

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra germanistiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Die Grammatikvermittlung in ausgewählten Lehrwerken für den DaF-Unterricht mit dem Fokus auf die Übereinstimmung mit dem curricularen Dokument „Standards RVP ZV“

The explanation of grammar in selected coursebooks for German as a foreign language with the focus on whether it is in accordance with the curricular document „The standards RVP ZV“

Zprostředkovávání gramatiky ve vybraných učebnicích pro němčinu jako cizí jazyk se zaměřením na shodu s kurikulárním dokumentem „Standardy RVP ZV“

Tereza Rudzanová

Vedoucí práce: PhDr. Pavla Nečasová Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Matematika se zaměřením na vzdělávání – Německý jazyk se zaměřením na vzdělávání

Praha 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Die Grammatikvermittlung in ausgewählten Lehrwerken für den DaF-Unterricht mit dem Fokus auf die Übereinstimmung mit dem curricularen Dokument ‚Standards RVP ZV ‘“ vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně na základě použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 17. dubna 2022

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí mé práce, paní doktorce PhDr. Pavle Nečasové, Ph.D., za odborné vedení, rady a připomínky, které mi pomohly při zpracování předkládané bakalářské práce.

ABSTRAKT

Die vorliegende Bachelorarbeit beschäftigt sich mit der Vermittlung der deutschen Grammatik in Lehrwerken „Wir 2“, „Planet Kursbuch 2“ und „alles klar 2a“, die für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache in der zweiten Stufe der tschechischen Grundschulen bestimmt sind. Das Ziel der Arbeit ist zu untersuchen, wie die deutsche Grammatik in ausgewählten Lehrwerken vermittelt wird. Ausgehend von diesen Beobachtungen gilt es festzustellen, ob die Grammatikvermittlung in einzelnen Lehrwerken mit dem wichtigen curricularen Dokument „Standards RVP ZV“ übereinstimmt. Im theoretischen Teil der Arbeit wird zunächst mit Hilfe von fachlicher Literatur der zentrale Begriff „Grammatik“ mit seinen verschiedenen möglichen Auslegungen erklärt. Weiter wird die Frage nach der Grammatikrolle im Fremdsprachenunterricht beantwortet und auf den Begriff „Lehrwerk für den DaF-Unterricht“ geschaut. Besondere Aufmerksamkeit wird einzelnen Aspekten der Grammatikvermittlung in Lehrwerken gewidmet, weil diese theoretischen Grundlagen als Ausgangspunkt fürs praktische Teil dienen. Praktisches Teil der Arbeit besteht aus der Analyse der Grammatikvermittlung in oben ausgezählten Lehrwerken. Es wird nach den Kriterien aus standardisierten Kriterienkatalogen „Mannheimer Gutachten“ und „Stockholmer Kriterienkatalog“ vorgegangen und von den theoretischen Kenntnissen aus dem ersten Teil Gebrauch gemacht. Die Absicht ist zu zeigen, welche Vermittlungsweisen in den Lehrwerken vorkommen und wie sich diese ähneln, bzw. unterscheiden. In Anknüpfung an diese Analyse wird die Übereinstimmung der Grammatikvermittlung in einzelnen Lehrwerken mit dem curricularen Dokument „Standards RVP ZV“ untersucht, was als eigentliches Ziel der Arbeit verstanden wird.

Schlüsselwörter

Grammatik, Deutsch als Fremdsprache, Lehrwerk, DaF-Unterricht, Lehrwerkanalyse, Grammatikvermittlung in Lehrwerken, RVP ZV, Standards RVP ZV

ABSTRAKT

Předložená bakalářská práce se zabývá zprostředkováváním německé gramatiky v učebnicích „Wir 2“, „Planet Kursbuch 2“ a „alles klar 2a“, které jsou určeny pro vyučování němčiny jako cizího jazyka na druhém stupni základních škol v České republice. Cílem práce je zkoumat, jak je německá gramatika ve vybraných učebnicích zprostředkovávána. Vycházejíc z této analýzy si práce klade za cíl zjistit, jestli je prezentace gramatiky v jednotlivých učebnicích v souladu s důležitým kurikulárním dokumentem „Standardy RVP ZV“. V teoretické části práce je nejdřív za pomoci odborné literatury vysvětlen centrální pojem „gramatika“ s jeho rozličnými možnými výklady. Dále je zodpovězena otázka role gramatiky ve vyučování cizím jazykům a je nahlédnuto na pojem „učebnice pro vyučování němčiny jako cizího jazyka“. Zvláštní pozornost je věnována jednotlivým aspektům zprostředkovávání gramatického učiva v učebnicích, protože tyhle teoretické základy slouží jako východisko pro praktickou část. Praktická část práce pozůstává z analýzy zprostředkovávání gramatiky ve vybraných učebnicích. Postupuje se podle kritérií ze standardizovaných katalogů kritérií „Mannheimer Gutachten“ a „Stockholmer Kriterienkatalog“ a jsou využívány teoretické poznatky z první části. Záměr je ukázat, jaké způsoby zprostředkovávání se v učebnicích vyskytují a jak se tyhle podobají, resp. odlišují. V návaznosti na tuto analýzu je zkoumán soulad prezentace gramatiky v jednotlivých učebnicích s kurikulárním dokumentem „Standardy RVP ZV“, na což je nahlíženo jako na vlastní cíl práce.

Klíčová slova

gramatika, němčina jako cizí jazyk, učebnice, vyučování němčiny jako cizího jazyka, analýza učebnic, zprostředkovávání gramatiky v učebnicích, RVP ZV, Standardy RVP ZV

ABSTRACT

The presented bachelor thesis focuses on the ways the German grammar is conveyed in coursebooks „Wir 2“, „Planet Kursbuch 2“ and „alles klar 2a“, which are designed for teaching German as a foreign language in lower-secondary Czech schools. The aim of this thesis is to analyse how German grammar is explained in the aforementioned selected coursebooks. This analysis is then used to determine whether the grammar explanation is in accordance with the fundamental curricular document “The standards RVP ZV.” With the help of specialized literature, the theoretical part explains the central notion of grammar with its different interpretations. Moreover, a question of the role of grammar in teaching a foreign language is answered, and the concept of a coursebook for teaching German as a foreign language is examined. Particular focus is given to the individual aspects of explaining grammar because this theoretical knowledge is fundamental in the following practical part. The practical part consists of analysing the grammar explanations in the selected coursebooks. The analysis is based on the criteria from standardised catalogues „Mannheimer Gutachten“ and „Stockholmer Kriterienkatalog“ and uses the theoretical knowledge from the first part. The aim is to show which ways of explaining the grammar are present in the coursebooks and how they are similar or different. In addition to this analysis, the compliance of the grammar explanation with the curricular document „The standards RVP ZV“ is inspected.

Key words

grammar, German as a foreign language, coursebook, teaching German as a foreign language, analysis of the coursebooks, explanation of grammar in coursebooks, RVP ZV, The Standards RVP ZV

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	10
Theoretisches Teil	
1 Die Grammatik – Begriffsbestimmung und -erklärung	14
1.1 Die Grammatik als eine der sieben freien Künste	15
1.2 Die Grammatik in der Linguistik	15
1.3 Die Grammatik im Fremdsprachenunterricht	16
1.4 Die Grammatik in der Fremdsprachendidaktik.....	16
1.5 Die Relevanz einzelner Definitionen für den Fremdsprachenunterricht	17
2 Die Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht	20
2.1 Die Rolle der Grammatik – in der Vergangenheit	21
2.1.1 Die Grammatikvermittlung bei den besonders einflussreichen Methoden.....	21
2.1.1.1 Die Grammatik-Übersetzungs-Methode	22
2.1.1.2 Die Direkte Methode.....	22
2.1.1.3 Die Vermittelnde Methode.....	22
2.1.1.4 Die Audiolinguale Methode.....	23
2.1.1.5 Die Audiovisuelle Methode	23
2.1.1.6 Die Kognitive Methode	23
2.1.2 Falsche Standpunkte zur Rolle der Grammatik	24
2.2 Die Rolle der Grammatik – seit den 1980er Jahren bis in die Gegenwart ..	25
2.2.1 Die Rolle der Grammatik A	25
2.2.2 Die Rolle der Grammatik B	25
2.2.3 Die Rolle der Grammatik C	26
2.3 Grammatiklernen im Fremdsprachenunterricht macht Sinn	28
3 Lehrwerke für den DaF-Unterricht	29
3.1 Allgemeine Definition des Lehrwerks	29
3.2 Funktionen von Lehrwerken im DaF-Unterricht	29
4 Die Vermittlung der deutschen Grammatik in DaF-Lehrwerken	31
4.1 Explizite Grammatikvermittlung	31
5 Einzelne Aspekte der Grammatikvermittlung in DaF-Lehrwerken.....	32

5.1	Auswahl des grammatischen Lehrstoffs	33
5.1.1	Grammatisches Minimum.....	33
5.1.2	Das Vorgehen bei der Auswahl des grammatischen Lehrstoffs	34
5.1.2.1	Prinzipien der Stoffauswahl.....	34
5.1.2.2	Kriterien der Stoffauswahl.....	35
5.1.2.3	Auswahl aus einer didaktischen Grammatik.....	36
5.2	Die Anordnung des Stoffes – grammatische Progressionen.....	36
5.2.1	Die strukturelle Progression.....	37
5.2.2	Die pragmatische Progression.....	37
5.2.3	Beispiele einzelner Progressionstypen.....	37
5.2.4	Eine „ideale“ Progression	38
5.2.5	Andere Progressionstypen	39
5.3	Weitere Aspekte der Grammatikvermittlung in DaF-Lehrwerken	40
5.3.1	Induktives, analytisch-deduktives und deduktives Verfahren	40
5.3.1.1	Induktives Verfahren.....	41
5.3.1.2	Analytisch-deduktives Verfahren	41
5.3.1.3	Deduktives Verfahren	41
5.3.1.4	Das „ideale“ Verfahren	42
5.3.2	Die Aufbereitung des Stoffes für Lernzwecke	42
5.3.3	Die Veranschaulichung der Regeln	43
5.3.4	Die Einübung und Automatisierung des Grammatikstoffs.....	44
5.3.4.1	Grammatikübungen.....	44
5.3.4.1.1	Übungstypologie	45
5.3.4.1.2	Arbeitsanweisungen bei den Übungen.....	49
5.3.4.1.3	Wichtigkeit der Übungen	50
5.3.5	Wiederholung des Grammatikstoffs	51
5.3.5.1	Systematische Wiederholung.....	51
5.3.5.2	Kurze Wiederholung.....	53
5.3.5.3	Immanente Wiederholung.....	53
5.3.6	Systematisierung des Grammatikstoffs.....	54

Praktisches Teil

6	Auswahl und Charakteristik der ausgewählten Lehrwerke	55
---	---	----

6.1	Auswahl der Lehrwerke	55
6.2	Charakteristik der ausgewählten Lehrwerke.....	57
6.2.1	Charakteristik „Wir 2“	57
6.2.2	Charakteristik „Planet Kursbuch 2“	58
6.2.3	Charakteristik „alles klar 2a“	58
7	Analyse der Grammatikvermittlung	59
7.1	Kriterien der Analyse	59
7.2	Analyse der Grammatikvermittlung	63
7.2.1	Analyse „Wir 2“	63
7.2.2	Analyse „Planet Kursbuch 2“	69
7.2.3	Analyse „alles klar 2a“	77
7.3	Schlussfolgerungen aus der Analyse	84
8	Übereinstimmung der Grammatikvermittlung mit den „Standards RVP ZV“	87
8.1	Analyse der Übereinstimmung	87
8.1.1	Analyse der Übereinstimmung in „Wir 2“	91
8.1.2	Analyse der Übereinstimmung in „Planet Kursbuch 2“	93
8.1.3	Analyse der Übereinstimmung in „alles klar 2a“	96
8.2	Schlussfolgerungen aus der Analyse	98
8.2.1	„Wir 2“	99
8.2.2	„Planet Kursbuch 2“	100
8.2.3	„alles klar 2a“	100
	Schlusswort	102
	Resumé	105
	Literatur	108
	Internetquellen	109
	Analyisierte Lehrwerke	110

Einleitung

Die vorliegende Bachelorarbeit hat zum Thema die Vermittlung der deutschen Grammatik in ausgewählten Lehrwerken, die für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache in der zweiten Stufe der tschechischen Grundschulen bestimmt sind.

Bei der Themenauswahl waren zwei Faktoren entscheidend. In der ersten Reihe war es der Schlüsselbegriff „Grammatik“, der sich nach der Meinung der Autorin spezielle Aufmerksamkeit verdient. Dieses auf den ersten Blick einfach aussehende Wort ist mit verschiedenen Bedeutungen belegt, die seit immer für viele Debatten und Unklarheiten sowohl in der Linguistik, als auch beim Fremdsprachenunterricht sorgten. Die Autorin fand es sehr interessant, den Fragen nachzugehen, was man unter dem Grammatikbegriff im Fremdsprachenunterricht versteht, welche Rolle der Grammatik im heutigen Fremdsprachenunterricht zukommt und ob die Grammatikstunden in der Schule überhaupt sinnvoll sind.

Der zweite Faktor, der die Themenauswahl beeinflusste, war das Interesse an der Vermittlung der deutschen Grammatik in Lehrwerken für tschechische Grundschüler. Dieses Interesse liegt in der Tatsache begründet, die Autorin ist Germanistikstudentin an der pädagogischen Fakultät der Karlsuniversität und die Beschäftigung mit den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache wird sehr wahrscheinlich auf ihrem täglichen Programm bei der Berufsausübung stehen.

Das Ziel der Bachelorarbeit ist zu untersuchen, wie die deutsche Grammatik in ausgewählten Lehrwerken vermittelt wird. In Anknüpfung an diese Analyse soll festgestellt werden, ob die beobachtete Grammatikvermittlung in konkreten Lehrwerken den Anforderungen im curricularen Dokument „Standards RVP ZV“ entspricht.

Um das vorgesteckte Ziel erreichen zu können, ist die Arbeit aus struktureller Sicht in zwei Hauptteile untergliedert. Den Mittelpunkt des theoretischen Teils stellt die Grammatik der deutschen Sprache und ihre Vermittlung in den Lehrwerken für tschechische Schüler dar. Es bietet sich hier eine Aufteilung der Arbeit in mehrere Kapitel, in denen auf einzelne relevante Bereiche eingegangen wird.

Ganz am Anfang wird der zentrale Begriff „Grammatik“ vorgestellt, wobei seine möglichen Auslegungen in verschiedenen Kontexten und Wissenschaften erleuchtet werden. Den größten Raum nimmt die Grammatik im Fremdsprachenunterricht ein, wo jedoch alle früher angeführten Definitionen zugutekommen und berücksichtigt werden.

Im zweiten Kapitel geht es darum, die Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht zu erklären. Da die Bedeutung des Grammatiklernens ein echter Zündstoff für Meinungs Austausch darstellte und immer noch darstellt, wird die Rolle der Grammatik beim Erlernen einer Fremdsprache mit einem breiteren Kontext skizziert. Zunächst wird ein Rückblick in die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts geworfen und über die weit voneinander liegenden Ansichten, die damals zu hören waren, gesprochen. Erst dann wird auf den Grund der Grammatikrolle im heutigen kommunikativ-ausgerichteten Fremdsprachenunterricht gegangen.

Das dritte Kapitel behandelt den Begriff „Lehrwerk“ für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. Mit Hilfe von neuesten Publikationen wird die aktuelle Definition und Funktionen eines Lehrwerks erwähnt.

In der zweiten Hälfte des theoretischen Teils wird die Aufmerksamkeit der Grammatikvermittlung in Lehrwerken geschenkt. In der Einführung finden sich wichtige Charakteristika vom expliziten Fremdsprachenunterricht, der heutzutage in den Grundschulen praktiziert wird und der auch die Vermittlung vom grammatischen Stoff bestimmt.

Am meisten durchgearbeitetes Kapitel des theoretischen Teils ist das fünfte Kapitel. Hier befasst sich man mit einzelnen Aspekten der Grammatikvermittlung, die sich in Lehrwerken gut beobachten lassen. In ersten Unterkapiteln wird die Auswahl des zu vermittelnden grammatischen Stoffes und die Progressionstypen zur Sprache gebracht. Wenn über die Darstellung vom konkreten grammatischen Phänomen die Rede ist, betrifft die erste Frage das Verfahren, wie die Grammatik vermittelt wird. Aus diesem Grund werden hier induktives, analytisch-deduktives und deduktives Verfahren vorgestellt, die als drei am häufigsten vorkommenden gelten. Weiter wird auf die Aufbereitung und Veranschaulichung der konkreten Regeln geschaut. Die theoretischen Beschreibungen sind in jedem Fall um konkrete Beispiele bereichert, was den Text leserfreundlich macht. Im Unterkapitel „Einübung und Automatisierung des Grammatikstoffs“ hat man mit Definition einer grammatischen Übung sowie auch mit der Übungstypologie zu tun. Es werden die wichtigsten Übungsformen und

Übungstypen nähergebracht, die auch mit den Beispielen aus konkreten Lehrwerken ergänzt werden.

Nicht weniger wichtig als grammatische Übungen ist beim Erlernen der deutschen Sprache die Wiederholung und Systematisierung der gewonnenen grammatischen Kenntnisse, was auf den letzten Seiten des theoretischen Teils zusammengefasst steht.

Das praktische Teil besteht aus eigenen Analysen der ausgewählten Lehrwerke. Es werden zur Untersuchung drei Titel genommen, im Einzelnen handelt es sich um die Lehrwerke „Wir 2“, „Planet Kursbuch 2“ und „alles klar 2a“. Im ersten Schritt wird die Analyse der Grammatikvermittlung in jedem Lehrwerk getrennt durchgeführt. Diese Analyse richtet sich bei jedem Lehrwerk nach den Kriterien aus standardisierten Kriterienkatalogen „Mannheimer Gutachten“ und „Stockholmer Kriterienkatalog“. Da bei den ausgewählten Lehrwerken die grundlegenden Parameter (Altersgruppe, Zielgruppe, Sprachniveau, Erscheinungsjahr) gleich sind, kann ein Vergleich gezogen werden, welche Ähnlichkeiten oder Unterschiede unter beobachteten Vermittlungsweisen im Bereich der Grammatik es gibt.

Im zweiten Schritt soll über die Übereinstimmung der Grammatikvermittlung in genannten Lehrwerken mit dem curricularen Dokument „Standards RVP ZV“ entschieden werden. Dabei werden die Feststellungen aus der früheren Analyse ausgenutzt. Als richtungsweisend gelten hier jedoch vor allem die Anforderungen, die für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache für die zweite Stufe der tschechischen Grundschulen im Dokument „Standards RVP ZV“ formuliert sind. Ausgehend von diesen Anforderungen werden thematische Bereiche und grammatische Phänomene herausgetragen, die jedes Lehrbuch enthalten sollte. Weiter wird ein Verzeichnis von geeigneten Übungen erstellt, mit denen im Idealfall jedes Lehrbuch versehen ist. Wenn das Lehrwerk den Schülern die vorgeschriebenen thematischen Bereiche, Strukturen und Übungen zum Grammatiklernen bietet, kann gesagt werden, dass es mit den „Standards RVP ZV“ übereinstimmt.

Die durchzuführende Analyse ist von der Autorin für sehr nützlich gehalten, weil sie die Korrespondenz der Grammatikvermittlung mit dem grundlegenden Dokument, nach dem sich der Deutschunterricht in staatlichen Grundschulen richtet, überprüft. Vor allem für Lehrer, die zum Unterrichten nach den „Standards RVP ZV“ verpflichtet sind, kann diese Analyse beachtenswerte Ergebnisse darüber zu bringen, ob die Lehrwerke „Wir 2“, „Planet Kursbuch 2“ und „alles klar 2a“ die vom Ministerium des Schulwesens, der Jugend und des Sportes (auf

Tschechisch – Ministerství školství, mládeže a tělovýchovy) vorgeschriebenen Normen erfüllen.

Theoretisches Teil

In den nächsten zwei Kapiteln wird über die Grammatik einer Sprache und über die Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht geschrieben. So wird es aus dem Grund gemacht, die dort gegebenen Informationen gelten für jede Fremdsprache und der Fokus nur auf die deutsche Sprache (bzw. auf den DaF-Unterricht¹) würde den Text beschränken. Für den weiteren Zweck dieser Arbeit ist wichtig, die gewonnenen Kenntnisse auf die deutsche Sprache zu applizieren.

1 Die Grammatik – Begriffsbestimmung und -erklärung

„Wohl kein Gegenstand der Sprachwissenschaft ist so vielen Urteilen und Vorurteilen ausgesetzt wie die ‚Grammatik‘.“ (Habermann in Duden 2010, S. 9)

Wenn man das Wort „Grammatik“ hört, fallen einem verschiedene Assoziationen ein. Nach Habermann (in Duden 2010, S. 9) gibt es kaum einen Menschen, der dem Begriff „Grammatik“ „...ohne bestimmte emotionale Einstellungen gegenübersteht.“

Für Leute, die irgendwann schon mit einer Sprache näher zu tun hatten, ist die erste Vorstellung sehr wahrscheinlich ein dickes Buch, das viele lange und komplizierte Sätze enthält. Diejenigen, die sich für die Geschichte interessieren, haben dieses Wort eher mit den „artes liberales²“ verbunden. Und für junge Schüler bedeutet die Grammatik sehr oft nichts mehr als langweilige Unterrichtsstunden, in denen sie immer wieder viele fachliche Begriffe lernen, Übungen machen und geprüft werden.

An dieser Stelle ist es aber wichtig, auf den Grammatikbegriff genauer zu schauen und die wichtigsten Informationen zu betonen.

¹ Die Abkürzung *DaF-Unterricht* steht für *Unterricht im Deutsch als Fremdsprache*. Dieser Unterricht bezieht sich auf solche Fälle, wenn Deutsch in einem Land unterrichtet wird, in dem es keine Amtssprache ist. Der Unterricht verläuft gesteuert und die Lernenden sind mit der Sprache außerhalb vom Unterricht gewöhnlich nicht im Kontakt. (Quelle: *DaF oder DaZ – Was ist der Unterschied?* [online], zit. am 4.2.2022. Verfügbar unter: <https://www.telc.net/verlagsprogramm/ueber-telc/daf-wissensportal/lernen-lernen/unterschied-daf-daz.html>)

² *Artes liberales*, bzw. *septem artes liberales* ist lateinische Bezeichnung für die sogenannten sieben freien Künste. (Quelle: *Sieben freie Künste* [online], zuletzt bearbeitet am 16.1. 2022 14:05 [zit. am 4.2. 2022], Wikipedia. Verfügbar unter: https://de.wikipedia.org/wiki/Sieben_freie_K%C3%BCnste)

Die Situation mit dem Wort „Grammatik“ ist ziemlich kompliziert, weil keine eindeutige Definition vorliegt. „Dieser Begriff wurde und wird in sehr verschiedenen Bedeutungen gebraucht.“ (Flohr/Lobin in Müller 2009, S. 125)

Im Folgenden werden einzelne Auslegungen des Grammatikbegriffs näher vorgestellt. Die konkrete Auslegung hängt immer eng mit dem Kontext, in dem sie erscheint.

1.1 Die Grammatik als eine der sieben freien Künste

Die erste Möglichkeit ist, dass die Grammatik als ein der sieben Fächer, die zusammen die sogenannten „artes liberales“ (freie Künste) bildeten, angesehen wird. Im Mittelalter wurde mit der Grammatik sowohl die Theorie der lateinischen Sprache als auch die Analyse von antiken Autoren gemeint. Sie gehörte neben der Rhetorik und Logik (Dialektik) zum Trivium (Dreiweg). Das waren drei sprach-artikulative Fächer, die zusammen mit dem Kvadrivium (Vierweg) als die sieben freien Künste bezeichnet wurden. Seit dem 5. Jahrhundert stellten sie allgemeines Wissen eines gebildeten Menschen dar.³

Obwohl die oben erwähnte Grammatikdefinition als der erste Schritt auf dem langen Weg zu den heute am häufigsten vorkommenden gelten kann, im Laufe der Zeit kam es, was die Begriffseingrenzung betrifft, zu mehreren Veränderungen.

Heute unterscheidet man in den meisten Fällen die Grammatik in der Linguistik und im Fremdsprachenunterricht.

1.2 Die Grammatik in der Linguistik

In der Linguistik (Sprachwissenschaft) wird die Grammatik (oder auch Sprachlehre) als „jede Form einer systematischen Sprachbeschreibung“ definiert. „Dabei steht der Begriff der Grammatik einmal für das Regelwerk selbst, auf der anderen Seite aber auch für die Theorie über eine bestimmte Sprache oder Sprachfamilie (Grammatiktheorie).“⁴

Als Gegenstand der Grammatik, die als Teilbereich der Linguistik verstanden wird, ist nach Summer (in Krumm et al. 2016, S. 127) die „...Beschreibung grammatischer Strukturen und

³ *Sieben freie Künste* [online], zuletzt bearbeitet am 16.1. 2022 14:05 [zit. am 4.2. 2022], Wikipedia. Verfügbar unter: https://de.wikipedia.org/wiki/Sieben_freie_K%C3%BCnste

⁴ *Grammatik* [online], zuletzt bearbeitet am 22. 11. 2021 09:04 [zit. am 4.2. 2022], Wikipedia. Verfügbar unter: <https://de.wikipedia.org/wiki/Grammatik>

Funktionen von Sprache“ anzuführen. Die Grammatik wird nach der Autorin in zwei Bereiche untergliedert. Es sind die Morphologie und die Syntax. (ebd.)

