, dass grammatische Formen sowohl im Kontext betrachtet werden, als auch sich einzelne sprachliche Systeme untereinander verbinden. Dementsprechend versucht das *lexikal approach*, die Grammatik mit

der Lexik und die Grammatik miteinander zu verbinden, was noch *lexikalisierte Grammatik* genannt wird. Dies lässt sich durch Sprachformeln, Kollokationen, feste Wendungen, oder Nomen- Verbverbindungen besser verdeutlichen. Der Erfolg des Integrativitätsprinzips entsteht durch genügenden Input, wobei Strukturen in das mentale Lexikon abgespeichert werden (Thaler 2008: 58).

2.4.2.3.2 Die explizite Methode

Hinsichtlich der expliziten Methode wird auf Michael H. Long zurückgewiesen, der sich damit auseinandersetzt, wie ältere Kinder, Jugendliche und Erwachsene Fremdsprache leichter lernen können. Er geht von der Frage aus, welche der beiden Vorgehensweisen für den Fremdspracherwerb geeigneter wäre, nämlich *focus on forms (FoFs)*, wobei die Grammatikeinheit als Ziel gilt, und *focus on meaning*, wo die Grammatikstruktur ein Mittel bzw. Weg zur Kommunikation ist. Aus den zwei Ansätzen erfolgt der Focus on form (FoF), der als Synthese von beiden Ansätzen dient. Der *Focus on meaning* entspricht der kommunikativen Methode, die oben ausführlich erklärt wurde (Curtiss, 1988; Long, 1990, 1993; Newport, 1990). Vergleichsweise läuft die Grammatik Vermittlung beim *Focus on forms* insofern rein traditionell ab, als der Kurs vom Kontext unabhängig ist; und die Lernenden sich mit sprachlichen Einheiten systematisch und zielgerichtet befassen. Der Zweck im FoFs ist es, sich grammatische Regeln durch explizites und isoliertes Üben formal anzueignen (Long & Ross, 1993, S.39; Long, 1998: 36). Der Focus on Form (FoF) steht als Synthese bzw. Kompromiss zwischen den zwei vorigen Ansätzen und vertritt, dass die Lehrperson vor oder während der Unterrichtspraxis kurz explizit die Aufmerksamkeit der Schüler*innen auf den Lernstoff, entweder mündlich oder überschriftlich lenkt, um deren Vorwissen zu wecken. Dazu bedienen sich die Lernenden Mustersätze, eines Mustertextes oder gehen von einer Kommunikation aus, in der bzw. dem der zu lernende Inhalt enthalten ist. Ziel ist es, SchülerInnen in die Lage zu stellen, im Kontext mithilfe der Kommunikation und der Bedeutung sprachliche Strukturen zu erkennen und richtig zu verwenden (Michael H. Long, 1998, S. 42). Ein Überblick über die orientierten Sprachlernmethoden lässt sich kurz verschaffen.

2.4.2.4 Typische Sprachlernmethoden

In dem Fremdsprachlernen existieren drei Methoden, nämlich die indirekte bzw. Grammatik-Übersetzungsmethode, die direkte/aktive Methode und die Sprachlichen Methoden, die in den oben dargestellten Methoden klassifiziert werden können (Gagné, 1985, S. 59).

2.4.3.1 Die indirekte Methode/ Grammatik- Übersetzungsmethode

Sie entstand im XVII. Jahrhundert, war zum Lernen der alten Sprachen (Griechisch und Lateinisch verwendet), und ist die älteste Methode im Sprachunterricht. Nach Richard (2001: 4, zit. nach Cyrille Nguelle, 2019: 59) wurde die GÜM tatsächlich im XIX. Jahrhundert in Schulen allgemein eingeführt. Die Methode zielte darauf ab, die SchülerInnen dazu zu bringen, möglichst viele Wortschatzkonzepte und Grammatikregeln der Zielsprache auswendig zu lernen. Neue Wörter werden durch Wortlisten gelernt, die Wörter der Mutter- und der Zielsprache beinhalten. Am Anfang des Kurses werden den Schülern die Grammatikregeln beigebracht. Anschließend machen sie Übungen wie Diktate, Textzusammenfassungen, Aufsätze oder Übersetzungen, während das Sprechen und Hören weniger Wert sind. Ein Beispiel von Lehrwerk, in dem die GÜM angewendet ist, ist Deutsche Sprachlehre für Ausländer (Schulz/Griesbach 1955).

Der Grammatik- Übersetzungsmethode ist vorgeworfen, dass sie zum Lernen alter Sprachen eingesetzt war, im Gegensatz zu modernen Sprachen, die an den heutigen Tagen immer an Wert gewinnen. Außerdem legte die Methode besonders viel Gewicht auf den kognitiven Prozess (die Grammatik), und vernachlässigte die kommunikative Kompetenz, dennoch ist heute die Kommunikation bedeutsam, zumal die Welt globalisiert ist.

2.4.3.2 Die direkte Methode (DM)

Die direkte Methode, noch Anti-Grammatik-Methode, Reform-Methode, rationale/konkrete/natürliche/intuitive Methode genannt, verbreitete sich stark in den 1970er Jahren nach Neuner/Hunfeld (1993, S.33) als Gegenbewegung zur Grammatik-Übersetzungsmethode. Die DM verfolgt das Ziel, dass die Lernenden die Sprache mündlich beherrschen, und die Regeln werden induktiv gelehrt, d.h. nach dem Kursinhalt entwickelt. Im Vordergrund steht in der DM das Konzept der Natürlichkeit (der natürliche Erstspracherwerb), in der die Lernenden durch die Nachahmung des Lehrers und durch die Induktion sich Ideen von der zu lernenden Sprache machen. Im Unterricht wird das Umfeld mit der Zielsprache verbunden, und die Ausgangssprache wird kaum verwendet. Aufgrund der hauptsächlich

Sprechtätigkeiten beim Erlernen sind visuelle Hilfsmittel, konkrete Gegenstände und Gesten im Unterricht viel in Anspruch genommen. Für eine gute Aussprache sind außer der Lehrperson eben auch Schallaufzeichnungen benutzt.

Die direkte Methode stieß dadurch auf Kritiken, dass sie Lernenden das Rezitieren förderte. Deswegen konnten viele Lernende Wörter und Sätze in der Zielsprache aussprechen, deren Bedeutungen sie nicht wussten. Überdies wurde der Methode vorgeworfen, dass der Einsatz der Erstsprache im Kurs ganz verboten war, was mehr Unterrichtszeit bedarf, dennoch muss einem festgelegten Programm gefolgt werden, und das Sprachniveau der Schüler (besonders Anfänger) den Rückgriff auf die Muttersprache braucht, damit sie den roten Faden nicht verlieren. Die dritte Kritik fand die DM, dass die Prüfungen in Schulen nur auf Schreibkompetenzen basieren, sodass die mündlichen Fertigkeiten, die in Kursen entwickelt wurden, unnützlich sind.

2.4.3.3 Die ESA-Methode

Die ESA-Methode wurde von Jeremy Harmer (1998) gegründet und besteht aus drei Phasen: Engage, Study, Activate. In der Engage-Phase geht es um das Wecken und Motivation von Lernenden durch Witze, Spiele, Musik, Bewegungen, oder Anekdoten. In der Study-Phase stellt der Lehrer den Lernenden das neue Wissen zur Verfügung durch Interaktionen und erklärt die Lektion; und in der letzten Phase, Activate sind SchülerInnen Übungen unterzogen.

2.4.3.5 Die audiolinguale Methode

Die audiolinguale Methode entstand als Zusatz zu der direkten Methode, um Letzterer Mängel zu beseitigen, indem sie darauf abzielt, das Hören, verstehen, Sprechen und Schreiben bei Lernenden zu verbessern. Weil sie das Ohr als echtes Empfangsorgan des Körpers betrachtet (Christian Puren, 1988: P.93). Die Methode läuft wie folgt mithilfe eines gespeicherten Audiotextes. Die Lernenden hören, verstehen, wiederholen, sprechen aus, lesen, sprechen, und zum Schluss schreiben. Im Unterricht übernehmen Schüler Rollen und führen Dialoge durch. In dieselbe Richtung erwähnt Agnimele Sess (1994, S.31) in einigen Schritten in seiner Dissertationsarbeit, wie die Methode abläuft: Der Kurs geht von mündlichen Tätigkeiten aus, dann deutet die Lehrerin auf die Strukturen und Phänomene der Mutter- und der Zielsprache auf, um Interferenzen bei Lernenden vorzubeugen. Danach folgt das mündlich und schriftlich wiederholte Üben der zuvor dargestellten Phänomene, und am Ende versuchen die Lernenden, das Gesehene in andere Lebenskontexte zu übertragen.

Die audiolinguale Methode sah Kritik daran, dass sie Zeichen und Gesten außer Acht ließ, die in Kommunikationssituationen nicht vernachlässigt werden sollten. Daher die Entstehung der visuellen Methode.

2.4.3.6 Die visuelle Methode

Die audiovisuelle Methode geht von der audiolingualen Methode aus. Sie nimmt Rücksicht auf alle Aspekte der audiolingualen Methode (mit großem Akzent auf der mündlichen Kommunikation) und fügt dazu drei Dimensionen hinzu, die sie besonders machen und sie von der audiolingualen unterscheiden. Die erste Dimension ist die Verbindung der Audioaufnahme mit Bildern, was Lernenden erlaubt, sich eine Vorstellung von dem zu machen, worüber das Bild spricht. In der zweiten Dimension gelingt es den Lernenden, das Gesehene mündlich zu beschreiben. Und in der dritten Dimension liefert diese Methode den SchülerInnen nicht nur linguistische Ressourcen, sondern auch außersprachliche Elemente durch die unterschiedlichen Kommunikationskontexte.

An der audiovisuellen Methode wird die Tatsache kritisiert, dass ihr Einsatz viel Geld und geeignete Ausstattungen (am Beispiel von Sprachlaboratorien) beanspruchen, was nicht allen Schulen zugänglich sein kann. Außerdem schliesst sie genauso wie die audiolinguale Methode den Rückgriff auf die Erstsprache oder Muttersprache aus, was Lernenden viele Sprachblockaden verursacht, ihnen die Motivation am Lernen ausnimmt, sie außer dem Thema richtet und den Unterricht verlangsamt.

Aus dem oben Gesagten könnten wir zur Definition gelangen, dass die Unterrichtsmethode die Zusammensetzung von Praxis, Mitteln, Ansätzen und Regeln der pädagogischen Aktion ist, um die Ziele zu erreichen, welche sind, dass die Kinder, bzw. Lernenden in besten und wirksamsten Bedingungen gebildet werden.

Tabelle 1: Übersichtstabelle

Thema: Lehr-Lernmethoden der Nominalgruppedeklination im Deutschen und Entwicklung der Grammatikkompetenzen bei Lernenden der 3ème-Klasse in kamerunischen Sekundarschulen.

Forschungsfragen	Forschungsziele	Variablen	Ausprägungen	Indikatoren
<p>Hauptforschungsfrage: Beeinflussen die Lehr- und Lernmethoden der Deklination von Nominalgruppen den Erwerb dieser Grammatikstruktur bei den Lernenden der 3ème Klasse in Kamerun?</p>	<p>Hauptforschungsziel: Den Einfluss der Lehr/Lernmethoden der Deklination von Nominalgruppen auf deren Erwerb bei dem Schüler*innen der 3ème Klasse untersuchen.</p>	<p>Abhängige Variable: Der Erwerb der Deklination von Nominalgruppen</p> <p>Unabhängige Variablen: Unterrichtsmethoden</p>	<p>-unbestimm- te Artikel -attributive Adjektive - Nomen</p> <p>- explizite Methode</p> <p>- implizite Methode</p>	<p>* ein, eine, Nullartikel *Adjektivendungen *(+ n) bei Nomen im Dativ Plural</p> <p>Titel der Lektion- Lernziele- Mustersätze/text- Aktivierung der Vorkenntnisse- Regel- Anwendungsübungen- Korrektur</p> <p>Kein Titel der Lektion- Verteilung des Textes (mit der zu erwerben die Struktur) - Fragen zum Text- Antworten- Nachsprechen</p>
<p>Sekundäre Forschungsfrage 1: Welche der beiden Methoden wäre am besten geeignet, um die Deklination von Artikeln in Kasus (Nominativ, Akkusativ, Dativ) und im Genus (männlich, weiblich, neutral) vollzuziehen?</p>	<p>Spezifisches Forschungsziel 1: Den Beitrag der Unterrichtsmethoden zu dem Erwerb von Artikeln analysieren.</p>	<p>Abhängige Variable 1: Artikeldeklination</p>	<p>- Kasus</p> <p>- Genus</p>	<p>- Nominativ - Akkusativ - Dativ</p> <p>- Maskulin - Feminin - Neutral</p>
<p>Sekundäre Forschungsfrage 2: Welche Methode würde den SchülerInnen eine bessere Chance gewähren, Adjektive gemäß den Kasus (Nominativ, Akkusativ und Dativ) und Genus (männlich, weiblich, neutral, Plural) zu flektieren? ?</p>	<p>Sekundäre Forschungsziel 2: Die Wirkung der Unterrichtsmethoden auf die Aneignung der Adjektivdeklinat ion bei Lernenden der 3ème Klasse beurteilen.</p>	<p>Abhängige Variable 2: Adjektivdeklinat ion</p>	<p>- Kasus</p> <p>- Genus</p>	<p>- Nominativ - Akkusativ - Dativ</p> <p>- Maskulin - Feminin - Neutral</p>

Quelle: Autor

TEIL II: METHODOLOGISCHER UND OPERATIVER RAHMEN

Dieser zweite Teil, der methodologische und operative Rahmen, erstreckt sich über drei Kapitel. Im dritten Kapitel werden Forschungsmethoden und Datenerhebungsinstrumente dargestellt. Im vierten präsentieren wir die Ergebnisse und wir analysieren sie, und im fünften Kapitel tritt die Interpretation und Diskussion der Ergebnisse auf.

KAPITEL 3: METHODOLOGISCHER RAHMEN

3.1 Methodologie der studie

Dieses Kapitel umfasst fünf Teile. Zuerst setzen wir uns mit der Art der Forschung auseinander. Dann kommen wir zu Forschungsmethoden. Darauf hin schreiten wir zur Bestimmung der Studienpopulation und Darstellung der Studienstichprobe. Bevor wir die Erhebungsverfahren und Methoden der Datenanalyse angeben, präsentieren wir die Wahl der Datenerhebungstechniken und -Instrumente.

3.1.1 Forschungsart

Forschungen werden allgemein in drei Kategorien eingeteilt. Die experimentelle Forschung, die sich mit wissenschaftlichen Methoden mit mindestens zwei Variablen befasst. Das Ziel der experimentellen Forschung ist es, die existierenden Beziehungen zwischen diesen Variablen zu verstehen und die Hypothesen zu testen. Überdies kommt die explorative Forschung, bei der Konzepte zum ersten Mal untersucht werden. Das bedeutet, diejenigen Konzepte, die noch nie untersucht wurden. Und die dritte Kategorie ist die deskriptive Forschung. Diese Forschung analysiert eine Erscheinung, beobachtet und beschreibt ihre Variationen. Weil die unsere Untersuchungsgruppen absichtlich, und nicht zufällig zu einem kausalen Zusammenhang verteilt wurden, erweist sich unsere Untersuchung als experimentell²⁵.

3.1.2 Forschungsmethode

Eine Methode bezeichnet nach Laraoui (2021) die Reihe von Regeln und Handlungen, die zur Erreichung von Zielen und zur Durchführung unwiderlegbarer Forschung eingesetzt werden (Laraoui, 2021:94). Es lassen sich in den Sozialwissenschaften zwei Forschungsmethoden, die quantitative und qualitative Methode feststellen, die dazu beitragen, ein identifiziertes Problem zu lösen.

Bei quantitativer Forschung hat der Forscher die Möglichkeit, nicht nur Verhaltensweisen und Meinungen zu untersuchen, sondern auch Fakten durch Zahlen vorzustellen. Dabei spielt der Test von Hypothesen eine wertschätzende Rolle. Im Mittelpunkt stehen statistisch analysierbare

²⁵vgl. URL: <https://www.questionpro.com/blog/fr/recherche-quasi-experimentale/#:~:text=La%20recherche%20quasi%2Dexp%C3%A9rimentale%20est%20une%20m%C3%A9thode%20de%20recherche%20quantitative,liens%20de%20cause%20%C3%A0%20effet>

und interpretierbare Schlussfolgerungen. Bei der quantitativen Forschung werden im Gegenteil Fakten durch Buchstaben dargelegt.

Für unsere Studie entschließen wir uns zu einer quantitativen Recherche, weil sie sich auf numerische Daten bezieht, die durch Noten das Niveau der Lernenden identifiziert. Kurz nach der Bestimmung der Art und Methode der Forschung kommen wir zur Definition der Population.

3.1.3 Bestimmung der Studiengruppe

Die Studiengruppe ist eine Menge an Individuen am Beispiel von Personen, Pflanzen, Tieren, auf denen eine Untersuchung basiert. Diese Individuen sind vom Forscher festgelegt und erfüllen spezifische und vollständige Kriterien für eine gegebene Analyse; könnten deswegen einem Universum gleichgesetzt werden (Amin, 2000, S. 22).

Wir können sagen, dass die Studiengruppe die Anzahl von Personen ist, die einem wissenschaftlichen Test unterzogen werden. In Bezug auf unsere Arbeit besteht die Studiengruppe aus Lernenden der Troisième-Klasse der Sekundarschule in Kamerun.

3.1.3.1 Bestimmung der Zielgruppe

Die Zielgruppe ist eine Menge von Individuen, die vom Forscher ausgewählt werden, um eine Studie durchzuführen. In unserer Arbeit bilden die Schülerinnen und Schüler der 3ème-Klasse in kamerunischen Sekundarschulen, die sich im Jahr 2023-2024 eingeschult haben und regelmäßig zum Unterricht kamen, die Zielgruppe. Aufgrund dessen, dass die Arbeit über das ganze Land sehr anstrengend und aufwendig wäre, haben wir sie auf einen Teil der Bevölkerung, in der Zentrumregion Kameruns beschränkt: die zugängliche Gruppe (Amin, 2000, S. 24).

3.1.3.2 Die zugängliche Gruppe

Die zugängliche Gruppe als Teil der Zielgruppe stellt die Grundlage zur Abgrenzung der Untersuchung dar. Sie ist von der Studie direkt angesprochen und lässt den Forscher zu nötigen Daten gelangen. Dieses Experiment ist in Lycée Bilingue de Mbalngong durchgeführt, das in dem Stadtviertel Mbankomo liegt. Mbankomo liegt im Departement Mefou-et-Akono, das wiederum in der Zentrumregion liegt. Der Grund für die Auswahl dieses Gymnasiums (Lycée de Mbalngong) ist auf die Tatsache zurückzuführen, dass es der Ort unserer Hospitierung bei Deutschunterrichtspraxen in der Fakultät der Erziehungswissenschaft war.

3.1.4 Bestimmung der Stichprobe

Es wäre sehr anstrengend, alle Schulbesucher*innen in Kamerun zu untersuchen. Deshalb mussten wir eine Stichprobe wählen, die für das ganze Land repräsentativ ist. Diese Stichprobe trägt dazu bei, die Neigung der betreffenden Gesellschaft zu verstehen.

- Darstellung der Studienstichprobe

Zwei Gruppen von Lernenden bilden im Rahmen dieser Untersuchung unsere Stichprobe: eine Gruppe, in der die implizite, und die andere, in der die explizite Methode eingesetzt wurde

- Die Lernenden

Die Stichproben, die für unsere Studie verwendet wurden, waren zufällig. Das heißt, eine Art Wahrscheinlichkeit, Mitglieder in einem bestimmten und häufigen Intervall zu wählen. Bei zufälligen Stichproben hat jedes Individuum die Chance, unabhängig von dem Alter, dem Geschlecht oder der Herkunft, am Experiment teilzunehmen. Die Stichprobe unserer Arbeit besteht aus 165 Probanden (Lernenden) von zwei Troisième-Klassen ist, in eine Experimental- und eine Kontrollgruppe verteilt. In der Experimentalgruppe waren 84 Schülerinnen und Schüler, die mit der impliziten Methode gelehrt wurden. Und in der anderen Gruppe, der Kontrollgruppe, wo die explizite Methode eingesetzt wurde, gab es 81 Lernende.

3.1.4.1 Tabelle 2: Stichprobe der impliziten Methode

Schule/Gymnasium	Klasse	Klassengröße
Lycée Bilingue Mbalngong	Troisième Klasse	84

Quelle: Feldumfrage April 2024

3.1.4.2 Tabelle 3: Stichprobe der expliziten Methode

Schule/Gymnasium	Klasse	Klassengröße
Lycée Bilingue Mbalngong	Troisième Klasse	81

Quelle: Feldumfrage April 2024

3.1.5 Datenerhebungsverfahren

Die Definition der Termini *Technik* und *Daten* ist erforderlich, bevor die Beispiele für Techniken und Datenerhebungsinstrumente tatsächlich präsentiert werden.

3.1.5.1 Technik zur Datenerhebung

Wie schon angekündigt gibt es drei große Kategorien sozialwissenschaftlicher Forschung: die explorative, die deskriptive, und die experimentelle Forschung. Letztere setzt zwei Variablen in Beziehung, um den Zusammenhang zwischen ihnen zu verstehen und die aufgestellten Hypothesen zu überprüfen.

Betreffs unserer Untersuchung, in der wir zu einer experimentellen Forschung tendieren, ermöglicht sie es uns, den Einfluss der Methoden des Lehrens und Lernens der Nominalgruppendeklination auf die Entwicklung der Grammatikkompetenzen bei Lernenden der 3ème-Klasse zu evaluieren. Darum wird im Rahmen unserer Studie eine Technik, nämlich der Test zur Gültigkeit, Zuverlässigkeit und zur Relevanz der erhobenen Daten eingesetzt werden. Diese Technik dient uns dazu, Antworten zu unseren Forschungsfragen anzuführen. Im Folgenden wird über den Test und die Unterrichtsdurchführung berichtet.

3.1.5.1.1 Der Test

Unsere Arbeit befasst sich mit der Deklination der Nominalgruppe, nämlich unbestimmten Artikeln, Adjektiven und Nomen. Für jede Lücke sind drei Lösungsvorschläge, unter denen nur ein Vorschlag richtig ist. Der Vor- und Nach-Test erstreckten sich über eineinhalb Stunden und Indefinitartikel im Nominativ, Akkusativ und Dativ, auch die attributiven Adjektive und Nomen im Dativ Plural sollten dekliniert werden. Lediglich wurde der reine Kasus²⁶ gebraucht (Helbig & Buscha, 1972: 280). Als Verben sind *sehen, fotografieren, sein, begegnen, helfen, erleben, machen, schlagen, zuhören* verwendet, die die verschiedenen Kasus regieren. In jedem Kasus (Nominativ, Akkusativ, Dativ) treten bei jedem Genus (Maskulin, Feminin, Neutral) und im Plural zweimal Artikel und Adjektive auf. Weiter hin kommen Nomen im Dativ Plural. Die auftauchenden Verben lassen sich ab und zu wiederholen und sind nur in einfachen und kurzen Sätzen gebraucht. Der Text beinhaltet 44 Lücken, darunter 18 Artikel, 24 Adjektive und 2 Nomen im Dativ Plural und jede Lücke zählt zu einem Punkt. Die ganze Arbeit ist zu 44 Punkten benotet. Unter den verwendeten Verben gibt es kein ditransitives²⁷, sondern

²⁶ Der reine Kasus im Unterschied zum Präpositionalkasus ist durch das Verb eingeleitet, und nicht durch die Präposition (Helbig & Buscha, 1972: 280).

