

Universität Ost-Finnland, Philosophische Fakultät

Deutsche Sprache

Pro-Gradu -Arbeit zum Thema:

Eine vergleichende Analyse der Lehrwerke *Einverstanden! 1* und

***Menschen A1* aus der Sicht der Grammatik**

vorgelegt von:

Niina Toivanen, 180336

2131107 Pro-Gradu -Arbeit

Herbstsemester 2014

Leitung: Dr. Hannele Kohvakka

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO – UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

Tiedekunta – Faculty Philosophische Fakultät		Osasto – School Humanistische Abteilung	
Tekijät – Author Niina Elina Toivanen			
Työn nimi – Title Eine vergleichende Analyse der Lehrwerke <i>Einverstanden! 1</i> und <i>Menschen A1</i> aus der Sicht der Grammatik			
Pääaine – Main subject	Työn laji – Level	Päivämäärä – Date	Sivumäärä – Number of pages
Deutsche Sprache und Kultur	Pro gradu -tutkielma Sivuainetutkielma Kandidaatin tutkielma Aineopintojen tutkielma	x 17.8.2014	71 + eine finnischsprachige und eine deutschsprachige Zusammenfassung
Tiivistelmä – Abstract			
<p>Das Ziel dieser Pro-Gradu –Arbeit ist zu untersuchen, wie sich zwei Deutsch als Fremdsprache -Lehrwerke an Erwachsene auf der Anfängerstufe voneinander in Hinsicht auf die Grammatikvermittlung unterscheiden; ein zweisprachiges, finnisches Lehrwerk <i>Einverstanden! 1</i> (Otava 2003) und ein einsprachiges, deutsches Lehrwerk <i>Menschen A1</i> (Hueber 2012). Die Idee im Hintergrund ist herauszufinden, ob ein einsprachiges Deutschlehrwerk im Deutschunterricht für Anfänger an einer finnischen Universität zum Einsatz kommen könnte.</p> <p>Die Lehrmethoden haben sich im Laufe der Zeit weiterentwickelt und die Rolle der Grammatik und ihre Vermittlungsmethoden haben sich sehr verändert. Das hat auch Einfluss auf die Lehrwerkproduktion gehabt. Darüber hinaus werden im Theorieteil die Rolle des Lehrwerks im Fremdsprachenunterricht und die Bedeutung der Grammatik beim Fremdsprachenlernen behandelt. Progressions- und Grammatikanalyse werden ebenfalls durchleuchtet. Es werden auch die wichtigsten Begriffe, die bei diesem Thema eine Rolle spielen, erläutert: Lehrwerk, grammatische Progression und Grammatikvermittlung.</p> <p>Die Untersuchung wird durch eine Grammatikanalyse ausgeführt, in der Auswahl, Exposition, Übungsformen und Progression betrachtet werden. Dazu wird die Struktur der Lehrwerke untersucht. Die Analyse ist zum größten Teil quantitativ mit einigen qualitativen Zügen.</p> <p>Die Untersuchungsfragen dieser Arbeit sind:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Wie unterscheidet sich die Grammatikvermittlung in einem finnischen, zweisprachigen und einem deutschen, einsprachigen Lehrwerk? 2. Könnte ein einsprachiges Deutschlehrwerk im Deutschunterricht für Anfänger an einer finnischen Universität zum Einsatz kommen? <p>Die Analyse hat ergeben, dass die Grammatikvermittlung in diesen DaF-Lehrwerken sehr unterschiedlich ist. <i>Einverstanden! 1</i> ist ein traditionelles Lehrwerk mit systematischer, sprach- und strukturbezogener Grammatikvermittlung. <i>Menschen A1</i> ist ein kommunikatives Lehrwerk mit aufgaben- und themenbezogener Grammatikvermittlung.</p> <p><i>Menschen A1</i> enthält mehr Grammatikthemen als <i>Einverstanden! 1</i>, was zum größten Teil vom Umfang der Lehrwerke herrührt. Die Grammatikvermittlung in <i>Einverstanden! 1</i> ist traditionell, neutral und systematisch, während <i>Menschen A1</i> bei der Grammatikvermittlung viele visuelle Elemente verwendet. <i>Einverstanden! 1</i> hat mehr reproduktive und weniger rezeptive Übungen als <i>Menschen A1</i>. Produktive Übungen gibt es in beiden kaum. Die grammatische Progression ist fast ähnlich, aber z. B. ist die Reihenfolge der Modalverben ganz anders und widerspiegelt die Orientierung der Lehrwerke; <i>Einverstanden! 1</i> ist strukturorientiert ja <i>Menschen A1</i> situationsorientiert.</p> <p>Aufgrund der der Untersuchungsergebnisse kann man feststellen, dass ein einsprachiges Deutschlehrwerk im Deutschunterricht für Anfänger an einer finnischen Universität zum Einsatz kommen könnte. Die Applikabilität würde sich natürlich erst in der Praxis zeigen, was auch zu einer sehr interessanten Entwicklung des Themas führen könnte.</p>			
Avainsanat – Keywords kielioppi (Grammatik), vieraan kielen opetus (Fremdsprachenunterricht), oppikirja-analyysi (Lehrwerkanalyse), kielioppianalyysi (Grammatikanalyse), kielioppiesitys (Grammatikvermittlung)			

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO – UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

Tiedekunta – Faculty Filosofinen tiedekunta		Osasto – School Humanistinen osasto		
Tekijät – Author Niina Elina Toivanen				
Työn nimi – Title Eine vergleichende Analyse der Lehrwerke <i>Einverstanden! 1</i> und <i>Menschen A1</i> aus der Sicht der Grammatik				
Pääaine – Main subject	Työn laji – Level	Päivämäärä – Date	Sivumäärä – Number of pages	
Saksan kieli ja kulttuuri	Pro gradu -tutkielma Sivuainetutkielma Kandidaatin tutkielma Aineopintojen tutkielma	17.8.2014	71 + suomenkielinen ja saksankielinen tiivistelmä	
Tiivistelmä – Abstract				
<p>Tässä pro gradu – tutkielmassa on tarkoitus tutkia ja vertailla, miten kaksi aikuisille suunnattua Saksa vieraana kielenä (=DaF) – alkeisoppikirjaa eroavat toisistaan kieliopin kannalta. Tutkittavana ovat kaksikielinen, suomalainen <i>Einverstanden! 1</i> (Otava 2003) sekä yksikielinen, saksalainen <i>Menschen A1</i> (Hueber 2012). Tutkimuksen taustalla on ajatus siitä, sopsiko yksikielinen, saksalainen DaF – oppikirja aikuisten alkeissaksanopetukseen Suomessa.</p> <p>Teoriaosassa tarkastellaan mm. oppikirjan roolia vieraan kielen opetuksessa ja kieliopin merkitystä vieraan kielen oppimisen kannalta. Kieliopin asema vieraan kielen opetuksessa on vaihdellut ajan saatossa; välillä se on ollut isetarkoitus, välillä unohdettu lähes kokonaan. Vallitsevat opetusmenetelmät ja oppimisteoriat ovat vaikuttaneet myös oppikirjatuotantoon. Teoriaosassa on käsitelty myös progressio- ja kielioppianalyysin periaatteita, joihin tutkimuksen analyysi pohjautuu. Lisäksi on selitetty tärkeitä käsitteitä, mm. oppikirja, kieliopillinen progressio ja kieliopin opettaminen.</p> <p>Tutkimus on toteutettu kielioppianalyysin avulla, jossa on tutkittu oppikirjoista seuraavia osa-alueita: kieliopillisten rakenteiden valikoima, esitystapa, tehtävämuodot ja kieliopillinen progressio. Myös oppikirjojen rakennetta tarkastellaan. Tutkimus sisältää sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia piirteitä.</p> <p>Tutkimuskysymykset ovat:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Miten kieliopin esitys suomalaisessa, kaksikielisessä oppikirjassa eroaa saksalaisen, yksikielisen oppikirjan kieliopista? 2. Olisiko yksikielinen, saksalainen DaF – oppikirja käyttökelpoinen suomalaisessa yliopistollisessa aikuisten alkeissaksanopetuksessa? <p>Tutkimuksen tuloksista käy ilmi, että ko. oppikirjojen kieliopin esitys poikkeaa suuresti toisistaan. <i>Einverstanden! 1</i> on perinteinen oppikirja, joka noudattaa systemaattista kieli- ja rakennesuuntautunutta kielioppiesitystä, kun taas <i>Menschen A1</i> on kommunikatiivinen oppikirja, jonka kielioppiesitys on tehtävä- ja teemasuuntautunut. <i>Menschen A1</i> sisältää enemmän kielioppiasioita kuin <i>Einverstanden! 1</i>, mikä johtuu suurimmaksi osaksi oppikirjan fyysisestä laajuudesta. <i>Einverstanden! 1</i> – oppikirjassa kieliopin esitys on perinteinen, neutraali ja kaavamainen, kun taas <i>Menschen A1</i> hyödyntää paljon visuaalisia elementtejä kieliopin havainnollistamisessa. <i>Einverstanden! 1</i> sisältää enemmän reproduktiivisia ja vähemmän reseptiivisiä tehtäviä kuin <i>Menschen A1</i>. Produktiivisia piirteitä tutkimukseen valituissa tehtävissä oli todella vähän. Kieliopillisessa progressiossa on yhtäläisyyksiä, mutta esim. modaaliapuverbien järjestyksessä oppikirjojen eroavaisuudet näkyvät selkeästi; <i>Einverstanden! 1</i> on rakennesuuntautunut ja <i>Menschen A1</i> tilannesuuntautunut.</p> <p>Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan vastata myönteisesti kysymykseen yksikielisen oppikirjan soveltuvuudesta alkeissaksanopetukseen. Tämä tarkastelu on kuitenkin vain teoreettinen ja oppikirjan soveltuvuuden tutkimus empiirisesti tarjoaisikin mielenkiintoisen jatkamahdollisuuden aiheelle; Miten yksikielinen, saksalainen DaF – oppikirja toimii aikuisten alkeissaksankielenopetuksessa Suomessa?</p>				
Avainsanat – Keywords kielioppi (Grammatik), vieraan kielen opetus (Fremdsprachenunterricht), oppikirja-analyysi (Lehrwerkanalyse), kielioppianalyysi (Grammatikanalyse), kielioppiesitys (Grammatikvermittlung)				

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG	4
1.1	Zum Forschungsthema	4
1.2	Hauptfragestellung	6
2	FORSCHUNGSÜBERBLICK	7
2.1	Lehrwerk im Mittelpunkt des Fremdsprachenlernens.....	7
2.1.1	Zur Situation der Lehrwerkkritik und Lehrwerkforschung Deutsch als Fremdsprache nach Krumm (1994).....	7
2.1.2	Die vier Lehrwerkgenerationen nach Götze (1994).....	9
2.2	Grammatik im Unterricht	10
2.2.1	Die Bedeutung von Grammatik beim Fremdsprachenlernen nach Götze (1994).....	10
2.2.2	Grammatikanalyse nach Latour (1994).....	11
2.2.3	Progressionsanalyse nach Appel und Schumann (1983)	13
3	THEORETISCHER HINTERGRUND	15
3.1	Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GER).....	15
3.2	Lehrwerk	16
3.2.1	Lehrwerkanalyse	19
3.3	Grammatikvermittlung	21
3.4	Grammatische Progression.....	25
4	MATERIAL UND METHODE	27
4.1	Material	27
4.2	Methode.....	31
5	UNTERSUCHUNGSTEIL	34
5.1	Struktur der Lehrwerke	34
5.1.1	Die Struktur der Lehrwerke im Allgemeinen und in der Hinsicht auf die Grammatik	34
5.2	Grammatikanalyse.....	38
5.2.1	Auswahl	38
5.2.2	Exposition	41
5.2.3	Übungsformen.....	45
5.2.4	Progression.....	51
6	AUSWERTUNG DER ERGEBNISSE	59
7	ZUSAMMENFASSUNG	66
8	LITERATURVERZEICHNIS	69
8.1	Primärliteratur	69
8.2	Sekundärliteratur	70

1 EINLEITUNG

1.1 ZUM FORSCHUNGSTHEMA

Ich habe das Thema *Grammatik in Lehrwerken* für meine Pro-Gradu-Arbeit gewählt, weil ich ein Jahr als Deutschlehrerin an einem universitären Sprachzentrum tätig war und das Deutschlehrwerk *Einverstanden! 1* im Unterricht benutzt habe. Während des Jahres habe ich einige Mangelhaftigkeiten im Lehrbuch entdeckt und dadurch wurde mein Interesse an Grammatik in Lehrwerken geweckt.

Das zweisprachige, finnische Lehrwerk *Einverstanden! 1* ist an Erwachsene auf der Anfängerstufe gerichtet und damit sollte das Niveau A1 erreicht werden. Die Grammatik in diesem Lehrwerk ist meiner Meinung nach „blockweise“, traditionell und kompliziert dargestellt. Während der Deutschkurse hatte ich das Gefühl, dass die Studierenden sich immer ein bisschen versteiften und ernsthafter wurden, als wir die mit rot markierten Grammatikseiten öffneten. Das Sprachenlernen sollte nach meiner Meinung locker sein, sonst bekommt man Angst vor Fehlern, was das Lernen verlangsamen und erschweren kann. „Grammatik im Unterricht soll Spaß machen.“ (Rall, M. 2001:886) Ich wollte wissen, ob die Grammatikvermittlung ähnlich in einem deutschen, einsprachigen Lehrwerk ist, und wenn nicht, wie unterscheiden sie sich voneinander. Deswegen werde ich in dieser Arbeit die innere Struktur der Grammatikvermittlung anhand einer Grammatikanalyse in zwei *Deutsch als Fremdsprache* -Lehrwerken untersuchen. Das Erkenntnisziel der Arbeit ist herauszufinden, wie unterschiedlich die Lehrbücher sind, und ob ein einsprachiges Deutschlehrbuch im finnischen universitären Deutschunterricht anwendbar sein könnte.

Das Lehrwerk spielt im Fremdsprachenunterricht eine entscheidende Rolle. Als ich im letzten Herbst als nebenamtliche Lehrbeauftragte am Sprachzentrum anfang, wurde mir ein DaF-Lehrwerk¹ gegeben, das ich bei zwei Anfängerkursen für Erwachsene anwenden sollte. Mein erster Eindruck war, dass das Lehrwerk traditionell und dadurch altmodisch war. Mich trösteten die Worte, dass man nächstes Jahr höchstwahrscheinlich auf ein neues Lehrwerk umstellen könnte. Die Kurse sind jetzt vorbei und ich muss aus dieser Erfahrung sagen, dass ein Lehrwerk das Lernen entweder fördern oder verlangsamen kann und dadurch das Unterrichtsgestalten herausfordert. Das Lehrwerk passte meiner Meinung nach schlecht in den modernen, kommunikativen Fremdsprachenunterricht und selbstgemachte Zusatzmaterialien waren erforderlich. Aus dem von Kursteilnehmern gesammelten Feedback und meiner eigenen Unterrichtserfahrungen ist besonders die Mangelhaftigkeit an der Grammatik hervorgehoben worden. Aus diesem Ausgangspunkt ist mein Wunsch nach einem anderen DaF-Lehrwerk für Erwachsene in der Anfängerstufe entstanden. Schnell musste aber festgestellt werden, dass es kaum andere finnische DaF-Lehrwerke für Erwachsene auf der Anfängerstufe überhaupt gibt. Danach bin ich auf die Idee gekommen; wie wäre es mit einem einsprachigen, deutschen Lehrwerk?

Meine Hypothese ist, dass ein einsprachiges Deutschlehrbuch in einem universitären Deutschunterricht anwendbar sein könnte. Es fordert nur vom Lehrer mehr Vorbereitung, Durcharbeiten des Buches und Anpassung des Materials. Der Lehrer muss das Buch, in Hinsicht auf das Finnische, kontrastiv untersuchen; und sich fragen, was den Lernenden Probleme bereiten könnte, im Vergleich zu einem finnisch-deutschsprachigen Lehrbuch.

Kurz gefasst, das Ziel meiner Untersuchung ist die zwei *Deutsch als Fremdsprache* –Lehrwerke für Anfänger zu analysieren und zu vergleichen, und dadurch herauszufinden, ob ein einsprachiges

¹ *Einverstanden! 1* von Otava Verlag

Lehrwerk in einem universitären Deutschunterricht für Anfänger anzuwenden wäre. Die Betonung liegt auf der Grammatikvermittlung.

1.2 HAUPTFRAGESTELLUNG

In dieser Arbeit will ich herausfinden, ob die Grammatikvermittlung in einem finnischen, zweisprachigen und in einem deutschen, einsprachigen Lehrwerk unterschiedlich ist, und wie groß diese Unterschiede sind. Ich werde die Lehrwerke vergleichen und die Ähnlichkeiten und Unterschiede analysieren, besonders in Hinsicht auf Grammatikvermittlung.

Meine Untersuchungsfragen sind die folgenden:

1. Wie unterscheidet sich die Grammatikvermittlung in einem finnischen, zweisprachigen und einem deutschen, einsprachigen Lehrwerk?
2. Könnte ein einsprachiges Deutschlehrwerk im Deutschunterricht für Anfänger an einer finnischen Universität geeignet sein?

2 FORSCHUNGSÜBERBLICK

2.1 LEHRWERK IM MITTELPUNKT DES FREMDSPRACHENLERNENS

In diesem Kapitel wird erläutert, was man bisher im Bereich Lehrwerkanalyse und Grammatik im Unterricht untersucht hat. Zu diesem Überblick habe ich zwei wichtige und das Thema umfassende Werke ausgewählt; Beiträge in Kast und Neuner (1994) von Krumm, Götze (2) und Latour, und Beiträge von Appel und Schumann in Appel, Schumann und Rösler (1983). Die Beiträge von Götze und Latour werden auch im internationalen Handbuch von Helbig (2001b) erwähnt, in Hinsicht auf Grammatik in Lehrwerken.

