

GRAMMATIK IM FREMSPRACHENUNTERRICHT

Yrd. Doç. Dr. Şenay PLASSMANN (*)

O. Ziel und Gegenstand

Der vorliegende Aufsatz hat das Ziel, den Anteil der Grammatik am heutigen Fremdsprachenunterricht (FSU) zu untersuchen und einige Fragen der fremdsprachlichen Grammatikvermittlung bzw. des Grammatikerwerbs anhand einiger sprachlernpsychologischer und unterrichtsmethodischer Aspekte zu behandeln.

Die neuere Sprachwissenschaft beschreibt die Grammatik als "Theorie der Sprache", wobei Aspekte wie "Inhalt, Funktion und Bedeutung" nicht ausgeschlossen werden. (1)

Grammatik als "die exakte Beschreibung der Gesetzmäßigkeiten" (2) einer Sprache wird heute berechtigterweise vielmehr "auf dem Hintergrund einer Theorie der sprachlichen Kommunikation oder einer Theorie sprachlichen Handelns" (3) erklärt.

Ausgehend von der letzteren Definition begreift sich Grammatik im Bereich der Fremdsprachendidaktik als "die in Form eines Buches vorliegende Beschreibung derjenigen Regularitäten einer Sprache, nach denen der Sprecher dieser Sprache morphologisch und syntaktisch sowie kommunikativ angemessene Sätze bzw. Texte bildet" (4). Diese Art von Grammatik, die sogenannte "didaktische" Grammatik, erfordert eine didaktische Entscheidung, die sich primär um den späteren praktischen Sprachgebrauch bemüht. Ergebnisse aus der Praxis belegen auch, daß diese Bemühung unbestrittene Vorteile mit sich gebracht hat.

In diesem Aufsatz werden einige Fragen auch in Bezug auf die kommunikative Einbettung von Grammatik behandelt.

(*) Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi.

1. Anteil der Grammatik am kommunikativen FSU

Die Forderung der "Pragmadidaktik" nach "pragmatischer Lehrgangspregression" führte dazu, dass die sprachliche Korrektheit nicht mehr beachtet wurde. Somit rückte auch die Grammatikbehandlung im FSU in den Hintergrund. Es sollte höchstens um ein implizites Verfahren gehen, d.h. Regeln wurden nicht bewusst gemacht, man begnügte sich mit der Korrektur von Lerneräusserungen. Die Einsicht des Lerners in die Gesetzmässigkeiten der zu lernenden Sprache wurde theoretisch eher als ein Störfaktor angesehen, weil es hauptsächlich um den Sprachgebrauch ging und man auf die schnellste Weise zur Kommunikation gelangen wollte. So wurde Grammatik zur Dienerin des FSU degradiert.

Während die Sprachtheoretiker auf ihrer Minimalgrammatik bestanden, lief es in der Praxis ganz anders ab: Sprachlehrer gingen mit bestem Willen in ihre Klassen, nahmen sich Kommunikation als einziges Lernziel vor und versuchten angestrengt, ihren Unterricht möglichst auf eine kommunikative Art durchzuführen. Anfangs wollten sie vielleicht manche Unstimmigkeiten entweder ignorieren oder auf andere Voraussetzungen beziehen. Aber mit der Zeit machten sich die Probleme grammatischer Art so bemerkbar, dass keiner sie übersehen konnte. Das Problem grammatischer Belehrung, mit dem viele Lehrer in der Praxis konfrontiert werden, kann uns nur zeigen, dass Grammatik einen grösseren Anteil am Unterricht haben sollte, als Linguisten dafür vorgesehen hatten. Wir wissen mittlerweile aus Erfahrung, dass Lerner - mit Ausnahme von Kindern - ohne Einsicht in die grammatischen Strukturen nicht weiterkommen.

Die Fachdidaktik, die vielleicht mehr als die anderen Disziplinen auf die Praxis angewiesen ist, hat inzwischen mit der Diskussion dieses Problems begonnen.

Dass die Beherrschung einer Sprache und der Erwerb der kommunikativen Kompetenz ohne Beherrschung und Erwerb der Teilkompetenzen wie grammatischer, phonologischer, orthographischer Art kaum mehr annehmbar ist, wird von vielen Fremdsprachendidaktikern bestätigt und unterstützt, u.a. auch von DOYÉ:

"Wer sprachlich handeln will, braucht dazu einen hinreichenden Wortschatz, ein bestimmtes Repertoire an syntaktischen Strukturen und eine angemessene Aussprache bzw. Orthographie, deshalb sollten die FS-Lerner auch die Beherrschung der Teilbereiche lernen." (6)

Die perfekte Beherrschung auch von Teilkompetenzen wäre selbstverständlich für jeden FSU erstrebenswert.

