

Engelbert Thaler

Balancierter Grammatikunterricht

1 *Balanced Teaching* & Grammatikunterricht

Unter *Balanced Teaching* im engeren Sinne versteht man eine sinnvolle Kombination geschlossener und offener Unterrichtsmethoden, d.h. lehrerzentriert-frontaler Verfahren einerseits und schülergesteuert-autonomer Ansätze andererseits (Thaler 2010). Solch eine Synthese vermeidet die Schwächen der beiden Methoden und nutzt ihre jeweiligen Stärken, um einen möglichst motivierenden und effektiven Unterricht zu ermöglichen. Im weiteren Sinne gilt die Notwendigkeit einer Balance auch für Kompetenzen, Aktivitäten, Sozialformen, Medien, Lehrer- und Schülerrollen, Stundenstruktur, Erarbeitungsmodus, Klassenzimmerdiskurs, Leistungsmessung – und eben auch die Grammatikvermittlung.

Eine Balance propagieren in den Nachbarwissenschaften der Fremdsprachendidaktik mehrere Autoren, z.B. in der Allgemeinen Pädagogik Hilbert Meyer (1999: 426) mit seinem Drei-Säulen-Modell (lehrgangsmäßiger Fachunterricht, Freiarbeit, Projektarbeit), in der Erwerbspsychologie Reinmann-Rothmeier & Mandl (2001) mit ihrem Wissensbasierten Konstruktivismus, in der komparatistischen Bildungsforschung Schaefer & Yoshioka (2000) mit ihrem *Balanced Thinking*. Auch John Hattie (2009: 26) plädiert in seiner einflussreichen Meta-Meta-Studie für eine Balance aus Instruktivismus und Konstruktivismus: „The model of visible teaching and learning combines, rather than contrasts, teacher-centered teaching and student-centered learning and knowing. Too often [...] direct teaching is portrayed as bad while constructivist teaching is considered to be good.“ Schließlich gelangen Olaf Köller und Hilbert Meyer (2013: 7f.) bei ihrem jüngsten Disput über den „guten Lehrer“ zu dem Fazit: „Die 100 Jahre alten gegenseitigen Verdammungen zwischen den Verteidigern des herkömmlichen lehrerzentrierten und den Propagandisten des schülerzentrierten Unterrichts sind Bestandteil einer Scheinkontroverse!“ Ein *Balanced Teaching* im Fremdsprachenunterricht wird von befragten Lehrkräften gefordert, außerdem legen die Ergebnisse einer empirischen Studie an 37 Schulen diesen Ansatz nahe (Thaler 2008).

Die Besinnung auf Balance im Grammatikunterricht könnte das weit verbreitete GAS (Grammatik-Aversions-Syndrom) unserer Schüler_innen ein wenig lindern. Dieses manifestiert sich oft in Adjektiv-Seufzern wie „langweilig und eintönig“, „kompliziert und theoretisch“, „lemblos und trocken“, „nutzlos fürs Sprechen und Kommunizieren“. In der Tat gibt es ernst zu nehmende Argumente gegen Grammatikunterricht: Kommunikationsprobleme basieren weitaus mehr auf Wortschatz- als auf Grammatik-

defiziten, ein Transfer von der Regelkenntnis (Kompetenz, *knowing what*) zur Sprachproduktion (Performanz, *knowing how*) findet nicht automatisch statt, und die klassische grammatische Progression in Lehrwerken ist zu überdenken.

Allerdings existieren zahlreiche gute Argumente für Grammatikunterricht (u.a. Gnutzmann 2010; Scrivener 2003; Widdowson 1988):

- Grammatik als zentraler Bestandteil kognitiver Sprachlehrmethoden
- Notwendigkeit eines Inventars sprachlicher Regeln
- Deklaratives Grammatikwissen als Voraussetzung für die Bildung neuer Sätze
- Fortschritte zu gehobener Sprachkompetenz nur über Grammatikkompetenz
- Hilfe bei der Entwicklung von Text-, Schreib- und Lesekompetenz
- Förderung von Sprachbewusstsein und Sprachreflexion
- Sprachvergleich und Mehrsprachigkeit
- Basis für Fehleranalyse
- Vermittlung zwischen Wörtern und außersprachlichem Kontext
- Vermeidung / Abbau von fossilisierten Fehlern
- Bedürfnisse analytisch-kognitiver Lerntypen
- Forderungen der Lehr- / Bildungspläne

Deshalb kommt auch Cameron (2001: 108) zu dem Fazit: „Grammar may emerge naturally in first language (...) but the grammar of a foreign language is ‘foreign’, and grammar development requires skilled planning of tasks and lessons, and explicit teaching“. Dass diese explizite Instruktion gegenüber inzidentellem Lernen wesentlich effektiver und auch nachhaltiger ist, belegt die bislang umfangreichste einschlägige Meta-Analyse (Norris & Ortega 2000). Wie eine explizite Grammatikvermittlung in balancierter Art und Weise erfolgen kann, soll im Folgenden an zehn Dimensionen dargestellt werden.

2 Balance zwischen den sieben Stufen

Hinsichtlich der Phaseneinteilung der Grammatikvermittlung gibt es verschiedene Modelle (z.B. PPP, Ziegeler 1998: erwerbsorientierte Methode, das 4-Phasenmodell mit Begegnung – Übung – Einsicht – Anwendung). Beim 7-Phasen-Modell (Thaler 2012) wird vorgeschlagen, ein sinnvolles Gleichgewicht zwischen den folgenden Stufen der Grammatikarbeit anzustreben:

1. Sensibilisierung
2. Präsentation
3. Kognitivierung
4. vor-kommunikative Übung
5. kommunikative Aufgabe
6. Wiederholung
7. Test

Dabei können nicht alle Phasen in einer einzigen Unterrichtsstunde realisiert werden, die relative Länge der einzelnen Phasen hängt von unterschiedlichen Variablen ab, und die eine oder andere Stufe mag einmal entfallen. So können beispielsweise gewisse Phänomene als *lexical chunks* ohne detaillierte Kognitivierung eingeführt werden, und neben bewusstmachenden können auch habitualisierende Verfahren je nach Lernziel und Schülerbezug eingesetzt werden (Heuer & Klippel 1987: 42). Die Bewusstmachung der Verbindung zwischen Form und Bedeutung ist allerdings nicht verzichtbar, wenn ein bestimmtes Phänomen der L2 in der L1 nicht existiert oder eine andere Funktion besitzt.