Nach Neuner (1994:8ff.) hat das Lehrwerk eine große Macht im Fremdsprachenunterricht. Das Lehrwerk bestimmt und kontrolliert die Lehrziele und die Lehrwerkautoren haben den Lehrstoff ausgewählt, abgestuft und aufbereitet. Die methodischen Entscheidungen sind schon größtenteils im Lehrwerk getroffen worden; Unterrichtsgliederung, Unterrichtsformen, Unterrichtsmedien und Unterrichtsorganisation. Wenn der Unterricht als System betrachtet wird, steht das Lehrwerk als ‚Leitung‘ in der Mitte von miteinander vernetzten Teilen; Lehrsituation, Lehrplan und Lernende. Trotzdem steckt die Lehrwerkforschung noch in den Kinderschuhen.

2.1.1 Zur Situation der Lehrwerkkritik und Lehrwerkforschung Deutsch als Fremdsprache nach Krumm (1994)

Die Lerntheorien ihrer Zeit verknüpfen sich mit den Methoden in Lehrwerken. Wie schon erwähnt, hat das Lehrmaterial einen großen Einfluss auf den Deutschunterricht. Trotzdem sind die konkreten Auswirkungen eines Lehrbuchs auf den Unterricht und darauf, wie ein ‚gutes‘ Lehrwerk aussieht, noch nicht genug erforscht worden. Anfang der 70er Jahre haben Heuer und Müller (1973, zitiert

nach Krumm 1994:23) mit der „Kontextualisierbarkeitsprobe“ untersucht, wie „authentisch“ und situationsbezogen die Sprache im Lehrbuch ist. Nach einer Untersuchung von Quetz (1976, zitiert nach Krumm 1994:24) werden zwei Drittel (bis zu 82 %) der Unterrichtszeit mit dem Lehrbuch gestaltet. Laut vielen ähnlichen Untersuchungen (S. Krumm 1994:24) beschränkt das die schülerzentrierten und kooperativen Aktivitätsformen im Unterricht. Die Lehrer- und Lehrerbuchdominanz behindert die selbständige Gedankenentwicklung von Schülern. Die Untersuchungen kritisieren die Konstruktionskriterien für Lernmaterial und Progression; sie konzentrieren sich mehr auf Sprachstruktur und vernachlässigen den Lernkontext und die Lernerfaktoren.

Weil die Wirkungen so wenig untersucht worden sind, hat man sich auf die Lehrwerkkritik konzentriert und daher offizielle Lehrwerkgutachten geschaffen. Die wichtigsten (S. Krumm 1994:25) sind der *Unterrichtsmediendienst* (1975) des Deutschen Volkshochschulverbandes, *Gutachten des Sprachverbandes Deutsch für ausländische Arbeitnehmer* (1982) und das *Mannheimer Gutachten* (1977, 1979). Man hat auch versucht, den großen Einfluss des Lehrwerks auf den Unterricht durch verschiedene Methoden zu reduzieren; 1) Unterricht ohne Lehrbuch, 2) Anpassung durch Zusatzmaterial, 3) Lehrwerke mit „Leerstellen“ und 4) „Regionale“ Lehrwerke. (Krumm 1994:27-28). Die Versuche, Unterricht ohne Lehrbuch durchzuführen, führen trotzdem zu schriftlich produzierten Materialien, weil der Lernstoff zwischen Klassen vergleichbar sein muss. Zusatzmaterial ist auch ein Versuch; es gibt Arbeitshilfen wie Spielesammlungen und differenzierte Arbeitsbücher. „Leerstellen“ im Lehrbuch ist ein Ansatz, wo z. B. durch Zweisprachigkeit und Kulturvergleich die Erfahrungen der Schüler in dem Mittelpunkt stehen. „Regionale“ Lehrwerke sind Deutschlehrwerke, die in anderen Ländern von einheimischen Autoren entwickelt worden sind.

2.1.2 Die vier Lehrwerkgenerationen nach Götze (1994)

Im Laufe der Zeit haben sich die Lehrwerke durch Forschung und Errungenschaften der Sprachwissenschaft weiterentwickelt und dadurch sind verschiedene Zeitphasen entstanden. Die Lehrwerke sind also „Kinder ihrer Zeit“ (Neuner 1994:14.). Die Zeitphasen bzw. die vier Lehrwerkgenerationen sind:

1. die Grammatik-Übersetzungs-Methode, 2. die audiolinguale/audiovisuelle Methode, 3. der kommunikative Ansatz und 4. der interkulturelle Ansatz. (Vgl. Götze 1994:29, Rösler 2012:48, 65ff.)

Die erste Phase hat die Sprache mit der Grammatik gleichgesetzt. Sie war durch traditionelle Grammatik, geschriebene Sprache und Regelwissen geprägt. (Götze 1994:29ff.) Die zweite Phase ist durch eine Einsprachigkeit (nur Zielsprache), gesprochene Sprache (in Wirklichkeit Lehrbuchsprache) und Hör-Sprechübungen (Beherrschen von Kommunikationsmustern) gekennzeichnet. Die dritte Phase, der kommunikative Ansatz, betonte „einerseits“ „Sprachhandeln“ in unterschiedlichen Kommunikationssituationen im Sinne der linguistischen Pragmatik, andererseits „Sprachreflexion“ anstelle der traditionellen Grammatik“ (ebd.) Viertens kam der interkulturelle Ansatz, wo „die Interaktion von Eigenem und Fremdem“ (Rösler 2012:82) hochgeschätzt wurde. In jeder Phase war die große Frage, was für eine Rolle Grammatik spielt? Es gibt also Zeiten, in denen Grammatik unterschätzt oder zumindest beiseitegeschoben wurde, aber auch Zeiten, in denen Grammatiklernen mit Sprachenlernen fast gleichgesetzt wurde.

2.2 GRAMMATIK IM UNTERRICHT

2.2.1 Die Bedeutung von Grammatik beim Fremdsprachenlernen nach Götze (1994)

Die Bedeutung von Grammatik im Fremdsprachenunterricht hat sich im Laufe der Zeit viel verändert. Die Vertreter der Grammatik-Übersetzungs-Methode hielten Grammatik für das Wichtigste beim Sprachenlernen, wogegen nach der ‚direkten Methode‘ (sog. audiolinguale/audiovisuelle Methode) die Grammatik keine Rolle im Unterricht spielen soll. Nach Götze wird im Unterricht aber nicht **die** Grammatik gelehrt, sondern die Sprache und wie man Sprache richtig benutzen soll. Götze hat neun Thesen zum Thema „Grammatik im Fremdsprachenunterricht“ aufgestellt, die hier kurz präsentiert werden.

(1) Grammatik ist Mittel, nicht Zweck. (2) Sie ist eine didaktische Grammatik, die „von lernpsychologischen, didaktischen und methodischen Faktoren bestimmt“ ist. Sie umfasst nur das für das Sprachenlernen Wichtigste aus dem Bereich Grammatik. (3) Sie unterscheidet sich von Muttersprachengrammatik dadurch, dass sie mehr Regelwissen vermittelt, grammatische Phänomene genauer erklärt und kontrastiven Sprachgebrauch berücksichtigt. (4) Eine didaktische Grammatik ist für Lehrende vorgestellt, während eine pädagogische Grammatik „die Regelfindungen samt Übungen in den Lehrwerken, etwaige grammatische Beihefte für den Lernenden sowie kontrastive Erläuterungen“ bedeutet. Im Lehrwerk wird also bestimmt, was, wie, wann und wie viel gelernt werden sollte. (5) Eine pädagogische Grammatik sollte die Sprache in ihrem Kontext, in Textzusammenhängen, präsentieren, nicht in isolierten Sätzen. (6) Die Terminologie soll verständlich, vereinfacht, explizit und land- / regionverbunden sein. (7) Die Regelfindung soll induktiv-empirisch geschehen. (8) Man soll zwischen Rezeptionsgrammatik und Produktionsgrammatik unterscheiden; welche Regel muss man kennen, um zu verstehen, und welche, um die Sprache zu produzieren. (9) Die Grammatik sollte eine funktionale kommunikative

Grammatik sein, d. h. die sprachlichen Funktionen erklären, die man in der Kommunikation braucht. (Götze 1994: 66ff.)

2.2.2 Grammatikanalyse nach Latour (1994)

Die zentralen Gesichtspunkte der Grammatikanalyse sind die Unterscheidung zwischen Grundstufen- und Mittelstufenlehrwerken, die Auswahl der grammatischen Strukturen, ihre Exposition, die Übungsformen und die Progression. (Latour 1994:70-74) Hier ist anzumerken, dass Latour die Begriffe von Grund- und Mittelstufen nicht erklärt, und deswegen kann man aus ihnen keine Folgerungen ziehen, oder zumindest wären sie sehr interpretativ.

Auswahl

Auswahl bezieht sich darauf, welche grammatischen Phänomene im Lehrwerk betrachtet werden sollten. In einem Grundstufenlehrwerk (=GST-Lehrwerk) sollten neben der Syntax die Hauptwortarten im unterschiedlichen Umfange behandelt werden; Verb, Substantiv, Adjektiv und Präpositionen. Die grammatischen Phänomene sollten in einem GST-Lehrwerk nur oberflächlich (Grundzüge) dargestellt werden. Man kann in der Grundstufe die Formen, aber nicht alle Verwendungsweisen z. B. der Modalverben lernen. Die Mittelstufenlehrwerke können dann unterschiedliche Schwerpunkte setzen und die ausgewählten Richtungen verfolgen.

Progression

Progression bedeutet die Reihenfolge in der die grammatischen Phänomene im Lehrwerk erscheinen, oft vom Leichterem zum Schwierigeren. Die grammatische Progression läuft auch nicht in allen GST-Lehrwerken parallel, weil der Aufbau und Umfang der Lektionen, die Auswahl des grammatischen Stoffes und die zugrunde gelegten Grammatikmodelle nicht gleichzeitig übereinstimmen können. Bei einer Beurteilung muss man nach Latour auf zwei Sachen achten; man

darf nichts verlangen, was man noch nicht behandelt hat und die Lernschwierigkeiten dürfen nicht kumulieren. Hier muss erwähnt werden, dass Latour unter dem Begriff der Progression einfach nur die Reihenfolge der grammatischen Strukturen versteht, während z. B. Funk & Koenig (1991:56) die Reihenfolge nur als einen Aspekt der Progression sehen.

Exposition

Bei der Exposition, bzw. der Präsentation der Regeln, wird oft die Grafik und Terminologie kritisiert. In Lehrwerken sollte man vereinfachte Termini anwenden, keine „Subsumptivergänzung“, sondern einfach „Subjekt“. Grafisch sollten die Regeln übersichtlich sein, mit der Hilfe von Dünn-/Fettdruck, weiß/farbig usw. Eine signalgrammatische Darstellungsweise, wo man Symbole (z. B. Pfeile) verwendet, reduziert den Gebrauch von Terminologie, kann aber auch zu Missverständnissen führen.

Übungsformen

Grammatische Strukturen sollen durch verschiedene, sowohl produktive als auch rezeptive, Übungsformen für den kommunikativen Gebrauch anwendbar werden. Die Grammatikübungen sollten in kommunikative Zusammenhänge eingebettet werden. Man darf nicht ausschließen, dass die Einzelsätze, die traditionell verwendet worden sind, eine Möglichkeit anbieten, bestimmte grammatische Strukturen konzentriert zu behandeln (z. B. Adjektivendungen). Diese aufeinanderfolgenden, einzelnen Sätze können ab und zu unvermeidbar sein; es ist nicht möglich, alle grammatischen Phänomene in kontextualisierten Übungen zu behandeln, z. B. wegen ihrer Seltenheit.

2.2.3 Progressionsanalyse nach Appel und Schumann (1983)

Joachim Appel und Johannes Schumann haben die Situations- und Grammatikprogression untersucht. Im Hintergrund waren u.a. die Fragen; Welche Gründe gibt es dafür, dass Situationsgrammatik die grammatische Progression ersetzen sollte? Ist es möglich, grammatische Progression und Situationsprogression miteinander zu verbinden?

Die Untersuchungsfrage von Appel (1983:44ff.) war „Welche Kriterien kann die Pragmadidaktik für die Progression in Fremdsprachenlehrwerken bereitstellen?“. Die vier Entscheidungsbereiche des Fremdsprachenunterrichts in der Hinsicht der grammatischen Progression sind 1. Lernzieldefinition, 2. Anordnung, 3. Präsentation und 4. Übungsformen. Er ist der Meinung, dass diese Bereiche so eng miteinander verbunden sind, dass man die Progression ohne sie nicht untersuchen kann. Appel (ebd.) hat die Progression in einem Lehrwerk analysiert und einige kritische Punkte herausgearbeitet; Grammatik wird überbetont, der Anordnung wird zu viel Bedeutung beigemessen, die grammatische Präsentation ist implizit, Texte sind gekünstelt und Übungsformen wenig motivierend. Er entwickelte zwei Möglichkeiten für Situationsprogression. Die erste bestimmt die Situationen durch die kommunikativen Handlungen und die zweite basiert auf der Diskursanalyse, auf konkreten Situationen. Der Versuch, die Grammatikprogression und Situationsprogression zu integrieren, hatte folgende Ergebnisse; 1. Form und Funktion sind miteinander verbunden und sie können sich nicht ausschließen, 2. grammatische und kommunikative Kriterien sind miteinander vereinbar, 3. die Wichtigkeit der Anordnung ist relativ, wichtiger ist die Präsentation (und deren vorentlastende Funktion) und entsprechendes Niveau in Übungen.

Schumann (1983:65f.) hat die situative Progression durch eine Untersuchung über den Umfang des Wortschatzes in Lehrwerken betrachtet. Er hat 269 situative Kontexte (Themen, die behandelt werden sollten) in zehn Arbeitsbüchern gefunden. Dann hat er zu einigen situativen Möglichkeiten

Diapositive erstellt, weil er der Meinung ist, dass der Umfang eines Lehrwerks zu begrenzt ist, um alle Themen zu behandeln und da könnten audiovisuelle Medien nützlich sein. Er hat die Themen genauer betrachtet und es hat sich ergeben, dass es in Lehrwerken für Fortgeschrittene mehr abstrakte Themen gibt und Lehrwerke für Anfänger eher auf einem konkreten, den Grundbedürfnissen zugrunde liegenden, Niveau bleiben. Mit diesen Diapositiven und auch eventuell mit dem Medium Video kann man verschiedene Situationen, die „dem Wortschatz und den grammatischen Vorkenntnissen der Lerner“ entsprechen, mit weniger Zeitaufwand behandeln (Appel 1983:115).

3 THEORETISCHER HINTERGRUND

In diesem Kapitel werden Begriffe und Phänomene zum Thema erklärt, die noch nicht vorgekommen sind. Zuerst wird der gemeinsame europäische Referenzrahmen präsentiert, der auf die Lehrwerkgestaltung einen Einfluss hat (Kenntnisniveau), dann wird das Lehrwerk als Begriff, dessen Funktion, Aufbau, Zielgruppenbezogenheit und Lehrwerkanalyse noch näher betrachtet.

3.1 DER GEMEINSAME EUROPÄISCHE REFERENZRAHMEN (GER)

Fremdsprachenunterricht an einem universitären Sprachenzentrum in Finnland wird durch den gemeinsamen europäischen Referenzrahmen bestimmt. Der gemeinsame europäische Referenzrahmen ist vom Europarat im Jahr 2001 entwickelt worden und „er sollte die Basis für Lehrpläne, Prüfungen und Lehrwerke in Europa schaffen“. (Rösler 2012:265). Der Referenzrahmen betont die vier Grundfertigkeiten; Sprechen, Lesen, Schreiben und Hören. Die grundlegenden Levels sind (A) Elementare Sprachverwendung, (B) Selbstständige Sprachverwendung und (C) Kompetente Sprachverwendung. Diese Levels sind in sechs Stufen des Sprachniveaus unterteilt:

- A1 Anfänger
- A2 Grundlegende Kenntnisse
- B1 Fortgeschrittene Sprachverwendung
- B2 Selbstständige Sprachverwendung
- C1 Fachkundige Sprachkenntnisse
- C2 Annähernd muttersprachliche Kenntnisse

Auf dem Niveau *Elementare Sprachverwendung (Anfänger A1)*; der Lerner...

Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten

Fragen zu ihrer Person stellen - z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben - und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen. (GER 2001)

3.2 LEHRWERK

„Das Lehrwerk bestimmt wie kein anderer Faktor das, was im Fremdsprachenunterricht geschieht.“ (Neuner 1994:8) In diesem Unterkapitel wird das Lehrwerk behandelt; der Begriff, die Funktion des Lehrwerks, der Aufbau und die Zielgruppenbezogenheit.

Lehrwerk als Begriff

Zuerst sollen verschiedene, ähnlich klingende Begriffe definiert werden; *Lehrbuch*, *Lehrwerk*, *Lehrmaterial*. Das *Lehrbuch* ist „ein in sich abgeschlossenes Druckwerk mit fest umrissener didaktischer und methodischer Konzeption --, in dem alle zum Lehren und Lernen benötigten Hilfsmittel – zwischen zwei Buchdeckeln enthalten sind.“ Das Wort *Lehrbuch* spiegelt zutreffend die Zeit, in der die Grammatik-Übersetzungs-Methode² noch vorherrschte wider. (Neuner 2003:399) Das *Lehrwerk* dagegen besteht meistens aus mehreren Komponenten; z. B. Kursbuch, Arbeitsbuch, Lehrerhandbuch und Tondokumente wie CDs oder herunterladbare Dateien. Das *Lehrmaterial* ist Material, das für Unterricht unter didaktischer Perspektive ausgewählt worden ist und sich auf bestimmte Themen oder sprachliche Phänomene bezieht. (Rösler 2012:40ff.) Meiner Meinung nach ist der Begriff *Lehrbuch* in diesem obengenannten Sinne veraltet und ich würde heutzutage darunter ein konkretes *Buch* verstehen, egal ob ein eigenständiges Lehrbuch (wie nach Neuner) oder ein Teil von einem Lehrwerk, z. B. ein Arbeitsbuch. Es gibt auch Diskussionen

² Siehe Kapitel 2.1.2 *Die vier Lehrwerkgenerationen*

darüber, ob man die *Lehrwerke* eigentlich als *Lernwerke* bezeichnen sollte? Darauf soll hier aber nicht eingegangen werden. In dieser Untersuchung wird weitgehend der Begriff *Lehrwerk* Verwendung finden.

