

In: Eckerth (Hrsg.) (2003).

Empirische Arbeiten aus der
Sprachlehrforschung. Beiträge
des Hamburger Promovierenden-
kolloquiums SLF.

Bochum: AKS.

TORSTEN SCHLAK, RUIHR-UNIVERSITÄT BOCHUM

Grammatik induktiv oder deduktiv vermitteln? Zielgruppenorientierte Methodikforschung an einem konkreten Beispiel veranschaulicht

Based on ethnographic data, the paper addresses the question whether inductive grammar teaching is useful in the context of a Business German class at a North American university. Two German classes were observed for one semester, students and instructors were interviewed, and relevant documents were collected and analysed. It is shown how teachers can develop culturally-sensitive classroom methodologies.

1. Einleitung

Der folgende Beitrag berichtet über eine empirische Studie, die der Autor während eines Forschungsaufenthalts an der Universität von Hawai'i 1996/1997 durchgeführt hat und unter dem Titel ›Adressatenspezifische Grammatikarbeit im Fremdsprachenunterricht‹ (Schlak 2000) als Bielefelder Dissertation erschienen ist. Es soll insbesondere der forschungsmethodologische Ansatz der Studie vorgestellt werden, welcher sich als zielgruppenorientierte Methodik-Forschung bezeichnen lässt und qualitativ-ethnographisch orientiert ist. Exemplarisch wird die Fragestellung ›Sollte Grammatik im Wirtschaftsdeutschunterricht an der Universität von Hawai'i induktiv oder deduktiv vermittelt werden?‹ detailliert diskutiert. Auch dies soll vor allem der Veranschaulichung der verwendeten Forschungsmethodik dienen. Die sieben weiteren Fragestellungen des Forschungsprojekts können an dieser Stelle nicht behandelt werden.

2. Zielgruppenorientierte Methodik-Forschung

Seit einigen Jahren hat sich in der deutschsprachigen Sprachlehrforschung/Fremdsprachendidaktik die Position durchgesetzt, dass es die eine, für jeden

Lerner und jede Zielgruppe gleichermaßen geeignete Unterrichtsmethode nicht geben kann (vgl. z.B. Edmonson & House 2000; Henrici 1994; Krumm 1995; Rösler 1994). Vielmehr sollen Unterrichtsmethoden (und Lehrmaterialien) auf konkrete Zielgruppen hin angepasst werden. Diese Position wird gegenwärtig in besonders deutlicher Weise vom »Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts« (1998) vertreten, der in seinen »24 vermittlungsmethodischen Thesen« mehrfach die Wichtigkeit einer Zielgruppenorientierung der Unterrichtsmethodik betont.

Aus der Perspektive einer empirisch arbeitenden Sprachlehrforschung/Fremdsprachendidaktik stellt sich jedoch die Frage, mit welchen forschungsmethodologischen Verfahren sich adressatenspezifische Unterrichtsmethodik für konkrete Zielgruppen erarbeiten lässt. Mein Ansatz einer zielgruppenorientierten Methodik-Forschung (vgl. ausführlich Schlak 2000) lässt sich als ethnographisch charakterisieren. Es wird versucht, den aktuellen Forschungsstand zu einem methodischen Problembereich mit Blick auf den spezifischen Lernkontext einer konkreten Zielgruppe (empirisch) zu bewerten und daraus Empfehlungen für die Unterrichtspraxis mit dieser Zielgruppe abzuleiten. Zielgruppenorientierte Methodikforschung greift auf Überlegungen aus dem amerikanischen Raum zu einem qualitativ-ethnographischen Ansatz im Bereich Applied Linguistics (vgl. insbesondere Davis 1995 und Davis & Henze 1995) zurück, wodurch eine holistische, in die Tiefe gehende Beschreibung und Analyse von »Lernkulturen« möglich wird. Auf Basis einer extensiven, ethnographisch orientierten Beschreibung des ausgewählten Zielkontextes und einer Zusammenfassung des aktuellen Fachwissens zu einem methodischen Problembereich können somit Handlungsempfehlungen für den Unterricht mit der jeweiligen Zielgruppe hinsichtlich dieser Aspekte gegeben werden.

2.1 Forschungsablauf, Untersuchungsmethoden, Forschungsteilnehmer/-kontext

Der insgesamt 11 Monate (August 1996 bis einschließlich Juni 1997) umfassende Studien- und Forschungsaufenthalt auf Hawai'i lässt sich in zwei Phasen unterteilen. Das *fall semester* (August bis einschließlich Dezember 1996) diente – wie in ethnographischen Studien erforderlich – dazu, Zugang zum Forschungsfeld zu erlangen, das Forschungsfeld und seine wichtigsten Akteure kennen zu lernen, Vertrauen mit den Forschungsteilnehmern aufzubauen und eine Pilotstudie durchzuführen. Die Hauptstudie fiel auf das *spring semester* 1997 (Januar bis einschließlich Mai 1997).