²⁷ Dem Dudenwörterbuch zufolge sind ditransitive Verben diese, die zwei Objekte erfordern.

alle leiten feste Kasus ein. Z.B. Nominativ: sein, Akkusativ: erleben, machen, fotografieren, sehen, schlagen; Dativ: helfen, begegnen, zuhören (Duden, 2016: 212). Alle diese Verben wurden Schülern* innen im Unterricht in der expliziten Methode deutlich und in der impliziten Methode indirekt gezeigt. Erwähnenswert ist, dass der Vor-Test am Schuljahresanfang stattgefunden hat, als die Lektion noch nicht vorgeführt wurde und die Probanden über noch keine Kenntnisse über den zu lernenden Inhalt verfügten. Nach dem Vor-Test wurde der Unterricht erteilt, der vier Stunden dauerte: zum ersten Mal zwei Stunden und zum zweiten Mal, eine Woche später, noch zwei Stunden. Das zweite Mal beruhte auf der Aufgabenkorrektur und Wiederholungen, bevor der Nach-Test (1,5 Stunden) erteilt wurde. Wie der Kurs in den zwei Probandenfruppen durchgeführt wurde, wird unten ausführlich dargestellt.

3.1.5.1.2 Der Unterrichtsverlauf

Erst hier unten werden Unterrichtsverläufe in den zwei Gruppen von Stichprobe, nämlich durch die explizite und dann durch die implizite Methode dargestellt.

3.1.5.1.2.1 Unterrichtsverlauf mit der expliziten Methode

Betreffs der Kontrollgruppe, wobei der Lernstoff bekannt war, ließen wir uns von Funk und Koenigs Methode (1991) inspirieren. Die beiden Autoren riefen das S-O-S-Schema ins Leben. Nach diesem Modell vergleichen Lernende bei der ersten Phase S (Sammeln) die Sätze oder Satzteile des Mustersatzes miteinander und suchen nach Ähnlichkeiten oder Unterschieden. Dazu ist Gruppen- oder Partnerarbeit empfohlen. In der zweiten Phase O (Ordnen) werden die herausgefundenen Äußerungen von Schüler*innen nach Ähnlichkeiten und Unterschieden sortiert. Und in der letzten Phase S (Systematisieren) erklärt die Lehrperson die grammatische Struktur und Lernende bilden unter seiner Leitung die Regel (Funk und Koenig, 1991: 124-125, zit nach Eva Konečná, 2022: 26).

Die Grammatiklektion begann mit der Überschrift. Dann wurden einige Mustersätze an die Tafel geschrieben, in denen Endungen von Artikeln, Adjektiven und Nomen sich voneinander unterschieden. Bezüglich dieser Unterschiede wurden Leitfragen gestellt, deren Beantwortung die Vorkenntnisse der Lernenden und ihre Sprachintuition wecken sollten. Z.B. „warum ist die Adjektivendung in Satz 1 *e* und in Satz 2 *en*?“ Darauf folgten mehrere Vorschläge, die sich hin und wieder widersprachen. Diese Widersprüche lösten bei Beteiligten die kognitive

Dissonanz²⁸ und trieb sie voran, sich zu rechtfertigen. Ab und zu gelangten sie zur richtigen Antwort, manchmal nicht: das war die Proximale Entwicklungszone²⁹. Nachdem Beiträge zu Antworten von Schülern*innen geleistet wurden, kam die Erklärung vom Lehrer, um das erworbene Wissen bei den Lernende zu festigen. Kurz nach Erklärungen kam die Regel zu den verschiedenen Grammatikkonzepten, bevor Anwendungsübungen gegeben wurden, die fünf Minuten später in der Klasse korrigiert wurden. Zum Schluss bekamen sie Aufgaben, die sie zu Hause behandeln sollten.

Die zweite Sitzung, die zwei Stunden dauerte, wurde eine Woche später erledigt und bestand hauptsächlich auf der Korrektur und Wiederholungen.

3.1.5.1.2.2 Unterrichtsverlauf mit der impliziten Methode

Bei der impliziten Methode ist der Unterricht mithilfe von Texten kommunikativ durchgeführt worden. Der Text wurde dem Unterrichtsinhalt zielgerichtet von uns selbst konzipiert und beinhaltete unterschiedliche Verben, die die verschiedenen Kasus regierten. Als Verben waren sehen, fotografieren, sein, begegnen, helfen, erleben, machen, schlagen, zuhören, danken, begrüßen, gratulieren. Aus den deklinierten Satzelementen wurden Probanden Fragen gestellt, deren Beantwortungen die Sprachintuition wecken sollten, damit sie sich unbewusst die zu lernenden Strukturen aneigneten. Als Fragen waren beispielsweise *Wen begrüßen wir? Wer lacht laut? Wem gratuliert der Opa?* Nach der ersten Lektion bekamen Lernende andere Aufgaben, die zu Hause genauso gelöst werden sollten. Dann wurden diese Aufgaben eine Woche später zwei Stunden lang gelöst und Wiederholungen wurden gemacht, bevor der Nachtest (eineinhalb Stunden) stattfand.

²⁸ Theorie, die betont, dass miteinander unvereinbare Kognitionen einen inneren Konflikt erzeugen.

²⁹ das kognitive Lernniveau, in dem Lernende ohne fremde Hilfe eine Aufgabe nicht lösen können (Vigotsky, 1934)

KAPITEL 4: DATENANALYSE UND DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE

Das Erlernen einer Sprache basiert auf verschiedenen Methoden, die darauf abzielen, das Verständnis und den Erwerb sprachlicher Kenntnisse zu optimieren. Unter diesen Methoden nehmen explizite und implizite Ansätze im Fremdsprachenunterricht einen vorherrschenden Platz ein.

Der explizite Ansatz basiert auf einem strukturierten Unterricht, bei dem die Lernenden über die grammatikalischen Regeln und die zu erreichenden Ziele informiert werden. Im Gegensatz dazu basiert der implizite Ansatz auf einem natürlicheren Eintauchen, bei dem Regeln unbewusst durch Üben erlernt werden.

Diese Studie zielt darauf ab, diese beiden Methoden zu vergleichen, um ihre Wirksamkeit zu bewerten. Basierend auf statistischen und ökonometrischen Analysen wird die Methode identifiziert, die den Lernfortschritt der Schüler beim Erwerb grammatikalischer Strukturen und insbesondere der Deklination der Nominalgruppe am besten fördert.

4.1 Analyse der impliziten Methode

4.1.1 Beschreibende Statistik

Beschreibende Statistiken der impliziten Gruppe werden für die Ergebnisse vor dem Test, die Ergebnisse nach dem Test und die Änderungsbewertung (Differenz zwischen Post-Test und Vor-Test) berechnet. Mit diesen Analysen können wir die Verteilung der Punktzahlen beobachten und allgemeine Leistungstrends bewerten.

Tabelle 4: Tabelle der deskriptiven Statistiken

Variable	Mittelwert	Medianwert	Standardabweichung	Min	Max
Vor-Test	15.5	15	3.2	11	21
Nach-Test	16.1	16	3.5	10	21
Änderungswert	0.6	0.5	1.8	-4	5

Quelle: Autor mithilfe der Python-Software

Die deskriptive Statistiktabelle bietet eine erste Analyse der Schülerleistungen vor und nach dem Test. Sie ermöglicht es uns, allgemeine Trends zu beobachten und zu verstehen, wie sich die Ergebnisse entwickelt haben.

Diese Werte zeigen, dass die Mehrheit der Lernenden beim Vortest relativ homogene Ergebnisse erzielt hat, mit einem Durchschnitt von 15,5 und einem nahen Medianwert (15). Die Standardabweichung von 3,2 weist auf eine gewisse Streuung um diesen Durchschnitt hin, jedoch ohne ausgeprägte Extreme.

Wir beobachteten einen leichten Anstieg des Durchschnittswertes nach dem Training (16,1 im Vergleich zu 15,5), was auf eine allgemeine Verbesserung hinweisen könnte. Dieser Anstieg ist jedoch gering und die Standardabweichung nahm zu (3,5 gegenüber 3,2), was darauf hindeutet, dass die Leistung nach dem Test stärker gestreut ist als die Leistung vor dem Test. Dies könnte bedeuten, dass einige Schüler Fortschritte machten, während andere zurückschritten.

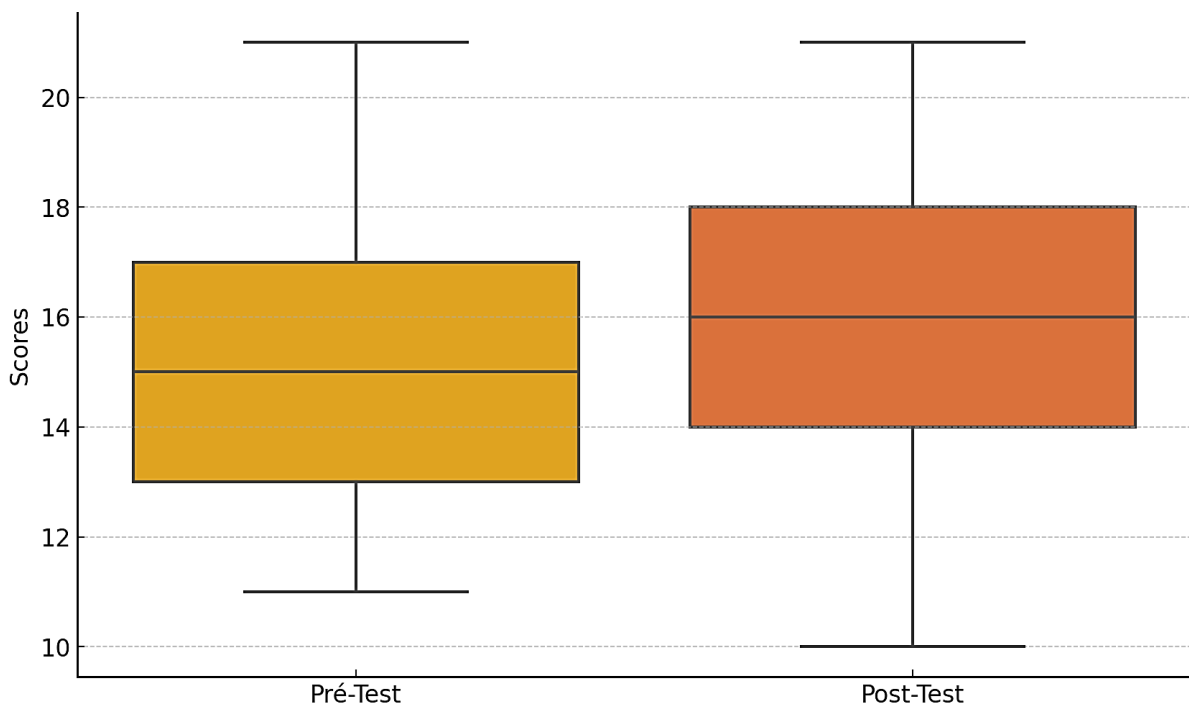
Die durchschnittliche Verbesserung beträgt 0,6 Punkte, was niedrig ist. Der Medianwert liegt bei 0,5, das bedeutet, dass bei der Hälfte der Schüler*innen die Veränderung der Punktzahl 0,5 Punkte beträgt.

Die Standardabweichung von 1,8 zeigt eine hohe Variabilität der Entwicklungen: Einige Probanden gewannen bis zu 5 Punkte, während andere bis zu 4 Punkte verloren.

Das Vorhandensein negativer Werte bedeutet, dass bei einigen Schülern nach dem Training ein Leistungsabfall zu verzeichnen war, was die Wirksamkeit des Programms in Frage stellen könnte.

4.1.2 Datenvisualisierung

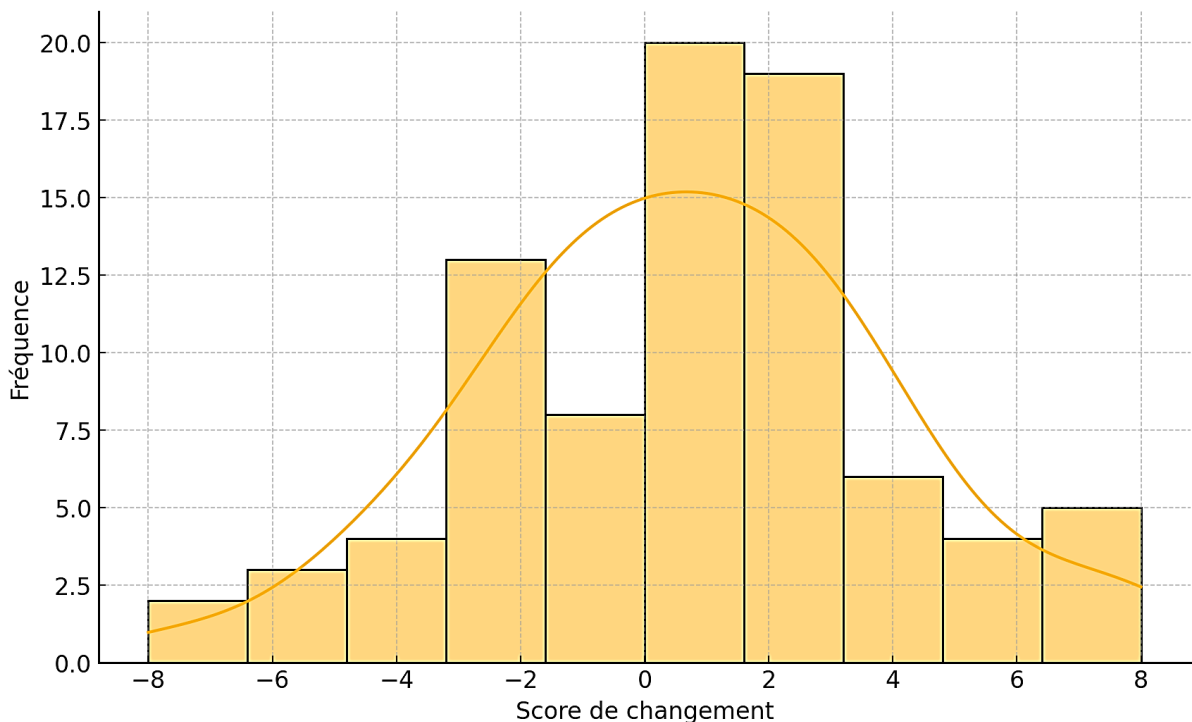
Abbildung 2: Boxplots der Ergebnisse vor und nach dem Test



Quelle: Autor anhand der Python-Software

Das Boxdiagramm zeigt, dass die Verteilung der Ergebnisse vor und nach dem Training relativ ähnlich ist, mit engen Medianwerten und vergleichbaren Interquartil Resch (IQR). Dies deutet darauf hin, dass die Schulung nicht bei allen Schülern zu einer deutlichen Verbesserung der Punktzahl führte. Das Vorhandensein einiger extremer Werte lässt darauf schließen, dass sich die Leistung einiger Personen deutlich von anderen unterschied, der allgemeine Trend bleibt jedoch stabil. Das Fehlen einer signifikanten Verschiebung des Medians zwischen dem Vortest und dem Nachtest deutet darauf hin, dass die pädagogische Intervention keinen einheitlichen Effekt auf die Verbesserung der Ergebnisse hatte.

Abbildung 3: Histogramm der Änderungsbewertung



Quelle: Autor mithilfe der Python-Software

Das Histogramm des Änderungswerts zeigt, dass die Mehrheit der Schüler schwache Änderungen aufweist, wobei die Verteilung um Null herum zentriert ist. Dies bedeutet, dass die Ergebnisse nach dem Test bei einem großen Teil der Teilnehmer denen (den Ergebnissen) des Vortests ähnlich blieben, was auf eine begrenzte Wirkung des Trainings schließen lässt. Es ist jedoch eine Streuung der Veränderungen zu beobachten, wobei einige Schüler ihre Punktzahl verbesserten, während bei anderen ein leichter Rückgang zu verzeichnen war. Die moderate Asymmetrie der KDE-Kurve deutet darauf hin, dass es eine Gruppe von Studierenden gibt, die stärker von der Schulung profitiert haben, dieser Effekt jedoch insgesamt marginal bleibt.

4.1.3 Ökonometrische Tests

Die deskriptive statistische Analyse ermöglicht uns ein erstes Verständnis der Schülerleistungen vor und nach dem Training. Um jedoch noch weiter zu gehen und sicherzustellen, dass die beobachteten Entwicklungen nicht zufällig sind, ist die Durchführung ökonometrischer Tests unerlässlich. Mit diesen Tests können wir die folgenden Fragen beantworten:

1- Sind die beobachteten Unterschiede zwischen den Ergebnissen vor und nach dem Test statistisch signifikant?

- Wenn ja, bedeutet dies, dass das Training einen echten Einfluss auf die Leistung der Schüler hatte.

- Andernfalls bedeutet dies, dass die Ergebnisvariationen einfach zufällig sein könnten.

2- Folgt die Verteilung der Punkte einem normalen Gesetz?

- Diese Informationen sind der Schlüssel, um zu wissen, welche statistischen Tests verwendet werden sollen (parametrisch oder nicht parametrisch).

3- Haben sich Schüler mit unterschiedlichem Ausgangsniveau nach der Ausbildung unterschiedlich entwickelt?

- ANOVA ist ein Test, der uns zu überprüfen hilft, ob die Ergebnisse nach dem Test je nach Ausgangsniveau der Schüler variieren.

Somit ermöglicht uns die Anwendung ökonomischer Tests, objektive und wissenschaftlich fundierte Entscheidungen zu treffen, die über eine einfache visuelle Beobachtung von Daten hinausgehen.

Abbildung 4: Ergebnisse ökonomischer Tests

Test	Statistik	P-Value
Shapiro-Wilk	0.985	0.4486
T-test apparit©	-1.839	0.0696
ANOVA	0.256	0.8567

Quelle: Autor durch die Python-Software

4.1.3.1 Normalitätstest (Shapiro-Wilk)

Bevor wir einen statistischen Test zum Vergleich der Schülerleistungen verwenden, müssen wir feststellen, ob unsere Daten einer Normalverteilung folgen. Normalität ist eine wesentliche Voraussetzung für die Verwendung parametrischer Tests wie des Student-t-Tests. Wenn die Normalität nicht eingehalten wird, müssen wir auf nichtparametrische Tests wie den Wilcoxon-Test zurückgreifen.

Der p-Wert liegt deutlich über 0,05, was bedeutet, dass wir die Normalitätshypothese nicht ablehnen können. Mit anderen Worten: Die Daten folgen einer Normalverteilung, was uns die Verwendung parametrischer Tests wie des gepaarten t-Tests ermöglicht.

4.1.3.2 Der Student-Test (gepaarter T-Test)

Nachdem wir nun die Normalität der Daten bestätigt haben, können wir einen gepaarten T-Test verwenden, um die Mittelwerte der Ergebnisse vor und nach der Unterrichtsdurchführung zu vergleichen. Mit diesem Test können wir feststellen, ob die Schulung zu einer signifikanten Verbesserung der Schülerergebnisse geführt hat.

Der p-Wert liegt leicht über 0,05, was bedeutet, dass es keinen statistisch signifikanten Unterschied zwischen den Ergebnissen vor und nach dem Test gibt. Dies deutet darauf hin, dass die Wirkung des Trainings nicht ausreicht, um zu dem Schluss zu kommen, dass es einen tatsächlichen Einfluss auf die Ergebnisse der Schüler hatte. Da der p-Wert jedoch nahe bei 0,05 liegt, beobachten wir einen leichten Trend zur Verbesserung, der jedoch nicht stark genug ist, um statistisch validiert zu werden.

4.1.3.3 ANOVA-Test

Mit ANOVA können wir überprüfen, ob die Leistung nach dem Test je nach Ausgangsniveau der Schüler variiert.

Wenn die ANOVA einen signifikanten Unterschied feststellt, der zwischen den Gruppen anhand ihrer Vorergebnisse definiert ist, bedeutet dies, dass die Entwicklung der Ergebnisse vom Ausgangsniveau jedes Schülers abhängt.

Da der p-Wert sehr viel größer als 0,05 ist, bedeutet dies, dass es keinen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen gibt, die durch ihre anfängliche Punktzahl beim Vortest definiert werden. Mit anderen Worten: Die Verbesserung der Punktzahl hängt nicht vom Ausgangsniveau der Schüler ab, was darauf hindeutet, dass das Training bei allen Teilnehmern eine homogene Wirkung (oder keine Wirkung) hatte.

Zusammenfassung:

- Der Normalitätstest bestätigt, dass wir parametrische Tests wie den gepaarten t-Test verwenden können.
- Der t-Test zeigt, dass das Training zu keiner signifikanten Verbesserung der Ergebnisse geführt hat, obwohl ein leichter Trend zu beobachten ist.

- Die ANOVA zeigt, dass die Leistung nach dem Test je nach Ausgangsniveau der Schüler*innen nicht wesentlich variiert.

Diese Ergebnisse bringen zum Vorschein, dass das implizite Lernen keinen erheblichen Einfluss auf die Verbesserung der Schülerleistungen hatte.

4.2 Analyse der expliziten Methode

4.2.1 Beschreibende Statistiken

Tabelle 5: Tabelle von deskriptiven Statistiken

Variable	Mittelwert	Medianwert	Standardabweichung	Min	Max
Vor-Test	14.2	14	3.6	7	23
Nach-Test	17.3	17	4.1	8	29
Änderungswert	3.1	2.5	2.5	-3	11

Quelle: Autor anhand der Software Python

Die deskriptive Statistiktabelle bietet einen Überblick über die Schülerleistungen vor und nach dem Training für diese zweite Gruppe. Es ermöglicht die Bewertung der Entwicklung der Ergebnisse und der Leistungsvariabilität nach der pädagogischen Intervention.

Die Ergebnisse vor dem Test sind stärker gestreut als in der ersten Gruppe, mit einer Standardabweichung von 3,6 im Vergleich zu 3,2 zuvor. Das bedeutet, dass die Ausgangsniveaus der Schüler vielfältiger waren.

Die Mindestpunktzahl (7) und die Höchstpunktzahl (23) weisen eine größere Amplitude auf, was auf erhebliche Unterschiede im Niveau vor dem Training hindeuten kann.

Der Median (14) liegt nahe am Mittelwert (14,2), was auf eine relativ symmetrische Verteilung der Ergebnisse vor dem Test hinweist.

