

Kontrastiv, kommunikativ und kreativ – Zur Vermittlung chinesischer Grammatik im Gymnasialunterricht am Beispiel einer Unterrichtseinheit über Fragepronomen

LIU Weijian

Mit der schnellen Entwicklung des Chinesischunterrichts in den deutschen Gymnasien rückt der Aufbau einer entsprechenden Fachdidaktik immer mehr in den Vordergrund. Hierzu gehört neben so komplexen Fragen wie Vermittlung von Phonetik und Wortschatz, Steigerung der Sprech- und Schreibkompetenz und Förderung des Hör- und Leseverstehens u. a. auch die Erklärung von Grammatik, die im Unterrichtsalltag eine wichtige Rolle spielt.¹ Allerdings haftet der Grammatik oft ein negatives Image von Langweiligkeit und Theorielastigkeit an. Im Laufe der didaktischen und methodischen Modernisierung des Fremdsprachenunterrichts wurde sie sogar zeitweilig als unpragmatisch und kontrakommunikativ betrachtet und die Notwendigkeit ihrer Vermittlung in Frage gestellt. (Ruin 1996:11, Raupach/Zöfgen 1992:11)² Dennoch bleibt ein Problem bestehen: Bewusst oder unbewusst übertragen die Lerner häufig die muttersprachlichen Regeln auf die Zielsprache. So können Interferenzfehler wie der im Folgenden beschriebene auftreten:

Auf einem Vortragsempfang grüßt eine österreichische Chinesischanfängerin einen Chinesischlehrer. Nach einer Selbstvorstellung von ihm wollte sie den Namen noch einmal genau hören und fragt auf Chinesisch: "Shéi shì nín?" und "Nār lái nín?" Einen kurzen Moment war er irritiert, auch wenn er sie verstand und auf die Fragen antwortete; offensichtlich hatte sie unmittelbar den deutschen Satzbau "Wer sind Sie?" und "Woher kommen Sie?" übernommen.

Eine solche bilinguale Interferenz ist zwar zunächst ein Störfaktor des Fremdspracherwerbs, unter unterrichtsmethodischem Aspekt stellt sich jedoch die Frage, ob man solche Interferenzen durch strukturelle Bewusstmachung in der Ausgangs- und Zielsprache für einen kommunikativ angelegten Grammatikunterricht nutzbar machen kann. Diese Fragestellung gibt dem Verfasser Anlass, bei einer Lehrstundenplanung einen deutsch-chinesischen kontrastiven Zugang³ mit dem kommunikativen Ansatz zu kombinieren:

¹ Zur Diskussion über die Reformbedürftigkeit des Grammatiksystems in der Didaktik des Chinesischen als Fremdsprache im China der 1990er Jahre und zu den innovativen Ansätzen aus Deutschland vgl. Kupfer (2002:55-69).

² Näheres zum funktional-kommunikativ orientierten Unterricht vgl. Finocchiaro/Brumfit, (1983), Littlewood (1992).

³ Damit lässt sich auch *language awareness*, das Sprachbewusstsein, als didaktisches Konzept heranziehen, das die Mehrsprachigkeit auf der Basis der Muttersprache beachtet und

Eine Unterrichtseinheit für Anfänger einer 9. Klasse zielt darauf ab, Frage-sätze, eingeleitet mit dem Fragepronomen *shéi* (wer), *shéi de* (wessen) und *nǎ* (welche/-r/-s), zu vermitteln und die Wortstellung der Fragepronomen zu klären. Die Schüler haben in der vorangegangenen Stunde die Vokabeln und den entsprechenden Text vermittelt bekommen. Davon ausgehend wurde das folgende, kommunikativ angelegte sowie erweiterte Verfahren konzipiert und durchgeführt, wobei neben dem Grammatikkontrast auch die kognitive Perspektive und die affektive Strategie einbezogen werden. Es lässt sich als Versuch *eines* offenen dynamischen Kommunikationskonzepts für ein fachlich kompetentes, curriculares Vorgehen der Grammatikvermittlung verstehen und dient als Anregung zur Entwicklung fachdidaktischer Konzepte des Chinesischen als Fremdsprache.