Beobachtet wurden ein Wirtschaftsdeutschkurs (German 204: Business German) und eine auf diesen Kurs vorbereitende allgemeinsprachliche Deutschklasse (German 201: Intermediate German) am *Department of European Languages* an der *University of Hawai'i*. Die teilnehmenden Studierenden (insgesamt 25) und die Veranstalter dieser Kurse wurden (zum Teil mehrfach) interviewt. Die Interviews und Teile des beobachteten Unterrichts wurden auf Kasette gespeichert und transkribiert. Darüber hinaus wurden relevante Dokumente (Curricula, Lehrmaterialien usw.) erfasst und ausgewertet.

Das Forschungsvorhaben ist durch eine Triangulation hinsichtlich der verwendeten Datenquellen (Lehrende, Lernende, Dokumente), Datenerhebungs- und -aufbereitungstechniken (teilnehmende Beobachtung, qualitative Interviews, Dokumentenanalyse) gekennzeichnet. Die Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse wurden primär auf Grundlage von Glesne & Peshkin (1992) durchgeführt und folgende, hier stichpunktartig angeführten Prinzipien und Annahmen qualitativ-ethnographischer Forschung (vgl. insbesondere Davis 1995; Davis & Henze 1995 und Glesne & Peshkin 1992) u.a. berücksichtigt:

- Realität ist konstruiert, es existieren mehrfache Realitäten. Kategorien und »frameworks« werden aus den erhobenen Daten entwickelt, jedoch ist jede Forschung bis zu einem gewissen Grad theoretisch motiviert. Die Subjektivität, die informellen, subjektiven Theorien des Forschenden und ihm/ihr vertraute wissenschaftliche Theorien beeinflussen den Forschungsprozess in all seinen Phasen.
- Grundsätzlich übernehmen Lehrende und Lernende in ethnographischer Forschung eine wesentlich aktivere Rolle als in den psychometrischen Varianten der »L2 classroom research« und werden daher auch als Forschungsteilnehmer statt als Probanden oder Versuchspersonen bezeichnet. Ethnographisch arbeitende Wissenschaftler hingegen definieren sich eher als Lernende denn als Forscher und Experten (vgl. Glesne & Peshkin 1992: 35f.) und profitieren von dem reichen Kontextwissen ihrer Forschungsteilnehmer. Die Betonung der Lernerrolle erfüllt laut Glesne & Peshkin (1992: 36) wichtige Funktionen im Forschungsprozess: Die Forschungsteilnehmer können offener und befreiter über sich, ihre Erfahrungen und Einstellungen berichten, sie werden von dem Druck befreit, mit einem ihnen vielleicht fachlich und intellektuell überlegenen Experten kommunizieren zu müssen (ebd.: 36). Zudem wird man selbst aus der Lernerperspektive eher bereit sein, über den gesamten Forschungsprozess und die ermittelten Ergebnisse kritisch zu reflektieren (ebd.: 36).

- Der freie Zugang zu den Datenquellen ist keine Selbstverständlichkeit und muss nicht nur im Vorfeld der Forschung mit den sogenannten »gatekeepers« und weiteren relevanten Personen – wie den potentiellen Forschungsteilnehmern – ausgehandelt werden, sondern bedarf unablässiger, während des gesamten Forschungsprozesses fortgesetzter Bemühungen (vgl. Davis 1995: 442f. und Duff & Early 1996: 25; Glesne & Peshkin 1992: 33ff.). Mit (Teil-)ablehnungen und negativen Reaktionen muss trotz größter Vorsicht immer gerechnet werden (vgl. Glesne & Peshkin 1992: 35). Es überrascht daher auch nicht, dass Rounds (1996: 58) Fremdsprachenforschern empfiehlt, ein Selbstverständnis des »potentially unwelcome, unimportant, or unnecessary visitors to another society« zu entwickeln. Der Zugang kann dadurch erleichtert werden, dass man Unterstützung von aus dem Zielkontext stammenden Vertrauenspersonen erhält (vgl. Glesne & Peshkin 1992: 34). Um Vertrauen und damit Zugang zu den Forschungsteilnehmern zu entwickeln und zugleich die Qualität der erhobenen Daten zu verbessern, empfehlen Glesne & Peshkin (1992: 34): »[G]aining access to people within a site is best achieved by first »logging time.« Just being around, participating in activities, and talking informally with people gives them time to get used to you and learn that you are okay. This approach leads to better data than one in which a superior requests a subordinate to cooperate with you.«
- In ethnographischer Forschung wird versucht zu erreichen, dass die gewonnenen Interpretationen und Ergebnisse aus der Perspektive der untersuchten Personen glaubwürdig sind. Dies ist wichtig, da man von multiplen Möglichkeiten der Realitätswahrnehmung ausgeht (Davis & Henze 1995: 97f.). In quantitativer Forschung versucht man, der »Wahrheit« nahezukommen, indem man mögliche Einflussfaktoren kontrolliert oder randomisiert (Davis 1992: 605). In qualitativ-ethnographischen Ansätzen hingegen betont man die Wichtigkeit dieser Kontextfaktoren für die Realitätswahrnehmung und den Forschungsprozess (vgl. Nunan 1992: 69). Man versucht daher eine Innenperspektive im Forschungsprozess einzunehmen, d.h. emisch vorzugehen, was über »the ethnographic procedures of prolonged engagement, persistent observation, and triangulation« (Davis & Henze 1995: 98, vgl. auch Glesne & Peshkin 1992: 146f.), die für ein hohes Maß an Glaubwürdigkeit maßgeblich sind, erleichtert werden soll. Die Glaubwürdigkeit einer Studie kann laut Glesne & Peshkin (1992: 146f.) zudem gestärkt werden, indem der Forschende sich mit seiner Subjektivität hinsichtlich des Forschungsgegenstandes und seiner Interpretationen auseinandersetzt, weitere Forscher und Forschungsteilnehmer in den Forschungsprozess miteinbezieht und die