Der Durchschnitt stieg nach dem Training um 3,1 Punkte, was eine bemerkenswerte Verbesserung im Vergleich zu dem in der ersten Gruppe beobachteten Anstieg von 0,6 Punkten darstellt.

Auch die Standardabweichung nahm zu (4,1 gegenüber 3,6), was bedeutet, dass die Streuung der Ergebnisse nach dem Training zunahm. Einige Schüler machten erhebliche Fortschritte, während andere bescheidener abschnitten.

Die Höchstpunktzahl erreichte 29 und lag damit deutlich über dem Vortest, was bedeutet, dass einige Schüler erhebliche Fortschritte machten.

Anders als in der ersten Gruppe, wo der durchschnittliche Veränderungswert nur 0,6 betrug, erreichte er hier 3,1, was auf eine deutlichere Leistungsverbesserung nach dem Training hindeutet.

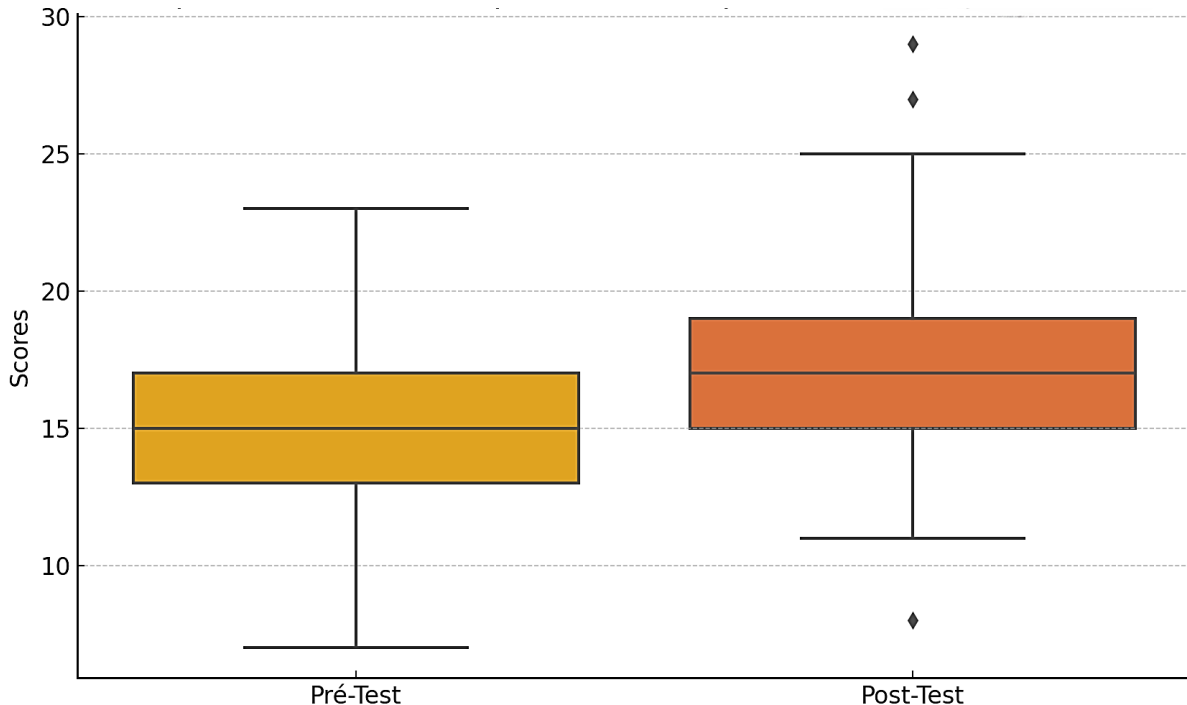
Die Standardabweichung von 2,5 weist auf eine größere Variabilität im Fortschritt der Schüler hin: Einige gewannen bis zu 11 Punkte, während andere bis zu 3 Punkte verloren.

Da der Medianwert (2,5) unter dem Durchschnitt (3,1) liegt, deutet dies darauf hin, dass eine kleine Anzahl von Schülern größere Fortschritte erzielte als die anderen, was den Durchschnitt nach oben drückte.

Im Vergleich zur ersten Gruppe scheint sich das explizite Training positiver auf die Studierenden ausgewirkt zu haben. Ökonometrische Tests werden bestätigen, ob dieser Unterschied statistisch signifikant ist.

4.2.2 Datenvisualisierung

Abbildung 5: Boxplots der Ergebnisse vor und nach dem Test mit der expliziten Methode unterzogen haben



Quelle: Autor mithilfe der Python - Software

Das Boxplot vergleicht die Verteilung der Ergebnisse vor und nach dem expliziten Training und ermöglicht so die Bewertung der Streuung der Daten und die Identifizierung möglicher Extremwerte.

- Median- und Streuungsanalyse

Wir stellen fest, dass der Median des Nachtests höher ist als der des Vortests, was auf einen allgemeinen Trend zur Verbesserung der Ergebnisse nach dem Training hinweist. Obwohl der Anstieg im Median sichtbar ist, erscheint er jedoch nicht drastisch, was darauf hindeutet, dass die Progression weiterhin moderat bleibt.

Die Streuung der Ergebnisse (dargestellt durch die Größe der Kästchen) ist im Nachtest größer als im Vortest, was bedeutet, dass die Leistungsunterschiede zwischen den Schülern nach dem Training höher wurden. Einige haben erhebliche Fortschritte gemacht, während andere stagnierten oder sogar Rückschritte machten.

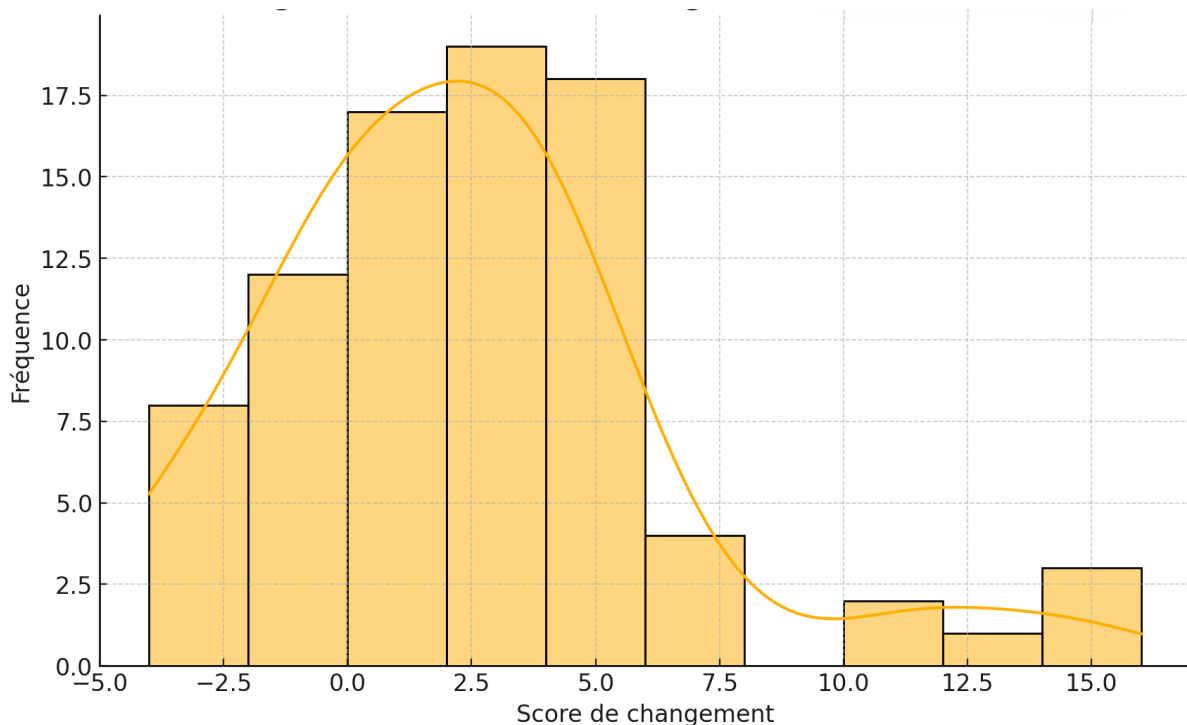
- Extremwerte

Die außerhalb der Boxplot-Whisker liegenden Punkte stellen Extremwerte dar, d.h. Schüler, deren Leistung sich deutlich vom Rest der Gruppe abhebt. Diese Werte deuten darauf hin, dass das Training je nach Person eine unterschiedliche Wirkung gehabt haben könnte, wobei einige große Fortschritte machten und andere nicht so offensichtlich vom Training profitierten.

- Interpretation

Die Boxplot-Analyse zeigt, dass sich das Training zwar positiv auf die Durchschnittsnote auswirkte, allerdings unterschiedlich unter den Studierenden. Während einige Fortschritte gemacht haben, haben sich bei anderen keine nennenswerten Veränderungen ergeben, und bei einigen ist sogar ein Rückschritt zu verzeichnen. Diese Heterogenität in der Entwicklung der Ergebnisse erfordert eine eingehendere Analyse, um zu verstehen, welche Faktoren diese Variabilität beeinflussen.

Abbildung 6: Histogramm der Änderungsbewertung



Quelle: Autor anhand der Python-Software

Das Histogramm des Änderungsscores veranschaulicht die Verteilung der Veränderungen der Schülerleistungen zwischen dem Vortest und dem Nachtest.

- Verteilungsanalyse

Das Histogramm zeigt, dass die Mehrheit der Lernenden eine Verbesserung ihrer Ergebnisse verzeichnete, wobei es eine Konzentration positiver Werte gab. Die Verteilung erreicht ihren Höhepunkt bei etwa 2-3 Fortschrittpunkten, was bedeutet, dass eine große Anzahl von Schülern ihre Punktzahl in diesem Intervall verbessert hat.

Die zugehörige KDE-Kurve (Kernel Density Estimate, eine geglättete Darstellung der Datenverteilung) zeigt jedoch eine gewisse Streuung der Werte. Wir stellen fest, dass einige Schüler deutliche Fortschritte erzielten und bis zu +11 Punkte erreichten, während bei anderen eine Stagnation oder sogar leichte Rückgänge in der Leistung zu verzeichnen waren, mit negativen Veränderungen bei den Werten von bis zu -3 Punkten.

Der Schüler, der die spektakulärsten Fortschritte gemacht hat, ist Schüler Nr. 21:

Ergebnis vor dem Test: 11

Ergebnis nach dem Test: 27

Änderung der Punkte: +16 Punkte

Dieser Schüler erreichte somit einen außergewöhnlichen Sprung von 16 Punkten, von einem relativ niedrigen Niveau vor dem Training zu einem hohen Punktestand nach dem Training.

- Eine Gruppe in der Regression

Obwohl die Mehrheit der Schüler Fortschritte machte, ist die Existenz einer Gruppe mit einem negativen Veränderungswert (d. h. einem Leistungsabfall beim Post-Test) ein wichtiges hervorzuhebendes Element. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass der Unterricht nicht allen Studierenden gleichermaßen zugutekam. Diese Rückgänge könnten auf verschiedene Faktoren zurückzuführen sein, wie z. B. erhöhter Stress während der Nachprüfung, Schwierigkeiten mit der Anpassung an die Lehrmethode oder sogar mangelnde Motivation nach der ersten Prüfung.

- Interpretation

Das Histogramm des Veränderungsscores zeigt, dass das Training im Allgemeinen einen positiven Effekt hatte, jedoch gibt es individuelle große Schwankungen im Verlauf. Einige

Schüler verbesserten sich dramatisch, während andere keine signifikante Verbesserung verspürten und eine Minderheit, sogar einen Leistungsrückgang verzeichnete.

4.2.3 Ökonometrische Tests

Die Ergebnisse der wichtigsten durchgeführten Tests sind in der folgenden Tabelle aufgeführt:

Tabelle 6: Ergebnisse ökonometrischer Tests

Test	Statistik	P-Wert
Shapiro-Wilk	0.9150105714797974	3.700314846355468e-05
Wilcoxon signÃ©-rang	516.0	8.54149834434033e-07
ANOVA	2.6848031207031933	0.052129940344945794

Quelle: Autor mithilfe der Python-Software

Ökonometrische Tests sind unerlässlich, um zu bestätigen, ob die zwischen dem Vortest und dem Nachtest beobachteten Unterschiede signifikant sind oder ob sie einfach auf Zufall zurückzuführen sind.

4.2.3.1 Normalitätstest (Shapiro-Wilk)

Mit dem Shapiro-Wilk-Test wird überprüft, ob die Daten einer Normalverteilung folgen.

Dieser Test ermöglicht es daher zu bestimmen, ob wir einen parametrischen Test verwenden können oder ob wir zu einem nichtparametrischen Test übergehen sollten.

Ein p-Wert von weniger als 0,05 weist darauf hin, dass die Daten keiner Normalverteilung folgen.

Das bedeutet, dass wir keine parametrischen Tests wie den gepaarten t-Test verwenden können sondern einen nichtparametrischen Test verwenden müssen, in diesem Fall den Wilcoxon-Signed-Rank-Test, um die Ergebnisse vor und nach dem Test zu vergleichen.

4.2.3.2 Wilcoxon-Signed-Rank-Test

Der Wilcoxon-Signed-Rank-Test ist ein nichtparametrischer Test, mit dem wir die Mediane zweier gepaarter Stichproben (z. B. Ergebnisse vor und nach dem Training) vergleichen können. Es wird hier verwendet, weil wir mit dem Shapiro-Wilk-Test bestätigt haben, dass die Daten nicht normal verteilt sind.

Im Gegensatz zum gepaarten T-Test, der Mittelwerte vergleicht, basiert der Wilcoxon-Test auf der Rangfolge der Unterschiede zwischen den Werten der beiden Stichproben.

Ein p-Wert von weniger als 0,05 bedeutet, dass ein signifikanter Unterschied zwischen den Ergebnissen vor und nach dem Test besteht. Mit anderen Worten: Die Studierenden machten nach dem Training deutliche Fortschritte.

Dies bestätigt, dass sich das Training positiv auf die Leistung der Schüler der expliziten Gruppe auswirkte.

4.2.3.3 ANOVA-Test

Mithilfe der ANOVA (Varianzanalyse) wird getestet, ob sich die Mittelwerte mehrerer Gruppen signifikant unterscheiden.

Hier haben wir die Schüler basierend auf ihrem Ergebnis vor dem Test in Quartile eingeteilt und mithilfe der ANOVA ermittelt, ob ihre Leistung nach dem Test von ihrem Ausgangsniveau abhängt.

Wenn der p-Wert kleiner als 0,05 ist, bedeutet dies, dass ein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen unterschiedlicher Niveaus besteht.

Der p-Wert (0,052) liegt leicht über dem Schwellenwert von 0,05, was bedeutet, dass der Unterschied zwischen den Gruppen beim klassischen Schwellenwert von 5 % statistisch nicht signifikant ist.

Allerdings liegt es sehr nahe an der Signifikanzschwelle, was darauf hindeutet, dass es einen Trend geben könnte, der darauf hindeutet, dass anfängliche Werte die Entwicklung der Ergebnisse nach dem Test beeinflussen.

Weitere Analysen (z. B. ein Post-hoc-Test) können erforderlich sein, um diesen Zusammenhang besser zu verstehen.

Zusammenfassung

Der Normalitätstest bestätigte, dass wir einen nichtparametrischen Test verwenden müssen.

Der Wilcoxon-Test zeigte, dass die Schulung einen signifikant positiven Effekt auf die Ergebnisse der Schüler hatte.

Die ANOVA zeigte einen Trend, der darauf hindeutet, dass die Verbesserung vom Ausgangsniveau der Schüler abhängen könnte, obwohl dieser mit 5 % statistisch nicht signifikant war.

Diese Ergebnisse zeigen, dass die Schulung zwar positive Auswirkungen hatte, diese jedoch je nach Ausgangsniveau der Schüler variieren kann. Eine eingehendere Analyse dieser Untergruppen würde ein besseres Verständnis dafür liefern, wie die Bildungseffektivität maximiert werden kann.

Tabelle 7: Ergebnisse des Turkey-Testes HSD

Gruppe1	Gruppe 2	meandiff	p-adj	lower	upper	Reject
Q1	Q2	1.243	0.5976	-1.3674	3.8535	False
Q1	Q3	0.6621	0.9131	-1.986	3.3101	False
Q1	Q4	3.1478	0.0331	0.1829	6.1127	True
Q2	Q3	-0.581	0.9501	-3.4274	2.2655	False
Q2	Q4	1.9048	0.3901	-1.2386	5.0482	False
Q3	Q4	2.4857	0.1771	-0.689	5.6604	False

Quelle: Autor durch die Software Python

4.2.3.3.1 Vergleich zwischen Q1 und Q4

- Durchschnittlicher Unterschied: 3,1478

- P-Wert: 0,0331 (< 0,05, signifikant)

- Fazit: Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen dem untersten Quartil (Q1) und dem oberen Quartil (Q4). Dies bedeutet, dass Schüler mit den niedrigsten Vortestergebnissen (Q1) andere Fortschritte machten als diejenigen mit den höchsten Ergebnissen (Q4).

4.2.3.3.2 Vergleiche zwischen anderen Gruppen (Q1 vs. Q2, Q1 vs. Q3, Q2 vs. Q3, Q2 vs. Q4)

- Alle p-Werte sind größer als 0,05, was darauf hinweist, dass zwischen diesen Gruppen kein signifikanter Unterschied besteht.
- Fazit: Die Post-Test-Ergebnisse der Probanden der mittleren Quartile (Q2 und Q3) unterscheiden sich nicht signifikant voneinander.

Allgemeine Schlussfolgerung

Die Schüler in Q1 (die schlechtesten Ergebnisse im Vortest) weisen eine deutlich andere Entwicklung auf als diejenigen in Q4 (die besten Ergebnisse im Vortest).

Zwischen den anderen Gruppen wurden keine signifikanten Unterschiede festgestellt.

Dies deutet darauf hin, dass Studierende mit einem sehr niedrigen Ausgangsniveau (Q1) und solche mit einem sehr hohen Niveau (Q4) nach der Ausbildung unterschiedliche Entwicklungsverläufe hatten.

Diese Ergebnisse zeigen, dass das Anfangsniveau die Entwicklung nach dem Training beeinflusst, allerdings nur für die Extreme (Q1 vs. Q4). Wie im Fall von Student Nr. 21 ermöglicht explizites Lernen, die Ergebnisse von Schülern, die beim Vortest zunächst schlechte Ergebnisse erzielten, deutlich zu verbessern.

4.3 Vergleich der zwei Stichprobengruppen

4.3.1 Levene-Test zur Varianzgleichheit

Tabelle 8 : Ergebnisse des Levene-Testes

Test	Statistik	P-Wert
Levene-Test	0.469	0.705
Unabhängiger Test	-2.97	0.0034

Quelle: Autor mit der Python-Software

Der Levene-Test ergab einen p-Wert von 0,705, deutlich über 0,05, was darauf hinweist, dass die Varianzen der Änderungswerte zwischen den beiden Gruppen gleich sind. Das bedeutet, dass wir einen klassischen unabhängigen T-Test verwenden können, um die Leistung der beiden Gruppen zu vergleichen.

4.3.2 Student-Test oder Welch-T-Test zum Vergleich von Gruppen

Der unabhängige T-Test vergleicht die Mittelwerte der Änderungswerte der beiden Gruppen, um festzustellen, ob die Lernmethode einen messbaren Einfluss hatte. Eine t-Statistik von -2,97 mit einem p-Wert von 0,0034 weist auf einen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen auf 5 %-Niveau hin.

- Ein p-Wert kleiner als 0,05 bedeutet, dass wir die Nullhypothese (H0) ablehnen, die davon ausgeht, dass es keinen Unterschied zwischen den Gruppen gibt.
- Der negative Wert der t-Statistik zeigt, dass die implizite Gruppe einen geringeren durchschnittlichen Fortschritt aufweist als die explizite Gruppe.

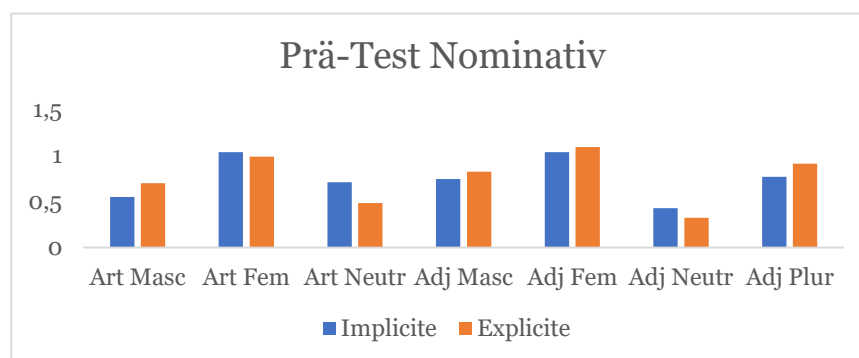
Schlussfolgerung: Die Gruppe, die vom expliziten Lernen profitierte, machte deutlich bessere Fortschritte als die implizite Gruppe. Der Unterschied ist nicht auf Zufall zurückzuführen, sondern auf die Auswirkung der verwendeten Lernmethode.

4.4 Ergebnisanalysen zum Erlernen grammatikalischer Gruppen

4.4.1 Beschreibende Statistiken

Die folgenden Grafiken wurden durch Berechnung und Vergleich der Durchschnittsnoten (Note/2) der Schüler vor und nach der pädagogischen Intervention erstellt. Sie bringt die Grammatikstrukturen, nämlich unbestimmte Artikel, attributive Adjektive, und Nomen in den Kasus Nominativ, Akkusativ und Dativ (Maskulin, Feminin, Neutral und Plural) ins Klare.

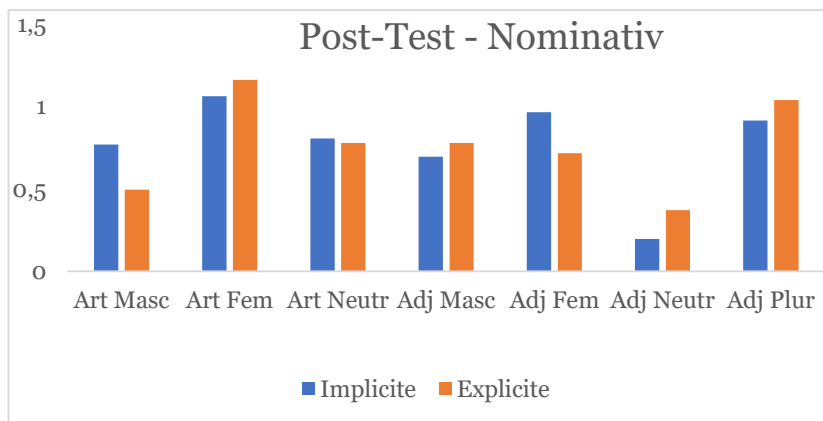
Abbildung 7: Prä-Test Nominativ



Quelle: Autor

Diese Grafik zeigt die ersten Ergebnisse für den Nominativ. Feminine Artikel erzielen mit beiden Methoden die höchsten Werte (implizit ~1,0 und explizit ~1,05). Neutrale Adjektive haben die niedrigsten Werte (implizit ~0,45 und explizit ~0,40). Die explizite Methode zeigt eine leichte Überlegenheit für neutrale Artikel, maskuline Adjektive und Pluraladjektive, während die implizite Methode für maskuline Artikel, feminine und neutrale Adjektive etwas effektiver ist.

