



**Die Vermittlung der deutschen Grammatik im Germanistikstudium an der
Thammasat Universität mit dem Lehrmodell 5E: eine empirische Studie
The Teaching of German Grammar in German Studies at Thammasat
University with the Teaching Model 5E: an Empirical Study**

Sirimar Sirisubsatid¹

Abstract

Der Aufsatz verfolgt folgende Ziele: Erstens soll das Konzept des Konstruktivismus in der Bildung vorgestellt werden. Zweitens wird das Lehrmodell 5E dargestellt, dem der Konstruktivismus zugrundeliegt. Dieses Lehrmodell bietet eine geplante Reihenfolge der Anweisungen, nämlich Engagement, Exploration, Erklärung, Elaboration und Evaluation. Drittens geht es um die Anpassung des Lehrmodells 5E im Fremdsprachenunterricht. Schließlich wird dieses Lehrmodell in die Praxis umgesetzt. Untersucht wird, wie effektiv thailändische Deutschstudierende die Deutschgrammatik nach Anwendung des Lehrmodells 5E lernen und welche Schwierigkeiten sich ergeben.

Schlüsselwörter: Konstruktivismus; Grammatikdidaktik; Lehrmodell 5E

¹Dozentin für Deutsche Sprache in der Deutschen Sektion, Abteilung der westlichen Sprachen und Kulturen,
Fakultät der Freien Künste an der Thammasat Universität
Email: sirimar.s@hotmail.com



Abstract

The essay pursues the following objectives: First, the concept of constructivism in education to be introduced. Second, the teaching model 5E is presented, the constructivism underlying. This teaching model provides a planned order of instructions, namely commitment, exploration, explanation, elaboration and evaluation. Third, it is about the adaptation of the Teaching Model 5E in Foreign Language Teaching. Finally, this teaching model is put into practice. It examines how effectively Thai German students apply German grammar learn the teaching model 5E and what difficulties arise.

Keywords: constructivism; grammar didactics; teaching model 5E

1. Einleitung

An der Thammasat Universität werden im Hauptfachstudium der Germanistik Vorkenntnisse auf dem Niveau A2 erwartet (Curriculum Thammasat University 2016). In der Regel haben die Studierenden ihre Vorkenntnisse auf einem der drei folgenden Wege erworben: sie haben drei Jahre Deutsch in der Schule gelernt, sie haben an einem internationalen Austauschprogramm teilgenommen, in dessen Rahmen sie etwa

zehn Monate in einem der deutschsprachigen Länder waren oder sie haben anderweitig Sprachkurse besucht und einen Nachweis über Sprachfähigkeiten auf dem Niveau A2 erworben. Die Voraussetzungen der Studierenden sind erfahrungsgemäß unterschiedlich. Basic German 1 (GR111) ist der erste Kurs, den die Germanistikstudierenden an der Fakultät für Freie Künste der Thammasat Universität in ihrem ersten akademischen Jahr besuchen müssen. Der Kurs GR111



hat die vier Fertigkeiten, also Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben, zum Inhalt, die Grammatikkenntnisse der Studierenden spielen eine große Rolle.

Die Unterrichtserfahrungen in den letzten fünf Jahren mit diesem Kurs haben gezeigt, dass es den Studierenden an Deutschkenntnissen, vor allem in der Grammatik fehlt, obwohl das Curriculum ein Kompetenzniveau ab A2 voraussetzt. Gefestigte Grammatikkenntnisse brauchen die Studierenden nicht nur im Kurs GR111, sondern sie sind auch eine entscheidende Grundlage für ihr weiteres Studium. Dementsprechend sind die Unterrichtsplanung und –durchführung hinsichtlich der Grammatikvermittlung anspruchsvoll.

Meine Teilnahme am Deutschlehrerqualifizierungsprogramm² am Goethe-Institut in Bangkok hat mich dazu motiviert, der Frage nachzugehen, wie auf diese Unterschiede in der Planung und Gestaltung der ersten Kurse für die Hauptfachstudierenden reagiert werden kann. Nach Sichtung der entsprechenden Literatur schien mir eine

Herangehensweise im Sinne des Konstruktivismus geeignet.

Die Hintergrundannahmen des Konstruktivismus sind u.a. von Rodger W. Bybee, Joseph A. Taylor und anderen in ein Instruktionsmodell überführt worden, anhand dessen ich die Wirksamkeit einer konstruktivistischen Herangehensweise empirisch überprüfen wollte. Ihr Modell, das seit den 1980er Jahren entwickelt wurde, ist unter dem Kürzel „BSCS 5E Instruction Model“ vor allem im Bereich der naturwissenschaftlichen Didaktiken bekannt, denn es stammt aus der Biologie; das Kürzel BSCS steht für Biological Sciences Curriculum Study.

Auch in Thailand werden konstruktivistische Ansätze seit geraumer Zeit in den Naturwissenschaften genutzt (vgl. Tissanakaemmanee, 2002; Chaiwat Suttirat, 2009). In meiner Untersuchung wird allerdings erstmals der Versuch unternommen, das Modell für den Unterricht in Deutsch als zweiter Fremdsprache zu adaptieren. Dies



mag auch für das Fremdsprachenlernen im Allgemeinen von Interesse sein.