problematischen Aspekte seines methodischen Vorgehens und seiner Studie insgesamt offenlegt.

- Qualitativ-ethnographische Forschung ist longitudinal (Nunan 1992: 56), Ethnographen leben und engagieren sich über einen ausgedehnten Zeitraum – ein Semester wird von Watson-Gegeo (1988: 583) als Maßstab angegeben – in ihrem Forschungskontext. Nur so können die Zielkultur vertieft kennen gelernt, Vertrauen mit den Forschungsteilnehmern aufgebaut, mögliche Fehlinformationen enttarnt (Davis 1992: 605f.) und die Glaubwürdigkeit der Studie erhöht werden. Vor »blitzkrieg ethnography« (Watson-Gegeo 1988: 576) wird gewarnt.
- Ethnographische Forschung verfolgt gewöhnlich einen zyklischen Prozess der Hypothesenbildung und -überprüfung über Methodentriangulation (Davis 1995: 444; Davis & Henze 1995: 98). Auf diese Weise wird versucht, die Zuverlässigkeit der gewonnenen Ergebnisse zu überprüfen. Dementsprechend sollte eine während der Datenerhebung gewonnene Hypothese möglichst an weiteren Daten solange überprüft werden »until redundancy is achieved, i.e., the researcher has sufficient repetition of communication patterns to feel a degree of confidence in the salience of these patterns for members of the community« (Davis & Henze 1995: 98f).
- Ergebnisse ethnographisch-qualitativer Studien sind auf »ähnliche« Fälle transferierbar und nicht auf »alle« Fälle unabhängig von den Kontextvariablen »generalisierbar«. Je ähnlicher sich zwei Kontexte sind, desto eher können in dem einen Kontext ermittelte Ergebnisse auf den anderen transferiert werden (vgl. Davis 1992: 606).

Abschließend noch eine wichtige Anmerkung zum Verhältnis von Forschungsstand und konkreten Kontextdaten: Bei der Zusammenführung von Forschungsstand und aktuellen Kontextdaten wird man mit einigen Schwierigkeiten und Problemen konfrontiert. Zum einen ist der jeweilige Forschungsstand in vielen verschiedenen Untersuchungskontexten entstanden, die mehr oder weniger vergleichbar mit dem jeweils später untersuchten Kontext sind. Daher ist es etwas inkonsequent, im Prinzip nur Transferierbarkeit auf ähnliche Kontexte zuzulassen, zugleich aber einen Forschungsstand aus verschiedenen Kontexten in die Studie mit aufzunehmen. Auch stellt sich die Frage, welche Aspekte des Forschungsstands relevant sind und wie wichtig der Forschungsstand im Verhältnis zum konkreten Zielkontext ist; ein hohes Maß an Subjektivität fließt hier ein. Es ist notwendig, sich dieser Beschränkungen bewusst zu werden. Eine Konsequenz hieraus ist, dass zielgruppenorientierte Methodikforschung nicht

mit eindeutigen Handlungsempfehlungen, sondern verschiedenen Handlungsalternativen, die mit Forschungsstand und Zielkontext vereinbar sind, arbeitet.

Im Folgenden soll anhand der Fragestellung »Sollte Grammatik im Wirtschaftsdeutschunterricht an der University of Hawai'i induktiv oder deduktiv vermittelt werden?« das Verfahren der zielgruppenorientierten Methodikforschung vorgestellt werden.