Funktion des Lehrwerks

Ein Lehrwerk hat die Funktion, den Lernprozess zu begleiten. Nach Neuner (2003:399ff.) kann man das Lehrwerk als sog. heimlicher Lehrplan des Unterrichts bezeichnen. „Das Lehrwerk setzt die Vorgaben des Lehrplans in ein Unterrichtskonzept um.“ Es platziert sich zwischen den Lehrplan und das Unterrichtsgeschehen. Das Lehrwerk bestimmt die Unterrichtsziele (nach bestimmter Jahrgangs- oder Lernstufe), die Auswahl und Gewichtung der Lehrstoffe und die Lehrprogression. Es steuert den Unterricht durch Einteilung der Unterrichtsphasen, regelt die Sozialformen und die Verwendung der Unterrichtsmedien. (ebd.)

In den 80er Jahren entstand ein ‚Steinbruchkonzept‘, als Gegenbewegung zum Übergewicht des Lehrbuches. Der Lehrende nahm nur die Teile aus dem Lehrwerk, die er für passend für den Unterricht hielt, und sammelte, entwarf und adaptierte dann alternatives Material für seine Lerngruppe. Problematisch ist, wenn der Lehrende wenig Zeit dafür hat oder unsicher mit Lehrmaterial umgeht. Dann ist die steuernde Funktion des gut aufgebauten Lehrwerks bedeutend wichtig. (Rösler 2012:47)

Aufbau

Die Lehrwerke haben einen inneren Aufbau, womit sie den Lernprozess erleichtern. Um übersichtlich zu sein, besteht ein Lehrwerk aus unterschiedlich langen Lektionen, die ein Profil (z. B. Handlungsort oder Thema) haben. Die Anzahl der Lektionen ist aber kein bestimmender Faktor im Rahmen des Umfangs. Eine Lektion hat verschiedene Teile, ‚Bausteine‘, die miteinander

harmonieren sollten. (Rösler 2012:43) „Je stärker ein Lehrwerk das Miteinander der Teile in den Griff bekommt, desto besser ist es“. (Rösler 2012:47)

Der Aufbau des Lehrwerks wird durch eine *Progression* bestimmt, die entweder flach oder steil sein kann. Eine steile Progression bedeutet, dass viel neues Material innerhalb eines bestimmten (begrenzten) Zeitraums eingeführt wird, während eine flache Progression mehr Zeit zum Üben lässt, weil das Material innerhalb eines längeren Zeitraums verteilt ist. (Rösler 2012:43f.) Der Begriff Progression bezieht sich auch darauf, in welcher Reihenfolge die Phänomene im Lehrwerk auftreten. *Die grammatische Progression* zeigt die Reihenfolge von grammatischen Phänomenen; was sollte zuerst gelernt werden, was erst später. Für einige grammatische Inhalte gibt es eine logische Reihenfolge (*ich* vor *ihr*), aber zum Beispiel gibt es auf die Frage, was zuerst eingeführt werden sollte, Präteritum oder Perfekt, keine allgemeingültige Antwort. Die andere Art von Progression betrifft die Kommunikation, die die grammatische Progression unterdrücken möchte. Es wurde gefordert, dass „die Grammatik eine dienende Funktion für das eigentliche Ziel, die Kommunikationsfähigkeit“ hätte. Rösler versteht kommunikative Progression „eher metaphorisch“ als „im engeren Sinne der Art, der Sprechakt X ist einfacher oder leichter als der Sprechakt Y“. (Rösler 2012:44)

Zielgruppenbezogenheit

Die Lehrwerke im Fach *Deutsch als Fremdsprache* sind zielgruppenbezogen, aber oft sehr schwach. Es wird oft nur die Altersgruppe und der angestrebte Sprachstand bestimmt. (Rösler 2012:45-46) Nach dem Alter kann man die Zielgruppen in drei Gruppen einteilen; Kinder, Jugendliche und Erwachsene. (Rösler 2012:45) Eine andere Dreiteilung ordnet sich nach dem Niveau der Kenntnisse; Anfängerlehrwerke, Mittelstufe und Fortgeschrittene. Der Sprachstand bestimmt sich aber heutzutage meistens noch differenzierter; und zwar nach dem europäischen Referenzrahmen, der sechs Niveaustufen hat; A1, A2, B1, B2, C1 und C2. (vgl. Kapitel 2.1)

Die Lehrwerke unterscheiden sich voneinander auch dadurch, ob sie einsprachig oder kontrastiv sind. *Kontrastiv* kann zwei Sachen bedeuten; die Lehrwerke beruhen auf der kontrastiven Analyse (der Ausgangs- und Zielsprache) oder die Lehrwerke sind eher „Adaptionen von einsprachigen Lehrwerken“, in denen die Instruktions- und Beschreibungssprache die Ausgangssprache ist. (Rösler 2012:45) Mein Untersuchungsmaterial vertritt beides; *Einverstanden! 1* beruht auf der kontrastiven Analyse und *Menschen A1.1 + A1.2* ist eindeutig einsprachig. Einsprachigkeit unterstützt die Annahme der Einsprachigkeit des Unterrichtsprozesses, aber dadurch fehlt den Studierenden das Eingehen sowohl auf sprachliche und kulturelle Unterschiede als auch auf Lehrgewohnheiten der Lernenden. (Rösler 2012:45) Zusammenfassend kann man sagen, dass die Lehrwerke sehr schwach zielbezogen sind und meistens nur einige Aspekte angeben; Altersangabe oder Dreiteilung (Kinder, Jugendliche, Erwachsene) und Sprachstand (A1-C2). Wegen des kommerziellen Aspekts der Lehrwerke bleibt das auch so; finanziell vorteilhaft ist nur, Lehrwerke zu veröffentlichen, die eine möglichst große Zielgruppe erreichen.

3.2.1 Lehrwerkanalyse

Es ist schon deutlich geworden, dass das Lehrwerk den Unterricht größtenteils bestimmt. Nach Neuner (1994:8) legt das Lehrwerk u.a. „die Auswahl, Gewichtung und Abstufung (Progression) des Lernstoffs“ fest, und wie der Unterricht in Phasen gegliedert ist (z. B. Übungen), die Arbeitsformen (z. B. wie viel Partnerarbeit), und welche Unterrichtsmedien zur Verfügung stehen. Jeder Deutschlehrer möchte bestimmt wissen, wie man seinen Unterricht verbessern könnte und weil das Lehrwerk eine große Rolle spielt, geschieht das am besten durch eine Lehrwerkanalyse. Der Unterschied zwischen Lehrwerkforschung und Lehrwerkkritik liegt darin, dass die Lehrwerkforschung sich „auf die Analyse der Grundlagen, der Faktoren und des Bedingungsgefüges konzentriert“, während Lehrwerkkritik sich an der Frage nach der „Eignung eines Lehrwerks für eine bestimmte Lerngruppe“ orientiert. (Neuner 1994:17.). Die

Lehrwerkanalyse ist also eine Methode von Lehrwerkkritik. „Lehrwerkkritik versucht, vorhandene wissenschaftliche Erkenntnisse, unterrichtliche Erfahrungen und didaktische Zielvorstellungen in einer hermeneutischen Lehrwerkanalyse zu bündeln.“ (Krumm et al. 2001:1034).

„Jede Analyse braucht Kriterien.“ Lehrwerkanalyse ist in Wissenschaft und Praxis in den letzten 30 Jahren als Folge methodischer Innovationen unumgänglich geworden. Die Entwicklung eines Lehrwerks dauert mindestens 3-5 Jahre und dazu vergeht noch die gleich lange Zeit, um das Lehrwerk wahrzunehmen und zu verbreiten. Das alles stellt Herausforderungen an die Autoren. (Funk 1994:108ff.).

Die Lehrwerkanalyse kann entweder rezeptionsanalytisch oder werkanalytisch sein. In der rezeptionsanalytischen Lehrmaterialanalyse wird untersucht, wie die Lernenden mit bestimmten Lehrwerken, oder mit Teilen davon, umgehen. Werkanalytische Analyse bezieht sich auf das Lehrwerk selbst, entweder diachron (die Entwicklung der Lehrwerke oder deren Teile) oder synchron (Lehrwerkanalyse nach bestimmten in Fachdiskussion entstandenen Kriterien). Die synchrone werkanalytische Analyse kann stärker objektiv-beschreibend oder subjektiv-wertend sein. (Rösler 2012:48) darstellen

Götze (1994:69ff.) hat einen Fragenkatalog erstellt, *Fragen ans Lehrwerk*, der auch eine Art Lehrwerkanalyse ist. Die Fragen sind meiner Meinung nach aber kompliziert und verlangen linguistisches Wissen. (vgl. Funk 1994:109) Sie sind aber zum Teil anwendbar. Es sind auch viele andere Kriterien entstanden, nach welchen Lehrwerke beurteilt werden könnten. Das Mannheimer Gutachten ist eines der bedeutendsten. Krumm (1994:100ff.) präsentiert die Fragen des *Stockholmer Kriterienkatalogs*, der auch 11 Fragen zur Grammatik enthält. Der Stockholmer Kriterienkatalog ist von Experten und Praktikern in Schweden entwickelt worden und basiert auf den spezifischen Lehr- und Lernbedingungen in den nordischen Ländern. (Helbig et al. 2001:1035). Funk (1994:105ff.) hat auch Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse gestellt, die natürlich auch Fragen zur Grammatik umfassen. Im Bereich des Deutschen als Fremdsprache hat man keine differenzierten Analysen

vorgelegt, und es gibt nur eine einzige umfangreichere Analyse von Willeè (1976, zitiert nach Helbig 2001:1035) zu Lehrwerken für den Deutschunterricht.

3.3 GRAMMATIKVERMITTLUNG

Grammatik als Begriff

Die Grammatik ist auf der einen Seite „das dem Objekt Sprache innewohnende Regelsystem“, auf der anderen Seite „die wissenschaftlich-linguistische Beschreibung dieses Regelsystems“, aber auch „das Regelsystem, das sich beim Lernenden beim Spracherwerb herausbildet“ (Jung 1993:111). Helbig (2001:175) hat das Gleiche folgenderweise formuliert; die Grammatik existiert in Sprachtexten selbst, in Büchern und in Köpfen.

Grammatikvermittlung

Die Grammatik muss „so vollständig und so umfangreich als irgend möglich vermittelt werden, wobei sie sich nicht nur an - - ausgesuchten Sprachsituationen oder Sprechintentionen ausrichten darf, sondern an einer wesentlich umfangreicheren Sprachkompetenz“, die alle vier Grundfertigkeiten enthält. (Jung 1993:116) Die Grammatikvermittlung nimmt einen großen Teil der Unterrichtszeit in Anspruch. Zimmermann (1984:40, zitiert nach Huneke & Steinig 2002:151) untersuchte den Fremdsprachenunterricht in deutschen Schulen und stellte fest, dass 40-60 % der Unterrichtszeit für die Grammatikvermittlung verwendet wird (hier ist aber zu merken, dass die Untersuchung aus dem Jahr 1984 stammt). Ziel des Sprachunterrichts darf nicht das explizite Sprachwissen sein, die Sprache zu ‚kennen‘, sondern das implizite Sprachwissen, die Sprache zu ‚können‘. Es ist noch umstritten, aber wahrscheinlich, dass diese Wissensbestände in Verbindung zueinander stehen. (Huneke & Steinig 2002:152f.). Schlak (2004:55) ist der Meinung, dass eine Verbindung existieren muss; „Regelerklärungen und ähnliche Formen der Grammatikvermittlung

führen zum Aufbau expliziter Wissensbestände und sind daher in der Sprachverwendung nur dann von entscheidendem Nutzen, wenn sie sich in implizite Wissensbestände umwandeln lassen.“

Eine bekannte Konzeption der Grammatikvermittlung, die Dependenz-Verb-Grammatik (DVG), beruht auf der zentralen Stellung des Hauptverbs und seinen Bedingungen. Diese Grammatik ist valenzbezogen; ein Satzglied (oft ein Verb, aber auch z. B. Adjektiv) hat fakultative und/oder obligatorische Ergänzungen (auch: Aktanten), die syntaktisch oder semantisch erforderlich sind. Zu dieser Konzeption gehört der Begriff Satzklammer, die aus finitem und infinitem Verb besteht. Die DVG ist dem Lehrenden eine große Hilfe, aber für die Lernenden muss sie vereinfacht werden; d. h. „didaktisch reflektiert, reduziert und restrukturiert werden“. (Huneke & Steinig 2002:155). Die für Lernende bearbeitete Grammatik heißt pädagogische Grammatik. Die wichtigen Aspekte der pädagogischen Grammatik sind:

- Lernbarkeit: die Adaptierung der Phänomene für Lerngruppe vom Schwierigkeitsgrad her
- Kontrastivität: die Muttersprache muss berücksichtigt werden
- Strukturierung und Schwerpunktbildung nach der Frequenz der Phänomene: die frequenten, typischen und lernbedeutenden Phänomene müssen adressatenspezifisch abgehoben werden
- Strukturierung nach der Art der Sprachverwendung: man muss zwischen der Produktionsgrammatik und der Verstehensgrammatik unterscheiden (beim Sprechen und Schreiben kann der Lernende selbst entscheiden, beim Hören und Lesen muss er mit viel (zum Teil auch unbekanntem) Material zurechtkommen
- Darstellbarkeit: signalgrammatische Darstellung; Sachverhalte müssen verständlich und leicht verwendbar präsentiert werden, mit Hilfe von Visualisierungen, Eselsbrücken u. Ä.
- Erarbeitbarkeit: induktive Regelfindung
- Kommunikative Einbettbarkeit: die grammatische (sic!) Phänomene in kommunikativen Situationen üben; keine Drill-Übungen

(Huneke & Steinig 2002:157f.)

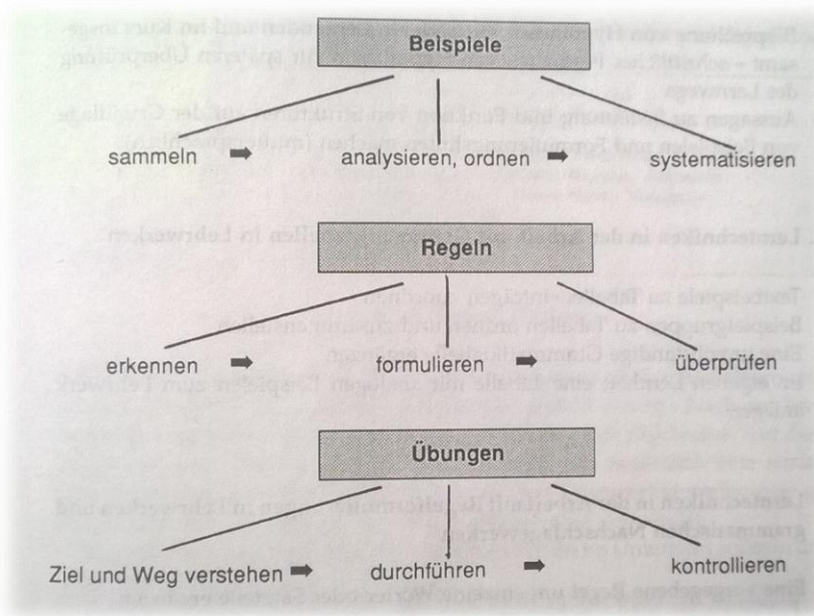
Alle diese Aspekte muss der Lehrende berücksichtigen, um mit ihrer Hilfe eine pädagogische Grammatik erstellen zu können. (Huneke & Steinig 2002:155ff.) Obwohl die pädagogische Grammatik eine vereinfachte Version ist, sollte sie so vollständig sein, dass sie dem Lerner erlaubt, „sich nachschlagend zu informieren und autonom weiterzulernen.“ (Jung 1993:114) Der Lernende, besonders ein Erwachsener, der schon entwickelte Sprachverarbeitungsmechanismen und Abstraktionsvermögen besitzt, erwartet von einer Sprache ein Regelsystem und fühlt sich vernachlässigt, wenn die Gesetzmäßigkeiten der Sprache nicht gelehrt werden, die er beim Sprachenlernen nutzen könnte. (Jung 1993:113) Die Grammatik soll für Anfänger und Fortgeschrittene inhaltlich verschieden sein, aber wenn die Lernenden sich für ein schwierigeres, grammatisches Phänomen interessieren, sollte man es nicht „mit dem Hinweis ‚das bekommen wir später‘“ aufschieben. (Jung 1993:115)

Präsentation der Grammatik in Lehrbüchern

Die Exposition, d. h. die Präsentation der Regel, wurde schon im Kapitel 2.2.2 als ein zentraler Gesichtspunkt der Grammatikanalyse erwähnt und wird hier nur kurz betrachtet.

Die Regeln können auf unterschiedliche Weisen präsentiert werden. Nach Funk (1993:142) sollten „Transparenz und Kleinschrittigkeit in Präsentation und induktiver Lernerführung in Lehrmaterial und Unterricht“ den Weg zu der Regel begleiten. Der grammatische Instruktionstext „enthält im Grunde das Resultat des Lernprozesses, nicht aber eine Wegbeschreibung.“ (ebd. S. 139) „Lernende benötigen in dieser Phase des Unterrichts von ihren Büchern und im Unterricht vor allem Hilfen, die ihnen das Sammeln, Analysieren, Ordnen und Systematisieren von Regelbeispielen erleichtern.“ (ebd.) Die Fähigkeit des „Selbstfindens“ von Regeln kann in eine Reihe von Einzelfertigkeiten aufgegliedert werden. In der nächsten Abbildung sind sie zu sehen.

Abbildung 1. Quelle: Funk 1993:143.



Die Herausbildung der Regeln sollte durch Beispiele geschehen, d. h. induktiv. Bei Regelfindung sollte der Weg folgender sein: erkennen → formulieren → überprüfen, und danach kommen vertiefende Übungen. (Funk 1993:142f.)

Nach Rösler (2012:181) sollten die Termini, die bei Grammatikpräsentation angewendet werden, „verständlich und lernfördernd“ sein. Bei dieser allgemeinen Forderung sollte man die Voraussetzungen der Lernenden berücksichtigen. Visualisierungen können auch hilfreich beim Lernen sein; z. B. Pfeile, Fettdruck, Farben, Formen und Bildmetapher. (ebd.)