Wer auf die letzte Phase, i.e. die Überprüfung durch Tests, verzichtet, muss mit den nachteiligen Implikationen des *backwash effect* rechnen. Auch sollte die Phase des präkommunikativen Einübens nicht übersprungen werden, denn die Forderung, die Grammatik „nach Möglichkeit auf natürliche Weise in einen inhaltsbezogenen, kommunikativen Unterricht“ zu integrieren, muss ergänzt werden durch den Verweis auf ein „allmähliches Fortschreiten von eher kontrollierten Übungen, die primär formorientiert sind, zu zunehmend freieren Aufgaben, die in erster Linie inhaltsorientiert sind“ (Hutz 2006: 23ff.).

3 Balance zwischen konventionellen und innovativen Ansätzen

Die beiden traditionellen Methoden der Grammatikvermittlung sind der deduktive und der induktive Ansatz (vgl. Thornbury 2002; Thaler 2012). Bei Letzterem stellt die Lehrkraft den Lernern ausgewählte Sprachdaten zur Verfügung und fordert sie auf, die Regeln selbst zu entdecken (*from example to rule, discovery learning*). Beim deduktiven Ansatz steht die Präsentation der Regel am Anfang, gefolgt von Beispielen, in denen die Regel angewandt wird (*from rule to example, rule-driven learning*). Beide Ansätze haben ihre Vorteile (s. Abb. 1).

In der Fachliteratur wird häufig einseitig Position für den induktiven Ansatz bezogen, aber, wie Abb. 1 zeigt, hat auch die deduktive Methode ihre Vorteile. Außerdem weisen beide Formen Schwachstellen auf (s. Abb. 2).

Die Eignung der Ansätze hängt von der Struktur, Lerngruppe und Situation ab. Thornbury (2002) erwähnt folgende Unterrichtsverfahren, die einen induktiven Ansatz unterstützen: *TPR* (e.g. *teaching imperatives*), *realia* (e.g. *teaching the simple present*), *generative situation* (e.g. *teaching 'should have done'*), *minimal sentence pairs* (e.g. *teaching the difference between simple past and present perfect*). Zu den Unterrichtsverfahren, die einen deduktiven Ansatz unterstützen, zählt er: *illustrated rule explanation*, *minimal grammar pairs*, *translation*, *grammar worksheets* (*exercises, rule summaries*), *self-study grammar*.

Vorzüge des induktiven Ansatzes	Vorzüge des deduktiven Ansatzes
<ul style="list-style-type: none"> • Regeln, die der Lerner selbst entdeckt, sind subjektiv bedeutsamer. • Die geistige Anstrengung führt zu einer größeren Verarbeitungstiefe (Behaltenseffekt!). • Die Lerner sind aktiver beteiligt und damit motivierter. • Das selbstständige Entdecken fördert die Lernerautonomie. • Der Ansatz eignet sich für Lerntypen, die Problemlösung bevorzugen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Er spart Zeit. • Er respektiert die Intelligenz älterer und fortgeschrittener Lerner. • Er macht sich die Rolle kognitiver Prozesse zunutze. • Er unterstützt analytische Lernertypen. • Er ermöglicht der Lehrkraft ein spontanes Eingehen auf auftretende Grammatikprobleme. • Er kann sehr effektiv sein.

Abbildung 1: Vorzüge der beiden traditionellen Ansätze

Probleme des induktiven Ansatzes	Probleme des deduktiven Ansatzes
<ul style="list-style-type: none"> • Der Ansatz ist zeitaufwändiger als der deduktive Ansatz (weniger Zeit für Üben?). • Die Ansprüche an die Vorbereitung der Stunde sind hoch. • Nicht alle Phänomene eignen sich für eine induktive Erkundung (z.B. <i>modals, aspect</i>). • Manche Lerner wollen lieber gleich die Regel gesagt bekommen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Metasprache der Schüler (zum Verständnis der Erläuterungen) ist nicht ausreichend. • Er fördert den lehrerzentrierten Frontalunterricht. • Erklärungen werden nicht so leicht memoriert wie Demonstrationen. • Sprachlernen erschöpft sich nicht in der Beherrschung von Regeln. • Er ist demotivierend und langweilig.

Abbildung 2: Probleme der beiden traditionellen Ansätze

Sowohl der deduktive als auch (und besonders) der induktive Ansatz werden meist mit dem *Text Approach* kombiniert. Bei diesem – sehr häufig benutzten – Ansatz nimmt man schriftliche oder (seltener) mündliche Texte, um neue grammatikalische Strukturen einzuführen. Die jeweiligen Texte können grundsätzlich aus vier verschiedenen Quellen kommen (Thornbury 2002): Lehrwerk / Lehrbuch (*students' book, teachers' manual, other textbook, etc.*), authentische Texte (*newspapers, literary texts, web pages, etc.*), Lehrer_in (*anecdotes, stories, dictogloss, etc.*), Lerner (*written / spoken learner texts, recordings, etc.*). Da in der Praxis meist das Lehrbuch herangezogen wird, sollte man zur Abwechslung gelegentlich auf eigene, mündlich vorgetragene Anekdoten und Lernertexte zurückgreifen. Auch der *Text Approach* weist sowohl Vor- als auch Nachteile auf (s. Abb. 3).

Vorzüge des <i>Text Approach</i>	Probleme des <i>Text Approach</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Sprachliche Bedeutung hängt vom Kontext ab. • Strukturen sollten nicht in isolierten Einzelsätzen vermittelt werden (Satzleichen). • Ganze Texte erlauben es den Lernern, Funktionen aus dem Ko-Text zu erkennen. • Authentische Texte zeigen, wie Sprache in der Realität verwendet wird. • Neben dem grammatikalischen Input stellen Texte auch Input für Wortschatzübung, Fertigkeitstraining und Diskursanalyse zur Verfügung. • Der Einsatz im Klassenzimmer bereitet auf selbstständiges Studium vor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Authentische Texte sind oft zu schwierig (nicht auf Lernstand abgestimmt). • Authentische Texte sind oft zu unergiebig (zu geringe Häufigkeit der neuen Struktur, um Regelmäßigkeiten zu erkennen). • Didaktisierte Texte dagegen sind nicht authentisch (unnatürliche Häufung der neu zu lernenden Struktur). • Didaktisierte Texte sind oft nicht interessant für die Lerner (Texterstellung aus Grammatikperspektive).

Abbildung 3: Vor- und Nachteile des *Text Approach*

Neben bzw. zusammen mit den drei wichtigsten Ansätzen sollten bei der Einführung und Übung grammatischer Phänomene auch andere Wege beschritten werden (Gerngroß, Puchta & Thornbury 2007; Thaler 2010b, 2012). Sechs dieser Zugänge sollen im Folgenden kurz empfohlen werden.

So macht sich beispielsweise der *Humour Approach* (vgl. Raaf 2005, Medgyes 2002, Kassner 2002, Bosewitz & Kleinschroth 1989, Brown & Preller 1992, 1986) das lernpsychologische und motivationale Potential des Humors zunutze („Heiter kommt man weiter“). Ob *jokes*, *rhyming rules*, *aphorisms*, *mad libs*, *cartoons*, *howlers*, *fumble-rules*, *tricks* oder *doodles* – witzige Materialien und Aufgabenstellungen gibt es zuhauf (vgl. Abb. 4: *present participle constructions via doodles*).