3. Zum Forschungsstand »Sollte Grammatik induktiv oder deduktiv vermittelt werden?«

Häufig werden in der Fachliteratur zur Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht »induktive« und »deduktive« Vorgehensweisen unterschieden (vgl. stellvertretend für viele Autoren El-Banna 1985; Fischer 1979; Hammerly 1975 und Shaffer 1989) und dabei recht divergent definiert (vgl. Tönshoff 1992: 164). Mit Henrici wollen wir unter »induktive« bzw. »deduktive« Grammatikvermittlung grob Folgendes verstehen:

Bei der Behandlung von grammatischen Problemen ist ein induktives Verfahren dadurch gekennzeichnet, dass in einem Text, z.B. einer Abfolge von Sätzen, systematische Zusammenhänge erkannt, beschrieben und evtl. in einer Regel festgehalten werden. Deduktiv ist ein Erklärungsverfahren dann, wenn die Fixierung der Regel am Anfang steht und an Beispielen demonstriert wird. (Henrici 1986: 236)

Es finden sich in der Fachliteratur sowohl Stimmen, die die Vorteile »induktive« Verfahren betonen, als auch solche, die eher Vorteile bei einem »deduktive« Vorgehen annehmen. Folgende, teilweise gedächtnis- und kognitionspsychologisch motivierte Vorzüge werden den beiden Verfahren zugesprochen:

Induktives Verfahren

- Die Eigenaktivität und Selbständigkeit der Lernenden wird gefördert und gefördert (vgl. z.B. Schmidt 1990: 161; Shaffer 1989: 401; Tönshoff 1995: 240; Weisgerber 1982: 121). Induktiv-entdeckendes Lernen leistet einen wertvollen Beitrag zur Stärkung der Lernerautonomie (vgl. z.B. Bimmel & Rampillon 2000: 116ff.; Pauels & Rampillon 1992: 6f.).
- Induktive Lernverfahren stehen im Einklang mit dem Konzept des »Lernenden als aktiver Hypothesentester« (vgl. z.B. Henrici 1986: 237, Pye 1992: 7).

- Induktiv entdeckte, selbstformulierte Regeln sind besser zu behalten als vom Lehrenden vorgegebene Regeln (vgl. z.B. Kleinschroth 1992: 126, Zimmermann 1992: 12, Thurmair 1997: 39, Bimmel & Rampillon 2000: 116f.).
- Die Lernenden haben die Möglichkeit, »eine Regel so zu entwickeln, wie sie sie verstanden haben und wie sie sie benutzen können« (Funk & Koenig 1991: 161; vgl. auch Bimmel & Rampillon 2000: 117 und Thurmair 1997: 39).
- Grammatische Phänomene erscheinen als »natürliche Ordnungskriterien« und nicht als aufgezwungene, künstliche Regeln (Weisgerber 1982: 121).
- Induktives Lernen verläuft vom Konkreten zum Abstrakten. Konkretes Sprachmaterial ist einfacher zu verstehen als abstrakte Metasprache (Schmidt 1990: 161).
- Es wird eine lernfördernde Neugier und Motivation aufseiten der Lernenden erzeugt (vgl. z.B. Fortune 1992: 161; Harden 1990: 228; Thurmair 1997: 39).
- Induktiv-entdeckendes Lernen kann Ängste vor der Schwierigkeit der Grammatik abbauen (Thurmair 1997: 39; Tönshoff 1995: 240).
- Induktiv-entdeckendes Lernen lässt sich gut in Kleingruppen- und Partnerarbeit durchführen und fördert die Interaktion im Fremdsprachenunterricht (vgl. z.B. Funk & Koenig 1991: 126; Shaffer 1989: 395).

Deduktives Verfahren

- Weniger zeitaufwendig, zeitökonomischer als induktive Verfahren (vgl. z.B. Alexander 1991: 271; Spengler 1989: 17; Tönshoff 1995: 240).
- Das Ziehen falscher Schlüsse wird vermieden (vgl. z.B. Alexander 1991: 271; Eisenstein 1987: 287).
- Systematisches Lernen ist einfacher zu realisieren (vgl. z.B. Spengler 1989: 17).

Obwohl sich offensichtlich sowohl qualitativ als auch quantitativ für das »induktive« Vorgehen überzeugendere Argumente finden lassen, spricht doch einiges dafür, dass auch »deduktive« Grammatikvermittlung ihren Platz in bestimmten fremdsprachenunterrichtlichen Kontexten haben sollte. So scheinen gewisse Lernertypen (vgl. z.B. Bünting 1979: 37; Eisenstein 1987: 287; Mitchell & Redmond 1993: 16f.) und insbesondere ältere Lerner (vgl. z.B. Eisenstein 1987: 287f.; Essen 1989: 8) deduktive Verfahren zu bevorzugen. Einige Autoren

gehen davon aus, dass der Schwierigkeitsgrad grammatischer Phänomene einen Einfluss darauf hat, ob im Grammatikunterricht eher ›induktive‹ oder ›deduktive‹ Verfahren erfolgversprechend sind. Während z.B. Hammerly (1975: 17f.), Kleinschroth (1992: 128) und Tönshoff (1995: 240) postulieren, dass nur wenig komplexe und auch regelmäßige Strukturen leichter ›induktiv‹ erarbeitet werden können, bestätigten sich diese Annahmen in einer empirischen Studie Shaffers (1989) nicht. Keines der beiden Verfahren stellte sich bei komplexen grammatikalischen Strukturen als signifikant erfolgreicher heraus (Shaffer 1989: 398ff.). Da die Versuchspersonen der Studie ›high school‹-Schüler im Alter von 13-18 Jahren waren (Shaffer 1989: 396f.), lassen sich die Ergebnisse vielleicht auch über das niedrige Alter der Lernenden erklären.