Die Morphologie bezeichnet in der Linguistik „die Lehre von der Form oder dem strukturellen Aufbau von Wörtern. Sie untersucht den strukturellen Aufbau von Wörtern, indem sie deren Bausteine und ihre Zusammensetzung zu komplexen Wörtern beschreibt.“ (Flohr/Pfingsten in Müller 2009, S. 102)

Die Syntax „ist der Teil der Beschreibung von Sprache, der sich mit den kombinatorischen Gesetzmäßigkeiten auf der Ebene von Sätzen und Syntagmen beschäftigt. Sie beschreibt die Struktur dieser sprachlichen Einheiten, deren Beziehungen untereinander sowie die Möglichkeiten ihrer Kombination zu Sätzen bzw. Satzteilen.“ (Flohr/Lobin in Müller 2009, S. 125)

Es wäre falsch zu behaupten, dass die Morphologie und die Syntax zwei selbstständige Bereiche der Grammatik sind. In der Wirklichkeit lassen sich die Grenzen zwischen beiden nur relativ bestimmen, weil es zu häufigen Interaktionen kommt.⁵ (Hendrich et al. 1988, S. 143)

1.3 Die Grammatik im Fremdsprachenunterricht

Beim Fremdsprachenunterricht ist die Grammatik der „Lehr- und Lernstoff, den der Schüler beherrschen muss, um richtige Sätze bilden, verstehen und miteinander verknüpfen zu können.“ (Heyd 1991, S. 163)

Sowohl in der Linguistik als auch im Fremdsprachenunterricht wird die Grammatik so definiert, dass man über ihre Position im ganzen Sprachsystem nichts erfährt. Um sich ein genaueres Bild über die Grammatik machen zu können ist es aber notwendig, sie im Zusammenhang mit anderen Sprachelementen zu betrachten. Das ist oft bei der Fremdsprachendidaktik der Fall.

1.4 Die Grammatik in der Fremdsprachendidaktik

Wenn über die Grammatik in der Fremdsprachendidaktik die Rede ist, muss zunächst der wichtige Begriff „sprachliche Mittel“ erwähnt werden. Es geht um einen Oberbegriff, der der Grammatik übergeordnet wird.

⁵ Übersetzt von der Autorin.

Welche Position die Grammatik im ganzen Sprachsystem annimmt, erklären deutlich Hendrich et al. (1988, S. 129) Terminus „sprachliche Mittel“ gliedert sich noch in vier Teilebenen des Sprachsystems: lexikalische Mittel (der Wortschatz), grammatische Mittel (die Grammatik), lautliche Mittel und graphische Mittel.⁶ (ebd.)

„Die Grammatik“ ist also neben den lexikalischen, lautlichen und graphischen Mitteln eine der vier Ebenen des Sprachsystems.

Hendrich et al. (1988, S. 129) betonen weiter den Zusammenhang unter allen vier Ebenen des Sprachsystems, indem sie behaupten: „Für die sprachliche Kommunikation ist es nötig, alle diese sprachlichen Mittel koordiniert zu kennen und zu beherrschen.“⁷

Dank der vorgestellten Definitionen gewinnt man einen Überblick, was alles mit der Grammatik einer Sprache gemeint werden kann.

1.5 Die Relevanz einzelner Definitionen für den Fremdsprachenunterricht

Im weiteren Text soll die Grammatik, wie bekannt, im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht in den Grundschulen behandelt werden. Deshalb könnte man vermuten, es wird weiterhin nur aus der Grammatikdefinition, die im Fremdsprachenunterricht üblich ist, ausgegangen. Die Beschränkung auf diese einzige Definition wäre aber nicht berechtigt. Für den Grammatikerwerb beim Fremdsprachenlernen ist auch die linguistische Ansicht von Bedeutung.

Alle bis jetzt angeführten Definitionen hängen zusammen und sind für den Fremdsprachenunterricht relevant.

Besonders gut sichtbar ist dies beim Helbig (1981, S. 48-68). Er unterscheidet die sogenannte Grammatik A, Grammatik B und Grammatik C:

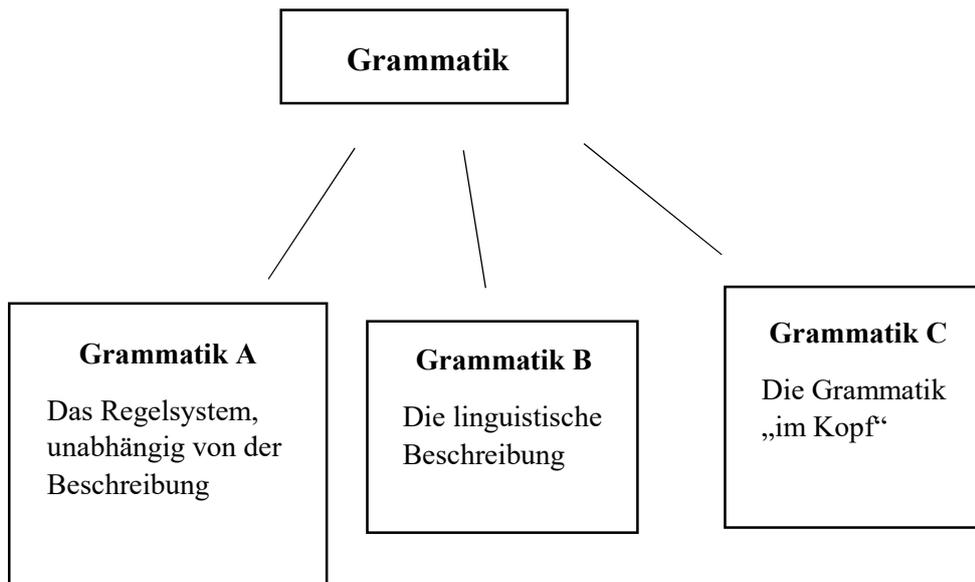
(1) eine Grammatik A: das dem Objekt Sprache selbst innewohnende Regelsystem, unabhängig von dessen Erkenntnis und Beschreibung durch die Linguistik;

⁶ Übersetzt von der Autorin.

⁷ Übersetzt von der Autorin.

(2) eine Grammatik B: die wissenschaftlich-linguistische Beschreibung des der Sprache innewohnenden Regelsystems, die Abbildung der Grammatik A durch die Linguistik;

(3) eine Grammatik C: das dem Sprecher und dem Hörer interne Regelsystem, das sich im Kopf des Lernenden beim Spracherwerb herausbildet, auf Grund dessen dieser die betreffende Sprache beherrscht, d.h. korrekte Sätze und Texte bilden, verstehen und in der Kommunikation verwenden kann.

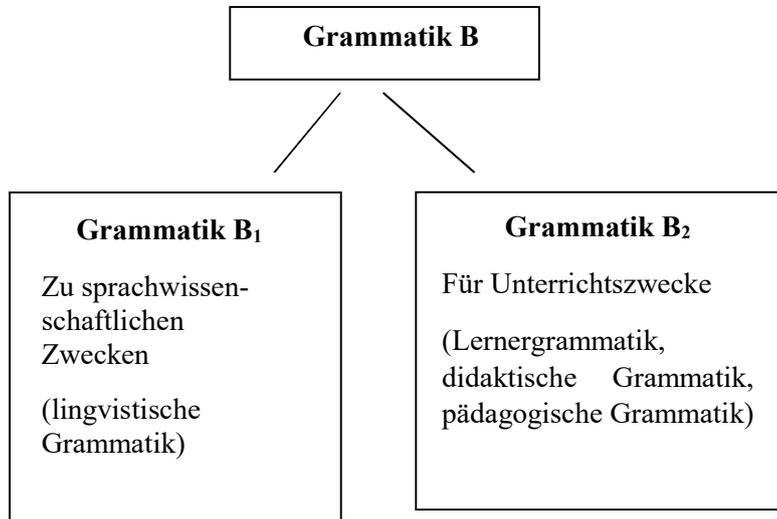


Adaptiert von Funk/Koenig (1991, S. 13), erarbeitet von der Autorin

Die Grammatik B wird von Helbig (1975 a, S. 39, zit. nach Henrici 1986, S. 221) noch weiterentwickelt. Der Autor spricht von einer Grammatik B₁ und einer Grammatik B₂.

„Die **Grammatik B₁** ist eine **linguistische Grammatik**, d.h. die möglichst vollständige und explizite Abbildung der Grammatik A durch die Linguisten. Die **Grammatik B₂** dagegen ist eine **didaktische Grammatik**, d.h. eine didaktisch-methodische Umformung und Adaptation

der Grammatik B₁, eine Auswahl aus der Grammatik B₁, wie sie in den direkten Lehrmaterialien⁸ enthalten ist.“⁹ (Helbig 1975 a, S. 39, zit. nach Henrici 1986, S. 221)



Adaptiert von Funk/Koenig (1991, S. 13), erarbeitet von der Autorin

Aus den beiden Definitionen geht hervor, eine Grammatik B₁ und B₂ sind keinesfalls identisch. Der grundsätzliche Unterschied besteht mit den Worten von Helbig (1975 a, S. 39) darin, „dass die Grammatik B₁ systeminternen linguistischen Gesichtspunkten folgt (also von speziellen – z.B. psychologischen, didaktischen oder methodischen – Faktoren des Spracherlernungsprozesses absieht), dass die Grammatik B₂ dagegen nicht mehr ausschließlich oder auch nur in erster Linie systeminternen linguistischen Gesichtspunkten folgt, sondern dass sie vielmehr von einem Komplex außerlinguistischen Faktoren determiniert wird.“

⁸ Mit einem *direkten Lehrmaterial* (oder Material im engeren Sinne) wird ein solches Material gemeint, „das direkt in der Unterrichtsstunde eingesetzt wird, von Anfang bis Ende durchgearbeitet wird, in der Regel lektionsmäßig gegliedert ist, bestimmten didaktisch-methodischen Prinzipien (z.B. des Fortschreitens vom Einfachen zum Schwierigen) folgt und auf die Entwicklung von sprachlichen Fertigkeiten abzielt.“ Es können z.B. Lehr-, Übungsbücher oder Tonbandmaterialien sein. (Henrici 1986, S. 220)

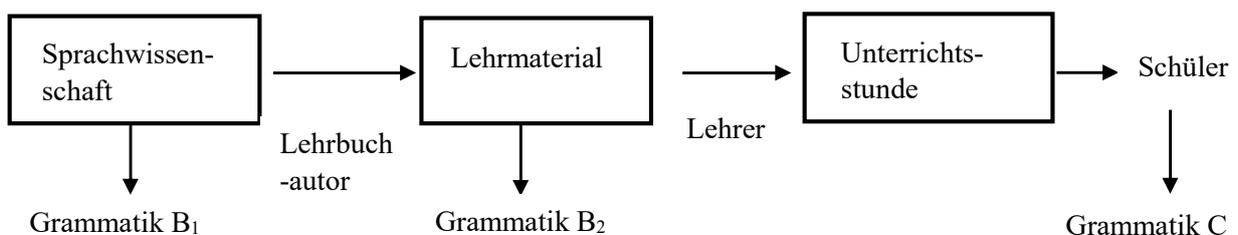
⁹ Der Fettdruck wurde vom Original beibehalten.

Als Beispiele für linguistische Grammatiken der deutschen Sprache gelten *Grundriss der deutschen Grammatik* von Eisenberg (2006), *Deutsche Grammatik* von Engel (2004) oder *Grammatik der deutschen Sprache* von Zifonun et al. (1997).

Zu den didaktischen Grammatiken zählen z.B. *Grammatik-ABC für Deutsch als Fremdsprache* von Eppert (2011) oder *Deutsche Grammatik* von Heringer (2013).¹⁰

In manchen Publikationen (vgl. z.B. Kleineidam/Raupach in Bausch/Christ/Krumm 1995, S. 298) wird anstelle von einer Grammatik B₁ (linguistischer Grammatik) und B₂ (didaktischer Grammatik) mit den Bezeichnungen „wissenschaftliche Grammatik“ und „Gebrauchsgrammatik“ operiert.

Alle in diesem Abschnitt beschriebenen Verhältnisse werden durchs folgende Schema deutlich:



Adaptiert von Henrici (1986, S. 222), erarbeitet von der Autorin

2 Die Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht

Gleich nach der definitorischen Einführung muss die Rede von der Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht sein.

¹⁰ *Literaturempfehlungen Sprachwissenschaft*. [online], zit. am 4.2. 2022. Verfügbar unter: https://uol.de/f/3/inst/germanistik/download/Sprachwissenschaft-Downloads/Literaturempfehlungen_SW_14.11.08.pdf

2.1 Die Rolle der Grammatik – in der Vergangenheit

Zuerst wird in die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts geschaut und beschrieben, welche Rolle der Grammatik damals beigemessen wurde.

Nach Heyd (1991, S. 163) spielte die Grammatik in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts nicht die ganze Zeit dieselbe Rolle. Es wechselten sich Etappen, in denen Grammatik überschätzt wurde, mit Etappen, die ihre Bedeutung eher unterschätzten.

Als ein guter Beweis der obenstehenden Behauptung dienen die Methoden, nach denen der Fremdsprachenunterricht gesteuert wurde.

2.1.1 Die Grammatikvermittlung bei den besonders einflussreichen Methoden

Im nächsten Abschnitt wird die Grammatikvermittlung (und somit die Grammatikrolle) bei sechs Vermittlungsmethoden beschrieben, die in der Geschichte des institutionalisierten Fremdsprachenunterrichts einen großen Einfluss ausübten. (vgl. Doff in Krumm et al. 2016, S. 320-324) Bei manchen Autoren trifft man auf die Bezeichnung „Konzeptionen“, die für den DaF-Unterricht besonders wichtig geworden sind.“ (vgl. Huneke/Steinig 2005, S. 163)

Die Periode, in der diese Vermittlungsmethoden für den Verlauf und den Inhalt des Unterrichts in fremden Sprachen von zentraler Bedeutung waren, lässt sich nicht ganz konkret bestimmen.

Als Beginn ihrer Verbreitung kann die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts gelten. In diesem Zeitraum etablierten sich das Englische und Französische (die sogenannten „neuen“ oder „modernen“ Fremdsprachen) als Schulfächer im staatlichen Schulwesen, wobei sich die sogenannte Grammatik-Übersetzungs-Methode durchsetzte. (Neuner in Bausch/Christ/Krumm 1995, S. 182) Später folgten weitere Methoden, die oft durch zeitliche Überschneidungen gekennzeichnet waren. In späten 1960er Jahren wurde jedoch die Kritik an diesen Vermittlungsmethoden immer lauter und ab 1970er Jahren forderte man stark nach Methoden, „...die es Lernenden ermöglichten, als aktive und emanzipierte Mitglieder den Fremdsprachenunterricht und darüber (hinaus) die Gesellschaft mitzugestalten.“ (Doff in Krumm et al. 2016, S. 324) Der Hauptakzent beim Erlernen einer Fremdsprache wurde auf die Kommunikation gelegt. Es begannen sich gleichzeitig mehrere „methodische Ausprägungen“ zu entwickeln, womit die Phase der umfassenden Vermittlungsmethoden als abgeschlossen betrachtet werden kann. (ebd.)

2.1.1.1 Die Grammatik-Übersetzungs-Methode

Als ein typisches Beispiel, das für eine wichtige Rolle der Grammatik sprach, ist die sogenannte Grammatik-Übersetzungs-Methode (gekürzt GÜM) zu nennen. Bei dieser Methode war das Memorieren von Grammatikregeln neben dem Vokabellernen eine der zwei Hauptvoraussetzungen für die Beherrschung einer Fremdsprache. Die Grammatikauffassung wurde stark von der der alten Sprachen¹¹ beeinflusst. Man war der Meinung, alle Sprachen haben eine mit dem Latein identische Grammatik. Deshalb gab es nur solche grammatischen Kategorien und Erscheinungen, die auch im Lateinischen vorkamen. Man kannte nur die Flexion der Nomina und Verben und einige wenige syntaktische Regeln. Andere Grammatikerscheinungen wurden gar nicht, oder wenn auch, dann falsch erfasst. Als Folge entstand ein ungenaues und chaotisches Bild von einer Sprache. Dessen waren sie sich aber nicht bewusst. Zwar bekamen sie oft falsche Sätze, das erklärten sie sich aber als Unregelmäßigkeit und Unlogik der Fremdsprache. Um Fehler zu vermeiden, registrierten und lernten sie zahlreiche Ausnahmen. Die Grammatik war nicht auf ihre Funktion orientiert, es war vielmehr das Lernen über die Sprache. Sie wurde als ein selbstständiges Teil angesehen, das der Sprachtätigkeit vorangeht. (Neuner in Bausch/Christ/Krumm 1995, S. 182)

2.1.1.2 Die Direkte Methode

Später wurde die sogenannte Direkte (in der Literatur auch natürliche, neue, phonetische) Methode eingeführt, bei der der Grammatikstoff nicht mehr betont wurde. Genauer gesagt, explizit vermitteltes sprachliches Wissen wurde sogar für überflüssig gehalten. Da bei der direkten Methode die Meinung herrschte, der Mensch erwirbt eine Fremdsprache auf dieselbe Weise wie seine Muttersprache, wurde die Grammatik nicht unterrichtet. Ihr Erwerb war nur intuitiv. (ebd., S. 183)

2.1.1.3 Die Vermittelnde Methode

Bei der sogenannten Vermittelnden Methode nahm die Grammatikarbeit im Unterricht einen wichtigen Stellenwert ein. Es wurde jederzeit induktives Vorgehen appliziert. Das heißt, die Lernenden kamen von einem konkreten Beispiel zur allgemeingültigen Regel. Was die Unterrichtssprache betrifft, bei der Klärung grammatischer Fragen war es zulässig, die

¹¹ Als *alte Sprachen* werden Latein, Griechisch, Hebräisch und Aramäisch bezeichnet. (Hausmann in Bausch/Christ/Krumm 1995, S. 91)

Muttersprache der Lerner zu benutzen. Den Grammatikstoff vermittelte man in zyklischer Progression¹². (ebd., S. 184-185)

2.1.1.4 Die Audiolinguale Methode

Eine nächste bekannte Methode, nach der der fremdsprachige Unterricht vor allem in den 50er und 60er Jahren des 20. Jhrs. geführt wurde, ist die Audiolinguale Methode. Diese ging im Unterschied zur GÜM immer vom der konkreten Fremdsprache zugrundeliegenden spezifischen Grammatiksystem aus. Das Grammatiklernen basierte auf der Nachahmung von korrekter Sätze und auf pattern drill.¹³ Die Lerner sollten über grammatische Erscheinungen nicht nachdenken und sie nicht auswendig lernen, kognitive Elemente wurden also zurückgedrängt. Das Unterrichtsziel war es, beim Lernenden bestimmte speaking habits¹⁴ im Bereich der Grammatik auszubilden. (Henrici 1986, S. 125-126)

2.1.1.5 Die Audiovisuelle Methode

Die Weiterentwicklung der Audiolingualen Methode in den 60er Jahren des 20. Jhrs. stellte die Audiovisuelle Methode dar. Bei ihr fand das Grammatiklernen durch ständige Wiederholung in Strukturformen statt. Der Lehrer erklärte den Grammatikstoff nie isoliert. Es wurde betont, man muss grammatische Erscheinungen nach ihrer Funktion systematisch zusammenordnen und sich diese immer situationsgebunden aneignen. (Neuner in Bausch/ Christ/Krumm 1995, S. 185)

2.1.1.6 Die Kognitive Methode

Als Gegensatz zur Audiolingualen und Audiovisuellen Methode ist in den späten 60er Jahren entstandene Kognitive Methode zu betrachten. Diese war dadurch gekennzeichnet, der Grammatikerwerb ist ein Akt des Bewusstseins. (also kein Akt der Verhaltenskonditionierung,

¹² *Zyklische Progression* ist ein solcher Typ der Grammatikprogression, bei dem sich die Lernenden zuerst mit elementaren Grammatikpensen bekannt machen, die später erweitert und differenziert werden. (Neuner in Bausch/Christ/Krumm 1995, S. 185)

¹³ *Pattern drill* bedeutet „kontinuierliches Einüben von Satzmustern.“ (Neuner in Bausch/Christ/Krumm 1995, S. 184) Die musterhaften Satz- und Strukturmodelle sind aus dem Grund wichtig, sie erlauben durch die Abstraktion der konkreten Bedeutung von in ihnen enthaltenen Wörtern „eine beliebige Menge Sätze zu bilden, die in ihrer Struktur gleich, in ihrer Lexik aber verschieden sind.“ (Henrici 1986, S. 125)

¹⁴ *Speaking habits* werden als automatische Beherrschung wichtiger Satzmuster definiert. (Neuner in Bausch/Christ/Krumm 1995, S. 184) Beide englischen Bezeichnungen (pattern drill, speaking habits) kommen in der Literatur häufig vor, weil die Audiolinguale Methode von US-amerikanischen Sprachwissenschaftlern entwickelt wurde. (Heyd 1991, S. 26)

wie früher behauptet wurde) Ein unersetzlicher Bestandteil des Lernens war das Erklären und Systematisieren. Der Stoff musste klassifiziert und hierarchisiert werden. Es ging darum, dass der Lerner Einsicht in die Regelmäßigkeiten der zu erlernenden Fremdsprache gewinnen sollte. Im Unterricht wurde als grammatische Beschreibungsmodell die von Chomsky entwickelte Generative Transformationsgrammatik (GTG) verwendet. Die GTG basierte auf der Annahme, der Spracherwerb (dabei auch der Grammatikerwerb) beruht „auf einem allgemeinen, angeborenen Spracherwerbsmechanismus“ und verläuft „relativ unabhängig von Umgebungsfaktoren.“ (Henrici 1986, S. 137-138)

2.2.1 Falsche Standpunkte zur Rolle der Grammatik

Wie im Unterkapitel 2.1.1 angedeutet wurde, seit den 1970er Jahren verloren die erwähnten Methoden allmählich an ihrer Bedeutung. Die Periode seit den 1980er Jahren kommt sogar häufig mit dem Attribut „post-method“ vor. (Doff in Krumm et al. 2016, S. 321)

Es gab mehrere Gründe, warum die vorgestellten Methoden später abgelehnt wurden. (vgl. z.B. Henrici 1986, S. 122-134 oder Doff in Krumm et al. 2016, S. 324). Für diese Arbeit ist relevant zu erklären, was ihnen im Bereich der Grammatikvermittlung vorgeworfen wurde.

Helbig (1981, S. 48-68, zit. nach Henrici 1986, S. 217-218) weist hin auf die falschen Standpunkte, die diese Methoden zur Rolle der Grammatik einnahmen, was sich in nicht geeigneter Vermittlung des grammatischen Stoffs resultierte.

Als Methoden, die sich von der optimalen Grammatikvermittlung am meisten abwichen, gibt der Autor die Grammatik-Übersetzungs-Methode und die Direkte Methode an. Diese wurden von ihm als Extremfälle bezeichnet. (ebd.)

Die Anhänger der GÜM vertraten die Meinung, eine Fremdsprache ist nur durch die Grammatik zu erlernen. Die Grammatik wurde hier als Inhalt und Ziel des Fremdsprachenunterrichts verstanden. Die direkte Methode dagegen schenkte der Grammatik unzureichende Aufmerksamkeit. Bei ihr wurde behauptet, es soll im Unterricht keine Grammatik betrieben werden und dass es möglich ist, die Sprache ohne Kenntnis der grammatischen Regeln zu beherrschen. (ebd.)

Helbig (ebd.) ist der Meinung, die weit voneinandergelassenen Ansichten über die Rolle der Grammatik hatten in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts „ihre Wurzel zumindest

teilweise in der Tatsache, dass man unter ‚Grammatik‘ etwas Unterschiedliches verstanden hat...“

2.2 Die Rolle der Grammatik – seit den 1980er Jahren bis in die Gegenwart

Wenn man über die Rolle der Grammatik sprechen will, muss es immer in Anlehnung an konkrete Grammatikdefinition geschehen. Die Rolle der Grammatik im Sinne eines Regelwerkes ist selbstverständlich anders als ihre Rolle, wenn sie als Lernstoff im Fremdsprachenunterricht verstanden wird.

Da alle Grammatikdefinitionen, wie im Kapitel 1.5 besprochen wurde, für den fremdsprachigen Unterricht von Bedeutung sind, wird in dieser Arbeit die Rolle der Grammatik in Bezug auf jede einzelne Definition erklärt.

Als Ausgangspunkt werden in diesem Abschnitt die von Helbig eingeführten, oben ausgezählten Definitionen der Grammatik dienen.