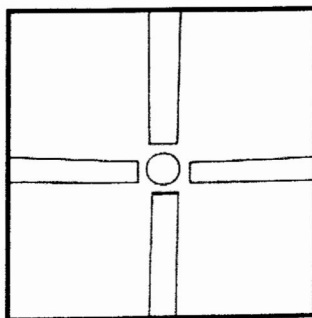


Abbildung 4: Doodle – Four elephants examining an orange (Micha L. Rieser, CC BY-SA 3.0)

Auf Freude am Lernen setzt auch der *Game Approach*. Spieltheorie und Spielpädagogik haben das Spiel als bestimmendes Element menschlichen Daseins untersucht und dabei deren Bedeutung für das schulische Lernen festgestellt (u.a. Klippel 1980; Thaler 2010a). In den verschiedenen spielpädagogischen Beiträgen werden die positiven Auswirkungen auf die kognitive, affektive und soziale Entwicklung des Menschen herausgearbeitet.

An Spielesammlungen herrscht inzwischen kein Mangel mehr – und die meisten davon enthalten auch viele Vorschläge für Grammatikarbeit. Schon John Locke wusste, dass das Kind im Spiel mehr lernt als wenn es zum Lernen gezwungen wird – und „wer freudig spielt, übt auch effektiv“ (Klippel 1998: 12). Selbst TV-Formate können für den schulischen Grammatikunterricht adaptiert werden (Thaler 2012), z.B.

- *Who wants to be a millionaire* (Wiederholung unterschiedlichster grammatischer Aspekte)
- *Jeopardy* (Übung und Wiederholung der Frageformen und der Zeiten)
- *What's my line* (kommunikative Verwendung und Wiederholung der Fragebildung und Kurzantworten)

Der *Corpus Approach* recurriert auf den korpuslinguistischen Bereich der Sprachwissenschaft, in dem Theorien über Sprache anhand von statistischen Daten aus Textkorpora aufgestellt oder überprüft werden (Lemnitzer & Zinsmeister 2006, Mukherjee 2002; McEnery & Wilson 2001; Thaler 2007a). Eine solch induktive, empirische Methode erkennt wiederkehrende Muster im Sprachgebrauch und zeigt auf, wie Wortschatz, Grammatik und Pragmatik miteinander vernetzt sind. Als Untersuchungsgegenstände der Korpuslinguistik dienen Korpora, i.e. umfangreiche Sammlungen gesprochener und geschriebener Texte, die aufgrund eines bestimmten Erkenntnisinteresses zusammengestellt werden, normalerweise elektronisch vorliegen, in der Regel mit Hilfe von Computern (und statistischen Verfahren) untersucht werden und den aktuellen, natürlichen Sprachgebrauch einer Sprachgemeinschaft während eines bestimmten Zeitraums widerspiegeln. Der *Corpus Approach* kann einem induktiven *data-driven learning* dienen, das die Selbstständigkeit des Lernalters stärkt und *language awareness* befördert. Da er die Auseinandersetzung mit wirklich authentischen Texten notwendig macht, wird auch der Ausbildung von *classroomese* oder *Abiturspeak* entgegengewirkt. Im Fremdsprachenunterricht sind u.a. folgende Einsatzszenarien denkbar:

- korpusbasierte Grammatiken (z.B. Collins COBUILD English Grammar),
- Konkordanzen (z.B. Übungsblätter mit Leerstellen für vernachlässigte Grammatikbereiche, beispielsweise Objektfrontierung; zu möglichen Aufgabenstellungen vgl. Abb. 5)
- eigenständige Korpusanalyse durch Schüler
- Überdenken der Fehlerkorrektur (Differenzierung zwischen Korrektheit, Akzeptabilität, Idiomatizität von Schülerfehlern)
- Verwendung des *Ngram Viewer* (Abb. 6)

Tasks for a concordancer

1. How is the relative pronoun *whose* used? Can it refer to things?
2. Regel: Das *present perfect* drückt eine vergangene Handlung aus, die eine spürbare Auswirkung in der Gegenwart hat. Signalwörter: *already, just*. ►
 - *already* + *present perfect* (have/has done) = ... (?) entries
 - *already* + *simple past* (did) = ... (?) entries
3. Check out whether the noun (x) can have a plural -s.
4. Regel: „much“ und „little“ stehen nur vor nicht zählbaren Begriffen (...), „many“ und „few“ stehen nur vor zählbaren Begriffen. Die gleiche Regel gilt auch für die Steigerungsformen (Henrichs-Kleinen, Englische Grammatik, S. 228). Überprüfen Sie diese Regel.
5. Can you say “to take it serious”?
6. Defining and non-defining relative clauses: Check the uses of ...
 - the (noun) which
 - the (noun) that
 - the (noun), which
 - the (noun), that

Abbildung 5: Mögliche Aufgabenstellungen für Konkordanzprogramme

Ein lohnendes korpuslinguistisches Spezialprogramm stellt der *Google Books Ngram Viewer* (<http://ngrams.googlelabs.com/>) dar. Wenn man ein Wort eintippt, zeigt eine Grafik, wie häufig dieses in einem ausgewählten Korpus während einer bestimmten Zeitperiode verwendet wurde. Abb. 6 veranschaulicht beispielsweise den Rückgang des Relativpronomens *whom* von 1850 bis 2000.

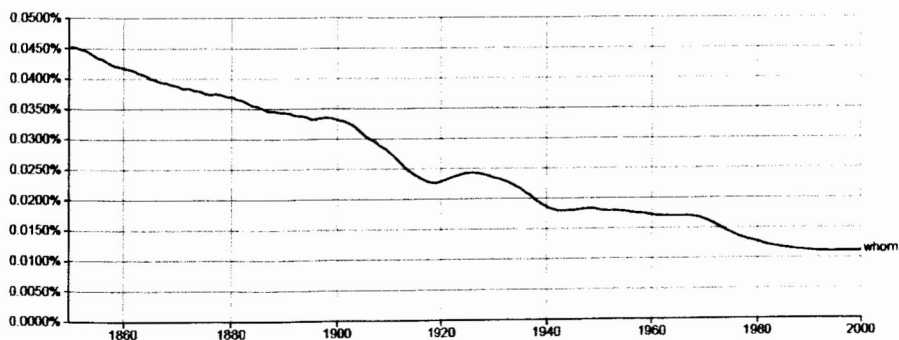


Abbildung 6: Verwendung von *whom* 1850–2000 (<http://ngrams.googlelabs.com/>)