Mitchell & Redmond (1993: 16f.) vermuten, dass deduktive Verfahren dann zu bevorzugen sind, wenn ein grammatisches Phänomen sehr unterschiedlich in der L1 und der L2 realisiert wird. Mietzel (1986: 214ff.), der die empirische Forschung aus dem Bereich der Pädagogischen Psychologie zur ›Induktiv-Deduktiv‹-Debatte zusammenfasst, kommt zu dem Schluss, dass eine Verbindung beider Verfahren am erfolgversprechendsten erscheint. Weiterhin spricht die mit Englischstudierenden der *University of Tanta* durchgeführte Studie El-Bannas (1985) gegen eine grundsätzliche Überlegenheit des ›induktiven‹ Verfahrens. Er konnte keine signifikanten Vorteile für eines der beiden Verfahren bei der Grammatikvermittlung feststellen.

Darauf, dass Lernende ›induktiv-entdeckende‹ Regelfindungsverfahren nicht automatisch beherrschen, sondern erst erlernen müssen, verweist Tönshoff (1995: 240, vgl. auch Thurmair 1997: 39). Um die Lernenden nicht zu überfordern, wird eine allmähliche Erhöhung der Lerner selbststeuerung empfohlen (Günther 1986: 93). Hier ist jedoch auf die Gefahr hinzuweisen, dass ›induktives‹ Lernen leicht auf einem lehrergesteuerten, ›pseudo-entdeckenden‹ Niveau fossilisiert (vgl. z.B. Tönshoff 1992: 174f.; Zimmermann 1995: 193f.). Rampillon (1995: 89f.)¹ beschreibt die zur ›induktiv-entdeckenden‹ Regelfindung notwendigen Arbeitsschritte, die nach ihrer Vorstellung im Unterricht sowohl bewusst gemacht als auch intensiv geübt werden sollten (Rampillon 1995: 90):

¹ Vgl. auch Bimmel & Rampillon (2000: 117), Funk & Koenig (1991: 124f.), Pauels & Rampillon (1992: 6), Vielau (1997: 188ff.) und Zimmermann (1992: 13f.), die vergleichbare Vorgehensweisen empfehlen.

² [siehe die folgende S. 89 Mitte] Vgl. die in Schlak (2000: 182ff.) beschriebenen Grammatikerklärungsarten.

- Sammeln von Beispielen mit dieser Struktur
- Ordnen und Segmentieren der Beispiele
- Vergleich der Beispiele und eventuell optische Hervorhebung der jeweiligen Strukturelemente
- Bilden von Hypothesen über die Gesetzmäßigkeiten
- Testen der Hypothese durch weitere Probesätze
- Entscheidung für/gegen die Hypothese (Rampillon 1995: 89f.)

Bei der ›induktiv-entdeckenden‹ Grammatikregelfindung werden die Lernenden häufig dazu angeregt, eigene, idiosynkratische Regelformulierungen, die als besonders behaltensfördernd gelten (vgl. z.B. Kleinschroth 1992: 126; Zimmermann 1992: 12), zu finden. Unter der Annahme, dass sich viele Lerner zumindest anfangs von einer solchen Aufgabe überfordert fühlen, machen Funk & Koenig (1991: 125f.) Vorschläge zu einer schrittweise verlaufenden Heranführung der Lernenden an völlig selbstformulierte Regeln. Dieser Weg kann von der Auswahl der richtigen Regel aus mehreren vorgegebenen Alternativen, über teilweise vorformulierte, noch zu ergänzende Regeln, hin zu von den Lernenden komplett selbständig in der Mutter- oder Zielsprache erarbeiteten Regelformulierungen führen (Funk & Koenig 1991: 125f.). Von Lernenden selbständig entwickelte Regeln müssen m.E. nicht unbedingt verbaler Natur sein. Es wäre vermutlich mindestens genauso zweckmäßig, die Lernenden zu motivieren, eigene Regeln z.B. in Form von ›Mnemotechniken‹, ›Konkreten Symbolen‹ und ›Situationskontexten‹ zu erarbeiten.²

4. »Sollte Grammatik im Wirtschaftsdeutschunterricht an der University of Hawai'i induktiv oder deduktiv vermittelt werden?«

Der DaF-Unterricht an der University of Hawai'i stützt sich primär auf den deduktiven Ansatz. Die meisten Lernenden geben an, bisher ausschließlich mit deduktiver Grammatikvermittlung unterrichtet worden zu sein:

- S: discovering the rule? [...]
 I: based on examples and comparing and [...] inferring
 S: yeah, I've I've never uh [...] I've never been exposed to that uh
 I: so, it's [...] it wasn't done in [...] the class?
 S: yeah, it wasn't done [...] the rule was always given
 (Studierender 9)
- S: I think we have always been told the rule before ...
 (Studierender 11)

Dies deckt sich auch weitgehend mit den Ergebnissen der durchgeführten Unterrichtsbeobachtungen und der Auswertung der eingesetzten Lehrmaterialien und Curricula. Zwar werden grammatische Strukturen in den Lehrwerken ›Deutsch heute‹ und ›Weiter! Grammatik‹ zuerst anhand einführender Lektionstexte vorgestellt, Anleitungen bzw. Arbeitsanweisungen zu einem wirklich entdeckenden Lernen fehlen jedoch vollständig.