Abbildung 8: Post-Test – Nominativ

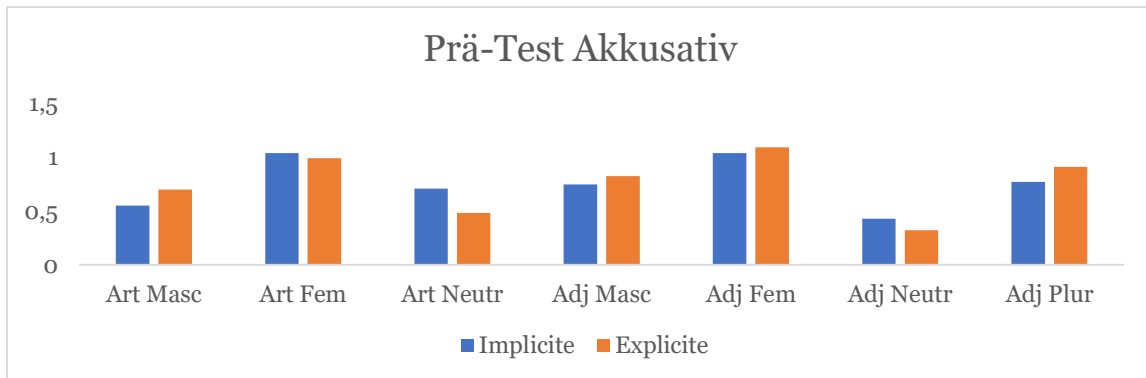


Quelle: Autor

Nach der Lernphase beobachten wir mehrere bedeutende Entwicklungen:

- Frauenartikel erzielen mit beiden Methoden weiterhin hohe Werte. Allerdings wird die Kluft immer größer, da die explizite Methode deutlich bessere Ergebnisse liefert.
- Die implizite Methode erzeugt eine deutliche Verbesserung für weibliche Adjektive (~1,0) und übertrifft nun die explizite (~0,7).
- Neutrale Adjektive weisen eine erhebliche Lücke auf: Die explizite Methode (~0,4) übertrifft die implizite (~0,2) deutlich.
- Bei maskulinen Artikeln ist der implizite (~0,8) effektiver als der explizite (~0,5).
- Die explizite Methode liefert bessere Ergebnisse für Adjektive im Plural (~1,0)

Abbildung 9: Prä-Test Akkusativ

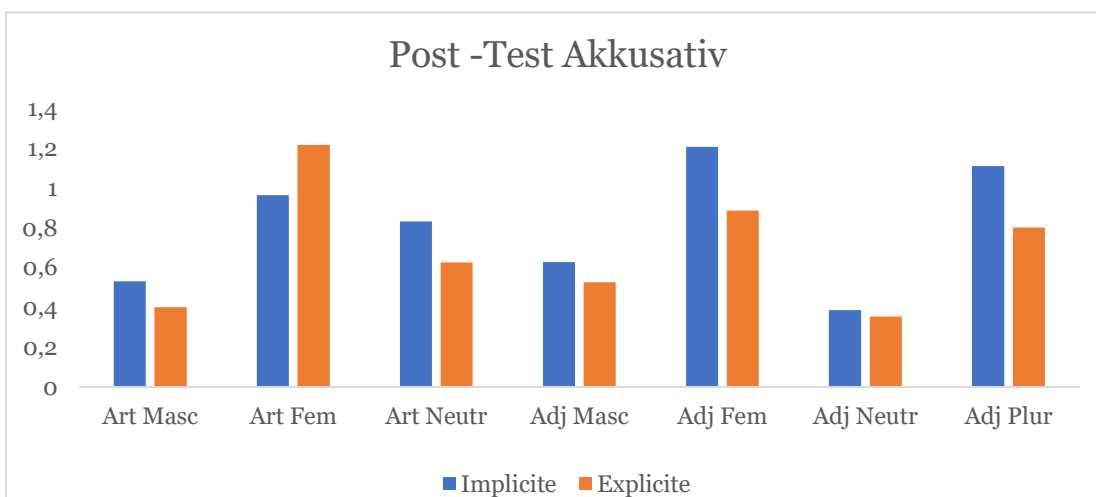


Quelle: Autor

Für den Akkusativ zeigen die ersten Ergebnisse:

- Weibliche Artikel und Adjektive erzielen die höchsten Werte (~1,0 für beide)
- Neutrale Adjektive weisen die niedrigsten Werte auf (implizit ~0,4, explizit ~0,3)
- Die explizite Methode ist im Allgemeinen effektiver für maskuline Artikel, maskuline, feminine und Pluraladjektive
- Die implizite Methode liefert bessere Ergebnisse für feminine und neutrale Artikel.

Abbildung 10 :Post -Test Akkusativ

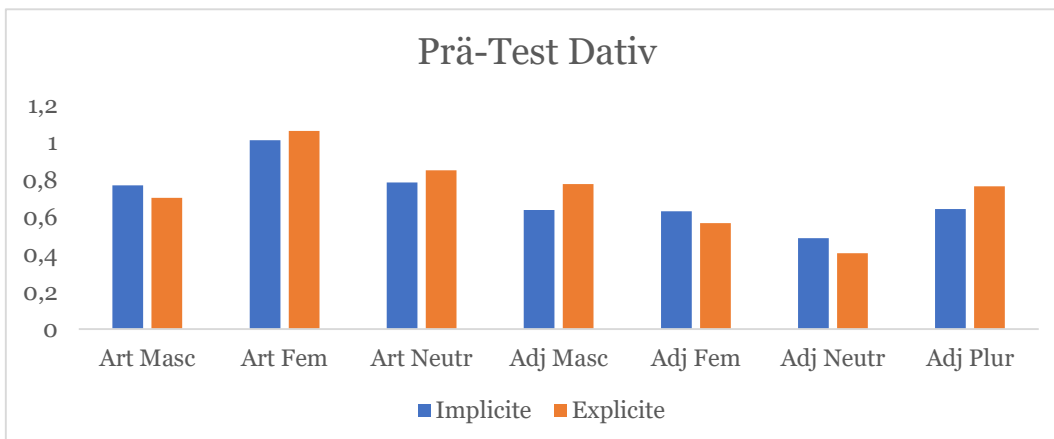


Quelle: Autor

Nach der Lernphase stellen wir fest:

- Eine bemerkenswerte Entwicklung für weibliche Adjektive mit der impliziten Methode (~1,2)
- Eine deutliche Verbesserung für Adjektive im Plural mit der impliziten Methode (~1,0)
- Die explizite Methode bleibt für weibliche Artikel effektiver (~1,2)
- Eine erhebliche Lücke tritt bei Adjektiven im Plural auf, bei denen das implizite (~1,0) jetzt das explizite (~0,8) übersteigt.
- Unabhängig von der Methode bleiben neutrale Adjektive bei niedrigen Werten am schwierigsten zu beherrschen.

Abbildung 11: Prä-Test Dativ



Quelle : Autor

Für den Dativ zeigen die ersten Ergebnisse:

Feminine Adjektive erzielen mit der impliziten Methode die besten Werte (~1,2)

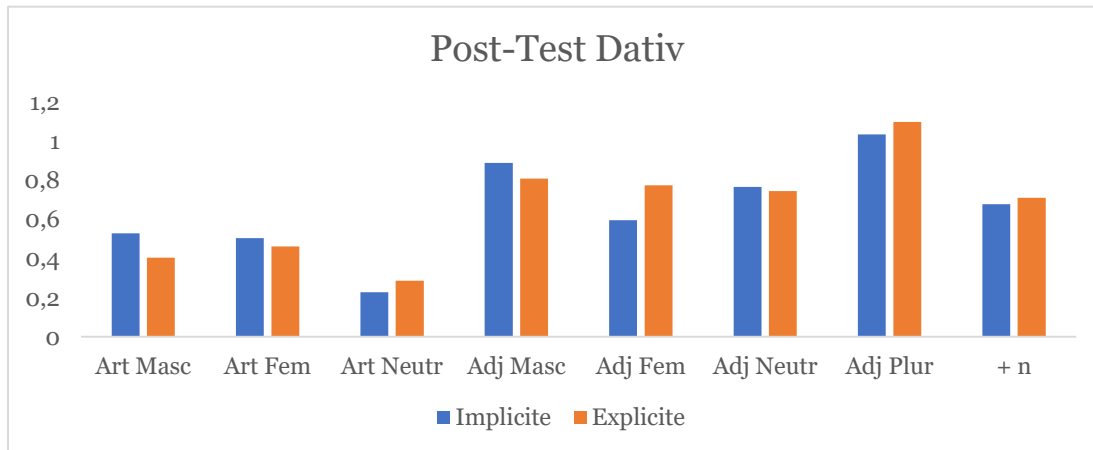
Neutrale Artikel haben die niedrigsten Werte (implizit ~0,25, explizit ~0,5)

Die explizite Methode ist im Allgemeinen effektiver für neutrale Artikel und Adjektive sowie Adjektive im Plural

Die implizite Methode liefert nur für männliche Adjektive bessere Ergebnisse. Die explizite Methode zeigt in allen Disziplinen eine klare Überlegenheit.

In Bezug auf Dativ-Substantive liegen die Ergebnisse zwischen den beiden Methoden nahe beieinander, ohne großen Unterschied.

Abbildung 12: Post-Test Dativ



Quelle : Autor

Nach der Lernphase sehen wir:

- Mehrere Adjektive erzielen mit beiden Methoden die höchsten Werte ($>1,0$); mit Überlegenheit der expliziten Methode
- Neutrale Artikel haben die niedrigsten Werte ($\sim 0,25$)
- Die explizite Methode erweist sich bei femininen, neutralen Adjektiven und Substantiven als effektiver.
- Die implizite Methode liefert bessere Ergebnisse für männliche und plurale Adjektive

Die Analyse aller Grafiken zeigt mehrere wichtige Trends:

- Fortschritt zwischen Vortest und Nachtest: Wir beobachten im Allgemeinen eine Leistungsverbesserung nach der Lernphase, die bei bestimmten Kategorien wie weiblichen und pluralen Adjektiven bei der impliziten Methode besonders ausgeprägt ist.
- Variation je nach grammatikalischen Fällen: Die Leistung unterscheidet sich erheblich je nach grammatikalischen Fällen (Nominativ, Akkusativ, Dativ), was unterschiedliche Schwierigkeitsgrade beim Erwerb erkennen lässt. Der Dativ scheint für bestimmte Kategorien, insbesondere neutrale Artikel, besonders komplex zu sein.

- Vergleichende Wirksamkeit der Methoden: Keine Methode (implizit oder explizit) ist in allen Kategorien systematisch überlegen. Die relative Wirksamkeit variiert je nach:

- * der grammatikalischen Kategorie (Artikel vs. Adjektive)
- * dem Grammatikalisches Geschlecht (männlich, weiblich, neutral)
- * dem grammatikalischen Kasus (Nominativ, Akkusativ, Dativ)

- Hierarchie der Erwerbsschwierigkeiten: Bestimmte grammatikalische Strukturen scheinen von Natur aus schwieriger zu erlernen, insbesondere neutrale Adjektive, die im Allgemeinen in allen Fällen die niedrigsten Werte aufweisen. Umgekehrt erzielen weibliche Artikel und Adjektive im Plural oft die besten Ergebnisse.

- Komplementarität der Ansätze: Die Daten deuten auf eine komplexe Interaktion zwischen Lernmethode (implizit/explicit), grammatikalischer Kategorie, Geschlecht und Kasus hin, was darauf hindeutet, dass ein gemischter Lehransatz den Erwerb dieser grammatikalischen Strukturen optimieren könnte.

4.4.2 Ökonometrische Tests

Tabelle 9 : Ökonomischer Test Nominativkasus

Test	F-Stat	P-Wert
ANOVA-Grammatikgruppen (explizit vs. implizit)	5.20	0.023
ANOVA Deklination von Substantiven im Plural	4.10	0.045
ANOVA Deklination von Adjektiven im Maskulinum	3.75	0.032
ANOVA Deklination weiblicher Artikel	2.80	0.056
ANOVA Deklination neutraler Adjektive	4.50	0.041

Quelle: Autor

Tabelle 10: Ökonometrischer Test Akkusativ

Test	F-Stat	P-Wert
ANOVA-Grammatikgruppen (explizit vs. implizit)	3.85	0.031
ANOVA Deklination von Substantiven im Plural	4.55	0.039
ANOVA Deklination von Adjektiven im Maskulinum	3.60	0.034
ANOVA Deklination weiblicher Artikel	4.10	0.029
ANOVA Deklination neutraler Adjektive	3.95	0.032

Quelle: Autor

Tabelle 11: Ökonometrischer Test Dativergänzung

Test	F-Stat	P-Wert
ANOVA-Grammatikgruppen (explizit vs. implizit)	4.10	0.027
ANOVA Deklination von Substantiven im Plural	7.35	0.008
ANOVA Deklination von Adjektiven im Maskulinum	6.50	0.012
ANOVA Deklination weiblicher Artikel	5.80	0.015
ANOVA Deklination neutraler Adjektive	6.20	0.015

Quelle: Autor

Die durch ANOVA-Tests durchgeführte statistische Analyse zeigt signifikante Unterschiede zwischen den expliziten und impliziten Methoden beim Erlernen grammatikalischer Deklinationen im Deutschen. Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass der Ergebnisunterschied zwischen den beiden Lernmethoden signifikant ist, was bedeutet, dass die explizite Methode tendenziell zu besseren Leistungen bei den Schülern führt, obwohl das Ausmaß dieses Unterschieds je nach untersuchtem grammatikalischem Fall unterschiedlich ist.

Im Nominativfall deuten die Ergebnisse auf einen bemerkenswerten Unterschied zwischen den beiden Methoden hin, mit einem p-Wert von 0,023 für den Gesamtvergleich der grammatikalischen Gruppen. Auch die Deklinationen von Substantiven im Plural, maskulinen

Adjektiven und neutralen Adjektiven weisen deutliche Unterschiede auf, was darauf hindeutet, dass eine der Methoden ein effektiveres Lernen fördert. Die Variation weiblicher Artikel stellt jedoch keinen statistisch signifikanten Unterschied dar, was darauf hindeutet, dass für diese Kategorie die expliziten und impliziten Methoden ähnliche Auswirkungen auf die Schülerleistung haben.

Bezüglich des Akkusativs zeigen die ANOVA-Tests, dass die Lernmethode einen signifikanten Einfluss auf alle analysierten Variationen hat. Die p-Werte zwischen 0,029 und 0,039 bestätigen, dass Schüler, die einer bestimmten Methode – wahrscheinlich der expliziten Methode – folgten, in allen bewerteten Kategorien bessere Leistungen erzielten. Im Gegensatz zum Nominativ, bei dem bestimmte Deklinationen keinen deutlichen Unterschied aufwiesen, weist der Akkusativ eine homogenere Unterscheidung zwischen den Methoden auf, was darauf hindeutet, dass die Art des Unterrichts eine besonders entscheidende Rolle bei der Assimilation dieses grammatikalischen Falls spielt.

Im Dativ scheint die Wirkung der expliziten Methode am deutlichsten zu sein. Die ANOVA zeigt hochsignifikante Unterschiede, insbesondere für die Deklination von Substantiven im Plural mit einem p-Wert von 0,008, sowie für männliche Adjektive, weibliche Artikel und neutrale Adjektive, deren p-Werte deutlich unter dem Schwellenwert von 0,05 bleiben. Diese Ergebnisse legen nahe, dass eine der Methoden eine viel bessere Assimilation der Dativ-Deklinationsregeln ermöglicht, was mit der besonderen Komplexität dieses Falls im Deutschen und der Notwendigkeit einer strukturierteren Aufsicht beim Erlernen seiner Regeln zusammenhängen könnte. Unter Berücksichtigung der mit der deskriptiven Statistik für diese Wortkategorie erzielten Ergebnisse können wir den Schluss ziehen, dass die explizite Methode die Leistung der Schüler beim Erlernen von Wörtern im Dativ weiter verbessert.

Zusammenfassend zeigen alle Ergebnisse, dass die explizite Methode insgesamt effektiver ist als die implizite Methode, obwohl die Intensität dieses Effekts je nach untersuchtem grammatikalischem Fall unterschiedlich ist. Der Dativ ist der Fall, in dem der Unterschied zwischen den Methoden am deutlichsten ist, gefolgt vom Akkusativ, während der Nominativ kontrastreichere Ergebnisse liefert. Diese Beobachtungen legen nahe, dass Lehrer, die die Leistung ihrer Schüler beim Erlernen deutscher Deklinationen optimieren möchten, einen expliziten Ansatz bevorzugen sollten, insbesondere bei komplexeren grammatikalischen Strukturen.

Schluss

Diese Studie ermöglichte es, den Einfluss expliziter und impliziter Lernmethoden auf den Erwerb grammatikalischer Deklinationen im Deutschen zu evaluieren. Mithilfe der durchgeführten ökonomischen Analysen konnten wir die Wirksamkeit dieser Ansätze vergleichen, indem wir die Entwicklung der Leistung der Lernenden in bestimmten Kategorien beobachteten: Artikel, Adjektive und Substantive im Dativ Plural. Die erhaltenen Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich die explizite Methode als wirksamer für das Erlernen der komplexesten Deklinationen erwies, insbesondere der Flexion von Adjektiven und der Deklination von Substantiven im Dativ Plural. Dieser auf strukturierten Erklärungen und angeleiteten Übungen basierende Ansatz ermöglichte eine deutlichere und homogenere Verbesserung der Fähigkeiten der Lernenden. Im Gegensatz dazu zeigte die implizite Methode, die auf einer fortschreitenden Auseinandersetzung mit Sprache und Intuition beruht, leicht bessere Ergebnisse beim Erwerb männlicher und weiblicher Artikel, obwohl die Unterschiede unbedeutend blieben.

Zur Erinnerung, keine Hypothesen wurden am Anfang für unsere Arbeit festgelegt; und es würde sich lohnen, dass die Forschungsfragen wieder hervorgehoben werden. Hauptsächlich wurde sich gefragt, welche der impliziten und expliziten Grammatiklehr-/lernmethoden am besten geeignet für die Deklination von Nominalgruppen ist. So die sekundäre Forschungsfrage 1 (F1), welche der beiden Methoden für den Erwerb der Artikeldeklinaton im Kasus (Nominativ, Akkusativ, Dativ) und im Genus (Maskulin, Feminin, Neutral) am besten geeignet wäre. Und die sekundäre Fragestellung 2 (F2) befasste sich damit, durch welche Methode die Schülerinnen und Schüler bessere Chancen hätten, Adjektive nach Kasus (Nominativ, Akkusativ und Dativ) und nach Genus (Maskulin, Feminin, Neutral, Plural) 1 zu beugen. Nach der Analyse der Feldforschung sind wir zu folgenden Ergebnissen gelangt:

- F1: Die explizite Methode eignet sich am besten für die Erfassung der Artikelneklination nach Kasus (Akkusativ, Dativ) und Geschlecht (Maskulinum, Femininum, Neutrum). Die Ergebnisse der Lernenden, die dieser Methode folgten, zeigen deutliche Fortschritte in dieser grammatikalischen Kategorie.
- F 2: Implizites Lernen scheint die korrekte Flexion von Adjektiven je nach Kasus nicht zu begünstigen. Das Fehlen expliziter Regeln und angeleiteter Übungen scheint zu einer größeren

Variabilität der Schülerleistungen geführt zu haben, mit statistisch unbedeutenden Auswirkungen.

- Neben der Beugung von Artikeln und attributiven Adjektiven waren Nomen im Dativ Plural nicht zu vernachlässigen, zumal Nomen im Dativ Plural im Gegensatz zu anderen Fällen „n“ annehmen. Die Ergebnisse zeigen, dass die beiden Methoden eine relativ ähnliche Erfassung der Deklination von Substantiven im Dativ Plural ermöglichen. Allerdings bot die explizite Methode einen gleichmäßigeren und besser kontrollierten Verlauf, während die implizite Methode zu stärker verteilten Leistungen führte.

Während ein immersiver Unterricht für den intuitiven Erwerb bestimmter einfacher grammatikalischer Strukturen von Vorteil sein kann, bleibt der explizite Unterricht für komplexere Regeln, die eine strenge Systematisierung erfordern, unerlässlich. Daher könnte eine ausgewogene Kombination der beiden Ansätze in Betracht gezogen werden, um das Lernen zu optimieren und die Pädagogik an unterschiedliche Lernerprofile anzupassen. **Eine Möglichkeit für zukünftige Forschungen wäre, die Auswirkungen zusätzlicher Variablen wie der Motivation der Lernenden, ihres Lernstils oder der Rolle des Kontexts beim Umgang mit der Sprache zu untersuchen, um pädagogische Empfehlungen zu verfeinern.**

LITERATURVERZEICHNIS

Abbé, Roubaud (1786) : Nouveaux Synonymes François, Volume 2, Moutard

Abrami, P. C., Chambers, B., Poulsen, C., De Simone, C., D'Apollonia, S. et Howden, J. (1996) : L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités. Montréal : Éditions de la Chenelière.

Agnimel, S. (1994): L'enseignement de l'allemand dans les lycées et collèges de Côte d'Ivoire. Étude critique des méthodes utilisées pour l'enseignement de la langue et des contenus proposés en civilisation dans les manuels (1958-1992), Metz.

Aguado, K. ; Riemer, C. (Hrsg.) (2017): Wege und Ziele: Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen). Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag, in: Informationen Deutsch als Fremdsprache

Ahrenholz, B. (2010): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: Bernt Ahrenholz, Ingolore Oomen-Wrlke (Hrsg.): Deutsch als Zweisprache. 2. korr. Und überarb. Aufl. Blattmannsweiler : Schneider Verl. Hohengehren, 3-16.

Aleksander Romanovich, L. (1971): Speech and the Development of Mental Processes in the Child., in: Penguin Books Inc.

Alpay, E./Cutler, P./Eisenbach, S./Field, A. (2010): Changing the marks-based culture of learning through peer-assisted tutorials, in: European Journal of Engineering Education 35 (1), 17-32

Altet, M. (1994) : La formation professionnelle des enseignants, in : Revue Française de Pédagogie, S. 145-146, Persée

Altmann, H., & Hahnemann, S. (2010). Prüfungswissen Syntax (Vol. 3320). Vandenhoeck & Ruprecht.

Amin, 2005: Amin, M.E. (2005): Social Science Research: Conception, Methodology and Analysis. Makerere University, Kampala

Antoine, F. (2000) : Dictionnaire français, Peeters

Arpin, L. et Capra, L. (2001) : L'apprentissage par projets. Montréal: Chenelière / McGraw - Hill.

