

Universität Ostfinnland, Philosophische Fakultät

Deutsche Sprache und Kultur

# Autonomes Lernen in DaF-Grammatikdarstellungen

Pro gradu-Arbeit  
Eeva Sairanen  
Oktober 2014

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO – UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

<b>Tiedekunta – Faculty</b> Filosofinen tiedekunta		<b>Osasto – School</b> Humanistinen osasto		
<b>Tekijät – Author</b> Eeva Sairanen				
<b>Työn nimi – Title</b> Autonomes Lernen in DaF-Grammatikdarstellungen				
<b>Pääaine – Main subject</b>	<b>Työn laji – Level</b>	<b>Päivämäärä – Date</b>	<b>Sivumäärä – Number of pages</b>	
Saksan kieli ja kulttuuri	Pro gradu -tutkielma	<input checked="" type="checkbox"/>	24.10.2014	75
	Sivuainetutkielma	<input type="checkbox"/>		
	Kandidaatin tutkielma	<input type="checkbox"/>		
	Aineopintojen tutkielma	<input type="checkbox"/>		
<b>Tiivistelmä – Abstract</b>				
<p>Tämän pro gradu-tutkielman tarkoitus oli tarkastella kieliopin esittämistä suomalaisessa <i>Panorama Deutsch</i> ja saksalaisessa <i>Themen aktuell</i> -oppikirjasarjassa. Molemmat oppikirjasarjat ovat suunnattu saksaa vieraana kielenä opiskeleville. Oppikirjoja tarkasteltiin kahden tutkimuskysymyksen avulla: 1) Tukeeko kieliopin esittäminen autonomista oppimista? 2) Kuinka muut kielenopetuksen metodit näkyvät kieliopin esittämisessä?</p> <p>Kieliopin merkityksestä vieraan kielen opetuksessa on keskusteltu aina ja kieltenopetuksen metodit eri vuosikymmeniltä heijastelevat tämän keskustelun tuloksia. Tämä tutkielma pohjautuu siihen käsitykseen, että kieliopin eksplisiittinen opettaminen on tarpeellista: Opetellut <i>kielioppisäännöt</i> automatisoituvat harjoittelun myötä kielitaidoksi, <i>kommunikointikyvyksi</i> vieraalla kielellä. Tutkielman keskeisimmän teorian muodostavat seuraavat vieraan kielen opetuksen metodit: kielioppikäännösmetodi, audiolingvaalinen metodi, audiovisuaalinen metodi, kommunikatiivinen didaktiikka ja autonominen oppiminen. Tutkielmassa selostetaan, millaisiin kielitieteellisiin, psykologisiin ja pedagogisiin teorioihin kyseiset metodit nojautuvat, millainen rooli kieliopilla on näissä metodeissa ja kuinka kielioppia tulisi opettaa näiden metodien mukaisesti.</p> <p>Tutkielman metodi on sisällönanalyysi. Ensimmäinen tutkimuskysymys analysoitiin teorialähtöisesti ja toinen teoriaohjaavasti. Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa kirjasarjoja analysoitiin erikseen sekä laadullisesti että määrällisesti. Toisessa vaiheessa kirjasarjoja vertailtiin toisiinsa mahdollisten eroavaisuuksien selvittämiseksi.</p> <p>Tutkielman tuloksena on, että kieliopin esittämistavat tukevat autonomista oppimista vain osittain: Molemmissa sarjoissa kieliopin käsittely alkaa esimerkeillä ja päättyy harjoitustehtäviin. Kumpikaan kirjasarja ei kuitenkaan tarjoa oppijoille mahdollisuutta jäsenellä kielioppiesimerkkejä säännönmukaisuuksien löytämiseksi. Lisäksi <i>Themen aktuell</i> -sarjassa oppijoiden ei ole mahdollista itsenäisesti muodostaa kielioppisääntöjä esimerkkien pohjalta. Tutkielmassa saatiin myös selville, että kielioppiesityksissä on havaittavissa myös kielioppikäännö-, audiolingvaalisen ja audiovisuaalisen metodin sekä kommunikatiivisen didaktiikan piirteitä. <i>Panorama Deutsch</i>-kirjoissa nämä metodit tulevat tasaisesti näkyviin, kun taas <i>Themen aktuell</i> -kirjoissa audiolingvaalisen ja audiovisuaalisen metodin piirteet ovat selvästi yleisempiä kuin muiden metodien.</p>				
<b>Avainsanat – Keywords</b>				
vieraiden kielten didaktiikka, kielioppi, autonominen oppiminen, oppikirja-analyysi				

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO – UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

<b>Tiedekunta – Faculty</b> Philosophische Fakultät		<b>Osasto – School</b> Humanistische Abteilung		
<b>Tekijät – Author</b> Eeva Sairanen				
<b>Työn nimi – Title</b> Autonomes Lernen in DaF-Grammatikdarstellungen				
<b>Pääaine – Main subject</b>	<b>Työn laji – Level</b>	<b>Päivämäärä – Date</b>	<b>Sivumäärä – Number of pages</b>	
Deutsche Sprache und Kultur	Pro gradu -tutkielma	<input checked="" type="checkbox"/>	24.10.2014	75
	Sivuainetutkielma	<input type="checkbox"/>		
	Kandidaatin tutkielma	<input type="checkbox"/>		
	Aineopintojen tutkielma	<input type="checkbox"/>		
<b>Tiivistelmä – Abstract</b>				
<p>Den Forschungsgegenstand dieser Pro gradu-Arbeit bildeten die Grammatikdarstellungen in der finnischen <i>Panorama Deutsch</i>- und deutschen <i>Themen aktuell</i>-DaF-Lehrwerkserie. Das Ziel der Arbeit war die folgenden Forschungsfragen zu beantworten: 1) Unterstützen die Grammatikdarstellungen der Lehrwerke autonomes Lernen? 2) Von welchen anderen didaktischen Methoden sind die Darstellungen beeinflusst worden und wo und wie kommen sie zum Ausdruck?</p> <p>Die Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht ist immer viel diskutiert worden, was an den verschiedenen Fremdsprachenunterrichtsmethoden ersichtlich ist. Diese Arbeit lehnt sich an die Auffassung an, dass expliziter Grammatikunterricht nötig ist: <i>Regelwissen</i> kann durch Üben in <i>Kommunikationsfähigkeit</i> auf der Fremdsprache überführt werden. Den theoretischen Ausgangspunkt dieser Arbeit bilden fünf didaktische Methoden des Fremdsprachenunterrichtes: Grammatik-Übersetzungs-Methode, audiolinguale Methode, audiovisuelle Methode, kommunikative Didaktik und autonomes Lernen, wobei der Schwerpunkt beim autonomen Lernen liegt. Es wird erläutert, auf welchen linguistischen, psychologischen und pädagogischen Theorien diese Methoden beruhen, welche Einstellung sie gegenüber Grammatik und Grammatikunterricht haben und wie Grammatik laut diesen Methoden dargestellt werden sollte.</p> <p>Die verwendete Methode ist eine theorieorientierte Inhaltsanalyse. Die Untersuchung besteht aus zwei Phasen: In der ersten Phase wurden die finnischen und deutschen Lehrwerke separat analysiert. Die Analyse war sowohl qualitativ als auch quantitativ. In der zweiten Phase folgte der Vergleich der Lehrwerke.</p> <p>Die Analyse ergab, dass die Grammatikdarstellungen autonomes Lernen nur teilweise unterstützen: Die Präsentationen fangen mit Beispielen an und schließen mit Übungen ab. Die Lerner haben aber keine Möglichkeit, die Beispiele selbstständig zu systematisieren. In <i>Themen aktuell</i> fehlt den Lernern auch die Chance, Grammatikregeln selbst zu formulieren. Aus der Analyse ergab sich auch, dass auch Merkmale der Grammatik-Übersetzungs-, audiolingualen und audiovisuellen Methode sowie der kommunikativen Didaktik in den Darstellungen zum Ausdruck kommen. In <i>Panorama Deutsch</i> kommen die Methoden gleichmäßig vor, während die Merkmale der audiolingualen und audiovisuellen Methode in <i>Themen aktuell</i> einen deutlichen Vorrang haben.</p>				
<b>Avainsanat – Keywords</b>				
Fremdsprachendidaktik, Grammatik, autonomes Lernen, Lehrwerkanalyse				

## **Inhaltsverzeichnis**

1 Einleitung .....	1
2 Forschungsüberblick .....	4
3 Braucht man Grammatikunterricht?.....	5
4 Fremdsprachendidaktik .....	8
4.1 Definition und Entwicklung in Finnland .....	8
4.2 Didaktische Methode – Definition .....	11
5 Wie sollte Grammatik dargestellt werden?.....	12
5.1 Grammatik-Übersetzungs-Methode .....	13
5.2 Audiolinguale und audiovisuelle Methode.....	16
5.3 Kommunikative Didaktik .....	19
5.4 Autonomes Lernen .....	22
5.5 Zusammenfassung: Vergleich der zentralen Methoden der Fremdsprachendidaktik .....	28
6 Methode und Material .....	29
6.1 Lehrwerkanalyse .....	29
6.2 Inhaltsanalyse .....	31
6.3 Wahl des Materials .....	33
7 Ergebnisse .....	37
7.1 Die finnischen Lehrwerke .....	37
7.1.1 Vorstellung der Lehrwerke .....	37
7.1.2 Autonomes Lernen in <i>Panorama Deutsch</i> .....	39
7.1.3 Einflüsse der anderen Methoden in <i>Panorama Deutsch</i> .....	43
7.2 Die deutschen Lehrwerke .....	46
7.2.1 Vorstellung der Lehrwerke .....	46
7.2.2 Autonomes Lernen in <i>Themen aktuell 2</i> .....	49
7.2.3 Einflüsse der anderen Methoden in <i>Themen aktuell 2</i> .....	55

7.3 Vergleich der Lehrwerkserien .....	58
7.3.1 Unterstützung vom autonomen Lernen .....	58
7.3.3 Einflüsse der anderen Methoden .....	61
7.3.3 Schlussfolgerungen.....	63
8 Schlusswort .....	65
Literaturverzeichnis .....	67

## **1 Einleitung**

Deutsch ist ein abwählbares Schulfach in Finnland, was bedeutet, dass die Lehrer und Lehrerinnen oft ihr Fach den Schülern verkaufen müssen: Sie müssen sich bemühen, um die Schüler und Schülerinnen zu motivieren, damit sie mit der Sprache anfangen und vor allem weitergehen. Was den Lehrern und Lehrerinnen in erster Linie Schwierigkeiten bei dieser Motivationsaufgabe bereiten kann, ist die relativ komplexe Grammatik der deutschen Sprache: Schüler und Schülerinnen finden Grammatiklernen schwierig und frustrierend. Es lässt sich daher fragen, wie die Schüler und Schülerinnen beim Grammatiklernen besser unterstützt werden könnten. Dies ist die zentrale Frage in dieser Arbeit, in der die Darstellung der Grammatik in Lehrwerken untersucht wird. Ich habe mich für Lehrwerke und Lehrwerkanalyse entschieden, weil Lehrwerke immer noch das wichtigste und meist benutzte Material im Sprachunterricht sind, obwohl es auch zahlreiche Internetseiten und iPad-Applikationen gibt, die sich zu Unterrichtszwecken eignen.

Das Ziel dieser Pro gradu-Arbeit ist zu untersuchen, wie Grammatik in finnischen und deutschen Lehrwerken für das Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF-Lehrwerke) dargestellt wird. Um das herauszufinden, möchte ich die folgenden Fragen beantworten: Unterstützen die Grammatikdarstellungen der Lehrwerke autonomes Lernen, das die heutige konstruktivistische Lernanschauung bevorzugt? Von welchen anderen didaktischen Methoden sind die Darstellungen beeinflusst worden und wo und wie kommen sie zum Ausdruck? Mit anderen Worten: Die vorliegende Arbeit gehört zum Forschungsbereich Methodik und der Forschungsgegenstand ist die Präsentation der Grammatik (s. Kapitel 6.1).

Den theoretischen Ausgangspunkt dieser Arbeit bilden fünf didaktische Methoden des Fremdsprachenunterrichtes: Grammatik-Übersetzungs-Methode, audiolinguale Methode, audiovisuelle Methode, kommunikative Didaktik und autonomes Lernen, wobei der Schwerpunkt beim autonomen Lernen liegt. In der Arbeit wird veranschaulicht, auf welchen linguistischen, psychologischen und pädagogischen Theorien diese Methoden basieren, welche Einstellung sie

gegenüber Grammatik und Grammatikunterricht haben und wie Grammatik laut diesen Methoden dargestellt werden sollte. Diese Methoden werden im Kapitel 5 vorgestellt.

Das Forschungsmaterial besteht aus einer finnischen DaF-Lehrwerkserie, *Panorama Deutsch*, und einer deutschen DaF-Lehrwerkserie, *Themen aktuell*, die im 21. Jahrhundert verfasst worden sind. Man kann annehmen, dass autonomes Lernen in den neuesten Lehrwerken deutlich unterstützt werden sollte. Die Untersuchung beschränkt sich auf zwei bis drei Bücher einer Serie und auf die Darstellung solcher grammatischen Regeln, die den Schülern und Schülerinnen neu sind, d.h. dass die Regel zum ersten Mal in den Lehrwerken erwähnt wird. Diese Beschränkung ist notwendig, weil es nicht möglich ist, ein umfangreicheres Material im Rahmen einer Pro gradu-Arbeit zu untersuchen (s. Kapitel 6.3).

Die Untersuchung besteht aus zwei Phasen. Erstens wird eine Inhaltsanalyse durchgeführt. Das heißt, dass die finnischen und deutschen Lehrwerke separat analysiert werden. Die Grammatikdarstellungen werden mit einem Schema geprüft, um zu überprüfen, ob die Darstellungen autonomes Lernen unterstützen. Das Schema, das im Kapitel 6.2 genauer beschrieben wird, besteht aus vier Phasen: Beispiele sammeln, Beispiele ordnen, Regeln formulieren und Übungen machen. Es wird also überprüft, ob die Regeln induktiv vorgestellt werden. Nachfolgend werden die Darstellungen genau analysiert, um herauszufinden, ob sie Merkmale der anderen didaktischen Methoden enthalten. Zweitens folgt der Vergleich der Lehrwerke, wobei Schlussfolgerungen gezogen werden, wie autonomes Lernen in diesen Serien unterstützt wird, ob die Unterstützung jeweils unterschiedlich erfolgt und wie die Lehrwerkserien von anderen didaktischen Methoden beeinflusst worden sind. Die Ergebnisse des Vergleichs werden im Kapitel 7.3 zusammengefasst.

Die Hypothese lautet, dass autonomes Lernen sowohl in der finnischen Lehrwerkserie als auch in der deutschen zumindest zum Teil unterstützt wird, weil die konstruktivistische Lernanschauung, worauf das autonome Lernen beruht, in Finnland und Deutschland weit verbreitet ist. Sollte es aber

viele Lücken in der Unterstützung des autonomen Lernens geben, wäre diese Information nützlich für die Lehrwerkautoren und -autorinnen: Diese Untersuchung könnte Hinweise darauf anbieten, welche Aspekte der Grammatikdarstellungen eventuell verbessert werden könnten. Auch die Lehrkräfte könnten von dieser Arbeit profitieren: In dieser Untersuchung wird verdeutlicht, wie man Grammatikdarstellungen evaluieren kann und wie man mögliche Lücken in der Unterstützung des autonomen Lernens erkennen kann. Dies gibt den Lehrkräften die Möglichkeit, ergänzendes Material zu schaffen und ihren Grammatikunterricht zu entwickeln und zu verbessern.

Zuletzt werden die wichtigsten Quellen dieser Arbeit kurz vorgestellt. Der Ausgangspunkt dieser Arbeit ist der Sammelband *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?*, herausgegeben von Harden und Marsh (1993). Die Artikel dieses Bandes stellen unterschiedliche Definitionen von Grammatik vor und berichten über verschiedene Einstellungen zum Grammatikunterricht. Über die Veränderungen in der Grammatikdarstellung informiere ich mich mit Hilfe von *Grammatik lehren und lernen* (Funk und Koenig 1991). Dieses Werk beschreibt mit vielen konkreten Beispielen, wie Grammatik nach einigen Unterrichtsmethoden präsentiert wird. Um mit diesen Methoden bekannt zu werden, benutze ich in erster Linie *Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts – Eine Einführung* (Neuner und Hunfeld 1993), *Fundamental Concepts of Language Learning* (Stern 1983), *Deutsch als Fremdsprache – Eine Einführung* (Huneke und Steinig 2002) und *Einführung in die Sprachlehrforschung* (Edmondson und House 2006). Die eigene Analyse der Frage, ob die Grammatikdarstellungen autonomes Lernen unterstützen, baue ich auf das Modell von Funk auf, das er in seinem Artikel *Grammatik lernen lernen – autonomes Lernen im Grammatikunterricht* (1993:143) vorstellt. Auf Grund des Modelles wird ein Schema modifiziert, mit dem die Grammatikdarstellungen geprüft werden.

Ein Wort zu den in der Arbeit angewendeten Geschlechtsformen: In dieser Arbeit wird vorwiegend die männliche Form benutzt (z.B. der Lehrer, der Lerner), aber mit dieser Form wird auf männliche



und weibliche Personen hingewiesen. Diese Form wird ausschließlich benutzt, um den Text lesbarer zu machen.

## **2 Forschungsüberblick**

Die Rolle der Grammatik in Fremdsprachenunterricht ist ein viel besprochenes Thema, was auch an den durchgeführten Untersuchungen abzulesen ist. Diese Arbeit stützt sich insbesondere auf die Doktorarbeiten von Hanna Jaakkola (1997) und Esa Martti Penttinen (2005), in denen auf die Einstellungen von finnischen Fremdsprachenlehrern zur Grammatik und zum Grammatikunterricht eingegangen wird. Jaakkola untersucht, wie Grammatik laut Fremdsprachenlehrern gelehrt werden sollte. Aus ihren Ergebnissen geht hervor, dass Fremdsprachenlehrer konstruktivistische Methoden im Grammatikunterricht für die effektivste Weise halten, was auch der Kerngedanke dieser Untersuchung ist. Penttinen dagegen untersucht die Bedeutung von Grammatik im Deutschunterricht und hat herausgefunden, dass die Lehrer sich oft an die älteren Lernanschauungen anlehnen (u.a. behavioristische Informationsvermittlung), obwohl sie von den neuesten Anschauungen bewusst sind (konstruktivistischer Wissensaufbau). Dieses Ergebnis bietet einen Anlass dazu an, diese Lehrwerkanalyse durchzuführen: Wenn die Lehrer autonomes Lernen nicht unterstützen, stellt das eine große Anforderung an die Lehrwerke.

Die Grammatikvermittlung in finnischen Fremdsprachenlehrwerken ist in letzten Zeiten ein Forschungsobjekt gewesen. Zum Beispiel Helinä Pylvänäinen (2013) und Tiina Koivisto (2012) erforschen die Grammatikvermittlung in finnischen Fremdsprachenlehrwerken in ihren Pro gradu-Arbeiten. Helinä Pylvänäinen untersucht die Darstellung vom Perfekt und Plusquamperfekt in zwei Englisch- und Schwedischlehrwerkserien, die für die 7.-9. Klassen in der finnischen Gesamtschule gemeint sind. Sie untersucht, wie Grammatik in den Lehrwerken erklärt wird und wie die verwendeten grammatischen Beispiele und Übungen sind. Aus ihrer Arbeit geht hervor, dass Grammatik als Formlehre, als Regeln und Strukturen in den Lehrwerken präsentiert wird und die

Anwendungskontexte der Zeitformen im Hintergrund bleiben. Die Beispiele sind meistens schriftlich und von den Lehrwerkautoren gestaltet worden, d.h. sie sind nicht authentisch. Ihre Untersuchung zeigt auch, dass die meist verwendeten Übungstypen Ergänzungs- und Übersetzungsübungen sind, d.h. reproduktive Übungen werden beim Grammatiküben bevorzugt. (Pylvänäinen 2013)

Koivisto wiederum untersucht die Grammatikvermittlung in drei finnischen DaF-Lehrwerkserien aus verschiedenen Jahrzehnten. Sie untersucht die Grammatikprogression der Lehrwerke, die Gestaltung grammatischer Regeln und das Grammatikübungsangebot. Aus ihrer Arbeit geht hervor, dass sich die Grammatikvermittlung in den Lehrwerken für die achte und neunte Klasse nicht bedeutend während der letzten 30 Jahre verändert hat. In der grammatischen Progression gibt es keine großen Unterschiede und das grammatische Übungsangebot ist ähnlich in den drei untersuchten Serien: Die meisten Grammatikübungen sind schriftlich. Produktive Übungen, wo der Lerner freie, subjektive Äußerungen formulieren kann, kommen unerfreulich selten vor. In der Gestaltung grammatischer Regeln ist dagegen ein Unterschied zu bemerken: In der ältesten Serie aus den 1980er Jahren werden die Regeln deduktiv vorgestellt, während in den neueren Serien die Regeln immer öfter induktiv eingeführt werden. (Koivisto 2012) Die Ergebnisse dieser Arbeit werden mit den Ergebnissen von Pylvänäinen und Koivisto verglichen, in dem Maße es möglich ist (s. Kapitel 7.3).

### **3 Braucht man Grammatikunterricht?**

Zuerst muss die Frage beantwortet werden, ob man wirklich Grammatikunterricht braucht, um eine Fremdsprache zu beherrschen. Helbig (1993:21) antwortet auf diese Frage durch eine Definition der Grammatik. Er stellt fest, dass es drei Definitionen für Grammatik gibt:

- a) Grammatik ist ein Regelsystem der Sprache, das unabhängig von einzelnen Sprachverwendern existiert.