Einen ähnlichen Eindruck vermitteln die durchgeführten Unterrichtsbeobachtungen: Grammatik wird ausschließlich deduktiv vermittelt, wenn auch auf recht unterschiedliche Art und Weise erklärt (vgl. ausführlich Schlak 2000: 187ff.). So erhalten die Lernenden z.B. häufig die Aufgabe, die Grammatikregeln in ihrem Lehrwerk zu Hause vorzubereiten. Der Unterricht dient dann nur der Wiederholung von schon erschlossenen Regeln.

Interessant ist zudem, dass die Lehrenden nicht oder nur ansatzweise mit der Idee induktiv-entdeckender Grammatikvermittlung vertraut sind bzw. mit diesem Ansatz noch nicht gearbeitet haben:

L: I haven't uh thought about uh [...] I think it may it sounds like uh [...] a passive understanding, where you uh see the [...] the examples of the rule [...] there [...] I guess that that is [...] important, but [...] I tend myself to focus on the expression [...] rather than the impression

(Lehrender 3)

L: um [neugierig], I haven't used that, but it just seems that there:: [...] that would of course take more time [...]

L: [??]

L: well, it would be interesting of course, because then it makes them think of course um instead of just feeding them this rule, it would make them more active [...] I think that's a good idea, sure [...] but of course first I want to: them to be a little bit more used to [Lachen] just the:: concept of grammar and uh

(Lehrende 4)

Die Nützlichkeit eines induktiv-entdeckenden Lernens wird dabei sowohl von den Lehrenden als auch den Lernenden angezweifelt. Es werden verschiedene Argumente vorgebracht.

Einige Studierende lehnen induktiv-entdeckendes Lernen grundsätzlich ab:

S: no [Lachen] tell me [Lachen] tell me [Lachen] what it is [Lachen] and then I can go home and practise it, I won't be sitting there guessing well is this right or is this wrong, what shall I do, no [...] tell me right out

(Studierende 7)

Andere Lernende befürchten, fehlgeleitet zu werden und eine ›falsche‹ Regel zu memorieren:

S: for me I guess it's a lot easier: [...] when the teacher [...] tells us the rules and then gives us examples to work on it ... it's easy for you to [...] to come up with your [...] your own rule [Lachen] and that might be totally different ... and especially for me, I tend to remember [...] the first [...] thing that I've I've learnt, so it would be kind of hard for me to [...] you know I might keep thinking about my own rule

(Studierende 4)

S: uh [...] that way I think is: slightly flawed, in that if you get the wrong idea, you probably gonna have a hard time [...] getting the right idea in your mind so [...] maybe not that way

(Studierender 6)

Am häufigsten wird von den Studierenden das Argument vorgebracht, induktiv-entdeckendes Lernen sei schlichtweg zu schwierig. Darunter sind einige Studierende, die ein selbständiges Entdecken zwar für durchaus sinnvoll halten, jedoch zugleich – ob zu Recht oder nicht – eine Überforderung ihrer Fähigkeiten befürchten:

L: what would you think about something where you: [...] don't get a rule but you get examples and the teacher asks you to compare those examples: and to see whether there are similarities and to figure out the rule yourself?

S: that sounds hard

L: that sounds hard?

S: that sounds really hard [...] that sounds too hard [Lachen]

L: too hard to do?

S: ›Ja‹

(Studierende 17)

S: I, I, I don't know if I really enjoy that, because it's more frustrating and then [...] you know and then when you can't get it it's [...] I mean [...] for me that's too frustrating I'd rather know know the rules first and then be given the things to work out

(Studierende 18)

S: ohh that sounds interesting [...] you know and it probably gives some critical thinking to the [...] to the language [...] and you: find out like how it works better in other circumstances, maybe, if you figure out rules like that by yourself [...] but it be pretty hard I think at first, depending on what level maybe you know [...] like [...] the onehun the hun the hundred level classes I [...] probably wouldn't do that

(Studierender 12)

Auch der Lehrende für Wirtschaftsdeutsch traut seinen Studierenden nicht zu, mit entdeckendem Lernen umgehen zu können, obgleich er diesem Verfahren durchaus etwas Positives abgewinnen kann:

I: Was halten sie von ähh einem induktiven Grammatiklernen, d.h. also, dass man Beispiele vorgibt und die: Studenten vielleicht im Paar im ›pairwork‹ was sie ja oft machen ähm ich meine jetzt für den allgemeinsprachlichen Kurse [...] ähh versuchen [...] diese Beispiele zu vergleichen und selber ne Regel rauszufinden und dann die Regel mit dem Modell.