2.2.1 Die Rolle der Grammatik A

Die Bedeutung der Grammatik A ist unumstritten. Die Grammatik A stellt das eigene innere Regelsystem einer Sprache dar. Jede Sprache ist durch bestimmte grammatische Regeln gekennzeichnet. Daraus lässt sich schließen, die Grammatik A ist immer objektiv vorhanden. (Helbig 1981, S. 48-68, zit. nach Henrici 1986, S. 218-219)

2.2.2 Die Rolle der Grammatik B

Was die Grammatik B betrifft, ist sie „ein notwendiges Mittel, um die objektiv vorhandene Grammatik A zu der in den Köpfen der Lernenden sich bildenden Grammatik C zu interiorisieren.“ (Helbig 1981, S. 48-68, zit. nach Henrici 1986, S. 218-219) Diese Grammatik ist also nötig vor allem für den Lehrbuchautor und den Lehrer. Ihre Wichtigkeit für das Lehrmaterial, die Unterrichtsstunde und damit auch für den Schüler „hängt nicht primär von linguistischen, sondern von lerntheoretischen, didaktischen u.a. Erwägungen ab.“ (ebd., S. 219)

Wenn man noch in größere Tiefe geht und im Rahmen der Grammatik B die Rolle der Grammatik B₁ und B₂ bestimmen will, bekommt man folgende Schlussfolgerungen:

Die linguistische Grammatik „dient dem Diskurs zwischen Fachwissenschaftlern; als theorieorientierte Sprachbeschreibung ist sie von dem Interesse geleitet, den linguistischen Erkenntnisstand ohne einen spezifischen Bezug auf den Bereich des Sprachenlehrens und -lernens zu verbessern.“ (Kleineidam/Raupach in Bausch/Christ/Krumm 1995, S. 298)

Ein bisschen einfacher gesagt, „linguistische Grammatiken setzen sich zum Ziel, eine Sprache wissenschaftlich, systematisch und umfassend zu beschreiben.“¹⁵

Die didaktische Grammatik ist dagegen „eine für die praktischen Bedürfnisse der Sprachverwendung konzipierte Resultatsgrammatik, der bestimmte didaktische Prinzipien und Entscheidungen zugrunde liegen.“ (Kleineidam/Raupach in Bausch/Christ/Krumm 1995, S. 298)

Wichtig ist, dass die didaktische Grammatik auf die Sprachlerner Rücksicht nimmt, für die sie bestimmt ist und die mit ihr arbeiten werden. Einzelne grammatische Phänomene müssen verständlich beschrieben sein, so dass sie sich gut einprägen lassen.¹⁶

2.2.3 Die Rolle der Grammatik C

Die Rolle der Grammatik C lässt sich auch sinnvoll fassen. Schon 1981 formulierte Helbig, dass die Grammatik C eine „unabdingbare Voraussetzung für die Beherrschung einer Sprache ist...“. (Helbig 1981, S. 48-68, zit. aus Henrici 1986, S. 218)

Anders gesagt, jeder Mensch muss diese Grammatik im Kopf haben, um die entsprechende Sprache richtig verwenden zu können.

¹⁵ *Grammatiktypen. Linguistische und didaktische Grammatiken.* [online]. Copyright© [zit. am 16.2.2022]. Verfügbar unter: http://polc.ttk.pte.hu/tamop-4.1.2.b.2-13/1-2013-0014/20/22_linguistische_und_didaktische_grammatiken.html

¹⁶ *Grammatiktypen. Linguistische und didaktische Grammatiken.* [online]. Copyright© [zit. am 16.2.2022]. Verfügbar unter: http://polc.ttk.pte.hu/tamop-4.1.2.b.2-13/1-2013-0014/20/22_linguistische_und_didaktische_grammatiken.html

Ob der Mensch die grammatischen Regeln einer Sprache bewusst gelernt oder unbewusst erworben hat, gilt hier als kein entscheidender Faktor. Wichtig ist nur, dass er mit notwendigen Kenntnissen ausgestattet ist. (ebd.)

Helbig (1981, S. 48-68) beschrieb zwar, dass die Grammatik C sehr wichtig ist, damit man eine Fremdsprache beherrschen könnte, es blieb bei ihm jedoch nur bei einer kurzen Konstatierung. Der Grund, warum man die Grammatik C eigentlich braucht, wurde nicht angegeben.

Bei Heyd (1991, S. 163) wurde das von Helbig (1981) Gesagte um eine genauere Erklärung erweitert:

„Die grammatischen Kenntnisse sind eine wichtige Voraussetzung für die Beherrschung einer Fremdsprache. Sie werden in enger Verbindung mit sprachlichem Können erworben. Grammatische Kenntnisse sollen den Lerner dazu befähigen, sich korrekt in der Fremdsprache auszudrücken.“ (Heyd 1991, S. 163)

Die Wichtigkeit der Grammatik wurde hier nicht nur als ein Faktum präsentiert. Man erfährt, dass die Grammatik wichtig ist, um die Fremdsprache beherrschen und in ihr kommunizieren zu können.

Heyd verband im Jahre 1991 die Grammatik mit der Kommunikationsfähigkeit der Schüler. Sie äußerte sich, dass man zu dieser Zeit die Grammatik aus der Perspektive betrachtet, was sie für die Kommunikation leistet. (ebd.)

Es war völlig in Übereinstimmung mit den Tendenzen, die seit 1980er Jahren im Fremdsprachenunterricht zu beobachten waren und immer noch sind.

Die sogenannte „kommunikative Kompetenz“ (d.h. die Fähigkeit, in einer Fremdsprache zu kommunizieren), die schon Piepho (1974, zit. nach Neuner in Bausch/Christ/Krumm 1995, S.186) als übergeordnetes Lernziel des Fremdsprachenunterrichts verstand, ist bis in die letzten Zeiten hinein aktuell.

Die Grammatik wird in den neuen Bildungsstandards „den funktional kommunikativen Kompetenzen zugeordnet und hat somit als sprachliches Mittel eine dienende Funktion.“ (Summer in Krumm 2016, S. 127)

2.3 Grammatiklernen im Fremdsprachenunterricht macht Sinn

In der Vergangenheit wurden zum Thema „Grammatik im Fremdsprachenunterricht“ mehrere Forschungen gemacht, wobei sich man darauf konzentrierte, wie der Grammatikunterricht von den Schülern und Lehrern empfunden wird. (vgl. z.B. Funk/Koenig (1992) oder Rall (2001))

Übers typische Verhältnis der Jugendlichen (im Alter von etwa 15-18 Jahren) zur deutschen Grammatik besagt sehr klar eine Untersuchung, die Deutsch- und Englischlehrer H. Hoffmann unter seinen Schülern in den Deutschstunden in den Niederlanden durchgeführt hat. Die Aufgabe der Befragten war, ihre Assoziationen und Einfälle zum Wort „Grammatik“ aufs Papier zu bringen. Am häufigsten hatten die Schüler die deutsche Grammatik, bzw. der Grammatikunterricht mit den Adjektiven wie „langweilig“, „uninteressant“ oder „schwierig“ verbunden. Weitere Konnotationen waren „langwierige Übungen“, „pauken“, „komplizierte Regeln“ und „Konjugationen und Deklinationen lernen“.¹⁷

Auch in den Reihen der Lehrkräfte löst der Grammatikunterricht eher negative Emotionen aus. Dies bestätigt z.B. eine Umfrage, die in Deutschland im Jahre 2007 stattfand. Hier wurde unter anderem festgestellt, die Mehrheit der an der Untersuchung teilgenommenen Lehrer ist sich der Unbeliebtheit der deutschen Grammatik bewusst. Der Grammatikunterricht bedeutet für die Lehrer oft Trotz und Widerstand aus der Seite der Schüler und Sorgen, weil sie ihre Vorbereitung während der Lehrerausbildung für ungenügend halten.¹⁸

Wichtig ist, dass weder die Schüler noch die Lehrer die Lust am Grammatiklernen verlieren. So was hätte einen negativen Einfluss auf den gesamten Lernprozess, weil das Erlernen einer Fremdsprache, wie im letzten Kapitel erläutert wurde, geht Hand in Hand mit grammatischen Kenntnissen. Damit keine von den genannten Gruppen auf den Grammatikstoff resigniert, ist die ständige Motivation nötig. Und zu ihr kann unter anderem auch das Faktum beitragen, beides, Grammatiklehren und -lernen ist sinnvoll.

¹⁷ ZUM Deutsch Lernen. *Induktiver Grammatikunterricht*. [online]. Copyright© [zit. am 15.2.2022]. Verfügbar unter: https://deutsch-lernen.zum.de/wiki/Induktiver_Grammatikunterricht

¹⁸ *Wie viel? Wozu? Warum? Grammatik in der Schule*. [online], zit. am 15.2.2022. Verfügbar unter: https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/8054/file/Haecker_Wie_viel_Wozu_Warum_2009.pdf

3 Lehrwerke für DaF-Unterricht

Über die Definition des Grammatikbegriffs wurde schon gesprochen. Um die Vermittlung der deutschen Grammatik in den Lehrwerken für DaF-Unterricht beobachten und analysieren zu können, muss in diesem Kapitel noch der Begriff „Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache“ erklärt werden. Weiter werden die Funktionen solchen Lehrwerks verdeutlicht.

3.1 Allgemeine Definition des Lehrwerks

Unter dem Begriff „Lehrwerk“ ist „ein komplexes Medienverbundsystem, bestehend aus einem Lehrbuch für Schüler als zentralem Element und weiteren skripturalen, auditiven, visuellen oder audiovisuellen Materialien, die teils für den Lerner, teils für die Lehrperson konzipiert wurden“ zu verstehen. (Elsner in Krumm et al. 2016, S. 441)

Die vorgestellte Definition wird in vielen Publikationen um eine genaue Auszählung von Lehr- und Lernmedien ergänzt, die neben dem Schülerbuch zu einem Lehrwerk gehören. Laut Würffel (in Heine et al. 2021, S. 292-293) bestehen unter einzelnen Autoren nur kleine Unterschiede und das Wesentliche fasst Elsner (2016, S. 441) zusammen: „Neben dem Schülerbuch, das kurze Texte und Bildmaterial, Grammatikdarstellungen, Übungen und komplexe Lernaufgaben sowie eine Vokabelliste integriert, gehören meist ein Arbeitsheft mit schriftlichen Aufgaben, eine Audio-CD mit Hörtexten und Liedern sowie Lehrerhandreichungen zu diesem Ensemble; zunehmend werden auch CD-ROMs, DVDs und Portfolios in diesem Verbund angeboten.“

Es ist offensichtlich, dass die Lehrwerkentwicklung den technologischen Fortschritt reflektiert. Die zentrale Rolle kommt immer noch dem Schülerbuch zu, dieses wird jedoch in den letzten Jahren zunehmend in einer elektronischen Version angeboten.

3.2 Funktionen von Lehrwerken im DaF-Unterricht

Die Lehrwerke sind heutzutage ein fester Bestandteil vom Prozess des DaF-Unterrichts. Würffel (in Heine et al. 2021, S. 293) sagt, ausgehend von mehreren veröffentlichten Publikationen, dass der DaF-Unterricht weltweit „lehrwerkbasierend“ stattfindet.

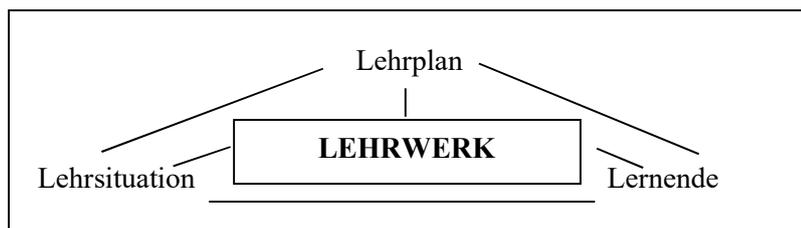
Die Verwendung eines guten Lehrwerks trägt auf eine erhebliche Weise zum erfolgreichen Fremdsprachenunterricht bei. Das Lehrwerk erfüllt nämlich viele verschiedene Funktionen. (Elsner in Krumm et al. 2016, S. 442-443)

Zu den wichtigsten sind zu reihen:

- das Lehrwerk wirkt ‚katalysierend‘ bei der Umsetzung neuer didaktischer Erkenntnisse,
- sein Einsatz erleichtert die Vergleichbarkeit von Abschlüssen,
- es dient den Schülerinnen und Schülern als Strukturierungshilfe im Lernprozess,
- es spart Lehrkräften Zeit bei der Unterrichtsvorbereitung,
- es geht mit curricularen Vorgaben konform.

(Elsner in Krumm et al. 2016, S. 442-443)

Schon 1998 hob Neuner (in Kast/Neuner 1998, S. 9) hervor, dass „das Lehrwerk zwischen dem Lehrplan (fachdidaktische und fachmethodische Konzeption), der Lehrsituation (institutionelle Bedingungen/Lehrer) und den Lernenden bzw. der Lerngruppe vermittelt.“



Adaptiert von Neuner (in Kast/Neuner 1998, S. 9), erarbeitet von der Autorin

Diese Ansicht ist im Prinzip auch in den heutigen Zeiten aktuell. In den letzten Veröffentlichungen zum „Deutsch als Fremdsprache“ (vgl. Heine et al. 2021, S. 293) wird über mehrere „Ebenen“ gesprochen, denen einzelne auf ein Lehrwerk gestellte Anforderungen zugeordnet werden. Bereits diese Anforderungen bestimmen dann die Funktionen eines Lehrwerks.

Bei der Ebene „Unterrichtsorganisation und Steuerung“ muss gesagt werden, die Lehrwerke sind richtungweisend für den Unterrichtsverlauf. Sie dienen zur Unterrichtsvorbereitung und -steuerung. Weiter ist wichtig, dass sich die Lehrwerke an vorhandenen Curricula orientieren, im Idealfall sollte mit Hilfe von einem Lehrwerk also der Lehrplan erfüllt werden.

Für Lernende ist die Ebene „Lernprozesse“ beachtenswert. Sie besagt, die Lehrwerke fungieren als Unterstützung aller Bereiche des Fremdsprachenlernens. Sie ermöglichen einen Zugang zur Zielkultur dadurch, dass sie geeignete Themen und Texte anbieten. (ebd.)

4 Die Vermittlung der Grammatik in DaF-Lehrwerken

In den vorigen Kapiteln wurden zwei zentrale Begriffe dieser Arbeit – „die Grammatik der deutschen Sprache“ und „das Lehrwerk für den DaF-Unterricht“ getrennt behandelt. Nun werden theoretische Grundlagen über die Vermittlung vom Grammatikstoff des Deutschen in den DaF-Lehrwerken für Anfänger gegeben. Deshalb werden diese Begriffe überbrückt und vertieft.

4.1 Explizite Grammatikvermittlung

Wie im Unterkapitel 2.2 behandelt wurde, ohne grammatische Kenntnisse ist eine Fremdsprache nicht zu erlernen und zu beherrschen. Mit anderen Worten – Grammatik tut Not. Die Sprachwissenschaftler sind zurzeit eher mit einer anderen Frage beschäftigt, die nicht so leicht zu lösen ist. Es geht um die Weise, wie der Grammatikstoff den Lernenden vermittelt werden sollte. Summer (in Krumm et al. 2016, S. 128) beschreibt das häufig diskutierte Dilemma folgendermaßen: „Es sollte ... weniger um die Frage gehen, ob Grammatik vermittelt werden soll, sondern eher darum, wie und welche Hilfsmittel sich dafür eignen.“

Ein gesteuerter Fremdsprachenunterricht, der im Fokus dieser Arbeit liegt, ist nach Pagonis/Salomo (2014) durch drei wesentliche Charakteristiken gekennzeichnet:

- Es gibt in der Regel nur einen Sprechenden – die Lehrkraft.
- Die Lehnsituation ist häufig auf nur eine Situation beschränkt – die Unterrichtssituation im Klassenzimmer.
- Die Zeit, die im Unterricht zur Verfügung steht, ist stark begrenzt, so dass der sprachliche Input deutlich geringer ist.¹⁹

Wenn sich man dieser Tatsachen bewusst wird, ist nach den Autoren zu schließen, „das Fremdsprachenlernen im Unterricht ist größtenteils explizit und findet in einem zeitlich äußerst

¹⁹ Pagonis, G.; Salomo D. (2014). Ein Dilemma der Sprachvermittlung. *Fremdsprache Deutsch, Ausgabe 51/2014*, S. 10-14.

begrenzten Rahmen statt.“ (ebd., S. 11) Manche Autoren (vgl. z.B. Wißner-Kurzawa in Bausch/Christ/Krumm 1995, S. 232) sprechen in diesem Zusammenhang von einem „kognitiv ausgerichteten Fremdsprachenunterricht“.

Explizites Lernen in Bezug auf die Grammatikaneignung und -vermittlung bedeutet, dass den Schülern einzelne grammatische Phänomene vorgelegt und diese durch bewusste Kontrolle angeeignet werden. Die Lernenden beschäftigen sich mit den sprachlichen Strukturen so, dass darauf ihre Aufmerksamkeit absichtlich gezielt wird. Dadurch gewinnen sie das sogenannte formal-grammatische Wissen und sie sind fähig, die gelernten Regeln zu verbalisieren, d.h. mit den Worten auszudrücken.²⁰

Wichtig ist dabei, eines aus der Sicht nicht zu verlieren – das Ziel des modernen Fremdsprachenunterrichts ist, „Kommunikationsfähigkeit herzustellen, nicht explizites Sprachwissen aufzubauen.“²¹

5 Einzelne Aspekte der Grammatikvermittlung in DaF-Lehrwerken

Was alles bei der Grammatikvermittlung in einem Lehrwerk für DaF-Unterricht in Betracht gezogen werden muss, beschreibt klar Latour. (in Kast/Neuner 1998, S. 70)

„Wenn man die Grammatik in DaF-Lehrwerken näher betrachtet, ... sind die zentralen Gesichtspunkte einer Grammatikanalyse die Auswahl der grammatischen Strukturen, ihre Exposition, d.h. die Präsentation der jeweiligen Regeln, die Übungsformen sowie die Progression.“ (Latour in Kast/Neuner 1998, S. 70)

Zuerst wird die Aufmerksamkeit den Gesichtspunkten „Auswahl der grammatischen Strukturen“ und „Progression“ zugewendet.

²⁰ *explizites Lernen* [online], zit. am 8.4.2022, Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Verfügbar unter: <https://lexikon.stangl.eu/6955/explizites-lernen>

²¹ Pagonis, G.; Salomo D. (2014). Ein Dilemma der Sprachvermittlung. *Fremdsprache Deutsch, Ausgabe 51/2014*, S. 10-14.

5.1 Auswahl des grammatischen Lehrstoffs

Die erste Frage, die im Zusammenhang mit der Vermittlung von Grammatik der deutschen Sprache in einem DaF-Grundstufenlehrwerk zu stellen ist, lautet ungefähr wie folgt – „Welcher Grammatikstoff soll eigentlich den Schülern beigebracht werden, also welche grammatischen Erscheinungen soll das Lehrwerk enthalten?“ Es geht um die Auswahl des Grammatikstoffs.

5.1.1 Grammatisches Minimum

„Bei der Knappheit der dem Fremdsprachenunterricht zur Verfügung stehenden Zeit ist es meist nötig, aus der Gesamtheit des grammatischen Stoffs einen begrenzten Ausschnitt auszuwählen, ...“ (Heyd 1991, S. 164) Dieser Ausschnitt des Lehrstoffs, der vermittelt werden soll wird als das sogenannte grammatische Minimum bezeichnet. (ebd.)

Auch beim Hendrich et al. (1988, S. 146) ist der Begriff „grammatisches Minimum“ zu finden.

Unter dem grammatischen Minimum im Allgemeinen versteht man „eine bewusste Auswahl von grammatischen Erscheinungen einer Sprache, die zum Erreichen des vorgenommenen Zieles (der von der Unterrichtsstufe bzw. Schülerbedürfnissen abhängt) nötig sind.“²² (Hendrich et al. 1988, S. 146)

Hendrich et al. (ebd.) führen noch eine ausführlichere Unterteilung vom grammatischen Minimum auf. Sie beschreiben drei Stufen:

1. elementares grammatisches Minimum, das für elementare Beherrschung einer Fremdsprache notwendig ist (bestimmt für die Grundschulen oder für die niedrigste Stufe des Anfängerunterrichts);
2. grundlegendes grammatisches Minimum, das man beherrschen muss, um die zuverlässigen Grundlagen in einer Fremdsprache zu haben (z.B. an den Gymnasien);
3. gesamtes grammatisches Minimum, das für die zuverlässige vielseitige Beherrschung einer Fremdsprache auf einem höheren Niveau nötig ist (z.B. die höchsten Kurse in den Sprachschulen, philologisches Studium, Dolmetschen...)²³

²²Übersetzt von der Autorin.

²³ Übersetzt von der Autorin.

Der grammatische Lehrstoff, den sich die Schüler beim DaF-Unterricht in den Grundschulen aneignen sollen, wird von oben aufgezeigter Gliederung ausgehend ganz genau als elementares grammatisches Minimum bezeichnet.

5.1.2 Das Vorgehen bei der Auswahl des grammatischen Lehrstoffs

Hendrich et al. (1988, S. 148) behaupten, die Auswahl der grammatischen Erscheinungen bestimmen in der ersten Reihe mehrere Hauptprinzipien. „Für die Hauptprinzipien bei der Auswahl vom grammatischen Lehrstoff halten wir das Prinzip der Zielangemessenheit, das Prinzip der stilistischen Neutralität, das Prinzip der Systematik, das kontrastive Prinzip und das Prinzip der Koordination zwischen der Grammatik und der Lexik²⁴.“²⁵

5.1.2.1 Prinzipien der Stoffauswahl

Bei der Auswahl wird zuerst „das Prinzip der Zielangemessenheit²⁶“ appliziert. Das bedeutet, es muss das Ziel des Unterrichts in Betracht genommen werden. Dieses Prinzip schließt aus alle Erscheinungen, die für das Zielerreichen nicht relevant sind. (Hendrich et al. 1988, S. 148)

Weiter ist „das Prinzip der stilistischen Neutralität“ zu nennen. Dieses Prinzip besagt, das grammatische Minimum machen aus hauptsächlich solche grammatischen Erscheinungen, die in der Kommunikation als stilistisch neutral wahrgenommen werden. (ebd.)

Die Auswahl des grammatischen Minimums muss immer systematisch erfolgen, was sich zusammenfassend als „Prinzip der Systematik“ bezeichnen lässt. Die zum grammatischen Kern gehörende Strukturen haben den Vorrang vor peripheren Erscheinungen.

Hendrich et al. (1988, S. 148) sprechen davon, dass nach dem Prinzip der Systematik die grammatischen Erscheinungen in zwei Gruppen verteilt werden. Es sind zum einen die Erscheinungen, die eine feste Position im Zentrum des grammatischen Systems einnehmen. Die zweite Gruppe wird durch die am Rand des Grammatiksystems stehenden Erscheinungen

²⁴ Das sprachwissenschaftliche Terminus *Lexik* bezeichnet den Wortschatz einer Sprache. (Quelle: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Lexik>)

²⁵ Übersetzt von der Autorin.

²⁶ Alle Bezeichnungen von Prinzipien in diesem Unterkapitel wurden von Hendrich et al. (1988) übernommen und von der Autorin ins Deutsche übersetzt.

gebildet. Zum grammatischen Minimum zählen logischerweise die zentralen Regeln und Modelle.

Als ein weiteres Prinzip wird gewöhnlich „das kontrastive Prinzip“ verwendet. Nach ihm werden die Muttersprache und die Fremdsprache von Schülern verglichen.

Die Auswahl des Stoffes erfolgt aufgrund Ähnlichkeiten und Unterschiede in beiden Sprachen. Der Lehrer soll seine Schüler auf identische Strukturen aufmerksam machen. Dadurch wird der Lernprozess erleichtert, weil den Schülern diese Erscheinungen schon bekannt sind. (Heyd 1991, S. 164)

Das letzte Prinzip ist „das Prinzip der Koordination“ zwischen der Grammatik und der Lexik. Das grammatische Minimum muss mit dem sogenannten lexikalischen Minimum²⁷ koordiniert werden. Bei der Entscheidung, welche grammatischen Strukturen man zum Minimum nimmt, muss man auch auf die zu vermittelnde Lexik schauen. Dieses Kriterium ist hilfreich besonders bei den problematischen oder schwierigen lexikalischen und grammatischen Erscheinungen. Zuerst muss aber sowohl das grammatische als auch das lexikalische Minimum nach eigenen Kriterien gestaltet werden. Erst dann beginnt ihre Koordination. (Hendrich et al. 1988, S. 149)

5.1.2.2 Kriterien der Stoffauswahl

Die beschriebenen Prinzipien sind nach Hendrich et al. (ebd.) wichtig, um die Grundentscheidung über die Stoffauswahl treffen zu können. Wenn sich jedoch die Lehrwerkautoren ausschließlich nach diesen Prinzipien richten, bekommen sie eine große Menge der Erscheinungen, die noch nach weiteren Kriterien reduziert werden müssen.

Nach dem ersten Kriterium werden zum Minimum solche Strukturen gerechnet, bei denen die sprachpraktische Anwendungsmöglichkeit besteht. (Heyd 1991, S. 164)

Wie schon im vorigen Text erklärt wurde, orientiert sich der heutige Fremdsprachenunterricht in der ersten Reihe an den Kommunikationskompetenzen der Lernenden. (vgl. Kapitel 2.2.3) Gewählt werden nach diesem Kriterium deshalb solche Erscheinungen, die man bei den alltäglichen Gesprächen ausnutzen kann.

²⁷ Das lexikalische Minimum wird als „eine zielmäßig ausgewählte Menge von lexikalischen Einheiten, die zum Erreichen bestimmten Ziels in der Beherrschung einer Fremdsprache nötig sind“, definiert. (Hendrich et al. 1988, S. 133)

Für das zweite Kriterium wird die Häufigkeit der Verwendung einzelner grammatischer Erscheinungen gehalten. „Weiter werden solche grammatischen Erscheinungen ausgewählt, die häufig vorkommen, vielseitig verwendbar sind, also auch anstelle schwierigerer Strukturen verwendet werden können.“ (Heyd 1991, S. 164)

Hendrich et al. (1988, S. 149) erklären, „die Auswahl des Minimums nach vorgestellten Prinzipien und Kriterien reduziert wesentlich die Subjektivität des Auswahlprozesses.“ Weiter konstatieren die Autoren, die Auswahl der grammatischen Erscheinungen ist „ein sehr komplizierter Prozess der Produktion und Korrektur.“ (Hendrich et al. 1988, S. 149)

5.1.2.3 Auswahl aus einer didaktischen Grammatik

Der Stoff wird aus einer „möglichst umfassenden Grammatik“ (hier im Sinne eines Regelwerkes) ausgenommen. (Heyd 1991, S. 164) Im Anschluss an Helbig (1975 a, S. 39) lässt sich sagen, man wählt das grammatische Minimum aus einer didaktischen Grammatik (Grammatik B₂). (vgl. Kapitel 1.5 und 2.2.2)

Die grammatischen Erscheinungen werden also bei ihrer Vermittlung in einem Grundstufenlehrwerk für DaF-Unterricht oft vereinfacht. Zur Regelvereinfachung kommt in der ersten Reihe in Bezug auf die verwendete Terminologie. (Latour in Kast/Neuner 1998, S. 73) In vielen Lehrwerken verzichten die Autoren auf fachliche Ausdrücke.