- b) Grammatik ist eine linguistische Abbildung des obengenannten Regelsystems, d.h. eine Beschreibung der grammatischen Regeln einer Sprache.
- c) Grammatik ist „das dem Sprecher interiorisierte Regelsystem (seine subjektive Grammatik) auf Grund dessen dieser die betreffende Sprache beherrscht.“ (Helbig 1993:21; Klammern im Original). Diese subjektive Grammatik ist unbewusst und sie wird automatisiert genutzt.

Helbig stellt also fest, dass Grammatikunterricht für den Fremdsprachenunterricht nötig ist, weil die grammatischen Regeln ein Teil der Sprache sind und deswegen von jedem Lerner beherrscht werden müssen.

Edmondson und House (2006:88) unterscheiden eine linguistische und eine didaktische Beschreibung einer Sprache (Grammatik b). Auch Funk und Koenig (1991:13) definieren Grammatik b) noch genauer: Sie unterscheiden eine linguistische Grammatik zu sprachwissenschaftlichen Zwecken und eine didaktische und pädagogische Grammatik für Unterrichtszwecke. Götze (1994: 67f.) beschreibt den Unterschied zwischen einer didaktischen und einer pädagogischen Grammatik: Die didaktische Grammatik richtet sich nach keiner bestimmten linguistischen Grammatik, sondern sie mischt verschiedene linguistische Theorien und wählt aus, welche Aspekte für das Fremdsprachenlernen relevant sind. Bei dieser Wahl spielen lernpsychologische, didaktische und methodische Faktoren eine große Rolle. Die pädagogische Grammatik bedeutet wiederum die Grammatik im Lehrwerk:

Dort wird (in einem weiteren Ausleseprozeß) entschieden, **was** vom Sprachmaterial **wie, zu welchem Zeitpunkt** und **mit welchem Grad an Beherrschung** gelernt werden soll. (Götze 1994:68; Fettdruck im Original)

Laut Götze schließt die pädagogische Grammatik Regelfindungen, Übungen, grammatische Beihefte und kontrastive Erläuterungen ein. Storch (1999:77) zählt zur pädagogischen Grammatik auch alle schriftlichen Beschreibungen und Erklärungen, die die Lehrer für die Lerner vorbereiten,

wie z.B. Tafelanschriften oder Overheadfolien. Der Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit ist *die pädagogische Grammatik im Lehrwerk*.

Huneke und Steinig (2002:135) beschreiben dagegen Grammatik als eine sprachliche Fähigkeit, als einen wesentlichen Teil der Sprachkenntnisse: Um eine Fremdsprache zu beherrschen, müssen die Lerner die Grammatik, den Wortschatz und die Aussprache dieser Sprache beherrschen. Deswegen ist der Grammatikunterricht ihrer Meinung nach für das Fremdsprachenlernen nötig (Huneke und Steinig 2002:158).

Huneke und Steinig stellen aber die Frage, ob die Grammatikvermittlung oder der Grammatikunterricht explizit oder implizit sein sollte. Explizite Grammatikvermittlung bedeutet metasprachliche, konkret formulierte Erklärungen grammatischer Regeln, d.h. dass man die Sprache *kennt*. Implizite Grammatikvermittlung bedeutet dagegen, dass man die Regelmäßigkeiten der Sprache unbewusst lernt und automatisiert benutzt, d.h. dass man die Sprache *kann*. (Huneke und Steinig 2002:152ff.). Diese Frage spielt eine wichtige Rolle in der fremdsprachendidaktischen Diskussion, wie die späteren Kapitel illustrieren werden (s. auch Storch 1999:74ff.). Huneke und Steinig (2002:153f.) sind selbst der Ansicht, dass der Anteil expliziter und impliziter Grammatikvermittlung immer situationsgebunden ist. Laut ihnen hängt es unter anderem vom Niveau und Alter der Lerner sowie von der Ausgangs- und Zielsprache ab, wie viele explizite grammatische Erklärungen nötig sind (s. auch Weydt 1993; Kapitel 6.3).

Die finnischen Fremdsprachenlehrer scheinen die Auffassung von Huneke und Steinig zu teilen, dass die Grammatik ein Teil der Sprachkenntnisse ist. Das geht aus den Ergebnissen der Doktorarbeit von Jaakkola (1997:161) hervor. Die Lehrer und Lehrerinnen, die an ihrer Untersuchung teilgenommen haben, sind der Ansicht, dass das Ziel des Sprachunterrichtes ist, die Sprache benutzen zu können, woran die Grammatik einen wichtigen Anteil hat. Die Lehrer und Lehrerinnen in der Doktorarbeit von Jaakkola sind auch der Meinung, dass explizites Lehren der grammatischen Regeln nötig ist: Es reicht nicht, dass die Aufmerksamkeit der Lerner auf die

grammatischen Phänomene gerichtet wird, sondern die Regeln müssen auch erklärt werden, damit Lernen stattfinden kann (Jaakkola 1997:115). Auch Storch (1999:74ff., 180.) ist der Meinung, dass grammatische Bewusstmachung durch Erklärung sprachlicher Regularitäten das Erlernen der Fremdsprache erleichtern kann. Laut ihm kann explizites Grammatikwissen in automatisiertes Sprachkönnen überführt werden (s. auch Kristiansen 1999:10). Diese Arbeit lehnt sich an die Auffassung von Storch an: Regelwissen kann durch Üben in Kommunikationsfähigkeit auf der Fremdsprache überführt werden.

Järvinen stellt fest, dass für finnischsprachige Lerner explizites Lehren der Grammatik von besonders großer Bedeutung sein kann, weil die Grammatik im Finnischen von der Grammatik der unterrichteten Sprachen abweicht (Järvinen 2012:229): Die meisten Fremdsprachen, die in Finnland gelehrt werden, sind entweder germanische Sprachen, wie Englisch, Deutsch oder Schwedisch, oder romanische Sprachen, wie Französisch oder Spanisch oder slawische Sprachen, wie Russisch.

Der finnische Lehrplan spricht dagegen nicht direkt für die Rolle von Grammatik im Fremdsprachenunterricht aus. Hier wird ausschließlich der Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe betrachtet, weil das finnische Untersuchungsmaterial dieser Arbeit sich auf gymnasiale Lehrwerke beschränkt. In der allgemeinen Kursbeschreibung für die Fremdsprachen wird es jedoch erwähnt, dass Strukturen und Wortschatz auf jeden Kurs erweitert, präzisiert und vielseitiger gemacht werden müssen (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003:99ff.). Das heißt, dass grammatische Regeln auf jeden Kurs behandelt werden sollten. Wie dies geschehen sollte, überlässt der Lehrplan anscheinend den Lehrwerken und den Lehrern.

## **4 Fremdsprachendidaktik**

### **4.1 Definition und Entwicklung in Finnland**

In der vorliegenden Arbeit wird untersucht, wie einige didaktische Methoden finnische und deutsche DaF-Lehrwerke beeinflusst haben und wie sie in diesen Lehrwerken zum Ausdruck

kommen. Weil die didaktischen Methoden in dieser Arbeit von großer Bedeutung sind, ist es nötig, die Begriffe Fremdsprachendidaktik und -methode genau zu definieren. Erstens wird definiert, was Fremdsprachendidaktik ist, danach folgt eine kurze Beschreibung der Entwicklung von Fremdsprachendidaktik in Finnland und schließlich wird definiert, was eine didaktische Methode bedeutet.

Die folgende Festlegung von Fremdsprachendidaktik baut sich auf den Artikel von Järvinen (2012) auf. Fremdsprachendidaktik ist ein multidisziplinärer Wissenschaftszweig, der in den 1960-Jahren entstand. Fremdsprachendidaktik nutzt vor allem linguistische, psychologische, pädagogische und soziologische Theorien, um die folgenden Fragen zu beantworten: Wie werden Sprachen gelernt? Welche Faktoren beeinflussen das Sprachenlernen? Was sollte über Sprachen gelehrt werden? Wie sollten Sprachen gelehrt werden? (s. auch Neuner 1994:15, Stern 1983:35-39) Heimann (1976:153ff.) veranschaulicht den Umfang der Didaktik mit folgender Tabelle:

<b>bestimmende Aspekte des Unterrichts</b>	<b>Bereiche der Didaktik</b>
Absicht unterrichtlichen Handelns (Wozu?)	Lernziele
Gegenstand unterrichtlichen Handelns (Was?)	Lerninhalte
Art des unterrichtlichen Handelns (Wie?)	Unterrichtsmethoden
verwendete Mittel (Womit?)	Medien, Lehrmittel
die Beteiligten am unterrichtlichen Handeln (Wer?)	a: Lernende, b: Lehrende
allgemeine Situation (Wo? Wann?)	Rahmenbedingungen, soziokulturelle Voraussetzungen

Abbildung 1: Das Verhältnis zwischen Faktoren des Unterrichts und Bereichen der Didaktik (Heimann 1976:153ff., zitiert nach Storch 1999:11)

Järvinen (2012) gibt noch einige Beispiele, welche Aspekte in der Fremdsprachendidaktik thematisiert werden können: Das Thema einer fremdsprachendidaktischen Diskussion kann unter anderem Sprachkenntnisse und ihre Evaluierung (Lernziele, Lerninhalte); kulturelle Faktoren (Rahmenbedingungen, Lernende, Lehrende); Sprachpolitik und Sprachplanung

(Rahmenbedingungen); Identität, Motivation und Einstellungen der Lerner (Lernende); Zweisprachigkeit und Mehrsprachigkeit (Lernende) oder Lehreruntersuchung (Lehrende) sein.

Die oben dargestellte Beschreibung von Fremdsprachendidaktik ähnelt der Darstellung der *Sprachlehrforschung* von Edmondson und House (2006). Laut ihnen ist die Sprachlehrforschung ein interdisziplinärer Wissenschaftszweig, der das Lehren und Lernen von Fremdsprachen in verschiedenen Unterrichtskontexten untersucht. Das Ziel der Sprachlehrforschung ist es, eine Theorie über das Lehren und Lernen von Fremdsprachen zu gestalten und praktische Empfehlungen zu geben, wie Fremdsprachen besser gelehrt werden könnten. Die Forschung innerhalb dieser Disziplin ist lernerbezogen, empirisch und interdisziplinär. Lernerbezogene und empirische Forschung heißt, dass die Lerner im Vordergrund der Forschung stehen und die Wirklichkeit der Grundlage der Forschung ist: Die untersuchten Gegenstände stammen aus der Unterrichtspraxis und die erhaltenen Ergebnisse dienen als Verbesserungsvorschläge für den Unterricht. Die mitwirkenden Disziplinen der Sprachlehrforschung sind vor allem Linguistik, Psychologie, Soziologie und Didaktik. (Edmondson und House 2006:2.18)

Edmondson und House sind also der Meinung, dass die Didaktik eine mitwirkende Disziplin der Sprachlehrforschung ist. Im Hintergrund scheint die Annahme stehen, dass die Didaktik ausschließlich für die praktischen Empfehlungen, für das Fremdsprachelehren zuständig ist. Aber wie aus der Beschreibung von Järvinen und der Tabelle von Heimann hervorgeht, kann die Didaktik auch für eine komplexe Disziplin gehalten werden, die der Sprachlehrforschung von Edmondson und House sehr ähnlich ist. Edmondson und House (2006:3) stellen in der Tat fest, dass die Unterschiede zwischen Sprachlehrforschung und Fremdsprachendidaktik nicht klar sind.

In Finnland entstand die Fremdsprachendidaktik offiziell im Jahr 1974, als Lehrerausbildung an den Universitäten begann und didaktische Lehrstühle gegründet wurden (Järvinen 2012:220). In den 70er-Jahren wurde Fremdsprachendidaktik für einen Teil der Pädagogik gehalten, die sich mit der Linguistik beschäftigt. Später haben auch verschiedene psychologische und soziologische Theorien

Wirkung auf die Fremdsprachendidaktik gehabt. Diese Entwicklung kann auch in den verwendeten Methoden gesehen werden: In den 70er-Jahren wurde vorwiegend die linguistische Grammatik-Übersetzungs-Methode benutzt (s. 5.1) und später kamen die audiolinguale, audiovisuelle und direkte Methode, die sich auf eine linguistische und psychologische Theorie stützt (s. 5.2). Danach entstand die kommunikative Didaktik, die auch soziologische Aspekte einschließt (s. 5.3).

#### **4.2 Didaktische Methode – Definition**

Was bedeutet Methode, didaktische Methode oder Fremdsprachenunterrichtsmethode? Laut Edmondson und House ist eine Fremdsprachenunterrichtsmethode ein festgelegtes und systematisiertes Unterrichtsverfahren, das sich die folgenden didaktischen Entscheidungsfelder einschließt: Lehrziele, Lehrkonzept, Lehrprinzipien, Lehrstrategien, Übungstypologie, Lehrmaterialien, Medienauswahl und Prüfungsformen. Das bedeutet, dass eine fremdsprachendidaktische Methode den Lehrern Handlungsanweisungen gibt, wie sie den Unterricht organisieren können. (Edmondson und House 2006:112f.) Es lässt sich annehmen, dass um Entscheidungen in diesen didaktischen Feldern zu treffen, auf wissenschaftliche Disziplinen wie Linguistik und Psychologie Rücksicht genommen werden muss. Auch Edmondson und House (2006:112) konstatieren, dass Verbindungen mit verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen und Fremdsprachenlehrmethoden bestehen. Mit anderen Worten: Edmondson und House stellen fest, dass eine Methode ein Unterrichtsverfahren ist, das sich auf verschiedene wissenschaftliche Theorien aufbaut (linguistische, psychologische usw.).

Stern (1983:452f.) dagegen konstatiert, dass eine Methode mehr ist, als eine einzige Strategie, ein gewisses Verfahren. Laut ihm wird der Begriff *Methode* heute synonymisch mit dem Terminus *Theorie* verwendet. Er stellt fest, dass eine Methode sich eine Anschauung vom Wesen der Sprache und von der Art und Weise, wie Sprachen gelernt und gelehrt werden, einschließt (s. auch Laurén 2008:56). Er ist der Ansicht, dass eine Methode auch eine Anschauung von den Lernern umfasst.



(Stern 1983:452f.) In dieser Hinsicht sind Stern und Edmondson und House einig: Eine didaktische Methode stützt sich auf die Forschungsergebnisse anderer Disziplinen. In dieser Arbeit wird eine didaktische Methode als eine Kombination von den oben vorgestellten Definitionen verstanden: Eine didaktische Methode ist eine *Theorie* vom Fremdsprachenlehren und -lernen, die auf unterschiedlichen linguistischen, (lern)psychologischen und kommunikativen Theorien beruht und eine Vorstellung von einer funktionierenden, unterrichtlichen *Vorgehensweise* enthält.

Heute gibt es keine dominierende Methode im Fremdsprachenunterricht. Järvinen (2012) erläutert, dass es weder eine Theorie gibt, die alles erklären könnte, noch eine Methode, die alles umfassen könnte. Aber sie stellt fest, dass die didaktische Forschung viele Ideen und Möglichkeiten bieten kann, wenn man seine eigene Arbeit als Lehrer planen und entwickeln möchte (Järvinen 2012:243, s. auch 5.4). Edmondson und House sprechen von einer Pendeltheorie:

Aus dieser Perspektive kann man eine „Pendeltheorie“ ableiten, die besagt, daß zu verschiedenen Zeiten in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts „das Pendel“ der Fremdsprachenlehrmethodik einmal stark in die eine Richtung ausschlägt, dann wieder in die andere, um sich allmählich in eine mittlere Kompromißposition einzupendeln – bevor es nochmals anfängt, sich zu bewegen. (Edmondson und House 2006:50)

Diese Autoren vertreten die gleiche Auffassung wie Järvinen und stellen fest, dass es sich heute um eine Zeit handelt, wenn das Pendel in Bewegung ist und keine Methode einen deutlichen Vorrang hat. Ihrem Erachten nach ist dies u.a. an der Diskussion über die Rolle vom expliziten Grammatikwissen im Fremdsprachenunterricht abzulesen. (Edmondson und House 2006:50.)

## **5 Wie sollte Grammatik dargestellt werden?**

Im Folgenden werden fünf Methoden der Fremdsprachenunterrichtdidaktik vorgestellt: die Grammatik-Übersetzungs-Methode, die audiolinguale Methode, die audiovisuelle Methode, die

kommunikative Didaktik und das autonome Lernen. Gleichzeitig wird erörtert, an welche Lerntheorien und linguistische Theorien sie sich anlehnen, welche Einstellung sie zur Grammatik und zum Grammatikunterricht haben und wie Grammatik nach diesen Methoden dargestellt werden sollte. Es gibt auch viele andere Methoden des Fremdsprachenunterrichtes (s. z.B. Laurén 2008:52, Stern 1983:456-462, Edmondson und House 2006:113-124), auf die in dieser Arbeit nicht eingegangen werden kann. Diese Arbeit konzentriert sich auf die fünf obengenannten Methoden, weil auf sie in den meisten Lehr- und Nachschlagewerken der Fremdsprachendidaktik viel Aufmerksamkeit gerichtet wird und weil diese Methoden der Grammatik unterschiedlich gegenüberstehen. Die Methoden werden in einer chronologischen Reihenfolge betrachtet. Zuerst wird die jeweilige Methode und ihre zugrundeliegende Theorien vorgestellt, und danach wird erläutert, wie die Grammatik dieser Methode zufolge dargestellt werden sollte.

## **5.1 Grammatik-Übersetzungs-Methode**

### **Allgemeine Vorstellung**

Im 19. Jahrhundert war die Grammatik-Übersetzungs-Methode, die auch die traditionelle Methode genannt wird, die wichtigste Methode des Fremdsprachenunterrichtes. Diese Methode basiert auf dem Lateinunterricht: Sie betont sowohl die Rolle der Grammatik und des Wortschatzes als auch kulturelle Kenntnisse und schriftliche Fähigkeiten, besonders das Übersetzen. Nach Richards und Rogers (1993:5, zitiert nach Laurén 2008:44) beruht sich diese Methode auf keiner linguistischen, pädagogischen oder psychologischen Theorie. Järvinen und Laurén selbst vertreten dagegen die Auffassung, dass die Grammatik-Übersetzungs-Methode eine linguistische Methode ist (Järvinen 2012:228, Laurén 2008:44). Auch Edmondson und House (2006:124) sind der Meinung, dass ein gewisser Zusammenhang zwischen der historisch-vergleichenden Sprachwissenschaft und der Grammatik-Übersetzungsmethode besteht.

Laurén (2008) beschreibt, wie Lateinunterricht, der der Grammatik-Übersetzungs-Methode folgt, organisiert wurde: Phrasen, Sätze und Texte, die inhaltlich losgelöst sind, werden in die Muttersprache übersetzt und gleichzeitig lernt man neue Wörter. Oft stammen die aus dem Zusammenhang genommenen Phrasen und Sätze aus Texten von bekannten fremdsprachigen Intellektuellen, Autoren oder Wissenschaftlern und der Lehrer erzählt über diese Texte und Persönlichkeiten, und dadurch erhalten die Lerner neue, kulturelle Kenntnisse. In Übersetzungen wird sprachliche Korrektheit betont und eine der wichtigsten Aufgaben des Lehrers ist, die Lerner zu korrigieren. Mündliche Fähigkeiten dagegen werden nicht berücksichtigt, weil im Lateinunterricht eine solche Kompetenz als unnötig galt. Das ist auch der Grund dafür, dass der Unterricht in der Muttersprache geschah. (Laurén 2008:42ff, vgl. Stern 1983:454.)

Diese Methode wurde schon lange kritisiert, weil sie von den Fremdsprachenlernern solche grammatischen Kenntnisse und schriftlichen Fähigkeiten erwartet, die die Muttersprachler kaum haben. Diese Anforderungen und die Ausschließung von mündlichen Fähigkeiten führen oft dazu, dass die Lerner ihre Motivation verlieren und den Unterricht frustrierend finden (s. Durrell 1993:60ff.). Der Unterricht ist auch sehr lehrerzentriert, das heißt, stark vom Lehrer geleitet, was auch zum Verlust der Motivation führen kann (vgl. Duszhenko 1994:69). Obwohl die Grammatik-Übersetzungs-Methode kritisiert wird, werden einige Elemente dieser Methode immer noch verwendet. Edmondson und House (2006:115) erklären, dass diese Methode zwei Eigenschaften hat, die dazu beitragen, dass sie trotz aller Kritik benutzt wird: Die Grammatik-Übersetzungs-Methode basiert auf den allgemein akzeptierten Lernprinzipien, dass das Sprachenlernen ein kognitiver Prozess ist und dass man die Fremdsprache mit Hilfe der eigenen Muttersprache lernt. Huneke und Steinig (2002:153,166) stellen auch fest, dass diese Methode „erwachsenengeeignet“ ist, weil erwachsene Sprachenlerner oft mehr explizite Erklärungen für Grammatikphänomene verlangen als jüngere Sprachenlerner (s. auch 6.3).