Grammatikübungen

Im Kapitel 2.2.2 wurde das Analysieren der Übungsformen als ein wichtiger Teil der Grammatikanalyse festgestellt. Häussermann und Piepho (1996: 133f.) teilen Übungs- und Aufgabentypen in fünf Gruppen;

1. Analytische Aufgaben (zum Sehen, Herausfinden, Verstehen grammatischer Regelmäßigkeiten)
2. „Einspielungen“ (Geläufigkeitsübungen)
3. Inventionen (halboffene Übungen und Aufgaben)

4. Knobelstücke (rätselähnliche grammatische Feinaufgaben)

5. Freie Gestaltungsaufgaben

Diese Übungstypologie von Häussermann und Piepho werde ich in meiner Analyse nicht benutzen, weil die Typologie meiner Meinung nach sich am besten aus den Übungen selbst entwickeln lässt und dadurch authentischer und geeigneter wird. Die Übungen können auch nach der Aktivität des Lerners typisiert werden; rezeptive, reproduktive und produktive Übungen. Bei rezeptiven Übungen braucht der Lernende selber keine Sprache zu produzieren, er ist eher ein Empfänger. Typische rezeptive Übungen sind Hör- und Leseverständnisübungen; z. B. Zuordnungsübungen. In einer reproduktiven Übung ist ein Teil schon vorgegeben und der Lerner braucht nur den Rest zu produzieren. Solche Übungen sind z. B. Übersetzungs- und Lückenübungen. Die produktiven Übungen verlangen, dass der Lerner Sprache aktiv produziert; z. B. einen Brief schreibt oder über seinen Tag erzählt. (vgl. Funk & König 1991:125ff., Cools & Sercu 2006, Funk 1993:147ff.)

3.4 GRAMMATISCHE PROGRESSION

Im Forschungsüberblick sind Grammatikanalyse (Kapitel 2.2.2) und Progression (2.2.3) schon betrachtet worden. In diesem Kapitel wird kurz der Begriff Grammatische Progression genauer definiert.

Der Begriff Progression bezieht sich allgemein darauf, in welcher Reihenfolge die Phänomene im Lehrwerk auftreten. Die grammatische Progression zeigt die Reihenfolge der grammatischen Phänomene; was wird zuerst gelernt, was erst später. Für einige grammatische Inhalte gibt es eine logische Reihenfolge, aber zum Beispiel gibt es auf die Frage, was zuerst durchgenommen werden sollte, Präteritum oder Perfekt, keine erschöpfende Antwort. (Rösler 2012:43-44) Es gibt verschiedene Kriterien für Festlegung der Reihenfolge; (a) innersprachliche Systematik, (b) kommunikative Relevanz und (c) leicht vor schwierig. Innersprachliche Systematik bedeutet, dass

die grammatischen Phänomene ihrem innewohnenden System folgen, vom Einfacheren zum Komplexeren; z. B. Nominativ und Akkusativ werden vor dem Genitiv behandelt. Nach diesem Kriterium (synthetisch vor analytisch) käme das Präteritum vor dem Perfekt, was ja auch sinnvoll wäre, wenn das Verständnis von literarischen Texten als Lernziel gilt. Wenn man die mündlichen Sprachkenntnisse als Lernziel bevorzugt, dann kommt das Perfekt, das komplexer, aber relevanter in Hinsicht auf Kommunikation ist, zuerst. Die dritte Ebene zur Festlegung der Progression ist die Schwierigkeit. Das, was für schwierig gehalten wird, hängt von den früher erworbenen Sprachen ab. Wenn jemand schon eine Sprache beherrscht, die Artikelwörter kennt, findet er die Artikel im Deutschen nicht so schwierig, wie ein anderer, der eine solche Sprache nicht kennt. Der Schwierigkeitsgrad hat keinen großen Einfluss auf die Reihenfolge, sondern mehr auf den Grad der Intensität. (Rösler 2012:183ff.)

Huneke & Steinig (2002:159) definieren die Progression mit drei Zugriffsweisen; die Progression kann systematisch (linear oder spiralförmig) oder situationsorientiert sein. Eine systematische Progression bedeutet, dass der Lehrstoff systematisch dargestellt wird, damit der Lernende ein strukturiertes Gesamtbild bekommt. Sie kann entweder linear oder spiralförmig sein, wobei spiralförmig bedeutet, dass die gleichen Problembereiche wiederholt werden, immer auf einem höheren Niveau. Eine situationsorientierte Progression geht „von aktuell auftretenden Sprachverwendungsproblemen und vom Lerninteresse aus“. Laut Huneke & Steinig bevorzugen Lehrer die lineare systematische Progression für Anfänger und entweder spiralförmige oder situationsorientierte Progression für Fortgeschrittene.

In dieser Arbeit bedeutet der Begriff *grammatische Progression* Folgendes: „die Auswahl, Reihenfolge und Gewichtung der einzuführenden Grammatikregeln“. (Funk & Koenig 1991:56)

4 MATERIAL UND METHODE

4.1 MATERIAL

Als Untersuchungsmaterial dienen zwei Deutsch als Fremdsprache (=DaF) -Lehrwerke für Erwachsene für die Anfängerstufe; *Einverstanden! 1* (2003) vom finnischen Verlag *Otava* und *Menschen A1.1* und *Menschen A1.2* (2012) vom deutschen Verlag *Hueber*. Ich werde nachfolgend auch die Abkürzung *E* für *Einverstanden! 1* und *M* für *Menschen A1.1* und *A1.2* benutzen.

Einverstanden! 1 ein zweisprachiges (Finnisch-Deutsch) Lehrwerk. Das Lehrwerk besteht aus einem Lehrbuch (Kurs- und Arbeitsbuch in einem), einer CD, einem Lehrerhandbuch, Beurteilungsmaterial und Lösungen. Es gibt auch Fortsetzungswerke; *Einverstanden! 2* und *Einverstanden! 3*. Auf der Internetseite von *Otava*³ wird der gemeinsame europäische Referenzrahmen zwar erwähnt, aber es wird nicht erwähnt, auf welches Niveau das Lehrwerk die Lernenden bringen soll. Ich unterrichtete ein Jahr mit dem Lehrwerk *Einverstanden! 1*, und meine Vermutung, die aus meiner eigenen Erfahrung als Lehrerin stammt, ist, dass man mit diesem Lehrwerk etwa das Niveau A1 erreichen kann. In der Lehrwerkanalyse und im Vergleich gehe ich auch davon aus.

Das einsprachige, deutsche Lehrwerk *Menschen* vom Hueber besteht aus mehreren Teilen: Interaktives Kursbuch für Whiteboard und Beamer mit DVD-ROM oder Kursbuch mit DVD-ROM, Arbeitsbuch mit Audio-CD, Glossare (De-Spa, De-Eng), Lehrerhandbuch und digitales Unterrichtspaket. Man kann die Lehrwerke als sechsbändige (A1.1, A1.2, A2.1, A2.2, A3.1, A3.2) oder dreibändige (A1, A2, A3) Ausgabe bestellen. In dieser Untersuchung werde ich die zweiteilige Lehrwerke *Menschen A1.1* und *Menschen A1.2* aus der sechsbändigen Ausgabe untersuchen.

³ <http://www.otava.fi/oppimateriaalit/ammatti-aikuiskoulutus/einverstanden/>

Geht man davon aus, dass man mit beiden Lehrbüchern (*Einverstanden! 1* und *Menschen A1.1 + Menschen A1.2*) das Niveau A1 erreichen kann, so kann man sie auch vergleichen. Das ist mein Ausgangspunkt. Die Lehrbücher zeigen aber, noch bevor man sie näher zu untersuchen beginnt, viele Unterschiede. *Einverstanden! 1* ist ein zweisprachiges, deutsch-finnisches, kontrastives Lehrbuch für Finnischsprachige, während *Menschen* ein einsprachiges, deutsches Lehrbuch für alle, die Deutsch als Fremdsprache lernen, ist. Ein weiterer Unterschied ist, dass in *Einverstanden! 1* das Kurs- und Arbeitsbuch integriert und ‚verschmolzen‘ sind, während das Lehrbuch von *Menschen* in zwei Bücher (Kurs- und Arbeitsbuch) geteilt ist. Weitere Unterschiede folgen im Analyseteil.

Einverstanden! 1 hat insgesamt 221 Seiten und 14 Lektionen. *Menschen A1.1 Kursbuch* hat 104 Seiten, *A1.2 Kursbuch* 95 Seiten, *Menschen A1.1 Arbeitsbuch* 109 Seiten und *Arbeitsbuch A1.2* 108 Seiten. Beide (*A1.1* und *A1.2*) haben 12 Lektionen (und je 3 Lektionen machen *ein Modul* aus). Insgesamt gibt es also 24 Lektionen (und acht Module) in *Menschen A1*, was schon fast doppelt so viel ist, wie im Vergleich zu *E*. Nach Rösler (2012:43) ist die Anzahl von Lektionen noch kein bestimmender Faktor, weil die Lektionen unterschiedlich lang und umfangreich sein können. Zum Beispiel sind kurze Lektionen gut dazu geeignet, die Lernenden zu motivieren, weil sie „das Gefühl haben, schnell voranzukommen“. In langen Lektionen kann man z. B. Wortschatz und neue Grammatikphänomene tiefer betrachten, auch mit der Hilfe von verschiedenen Textsorten (Rösler 2012:43). In *E* gibt es immer am Anfang der Lektion einen längeren Text und danach Übungen zu Wortschatz und Grammatik. Der Text ist eine Fortsetzungsgeschichte, die nach Rösler (2012:43) als Textform passend für einen Intensivkurs sein kann, aber nicht für einen Kurs, „der sich zweimal pro Woche trifft“, weil das die Studierenden durch das Sichhinziehen demotivieren kann. Das kann ich nur bestätigen, weil ich ein Jahr lang zweimal pro Woche mit dem Buch unterrichtete.

Ich bin im vorigen Absatz davon ausgegangen, dass diese Lehrbücher miteinander vergleichbar sind, weil sie beide auf dasselbe Niveau (A1) hinführen sollen. Aber innerhalb welchen Zeitraums? Auf der Internetseite von *Hueber* steht: „Sie können ca. 11 Unterrichtseinheiten pro Modul bzw. ca.

3,5 Unterrichtseinheiten pro Lektion einplanen.“ (Hueber, online⁴) Ich verstehe das so, dass eine Unterrichtseinheit etwa (45-)60(-75) Minuten ist. Geht man davon aus, könnte man das Lehrmaterial *AI.1 + AI.2* in 84 Unterrichtsstunden aufarbeiten. Auf der Internetseite von *Otava* steht nichts über Unterrichtsstunden mit *E* (Otava, online⁵). Wie schon angegeben, habe ich das Lehrwerk *E* durchunterrichtet und hatte 88 Unterrichtsstunden (á 45 Minuten) zur Verfügung. Daher könnte man feststellen, dass die Lehrbücher *E* und *M* gleich umfangreich sind, obwohl sie eine unterschiedliche Menge an Lektionen enthalten.

Einverstanden! 1 ist ein Lehrwerk, in das Kurs- und Arbeitsbücher integriert sind, aber *Menschen AI* besteht aus zwei Büchern; aus einem Kursbuch und einem Arbeitsbuch. Zur Untersuchung habe ich alle vier Lehrbücher von *Menschen* (*M Arbeitsbuch AI.1*, *M Arbeitsbuch AI.2*, *M Kursbuch AI.1*, *M Kursbuch AI.2*) und das eine von *Einverstanden! 1* gewählt. Ursprünglich hatte ich die Idee, das Arbeitsbuch wegzulassen, weil in einem Kursbuch „zumeist alle neu zu lernenden sprachlichen und kulturellen Phänomene eingeführt werden“ (Rösler 2012:41). Ich wollte aber auch die Grammatikübungen untersuchen, und weil das im Kursbuch Eingeführte im Arbeitsbuch geübt und vertieft wird (Rösler 2012:42), muss ich es auch in die Untersuchung einbeziehen.

In dem Kapitel 3.2. *Lehrwerk* sind die Unterschiede zwischen den Begriffen *Lehrbuch* und *Lehrwerk* expliziert worden. Im Analyseteil werde ich sie ein bisschen anders benutzen. Der Begriff *Lehrwerk* wird in seiner ursprünglichen Bedeutung verwendet, aber der Begriff *Lehrbuch* bezieht sich hier auf ein konkretes Buch; entweder auf *Einverstanden! 1* (mit 14 Lektionen) oder auf *Menschen AI.1 + AI.2* (mit 24 Lektionen).

In der Analyse wird das Faktum berücksichtigt, dass diese als Untersuchungsmaterial dienenden Lehrwerke einen „Altersabstand“ von neun Jahren hinsichtlich des Veröffentlichungsjahres haben.

⁴ <http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/msn-leitfaden-85UE.pdf>

⁵ <http://www.otava.fi/oppimateriaalit/ammatti-aikuiskoulutus/einverstanden/>

Innerhalb fast eines Jahrzehntes ist die Entwicklung der dominanten Lehrmethoden schon bedeutend, was auch auf die Lehrwerkproduktion Einfluss hat.

Ein Beispiel einer Lehrwerkanalyse

Letztes Jahr ist von Jonna Höckert (2013) eine Pro-Gradu-Arbeit zu einem ähnlichen Thema wie dem meinen geschrieben worden,. Ich werde in meiner Arbeit die Ergebnisse von Höckert berücksichtigen und sie mit meinen vergleichen. In ihrer Pro-Gradu-Arbeit hat Höckert die Lehrwerke *Einverstanden! 1* und *Ausschichten A1* miteinander verglichen, um Unterschiede herauszufinden.

Die Analyse hat ergeben, dass es sehr große Unterschiede in allen Bereichen dieser Lehrwerke gibt: der Aufbau, der Inhalt, die Progression, die Gestaltung unterscheiden sich voneinander.

(Höckert 2013:55)

Das Untersuchungsmaterial ist ähnlich mit meinem, aber Höckert hat die Lehrwerke mehr unter einem allgemeinen Gesichtspunkt betrachtet, während sich meine Untersuchung fast ausschließlich auf die Grammatik in Lehrwerken konzentriert. Aus diesem Grund halte ich das Vergleichen der Ergebnisse für nützlich und fruchtbar.

4.2 METHODE

Als Methode dient eine Grammatikanalyse. Meine Lehrwerkanalyse ist werkanalytisch und synchron, d. h. das Lehrwerk wird nach bestimmten in Fachdiskussion entstandenen Kriterien analysiert (vgl. Lehrwerkanalyse nach Rösler im Kapitel 3.2 *Lehrwerk*).

Definitionen, Untersuchungen und Fragenkataloge, auf denen sich das Kriterienraster gründet:

- ✘ das Lehrwerk legt fest, „die Auswahl, Gewichtung und Abstufung (Progression) des Lernstoffs“ (Neuner 1994:8, siehe *Lehrwerkanalyse* im Kapitel 3.2. *Lehrwerk*)
- ✘ die zentralen Gesichtspunkte einer Grammatikanalyse: die Auswahl der grammatischen Strukturen, ihre Exposition, d. h. die Präsentation der jeweiligen Regeln, die Übungsformen sowie die Progression (Latour 1994:70, siehe Kapitel 2.2.2)
- ✘ grammatische Progression: 1. Lernzieldefinition, 2. Anordnung, 3. Präsentation und 4. Übungsformen (Appel 1983:4ff., siehe Kapitel 2.2.3)
- ✘ grammatische Progression: „die Auswahl, Reihenfolge und Gewichtung der einzuführenden Grammatikregeln“. (Funk & Koenig 1991:56, siehe Kapitel 3.4)
- ✘ Stockholmer Kriterienkatalog (Krumm 1994:103f., siehe *Lehrwerkanalyse* im Kapitel 3.2.)
- ✘ Fragen ans Lehrwerk (Götze 1994: 69f., siehe Kapitel 3.2.)
- ✘ Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse (Funk 1994:106f., siehe Kapitel 3.2.)

Kriterienraster

Zur Untersuchung der Grammatikvermittlung habe ich die Grammatikanalyse von Latour (1994) ausgewählt. Im Analyseteil werden zuerst die einzelnen Lehrwerke analysiert und dann miteinander verglichen.

1. Struktur der Lehrwerke

- ✘ Wie ist das Lehrwerk aufgebaut, in Hinsicht auf die Grammatik?

2. Grammatikanalyse (Latour 1994)

- ✘ die Auswahl **der grammatischen Strukturen**, ihre Exposition, d. h. die Präsentation der jeweiligen Regeln, die Übungsformen sowie die Progression
- ✘ Welche grammatischen Strukturen werden dargestellt? Welche Wortarten sind vertreten? (Auswahl)
- ✘ Wie sind die Regeln präsentiert? Gibt es Tabellen und/oder Kurztexte? Wie ist die grafische Präsentation? Sind die Regelzusammenhänge signalgrammatisch dargestellt? Wie ist die Terminologie? (Exposition)
- ✘ Welche Übungsformen gibt es in Lehrwerken? Sind sie rezeptiv, reproduktiv⁶ oder produktiv? (Übungsformen)
- ✘ Wie ist die Reihenfolge der grammatischen Strukturen; Tempora, Kasus, Modalverben, Personalpronomen und Possessivpronomen? (Progression)

In der Analyse werden die zentralen Gesichtspunkte der Grammatikanalyse nach Latour durch folgende Verfahren verwirklicht:

⁶ Die graufarbigen Wörter sind extra von mir hinzugefügt und stammen nicht direkt aus der Grammatikanalyse von Latour.

1. Auswahl

- ✘ Die im Inhaltsverzeichnis vorhandenen Grammatikthemen werden erfasst. Es werden auch die Wortarten untersucht.

2. Exposition

- ✘ Die Präsentation der Regeln wird analysiert; bei *Menschen A1* die im *Kursbuch* vorhandenen Aufgaben und bei *Einverstanden! 1* die „Seiten der Regelfindung“, also die Elemente, die vor den Grammatikübungen stehen.

3. Übungsformen

- ✘ Die Übungsformen werden typisiert; bei *Menschen A1* die im *Arbeitsbuch* vorhandenen Aufgaben und bei *Einverstanden! 1* die nummerierten Grammatikaufgaben, die nach den „Seiten der Regelfindung“ kommen.

4. Progression

- ✘ Die Reihenfolge der grammatischen Strukturen wird anhand des Inhaltsverzeichnisses und wenn nötig, anhand des Kursbuches analysiert. Besonders interessant dabei ist die Reihenfolge der Tempora, Kasus, Modalverben, Personalpronomen und Possessivpronomen.