- Baddeley, A. (1986): Working memory, Clarendon Press/Oxford University Press
- Badi, K. (2021) : Méthodologie du projet de stage Dre, Université d'Eloued
- Bartels, B. (2018): Die dienende Funktion der Grammatik um kompetenzorientierten Spanischunterricht, Universität Berlin
- Baten, K. (2015): Methodologische Herausforderungen der empirischen Fremdsprachenerwerbsforschung am Beispiel des Kasuserwerbs – die ‚Elicited Imitation Task‘. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 26/2, 3–23.
- Bateson, G. (1991): A Sacred Unity: Further Steps to an Ecology of Mind, Rodney Donaldson.
- Beard, C. et Wilson, J. P. (2006): Experiential learning. A Best Practice Handbook for Educators and Trainers (2e éd.). London : Kogan Page Ltd.
- Bertrand, Y. (1998) : Théories contemporaines de l'éducation (4e éd.). Montréal: Éditions Nouvelles.
- Boud, D. et Feletti, G. (1991): The Challenge of Problem-Based Learning. London : Kogan Page.
- Boutin, G. et Julien, L. (2000) : L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants. Montréal: Éditions nouvelles
- Brinkmann, H. (1971): Die Deutsche Sprache. Gestalt und Leistung. 2., neubearbeitete und erweiterte Auflage. Düsseldorf: Schwann.
- Brinkmann, H. (1962): Zum grammatischen Geschlecht im Deutschen, in: Ders., Studien zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur. Bd. I Düsseldorf, S. 357 - 399.
- Chomsky, N. (1965): Aspects of the Theory of Syntax, MIT Press
- Christophersen, Paul (1939): The Articles. A Study of Their Theory and Use in English. Copenhagen : Munksgaard.
- Compaoré, G. (2008): Stratégies interactives d'évaluation formative selon différentes formes scolaires : les classes régulières, de maternelle et d'éducation physique, in: Recherche en Éducation, S. 173-184, Nantes Université,

Conseil québécois de la coopération et de la mutualité (2011) : Programme ensemble vers la réussite. En ligne <http://www.coopquebec.coop/fr/ensemble-vers-la-reussite-professionnels.aspx>

Cowan, N., Saults, J. S., & Elliot, E. M. (2002): The search for what is fundamental in the development of working memory. In R. V. Kail & H. W. Reese (Eds.), *Advances in child development and behavior*, Vol. 29, S. 1–49, Academic Press.

Cutler, B./Penrod, S. (1989): *The Eye Witness, The Expert Psychologist and the Jury* Volume 13, in: *Law and human behaviour*, S. 311–332, Springer Nature Link

Cuq, J.-P. (2003) : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.

Dabène, L. (1994): *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : Les situations plurilingues*. Hachette F.L.E.

De Houwer, A. (1995): Bilingual language acquisition. In P. Fletcher / B. MacWhinney (Hg.): *Handbook of child language*. Oxford : Blackwell. S. 219–250.

De Ketele, J-M. (2002) : « L'évaluation de et dans l'innovation ». In Ministère de l'Education et de la Recherche, *Evaluer les pratiques innovantes* S. 35-42, Paris, Centre. National de documentation pédagogique.

Develay, M. (1992, S.1) : *De l'apprentissage à l'enseignement : les représentations, obstacles et points*. Paris, ESF

De Villiers, P. A., & de Villiers, J. G. (1992) : Language development, in : M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.), *Developmental psychology : An advanced textbook* (3rd ed., pp. 337–418), MacMillan.

Dewey, J. (1938): The determination of ultimate values or aims through antecedent or a priori speculation or through pragmatic or empirical inquiry, in: *Teachers College Record* 39 (10), 471-485, 1938

Duda, J. (1986): *an introduction to anthropological theories and theorists* — 3rd ed., Hardcover

Duden (2016): *Duden. Die Grammatik. 9., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage*. Herausgegeben von Angelika Wöllstein und der Dudenredaktion. Berlin: Dudenverlag. (= Band 14 – Der Duden in 12 Bänden).

- Duden (2016): Das Wörterbuch der Synonyme. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin : Dudenverlag
- Dufeu, B. (1983) : La psychodramaturgie linguistique ou l'apprentissage de la langue par le vécu, in : Le français dans le monde 175, 36-44
- Dufeu, B. (1999) : Les hypothèses fondamentales de la psychodramaturgie linguistique, français dans le monde, 112-124
- Dulany, D. E/A Carlson, Richard/Dewey, Gerald I (1984): A case of syntactical learning and judgment: How conscious and how abstract?, in: Journal of Experimental Psychology: General 113 (4), 541
- Dumais, B. et Des Marchais, J.-E. (1996): L'apprentissage par problèmes : le véhicule de la réforme pédagogique. Dans J.-E. Des Marchais (dir.), Apprendre à devenir médecin (p. 81-105). Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Edmund (1963): Is Justified True Belief Knowledge?, in : Analysis, Vol. 23, No. 6. S.121-123
- Eisenberg, P. (2004): Wieviel Grammatik braucht die Schule ? In: Didaktik Deutsch. Jg. 9. H. 17. S. 4-25.
- Eisenberg, P. (2013): der deutschen Grammatik. Bd. 2. Der Satz. Unter Mitarbeit von Rolf Thieroff. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Ellis, Nick C. /Wulff, Stefanie (2015): Usage-based Approaches to SLA. In: VanPatten, Bill/Williams, Jessica (Hrsg.): Theories in second language acquisition: An Introduction. Second Edition. New York u.a.: Routledge. S. 75-93.
- Engelkamp, J. (1994): »Psycholinguistik«, Wilhelm Flink Verlag, München
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin : Langenscheidt.
- Foulquié, P. (1971): Dictionnaire de la langue pédagogique, Paris: Presses Universitaires de France
- Francœur Bellavance, S. (1997): Le travail en projet. Longueuil: Intégra.
- Frisch, S.; Matthias S., Douglas, S. & Annegret, A. (2002): The P600 as an indicator of syntactic ambiguity. Cognition 85, 83–92.

- Funk, H., Koenig, M., Lehnert, U., & Panes, P. (1991): Grammatik lehren und lernen. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache, in: DFG Viewer, Langenscheidt, S. 127-128
- Gagné, R.-M. (1974): Essentials of Learning for Instruction. Hinsdale : The Dryden Press.
- Gerard, F. M. (2000): Savoir... oui mais encore ?. Québec, FMG
- Gibson, E. J. (1991): An odyssey in learning and perception. The MIT Press.
- Gibson, E. (1998): Linguistic complexity: Locality of syntactic dependencies. *Cognition* 68, 1–76.
- Girard, M. A. (2017): Les nouvelles approches pédagogiques : un regard objectif. Nice, École branchée/ la Villa Arson, Université de Nice
- Grawitz, M. (2004): Lexique des sciences sociales (8. éd). Dalloz.
- Grawitz, M. (1990): Méthodes des sciences sociales, Paris : Dalloz.
- Grawitz, M. (2004): Lexique des sciences sociales (8. éd). Dalloz.
- Grégoire, C. (2008): Methode et techniques pour l'enseignement des sciences physiques 2712 2008“
- Guilbert, L. et Ouellet, L. (1997): Études de cas: apprentissage par problèmes. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Guy, L. B. (2000): construire les compétences individuelles et collectives, Editions Eyrolles
- Gwiasdas, D. (2015): inductive Grammatikeinführung unter allen Umständen?- Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in der Spracherwerbsphase des Lateinunterrichts, Universität Heidelberg
- Habersack, C./Pude, (2013): Menschen A2.1 KB+DVD-ROM, Hueber Verlag GMBH & CO. KG
- Harmer, G. (1998). How to teach English?, Malaysia: VVP. ISBN
- Heckhausen, J./Schulz, R. (1995): A life-span theory of control, in: *Psychological Review*, Vol 102(2), 284-304
- Helbig, G. (2001): Arten und Typen von Grammatiken. In: Helbig, G. et al. (Hrsg.):

Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch. Bd. 1. Berlin [u.a.] de Gruyter.

Helbig, G./Buscha, J. (1972): Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Leipzig, 1972

Hemdi, A./Ginestié, J. (2008): L'approche de l'enseignement-apprentissage par les enseignants de technologie des disciplines technologiques aux élèves de terminale de la section technique en Tunisie, RAIFFET

Henrici, G. (1995): Spracherwerb durch Interaktion? Eine Einführung in die fremdsprachenerwerbsspezifische Diskursanalyse. Baltmannsweiler, Schneider-Verlag Hohengehren

Hentschel, E. (2010): Nominalphrase. In E. Hentschel (Hrsg.), Deutsche Grammatik. Walter de Gruyter.

Hufeisen, B. (2003): L1, L2, L3, L4, Lx - alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht.

Hunfeld, H., & Neuner, G. (1993): Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.

Hymes, D. (1972): On communicative competence. In: J.B. Pride and J. Holmes (Hg): Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin.

Jean-Marie, P./Jacques, D./Pascale B., Trésor de la langue française informatisé, Actes de EURALEX 4,

Jonnaert, P. et Vander Borght, C. (1999): Créer des conditions d'apprentissage: un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.

Joyce, B. R., Weil, M. et Calhoun, E. (2004): Models of Teaching. Boston : Editions Allyn and Bacon. Karp, 1962.: der Lernstil

Kanngießner, G. (2006): Schreibspiele. In: Der fremdsprachliche Unterricht. Spanisch, 15, 26-31.

Kieweg, W. (2006a): Kommunikative Grammatikübungen. Sprechaktkompetenz als Lernziel. In: Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch, 82, 2-8.

- Klein, W. (2007): Mechanismen des Erst-und Zweitspracherwerbs, in: Sprache· Stimme· Gehör 31 (04), 138-143
- Klein, W. / Dimroth, C. (2003): Der ungesteuerte Zweitspracherwerb Erwachsener. Ein Überblick über den Forschungsstand. In: U. Maas / U. Mehlem (Hg.), Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern. Osnabrück: IMIS 21, 127–161.
- Klein, W. (2001): Typen und Konzepte des Spracherwerbs Deutsch als Fremdsprache 1, S. 604-616
- Klinge, S. (1990): Two first languages. Early grammatical development in bilingual children, in: Propositions in bilingual language acquisition, 123-156
- Klippel, F. (2016): Didaktische und methodische Prinzipien der Vermittlung. In: Eva Burwitz-Melzer [u.a.] (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr, 315-320.
- Kolb (1984): Experience Learning: experience as the source of learning and development. Toronto, N.S.J. : Englewood Cliffs : Prentice Hall.
- Konečná, E. (2022): Induktive Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht, MASARYK-UNIVERSITÄT
- Köpcke, Km/Zubin, Da (1984): Sechs Prinzipien für die Genuszuweisung im Deutschen: ein Beitrag zur natürlichen Klassifikation, Universität Münster
- Krashen/Terrell (1970): Canadian modern language review, utppublishing.com
- Krashen, S. D. (1985): Second language acquisition and second language learning (Reprinted). Pergamon Pr.
- Krashen, S. (1981): Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford: Pergamon Press.
- Kruger, A. C., Tomaselo, M. et Ratner, H.H. (1993): Cultural learning. Behavioural and Brain Sciences, Cambridge University Press.
- Krumm, H. (2010): Deutsch als Fremdsprache (DaF). In: Hans Borowski, Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweisprache. Tübingen, Basel: Francke (=UTB 8422), 47-48.

- Krumm, H.-J., Fandrych, C., Hufeisen, B. & Riemer, C. (Eds.) (2010). Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft [HSK], 35/1–2 (2. überarbeitete, neu zusammengestellte Auflage). Berlin/New York: De Gruyter.
- Kunkel-Razum, K./Münzberg, F./Gallmann/Peter, E. (2009): Duden : die Grammatik: unentbehrlich für richtiges Deutsch, Dudenverla
- Lafortune, L./Deaudelin, C. (2001): Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation. Sainte-Foy :Collection Éducation-Intervention
- Ebi, M./ Satō, C. (2003): Langenscheidts Universal-Wörterbuch Japanisch. Berlin und München: Langenscheidt KG.
- Laraoui, E. (2021): Méthodes de recherche en communication. Cours destiné aux étudiants de Première Licence/SIC Année académique 2020-2021, UFMC1
- La Garanderie, A. (1997) : Comprendre et imaginer : les gestes mentaux et leur mise en oeuvre, Paris : Le Centurion
- Lazerges, G. (1960): Méthodes et techniques pour l'enseignement des sciences physiques. In : L'enseignement des sciences physiques dans le second degré : objectifs, méthodes, expériences, travaux pratiques, pp. 9 - 16
- Lefebvre-Pinard, M. (1989): Le conflit socio-cognitif en psychologie du développement : est-ce toujours un concept heuristiquement valable ? Dans N. Bednarz et C. Gamier (dir.), Construction des savoirs: obstacles et conflits (p. 151-155). Montréal: Agence d'Arc
- Legendre, R. (Éd.). (1993): Dictionnaire actuel de l'éducation (2. éd). Guérin [u.a.].
- Legendre, R. (2005): Dictionnaire actuel de l'éducation (3e éd.). Montréal: Guérin.
- Legrand, L. (1983): Pour un collège démocratique: rapport au ministre de l'Education nationale, in: Revue française de Pédagogie, S.107-111, Persée
- Leupold, E. (1999): Grammatik – Vision und Revision. In: Der fremdsprachliche Unterricht. Französisch, 40, 4-9.

- Long, M. (1991): Focus on form: A design feature in language teaching methodology, in: K. DeBot, R. Ginsberg, &c. Kramsch (Eds.), Foreign language research in crosscultural perspective (pp. 39 - 52).
- Long, H. & Ross, S. (1993): Modifications that preserve language and content, in: M. L. Tickoo (Ed), Simplification: Theory and applications (pp. 29 - 52)
- Long, Michael (1998): Focus on Form in Task-based in Teaching, Universität Hawai'i.
- Long, Michael H. (2008): Focus on Form in Task-Based Language Teaching. In: Language Policy and Pedagogy: Essays in Honor of A. Ronald Walton, S. 179-192
- Louise M. (2016). Interactions tutorales et apprentissages en situation de travail (vol. 1), in: Recherche et formation, S. 9-17, ENS Editions
- Major, C. H. (1998). Connecting What We Know and What We Do Through Problem-Based Learning. American Association of Health Education Bulletin, 51(1), 7-9.
- Meisel, J. (1986) Word order and case marking in early child language. Evidence from simultaneous acquisition of two first languages: French and German, Walter de Gruyter, Berlin/New York, 123-184
- Mekontso, P. (2011). L'Allemand au Baccalauréat, NGWETCH
- Mendel, G. (1997): Changement et Participation à l'université. Modernisation administrative. Le cas de Paris XII, avec S. Bonnafous, B. Dizenbourg, J.-F. Moreau, Presses
- Metangmo-tatou, L./ Daouaga Samari, G. (2018): La langue et le droit, L'Harmattan
- Möller, M. (2006): Konstruktivismus und Nativismus . Die Debatte zwischen Jean Piaget und Noam Chomsky, Universität Chemnitz.
- Moser, H., Hugo S. & Werner B.. (Hrsg.): 1991. Grammatik des Frühhochdeutschen. Beiträge zur Laut- und Formenlehre. Band IV. Carl Winter Universitätsverlag
- Mugny, G./Carugati, F. (1985): L'intelligence au pluriel : les représentations sociales de l'intelligence et de son développement, Ed. Delval
- Nguele, C. (2019): L'enseignement de l'allemand en classe de 3ème au Cameroun : Méthodes d'enseignement-apprentissage, enjeux et perspectives, Université de Yaoundé I

- Neath, L./Surprenant, A. (2007): The cognitive neuroscience of working memory: Behavioural and neural correlates, in: Accounting for age-related differences in working memory using the feature model, 165-179, 2007
- Nübling, D./Antje D./Janet, D. & Renate, S. (2008): Historische Sprachwissenschaft des Deutschen. Eine Einführung in die Prinzipien des Sprachwandels. Gunter Narr Verlag. 2. Aufl. Tübingen.
- Ouardia M. (2014): De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences: migration de la notion de compétence, in: Synergies Chine, 2014, S. 143-153, rechearegate.net
- Pask, G. (1976): Conversational techniques in the study and practice of education, in: British Journal of Educational Psychology, 12-25, Wiley online library
- Pask, G. (1976). Conversation Theory: Applications in Education and Epistemology. Amsterdam: Elsevier.
- Pepouna, S. (2015): Schwache und starke Adjektivflexion im Deutschen. Kognitive Hintergründe. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 63/1, 203–245.
- Pepouna, S./Nsangou, M./Ndassi, L./Nono, A. (2018): Der muttersprachliche Hintergrund als Einflussfaktor auf den Objektkasuserwerb in der Fremdsprache Deutsch, in: Erich Schmidt, S. 71-80
- Pepouna, S./Nsangou, M./Ndassi, L./Nono, (2019): Determinanten des DaF-Lernerfolgs-Merkmale der Zweit-oder der Muttersprache, in: Research Gate, S. 86-97
- Perrenoud, P. (1998): L'évaluation des élèves, de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages entre deux logiques. Bruxelles, De Boeck.
- Philippe A. (1960): L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime. Plon, 1960, Réédition Seuil, 1973, in: Bulletin de psychologie, S. 651, Persée
- Piaget, J. (1967): La psychologie de l'intelligence. Paris : Armand Colin.
- Piaget (1975): Contemporary Education, Terre haute ind.
- Platon (201,207-208): Téétète, traduit en français par Cousin, V. [Tome II] (1828), Paris, Bossange Frères, Librairie.
- Proulx, J. (2004): Apprentissage par projet. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

- Puren, C. (1988): Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes, Paris, C.L.E. International
- Raby, C./Viola, S. (2016): Modèle d'enseignement et théories d'apprentissage. Pour diversifier son enseignement 2e édition, Les éditions CEC
- Richards, K. (2009): Trends in qualitative research in language teaching since 2000, in: Language teaching 42, S. 147-180
- Riemer, C. (2009): Training und Stretching im Fremdsprachenunterricht – Fremdsprachenlernern, Lernstile und Lernstrategien. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen, Jg.38. S. 18–36.
- Riemer, C./ Krumm, H./ Fandrych, C./ Hufeisen, B. (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Ein internationales Handbuch., 1. Halbband, Hrsg. von Riemer Claudia, u.a., De Gruyter Mouton 764-780
- Riemer, C./Settinieri, J. (2010): „Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdspracherwerbsforschung“ Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Universität Bielefeld
- Ritterbusch, R./ LaFond, L./Agustin,M. (2006): Learner Difficulties with German Case: Implications from an Action Research Study, in: Journal Article, S. 30-45, JSTOR
- Robert, P. (Éd.). (1995): Le Petit Robert. 2 : Dictionnaire universel des noms propres alphabétique et analogique (Nouvelle éd. refondue et augmentée). Robert.
- Reboul, A. (1980): Le plaisir dans la langue: les formes linguistiques de la jubilation, CLF
- Roegiers, X. (2000, 2e édition 2001): Une pédagogie de l'intégration. Bruxelles : De Boeck Université.
- Roux-Baron, I., & Cèbe, S. (2020): Effets d'un enseignement explicite du vocabulaire sur l'apprentissage et le réemploi. Repères, 61
- Rummer, R./Gilbert, M./Hubert, Z. (1998): Leistungsbegrenzungen im verbalen Arbeitsgedächtnis: Argumente gegen energetische Ressourcenkonzepte. Kognitionswissenschaft 7(3), 134–140.
- Spillmann, H. O. (2000): Einführung in die germanistische Linguistik, Langenscheidt
- Schweizer, V. (1904): Enseignement de la langue allemande, Paris, Première année, Livre du maître, A Colin.
- Talbot., L. (2002): Etudier les pratiques d'enseignement. Un exemple comparatif au collège et à l'école primaire,n°19,pp :81-101.
- Talmy, G. (1992): The grammar of referential coherence as mental processing instructions de Gruyter, Berlin/New York 30 (1), 5-56

Tameur, S. (2012): Les stratégies d'enseignement/apprentissage dans l'activité de production écrite du récit. Cas des apprenants de la 2ème année moyenne du CEM, Université de Sétif 2- Mohamed Lamine Debaghine

Tardif, J. (1992): Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive. Éd. Logiques.

Tinhour, E. (2022): Ein distributionalistischer Unterrichtsansatz in der Aneignung des Deutschen als Fremdsprache: Beispiel des Erwerbs der Kasusreaktionen, Universität Yaoundé I

Thaler, E. (2008): Lexiko-Grammatik. In: Praxis Fremdsprachenunterricht. Basisheft, 3, 58.

Tsamo, W. (2021): Grammatikvermittlung im kamerunischen Deutschunterricht: Eine interaktionistisch-soziokulturelle Untersuchung, in: International Journal on Integrated Education, 291-299.

Vienneau, R. (2011): Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques. Montréal: Gaétan Morin éditeur.

Witkin, H./B Dyk, Ruth/Fattuson, HF/ R Goodenough, Donald/A Karp, Stephen (1962): Psychological differentiation: Studies of development, Wiley

Vygotski, L. S. (1997): Pensée et langage [1934]. Paris : La Dispute [Édition originale en langue russe: 1934].

Wahrig, G.(1982): Der Kleine Wahrig: Wörterbuch der Deutschen Sprache. München: Mosaik Verlag.

Wiese, B. (2009): Variation in der Flexionsmorphologie. Starke und schwache Adjektivflexion nach Pronominaladjektiven. In: Konopka, Marek/Strecker, Bruno (Hg.): Deutsche Grammatik. Regeln, Normen, Sprachgebrauch. (= Jahrbuch des Instituts für Deutsche sprache 2008). Berlin/New York, S. 166–194.

Wode, H. (1984): Psycholinguistische Grundlagen sprachlicher Universalien: Möglichkeiten eines empirischen Paradigmas. Folia Linguistica 18, 345–377.