Die Vertreter des *Task-based Approach* fordern, den Fremdsprachenunterricht mit Hilfe von Aufgaben kompetenzorientiert zu gestalten (z.B. Schocker-von Dittfurth 2011; van

den Branden 2007; Kumaravadivelu 2006). Der Grammatik wird dabei die Rolle eines sprachlichen Mittels zugewiesen, das dazu beiträgt, sich situationsangemessen und formal korrekt verständigen zu können. Die Bedeutung der Grammatik resultiert aus dem Beitrag, den sie zur Entwicklung der Sprachkompetenz und zum Aufbau der sich entwickelnden Lerner Sprache leisten kann. Im Zusammenhang von Lernaufgaben wird von Formfokus (*focus on form*, nicht: *focus on forms*) gesprochen, denn es wird stets gefragt, wann es lernfördernd ist, die sprachliche Form zu fokussieren. In einer umfangreichen Meta-Analyse (Norris & Ortega 2000) schnitten die *Focus-on-form*-Maßnahmen (bedarfsgerechte Behandlung einer Struktur während / nach ihres Auftretens in kommunikativer Interaktion) nicht schlechter ab als die traditionelle *Focus-on-forms*-Instruktion (direkte, lehrplanorientierte, progressionsgesteuerte Lehre). Die dienende Funktion der Grammatik manifestiert sich deutlich im Stellen einer Aufgabe, zu deren Bearbeitung die Lernenden bestimmte grammatikalische Kenntnisse benötigen. Grammatik ist also nicht Ziel einer Unterrichtseinheit, sondern der inhaltlichen Auseinandersetzung mit einer *task* untergeordnet (vgl. u.a. Willis & Willis 1996, Thaler 2012).

Eine Unterordnung der Grammatik findet auch beim *Lexico-Grammar Approach* statt – und zwar unter die Vorherrschaft des Wortschatzes. Das bekannte Diktum bei Michael Lewis' *Lexical Approach* (1993, 1997) lautet: „Language consists of grammaticalised lexis, not lexicalised grammar“. Lewis lehnt die Grammatik-Wortschatz-Dichotomie ab, betont die Bedeutung von *multi-word chunks*, betrachtet Grammatik meist als rezeptive Fertigkeit und plädiert für den OHE-Zyklus (*observe – hypothesise – experiment*) statt PPP (*present – practise – produce*). Bei mancher grammatikalischen Struktur kann man sich tatsächlich fragen, ob Form und Bedeutung bewusst zu machen sind, oder sie nicht besser als *lexical chunk* einzuführen ist. Als Beispiel mag *Conditional Type II* dienen, mit der die Lernenden sich gegenseitig Ratschläge zur Lösung ihrer Alltagsprobleme erteilen können (*If I were you I would ...*); hier kann man die Struktur zunächst als *lexical chunk* einführen, bis die Schüler_innen Sicherheit im Umgang durch häufiges (interaktives) Üben haben, und erst danach die Grammatik bewusst machen, damit sie auf andere Kontexte übertragen werden kann.

Schließlich wird in letzter Zeit immer häufiger der *Genre Approach* propagiert (Siepmann 2014; Andrews 2010). „Besonders vielversprechend ist ein genre- bzw. registerspezifischer Ansatz, der Bottom-up- und Top-down-Prozesse und Sprachrezeption und -produktion gleichermaßen einbezieht“ (Siepmann 2014: 122). Abhängig von einem spezifischen Textgenre werden bestimmte damit verbundene grammatische Konstruktionen vermittelt. Beispielsweise wird das Verfassen einer Bildbeschreibung mit folgenden Strukturen verbunden: *progressive form* (*In the foreground a boy is smiling.*), *there is- / there are-clauses* (*There is an old man in the background.*), *participle clauses* (*The picture shows a young girl dressed in white, riding on a pony.*).

4 Balance zwischen unterschiedlichen Medien

Ein pluralistischer Grammatikansatz verwendet nicht nur unterschiedliche Methoden, sondern im Sinne von Multimedialität auch verschiedene skripturale, auditive, visuelle, audio-visuelle und interaktive Medien sowie authentische Materialien. Dazu gehören traditionelle Medien wie Tafelbilder (mit klarer Gliederung, farblicher Hervorhebung, genauem Untereinanderschreiben der verwandten Beispiele), grafische Darstellungen, *timelines* (für *tenses*), Klappbilder, *grammar pictures* oder Grammatikkarteikarten.

Ein auditives Medium von hohem motivationalem Wert stellt Musik dar. Neben dem bekannten Nutzen auf verschiedensten Feldern (Ausspracheschulung, Förderung des Sprachflusses durch Singen, Erweiterung des aktiven und passiven Wortschatzes, pragmatische Orientierung an schülernahen Inhalten, interkulturelles Lernen, Textbetrachtung, Medienkompetenz) können *Song & Music* auch der Grammatik und Sprachbetrachtung dienlich sein (Graham 1993; Cranmer & Laroy 1992; Thaler 2012):

- Bewusstsein vom kommunikativen Nutzen grammatischer Strukturen
- Einübung von Strukturen in Songs mit konzentrierten grammatischen Phänomenen
- Bewusstwerdung der verschiedenen *Englishes*
- Erkennen grammatischer Non-Standardismen
- kontrastive Spracharbeit

Wenn man einen Popsong ausschließlich für Grammatikarbeit ausschachtet, kann das bei den Schüler_innen natürlich als Missbrauch eines populären Mediums empfunden werden. Deshalb bietet es sich an, grammatikalische Betrachtungen und Übungen in einen größeren Kontext zu stellen (*meaning before form*). So kann beim sechsstufigen *Global-to-detail approach* (1. Einstieg – 2. Erstes Hören – 3. Globalverstehen – 4. Zweites Hören – 5. Detailverstehen – 6. Analyse) ein grammatikalischer Fokus in Phase 4 (gelenktes Hören, z.B. „Listen for adjectives in Supertramp’s *The Logical Song* and note them down.“) oder Phase 6 (Sprachbetrachtung und Grammatikübungen) gesetzt werden. Beim PWP-Ansatz (*pre- – while- – post-listening*) bieten sich grundsätzlich alle drei Phasen für einen Grammatikfokus an, am besten allerdings Phasen 2 und (besonders) 3. Inzwischen gibt es zahlreiche authentische, moderne Popsongs, mit denen sich jede Grammatikstruktur trainieren lässt (vgl. Liste bei Thaler 2012). So enthält der Ohrwurm „Everything At Once“ von Lenka mehr als 40 Beispiele für die Vergleichskonstruktion *as + adjective + as*: As sly as a fox, as strong as an ox, as fast as a hare, as brave as a bear, as free as a bird, as neat as a word, as quiet as a mouse, as big as a house ... In Abb. 7 werden acht Unterrichtsverfahren beschrieben, mit denen Grammatikarbeit an Popsongs durchgeführt werden kann.