5 UNTERSUCHUNGSTEIL

Untersuchungsbereiche:

- ✘ Struktur der Lehrwerke
- ✘ Grammatikvermittlung

5.1 STRUKTUR DER LEHRWERKE

In diesem Kapitel wird zuerst der Aufbau des Lehrwerks *Einverstanden! 1* analysiert und präsentiert, zuerst im Allgemeinen und dann in Hinsicht auf die Grammatik. Danach wird die Struktur des Lehrwerks *Menschen A1* unter denselben Aspekten untersucht, zuerst das Kursbuch und dann das Arbeitsbuch.

5.1.1 Die Struktur der Lehrwerke im Allgemeinen und in der Hinsicht auf die Grammatik

Einverstanden! 1 im Allgemeinen

Einverstanden! 1 hat, wie schon berichtet, 221 Seiten und 14 Lektionen. Das Arbeitsbuch ist in das Kursbuch integriert. Am Anfang des Buches gibt es eine „Null-Lektion“ *Einsteigen, bitte!*, wo Aussprache, Begrüßungen und die Zahlen 0-20 geübt werden. Die interne Struktur der Lektionen 1-14 bleibt durch das ganze Buch unverändert. Zuerst kommt eine (oder zwei) Textseite(n), auf der eine Fortsetzungsgeschichte läuft. Alle Seiten des Buches sind mit Farben markiert (oben in der Ecke) und die Textseite hat immer die Farbe violett. Danach gibt es eine deutsch-finnische Wortliste, ein Wortfeld (z. B. Hotelwortschatz in der Lektion 7) und Redemittel, die alle mit dem Text zusammenhängen. Diese Seiten sind *Wörter* -Seiten und sind mit orange markiert. Dann kommt eine grüne *Auf die Plätze!* –Seite, die eine vorbereitende Funktion hat. Dann kommen 2-4

hellblaue *Und jetzt los!* –Seiten, die Übungen zum Text enthalten. Darauf folgen die rot markierten Grammatikseiten; je nach Lektion 1-6 Seiten.⁷Nach den roten Seiten kommen immer noch einmal *Und jetzt los!* –Seiten (1-4). Nach der Lektion 14 kommt eine Seite mit Festkalender und danach beginnt der Grammatikteil (15 Seiten). Am Ende stehen zwei alphabetische Wörterverzeichnisse; Deutsch-Finnisch und Finnisch-Deutsch.

Einverstanden! I in Hinsicht auf die Grammatik

Im Lehrwerk gibt es insgesamt 45 Grammatikseiten, die 26,3 % von allen Seiten der Lektionen ausmachen. Es gibt immer zuerst etwa eine halbe oder eine Seite „Theorie“, bzw. Regelfindung und Definitionen, und danach kommen Übungen. Auf der Regelseite gibt es oft einzelne Sätze und die Instruktion kann heißen; *Unterstreiche die Verben in diesen Sätzen*, oder *Suche die folgenden Ausdrücke im Text* (und *Schreib sie auf Deutsch*). Dann kommt normalerweise eine Tabelle, wo es Lücken gibt, und in die die Formen eingefügt werden sollen. Das ist hier nur eine Generalisierung, aber die Struktur der Grammatikvermittlung läuft ohne große Abweichungen auf diese Weise durch das ganze Lehrwerk ab.

Menschen A1 (Kursbuch) im Allgemeinen

Wie schon im Kapitel 4.1 *Material* erwähnt, besteht *Menschen A1* erstmal aus zwei Büchern *Menschen A1.1* und *Menschen A1.2*, aber auch Kurs- und Arbeitsbücher sind getrennt. Ich werde hier dieses zweiteilige Kursbuch *Menschen A1* präsentieren. Es hat 199 Seiten und umfasst insgesamt 24 Lektionen (8 Module). Beide Lehrbücher (A1.1 und A1.2) beginnen mit einer Seite *Die erste Stunde im Kurs*. Jede Lektion im Kursbuch besteht aus vier Seiten; Einstiegsseite, Doppelseite und Abschlussseite. Auf der Einstiegsseite ist immer ein Foto und ein zwei Aufgaben

⁷ Hier möchte ich nur nebenbei auf die allgemeinen Bedeutungen der Farben hinweisen; die Farbe Rot wird oft mit Warnung, Signal, Aggression aber auch mit Liebe und Wärme verbunden.

(oft ein „Hörbild“) dazu. Es gibt auch einen Kasten mit den Lernzielen der Lektion. Auf der Doppelseite werden neue Strukturen und Redemittel eingeführt und geübt. Es gibt zwischendurch Grammatik-, Info- und Redemittelkästen. Oben in der Kopfzeile steht ein „Bildlexikon“, wo das neue Wortfeld präsentiert wird. Auf diesen beiden Seiten stehen zusätzliche Instruktionstexte, die auf die „Aktionsseiten“ führen, die sich gleich nach den Lektionen, am Ende des Buches, befinden. Die Aktionsseiten enthalten kommunikative Übungen. Nach der Doppelseite kommt noch eine Abschlussseite, wo immer eine Aufgabe steht, die entweder Sprechtraining, Schreibtraining oder ein Mini-Projekt ist. Die andere Hälfte von dieser Seite enthält Grammatik- und Kommunikationstabellen. Wie schon erwähnt, sind die Lektionen zu Modulen gruppiert; drei Lektionen machen ein Modul aus. Das bedeutet, dass nach jedem Modul (also immer nach drei Lektionen) es vier Extraseiten gibt; Lesemagazin, Film-Stationen, Projekt Landeskunde und Ausklang. Nach den 12 Lektionen kommen also die schon erwähnten Aktionsseiten (insgesamt 24 Seiten), und danach eine alphabetische Wortliste. Auf der letzten Seite des Buches, die *Im Deutschkurs* heißt, gibt es nützliche Wörter (mit Bildern) für den Unterricht.

Menschen A1 (Kursbuch) in der Hinsicht auf die Grammatik

Während in *Einverstanden! 1* die Grammatikseiten rot markiert sind, muss man in *Menschen A1* nach Grammatik suchen. Auf der Einstiegsseite gibt es einen Kasten, wo die neuen Strukturen genannt werden, auf der Doppelseite gibt es einige Übungen zur Grammatik und einige Kästen oder auch Tabellen, die ergänzt werden sollen. Diese Kästen sind aber nicht überbetont; die Zeichen *Grammatik*, die am linken Rand des Kastens steht, ist nur aus der anderen Richtung (von rechts aus) zu lesen. Auf der Abschlussseite sind dann die auf der Doppelseite unauffällig geübten Strukturen nochmal in der Tabelle zu sehen.

Menschen A1 (Arbeitsbuch) im Allgemeinen

Menschen A1 hat ein zweiteiliges Arbeitsbuch (A1.1 und A1.2), das insgesamt 217 Seiten hat. Eine Lektion besteht aus fünf Teilen;

- (1) *Basistraining*: Übungen zur Grammatik, zum Wortschatz und zu den Redemitteln
- (2) *Training Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben*: Nach dem Basistraining gibt es immer ein paar Übungen zu einer der Grundfertigkeiten
- (3) *Training Aussprache*: Übungen zur Aussprache
- (4) *Test*: Der Selbsttest besteht aus Wörtern, Strukturen und Kommunikation und nach dem Test kann man im Internet vertiefende Übungen in drei Schwierigkeitsgraden machen.
- (5) *Lernwortschatz*: Es gibt eine Aufgabe mit dem Instruktionstext „Wie heißen die Wörter in Ihrer Sprache? Übersetzen Sie.“ und Tipps zum Vokabellernen.

Nach jedem Modul (d. h. immer nach drei Lektionen) gibt es noch fünf verschiedene Einheiten;

- (a) *Modulseiten*: Übungen, die das ganze Modul umfassen und den Lernstoff kombiniert üben
- (b) *Wiederholungsstation Wortschatz/Grammatik*: Wiederholungsübungen
- (c) *Selbsteinschätzung*: *Dir Das kann ich!* –Seite hat Übungen, die mit „Ich kann jetzt“ beginnen, z. B. „...den Weg beschreiben“ oder mit „Ich kenne...“ z. B. „10 Körperteile“
- (d) *Rückblick*: Der Lernende kann aus zwei Aufgaben mit unterschiedlicher Schwierigkeit wählen und noch einmal das Wichtigste vom Modul zusammenfassend üben
- (e) *Literatur*: Es wird eine Fortsetzungsgeschichte erzählt.

Nach all diesen Teilen kommen noch am Ende beider Arbeitsbücher eine vierseitige Grammatikübersicht und ein zweiseitiger Lösungsschlüssel zu den Tests.

Menschen A1 (Arbeitsbuch) in der Hinsicht auf die Grammatik

Mit dem Zeichen *Strukturen* markierte Übungen gibt es auf den Seiten *Basistraining* und *Tests*.

Nach jedem Modul gibt es auch eine *Wiederholungsstation: Grammatik* und am Ende des Buches

befindet sich eine *Grammatikübersicht*, wo man die in den Tabellen eingeführten Strukturen ein weiteres Mal nachschlagen kann.

5.2 GRAMMATIKANALYSE

= die **Auswahl** der grammatischen Strukturen, ihre **Exposition**, d. h. die Präsentation der jeweiligen Regeln, die **Übungsformen** und die **Progression**

5.2.1 Auswahl

Welche grammatischen Strukturen werden dargestellt? Welche Wortarten sind vertreten?

Die im Inhaltsverzeichnis der Lehrwerke vorhandenen Grammatikthemen werden in der Tabelle zusammengefasst und danach analysiert. Es werden auch die Wortarten untersucht. Nach Latour (1994, siehe auch 2.2.2 *Grammatikanalyse*) sollten neben der Syntax die Hauptwortarten in unterschiedlichem Umfang behandelt werden; Verb, Substantiv, Adjektiv und Präpositionen.

Tabelle 1: *Grammatische Strukturen im Inhaltsverzeichnis der Lehrwerke*

<i>Lekt.</i>	Einverstanden! 1	Menschen A1.1	<i>Lekt.</i>	Menschen A1.2
0	Zahlen 0-20, Aussprache			
1	Genus des Substantivs, Personalpronomen, das Verb <i>sein</i> , Verbkonjugation im Präsens	Verbkonjugation Singular, W-Fragen	13	Lokale Präpositionen + Dativ
2	bestimmter und unbestimmter Artikel, Zahlen 21-99, das Verb <i>haben</i>	Verbkonjugation Singular und Plural, Negation mit nicht, Wortbildung –in	14	Possessivartikel sein – ihr, Genitiv bei Eigennamen
3	Plural, Fragesatz, Negationswörter, Verbkonjugation (unregelmäßige Verben im Präsens), das Pronomen <i>man</i>	Ja/Nein-Fragen, ja-nein-doch, Possessivartikel mein/dein, Verben mit Vokalwechsel	15	Verben mit Dativ, Personalpronomen im Dativ

4	Uhrzeiten, Modalverben <i>können, müssen, möchte</i> , trennbare Verben	definitiver Artikel <i>der/das/die</i> , Personalpronomen <i>er/es/sie</i>	16	temporale Präpositionen <i>vor, nach, in, für</i>
5	die Wortstellung des Hauptsatzes, Imperativ <i>Sie</i> -Form, Zahlen 100-, Jahreszahlen	indefinitiver Artikel <i>ein/ein/eine</i> , Negativartikel <i>kein/kein/keine</i>	17	Präpositionen <i>mit/ohne</i> , Modalverb <i>wollen</i>
6	Modalverben <i>dürfen, mögen, sollen, wollen</i> + <i>wissen</i> , Akkusativobjekt	Singular – Plural, Akkusativ	18	Imperativ (Sie), Modalverb <i>sollen</i>
7	Personalpronomen im Akkusativ, das Verb <i>werden</i>	Modalverb <i>können</i> , Satzklammer	19	Präteritum <i>war, hatte</i> , Perfekt nicht trennbare Verben, Wortbildung un-
8	das Verb <i>werden</i> , Possessivpronomen, das Verb <i>besuchen</i>	Verbposition im Satz, temporale Präpositionen am , <i>um</i>	20	Imperativ (du/ihr) , Personalpronomen <i>im</i> Akkusativ
9	Mehr über Possessivpronomen	Konjugation <i>mögen „möchte“</i> , Wortbildung Nomen + Nomen	21	Modalverben <i>dürfen, müssen</i>
10	bestimmte und unbestimmte Artikel im Dativ	trennbare Verben	22	Komparation, Vergleiche
11	Personalpronomen im Dativ	Perfekt mit <i>haben</i> , temporale Präpositionen von...bis, ab	23	Wortbildung <i>-los</i> , Konjunktion <i>denn</i>
12	Alphabet, Perfekt	Perfekt mit <i>sein</i> , temporale Präposition im	24	Konjunktiv 2 <i>würde</i> , Ordinalzahlen
13	Mehr über Perfekt			
14	die Verben <i>sein</i> und <i>haben</i> im Präteritum			

In der Tabelle 1 sind alle grammatischen Strukturen aus den Inhaltsverzeichnissen der beiden Lehrbücher⁸ erfasst. Der erste Unterschied betrifft die Ausführlichkeit; in *M* sind die Grammatikthemen sehr genau differenziert und in *E* nur grob präsentiert. Es kann ja sein, dass auch andere Themen behandelt werden; sie stehen nur nicht im Inhaltverzeichnis. In der Tabelle 1 sind

⁸ Einverstanden! 1 und Menschen A1.1 *Kursbuch* und Menschen A1.2 *Kursbuch*

die Grammatikthemen, die nicht in *E*, sondern nur in *M*, vorhanden sind, **fett** markiert. Die nur in *M* vorhandenen Themen sind Wortbildung *-in*, Satzklammer, Wortbildung *Nomen + Nomen*, temporale Präpositionen *von...bis*, *ab*, temporale Präposition *im*, lokale Präpositionen + Dativ, Genitiv bei Eigennamen, temporale Präpositionen *vor*, *nach*, *in*, *für*, Präpositionen *mit/ohne*, Wortbildung *un-*, Imperativ (*du/ihr*), Komparation, Vergleiche, Wortbildung *-los*, Konjunktion *denn*, Konjunktiv 2 *würde* und Ordinalzahlen. Es gibt also im Inhaltsverzeichnis von *M* mehr Themen als in *E*. Das bedeutet aber nicht, dass diese Themen gar nicht in *E* existieren, weil sie nicht im Inhaltsverzeichnis sind, sondern sie werden nicht nur extra erwähnt. Die unterschiedlichen Weisen, die Themen darzustellen, ist ein Grund dafür, dass man eigentlich keine weiteren Folgerungen ziehen kann. In *M* werden z. B. temporale Präpositionen *vor* und *nach* erwähnt, in *E* werden sie zusammen mit den Uhrzeiten behandelt. Das Inhaltsverzeichnis ist also nur richtungsweisend.

In *Einverstanden! 1* werden die Hauptwortarten Verb, Substantiv, Adjektiv und Präpositionen samt Syntax behandelt, aber in unterschiedlichem Umfang. Die Deklination der Adjektive wird gar nicht behandelt und Präpositionen werden im Inhaltsverzeichnis nicht genannt, aber es gibt im Lehrbuch eine Lückenübung (Ü 12, in der Lektion 4), wo man die fehlenden Präpositionen ergänzen soll. In der Grammatikübersicht am Ende des Buches stehen unter Präpositionen nur zwei Ausdrücke: aus Finnland, nach München. In *Menschen* werden auch alle Hauptwortarten, in unterschiedlichem Umfang, behandelt, außer der Deklination des Adjektivs (die Komparation einiger Adjektive wird aber geübt). Die Präpositionen werden im Inhaltsverzeichnis von *M* sechsmal erwähnt, in *E* aber gar nicht.

5.2.2 Exposition

Wie sind die Regeln präsentiert? Gibt es Tabellen und/oder Kurztexte? Wie ist die grafische Präsentation? Sind die Regelzusammenhänge signalgrammatisch dargestellt? Wie ist die Terminologie?

Hier wird die Präsentation der Regeln analysiert; bei *Menschen A1* die im *Kursbuch* vorhandenen Aufgaben und bei *Einverstanden! 1* die „Seiten der Regelfindung“, also die Elemente, die vor den Grammatikübungen stehen. Die Untersuchungsfragen dieses Teils sind im Text durch Fettdruck der Wörter markiert.

Einverstanden! 1

Die Grammatikseiten beginnen immer mit einer Seite, auf der die **Regelfindung** geschieht. Unten sind die Textstücke, Tabellen und alle Übungen, die sich auf diesen Seiten befinden, in Tabelle 2 erfasst. Sie alle basieren auf dem Text der vorliegenden Lektion.