Konstruktivismus

Tissana Kaemmanee (2002, p. 90) stellt zum Konstruktivismus fest, dass dieser auf den Theorien der kognitiven Entwicklung von Jean Piaget (1896-1980) und Lev Semanovick Vygotsky (1886-1934) basiert. Laut Surang Khotrakul (2005, pp. 210-211) gehört es zu den Grundannahmen des Konstruktivismus, dass die Lernenden selbst die Handelnden im Lernprozess sind und dass sie ihr Wissen und ihre Wirklichkeit konstruieren. Jedoch gibt es unter konstruktivistischen Psychologen unterschiedliche Erklärungen zu den Grundlagen des Lernens. Dieser Unterschied wird deutlich in den Entwicklungstheorien von Piaget und Vygotsky. Man kann unterscheiden zwischen kognitivem Konstruktivismus und sozialem Konstruktivismus:

Obwohl sich die Ansätze des kognitiven Konstruktivismus und des Sozialkonstruktivismus in ihren Erklärungen unterscheiden,

wie die Lernenden ihr Wissen aufbauen, besteht Einigkeit in Bezug auf die Merkmale des Lernprozesses, wie folgt (Surang Khotrakul, 2005, pp. 210-211).

- 1) Die Lernenden bilden das Verständnis selber davon, was sie lernen.
- 2) Das Lernen hängt von dem Vorwissen und dem aktuellen Verständnis ab.
- 3) Die soziale Interaktion spielt eine große Rolle beim Lernen.
- 4) Die Atmosphäre und Aktivitäten, die der Realität ähnlich sind, machen das Lernen sinnvoll.

Was unter Konstruktivismus verstanden wird, variiert je nach Perspektive und Interpretation. Innerhalb der Bildungskontexte gibt es sowohl philosophische Deutungen von Konstruktivismus als auch einen persönlich interpretierten Konstruktivismus, wie zum Beispiel den Konstruktivismus beschrieben von Piaget, den Sozialkonstruktivismus umrissen von Vygotsky, den radikalen Konstruktivismus befürwortet von von Glasersfeld, die konstruktivistische Erkenntnistheorie und den



Bildungskonstruktivismus von Mathews. Sozialkonstruktivismus und Bildungskonstruktivismus (einschließlich der Theorien des Lernens und der Pädagogik) haben den größten Einfluss auf den Unterricht und die Curriculumplanung, weil es scheint, dass sie am förderlichsten für die Integration der aktuellen Bildungsansätze sind.

Gemeinsam ist den verschiedenen Formen des Konstruktivismus der Gedanke, dass der Prozess des Lernens von den Lernenden fordert, sich aktiv mit dem Lerngegenstand auseinanderzusetzen. Die Sicht des Konstruktivismus auf die Rolle des Individuums, auf die Bedeutung des Bedeutungsmachens und auf die aktive Rolle des Lernenden sind Elemente, die eine solche Theorie für Pädagogen attraktiv machen. Lehrende sind sich in der Regel der Bedeutung von Vorkenntnissen der Lernenden beim Lernen bewusst und erkennen, dass die Lernenden nicht leere Gefäße sind, die darauf warten, mit Wissen gefüllt zu werden. Stattdessen bringen die Lernenden eine reiche Palette an

Erfahrungen, Wissen und Überzeugungen mit, die sie verwenden, um neues Wissen zu konstruieren (Vgl. Jones u. Brader-Araje, 2002, pp. 2-3).

Nach Jones und Brader-Araje (2002, p. 7) betont der Konstruktivismus den Prozess des Lernens und das Individuum und erlangt das Vorwissen der Lernenden Bedeutung für die Instruktion. Der Konstruktivismus fokussiert auf den sozialen Kontext der Lernenden. Der wichtigste Beitrag des Konstruktivismus zur Didaktik besteht in einem veränderten Verständnis des Lernens, weg von einer Orientierung an dem Produkt und hin zu einer Orientierung auf den Prozess des Wissenserwerbs. Dieses Erbe des Konstruktivismus wird sich wahrscheinlich als dauerhafter und sinnvoller Beitrag im Feld der mit dem Lernen befassten Disziplinen erweisen.

Die Grundannahmen des Konstruktivismus können auf viele Arten in der Unterrichtsplanung Berücksichtigung finden. Weit verbreitet und auch in Thailand geschätzt



ist das Lehrmodell 5E. Nattaya Pilanthanon (2003) und Sirajit Dejamonchai (2003) haben das auf konstruktivistischen Annahmen beruhende Lehrmodell 5E in ihren pädagogischen Werken beschrieben. Der Kerngedanke dieses Modells ist nach jahrzehntelanger Forschung als eine übersichtliche Abfolge von 5 Phasen im Lernprozess beschrieben worden. Die Lehrenden können das Modell einfach verstehen und sich auch daran erinnern.

2. Das Lehrmodell 5E

Hintergrund und Kontext

Die Ursprünge des „BSCS 5E Instructional Model“ können auf die Philosophie und Psychologie des frühen 20. Jahrhunderts und Johann Herbart³ zurückgeführt werden. Seine Lernpsychologie kann zu einem Lehrmodell zusammengefasst werden, das mit dem aktuellen Wissen der Lernenden und ihren neuen Ideen beginnt, die sich auf das aktuelle Wissen beziehen. Die Verbindungen zwischen Vorwissen und neuen Ideen bilden langsam

Konzepte. Laut Herbart erlaubt die „beste Pädagogik“ den Lernenden, Beziehungen zwischen ihren Erfahrungen zu entdecken. Der nächste Schritt beinhaltet den direkten Unterricht, bei dem der Lehrer systematisch Ideen erklärt. Schließlich bietet der Lehrer dem Lernenden die Möglichkeit, sein Verständnis zu demonstrieren.