1. Kontrastivlinguale Reaktivierung des Vorwissens und affektive Einstimmung auf den neuen Lerninhalt

Bereits der Anfang des Unterrichts wird unter Anwendung der elementaren kommunikativen Regel der Gesprächsführung eingeleitet. Anrede, Begrüßung, Fragetechnik und Reaktion auf Fragen können genutzt werden, um das Vorwissen der Schüler zu reaktivieren und sie zugleich an das neue Thema heranzuführen. So begrüßt der Lehrer z. B. die Schüler mit "*Nǐ hǎo*" und fragt nach ihrem Wohlbefinden, wobei die bereits gelernte Fragepartikel *ma* eingesetzt wird. Dadurch wird einerseits wiederholt, andererseits das aus der deutschen Grammatik resultierende Vorwissen über die Entscheidungsfrage, die entweder bejaht oder verneint werden kann, ins Bewusstsein gerufen, was eine Überleitung zur Form der spezifischen Ergänzungsfrage möglich macht. Zu diesem Zweck steuert der Lehrer im Plenum das Gespräch mit den Schülern etwa wie folgt:

Lehrer: Was wir gerade geübt haben, sind kurze Fragen mit der Fragepartikel *ma*. Wie kann man sie beantworten? Oder anders gefragt: Wie heißen – wenn wir an die deutsche Grammatik zurückdenken – solche Fragen?

Schüler: Das sind einfache Fragen, die man mit Ja oder Nein beantworten kann, also Entscheidungsfragen.

Lehrer: Das stimmt. Was für eine Art von Fragen gibt es noch?

Schüler: Es gibt auch Fragen, die z. B. durch Fragepronomen wie "wer", "wessen", "was", "wie", "wann" oder "wo" eingeleitet werden.

Lehrer: Genau. Solche Fragen muss man mit neuen Informationen beantworten bzw. ergänzen. Daher nennen wir sie, wie wir es ebenfalls durch die deutsche

Grammatik kennen, Ergänzungsfragen. Wie kann man aber solche Fragen auch auf Chinesisch stellen? Zum Beispiel:

"Wer ist der Lehrer?",

"Wer ist das?",

"Wessen Schüler ist das?" oder

"Welche Nationalität hat er?"

Während manche Schüler die Fragen auf Chinesisch richtig stellen können, tauchen bei einigen anderen typische Fehler auf, die durch die deutsche grammatische Struktur beeinflusst wurden wie "*Shéi shì zhè?*", "*Shéi de xuésheng shì zhè?*" oder "*Nǎ guó rén shì tā?*" Hier bestätigt der Lehrer diejenigen, die die Fragen richtig formuliert haben, schreibt diese Fragen an die Tafel und markiert zudem die chinesischen Fragepronomen mit roter Farbe:

Shéi shì xuésheng?

Zhè shì shéi?

Zhè shì shéi de xuésheng?

Tā shì nǎ guó rén?

Dadurch macht der Lehrer nicht nur die Eigenschaft der Fragepronomen und ihre Wortstellung bewusst. Er ermöglicht zugleich den Schülern einen anschaulichen Kontrast zwischen chinesischen und deutschen Fragepronomen: Während das Fragepronomen in einem deutschen Satz fast immer an der ersten Stelle steht, scheint es im Chinesischen beliebig und chaotisch zu sein. Es kann sowohl mitten im Satz wie auch am Anfang oder am Ende stehen. Aus dieser sprachkomparatistischen Gegenüberstellung fragen sich die Schüler: Gibt es überhaupt eine Regel bei den chinesischen Fragepronomen? Somit regen die reaktivierten grammatischen Vorkenntnisse die Schüler an, zu diesem aufgegebenen "Rätsel" eine entsprechende Lösung zu finden, was zugleich als eine affektive Lernstrategie⁴ fungiert: Die Erinnerung an das Bekannte zeigt den Schülern, dass das Chinesischlernen nicht zwangsläufig völlig bei Null anfangen muss. Die vergleichende Perspektive baut Ängste und Hemmungen ab und weckt gleichzeitig die Neugier auf das Fremde.