Die andere Erscheinung, die den Lernprozess erleichtern soll, ist die Vereinfachung von einzelnen Regeln.

Für den Fremdsprachenunterricht gilt jedoch, „[E]ine grammatische Regel muss so umfassend vermittelt werden, dass sie fehlerlos verwendet werden kann.“ (Heyd 1991, S. 164)

5.2 Die Anordnung des Stoffes – grammatische Progressionen

Das grammatische Minimum besteht aus mehreren Strukturen, die den Schülern beigebracht werden sollen. Die einzelnen Strukturen können aber nicht gleichzeitig und nicht getrennt, also ohne Rücksicht auf die anderen, vermittelt werden. Man muss sie in eine bestimmte Reihenfolge bringen, die nicht beliebig ist.

5.2.1 Die strukturelle Progression

In der Vergangenheit, vor der sogenannten „kommunikativen Wende“²⁸ in der Fremdsprachendidaktik, wurde der Lernstoff in sprachlich-strukturelle Problemfelder gegliedert. (Henrici 1986, S. 209) Das bedeutet, man gruppierte einzelne zusammenhängende grammatische Strukturen und diese entstandenen Gruppen ordnete dann nach ihrer Schwierigkeit und Häufigkeit. Erst danach wurden den Feldern bestimmte Themen (z.B. Wohnen, Freizeit...), Situationen (z.B. zu Hause, auf dem Bahnhof), Notionen (z.B. Zeit, Preis) und Funktionen (z.B. sich vorstellen, Einkauf machen) zugewiesen.

Da die sprachlich-strukturellen Problemfelder als ein Ausgangspunkt dienten, etablierte sich die Bezeichnung „grammatische Progression“ oder „strukturelle Progression“.

5.2.2 Die pragmatische Progression

Die sogenannten kommunikativen Fremdsprachdidaktiker, die die Kommunikationsfähigkeit der Lernenden für das höchste Ziel des Fremdsprachenunterrichts halten, kritisierten aber das vorgestellte Verfahren. (Piepho 1974, S. 132) Sie sind mit einer ganz anderen Einstellung gekommen, mit der „pragmatischen“ bzw. „kommunikativen“ Progression. Bei ihr sollen die kommunikativen Absichten die Anreihung des Grammatikstoffes bestimmen.

5.2.3 Beispiele einzelner Progressionstypen

Um es nicht nur auf der theoretischen Ebene zu lassen, die ziemlich abstrakt sein kann, wird das folgende Beispiel angeführt.²⁹

Man stelle sich vor, man ist Autor eines Lehrwerkes für den DaF-Grundstufenunterricht. Es sollten den Schülern in einer Lektion die sogenannten Witterungsverben (regnen, schneien, hageln, blitzen...) beigebracht werden. Dann wäre eine der folgenden Möglichkeiten realisierbar:

²⁸Unter der Bezeichnung *kommunikative Wende* ist das Konzept des sogenannten kommunikativen Fremdsprachenunterrichts zu verstehen. Dieses hat sich in der BRD seit Mitte der 70er Jahre des 20. Jhrs. vor allem unter dem Einfluss von Piepho (1974) herausgebildet. Als das Ziel des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts wird kommunikative Kompetenz erklärt. Es wird behauptet, man lernt eine Fremdsprache, um in ihr mit anderen Menschen kommunizieren zu können. (Heyd 1991, S. 29-31; Neuner in Bausch/Christ/Krumm 1995, S. 186)

²⁹Das Beispiel kommt von der Autorin. Es wurde in Anlehnung an Henrici (1986, S. 214-215) erarbeitet.

Die pragmatische (kommunikative) Progression

Bei der pragmatischen Progression würde so vorgegangen, dass die Witterungsverben im Zusammenhang mit der Wetterbeschreibung erklärt würden. Es würde beschrieben, sie verbinden sich mit dem Pronomen *es* und werden in der dritten Person Singular verwendet. Beispielsätze:

(1) Es regnet in Prag.

(2) Gestern hat es bei uns geschneit.

Da sich man aber nach der kommunikativen Progression richtet, also im Mittelpunkt steht das Thema Wetter, müssten hier auch andere Strukturen erwähnt werden, die die Schüler bei diesem Thema brauchen könnten. Dazu gehört z.B. die Wendung *es gibt* (Beispiel: Es gibt Regen.), das Verb *sein* mit einem Adjektiv (Beispiel: Es ist sonnig.) usw.

Problematisch ist, dass diese grammatischen Konstruktionen ziemlich verschiedenartig sind. Deshalb müsste das Lehrbuch viele Übungen enthalten, damit die Schüler den Stoff richtig verstehen. (Henrici 1986, S. 215)

Die strukturelle Progression

Die Absicht ist dieselbe – die Witterungsverben. Diesmal, weil der strukturellen Progression gefolgt wird, würde im Mittelpunkt das Pronomen *es* und seine Gebrauchsweisen stehen. Dabei würden natürlich auch die schon besprochenen Witterungsverben erklärt. Das könnte ähnlich wie oben aussehen. Es würde nur hinzugefügt, das Pronomen *es* dient bei solchen Sätzen als formales Subjekt und kann nicht weggelassen werden.

Dann müssten aber weitere Erscheinungen vorgestellt werden, bei denen *es* vorkommt. Man würde z.B. Sätze, in denen *es* als Pronomen steht, präsentieren. (Beispiele: Das Bild ist schön. Es stammt aus dem 18. Jahrhundert.) Später würde auf die Sätze, wo *es* als ein Korrelat auftritt, geschaut. (Beispiel: Es wird hier nicht geraucht.) usw.

Bei diesem Typ der Progression ist gefährlich, dass es vor allem im Anfangsunterricht zu einer Dominanz der Grammatikprogression kommen kann, wobei das Lehrwerk an der Authentizität von Gesprächen oder Textsorten verliert. (Neuner in Bausch/Christ/Krumm 1995, S. 292)

5.2.4 Eine „ideale“ Progression

Wie gezeigt wurde, beide Progressionstypen schließen sowohl die Grammatik, als auch die Kommunikationskompetenzen ein. Sie entsprechen dadurch der Forderung, das Erlernen der

Kommunikationsfähigkeit muss mit dem Erlernen der Grammatik verbunden sein. (vgl. Henrici 1986, S. 212) Der Unterschied zwischen ihnen besteht darin, jede Progression folgt unterschiedlichem Ausgangspunkt. (ebd., S. 215)

Das kann auf den ersten Blick als eine Kleinigkeit aussehen. In der Wirklichkeit hat sie erhebliche Folgen. Obwohl man denselben Stoff vermitteln will, wird dieser anders organisiert und präsentiert. Also der ganze Lernprozess hängt von der gewählten Progression ab.

Es ist deshalb verständlich, jeder, der mit den Fremdsprachen zu tun hat (von den Lehrwerkautoren bis zu den Lehrern) möchte wissen, welche Möglichkeit die beste ist.

Das kann leider nicht entschieden werden. (ebd., S. 215) Jeder Progressionstyp weist ein paar Nachteile auf.

In der Praxis lässt sich heutzutage die folgende Tendenz sehen. In den Lehrwerken für Grundstufe kommt häufig die strukturelle Progression vor, weil die Schüler Grundgrammatikkenntnisse schnell lernen müssen. (ebd.)

Bei den Lehrwerken für Fortgeschrittene steht nicht die Grammatik, sondern andere Lehrziele (z.B. der Erwerb der Landeskunde, die Erweiterung von schriftlichen Fähigkeiten...) im Mittelpunkt, wobei auch die grammatischen Strukturen wiederholt werden. (Latour in Kast/Neuner 1998, S. 72)

5.2.5 Andere Progressionstypen

In der Literatur sind neben der pragmatischen und kommunikativen Progression noch weitere Progressionstypen zu finden.

Man spricht von einer steilen Progression, wenn in einem Lehrwerk innerhalb von einer Lektion oder einem Modul viele neue grammatische Phänomene erklärt werden. Dieser Progressionstyp ist vor allem für fortgeschrittene Lernende empfehlenswert, weil sie mit der Fremdsprache in der Regel schon vertrauter sind und sie sind fähig, neue Regeln schneller zu verstehen und zu verarbeiten.³⁰

³⁰Welches Lehrwerk ist das Richtige? [online], zit. am 8.4.2022. Verfügbar unter: <https://www.telc.net/nc/verlagsprogramm/ueber-telc/daf-wissensportal/lernen-lernen/lehrwerke.html>

Beim Anfängerunterricht wäre eher die sogenannte flache Progression geeignet. Bei ihr schreitet die Grammatikaneignung langsamer fort und die Lernenden beschäftigen sich mit einer Struktur längere Zeit, so dass sie jede Struktur genügend üben. (ebd.)

Von einer linearen Progression ist die Rede, wenn zu einer Zeit nur eine neue Struktur vermittelt wird. Die Beschäftigung mit einem weiteren Phänomen beginnt erst wenn die Arbeit mit dem Phänomen, das im Lehrwerk früher steht, zu Ende ist. (ebd.)

Bei der zyklischen Progression kommt dazu, dass der früher vermittelte Stoff auch in weiteren Lektionen auftaucht, wobei er wiederholt bzw. vertieft wird. Dieser Progressionstyp scheint sehr effektiv zu sein, weil die Lernenden mit dem Stoff praktisch pausenlos in Kontakt sind und man vermeidet dadurch, dass er vergessen wird.³¹

5.3 Weitere Aspekte der Grammatikvermittlung in DaF-Lehrwerken

Latour (in Kast/Neuner 1998, S. 70) behauptet, bei der Vermittlung der deutschen Grammatik in einem Lehrwerk ist neben der Auswahl des geeigneten Stoffes und dessen Anordnung noch die Frage seiner Exposition (seiner Präsentation) und seiner Einübung zu beantworten.

Bei Heyd (1991, S. 164-165) werden die Phasen der Grammatikvermittlung noch ausführlicher unterschieden.

Jede Phase wird jetzt konkretisiert und erklärt. Da die einzelnen Phasen von dem gewählten Verfahren abhängen, müssen zuerst die Verfahrensmöglichkeiten kurz vorgestellt werden.

5.3.1 Induktives, analytisch-deduktives und deduktives Verfahren

Wie konkrete grammatische Strukturen in einem Lehrwerk vermittelt werden, bestimmt in der ersten Reihe das Verfahren, für das sich die Lehrwerkautoren entscheiden.

Nach Summer (in Krumm et al. 2016, S. 128) geht es um die Wahl zwischen einem deduktiven und einem induktiven Ansatz.

³¹Lehrwerkanalyse – die fünf wichtigsten Punkte [online], zit. am 8.4.2022. Verfügbar unter: <https://blog.hueber.de/lehrwerksanalyse-die-fuenf-wichtigsten-punkte/>

Bei Heyd (1991, S. 167) lassen sich die drei häufigsten Verfahrensmöglichkeiten finden. Außer dem deduktiven und induktiven Verfahren führt sie noch das analytisch-deduktive Verfahren an.

5.3.1.1 Induktives Verfahren

Das induktive Verfahren besteht darin, dass es immer vom sprachlichen Beispiel ausgegangen wird. Die Schüler sehen sich zunächst einen Ausgangstext oder einen Mustersatz an. (Heyd 1991, S. 167)

Später wird die Phase der sogenannten Erstfestigung durchgeführt. Das bedeutet, die Lernenden verwenden die neue grammatische Erscheinung imitativ, ohne explizite Kenntnis der Regeln. Nach Heyd (1991, S. 168) kann es dreierlei geschehen: Durch 1. Nachsprechen des Musters in verschiedenen Variationen, 2. Antworten auf gezielte Fragen des Lehrers oder 3. Analogiebildung durch Austausch bereits geläufiger Elemente des Mustersatzes.

Die konkrete grammatische Regel ist dann aus den gegebenen Einzelbeispielen zu erschließen. Der Lehrer wirkt hier eher als ein Begleiter, weil der Lerner die Regel unter Anleitung möglichst selbstständig herausfindet. (ebd.)

Später werden „[D]ie so gefundenen Gesetzmäßigkeiten ... in Merksätzen oder Paradigmen, Tabellen, graphischen Darstellungen festgehalten.“ (Heyd 1991, S. 167) Diese sollten in jedem Fall übersichtlich sein.

Wenn sich die Schüler die neuen Regeln angesehen haben, folgt die Automatisierung des Stoffes.

5.3.1.2 Analytisch-deduktives Verfahren

Wählt man das analytisch-deduktive Verfahren, fortfährt man ebenso wie beim oben beschriebenen induktiven Verfahren. Der einzige Unterschied liegt darin, es fehlt hier die Phase der Erstfestigung. (ebd.)

5.3.1.3 Deduktives Verfahren

Für das deduktive Verfahren ist charakteristisch, gleich am Anfang wird von der konkreten grammatischen Regel ausgegangen. Diese Regel wird sofort vom Lehrer erklärt. Erst danach findet sich ein Beispielsatz und folgt die Einübung. (ebd.)

5.3.1.4 Das „ideale“ Verfahren

Ähnlich wie bei den Progressionstypen auch hier lässt sich nicht konstatieren, welches der beschriebenen Verfahren „ideal“ ist und sollte aus diesem Grund in jedem Lehrwerk erscheinen.

Bredel (2013, S. 158) behauptet, „[I]n der Diskussion um verschiedene Verfahren bei der Sprachbetrachtung ist vor allem der Unterschied zwischen deduktiven und induktiven Verfahren im Grammatikunterricht bedeutsam...“.

Was die Frage nach einem idealen Verfahren angeht, teilt sie die Meinung, es kann nicht bestimmt werden. Zum Zusammenhang zwischen dem Lernprozess von Schülern und dem gewählten Verfahren ergänzt sie: „Welchen Verfahren Schüler und Schülerinnen beim Aufbau sprachlichen Wissens tatsächlich folgen, ist weitgehend ungeklärt.“ (ebd.)

Nach der Vorstellung einzelner Verfahren können jetzt weitere Aspekte der Grammatikvermittlung in einem Lehrwerk erklärt werden. Es wird bei jedem Aspekt mit Rücksicht auf mögliche Verfahrensweisen geschehen.

5.3.2 Die Aufbereitung des Stoffes für Lernzwecke

Die Aufbereitung des Stoffes für Lernzwecke stellt die erste Phase im Vermittlungsprozess dar. Wißner-Kurzawa (in Bausch/Christ/Krumm 1995, S. 232) bezeichnet dieselbe Phase als „Darbietung der neuen Lerninhalte“.

Es muss betont werden, diese Phase kommt nur beim induktiven und analytisch-deduktiven Verfahren vor, beim deduktiven Verfahren wird sie nicht realisiert.

Bei dieser Phase geht es darum, dass man den neuen Grammatikstoff im Lehrwerk nicht unmittelbar in Form einer Regel, sondern mit Hilfe von einem didaktisierten Sprachmaterial einführt. (ebd.) Die neue grammatische Struktur wird oft in einem Ausgangstext aufbereitet, in dem sie durch fette oder farbige Druckschrift die Aufmerksamkeit der Schüler fesselt. (Heyd 1991, S. 164-165)

Beispiel:

Ein Ausgangstext zur Einführung der Perfektbildung im Deutschen könnte z.B. wie folgt aussehen³²:

Peter **ist** gestern um 7 Uhr **aufgestanden**. Zuerst **hat** er **gefrühstückt** und dann seine Schulsachen **eingepackt**. Um Viertel vor Acht **hat** er die Haustür **eingeschlossen** und **ist** zur Schule **gegangen**. In der Schule **haben** sich alle Klassenkameraden **getroffen** und sie **haben** viele interessante Informationen **gelernt**. Nach der Schule **hat** Peter schnell Hausaufgaben **gemacht** und dann Fußball **gespielt**. Beim Abendessen **hat** er seinen Eltern über seinen Tagesablauf **erzählt**.

Ein solcher Text könnte in der ersten Stunde, in der das grammatische Tempora „Perfekt“ durchgenommen werden soll, zum Einsatz kommen. Die Aufmerksamkeit der Schüler ist dank der fetten Schrift von Anfang an auf einzelne Formen der Verben in Perfekt gerichtet. Nach dem ersten Lesen des Textes sollten die Schüler vom Lehrer aufgefordert sein, in Anlehnung an den vorliegenden Text über die Perfektbildung nachzudenken.

5.3.3 Die Veranschaulichung der Regeln

Nachdem den Schülern ein Kurztext dargeboten worden ist, kommt die sogenannte Veranschaulichung der betreffenden Regel. Falls das deduktive Verfahren im Lehrwerk erscheint, steht diese Phase ganz am Anfang der Grammatikvermittlung.

Das Ziel dieser Phase ist es, damit sich die Schüler die durchgenommene Regel ansehen. Die Regel wird hier nicht als ein Beispiel, sondern explizit mit einem Satz oder in einer Tabelle präsentiert. Auch hier spielt die graphische Verarbeitung eine wichtige Rolle. Die Regel sollte sprachlich angemessen und übersichtlich formuliert sein. (Heyd 1991, S. 165)

Beispiel:

Eine Tabelle zur Vermittlung von Personalpronomen sieht im Lehrwerk *Wir 2* folgendermaßen aus:

³² Das Beispiel kommt von der Autorin.

Osobní zájmena (Personalpronomen)

nominativ (Nom.)	akuzativ (Akk.)	dativ (Dat.)	nominativ (Nom.)	akuzativ (Akk.)	dativ (Dat.)
ich	mich	mir	wir	uns	Uns
du	dich	dir	ihr	euch	Euch
er	ihn	ihm	sie	sie	ihnen
sie	sie	ihr	Sie	Sie	Ihnen
es	es	ihm			

(Quelle: Motta, Foxová, *Wir 2*, Praha 2011, 90), erarbeitet von der Autorin

Diese Tabelle ermöglicht eine gute Veranschaulichung der Grammatik, in diesem Falle geht es um die Personalpronomen. Einzelne Formen von Personalpronomen sind leicht einzusehen, weil sie in logischer Reihenfolge (was die Personen und Kasi betrifft) zusammengefasst sind. Günstig ist auch der Fettdruck bei den Grundformen im Nominativ, was die Orientierung erleichtert.

5.3.4 Die Einübung und Automatisierung des Grammatikstoffs

Die Veranschaulichung der grammatischen Regeln ist zwar sehr wichtig, sie reicht jedoch zum Erlernen der deutschen Sprache nicht. An diese Phase muss die sogenannte Festigung und Automatisierung des Stoffes anknüpfen. Das geschieht bei jedem Verfahren mit Hilfe von grammatischen Übungen.

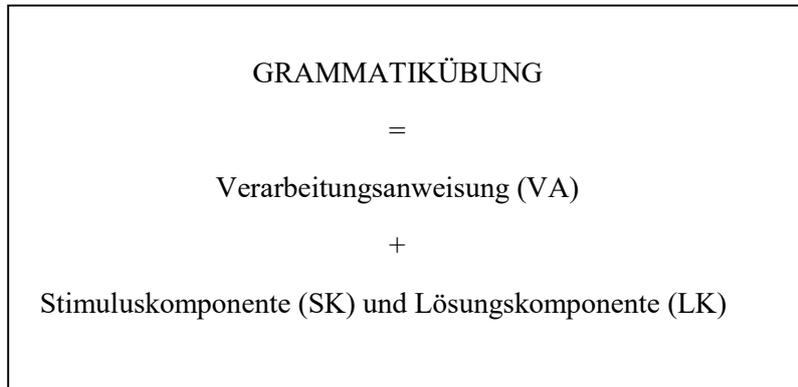
5.3.4.1 Grammatikübungen

Als Grammatikübungen werden „schriftliche und mündliche Sprachproduktionen als Resultate der Befolgung von Verarbeitungsanweisungen“ verstanden. (Wißner-Kurzawa in Bausch/Christ/Krumm 1995, S. 232)

Jede Grammatikübung besteht in der ersten Reihe aus einer Verarbeitungsanweisung, die entweder explizit oder implizit ist. Weiter beinhaltet eine Übung eine Menge von fremdsprachlichen Aufgaben. (ebd.)

Klauer (1987, zit. nach Wißner-Kurzawa in Bausch/Christ/Krumm 1995, S. 232) definiert eine Aufgabe als „Verknüpfung einer verbalen oder nonverbalen Stimuluskomponente und einer Lösungskomponente“.

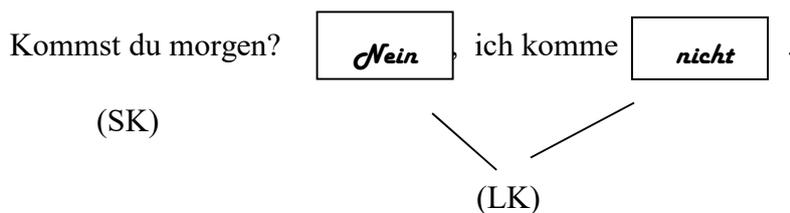
Das folgende Schema macht es deutlicher:



Adaptiert von Bausch/Christ/Krumm (1995, S. 233), erarbeitet von der Autorin

Konkretes Beispiel:

Ergänzen Sie *nein, nicht, kein*. Doplňte *nein, nicht, kein*. (VA)



(Quelle: Dusilová et al., *Passt schon! I.*, Praha 2018, 158), erarbeitet von der Autorin

5.3.4.1.1 Übungstypologie

In der Literatur ist keine umfassende Übungstypologie vorhanden, weil bei Versuchen um ihre Erstellung mehrere Probleme auftauchen. Eine einheitliche und komplexe Gliederung der Übungen steht nicht zur Verfügung, weil es jedes Mal viele zu betrachtende Faktoren gibt. (z.B. Schwierigkeitsgrad, Funktion im Lernprozess usw.) (Knapp-Potthoff 1979, zit. nach Wißner-Kurzawa in Bausch/Christ/Krumm 1995, S. 233)

Im Prinzip ist wichtig, zwischen den Übungstypen und den Übungsformen zu unterscheiden.

Übungstypen

Wenn man über die Übungstypen spricht, wird damit die Gliederung in integrierende und wiederholende Übungen gemeint.

Bei den integrierenden Übungen geht es um eine schrittweise Einübung der neuen grammatischen Strukturen. Wiederholende Übungen erfüllen eine andere Funktion. Sie werden zeitlich später als integrierende Übungen eingesetzt und dienen dazu, die schon angeeigneten Kenntnisse zu reaktivieren. (Wißner-Kurzawa in Bausch/Christ/Krumm 1995, S. 233)

Weiterhin lassen sich Grammatikübungen nach dem Grad der Lernersteuerung klassifizieren. Auf der einen Seite kennt man „sehr stark gesteuerte“ Übungen (anders Übungen mit reproduktivem Charakter), in denen sich die Schüler auf eine ziemlich genaue Vorgabe halten. „Relativ ungesteuerte“ Übungen (anders Übungen mit produktivem Charakter) lassen den Lernenden viel größere Freiheit und Raum für ihre Kreativität. (ebd.)

Übungsformen

Die Übungen, die in den meisten Lehrwerken vorhanden sind, lassen sich folgendermaßen kategorisieren (Wißner-Kurzawa in Bausch/Christ/Krumm 1995, S. 233-234):

Zuordnungsübungen

In dieser Übungsform geht es darum, vorgegebene Wörter oder Satzteile einander so zuzuordnen, dass eine richtige Äußerung entsteht.

Beispiel:

Was passt zusammen?

- | | |
|---------------------------------------|--------------------------------|
| 1. Wann sind die Sommerferien? | a. Im Juli und/oder im August. |
| 2. Wann beginnt die Schule wieder? | b. Im August. |
| 3. Wann feiert man Weihnachten? | c. Im Juni. |
| 4. Wann beginnt der Sommer? | d. Im Dezember. |
| 5. Wann fährt Tobias ans Meer? | e. Im September. |
| 6. Wann macht Susi Skiurlaub? | f. Im Oktober. |
| 7. Wann findet das Oktoberfest statt? | g. Im Januar oder im Februar. |

(Quelle: Motta, Foxová, *Wir 2*, Praha 2011, 23)

Kommentar:

Die gezeigte Übung dient zur Automatisierung des Gebrauchs von Präposition *in* in Verbindung mit Monatsbezeichnungen. Zugleich werden die Fragen mit dem Pronomen *wann* trainiert.

Transformationsübungen

Der Schüler bekommt konkrete Sätze und seine Aufgabe ist, diese entsprechend der zu übenden grammatischen Struktur umzuformen.

Beispiel:

Üben Sie das Perfekt.

b) Formen Sie die Sätze um.

(1)	Der Patient sollte zum Röntgen gehen.	→	Der Patient ist zum Röntgen gegangen.
(2)	Wir wollten bis Sonntag in Wien bleiben.	→	
(3)	In der Kirche durften die Touristen nicht fotografieren.	→	
(4)	Wieso konntest du nicht anrufen?	→	
(5)	Ich musste oft an dich denken.	→	
(6)	Warum durftet ihr den Reichstag nicht besuchen?	→	
(7)	Mussten Sie lange warten, Herr Klein?	→	
(8)	Die Ärztin wollte mich krankschreiben.	→	
(9)	Ich konnte die Arztpraxis nicht finden.	→	
(10)	Wann solltest du zu Hause sein?	→	

(Quelle: Dusilová et al., *Passt schon! 3.*, Praha 2016, 107), erarbeitet von der Autorin

Kommentar:

In dieser Übung geht es darum, die vorgegebenen Sätze in Perfekt auszudrücken. Die Schüler üben die Formen von einzelnen Verben in Perfekt und die richtige Bildung sowohl der Aussagesätze als auch der Fragesätze. Der Schwierigkeitsgrad der Übung ist ein bisschen höher, weil ins Perfekt auch Sätze mit Modalverben umgeformt werden sollen.