Techniques for music-based grammar teaching	
<i>Term</i>	<i>Description</i>
listen & fill	Students have to fill in the missing words, e.g. prepositions, for blanked out sections of the lyrics.
listen & decide	A multiple choice activity, which is typically easier to design and answer than a blank-filling exercise, may be devised with two or more choices, and can be done before, during or after listening to the music.
listen & choose	A gapped song text is presented. The words to be filled in (e.g. adjectives) are listed in alphabetical order above or below the lyrics. While listening, students have to put in the right words.
listen & transform	Similar to listen & choose, this technique only provides the basic form of a word type (e.g. infinitives of verbs). While listening, students have to not only choose the right word but also transform it into the right form (e.g. past tense of the appropriate verb).
listen & notice	The teacher encourages the students to pay attention to examples of a specific structure, e.g. relative clauses, and underline these.
listen & elaborate	A grammatical item which occurs in the song can be explained, analysed, researched (and practised).
listen & make sentences	Students may be asked to make similar sentences by imitating at least one or even all of the grammatical components of a sentence selected from a song.
listen & role play	Students are asked to produce dialogues based on the grammatical elements of the song they have listened to. As a result, they have to gain a considerable understanding of the grammatical components of the song before being able to create meaningful dialogues.

Abbildung 7: Unterrichtsverfahren für *music-based grammar teaching*

Auch der Wert von Filmen als Sprachlernressource ist inzwischen unbestritten (Sherman 2003; Thaler 2014). Im Bereich der Grammatikvermittlung bieten sich beispielsweise folgende Übungen an:

- *freeze frame* ► using present progressive: Say what the people are doing in the still (picture).
- *split viewing* ► asking and answering questions: In pairs students try to reconstruct the storyline taking turns at asking and answering.
- *fast forward / rewind* ► narrative past tense: Students tell the story in the proper order using past tense.
- *English subtitles & German soundtrack* ► cross-lingual analysis: Students compare focusing on grammatical categories.

5 Balance zwischen Lehrersteuerung und Schülereigentätigkeit

Ein balancierter Unterricht benötigt sowohl den *guide on the side* als auch den *sage on the stage*. Wenn sich die Lehrperson zu sehr auf ihre *coach / tutor / facilitator*-Rolle reduziert, riskiert sie, zur „Lerntapete“ zu degenerieren.

Deshalb gilt es auch, zwischen den verschiedenen Sozialformen sinnvoll abzuwechseln. Gruppenarbeit eignet sich für bestimmte Grammatikspiele, Partnerarbeit dient der dialogischen Anwendung gelernter Strukturen, Einzelarbeit hilft bei der Festigung zu Hause, im gelenkten Unterrichtsgespräch kann die Lehrkraft die Schüler_innen sukzessive zur induktiven Entdeckung der Regel führen, und bei der Kognitivierung erleichtert ein überzeugender Lehrervortrag das Verständnis. Was die Regelpräsentation betrifft, kann man sich an folgenden Tipps orientieren (s. Abb. 8).

Tipps für die Regel-Präsentation
<ul style="list-style-type: none"> • Die Regel ist wahr. • Die Regel wird klar und verständlich formuliert. • Die Regel ist einfach (aber nicht zu vereinfachend). • Die Regel ist kurz. • Die Regel wird durch Beispiele ausreichend veranschaulicht. • Das Verständnis der Schüler wird überprüft / gesichert. • Die Schüler haben eine Möglichkeit, die Regel zu personalisieren (<i>personal appropriation</i>).

Abbildung 8: Regel-Präsentation

6 Balance zwischen Schriftsprache und Sprechsprache

Im Fremdsprachenunterricht wurde und wird weitgehend die Grammatik der schriftlichen Sprache vermittelt. Die Grammatik der gesprochenen Sprache fristet dagegen immer noch eine stiefmütterliche Existenz. „Hier ist zunächst mit dem immer noch weit verbreiteten Vorurteil aufzuräumen, dass viele sprechsprachliche Erscheinungen ‚fehlerhafte‘ Abweichungen von den Prinzipien der Standardgrammatiken darstellen und daher nicht gelehrt werden sollten“ (Siepmann 2014: 121). Demgegenüber ist festzuhalten, dass die gesprochene Sprache bestimmte Charakteristika aufweist, die unabhängig von Alter, Region und Schicht auftreten und nicht als Deviationen, sondern als sprechsprachliche Norm betrachtet werden sollten. Deshalb müssen Lehrkräfte ihren Schüler_innen verstärkt diese Merkmale der sprechsprachlichen Grammatik vermitteln (s. Abb. 9, vgl. Siepmann 2014; Biber et al. 1999, Carter & McCarthy 1995; Thaler 2007b: 326). Ähnlich wie für die Schriftsprache, so gilt auch für die Sprechsprache, dass bestimmte Charakteristika „nur durch einen expliziten Grammatikunterricht erlernt werden können“ (Siepmann 2014: 130).

Grammatik der gesprochenen Sprache	
<i>Merkmale</i>	<i>Beispiele</i>
Satz- und Phrasenreihung	The trouble is / if you're the only one in the house / he follows you / and you're looking for him / so you can't find him.
Dreiteilung des Satzes (<i>preface – head – tail structure</i>)	North and South London, they're two different worlds, aren't they?
Ellipse	Ever seen one? Want to come? Know him?
Wiederholung	I didn't, I didn't believe it.
<i>false start</i>	I knew, I mean, I adored her back then.
Selbstkorrektur	I lived – I've lived in this house all my life.
Erweiterung	He's had a blind to put up – a special blind ...
Parenthese	I was fully awake – I'm not a sleepyhead, you know – under this pressure.
Anakoluth	When I went to Bavaria is a fantastic country, isn't it?
Kontraktion	I'm old. He's nice. I've got a sister.
Frageanhängsel	He's handsome, isn't he? You'll do that, won't you?
<i>back-channelling</i>	I see, OK! Was she? Did you? Has he?
Zögern	hmm, um, erm
Füllwörter	well, you know

Abbildung 9: Grammatik der Sprechsprache

Auf der phonologischen Ebene werden die Merkmale der Sprechsprache seit längerer Zeit vermittelt (e.g. *weak forms, vowel reductions, loss of final consonants, assimilation of consonants*). Auf der morphosyntaktischen Ebene herrscht dagegen großer Nachholbedarf, der durch den Trend zur Kompetenzorientierung verstärkt wird. Als Verfahren zur Vermittlung der sprechsprachlichen Grammatik eignen sich beispielsweise (Siepmann 2014; Mumford 2012; Thornbury & Slade 2006):

- Audio- / Videoaufnahmen
- Transkripte
- Schülergespräche (Aufnahmen / Transkripte)
- Traditionelle Übungen (z.B. Bildbeschreibungen)
- Klassische Drills (z.B. *clipping sentences drill*)

7 Balance zwischen Form, Bedeutung und Gebrauch

Meaning before form: Dieses – häufig falsch interpretierte – Motto von CLT (*Communicative Language Teaching*) impliziert, dass die Grammatik eine dienende Rolle spielt und in einen kommunikativen Fremdsprachenunterricht eingebettet wird. Grammatik ist

wichtig, aber sie wird nicht um ihrer selbst willen gelehrt und gelernt, sondern anwendungsbezogen für die Kommunikation in einer konkreten Situation.