Eine kurze Recherche im Internet zeigt schnell die vielfältigen Anwendungen des 5E-Modells. Die Ergebnisse stimmen mit dem Bericht „The BSCS 5E Instructional Model: Origins and Effectiveness“ des Office of Science Education National Institutes of Health (2006, pp. 1-2) überein, in dem drei weit verbreitete Verwendungsformen genannt sind; erstens Dokumente, die Teile der folgenden Arbeiten einrahmen, wie z. B. Curriculum-Frameworks, Bewertungsrichtlinien oder Kursskizzen, zweitens Lehrmaterialien für die berufliche Entwicklung von Lehrkräften oder für informelle Bildungsumgebungen und drittens in anderen Disziplinen, die sich nicht auf Naturwissenschaften beziehen.



In seinem Artikel „*The BSCS 5E Instructional Model: Personal Reflections and Contemporary Implications*“, erschienen im Jahr 2014, hat Bybee einen Überblick über sein Lehrmodell seit der Entstehung vor ca. 25 Jahren gegeben, und angemerkt, dass viele innerhalb der naturwissenschaftlichen Bildungsgemeinschaft den praktischen Wert des Modells erkannt haben und das Modell in die Schulausbildung, staatliche Rahmenbedingungen und nationale Richtlinien integriert wird. Außerdem ermutigt Bybee die umfassende und fortgesetzte Nutzung des Modells insofern, dass die Klassenlehrer angemessene Anpassungen vornehmen.

Das Prinzip

Bybee und sein Team vom Biological Sciences Curriculum Study (Abkürzung: BSCS) haben in den späten 1980er Jahren ein Lehrmodell entwickelt, welches auf beruflichen Entwicklungserfahrungen beruhte. Dieses Modell wird üblicherweise als das „BSCS 5E Instructional Model“ oder die „5E“ bezeichnet und besteht aus den folgenden Phasen:

„engagement“ (Engagement), „exploration“ (Exploration bzw. Entdeckung), „explanation“ (Erklärung), „elaboration“ (Ausarbeitung), und „evaluation“ (Evaluation bzw. Bewertung). Jede Phase hat eine spezifische Funktion und trägt zum Ziel einer umfassenden Unterrichtseinheit bei und zur Formulierung für besseres Verständnis der wissenschaftlichen und technologischen Kenntnisse, sowie Einstellungen und Fähigkeiten bei* (Office of Science Education National Institutes of Health, 2006 und Bybee u.a., 2006).

Das Lehrmodell 5E bietet eine geplante Reihenfolge der Phasen, um die Lernenden Erfahrungen machen zu lassen. Die Lernenden konstruieren ihr eigenes Verständnis naturwissenschaftlicher Konzepte und verweisen diese Auffassungen auf andere Konzepte. Es ist wichtig für die Lernenden, Möglichkeiten zu haben, Sinn zu erzeugen und Ideen in ihren eigenen Worten zu artikulieren, bevor sie in das wissenschaftliche Vokabular eingeführt werden (National Science Teachers Association).



Laut Tanner (2010, p. 160) basiert das Lehrmodell 5E sowohl auf der Idee konzeptuellen Lernens als auch auf einer konstruktivistischen Sicht. Beim konzeptionellen Veränderungsmodell des Lernens sollten die Lernenden ihr Vorwissen zu einem Thema berücksichtigen, empfänglich für neue Ideen werden und dann neue Informationen in ihren bestehenden konzeptionellen Rahmen integrieren (Posner et al., 1982 nach Tanner, 2010, p. 160). Das Modell sei konstruktivistisch, insofern nicht die Lehrenden sondern die Lernenden sich bestehender Konzepte bewusst werden sollten, um diese schließlich zu verändern (Piaget, 1950; Vygotsky; 1978; Bruner, 1961 nach Tanner, 2010, p. 160). Das Lehrmodell sieht schließlich vor, dass jeder Unterricht mehrere Phasen besitzen sollte. Außerdem ist es Aufgabe der Lehrenden, Lernumgebungen zu entwerfen, die für Lernende mit verschiedenen Lernstilen oder Lerntypen und Präferenzen zugänglich sind (Tanner and Allen, 2004 zitiert nach Tanner, 2010, p. 160).

3. Das Konzept und die Umsetzung des Lehrmodells 5E im Grammatikunterricht

Im Folgenden stelle ich kurz jede der fünf Phasen des Lehrmodells 5E vor, einschließlich der jeweils damit verbundenen Aktivitäten. Zusätzlich werden Beispiele und Hinweise gegeben, wie diese Phasen im Fremdsprachenunterricht aussehen können. Gedanken zur Modifikation des Lehrmodells 5E für die Deutschdidaktik sind schon bei Ende u.a. (2014) zu finden und werden hier berücksichtigt.