Die Hervorhebung der grammatischen Komponente, die neuerdings wieder verstärkt angestrebt wird, sollte jedoch nicht zu Missverständnissen führen. Da kann

man mit BUTZKAMM vor der Gefahr warnen, dass Grammatik zum Selbstweck werden könnte, wenn sie nur als selbständiges Mittel angesehen wird und nicht als eine wichtige Teilkompetenz, sodass sie "zum Ersatz für Kommunikation wird, statt diese zu ermöglichen". (7)

Die kommunikative Kompetenz als oberstes Lernziel bleibt unbestritten. Man sollte sich jedoch eher um eine kommunikative Einbettung der Grammatik in den FSU bemühen. Das hätte sicher dann Erfolg, wenn man sich kommunikativer Verfahrensweisen bedient und bei der Vermittlung von Strukturen den Gebrauchswert der genannten Beispiele hervorhebt, ohne dass Grammatik an Gewicht verliert. Wenn Unterrichten als Kunst aufgefasst werden sollte, ist die Lösung dieses Problems auch angewiesen auf die künstlerischen Schliche jeden Lehrers. Lehrer stehen sehr oft vor dem Problem der Entscheidung. Und es lässt sich am besten dann lösen, wenn man sich die Zielgruppe zum Masstab nimmt. BUTZKAMM bestätigt uns auch in diesem Punkt, indem er meint, dass es hier um eine "Differenzierung nach Lerntyp und Lernalter" geht. Die Antwort auf die Frage, wieviel grammatische Kenntnisse die FS-Lerner wirklich brauchen, lautet bei BUTZKAMM kurz und bündig: "Wer Grammatik verlangt, soll sie bekommen." (8)

Zusammenfassend lässt sich hier sagen, dass Grammatik als eine wichtige Komponente des FSU ihren Anteil beibehalten sollte, wobei jedoch die allgemeinen Prinzipien des kommunikativen Unterrichts stark berücksichtigt werden sollten.

2. Kognitive Lerntheorien

Die These, Spracherwerb würde hauptsächlich unbewusst bzw. natürlich verlaufen, hat heute ihre Gültigkeit verloren. Die direkte Spracherlernung ohne Wissen über sprachliche Regularitäten einer Sprache und ohne die bewusste Einsicht in das sprachliche Regelsystem, bzw. in die Formen, Strukturen und Funktionen der zu lernenden Sprache brachte etliche Probleme mit sich und blieb demnach ohne jeden Erfolg.

Unbeantwortete Fragen der Lerner nach grammatischen Zusammenhängen signalisieren deutlich den Misserfolg eines solchen Unterrichts.

Die Mängel eines solchen behavioristischen Lernens, das vornehmlich auf ein intuitives Aufnehmen von Strukturen abzielte und auf jede metasprachliche Erklärung und Regelfindung verzichtete (Patterngrammatik), hatten eine Gegenbewegung zur Folge: Diese kognitiv ausgerichtete Gegenbewegung sah "die Notwendigkeit zum bewussten Erfassen der Strukturen, zum Aufbau einer Grammatik". (9)

Als Begründung für das kognitive, einsichtige Lernen der Fremdsprache und für die kognitive Behandlung von Grammatik wird einerseits das Lernziel der Emanzipation angegeben, andererseits aber auch der schnellere Übergang zur Kommunikation durch Verstehen auch von Strukturen. (10).

In Anlehnung an AUSUBEL (1963) und VAN PARREREN (1964) u.a. definiert EBNETER das kognitive Lernen als "einen Prozess, in welchem der Lerner ein Verfahren verwendet, um potentiell bedeutungsvolles Material durch Subsumption in seine kognitiven Strukturen einzubauen". (11) Einsichtiges Lernen würde nicht nur die Erfassung der Struktur des zu lernenden Sachverhalts implizieren, sondern auch die Anerkennung, dass der Organismus selber über eigene kognitive Strukturen verfügt, welche nichts Abgeschlossenes sei, sondern dauernd weiterentwickelt werden könne. (12)

Die Praxis bestätigt BUTZKAMMs These, dass die geistige Organisation strukturelle Einsichten eingliedern könne, und dass sich sogar beim Sprachlernen unbewusst ein "Strukturgefühl" entwickle:

"Wer einen Text verstanden hat, hat auch seine grammatische Struktur verstanden und damit alles, was er braucht, unbewusst Hypothesen über diese Struktur auszubilden bzw. ein 'Strukturgefühl' zu entwickeln". (13)

Die neuere Entdeckung des einsichtigen Lernens führt zu manchen Überlegungen in fremdsprachendidaktischer Diskussion:

Sollte hier aufgrund neuer Ergebnisse der Lernpsychologie eine absolute Unterscheidung zwischen dem kognitiv gesteuerten Lernen und dem ungesteuerten Spracherwerb gemacht werden oder sollte man sich hier um einen Ausgleich bemühen?

Der lernpsychologischen Forschung ist zwar zu entnehmen, dass die Kognition beim Lernen nicht ausgeschlossen werden kann, aber sie präsentiert das bewusstrationale Lernen auch nicht als die einzige Möglichkeit menschlichen Lernverhaltens. Ferner gibt es Bemühungen um ein Aufheben der Antinomie von kognitivem Lernen und konditionierendem Lernen.

Diesbezüglich hebt PAUELS zusammen mit HEUER hervor, dass "konditionierende Verfahren sehr wohl auch kognitive Prozesse enthalten und dass kognitive Prozesse auch konditionierende Lernelemente enthalten". (14)

Wie auch die Praxis zeigt, ist hier eine strenge Grenzziehung nicht sinnvoll. Lerner erwerben die Fremdsprache mal spontan, mal einsichtig.

Auch PIEPHO vertritt in diesem Zusammenhang die Ansicht, dass die sprachlichen Mittel und die Bedeutungen "einerseits aus den situativen und

thematischen Kontexten" erschlossen werden, andererseits "durch bestimmte Techniken der Vergewisserung, des Übens und Sinnstiftens" zugänglich wären. (15)

Aus all diesen Überlegungen geht hervor, dass fremdsprachliches Lernen auf lernpsychologischer Basis auf genauere Beobachtungen konkreten Lernverhaltens im Unterricht angewiesen ist, welche der Aufdeckung "personaler Lernvariablen" dienen, nach denen sich dann "lehrendes Vermitteln etwa auch hinsichtlich kognitiver oder konditionierender Verfahren richten kann". (16)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die bewusstrationale Einsicht in den Sprachbau zwar unvermeidlich ist, aber auch ihre Grenzen hat. Es lässt sich hier anschliessend auf BUTZKAMM beziehen:

"Die Kunst besteht darin, dem Schüler genau die kognitive Hilfe -und nicht mehr- zu bieten, die er benötigt, um einen Schritt nach vorn zu tun." (17)

3. Grammatik implizit oder explizit?

Im unterrichtlichen Prozess schliesst die implizite Lehrweise jede Bewusstmachung von Regeln aus und fördert hauptsächlich das intuitive und habituelle Lernen; wohingegen bei der expliziten Methode zweierlei Verfahren angewendet werden: Es geht hier zum einen um die Deduktion, bzw. um eine deduktive Verfahrensweise, bei der die Regeln vorgegeben, gelernt und in Übungen angewendet werden (vgl. Grammatik-Übersetzungsmethode); zum anderen um die Induktion, bzw. um eine induktive Verfahrensweise, wo man von Situationen (Texten o.ä.) ausgeht, in denen die Strukturen vorkommen, die zuerst von Lernern global verstanden und nachher bewusst gemacht werden. Bei der Bewusstmachung gibt es auch zwei Unterscheidungsmöglichkeiten: Entweder kann nur der Lehrer die Regeln formulieren, oder er gibt Hilfen zum Erkennen der Regeln, z.B. Farben, Zeichen, Symbole, Diagramme. Er kann nachher von Lernern verlangen, die zunächst auf kognitive Weise erschlossenen Regeln zu formulieren.