2. Implizite Erschließung der Grammatikstruktur durch kontextualisierte Kommunikation

Um die Eigeninitiative der Schüler im Unterricht weiterhin zu entfalten und ihre Wahrnehmung gegenüber dem neuen Grammatikphänomen zu sensibilisieren, werden in der nächsten Phase Übungen eingesetzt, in denen die zu lernenden

⁴ Näheres zum Thema Lernstrategie siehe Oxford (1990).

grammatischen Strukturen in kommunikative Handlungen eingebettet sind. Hierbei zeigt sich die Aufgabe in Form eines kontextualisierten Tandem-Arbeitsbogens als neuartiges Manöver, sich dialogisch-interaktiv mit der fremden Grammatik vertraut zu machen. Beispielsweise lässt sich der Inhalt des Arbeitsbogens situativ auf eine Schülerparty lokalisieren, zu der auch Lehrer und Eltern sowie Freunde eingeladen sind. Im Vordergrund stehen Schüler A und Schüler B, die einander noch nicht kennen. Der erstere versucht, den anderen kennen zu lernen, und kommt mit ihm ins Gespräch. Dementsprechend übernehmen die Lernenden jeweils zu zweit die Rollen und bearbeiten den Tandembogen:

shéi

A	B
Du begrüßt dein Gegenüber und fragst ihn, ob er/sie Hans/Lisa ist.	<i>Nǐ hāo! Nǐ shì Hànsǐ/Lisā ma?</i>
<i>Bù, wǒ bú shì Hànsǐ/Lisā.</i>	Du sagst, du seiest nicht Hans/Lisa.
Du fragst ihn: "Wer bist Du?"	<i>Nǐ shì shéi?</i>
<i>Wǒ shì Mādīng/Wéilā.</i>	Du sagst, dass Du Martin/Vera bist.
Du siehst jm. am Fenster: "Wer ist er?"	<i>Tā shì shéi?</i>
<i>Tā shì Mǎkè.</i>	Du sagst, er sei Marc.
Du fragst, ob Marc Lehrer ist.	<i>Mǎkè shì lǎoshī ma?</i>
<i>Bù, tā bú shì lǎoshī.</i>	Du verneinst die Frage.
Du fragst: "Wer ist der Lehrer?"	<i>Shéi shì lǎoshī?</i>
<i>Lǐ Míng shì lǎoshī.</i>	Du sagst, Li Ming sei der Lehrer.

shéi de

A	B
Du sieht einen Bekannten: "Ist er Dein Vater?"	<i>Tā shì nǐ bàba ma?</i>
<i>Bù, tā shì wǒ bàba de péngyou.</i>	Du sagst: "Nein, er ist der Freund meines Vaters."
Du fragst: "Ist er dein Lehrer?"	<i>Tā shì nǐ de lǎoshī ma?</i>
<i>Bù, tā bú shì wǒ de lǎoshī.</i>	Du sagst: "Das ist nicht mein Lehrer."
Du fragst: "Wessen Lehrer ist er?"	<i>Tā shì shéi de lǎoshī?</i>
<i>Tā shì Lisā de lǎoshī.</i>	Du sagst, er sei Lisas Lehrer.
Du: "Wessen Buch ist das dort (jenes)?"	<i>Nà shì shéi de shū?</i>
<i>Nà shì wǒ de shū.</i>	Du: "Das ist mein Buch."

nǚ

A	B
Du fragst: "Bist Du Chinese/Chinesin?"	<i>Nǐ shì Zhōngguó rén ma?</i>
<i>Bù, wǒ bú shì Zhōngguó rén.</i>	Du verneinst die Frage.
Du fragst: "Welcher Nationalität bist du?"	<i>Nǐ shì nǎ guó rén?</i>
<i>Wǒ shì Déguó rén.</i>	Du sagst: "Ich bin Deutsche(r)."
Du rufst erstaunt "Ach" und sagst: "Ich bin auch Deutsche(r)!"	<i>A, wǒ yě shì Déguó rén!</i>
Du deutest auf den Freund seines/ihrer kl. Bruders: "Welche Nationalität hat er?"	<i>Tā shì nǎ guó rén?</i>
<i>Tā yě shì Déguó rén. Wǒmen dōu shì Déguó rén!</i>	Du sagst: "Er ist auch ein Deutscher." Und du stellst fest: "Wir sind alle Deutsche!"