## Grammatikdarstellung

Die Sprache wird als ein grammatisches System betrachtet, das deduktiv gelernt wird: Man lernt einzelne grammatische Regeln und bildet schrittweise ein Bild von dem ganzen System. Nach Grammatik-Übersetzungs-Methode ist das Ziel des Unterrichtes die Beherrschung formaler, grammatischer Regeln, nicht die Anwendung der Sprache in der Kommunikation (Funk und Koenig 1991:34). In den Lehrwerken werden grammatische Kategorien immer benannt, Regeln sind nach Wortarten geordnet und werden in dieser Reihenfolge gelernt (vgl. Neuner und Hunfeld 1993:22, 28f.). Nach Funk und Koenig (1991:38) wird Grammatik in Lehrwerken, die sich nach dieser Methode richten, generell wie folgend dargestellt: Zuerst werden kontextualisierte Beispiele gegeben, was heißt, dass die grammatische Regel in einem kurzen Erzähltext vorgestellt wird. Danach folgen isolierte Beispiele, also aus dem Zusammenhang genommene Sätze, mit Erklärungen. Huneke und Steinig (2002:166) unterstreichen, dass die wenigen Beispiele im Sinne des Sprachgebrauchs irrelevant sind: Sie stellen nur die grammatischen Regeln vor. Schließlich wird die Regel in der Muttersprache erklärt und dann wird sie in Übungen angewendet (vgl. Stern 1983:454f, Duszenko 1994:69). Grammatische Regeln werden also explizit erklärt und danach wird von den Lernern gefordert, dass sie sofort die Regeln anwenden können.

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>- Korrekte Sätze nach einer Regel bilden (Regelanwendung);</li><li>- Korrekte Formen einfügen (Lückentext);</li><li>- Sätze nach formalen Grammatikategorien umformen (vom Aktiv ins Passiv etc.);</li><li>- Übersetzung: von Muttersprache ins Deutsche; vom Deutschen in die Muttersprache.</li></ul> |
|---|

Abbildung 2: Typische Übungen für die Grammatik-Übersetzungs-Methode (nach Neuner et al. 1985:11)

## 5.2 Audiolinguale und audiovisuelle Methode

### Allgemeine Vorstellung

Die audiolinguale und audiovisuelle Methode werden hier zusammen behandelt, weil sie sich einander ähneln. Auf die audiovisuelle Methode kann auch mit der Abkürzung SGAV (strukturelle globale audiovisuelle Methode) verwiesen werden (Laurén 2008:47).

Die audiolinguale Methode entwickelte sich in den 1950er Jahren in den USA. Die audiovisuelle Methode wiederum entstand in Frankreich gleichzeitig mit der audiolingualen Methode. Im Gegensatz zu der oben vorgestellten Grammatik-Übersetzungs-Methode setzen die audiolinguale und audiovisuelle Methode den Sprachgebrauch als Ziel des Sprachunterrichtes. Stern (1983: 462) listet die kennzeichnenden Charakteristika dieser Methoden auf:

- 1) Verschiedene Fähigkeiten werden voneinander getrennt: das Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben der Fremdsprache – wobei das Hören und Sprechen betont werden.
- 2) Die Fremdsprache wird durch Dialoge präsentiert.
- 3) Hauptsächliche Übungstechniken sind Nachahmung, Auswendiglernen und Strukturmusterübungen (Substitutionstabellen, *pattern drills*).
- 4) Sprachlabore werden angewendet.
- 5) Die Methoden bauen sich auf einer linguistischen und psychologischen Theorie auf. (Strukturalismus und Behaviorismus)

Eine weitere Eigenschaft dieser Methoden ist die Einsprachigkeit des Unterrichtes: Die Fremdsprache wird eindeutig bevorzugt (s. auch Edmondson und House 2006:116, 118).

Die audiolinguale und audiovisuelle Methode basieren sich auf dem Strukturalismus und dem Behaviorismus. Zunächst werden diese Theorien kurz erklärt. Laut Neuner und Hunfeld (1993:154) begreift der Strukturalismus „Sprache als geschlossenes System von Zeichen, d. h. als zusammenhängendes Ganzes, bei dem alle Teile voneinander abhängen.“ Den zugrundeliegenden Strukturalismus kann man dadurch bemerken, dass die Grammatikregeln nach ihrer sprachlichen

Komplexität eingeordnet sind, im Gegenteil zur Grammatik-Übersetzungs-Methode, wo die Regeln nach Wortarten eingeordnet sind. Das bedeutet, dass man mit den einfachen Regeln anfängt und danach weitergeht. Dem Strukturalismus zufolge ist es den Lernern nützlich, eine Vorstellung von den Regelmäßigkeiten der Sprache zu haben, und diese wird in erster Linie durch Strukturmanipulation, d.h. Strukturmusterübungen, erwirbt (Edmondson und House 2006:75). Auch die unterschiedlichen Sprachfähigkeiten sollten nach Strukturalismus in einer bestimmten Reihenfolge geübt werden: Der Lernprozess sollte mit dem Hören und Sprechen anfangen und danach mit Lese- und Schreibeübungen weitergehen (Laurén 2008:47, 49). Diese Merkmale des Strukturalismus sind in der audiolingualen und audiovisuellen Methode zu beobachten.

Den Behaviorismus definieren Neuner und Hunfeld auf folgender Weise:

Zur Klärung psychischer Prozesse stützen sich ihre Vertreter [des Behaviorismus] einzig und allein auf beobachtbares, objektiv erfaßbares Verhalten. Verhalten ist eine regelhafte Beziehung zwischen auslösendem Reiz (stimulus) und darauffolgender Reaktion (response). Lernen wird grundsätzlich als Veränderung von Verhalten gesehen. (Neuner und Hunfeld 1993:150)

Die Vertreter vom Behaviorismus konzentrieren sich also auf das sichtbare Verhalten von Lernern. Diese Theorie schließt die mentalen Prozesse des Lerners aus: Was der Lerner denkt oder fühlt, wird außer Acht gelassen. Im Fremdsprachenunterricht ist der Behaviorismus dadurch zu sehen, dass das Fremdsprachenlernen für Verhaltensprogrammierung gehalten wird: Technische Hilfsmittel oder die Lehrer geben Impulse, auf die die Lerner reagieren. Richtige Reaktionen werden durch Bestätigung verstärkt (s. Neuner und Hunfeld 1993:59ff., Edmondson und House 2006:90ff.).

Der grundlegende Unterschied zwischen audiolingualen und audiovisuellen Methoden ist, dass die audiovisuelle Methode das Sehen mit dem Hören verbindet, während die audiolinguale Methode sich auf das Hören beschränkt. Ein weiterer Unterschied ist laut Laurén, dass die audiovisuelle

Methode das Sprachenlernen nicht nur für verbale Kommunikation hält, sondern auch non-verbale Kommunikation und verschiedene Einstellungen der fremden Kultur beim Spracherlernen eine Rolle spielen. Er spricht vom Verstehen von Ganzheiten, vom einen Merkmal des Strukturalismus (2008:47f). Laut Stern (1983:467) besteht das audiovisuelle Lehren aus bestimmten Phasen. In der ersten Phase zeigt der Lehrer ein Bild oder eine Bilderfolge (*film strip*) und spielt gleichzeitig einen aufgenommenen Dialog: Das Sehen wird mit dem Hören verbunden. Die zweite Phase bedeutet, dass der Lehrer erläutert, was im Dialog gesagt wurde. In der dritten Phase wird der Dialog von Lernern wiederholt und auswendig gelernt. In der letzten Phase sollten die Lerner den Dialog nachahmen oder eigene Gespräche nach dem im Dialog gegebenen Muster führen.

Die behavioristische Lerntheorie dieser Methoden ist kritisiert worden: Laut Neuner (1989:5) und Duszenko (1994:71) kann Fremdsprachenlernen nicht als Verhaltensmodifikation gesehen werden, weil das Erlernen ein kreativer und kognitiver Prozess ist. Laurén erwähnt auch, dass diese Methoden den Lernern wenig Selbstständigkeit und Produktivität erlauben, was die Lerner frustrierend finden können (Laurén 2008:50).

### **Grammatikdarstellung**

In Lehrwerken, die der audiolingualen oder der audiovisuellen Methode folgen, werden die grammatischen Themen in Dialogen vorgestellt. Die Dialoge werden entweder in Büchern oder in Bilderfolgen dargestellt. Wenn die Regeln in Buchdialogen eingeführt werden, können sie mit Hilfe optischer Signale, d.h. zum Beispiel Fettdruck oder Pfeile, präsentiert werden. Das erlaubt den Lernern, die Regelmäßigkeiten selbstständig zu entdecken. Zum Schluss werden die Regeln möglicherweise noch tabellarisch zusammengefasst (vgl. Funk und Koenig 1991:44f., Neuner und Hunfeld 1993:51). Mit anderen Worten, keine Regeln werden direkt formuliert: Sie werden implizit in den Dialogen (und Tabellen) präsentiert. Auch grammatische Terminologie wird vermieden. Laut Huneke und Steinig (2002:170) werden diese Methoden wegen des absoluten Verzichts auf

grammatische Erklärungen kritisiert, weil einige Lerner explizite Erläuterungen brauchen, um sich um der Regelmäßigkeiten der Sprache bewusst zu werden.

- Strukturmusterübungen / *pattern drills* (in vielen Variationen);
- Satzschalttafeln;
- Substitutionsübungen;
- Ergänzungsübungen (Lückentexte etc.);
- bildgesteuerte Einsetzungsübungen/Dialogübungen;
- Reproduktion und Nachspielen von Dialogszenen;
- Umformungsübungen;
- Satzbildung aus Einzelementen.

Abbildung 3: Typische Übungen für die audiolinguale und audiovisuelle Methode (nach Neuner et al. 1985:12)

### **5.3 Kommunikative Didaktik**

#### **Allgemeine Vorstellung**

Laurén (2008:51) ist der Meinung dass, die kommunikative Didaktik viele verschiedene Vorgehensweisen und Modellen einschließt, und deshalb ist es unmöglich, von einer kommunikativen Methode zu sprechen. Er benutzt den Begriff kommunikativer Sprachunterricht (Fin. *kommunikatiivinen kielenopetus*). Edmondson und House sprechen von kommunikativen und interkulturellen Ansätzen (2006:119ff.). Huneke und Steinig (2002:163) wiederum verwenden die Begriffe kommunikativ-pragmatischer Ansatz und interkultureller Ansatz, die sie für zwei verschiedene Konzepte halten, die aber aneinander anknüpfen. In dieser Arbeit wird der Terminus kommunikative Didaktik angewendet, der die beiden oben genannten Ansätze einschließt und den Neuner und Hunfeld (1993:83) in ihrem Werk benutzen.

Obwohl es keine abgegrenzte kommunikative Methode gibt, können einige Prinzipien der kommunikativen Didaktik definiert werden. Järvinen stellt fest, dass sich die kommunikative Didaktik nach dem Modell der kommunikativen Kompetenz richtet. Die kommunikative Kompetenz besteht aus drei Teilkompetenzen: Grammatikkompetenz (Grammatik, Wortschatz),



soziolinguistische Kompetenz (u.a. Regeln des sozialen Handelns, Höflichkeit) und strategische Kompetenz (wie man verschiedene Kommunikationsstrategien verwenden kann) (Järvinen 2012: 242).

Die kommunikative Didaktik entwickelte sich in zwei Phasen: Anfang der 70er Jahre entstand das pragmatisch-funktionale Konzept und Mitte der 80er Jahre das interkulturelle Konzept. Das pragmatisch-funktionale Konzept basiert auf der Pragmalinguistik beziehungsweise auf der Sprechakttheorie. Neuner und Hunfeld (1993: 152) erläutern:

Anders als die Systemlinguistik versteht die Pragmalinguistik Sprache als eine besondere Form menschlichen Handelns. Die ‚Sprechhandlungen‘ müssen auch in ihrem sozialen, nichtsprachlichen Zusammenhang untersucht und verstanden werden.

Für den Fremdsprachenunterricht bedeutet das pragmatisch-funktionale Konzept, dass die Alltagskommunikation betont wird: das Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben in verschiedenen alltäglichen Kontexten. Grammatische Kenntnisse dagegen bleiben im Hintergrund: Die Lernprogression wird nicht nur durch Grammatik diktiert, sondern der Sprachgebrauch spielt eine wichtigere Rolle. Das heißt, dass zum Beispiel die Tempus-Formen nicht in der formalen Reihenfolge *Präsens*, *Präteritum*, *Perfekt* und *Plusquamperfekt* gelernt werden, sondern *Präsens* und *Perfekt* werden zuerst gelernt, weil sie häufiger in der Alltagskommunikation vorkommen. Laut Edmondson und House (2006:121) ist es in der kommunikativen Didaktik auch gewöhnlich, dass Lernerfehler nicht korrigiert werden, wenn die Kommunikation funktioniert. Das pragmatisch-funktionale Konzept betont auch die Rolle der Lerner: Das Lernen wird als ein kreativer und kognitiver Prozess betrachtet (vgl. 5.2), und die Lerner werden ermutigt, selbständig zu arbeiten und ihre eigene Lernwege zu finden (Neuner und Hunfeld 1993:104).

Das interkulturelle Konzept wiederum bedeutet für den Fremdsprachenunterricht, dass die Fremdsprachenlerner lernen, ihre eigene Kultur und fremde Kulturen besser zu verstehen. Huneke und Steinig sprechen über „die Fähigkeit zum Fremdverstehen im umfassenden Sinn“ (Huneke und

Steinig 2002:174). Deshalb sollte im Fremdsprachenunterricht die eigene Kultur mit der fremden Kultur bewusst verglichen werden und die daraus folgenden Resultate besprochen werden.

Das interkulturelle Konzept setzt auch voraus, dass die Eigenschaften der jeweiligen Lerngruppe im Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden: Muttersprache, Alter, Gesellschaft und viele andere Faktoren haben Einfluss auf das Fremdsprachenlernen. Järvinen spricht von Wirkungen der humanistischen Psychologie: Der Lerner soll als ein Individuum gesehen werden, dessen persönlichen Eigenschaften das Fremdsprachenlernen beeinflussen (Järvinen 2012:242).

Diese Konzepte der kommunikativen Didaktik sind auch im finnischen Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe zu sehen: Das Fremdsprachenlernen wird vor allem als Entwicklung von Kommunikationsfähigkeiten gesehen und die Lerner werden ermutigt, ihre Stärken und Schwächen zu erkennen sowie ihre eigenen Lernstrategien zu entwickeln (das pragmatisch-funktionale Konzept). Außerdem unterstreicht der Lehrplan, dass den Lernern die Möglichkeit gegeben werden sollte, die eigene Kultur und die fremde Kultur miteinander zu vergleichen. Es wird auch im Lehrplan festgestellt, dass die Interessen der Lerner in den Kursplänen berücksichtigt werden können (das interkulturelle Konzept). (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003:99ff..) Die kommunikative Didaktik ist aber kritisiert worden, weil sie zu viel die kommunikative Kompetenz zu betonen tendiert und zu wenig Wert auf die Grammatik legt (s. Harden und Marsh 1993).

### **Grammatikdarstellung**

Es gibt keine für kommunikative Didaktik typische Grammatikdarstellung, aber Funk und Koenig (1991:55ff.) unterscheiden fünf Prinzipien des kommunikativen Grammatikunterrichts (s. auch. Duszenko 1994:73):

- 1) Grammatik als Werkzeug der Kommunikation: Nicht nur grammatische Strukturen werden präsentiert, sondern auch, in welcher Situation diese Strukturen verwendet werden können.
- 2) Äußerung und Text als Gegenstand der Sprachbeschreibung: Die Lerner erfahren, dass es mehrere Möglichkeiten gibt, eine Sprechintention sprachlich zu formulieren. Sie werden

auch dessen bewusst, dass diese Möglichkeiten einfachere und kompliziertere grammatische Strukturen enthalten.

- 3) Lerner sprechen und handeln als sie selbst: Lerner ahmen Beispieldialoge nicht nach (vgl. 5.2), sondern formulieren eigene persönliche Äußerungen, auch bei Grammatikübungen.
- 4) Visuelle Lernhilfen: Fettdruck, Unterstreichung, Kursivschrift und anschauliche Zeichnungen werden verwendet (wie etwa Quadrate und Kreise), um grammatische Regeln zu verdeutlichen.
- 5) Berücksichtigung der Muttersprache: Grammatikregeln können zum Beispiel in der Muttersprache erklärt werden.

Es gibt auch keine für die kommunikative Didaktik typischen Übungen, aber kommunikative Übungen können nach ihrer Funktion im Lernprozess gegliedert werden. Nach Neuner und Hunfeld (1993:117) geschieht der Lernprozess „vom Verstehen in der fremden Sprache zur Äußerung“.

**Stufe A:** Entwicklung und Überprüfung von Verstehensleistungen

**Stufe B:** Grundlegung von Mitteilungsfähigkeit – Übungen mit reproduktivem Charakter zur sprachlichen Form

**Stufe C:** Entwicklung von Mitteilungsfähigkeit – sprachliche Ausgestaltung vorgegebener Situationen/Rollen/Verständigungsanlässe in Übungen mit reproduktiv-produktivem Charakter

**Stufe D:** Entfaltung von freier Äußerung

Abbildung 4: Gliederung von kommunikativen Übungen (nach Neuner et al. 1985: 44f., s. auch Edmondson und House 2006:120)

## 5.4 Autonomes Lernen

### Allgemeine Vorstellung

Heute scheint es keine dominierende Methode der Fremdsprachendidaktik zu geben. Viele scheinen die Prinzipien der kommunikativen Didaktik zu betonen (s. 5.3): Der funktionierende alltägliche Sprachgebrauch ist das Ziel des Fremdsprachenunterrichtes und der Unterricht, einschließlich seine Methoden, muss der jeweiligen Lerngruppe angepasst werden (vgl. Rösler 1993:88f.). Laurén teilt diese Auffassung und benutzt das Wort *die Gangbarkeit* der Methoden (*käyttökelpoisuus*, *viability*

und *gångbarhet*) (Laurén 2008:40). Weydt (1993: 135f.) spricht von einer „Zehnkämpferregel“: „Immer die schwächsten Punkte üben!“ Er ist der Meinung, dass man die konträre Methode wählen sollte: Wenn die Lerner früher nach der Grammatik-Übersetzungs-Methode unterrichtet worden sind, werden sie dann viel von der audiolingualen/audiovisuellen Methode profitieren, und umgekehrt. Auch die Ergebnisse von Jaakkola scheinen diese Auffassung zu bestätigen: Die meisten finnischen Sprachlehrer sind der Meinung, dass verschiedene Methoden situationsbedingt kombiniert werden können (Jaakkola 1997:116).

Doch ein Aspekt des Fremdsprachenunterrichts fällt heute auf: autonomes Lernen. Für autonomes Lernen gibt es viele parallele Termini und Definitionen. Die Internet-Seite *Werkstatt für neue Lernkultur* beschreibt die Situation (20.1.2012):

Mit dem Begriff selbstorganisiertes Lernen können in einer ersten Näherung Lernformen bezeichnet werden, die den Lernenden gegenüber traditionellen Unterrichtsverfahren ein erhöhtes Maß an Selbstbestimmung einräumen. Es existiert hier keine einheitliche, allgemein akzeptierte Begriffsverwendung, sondern es herrscht eine große Begriffsvielfalt (selbstgesteuertes, selbstorganisiertes, autodidaktisches Lernen, autonomes Lernen ...).

Es kann in Frage gestellt werden, ob autonomes Lernen eine didaktische Methode ist. In dieser Arbeit wird autonomes Lernen als eine didaktische Methode dargestellt, weil es der im Kapitel 4.2 vorgestellten Definition von Methode entspricht: Eine didaktische Methode ist eine *Theorie* vom (Fremdsprachen)lehren und -lernen, die auf unterschiedlichen linguistischen, (lern)psychologischen und kommunikativen Theorien beruht und eine Vorstellung von einer funktionierenden, unterrichtlichen *Vorgehensweise* enthält. Obwohl selten direkt zum Ausdruck kommt, kann mit Gewissheit festgestellt werden, dass autonomes Lernen von der lernpsychologischen Theorie Konstruktivismus beeinflusst ist. Zum Beispiel Laurén konstatiert, dass die Idee vom autonomen Lernen auf einer pädagogischen und psychologischen Theorie beruht, aber auch er nennt diese

Theorie nicht. Autonomes Lernen schließt auch die Auffassung einer funktionierenden Unterrichtsvorgehensweise in sich. Zunächst werden die Grundprinzipien des zugrundeliegenden Konstruktivismus vorgestellt.

Laut Kristiansen baut Konstruktivismus sich auf zwei gedächtnispsychologischen Theorien auf: Die Schematheorie und die Elaborationstheorie. Der Schematheorie zufolge werden Informationen im Gedächtnis als komplizierte zusammenhängende Strukturen, *Schemata*, gespeichert. Das Lernen bedeutet, dass neue Informationen auf der Grundlage der existierenden Schemata bearbeitet werden, und dadurch werden die alten Schemata erweitert und adaptiert und neue Schemata gestaltet, d.h. das Lernen basiert immer auf den alten Informationsstrukturen. Die Elaborationstheorie stützt sich auf die Schematheorie. Die Idee der Elaboration ist, dass die Menschen die neuen Informationen vielseitig bearbeiten, *elaborieren*, damit die Informationen ausführlich in die existierenden Schemata eingefügt werden. Dadurch entstehen mehrere Wege, wie man sich die gelernten Gegenstände ins Bewusstsein zurückrufen kann. So werden auch die *Transfermöglichkeiten* der neuen Informationen besser: Die vielseitige Bearbeitung und die vielen Wege, wie Informationen in die Erinnerung zurückgerufen werden können, tragen dazu bei, dass diese Informationen in verschiedenen Kontexten umgesetzt werden können. (Kristiansen 1999:25-34.)