1) Engagement

The teacher or a curriculum task accesses the learners' prior knowledge and helps them become engaged in a new concept through the use of short activities that promote curiosity and elicit prior knowledge. The activity should make connections between past and present learning experiences, expose prior conceptions, and organize students' thinking toward the learning outcomes of current activities (Office of Science Education National Institutes of Health, 2006, p. 2; Bybee u.a., 2006, p. 1).



Die Ziele dieser Phase sind die Aufmerksamkeit der Lernenden zu wecken, ihr Interesse zu ermutigen. Sie sollen dabei in der Lage sein, an frühere Erfahrungen anzuknüpfen. Manche Lehrende erreichen diese Ziele mit überraschenden oder ungewöhnlichen Beispielen. Andere verwenden ausdrücklich Fragen, damit die Lernenden über ihr Vorwissen nachdenken. Außerdem können die Lehrenden systematisch die Ideen der Lernenden sammeln (Tanner, 2010, p. 160).

Im Grammatikunterricht wecken die Lehrenden das Interesse der Lernenden mit einem Foto oder anderem Material, über das im Unterricht gesprochen wird, oder das zum Inhalt oder Thema im Unterricht passt. Ende u.a. (2014: 101;104) benennen diese Phase mit „Motivierung“, deren Ziel Erzeugung von Motivation, Aktivierung des Vorwissens, Hinführung zum Thema sowie Aufbau einer Erwartungshaltung ist. Übrigens können die Lehrenden auch Fragen stellen, um die Aufmerksamkeit der Lernenden zu gewinnen. Bybee u.a. (2006, S. 2) nennen für diese Phase

„short activities that promote curiosity and elicit prior knowledge“. Ein Vorschlag von mir dazu wäre eine kurze Aktivität, bei der die Lernenden etwas Neues zum Thema erfahren, damit sie das mit ihrem Vorwissen verbinden können. Ende u.a. (2014, pp. 101, 104) nennen diese Phase Präsentation, die sich auf die Präsentation eines Hör- oder Lesetextes, eines Videos, eines Dialogs, eines Wortfelds usw. oder auf die Präsentation von Sprache bzw. Inhalt durch einen Lehrervortrag bezieht.

2) *Exploration*

Exploration experiences provide students with a common base of activities within which current concepts (particularly misconceptions), processes, and skills are identified and conceptual change is facilitated. Learners may complete lab activities that help them use prior knowledge to generate new ideas, explore questions and possibilities, and design and conduct a preliminary investigation (Office of Science Education National Institutes of Health, 2006, p. 2; Bybee u.a., 2006, p. 1).

In der Phase der Exploration stellen die



Lehrenden Situationen her, in denen die Lernenden sich mit einem Problem auseinandersetzen und versuchen, dieses zu verstehen. In dieser Phase sollen metakognitive Prozesse stimuliert werden, d.h. die Lernenden sollten bisherige Konzepte hinterfragen, um neue Ideen zu entwickeln. Es bietet den Lernenden eine Gelegenheit ihre Fragen zu artikulieren (Tanner, 2010, p. 161). Die Unterschiede zwischen Vorwissen und neu erworbenem Wissen der Lernenden sollen angesprochen werden, neue Begriffe und Ideen sollen eingeführt werden, damit es zu einer konzeptionellen Erweiterung oder Umstellung kommt.

Wo es um den Grammatikunterricht in einer Fremdsprache geht, bedeutet dies, dass Grammatikregeln entsprechend von den Lernenden selbst entdeckt werden. Die Lehrenden bereiten die Methode und Materialien vor, um den Lernenden bei der Entdeckung von Regelmäßigem zu unterstützen. Ende u.a. (2014, p. 101) bezeichnen diese Phase als Semantisierung und Systematisierung.

Semantisierung umfasst die Vermittlung oder Erschließung von Wortbedeutung oder von Bedeutung und Funktion grammatischer Phänomene und Systematisierung handelt von der Vermittlung oder Erarbeitung einer Regularität und registerabhängigen Sprachverwendung. Dementsprechend entdecken die Lernenden in dieser Phase Bedeutung und Grammatikregel selbst durch das Arrangement der Lernumgebung. Die sogenannte Methode SOS besteht aus Sammeln, Ordnen und Systematisieren (Ende u.a., 2014, p. 104).

3) Explanation

The explanation phase focuses students' attention on a particular aspect of their engagement and exploration experiences and provides opportunities to demonstrate their conceptual understanding, process skills, or behaviors. This phase also provides opportunities for teachers to directly introduce a concept, process, or skill. Learners explain their understanding of the concept. An explanation from the teacher or the curriculum may guide them toward a deeper



understanding, which is a critical part of this phase (Office of Science Education National Institutes of Health, 2006, p. 2; Bybee u.a., 2006, p.1).

Aktive Teilnahme sowohl der Lernenden als auch der Lehrenden spielt eine große Rolle in der Phase der Explanation. Nach Tanners (2010, p. 161) Ansicht zum Biologieunterricht können die Lernenden in dieser Phase einschätzen, wie die Naturwissenschaftler in der Vergangenheit biologische Sachverhalte kategorisiert, etikettiert und bezeichnet haben, dies werden dann betrachtet. Außerdem können die Lehrenden in dieser Phase mögliche Unklarheiten beseitigen. Da die Lernenden bereits ihre Gedanken in der Phase Exploration vorbereitet haben, indem sie Fragen oder Unsicherheit haben, hat es zur Folge, dass Vorträge sinnvoller, interaktiver, partizipativer aufgenommen werden.