Substitutionsübungen

Von den Lehrwerkautoren wird in der Regel eine Art von Tabelle erstellt, in der es mehrere Strukturen gibt. Der Schüler ist dazu aufgefordert, aus einzelnen Teilen korrekte Sätze zu bilden.

Beispiel:

Wem tut was weh? Bilde Sätze.

Dem Mann		der Kopf	
Der Frau	tut	der Bauch	
Dem Kind	tun	die Füße	weh.
Dem Jungen		ein Zahn	
Dem Mädchen		der Hals	
Den Zwillingen		die Ohren	

(Quelle: Motta, Foxová, *WIR 2*, Praha 2011, 56)

Kommentar:

In dieser Übung trainieren die Schüler zugleich drei grammatische Phänomene – die bestimmten Artikel im Dativ, die Konjugation vom Verb *weh tun* und die Verwendung von korrekter Artikel bei den Körperteilebezeichnungen. Sehr gut ist, dass diese Phänomene nicht getrennt behandelt werden, weil die Vorgabe der Übung ist, ganze Sätze zu bilden.

Komplementationsübungen

Dem Schüler liegen mehrere Sätze mit den Lücken und bestimmte Wörter vor. Die Aufgabe des Schülers ist es, die gegebenen Wörter in der richtigen Form zu ergänzen.

Beispiel:

E-Mail an Oma

Ergänze die E-Mail.

Zu schwer?

Diese Wörter helfen dir.

in – in – im –

in der – Am – am –

um – vom – vom –

mit der – für

Liebe Oma,

nur noch zwei Tage, dann sind meine Ferien ☆☆☆ Deutschland vorbei. Schade! Gestern war ich ganz allein ☆☆☆ Zentrum. Ich bin ☆☆☆ Stadtbahn gefahren. ☆☆☆ Bahnhof habe ich meine Fahrkarte geholt. Dann habe ich ☆☆☆ Fußgängerzone ein paar Geschenke eingekauft: ein Modell ☆☆☆ Kölner Dom ☆☆☆ die Eltern und etwas für Dich. Ich weiss, dass Du mich ☆☆☆ Bahnhof abholst, weil Papa und Mama arbeiten. Also, pass auf: Ich komme ☆☆☆ Donnerstag ☆☆☆ 18.15 Uhr ☆☆☆ Verona an.

Bis dahin liebe Grüße
Dein Luca

(Quelle: Kopp et al., *Planet Kursbuch 2*, Ismaning 2011, 55)

Kommentar:

Dank dieser Komplementationsübung ist vor allem die Festigung vom Gebrauch der häufig verwendeten Präpositionen *in, an, um, von, für* und *mit* ermöglicht. Der Kontext der Übung kommt aus dem realen Leben – es geht um eine E-Mail, die ein Junge an seine Oma schreibt und über seine Ferien berichtet, was motivierend wirken kann.

Formationsübungen

Aus vorgegebenen Wort-, Satz- oder Bildanregungen sollen Texte erstellt werden. Dieser Übungstyp ist kreativitätsfördernd, weil die Lösung fast ausschließlich vom Schüler abhängt.

Beispiel:

Was brauchst du?

Ich brauche...

einen ...	eine ...	ein ...	– ...
--------------	-------------	------------	----------

(Quelle: Motta, Foxová, *Wir 2*, Praha 2011, 11)

Kommentar:

Die aufgezeigte Übung fordert die Schüler zur Bildung eigener Sätze. Das Ziel ist die Einübung vom Gebrauch unbestimmter Artikel.

5.4.3.1.2 Arbeitsanweisungen bei den Übungen

Die Arbeitshinweise bei den Übungen in Lehrwerken (wie es auch oben abgedruckte Beispiele bestätigen) müssen in möglichst klarer Sprache und auf wenigem Platz stehen. (Zimmermann 1985, zit. nach Wißner-Kurzawa in Bausch/Christ/Krumm 1995, S. 235) In den meisten Lehrwerken beträgt eine Vorgabe höchstens zwei oder drei Sätze.

In modernen Titeln sind ab und zu spezielle Hinweise zu finden, die als „Tipps“ oder „Lernstrategie“ bezeichnet werden. Sie sollen dem Lerner einen guten Rat zum effektiven Grammatiklernen geben.

Beispiel 1:

Tipp!

Lern Verben immer mit der Perfektform.

(Quelle: Kopp et al., *Planet Kursbuch 2*, Ismaning 2011, 9), erarbeitet von der Autorin

Beispiel 2:

Tipp!

Finde die Grammatikregel selbst. Lern Ausnahmen auswendig.

(Quelle: ebd., S. 14)

5.4.3.1.3 Wichtigkeit der Übungen

Alle oben beschriebenen Übungen sind gut geeignet für den Anfängerunterricht, bei dem grundlegende morphosyntaktische Strukturen zu automatisieren sind. Manchmal kommen sie nicht in ihrer reinen Form, sondern als Mischvarianten vor. (Wißner-Kurzawa in Bausch/Christ/Krumm 1995, S. 234)

In den späteren Phasen des Lernprozesses sollte die Zahl der nur wenig gesteuerten Übungen zunehmen. Interessant sind z.B. die Rollenspiele oder kommunikative Lern- und Interaktionsspiele. (ibd.)

Die grammatischen Übungen sind ein unersetzlicher Bestandteil jedes Lehrwerks. Wißner-Kurzawa (in Bausch/Christ/Krumm 1995, S. 235) unterstreicht ihre Wichtigkeit mit der Behauptung, keine der vorhandenen didaktischen Konzeptionen bestreitet die Notwendigkeit von Grammatikübungen, um die Grammatik einer Fremdsprache beherrschen zu können.

5.3.5 Wiederholung des Grammatikstoffes

Alle bis jetzt in Anlehnung an Heyd (1991, S. 164-173) beschriebenen Phasen der Grammatikvermittlung – von der Aufbereitung des zu erlernenden Stoffes bis zu seiner Einübung sind nur dann sinnvoll und effektiv, wenn auf die Wiederholung der gewonnenen Kenntnisse nicht verzichtet wird. Man unterscheidet die sogenannte systematische, kurze und immanente Wiederholung.

5.3.5.1 Systematische Wiederholung

„Damit der Lerner seine grammatischen Kenntnisse nicht wieder vergisst, müssen sie in Abständen systematisch wiederholt werden.“ (Heyd 1991, S. 173)

Um eine systematische Wiederholung geht es, wenn zum Thema der Stunde eine schon früher durchgenommene grammatische Erscheinung wird.

Es ist nötig, vor allem die Erscheinungen, die den Schülern wegen der Interferenz ihrer Muttersprache Schwierigkeiten bereiten konnten, wiederholt in der Deutschstunde aufzugreifen. Die Wiederholung sollte in größeren Sinnzusammenhängen erfolgen, d.h. auf die zusammenhängenden Strukturen sollte ungefähr in der gleichen Zeit eingegangen werden.

Der Stoff ist mit neuen Übungen und in neuen sprachlichen Situationen zu wiederholen. Es ist aber auch empfehlenswert, die bereits früher verwendeten Übungen mehrmals durchzugehen.

Eine systematische Wiederholung wird eingesetzt, um die Schüler an eine wichtige, ihnen schon bekannte Erscheinung zu erinnern, bzw. um diese Erscheinung noch zu vertiefen und ihre neuen Aspekte einzuführen. (ebd., S. 173)

Beispiel:

Im Lehrwerk *Passt schon! 1.* wird in der Lektion 2 die Deklination der Substantive im Singular im Nominativ und Akkusativ mit Hilfe von folgenden Tabellen erklärt:

		Maskulinum	Femininum	Neutrum
1.	Wie viel kostet...?	der iPod	die Jacke	das Handy
4.	Wie findest du...?	den iPod	die Jacke	das Handy

		Maskulinum	Femininum	Neutrum
1.	Das ist...	ein iPod	eine Jacke	ein Handy
4.	Ich habe...	einen iPod	eine Jacke	ein Handy

(Quelle: Dusilová et al., *Passt schon!1.*, Praha 2018, 124), erarbeitet von der Autorin

In der Lektion 4 wird die Deklination der Substantive im Plural im Nominativ und Akkusativ vermittelt:

		PLURAL		
1.	Wie viel kosten...?	die Sportschuhe	die Hosen	die T-Shirts
4.	Wie findest du...?	die Sportschuhe	die Hosen	die T-Shirts

		PLURAL		
1.	Das sind...	Sportschuhe	Hosen	T-Shirts
4.	Ich suche...	Sportschuhe	Hosen	T-Shirts

(Quelle: ebd., 150), erarbeitet von der Autorin

Im zweiten Teil des Lehrwerks wird in der ersten Lektion die schon früher erklärte Deklination der Substantive im Singular systematisch wiederholt und sie wird um die Deklination im Dativ erweitert:

SINGULAR			
1. Wer?	der Mann	die Frau	das Kind
3. Wem?	dem Mann	der Frau	dem Kind
4. Wen?	den Mann	die Frau	das Kind

PLURAL			
1. Wer?	die Männer	die Frauen	die Kinder
3. Wem?	den Männern	den Frauen	den Kindern
4. Wen?	die Männer	die Frauen	die Kinder

SINGULAR			
1. Wer?	ein Mann	eine Frau	ein Kind
3. Wem?	einem Mann	einer Frau	einem Kind
4. Wen?	einen Mann	eine Frau	ein Kind

PLURAL			
1. Wer?	Männer	Frauen	Kinder
3. Wem?	Männern	Frauen	Kindern
4. Wen?	Männer	Frauen	Kinder

(Quelle: Dusilová et al., *Passt schon!2.*, Praha 2015, 115), erarbeitet von der Autorin

5.3.5.2 Kurze Wiederholung

Die sogenannten kurzen Wiederholungen kommen zustande, „wenn sich bei der sprachpraktischen Arbeit herausstellt, dass noch Unklarheiten bestehen.“ (Heyd 1991, S. 174)

Beispiel:

Im Lehrwerk *Passt schon! 2.* werden in der ersten Lektion Präpositionen mit Dativ eingeführt. Die Grammatikzusammenfassung sieht im Arbeitsbuch wie folgt aus:

aus	Anton kommt aus der Schweiz.
bei	Claudia ist beim Arzt.
gegenüber	Susi und Bärbel warten gegenüber Kino.
mit	Der Journalist macht oft Interviews mit Sportlern.
nach	Nach dem Training habe ich frei.
seit	Ich kenne Oliver seit einem Jahr.
von	Wir wohnen in der Nähe von einem Park.
zu	Warum kommst du nicht zur Party?

Předložky *aus, bei, gegenüber, mit, nach, seit, von* a *zu* se pojí se 3. pádem.

(Quelle: Dusilová et al., *Passt schon!2.*, Praha 2015, 116), erarbeitet von der Autorin

Gleich danach, in derselben Lektion, eignen sich die Schüler die Präposition *in*.

In der dritten Lektion wird eine kurze Wiederholung gemacht – es kommt dort ein Lückentext vor, in den die Schüler passende Präpositionen, die sich mit Dativ verbinden, oder Präposition *in* ergänzen sollen. Diese Präpositionen werden auf diese Weise wiederholt, sie werden jedoch nicht zum Gegenstand der Unterrichtsstunde.

5.3.5.3 Immanente Wiederholung

Von der immanenten Wiederholung ist die Rede, wenn die Einführung eines neuen grammatischen Phänomens die Beherrschung einer früher durchgenommenen Struktur

voraussetzt. (Heyd 1991, S. 174) In solchem Falle wird die Grammatikwiederholung im Rahmen der Erklärung neuen Stoffs praktiziert.

Beispiel:

Der Lehrer verwendet immanente Wiederholung, wenn er z.B. vor der Einführung des Passivs die Bildung der Partizipien Perfekt noch einmal erwähnt. (Heyd 1991, S. 174)

5.3.6 Systematisierung des Grammatikstoffes

Da in einem Lehrwerk für Grundstufe den Schülern viele verschiedene neue grammatische Kenntnisse in kurzen, übersichtlichen Lektionen zu vermitteln sind, wird eine grammatische Erscheinung oft über mehrere Lektionen hin erklärt. Deshalb ist es wichtig, nach bestimmter Zeit die gewonnenen Kenntnisse zu systematisieren.

„Systematisierungen vermitteln dem Lerner Überblicke über Teile des deutschen Sprachsystems. Sie können auch Beziehungen zwischen dem Deutschen und dem muttersprachlichen Sprachsystem verdeutlichen.“ (Heyd 1991, S. 174)

Beispiel:

Im Lehrwerk *Wir 2* werden im Modul 4 in der ersten Lektion die Modalverben *können*, *müssen* und *wollen* im Präsens behandelt. Das Modalverb *sollen* wird erst in der Lektion 3 desselben Moduls vorgestellt.

Eine Systematisierung der vermittelten Modalverben, was ihre Konjugation im Präsens betrifft, sieht in der Grammatikübersicht wie folgt aus:

	können Moci/umět	wollen chtít	müssen muset	sollen Mít (za povinnost)
1. ich	kann	will	muss	soll
2. du	kannst	willst	musst	sollst
3. er, sie, es	kann	will	muss	soll
1. wir	können	wollen	müssen	sollen
2. ihr	könnt	wollt	müsst	sollt
3. sie	können	wollen	müssen	sollen
4. Sie	können	wollen	müssen	sollen vykání

(Quelle: Motta, Foxová, *Wir 2*, Praha 2011, 44), erarbeitet von der Autorin

Praktisches Teil

6 Auswahl und Charakteristik der ausgewählten Lehrwerke

6.1 Auswahl der Lehrwerke

Da diese Bachelorarbeit über die Vermittlung vom grammatischen Stoff in den Lehrwerken für die tschechischen Grundschüler handelt, wurden zur Analyse 3 Lehrwerke für diese Zielgruppe ausgewählt. Es geht um die Titel *Wir 2*, *Planet 2* und *alles klar 2a*, die alle auf die Schüler des 8.-9. Jahrganges der Grundschule gezielt sind.

Alle drei Lehrwerke sind geeignet für tschechische Schüler, die Deutsch als ihre erste Fremdsprache lernen, d.h. sie lernen Deutsch spätestens ab der 3. Klasse der Grundschule innerhalb von drei Unterrichtsstunden pro Woche.³³

Zur Analyse wurden die Lehrwerke *Wir 2*, *Planet 2* und *alles klar 2a* weiter aus dem Grund ausgewählt, sie alle begleiten die Schüler zum Niveau A2 (nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen)³⁴, welches sie aufgrund vom curricularen Dokument „RVP ZV“ am Ende der 9. Klasse der Grundschule erreichen sollen.

Weiter wurden die genannten Lehrwerke ausgewählt, weil sie alle ungefähr in der gleichen Zeit verfasst wurden und auf dem Markt erschienen. Bei *Wir 2* und *Planet 2* ist das Druckjahr 2011, in Falle von *alles klar 2a* ist das Jahr 2009 angegeben. Dank dieser Tatsache ist bei der Analyse der Vergleich von diesen Lehrwerken ermöglicht.

³³ Das Unterrichten der ersten Fremdsprache wird in den tschechischen Grundschulen durch das curriculare Dokument „RVP ZV“ reguliert. (Quelle: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (2021). Národní ústav pro vzdělávání. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online], zit. am 5.4.2022. Verfügbar unter: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>)

³⁴ Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen definiert das Sprachniveau A2 in Hinsicht der Sprachbeherrschung als „grundlegende Kenntnisse“. Die Fähigkeiten, welche die Lernenden auf diesem Niveau besitzen sollten, lauten folgendermaßen: Der Lernende „[K]ann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.“ (Quelle: *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. [online], zit. am 5.4. 2022. Verfügbar unter: <https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>)

Der letzte entscheidende Faktor bei der Auswahl war, dass jedes Lehrwerk von einem anderen Autorenkollektiv verfasst wurde. Das Lehrwerk *Wir 2* kommt aus dem Verlag *Klett* und seine Autoren sind Giorgio Motta mit Renáta Foxová. Das Lehrwerk *Planet 2* ist ein Produkt aus dem deutschen *Max Hueber Verlag*. Als Autoren figurieren hier Gabriele Kopp, Siegfried Büttner und Josef Alberti. Das letzte analysierte Lehrwerk, *alles klar 2a*, wurde vom Autorenkollektiv Krystyna Łuniewska, Urszula Tworek und Zofia Wąsik im Verlag *INFOA* verfasst. Dies macht die Beobachtung möglich, welche Vermittlungsweisen in Bezug auf den grammatischen Stoff einzelne Autorenkollektive wählten und wie sich diese Vermittlungsweisen ähneln, bzw. unterscheiden.

Die Auswahl wurde so getroffen, damit die Überprüfung von Übereinstimmung der Grammatikvermittlung in den Lehrwerken mit dem curricularen Dokument „RVP ZV“³⁵ und mit dieses Dokument näher konkretisierenden „Standards RVP ZV“³⁶ durchgeführt werden könnte, was als Ziel dieser Arbeit gilt.

Um den Rahmen der Arbeit nicht zu sprengen, wurden bei der Analyse nur die Lehrbücher berücksichtigt (d.h. im Einzelnen: das Lehrbuch *Wir 2* (aus der Lehrwerkreihe *Wir*), das Lehrbuch *Planet Kursbuch 2* (aus der Lehrwerkreihe *Planet*) und das Lehrbuch *alles klar 2a* (aus der Lehrwerkreihe *alles klar*)), die als Hauptmittel in den Deutschstunden eingesetzt werden.

³⁵ Das curriculare Dokument „RVP ZV“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, auf Deutsch – Rahmenlehrplan für die Grundbildung) ist ein sowohl der pädagogischen als auch der unpädagogischen Öffentlichkeit zugängliches Dokument, das das Unterrichten in den tschechischen Grundschulen (bzw. in den ersten Jahrgängen der sechs- und achtjährigen Gymnasien) reguliert. Fürs Unterrichten der ersten Fremdsprache ist das Bildungsfach „Erste Fremdsprache“ richtungsweisend. Es finden sich hier konkrete Anforderungen (getrennt für die erste Stufe (1.-5. Jahrgang) und für die zweite Stufe (5.-9. Jahrgang) der Grundschule) formuliert, die die Schüler in der konkreten Phase ihres Studiums erfüllen sollten.

(Quelle: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (2021). Národní ústav pro vzdělávání. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online], zit. am 5.4.2022. Verfügbar unter: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>)

³⁶ Das curriculare Dokument „Standards RVP ZV“ (Standardy pro základní vzdělávání) knüpft ans Dokument „RVP ZV“ an und konkretisiert näher dieses Dokument. Für Deutsch als erste Fremdsprache finden sich in „Standards RVP ZV“ neben den im „RVP ZV“ formulierten Anforderungen die sogenannten Indikatoren (die die jeweilige Anforderung konkreter beschreiben) und illustrative Aufgaben, die für die Lehrbuchautoren und Lehrer als Orientierungshilfe dienen.

(Quelle: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (2021). Národní ústav pro vzdělávání. Standardy RVP ZV. [online], zit. am 5.4.2022. Verfügbar unter: <https://www.nuv.cz/t/zarazeni-standardu-do-rvp-zv>)

6.2 Charakteristik der ausgewählten Lehrwerke

Im nächsten Teil wird jedes Lehrbuch, dabei auch die ihm entsprechende Lehrwerkreihe, kurz vorgestellt. Es wird von den Informationen auf den Verlagswebseiten und in den Lehrbüchern ausgegangen.

6.2.1 Charakteristik „Wir 2“

Das Lehrbuch *Wir 2* gehört zur Reihe von insgesamt 3 Lehrwerken, die vom Prager Verlag Klett (Autoren: G. Motta, R. Foxová) erstellt wurden. Die ganze Reihe besteht aus 3 Lehrbüchern (*Wir 1*, *Wir 2* und *Wir 3*), zu jedem Lehrbuch ist ein Arbeitsbuch mit dem eingegliederten deutsch-tschechischen Wörterbuch verfügbar. Ein weiterer Bestandteil des Komplexes ist ein Lehrerhandbuch mit der CD, in dem die Lehrkräfte zahlreiche nützliche Hinweise finden können. Von den Verlagswebseiten lassen sich unter anderem eine Hilfe für die Erstellung von Schullehrpläne und Hörübungen herunterladen. Die 3 Lehrwerke *Wir* begleiten die Lernenden vom Niveau A1 bis zum Niveau B1 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen. Das Lehrwerk *Wir 2*, dem bei der Analyse Aufmerksamkeit gewidmet wird, stimmt mit dem Niveau A2 des GERS³⁷ überein. Die ganze Lehrwerkreihe entspricht nach den Autoren dem aktuellen Rahmenlehrplan und ist für den DaF-Unterricht auf der zweiten Stufe der Grundschulen und niedrigeren Jahrgänge der Gymnasien bestimmt. Die Lehrwerke bereiten die Schüler für die Prüfungen „Fit in Deutsch 1,2“ und „Zertifikat Deutsch“ vor. Das Lehrbuch *Wir 2* bietet aktuelle Themen (wie z.B., Kannst du inline skaten?, Gesund leben.), fesselnde Bilder und Spiele an. Die Hörübungen mit Muttersprechern und lustige Lieder sind inklusiv. Die Grammatik wird übersichtlich mit dem Kommentar und Ergänzungen erklärt. Das Lehrbuch verspricht klare Struktur (3 größere Module, je nach 4 Lektionen), zweisprachige Anweisungen, Übungen zur Wortschatzfestigung und phonetische Übungen. Nach jedem Modul werden Sprechfertigkeiten – Hören, Sprechen, Schreiben und Lesen trainiert. Der Umfang ist 144 Seiten.

³⁷ Die Abkürzung GER steht für *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. (Quelle: *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. [online], zit. am 5.4. 2022. Verfügbar unter: <https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>)

6.2.2 Charakteristik „Planet Kursbuch 2“

Das Kursbuch *Planet 2* kommt aus der Lehrwerkreihe des deutschen Verlags Hueber (Autoren: G. Kopp, S. Büttner, J. Alberti). Es geht um ein Lehrbuch auf dem Niveau A2 des GERs. Die ganze Reihe enthält noch Kursbücher *Planet 1* und *Planet 3*, zu jedem von diesen Titeln stehen ein Arbeitsbuch, ein Lehrerhandbuch und Kassetten/CDs bereit. Mit Hilfe von allen 3 Lehrwerken werden die Schüler ohne Vorkenntnisse bis zum Niveau B1 geführt. Die Zielgruppe sind Jugendliche zwischen 12 und 15 Jahren. Die verwendete Sprache ist modern und jugendnah. Den Benutzern wird ein transparenter und übersichtlicher Aufbau garantiert. *Planet 2* besteht aus 16 kurzen Lektionen, die vier Themenkreisen zugeordnet sind. Von Anfang an bietet das Lehrbuch Ausspracheübungen und Ratschläge zur Entwicklung von Lernstrategien. Das Konzept ist speziell für die Unterrichtspraxis durchdacht. Nach zwei Lektionen folgt immer die Rubrik „Das kann ich schon“, die eine Zusammenfassung darstellt. Zum Training der Sprechfertigkeiten sind die Seiten „Zum Schluss“ geeignet. Der Umfang ist 128 Seiten.

6.2.3 Charakteristik „alles klar 2a“

Bei der Lehrwerkreihe *alles klar* handelt es sich um ein modernes Konzept, das für die zweite Stufe der Grundschulen, die niedrigeren Jahrgänge der Gymnasien und die Mittelschulen entwickelt wurde. Die Reihe besteht aus 5 Lehrbüchern die als 1a, 1b, 2a, 2b und 3a3b bezeichnet werden. Jedes Lehrbuch ist mit dem Übungsbuch in einem Band verbunden. Auf dem Markt sind außerdem noch drei Lehrerhandbücher zu finden. Auf den Verlagswebseiten sind kostenfrei eine Grammatikübersicht und Hörübungen zu gewinnen. Zielniveau der ganzen Reihe ist B1 nach dem GER. Die Lehrbücher unterstützen die Selbstständigkeit der Schüler und bereiten sie auf die Arbeit mit den Informationen, Texten oder Bildern. Alle Titel enthalten viele authentische Materialien, dank denen die Schüler mit den Realien und Kultur der deutschsprachigen Länder bekannt gemacht werden. Das Ziel ist eine erfolgreiche Kommunikation in der deutschen Sprache. Das Lehrbuch *alles klar 2a* ist für den 8.-9. Jahrgang der Grundschule geeignet. Dieses Teil enthält 6 Kapitel, in denen ein großer Wert auf den Wortschatz gelegt wird. Dabei gibt es spezielle „Grammatikseiten“ und verschiedensten Übungen zum Fertigkeitstraining. Der Verlag ist INFOA (Autoren: K. Łuniewska, U. Tworek, Z. Wąsik), der Umfang des Lehrbuchs 56 Seiten.

7 Analyse der Grammatikvermittlung

7.1 Kriterien der Analyse

In diesem Teil wird die Analyse der Grammatikvermittlung in ausgewählten Lehrbüchern *Wir 2*, *Planet 2* und *alles klar 2a* durchgeführt. Es wurde von der Autorin ein Kriterienverzeichnis erstellt, nach dem sich die Analyse jedes Lehrbuchs richtet. Das Kriterienverzeichnis sieht wie folgt aus:

(1) Lernziele – in Bezug auf die Grammatik, der zu vermittelnde grammatische Stoff

(2) grammatische Progression

a) Gibt es eine systematische Behandlung (Progression) der Grammatik im Laufe des Lehrwerks? Wird auch die pragmatisch-kommunikative Grammatik berücksichtigt?

b) Ist die Progression flach oder steil?

c) Werden die grammatischen Probleme wiederholt und dabei vertieft („konzentrische Progression“)?