Kristiansen (1999:23f.) erklärt auch, was sich aus den dargestellten Theorien ergibt, indem sie einige Grundprinzipien des Konstruktivismus zusammenfasst. Laut Konstruktivismus ist das Lernen situations- und kontextgebunden, weil Informationen immer in einer gewissen Situation konstruiert werden. Dabei spielt auch der soziale Kontext eine wichtige Rolle, weil das Unterrichtsgeschehen immer aus sozialer Interaktion besteht (s. auch Huneke und Steinig 2002:36f.). Das Lernen ist dem Konstruktivismus zufolge aktives Handeln Lerner, das die existierenden Schemata steuert. Die Rolle der selektiven Aufmerksamkeit wird betont, weil das Lernen durch die Beobachtungen und Interpretationen des Lerner gesteuert wird. Der Konstruktivismus unterstreicht auch die metakognitiven Fähigkeiten des Lerner: Um etwas

erfolgreich zu lernen, sollte der Lerner über die unterschiedlichen Lernstrategien und ihre Wirkungen informiert sein und ihre eigenen Grenzen kennen. (Kristiansen 1999: 23f.)

Laut Laurén ist autonomes Lernen besonders vom Europarat und von der dänischen Englischlehrerin Leni Dami entwickelt worden. Der Europarat hat unter anderem das europäische Sprachenportfolio (Finn.: *eurooppalainen kielisalkku*, Eng.: *European Language Portfolio*) entwickelt, um die Selbstständigkeit der Sprachenlerner zu unterstützen (s. Sprachenportfolio Deutschland, Järvinen 2012:221). Laurén stellt aber fest, dass die Idee von einem autonomen Lerner schon früher vorgestellt worden ist: Sowohl der tschechische Pädagoge Comenius und der französische Philosoph Rousseau als auch die amerikanischen Psychologen und Pädagogen John Dewey und Jerome Bruner haben die Autonomie des Lerners betont (Laurén 2008:52).

Autonomie ist auch ein zentraler Begriff von *Spracherziehung* (fin. *kielikasvatus*), die deutlich die finnische sprachdidaktische Diskussion des 21. Jahrhunderts prägt. Kohonen (2009: 13) definiert Spracherziehung folgenderweise: Spracherziehung ist Sprachenlernen, das für den Lerner bedeutsam ist und seine ganze Persönlichkeit miteinschließt. Er stellt fest, dass Autonomie, eigene Ziele und Eigeninitiativen in der Spracherziehung betont werden, und dadurch verpflichten die Lerner sich persönlich zum Lernen. Laut ihm soll der Unterricht lernerzentriert sein, wobei Selbst- und Peereinschätzung von großer Bedeutung sind. Auf diese Weise soll das Lernen sinnreich und tiefgehend werden. Nach den Prinzipien der Spracherziehung sollten die Lerner auch lernen, sozial verantwortlich in Gemeinschaften zu handeln. (Kohonen 2009:13.)

Salo und Hildén (2011:20f.) erörtern wiederum, was die Lernerautonomie in der Spracherziehung bedeutet. Sie definieren die Lernerautonomie als die Fähigkeit und der Wille des Lerners, sein Lernen zu steuern und kontrollieren. Diese Fähigkeit, oder dieser Wille, entwickelt sich in sozialer Interaktion, was den sozialen Charakter des Unterrichtes unterstreicht. Laut Salo und Hildén besteht die Lernerautonomie aus vier Komponenten: Der Lerner trägt *Verantwortung* für sein Erlernen und kann *angemessene Lernstrategien* verwenden. Der Lerner hat auch Möglichkeiten, eine eigene

*Wahl* zu treffen, und er hat das Gefühl, dass das Lernen *sinnvoll und subjektiv* ist. Um diese Komponenten zu erhalten, soll der Lerner seine Stärken und Schwächen kennen, verschiedene Lernprozesse und -strategien verstehen und mit Lerninhalten vertraut sein. (Salo und Hildén 2011:20f.)

Sowohl in der Beschreibung von Spracherziehung als in der Definition von Lernerautonomie treten Merkmale vom Konstruktivismus auf: Der soziale Kontext, aktives Handeln vom Lerner und metakognitive Fähigkeiten werden in beiden hervorgehoben. Auch der finnische Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe richtet sich deutlich nach der konstruktivistischen Lernanschauung: Laut dem Lehrplan ist das Lernen ein Prozess, wobei der Lerner aktiv, zielbewusst und mit Hilfe seiner existierenden Informationsstrukturen neue Informationen erarbeitet und interpretiert. Dies geschieht in Zusammenarbeit mit den anderen Lernern, dem Lehrer und dem Umfeld. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003:14.)

In dieser Arbeit werden unter autonomes Lernen einige Aspekte der oben dargestellten Lernerautonomie verstanden: Die Lerner werden ermutigt, am Unterricht aktiver teilzunehmen und mehr Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen. Für die Lehrer bedeutet dies, dass sie den Lerner mehr Zeit geben sollten, Lerngegenstände selbständig und mit anderen Lernern zu besprechen: Lehrer sollten die Situation beobachten und den Lernern helfen, wenn es nötig ist (vgl. Funk 1993:140, 156; Järvinen 2012:220). Die Lerner sollten auch das Gefühl von Subjektivität haben, d. h. dass das Lernen sinnvoll ist und die Lerninhalte für sie nützlich sind. Autonomes Lernen ist auch kritisiert worden, weil es von den Lernern große Selbstregelung verlangt, was besonders schwer und belastend den unmotivierten Lernern und Lernern mit niedrigen Lernleistungen vorkommen kann (s. Storch 1999:186f.).

### **Grammatikdarstellung**

Im Grammatikunterricht heißt autonomes Lernen, dass die Lerner selbst die Grammatikregeln finden sollten, d.h. dass das Erlernen grammatischer Regeln induktiv sein sollte, von Beispielen zu

Regeln, vom Konkreten zum Abstrakten. Funk (1993) ist der Meinung, dass Lehrwerke selten die autonome Entdeckung grammatischer Regeln unterstützen: Sie stellen zuerst die Regeln vor, obwohl sie eigentlich das Resultat des Lernprozesses sind. Die Lerner haben keine Möglichkeit, eigene Wege zur Regel zu finden. Funk (1993:139f.) stellt fest, dass die Lerner auf dem Weg zur Regelerkenntnis begleitet und angeleitet werden sollten, damit sie autonom die Regel entdecken könnten. Auch die finnischen Sprachlehrer in der Untersuchung von Jaakkola vertreten diese Auffassung: Sie sind der Ansicht, dass die effektivste Arbeitsweise im Grammatikunterricht das konstruktivistische Problemlösen ist. Das bedeutet, dass die Lerner selbstständig Material bearbeiten und Regeln erkennen können und dass die neuen Erkenntnisse mit den alten anknüpfen (Jaakkola 1997:146).

Laut Funk (1993:142) müssen die Grammatikstrukturen in Lehrwerken induktiv, transparent und Schritt für Schritt erklärt werden. Er schlägt vor, dass sich die Präsentation grammatischer Regeln nach folgendem Modell richten könnte:

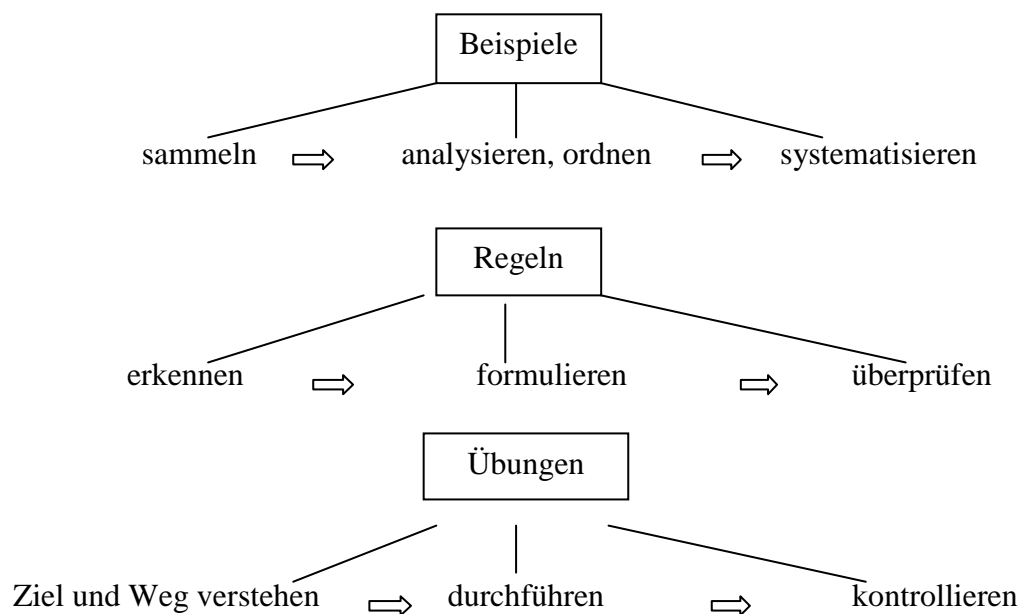


Abbildung 5: Das Selbstfinden von Grammatikregeln (nach Funk 1993:143, s. auch Storch 1999:186-198)



Huneke und Steinig (2002:160) teilen die Auffassung von Funk. Sie sind der Meinung, dass die Lerner grammatische Regeln selbstständig entdecken, strukturieren, überprüfen und formulieren sollten. Sie stellen auch fest, dass den Lernern die Möglichkeit gegeben werden sollte, bei diesem Problemlösen über ihre Lösungsstrategien mit ihren Kommilitonen zu sprechen, was den sozialen Charakter vom Lernen betont. (Huneke und Steinig 2002:160). Auch Götze (1994:68) spricht von induktiv-empirischer Regelfindung, die aus einem Text beginnt und später in Übungen geprüft wird.

### **5.5 Zusammenfassung: Vergleich der zentralen Methoden der Fremdsprachendidaktik**

Edmondson und House (2006:125) präsentieren tabellarisch, wie die Beziehungen zwischen einigen Lehrmethoden, linguistischen und psychologischen Theorien aussehen. Eine Adaptation dieser Tabelle wird hier unten als Zusammenfassung dargestellt. Wie auch im Kapitel 5.1 erwähnt wird, sind mehrere Didaktiker der Meinung, dass die Grammatik-Übersetzungsmethode ihr Fundament in der Linguistik hat und dass sie sich nach keiner psychologischen Theorie richtet. Die audiolinguale und audiovisuelle Methode basieren sich auf dem Strukturalismus und Behaviorismus. In ihrer Tabelle stellen Edmondson und House in Frage, ob die audiovisuelle Methode sich auf den Behaviorismus stützt, aber in ihren Text stellen sie fest, dass der Behaviorismus eine starke Wirkung auf diese Methode gehabt hat (Edmondson und House 2006:125). Mit kommunikativen Orientierungen wird hier auf die kommunikative Didaktik hingewiesen. Die kommunikative Didaktik baut sich auf Pragmalinguistik und auf gemischten psychologischen Theorien auf.

<b>Methodik</b>	<b>Linguistik</b>	<b>Psychologie</b>
Grammatik-Übersetzungs-Methode	philologisch-historisch-vergleichende Ansätze	?
Audiolinguale Methode	Strukturalismus	Behaviorismus
Audiovisuelle Methode	Strukturalismus	?
Kommunikative Orientierungen	Pragmalinguistik	? (gemischt)

Abbildung 6: Vergleich der zentralen didaktischen Methoden (in Anlehnung an Edmondson und House 2006:125)

Autonomes Lernen wird in dieser Tabelle außer Acht gelassen, aber zusammenfassend kann festgestellt werden, dass autonomes Lernen auf keiner bestimmten linguistischen Theorie basiert (Laurén 2008:53). Die lernpsychologische Theorie Konstruktivismus prägt sich dagegen sehr deutlich in dieser Lernanschauung aus.

Im nächsten Kapitel wird der Begriff *Lehrwerk* definiert und es wird auch erläutert, welche Aspekte der Lehrwerke untersucht werden können. Danach wird die Untersuchungsmethode präsentiert (Kapitel 6.2) und die Materialwahl begründet (Kapitel 6.3).

## **6 Methode und Material**

### **6.1 Lehrwerkanalyse**

In deutschsprachiger Literatur unterscheidet man *Lehrbücher* und *Lehrwerke*. Duszenko (1994: 92) beschreibt den Unterschied folgenderweise: „Wir beschäftigen uns in diesem Studienbrief mit Lehrwerken, also mit diversen Unterrichtsmaterialien, die über das kurstragende Lehrbuch weit hinausgehen.“ Laut Duszenko ist das Lehrbuch also nur ein Buch, das aber Texte, Übungen, Grammatikübersicht und Wortschatzlisten einschließen kann (1994:92). Das Lehrwerk dagegen besteht aus unterschiedlichen Medien: aus verschiedenen Büchern wie Lehrbüchern und separaten Arbeitsbüchern, visuellen Medien wie Overheadfolien, auditiven Medien wie CDs, audiovisuellen

Medien wie Videos und elektronischen Medien wie Computerprogrammen (s. Duszenko 1994:92-99). Im Finnischen gibt es ausschließlich einen Terminus, *oppikirja*, mit der sowohl Lehrbuch als auch Lehrwerk gemeint ist. In dieser Arbeit werden die Begriffe Lehrbuch und Lehrwerk synonym verwendet, und mit denen wird auf ein Lehrwerk hingewiesen, das aus verschiedenen Medien besteht.

Neuner stellt fest, dass Fremdsprachenunterricht oft durch das Lehrwerk diktiert wird: „In der Umsetzung des Lehrplans legt es [das Lehrwerk] die Ziele des Unterrichts fest.“ (Neuner 1994:8). Auch Jaakkola (1997: 162) hat in ihrer Untersuchung bemerkt, dass viele Lehrer ihren Unterricht eindeutig nach dem Lehrwerk richten. Diese Auffassung scheint auch im 21. Jahrhundert zuzutreffen: Laut Salo und Hildén (2011:34) halten finnische Fremdsprachenlehrer das Lehrwerk für wichtiger als den Lehrplan. Die Lehrwerke sind also immer noch von großer Bedeutung im Unterricht. Deswegen ist es wichtig, den Lehrwerken und Lehrwerkanalysen Aufmerksamkeit zu schenken.

Laut Neuner (1994:9) gibt es keine universale, allgemeingültige Theorie in der Lehrwerkforschung. Es ist aber möglich, vier Forschungsbereiche zu unterscheiden (Neuner 1994:13, 15f.): Der erste Bereich ist *Gesellschaft*, was heißt, dass die übergreifenden gesellschaftlichen und kulturellen Faktoren der Lehrwerke untersucht werden. Man kann unter anderem die legitimativen Bedingungen oder die materiellen Bedingungen der Lehrwerke untersuchen. Mögliche Untersuchungsfragen wären zum Beispiel, wie Gesetze oder kulturelle Normen im Lehrwerk zum Ausdruck kommen oder aus welchen Medien das Lehrwerk besteht (Lehrbuch, Übungen, CDs, Internetseiten, usw.) und wie das den Preis des Werkes beeinflusst.

Neuner (1994:16) zufolge ist der zweite Bereich *Schule*, was bedeutet, dass die allgemeinen fächerübergreifenden Faktoren erforscht werden. Es ist möglich, die institutionellen Bedingungen zu untersuchen, zum Beispiel wie der Lehrplan oder das Schulniveau das Lehrwerk beeinflusst. Es

ist auch möglich, die reflexiven Bedingungen oder konstruktiven Bedingungen des Lehrwerkes zu analysieren, zum Beispiel nach welchen allgemeinen Lerntheorien die Lehrwerke gestaltet sind.

Der dritte Bereich ist *Fach* oder *Didaktik*. Das heißt, dass die allgemeinen, fachbezogenen Faktoren untersucht werden. Zu thematisieren wäre zum Beispiel, wie die Zielsetzung des Fachunterrichtes im Lehrwerk zum Ausdruck kommt, aus welchen Materialien die Lernstoffauswahl besteht (Musik, Bilder, Filme, verschiedene Textsorten, usw.) oder welche landeskundlichen Themen im Lehrwerk behandelt werden.

Der vierte Bereich ist *Fachunterricht* oder *Methodik*, wobei die speziellen, fachbezogenen Faktoren studiert werden. Im diesen Bereich wären mögliche Untersuchungsfragen zum Beispiel, wie das Lehrwerk den Unterricht gliedert (Phaseneinteilung des Lehrwerkes), welche Unterrichtsformen das Lehrwerk vorschlägt (mündlich/schriftlich, Partnerarbeit/Gruppenarbeit, usw.) oder welchen fachbezogenen Lerntheorien das Lehrwerk folgt. (Neuner 1994:13, 15f.) Die vorliegende Arbeit gehört zum Bereich Fachunterricht oder Methodik, weil diese Untersuchung sich mit den Methoden des Fremdsprachenunterrichtes in zwei Lehrwerkserien beschäftigt.

Der Forschungsgegenstand dieser Arbeit ist Grammatik. Latour (1994:70) stellt fest, dass die zentralen Gesichtspunkte einer Grammatikanalyse sind: „--- die Auswahl der grammatischen Strukturen, ihre Exposition, d.h. die Präsentation der jeweiligen Regeln, die Übungsformen sowie die Progression.“ Diese Arbeit konzentriert sich ausschließlich auf die Exposition der Regeln in den finnischen *Panorama Deutsch*-Lehrwerken und in den deutschen *Themen aktuell*-Lehrwerken.

## **6.2 Inhaltsanalyse**

Die in dieser Arbeit angewandte Untersuchungsmethode ist eine theorieorientierte Inhaltsanalyse. Das bedeutet, dass die Theorie den Ausgangspunkt der Analyse bildet: Das Material wird auf der Basis der Theorie klassifiziert (Tuomi und Sarajarvi 2002:116). Die Forschungsfragen sind folgende:

- 1) Unterstützen die Grammatikdarstellungen der Lehrwerke autonomes Lernen?
- 2) Von welchen didaktischen Methoden sind die Darstellungen beeinflusst worden und wo und wie kommen die Methoden zum Ausdruck?

Die Untersuchung besteht aus zwei Phasen. In der ersten Phase wird eine Klassifizierung des Materials durchgeführt. In dieser Phase werden die finnischen und deutschen Lehrwerke separat analysiert. Bei der ersten Forschungsfrage bietet das Modell von Funk einen genauen strukturierten Klassifizierungsrahmen. Funk (1993:142) unterstreicht beim autonomen Erarbeiten grammatischer Strukturen besonders das Sammeln, Ordnen und Systematisieren von Beispielen. Aus dem im Kapitel 5.4 vorgestellten Modell wird ein modifiziertes Schema erarbeitet, mit dem die Grammatikdarstellung geprüft wird. Das Schema besteht aus vier Phasen, die in dieser Reihenfolge vorkommen sollten (vgl. auch Koivisto 2012:35ff.):

- A) Beispiele sammeln: Das Lehrwerk bietet einen Text oder Sätze an, die die neue Grammatikstruktur enthalten. Die neue grammatische Struktur wird auf irgendeiner Weise hervorgehoben, wie zum Beispiel durch Unterstreichen. Im Idealfall dürfen die Lerner selbst die neue Struktur hervorheben.
- B) Beispiele ordnen: Die Lerner sollten selbständig die hervorgehobenen Strukturen bearbeiten / systematisieren. Die Strukturen werden zum Beispiel von den Lernern aufgelistet und übersetzt oder in einer Tabelle zusammengestellt.
- C) Regeln formulieren: Mit Hilfe von diesen systematisierten Strukturen werden Regeln erkannt und formuliert. Die Regelformulierung kann eine rezeptive, reproduktive oder produktive Aufgabe sein (a. a. O., S. 147f.). Eine rezeptive Aufgabe bedeutet, dass die Lerner nicht zu schreiben brauchen: Man kann zum Beispiel die richtige Regel von mehreren Möglichkeiten wählen. Eine reproduktive Aufgabe bedeutet, dass man eine teilweise gegebene Regel ergänzt, und eine produktive Aufgabe heißt, dass man die Regel

selbst formuliert. Von Bedeutung ist, dass die Lerner an der Regelformulierung beteiligt sind.

D) Übungen machen: Die Regeln werden in verschiedenen Übungen überprüft und trainiert.

Bei der Phase D) wird auch genauer erörtert, ob die Übungen es erlauben, dass der Lerner freie, persönliche Äußerungen formuliert und mit anderen Lernern zusammenarbeiten kann, weil die Subjektivität des Lernens und die soziale Interaktion autonomes Lernen unterstützen (s. 5.4).

Bei der zweiten Forschungsfrage bietet die Theorie keinen strukturierten Klassifizierungsrahmen, wie bei der ersten Frage, aber die im Theorieteil vorgestellten Merkmale verschiedener didaktischer Methoden dienen als Klassen bei der Analyse dieser Frage. Nach der Klassifizierung wird das Material quantifiziert: Wie oft kommen die verschiedenen Klassen im Material vor? Das Ziel der Quantifizierung bei der ersten Forschungsfrage ist festzustellen, ob es Lücken in der Unterstützung des autonomen Lernens gibt. Bei der zweiten Forschungsfrage ist das Ziel der Quantifizierung zu sehen, von welcher didaktischen Methode die Grammatikdarstellungen am meisten beeinflusst worden sind. Die Analyse der ersten Phase wird in den Kapiteln 7.1 und 7.2 erläutert.

In der zweiten Phase der Untersuchung folgt der Vergleich der finnischen und deutschen Lehrwerke, wobei Schlussfolgerungen gezogen werden, wie autonomes Lernen in diesen Serien unterstützt wird, ob die Unterstützung unterschiedlich erfolgt und ob die Lehrwerkserien von anderen didaktischen Methoden beeinflusst worden sind. Die Ergebnisse der zweiten Phase werden im Kapitel 7.3 vorgestellt.