Tabelle 2: *Grammatische „Stücke“ auf der Regelfindungsseiten in Einverstanden! 1*

Grammatische Stücke in E	Anzahl	Prozent, %
Kurztext	20	23,5
Im Text suchen	19	22,4
Lückenübung/Regel ergänzen	19	22,4
Die Tabelle ergänzen	18	21,2
Lesen, übersetzen, unterstreichen	6	7,0
Hören	3	3,5
Insgesamt	85	100,0

Insgesamt gibt es 85 analysierte „Stücke“, davon **Kurztexte** 23,5 %, Übungen, wo Wörter oder Sätze in der Lektion gesucht werden, 22,4 %, Lückenübungen, wo Wörter in der Lektion gesucht werden oder eine Regel ergänzt werden muss, 22,4 %, **Tabellen** 21,2 %, Übungen, wo man Sätze lesen, übersetzen oder/und unterstreichen muss, 7,0 % und Hörübungen 3,5 %. **Die grafische Präsentation** ist durch das ganze Lehrwerk recht neutral. Merkwürdig ist, dass die Präsentationsweise verkümmert; in Lektion 1 gibt es noch (ein wenig) Farben, es gibt (einige) Pfeile und Bilder von Menschen, in 2 gibt es auch noch Menschen, in 3 noch Einiges, das Visualisierung genannt werden kann, aber danach sehen alle „Regelfindung“-Seiten sehr ähnlich aus. Es sieht so aus, dass die Zeit knapp wurde, und man sich auch nicht mehr anstrenge. **Signalgrammatische** Zeichen gibt es in Tabellen, wo die Veränderung der Stammvokale durch Pfeile gekennzeichnet ist. Die **Terminologie** ist einfach; wenn es einige schwierigere Termini gibt, werden sie immer erklärt; z. B. *Subjekt* (= der Täter im Satz), *Prädikat* (=das finite Verb), Infinitiv (=die Grundform) oder es werden Beispiele gegeben; *Possessivpronomen* (z. B. mein, Ihr)

Menschen A1

Hier werden die im *Kursbuch* vorhandenen Aufgaben und die Regelpräsentation untersucht. Es gibt keine eigentliche „Regelfindung“-Seiten wie in *Einverstanden! 1*, sondern eine Doppelseite, wo neue **Strukturen**, aber auch Redemittel eingeführt und geübt werden. Deswegen ist meine Untersuchungsmethode hier ein bisschen anders. Ich werde nicht alle im Kursbuch vorliegenden Übungen untersuchen, sondern ich habe sie als Grammatikübungen markiert, zu denen ein Hinweis im Arbeitsbuch gegeben ist. Das bedeutet, dass die im Arbeitsbuch vorliegenden Grammatikübungen, die eine Markierung *Strukturen* haben⁹, auch einen Verweis auf Übungen im Kursbuch haben, in denen das grammatische Phänomen schon entdeckt worden ist und oft durch

⁹ Diese Grammatikübungen werden im Kapitel 5.2.3 *Übungsformen* analysiert und näher betrachtet.

eine Visualisierung, z. B. eine Tabelle, dargestellt ist. Ich kann die im Kursbuch vorliegenden Übungen nicht als eigenständige Übungen zählen und dadurch quantitativ analysieren, weil die meisten Übungen aus Teilübungen bestehen und ein- bis dreiteilige Instruktionstexte haben. Deswegen werde ich diese Übungen qualitativ untersuchen, und zwar werde ich die charakteristischen Züge der Übungen in der Tabelle erarbeiten und dann analysieren, welche Mittel bei der Regelfindung angewendet worden sind. Ich habe die auf die *Aktionsseiten*¹⁰ hinweisenden Übungen ausgelassen.

Tabelle 3: *Charakteristische Züge in Grammatikübungen im Kursbuch von Menschen*

Charakteristische Züge in M	Anzahl	Prozent, %
Infotabelle/-kasten	44	21,0
Hören	26	12,4
Zuordnen/Ankreuzen	25	12,0
Lesen	23	11,0
Ergänzen	21	10,0
Sprechen	20	9,6
Tabelle ergänzen	12	5,7
Markieren	8	3,8
Info über Gruppe/Partner sammeln	8	3,8
Spiel	6	2,9
Bildlexikon/Wörterbuch (Hilfsmittel)	6	2,9
Schreiben	5	2,4
Bewegung	2	1,0
Zeichnen	2	1,0
Übersetzen	1	0,5
Insgesamt	209	100,0

¹⁰ Siehe 5.1 *Struktur der Lehrwerke*, Seite 27

Ich habe noch die charakteristischen Züge in drei Gruppen eingeteilt; rezeptive, reproduktive und produktive¹¹ Züge. Das System der Regelfindung veranschaulicht sich durch die Tabelle 4. Die Vielfalt von rezeptiven Zügen spricht dafür, dass die Regeln induktiv und „nebenbei“ entdeckt werden.

Tabelle 4: *Grammatikübungen im Kursbuch von Menschen in vier Gruppen geteilt*

rezeptiv 63,2 %	reproduktiv 16,3 %	reproduktiv/produktiv 14,8 %	produktiv 1,9 %
Infotabelle/-kasten, Hören, Zuordnen/Ankreuzen, Lesen, Markieren, Bildlexikon/Wörterbuch (Hilfsmittel)	Ergänzen, Übersetzen, Tabelle ergänzen	Sprechen, Spiel, Schreiben	Bewegung, Zeichnen

Der größte Teil, 63,2%, der charakteristischen Züge ist rezeptiv. Das bedeutet, dass die **Regeln** im Kursbuch nur entdeckt und erkannt werden; also rezeptiv geübt, und der Lernende braucht noch keine großen Anstrengungen zu machen. Der Grammatikstoff wird dann erst im Arbeitsbuch näher betrachtet und gründlicher geübt. Es gibt zwischendurch Grammatikkästen, 21%, wo das Wichtigste steht, aber sie liegen neben den Übungen als Hilfe, und stehen nicht im Mittelpunkt. Andere rezeptive Züge in Übungen sind Hören, Zuordnen/Ankreuzen, Lesen, Markieren und Bildlexikon oder Wörterbuch als Hilfsmittel. Es gibt auch reproduktive Züge an den Übungen; Ergänzen,

¹¹ siehe 3.3 *Grammatikvermittlung: Grammatikübungen*

Übersetzen und Tabellen ergänzen, aber sie spielen eine Nebenrolle mit einem Anteil von nur 16,3 %. Produktive Züge, Bewegung und Zeichnen, gibt es sehr wenig, nur etwa 2 %. Es gab auch Züge, die nicht so einfach zu typisieren waren, weil sie an der Grenze stehen, ob sie reproduktiv oder schon produktiv sind. Sprechen, Spiel und Schreiben waren solche Züge. Wie schon erwähnt, gibt es recht viele **tabellenartige** Kästen und informative Kästen, aber keine Kurztexte. **Die grafische Präsentation** ist vielfältig, was aber auch verwirrend wirken kann; es gibt viele Farben, Bilder, Fotos und Symbole. **Signalgrammatische** Zeichen gibt es viele, z. B. Farben, Kursiv und Fettdruck in Font als visuelle Signale, Pfeile, Ausrufe- und Fragezeichen usw. Die **Terminologie** wird in diesen Übungen sehr eingeschränkt verwendet; eigentlich gibt es nur in den Grammatiktabellen, die sich auf der Abschlussseite befinden, grammatische Termini. Die geringe Anzahl an Termini erklärt sich durch die Vielfalt der signalgrammatischen Zeichen, weil „eine signalgrammatische Darstellungsweise -- reduziert den Gebrauch von Terminologie“ (vgl. 2.2.2 Grammatikanalyse: Exposition).

5.2.3 Übungsformen

Welche Übungsformen gibt es in Lehrwerken? Sind sie rezeptiv, reproduktiv oder produktiv?

Die Übungsformen werden typisiert; bei *Menschen A1* die im Arbeitsbuch vorhandenen Aufgaben und bei *Einverstanden! 1* die nummerierten Grammatikaufgaben, die nach den „Seiten der Regelfindung“ kommen.

Einverstanden! 1

Wie schon im Kapitel 5.1.1 festgestellt, hat *Einverstanden! 1* insgesamt 45 Grammatikseiten, die 26,3 % aus allen Seiten der Lektionen ausmachen. Die Grammatikseiten beginnen immer mit einer

halben oder einer ganzen Seite, wo die Regeln induktiv gefunden und erklärt werden. Danach kommen Übungen zum Grammatikthema. Um die Übungsformen¹² zu untersuchen, habe ich alle nummerierten Übungen gezählt und nach Übungsformen typisiert. Wenn eine Übung, z. B. Übung 9, aus Teilübungen besteht (9a, 9b, 9c), die eigene Instruktionstexte haben, werden alle als einzelne Übungen mitgezählt. Die Übungsformen sind unten in die Tabelle 5 angeführt worden.

Tabelle 5: *Übungsformen der Grammatikübungen in Einverstanden! 1*

Übungsformen in E	Anzahl	Prozent
Lückenübung	22	41,5 %
Sprechübung	7	13,2 %
Umformungsübung	7	13,2 %
Übersetzungsübung	5	9,4 %
Hörübung	4	7,5 %
Schreibübung	4	7,5 %
Zuordnungsübung	2	3,8 %
Auswahl-/Multiple-Choice-Übung	2	3,8 %
Insgesamt	53	99,9%

Es sind acht verschiedene Übungsformklassen entstanden; Lücken-, Sprech-, Umformungs-, Übersetzungs-, Hör-, Schreib-, Zuordnungs- und Auswahlübungen. Am meisten gibt es Lückenübungen; 41,5 % aller Übungen. Danach kommen Sprech- und Umformungsübungen, beide

¹² siehe 3.3 *Grammatikvermittlung*: Grammatikübungen

mit 13,2 %, und dann Übersetzungsübungen mit 9,4 %. Am wenigsten gibt es grammatische Hör- und Schreibübungen (jeweils 7,5 %) samt Zuordnungs- und Auswahlübungen (jeweils 3,8 %).

In Tabelle 6 habe ich zusammengefasst, wie viele von allen Übungen rezeptiv, reproduktiv und produktiv sind. Die meisten Übungen sind reproduktive Übungen, 83 %, wo der Lernende nur einen Teil selbst produzieren muss und der andere Teil schon vorgegeben ist. Ein kleinerer Teil, 13,2 %, entfällt auf rezeptive und der kleinste Teil, 3,8 %, auf produktive Übungen. Rechnerisch gesehen sind nur zwei Übungen von allen 53 Grammatikübungen produktiv, was sehr bemerkenswert ist.

Tabelle 6: *Grammatikübungen von Einverstandenen! 1 in drei Gruppen geteilt*

	Anzahl der Übungen	Prozent
rezeptiv	7	13,2 %
reproduktiv	44	83,0 %
produktiv	2	3,8 %

Menschen A1

Ich habe die Grammatikübungen in *Menschen A1 Arbeitsbuch* zuerst in zwei Gruppen eingeteilt: *Strukturen* –Übungen und *Strukturen entdecken* –Übungen (vgl. Tabelle 7). Sie sind im Buch auch auf diese Weise markiert. Die Zweiteilung habe ich vorgenommen, weil meiner Meinung nach sich die *Strukturen entdecken* –Übungen mehr auf die Regelpräsentation konzentrieren, z. B. mit Tabellen oder mit anderen Ordnungssystemen, die man ergänzen muss. Die *Strukturen* –Übungen sind dann zum Vertiefen des Lernstoffs, der in den im Kursbuch vorliegenden Übungen eingeführt worden ist. Deswegen werde ich diese als eigene Einheiten betrachten. Es gibt auch andere

Übungen, mit denen grammatische Strukturen geübt werden ¹³, z. B. die Einheiten *Wiederholungsstation: Grammatik, Training: Sprechen / Lesen* usw. Ich habe nur die Übungen ausgewählt, die sich auf den Seiten *Basistraining* befinden und die Markierung *Strukturen* oder *Strukturen entdecken* haben.

Alle Grammatikaufgaben im Arbeitsbuch bestehen aus einer Einheit (keine Teilaufgaben: a, b, c), außer vier: *3ab* in der Lektion 6, *6ab* in der Lektion 14, *4ab* in der Lektion 18 und *6ab* in der Lektion 19. Drei von diesen vier werden als eigene Aufgaben behandelt, weil die Teile *a* und *b* einander so nah stehen und eigentlich keine eigenen Übungen sind, sondern nur Erweiterungen. Die eine, *6ab* (Lektion 14), ist schon in zwei geteilt, weil *6a* eine *Strukturen* –Übung ist und *6b* eine *Strukturen entdecken* –Übung ist. Ich bin eigentlich erstaunt, wie wenig es grammatische Teilübungen im Arbeitsbuch gibt, ich hätte mehr erwartet.

Tabelle 7: *Grammatikübungen von Menschen*

Grammatikübungen im Arbeitsbuch Menschen A1	<i>Strukturen</i>	<i>Strukturen entdecken</i>	Insgesamt
Anzahl der Übungen	98	21	119
Prozent	82,4 %	17,6 %	100,0 %

Der größte Teil, 82,4 %, der Grammatikübungen entfällt auf *Strukturen* –Übungen und nur 17,6 % auf *Strukturen entdecken* –Übungen. In der Tabelle 8 sind die *Strukturen* –Übungen angeführt und typisiert. Fast die Hälfte der *Strukturen* –Übungen sind Lückenübungen, 45,9 %. Danach kommen Zuordnungs- und Auswahlübungen, mit 19,4 % und 13,3 %. Umformungsübungen, Tabellen und Schreibübungen gibt es am wenigsten.

¹³ 5.1.1 Die Struktur der Lehrwerke → Menschen A1 (Arbeitsbuch) in Hinsicht auf die Grammatik

Tabelle 8: *Übungsformen der Grammatikübungen von Menschen*

Übungsformen (Strukturen)	Anzahl	Prozent
Lückenübung	45	45,9 %
Zuordnungsübung	19	19,4 %
Auswahl-/Multiple-Choice-Übung	13	13,3 %
Umformungsübung	8	8,2 %
Tabelle	7	7,1 %
Schreibübung	6	6,1 %
Insgesamt	98	100,0 %

Ich habe die gleiche Typologie angewendet, die in der Analyse der Übungsformen bei *Einverstanden! I* entstanden ist, und bemerkt, dass *Menschen AI* (bei *Strukturen*-Übungen im Arbeitsbuch) keine Hör-, Übersetzungs- oder Sprechübungen hat. *Einverstanden! I* dagegen hat keine Tabellen in Grammatikübungen (obwohl es ja Tabellen auf den „Regelfindung“-Seiten hat, die aber schon im Kapitel 5.2.2 *Exposition* untersucht wurden).

Ich habe auch untersucht, ob die *Strukturen*-Übungen rezeptiv, reproduktiv oder produktiv sind. (vgl. Tabelle 9) Ich habe keine produktiven Übungen gefunden. Das erklärt sich aber dadurch, dass sie sich, nach meiner Erfahrung, auf anderen Seiten, wie z. B. *Training: Schreiben*, befinden. Am meisten gibt es reproduktive Übungen, über die Hälfte von allen *Strukturen*-Übungen. Rezeptive Übungen fanden sich nur 36,7 %.

Tabelle 9: *Strukturen -Übungen von Menschen in drei Gruppen geteilt*

Strukturen -Übungen	Anzahl	Prozent
rezeptiv	36	36,7 %
reproduktiv	62	63,3 %

produktiv	0	0
Insgesamt	98	100,0 %

In Tabelle 7 stehen 21 *Strukturen entdecken* –Übungen. In Tabelle 10 unten sind aber 31 Übungen mitgezählt. Die Erklärung ist, dass ich diese Entdeckungsübungen nach ihren Instruktionstexten typisiert habe und nicht nach Übungsformen, weil sie so gemischte Übungsformen hatten. Ich habe die Instruktionstexte analysiert, von denen zehn zweiteilig waren, und deswegen sind diese zehn Übungen in der Tabelle zweimal erwähnt worden. Die Instruktionstexte enthalten am meisten Hinweise auf Markieren, Zuordnen oder Ergänzen, jeder über 20 %. Hinweise auf Umformen gibt es weniger, nur 16,1 %.

Tabelle 10: *Instruktionstexte der Grammatikübungen von Menschen*

Instruktionstexte (<i>Strukturen entdecken</i>)	Anzahl	Prozent
Markieren	9	29,0 %
Zuordnen	9	29,0 %
Ergänzen	8	25,8 %
Umformen	5	16,1 %
Insgesamt	31	99,9%

Die Zweiteilung der Instruktionstexte führte auch dazu, dass eine Übung zugleich sowohl rezeptiv als auch reproduktiv sein konnte. Ich habe keine produktiven Übungen gefunden. (vgl. Tabelle 11). Es gibt fast gleich viele reproduktive *Strukturen entdecken* -Übungen wie rezeptive.

Tabelle 11: *Strukturen entdecken -Übungen von Menschen in drei Gruppen geteilt*

Strukturen entdecken - Übungen	Anzahl	Prozent
rezeptiv	16	51,6 %

reproduktiv	15	48,4 %
produktiv	0	0
Insgesamt	31	100,0 %

In Tabelle 12 habe ich sowohl *Strukturen* – als auch *Strukturen entdecken* –Übungen noch einmal nach dem Grad ihrer Aktivität ausgezählt. Am meisten gibt es reproduktive Übungen, aber auch rezeptive Übungen sind gut repräsentiert. Es finden sich keine produktiven Übungen.

Tabelle 12: *Strukturen und Strukturen entdecken -Übungen von Menschen in drei Gruppen geteilt*

<i>Strukturen- und Strukturen entdecken</i> -Übungen	Anzahl	Prozent
rezeptiv	52	40,3 %
reproduktiv	77	59,7 %
produktiv	0	0
insgesamt	129	100,0

5.2.4 Progression

Wie ist die Reihenfolge der grammatischen Strukturen; Tempora, Kasus, Modalverben, Personalpronomen und Possessivpronomen?

Die Reihenfolge der grammatischen Strukturen wird anhand des Inhaltsverzeichnisses analysiert. Besonders interessant ist dabei die Reihenfolge der Tempora, Kasus, Modalverben, Personalpronomen und Possessivpronomen.

TEMPORA

Tabelle 13: *Tempora in Lehrwerken*

Tempora	Einverstanden! 1 (14 Lektionen)	Menschen A1.1 + A1.2 (24 Lektionen)
Präsens Entlastung für die Perfektbildung	1, 3 Konjugation des Verbs <i>haben</i> in der Lektion 2	1, 2, 3 Konjugation der Verben <i>sein</i> in der Lektion 1, und <i>haben</i> in der Lektion 2
Perfekt	12 (mit <i>haben</i>), 13 (trennbare Verben und <i>be-</i> , <i>emp-</i> , <i>ent-...</i>)	11 (mit <i>haben</i>), 12 (mit <i>sein</i>), 19 (<i>be-</i> , <i>emp-</i> , <i>ent-...</i>)
Präteritum (<i>war</i> , <i>hatte</i>)	14	11, 19
Plusquamperfekt	-	-

In beiden Lehrbüchern ist die Reihenfolge gleich: Präsens, Perfekt und Präteritum (keines von beiden hat Plusquamperfekt, das ja „schwieriger“¹⁴ ist und auch weniger verwendet wird). Der größte Unterschied zwischen den Lehrbüchern bei den Tempora ist, dass in *Einverstanden! 1* die Perfektform mit Hilfsverb *sein* gar nicht existiert (bemerkenswert: das wird aber im Lehrerhandbuch als Extramaterial angeboten, aber hier wird ja nur das Lehrbuch untersucht). Die Perfektform kommt in *E* erst am Ende des Lehrbuches, während sie in *M* schon früher, etwa in der Mitte des Lehrstoffs in Erscheinung tritt. Das finde ich interessant, weil die Perfektform sehr viel im Alltag benutzt wird, wenn man über Vergangenheit spricht, und daher ist/wäre die Form schon in der frühe(re)n Lernphase wichtig für die alltägliche Kommunikation.