Nach der Selbstentdeckung der Bedeutung und Grammatikregel in der vorherigen Phase soll in dieser Phase das Verständnis der Lernenden überprüft werden. Nach Ende

u.a. (2014, p. 101) heißt diese Phase Verständnissicherung und setzt sich zum Ziel, dass die Verständnisse auf der sprachlichen und inhaltlichen Ebene der Lernenden gesichert werden oder die Regularitäten einer sprachlichen Struktur durch Umformulierung einer Regel, durch grafische Darstellung, durch mündliche Zusammenfassung oder Weitergabe an einen Lernpartner überprüft werden. Außer der Verständnissicherung befindet sich dabei auch Verständniskontrolle in dieser Phase, in welcher das Verständnis überprüft wird. Nebenbei können die Lehrenden noch mal mündlich oder auch visualisiert auf die wichtigen Punkte hinweisen.

4) Elaboration

Teachers challenge and extend students' conceptual understanding and skills. Through new experiences, the students develop deeper and broader understanding, more information, and adequate skills. Students apply their understanding of the concept by conducting additional activities (Office of Science Education National Institutes of Health, 2006,



p. 2; Bybee u.a., 2006, p. 1).

Während dieser Phase weisen die Lehrenden die Lernenden ausdrücklich an und geben ihnen die Möglichkeiten, die Anwendung ihres neuen Verständnisses zu üben. Hier werden Ideen zu einem neuen Kontext und Situationen zutreffend angewendet. Das heißt, die Lehrenden lassen die Lernenden ihr neues Wissen ausprobieren. Dabei können die Aufgaben und Projekte bei dieser Phase umfasst werden (Tanner, 2010, p. 161).

Beim Grammatikunterricht wenden die Lernenden in dieser Phase ihr Verständnis an, indem zusätzliche Aktivitäten durchgeführt werden, d.h. hier setzt die aktive Übungsphase ein. Ende u.a. (2014, p. 104) stellt Varianten der Übung bis zur Anwendung bzw. Transfer dar, wie folgt.

„reproduktives Üben: Die Lernenden festigen die neu erworbenen sprachlichen Mittel durch gelenkte geschlossene reproduktive Übungen. Sie sind eher imitativ.

teilreproduktives Üben: Die Lernenden festigen die neu erworbenen sprachlichen

Mittel durch offenere Übungen, die leicht über den ursprünglichen Kontext hinausgehen, weniger stark gesteuert sind und nur teilproduktiv sind.

Anwendung bzw. Transfer: Die Lernenden wenden die neu erworbenen sprachlichen Mittel in einer authentischen Sprachhandlungssituation an. Sie individualisieren die Inhalte so, dass sie nun als sie selbst agieren/sprechen. Somit benützen sie also die Strukturen/Textsorten usw. in ihren eigenen Kontexten. Sie sind produktiv.“

Demgemäß sind die Varianten der Übung in der Reihenfolge des Produktivitätsgrads gesetzt, und zwar von wenig produktiv bis zu komplett produktiv. Dabei soll diese Phase eine Automatisierung zur Folge haben, d.h. die Lernenden üben das, bis sie das automatisch beherrschen. Meine Ergänzung wäre, trotz der Grammatik brauchen die Übungen nicht immer schriftlich zu sein. Die Lehrenden können auch durch mündliche Übungen üben lassen, damit ihre Fertigkeit „Sprechen“ sich verbessern kann. Meiner



Ansicht nach ist die Reihenfolge zwischen schriftliche und mündliche Übung eher willkürlich und hängt von unterschiedlichen Faktoren bzw. Situationen ab.

5) Evaluation

The evaluation phase encourages students to assess their understanding and abilities and provides opportunities for teachers to evaluate student progress toward achieving the educational objectives (Office of Science Education National Institutes of Health, 2006, p. 2; Bybee u.a., 2006, p. 1).

In der letzten Phase bieten die Lehrenden den Lernenden die Möglichkeit, ihr neu gewonnenes Verständnis oder ihre Beherrschung der Konzepte und Fähigkeiten, zu demonstrieren und zu reflektieren. Während die Evaluierung ein Quiz oder eine Prüfung im Unterricht sein kann, muss sie nicht auf diese Modalitäten beschränkt werden, sondern sie kann eine Entwicklung und oder Präsentation eines Produkts sein, wie etwa ein Plakat (Tanner, 2010, p. 161).

In dieser Phase werden nach Ende u.a.

(2014, p. 101) Lernfortschritte überprüft. Die Erreichung der Kompetenzziele wird durch die Lehrenden oder durch die Lernenden bewertet. Da das konstruktivistische Lernen das Individuum betont, erfolgt die Evaluation auf Grundlage der individuellen Zielsetzungen. Andererseits können die Lernziele auch durch die Gruppe gesetzt werden. Die Bewertung braucht unbedingt verschiedene Kriterien und nicht nur von den Lehrern allein, sondern auch von den Kommilitonen, von den Portfolios und von sich selbst inbegriffen (Jonassen, 1992, pp. 137-147 zitiert nach Tissanaka Kaehmanee, 2002, pp. 95-96). Ein wichtiges Moment ist die Reflexion, in der die Lernenden über ihren eigenen Lernprozess oder Bezüge zu Vorkenntnissen, ihrer Muttersprache oder einer anderen Fremdsprache nachdenken.