### **6.3 Wahl des Materials**

In der vorliegenden Arbeit werden die Grammatikdarstellungen der Lehrwerke *Panorama Deutsch Kurssit 4-6 Texte* (Busse, Jaakamo, Vainionpää, Vilenius-Virtanen 2013), *Panorama Deutsch Kurssi 4 Übungen* (Busse, Jaakamo, Vainionpää, Vilenius-Virtanen 2006a), *Panorama Deutsch Kurssi 5 Übungen* (Busse et al. 2006b) und *Panorama Deutsch Kurssi 6 Übungen* (Busse et al.

2006c) untersucht und mit den Grammatikpräsentationen der deutschen DaF-Lehrwerke *Themen aktuell 2 - Lektion 1-5* (Aufderstraße, Bock, Müller, Müller 2004a) und *Themen aktuell 2 - Lektion 6-10* (Aufderstraße et al. 2004b) verglichen. Die beiden Serien setzen sich das Niveau A2 nach dem Referenzrahmen des Europarats zum Ziel (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003:100; Aufderstraße 2004a:Rückseite). Das heißt, dass die Lerner grundlegende Sprachkenntnisse mit Hilfe dieser Lehrwerke erreichen sollten. Das Ziel des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens ist, „die verschiedenen europäischen Sprachzertifikate untereinander vergleichbar zu machen und einen Maßstab für den Erwerb von Sprachkenntnissen zu schaffen.“ (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen 18.8.2014). Deswegen lässt sich annehmen, dass diese Lehrwerkserien miteinander verglichen werden können.

Die *Panorama Deutsch*-Lehrwerke werden in gymnasialen Oberstufen für Kurse der B2/B3-Sprache benutzt, das heißt die Sprache, die in der achten Klasse oder in der gymnasialen Oberstufe anfängt (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003:229). In dieser Arbeit werden die Lehrwerke der B2/B3-Sprache analysiert, weil man mehr formalen und expliziten Grammatikunterricht braucht, wenn man älter wird. Storch stellt fest, dass einige empirische Untersuchungen ergeben, dass grammatische Erklärungen besonders für ältere Lerner nützlich sind: „Bei Lernenden ab 14 Jahren (möglicherweise schon zwischen 10-13) sind bewusstmachende Methoden effektiver als ausschließlich automatisierende.“ (Storch 1999:74.) Die Abbildung 7 versucht diese Entwicklung zu veranschaulichen (s. auch 3.1):

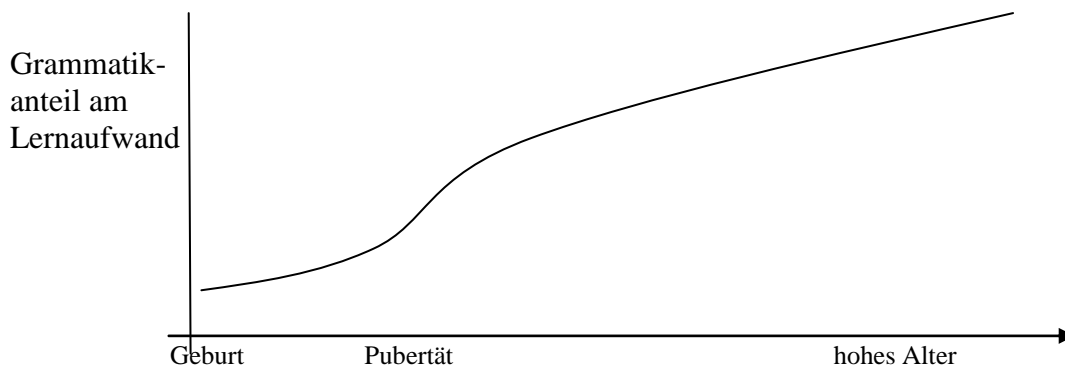


Abbildung 7: Grammatikanteil nach Lebensperioden (in Anlehnung an Weydt 1993:124)

Die Gymnasiasten liegen zwischen der Pubertät und dem hohem Alter und daraus ist zu schlussfolgern, dass explizite grammatische Erklärungen für sie nötig und nützlich sind. Auch die deutschen *Themen aktuell 2*-Lehrwerke sind für ältere Lerner gedacht.

Weydt gliedert den Lernprozess einer Fremdsprache in drei Phasen: Anfangsphase (I), Hauptlernphase (II) und Perfektionierungsphase (III) (s. Weydt 1993:121ff.). Er ist der Meinung, dass der Anteil von Grammatik in der Anfangsphase gering ist und dass die meisten grammatischen Strukturen in der Hauptlernphase gelernt werden. In der Perfektionierungsphase konzentriert man sich wiederum auf die Wiederholung der gelernten Regeln und neue Regeln kommen weniger vor. Deshalb werden die *Panorama Deutsch*-Lehrwerke von Kursen 4, 5 und 6 in dieser Arbeit untersucht, weil sie wahrscheinlich die Hauptlernphase der gymnasialen B2/B3-Sprache bilden.

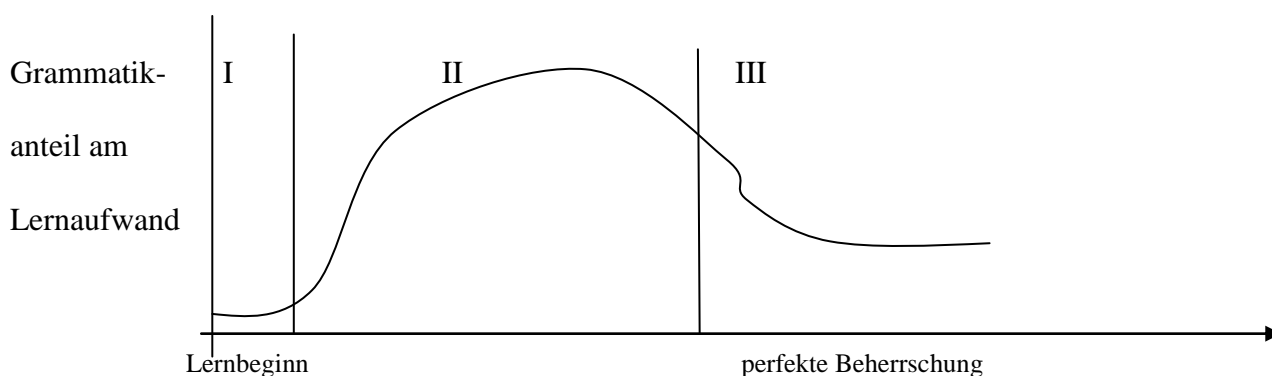


Abbildung 8: Grammatikanteil in den Lernphasen (in Anlehnung an Weydt 1993:121)



Im Rahmen dieser Arbeit ist es nicht sinnvoll, jede Grammatikdarstellung der ausgewählten *Panorama Deutsch-* und *Themen aktuell 2-*Lehrwerke zu analysieren, und deshalb muss das Material abgegrenzt werden. In der vorliegenden Arbeit wird nur das schriftliche Material, das in den Lehrbüchern und Arbeitsbüchern vorhanden ist, untersucht. Lehrermaterialien, CDs, Internetseiten und andere mögliche Zusatzmaterialien werden außer Acht gelassen. In der Untersuchung konzentriere ich mich auf die Darstellung solcher Grammatikstrukturen, die die folgenden zwei Bedingungen erfüllen:

1. Die Grammatikstruktur wird zum ersten Mal behandelt.
2. Die Grammatikstruktur wird in den beiden Serien behandelt.

In den *Panorama Deutsch-*Lehrwerken wird im Inhaltsverzeichnis explizit angegeben, welche grammatischen Regeln neu sind und welche während des Kurses wiederholt werden sollten. In den *Themen aktuell 2-*Lehrwerken wird in den Inhaltsverzeichnissen und in den Übersichten der Arbeitsbücher angegeben, welche Grammatikregeln während der Lektionen behandelt werden. Aber in den Übungen werden auch solche Grammatikregeln geübt, die in den Inhaltsverzeichnissen nicht erwähnt werden. Diese Übungen erkennt man an dem kleinen Hinweis auf die Grammatikübersicht neben der Übung. Es lässt sich also vermuten, dass die in den Inhaltsverzeichnissen hervorgehobenen Regeln neu oder zumindest von größerer Bedeutung sind. In der Analyse wird ausschließlich auf die neuen grammatischen Strukturen eingegangen, weil das Selbstentdecken wahrscheinlich deutlicher beim Erlernen neuer Regeln zu sehen ist als bei der Wiederholung von bekannten Regeln. Ich konzentriere mich auf solche neuen grammatischen Strukturen, die in den beiden Serien behandelt werden, damit der Vergleich der Grammatikpräsentationen zuverlässiger und deutlicher ist: Auf diese Weise können die möglichen Unterschiede nicht daraus folgen, dass die analysierten Strukturen unterschiedlich sind.

Auf Grund dieser zwei Bedingungen werden in dieser Untersuchung die Präsentationen der folgenden grammatischen Phänomene analysiert: *Infinitiv*, *Konjunktiv 2*, *Pronominaladverbien* und

*einige Pronomina/Artikelwörter*. Diese vier Grammatikthemen werden als neue Regeln in den Inhaltsverzeichnissen der *Panorama Deutsch*-Lehrwerke angegeben und sie werden auch in den Inhaltsverzeichnissen der *Themen aktuell 2*-Lehrwerke hervorgehoben.

## **7 Ergebnisse**

In den folgenden Unterkapiteln werden die Ergebnisse dieser Untersuchung präsentiert. Im Kapitel 7.1 wird die Analyse der finnischen *Panorama Deutsch*-Lehrwerken erläutert. Im Kapitel 7.2 wird die Analyse der deutschen *Themen aktuell 2*-Lehrwerken erörtert. Zuerst werden die Lehrwerke kurz vorgestellt und danach folgen die detaillierten Thematisierungen der zwei Untersuchungsfragen: Unterstützen die Grammatikdarstellungen der Lehrwerke autonomes Lernen? (Kapitel 7.1.2 und 7.2.2) Von welchen didaktischen Methoden sind die Darstellungen beeinflusst worden und wo und wie kommen die Methoden zum Ausdruck? (Kapitel 7.1.3 und 7.2.3) Im darauffolgenden Unterkapitel 7.3 werden die Lehrwerkeserien miteinander verglichen und die zentralen Ergebnissen noch zusammengefasst, um festzustellen, ob es Unterschiede in der Unterstützung des autonomen Lernens gibt und ob die Lehrwerke von verschiedenen Methoden beeinflusst worden sind.

### **7.1 Die finnischen Lehrwerke**

#### **7.1.1 Vorstellung der Lehrwerke**

Die finnische *Panorama Deutsch*-Lehrwerkserie besteht aus drei Lehrbüchern und acht separaten Arbeitsbüchern, die in den finnischen gymnasialen Oberstufen für Kurse 1-8 in der B2/B3-Sprache benutzt werden (s. 6.3). Die Lehrwerke sind zweisprachig. In dieser Arbeit werden die Lehrwerke *Panorama Deutsch Kurssit 4-6 Texte* (Busse et al. 2013), *Panorama Deutsch Kurssi 4 Übungen*, *Panorama Deutsch Kurssi 5 Übungen* und *Panorama Deutsch Kurssi 6 Übungen* (Busse et al. 2006) untersucht.

Zunächst wird die Struktur der untersuchten Lehrwerke beschrieben. Das Lehrbuch schließt sich die Lehrbücher von drei Kursen ein. Jedes Lehrbuch besteht aus sieben Lektionen, die einen von den Lehrwerkautoren geschriebenen Haupttext, authentisches Zusatzmaterial (weitere Texte, Lieder, Bilder usw.) und einen Themenwortschatz enthalten. In den Lehrbüchern gibt es keine Übungen mit Anweisungen. Nach den Lehrbüchern folgt ein Grammatikanhang, der die während der Kurse behandelten Grammatikregeln zusammenfasst. Das Lehrbuch schließt mit einer alphabetischen Deutsch-Finnisch-Deutsch-Wortliste ab.

Die Arbeitsbücher sind nach den Lektionen geteilt. Zur jeden Lektion gibt es schriftliche, mündliche und Hörübungen zum Wortschatz und zu den verschiedenen Kommunikationssituationen, die mit dem Thema der Lektion zusammenhängen. Zur jeden Lektion gehört auch ein oder mehrere Grammatikabschnitte: Die grammatischen Regeln werden explizit dargestellt und danach folgen einige Grammatikübungen. Diese Grammatikabschnitte werden in den Arbeitsbüchern zwischen den anderen Übungen behandelt. Am Ende der Arbeitsbücher gibt es einen Grammatiktest und Schlüssel zum Test, einen Selbsteinschätzungsteil und eine Liste über verschiedene Kommunikationsstrategien.

Die Unterrichtsprogression der *Panorama Deutsch*-Lehrwerke wird implizit im Vorwort der Bücher geschildert (s. z.B. Busse et al. 2006a). Die Unterrichtsprogression fängt mit dem Haupttext des Lehrbuches an. Der Haupttext stellt den Wortschatz, die Kommunikationssituationen und die Grammatik vor, die dann in den Übungen des Arbeitsbuches geübt und erweitert werden sollten. Wenn es um den Grammatikunterricht geht, werden die Lerner mit neuen grammatischen Phänomenen in den Grammatikabschnitte der Arbeitsbücher vertraut gemacht. Laut dem Vorwort des Lehrbuches wird der Grammatikanhang am Ende des Buches zur Wiederholung bekannter Regeln und zum Erlernen neuer Regeln benutzt, wenn das nötig ist (Busse et al. 2013:3). Wegen dieser Empfehlung konzentriert die Analyse sich auf die Grammatikabschnitte der Arbeitsbücher und der Grammatikanhang wird außer Acht gelassen.

### **7.1.2 Autonomes Lernen in *Panorama Deutsch***

In diesem Abschnitt werden die Präsentationen von *Infinitiv, Konjunktiv 2, Pronominaladverbien* und *einigen Pronomina* zunächst im Einzelnen analysiert, um zu veranschaulichen, wie sie autonomes Lernen unterstützen. Die Analyse richtet sich nach dem im Kapitel 6.2 vorgestellten Schema. Darauffolgend werden die Ergebnisse noch tabellarisch zusammengefasst. Der Abschnitt 7.2.2 folgt der gleichen Gliederung.

#### **Infinitiv**

Die Präsentation von Infinitiv fängt mit einem kurzen deutschsprachigen Dialog an (Busse et al. 2006a:67, Anhang 1). Die Lerner werden angewiesen, die Infinitivformen im Dialog zu unterstreichen und dann die Regel zu ergänzen, die teilweise schon angegeben ist. Die Lerner haben also die Möglichkeit Beispiele selbstständig zu sammeln (Phase A) und eine Regel reproduktiv zu formulieren (Phase C) (s. Kapitel 6.2). Die Phase B, d.h. Beispiele ordnen, fällt aus. Nach der Regelergänzung folgen isolierte Beispielsätze von einigen Besonderheiten (das Verb *brauchen*, trennbare Verben, *um-zu-* und *ohne-zu-*Konstruktionen) mit Erklärungen. Bei den trennbaren Verben sollten die Lerner die Erklärung ergänzen und bei den *um-zu-* und *ohne-zu-*Konstruktionen sollten die Lerner die Konstruktionen ins Finnische übersetzen. Zum Schluss folgen noch Übungen, wo die Lerner die neuen Regeln überprüfen und trainieren können, was bedeutet, dass die Phase D in Erfüllung geht (Busse et al. 2006a:67-69). Die Übungen zum Infinitiv sind eine schriftliche Ergänzungs-, Satzbildungs- und Umformungsübung und eine Richtig oder Falsch-Hörübung.

#### **Konjunktiv 2**

Die Darstellung von Konjunktiv 2 beginnt auch mit einem Dialog (Busse et al. 2006a:75). Die neuen Strukturen sind im Buch fertig unterstrichen. Obwohl die Lerner die neuen Strukturen nicht selbst hervorheben dürfen, geht die Phase A in Erfüllung. Diese Phase wird als erfüllt gesehen, wenn das Lehrwerk zumindest einen Satz präsentiert, der die neue Struktur enthält. Das Lehrwerk bietet dann eine Möglichkeit, ein Beispiel zu sammeln. Dabei spielt es keine Rolle, ob die

Strukturen von der Lehrwerkautoren oder von Lernern selbst hervorgehoben werden. Nach dem Dialog werden die Lerner angeleitet, eine Regel zu ergänzen, was heißt, dass sie die Regel reproduktiv formulieren (Phase C). Die Phase B fällt wieder weg. Als nächstes sollten die Lerner das Hilfsverb *würde* konjugieren. Danach folgt eine Liste über die Verben, die ohne *würde* im Konjunktiv stehen (z.B. *sein* – ‚olla‘ - *er wäre*) und die Lerner werden angewiesen, diese Formen im Beispieldialog zu markieren. Dann werden einige Beispiele und Erklärungen über die Anwendung vom Konjunktiv 2 angegeben (Unterschied zwischen *wollte-möchte*, Anwendung in höflichen Bitten, Unterschiede zwischen Deutsch und Englisch). Schließlich können die Lerner die neue grammatische Struktur in zwei schriftlichen und zwei mündlichen Satzbildungsübungen und in einer Hörübung (Fragen auf Finnisch beantworten) trainieren (Phase D) (Busse et al. 2006a:75-78).

### **Pronominaladverbien**

Die Darstellung von Pronominaladverbien wird auch mit einem Dialog eingeleitet, wo die neuen Strukturen fertig unterstrichen sind (Busse et al. 2006b:20). Danach folgt eine Regelergänzung, was heißt, dass die Phasen A und C in Erfüllung gehen und die Phase B bleibt aus, wie in den vorigen Darstellungen. Dann wird noch mit Einzelsätzen illustriert, dass mit Pronominaladverbien ausschließlich auf Sachen hingewiesen werden kann, nicht auf Menschen. Zum Schluss gibt es drei Übungen, was die Phase D erfüllt (Busse et al. 2006b:20-22). Die Übungen zu den Pronominaladverbien sind eine mündliche Satzbildungsübung und schriftliche Satzbildungs- und Übersetzungsübung und eine Hörübung (Mehrwahlübung).

### **Pronomina**

Dieser Grammatikabschnitt schließt sich 19 Pronomina ein, die zusammen dargestellt werden: die Demonstrativpronomina *dieser, der da, so ein, derselbe, der gleiche* und *folgende* sowie die Indefinitpronomina *jeder, alle, beide, einer, keiner, jemand, niemand, einige, andere, viele, wenige, etwas* und *nichts* (Busse et al. 2006c:43). Die Präsentation einzelner Pronomen geschieht

folgenderweise: Zuerst wird das Pronomen genannt und die Lerner sollten es ins Finnische übersetzen. Danach folgen ein oder zwei isolierte Beispielsätze, wo die Pronomina unterstrichen sind (s. Anhang 2). Als nächstes wird die Regel direkt angegeben, wenn irgendeine Regel überhaupt formuliert wird. Beim Demonstrativpronomen *dieser* werden die Lerner nach der Regel angewiesen, die Deklinationen des Pronomens in einer Tabelle zusammenzustellen. Zum Schluss wird mit einzelnen Beispielsätzen verdeutlicht, wie Adjektive nach einigen Pronomina dekliniert werden sollten. Der Abschnitt schließt mit drei schriftlichen Übungen und einer Hörübung ab: zwei Übersetzungsübungen, eine Ergänzungsübung und eine Fragen-beantworten-Übung (Busse et al. 2006c:43-46).

Die Lerner sollten also zuerst das angegebene Pronomen übersetzen und erst danach folgt das Beispiel, obwohl die Präsentation mit Beispielen anfangen sollte. Aus zwei Gründen wird die Phase A jedoch in diesen Fall als erfüllt gesehen: Erstens ist es wichtig, dass es überhaupt Beispiele über jedes Pronomen gibt, und zweitens ist es von Bedeutung, dass die Regel erst nach den Beispielen präsentiert wird. Die Phasen B und C fallen weg, weil die Lerner keine Möglichkeit bekommen, selbstständig die Beispiele zu ordnen oder Regeln zu formulieren. Die Phase D wird erfüllt, weil es Übungen zum Thema gibt.

Aus den oben geschilderten Grammatikpräsentationen geht es hervor, dass die s.g. Hauptregel so präsentiert wird, dass sie das autonome Lernen unterstützt. Die darauffolgenden Besonderheiten, Ausnahmen und Einzelfälle werden dagegen oft deduktiv dargestellt, d.h. vom Ganzen in die Einzelheiten: Die Regeln werden vor den Beispielen erklärt, was eigentlich gegen autonomes Lernen spricht. Die oben geschilderte Analyse wird noch in Abbildung 9 zusammengestellt:

	A: Beispiele sammeln	B: Beispiele ordnen	C: Regeln formulieren	D: Übungen machen
Infinitiv	X		X	X
Konjunktiv 2	X		X	X
Pronominaladverbien	X		X	X
Pronomina	X			X

Abbildung 9: Autonomes Lernen in den Grammatikdarstellungen von *Panorama Deutsch*

Aus dieser Tabelle ist zu schlussfolgern, dass autonomes Lernen in den untersuchten Grammatikdarstellungen von *Panorama Deutsch* nur teilweise unterstützt wird. Die Darstellungen werden immer mit Beispielen aufgenommen, aber die Lehrwerke bieten den Lernern keine Möglichkeit, die Beispiele selbstständig zu systematisieren. Phase C geht in Erfüllung in drei Fällen: Die Regelformulierung ist in diesen Fällen eine reproduktive Aufgabe, d.h. die Lerner ergänzen die teilweise angegebenen Regeln. Phase D, Übungen machen, verwirklicht sich jedes Mal. Zu den untersuchten Grammatikdarstellungen gehören insgesamt 17 Übungen, die in der folgenden Tabelle noch zusammengestellt werden.