¹⁴ 3.4 *Grammatische Progression*, vgl. auch Rösler 2012:183ff.

KASUS

Tabelle 14: *Kasus in Lehrwerken*

Kasus	Einverstanden! 1 (14 Lektionen)	Menschen A1.1 + A1.2 (24 Lektionen)
Nominativ	1, 2	4, 5, 6
Akkusativ	6, 7	6, 20
Dativ	10, 11	13, 15
Genitiv	-	14 (bei Eigennamen)

In dieser Tabelle weisen die Nummern auf die Lektionen hin, in welchen bestimmte Kasusformen behandelt werden; z. B. wird in *Einverstanden! 1* der Akkusativ in den Lektionen 6 und 7 behandelt. In *E* ist die Reihenfolge der Kasus: Nominativ, Akkusativ und Dativ (der Genitiv wird gar nicht behandelt). In dieser Reihenfolge treten die Kasusformen auch oft in finnischen Lehrbüchern auf; aus finnischer Sicht von der Leichtesten zur Schwierigsten. In *M* sind die Formen fast gleich angeordnet wie in *E*, nur kommen die Personalpronomen im Akkusativ (Lektion 20) und Dativ (Lektion 15) etwas später und getrennt von den anderen Formen. Vom Genitiv werden nur die Formen mit Eigennamen behandelt.

MODALVERBEN

Tabelle 15: *Modalverben in Lehrwerken*

Modalverben	Einverstanden! 1 (in welcher Lektion kommt ein Modalverb zum 1. mal vor)	Menschen A1.1 + A1.2 (in welcher Lektion kommt ein Modalverb zum 1. mal vor)
können	4	7
möchte	4	9
müssen	4	21
mögen	6	9
wollen	6	17
sollen	6	18
dürfen	6	21

In der Tabelle sind die sieben Modalverben (können, müssen, mögen, wollen, sollen, dürfen + möchte) nach dem Kriterium aufgelistet, in welchen Lektionen sie zum ersten Mal auftreten. Wie man sehen kann, sind die Modalverben in *E* als zwei Grüppchen in zwei Lektionen aufgeteilt worden, während sie sich in *M* über fünf Lektionen erstrecken, was ich faszinierend finde. Der Unterschied rührt daher, dass die Modalverben in *E* als eine eigene grammatische Einheit gesehen werden, die auf einmal behandelt werden soll. In *M* haben die Modalverben sich auf der Spanne der Lektionen von 7 bis 21 verbreitet, weil sie nicht als eine grammatische Einheit, sondern als Kommunikationsmittel in verschiedenen Situationen gesehen werden. Ich habe keine Erklärung dafür gefunden, nach welchen Kriterien die Modalverben in *E* folgendermaßen in zwei Gruppen aufgeteilt sind.

1. können, möchte, müssen
2. mögen, wollen, sollen, dürfen

Nach Hoffmann (2013:292ff.) kann man die Modalverben in zwei Gruppen teilen; in zielbezogene und handlungsbezogene. Zu den zielbezogenen Modalverben gehören *mögen/möchte, wollen, sollen* und *werden*, während zu den handlungsbezogenen *können, dürfen, müssen* und *nicht brauchen* zählen. So erklärt sich die Teilung in *E* aber nicht. Es wäre interessant weiter zu untersuchen, mit welchen kommunikativen Situationen oder Ausdrücken bestimmte Modalverben in *M* verbunden sind.

PERSONALPRONOMEN

Tabelle 16: *Personalpronomen in Lehrwerken*

Personalpronomen		Einverstande n! 1 (14 Lektionen)	Menschen n A1.1 + A1.2 (24 Lektionen)
ich	ich	1	1
	mich	7	20
	mir	11	15
du	du	1	1
	dich	7	20
	dir	11	15
er	er	1	1
	ihn	7	20
	ihm	11	15
es	es	1	4
	es	7	20

	ihm	11	15
sie	sie	1	1
	sie	7	20
	ihr	11	15
wir	wir	1	2
	uns	7	20
	uns	11	15
ihr	ihr	1	2
	euch	7	20
	euch	11	15
sie	sie	1	2
	sie	7	20
	ihnen	11	15
Sie	Sie	1	1
	Sie	7	20
	Ihnen	11	15

Aus der Tabelle 16 ist zu ersehen, dass in *M* die Personalpronomen im Akkusativ und im Dativ sehr viel später als die nominativischen Formen behandelt werden. Interessant ist, dass in *M* die dativischen Personalpronomen (Lektion 15) vor den akkusativischen Formen (Lektion 20) auftreten. *E* folgt dem System; Nominativ, Akkusativ und Dativ.

POSSESSIVPRONOMEN

Tabelle 17: *Possessivpronomen in Lehrwerken*

Possessivpronomen		Einverstande n! 1 (14 Lektionen)	Menschen n A1.1 + A1.2 (24 Lektionen)
ich	mein	8	3
	mein(en)	9	17
	meinem	10	17
du	dein	8	3
	dein	9	-
	deinem	10	-
er	sein	8	14
	seinen	9	14
	seinem	10	-
es	sein	8	-
	sein	9	-

	seinem	10	-
sie	ihr	8	14
	ihren	9	14
	ihrem	10	-
wir	unser	8	-
	unser	9	-
	unserem	10	-
ihr	euer	8	-
	euer	9	-
	eurem	10	-
sie	ihr	8	-
	ihr	9	-
	ihrem	10	-
Sie	Ihr	8	-
	Ihr	9	-
	Ihrem	10	-

Wie aus Tabelle 17 hervorgeht, folgt *Einverstande! 1* dem gleichen System wie bei den Personalpronomen; Nominativ, Akkusativ und Dativ. Bei *Menschen* sieht es sehr anders aus. In Lektion 3 werden die nominativischen Formen *mein* und *dein* präsentiert, in Lektion 14 werden die nominativischen und akkusativischen Formen von *sein* und *ihr* dargestellt (*sein, seinen, ihr, ihren*)

und in Lektion 17 werden im Zusammenhang mit den Präpositionen *ohne* und *mit* die akkusativischen und dativischen Formen von *mein* (ohne *mein* Handy, mit *meinem* Handy) beleuchtet. Die anderen Possessivformen werden nicht über das Übliche hinaus behandelt.

Die grammatische Progression wurde durch verschiedene grammatische Strukturen untersucht: Tempora, Kasus, Modalverben, Personalpronomen und Possessivpronomen. Die Reihenfolge bei Tempora und Kasus war ähnlich in den Lehrwerken, mit kleinen Ausnahmen. Bei Modalverben gab es große Unterschiede, weil die Teilung nach unterschiedlichen Faktoren (grammatische Einheit oder kommunikative Situation) bestimmt worden ist. Bei Personalpronomen und Possessivpronomen folgt *Einverstanden! 1* einem System; Nominativ, Akkusativ und Dativ. In *Menschen A1* war die Streuung bei nominativischen Personalpronomen groß, aber die akkusativischen und dativischen Formen hatten sich in zwei Lektionen zusammengedrängt. Bei den Possessivpronomen war die Situation interessant. Wie schon erwähnt, war in *Einverstanden! 1* die Reihenfolge Nominativ, Akkusativ und Dativ, und die Formen fanden sich alle in drei Lektionen. In *Menschen* werden nur einige Formen der Possessivpronomen behandelt, was sehr bemerkenswert ist. (vgl. Tabelle 17)

6 AUSWERTUNG DER ERGEBNISSE

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse dieser Untersuchung zusammengefasst. Zum Schluss werden die Ergebnisse von Höckert (2013) mit meinen verglichen.

Die zwei Lehrwerke, *Einverstanden! 1* und *Menschen A1.1 + A1.2*, sind sowohl von der Struktur als auch von der Grammatik unterschiedlich aufgebaut. *E* hat nur 14 Lektionen, *M* hat 24 und auch der Seitenumfang ist dadurch größer; *E* hat 221 Seiten und *M* insgesamt 416 Seiten, was doppelt so viel ist. *M* strebt nach dem Niveau A1 und meiner Meinung nach¹⁵ *E* auch. Trotz des unterschiedlichen Umfangs, ist es möglich, die beiden Lehrbücher innerhalb eines bestimmten Zeitraums zu unterrichten (mit Flexibilität und Lernorientierung). Der **Aufbau** der Lehrwerke unterscheidet sich bedeutend; *Einverstanden! 1* folgt einer systematischen Ordnung; die Lektion beginnt mit einem Text, der als Fortsetzungsgeschichte durch das Buch läuft, dann kommt eine Doppelseite mit Wörtern und Redemittel, dann eine vorbereitende Seite, denen Übungen zum Text folgen, dann die rot markierten Grammatikseiten, die immer mit einer „Regelfindung“- Seite beginnen und danach noch Übungen zum Text. Im Kursbuch von *Menschen* hat jede Lektion vier Seiten: eine Einstiegsseite, eine Doppelseite und eine Abschlussseite. Auf der Einstiegsseite gibt es normalerweise ein Hörbild und kleine Übungen, auf der Doppelseite werden neue grammatische Strukturen und Redemittel eingeführt und auf der Abschlussseite gibt es eine Sprech- oder Schreibaufgabe samt Struktur- und Kommunikationstabellen. Im Arbeitsbuch werden dann die im Kursbuch vorgelegten Strukturen durch vielfältige Übungen vertieft und geübt.

Das erste Thema der Grammatikanalyse war **Auswahl**; die im Inhaltsverzeichnis vorhandenen Grammatikthemen wurden analysiert und auch die Wortarten wurden untersucht. Ich habe die Inhaltsverzeichnisse beider Lehrwerke miteinander verglichen, und festgestellt, dass *M* mehr

¹⁵ Der Verlag Otava oder die Autoren haben das Niveau nicht definiert.

Grammatikthemen im Inhaltsverzeichnis hat als *E*. Das bedeutet nicht, dass die Themen, die nicht im Inhaltsverzeichnis sind, in *E* gar nicht behandelt werden, sondern sie werden nur nicht extra erwähnt. Das Inhaltsverzeichnis ist also nur richtungsweisend. Hier muss man auch darauf achten, dass *E* auch vom Seitenumfang kleiner ist. Es gibt natürlich Themen, die in *E* weggelassen sind, aber in *M* vorhanden sind. Die wichtigsten Strukturen, die nur im Inhaltsverzeichnis von *M* stehen, sind u.a. Präpositionen, Komparation, Vergleiche, Konjunktiv 2 und Ordinalzahlen. Alle Hauptwortarten, außer der Konjugation des Adjektivs, werden in beiden Lehrwerken behandelt. In *M* wird auch die Komparation einiger Adjektive geübt.

Das zweite Thema der Grammatikanalyse war die **Exposition**, d. h. die Präsentation der Regeln. Um sie quantitativ zu untersuchen, habe ich in *E* „Stücke“ und in *M* charakteristische Züge gezählt. Die „Regelfindungsseiten“ in *E* bestehen größtenteils aus Kurztexten, Suche im Text- Übungen, Lücken- oder Ergänze die Regel –Übungen und Ergänze die Tabelle; jede hat einen Anteil von über 21 %. In *M* gibt es reichlich Infotabellen oder –kästen (21%), danach kommen rezeptive Züge, jede mit 11-12,4 %; Hören, Zuordnen/Ankreuzen und Lesen. Auf Ergänzen und Sprechen entfallen auch etwa 10 %. In *E* gibt es also viele Kurztexte, während es in *M* keine gibt. Beide haben viele Tabellen, in *E* (21,2%) sind sie immer *Ergänzen Sie!* – Übungen, während der größte Teil (21%) der Tabellen in *M* eigentlich Infokästen sind und nur 5,7 % Tabellen, in die man einsetzen sollte. Der größte Unterschied bei der Regelpräsentation und –findung ist, dass es in *E* nur sechs verschiedene „Stückformen“ gibt und in *M* habe ich 15 charakteristische Züge gefunden. Die grafische Präsentation ist in *E* sehr neutral, es gibt nur wenige Bilder und nur am Anfang des Lehrwerks, danach kommen keine mehr. In *M* gibt es viele Visualisierungen, z. B. Fotos von (zeitgenössischen) Menschen, Bilder, Farben und Symbole. Signalgrammatische Zeichen, z. B. Pfeile und Fettdruck gibt es in *E* an einigen Stellen, aber nur knapp, während es in *M* viele gibt, z. B. Farben, Kursiv- und Fettdruck der Schrift als visuelle Signale, Pfeile, Ausrufe- und Fragezeichen usw. Die Terminologie ist in *E* einfach und alle schwierigeren Termini werden immer

erklärt. In *M* dagegen gibt es nur wenige Termini, eigentlich nur in den Grammatiktabellen auf der letzten Seite. Der Bedarf an Terminologie ist kleiner, weil mehr signalgrammatische Zeichen benutzt werden, als es bei *M* der Fall ist.

Das dritte Thema der Grammatikanalyse waren die **Übungsformen**; welche Formen gibt es und sind sie rezeptiv, reproduktiv oder produktiv. In *E* habe ich acht verschiedene Übungsformen gefunden; die meisten waren Lückenübungen 41,5 %, danach kamen Sprech- und Umformungsübungen, mit je 13,2 %, und Übersetzungsübungen mit 9,4 %. In *M* habe ich die Übungen in sechs Formen eingeteilt, am häufigsten gab es Lückenübungen, 45,9%, was mehr als in *E* ist. Danach kamen Zuordnungsübungen mit 19,4 % und Auswahlübungen mit 13,3 %. Ich habe alle Übungen weiter in drei Gruppen eingeordnet; rezeptiv, reproduktiv und produktiv. In *E* gab es 83,0% reproduktive Übungen, 13,2 % rezeptive und 3,8 % produktive Übungen, während in *M* 63,3 % reproduktive, 36,7 % rezeptive und keine produktiven Übungen zu finden waren. Die meisten *Strukturen entdecken* –Übungen (die nicht in den obigen mitgezählt sind) waren rezeptiv (51,6%) und die Instruktionstexte enthielten am meisten Markieren und Zuordnen –Züge, je 29,0%, Ergänzungsübungen gab es 25,8%.

Das dritte Thema der Grammatikanalyse war die **Progression**; wie ist die Reihenfolge der Tempora, Kasus, Modalverben, Personalpronomen und Possessivpronomen. Die Lehrwerke haben einige Dissimilaritäten in der grammatischen Progression. Bei den Tempora ist die Reihenfolge gleich; Präsens, Präteritum und Perfekt, aber in beiden fehlen Plusquamperfekt und Futur. Der größte Unterschied bei den Tempora ist, dass es in *E* keine Perfektbildung mit dem Hilfsverb *sein* gibt. Beide haben die Konjugation des Verbs *haben* vor der Perfektbildung, was als Entlastung dient. Die Perfektform, die meiner Meinung nach wichtig für alltägliche Kommunikation ist, wird in *E* erst am Ende des Werks behandelt und in *M* schon in der Mitte.

Bei den Kasus gibt es schon mehr Unterschiede in der Reihenfolge. In *E* ist die Ordnung Nominativ, Akkusativ, Dativ, was derjenigen in *M* ähnelt, aber in *M* wird auch der Genitiv (wenn

auch nur bei Eigennamen) berücksichtigt. In *M* werden die Personalpronomen in Akkusativ und Dativ getrennt (d. h. später) von anderen Formen behandelt.

Die Progression bei den Modalverben ist erstaunlicherweise unterschiedlich aufgebaut. In *E* sind sie in zwei Gruppen geteilt, und werden in zwei Lektionen dargestellt. In *M* sind sie weit über die Lektionen gestreut; die sieben Modalverben haben sich auf fünf Lektionen verteilt. Ich habe keine Erklärung dafür gefunden, nach welchen Kriterien man die zwei Gruppen in *E* gebildet hat. In *M* sind die Modalverben mit kommunikativen Ausdrücken verbunden und stehen dadurch jeweils in einem eigenen Kontext. In *M* gibt es auch mehr Beispiele für Bedeutungsvarianten als in *E*. Unter diesem Aspekt kann man spekulieren, dass die zwei Modalverbgruppen einfach eine grammatische Einheit (die Gruppe *Modalverben*) bilden, und deswegen nacheinander behandelt werden.

Personalpronomen haben in *E* eine systematische Ordnung; nominativische kommen in der Lektion 1, akkusativische in 7 und dativische in der Lektion 11 vor. Wie schon bei den Kasus erwähnt wurde, sind die akkusativischen Personalpronomen in *M* erst in der Lektion 20 und die dativischen in 15. Von den nominativischen sind *ich, du, er/sie, Sie* in der Lektion 1, *wir, ihr* und *sie* in der zweiten und *es* erst in der vierten.

Die Possessivpronomen folgen in *E* auch einem System; nominativisches in der Lektion 8, akkusativisches in der neunten und dativisches in der zehnten. Bei *M* ist die Reihenfolge anders und gleichzeitig fehlen viele Formen ganz und gar. *Mein* und *dein* werden in der dritten Lektion behandelt, *sein/seinen, ihr/ihren* in der 14. Lektion und *mein* (Akk.), *meinem* (Dat.) in der 17. Lektion. Die anderen Formen der Possessivpronomen werden in *M* gar nicht behandelt, was ich sehr erstaunlich finde.

Aus den Ergebnissen der Grammatikanalyse kann man folgende Schlussfolgerungen ziehen und Ergebnisse zusammenfassen:

- * Die Grammatikvermittlung in *Einverstanden! 1* folgt einem System, das sich auf die grammatischen Strukturen selbst konzentriert.

- ✘ Die Grammatikvermittlung in *Menschen* basiert auf der kommunikativen Funktion der grammatischen Strukturen; sie sind in kommunikative Situationen und Ausdrücke eingebettet.
- ✘ In *Einverstanden! 1* sind die meisten Übungen reproduktiv (83,0%) wie in *Menschen* auch, aber weniger, nur 63,3 %. Rezeptive Übungen gibt es in *Einverstanden! 1* nur 13,2 % und in *Menschen* sogar 36,7 %. Von den Übungsformen dominieren in *Einverstanden! 1* die Lückenübungen mit 41,5 %, während in *Menschen* 45,9 % der *Strukturen* –Übungen Lückenübungen sind und von den *Strukturen entdecken* –Übungen die meisten Übungen rezeptive Markierungs- und Zuordnungsübungen (je 29,0 %) sind. Insgesamt gibt es in *Menschen* 40,3 % rezeptive Übungen und sogar 59,7 % reproduktive.