Ein solcher in der Mitte zusammengefalteter oder auseinander zu schneidender Tandembogen bietet den Schülern auch den Vorteil, die Ergebnisse gegenseitig zu kontrollieren und selbständig aktiv mit der Sprache zu arbeiten. Nach der ersten Gesprächsrunde tauschen die Schüler A und B die Rollen. Anschließend versuchen die Schüler mittels der eingeübten Sätze die Regeln für die richtige Wortstellung der Fragepronomen zu erschließen und ihre Erklärungsversuche durch die Beispiele zu belegen. Der Lehrer beobachtet den Prozess und gibt ggf. den Schülern Hilfestellung. Ein Hinweis auf die fett gedruckten Frage- und Aussagesätze oder eine Andeutung wie "Gibt es einen Zusammenhang zwischen den beiden Satzformen?" können vom Lehrer je nach dem Stand der "Enträtselung" als gedanklicher Stimulus gestellt werden. Damit bewährt sich die Tandemübung nicht nur als dialogisches Mittel zur Beschäftigung mit dem neuen grammatischen Thema. Sie motiviert die Schüler auch zur aktiven selbständigen Erklärung des Problemfalls und ermöglicht ihnen, Wahrnehmung, Denken und Handeln zu verknüpfen. Durch die Übung gelangen sie selbständig, induktiv und implizit zur kognitiven Erkenntnis der Regel, statt dass der Lehrer von vornherein die Regularität – wie in manchen Lehrbüchern – theoretisch mit wenigen zusammenhanglosen Beispielen expliziert.

3. Explizite Regelableitung – Falsifikation als Weg zur Verifikation

Der interaktiven Tandemarbeit mit der impliziten Regelerklärung schließt sich eine weitere Phase der gemeinsamen expliziten Regelableitung an. Die Schüler werden angespornt, sich weiterhin selbsttätig mit Argumentationen einzubringen, analytisches wie synthetisches Denken zu entwickeln, zu erkennen

und zu urteilen. Sie äußern zunächst ihre Annahmen zur Regel und begründen sie mit Beispielsätzen. Diese werden an die Tafel geschrieben, von allen Unterrichtsteilnehmern auf die Gesetzmäßigkeit der Regel hin erörtert und kritisch überprüft. Die unzutreffenden werden nunmehr reflektiert und falsifiziert, was zugleich als Impulse zur Verifizierung der Regel dient. Dadurch lässt sich die stichhaltige Erklärung, dass das chinesische Fragepronomen genau an die Stelle des erfragten Wortes oder Satzteils tritt, schließlich als von den Schülern selber erprobte und geschlussfolgerte Regel herausstellen.

4. Deduktive Praxis der eigens induzierten Regel

Um einem spiralförmigen, kognitiv erfolgreichen Prozess von Praxis-Theorie-Praxis zu folgen und die aus den konkreten Beispielen abstrahierte grammatische Regel zu festigen, soll sie nun noch einmal empirisch appliziert werden. Hier erscheint nach der mündlichen Partner- und Plenumsarbeit eine schriftliche Einzelarbeit als methodisch geeignete Form der Abwechslung. Dabei soll jeder Schüler Aussagesätze in Fragen umwandeln, indem er z. B. nach den folgenden unterstrichenen Satzteilen fragt und sie durch die passenden Fragepronomen ersetzt:

Wáng Lì shì lǎoshī. (Wang Li ist Lehrer.)

Shéi shì lǎoshī? (Wer ist Lehrer?)

Tā shì Wáng Lì. (Er ist Wang Li.)

Shéi shì Wáng Lì? (Wer ist Wang Li?)

Zhè shì tā de shū. (Dies ist sein Buch.)

Zhè shì shéi de shū? (Wessen Buch ist dies?)

Tā shì wǒ de dàifū. (Er ist mein Arzt.)

Tā shì shéi de dàifū? (Wessen Arzt ist er?)