Übungstyp	Anteil von Übungen 100%=17
Ergänzungsübung	2
Satzbildungsübung	6
Umformungsübung	2
Übersetzungsübung	3
Fragen beantworten	2
Richtig oder Falsch	1
Mehrwahlübung (ankreuzen)	1

Abbildung 10: Anteil verschiedener Übungstypen in *Panorama Deutsch*

Satzbildungsübung, d.h. die Lerner bilden Sätze aus angegebenen Elementen, ist der häufigste Übungstyp. Zehn von den Übungen sind schriftlich, drei mündlich und vier Hörübungen. Die

mündlichen Übungen sind zwei Satzbildungs- und eine Umformungsübung. Die Hörübungen sind Fragen beantworten, richtig oder falsch und Mehrwahlübung. Mit Umformungsübungen sind solche Übungen gemeint, in denen die Lerner angegebene Sätze anders ausdrücken sollen (s. z.B. Busse et al. 2006a:69 Übung 10). In den mündlichen Übungen sollte der Lerner mit dem Partner sprechen, d.h. die Übungen setzen soziale Interaktion voraus, was autonomes Lernen fördert. In keiner der untersuchten Übungen kann der Lerner dagegen freie, persönliche Äußerungen formulieren, was das neue grammatische Phänomen dem Lerner vertrauter, subjektiver machen und dadurch seine Autonomie besser unterstützen würde. (s. Kapitel 5.4, 6.2.)

### **7.1.3 Einflüsse der anderen Methoden in *Panorama Deutsch***

Wie im Kapitel 6.2 festgestellt wird, bietet die Theorie kein strukturiertes Schema bei der zweiten Forschungsfrage, mit dem das Material klassifiziert werden könnte. Aber die im Theorieteil vorgestellten Merkmale verschiedener didaktischen Methoden dienen als Klassifizierungsrahmen bei der Analyse dieser Frage. Die Analyserahmen von Übungen bei der zweiten Forschungsfrage müssen hier erklärt werden. Für die Grammatik-Übersetzungs-Methode und für die audiolinguale und audiovisuelle Methode gibt es typische Übungen, die in den Kapiteln 5.1 und 5.2 aufgelistet sind. Die kommunikative Didaktik dagegen hat keine kennzeichnenden Übungen, aber laut dieser Didaktik sollten die Übungen einer gewissen Gliederung folgen (s. 5.3). Diese komplizierte Grundlage muss bei der Analyse berücksichtigt werden. Deswegen werden die Übungen einer Grammatikpräsentation, z.B. die Übungen zum Thema Infinitiv, als eine Ganzheit betrachtet. Das bedeutet beispielsweise, dass obwohl mehrere Übungen einer Präsentation typisch für die audiolinguale und audiovisuelle Methode sind, wird dieses Merkmal nur einmal notiert. Oder wenn eine der Übungen typisch für die Grammatik-Übersetzungs-Methode und drei für die audiolinguale und audiovisuelle Methode ist und die Übungen folgen der Gliederung der kommunikativen Didaktik, wird dies so analysiert, dass alle drei Methoden in den Übungen zum Ausdruck kommen.



Die Darstellungen von *Infinitiv*, *Konjunktiv 2*, *Pronominaladverbien* und *einigen Pronomina* werden hier zusammen betrachtet.

<b>Merkmal</b>	<b>Grammatik- Übersetzungs- Methode</b>	<b>Audiolinguale/ Audiovisuelle Methode</b>	<b>Kommunikative Didaktik</b>
Berücksichtigung von Muttersprache	4	-	4
Dialog/Bilderfolge	-	3	-
Berücksichtigung von Lerngruppe	-	-	2
Visuelle Lernhilfen	-	4	4
Verwendungskontext	-	-	1
Deduktive Präsentation	1	-	-
Übungen	4	4	1
<b>Insgesamt</b>	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>12</b>

Abbildung 11: Merkmale von didaktischen Methoden in *Panorama Deutsch*

In dieser Tabelle sind die in den Präsentationen vorgekommenen Merkmale verschiedener Methoden zusammengefasst. Die Zahlen signalisieren, wie oft ein bestimmtes Merkmal in den untersuchten Grammatikdarstellungen vorkommt. Wenn eine Zahl unter zwei Methoden steht, heißt das, dass dieses Merkmal typisch für die beiden Methoden ist. Der Strich bedeutet dagegen, dass das Merkmal nicht zu dieser Methode gehört. Das Merkmal *Übungen* ist eine Ausnahme, wie schon früher erklärt: Die Nummer 4 unter der Grammatik-Übersetzungs-Methode und audiolingualen und audiovisuellen Methode bedeutet, dass es zu allen vier untersuchten Grammatikdarstellungen zumindest eine Übung gehört, die typisch für diese Methoden sind. Die Nummer eins unter der kommunikativen Didaktik heißt wiederum, dass die Übungen einer Präsentation sich nach der kommunikativen Gliederung richten. Darauf folgend werden die in der Tabelle vorgestellten Merkmale näher erläutert.

Die Berücksichtigung von Muttersprache ist typisch für die Grammatik-Übersetzungs-Methode und für die kommunikative Didaktik. Die Muttersprache wird in allen untersuchten Darstellungen

dadurch berücksichtigt, dass die Lerner angewiesen werden, die Beispieldialoge oder Beispielsätze ins Finnische zu übersetzen und die Regeln werden auf der Muttersprache formuliert, wie z. B. in der Darstellung vom Konjunktiv 2 (s. Busse et al. 2006a:75).

In der Darstellung vom Infinitiv, Konjunktiv 2 und Pronominaladverbien werden die Beispiele in einem Dialog vorgestellt, was charakteristisch für die audiolingualen und audiovisuellen Methoden ist (Busse et al. 2006a:67, 75; 2006b:20). Dialoge und Bilderfolgen spielen eine wichtige Rolle in diesen Methoden (s. 5.2).

Das interkulturelle Konzept der kommunikativen Didaktik bedeutet, dass die persönlichen Eigenschaften der jeweiligen Lerngruppe berücksichtigt werden sollten (s. 5.3). In der Darstellung vom Infinitiv werden die Lerner angeleitet, einen deutschsprachigen und einen englischsprachigen Beispielsatz zu vergleichen und in der Darstellung vom Konjunktiv 2 wird diese Struktur mit dem Konditional vom Englischen verglichen (Busse et al. 2006a: 67, 76). Das heißt, dass das Lehrwerk die Sprachkenntnisse der Gymnasiasten im Englischen in Betracht nimmt.

In jeder der vier Darstellungen werden die Beispiele mit visuellen Lernhilfen hervorgehoben: Die Beispiele werden mit Kursiv- und Fettdruck sowie mit Unterstreichungen und Farben verdeutlicht (s. z.B. Busse et al. 2006b:20). Die Verwendung solcher optischen Signale ist ein Kennzeichen der audiolingualen und audiovisuellen Methode sowie der kommunikativen Didaktik.

Für die kommunikative Didaktik ist es auch kennzeichnend zu veranschaulichen, in welchen Kontexten und Situationen gewisse grammatische Strukturen benutzt werden können. In der Präsentation vom Konjunktiv 2 wird es festgestellt und mit Beispielen verdeutlicht, dass diese Grammatikstruktur oft in höflichen Bitten vorkommt (Busse et al. 2006a:76).

Die deduktive Vorstellung grammatischer Regeln ist wiederum ein Zeichen der Grammatik-Übersetzungsmethode (s. 5.1): Die Regel wird zuerst auf der Muttersprache angegeben und danach folgt ein isoliertes Beispiel. In der Präsentation vom Infinitiv werden einige Ausnahmen oder

Besonderheiten, in diesem Fall das Verb *brauchen* und trennbare Verben, deduktiv vorgestellt (Busse et al. 2006a:67f.).

Die angewendeten Übungstypen sind im vorigen Kapitel in Abbildung 10 zusammengestellt: Ergänzungs-, Satzbildungs- und Umformungsübungen sind typisch für sowohl die Grammatik-Übersetzungs-Methode als auch für die audiolinguale und audiovisuelle Methode. Übersetzungsübungen sind dagegen kennzeichnend nur für die Grammatik-Übersetzungs-Methode. Zu jeder der untersuchten Grammatikpräsentationen gehört zumindest eine Übung, die charakteristisch für die Grammatik-Übersetzungs-Methode und/oder für die audiolinguale und audiovisuelle Methode ist. Die Übungen zum Infinitiv folgen auch der Gliederung der kommunikativen Didaktik (s. 5.3): Der Beispieldialog und Regelerklärungen helfen den Lernern, die neue Struktur zu verstehen (Stufe A: Entwicklung von Verstehensleistungen) und danach können sie in der reproduktiven Ergänzungsübung trainieren, die Struktur anzuwenden (Stufe B: Grundlegung der Mitteilungsfähigkeit). Zum Schluss können die Lerner ihre Mitteilungsfähigkeit in den reproduktiv-produktiven Satzbildungs- und Umformungsübungen entwickeln (Stufe C). (Busse et al. 2006a:68f..) Die Übungsprogression der anderen Darstellungen richtet sich nicht nach dieser Gliederung.

An der oben dargestellten Tabelle ist also abzulesen, dass die Kennzeichen der kommunikativen Didaktik in *Panorama Deutsch* am häufigsten vorkommen (12 Belege), aber die Unterschiede zwischen den Methoden sind nicht groß. Die audiolinguale und die audiovisuelle Methode kommen mit 11 Belegen und die Grammatik-Übersetzungs-Methode mit 9 Belegen zum Ausdruck.

## **7.2 Die deutschen Lehrwerke**

### **7.2.1 Vorstellung der Lehrwerke**

*Themen aktuell* ist eine sechsbändige deutsche Lehrwerkserie, die im DaF-Unterricht sowohl in Deutschland als auch im Ausland verwendet wird. Die Lehrwerke sind einsprachig. Ein Band

enthält ein Kursbuch, auf das in dieser Arbeit als Lehrbuch hingewiesen wird, und ein Arbeitsbuch. Beide Bücher sind in fünf Lektionen geteilt. In dieser Untersuchung werden *Themen aktuell 2 - Lektion 1-5* und *Themen aktuell 2 - Lektion 6-10* (Aufderstraße et al. 2004) analysiert.

Die Struktur eines Lehrwerkes ist anders als die von *Panorama Deutsch*. Das Lehrwerk fängt mit dem Lehrbuch an. Jede Lektion hat ein gewisses Thema und im Lehrbuch gibt es viele kommunikative Übungen zu diesem Thema, die vorwiegend mündliche Übungen sind, aber auch viele Hör- und Leseübungen kommen vor. Die Übungen sind mit vielen Bildern illustriert. Es scheint keinen Haupttext zu geben, wie in den untersuchten finnischen Lehrwerken. Das Lehrbuch schließt mit einer Grammatikübersicht und einer alphabetischen Wortliste ab, die die grammatischen Phänomene und den Wortschatz zusammenfassen, die während der Lektionen behandelt worden sind.

Auch das Arbeitsbuch ist in fünf Lektionen eingeteilt. Jede Lektion beginnt mit einer Übersicht über den Wortschatz und die grammatischen Strukturen, die in der Lektion gelernt werden soll. Diese Übersichten dienen als Orientierungshilfe für die Lehrer und als Wiederholungsmöglichkeit für die Lerner (s. Aufderstraße et al. 2004a:IV). Nach den Übersichten folgen die Übungen, die vor allem schriftlich sind. In den Übungen werden der Wortschatz und die Grammatik der jeweiligen Lektion trainiert. Am Ende des Arbeitsbuches gibt es ein Lösungsschlüssel zu den Übungen.

Die Unterrichtsprogression mit *Themen aktuell 2* wird auf der Internetseite des Hueber Verlags bezeichnet (s. Themen aktuell-Info). Der Internetseite zufolge wird im Unterricht in erster Linie das Lehrbuch (das Kursbuch) angewendet. Mit den kommunikativen Übungen im Lehrbuch und mit Hilfe der Lehrer werden die Lerner mit neuem Wortschatz und neuer Grammatik vertraut gemacht. Das Arbeitsbuch wird als „das hauptsächliche Übungsmedium“ bezeichnet, das vor allem in Einzel- und Hausarbeit benutzt werden kann (a.a.O.). Die Übungen im Arbeitsbuch sind einzelnen Übungen im Lehrbuch untergeordnet. Im Arbeitsbuch steht es neben den Übungen, nach welcher Lehrbuchübung die betreffende Übung gemacht werden kann. Mit anderen Worten, man fängt mit

den kommunikativen Übungen im Lehrbuch an, die mit Erklärungen und Anleitungen der Lehrer begleitet werden, und die schriftlichen Übungen im Arbeitsbuch werden zu Hause gemacht.

Auf der Internetseite des Hueber Verlags wird auch deutlich erörtert, wie Grammatik mit diesen Lehrwerken unterrichtet werden sollte: Zuerst wird die neue grammatische Struktur in einer Übung im Lehrbuch implizit vorgestellt. Diese Übungen erkennt man an dem kleinen Hinweis auf die Grammatikübersicht neben der Übung. Nach der Übung sollte die neue Struktur zusammen erarbeitet werden, wobei der Lehrer Beispiele an der Tafel schreibt. Die Lerner können weitere Beispiele nennen und zusammen mit dem Lehrer verdeutlichen sie die Regelmäßigkeiten der Struktur. Die neue Struktur wird aus bekannten Strukturen abgeleitet. Die Regel wird explizit nur dann formuliert, wenn es nötig ist. Wenn die Struktur an der Tafel entdeckt ist, wird der Grammatikanhang aufgeschlagen und die entdeckte Struktur mit der Grammatikdarstellung der Übersicht verglichen. Danach dient die Grammatikübersicht als Wiederholungshilfe für die Lerner, wenn sie die Grammatikübungen des Arbeitsbuches machen. (s. Themen aktuell-Info.)

Die oben geschilderte Progression des Grammatikunterrichtes stützt sich deutlich auf die konstruktivistische Lernanschauung und unterstützt autonomes Lernen (s. Kapitel 5.4). Aber die Unterstützung des autonomen Lernens in der geschilderten Progression baut sich vorwiegend auf *die Handlung des Lehrers* auf, und nicht auf *das Lehrwerk*. Deswegen lässt sich nicht feststellen, ob das Lehrwerk autonomes Lernen unterstützt. An dieser geschilderten Progression ist abzulesen, dass die Grammatikdarstellungen in den *Themen aktuell 2*-Lehrwerken aus drei Teilen bestehen: Lehrbuchübungen, Grammatikübersicht und Übungen im Arbeitsbuch. Diese Teile werden in der folgenden Analyse betrachtet. Obwohl die Grammatikübersicht nur als Wiederholungshilfe dienen sollte, muss sie in die Analyse eingeschlossen werden, weil die grammatischen Strukturen nur da erklärt werden (vgl. Kapitel 7.1.1).

## 7.2.2 Autonomes Lernen in *Themen aktuell 2*

### **Infinitiv**

In *Themen aktuell 2* wird der Infinitiv in mehreren Lektionen behandelt. Zum ersten Mal wird der Infinitiv in der Lektion 5 aufgegriffen: In dieser Lektion ist das Thema *Infinitiv mit „zu“*. Das Thema wird in der Lehrbuchübung 1 eingeleitet, die aus einer Bildfolge mit Bildunterschriften und einer mündlichen Umformungsübung besteht (Aufderstraße et al. 2004a:LB<sup>1</sup> 60). In den Bildunterschriften wird die neue Struktur präsentiert und in der mündlichen Übung sollten die Lerner angegebene Sätze nach dem Modell der Bildunterschriften umformen. Die Bildunterschriften und die mündliche Übung bieten den Lerner die Möglichkeit, Beispiele zu sammeln, aber sie bekommen nicht die Chance, die Beispiele zu systematisieren. Das heißt, dass die Phase A sich erfüllt und die Phase B wegfällt. Bemerkenswert ist, dass die Aufmerksamkeit der Lerner nicht explizit auf den Infinitiv gerichtet wird, d.h. es gibt keine direkten Anweisungen, die die Lerner über das neue grammatische Phänomen bewusst machen würden. Die neue Struktur wird im Lehrbuch noch in einer mündlichen Dialogbildungsübung (3) und Satzbildungsübung (5) verwendet (Aufderstraße et al. 2004a:LB61f.) Die Regelmäßigkeit hinter dem Infinitiv wird mit geordneten Beispielen in der Grammatikübersicht erklärt (Aufderstraße et al. 2004a:LB 87). Die Beispiele werden mit visuellen Hilfen, d.h. mit Farben und Unterstreichungen, verdeutlicht. Es gibt keine wörtlichen Regelerklärungen und die Lerner werden durch das Lehrwerk nicht ermutigt, solche zu formulieren, was bedeutet, dass auch die Phase C ausbleibt. Die Phase D wird als erfüllt gesehen, weil es im Arbeitsbuch fünf schriftliche Übungen gibt, womit die Lerner die neue Struktur üben können: zwei Satzbildungsübungen (Übungen 1, 8), eine Umformungsübung (6) und zwei Strukturmusterübungen (*pattern drills*, 2, 16) (Aufderstraße et al. 2004a:AB 56-63).

Der Infinitiv wird zum zweiten Mal in der Lektion 7 aufgegriffen. In dieser Lektion ist das Thema „zum“ + *Infinitiv* und *Infinitiv mit „um zu“*. Die Struktur „zum“ + *Infinitiv* wird in der mündlichen Lehrbuchübung 6 präsentiert: Sie steht auf der Liste von verschiedenen Phrasen, nach denen die Lerner einen Dialog führen können (Aufderstraße et al. 2004b:LB 89). Die neue Struktur wird unauffällig, ohne Anleitungen eingeleitet. Die Phase A wird als erfüllt gesehen, aber die Phase B fällt aus, weil die Lerner keine Möglichkeit haben, die Beispiele selbst zu ordnen. Die Struktur *Infinitiv mit „um zu“* wird auch unauffällig in der Textverständnisübung auf der Seite 91 vorgestellt (Aufderstraße et al. 2004b:LB 91). Die Struktur kommt zuerst im Text vor und danach wird sie noch im mündlichen Teil angegeben, wo die Lerner Fragen auf der Basis des Textes beantworten sollen. Diese neue Infinitivstrukturen werden auch im Lehrbuch in drei Hörübungen und in einer mündlichen Übung verwendet (Aufderstraße et al. 2004b:LB 95f.) Wie bei der vorigen Struktur, verwirklicht sich die Phase A und die Phase B fällt weg.

In der Grammatikübersicht werden die neuen Strukturen auf der gleichen Weise durch Beispiele veranschaulicht, wie *Infinitiv mit „zu“*. Die Beispiele sind durch Farben und anderen visuellen Markierungen hervorgehoben und keine expliziten, wörtlichen Regeln werden angegeben (Aufderstraße et al. 2004b:LB 146). Grammatische Termini werden benutzt, wie *Subjekt* oder *Hauptsatz/Nebensatz*, aber keine Regeln werden formuliert, also die Phase C bleibt aus. Die Phase D dagegen geht in Erfüllung: Die Lerner können „zum“ + *Infinitiv* in einer Umformungsübung (Übung 12) trainieren. Zum *Infinitiv mit „um zu“* gibt es zwei Satzbildungs- (17, 22) und eine Ergänzungsübung (24) (Aufderstraße et al. 2004b:AB 86-92).

## **Konjunktiv 2**

*Konjunktiv mit „würde“* wird in der Lektion 3 in den Lehrbuchübungen 8 und 9 und *Konjunktiv Imperfekt* in Übungen 10, 12, und 13 aufgenommen (Aufderstraße et al. 2004a:LB 40ff.). Die Übung 8 ist eine Hörverständnisübung, in der der *Konjunktiv mit „würde“* vorkommt. Die Struktur wird durch einen Merkzettel neben der Übung hervorgehoben. Danach sollten die Lerner diese

Struktur in der mündlichen Übung 9 verwenden, indem sie Sätze nach dem Muster im Merktzettel bilden. *Konjunktiv Imperfekt* wird zum ersten Mal in der Hör- und Leseübung 10 vorgestellt und wieder durch einen Merktzettel hervorgehoben. In den schriftlichen Übungen 12 und 13 sollten die Lerner wieder Sätze nach dem Modell bilden. Das Lehrwerk bietet also Beispiele an (Phase A), aber ermöglicht es nicht, dass die Lerner die Beispiele aktiv ordnen (Phase B). Konjunktiv 2 wird auch im Lehrbuch in zwei Hörübungen und einer mündlichen Übung verwendet (Aufderstraße et al. 2004a:LB 45f.) In der Grammatikübersicht wird Konjunktiv 2 ohne wörtliche Regeln erörtert (Aufderstraße et al. 2004a:LB82). Das Phänomen wird durch Vergleich von Konjunktiv und Indikativ und mit Hilfe visueller Markierungen illustriert. Die Phase C verwirklicht sich nicht. Die Phase D erfüllt sich, weil das Lehrwerk Übungen zum Konjunktiv 2 anbietet. Zum Thema *Konjunktiv 2* gibt es im Arbeitsbuch Satzbildungsübungen 14 und 15, Strukturmusterübungen 16 und 25 (pattern drills) sowie Ergänzungsübungen 20 und 24 (Aufderstraße et al. 2004a:AB 35-39).