Deswegen erfordert die Behandlung eines grammatikalischen Phänomens eine dreidimensionale Präsentation: *form & meaning & use* (Larsen-Freeman 2001). Bei einer neu zu lernenden Konstruktion ist also nicht nur die Form anzugeben, sondern auch die Bedeutung und der genrespezifische Gebrauch müssen verdeutlicht werden, wobei die neuen Verknüpfungen zwischen den drei Dimensionen auf bereits Bekanntem aufbauen sollten. Ein Beispiel für den *subjunctive* würde so aussehen (s. Abb. 10).

Subjunctive	
Bildung (<i>form</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • normale Form (= Indikativ) des Verbs • 3. Person Singular: kein <i>s</i> • Verb <i>be</i> im Present Tense immer in der Grundform, im Past Tense immer ‚<i>were</i>‘ • in <i>that</i>-Sätzen: in Verbindung mit bestimmten Verben (z.B. <i>demand, insist, recommend, suggest</i>) oder Adjektiven (z.B. <i>it is essential, important, vital</i>)
Bedeutung (<i>meaning</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Mandative Subjunctive</i>: etwas muss getan werden (<i>obligation, necessity</i>) • <i>Volitional Subjunctive</i>: irrealer Wünsche und Hoffnungen
Gebrauch (<i>use</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • schriftliche Texte in gehobener Standardsprache • in moderner Alltagssprache: keine große Rolle mehr • hauptsächlich A.E.

Abbildung 10: *The English subjunctive*

8 Balance zwischen den Aktivitäten

Damit eine Struktur formal korrekt mit der passenden Bedeutung in der richtigen Situation angewendet wird, muss sie geübt werden. *No gain without pain*, und bis etwas sitzt, muss man lange sitzen – wobei Üben auch mit Bewegung verbunden werden kann. Je öfter Lernende mit einem bestimmten Sprachelement in Kontakt kommen und es anwenden müssen, desto intensiver wird es verarbeitet und verankert. Und da wir nicht im Zielland leben und in ein Sprachbad eintauchen können, müssen wir ein Übungsbad im Heimatland nehmen (Thaler 2013).

Neben anderen Gütekriterien – Zielorientierung, Rhythmus (verteiltes Üben!), Passung, Authentizität, Progression, didaktischer Ort, Spaß, Bewegung, Feedback – kommt es auch und vor allem beim Üben auf Abwechslung an: *variatio delectat!* Die Aspekte in Abb. 11 (Thaler 2013: 125f.) können dabei helfen, eine ausgewogene Übungsumgebung zu gestalten.

Übungsaspekte	
<i>Kriterium</i>	<i>Beispiele</i>
Modus	<ul style="list-style-type: none"> • schriftlich • mündlich • halbschriftlich, halbmündlich • mündlich-schriftlich, schriftlich-mündlich
Aktivität	<ul style="list-style-type: none"> • Imitationsübungen • Lückenübungen • Frage-Antwort-Übungen • Auswahlübungen • Zuordnungsübungen • Ergänzungsübungen • Kategorisierungsübungen • Transformationsübungen • Substitutionsübungen • Problemlösungsübungen
Sozialform	<ul style="list-style-type: none"> • Einzelübung • Partnerübung • Gruppenübungen • Klassenverbandsübungen
Ort	<ul style="list-style-type: none"> • Übung im Klassenzimmer • Internetübung • Hausaufgabe
Medium	<ul style="list-style-type: none"> • auditive Übungen • visuelle Übungen • audiovisuelle Übungen • interaktive, digitale Übungen
Bewusstheit	<ul style="list-style-type: none"> • explizites Üben • implizites Üben (z.B. Spiele)
Kommunikative Relevanz	<ul style="list-style-type: none"> • prä-kommunikative Übung • kommunikative Übung (Aufgabe)
Interaktivität	<ul style="list-style-type: none"> • imitative Übungen • rezeptive Übungen • produktive Übungen • interaktive Übungen • kreative Übungen
Kontrolle	<ul style="list-style-type: none"> • durch Lehrkraft • Mitschüler • Lernprogramm • Selbstkontrolle

Abbildung 11: Übungsaspekte

9 Balance zwischen *teaching grammar* und *testing grammar*

Einerseits beinhalten die Instrumente zur Umsetzung des GeR (Europarat 2001) sowie der Qualitätsentwicklung und -sicherung wie Bildungsstandards, Vergleichsarbeiten (VerA), landeseinheitliche Klausuren, zentrale Abschlussarbeiten und standardisierte Tests die Gefahr der Testbezogenheit schulischen Unterrichts. „Teaching to the test“ und „Testeritis“ sind gern verwendete Schlagwörter der Kritiker, die erhöhten Leistungsdruck und größere Belastungen für Lehrende sowie Lernende befürchten, den Nutzen vermehrter Tests dagegen in Frage stellen.

Andererseits lehrt der *backwash effect*, dass nur das gelehrt und gelernt wird, was auch überprüft wird. Wenn man also will, dass Grammatik in angemessenem Umfang unterrichtet und geübt wird, muss Grammatik auch getestet werden.

Im Unterricht sollte daher ein vernünftiges Gleichgewicht zwischen Grammatikarbeit und Grammatiküberprüfung angestrebt werden. Darüber hinaus gilt es, neben traditionellen Testformaten auch alternative Verfahren zu testen (s. Abb. 12).

Testformate	
<i>Traditionelle Formate</i>	<i>Alternative Formate</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Lückentexte (Lücke ohne Vorgabe, mit englischer Vorgabe, mit Bildsteuerung, mit Hilfe auf Deutsch) • Multiple Choice: einsprachig mit isolierten Einzelsätzen, zweisprachig mit isolierten Einzelsätzen, im Textfluss • <i>True / False</i> • Transformation • Substitution • <i>Jumbled up Sentences</i> • Nach Satzteilen fragen 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Error spotting</i> • <i>Cloze test</i> • <i>C test</i> • Paralleltext-Verfahren • <i>Defective Dialogue</i> • <i>Flowchart</i> • Dialogtechnik mit deutschen Vorgaben • Dolmetschtechnik

Abbildung 12: Testformate

10 Balance zwischen Kompetenzorientierung und Pragmatismus

Die Vertreter der Kompetenzorientierung kritisieren häufig, dass in der Unterrichtsrealität die Kompetenzorientierung der Grammatikvermittlung nachfolgt (z.B. LISUM 2011). Erst müssten die Lernenden die Grammatik können, dann würden die Kompetenzen trainiert; die Progression grammatikalischer Phänomene determiniere also die inhaltliche Auseinandersetzung mit Texten und Themen. Demgegenüber fordern sie, dass die Übermittlung von Inhalten den Ausgangspunkt auch für die Beschäftigung mit Grammatik darstellen muss. Dabei soll Grammatikvermittlung anhand authentischer Texte erfolgen und in die Kompetenzorientierung integriert werden.