(3) Verfahren bei der Grammatikvermittlung

a) Ist die Regelfindung empirisch-induktiv oder deduktiv, oder fehlt sie völlig bzw. teilweise?

(4) Aufbereitung des Stoffes für Lernzwecke – die Ausgangstexte

a) Sind die Texte im Hinblick auf die Grammatik konstruiert?

b) Sind die Texte nach kommunikativen Gesichtspunkten ausgewählt?

(5) Veranschaulichung der Regeln

(a) Gibt es grafisch anschauliche Hilfen?

(6) Einübung und Automatisierung des Stoffes – grammatische Übungen

a) Sind die Arbeitsanweisungen bei den Übungen eindeutig?

b) In welcher Sprache sind die Arbeitsanweisungen formuliert?

c) Wie werden die Lernenden angesprochen (Du/Sie-Anrede, Ton)?

d) Welche Übungstypen kommen vor?

e) Variieren die Übungsformen?

f) Werden kreative Übungen betont, z.B. altersgerechte Spielübungen?

g) Fördern die Übungen die Zusammenarbeit der Schüler? Gibt es Partnerübungen und Übungen, die für (Klein-)Gruppen geeignet sind?

h) Fördern die Übungen selbstständiges Arbeiten und Lernen?

(7) Wiederholung des Stoffes

a) Gibt es systematische Wiederholungen?

b) Gibt es ein ausreichendes Angebot an Übungen?

(8) Systematisierung des Stoffes

a) Gibt es im Lehrwerk eine systematische Grammatikübersicht?

b) Verweist das Lehrwerk auf eine umfassendere grammatische Darstellung?

(9) verwendete Terminologie

a) Ist die Beschreibungssprache verständlich, entspricht die Terminologie dem Kenntnisstand der Lernenden, und orientiert sie sich an der Beschreibung der Muttersprache?

Die einzelnen Kriterien wurden aus mehreren standardisierten Kriterienkatalogen übernommen. Das erste Kriterium, das die Lernziele betrifft, kommt aus dem im Jahre 1977 von Engel u. a. veröffentlichten Mannheimer Gutachten, wobei in dieser Arbeit nur die Lernziele im Bereich der Grammatikvermittlung in Betracht gezogen werden. Die nächsten Kriterien (formuliert in Form von Fragen) entstammen dem Stockholmer Kriterienkatalog von Hans-Jürgen Krumm und der Grammatikanalyse in den Lehrwerken nach Lutz Götze, wie sie in Kast/Neuner (1998, S. 69-70 und S. 103-104) ausgezählt sind. Einzelne Fragen werden wegen der Übersichtlichkeit mehreren größeren Einheiten zugeordnet, die dem theoretischen Teil der Arbeit entsprechen.

Die Analyse wurde bei jedem Lehrbuch nach denselben, oben stehenden Kriterien gemacht. Es wurde so vorgegangen, dass im Lehrbuch die durch die Kriterienfragen bestimmten Aspekte untersucht und entweder als Antworten auf die Fragen oder graphisch übersichtlich in Tabellen festgehalten wurden.

Vor der Analyse an sich muss noch die Konkretisierung der Kriterien gemacht werden. Bei jeder Kategorie der Kriterien wird genau beschrieben, was in den Lehrbüchern analysiert wird. Als Ausgangspunkt dient die ganze Zeit theoretisches Teil der Arbeit.

(1) Bei diesem Punkt ist die Frage zu beantworten, welche grammatischen Phänomene im konkreten Lehrbuchsteht vermittelt werden, anders gesagt, welches grammatische Minimum die Autoren für die 8.- 9. Klasse der Grundschule gewählt haben.

(2) Weiter wird in jedem Lehrbuch der Frage nach der Progression nachgegangen. Es geht darum, möglichst genau festzustellen, welche Progression in den Lehrbüchern erscheint. Es werden dabei die theoretischen Kenntnisse aus dem ersten Teil der Arbeit (vgl. Kapitel 5.2) ausgenutzt.

Im ersten Schritt wird beobachtet, ob sich im Lehrwerk um die strukturelle (grammatische) oder pragmatische (kommunikative) Progression handelt. Später wird zwischen der steilen/flachen und linearen/zyklischen (konzentrischen) Progression entschieden.

Die Ergebnisse werden auch mit einem ausführlicheren Kommentar belegt und in eine Tabelle eingetragen.

(3) Bei diesem Punkt der Analyse soll die Problematik des Verfahrens gelöst werden. Das bedeutet, es wird beschrieben und festgestellt, ob es sich im Lehrbuch um induktives, analytisch-deduktives oder deduktives Verfahren im Bereich der Grammatikdarstellung handelt. Es werden hier die Definitionen einzelner Verfahrensweisen aus dem theoretischen Teil der Arbeit (vgl. Kapitel 5.3.1) berücksichtigt.

(4) Dieser Punkt der Analyse wird nur in dem Fall gemacht, im Lehrbuch kommt induktives, bzw. analytisch-deduktives Verfahren vor. Das Ziel ist zu beobachten, mit Hilfe von welchen Mitteln wird der neue Grammatikstoff eingeführt. Das Interesse liegt daran, ob ein Ausgangstext, ein Dialog, ein Hörtext oder ein anderes Mittel eingesetzt wird und wie oftmals das Konkrete Mittel in Lehrbuch zu finden ist.

(5) Der Punkt (5) behandelt Veranschaulichung der Regeln. In der ersten Reihe stellt sich hier die Frage, wie die Regeln explizit präsentiert werden (ob in einem Kasten/in einer Tabelle/sie werden anders zusammengefasst). Wichtig ist auch die graphische Verarbeitung, die leider schwierig nach konkreten Kriterien zu beurteilen ist. Deshalb werden die Besonderheiten bei jedem Lehrwerk detailliert beschrieben.

(6) Dieser Punkt schließt mehrere Unterpunkte ein. Zuerst wird die Aufmerksamkeit den Arbeitsanweisungen bei den grammatischen Übungen gewidmet. Es wird festgestellt,

- ob die Anweisungen deutlich und sprachlich angemessen formuliert sind (die Anweisungen können als deutlich und angemessen bezeichnet werden, wenn der Leser leicht versteht, was er

in der konkreten Übung machen soll; als sprachlich angemessen lässt sich die Anweisung bezeichnen, wenn sie keine unbekannt Wörter enthält);

- welche Sprache verwendet wird (Deutsch/die Muttersprache von Lernenden – Tschechisch);
- wie die Schüler angesprochen werden (Du-Anrede/Ihr-Anrede/Sie-Anrede).

Weiter wird geschaut, mit welchen Grammatikübungen ist das Lehrbuch versehen. Immer wird eine Tabelle gestaltet, in die einzelne Übungstypen eingetragen werden, wobei auch die Zahl konkreter Übungstypen beobachtet und notiert wird.

Im letzten Unterpunkt interessieren besondere Übungstypen, die z.B. zur Gruppenarbeit bestimmt sind oder spezielle Aktivitäten vorschlagen. Die Besonderheiten können vom Lehrbuch zum Lehrbuch variieren, deshalb werden sie bei dieser Kategorie immer genau wörtlich beschrieben.

(7) Bei diesem Punkt soll untersucht werden, ob und wie die durchgenommenen grammatischen Strukturen in den Lehrbüchern wiederholt werden. Es soll bestimmt werden, ob das konkrete Lehrbuch Übungen zur Wiederholung enthält und wie hoch ist deren Anzahl. Da die Wiederholung in den Lehrbüchern unterschiedlich sein kann, werden die Ergebnisse bei diesem Kriterium wörtlich beschrieben.

(8) Dieser Punkt ist, was das Vorgehen bei der Analyse betrifft“ dem vorausgehenden Punkt (7) ähnlich. Es wird beobachtet, ob in den Lehrbüchern die grammatischen Kenntnisse systematisch dargestellt werden, d.h. ob in den Lehrbüchern eine umfassendere Übersicht vorhanden ist. Weiter wird geschaut, ob zusammenhängende grammatische Strukturen, die über mehrere Lektionen hin vermittelt werden, später zusammenfassend als ein Ganzes an einer Stelle vorkommen.

(9) Beim letzten Punkt der Analyse wird auf die verwendete Sprache und Terminologie geschaut. Es wird immer eine Tabelle erstellt, in die 2 Aspekte eingeschrieben werden:

- welche Sprache wird im Lehrbuch bei der Grammatikvermittlung benutzt (Deutsch/Tschechisch);
- ob die Sprache verständlich ist (als verständlich kann die verwendete Sprache bezeichnet werden, wenn bei der Grammatikerklärung nur den Schülern bekannte Wörter erscheinen).

Der letzte untersuchte Aspekt wird als „Fachliche Terminologie“ genannt. Das Ziel ist zu bestimmen, welche fachliche Termini (betreffend den Grammatikstoff) die Lehrbücher enthalten.

Falls im Lehrbuch tschechische Termini vorkommen, dienen als Leitfaden, welche Termini die Schüler kennen sollten (also ihre Verwendung im Lehrbuch in Ordnung ist), die im „RVP ZV“ formulierten Anforderungen.

Bei den deutschen oder aus dem Lateinischen kommenden Termini wurde bei der Analyse die Orientierung nach dem sogenannten Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke³⁸ gewählt. Wenn im Lehrbuch nur solche Termini vorkommen, die auch in diesem Verzeichnis ausgezählt sind, ist die verwendete Terminologie in Ordnung.

7.2 Analyse der Grammatikvermittlung

7.2.1 Analyse „WIR 2“

(1) Lernziele – in Bezug auf die Grammatik, der zu vermittelnde grammatische Stoff

Im Lehrbuch befindet sich auf den Seiten 3-5 ein Überblick, in dem einem der Inhalt einzelner Module und Lektionen zusammenfassend vorgestellt wird. Der Grammatikstoff, den sich die Schüler in einzelnen Lektionen aneignen sollten, wird jeweils neben dem Titel der konkreten Lektion (z.B. Kannst du inline skaten?) und Überschriften „Kommunikation“ und „Texte, Spiele, Lieder“ unter Bezeichnung „Gramatika“ (Grammatik) ausgezählt. Sowohl das Wort „Gramatika“ als auch die konkreten grammatischen Phänomene stehen auf Tschechisch aufgeschrieben.

³⁸ Das sogenannte *Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke* ist im Jahre 2019 durch das Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) zur Kenntnis genommen worden. Es ist von dem „Gremium für Schulgrammatische Terminologie“ erstellt worden. Ziel dieses Verzeichnisses ist es, Anhaltspunkte für die Konzeption von Lehrplänen und Schulbüchern für das Fach Deutsch und Deutsch als Fremdsprache zu geben. Das Verzeichnis trägt zur Vereinheitlichung der Termini und des damit verbundenen Begriffsverständnisses. (Quelle: *Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke*. [online], zit. am 5.4. 2022. Verfügbar unter: <https://grammis.ids-mannheim.de/vggf/>)

Die folgende Tabelle³⁹ zeigt, welche Grammatik das Lehrbuch vermittelt:

Modul 4	Grammatik
Lektion 1	<ul style="list-style-type: none"> - Präsens von Modalverben <i>können, müssen, wollen</i> - Possessivpronomen: Nominativ und Akkusativ - Verb <i>gehören</i> - Fragepronomen: <i>Wem? Wem gehört...?</i> - <i>nicht..., sondern</i> - Zusammengesetzte Wörter
Lektion 2	<ul style="list-style-type: none"> - Lokalgänzungen: <i>Wohin?</i> → <i>in, an, nach</i> - Temporalergänzungen: <i>im, am</i> - Fragen: <i>Warum? Wann?</i>
Lektion 3	<ul style="list-style-type: none"> - Jahreszahlen - Datum - Verb <i>werden</i> - Imperativ: 2. Pers. Sing. - Modalverb <i>sollen</i> - Personalpronomen: Akkusativ - <i>für</i> + Akkusativ - Fragepronomen: <i>Wen?</i>
Modul 5	Grammatik
Lektion 1	<ul style="list-style-type: none"> - Dativ: bestimmter Artikel; Personalpronomen - Imperativ: 2. Pers. Pl.; Siezen
Lektion 2	<ul style="list-style-type: none"> - Modalverb <i>dürfen</i> - Nebensatz mit <i>weil</i>
Lektion 3	<ul style="list-style-type: none"> - Das Perfekt <ul style="list-style-type: none"> - <i>haben/ sein</i> - regelmäßige/ unregelmäßige Verben - Zeitangaben: <i>heute, gestern, letzte Woche, ...</i>
Modul 6	Grammatik
Lektion 1	<ul style="list-style-type: none"> - Lokalgänzungen: <i>an, in, vor, hinter, neben</i> + Dativ - Fragen: <i>Wo?</i> - Verben <i>wissen, stehen, sitzen</i>
Lektion 2	<ul style="list-style-type: none"> - Lokalgänzungen <i>in, auf</i> + Dativ; Frage: <i>Wo?</i> - Lokalgänzungen <i>in, auf</i> + Akkusativ; Frage: <i>Wohin?</i> - Lokalgänzungen <i>zum, zur</i> - Präposition <i>mit</i> + Dativ - Infinitiv mit <i>zu</i>
Lektion 3	<ul style="list-style-type: none"> - Verben <i>liegen – legen, stehen – stellen, hängen – hängen, sitzen – setzen</i> - Präpositionen mit Dativ und Akkusativ

(Quelle: Motta, Foxová, *Wir 2*, Praha 2011, S. 3-5), erarbeitet von der Autorin

³⁹ Der Text der Tabelle wurde wegen der Sprache der Arbeit von der Autorin aus dem Tschechischen ins Deutsche übersetzt.

(2) grammatische Progression

Progressionstyp	Kommentar, nähere Beschreibung
pragmatische (kommunikative) Progression	im Vordergrund stehen kommunikative Fähigkeiten und Situationen, bei einzelnen Themen werden zugleich wichtige damit zusammenhängende grammatische Erscheinungen behandelt (z.B. beim Thema Freizeit und Ferien werden als Grammatik Lokal- und Temporalergänzungen erklärt (vgl. M4, L2)) ⁴⁰
steile Progression	in jeder Lektion werden mehrere grammatische Erscheinungen durchgenommen (vgl. Übersichtstabelle in (1)), was für einen schnellen Fortschritt sorgt; Modul 4 ist durch intensive Grammatikvermittlung gekennzeichnet, in jeder Lektion dieses Moduls werden durchschnittlich fünf verschiedene Erscheinungen erklärt; im Modul 5 liegt der Akzent hauptsächlich auf der Wortschatzarbeit und die Grammatikvermittlung wird auf jeweils zwei Erscheinungen beschränkt; das letzte Modul 6 konzentriert sich auf Lokalergänzungen und grundlegende transitive/ intransitive Verben, der ungefähr gleiche Stoff wird in jeder Lektion zur Sprache gebracht und vertieft
konzentrische Progression	der früher vermittelte Stoff taucht in späteren Lektionen (vor allem in Texten oder Gesprächen) wieder auf, dadurch wird er wiederholt und vertieft

(Quelle: eigene Analyse)

(3) Verfahren bei der Grammatikvermittlung

Verfahrensweise	Vorkommen im Lehrbuch
Induktives Verfahren	Ja
Analytisch-deduktives Verfahren	Nein
Deduktives Verfahren	Nein

(Quelle: eigene Analyse)

⁴⁰ Die Abkürzung M steht fürs Modul, L für die Lektion.

Kommentar –

Das Verfahren beim Grammatiklernen ist ausschließlich induktiv. Zuerst wird den Schülern ein Kurztext, ein Dialog oder ein Bild (bzw. mehrere Bilder) dargeboten, mit dem die neue Grammatik eingeführt wird. Dann folgt die Phase der Erstfestigung ohne explizite Kenntnis der Regel. Dies geschieht mit Hilfe von einem Dialog, bei dem die Schüler nach gegebenem Muster eigene Aussagen produzieren sollen (vgl. z.B. M4, L1, S. 10). Eine zweite Möglichkeit, die im Lehrbuch zur Erstfestigung eingesetzt wird, sind die sogenannten „Bausteine“. Es geht um einen ganz kurzen Text, in dem die Aussagen aus dem Einführungsteil mit Lücken stehen. Die Aufgabe der Schüler ist, den Text zu lesen und zu ergänzen. Nach dieser Phase wird die Regel gegeben und erst dann folgt die Einübung.

(4) Aufbereitung des Stoffes für Lernzwecke – die Ausgangstexte

Zur Aufbereitung des Stoffes dient im Lehrbuch entweder ein kurzer Ausgangstext (vgl. z.B. Modul 4, Lektion 1, S. 10) oder ein kurzer Dialog (vgl. z.B. M5, L2, S. 64) oder ein Bild bzw. mehrere Bilder mit Beschreibung bzw. Sprechblasen (vgl. z.B. M5, L3, S. 70). Die Anzahl der Ausgangstexte, Dialoge und Bilder ist ungefähr gleich, das Lehrbuch kann deshalb in dieser Hinsicht als abwechslungsreich bezeichnet werden.

Die Texte, die zur Präsentation einer neuen grammatischen Erscheinung bestimmt sind, sind geeignet ausgewählt. Es kommt zur ausgewogenen Verbindung von Kommunikation und Grammatik. (z.B. das Modalverb können wird beim typischen Thema Sport erklärt, vgl. näher M4, L1). Die Grammatik wird den Schülern als Mittel zu kommunikativen Fähigkeiten, nicht als Selbstzweck, beigebracht. Die konkrete zu vermittelnde grammatische Erscheinung kommt im Text immer mehrmals vor. Der Text enthält angemessenen Wortschatz, so dass die Konzentration auf die Grammatik ermöglicht wird. Die neue Grammatik wird im Text durch farbige oder fette Druckschrift nicht betont, was zur Authentizität des Textes beiträgt.

(5) Veranschaulichung der Regeln

Eine neue grammatische Regel befindet sich im Lehrbuch immer unter Bezeichnung „Grammatik“ in einem aufmerksamkeitsfesselnden grünen Kasten. Die Regelgebung wird also immer auf dieselbe Weise grafisch unterschieden. Die Regel wird möglichst kurz vermittelt. Die Unregelmäßigkeiten oder Schwierigkeiten werden fett gedruckt.

(6) Einübung und Automatisierung des Stoffes – grammatische Übungen

Die Arbeitsanweisungen bei den Übungen:

Eindeutigkeit	Sprache	Anrede der Schüler
Die Anweisungen sind kurz und eindeutig. Z.B. <i>Lies und ergänze dabei., Was stimmt?</i>	Deutsch	Du-Anrede bei Übungen, die jeder Schüler selbstständig machen soll (z.B. <i>Hör zu und sprich nach.</i>)
		Ihr-Anrede bei Übungen, die zu zweit oder in der Klasse zu lösen sind (z.B. <i>Reihenübung. Fragt und antwortet.</i>)

(Quelle: eigene Analyse)

Übungstypen:

	Anzahl	Kommentar, nähere Beschreibung
Übungen mit reproduktivem Charakter („sehr stark gesteuerte“ Übungen)	überwiegend	Dialogbildungen, Reihenübungen oder Zuordnungsübungen; es wird immer ganz genau angegeben, was der Schüler machen oder sagen soll
Übungen mit produktivem Charakter („relativ ungesteuerte“ Übungen)	gering	einige Sprechübungen, bei denen auf gestellte Fragen aufgrund von einem Text relativ frei geantwortet werden soll (z.B. S. 64, Ü. 11)

(Quelle: eigene Analyse)

Übungsformen:

Die detaillierte Analyse von einzelnen Übungsformen wird, um dem Umfang der Arbeit zurecht zu kommen, nur am Beispiel der ersten Lektion im Modul 4 gezeigt. Die in der ersten Lektion zu erkennbare Tendenz lässt sich jedoch in allen anderen Lektionen ebenso gut beobachten.

Übungsform	Fertigkeit (bzw. Fertigkeiten)	Anzahl (im M4, L1)
Dialogbildung	Sprechen	8
Reihenübung	Sprechen, Hören	2
Zuordnungsübung	Schreiben	3
Substitutionsübung	Sprechen	1

Andere	Schreiben, Hören	3
--------	------------------	---

(Quelle: eigene Analyse)

Es ist offensichtlich, dass im Lehrbuch Übungen zur Dialogbildung überwiegen. Dialoge dienen sowohl zur Grammatikeinführung (vgl. (3)) als auch zum Üben neuer Erscheinungen, wobei sie die Fertigkeit Sprechen fördern. Andere Übungsformen – Reihen-, Zuordnungs- oder Substitutionsübungen werden im Vergleich mit Dialogbildungen im deutlich kleineren Maße vertreten. Das Lehrbuch bietet in jeder Lektion ungefähr fünfzehn Grammatikübungen, in jeder Lektion gibt es mehrmals Hinweise auf weitere Übungen im Arbeitsbuch.

Andere spezifische Übungen:

Kreative Übungen (z.B. altersgerechte Spielübungen)	Partnerübungen/Übungen für Kleingruppen	Übungen fürs selbstständige Arbeiten und Lernen
Die sogenannten „Memory“-Übungen – Spielkarten für Einübung der Grammatik und des Wortschatzes	Übungen zur Dialogbildung – Arbeit zu zweit Reihenübungen – Arbeit für die ganze Klasse	Zuordnungsübungen, Substitutionsübungen, Übungen zum Hörverstehen

(Quelle: eigene Analyse)

(7) Wiederholung des Stoffes

Die neue Grammatik wird immer nach ganzem Modul (nach 3 Lektionen) auf ungefähr acht Seiten zusammengefasst und wiederholt. Einzelne Regeln sind hier ausführlicher als in den Lektionen erklärt. Die Schüler sollen zugleich Kontrollfragen beantworten und Sätze ergänzen, damit sie aktiviert werden und das Verständnis des Stoffes gesichert wird.

(8) Systematisierung des Stoffes

Die Grammatikübersicht ist immer nach ganzem Modul (nach 3 Lektionen) vorhanden. (vgl. (6)) Das Lehrbuch ist darum bemüht, den Schülern eine umfassendere grammatische Darstellung anzubieten. Wenn eine grammatische Erscheinung über mehrere Lektionen hin erklärt wird, wird sie dann in der Übersicht auf einer Stelle kompakt dargestellt. (vgl. z.B. Modalverben im M4, L1 und L3, kompakte Darstellung auf der S. 44)

(9) verwendete Terminologie, Sprache

Sprache	Verständlichkeit, Angemessenheit
Deutsch – die Übungsanweisungen, die Übungen, die Regelerklärung (überwiegend)	die verwendete Sprache ist klar, verständlich und angemessen
Tschechisch – die Grammatikübersicht (S. 3-5), selten bei der Grammatikerklärung in grünen Kästen (vgl. z.B. S. 71), in der Grammatikzusammenfassung nach ganzen Modulen (vgl. S. 44-51, 86-91, 126-131)	

(Quelle: eigene Analyse)

Fachliche Terminologie – das Lehrbuch enthält mehrere tschechische Ausdrücke für grammatische Phänomene, die in der Sprachwissenschaft üblich sind (z.B. Podstatné jméno, Modální slovesa, ...); sie sollten für die Schüler jedoch keine Schwierigkeiten bereiten, weil sie diese Termini nach dem Rahmenlehrplan für die Grundstufe aus dem Tschechischen beherrschen sollen. (RVP ZV, S. 19-24)

Weiter stoßen die Schüler auf mehrere deutsche (z.B. Wortarten, Nebensatz, ...) oder aus dem Lateinischen abgeleitete fachliche Ausdrücke (z.B. Substantiv, Verb, ...). Alle vorkommenden Termini entsprechen dem Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke, das als eine Orientierungshilfe für den Deutsch- und DaF-Unterricht in Grammatik fungiert.

7.2.2 Analyse „Planet Kursbuch 2“

(1) Lernziele – in Bezug auf die Grammatik, der zu vermittelnde grammatische Stoff

Das Lehrbuch besteht aus 4 größeren Themenkreisen, aus denen jeder noch 4 Lektionen enthält. In jeder Lektion werden sich die Schüler mit der Grammatik beschäftigen, die neben der Kommunikation und dem Wortschatz der Hauptbestandteil des Buches ist. Auf den Seiten 3 und 4 ist ein Inhaltsverzeichnis zu finden, in dem bei jeder Lektion in ihr vorkommende grammatische Erscheinungen angedeutet werden.