Internetquellen

URL:https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://ethz.ch/content/dam/ethz/special-interest/dual/educeth-dam/documents/mint-lernzentrum/medienspiegel_mint/Buch_Basiswissen_Lehrerbildung_Kap_LERNEN_106120.pdf&ved=2ahUKEwjb7MyJrc2FAxU_FlkFHfWAAhIQFnoECBMQBQ&usg=AOvVaw3mHZP2ImzCJFh5ZkTZcseK

URL:https://www.google.com/search?q=was+ist+die+Ethimologie+des+Begriffs+%22Lehren%3F&oq=was+ist+die+Ethimologie+des+Begriffs+%22Lehren%3F&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOTIJCAEQIRgKKGKABMgkIAhAhGAoYoAEyCQgDECEYChigAdIBCTU4NDk3ajBqOagCALACAQ&client=ms-android-

URL: <https://linguistik.online/2022/01/29/was-ist-eine-nominalphrase/>

URL: https://www.google.com/search?q=was+ist+linguistische+Psycho-Dramaturgie%3F&oq=was+ist+linguistische+Psycho-Dramaturgie%3F&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOTIJCAEQIRgKKGKABMgkIAhAhGAoYoAEyCQgDECEYChigAdIBCTM1MjQ3ajBqNKgCAbACAQ&client=ms-android-transsion&sourceid=chrome-mobile&ie=UTF-8

URL: <https://www.psychodramaturgie.org/de/grundinformation/grundzuege-der-psychodramaturgie-linguistique-pdl>

URL: <https://studyflix.de/deutsch/deklination-deutsch-5046>

URL: <https://englishteacherguide.com/the-engage-study-activate-esa-method-of-teaching/>

URL: https://www.google.com/search?q=was+ist+die+Ethimologie+des+Begriffs+%22Lehren%3F&oq=was+ist+die+Ethimologie+des+Begriffs+%22Lehren%3F&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOTIJCAEQIRgKKGKABMgkIAhAhGAoYoAEyCQgDECEYChigAdIBCTU4NDk3ajBqOagCALACAQ&cli

URL: [http://Develay, M. \(1998b\) : Du sens dans les apprentissages scolaires : un modèle général. Dans Office central de la coopération à l'école de la Drôme. Printemps de l'Éducation. En ligne http://www.ac-grenoble.fr/occe26/printemps/develay/modele. Htm](http://Develay, M. (1998b) : Du sens dans les apprentissages scolaires : un modèle général. Dans Office central de la coopération à l'école de la Drôme. Printemps de l'Éducation. En ligne http://www.ac-grenoble.fr/occe26/printemps/develay/modele. Htm)

URL: [http://Develay, M. \(1998a\) : Didactique et pédagogie. Dans Office central de la coopération à l'école de la Drôme. Printemps de l'Éducation. En ligne http://www.ac-grenoble.fr/occe26/printemps/develay/didactique.htm, consulté le 15 mars 2016](http://Develay, M. (1998a) : Didactique et pédagogie. Dans Office central de la coopération à l'école de la Drôme. Printemps de l'Éducation. En ligne http://www.ac-grenoble.fr/occe26/printemps/develay/didactique.htm, consulté le 15 mars 2016)

URL: [http://Ivic, I. \(1994\) : Lev. S. Vygotsky. Perspectives: revue trim estrielle d'éducation com parée, XXIV\(3/4\), 793-820. En ligne http://www.ib.unesco.org/sites/default/files/vygotskf.pdf](http://Ivic, I. (1994) : Lev. S. Vygotsky. Perspectives: revue trim estrielle d'éducation com parée, XXIV(3/4), 793-820. En ligne http://www.ib.unesco.org/sites/default/files/vygotskf.pdf)

URL: [http://Perrenoud, P. \(2003a\): Mettre les démarches de projet au service du développement de compétences. En ligne http://www.unige.ch/fapse/life/seminaire-01-05/S17_texte_19_03_03.html](http://Perrenoud, P. (2003a): Mettre les démarches de projet au service du développement de compétences. En ligne http://www.unige.ch/fapse/life/seminaire-01-05/S17_texte_19_03_03.html)

URL: [http://Perrenoud, P. \(1999\): Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ? http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html](http://Perrenoud, P. (1999): Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ? http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html)

URL: [http://Tardif, J. \(1998\): La construction des connaissances. 2. Les pratiques pédagogiques. URL: http://Pédagogie collégiale, 11\(3\), 4-9. En ligne http://www.cvm.qc.ca/aqpc/Th%C3%A8mes/Enseignement_Apprentissage/Planification%20de%20l'enseignement/Tardif,%20Jacques%20\(11,3\).pdf,](http://Tardif, J. (1998): La construction des connaissances. 2. Les pratiques pédagogiques. URL: http://Pédagogie collégiale, 11(3), 4-9. En ligne http://www.cvm.qc.ca/aqpc/Th%C3%A8mes/Enseignement_Apprentissage/Planification%20de%20l'enseignement/Tardif,%20Jacques%20(11,3).pdf)

ANHÄNGE

Anhang 1 : Forschungsgenehmigung

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

DEPARTEMENT DE
DIDACTIQUE DES DISCIPLINES



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF DIDACTICS

N°...015...../24/UYI/FSE/DID

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, Professeur Cyrille Bienvenu BELA, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiant **CHEKANGOUA TCHINANG Franck Junior**, Matricule 22V3746 est inscrit en master II à la Faculté des Sciences de l'Education, Département : *DIDACTIQUE DES DISCIPLINES*, Option : *DIDACTIQUE DE L'ALLEMAND*.

L'intéressé doit effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de son diplôme de Master. Il travaille sous la direction du Pr. NGATCHA Alexis et TSAMO. Son sujet est intitulé: « *Lehr-und Lernmethoden der Artikeldeklinaton und Entwicklung von kompetenzen bei den Lernenden in Sekundarschuden in Kamerun* ».

Je vous saurai gré de bien vouloir le recevoir et mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider à conduire ses travaux de recherche.

En foi de quoi, cette autorisation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.



Pour le Doyen et par ordre


Pr. Louis - Dominique
Biakolo Komo
Maitre de Conférences

Anhang 2 : Rücktrittsschreiben

Le 4 juin 2024

Professeur Alexis NGATCHA
Enseignant à l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé
Département des Langues étrangères

Au
Chef de Département de Didactique des Disciplines
de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de
Yaoundé

Objet : Encadrement des étudiants

Madame,

Vu cette année mes multiples sollicitations d'encadrement d'étudiants de l'Ecole Normale Supérieure et des autres universités et de la surcharge de travail que cela a comme conséquence, je viens par cette note me désengager de l'encadrement de l'étudiant CHEKANGOUA TCHINANG Franck Junior (Matricule 22V3746, mémoire de Master en didactique de l'allemand). Je confie la suite de l'encadrement au Dr Tsamo F. Williams, enseignant dans votre département.

A. Ngatcha
Professeur Titulaire
Yaoundé, 07.06.2024

Anhang 3 :Korrigierte Vor- und Nach-Tests mit expliziter

Methoden

Post-Test

18°

FRAU SAGNOU

NAME Nguetnon BAIRON Nummer 84

GESCHLECHT MANNLICH(M)

Übung: Füllen Sie die Lücken mit den passenden Lösungen unter Klammern aus!

Dialog 1 : Hallo Papa!! Wir sind schon im Zoo.

Leopold: Hallo Papa!

Papa: Hallo junger Mann!

Leopold: Christoph und ich sind zum ersten Mal im Zoo. Ich sehe hier unterschiedlich...1 (en, es, e) Tiere und fotografiere ein...2 (e, x, en) jung...3 (es, e, en) Känguru, ein...4 (x, e, en) weiß...5 (er, e, en) Wolf, ein...6 (en, e, x) klein...7 (es, en, e) Wildkatze usw.

Papa: Erzähl mir doch alles, Leopold!

Leopold: Na ja! Ich sehe auch ein...8 (en, x, e) groß...9 (x, es, e) Giraffe. D...10 (er, as, ie) gelb...11 (e, es, er) Giraffe läuft langsam und frisst Gräser. Da ist ein...12 (er, e, x) dick...13 (er, e, es) Igel, der Nüsse frisst. Schau mal! Da ist ein...14 (es, e, x) schön...15 (er, es, e) Affe. Der aktive Affe spielt mit seinem Bruder. D...16 (ie, er, as) grau...17 (e, es, en) Ratten nagen Süßkartoffeln. Dort vorne ist ein...18 (e, en, x) ander...19 (es, e, er) Tier. Das ist ein...20 (e, x, es) lang...21 (er, x, e) Schlange, vielleicht ein...22 (x, e, es) gefährlich...23 (e, en, er) Viper, denn sie hätte etwas geschluckt. Leopold fotografiert gerade ein...24 (en, e, x) bunt...25 (er, e, en) Papagei. D...26 (as, er, ie) schön...27 (e, er, es) Papagei singt sehr gut vor seinem Nest. Wir lieben viel d...28 (ie, er, as) vereint...29 (es, en, e) Meerschweinchen, die in Gruppen spazieren gehen. Ihre Solidarität scheint interessant zu sein. Christoph zeigt gerade d...30 (er, as, en) schön...31 (e, es, en) Zebra, das schreit und zu ihm kommt.

Papa: Leopold?

Leopold: ja, Papa!

Papa: Gefällt dir etwas dort im Zoo besonders?

Leopold: Ja, genau! D...32 (ie, er, as) menschenähnlich...33 (er, x, e) Gorilla trägt genauso wie die Menschen sein Baby am Rücken. D...34 (er, ie, as) aggressiv...35 (e, en, X) Wildschwein ähnelt d...36 (en, er, em) allfressend...37 (er, es, en) Hausschwein, aber es hat längere zähne. D...38 (er, as, ie) belastbar...39 (e, er, es) Kamel verbringt viel Zeit, ohne Wasser zu trinken. D...40 (ie, er, as) bunt...41 (es, er; en) Papageien sprechen d...42 (er, en, em) lärmend...43 (en, em, e) Kind vor mir genau nach. Das Krokodil hat vier Beine wie die Eidechse, ist aber viel größer. Das Junge der Antilope folgt d...44 (ie, em, er) schnell...45 (er, en, e) Mutter. D...46 (er, ie, as) Frisch...47 (er, es, e) Milch der Mutter gefällt ihm auch. Ein grosser Löwe begegnet gerade ein...48 (em, en, es) hoch...49 (e, em, en) Strauß, ein...50 (e, er, en) klein...51 (e, er, en) Giraffe und breit...52 (e, em, en) Nashörner...53 (s, n, x) und jagt sie. Die laufen sehr schnell.

Papa: Und was gefällt deinem Bruder, Leopold?

Leopold: Christoph ist sehr froh, denn Madenhacker sind sehr wichtig. Sie helfen ein...54 (em, e, x) groß...55 (e, es, en) Pferd, ein...56 (x, en, em) riesig...57 (er, es, en) Kamel, ein...58 (x, er, em) schmutzig...59 (e, x, en) Hirschkuh und schrecklich...60 (em, en, x)

(x, s, n): Sie fressen Parasiten auf dem Fell der Vierbeiner. Und du, lieber Papa? Was machst du zurzeit?

Papa: Ach ja, mein Sohn! Du weißt ja, alkoholfrei. 62 (er, e, es) Getränke schmecken mir gut. Ich trinke den 63 (er, as, en) alkoholfrei. 64 (er, en, e) Wein aus dem blauen Schrank und helfe der 65 (ie, as, er)stur. 66 (e, er, en) Tochter von Erika.

Papa: Du hättest heute sicher vieles erfahren.

Leopold: Ja, natürlich! Ich erlebe ein 69 (e, es, x) unvergesslich 70 (e, er, es) Ereignis.

Papa: Sagst du mir sonst noch etwas, Leopold?

Leopold: Nein, Mama, das ist alles.

Papa: Also, auf Wiederhören!

Leopold: Danke, Mama, auf Wiederhören!

Dialog2: Mein Sohn, du bist mein Champion

Opa: Hallo Karl! Morgen ist Schulbeginn. Du besuchst zum ersten Mal die 71 (as, ie, den) erste 72 (es, er, e) Klasse in deinem Leben.

Karl: Ja, Opa. Ich bin sehr froh. Erwartest du etwas von mir?

Opa: Natürlich, mein Baby! Weißt du was?

Karl: Nein, Opa. Kannst du es mir sagen?

Opa: Genau! In der Schule respektierst du die 75 (as, er, ie) jung 76 (e, en, er) Schulfreunde. Du machst jeden Abend die 77 (as, en, ie) kleine 78 (er, e, es) Hausaufgabe von dem Lehrer. In der Pause hast du vielleicht Hunger. Da nimmst du die 79 (er, as, en) leckeren 80 (er, e, es) Schokoladenkuchen aus der Tasche.

Karl: Ist es alles, Opa?

Opa: Nein, Karl. Du hast zwar Karate gelernt, aber du schlägst auf keinen Fall frech 81 (e, er, en) Schulfreunde. Bei Beleidigungen meldest du dich bei dem Lehrer. Du gehorchst völlig dem 82 (er, em, en) rücksichtsvollen 83 (e, er, en) Lehrer. Sei ihm nicht böse! Denn er macht alles zu deinem Besten. Zu Hause sind deine Eltern sehr beschäftigt; bei Missverständnissen hörst du ein 84 (en, em, er) nett 85 (e, er, en) Onkel von den drei zu; und sie werden dir alles richtig erklären. Du wissenschaftlich 86 (e, er, es) Fächer wie Mathematik sind wichtig für dich, und du sollst sie von Anfang an ernst nehmen. Dazu sind Materialien wie ein 87 (e, x, en) gutes 88 (e, es, en) Mathematikbuch interessant.

Morgen begleite ich die 89 (er, em, en) brave 90 (e, er, en) Lehrer, der Direktorin und die 93 (er, em, en) andere 94 (e, em, en) Kolleginnen im Voraus für die gute Arbeit mit dir. Das Programm erlaubt die 94 (er, em, en) junge 95 (e, en, em) Onkel 96 (n, s, en) vielleicht, dann kommen sie mit. Du begrüßt immer die 97 (er, en, as) große 98 (e, es, en) Bruder. Und wenn du dich so verhältst, bist du ein vorbildlicher Mann und später arbeitest du als Elektroingenieur.

Karl: Danke für deine Ratschläge Opa! Ich liebe dich von vollem Herzen.

Opa: Bitte schön mein Enkel! Das gehört zu meinen Pflichten.

Post-Test

180

FRAU SAGNOU

NAME Nguetnon BAIRON Nummer 84

GESCHLECHT Männlich (M)

Übung: Füllen Sie die Lücken mit den passenden Lösungen unter Klammern aus!

Dialog 1 : Hallo Papa!! Wir sind schon im Zoo.

Leopold: Hallo Papa!

Papa: Hallo junger Mann!

Leopold: Christoph und ich sind zum ersten Mal im Zoo. Ich sehe hier unterschiedlich in (en, es, e) Tiere und fotografiere ein e 2 (e, x, en) jung en 3 (es, e, en) Känguru, ein e 4 (x, e, en) weiß en 5 (er, e, en) Wolf, ein e 6 (en, e, x) klein es 7 (es, en, e) Wildkatze usw.

Papa: Erzähl mir doch alles, Leopold!

Leopold: Na ja! Ich sehe auch ein e 8 (en, x, e) groß e 9 (x, es, e) Giraffe. D e 10 (er, as, ie) gelb e 11 (e, es, er) Giraffe läuft langsam und frisst Gräser. Da ist ein e 12 (er, e, x) dick e 13 (er, e, es) Igel, der Nüsse frisst. Schau mal! Da ist ein e 14 (es, e, x) schön e 15 (er, es, e) Affe. Der aktive Affe spielt mit seinem Bruder. D e 16 (ie, er, as) grau e 17 (e, es, en) Ratten nagen Süßkartoffeln. Dort vorne ist ein e 18 (e, en, x) ander e 19 (es, e, er) Tier. Das ist ein e 20 (e, x, es) lang e 21 (er, x, e) Schlange, vielleicht ein e 22 (x, e, es) gefährlich e 23 (e, en, er) Viper, denn sie hätte etwas geschluckt. Leopold fotografiert gerade ein e 24 (en, e, x) bunt e 25 (er, e, en) Papagei. D e 26 (as, er, ie) schön e 27 (e, er, es) Papagei singt sehr gut vor seinem Nest. Wir lieben viel d e 28 (ie, er, as) vereint e 29 (es, en, e) Meerschweinchen, die in Gruppen spazieren gehen. Ihre Solidarität scheint interessant zu sein. Christoph zeigt gerade d e 30 (er, as, en) schön e 31 (e, es, en) Zebra, das schreit und zu ihm kommt.

Papa: Leopold?

Leopold: ja, Papa!

Papa: Gefällt dir etwas dort im Zoo besonders?

Leopold: Ja, genau! D e 32 (ie, er, as) menschenähnlich e 33 (er, x, e) Gorilla trägt genauso wie die Menschen sein Baby am Rücken. D e 34 (er, ie, as) aggressiv e 35 (e, en, X) Wildschwein ähnelt d e 36 (en, er, em) allfressend e 37 (er, es, en) Hausschwein, aber es hat längere zähne. D e 38 (er, as, ie) belastbar e 39 (e, er, es) Kamel verbringt viel Zeit, ohne Wasser zu trinken. D e 40 (ie, er, as) bunt e 41 (es, er; en) Papageien sprechen d e 42 (er, en, em) lärmend e 43 (en, em, e) Kind vor mir genau nach. Das Krokodil hat vier Beine wie die Eidechse, ist aber viel größer. Das Junge der Antilope folgt d e 44 (ie, em, er) schnell e 45 (er, en, e) Mutter. D e 46 (er, ie, as) Frisch e 47 (er, es, e) Milch der Mutter gefällt ihm auch. Ein grosser Löwe begegnet gerade ein e 48 (em, en, es) hoch e 49 (e, em, en) Strauß, ein e 50 (e, er, en) klein e 51 (e, er, en) Giraffe und breit e 52 (e, em, en) Nashörner e 53 (s, n, x) und jagt sie. Die laufen sehr schnell.

Papa: Und was gefällt deinem Bruder, Leopold?

Leopold: Christoph ist sehr froh, denn Madenhacker sind sehr wichtig. Sie helfen ein e 54 (em, e, x) groß e 55 (e, es, en) Pferd, ein e 56 (x, en, em) riesig e 57 (er, es, en) Kamel, ein e 58 (x, er, em) schmutzig e 59 (e, x, en) Hirschkuh und schrecklich e 60 (em, en, x)

) Dromedare. ~~S~~.....61 (x, s, n): Sie fressen Parasiten auf dem Fell der Vierbeiner. Und du, lieber Papa? Was machst du zurzeit?

Papa: Ach ja, mein Sohn! Du weißt ja, alkoholfrei. ~~e~~.....62 (er, e, es) Getränke schmecken mir gut. Ich trinke d... ~~e~~.....63 (er, as, en) alkoholfrei... ~~e~~.....64 (er, en, e) Wein aus dem blauen Schrank und helfe d... ~~e~~.....65 (ie, as, er)stur... ~~e~~.....66 (e, er, en) Tochter von Erika.

Papa: Du hättest heute sicher vieles erfahren.

Leopold: Ja, natürlich! Ich erlebe ein... ~~e~~.....67 (e, es, x) unvergesslich... ~~e~~.....68 (e, er, es) Ereignis.

Papa: Sagst du mir sonst noch etwas, Leopold?

Leopold: Nein, Mama, das ist alles.

Papa: Also, auf Wiederhören!

Leopold: Danke, Mama, auf Wiederhören!

Dialog2: Mein Sohn, du bist mein Champion

Opa: Hallo Karl! Morgen ist Schulbeginn. Du besuchst zum ersten Mal d... ~~e~~.....69 (as, ie, en) erst... ~~e~~.....70 (es, er, e) Klasse in deinem Leben.

Karl: Ja, Opa. Ich bin sehr froh. Erwartest du etwas von mir?

Opa: Natürlich, mein Baby! Weißt du was?

Karl: Nein, Opa. Kannst du es mir sagen?

Opa: Genau! In der Schule respektierst du d... ~~e~~.....71 (as, er, ie) jung... ~~e~~.....72 (e, en, er) Schulfreunde. Du machst jeden Abend d... ~~e~~.....73 (as, en, ie) klein... ~~e~~.....74 (er, e, es) Hausaufgabe von dem Lehrer. In der Pause hast du vielleicht Hunger. Da nimmst du d... ~~e~~.....75 (er, as, en) lecker... ~~e~~.....76 (er, en, es) Schokoladenkuchen aus der Tasche.

Karl: Ist es alles, Opa?

Opa: Nein, Karl. Du hast zwar Karate gelernt, aber du schlägst auf keinen Fall frech... ~~e~~.....77 (e, er, en) Schulfreunde. Bei Beleidigungen meldest du dich bei dem Lehrer. Du gehorchst völlig d... ~~e~~.....78 (er, em, en) rücksichtsvoll... ~~e~~.....79 (e, er, en) Lehrer. Sei ihm nicht böse! Denn er macht alles zu deinem Besten. Zu Hause sind deine Eltern sehr beschäftigt; bei Missverständnissen hörst du ein... ~~e~~.....80 (en, em, er) nett... ~~e~~.....81 (en, e, er) Onkel von den drei zu; und sie werden dir alles richtig erklären. Wissenschaftlich... ~~e~~.....82 (e, er, es) Fächer wie Mathematik sind wichtig für dich, und du sollst sie von Anfang an ernst nehmen. Dazu sind Materialien wie ein... ~~e~~.....83 (e, x, en) gut... ~~e~~.....84 (e, es, en) Mathematikbuch interessant.

Morgen begleite in die Schule. Dort danke ich d... ~~e~~.....85 (er, em, en) brav... ~~e~~.....86 (e, er, en) Lehrer, der Direktorin und d... ~~e~~.....87 (er, em, en) ander... ~~e~~.....88 (e, em, en) Kolleginnen im Voraus für die gute Arbeit mit dir. Das Programm erlaubt d... ~~e~~.....89 (er, em, en) jung... ~~e~~.....90 (e, en, em) Onkel... ~~e~~.....91 (n, s, en) vielleicht, dann kommen sie mit. Du begrüßt immer d... ~~e~~.....92 (er, en, as) groß... ~~e~~.....93 (e, es, en) Mädchen in dem Haus nebenan. Und wenn du dich so verhältst, bist du ein vorbildlicher Mann und später arbeitest du als Elektroingenieur.

Karl: Danke für deine Ratschläge Opa! Ich liebe dich von vollem Herzen.

Opa: Bitte schön mein Enkel! Das gehört zu meinen Pflichten.