Aus eigener Praxis kann ich hier die letztere Verfahrensweise besonders empfehlen, weil das entdeckende Lernen bei meinen Zielgruppen sehr viel zum dauerhaften Behalten beigetragen hat. Die Förderung der kognitiven Erschliessung von Regeln verhalf andererseits auch zum selbständigen Weiterarbeiten. Das emanzipierte Lernverhalten aktiviert die Lerner, zieht sie aus ihrer rezeptiven Lernhaltung heraus und dient in dem Sinne auch den Lernzielen Kommunikation und Emanzipation. Die neue Tendenz zu expliziten Lehrweisen bringt jedoch auch Missverständnisse mit sich, sowie sie auch manche Gefahren in sich birgt:

Meist wird sie in der Praxis mit der früheren deduktiven Grammatik-Übersetzungsmethode verwechselt, weil die explizite Methode ja auch Zweisprachigkeit zulässt. Da die expliziten Verfahrensweisen die muttersprachlichen Erklärungen nicht ausschliessen, kann es passieren, dass Lehrer die Dosierung überschreiten. Und das hat dann zur Folge, dass Grammatik zum Selbstzweck wird oder die induktive Lehrweise sich in eine deduktive verwandelt.

Bei Lerngruppen, die sich hauptsächlich mit Regeln oder mit Einsicht in den Regelapparat zurechtfinden, kann man natürlich anders vorgehen. Aber man muss auch bedenken, dass grammatische Einsichten oder grammatisches Regelwissen nicht für alle FS-Lerner gleichermaßen von Bedeutung ist. Ein anderes Problem der expliziten Grammatikbehandlung wäre, ob und wie grammatische Begriffe vermittelt werden sollten.

Von welcher Relevanz wäre die Fachterminologie für den Grammatikunterricht überhaupt für den Sprachgebrauch? Da gehen die Ansichten ziemlich auseinander, aber dieses Problem müsste auch im Zusammenhang mit den Lernzielen und Zielgruppeninteressen gelöst werden. Im allgemeinen vertritt man die Ansicht, dass die Vermittlung grammatischer Termini eher zu Hemmungen beim Verstehensprozess führt, zumal sie für die praktische Verwendung der Sprache überhaupt keine Leistung ist. Andererseits gibt es Gruppen, die eine solche Fachterminologie für ihr Studium benötigen (wie Philologie- oder Lehrerstudenten) oder Lerner, die sich besonders dafür interessieren. Da wäre also zu empfehlen, sich je nach Zielgruppe zu entscheiden.

Die Kunst des Unterrichtens, die erfahrene Lehrer aus eigener Praxis sehr gut kennen, liegt darin, dass im richtigen Moment immer richtige Entscheidungen getroffen werden. Insofern ist es auch hier sehr wichtig, dass Theorie und Praxis stets in enger Verbindung stehen.

4. Überlegungen zur kommunikativen Einbettung der Grammatik in den FSU

Die Einbeziehung und Bewusstmachung der Gesetzmässigkeiten des Sprachgebrauchs im FSU kann nur durch Einbettung grammatischer Phänomene in kommunikative Zusammenhänge geschehen.

Meine Überlegungen zu diesem Problem habe ich im folgenden unter drei Aspekten zu formulieren versucht.

4.1. Überprüfung der kommunikativen Relevanz der Regel

Am Anfang der methodisch-didaktischen Überlegungen steht die Frage, von welcher Bedeutung die zu erklärende Regel für den kommunikativen Lernprozess und den späteren Sprachgebrauch ist. Diese Frage bezieht sich einerseits auf die Gewichtung der Grammatik im jeweiligen Unterricht und andererseits auf das übergeordnete Lernziel der Kommunikation überhaupt.

4.2. Festlegung des methodischen Vorgehens

Hier stellt sich die Frage, auf welche Weise die Einsicht in die grammatische Struktur am besten vermittelt werden kann. Aus unseren Überlegungen geht hervor, dass auf einen kommunikativen Einstieg eine Bewusstmachung folgt, welche am günstigsten durch eine explizite Lehrweise erfolgt. Da lässt sich die kognitive Regeler-schliessung durch Lerner empfehlen, wobei das entdeckende Lernen auch gefördert wird. Die aktive Beteiligung der Lerner macht nämlich das Lernen effektiver.

Bei methodischer Planung sollten auch bestimmte Techniken ausgewählt werden, welche bei Präsentation (Darbietung), Bewusstmachung von Strukturen oder beim Einüben verwendet werden. Man kann da, je nachdem, z. B. bei Bewusstmachung von Techniken wie Zweisprachigkeit (Erklärung der Regel in der Muttersprache), Regelformulierung oder -beschreibung, kognitiver Regeler-schliessung reden. Diese Techniken sollten dem Lerner helfen, die Sprache zu durchschauen, zu verstehen und anzuwenden. Die grammatische Struktur sollte vom Schüler induktiv herausgefunden werden. Der Lehrer sollte in diesem Zusammenhang vermeiden, die belehrende Rolle zu übernehmen. Er sollte nur lenken und kontrollieren.