Woher stammen diese Unterschiede? Ein wesentlicher Faktor ist, dass die Lehrwerke einen Altersunterschied von neun Jahren haben; *Einverstanden! 1* ist schon 2003 und *Menschen* erst 2012 veröffentlicht worden. Innerhalb fast eines Jahrzehntes haben die vorherrschenden Lehrmethoden sich weiterentwickelt, was auch einen Einfluss auf die Lehrwerkproduktion gehabt hat. Die Verlage dieser Lehrwerke haben unterschiedliche Interessenbereiche und veröffentlichen deswegen Lehrwerke in verschiedenen Bänden. *Einverstanden! 1* ist ein Lehrwerk des finnischen Verlags *Otava*, der jährlich ungefähr 250-280¹⁶ neue Lehrwerke veröffentlicht, aber der Hauptartikel des Verlags ist Schönliteratur. Der *Hueber* Verlag dagegen hat sich auf Sprachen spezialisiert¹⁷ und ist Weltmarktführer¹⁸ für Deutsch als Fremdsprache. Die Zielgruppen sind andere und dadurch auch die Nachfrage, wenn man einsprachige und zweisprachige Lehrwerke miteinander vergleicht.

¹⁶ <http://www.kirjaviideo.fi/kustantajat/otava/>

<http://www.messukeskus.com/Sites3/Kirjamessut/en/Pages/EventExhibitorCard.aspx?participationId=1900663274&EventId=11209>

¹⁷ http://www.hueber.de/seite/verlag_daf

¹⁸ http://www.berndvenohr.de/download/vortraege/mittelst_weltmarktfuehrer.pdf

Wie schon festgestellt, haben die Lehrwerke eine unterschiedliche Anzahl von Seiten und dadurch ist auch die Quantität des Inhalts anders. Trotzdem wundere ich mich, warum man in *Einverstanden! 1* z. B. die Präpositionen und das Perfekt mit dem Hilfsverb *sein* weggelassen hat. Das ist eine inhaltliche Frage; man kann nicht alle Themen behandeln und in einem einzigen Lehrwerk umfassend behandeln (vgl. Seite 11, auch: Schumann 1983:49-115).

Zum Schluss werde ich jetzt die Ergebnisse von Höckert (2013) mit meinen vergleichen. Wie schon erwähnt, hat sie auch zwei DaF –Lehrwerke für Erwachsene auf der Anfängerstufe untersucht; *Einverstanden! 1* und ein einsprachiges Lehrwerk *Aussichten A1*. Höckert hat in ihrem Schlusswort konstatiert, dass es große Unterschiede zwischen den Lehrwerken gab, in Hinsicht auf den Aufbau, den Inhalt, die Progression und die Gestaltung. (Höckert 2013:55) Zu diesem Ergebnis bin ich auch gekommen. Einer der größten Unterschiede ist, dass die Lehrwerke ganz andere Zielgruppen haben; *Aussichten A1* ist an Erwachsene auf der Anfängerstufe mit einem nativen Lehrer im Zielland gerichtet, während *Einverstanden! 1* für finnischsprachige Lernende ist. Höckert hat festgestellt, dass die Grammatik in *Einverstanden! 1* den Merkmalen der traditionellen Grammatik entspricht, und ich stimme dem auch zu. (S. 36). Dafür spricht die Grammatikvermittlung, die nach Höckert systematisch ist und „der gleichen Struktur in jeder Lektion durch das ganze Lehrwerk hindurch“ folgt. (S. 34) Ihrer Meinung nach ist die Grammatik „verständlich erklärt“ (S. 28), was ich auch zugebe, aber meiner Meinung wirkt der Grammatikteil eher neutral und trocken. Höckert behauptet, dass die systematische Übersicht „dem Lerner das Erlernen der Grammatik leichter machen kann, weil er sich dessen immer bewusst ist, wenn Grammatik gelernt werden sollte“. (S. 35) Damit bin ich nicht einverstanden. Sie weist damit auf die rot markierten, getrennten Grammatikseiten hin, die meiner Meinung und Erfahrung nach eher eine Warnung signalisieren, und eine entmotivierende Wirkung haben. (vgl. Fußnote S. 33 in dieser Arbeit). Höckert rudert aber später im Schlusswort ein bisschen zurück, und stellt fest, dass diese Darstellungsweise Schwierigkeiten machen kann „und

der Lerner weiß nicht wofür die Grammatik gelernt wird und in welchen Zusammenhang kann [sic!] er solche grammatische Phänomene gebrauchen“ (S. 55).

Höckert hat, wie ich auch, die unterschiedliche Lernstoffmenge der Lehrwerke bemerkt; die einsprachigen DaF-Lehrwerke *Aussichten A1* und *Menschen* sind umfangreicher als *Einverstanden! 1*. Der Aufbau ist auch ganz anders; die Übungen und die Grammatikvermittlung in *Einverstanden! 1* basieren auf einem längeren Lektionstext, während es in *Aussichten* und in *Menschen* keinen längeren Text gibt, sondern die Sprache thematisch in verschiedenen kommunikativen Situationen geübt wird. Die Übungen in diesen einsprachigen Lehrwerken sind miteinander verbunden, aber in *Einverstanden! 1* stehen sie, fast ohne Ausnahmen, allein und haben keine kommunikativen Verbindungen miteinander. Nach Höckert (S. 52) folgt *Aussichten* den Kriterien des kommunikativen Unterrichts, und das kann ich auch über *Menschen* sagen. Sie nennt *Aussichten* „ein aufgabenbezogenes Lehrwerk“ (S. 53), was auch der Struktur von *Menschen* entspricht. Auch die Analyse der Progression stimmt überein mit meinen Lehrwerken; *Einverstanden! 1* hat eine steile, zyklische Progression, während *Aussichten* und *Menschen* auch eine steile und zyklische, aber im Vergleich zu *Einverstanden! 1* eine steilere und linearere Progression haben. Ich habe große Ähnlichkeiten und eigentlich keine groben Unterschiede zwischen unseren Ergebnissen gefunden. Obwohl Höckert sich mehr auf die allgemeine Struktur der Lehrwerke konzentrierte, hat sie auch die Grammatikvermittlung betrachtet und ist zu ähnlichen Ergebnissen gekommen.

7 ZUSAMMENFASSUNG

Das Ziel dieser Arbeit war zu untersuchen, wie sich zwei Deutsch als Fremdsprache -Lehrwerke für Erwachsene auf der Anfängerstufe voneinander in Hinsicht auf die Grammatikvermittlung unterscheiden; ein zweisprachiges, finnisches Lehrwerk *Einverstanden! 1* und einsprachiges, deutsches Lehrwerk *Menschen A1*. Die Untersuchung wurde als Grammatikanalyse ausgeführt, in der Auswahl, Exposition, Übungsformen und Progression betrachtet wurden. Die Analyse war zum größten Teil quantitativ, mit einigen qualitativen Zügen. Die Idee im Hintergrund war herauszufinden, ob ein einsprachiges Deutschlehrwerk im Deutschunterricht für Anfänger an einer finnischen Universität zum Einsatz kommen könnte.

Die Lehrmethoden haben sich im Laufe der Zeit weiterentwickelt und die Rolle der Grammatik und ihre Vermittlungsmethoden haben sich stark verändert. Das hat auch Einfluss auf die Lehrwerkproduktion gehabt. Darüber hinaus wurden im Theorieteil die Rolle des Lehrwerks im Fremdsprachenunterricht und die Bedeutung der Grammatik beim Fremdsprachenlernen behandelt. Die Progressions- und Grammatikanalyse wurden ebenfalls durchleuchtet. Es wurden auch die wichtigsten Begriffe, die bei diesem Thema eine Rolle spielen, erläutert: Lehrwerk, grammatische Progression und Grammatikvermittlung.

Die Untersuchungsfragen dieser Arbeit waren:

- ✘ Wie unterscheidet sich die Grammatikvermittlung in einem finnischen, zweisprachigen und einem deutschen, einsprachigen Lehrwerk?
- ✘ Könnte ein einsprachiges Deutschlehrwerk im Deutschunterricht für Anfänger an einer finnischen Universität zum Einsatz kommen?

Für die Analyse wurden die Grammatikseiten und Grammatikübungen ausgewählt, die quantitativ und teils auch qualitativ analysiert wurden. Die Analyse hat ergeben, dass die Grammatikvermittlung in diesen DaF-Lehrwerken sehr unterschiedlich ist. *Einverstanden! 1* ist ein traditionelles Lehrwerk mit systematischer, sprach- und strukturbezogener Grammatikvermittlung. *Menschen* ist ein kommunikatives Lehrwerk mit aufgaben- und themenbezogener Grammatikvermittlung. Der Aufbau ist anders; in *Einverstanden! 1* drehen sich die Übungen um den Lektionstext herum, in *Menschen* nähern die Übungen sich kettenweise an verschiedene Themen durch viele Kommunikationssituationen. Der Seitenumfang der Lehrwerke ist ungleich; *Menschen* hat doppelt so viele Seiten wie *Einverstanden! 1* und während in *Einverstanden! 1* das Kurs- und Arbeitsbuch integriert sind, hat *Menschen* getrennte Kurs- und Arbeitsbücher, wobei das Niveau A1 nochmals in zwei Teilen vorliegt; *A1.1* und *A1.2*, insgesamt also vier Bände. Von diesem Ausgangspunkt betrachtet ist auch natürlich, dass in *Einverstanden! 1* weniger Themen behandelt werden können. Trotzdem finde ich es bei *Einverstanden! 1* verwunderlich, dass z. B. die Präpositionen nur nebenbei in einer kleinen Übung vorkommen. Bei der Exposition liegen die größten Unterschiede auf den Visualisierungen und den signalgrammatischen Zügen. *Einverstanden! 1* bietet sehr wenige visuelle Hilfen bei der Regelfindung, während *Menschen* u. a. viele Fotos und signalgrammatische Zeichen verwendet. Die Übungsformen sind auch anders betont. *Einverstanden! 1* hat mehr reproduktive Übungen (*E* 83,0 %, *M* 59,7 %) und deutlich weniger rezeptive Übungen (*E* 13,2 %, *M* 40,3 %) als *Menschen*. Produktive Übungen gibt es in beiden kaum. Die Progression ähnelt sich bei Tempora und Kasus (mit kleinen Ausnahmen), aber bei Modalverben, Personal- und Possessivpronomen gibt es schon mehr Unterschiede. In der Reihenfolge der Modalverben kann man die charakteristischen Züge der Lehrwerke am besten erkennen; *Einverstanden! 1* hat die Modalverben gruppenweise in zwei Lektionen, während in *Menschen* sich die sieben Modalverben auf fünf Lektionen ausgebreitet haben. Da erkennt man die strukturbezogene und die situationsbezogene Grammatikvermittlung.

Die zweite Untersuchungsfrage, ob ein einsprachiges Lehrwerk im Deutschunterricht an finnischen Universitäten zum Einsatz kommen könnte, bleibt teilweise unbeantwortet, weil man mit Hilfe dieser Arbeit keine theoretischen Schlussfolgerungen ziehen kann, aber Vermutungen kann man schon anstellen. Meiner Meinung nach wäre ein einsprachiges, deutsches Lehrwerk (in diesem Fall *Menschen*) gut anwendbar. Die Einsprachigkeit sollte kein Problem darstellen, weil die Instruktionstexte einfach gehalten sind und sich wiederholen. Der zweite Grund ist, dass nach den Ergebnissen dieser Arbeit *Menschen* ein vielfältiges, situationsorientiertes, visuell motivierendes Lehrwerk ist. Die Anwendbarkeit würde sich natürlich erst in der Praxis klären, was auch zu einer sehr interessanten Entwicklung des Themas führen könnte.

Im Angesicht dieser Untersuchung bin ich der Meinung, dass man einem einsprachigen Deutschlehrwerk eine Chance geben sollte. Es scheint so, dass sich zumindest *Menschen* auf kommunikative Situationen konzentriert und die Idee „die Sprache zu können, nicht nur kennen“ vermittelt. Ich hoffe, dass die Lehrwerkproduktion sich in Finnland auch in die gleiche Richtung entwickelt und der Unterricht sich auch durch die „Macht“ des Lehrwerks modernisiert.

8 LITERATURVERZEICHNIS

8.1 PRIMÄRLITERATUR

Evans, S. / Pude, A. / Specht, F. (2012) *Menschen A1.1 Deutsch als Fremdsprache, Kursbuch*. Ismaning: Hueber.

Evans, S. / Pude, A. / Specht, F. (2012) *Menschen A1.2 Deutsch als Fremdsprache, Kursbuch*. Ismaning: Hueber.

Kudel, P. / Kyyhkynen, M. (2003) *Einverstanden! 1 Saksan peruskurssi aikuisille*. Keuruu: Otava.
Online unter URL: <http://www.otava.fi/oppimateriaalit/ammatti-aikuiskoulutus/einverstanden/>. [18.7.2014]

8.2 SEKUNDÄRLITERATUR

- Appel, J. / Schumann, J. / Rösler D. (1983) *Progression im Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Julius Groos.
- Appel, J. (1983) Situationsprogression und grammatische Progression. In: Appel, J. / Schumann, J. / Rösler Dietmar, 1-47.
- Bausch, K-R. / Christ, H. / Krumm, H-J. (Hrsg.) (2003) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke.
- Cools D. / Sercu, L. (2006) Die Beurteilung von Lehrwerken an Hand des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen: Eine empirische Untersuchung von zwei kürzlich erschienenen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 11 Jg. 2006/3, 1-20. Online unter URL: https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-3/docs/Cools_Sercu.pdf. [18.7.2014]
- Duszenko, M. (1994) *Lehrwerkanalyse. Fernstudieneinheit XX*. Berlin: Langenscheidt.
- Engel, U. / Grosse, S. (Hrsg.) (1978) *Grammatik und Deutschunterricht: Jahrbuch 1977 des Instituts für deutsche Sprache*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Funk, H. / Koenig, M. (1991) *Grammatik lehren und lernen. Fernstudieneinheit 1*. Berlin: Langenscheidt.
- Funk, H. (1993) Grammatik lernen lernen – autonomes Lernen im Grammatikunterricht. In: Harden, T. / Marsh, C. (Hrsg.), 138-157.
- GER (2001) *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Europarat. Berlin: Langenscheidt.
- Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Online unter URL: <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/> [18.7.2014]
- Götze, L. (1994) Grammatik. In: Kast, B./ Neuner, G.. (Hrsg.), 66–70.
- Götze, L. (2001a) Grammatiken. In: Helbig, G./ Götze, L./ Henrici, G./ Krumm, H-J. (Hrsg.), 1070–1078.

- Götze, L. (2001b) Linguistische und didaktische Grammatik. In: Helbig, G./ Götze, L./ Henrici, G./ Krumm, H-J. (Hrsg.), 187–194.
- Harden, T. / Marsh, C. (Hrsg.) (1993) *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?* München: iudicium.
- Häussermann, U. / Piepho, H.-E. (1996) *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache : Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie.* München: iudicium.
- Helbig, G. (1993) Wieviel Grammatik braucht der Mensch? In: Harden, T. / Marsh, C. (Hrsg.), 19-29.
- Helbig, G. / Götze, L. / Henrici, G. / Krumm, H-J. (Hrsg.) (2001a) *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch.* 1. Halbband. Berlin: Walter de Gruyter.
- Helbig, G. / Götze, L. / Henrici, G. / Krumm, H-J. (Hrsg.) (2001b) *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch.* 2. Halbband. Berlin: Walter de Gruyter.
- Helbig, G. (2001c) Arten und Typen von Grammatiken. In: Helbig, G./ Götze, L./ Henrici, G./ Krumm, H-J. (Hrsg.), 175–186.
- Henrici, G. (1986) *Studienbuch: Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (und anderer Fremdsprachen): eine Auswahl.* Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Höckert, J. (2013) Zu Unterschieden eines finnischen und eines deutschen DaF-Lehrwerkes. Eine Lehrwerkanalyse dargestellt am Beispiel der Anfängerlehrwerke *Einverstanden! 1* und *Aussichten A1*. Universität Tampere.
- Hoffmann, L. (2013) *Deutsche Grammatik: Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache.* Berlin: Erich Schmidt.
- Huneke, H.-W. / Steinig, W. (2002) *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung.* 3. überarbeitete und erweiterte Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- Ickler, T. (1984) *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung in das Studium.* Tübingen: Max Niemeyer.
- Jung, L. (1993) Fremdsprachenunterricht ohne Grammatik? Nein, danke! In: Harden, T. / Marsh, C. (Hrsg.), 107-118.

- Kast, B./ Neuner, G. (Hrsg.) (1994) *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken*. Berlin: Langenscheidt.
- Krumm, H-J. (1994) Stockholmer Kriterienkatalog. In: Kast, B./ Neuner, G. (Hrsg.), 100-105.
- Krumm, H-J./ Ohms-Duszenko, M. (2001) Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik. In: Helbig, G./ Götze, L./ Henrici, G./ Krumm, H-J. (Hrsg.), 1029–1041.
- Latour, B. (1994) Grammatik. In: Kast, B./ Neuner, G. (Hrsg.), 70-73.
- Neuner, G. / Krüger, M. / Grewer, U. (1985) *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin-Schöneberg: Langenscheidt.
- Neuner, G. / Hunfeld, H. (1993) *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt.
- Neuner, G. (1994) Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik. In: Kast, B./ Neuner, G. (Hrsg.), 8-22.
- Rall, M. (2001) Grammatikvermittlung. In: Helbig, G. / Götze, L. / Henrici, G. / Krumm, H-J. (Hrsg.), 880-886.
- Rösler, D. (2012) *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Schlak, T. (2004) Zur Rolle expliziter Grammatikvermittlung im universitären DaF-Unterricht: Eine qualitativ-ethnographische Fallstudie. In: *GFL* 2/2004, 39-80. Online unter URL: <http://www.gfl-journal.de/2-2004/schlak.pdf>. [18.7.2014]
- Schumann, J. (1983) Situationsprogression und grammatische Progression. In: Appel, J. / Schumann, J. / Rösler, D., 49-115.
- Storch, G. (1999) *Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik: theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Wilhelm Fink.