Oft vertraut man hier dem aufgabenorientierten Ansatz (*Task-based Language Learning*). Lernaufgaben dienen der Zusammenführung von Grammatik und Inhalten. Aus den authentischen Materialien selbst, aber auch aus den damit verbundenen Aufgaben ergibt sich die Notwendigkeit, ein bestimmtes grammatikalisches Phänomen anzuwenden. Hinsichtlich der Bewertung grammatikalischer Kompetenz soll auf eine isolierte Überprüfung einzelner grammatikalischer Strukturen verzichtet und dafür auf integrative Aufgaben gesetzt werden.

So plausibel diese Trendwende auch klingt, zwei Einwände dürfen erhoben werden – abgesehen davon, dass die Kompetenzorientierung nur eine von drei möglichen Paradigmen des Curriculum-Designs darstellt (*forward, central, backward designs*: Richards 2013). Erstens muss der Kompetenzbegriff auch im Feld der Grammatik in seiner mehrdimensionalen Komplexität anerkannt werden; dazu zählen die drei Domänen:

- a) Wissen ► z.B. deklaratives Grammatikwissen
- b) Können ► z.B. Förderung von Lesen und Schreiben, Fehleranalyse, Fehlerreduzierung, Sprachvergleich
- c) Haltungen ► z.B. Sprachbewusstsein

Zweitens bleibt die Verfügbarkeit sprachlicher Mittel inklusive der Grammatik eine Voraussetzung für die Realisierung von Kompetenzen. Üben ist natürlich nicht mit der Fähigkeit zur Verwendung gleichzusetzen. Echtes Können kann durch fleißiges und abwechslungsreiches Üben angebahnt werden. Um etwas produktiv zur Verfügung zu haben, muss es vorher eingeübt werden. Insofern geht der Weg vom prä-kommunikativen Üben zum kommunikativen Sprachgebrauch. Dies schließt zwei Irrwege aus: Erstens sollte man nicht beim formbezogenen Üben stehenbleiben. Zweitens sollte man den ersten Wegabschnitt nicht überspringen, indem man sofort zu einer offenen, da scheinbar attraktiveren *task* hüpf; Letzteres würde den Lernerfolg gefährden.

„Daher ist eine Hierarchisierung dahingehend, dass integrative Aufgaben (eher *meaning focus*) generell ‚wertvoller‘ oder ‚höherwertiger‘ sind als ‚Übungen‘ (eher *form focus*), abzulehnen“ (Siepmann 2014: 133). Auch aus den Klassenarbeiten müssen daher formorientierte Übungen zur punktuellen Überprüfung bestimmter Grammatikphänomene nicht rigoros verbannt werden. Die Balance aus *discrete-point testing & integrative testing & pragmatic testing* sollte nicht aus ideologischen Gründen aufgegeben werden.

11 Balance zwischen Mystifizierung und Marginalisierung

Die Lehrbücher werden weiterhin vor allem auf der Grundlage grammatikalischer Progression erstellt. Bei Lehrerfortbildungen erfreuen sich die Vorträge und Workshops zum Grammatikunterricht häufig der größten Beliebtheit. Und manchen gilt „Wie hältst du’s mit der Grammatik?“ immer noch als die Gretchenfrage der Fremdsprachendidaktik.

Gleichzeitig ist eine Attitüde der Geringschätzung grammatischer Kompetenz *en vogue*. Siepmann (2014: 133) macht hier auf eine aufschlussreiche Parallele im muttersprachlichen Rechtschreibunterricht aufmerksam, in dem die Leistungen der Lernenden in den letzten Jahrzehnten stark gesunken sind. Aus der dienenden Funktion der Grammatik im Fremdsprachenunterricht (und der Rechtschreibung im Deutschunterricht) „zu schließen, dass sowohl Rechtschreibung als auch Grammatik am besten rein ‚inhaltsorientiert‘ bzw. ‚inzidentell‘ zu lernen seien, hat problematische Folgen für den Kompetenzerwerb.“

Grammatikunterricht muss weder glorifiziert noch verdammt werden. Kommunikative Kompetenz bedeutet mehr als grammatikalisch-lexikalische Kompetenz. Grammatik fungiert als Mittel zur Realisierung von Redeabsichten in einem kommunikativen Kontext. „Grammatikübung ist nicht Selbstzweck, sondern ein wichtiger Schritt zum Ziel der richtigen Anwendung der Fremdsprache“ (Heuer & Klippel 1987: 43).

12 Fazit

Balancierter Grammatikunterricht lässt sich auch in der Gestalt eines Akrostichons zusammenfassen (s. Abb. 13).

Wenn diese poetische Kleinform mit Leben erfüllt wird, kann Camerons botanisches Diktum Wirkung zeigen: “Grammar grows like a plant, perhaps, watered by meaningful language use, and pushing out new shoots while older stems are strengthened” (2001: 106).

G	wie	gedächtnisfördernd
R	wie	realistisch
A	wie	adressatenorientiert
M	wie	methodenpluralistisch
M	wie	multimedial
A	wie	authentisch
T	wie	traditionsbewusst
I	wie	innovativ
K	wie	kompetenzorientiert

Abbildung 13: Grammatik-Akrostichon

Damit diese Blüenträume auch reifen, bedarf es eines Gärtners, der im Sinne der Kompetenz-Domänentrias eine positive Haltung zur Grammatikvermittlung einnimmt, während der Ausbildung sich ein fundiertes Grammatikwissen erarbeitet hat und dieses durch regelmäßige unterrichtliche Vermittlung souverän anwenden kann. Er sollte sich auf Hatties Forderung besinnen: „Teachers need to be directive“ (2009: 238). Dann wird er sich nicht auf die Lernbegleiterrolle zurückziehen, sondern die Rolle des Regisseurs akzeptieren, der auch im Grammatikunterricht klare Ziele hat, strukturierte Stunden plant, vor Frontalunterricht nicht zurückschreckt, präzise und konzise erklärt, abwechs-

lungsreich und intensiv üben lässt, konsequent die Klasse führt, individuelles Feedback gibt und regelmäßige Leistungsüberprüfungen einplant.