4. Untersuchung

Dieser Abschnitt widmet sich einer unterrichtlichen Praxis, bei der ein Versuch unternommen wurde, das Konzept des Lehrmodells 5E in einem



Grammatikunterricht mit thailändischen Deutschstudierenden im Kurs GR111 an der Thammasat Universität anzuwenden. Von 13 Studierenden in diesem Kurs haben 5 Studierende (38,46%) Deutsch drei Jahre lang in der Schule gelernt, 4 (30,78%) haben Deutsch ein Jahr lang in den Kursen GR171 und GR 172 (Niveau A1 und A2) an der Universität gelernt, 3 (23,07%) waren circa zehn Monate in deutschsprachigen Ländern und einer (7,69%) hat den Deutschkurs am Goethe Institut besucht. Der Unterricht verfolgt das Ziel, zu untersuchen, ob und wie das im Grammatikunterricht bei thailändischen Deutschstudierenden funktioniert und welche Schwierigkeiten sich daraus ergeben. Gewählt wurde das Grammatikthema *Perfekt* als Beispiel und setzt sich zwei folgende Ziele: Erstens das grammatische Ziel, dass die Lernenden die Grammatikregel der Perfektform verstehen können. Und zweitens das kommunikative Ziel, dass die Lernenden ihre Aktivität in der Vergangenheit ausdrücken können.

In der ersten Phase *Engagement* wecke ich als Lehrende das Interesse der Studierenden mit Fotos verschiedener Aktivitäten. Dabei stelle ich die Frage „Was haben Sie gestern gemacht?“ und weise auf die Wörter „gestern“ mit dem Gegenteil „heute“ und „Vergangenheit“ mit dem Gegenteil „Präsens“ mithilfe eines Kalenders hin. Dann lasse ich die Studierenden 5-6 Fotos ihrer Aktivitäten vom Vortag auswählen und bei sich behalten. Gleichzeitig wird ein Foto, welches mit dem Satz „Ich habe gestern Pizza gegessen.“ beschrieben ist, an der Tafel gezeigt. Danach ordnen die Studierenden die Bilder und Sätzen in Perfektform zu. Die Bedeutung der Sätze können sie anhand ihres Vorwissens rekonstruieren. Die Studierenden erfahren hier etwas Neues zum Thema und verbinden das mit ihrem Vorwissen. Ich als Lehrende bereite die Materialien im Voraus vor und steuere den Prozess während des Unterrichts.

In der zweiten Phase *Exploration* werden Bedeutungen und Grammatikregeln von den



Lernenden selbst entdeckt. Die Studierenden haben zwar in der ersten Phase die Bedeutung des Perfekts schon erfahren, aber sie haben die Grammatikregel noch nicht entdeckt. Als Lehrende bereite ich in diesem Fall eine Tabelle auf einem Arbeitsblatt vor, in welche die Studierenden die zugeordneten Sätze der ersten Phase ergänzen, um die Grammatikregel selbst zu entdecken: nämlich das Verb *haben/sein* auf der zweiten Position und das Partizip II am Ende des Satz. Dabei entdecken sie auch, wie die Verben in Partizip II konjugiert werden, indem sie die Infinitiv- und Partizip II-Form vergleichen. Da die Studierenden in unterschiedlichem Maße Vorkenntnisse haben, werden gleich alle Formen des Partizip II angeboten, also regelmäßige Verben, unregelmäßige Verben, trennbare Verben, Verben mit der Endung *-ieren* und Verben mit Präfix, damit alle Formen des Partizip II entdeckt werden.

In der dritten Phase *Explanation* werden die neuerworbenen Kenntnisse bzw. Konzepte überprüft. Erstens weise ich darauf hin, dass

es nicht gleich wie die Form der englischen Grammatik *Present Perfect Tense* funktioniert, indem ich die Sätze, Bilder und Zeitleiste visualisiere und die Studierenden sie beobachten, vergleichen und den Unterschied darstellen, dass das Perfekt sich nur auf die Vergangenheit bezieht, dagegen handelt es sich beim *Present Perfect Tense* um eine Zeitform von der Vergangenheit bis zur Gegenwart. Nach der Verständniskontrolle der Bedeutung kommt die Form bzw. Grammatikregel. Die Studierenden vergleichen ihre Tabelle im Arbeitsblatt mit der Lösung an der Tafel, dabei weise ich auf die wichtigen Punkte hin, nämlich die Position der Verben und die Verbkonjugation schwacher und starker Verben im Perfekt.

In der vorletzten Phase *Elaboration* bekommen die Studierenden die Möglichkeit, die Anwendung ihres neuen Verständnisses zu üben. Die Übungen sind in der Reihenfolge des Produktivitätsgrades gesetzt, und zwar von wenig produktiv bis zu komplett produktiv. Dabei üben die Studierenden, bis



sie das automatisch beherrschen. Da das Perfekt für die thailändischen Studierenden kompliziert ist, denn die Merkmale des Thais sind ganz unterschiedlich im Vergleich zum Deutschen, beginne ich erst mit schriftlichen Übungen im Arbeitsblatt dann mündlichen Übungen mit Kärtchen. Schließlich üben die Studierenden bis zu komplett produktiven Aufgaben. Sie sprechen frei über ihre eigenen gestrigen Aktivitäten anhand der Fotos, die sie in der ersten Phase gesammelt haben. Als Hausaufgaben schreiben sie eine Email, wo sie erzählen, was sie im Urlaub gemacht haben.