Tā shì Měiguó rén. (Er ist Amerikaner.)

Tā shì nǎguó rén? (Welcher Nationalität ist er?)

Zhè shì tā de chē. (Dies ist sein Auto.)

Zhè shì shéi de chē? (Wessen Auto ist dies?)

Durch derartige bewusste Anwendung der Regel wird diese noch einmal verinnerlicht. Während der Bearbeitung der Schüler schreibt der Lehrer die Übungs-

sätze an die Tafel. Anschließend werden die einzeln ausgearbeiteten Ergebnisse gemeinsam überprüft. Damit der Unterrichtsprozess nun weiterhin reizvoll und kommunikativ bleibt, kann ein Schüler hier den ersten Aussagesatz lesen und bestimmen, wer ihn in eine Frage umwandeln soll. Derjenige, der richtig geantwortet hat, liest den nächsten Satz und wählt einen anderen zur Beantwortung aus. Zur Visualisierung schreibt der Lehrer indes den jeweiligen richtigen Fragesatz unter dem entsprechenden Aussagesatz an die Tafel. Mit farbiger Kreide kennzeichnet er die gleiche Wortstellung zwischen den Fragepronomen und dem erfragten Satzteil, um den Schülern die Regel erneut plastisch vor Augen zu führen.

5. Transfer zur kreativen Spielhandlung

Nach der reproduktiven schriftlichen Regelprobe führt nun die letzte Unterrichtsphase die Schüler dahin, die erlernten Kenntnisse möglichst frei und kreativ in die Praxis umzusetzen und somit auf eine höhere, produktive Kommunikationsebene zu transferieren. Hier kommt ein kleines Rollenspiel in Betracht.⁵ So kann ein von den Schülern selbst zu kreierender freier *small talk* in der folgenden Sprechsituation verortet und "inszeniert" werden:

Du (der Schüler) bist auf einem internationalen Jugendtreffen und hörst plötzlich jn. Chinesisch sprechen. Du bist selbstverständlich sehr interessiert und stellst ihm eine ganze Reihe von Fragen mittels möglichst vieler Fragepronomen.

Erfahrungsgemäß mögen die Schüler nun gerne "probehandeln" und probieren die Fragen aus; sie fragen z. B. wer er ist, wie er heißt, ob er Schüler ist, wer sein Lehrer ist, wessen Freund er ist und aus welchem Land er kommt...

Zum Schluss lässt sich das Resultat dieses spielerischen Umgangs mit dem Erlernten noch exemplarisch durch ein oder zwei Schülerpaare vor der Gruppe präsentieren. Dies liefert zusätzlich Spielraum für eigene Improvisation, Kreativität wie Gestik und Mimik und fördert eine konstruktive Art von Lernerautonomie. Gleichzeitig zeigt die spielerische Praxis den Schülern, dass ihre Grammatikarbeit Früchte trägt.

Der spielerische Charakter der Übung schafft zudem eine lockere Atmosphäre und eignet sich erneut als nützliche affektive Strategie. Sie vermittelt den Schülern das Gefühl, dass ihre bisherige fleißige Arbeit durch ein entspanntes Spiel belohnt wird, so dass sie sich verstärkt zum Experimentieren mit dem Erlernten ermuntert fühlen. Dies kommt weiterhin der Entwicklung von positiven Gefühlen wie Freude und Neugier zugute.

Als Hausaufgabe bietet sich letztlich eine schriftliche Ausarbeitung des Zwiegesprächs an.

⁵ Näheres zum Rollenspiel im Unterricht vgl. Nünning (1998:4-15); Hugenschmidt/Technau (2002:142).