L: Das ist super [...] das wär das wär sehr gut, ne solche Studenten suche ich ...

I: Also an sich an sich halten sie ...

L: Ja sehr gut, ja wunderbar [...] wunderbar

I: Das könnte an [...] am an den Studenten wieder mal scheitern

(Lehrender 1)

Es gibt aber auch Studierende, die induktiv-entdeckender Grammatikvermittlung deutlich positiv gegenüberstehen.

I: ohh what about um [...] you could either [...] the teacher could either give you a rule [...] a grammar rule or he could ask you to figure [...] the rule out by yourself [...] maybe you could get write some examples on the board and then say oh compare those and look for patterns what's the rule and then [...] what do you think about?

S: yeah, I think that [...] that's good too

(Studierende 23)

S: I think we have always been told the rule before but hahaving the examples and trying to figuring it out by yourself would be more uh [...] learning [...] process

I: so, you wouldn't mind that

S: I wouldn't mind it at all, that be actually [??]

(Studierender 11)

S: it it sounds like a good idea [...], of course I don't know how it worked in practice

I: so, in theory ...

S: in theory it sounds good, yeah

(Studierender 9)

Insgesamt wird jedoch eine tendenziell negative Einstellung gegenüber induktiv-entdeckender Grammatikvermittlung deutlich. Induktiv-entdeckendes Lernen wird von einigen Studierenden und dem Lehrenden als zu schwierig betrachtet, andere Studierende befürchten, das Ergebnis induktiven Lernens könnte der Erwerb fehlerhafter Regeln sein. Eher für ein deduktives Vorgehen spricht auch das Alter und der akademische Hintergrund der Lernenden.

Es ist schwer zu entscheiden, inwieweit die Ablehnung induktiv-entdeckenden Lernens gemildert würde, wenn Lehrer und Lernende über konkrete Lernerfahrungen mit diesem Verfahren verfügten. So scheint mir – auch angesichts mehrerer Befürworter induktiven Lernens unter den Studierenden und der lernpsychologischen Vorteile dieses Verfahrens – ein totaler Verzicht auf induktiv-entdeckende Grammatikvermittlung nur *eine* methodische Handlungsalternative für den Wirtschaftsdeutschunterricht an der *University of Hawai'i* zu sein. Alternativ könnten die Lehrenden schrittweise induktives Lernen erproben und die Reaktion der Lernenden darauf abwarten.

Aufgrund der fehlenden Erfahrungen der Zielgruppe mit induktiver Grammatikvermittlung muss die Fähigkeit, Grammatik selbsttätig zu entdecken, jedoch im Unterricht explizit vermittelt und geübt werden (vgl. dazu die oben vorgeschlagenen Vorgehensweisen).

Für den Kontext unserer Zielgruppe besonders relevant erscheint die Möglichkeit, über induktive Verfahren die vielzitierte Lernerautonomie zu stärken. Zudem ist zu vermuten, dass eine Betonung der entdeckenden Selbsttätigkeit der Lernenden im Grammatikunterricht zu einer erhöhten affektiven Zufriedenheit der Lernenden mit dem unterrichtlichen Geschehen führen kann.

5. Literatur

- Alexander, Louis (1991). Grammar: Why? What? When? How? In: Fremdsprachenunterricht 35, 269-273.
- Beirat ›Deutsch als Fremdsprache‹ des Goethe-Instituts (1998). Deutsch als Fremdsprache – 24 vermittlungsmethodische Thesen. In: Info DaF 25, 85-96.
- Bimmel, Peter & Rampillon, Ute (2000). Lernerautonomie und Lernstrategien. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Bünting, Karl-Dieter (1979). Überlegungen zum Didaktischen an einer didaktischen Grammatik. In: Bausch, Karl-Richard (Hrsg.), Beiträge zur Didaktischen Grammatik. Königstein: Scriptor, 26-43.
- Davis, Kathryn A. (1995). Qualitative theory and methods in applied linguistics research. In: TESOL Quarterly 29, 427-453.
- Davis, Kathryn A. & Henze, Rosemary (1995). Ethnography and cross cultural pragmatics: a frameworks for comparison. In: University of Hawaii Working Papers in ESL 13, 95-120.
- Duff, Patricia & Early, Margaret Early (1996). Problematics of classroom research across sociopolitical contexts. In: Schachter, Jacquelyn & Gass, Susan M. (Hrsg.), Second language classroom research: issues and opportunities. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1-30.