Dabei sollte man bedenken, dass die Einsicht oder Regelkenntnis nur eine Darstellung der Regel betrifft, da könnte sich der Lehrer auch verschiedener Techniken bedienen: Beschreiben, Signalgrammatik, Regel in prägnanten Mustern, schematische Darstellung grammatischer Transformationen usw... (18)

Die methodische Überlegung umfasst ferner die Feststellung der Lernschwierigkeiten und möglicher Interferenzfehler. Eine kontrastive Regelanalyse wäre hier eine methodische Vorarbeit, welche eventuelle Interferenzen berücksichtigt.

Die Festlegung der Arbeits- und Übungsformen sollte auch nach kommunikativen Gesichtspunkten erfolgen. Die Auswahl der kommunikativen Übungen, welche auch Partner- und Gruppenarbeit zulassen und die Interaktion fördern, würden einem kommunikativ orientierten Grammatikunterricht einen grossen Dienst erweisen.

4.3. Die Unterrichtsphasen, Festlegung der Lern - und Lehrschritte

Die Unterrichtsplanung, Bestimmung und Ernennung der einzelnen Phasen sowie die Festlegung einzelner Schritte im Unterricht ist auch ein wichtiges Thema des kommunikativen Unterrichts. Es wird hier das Lehrphasenmodell, das ZIMMERMANN entwickelt hat und aus fünf Phasen besteht, kurz vorgestellt. Die Lehrphasen des Modells sind die folgenden:

Kognitivierung

Präsentation Einübung Transfer Anwendung

ZIMMERMANN empfiehlt für die Präsentation eine Einführung der neuen bisher unbekanntem Lehrinhalte in kommunikativen bzw. situativen Zusammenhängen und weist da auf die Relevanz der Bedeutungsvermittlung im weitesten semantisch-pragmatisch-landeskundlichen Sinne hin.

Die Einübungsphase sollte dazu beitragen, dass die Strukturen automatisch, ohne Bewusstmachung gelernt werden. Zum einen geht es da um lautlich - intonatorische, artikulatorische Einübung, das "Geläufigmachen" der Strukturen, zum anderen um die Vermittlung der wichtigen Merkmale von Strukturen ohne Bewusstmachung.

ZIMMERMANN legt die Phase der Kognitivierung, die für ihn einen besonderen Status hat, nicht fest. Er meint, dass diese Phase variabel angesetzt werden kann, je nachdem, wann sie gebraucht würde (z.B. zwischen Präsentation und Einübung), denn es gebe grammatische Eigenschaften, die ohne Bewusstmachung vermittelt werden können. Laut ZIMMERMANN sei also eine Kognitivierungsphase nicht bei allen Lehrgegenständen anzusetzen.

Während Transfer bei ihm "das Üben in mehreren Minimalsituationen" impliziert, bezieht sich die Phase der Anwendung auf "das Üben in einer Maximalsituation". In der Transferphase wird auf ein aufmerksames, bewusstes, aktives Verhalten und entspanntes Lernen abgezielt. Transferübungen sollten nicht mechanisch ablaufen, sondern ein produktives, kreatives Verhalten fördern und kognitive Entscheidungen erforderlich machen. Die Anwendungsphase unterscheidet sich bei diesem Modell von der Transferphase auch in der Hinsicht, dass sie die Aufmerksamkeit der Lerner mehr auf den Inhalt der Äusserungen lenkt, während die Transferphase die zu lernende Struktur ins Zentrum des Lernprozesses rückt. (19)

Da eine ausführliche Diskussion über dieses Lernphasenmodell nicht das Thema dieses Aufsatzes ist, ist kurz noch darauf hinzuweisen, dass dieses Modell zwar viele Vorteile bietet, aber nicht das endgültige Rezept sein sollte.

Die Freistellung der Kognitivierungsphase ist ferner ein Hinweis darauf, dass Unterrichtende auch hier wichtige Entscheidungen treffen müssen. Es ergibt sich nur aus dem Unterrichtsprozess, wann und wieviel grammatische Kenntnisse und Einsichten die Lerner brauchen. Insofern ist eine Bedarfsanalyse von grosser Bedeutung.