Unter zeitlichem Aspekt lässt sich der ganze Unterrichtsprozess etwa wie folgt verteilen:

Zeit/Phase	Lehrerverhalten	Schülerverhalten/ -reaktion	Sozial- form	Material
8:00 Einstimmung auf das Thema	Begrüßung mit Entscheidungsfra- ge und Partikel <i>ma</i> /deutsche Ergänzungsfragen als kontrastive und affektive Impulse	Antwort der Schüler, Bewussterwerb der Eigenschaft der Fra- gepronomen	Plenum	
8:05 Übergang	"chaotische" chinesische Wortstellung als Rätsel stellen	Äußerung der vermu- teten Wortstellung, Versuch, die Vermu- tung zu bestätigen	Plenum	Tafel
8:06 Implizite Vermittlung der Gram- matik	Bekanntgabe der Ar- beitsweise, Gehen von Gruppe zu Gruppe, Beantwortung der Fragen, Hilfestel- lung und Kontrolle einzelner Gruppen/Übungsvorgänge	Bearbeitung des Übungsbogens, gegenseitige Ergeb- nissicherung, eigenständige Sensi- bilisierung für die Wortstellung, Entde- ckung der Regel	Partner- arbeit (PA)	Tandem- bogen
8:20 Explizite Regelab- leitung	Stichwörter/Beispiel- sätze der Schüler zur Regel an die Tafel auf- schreiben (Falsifizie- rung der Regel als Im- puls zur Verifizierung)	Ergebnisse der Re- gelsuche vortragen und kurz begründen	Plenum	Tandem- bogen
8:25 Verinner- lichung durch die schriftliche Übung	Übungssätze an die Ta- fel schreiben, Anweisung zur Ergeb- nissicherung, die gleiche Wortstellung der Fragepronomen markieren und veran- schaulichen	Deduktive Anwen- dung der gemeinsam abgeleiteten Regel, gemeinsame Ergeb- nissicherung	Einzel- arbeit/ Grup- penarbeit	Arbeits- blatt/ Tafel
8:35 Transfer zur pro- duktiven Kommuni- kations- ebene	Vorgabe der kontextua- lisierten Sprechsituation, Ergebnissicherung durch Beispielpaare Hausaufgabe: schriftliche Ausarbeitung des <i>small talk</i>	Mit dem Gelernten "spielen", handlungsorientiertes "Interview", exem- plarische Vorführung	PA Plenum	

Zusammengefasst ist festzustellen, dass ein offenes, kommunikationsorientiertes Unterrichtsmodell das Grammatiklernen zum lebendigen und effektiven Erlebnis führen kann. Die sprachlich übergreifende, komparativ-kontrastive Öffnung zeigt, dass der Lerner nicht jedes Mal völlig Neues lernen muss. Sie ermöglicht den Rückgriff auf das Vorwissen der Schüler, schärft ihren Einblick in die Differenz wie Konvergenz zwischen der Muttersprache und der Zielsprache und baut sowohl ihr Selbstbewusstsein wie auch ihr Wissen auf.

Darüber hinaus betont die kommunikative Unterrichtsgestaltung die kognitive Perspektive des effizienten Grammatikerwerbs, indem sie das Wechselspiel von induktiver und deduktiver Lernstrategie berücksichtigt. Sie verwandelt die Aneignung der einst als "trocken und langweilig" gestempelten Grammatik zur spannenden Entdeckungsreise und weiterhin zur bewussten sicheren Übertragung der Regel auf die Praxis.

Obendrein vermögen die kontextualisierten Übungen die Lebenssituation ins Unterrichtsgeschehen einzubinden. Nicht nur die Sprech- und Hörfertigkeit wird mit trainiert. Geschult werden zugleich Teamfähigkeit und Sozialkompetenz durch die Form der Zusammenarbeit und das Verstehen von Fremdem und Anderem.

Auch das Potential der positiven Affekte sucht der kommunikativ angelegte Grammatikunterricht zu erschließen. Durch die spielerische Aneignung der Regel gewinnen die Schüler immer größere Unabhängigkeit vom Lehrer und Selbstvertrauen, was ihnen weitere Motivation für den produktiven Umgang mit den erworbenen Kenntnissen verleiht und sie zur Entfaltung der ihnen innewohnenden sprachlichen wie außersprachlichen Kreativität anspornt. Insofern lässt sich der kommunikative Ansatz ebenfalls zur Förderung der Individualität der Schüler dienlich machen.