In der letzten Phase *Evaluation* sind die Studierenden in der Lage, ihre neu erworbenen Erkenntnisse und Fähigkeiten zu reflektieren und zu demonstrieren. Von den Hausaufgaben kann ich als Lehrende das Verständnis bewerten und die Studierenden schreiben frei über ihr eigenes Erlebnis aus dem Urlaub als Selbstreflexion. Aufgrund der notwendigen Bewertung im Studiumssystem wird bei dieser Phase auch ein Quiz oder eine Prüfung

benötigt. Die Bewertungskriterien ergeben sich aus den obengenannten Lernzielen. Die Studierenden wissen danach die Ergebnisse, dies zählt meines Erachtens auch als eine Evaluation. Zusätzlich erhalten die Studierenden auch die Möglichkeit, sich selbst zu bewerten bzw. zu reflektieren. Da diese Grammatik schwierig mit Thai zu vergleichen ist, lasse ich die Studierenden ein Lerntagebuch schreiben als Selbstreflexion. Dabei schreiben sie, was sie gut können, was sie noch üben möchten und was sie noch unklar finden.

Ergebnisse

Nach der Umsetzung des Lehrmodells in der Grammatikdidaktik ergibt sich, dass durch die Aktivitäten und vorbereiteten Visualisierungen die Aufmerksamkeit der Studierenden gewonnen wurde. Die Studierenden haben aktiv am Unterricht teilgenommen, weil sie die ganze Zeit mitdenken mussten, etwas Neues selbst entdeckt haben und mit den Materialien, z.B. Fotos und Kärtchen beschäftigt waren. Die Ergebnisse der Hausaufgaben und Tests



waren sehr zufriedenstellend und die Lernziele wurden erreicht; die Studierenden haben die Grammatikregel der Perfektform verstanden und trotz der Schwierigkeit der Automatisierung können ihre Aktivitäten in der Vergangenheit ausdrücken. Die Ergebnisse der Tests sind im Durchschnitt von 90 Prozent. Die Aufgaben im Test wurden aus grammatikalischen Büchern mit dem passenden Niveau ausgewählt, z.B. *Klipp und Klar* von Fandrych und Tallowitz (2014), *Schritte Übungsgrammatik* von Gottstein-Schramm u.a. (2010) oder *Grammatik aktiv* von Jin und Voß (2013). Statt dem Lehrer nur zuzuhören, hatten die Studierenden die Möglichkeit, aktiv an jeder Phase des Unterrichts teilzunehmen; dadurch war das Lernen bedeutungsvoller, tiefer und länger anhaltend. Außerdem wurde die Schwierigkeit der Differenzierung zum Teil gelöst. Beobachtet wurde, dass die Studierenden sich gegenseitig helfen, wenn jemand nicht zurechtkommt. Der Lehrende ist nebenbei auch in der Lage, die Informationen zu kontrollieren. Dies hat einen positiven Effekt

auf beide Seiten. Die starken Studierenden haben die Chance, ihre Kenntnisse anzuwenden und zu sichern, wohingegen die schwachen Studierenden von den Kommilitonen unterstützt werden; sodass alle Studierenden sich wohl fühlen. Nach meiner Annahme ist dieses Lehrmodell effektiv und passend zur Grammatikdidaktik im Fremdsprachenunterricht.

Darüber hinaus haben die Studierenden sich jeweils nach der Vor- und Nachbereitungsphase anhand eines Fragebogens selbst bewertet. Die Ergebnisse lauten wie folgt: Vor dem Unterricht ergibt sich 3,25 Punkte (5 ist die volle Punktzahl) beim Verständnis der Grammatikregel und 3,45 beim Verständnis der Bedeutung. Nach dem Unterricht ergibt sich 4,25 Punkte beim Verständnis der Grammatikregel und 4,52 beim Verständnis der Bedeutung. Schließlich wurden die Studenten mit Fragebogen nachgefragt, um ihre Meinung zu dem Unterricht direkt und anonym zu erfahren. Der Unterricht hat ihnen gut gefallen und sie



haben dabei Spaß gehabt, weil sie während der ganzen Unterrichtseinheit mitmachen konnten. Sie erklärten weiter, dass der Unterricht sie stimuliert und es ihnen ermöglicht habe, aktiv bei der Teilnahme im Unterricht zu bleiben.

Die Schwierigkeiten zeigen sich erstens bei den mündlichen Übungen, denn die schwächste Fertigkeit der Studierenden ist Sprechen. Sie haben meiner Meinung nach Angst vor Fehlern und kulturbedingt sind sie eher schüchtern. Folglich hat diese Phase länger als geplant gedauert und ich musste die Studierenden in dieser Phase ermutigen, bis sie eine Automatisierung erreicht hatten. Aufgrund der Differenzierung haben übrigens einige die Automatisierung nicht erreicht. Die Automatisierung in der mündlichen Übungsphase besitzt auch eine weitere Schwierigkeit: da die Studierenden den Sinn der Automatisierung zum Teil noch nicht begriffen haben, gewöhnen sie sich zunächst an die schriftlichen Aufgaben, was sie nur eine Runde mit den Kärtchen geübt haben. Eine andere Vermutung wäre, dass die

Studierenden bei dieser Phase nicht so motiviert waren, weil die Automatisierung wegen der Wiederholung manchmal langweilig sein kann. Ich musste dabei viel anweisen, dass sie während der Zeitvorgabe wiederholend üben, damit es im weiteren Verlauf der Unterrichtseinheit effektiver läuft.