### **Pronominaladverbien**

Die Darstellung von Pronominaladverbien beginnt in den Lehrbuchübungen 6 und 7 in der Lektion 3 (Aufderstraße et al. 2004a:LB 39). Die beiden Übungen sind mündlich und die neue Struktur wird in den Musterphrasen präsentiert, die die Lerner in ihren Gesprächen verwenden können (Phase A). In der Übung 6 werden die Pronominaladverbien durch visuelle Markierungen hervorgehoben, aber wie in den vorigen Darstellungen, gibt es keine wörtlichen Hinweise auf das neue grammatische Phänomen. Phase B verwirklicht sich nicht. Die Regel wird mit Beispielen und visuellen Hinweisen in der Grammatikübersicht erläutert, wobei grammatische Termini zur Erklärung benutzt werden (Aufderstraße et al. 2004a:LB 78). Keine wörtlichen Regeln werden formuliert und die Phase C fällt aus. Im Arbeitsbuch gibt es vier Übungen zu den Pronominaladverbien und damit erfüllt sich die Phase D. Den Lernern stehen zwei Ergänzungsübungen (Übungen 10, 11), eine Strukturmusterübung (12) und eine Satzschalttafel (13) zur Verfügung (Aufderstraße et al. 2004a:AB 33-35).



## Artikelwörter

*Dieser, jeder, alle* und *mancher* erfüllen die zwei Bedingungen, die im Kapitel 6.3 vorgestellt werden: Sie werden zum ersten Mal behandelt und sie werden in den beiden Serien behandelt. Deswegen wird ihre Darstellung in dieser Arbeit analysiert, obwohl die untersuchten Lehrwerke sie anders in der Grammatik einordnen. In *Themen aktuell 2* werden diese Wörter zu Artikelwörtern gezählt. In *Panorama Deutsch* werden sie dagegen zu Pronomen gezählt (s. 7.1.1).

In *Themen aktuell 2* werden *dieser, jeder, alle* und *mancher* in zwei Leseübungen in der Lektion 1 vorgestellt (Aufderstraße et al. 2004a:LB 16f.). Nach der Übung folgt ein Merktzettel, wo die neuen Strukturen aufgelistet sind. Die Phase A geht also in Erfüllung und die Phase B fällt weg. In der Grammatikübersicht wird die Struktur durch Beispiele und visuelle Hervorhebungen verdeutlicht. Ausnahmsweise gibt es auch einige wörtliche Erklärungen. (Aufderstraße et al. 2004a:LB 74.) Die Phase C verwirklicht sich jedoch nicht, weil die Lerner an der Regelformulierung nicht beteiligt sind. Die Phase D wird als erfüllt gesehen, weil die Lerner die Möglichkeit haben, die Artikelwörter in den Strukturmusterübungen 22 und 25 sowie der Ergänzungsübung 24 zu trainieren (Aufderstraße et al. 2004a:AB 14f.).

An den Analysen der Grammatikdarstellungen ist abzulesen, dass die Präsentationen der gleichen Gliederung folgen: Zuerst wird die neue grammatische Struktur in einer Lehrbuchübung vorgestellt und danach benutzen die Lerner die Struktur in einer oft mündlichen Übung. Die Anwendung der Struktur wird mit einem präzisen Muster angeleitet. Die Lerner werden nicht explizit angewiesen, der neuen Struktur Aufmerksamkeit zu schenken, obwohl beim Konjunktiv und bei den Artikelwörtern die neue Struktur durch einen Merktzettel hervorgehoben wird. Aber indem die Lerner die neue Struktur in den mündlichen Übungen benutzen, bekommen sie, zumindest unbewusst, einen Eindruck von der grammatischen Erscheinung. Die Regelmäßigkeiten hinter den grammatischen Strukturen werden mit fertig systematisierten Beispielen, visuellen Lernhilfen und einzelnen grammatischen Termini in der Grammatikübersicht erläutert. Keine Regeln werden

explizit formuliert (Ausnahme: Artikelwörter). Zum Schluss können die Lerner die neue Struktur in den Arbeitsbuchübungen überprüfen und trainieren.

Die Analyse von *Themen aktuell 2* wird noch tabellarisch zusammengefasst:

	A: Beispiele sammeln	B: Beispiele ordnen	C: Regeln formulieren	D: Übungen machen
Infinitiv mit „zu“	<b>X</b>			<b>X</b>
„zum“ + Infinitiv	<b>X</b>			<b>X</b>
Infinitiv mit „um zu“	<b>X</b>			<b>X</b>
Konjunktiv 2	<b>X</b>			<b>X</b>
Pronominaladverbien	<b>X</b>			<b>X</b>
Artikelwörter	<b>X</b>			<b>X</b>

Abbildung 12: Autonomes Lernen in den Grammatikdarstellungen von *Themen aktuell 2*

Aus der Tabelle ergibt sich, dass die *Themen aktuell 2*-Lehrwerke autonomes Lernen mangelhaft unterstützen, wenn es um die Grammatikdarstellungen geht. Die Lehrwerke ermöglichen es, Beispiele zu sammeln und Grammatikübungen zu machen, aber sie bieten den Lernern keine Möglichkeit, selbst die grammatischen Beispiele zu systematisieren oder Regeln zu formulieren. Aber wie im Kapitel 7.2.1 beschrieben wird, haben die Lehrwerkautoren diesen Mangel bemerkt und sie haben Anweisungen gegeben, wie *der Grammatikunterricht* autonomes Lernen trotzdem fördern kann. Zum Schluss werden noch die verschiedenen Übungstypen in *Themen aktuell 2* tabellarisch zusammengestellt:

<b>Übungstyp</b>	<b>Anteil von Übungen 100%=43</b>
Ergänzungsübung	6
Satzbildungsübung	8
Umformungsübung	5
Strukturmusterübung	7
Satzschalttafel	1
Dialog nach Modell bilden	6
Mehrwahlübung (ankreuzen)	4
Fragen beantworten	1
Test	1
Hörübung ohne Anweisungen	4

Abbildung 13: Anteil verschiedener Übungstypen in *Themen aktuell 2*

Zu dieser Tabelle wurden sowohl die Übungen im Lehrbuch als auch im Arbeitsbuch gezählt. In den Lehrbuchübungen sind die grammatischen Strukturen eher „Randbemerkungen“, während sich die Grammatikübungen im Arbeitsbuch ausschließlich auf die Struktur konzentrieren. Zu den untersuchten Grammatikpräsentationen gibt es insgesamt 43 Übungen, aus denen 21 im Lehrbuch und 22 im Arbeitsbuch vorkommen: 24 schriftliche und 10 mündliche Übungen sowie 7 Hör- und 2 Leseübungen. Satzbildungsübungen, Strukturmusterübungen, Ergänzungsübungen und Dialogbildungsübungen sind die meist vorkommende Typen. Mit Strukturmusterübungen sind solche Übungen gemeint, die mechanische Wiederholung von den Lernern verlangen (s. z.B. Aufderstraße et al. 2004a:AB 34 Übung 12). Eine Satzschalttafel ist wiederum eine Tabelle, mit der die Lerner Wortstellung trainieren, indem sie Satzglieder in ihre richtige Position ordnen (s. z.B. Aufderstraße et al. 2004a: AB 35 Übung 13). In *Themen aktuell 2* gibt es auch vier Hörübungen ohne Anweisungen (s. z.B. Aufderstraße et al. 2004a:LB 46): Im Lehrbuch gibt es einen

Textdialog, der auch auf der vorhanden ist. Es wird nicht erklärt, was mit dem Text und Band gemacht werden sollte.

Die Zusammenarbeit mit dem Partner in den 10 mündlichen Übungen, wo die neue grammatische Erscheinung auftritt, ist vorteilhaft für autonomes Lernen, weil der soziale Kontext bei der Unterstützung von Autonomie eine große Rolle spielt. Die verwendeten Übungsformen sind dagegen ungünstig für autonomes Lernen, weil sie vom reproduktiven Charakter sind, was dem Lerner nicht erlaubt, freie, subjektive Äußerungen zu formulieren. Das Gefühl von Subjektivität ist von Bedeutung bei der Förderung vom autonomen Lernen. (s. 5.4, 6.2.)

### 7.2.3 Einflüsse der anderen Methoden in *Themen aktuell 2*

Die vorgekommenen Merkmale verschiedener Methoden in *Themen aktuell 2* werden in folgender Tabelle zusammengefasst:

<b>Merkmal</b>	<b>Grammatik- Übersetzungs- Methode</b>	<b>Audiolinguale/ Audiovisuelle Methode</b>	<b>Kommunikative Didaktik</b>
Dialog/Bilderfolge	-	1	-
Einleitung durch eine Hör/Sprechübung	-	4	-
Visuelle Lernhilfen	-	6	6
Keine expliziten Regeln	-	5	-
Äußerungsmöglichkeiten	-	-	1
Tabellarische Zusammenfassungen	-	4	-
Übungen	6	6	2
<b>Insgesamt</b>	<b>6</b>	<b>25</b>	<b>9</b>

Abbildung 14: Merkmale von didaktischen Methoden in *Themen aktuell 2*

Wie in Abbildung 11 im Kapitel 7.1.3 bedeuten die Zahlen, wie oft das Merkmal in den untersuchten Darstellungen zum Ausdruck kommt. Eine Zahl unter zwei Methoden bedeutet, dass

dieses Merkmal typisch für die beiden Methoden ist. Der Strich bedeutet dagegen, dass dieses Merkmal nicht zu dieser Methode gezählt wird. Die Zahlen unter dem Merkmal *Übungen* signalisieren, in wie vielen Darstellungen die Methode in Frage die Übungen beeinflusst hat. Die Grammatik-Übersetzungs-Methode und die audiolinguale und audiovisuelle Methode kommen in den Übungen von allen sechs untersuchten Grammatikdarstellungen zum Ausdruck, und die kommunikative Didaktik kommt in den Übungen von zwei Darstellungen vor. An der Tabelle ist ersichtlich, dass die audiolinguale und audiovisuelle Methode in den untersuchten Grammatikpräsentationen am häufigsten zum Ausdruck kommen. Die Merkmale der Grammatik-Übersetzungs-Methode und der kommunikativen Didaktik kommen deutlich seltener vor. Im Folgenden werden die Merkmale im Einzelnen erörtert.

Für die audiolinguale und audiovisuelle Methode ist charakteristisch, dass neue Grammatik in Dialogen und Bilderfolgen vorgestellt wird (s. 5.2). Die neue Struktur *Infinitiv mit „zu“* wird in *Themen aktuell 2* in einer Bilderfolge eingeführt, was also zu den Charakteristika dieser Methoden gezählt wird (Aufderstraße et al. 2004a:LB 60).

Die Strukturen *„zum“ und Infinitiv, Infinitiv mit „um zu“* und Pronominaladverbien werden in mündlichen Übungen eingeleitet (Aufderstraße et al. 2004b:LB 89, 91; 2004a:LB 39). Dazu wird Konjunktiv 2 in zwei Hörübungen eingeführt (Aufderstraße et al. 2004a:LB 40f.). Für die audiolinguale und audiovisuelle Methode ist es auch kennzeichnend, verschiedene Fähigkeiten voneinander zu trennen. Der Lernprozess beginnt mit dem Hören und Sprechen und danach geht weiter zum Lesen und Schreiben. Die mündlichen und Höreinleitungsübungen können also als ein Kennzeichen dieser Methoden betrachtet werden.

Die Verwendung von visuellen Lernhilfen ist dagegen typisch sowohl für die audiolinguale und audiovisuelle Methode als auch für die kommunikative Didaktik. Diese optischen Signale werden bei der Verdeutlichung von grammatischen Regelmäßigkeiten in der Grammatikübersicht in allen

untersuchten Darstellungen verwendet. Die verwendeten Signale sind verschiedene Farben, Unterstreichungen, Kreise und Pfeile (s. z.B. Aufderstraße et al. 2004b:LB 146).

Ein weiteres Merkmal der audiolingualen und audiovisuellen Methode ist, dass keine expliziten, wörtlichen Grammatikregeln formuliert werden (s. 5.2). In allen untersuchten Grammatikdarstellungen, außer bei der Erklärung von Artikelwörtern, werden wörtliche Regelformulierungen vermieden. Einzelne grammatische Termini können allerdings benutzt werden, um die sprachlichen Regularitäten zu verdeutlichen. Bei der Veranschaulichung von Artikelwörtern werden ausnahmsweise wörtliche Regeln über die Deklination von Artikeln formuliert (Aufderstraße et al. 2004a:LB 74).

Die Präsentation von „zum“ und *Infinitiv* beginnt in einer mündlichen Lehrbuchübung, wo die Struktur auf einer Liste über verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten steht (Aufderstraße et al. 2004b:LB 89). Durch diese Liste verstehen die Lerner, dass es mehrere Möglichkeiten gibt, eine gewisse Sprechintention sprachlich auszudrücken, was ein Zeichen der kommunikativen Didaktik ist.

Die letzte Übung zum Thema *Infinitiv mit „zu“*, Konjunktiv 2, Pronominaladverbien sowie Artikelwörter ist eine tabellarische Strukturmusterübung oder Satzschalttafel, was als ein Zeichen der audiolingualen und audiovisuellen Methode gehalten werden kann (Aufderstraße et al. 2004a:AB 62f., 39, 35, 15). Für diese Methoden ist es charakteristisch, dass grammatische Regeln zum Schluss noch tabellarisch zusammengefasst werden.

Die verwendeten Übungstypen sind im vorigen Kapitel in Abbildung 14 zusammengefasst. Zu allen sechs untersuchten Grammatikpräsentationen gehören Übungen, die typisch für die Grammatik-Übersetzungs-Methode und die audiolinguale und audiovisuelle Methode sind. Solche Übungstypen sind u.a. Ergänzungs-, Satzbildungs- und Umformungsübungen. Die Übungen zu Pronominaladverbien und Artikelwörtern folgen der Gliederung der kommunikativen Didaktik. Bei Pronominaladverbien bekommen die Lerner in der Lehrbuchübungen 6 und 7 eine Idee, wie diese

Strukturen benutzt werden können (Stufe A: Entwicklung von Verstehensleistungen) und in den reproduktiven Übungen 10-11 im Arbeitsbuch lernen sie, wie sie selbst diese Strukturen benutzen können (Stufe B: Grundlegung von Mitteilungsfähigkeit). Danach können sie noch in der reproduktiv-produktiven Übung 13 ihre Mitteilungsfähigkeit weiter entwickeln (Stufe C). (Aufderstraße et al. 2004a:LB 39, AB 33ff.) Bei den Artikelwörtern werden Verstehensleistungen in der einleitenden Leseübungen im Lehrbuch entwickelt (Stufe A) und danach wird die Mitteilungsfähigkeit in den reproduktiven Arbeitsbuchübungen aufgebaut (Stufe B) (Aufderstraße et al. 2004a:LB 16f., AB 14f.).

### **7.3 Vergleich der Lehrwerkserien**

#### **7.3.1 Unterstützung vom autonomen Lernen**

In diesem Kapitel werden die zentralen Ergebnisse zusammengefasst und die Lehrwerkserien miteinander verglichen. Zuerst werden die Ergebnisse der ersten Forschungsfrage erläutert: Unterstützen die Grammatikdarstellungen der Lehrwerke autonomes Lernen? Um autonomes Lernen möglichst umfassend zu unterstützen, sollten die Lehrwerke den Lernern eine Möglichkeit bieten, Beispiele von neuen grammatischen Strukturen zu sammeln (Phase A) und sie selbst zu ordnen (Phase B) sowie auf Grundlage dieser Beispiele Regeln selbstständig zu formulieren (Phase C). Dazu sollten die Lehrwerke Übungen zur Grammatik bieten, damit die Lerner die neuen entdeckten Regeln überprüfen und üben können (Phase D) (s. auch 6.2).

Sowohl in den *Panorama Deutsch*- als auch in den *Themen aktuell 2*-Lehrwerken erfüllt sich die Phase A in allen untersuchten Darstellungen: Die Lehrwerken bieten den Lernern Beispiele an, die die neue grammatische Struktur enthalten. In *Panorama Deutsch* werden neue grammatische Strukturen in den Grammatikabschnitten des Arbeitsbuches dargestellt. Der Abschnitt beginnt damit, dass die neue Struktur genannt wird und danach folgen die Beispiele in einem schriftlichen Dialog. Die Lerner werden immer direkt angewiesen, die neuen Strukturen zu beobachten. Die

Untersuchung von Pylvänäinen zeigt, dass schriftliche Beispiele auch in finnischen Englisch- und Schwedischlehrwerken bevorzugt werden (Pylvänäinen 2013). In *Themen aktuell 2* fängt die Grammatikdarstellung im Lehrbuch dagegen damit an, dass die neue Struktur unauffällig in einer oft mündlichen Übung vorgestellt wird. Das Lehrwerk weist die Lerner nicht an, der neuen Struktur Aufmerksamkeit zu schenken. Manchmal wird die Struktur jedoch durch einen Merktzettel neben der Übung hervorgehoben.

Die Phase B fällt in allen untersuchten Grammatikdarstellungen in *Panorama Deutsch* und in *Themen aktuell 2* aus, was die Unterstützung vom autonomen Lernen stört. Die Lehrwerke ermöglichen es nicht, dass die Lerner Grammatikbeispiele selbstständig ordnen. Bei *Themen aktuell 2* haben die Lehrwerkautoren diesen Mangel bemerkt und sie versuchen die Situation auszubessern, indem sie Anweisungen ausgegeben haben, wie dieser Mangel durch *Grammatikunterricht* abgeändert werden kann (s. *Themen aktuell-Info*, Kapitel 7.2.1). Aber die Tatsache bleibt unverändert, dass die Lerner die Beispiele im *Lehrwerk* nicht ordnen können. Bei *Panorama Deutsch* kann dieser Mangel eventuell von den analysierten grammatischen Phänomenen abhängen: Möglicherweise lassen sich Beispiele von Infinitiv und Pronominaladverbien schlechter ordnen als z.B. Steigerungsformen von Adjektiv. Wahrscheinlicher ist es aber anzunehmen, dass die Phase B systematisch in diesen Lehrwerken weggelassen wird, weil die untersuchten vier Präsentationen der gleichen Gliederung folgen. Zuerst kommt ein Beispieldialog, danach wird die Regel ergänzt, dann werden Besonderheiten und Ausnahmen deduktiv mit Beispielen erläutert und zum Schluss gibt es Übungen zum vorhandenen grammatischen Thema. Man kann also fragen, ob die meisten Grammatikdarstellungen sich nach dieser Gliederung richten und die Phase B dadurch systematisch ausfällt.

Die Phase C bedeutet, dass die Regeln nicht direkt im Lehrwerk angegeben werden, sondern dass die Lerner an der Regelformulierung beteiligt sind. In *Panorama Deutsch* geht diese Phase in drei Fällen aus vier in Erfüllung: Die Lerner ergänzen die teilweise angegebene Regel auf der Grundlage



der Beispielen. In *Themen aktuell 2* finden die Lerner Regelerklärungen in der Grammatikübersicht aber die Phase C verwirklicht sich nicht, weil das Lehrwerk die Lerner nicht ermutigt, an der Regelformulierung teilzunehmen. In der Grammatikübersicht gibt es meistens keine expliziten Regelformulierungen, wie in *Panorama Deutsch*, sondern die Strukturen werden mit systematisierten Beispielen erklärt, die mit unterschiedlichen visuellen Lernhilfen und einzelnen grammatischen Termini verdeutlicht werden.

Die Phase D erfüllt sich in allen untersuchten Darstellungen in beiden Lehrwerkserien. In *Themen aktuell 2* ist die Anzahl von Grammatikübungen deutlich höher als die in *Panorama Deutsch*. In *Themen aktuell 2* enthalten die untersuchten Grammatikdarstellungen insgesamt 43 Übungen, in *Panorama Deutsch* ist die Anzahl 17 Übungen. Etwa die Hälfte der Übungen sind schriftlich: Der Anteil schriftlicher Übungen ist 24 in *Themen aktuell 2* und 10 in *Panorama Deutsch*. In beiden Serien sind die verwendeten Übungstypen überraschend nur vom reproduktiv(-produktiven) Charakter, d.h. die Lerner haben keine Möglichkeit, die neue Struktur in ihren persönlichen Äußerungen zu üben, was wichtig für das Gefühl von Subjektivität und autonomes Lernen wäre: „Ich brauche diese Struktur, damit ich so sagen kann.“ In *Panorama Deutsch* gibt es drei, in *Themen aktuell 2* zehn mündliche Übungen, die die Zusammenarbeit von Lernern voraussetzen und dadurch den sozialen Charakter des Lernens berücksichtigen, was autonomes Lernen fördert. Diese Ergebnisse stimmen mit den Ergebnissen von Koivisto und Pylvänäinen überein. Aus ihren Arbeiten geht hervor, dass die meisten Grammatikübungen schriftlich sind und produktive Grammatikübungen in finnischen DaF-Lehrwerken für siebte bis neunte Klasse sehr selten vorkommen (Koivisto 2012:53, Pylvänäinen 2013:111).

Zusammenfassend kann man feststellen, dass autonomes Lernen in den Grammatikdarstellungen von beiden Lehrwerkserien nur teilweise unterstützt wird, weil die Lehrwerke es nicht ermöglichen, dass die Lerner Grammatikbeispiele selbstständig ordnen. In *Themen aktuell 2* fehlt den Lernern auch die Möglichkeit, Regeln autonom zu formulieren. Natürlich kann in Frage gestellt werden, ob

man etwas in der Art nur auf der Grundlage von vier Grammatikdarstellungen feststellen kann. Aber wie schon oben erwähnt wurde, scheinen die Grammatikdarstellungen von beiden Lehrwerkserien eine deutliche Gliederung zu haben, der die untersuchten Darstellungen systematisch folgen. Deshalb lässt sich annehmen, dass die meisten Grammatikpräsentationen sich nach diesen Gliederungen richten und die Ergebnisse dieser Analyse alle Grammatikdarstellungen der Lehrwerke betreffen.