SCHLUSSBETRACHTUNG

Die in diesem Aufsatz behandelten Fragen bezüglich des Grammatikerwerbs und der Grammatikbehandlung im FSU können folgendermassen zusammengefasst werden:

Sowohl die unterrichtspraktischen Erfahrungen als auch die neueren psycholinguistischen Ergebnisse belegen, dass das bewusstrationale Lernen grammatischer Phänomene zum besseren Verstehen und Anwenden der Sprache beiträgt und somit auch dem übergeordneten Lernziel der Kommunikation dient. Die Forderung nach Kognition führt zwar zu der Annahme, dass Grammatik im Unterricht eine grössere Bedeutung und einen breiteren Umfang haben sollte, aber sie sollte keineswegs als Selbstzweck, sondern nur als eine wichtige Komponente des Sprachunterrichts betrachtet werden.

Grammatik als Verstehenshilfe und als Teilkompetenz bedarf nur einer angemessenen unterrichtlichen Behandlung: Man sollte eher auf eine kommunikative Einbettung der Grammatik in den Unterricht abzielen, d.h. die zu lehrenden grammatischen Phänomene in kommunikativen Zusammenhängen präsentieren. Nach einem induktiven Einstieg, bzw. nach einer unbewussten Darbietung der Strukturen empfiehlt sich eine explizite Lehrweise, die die Bewusstmachung grammatischer Strukturen durch kognitive Regelausschliessung der Lerner ermöglicht. Ferner geht es hier um eine Auswahl effektiver Darbietungs- oder Erschliessungstechniken sowie die Lernphasenbestimmung, welche in diesem Aufsatz global behandelt wurden.

Die Diskussion um die Rolle der Grammatik im FSU ist noch lange nicht abgeschlossen. Ausserdem konnten hier aufgrund der geforderten Kürze nur einige Gesichtspunkte dieser Diskussion angerissen werden. Dennoch sind die genannten Aspekte so wichtig, dass sie auch in dieser Form einen nützlichen Beitrag zu Theorie und Praxis des FSU leisten können.

ANMERKUNGEN

1. Engel: Syntax der deutschen Gegenwartssprache, s. 15.
2. Piepho: Grundkonzepte für das Lernen des Deutschen als FS In: Dahl/Weis: Grammatik im Unterricht, s. 47.
3. Deutsche Sprache, Kleine Enzyklopädie, s. 490.
4. Bausch u.a.: Handbuch FSU, s. 246
5. ebda.
6. Doye: Lehr - und Lernziele. In: Handbuch FSU, s. 128.
7. Butzkamm: Psycholinguistik des FSU, s. 119.
8. ebda., s. 260.
9. Ebnetter: Angewandte Linguistik 2, s. 378.
10. Pauels: Kommunikative FS - Didaktik, s. 90.
11. Ebnetter : Angewandte Linguistik 2, s. 382.
12. ebda.
13. Butzkamm: Psycholinguistik des FSU, s. 180.
14. Pauels: Angewandte Linguistik 2, s. 92.
15. Piepho: Grammatikkonzepte für das Lernen DaF In: Dahl/Weis: Grammatik im Unterricht, s. 51
16. Pauels: Angewandte Linguistik 2, s. 94.
17. Butzkamm: Psycholinguistik des FSU, s. 105.
18. Rampillon: Lerntechniken im FSU, s. 62 ff
19. Zimmermann: Lernphasenmodell für den fremdsprachlichen Grammatikunterricht In: Dahl/Weis: Grammatik im Unterricht, s. 160-177.

BIBLIOGRAPHIE

1. BAUSCH/CHRIST/HÜLLEN/KRUMM (Hrsg.) : Handbuch Fremdsprachen unter-
richt, UTB, Francke Verlag, Tübingen 1989.
2. BUTZKAMM, Wolfgang: Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts, UTB,
Francke Verlag, Tübingen 1989.
3. DAHL, Johannes/WEIS, Brigitte (Hrsg.): Grammatik im Unterricht, Goethe-
Institut, München 1988.
4. Deutsche Sprache, Kleine Enzyklopädie, VEB, Leipzig 1983.
5. EBNETER, Theodor: Angewandte Linguistik 2: Sprachunterricht, UTB, W. Fink
Verlag, München 1976.
6. ENGEL, Ulrich: Syntax der deutschen Gegenwartssprache, Erich Schmidt Verlag,
Berlin 1977.
7. PAUELS, Wolfgang: Kommunikative Fremdsprachendidaktik Diesterweg Verlag,
Frankfurt/M./Berlin/München 1983.
8. RAMPILLON, Ute: Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht Hueber Verlag,
München 1985.