Literatur

- Andrews, Richard (2010). Teaching Sentence-Level Grammar for Writing: The Evidence So Far. In: Locke, Terry (Hrsg.). *Beyond the Grammar Wars*. London: Routledge, 91–108.
- Biber, Douglas et al. (1999). *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Harlow: Longman.
- Bosewitz, René; Kleinschroth, Robert (1989). *Joke Your Way Through Grammar*. Hamburg: Rowohlt.
- Brown, Bernhard; Preller, Rolf-Dieter (1986). *The Fun Factor*. München: Eigenverlag.
- Brown, Bernhard; Preller, Rolf-Dieter (1992). *The Pleasure Principle*. München: Eigenverlag.
- Cameron, Lynne (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carter, Ronald; McCarthy, Michael (1995). Grammar and the Spoken Language. *Applied Linguistics*, 16/2, 141–158.
- Cranmer, David; Laroy, Clement (1992). *Musical Openings: Using Music in the Language Classroom*. Harlow: Longman.
- Europarat (Hrsg.) (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. München: Langenscheidt.
- Gerngroß, Günter; Puchta, Herbert; Thornbury, Scott (2007). *Teaching Grammar Creatively*. Stuttgart: Helbling.
- Graham, Carolyn (1993). *Grammarchants*. Oxford: Oxford University Press.
- Gnutzmann, Claus (2010). Sprachliche Strukturen und Grammatik. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Klett-Kallmeyer, 111–115.
- Heuer, Helmut; Klippel, Friederike (1987). *Englischmethodik*. Berlin: Cornelsen.
- Hutz, Matthias (2006). *Lemonade for Sale!* Grammatik im aufgabenorientierten Unterricht. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 84, 22–26.
- Kassner, Dieter (2002). *Humor im Unterricht. Bedeutung – Einfluss – Wirkungen*. Hoheneggen: Schneider.
- Klippel, Friederike (1980). *Lernspiele im Englischunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Klippel, Friederike (1998). Spielen im Englischunterricht. *Der Fremdsprachliche Unterricht*, 35, 4–13.
- Köller, Olaf; Meyer, Hilbert (2013). *Was ist eine gute Lehrerin / ein guter Lehrer?* www.cornelsen-stiftung-sommeruni.de/fm/1272/Hand_out_Gute_Lehrer_Cornelsen_Sommeruni_Juli_2013.pdf (28.03.2015).
- Kumaravadelu, B. (2006). Learner Perception of Learning Tasks. *International Journal of Applied Linguistics*, 16, 127–149.
- Larsen-Freeman, Diane (2001). Teaching Grammar. In: Celce-Murcia, Marianne; Brinton, Donna; Snow, Marguerite Ann (Hrsg.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle, 251–266.
- Lemmitzer, Lothar; Zinsmeister, Heike (2006). *Korpuslinguistik*. Tübingen: Narr.
- Lewis, Michael (1993). *The Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.

- Lewis, Michael (1997). *Implementing the Lexical Approach*. London: Thomson.
- LISUM (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg) (2011). *Handreichung moderne Fremdsprachen – Grammatik im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht*. Berlin: LISUM.
- McEnery, Tony; Wilson, Andrew (2001). *Corpus Linguistics: An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Medgyes, Peter (2002). *Laughing Matters*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meyer, Hilbert (1999). *Unterrichtsmethoden II: Praxisband*. Frankfurt am Main: Scriptor.
- Mukherjee, Joybrato (2002). *Korpuslinguistik und Englischunterricht: eine Einführung*. Frankfurt am Main: Lang.
- Mumford, Simon (2012). The Grammar of Spoken English. *Humanising Language Teaching*, 14/2. <http://www.hltmag.co.uk/apr12/idea.htm> (27.03.2015).
- Norris, John; Ortega, Lourdes (2002). Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-Analysis. *Language Learning*, 50, 417–528.
- Raaf, Bettina (2005). *Humor im Englischunterricht*. München: Langenscheidt.
- Reinmann-Rothmeier, Gerhard; Mandl, Heinz (2001). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, Andreas; Weidenmann, Bernd (Hrsg.). *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz, 601–646.
- Richards, Jack (2013). Curriculum Approaches in Language Teaching: Forward, Central, and Backward Design. *RELC Journal*, 44/1, 5–33.
- Schaefer, Gerhard; Yoshioka, Ryohei (2000). *Balanced Thinking: an Educational Perspective for 2000+ on the Basis of a Cross-Cultural German / Japanese Study*. Frankfurt/Main: Lang.
- Schocker-von Ditfurth, Marita (2011). Grammatik und Fremdsprachkompetenzen. Plädoyer für ein lernaufgabenorientiertes Verständnis. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 1, 8–11.
- Scrivener, Jim (2003). *Teaching Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Sherman, Jane (2003). *Using Authentic Video in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Siepmann, Dirk (2014). Grammatik. In: Lütge, Christiane (Hrsg.). *Englischmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen, 121–134.
- Thaler, Engelbert (2007a). Korpuslinguistik und Künstliche Intelligenz. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 6, 65–66.
- Thaler, Engelbert (2007b). *The New Summit*. Paderborn: Schöningh.
- Thaler, Engelbert (2008). *Offene Lernarrangements im Englischunterricht*. München: Langenscheidt.
- Thaler, Engelbert (2010a). *Lernerfolg durch Balanced Teaching*. Berlin: Cornelsen.
- Thaler, Engelbert (2010b). Humor ist, wenn man ... Ernsthafte Gründe für das Lustige im Englischunterricht. *Praxis Englisch* 3, 6–7.
- Thaler, Engelbert (2012). *10 Modern Approaches to Teaching Grammar*. Paderborn: Schöningh.
- Thaler, Engelbert (2013). *Englisch unterrichten*. Berlin: Cornelsen.
- Thaler, Engelbert (2014). *Teaching English with Films*. Paderborn: UTB.
- Thornbury, Scott (2002). *How to Teach Grammar*. Harlow: Longman.
- Thornbury, Scott; Slade, Diana (2006). *Conversation: From Description to Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van den Branden, Kris; van Gorp, Koen; Verhelst, Machteld (Hrsg.) (2007). *Tasks in Action. Task-Based Language Education from a Classroom-Based Perspective*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

- Widdowson, Henry G. (1988). Grammar, and Nonsense, and Learning. In: Rutherford, William; Smith, Michael Sharwood (Hrsg.). *Grammar and Second Language Teaching*. New York: Newbury House, 146–155.
- Willis, Jane; Willis, Dave (Hrsg.) (1996). *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann.
- Ziegesar, Detlef von (1998). *Einführung von Grammatik im Englischunterricht: Materialien und Modelle*. München: Oldenbourg.