Für einen kommunikativ orientierten lebendigen Grammatikunterricht ist auch der Einsatz von unterschiedlichen Sozialformen unabdingbar: Plenumsdiskussion, Gruppenarbeit, Partnerübung oder Einzelarbeit lassen sich zweckmäßig und abwechselnd einsetzen und dynamisieren somit den Unterrichtsprozess.

Für Unterrichtsdynamik sorgen nicht zuletzt variierende Arbeitsmittel wie Tafel, Farbkreiden, Arbeitsblatt im Allgemeinen und Tandembogen im Speziellen. Zur Demonstration des Unterrichtsschwerpunkts, zur Aufgabenstellung und Ergebnissicherung sind auch alternative Mittel wie Flipchart, OH-Folien oder – soweit Geräte wie Laptop und Beamer im Unterrichtsraum verfügbar sind – durch Powerpoint verarbeitete Gliederungen sowie Stichwörter einsetzbar. Zu vermeiden ist allerdings eine übertriebene Verwendung von Informationsträgern oder "neuen Medien", damit die Voraussetzung eines persönlichen, vertrauensvollen Kontakts zur Garantie eines motivierten kommunikativen Unterrichtsvorgangs erhalten bleibt.

Literaturverzeichnis

- Barrera-Vidal, Albert/Raupach, Manfred/Zöfgen, Ekkehard (Hg.). 1992. *Grammatica vivat: Konzepte, Beschreibungen und Analysen zum Thema Fremdsprachengrammatik*. Tübingen
- Finkenstaedt, Thomas/Schröder, Konrad. 1992. *Sprachen im Europa von Morgen*. Berlin
- Finocchiaro, Mary/Brumfit, Christopher. 1983. *The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice*. New York
- Gnutzmann, Claus. 1997. "Language Awareness. Geschichte, Grundlagen, Anwendungen". In: *Praxis des Fremdsprachlichen Unterrichts* 3, 227-236
- Hugenschmidt, Bettina/Technau, Anne. 2002. *Methoden schnell zur Hand*. Stuttgart
- Kupfer, Peter. 2002. "Zum Status der Morphologie in der Grammatik des Chinesischen als Fremdsprache". In: *CHUN* 17, 55-69
- Littlewood, William. 1992. *Teaching Oral Communication*. Oxford
- Nünning, Ansgar. 1998. "Von 'Teaching Drama' zu 'Teaching Plays'". In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 1, 4-15
- Oxford, Rebecca L. 1990. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Alabama
- Raupach, Manfred/Zöfgen, Ekkehard. 1992. "Vorwort". In: Barrera-Vidal, Albert/Raupach, Manfred/Zöfgen, Ekkehard (Hg.). *Grammatica vivat: Konzepte, Beschreibungen und Analysen zum Thema Fremdsprachengrammatik*. Tübingen, 11-13
- Ruin, Inger. 1996. *Grammar and the Advanced Learner*. Stockholm
- Schröder, Konrad. 1994. "Generalverkehrsplan Fremdsprachen". In: *Die Neuen Sprachen* 6, 695-696

Summary

In recent years, Chinese language instruction is getting more and more popular in German middle school education, it also encouraged research interests in the didactical principles and methods of teaching Chinese as a foreign language. Regarding common prejudices in foreign language education, this paper uses a practical lesson as example to explain the possibilities of applying grammar knowledge by developing communicative-functional approach. It provides a comprehensive formula combining grammar explanation and real-situation practice in order to improve grammatically accurate communication skills and reveals the process from using reference knowledge, followed by self-induction of grammatical rules and its consolidation, to the state of flexible and vivid language use. At the same time, it discusses the related teaching strategies in gram-

mar comparison, mood steering, contextualized language practice, cognitive optimization as well as creativity motivation.

摘要

近年来,中文课在德国中学的日趋普及,也为汉语作为外语的教学研究提供了新的课题。本文针对现代外语教学中存在的语法枯燥难教、阻碍交际的观点,以课堂实践为例,说明了语法课应用与发展交际功能法的可行性。作者提出了语法理解和交际运用相结合、以语法促交际的综合模式,展示了从语法引入、规律自探、规则内化到语言活用的各个教学步骤,并探讨了与之相关的语法对比、情绪引导、语境操练、认知优化和激发创力等具体策略。