- Edmondson, Willis J. & House, Juliane (2000). Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen: Francke.
- Eisenstein, Miriam (1987). Grammatical explanations in ESL: teach the student, not the method. In: Long, Michael H. & Richards, Jack C. (Hrsg.), *Methodology in TESOL*. New York: Newbury House, 282-292.
- El-Banna, Adel Ibrahim (1985). Deductive versus inductive teaching of grammar: an experimental investigation. Tanta: University of Tanta.
- Essen, Arthur van (1989). Grammar: its place in foreign-language education. In: *Der fremdsprachliche Unterricht* 23, 4-10.
- Fischer, Robert A. (1979). The inductive-deductive controversy revisited. In: *The Modern Language Journal* 63, 98-105.
- Fortune, Alan (1992). Self-study grammar practice: learner's views and preferences. In: *ELT Journal* 46, 160-171.
- Funk, Hermann & Koenig, Michael (1991). *Grammatik lehren und lernen*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Glesne, Corrine & Peshkin, Alan (1992). *Becoming qualitative researchers. An introduction*. White Plains, NY: Longman.
- Günther, Klaus (1986). *Wege zu erfolgreicher Fremdsprachenaneignung*. Berlin: Volk und Wissen.
- Hammerly, Hector (1975). The deduction-induction controversy. In: *The Modern Language Journal* 59, 15-18.
- Harden, Theo (1990). Interkulturelle Aspekte des Grammatikunterrichts. In: Gross, Harro & Fischer, Klaus (Hrsg.), *Grammatikarbeit im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht*. München: Iudicium, 219-234.
- Henrici, Gert (1986). *Studienbuch: Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Paderborn u.a.: Ferdinand Schöningh.
- Henrici, Gert (1994). Kleine Geschichte der Fremdsprachenlehr- und -lernmethoden. In: Henrici, Gert & Riemer, Claudia (Hrsg.), *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen, Band 2*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 506-522.
- Kleinschroth, Robert (1992). *Sprachen lernen*. Hamburg: Rowohlt.
- Krumm, Hans-Jürgen (1995). Der kommunikativ-interkulturelle Ansatz. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 11, 8-14.
- Mietzel, Gerd (1986). *Psychologie in Unterricht und Erziehung: Einführung in die Pädagogische Psychologie für Pädagogen und Psychologen*. Göttingen: Hogrefe.
- Mitchell, Jane T. & Redmont, Mary Lynn (1993). Rethinking grammar and communication. In: *Foreign Language Annals* 26, 13-19.
- Nunan, David (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pauels, Wolfgang & Rampillon, Ute (1992). Grammatik lernen können. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 26, 4-7.

- Pye, Bruce (1992). Better left untaught? In: *Zielsprache Englisch* 22, 3-7.
- Rampillon, Ute (1995). Grammatik selber lernen? Zur Bedeutung von Lernstrategien und Lerntechniken beim schulischen Fremdsprachenlernen. In: Gnutzmann, Claus & Königs, Frank G. (Hrsg.), *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Narr, 85-100.
- Rösler, Dietmar (1994). *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart u.a.: Metzler.
- Rounds, Patricia L. (1996). The classroom-based researcher as fieldworker: Strangers in a strange land. In: Schachter, Jacquelyn & Gass, Susan M. (Hrsg.), *Second language classroom research: issues and opportunities*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 45-60.
- Schlak, Torsten (2000). Adressatenspezifische Grammatikarbeit im Fremdsprachenunterricht: Eine qualitativ-ethnographische Studie. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schmidt, Reiner (1990). Das Konzept einer Lerner-Grammatik. In: Gross, Harro & Fischer, Klaus (Hrsg.), *Grammatikarbeit im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht*. München: Iudicium, 153-161.
- Shaffer, Constance (1989). A comparison of inductive and deductive approaches to teaching foreign languages. In: *The Modern Language Journal* 73, 395-403.
- Spengler, Wolfgang (1989). Grammatik – Sture Paukereit? In: *Der fremdsprachliche Unterricht* 23, 16-22.
- Thurmair, Maria (1997). Nicht ohne meine Grammatik! Vorschläge für eine Pädagogische Grammatik im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 23, 25-45.
- Tönshoff, Wolfgang (1992). Funktion und Formen kognitiver Verfahren im Fremdsprachenunterricht. Bochum: Dr. Kovač.
- Tönshoff, Wolfgang (1995). Entscheidungsfelder der sprachbezogenen Kognitivierung. In: Gnutzmann, Claus & Königs, Frank G. (Hrsg.), *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Narr, 225-246.
- Vielau, Axel (1997). *Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts: Ein lernerorientiertes Unterrichtskonzept (nicht nur) für die Erwachsenenbildung*. Berlin: Cornelsen.
- Watson-Gegeo, Karen A. (1988). Ethnography in ESL: defining the essentials. In: *TESOL Quarterly* 22, 575-592.
- Weisgerber, Bernhard (1982). Über die Rolle der Grammatik beim Erwerb von Muttersprache und Fremdsprache. In: Gnutzmann, Claus & Stark, Detlef (Hrsg.), *Grammatikunterricht: Beiträge zur Linguistik und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 101-126.
- Zimmermann, Günther (1992). Selbst ist der Lerner – zu einer neuen Rollenverteilung auch im Grammatikunterricht? In: *Zielsprache Englisch* 22, 11-15.
- Zimmermann, Günther (1995). Einstellungen zu Grammatik und Grammatikunterricht. In: Gnutzmann, Claus & Königs, Frank G. (Hrsg.), *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Narr, 181-200.