### **7.3.3 Einflüsse der anderen Methoden**

Die zweite Untersuchungsfrage dieser Arbeit lautet, von welchen didaktischen Methoden die Darstellungen beeinflusst worden sind und wo und wie die Methoden zum Ausdruck kommen. In beiden Lehrwerkserien kommen verschiedene Merkmale der Grammatik-Übersetzungs-, audiolingualen und audiovisuellen Methode sowie kommunikativen Didaktik vor. In *Panorama Deutsch* kommen die genannten Methoden ganz gleichmäßig zum Ausdruck: Die verschiedenen Kennzeichen der Grammatik-Übersetzungs-Methode treten 9 Mal, der audiolingualen und audiovisuellen Methode 11 Mal und der kommunikativen Didaktik 12 Mal auf (s. Kapitel 7.1.3, Abbildung 11). In *Themen aktuell 2* kommen dagegen die Merkmale der audiolingualen und audiovisuellen Methode am deutlichsten vor: Die Kennzeichen dieser Methoden treten 26 Mal, die Kennzeichen der Grammatik-Übersetzungs-Methode 6 Mal und der kommunikativen Didaktik 9 Mal auf (s. Kapitel 7.2.3, Abbildung 14).

Die überraschend hohe Anzahl der Merkmale der Grammatik-Übersetzungs-Methode in den *Panorama Deutsch*-Lehrwerken lässt sich dadurch erklären, dass in diesen Lehrwerken die Muttersprache der Lerner berücksichtigt wird. Die Lerner werden angewiesen, Beispiele ins Finnische zu übersetzen, und Regeln werden auf der Muttersprache erklärt, was typische Zeichen der Grammatik-Übersetzungs-Methode sind. Auch viele der verwendeten Übungstypen sind charakteristisch für diese Methode. Dazu wird eine Regel deduktiv präsentiert, zuerst die Regel und

danach das Beispiel davon, was auch kennzeichnend für diese Methode ist. In *Themen aktuell 2* kommen auch für diese Methode typische Übungstypen vor. Aber in *Themen aktuell 2* gibt es weniger Hinweise auf die Grammatik-Übersetzungs-Methode als bei *Panorama Deutsch*, weil die Muttersprache der Lerner in diesen Lehrwerken nicht berücksichtigt wird: Die Lehrwerke sind an Lerner mit verschiedenen Muttersprachen gerichtet und deswegen ist es problematisch, die Muttersprachen der Lerner im Lehrwerk in Betracht zu ziehen.

Die in *Panorama Deutsch* vorgekommenen Kennzeichen der audiolingualen und audiovisuellen Methode sind Beispieldialoge, visuelle Lernhilfen bei der Verdeutlichung von Beispielen und verschiedene Übungstypen, die für diese Methoden typisch sind. In *Themen aktuell 2* werden auch visuelle Lernhilfen bei der Erklärung von Regelmäßigkeiten und die für diese Methoden kennzeichnenden Übungen benutzt. Dazu werden in diesen Lehrwerken neue Grammatikstrukturen in Bilderfolgen und Hör- und Sprechübungen präsentiert, explizite wörtliche Regelformulierungen vermieden und grammatische Strukturen schließlich in Tabellen zusammengefasst. Diese sind auch Merkmale der audiolingualen und audiovisuellen Methode. Die Dominanz von Merkmalen der audiolingualen und audiovisuellen Methode kann eventuell davon abhängen, dass *Themen aktuell 2* eine überarbeitete und aktualisierte Version von einem älteren Lehrwerk ist (s. z.B. Aufderstraße et al. 2004a: LB 5). Anscheinend hat das ursprüngliche Lehrwerk der audiovisuellen Methode gefolgt, was immer noch in *Themen aktuell 2* u.a. durch die zahlreichen Bilderfolgen und Hör- und Sprechübungen zum Ausdruck kommt.

Visuelle Lernhilfen und Übungsgliederung sind die Kennzeichen der kommunikativen Didaktik, die in beiden Lehrwerkserien auftreten. In *Themen aktuell 2* wird dazu in einer Einleitungsübung veranschaulicht, wie eine gewisse Sprechintention auf unterschiedliche Weisen ausgedrückt werden kann. Die Präsentation verschiedener Ausdrucksmöglichkeiten ist ein Zeichen der kommunikativen Didaktik. In *Panorama Deutsch* kommt die kommunikative Didaktik zum Ausdruck, indem die Muttersprache der Lerner und die Eigenschaften der Lerngruppe berücksichtigt werden und der

Verwendungskontext einer Grammatikstruktur erläutert wird. Die Muttersprache wird dadurch berücksichtigt, dass die Lerner die Beispiele übersetzen und die Regel auf der Muttersprache formulieren sollten. Die Eigenschaften der Lerngruppe werden so berücksichtigt, dass das Vorwissen der Lerner in anderen Sprachen (im Englischen) in Betracht gezogen wird. Die Erläuterung des Verwendungskontextes heißt wiederum, dass es im *Panorama Deutsch* gezeigt wird, in welchen Situationen eine gewisse Struktur oft verwendet wird. Wie schon früher erklärt wurde, können weder die Muttersprache noch die besonderen Eigenschaften der jeweiligen Lerngruppe in *Themen aktuell 2* berücksichtigt werden, weil die Zielgruppe der Lehrwerke sehr heterogen ist.

Es kann also festgestellt werden, dass in den beiden Lehrwerkserien Merkmale der Grammatik-Übersetzungs-, audiolingualen und audiovisuellen Methode sowie kommunikativen Didaktik zum Ausdruck kommen. In *Panorama Deutsch* kommen die Methoden ziemlich gleichmäßig vor, während die Kennzeichen der audiolingualen und audiovisuellen Methode in *Themen aktuell 2* einen deutlichen Vorrang haben.

### **7.3.3 Schlussfolgerungen**

Das Ziel dieser Arbeit ist nicht festzustellen, welche Lehrwerke „besser“ sind. Das kann diese Arbeit auch nicht tun, weil es unmöglich ist darzulegen, dass eine Methode besser wäre als die anderen (s. Pendeltheorie von Edmondson und House 2006:50, 129f., Kapitel 4.2). Dieser Arbeit versucht nur zu beschreiben, wie die Grammatikdarstellungen autonomes Lernen unterstützen und wie sie von anderen didaktischen Methoden beeinflusst worden sind. Zum Schluss kann noch festgestellt werden, dass die Grammatikdarstellungen der beiden Serien ihre Vorteile und Nachteile haben. Die Grammatikdarstellungen in *Panorama Deutsch* haben den Vorteil, dass die neuen grammatischen Strukturen sehr deutlich präsentiert werden: Die Beispiele, Regelformulierungen

und Übungen zum einen bestimmten grammatischen Thema können alle an der gleichen Stelle im Arbeitsbuch gefunden werden, was vermutlich die Autonomie der Lerner fördert.

In *Themen aktuell 2* ist die Gliederung der Grammatikdarstellungen dagegen komplizierter: Zuerst wird die neue grammatische Struktur in einer Lehrbuchübung eingeleitet, danach wird die Regel in der Grammatikübersicht (oder vom Lehrer) erklärt und zum Schluss gibt es Übungen zur neuen Grammatik im Arbeitsbuch. Es kann den Lernern schwer fallen, diese Progression zu erkennen. Und das Fehlen direkter, wörtlicher Anweisungen, die den Lerner helfen könnten, diese Progression zu erkennen, kann dazu führen, dass die Lerner nicht autonom handeln können. Der Nachteil der *Themen aktuell 2*-Lehrwerke ist, dass sie sich viel auf die Lehrer beim Grammatikunterricht stützen: Die komplizierte Progression der Grammatikdarstellungen lässt sich vermutlich am besten von Lehrern erläutert werden. Und laut den Anweisungen der Lehrwerkautoren sollten die Lerner unter der Leitung von Lehrern mit neuer Grammatik vertraut gemacht werden (s. Themen aktuell-Info). Die Rolle der Lehrer ist ohne Frage wichtig im Unterricht, aber nach den Prinzipien des autonomen Lernens, sollten die Lerner und ihre selbstständiges Unternehmen im Vordergrund stehen.

Der Vorteil der Grammatikdarstellungen in *Themen aktuell 2* ist, dass grammatische Phänomene in kleineren Schritten vertraut gemacht werden, z.B. Infinitiv wird in mehreren Lektionen behandelt und auch Konjunktiv 2 wird in kleineren Stücken vorgestellt. Dieses Vorgehen hat den Vorteil, dass die Lerner mehr Zeit haben ihre Wissensbestandteile aufzubauen. Auch in der Arbeit von Koivisto (2012:51) kommt vor, dass in den ältesten der untersuchten Serien, die aus den 1980er Jahren stammt, grammatische Themen in kleineren Einheiten behandelt werden. Das ist wiederum der Nachteil von *Panorama Deutsch*: Neue Grammatikstrukturen werden zusammen mit Besonderheiten und Ausnahmen dargestellt. Dies kann dazu führen, dass die finnischen Gymnasiasten sich überlastet fühlen, wenn sie auf einmal größere Regelkomplexe bearbeiten sollen.

## 8 Schlusswort

Wie in dieser Arbeit oft festgestellt wird, ist Grammatikarbeit ein wichtiger Teil des Fremdsprachenunterrichtes, obwohl die Rolle von Grammatik viel diskutiert worden ist. Diese Arbeit schließt sich der Ansicht von Storch und vielen anderen Fremdsprachendidaktikern an, dass explizite Grammatikerklärungen das Erlernen der Fremdsprache erleichtern. Explizites *Grammatikwissen* kann durch Üben in automatisiertes *Sprachkönnen* überführt werden. (Storch 1999:74ff., 180.) Deshalb sollte Grammatik im Fremdsprachenunterricht im angemessenen Maße erläutert werden, und dabei sind die Lehrwerke von beachtenswerter Bedeutung.

Das Ziel dieser Arbeit war, die folgenden Forschungsfragen zu beantworten: Unterstützen die Grammatikdarstellungen der Lehrwerke autonomes Lernen? Von welchen anderen didaktischen Methoden sind die Darstellungen beeinflusst worden, und wo und wie kommen diese Methoden zum Ausdruck? Autonomes Lernen bedeutet, dass die Lerner möglichst selbstständig im Unterricht handeln können. Im Grammatikunterricht heißt dies, dass sie die grammatischen Regularitäten selbst entdecken, formulieren und üben können. Die Methoden, deren Kennzeichen in den Lehrwerken analysiert wurden, sind die Grammatik-Übersetzungs-Methode, audiolinguale und audiovisuelle Methode und kommunikative Didaktik.

Die in der Einleitung dargestellte Hypothese scheint zuzutreffen: Als Ergebnis dieser Untersuchung kann festgestellt werden, dass autonomes Lernen in den Grammatikdarstellungen der beiden Lehrwerkserien nur teilweise unterstützt wird und die Grammatik-Übersetzungs-Methode, audiolinguale und audiovisuelle Methode und kommunikative Didaktik vielseitig in den Grammatikpräsentationen der beiden untersuchten Serien zum Ausdruck kommen. Dieses Ergebnis scheint auch die Auffassung von Järvinen (2012:243) sowie Edmondson und House (2006:50) zu bestätigen: Heute gibt es keine dominierende Methode in der Fremdsprachenunterricht, sondern verschiedene Methoden werden gemischt verwendet (s. auch 4.2).

Auf der Basis von zwei Lehrwerkserien lässt sich nicht mit Sicherheit verallgemeinern, dass die Grammatikdarstellungen in allen heutigen Lehrwerken autonomes Lernen nur teilweise fördern. Aber die Ergebnisse dieser Untersuchung können den Lehrwerkautoren und Lehrern Anlass dazu geben, ihre Lehrwerke neu zu evaluieren. Diese Arbeit kann den Lehrkräften auch Anlass dazu geben, Gedanken über die Rollenverteilung der Lehrwerke und der Lehrer im Unterricht zu machen. Die deutschen *Themen aktuell 2*-Lehrwerke stützen sich deutlich auf die Lehrer unter anderem beim Grammatikunterricht: Die Lehrwerkautoren empfehlen sogar, dass neue Grammatikregeln unter der Leitung vom Lehrer behandelt werden (s. Themen aktuell-Info). In den finnischen *Panorama Deutsch*-Lehrwerken werden neue Grammatikregeln dagegen Schritt für Schritt im Arbeitsbuch erläutert, wobei die Lerner kaum Hilfe vom Lehrer benötigen. In Finnland ist viel darüber diskutiert worden, ob der Unterricht schon zu lehrwerkdiktiert ist. Diese Rollenverteilung könnte möglicherweise der Forschungsgegenstand einer weiteren Untersuchung sein: Wie verwenden die DaF-Lehrer ihre Lehrwerke im Grammatikunterricht? Wie viel stützt der Grammatikunterricht sich auf die Lehrwerke? Werden neue Grammatikregeln unter der Leitung von Lehrern besprochen oder besprechen die Lerner die neue Grammatik mit ihren Partnern?

Man sollte sich auch daran erinnern, dass Grammatikregeln *im Unterricht* autonom gelernt werden können, obwohl *die Lehrwerke* das nicht tun. Der Lehrer kann zum Beispiel eine Regel teilweise an der Tafel schreiben, und die Lerner kopieren sie in ihre Hefte und ergänzen sie. Die Lehrer – und die Lerner selbst – können autonomes Lernen fördern. Dies wäre auch eine mögliche Forschungsgegenstand einer künftigen Untersuchung: Wie wird das autonome Lernen von Grammatik *im Unterricht* unterstützt?

## Literaturverzeichnis

### 1 Primärliteratur

Busse, Christian/Jaakamo, Pirjo/Vainionpää, Annemari/Vilenius-Virtanen, Pirkko (2013): *Panorama Deutsch. Kurssit 4-6. Texte*. Helsinki: Otava.

Busse, Christian/Jaakamo, Pirjo/Vainionpää, Annemari/Vilenius-Virtanen, Pirkko (2006a): *Panorama Deutsch. Kurssi 4. Übungen*. Helsinki: Otava.

Busse, Christian/Jaakamo, Pirjo/Vainionpää, Annemari/Vilenius-Virtanen, Pirkko (2006b): *Panorama Deutsch. Kurssi 5. Übungen*. Helsinki: Otava.

Busse, Christian/Jaakamo, Pirjo/Vainionpää, Annemari/Vilenius-Virtanen, Pirkko (2006c): *Panorama Deutsch. Kurssi 6. Übungen*. Helsinki: Otava.

Aufderstraße, Hartmut/Bock, Heiko/Müller, Jutta/Müller, Helmut (2004a): *Themen aktuell 2. Lektion 1-5*. Ismaning: Max Hueber Verlag.

Aufderstraße, Hartmut/Bock, Heiko/Müller, Jutta/Müller, Helmut (2004b): *Themen aktuell 2. Lektion 6-10*. Ismaning: Max Hueber Verlag.

### 2 Sekundärliteratur

Durrell, Martin (1993): Can we teach grammar to students? In: Harden, Theo/Marsh, Clíona (Hrsg.) *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?* München: Iudicium Verlag, 56-74.

Duszenko, Maren (1994): *Lehrwerkanalyse*. Berlin: Langenscheidt. (Fernstudieneinheit XX).

Edmondson, Willis/House, Juliane (2006): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Tübingen: A. Francke.

Funk, Hermann/Koenig, Michael (1991): *Grammatik lehren und lernen*. Berlin: Langenscheidt. (Fernstudieneinheit 1).

Funk, Hermann (1993): Grammatik lernen lernen – autonomes Lernen im Grammatikunterricht. In: Harden, Theo/Marsh, Clíona (Hrsg.) *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?* München: Iudicium Verlag, 138-157.

*Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen* (o.J.) Online unter URL: <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/> [18.8.2014]

Götze, Lutz (1994): Grammatik. In: Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (Hrsg.) *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt, 66-70.

Harden, Theo/Marsh, Clíona (Hrsg.) (1993): *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?* München: Iudicium Verlag.



Heimann, Paul (1976): Didaktik als Theorie und Lehre. In: Reich, Kersten/Thomas, Helga (Hrsg.) *Didaktik als Unterrichtswissenschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta. 142-167.

Helbig, Gerhard (1993): Wieviel Grammatik braucht der Mensch? In: Harden, Theo/Marsh, Clíona (Hrsg.) *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?* München: Iudicium Verlag, 19-29.

Hildén, Raili/Salo, Olli-Pekka (Hrsg.) (2011): *Kielikasvatus tänään ja huomenna*. Helsinki: WSOY.

Huneke, Hans-Werner/Steinig, Wolfgang (2002): *Deutsch als Fremdsprache – Eine Einführung*. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Jaakkola, Hanna (1997): *Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä. Vieraiden kielten opettajien käsityksiä kieliopin oppimisesta ja opettamisesta*. Universitätt Jyväskylä, Doktorarbeit. (Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 128).

Jaatinen, Riitta/Kohonen, Viljo/Moilanen, Pentti (Hrsg.) (2009): *Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienväläinen toimijuus*. Helsinki: OKKA.

Järvinen, Heini-Marja (2012): Vieraiden kielten didaktiikka. In: Kallioniemi, Arto/Virta, Arja (Hrsg.) *Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura ry, 217-249.

Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (Hrsg.) (1994): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.

Kohonen, Viljo (2009): Autonomia, autenttisuus ja toimijuus kielikasvatuksessa. In: Jaatinen, Riitta/Kohonen, Viljo/Moilanen, Pentti (Hrsg.) *Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienväläinen toimijuus*. Helsinki: OKKA, 12-38.

Koivisto, Tiia (2012): *Eine vergleichende Analyse der Grammatikvermittlung in finnischen Deutschlernbüchern*. Universitätt Ostfinnlands, Philosophische Fakultät, Pro gradu-Arbeit. Online unter URL: [http://epublications.uef.fi/pub/urn\\_nbn\\_fi\\_uef-20120210/urn\\_nbn\\_fi\\_uef-20120210.pdf](http://epublications.uef.fi/pub/urn_nbn_fi_uef-20120210/urn_nbn_fi_uef-20120210.pdf) [10.8.2014]

Kristiansen, Irene (1999): *Tehokkaita oppimisstrategioita. Esimerkkinä kielet*. Helsinki: WSOY.

Latour, Bernd (1994): Grammatik. In: Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (Hrsg.) *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt, 70-74.

Laurén, Christer (2008): *Varhain monikieliseksi – Kielen oppimisen teoriaa ja käytäntöä*. Helsinki: Finn Lectura.

*Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003* (2003) Online unter URL: [http://www.oph.fi/download/47345\\_lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2003.pdf](http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf) [18.8.2014]

Neuner, Gerhard/Krüger, Michael/Grewer, Ulrich (1985): *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.

Neuner, Gerhard (1989): Vorwort. In: Müller, Martin/Wertenschlag, Lukas/Wolff, Jürgen (Hrsg.) *Autonomes und Partnerschaftliches Lernen – Modelle und Beispiele aus dem Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Langenscheidt, 5-6.

Neuner, Gerhard (1994): Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik. In: Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (Hrsg.) *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt, 8-22.

Neuner, Gerhard/Hunfeld, Hans (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts – Eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt. (Fernstudieneinheit 4).

Penttinen, Esa Martti (2005): *Kielioppi virheiden varjossa. Kielitiedon merkitys lukion saksan kieliopin opetuksessa*. Universität Jyväskylä, Doktorarbeit. (Jyväskylä studies in humanities 43).  
Online unter URL:

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13440/9513923886.pdf?sequence=1>  
[19.10.2013]

Pylvänäinen, Helinä (2013): Teaching Grammar in Grades 7 through 9: An analysis of English and Swedish L2 textbooks. Universität Jyväskylä, Humanistische Fakultät, Pro gradu-Arbeit. Online unter URL:

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/42788/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201401101043.pdf?sequence=1> [15.8.2014]

Richards, Jack/Rogers, Theodore S. (1993): *Approaches and Methods in language learning. A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rösler, Dietmar (1993): The Role of Grammar in the Language Component of a University German Degree Course. In: Harden, Theo/Marsh, Clóna (Hrsg.) *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?* München: Iudicium Verlag, 87-97.

Salo, Olli-Pekka/Hildén, Raili (2011): Hiljaa hyvä tulee – vai tuleeko? Kieltenopettajien käsityksiä opiskelija-autonomian edistämisestä yleissivistävässä koulutuksessa. In: Hildén, Raili/Salo, Olli-Pekka (Hrsg.) *Kielikasvatus tänään ja huomenna*. Helsinki: WSOY, 19-40.

*Sprachenportfolio Deutschland* (o.J.) Online unter URL: <http://www.sprachenportfolio-deutschland.de/> [6.10.2013]

Stern, H.H. (1983): *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford University Press.

Storch, Günther (1999): *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*. München: Wilhelm Fink Verlag.

*Themen aktuell-Info* (o.J.) Online unter URL: [http://www.hueber.de/seite/info\\_the](http://www.hueber.de/seite/info_the) [25.8.2014]

Tuomi, Jouni/Sarajarvi, Anneli (2002): *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

*Werkstatt für neue Lernkultur* (o.J.) Online unter URL: <http://www.neue-lernkultur.de/keynotes.php?nr=42> [20.1.2012]

Weydt, Harald (1993): Was soll der Lerner von der Grammatik wissen? In: Harden, Theo/Marsh, Clóna (Hrsg.) *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?* München: Iudicium Verlag, 119-137.