Anhang 4 : Erhobene und sortierte Daten bei expliziter

Methodik

FRAU SAGNOU

80

Pre-Test

84

Zusammenfassung des Prä-Testes und des Post-Testes

I- Adjektivdeklinaton nach unbestimmten Artikeln

1- Nominativ

	Fem			Neutr			Plur						
	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	+ n
	12	X	X	20	✓	X	18	✓	X	62	X	X	X
	14	✓	✓	22	X	✓	83	✓	X	82	X	✓	X
Gesamtes		1	1		1	1		2	0			1	

Akkusativ

	Fem			Neutr			Plur						
	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	+ n
	4	X	✓	6	X	✓	2	X	X	1	X	✓	X
	24	X	X	8	✓	✓	67	✓	X	77	X	X	X
Gesamtes		0	1		1	2		1	0			1	

2- Dativ

	Fem			Neutr			Plur						
	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	+ n
	48	X	X	50	X	X	54	X	✓	52	X	X	X
	80	X	✓	58	X	X	56	X	X	60	X	✓	✓
Gesamtes		0	1		0	0		0	1			1	1

II- Adjektivdeklinaton nach bestimmten Artikeln

1- Nominativ

	Fem			Neutr			Plur						
	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	+ n
	26	✓	✓	10	X	✓	34	X	✓	16	X	✓	X
	32	✓	✓	46	X	X	38	X	✓	40	X	✓	X
Gesamtes		2	2		0	1		0	2		0	2	

2- Akkusativ

	Fem			Neutr			Plur						
	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	+ n
	63	X	X	69	X	X	30	X	✓	28	✓	✓	X
	75	X	✓	73	X	X	92	✓	✓	71	✓	✓	X
Gesamtes		0	1		0	0		1	2		2	2	

3- Dativ

	Fem			Neutr			Plur						
	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	+ n
	78	X	✓	44	X	X	36	X	✓	87	X	✓	✓
	85	X	X	65	✓	X	42	X	X	89	X	X	X
Gesamtes		0	1		1	0		0	1		0	1	1

39
94

48

Post-Test

80

Zusammenfassung des Prä-Testes und des Post-Testes
I- Adjektivdeklinaton nach unbestimmten Artikeln
1- Nominativ

	Masc			Fem			Neutr			Plur			
	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	+ n
	12	X	X	20	X	X	18	✓	X	62	X	✓	X
	14	✓	X	22	X	X	83	✓	X	82	X	X	X
Gesamtes		1	0		0	0		2	0			1	

4

Akkusativ

	Masc			Fem			Neutr			Plur			
	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	+ n
	4	X	✓	6	✓	X	2	X	X	1	X	X	X
	24	✓	✓	8	X	✓	67	X	X	77	X	✓	X
Gesamtes		1	2		1	1		0	0			1	

6

2- Dativ

	Masc			Fem			Neutr			Plur			
	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	+ n
	78	X	✓	50	X	X	54	✓	X	52	X	X	X
	90	X	✓	58	X	X	56	X	X	60	X	X	X
Gesamtes		0	2		0	0		1	0			0	0

II- Adjektivdeklinaton nach bestimmten Artikeln
1- Nominativ

3

	Masc			Fem			Neutr			Plur			
	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	+ n
	26	✓	X	10	X	X	34	X	✓	16	X	X	X
	32	✓	✓	46	X	X	38	X	✓	40	✓	✓	X
Gesamtes		2	1		0	0		0	2		1	1	

7

2- Akkusativ

	Masc			Fem			Neutr			Plur			
	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	+ n
	53	X	X	69	✓	✓	30	✓	X	28	X	✓	X
	75	X	✓	73	X	X	92	X	X	71	✓	✓	X
Gesamtes		0	1		1	1		1	0		1	2	

7

3- Dativ

	Masc			Fem			Neutr			Plur			
	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	+ n
	76	X	X	44	✓	X	36	X	X	87	✓	✓	✓
	85	X	X	65	X	✓	42	✓	X	89	X	X	✓
Gesamtes		0	0		1	1		1	0		1	1	2

7

34
94

Anhang 5 : Erhobene und sortierte Daten bei der

... Methode

FRAU BEKONO

Prüf-Test

~~93~~

Zusammenfassung des Prä-Testes und des Post-Testes

I- Adjektivdeklination nach unbestimmten Artikeln

1- Nominativ

85

	Fem			Neutr			Plur						
	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	+ n
	12	X	X	20	✓	✓	18	X	X	62	X	X	X
	14	✓	X	22	✓	X	83	✓	X	82	X	X	X
Gesamtes		1	0		2	1		1	0				

Akkusativ

5

	Fem			Neutr			Plur						
	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	+ n
	4	X	X	6	X	X	2	X	X	1	X	X	X
	24	X	✓	8	✓	✓	67	✓	X	77	X	X	X
Gesamtes		0	1		1	1		1	0				

2- Dativ

4

	Fem			Neutr			Plur						
	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	+ n
	48	X	X	50	✓	✓	56	X	X	52	X	✓	X
	80	X	✓	58	X	X	58	X	X	60	X	✓	✓
Gesamtes		0	1		1	1		0	0			2	1

II- Adjektivdeklination nach bestimmten Artikeln

1- Nominativ

6

	Fem			Neutr			Plur						
	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	+ n
	26	✓	X	10	X	X	34	X	✓	16	✓	X	X
	32	✓	✓	46	X	X	38	X	X	40	X	✓	X
Gesamtes		2	1		0	0		0	1		1	1	

2- Akkusativ

6

	Fem			Neutr			Plur						
	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	+ n
	63	✓	X	69	X	X	30	✓	X	28	X	X	X
	75	✓	✓	73	X	✓	92	✓	✓	71	✓	X	X
Gesamtes		2	1		0	1		2	1		1	0	

3- Dativ

8

	Fem			Neutr			Plur						
	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	+ n
	78	✓	✓	44	✓	X	36	✓	X	87	X	✓	✓
	85	✓	X	65	X	✓	42	X	X	89	✓	✓	X
Gesamtes		2	1		1	1		1	0		1	2	1

10

39
94

EP
28

Post-Test

85

Zusammenfassung des Prä-Testes und des Post-Testes

I- Adjektivdeklination nach unbestimmten Artikeln

1- Nominativ

	Fem			Neutr			Plur						
	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	+ n
	12	X	X	20	✓	✓	18	X	X	62	X	X	X
	14	✓	X	22	✓	X	83	✓	X	82	X	X	X
Gesamt	0	1	0	0	2	1	1	0	0	0	0	0	0

Akkusativ

	Fem			Neutr			Plur						
	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	+ n
	4	✓	X	6	X	X	2	X	X	1	X	X	X
	24	X	X	8	✓	✓	67	X	X	77	X	X	X
Gesamt	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0

2- Dativ

	Fem			Neutr			Plur						
	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	+ n
	48	✓	X	50	X	✓	54	✓	X	52	X	X	✓
	80	✓	✓	58	✓	✓	56	X	✓	60	X	X	X
Gesamt	5	2	1	0	1	2	1	1	0	0	0	0	1

II- Adjektivdeklination nach bestimmten Artikeln

1- Nominativ

	Fem			Neutr			Plur						
	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	+ n
	26	X	✓	10	✓	X	34	X	X	16	X	X	X
	32	X	X	46	X	X	38	X	✓	40	X	X	X
Gesamt	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0

2- Akkusativ

	Fem			Neutr			Plur						
	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	+ n
	63	X	✓	69	✓	X	30	X	X	28	X	✓	X
	75	X	✓	73	✓	X	92	✓	X	71	X	X	X
Gesamt	0	0	2	0	2	0	1	0	0	0	1	0	0

3- Dativ

	Fem			Neutr			Plur						
	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	Nr	Art	Adj	+ n
	78	✓	✓	44	X	X	36	X	X	87	✓	X	✓
	85	X	✓	65	X	X	42	✓	✓	89	X	X	X
Gesamt	5	1	2	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1

34
94

Anhang 6 : Korrigierte Tests bei impliziter Methode

Pre-Test

FRAU BEKONO

NAME Natasha Tala Kind Clementine Nummer 93

GESCHLECHT: Weiblich (f)

Übung: Füllen Sie die Lücken mit den passenden Lösungen unter Klammern aus!

Dialog 1 : Hallo Papa!! Wir sind schon im Zoo.

Leopold: Hallo Papa!

Papa: Hallo junger Mann!

Leopold: Christoph und ich sind zum ersten Mal im Zoo. Ich sehe hier unterschiedlichen en 1 (en, es, e) Tiere und fotografiere ein e 2 (e, x, en) jung e 3 (es, e, en) Känguru, ein x 4 (x, e, en) weiß e 5 (er, e, en) Wolf, ein e 6 (en, e, x) klein e 7 (es, en, e) Wildkatze usw.

Papa: Erzähl mir doch alles, Leopold!

Leopold: Na ja! Ich sehe auch ein e 8 (en, x, e) groß e 9 (x, es, e) Giraffe. Das da 10 (er, as, ie) gelb e 11 (e, es, er) Giraffe läuft langsam und frisst Gräser. Da ist ein e 12 (er, e, x) dick e 13 (er, e, es) Igel, der Nüsse frisst. Schau mal! Da ist ein x 14 (es, e, x) schön e 15 (er, es, e) Affe. Der aktive Affe spielt mit seinem Bruder. Das die 16 (ie, er, as) grau e 17 (e, es, en) Ratten nagen Süßkartoffeln. Dort vorne ist ein e 18 (e, en, x) ander e 19 (es, e, er) Tier. Das ist ein e 20 (e, x, es) lang e 21 (er, x, e) Schlange, vielleicht ein e 22 (X, e, es) gefährlich e 23 (e, en, er) Viper, denn sie hätte etwas geschluckt. Leopold fotografiert gerade ein e 24 (en, e, x) buntes e 25 (er, e, en) Papagei. Das der 26 (as, er, ie) schön e 27 (e, er, es) Papagei singt sehr gut vor seinem Nest. Wir lieben viel das da 28 (ie, er, as) vereint e 29 (es, en, e) Meerschweinchen, die in Gruppen spazieren gehen. Ihre Solidarität scheint interessant zu sein. Christoph zeigt gerade das da 30 (er, das, den) schön e 31 (e, es, en) Zebra, das schreit und zu ihm kommt.

Papa: Leopold?

Leopold: ja, Papa!

Papa: Gefällt dir etwas dort im Zoo besonders?

Leopold: Ja, genau! Das der 32 (ie, er, as) menschenähnlich e 33 (er, x, e) Gorilla trägt genauso wie die Menschen sein Baby am Rücken. Das die 34 (er, ie, as) aggressive e 35 (e, en, X) Wildschwein ähnelt dem dem 36 (en, er, em) allfressend e 37 (er, es, en) Hausschwein, aber es hat längere zähne. Das die 38 (er, as, ie) belastbar x 39 (e, er, es) Kamel verbringt viel Zeit, ohne Wasser zu trinken. Das das 40 (ie, er, as) buntes e 41 (es, er; en) Papageie sprechen das der 42 (er, en, em) lärmend e 43 (en, em, e) Kind vor mir genau nach. Das Krokodil hat vier Beine wie die Eidechse, ist aber viel größer. Das Junge der Antilope folgt das der 44 (ie, em, er) schnelle e 45 (er, en, e) Mutter. Das das 46 (er, ie, as) Frische x 47 (er, es, e) Milch der Mutter gefällt ihm auch! Ein grosser Löwe begegnet gerade ein e 48 (em, en, es) hoch e 49 (e, em, en) Strauß, ein x 50 (e, er, en) klein e 51 (e, er, en) Giraffe und breit e 52 (e, em, en) Nashörner e 53 (s, n, x) und jagt sie. Die laufen sehr schnell.

Papa: Und was gefällt deinem Bruder, Leopold?

Leopold: Christoph ist sehr froh, denn Madenhacker sind sehr wichtig. Sie helfen ein x 54 (em, e, x) groß e 55 (e, es, en) Pferd, ein e 56 (x, en, em) riesig e 57 (er, es, en) Kamel, ein x 58 (x, er, em) schmutzig e 59 (e, x, en) Hirschkuh und schrecklich e 60 (em, en, x) Dromedare e 61

(x, s, n): Sie fressen Parasiten auf dem Fell der Vierbeiner. Und du, lieber Papa? Was machst du zurzeit?

Papa: Ach ja, mein Sohn! Du weißt ja, alkoholfrei...62 (er, e, es) Getränke schmecken mir gut. Ich trinke da...63 (er, as, en) alkoholfrei...64 (er, en, e) Wein aus dem blauen Schrank und helfe dir...65 (ie, as, er)sture...66 (e, er, en) Tochter von Erika.

Papa: Du hättest heute sicher vieles erfahren.

Leopold: Ja, natürlich! Ich erlebe ein...69 (e, es, x) unvergesslich...70 (e, er, es) Ereignis.

Papa: Sagst du mir sonst noch etwas, Leopold?

Leopold: Nein, Mama, das ist alles.

Papa: Also, auf Wiederhören!

Leopold: Danke, Mama, auf Wiederhören!

Dialog2: Mein Sohn, du bist mein Champion

Opa: Hallo Karl! Morgen ist Schulbeginn. Du besuchst zum ersten Mal da...71 (as, ie, den) erst...72 (es, er, e) Klasse in deinem Leben.

Karl: Ja, Opa. Ich bin sehr froh. Erwartest du etwas von mir?

Opa: Natürlich, mein Baby! Weißt du was?

Karl: Nein, Opa. Kannst du es mir sagen?

Opa: Genau! In der Schule respektierst du die...75 (as, er, ie) jung...76 (e, en, er) Schulfreunde. Du machst jeden Abend da...77 (as, en, ie) klein...78 (er, e, es) Hausaufgabe von dem Lehrer. In der Pause hast du vielleicht Hunger. Da nimmst du da...79 (er, as, en) lecker...80 (er, e, es) Schokoladenkuchen aus der Tasche.

Karl: Ist es alles, Opa?

Opa: Nein, Karl. Du hast zwar Karate gelernt, aber du schlägst auf keinen Fall frech...81 (e, er, en) Schulfreunde. Bei Beleidigungen meldest du dich bei dem Lehrer. Du gehorchst völlig da...82 (er, em, en) rücksichtsvoll...83 (e, er, en) Lehrer. Sei ihm nicht böse! Denn er macht alles zu deinem Besten. Zu Hause sind deine Eltern sehr beschäftigt; bei Missverständnissen hörst du ein...84 (en, em, er) netter...85 (en, e, er) Onkel von den drei zu; und sie werden dir alles richtig erklären. Du Wissenschaftlich...86 (e, er, es) Fächer wie Mathematik sind wichtig für dich, und du sollst sie von Anfang an ernst nehmen. Dazu sind Materialien wie ein...87 (e, x, en) gut...88 (e, es, en) Mathematikbuch interessant.

Morgen begleite in die Schule. Dort danke ich da...89 (er, em, en) brave...90 (e, er, en) Lehrer, der Direktorin und der...91 (er, em, en) ander...92 (em, en) Kolleginnen im Voraus für die gute Arbeit mit dir. Das Programm erlaubt da...93 (er, em, en) jung...94 (e, en, em) Onkel...95 (n, s, en) vielleicht, dann kommen sie mit. Du begrüßt immer da...96 (er, en, as) groß...97 (e, es, en) Bruder. Und wenn du dich so verhältst, bist du ein vorbildlicher Mann und später arbeitest du als Elektroingenieur.

Karl: Danke für deine Ratschläge Opa! Ich liebe dich von vollem Herzen.

Opa: Bitte schön mein Enkel! Das gehört zu meinen Pflichten.

Post-Test
Frau BEKONO

188

NAME: Sputka Tol Nummer: 93

GESCHLECHT: Weiblich

Übung: Füllen Sie die Lücken mit den passenden Lösungen unter Klammern aus!

Dialog 1 : Hallo Papa!! Wir sind schon im Zoo.

Leopold: Hallo Papa!

Papa: Hallo junger Mann!

Leopold: Christoph und ich sind zum ersten Mal im Zoo. Ich sehe hier unterschiedlich.....1
(en, es, e) Tiere und fotografiere ein.....2 (e, x, en) jung.....3 (es, e, en) Känguru, ein.....4 (x,
e, en) weiß.....5 (er, e, en) Wolf, ein.....6 (en, e, x) klein.....7 (es, en, e) Wildkatze usw.

Papa: Erzähl mir doch alles, Leopold!

Leopold: Na ja! Ich sehe auch ein.....8 (en, x, e) große.....9 (x, es, e) Giraffe. Das.....10 (er, as,
ie) gelbe.....11 (e, es, er) Giraffe läuft langsam und frisst Gräser. Da ist ein.....12 (er, e, x)
dicke.....13 (er, e, es) Igel, der Nüsse frisst. Schau mal! Da ist ein.....14 (es, e, x) schön.....15 (er,
es, e) Affe. Der aktive Affe spielt mit seinem Bruder. Das.....16 (ie, er, as) graue.....17 (e, es, en)
Ratten nagen Süßkartoffeln. Dort vorne ist ein.....18 (e, en, x) andere.....19 (es, e, er) Tier.
Das ist ein.....20 (e, x, es) lang.....21 (er, x, e) Schlange, vielleicht ein.....22 (X, e, es)
gefährlich.....23 (e, en, er) Viper, denn sie hätte etwas geschluckt. Leopold fotografiert
gerade ein.....24 (en, e, x) buntes.....25 (er, e, en) Papagei. Die.....26 (as, er, ie) schön.....27
(e, er, es) Papagei singt sehr gut vor seinem Nest. Wir lieben viel das.....28 (ie, er, as)
vereint.....29 (es, en, e) Meerschweinchen, die in Gruppen spazieren gehen. Ihre Solidarität
scheint interessant zu sein. Christoph zeigt gerade das.....30 (er, as, en) schöne.....31 (e, es, en)
Zebra, das schreit und zu ihm kommt.

Papa: Leopold?

Leopold: ja, Papa!

Papa: Gefällt dir etwas dort im Zoo besonders?

Leopold: Ja, genau! Das.....32 (ie, er, as) menschenähnliche.....33 (er, x, e) Gorilla trägt genauso
wie die Menschen sein Baby am Rücken. Die.....34 (er, ie, as) aggressive.....35 (e, en, X)
Wildschwein ähnelt dem.....36 (en, er, em) allfressende.....37 (er, es, en) Hausschwein, aber es
hat längere zähne. Die.....38 (er, as, ie) belastbare.....39 (e, er, es) Kamel verbringt viel Zeit, ohne
Wasser zu trinken. Das.....40 (ie, er, as) buntes.....41 (es, er; en) Papageien sprechen dem.....42
(er, en, em) lärmende.....43 (en, em, e) Kind vor mir genau nach. Das Krokodil hat vier Beine
wie die Eidechse, ist aber viel größer. Das Junge der Antilope folgt die.....44 (ie, em, er)
schnelle.....45 (er, en, e) Mutter. Das.....46 (er, ie, as) Frische.....47 (er, es, e) Milch der Mutter
gefällt ihm auch. Ein grosser Löwe begegnet gerade ein.....48 (em, en, es) hohen.....49 (e, em,
en) Strauß, ein.....50 (e, er, en) kleinen.....51 (e, er, en) Giraffe und breite.....52 (e, em, en)
Nashörner.....53 (s, n, x) und jagt sie. Die laufen sehr schnell.

Papa: Und was gefällt deinem Bruder, Leopold?

Leopold: Christoph ist sehr froh, denn Madenhacker sind sehr wichtig. Sie helfen ein.....54
(em, e, x) große.....55 (e, es, en) Pferd, ein.....56 (x, en, em) riesige.....57 (er, es, en) Kamel,
ein.....58 (x, er, em) schmutzig.....59 (e, x, en) Hirschkuh und schreckliche.....60 (em, en, x)

20
2.07.2018
) Dromedare...61 (x, s, n): Sie fressen Parasiten auf dem Fell der Vierbeiner. Und du, lieber Papa? Was machst du zurzeit?

Papa: Ach ja, mein Sohn! Du weißt ja, alkoholfreie...62 (er, e, es) Getränke schmecken mir gut. Ich trinke d...63 (er, as, en) alkoholfrei...64 (er, en, e) Wein aus dem blauen Schrank und helfe d...65 (ie, as, er)sture...66 (e, er, en) Tochter von Erika.

Papa: Du hättest heute sicher vieles erfahren.

Leopold: Ja, natürlich! Ich erlebe ein...67 (e, es, x) unvergesslich...68 (e, er, es) Ereignis.

Papa: Sagst du mir sonst noch etwas, Leopold?

Leopold: Nein, Mama, das ist alles.

Papa: Also, auf Wiederhören!

Leopold: Danke, Mama, auf Wiederhören!

Dialog2: Mein Sohn, du bist mein Champion

Opa: Hallo Karl! Morgen ist Schulbeginn. Du besuchst zum ersten Mal d...69 (as, ie, en) erste...70 (es, er, e) Klasse in deinem Leben.

Karl: Ja, Opa. Ich bin sehr froh. Erwartest du etwas von mir?

Opa: Natürlich, mein Baby! Weißt du was?

Karl: Nein, Opa. Kannst du es mir sagen?

Opa: Genau! In der Schule respektierst du d...71 (as, er, ie) jung...72 (e, en, er) Schulfreunde. Du machst jeden Abend d...73 (as, en, ie) kleiner...74 (er, e, es) Hausaufgabe von dem Lehrer. In der Pause hast du vielleicht Hunger. Da nimmst du d...75 (er, as, en) lecker...76 (er, en, es) Schokoladenkuchen aus der Tasche.

Karl: Ist es alles, Opa?

Opa: Nein, Karl. Du hast zwar Karate gelernt, aber du schlägst auf keinen Fall frechen...77 (e, er, en) Schulfreunde. Bei Beleidigungen meldest du dich bei dem Lehrer. Du gehorchst völlig dem...78 (er, em, en) rücksichtsvollen...79 (e, er, en) Lehrer. Sei ihm nicht böse! Denn er macht alles zu deinem Besten. Zu Hause sind deine Eltern sehr beschäftigt; bei Missverständnissen hörst du ein...80 (en, em, er) nettes...81 (en, e, er) Onkel von den drei zu; und sie werden dir alles richtig erklären. Wissenschaftlicher...82 (e, er, es) Fächer wie Mathematik sind wichtig für dich, und du sollst sie von Anfang an ernst nehmen. Dazu sind Materialien wie ein...83 (e, x, en) gut...84 (e, es, en) Mathematikbuch interessant.

Morgen begleite in die Schule. Dort danke ich d...85 (er, em, en) braven...86 (e, er, en) Lehrer, der Direktorin und dem...87 (er, em, en) anderen...88 (e, em, en) Kolleginnen im Voraus für die gute Arbeit mit dir. Das Programm erlaubt d...89 (er, em, en) jung...90 (e, en, em) Onkel...91 (n, s, en) vielleicht, dann kommen sie mit. Du begrüßt immer d...92 (er, en, as) groß...93 (e, es, en) Mädchen in dem Haus nebenan. Und wenn du dich so verhältst, bist du ein vorbildlicher Mann und später arbeitest du als Elektroingenieur.

Karl: Danke für deine Ratschläge Opa! Ich liebe dich von vollem Herzen.

Opa: Bitte schön mein Enkel! Das gehört zu meinen Pflichten.

Anhang 7 : Mustervor- und Nach-Tests in beiden

NAME.....Nummer.....

GESCHLECHT:.....

Übung: Füllen Sie die Lücken mit den passenden Lösungen unter Klammern aus!

Dialog 1 : Hallo Papa!! Wir sind schon im Zoo.

Leopold: Hallo Papa!

Papa: Hallo junger Mann!

Leopold: Christoph und ich sind zum ersten Mal im Zoo. Ich sehe hier unterschiedlich.....1 (en, es, e) Tiere und fotografiere ein.....2 (e, x, en) jung.....3 (es, e, en) Känguru, ein.....4 (x, e, en) weiß.....5 (er, e, en) Wolf, ein.....6 (en, e, x) klein.....7 (es, en, e) Wildkatze usw.

Papa: Erzähl mir doch alles, Leopold!