5. Schlussbetrachtung

Die Vorbereitung spielt in der Unterrichtsplanung mit dem Lehrmodell 5E eine große Rolle, weil die Lehrenden Informationen oder ein Konzept nicht direkt vermitteln, sondern die Studierenden steuern, das Wissen selbst zu entdecken. Die Vorbereitung bezieht sich sowohl auf die Materialien als auch auf die methodischen Anweisungen. Für die Lehrenden ist es neben ihrer Lehrerfahrung entscheidend, die Grundannahmen des Konstruktivismus zu berücksichtigen. Die Studierenden sollten offen für Formendes aktiven Lernens sein, die sie in ihrer Schulzeit vielfach nicht kennengelernt haben.



In der beschriebenen Untersuchung sind aktive Teilnahme und die Interaktion im Unterricht stärker geworden. Die Studierenden haben aktives Engagement gezeigt, waren vergnügt und darauf gespannt, was weiter kommt. Andererseits ist dieses Modell aufgrund des Mangels an Übungsphasen weniger geeignet. Da das Modell ursprünglich für den Naturwissenschaftsunterricht oder Inhaltsfächer gedacht war, sind die Übungsphasen und die Automatisierung da wenig präsent. Meine

Ergänzung wäre, dass die Lehrenden sich Gedanken machen und auf andere didaktische Maßnahmen zurückgreifen. Somit wird meine anfängliche Annahme bestätigt, dass das Lehrmodell 5E für die Grammatikdidaktik im Fremdsprachenunterricht zwar geeignet ist, aber die anderen didaktischen Maßnahmen müssen dabei unbedingt berücksichtigt werden. Durch weitere Untersuchungen des Konzepts im Unterricht können weitere Stärken und Schwächen ermittelt werden.

Endnotes

²Deutschlehrerqualifizierungsprogramm ist eine dreimonatige Ausbildung, in der Lehrende die Methoden des modernen Fremdsprachenunterrichts im Bereich Deutsch als Fremdsprache kennenlernen und reflektieren. Die Qualifizierung besteht aus zwei Phasen: Theorie der Praxis und Praxis des Unterrichtens (Goethe Institut Thailand)

³Johann Friedrich Herbart (1776–1841) ist heutzutage vorzugsweise als Gründer der modernen Psychologie und Pädagogik bekannt.

Literaturverzeichnis

- Bybee, R. W. (2014). The BSCS 5E instructional model: Personal reflections and contemporary implications. *Science and Children*, 10-13.
- Bybee, R. W. u.a. (2006). *The BSCS 5E instructional model: origins, effectiveness, and applications*. Colorado Springs: BSCS.



- Ende, K. u.a. (2014). *Deutsch Lehren Lernen: Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*. München: Klett-Langenscheidt.
- Goethe Institut Thailand. (o.J.). *Fortbildung in Thailand*. “Goethe Institut Thailand. Retrieved from <https://www.goethe.de/ins/th/de/spr/unt/for/gia.html>
- Jones, M. G. u. Brader-Araje, L. (2002). The impact of constructivism on education: Language, discourse and meaning. *American Communication Journal*, 5, 1-10.
- National Science Teachers Association. (o.J.). *Chapter 4 BSCS 5E Instructional model*. “National Science Teachers Association. Retrieved from <http://static.nsta.org/files/PB186X-4.pdf>
- Office of Science Education National Institutes of Health. (2006). *The BSCS 5E instructional model: Origins and effectiveness*. Colorado Springs: BSCS.
- Tanner, K. D. (2010). Order matters: using the 5e model to align teaching with how people learn. *CBE—Life Sciences Education*, 9, 159-164.
- Thammasat University. (2016). *Curriculum (TQF2)*. Bachelor of Arts Programm in German.
- ชัยวัฒน์ สุทธิรัตน์. (2552). 80 นวัตกรรมจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ. กรุงเทพฯ: แดเน็กซ์ อินเตอร์คอร์ปอเรชั่น.
- ทิสนา แคมมณี. (2545). *ศาสตร์การสอน: องค์ความรู้เพื่อการจัดกระบวนการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- นาคยา ปิณฑนานนท์. (2546). *จากหลักสูตรสู่หน่วยการเรียนรู้*. กรุงเทพฯ: ไทยวัฒนาพานิช.
- นาคยา ปิณฑนานนท์, มธุรส จงชัยกิจ และศิริรัตน์ นิละกุลปต์. (2542). *การศึกษามาตรฐาน: แนวคิดสู่การปฏิบัติ*. กรุงเทพฯ: แม็ค.
- สิริจิตต์ เดชมรรชัย. (2546). *การสอนภาษาฝรั่งเศสในฐานะภาษาต่างประเทศ: แนวคิดและวิธีการ*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุรางค์ ไคว์ตระกูล. (2548). *จิตวิทยาการศึกษา (พิมพ์ครั้งที่ 5)*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.