Das Lehrbuch verspricht die Behandlung folgenden Grammatikstoffes:

Themenkreis: Sport und Spaß	Grammatik
Lektion 17	Das unpersönliche <i>es</i> Imperativ als Höflichkeitsform
Lektion 18	Ortsangaben mit Akkusativ Präteritum von <i>haben</i> Steigerungsformen: Komparativ und Superlativ
Lektion 19	Personalpronomen im Dativ Possessivartikel <i>sein/ihr</i> im Nominativ und Akkusativ
Lektion 20	Fragepronomen <i>Welcher/es/e</i> im Nominativ und Akkusativ Vergleiche mit <i>wie</i> und <i>als</i> Nebensatz mit <i>weil</i>

Themenkreis: So ist es bei uns!	Grammatik
Lektion 21	Bestimmter Artikel im Dativ Personalpronomen im Dativ und Akkusativ
Lektion 22	Fragepronomen im Dativ Zeitangaben <i>vor/nach</i> + Dativ
Lektion 23	Nebensatz mit <i>dass</i> Hauptsatz mit <i>deshalb – trotzdem</i>
Lektion 24	Orts- und Modalangaben <i>an, bei, in, von, zu, mit</i> + Dativ

Themenkreis: Meine Geschwister und ich	Grammatik
Lektion 25	Adjektiv im Nominativ Personalpronomen im Dativ Modalverb <i>wollen</i> Unbestimmter Artikel im Dativ
Lektion 26	Reflexive Verben Nebensatz mit <i>wenn</i> Modalverb <i>sollen</i> Adjektiv im Akkusativ
Lektion 27	Possessivartikel im Nominativ, Akkusativ, Dativ Adjektiv im Akkusativ
Lektion 28	Ortsangaben <i>hinter, auf, über, unter, vor, neben</i> + Dativ zusammengesetzte Nomen Demonstrativartikel im Nominativ, Akkusativ, Dativ

Themenkreis: Feiern und Ferien	Grammatik
Lektion 29	Präpositionen <i>für – ohne</i>
Lektion 30	Modalverben im Präteritum
Lektion 31	Wechselpräpositionen <i>an, auf, in, über, unter, neben, vor</i> Adjektive im Nominativ Possessivartikel im Dativ
Lektion 32	Adjektiv im Dativ

(Quelle: Kopp et al., *Planet Kursbuch 2*, Ismaning 2011, 3-4), erarbeitet von der Autorin

(2) grammatische Progression

Progressionstyp	Kommentar, nähere Beschreibung
pragmatische (kommunikative) Progression	Der größte Wert wird auf die kommunikativen Fähigkeiten gelegt. Das erste Merkmal, das dafür spricht ist die Beschreibung des Inhalts vor jedem Themenkreis mit dem Titel „Das lernst du:“. Hier werden immer Redeabsichten ausgezählt, die sich die Lernenden in einzelnen Lektionen aneignen. (z.B. über das eigene Befinden sprechen, Erlebtes erzählen, ...) Die Grammatik wird nicht extra betont, sie ist ein Mittel, das die fremdsprachige Kommunikation ermöglichen soll. Jede Lektion basiert auf einem Thema, welches die Jugendlichen ansprechen soll (z.B. Klassenfahrt oder Was kommt heute im Fernsehen?). Um mit dem Thema arbeiten zu können, wird der notwendige Grammatikstoff erklärt.
flache und lineare Progression	Die Progression wird von Autoren als flach und linear bezeichnet. Die Anzahl der grammatischen Erscheinungen pro Lektion lässt sich nicht verallgemeinern, weil sie schwankt. Z.B. in der Lektion 29 handelt es sich um die Aneignung der Präpositionen für und ohne, während in der Lektion 25 Adjektive, Personalpronomen, Verb wollen und unbestimmter Artikel im Dativ auf dem Programm stehen. Zusammenfassend ist jedoch zu sagen, jeder Erscheinung wird ausreichende Aufmerksamkeit gewidmet. Erst wenn ein Phänomen erschöpfend behandelt wurde, wird ein nächstes eingeführt.

(Quelle: eigene Analyse)

(3) Verfahren bei der Grammatikvermittlung

Verfahrensweise	Vorkommen im Lehrbuch
Induktives Verfahren	Ja
Analytisch-deduktives Verfahren	Ja
Deduktives Verfahren	Nein

(Quelle: eigene Analyse)

Kommentar –

Die Regelfindung ist entweder induktiv oder analytisch-deduktiv. Im Falle des induktiven Verfahrens arbeiten die Schüler zuerst mit einem Dialog. (vgl. näher in (4)). Danach kommt die Erstfestigungsphase. Neue Grammatik wird nur mit intuitiver Kenntnis der Regel geübt. Dies geschieht mit Hilfe vom denselben Dialog, der nach dem Muster zu variieren ist. Dann wird die Regel in einer hellblauen Tabelle summarisiert und folgt die Einübung.

Beim analytisch-deduktiven Verfahren, das weniger häufig praktiziert wird, findet die Erstfestigungsphase nicht statt. Unmittelbar nach der Grammatikaufbereitung folgt die Regelgebung. (vgl. z.B. S. 74)

(4) Aufbereitung des Stoffes für Lernzwecke – die Ausgangstexte

Zur Grammatikeinführung werden im Lehrbuch mehrere Mittel eingesetzt. Einzelne Möglichkeiten beschreibt übersichtlich die Tabelle:

Grammatikeinführung mit Hilfe von...	Kommentar, nähere Beschreibung
einem Dialog, bzw. einem Dialog, in den die Schüler einige gegebene Vokabeln ergänzen sollen	<ul style="list-style-type: none"> - die am häufigsten vorkommende Grammatikaufbereitung, vgl. z.B. L18, S. 10 - die Arbeit mit dem Dialog ist jeweils für zwei oder drei Schüler bestimmt - seine Länge ist angemessen (insgesamt ungefähr 5 Repliken) - die verwendete Sprache ist verständlich und jugendnah (oft aktuelle und moderne Wörter wie „Training“, „Bungee-Jumping“) - der Dialog ist authentisch, er handelt von alltäglichen Themen (z.B. Essgewohnheiten oder Krankheit) und enthält Phrasen, die für die Deutschen typisch sind (z.B. Ach so., Das stimmt., Na, was gibt´s?)

	<ul style="list-style-type: none"> - die zu vermittelnde grammatische Erscheinung kommt immer mehrmals vor
einem Hörtext, der aus der CD abzuspielen ist, zu diesem Text gibt es dann im Lehrbuch Fragen, die das Verständnis überprüfen	<ul style="list-style-type: none"> - eine Grammatikeinführung dieser Art verlangt große Konzentration der Schüler, weil sie mit der neuen Grammatik zum ersten Mal konfrontiert werden, wobei sie den Text nicht sehen können, vgl. z.B. L20, S. 26 - setzt neben der Arbeit mit dem Lehrbuch auch den Einsatz einer CD voraus, was auf den Lehrer zusätzlichen Anspruch erhebt
einem Text im Lehrbuch	<ul style="list-style-type: none"> - der angebotene Ausgangstext wirkt immer natürlich, er handelt von einer realen Situation (z.B. Tagesablauf oder Möglichkeiten für eine Klassenfahrt) - in einigen Lektionen werden jedoch Texte eingesetzt, die schwierigere Vokabeln und lange Sätze enthalten (vgl. z.B. L20, S. 24), wodurch die Aufmerksamkeit der Schüler von der Grammatik ablenken wird
einer anderen Aktivität (z.B. einer Zuordnungsübung, einem Test, ...)	<ul style="list-style-type: none"> - es geht um eine originelle Möglichkeit, bei der die Schüler effektiv in den Unterricht hineingezogen werden, weil sie sich vor einer Aufgabe gestellt finden (sie sollen z.B. zwei zusammenpassende Sätze verbinden oder zutreffende Antworten ankreuzen...) - bei dieser Aktivität machen sie sich mit der neuen Grammatik bekannt, vgl. z.B. L18, S. 12 - die Aufmerksamkeit wird in der ersten Reihe nicht der Grammatik gewidmet, was motivierend wirken kann

(Quelle: eigene Analyse)

(5) Veranschaulichung der Regeln

Die neue grammatische Regel wird immer in einer kleinen hellblauen Tabelle zusammengefasst. Die hellblaue Tabelle ist von anderen farbigen Texten und Übungen schwieriger zu unterscheiden. Eine Bezeichnung, die die Schüler auf neue grammatische Erscheinungen aufmerksam machen würde, bleibt aus. Wichtige Regeln werden grafisch

hervorgehoben. (z.B. blauer Fettdruck, bei den Artikeln – rote Schrift fürs Femininum, blaue Schrift fürs Maskulinum, grüne Schrift fürs Neutrum und gelbe Schrift für den Plural, ...)

Die grammatischen Regeln werden sehr kurz aufgefasst. In manchen Fällen ist das richtige Verständnis ohne Begleitung des Lehrers ausgeschlossen. (vgl. z.B. S. 18 oder S. 36 unten) In jeder Lektion findet sich ein „Tipp“, wie man die Grammatik effektiver lernen kann. (vgl. z.B. S. 36)

(6) Einübung und Automatisierung des Stoffes – grammatische Übungen

Die Arbeitsanweisungen bei den Übungen:

Jede Übung im Lehrbuch hat einen originellen Titel, der das Thema einzuführen versucht. (z.B. So war es im Kaufhaus., Freude und Ärger.) Wenn die Aufgabe offensichtlich ist, ist keine Arbeitsanweisung vorhanden. (vgl. z.B. S. 63) In den meisten Fällen wird jedoch die Übung näher erklärt.

Eindeutigkeit	Sprache	Anrede der Schüler
Die Anweisungen sind manchmal kurz (z.B. <i>Beantworte die Fragen.</i>), manchmal ziemlich lang (z.B. <i>Lies die Fragen. Hör noch einmal genau zu. Mach Notizen.</i>), immer wird jedoch genau erklärt, was die Schüler machen sollen	Deutsch	Du-Anrede bei den meisten Übungen (z.B. <i>Lies die Aussagen. Nun hör noch einmal zu.</i>)
		Ihr-Anrede bei Übungen, die in Gruppen zu lösen sind (z.B. <i>Schreibt in Gruppen ein Streitgespräch.</i>)

(Quelle: eigene Analyse)

Übungstypen:

	Anzahl	Kommentar, nähere Beschreibung
Übungen mit reproduktivem Charakter („sehr stark gesteuerte“ Übungen)	groß	Dialogbildungen, Zuordnungsübungen oder Transformationsübungen; es wird immer ganz genau angegeben, was der Schüler machen oder sagen soll

Übungen mit produktivem Charakter („relativ ungesteuerte“ Übungen)	groß	viele Sprechübungen, bei denen auf gestellte Fragen aufgrund von einem Text oder aus eigenen Erfahrungen frei geantwortet werden soll, Übungen zum Schreiben, wo die Schüler nur eine Leitlinie bekommen und es wird ihnen freier Raum überlassen
--	------	---

(Quelle: eigene Analyse)

Übungsformen:

Die Übungsformen werden am Beispiel der ersten Lektion (L17) und der vorletzten Lektion (L29) im vorliegenden Kursbuch analysiert.

Übungsform	Fertigkeit (bzw. Fertigkeiten)	Anzahl (in L17)
Dialogbildung	Sprechen	1
Fragen und Antworten	Sprechen, Hören	2
Zuordnungsübung	Lesen	2
Erzählen (aufgrund von einem Text, über eigene Erfahrungen)	Sprechen	3
Transformationsübung	Hören, Sprechen	1

Übungsform	Fertigkeit (bzw. Fertigkeiten)	Anzahl (in L29)
Dialogbildung	Sprechen	1
Schreiben (einen Brief, eine Einladung...)	Schreiben	2
Zuordnungsübung	Schreiben, Lesen	1
Erzählen (aufgrund von einem Text, über eigene Erfahrungen)	Sprechen	2
Transformationsübung	Hören, Sprechen	1

(Quelle: eigene Analyse)

Aus der Analyse geht hervor, dass die Anzahl der Grammatikübungen in jeder Lektion ungefähr gleich ist. Wenn die Länge einer Lektion (d.h. 5-6 Seiten) in Betracht gezogen wird, ist die Anzahl der verfügbaren Übungen genügend. In den ersten 8 Lektionen des Buches ist ähnliche Tendenz wie bei der L17 zu beobachten, später nähert sich die Übungsstruktur die der L29. In den ersten Lektionen wird der Vorrang den Übungen, die die Fähigkeiten Sprechen und Hören fördern, gegeben. In späteren Lektionen nehmen die Übungen zum selbstständigen Schreiben zu. Übungen zur Dialogbildung oder Zuordnungsübungen sind in jeder Lektion zu finden.

Andere spezifische Übungen:

Kreative Übungen (z.B. altersgerechte Spielübungen)	Partnerübungen/Übungen für Kleingruppen	Übungen fürs selbstständige Arbeiten und Lernen
Das Lehrbuch bietet eine breite Palette von kreativen Übungen, die in der Klasse zu machen sind, meistens wird eine zusätzliche Vorbereitung verlangt (z.B. Karten schreiben, Bilder aus einer Zeitung ausschneiden...) Beispiele: Frage-Antwort-Spiel (vgl. S. 27) Das Rallye-Spiel (vgl. S. 96)	Übungen zur Dialogbildung – Arbeit zu zweit oder zu dritt Rollenspiel – Arbeit für die ganze Klasse	Zuordnungsübungen, Transformationsübungen, Übungen zum Hörverstehen

(Quelle: eigene Analyse)

(7) Wiederholung des Stoffes

Die neue Grammatik wird immer nach zwei Lektionen auf einer Seite „Das kann ich schon:“ zusammengefasst und wiederholt. Die Zusammenfassung wird aus einzelnen „Grammatikkasten“ aus den Lektionen erstellt. Die früher durchgenommene Grammatik kommt auf folgenden Seiten in Texten vor, die Übungen zur Grammatikwiederholung sind nicht zu finden.

(8) Systematisierung des Stoffes

Die Grammatikübersicht ist immer nach zwei Lektionen vorhanden. (vgl. (7)) Eine umfassendere grammatische Darstellung (z.B. nach den Hauptwortarten) enthält das Lehrbuch nicht.

(8) verwendete Terminologie, Sprache

Sprache	Verständlichkeit, Angemessenheit
Deutsch	die Grammatik wird im Lehrbuch ausschließlich auf Deutsch vermittelt, die Sprache ist verständlich

(Quelle: eigene Analyse)

Fachliche Terminologie – die Schüler stoßen auf mehrere deutsche (z.B. Steigerungsformen, Nebensatz, ...) oder aus dem Lateinischen abgeleitete fachliche Ausdrücke (z.B. Substantiv,

Verb, ...). Alle vorkommenden Termini entsprechen dem Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke, das als eine Orientierungshilfe für den Deutsch- und DaF-Unterricht in Grammatik fungiert.

7.2.3 Analyse „alles klar 2a“

(1) Lernziele – in Bezug auf die Grammatik, der zu vermittelnde grammatische Stoff

Über den im Lehrbuch zu vermittelnden Grammatikstoff wird auf der Seite 3 Auskunft gegeben. Bei jedem der sechs Kapitel stehen neben dem „Inhalt“ und „Abitur“ in der Spalte „Grammatik“ einzelne grammatische Phänomene auf Tschechisch ausgezählt. Nach dem Verzeichnis ist im Lehrbuch die folgende Grammatik zu behandeln⁴¹:

	Grammatik
Kapitel 1	<ul style="list-style-type: none"> - Das Perfekt – Wiederholung - Verben <i>sein</i> und <i>haben</i> im Präteritum - Substantiv im Genitiv
Kapitel 2	<ul style="list-style-type: none"> - Adjektivdeklinaton nach dem unbestimmten Artikel - Adjektivdeklinaton nach der Negation <i>kein/keine</i> und nach dem Possessivpronomen - Adjektivdeklinaton vom nach dem bestimmten Artikel
Kapitel 3	<ul style="list-style-type: none"> - Konditionalsätze - Adjektivdeklinaton ohne Artikel
Kapitel 4	<ul style="list-style-type: none"> - Finalsätze - Verb <i>lassen</i>
Kapitel 5	<ul style="list-style-type: none"> - Infinitivkonstruktion mit <i>zu</i> und ohne <i>zu</i> - Konzessivsätze mit <i>trotzdem</i>
Kapitel 6	<ul style="list-style-type: none"> - Von Ortsnamen abgeleitete Adjektive

(Quelle: Łuniewska et al., *alles klar 2a*, INFOA, Olomouc 2009, 3), erarbeitet von der Autorin

Die Zusammenfassung der grammatischen Strukturen ist außer der Seite 3 noch am Anfang jedes Kapitels zu finden. Die Grammatik wird dort zusammen mit zu gewinnenden Sprechkompetenzen unter Überschrift „V této kapitole se naučíš“ (In diesem Kapitel lernst du) wiederum auf Tschechisch in Punkten erwähnt. Z.B. am Anfang des ersten Kapitels betreffen

⁴¹ Der Text der Tabelle wurde wegen der Sprache der Arbeit von der Autorin aus dem Tschechischen ins Deutsche übersetzt.

die Grammatik drei dort angegebene Punkte. Sie werden, mit Wendung an jeden Schüler, wie folgt beschrieben:

In diesem Kapitel lernst du:

- darüber zu sprechen, wie und mit wem du die Ferien verbracht hast und du wiederholst das Perfekt,
- Verb sein und haben im Präteritum zu verwenden,
- Substantiv im Genitiv zu verwenden.

(2) grammatische Progression

Progressionstyp	Kommentar, nähere Beschreibung
pragmatische (kommunikative) Progression	Im Lehrbuch wird der Grammatik besondere Aufmerksamkeit auf den dazu bestimmten Seiten gewidmet. Jedes Kapitel besteht aus ungefähr 2-3 „Grammatikseiten“ (die Ausnahme stellt das Kapitel 6 dar, in dem das explizit ausgegrenzte Grammatikteil nur eine halbe Seite ausmacht), auf denen der Grammatikstoff intensiv behandelt wird. Die Schüler haben aber im ganzen Lehrbuch (d.h. nicht nur auf den „Grammatikseiten“) mit grammatischem Stoff zu tun, obwohl darauf nicht explizit hingewiesen wird. In Texten, Hörtexten und Übungen (die nicht auf den „Grammatikseiten“ stehen) kommen verschiedene grammatische Strukturen vor, die zusammen mit dem Wortschatz und Sprechfertigkeiten vermittelt und erlernt werden. Als Leitlinie fürs Vorgehen im Lehrbuch gilt jedoch immer ein Thema. Die Grammatik ist im Hinblick auf zugrundeliegendes Thema ausgewählt. Die Progression ist also pragmatisch (kommunikativ).

flache Progression	Die Anzahl der zu vermittelnden grammatischen Erscheinungen ist ziemlich klein. Im Durchschnitt sind das 2 neue Phänomene pro Kapitel. Es handelt sich also um eine flache Progression.
lineare Progression	Die früher durchgenommene Grammatik kommt im Lehrbuch in den weiteren Übungen nur selten wieder vor. (vgl. z.B. Kapitel 3, Übung A5 oder K4 ⁴² Übung A22, in denen das Perfekt aus dem Kapitel 1 wiederholt wird) In den meisten Fällen sind die Übungen auf die im konkreten Kapitel eingeführte Grammatik beschränkt. In den Texten und Hörtexten liegt der Akzent ebenfalls auf neuem Stoff und neuem Wortschatz. Für die lineare Progression spricht auch die Tatsache, erst wenn eine Struktur ausführlich vermittelt wurde, beginnt die Beschäftigung mit nächstem Stoff.

(Quelle: eigene Analyse)

(3) Verfahren bei der Grammatikvermittlung

Verfahrensweise	Vorkommen im Lehrbuch
Induktives Verfahren	Ja
Analytisch-deduktives Verfahren	Ja
Deduktives Verfahren	Ja

(Quelle: eigene Analyse)

Kommentar –

Bei der Regelfindung überwiegt erheblich analytisch-deduktiver Weg. Die Grammatik wird in jedem Kapitel im selbstständigen Teil „Grammatik“ vermittelt. Zuerst wird den Schülern ein Dialog, mehrere Beispielsätze oder ein kurzer Ausgangstext angeboten. (vgl. näher (4)) Die Schüler schauen sich diesen Input an und denken über die in den Beispielen präsentierte Regel nach. Danach folgt eine der zwei Varianten: die Schüler sollen die entsprechende Regel selbst formulieren oder die Regel steht bereits im Lehrbuch aufgeschrieben. Die Phase der Automatisierung (Grammatikübungen) ist in diesem Teil nicht vorhanden. Einzelne Übungen befinden sich außerhalb vom Grammatikteil.

Der deduktive Weg wird nur ein einziges Mal praktiziert. (vgl. K2, S. 22) Hier wird die Adjektivdeklinaton nach dem unbestimmten Artikel aufgrund von einer Tabelle erklärt. Die Schüler schauen sich die Regeln sofort an. Danach folgt eine Übung, die den Stoff festigt.

⁴² Die Abkürzung K steht fürs Kapitel.

(4) Aufbereitung des Stoffes für Lernzwecke – die Ausgangstexte

Die Aufbereitung des Grammatikstoffes wird am häufigsten mit Hilfe von einem Dialog realisiert. (vgl. z.B. K1, S. 12) Die Länge des Dialogs beträgt ungefähr 8 kurze Repliken. Die Sprechsituation stimmt immer mit dem Thema des Kapitels überein. (z.B. Ferien, Gesundheit, ...) Die zweithäufigste Variante der Aufbereitung sind Beispielsätze. (vgl. z.B. K5, S. 48) Nur zweimal im ganzen Lehrbuch wird von einem kurzen zusammenhängenden Text Gebrauch gemacht. (vgl. K2, S. 23 und K2, S. 24) Auf alle Formen der Aufbereitung trifft zu, es wird einfache und jugendnahe Sprache verwendet, die für alltägliche Gespräche typisch ist. (Wörter wie z.B. *toll, super, cool, Tattoo*; Phrasen wie z.B. *Wieso?, Alles klar., ...*)

(5) Veranschaulichung der Regeln

Die Grammatik wird in jedem Kapitel im selbstständigen Teil mit Piktogramm „Grammatik“ erklärt, was die Orientierung im Lehrbuch sehr unterstützt. Das Teil, in dem die entsprechende grammatische Regel steht oder von den Schülern formuliert werden soll ist mit einem grünen Piktogramm „Regel“ bezeichnet. Einzelne Regeln werden an einer Stelle sehr übersichtlich und ziemlich umfassend vermittelt. (vgl. z.B. K5, S. 48, wo an einer Stelle alle grundlegenden Gebrauchsweisen von Infinitivkonstruktionen erwähnt werden⁴³) Die wichtigen Wörter oder Endungen (z.B. Adjektivendungen) sind grün gedruckt. Als Nachteil kann betrachtet werden, zu den von Schülern zu ergänzenden Regeln gibt es im Lehrbuch keine richtigen Antworten. Das hat zur Folge, die Schüler haben keine Möglichkeit für die Selbstkontrolle. Die Überprüfung der Richtigkeit wird der Lehrkraft überlassen.

Ein wichtiger Bestandteil der Grammatikvermittlung sind die sogenannten „Tipps“, die sich im Grammatikteil finden lassen. Es geht um Ratschläge, die die Grammatikaneignung erleichtern sollen. Sie werden, genauso wie die Beschreibung der Regeln, auf Tschechisch verfasst.

Beispiel:

Tipp

Adjektive wie lila, rosa, orange, creme, oliv, beige werden nicht dekliniert, z.B.⁴⁴:

⁴³ Bei dieser Behauptung geht die Autorin von didaktischer Grammatik für Fremdsprachenunterricht von Helbig/Buscha (1996) aus.

⁴⁴ Dieser Text steht im Lehrbuch auf Tschechisch. Da die Sprache der Arbeit Deutsch ist, wurde er von der Autorin aus dem Tschechischen ins Deutsche übersetzt.

Ich kaufe mir ein lila Hemd.

(Quelle: Łuniewska et al., alles klar 2a, INFOA, Olomouc 2009, 22), erarbeitet von der Autorin

(6) Einübung und Automatisierung des Stoffes – grammatische Übungen

Die Grammatikübungen zum vermittelten Stoff kommen ausschließlich im Grammatikteil vor. Im übrigen Teil jedes Kapitels gibt es jedoch zahlreiche weitere Übungen, die primär zwar auf die Wortschatzarbeit und Sprechfertigkeiten konzentriert werden, bei diesen Übungen wird aber gleichzeitig die Grammatik geübt. Deshalb werden bei der Analyse auch diese Übungen in Betracht gezogen.

Die Anweisungen bei den Übungen:

Eindeutigkeit	Sprache	Anrede der Schüler
Die Anweisungen sind klar und deutlich verfasst, es wird immer genau erklärt, was die Schüler machen sollen	Deutsch und Tschechisch	Du-Anrede bei Übungen, die jeder Schüler selbstständig lösen soll (z.B. <i>Höre den Dialog und beantworte die Fragen.</i>)
	Jede Anweisung wird zuerst auf Deutsch, darunter aber auch mit kleinerer Schrift auf Tschechisch aufgeschrieben Beispiel: <i>Richtig oder falsch? Höre den Dialog noch einmal und kreuze an. Správně nebo špatně? Poslechni si rozhovor ještě jednou a označ.</i>	Ihr-Anrede bei Übungen, die zu zweit oder in Gruppen zu lösen sind (z.B. <i>Bildet ähnliche Dialoge nach dem Muster.</i>)

(Quelle: eigene Analyse)

Übungstypen:

	Anzahl	Kommentar, nähere Beschreibung
Übungen mit reproduktivem Charakter („sehr stark gesteuerte“ Übungen)	groß	Dialogbildungen, Übungen zum Hörverstehen, Zuordnungsübungen; es wird immer ganz genau angegeben, was der Schüler machen oder sagen soll

Übungen mit produktivem Charakter („relativ ungesteuerte“ Übungen)	groß	viele Sprechübungen, bei denen auf gestellte Fragen aufgrund von einem Text, einem Bild oder aus eigenen Erfahrungen frei geantwortet werden soll (vgl. z.B. Übung A19, S. 38); Sprechübungen, die mit dem Piktogramm „Abi“ markiert werden und als spezielle Vorbereitung fürs Abitur dienen (vgl. z.B. Übung A26, S. 49); Sprechübungen zur Diskussion in Paaren (vgl. z.B. Übung A6, S. 44);
---	------	---

(Quelle: eigene Analyse)

Übungsformen:

Da die Struktur jedes Kapitels gleich ist, wird die Analyse nur am Beispiel des ersten Kapitels detailliert aufgezeigt.