Leopold: Na ja! Ich sehe auch ein.....8 (en, x, e) groß.....9 (x, es, e) Giraffe. D.....10 (er, as, ie) gelb.....11 (e, es, er) Giraffe läuft langsam und frisst Gräser. Da ist ein.....12 (er, e, x) dick.....13 (er, e, es) Igel, der Nüsse frisst. Schau mal! Da ist ein.....14 (es, e, x) schön.....15 (er, es, e) Affe. Der aktive Affe spielt mit seinem Bruder. D.....16 (ie, er, as) grau.....17 (e, es, en) Ratten nagen Süßkartoffeln. Dort vorne ist ein.....18 (e, en, x) ander.....19 (es, e, er) Tier. Das ist ein.....20 (e, x, es) lang.....21 (er, x, e) Schlange, vielleicht ein.....22 (X, e, es) gefährlich.....23 (e, en, er) Viper, denn sie hätte etwas geschluckt. Leopold fotografiert gerade ein.....24 (en, e, x) bunt.....25 (er, e, en) Papagei. D.....26 (as, er, ie) schön27 (e, er, es) Papagei singt sehr gut vor seinem Nest. Wir lieben viel d.....28 (ie, er, as) vereint.....29 (es, en, e) Meerschweinchen, die in Gruppen spazieren gehen. Ihre Solidarität scheint interessant zu sein. Christoph zeigt gerade d.....30 (er, das, den) schön.....31 (e, es, en) Zebra, das schreit und zu ihm kommt.

Papa: Leopold?

Leopold: ja, Papa!

Papa: Gefällt dir etwas dort im Zoo besonders?

Leopold: Ja, genau! D.....32 (ie, er, as) menschenähnlich.....33 (er, x, e) Gorilla trägt genauso wie die Menschen sein Baby am Rücken. D.....34 (er, ie, as) aggressiv.....35 (e, en, X) Wildschwein ähnelt d.....36 (en, er, em) allfressend.....37 (er, es, en) Hausschwein, aber es hat längere Zähne. D.....38 (er, as, ie) belastbar.....39 (e, er, es) Kamel verbringt viel Zeit, ohne Wasser zu trinken. D.....40 (ie, er, as) bunt.....41 (es, er; en) Papageie sprechen d.....42 (er, en, em) lärmend.....43 (en, em, e) Kind vor mir genau nach. Das Krokodil hat vier Beine wie die Eidechse, ist aber viel größer. Das Junge der Antilope folgt d.....44 (ie, em, er) schnell.....45 (er, en, e) Mutter. D.....46 (er, ie, as) Frisch.....47 (er, es, e) Milch der Mutter gefällt ihm auch. Ein grosser Löwe begegnet gerade ein.....48 (em, en, es) hoch.....49 (e, em, en) Strauß, ein.....50 (e, er, en) klein.....51 (e, er, en) Giraffe und breit.....52 (e, em, en) Nashörner.....53 (s, n, x) und jagt sie. Die laufen sehr schnell.

Papa: Und was gefällt deinem Bruder, Leopold?

Leopold: Christoph ist sehr froh, denn Madenhacker sind sehr wichtig. Sie helfen ein.....54 (em, e, x) groß.....55 (e, es, en) Pferd, ein.....56 (x, en, em) riesig.....57 (er, es, en) Kamel, ein.....58 (x, er, em) schmutzig.....59 (e, x, en) Hirschkuh und schrecklich.....60 (em, en, x) Dromedare.....61

(x, s, n): Sie fressen Parasiten auf dem Fell der Vierbeiner. Und du, lieber Papa? Was machst du zurzeit?

Papa: Ach ja, mein Sohn! Du weißt ja, alkoholfrei.....**62** (er, e, es) Getränke schmecken mir gut. Ich trinke d.....**63** (er, as, en) alkoholfrei.....**64** (er, en, e) Wein aus dem blauen Schrank und helfe d.....**65** (ie, as, er)stur.....**66** (e, er, en) Tochter von Erika.

Papa: Du hättest heute sicher vieles erfahren.

Leopold: Ja, natürlich! Ich erlebe ein.....**69** (e, es, x) unvergesslich.....**70** (e, er, es) Ereignis.

Papa: Sagst du mir sonst noch etwas, Leopold?

Leopold: Nein, Mama, das ist alles.

Papa: Also, auf Wiederhören!

Leopold: Danke, Mama, auf Wiederhören!

Dialog2: Mein Sohn, du bist mein Champion

Opa: Hallo Karl! Morgen ist Schulbeginn. Du besuchst zum ersten Mal d.....**71** (as, ie, den) erst.....**72** (es, er, e) Klasse in deinem Leben.

Karl: Ja, Opa. Ich bin sehr froh. Erwartest du etwas von mir?

Opa: Natürlich, mein Baby! Weißt du was?

Karl: Nein, Opa. Kannst du es mir sagen?

Opa: Genau! In der Schule respektierst du d.....**75** (as, er, ie) jung.....**76** (e, en, er) Schulfreunde. Du machst jeden Abend d.....**77** (as, en, ie) klein.....**78** (er, e, es) Hausaufgabe von dem Lehrer. In der Pause hast du vielleicht Hunger. Da nimmst du d.....**79** (er, as, en) lecker.....**80** (er, e, es) Schokoladenkuchen aus der Tasche.

Karl: Ist es alles, Opa?

Opa: Nein, Karl. Du hast zwar Karate gelernt, aber du schlägst auf keinen Fall frech.....**81** (e, er, en) Schulfreunde. Bei Beleidigungen meldest du dich bei dem Lehrer. Du gehorchst völlig d.....**82** (er, em, en) rücksichtsvoll.....**83** (e, er, en) Lehrer. Sei ihm nicht böse! Denn er macht alles zu deinem Besten. Zu Hause sind deine Eltern sehr beschäftigt; bei Missverständnissen hörst du ein.....**84** (en, em, er) nett.....**85** (en, e, er) Onkel von den drei zu; und sie werden dir alles richtig erklären. Du Wissenschaftlich.....**86** (e, er, es) Fächer wie Mathematik sind wichtig für dich, und du sollst sie von Anfang an ernst nehmen. Dazu sind Materialien wie ein.....**87** (e, x, en) gut.....**88** (e, es, en) Mathematikbuch interessant.

Morgen begleite in die Schule. Dort danke ich d.....**89** (er, em, en) brav...**90** (e, er, en) Lehrer, der Direktorin und d.....**93** (er, em, en) ander..... (e, em, en) Kolleginnen im Voraus für die gute Arbeit mit dir. Das Programm erlaubt d.....**94** (er, em, en) jung.....**95** (e, en, em) Onkel.....**96** (n, s, en) vielleicht, dann kommen sie mit. Du begrüßt immer d.....**97** (er, en, as) groß.....**98** (e, es, en) Bruder. Und wenn du dich so verhältst, bist du ein vorbildlicher Mann und später arbeitest du als Elektroingenieur.

Karl: Danke für deine Ratschläge Opa! Ich liebe dich von vollem Herzen.

Opa: Bitte schön mein Enkel! Das gehört zu meinen Pflichten.

Anhang 8 : Anwendungsübungen in der Gruppe mit expliziter Methode

1a

Übungen

Adjektive deklinieren: Ergänzen Sie die bestimmten Artikel und deklinieren Sie die Adjektive.

01. D..... klein..... Kind will d..... fremd..... Mann nicht grüßen.
02. D..... hellblau..... Kleid passt nicht zu d..... dunkelrot..... Schuhen.
03. D..... streng..... Vater verbietet d..... ängstlich..... Sohn heute Abend ins Kino zu gehen.
04. D..... breit..... Sessel passt nicht durch d..... schmal..... Tür.
05. D..... grün..... Bohnen schmecken d..... amerikanisch..... Gästen nicht.
06. D..... neu..... Fahrrad steht unter d..... groß..... Baum.
07. D..... krank..... Vater möchte d..... bitter..... Hustensaft nicht einnehmen.
08. D..... faul..... Köche wollen d..... schmutzig..... Geschirr nicht spülen.
09. D..... fleißig..... Studenten wollen d..... schwierig..... Mathetest bestehen.
10. D..... jung..... Mann will d..... hübsch..... Frau zum Tanzen einladen.

1.2 Deklination nach unbestimmtem Artikel: *Setzen Sie das Adjektiv in die richtige*

Deklinationsform (Nominativ, Akkusativ, Dativ oder Genitiv) ein.

1. Für eine richtig__ Bergwanderung braucht man eine gut__ Kondition.
2. Mit einem schlagartig__ Ruck hat er seinen klein__ Zeh weggezogen.
3. Man kann das Alter eines lebend__ Baumes an der Anzahl der zählbar__ Ringe erkennen.
4. Die Eltern von Jonathan würden gern ein klein__, schick__ Haus in einem strandnah__ Dorf erwerben.
5. Ich habe in einer klein__ Boutique so ein bequem__ Kleid gefunden!
6. In einem groß__ Auto kann man definitiv mehr transportieren als in einem klein__.
7. Er hat im Lotto gewonnen und war so ein fröhlich__ Mann in dem Moment! Er hatte wirklich eine unglaublich__ Glückssträhne.
8. Ein effizient__ Weg, um eine Sprache zu lernen ist, mit gut__ Freunden diese Sprache zu üben.
9. Die Weisheiten einer erfahren__ Person kann man immer gut gebrauchen.
10. Ein groß__ Haus verbraucht mehr Strom als ein klein__, aber bietet oft auch einen groß__, grün__ und blumig__ Garten für die ganze Familie.

Anhang 9: Unterrichtsdurchführung bei der expliziten Methode

16

Übung 1 : Ergänzen Sie die Adjektivendungen in den Deklinationstabellen

1-Deklination Typ 1 : der, die, das, welcher, welchen welches, dieser, diese, dieses, jeder, jede, jedes, solcher, solche, solches

	Maskulin	Feminin	Neutral	Plural
Nominativ				
Akkusativ				
Dativ				
Genitiv				

2-Deklination Typ 2: ein, eine, kein, keine, mein, sein, sein, ihr...

	Maskulin	Feminin	Neutral	Plural
Nominativ				
Akkusativ				
Dativ				
Genitiv				

3-Deklination Typ 3

	Maskulin	Feminin	Neutral	Plural
Nominativ				
Akkusativ				
Dativ				
Genitiv				

Übung 2: Sortieren Sie die Verben je nach ihren Kasus:

sehen, fotografieren, sein, bleiben, nagen, lieben, zeigen, tragen, heißen, ähneln, nachsprechen, haben, folgen, gefallen, begegnen, helfen, trinken, erleben, besuchen, respektieren, machen, nehmen, schlagen, gehorchen, zuhören, danken, erlauben, begrüßen, sprechen, fragen, geben, schreiben, lehren, werden, passen.

-Nur Nominativ

-Nur Akkusativ

-Nur Dativ

-Akkusativ und Dativ

Übung 3: Sortieren Sie die Nomen nach ihren Genus (Maskulin, Feminin, Neutral) mit Artikeln und geben Sie ihre passenden Pluralformen

Tisch, Stuhl, Kuli, Tier, Känguru, Wolf, Wildkatze, Giraffe, Igel, Affe, Ratte, Schlange, Viper, Papagei, Meerschweinchen, Zebra, Gorilla, Wildschwein, Kamel, Krokodil, Eidechse, Milch,

16

Strauß, Nashorn, Pferd, Hirschkuh, Dromedar, Getränk, Wein, Ereignis, Schulfreund, Hausaufgabe, Schokoladenkuchen, Fach, Onkel, Kollegin, Bruder, Buch, Lineal, Kind.

-Maskulin: der Tisch- die Tische

-Feminin:

Neutral:

Übung 4: Macht diese unter gegebenen Übungen, morgen korrigiere ich sie.

I-Adjektive deklinieren.

Ergänzen Sie die bestimmten Artikel und deklinieren Sie die Adjektive.

01. D..... klein..... Kind will d..... fremd..... Mann nicht grüßen.
02. D..... hellblau..... Kleid passt nicht zu d..... dunkelrot..... Schuhen.
03. D..... streng..... Vater verbietet d..... ängstlich..... Sohn heute Abend ins Kino zu gehen.
04. D..... breit..... Sessel passt nicht durch d..... schmal..... Tür.
05. D..... grün..... Bohnen schmecken d..... amerikanisch..... Gästen nicht.
06. D..... neu..... Fahrrad steht unter d..... groß..... Baum.
07. D..... krank..... Vater möchte d..... bitter..... Hustensaft nicht einnehmen.
08. D..... faul..... Köche wollen d..... schmutzig..... Geschirr nicht spülen.
09. D..... fleißig..... Studenten wollen d..... schwierig..... Mathetest bestehen.
10. D..... jung..... Mann will d..... hübsch..... Frau zum Tanzen einladen.

II- Deklination nach unbestimmten Artikel: Setzen Sie das Adjektiv in die richtige Deklinationsform (Nominativ, Akkusativ, Dativ oder Genitiv) ein.

1. Für eine richtig__ Bergwanderung braucht man eine gut__ Kondition.
2. Mit einem schlagartig__ Ruck hat er seinen klein__ Zeh weggezogen.
3. Man kann das Alter eines lebend__ Baumes an der Anzahl der zählbar__ Ringe erkennen.
4. Die Eltern von Jonathan würden gern ein klein__, schick__ Haus in einem strandnah__ Dorf erwerben.
5. Ich habe in einer klein__ Boutique so ein bequem__ Kleid gefunden!
6. In einem groß__ Auto kann man definitiv mehr transportieren als in einem klein__.
7. Er hat im Lotto gewonnen und war so ein fröhlich__ Mann in dem Moment! Er hatte wirklich eine unglaublich__ Glückssträhne.
8. Ein effizient__ Weg, um eine Sprache zu lernen ist, mit gut__ Freunden diese Sprache zu üben.
9. Die Weisheiten einer erfahren__ Person kann man immer gut gebrauchen.
10. Ein groß__ Haus verbraucht mehr Strom als ein klein__, aber bietet oft auch einen groß__, grün__ und blumig__ Garten für die ganze Familie.

Anhang 10 : Anwendungsübungen bei der impliziten Methode

2a

Übung 1: Sortieren Sie die Nomen nach ihren Genus (Maskulin, Feminin, Neutral) mit Artikeln und geben Sie ihre passenden Pluralformen

Tisch, Stuhl, Kuli, Tier, Känguru, Wolf, Wildkatze, Giraffe, Igel, Affe, Ratte, Schlange, Viper, Papagei, Meerschweinchen, Zebra, Gorilla, Wildschwein, Kamel, Krokodil, Eidechse, Milch, Strauß, Nashorn, Pferd, Hirschkuh, Dromedar, Getränk, Wein, Ereignis, Schulfreund, Hausaufgabe, Schokoladenkuchen, Fach, Onkel, Kollegin, Bruder, Buch, Lineal, Kind.

-Maskulin: der Tisch- die Tische

-Feminin:

Neutral:

Übung 2: Beantworten Sie die Fragen!

1-Der kleine Schüler ist krank.

-Wer ist krank?

2-Wir begrüßen den kleinen Schüler.

-Wen begrüßen wir?

3-Romeo dankt dem kleinen Schüler.

-Wem dankt Romeo?

4-Richard folgt einem netten Kind.

-Wem folgt Richard

5-Bebeto sieht ein freundliches Kind.

-Wen sieht Bebeto?

6- Ein stures Kind kommt nach Hause.

-Wer kommt nach Hause?

7- Opa gratuliert intelligenten Kindern.

-Wem gratuliert Opa?

8- Ihr helft den aktiven Kindern.

-Wem helfe ich?

9- Eine junge Frau lacht laut.

-Wer lacht laut?

10- Tatiana ist eine junge Frau.

-Wer ist Tatiana?

11- Claude ist ein neuer Lehrer.

2a

-Wer ist Claude?

12- Ihr und Wir Plus ist ein neues Buch.

-Was ist Ihr und Wir plus?

13- Bei uns zu Hause sind interessante Bücher.

-Was ist bei uns zu Hause?

14- Die schwarze Jacke passt der schwarzen Dame nicht.

-Was passt der schwarzen Dame nicht?

- Wem passt die schwarze Jacke nicht?

15- Das gute Kind gehorcht der liebevollen Mutter.

-Wem gehorcht das Kind?

-Wer gehorcht das gute Kind?

16- Du zeigst mir das grüne Glas auf dem Tisch.

-Was zeigst du mir?

17- Die einfache Aufgabe gefällt dem fleißigen Nachhilfelehrer.

-Was gefällt dem fleißigen?

18- Der fleißige Nachhilfelehrer macht die einfachen Aufgaben.

- Was macht der fleißige Nachhilfelehrer?

-Wer macht die einfachen Aufgaben?

19- Lärmende Schüler gefallen aktiven Lehrern nicht.

-Wer gefällt Lehrern nicht?

-Wem gefällt Lernende Schüler nicht?

20- Ein junges Mädchen respektiert einen ruhigen Fahrer.

-Wen respektiert ein junges Mädchen?

- Wer respektiert einen ruhigen Fahrer?

21- Das junge Mädchen respektiert den ruhigen Fahrer.

-Wer respektiert den ruhigen Fahrer?

-Wen respektiert das junge Mädchen?

22- Romarin ist ein fauler Mann.

-Wer ist Romarin?

Anhang 11 : Unterrichtsdurchführung bei der impliziten

Methodik

26

NAME.....

NUMMER:.....

GESCHLECHT:.....

Übung: Füllen Sie die Lücken mit den passenden Lösungen unter Klammern aus!

Dialog : Mein Schatz, endlich sind wir im Supermarkt!

Alex: Liebling!

Theresa: Ja, mein Schatz!

Alex: Wir sind schon im Supermarkt

Theresa: Wirklich, Liebling, gute Nachricht!

Alex: Ach so, gut! Wir sehen hier viele Dinge. Im Gemüseabteil sind junge Gemüse: Es gibt grünen Salat, runde Tomate und frisches Sauerkraut. Was davon nehmen wir?

Theresa: Kaufen wir bitte den grünen Salat, die runde Tomate, das frische Sauerkraut und die schönen Zwiebeln da vorne! Denn wir haben sie nicht mehr zu Hause.

Alex: Super Idee! Im Obstabteil sehe ich viele Früchte. Es gibt grüne und rote Äpfel. Welcher der beiden Typen schmeckt am besten.

Theresa: Ich meine, die roten Äpfel sind süßer.

Alex: Und bei Fleisch, welches möchtest du?

Theresa: Ich denke, das weiße Fleisch ist gesünder, vor allem für die Oma.

Alex: Brauchen wir sonst noch etwas?

Theresa: Ja, natürlich! Wir haben im Moment kein Brot. Ein salziges oder auch ein salzloses Brot wäre für heute Abend genug.

Alex: Da hast du völlig Recht. Vermutlich gefällt auch ein frischer Orangensaft den kleinen Kindern.

Theresa: Okay, es geht. Diese Kinder sind heute sehr aktiv und gehorchen der kranken Oma. Jetzt gehen wir in das Lebensmittelabteil.

ALEX: Du triffst doch die Wahl.

Theresa: Ja klar! Hier im Lebensmittelabteil kaufen wir einen preiswerten Sack Reis, eine große Flasche Erdnussöl und wir nehmen ein kleines Paket Suppenwürze und leckere Nudeln. Eine kleine Tüte Salz ist auch wichtig. Was meinst du, Schatz?

Alex: Du hast völlig Recht, Liebling. Bitte gehen wir in das Spielzeugabteil. ! Wir gratulieren dem fleißigen Sohn und der braven Tochter, denn sie haben in der Schule gute Noten bekommen. Wir danken auch dem hilfsbereiten Bruder und der netten Schwester der Nachbarin, die ihnen Nachhilfe geben. Für ihre gute Arbeit schenken wir ihnen allen Spielzeuge. Aber Liebling?

Alex: Ja, Schatz!

Theresa: Du weißt ja, wir haben zurzeit Mangel an Kleidung. Könnten wir uns einige anschaffen?

Alex: Gute Idee, Schatz. Was für Kleidung brauchen wir?

Theresa: Wir sind im Kleidungsabteil. Die schwarze Jacke da vorne steht mir sicher gut. Der blaue Pullover mit der Blume interessiert mich auch. Schau mal das Kleid und die Bademäntel da! Was denkst du bitte?

Alex: Ja, es geht. Die Länge der schwarzen Jacke passt dir gut; der Stoff des blauen Pullovers ist authentisch; und die Blumen des roten Kleides entsprechen dir auch. Außerdem ist das Material der grünen Bademäntel aus Wolle.

Theresa: Danke Schatz!

Alex: Und was ist das? Ist das vielleicht die Sportkleidung eines kleinen Mädchens? Diese Sportkleidung ist klein. Das ist das T-shirt einer jungen Dame oder eines jungen Mannes? Und das, die Hose achtjähriger Kinder?

Theresa: Vielleicht. Das kann die Sportkleidung kleinen Mädchens sein, oder sie kann auch kleinem Jungen passen. Das da kann das gelbe T-Shirt junger Dame sein, oder sie steht auch jungem Mann gut. Das T-Shirt ist sehr schön. Das da an der Wand kann die Hose achtjähriger Kinder sein, aber sie entspricht auch 10 jährigem Kind oder schlanker Frau.

Alex: Auf jeden Fall kaufen wir uns einige Kleidungsstücke. Wir können auch einem rücksichtsvollen Cousin in deiner Familie etwas schenken. Was für ein anstrengender Tag heute! Ich bin sehr müde. Oh guter Gott!

Theresa: Wirklich Schatz! Gehen wir an die Kasse und bezahlen wir!

Alex: Genau, so machen wir. Kassierer: Schönes Wochenende!

Fragen zum Text: Antworten Sie auf die folgenden Fragen! Arbeiten Sie per Bank!

- 1- Warum sagt Theresa „gute Nachricht“?
- 2- Was ist im Gemüseabteil/ Was gibt es im Gemüseabteil?
- 3- Was sehen Teresa und Alex im Gemüseabteil?
- 4- Was kaufen Theresa und Alex im Gemüseabteil?
- 5- Was sehen die beiden im Obstabteil?
- 6- Wie sind die roten Äpfel?
- 7- Wie ist weißes Fleisch?
- 8- Was für Brot wäre heute genug?
- 9- Was für Orangensaft gefällt den kleinen Kindern?
- 10- Wem gehorchen die Kinder?
- 11- Was kaufen der Mann und die Frau im Lebensmittelabteil? Was ist auch wichtig?
- 12- Wem gratulieren sie im Spielzeugabteil?
- 13- Wem danken sie auch im Spielzeugabteil?
- 14- Welche Jacke steht der Frau gut?
- 15- Wie ist der Stoff des blauen Pullovers?
- 16- Wem entsprechen die Blumen des roten Kleides?
- 17- Wie ist das Material der grünen Bademäntel?
- 18- Wie ist die Sportkleidung eines kleinen Mädchens?
- 19- Wessen T-Shirt kann das gelbe T-Shirt sein? Wem steht auch das gelbe T-Shirt gut?
- 20- Wessen Hose kann die Hose an der Wand sein? Wem entspricht auch die Hose an der Wand?
- 21- Wem in der Familie kann noch das Paar etwas schenken?
- 22- Warum sagt Alex „Oh guter Gott!“?
- 23- Wem sagt Alex „Schönes Wochenende!“