Übungsform	Fertigkeit (bzw. Fertigkeiten)	Anzahl (im K5)
Dialogbildung	Sprechen	2
Übung zur Hörverstehen	Hören	2
Zuordnungsübung	Lesen	3
Erzählen (aufgrund von einem Text, über eigene Erfahrungen)	Sprechen, Lesen	7
Fragen und Antworten	Sprechen, Hören	1

(Quelle: eigene Analyse)

Die Analyse macht deutlich, das Lehrbuch enthält in jedem Kapitel bunte Palette von Übungsformen. Das größte Gewicht liegt auf den Übungen, die die Fertigkeit Sprechen fördern. Zahlreich werden auch die Übungen zum Lesen und Hören vertreten. Die vierte Fertigkeit – Schreiben wird im Gegenteil nur in einem kleinen Umfang trainiert (nur in den Übungen, in denen die Schüler ein Wort bzw. eine Verbindung auf den richtigen Platz eintragen sollen; vgl. z.B. K1, Übung A26).

Andere spezifische Übungen:

Kreative Übungen (z.B. altersgerechte Spielübungen)	Partnerübungen/Übungen für Kleingruppen	Übungen fürs selbstständige Arbeiten und Lernen
im Lehrbuch werden Anregungen zu mehreren „Projekten“ gegeben; die Schüler sollen z.B. einen Adventskalender aufbereiten	Übungen zur Dialogbildung – Arbeit zu zweit Übungen zur Diskussion – Arbeit für die ganze Klasse	Zuordnungsübungen, Übungen zum Hörverstehen

(vgl. S. 46) oder ein Poster über eine bekannte Persönlichkeit erstellen (vgl. S. 52); es geht primär um die Arbeit mit verschiedenen Quellen (z.B. Internet, Literatur) und Training der Sprechfertigkeiten, wobei aber die Schüler auch ihre grammatischen Kenntnisse applizieren müssen		
--	--	--

(Quelle: eigene Analyse)

(7) Wiederholung des Stoffes

Das Lehrbuch ist mit keiner systematischen Wiederholung des Stoffes versehen. Die verfügbaren Übungen zielen darauf, immer den neuen Stoff einzuüben.

(8) Systematisierung des Stoffes

Eine systematische Grammatikübersicht, in der alle durchgenommenen Erscheinungen summarisiert wurden, steht aus. Die einzige Stelle, wo die Grammatikregeln festgehalten werden, sind die „Grammatikseiten“. Was eine umfassendere grammatische Darstellung betrifft, darüber kann man im Lehrbuch nur teilweise sprechen. Die meisten grammatischen Phänomene werden wegen der Kürze einzelner Kapitel über mehrere Kapitel hin vermittelt. Gut einzusehen lässt sich dies am Beispiel der Vermittlung von Adjektivdeklinatation. Die Deklinatation von Adjektiven nach dem unbestimmten Artikel, nach der Negation kein/keine und Possessivpronomen, sowie auch nach dem bestimmten Artikel wird im Kapitel 2 erklärt. Die Deklinatation ohne Artikel kommt erst im Kapitel 3, wobei dazwischen die Konditionalsätze gemacht werden. Diese Verteilung des Stoffes kann dazu führen, die Schüler werden verwirrt und nicht fähig sein, die Adjektive als ein Ganzes zu betrachten.

(9) verwendete Terminologie

Sprache	Verständlichkeit, Angemessenheit
Deutsch – Übungen, Übungsanweisungen Tschechisch – Grammatikübersicht (S. 3), Übungsanweisungen, Grammatikregeln, „Tipps“	die Grammatik wird im Lehrbuch im starken Maße in der Muttersprache der Schüler – auf Tschechisch vermittelt, bei den Übungen gibt es jeweils eine deutsche und eine tschechische Anweisung, die Sprache ist gut

	verständlich und für die Niveaustufe angemessen
--	---

(Quelle: eigene Analyse)

Fachliche Terminologie – das Lehrbuch enthält mehrere tschechische Ausdrücke für grammatische Phänomene, die in der Sprachwissenschaft üblich sind (z.B. Infinitivní konstrukce, Účelové věty, ...); sie sollten für die Schüler jedoch keine Schwierigkeiten bereiten, weil sie diese Termini nach dem Rahmenlehrplan für die Grundstufe aus dem Tschechischen beherrschen sollen. (RVP ZV, S. 19-24)

Weiter stoßen die Schüler auf mehrere deutsche (z.B. Wortarten, Nebensatz, ...) oder aus dem Lateinischen abgeleitete fachliche Ausdrücke (z.B. Substantiv im Genitiv, Verb, ...). Alle vorkommenden Termini entsprechen dem Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke, das als eine Orientierungshilfe für den Deutsch- und DaF-Unterricht in Grammatik fungiert.

7.3 Schlussfolgerungen aus der Analyse

Bei der Analyse oben wurde die Grammatikvermittlung in drei ausgewählten Lehrbüchern „Wir 2“, „Planet Kursbuch 2“ und „alles klar 2a“ möglichst ausführlich untersucht, wobei nach den standardisierten Kriterien vorgegangen wurde.

Diese Analyse sollte zeigen, wie die deutsche Grammatik in drei konkreten Lehrbüchern für zweite Stufe der Grundschule in Tschechien vermittelt wird.

Zugleich sollte die Analyse Beobachtungen über die Ähnlichkeiten und Unterschiede bei einzelnen Grammatikvermittlungen in diesen Lehrbüchern bringen.

Ausgehend von der Analyse kann festgestellt werden, dass bei den untersuchten Lehrbüchern in Bezug auf die Grammatikvermittlung mehrere Gemeinsamkeiten gefunden wurden. In manchen Aspekten der Grammatikvermittlung bestehen jedoch unter ihnen Unterschiede.

Nun wird auf die Ergebnisse in einer logischen Reihenfolge näher eingegangen.

Wie der erste Punkt der Analyse zeigte, bei der Auswahl des zu vermittelnden Stoffs sind unter den Lehrbüchern sowohl die Gemeinsamkeiten, als auch Unterschiede zu beobachten. Vor allem die ersten zwei Lehrbücher („Wir 2“ und „Planet Kursbuch 2“) vermitteln fast dieselben grammatischen Strukturen. Grammatische Erscheinungen wie *Modalverben in Präsens, bestimmte und unbestimmte Artikel, Imperativ, Wechselpräpositionen, Nebensätze mit weil, Perfekt, Zeitangaben (z.B. gestern, nächste Woche...)* sind in beiden Lehrbüchern zu finden. Ein sichtbarer Unterschied besteht darin, dass sich „Planet Kursbuch 2“ mehr auf die syntaktischen Strukturen konzentriert (vermittelt werden z.B. *Nebensatz mit weil, Nebensatz mit dass, Nebensatz mit deshalb – trotzdem*), während in „Wir 2“ nur *Nebensatz mit weil* präsentiert wird. Das Lehrbuch alles klar 2a vermittelt nicht alle Strukturen, die in anderen zwei Titeln vorhanden sind (es fehlen *Imperativ, Wechselpräpositionen* und *Temporalbestimmungen*), seine Besonderheit ist jedoch, dass hier die Schüler auch einige nicht so übliche und schwierigere Strukturen lernen, wie *Von Ortsnamen abgeleitete Adjektive* oder *Konditionalsätze*.

Was die Progression betrifft, in allen Lehrbüchern wurde pragmatische (kommunikative) Progression gewählt. Im Mittelpunkt steht immer ein Thema und diesem ist notwendiger Grammatikstoff zugeordnet. Ein merkwürdiger Unterschied ist darin zu sehen, dass sich die Themen und ihnen zugeordneten Strukturen in den drei Lehrbüchern nicht völlig überschneiden. In allen drei Lehrbüchern wird z.B. *das Perfekt* durchgenommen. In „WIR 2“ geschieht es in der Lektion „Tina hat sich wehgetan“ beim Thema *Sport, Unfall*; in „Planet Kursbuch 2“ in der Lektion „Klassenfahrt“ beim Thema *Schulsausflug* und in „alles klar 2a“ im Kapitel 1 beim Thema *Nach den Ferien*.

Aus den weiteren Progressionstypen tauchen in Lehrbüchern „Planet Kursbuch 2“ und „alles klar 2a“ flache und lineare Progressionen auf. Beide Lehrbücher vermitteln in einer Lektion/einem Kapitel ungefähr drei neue Strukturen, beim „alles klar 2a“ ist die Gesamtanzahl der durchgenommenen Erscheinungen am niedrigsten. Im Gegensatz zu diesen Lehrbüchern steht das Lehrbuch „Wir 2“, beim dem steile und konzentrische (zyklische) Progression festgestellt wurden.

Aus dem dritten Punkt der Analyse geht hervor, dass bei der Grammatikvermittlung in allen Lehrbüchern eindeutig induktives Verfahren überwiegt. In Lehrbüchern „Wir 2“ und „Planet Kursbuch 2“ lässt sich bei manchen Regeln auch analytisch-deduktives Verfahren finden, das Lehrbuch „alles klar 2a“ beinhaltet auch deduktives Verfahren, dieses wird jedoch nur bei einer Regel realisiert.

Bei der Problematik der Aufbereitung vom Lehrstoff, die weiter analysiert wurde, weisen alle Lehrbücher ungefähr gleiche Tendenzen auf. Die Lehrbücher „Wir 2“ und „Planet Kursbuch 2“ sind, was die Aufbereitung neuer Strukturen angeht, sehr abwechslungsreich. Am häufigsten kommt ein zusammenhängender Text oder ein kurzer Dialog zum Einsatz. Das Lehrbuch „Planet Kursbuch 2“ bietet an manchen Seiten zusätzlich eine ganz interessante Aufbereitung (einen Test, eine Zuordnungsübung), die motivationsfördernd wirkt. In „alles klar 2a“ sind vor allem zwei schon erwähnte Mittel verwendet – ein Text oder ein Dialog.

Wenn über die Veranschaulichung der Regeln die Rede ist, die Lehrbücher „Wir 2“ und „Planet Kursbuch 2“ bieten den Lernenden sehr ähnliche Konzepte. Die Regeln kommen neben den Texten, Bildern und Übungen vor, sie sind also von den anderen Bestandteilen nicht getrennt. In beiden Lehrbüchern wird jede Regel in einem farbigen Kasten zusammengefasst, der Unterschied besteht nur in den benutzten Farben (in „Wir 2“ – ein grüner Kasten, in „Planet Kursbuch 2“ – ein hellblauer Kasten). Eine unterschiedliche Gestaltung findet sich in „alles klar 2a“, wo die Veranschaulichung der Regeln in jedem Kapitel im selbstständigen Teil stattfindet. Die Beschreibung der Regeln ist in allen Lehrbüchern möglichst kurz und verständlich, „Planet Kursbuch 2“ und „alles klar 2a“ beinhalten als ein Bonus die sogenannten Tipps, die das Lernen erleichtern sollten.

Erwähnenswert ist auch der Punkt über die grammatischen Übungen. Die Arbeitsanweisungen sind in jedem Lehrbuch kurz und verständlich, identisch ist auch die Anredeweise – Du-Anrede bei den Übungen zur Einzelarbeit oder Ihr-Anrede bei den Übungen, die zur Gruppenarbeit bestimmt sind. Ein großer Unterschied betrifft jedoch die verwendete Sprache. Sowohl in „Wir 2“ als auch in „Planet Kursbuch 2“ stehen die Anweisungen nur auf Deutsch, in „alles klar 2a“ ist bei jeder Übung neben einem deutschen auch ein tschechischer Hinweis zu finden. Betrachtet man die vorkommenden Übungsformen, so wird offenbar, dass jedes Lehrbuch eine breite Palette an Grammatikübungen bietet. Zu den häufigsten Übungen gehören Dialogbildungen, Zuordnungsübungen, Fragen und Antworten oder Übungen zum Erzählen über ein Bild/ein Thema. In jedem Lehrbuch befinden sich auch kreativitätsfördernde Übungen und Übungen zur Paar- oder Gruppenarbeit.

Die Wiederholung und Systematisierung von gewonnenen Kenntnissen sind in keinem der analysierten Lehrbücher besonders stark beachtet. Der früher vermittelte Stoff kommt zwar auch in nächsten Lektionen/Kapiteln vor, jedoch vor allem in Texten oder Artikeln. Die Übungen sind in den meisten Fällen nur auf bereits erklärte Regel konzentriert. Als Vorteil der

Lehrbücher „Wir 2“ und „Planet Kursbuch 2“ kann betrachtet werden, dass sie nach der ganzen Lektion eine Wiederholung der Regeln enthalten.

Der letzte Aspekt, der bei der Analyse berücksichtigt wurde, ist die verwendete Sprache und Terminologie. Nur das von deutschen Autoren verfasste Lehrbuch „Planet Kursbuch 2“ verwendet ausschließlich Deutsch. In beiden anderen Lehrbüchern sind die Regelerklärungen teilweise in der Muttersprache der Schüler – auf Tschechisch formuliert. Die Lehrbücher operieren auch mit grammatischen Fachtermini. Es wurde jedoch festgestellt, dass nur solche tschechischen Ausdrücke vorkommen, die die Schüler aus ihrer Muttersprache kennen sollten. Bei den deutschen und aus dem Lateinischen abgeleiteten Termini stellte sich heraus, dass ihre Verwendung laut Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke in Ordnung ist.

8 Übereinstimmung der Grammatikvermittlung mit den „Standards RVP ZV“

8.1 Analyse der Übereinstimmung

Damit über die Qualität der Grammatikvermittlung in den ausgewählten Lehrbüchern Schlüsse gezogen werden könnten, wurde als entscheidender Faktor die Übereinstimmung der Grammatikvermittlung im konkreten Lehrbuch mit dem curricularen Dokument „RVP ZV“ und mit ihm näherkonkretisierenden „Standards RVP ZV“ bestimmt.

Es wurde in diesem Kapitel der Arbeit also der Frage nachgegangen, ob die Schüler, die mit den ausgewählten Lehrbüchern arbeiten, zu Ende der 9. Klasse in der Grundschule ausreichende grammatische Kenntnisse in Deutsch als erste Fremdsprache besitzen, damit sie die Anforderungen der „Standards RVP ZV“ erfüllen könnten.

Der zu vermittelnde grammatische Stoff wird im „RVP ZV“ und in den „Standards RVP ZV“ nicht explizit ausgezählt. Als Orientierungshilfe dienen die sogenannten thematischen Bereiche, mit denen sich die Schüler im Deutschunterricht beschäftigen sollen. Der Hauptakzent wird dabei auf vier Sprachfertigkeiten gelegt, die als Ziel des DaF-Unterrichts angesehen werden.

Bei der Überprüfung, wie weit der Grammatikstoff in den Lehrbüchern den „Standards RVP ZV“ entspricht, konzentrierte sich die Autorin bei jedem Lehrbuch auf drei Aspekte:

(1) Zuerst wurde geschaut, welche von den vorgeschriebenen thematischen Bereichen für die zweite Stufe der Grundschule die Lehrbücher behandeln. Im „RVP ZV“ sind für die zweite Stufe der Grundschule diese thematischen Bereiche zu finden: *Mein Zuhause, Familie, Wohnen, Schule, Freizeit, Kultur, Sport, Gesundheitspflege, Gefühle und Laune, Essgewohnheiten, Wetter, Natur und Stadt, Einkäufe und Mode, Gesellschaft und ihre Probleme, Berufswahl, Moderne Technologien und Medien, Reisen und Realien von deutschsprachigen Ländern.*

Bei der Analyse wurden in den Lehrbüchern nur diejenigen thematischen Bereiche untersucht, mit denen sich die Schüler in der zweiten Stufe der Grundschule zum ersten Mal treffen. Es sind im Einzelnen: *Kultur, Sport, Gesundheitspflege, Gefühle und Laune, Essgewohnheiten, Gesellschaft und ihre Probleme, Moderne Technologien und Medien, Reisen und Realien von deutschsprachigen Ländern.*

Die restlichen thematischen Bereiche sollten laut „RVP ZV“ primär in der ersten Stufe durchgenommen werden und ihre Beherrschung ist in der zweiten Stufe vorausgesetzt.

(2) Im zweiten Schritt wurde von der Autorin aufgrund von den in „Standards RVP ZV“ vorkommenden Anforderungen ein Verzeichnis der zu vermittelnden grammatischen Strukturen erstellt. Das Verzeichnis beinhaltet folgende Strukturen:

Substantive – bestimmter, unbestimmter Artikel, ohne Artikel
Adjektive im Nominativ
Adjektivdeklination nach bestimmtem, unbestimmtem Artikel
Personalpronomen
Possessivpronomen
Fragepronomen <i>wer, was, wem, wen...</i>
Präsens von Modalverben <i>müssen, können, dürfen, mögen, sollen, wollen</i>
W- Fragen: <i>Wann? Warum?</i>
Temporalbestimmung: <i>im, am</i>
Lokalbestimmung: <i>Wo?, Wohin?,</i> Wechselpräpositionen
Präpositionen <i>für, ohne, um</i> (mit A.) <i>aus, bei, mit, nach, von, zu</i> (mit D.)
Grundzahlen, Datum

Imperativ
Verben <i>einladen, bitten, sich entschuldigen, sich bedanken</i>
Verben <i>gefallen, sich wünschen</i>
Nebensatz mit <i>weil</i>
Verb <i>werden</i>
Futur I (Grundlagen)
Präteritum von Verben <i>sein</i> und <i>haben</i>
Perfekt (<i>haben/sein</i> , Grundverben – <i>gehen, essen, schlafen...</i>)
Zeitangaben: <i>heute, gestern, letzte Woche,...</i>
Adverbien: <i>zuerst, später, dann...</i>
Konjunktionen: <i>und, aber, oder, denn</i>
Verbindung <i>es gibt</i>
Infinitiv mit <i>zu</i>

In jedem Lehrbuch wurde festgestellt, ob die konkrete Struktur dargestellt wird.

Auch in diesem Falle (ähnlich wie bei den thematischen Bereichen) wurden bei der Analyse nur grammatische Strukturen betrachtet, die nach den „Standards RVP ZV“ erst in der zweiten Stufe vermittelt werden sollen. Es wird vorausgesetzt, dass die Schüler den Stoff aus der ersten Stufe beherrschen.

(3) Zum Schluss wurden die Übungen bestimmt, die nach den illustrativen Aufgaben in „Standards RVP ZV“ geeignet sind, damit die Schüler gute grammatische Kenntnisse und die erwähnten Fertigkeiten gewinnen.

Die Anforderungen und illustrativen Aufgaben sind in „Standards RVP ZV“ nach vier Sprachfertigkeiten (Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen und Schreiben) verteilt. Deshalb wurde solche Verteilung auch hier beibehalten. Einzelnen Sprachfertigkeiten wurden dann mehrere geeignete Übungen zugeordnet. Das ganze Verzeichnis der Übungen ist wie folgt:

Sprachfertigkeit	Nähere Beschreibung
Hörverstehen	1. einfache Hörtexte über vermittelte Themen, mit Informationen aus dem alltäglichen Leben
	2. einfache Aussagen von einem oder mehreren Sprechern, mit Informationen aus dem alltäglichen Leben
Sprechen	1. Übungen zur Fragestellung
	2. Übungen zur Dialogbildung
	3. Sprechen über vermitteltes Thema (mit Hilfe von einer Linie oder Bildern)
	4. Beschreibung einer einfachen Handlung/eines Ereignisses, einer Person/eines Ortes, eigener Pläne
Leseverstehen	1. Übungen zur Orientierung in einfachen alltäglichen authentischen Materialien
	2. Übungen zur Arbeit mit dem Text
Schreiben	1. Ausfüllen eines Formulars
	2. Übungen zum Schreiben über vermitteltes Thema, über sich, über ein Ereignis/eigene Pläne
	3. Übungen, bei denen eine schriftliche Antwort auf gestellte Fragen formuliert werden soll

Wiederum wurde festgestellt, ob die Lehrbücher solche Übungen enthalten.

Die Bestimmungen wurden bei jedem untersuchten Aspekt ((1), (2) und (3)) in eine übersichtliche Tabelle eingeschrieben. Es wurden dabei zwei wichtige Symbole verwendet. Das Symbol „X“ wurde in die Tabelle eingetragen, wenn der konkrete thematische Bereich/die konkrete grammatische Struktur/der konkrete Übungstyp im Lehrbuch mindestens einmal vorhanden ist. Wenn es nicht der Fall ist, wurde das mit dem Symbol „-“ gekennzeichnet.

8.1.1 Analyse der Übereinstimmung in „WIR 2“

(1) Thematische Bereiche

Thematischer Bereich (bestimmt in RVP ZV)	Thematischer Bereich (im Lehrbuch)	Kommentar
Kultur	X	keine selbstständige Lektion (nur teilweise in der Lektion „Alles Gute zum Geburtstag!“)
Sport	X	Lektion „Kannst du inline skaten?“
Gesundheitspflege	X	Lektionen „Mir tut der Kopf weh“ und „Gesund leben“
Gefühle und Laune	X	keine selbstständige Lektion (nur teilweise in den Lektionen „Hast du Lust, ins Kino zu gehen?“ und „Mir tut der Kopf weh!“)
Essgewohnheiten	X	Lektion „Gesund leben“
Gesellschaft und ihre Probleme	-	
Moderne Technologien und Medien	-	
Reisen	X	Lektion „Wohin fährst du in Urlaub?“
Realien von deutschsprachigen Ländern	X	keine selbstständige Lektion (nur teilweise in der Lektion „Alles Gute zum Geburtstag!“)

(Quelle: eigene Analyse)

(2) Grammatische Strukturen

Grammatische Struktur (aufgrund von Standards RVP ZV)	Grammatische Struktur (im Lehrbuch)	Kommentar
Substantive – bestimmter, unbestimmter Artikel, ohne Artikel	X	
Adjektive im Nominativ	X	
Adjektivdeklinations nach bestimmtem, unbestimmtem Artikel	X	kommt im Lehrbuch vor, wird nicht explizit erklärt
Personalpronomen	X	

Possessivpronomen	X	
Fragepronomen <i>wer, was, wem, wen...</i>	X	
Präsens von Modalverben <i>müssen, können, dürfen, mögen, sollen, wollen</i>	X	Verb <i>mögen</i> nicht vermittelt
W- Fragen: <i>Wann? Warum?</i>	X	
Temporalbestimmung: <i>im, am</i>	X	
Lokalbestimmung: <i>Wo?, Wohin?</i> , Wechselpräpositionen	X	
Präpositionen <i>für, ohne, um</i> (mit A.) <i>aus, bei, mit, nach, von, zu</i> (mit D.)	X	
Grundzahlen, Datum	X	
Imperativ	X	
Verben <i>einladen, bitten, sich entschuldigen, sich bedanken</i>	X	
Verben <i>gefallen, sich wünschen</i>	-	
Nebensatz mit <i>weil</i>	X	
Verb <i>werden</i>	X	
Futur I (Grundlagen)	-	zum Ausdruck der Zukunftspläne wird Präsens + Zeitangabe verwendet
Präteritum von Verben <i>sein</i> und <i>haben</i>	-	
Perfekt (<i>haben/sein</i> , Grundverben – <i>gehen, essen, schlafen...</i>)	X	
Zeitangaben: <i>heute, gestern, letzte Woche,...</i>	X	
Adverbien: <i>zuerst, später, dann...</i>	X	kommen im Lehrbuch vor, werden als Konjunktionen nicht explizit erklärt
Konjunktionen: <i>und, aber, oder, denn</i>	X	kommen im Lehrbuch vor, werden als Konjunktionen nicht explizit erklärt
Verbindung <i>es gibt</i>	X	kommt im Lehrbuch vor, wird als grammatische Struktur nicht explizit erklärt
Infinitiv mit <i>zu</i>	X	

(Quelle: eigene Analyse)

(3) Geeignete Übungen (aufgrund von Standards RVP ZV)

Sprachfertigkeit	Nähere Beschreibung	Im Lehrbuch
------------------	---------------------	-------------

Hörverstehen	1. einfache Hörtexte über vermittelte Themen, mit Informationen aus dem alltäglichen Leben	X
	2. einfache Aussagen von einem oder mehreren Sprechern, mit Informationen aus dem alltäglichen Leben	X
Sprechen	1. Übungen zur Fragestellung	X
	2. Übungen zur Dialogbildung	X
	3. Sprechen über vermitteltes Thema (mit Hilfe von einer Linie oder Bildern)	-
	4. Beschreibung einer einfachen Handlung/eines Ereignisses, einer Person/eines Ortes, eigener Pläne	X
Leseverstehen	1. Übungen zur Orientierung in einfachen alltäglichen authentischen Materialien	-
	2. Übungen zur Arbeit mit dem Text	X
Schreiben	1. Ausfüllen eines Formulars	-
	2. Übungen zum Schreiben über vermitteltes Thema, über sich, über ein Ereignis/eigene Pläne	-
	3. Übungen, bei denen eine schriftliche Antwort auf gestellte Fragen formuliert werden soll	X

(Quelle: eigene Analyse)

8.1.2 Analyse der Übereinstimmung in „Planet Kursbuch 2“

(1) Thematische Bereiche

Thematischer Bereich (bestimmt in RVP ZV)	Thematischer Bereich (im Lehrbuch)	Kommentar
Kultur	-	
Sport	X	Lektionen „Das Schülerturnier“ und „Fußball“
Gesundheitspflege	X	Lektion „Das Schülerturnier“
Gefühle und Laune	X	keine selbstständige Lektion (nur teilweise in den Lektionen „Immer Ärger mit der Schwester“ und „Was kommt heute im Fernsehen“)

Essgewohnheiten	X	Lektion „Unser Gast“
Gesellschaft und ihre Probleme	-	
Moderne Technologien und Medien	X	teilweise in Lektion „Was kommt heute im Fernsehen?“
Reisen	X	Lektionen „Bald sind Ferien!“ und „Berlin! Berlin!“
Realien von deutschsprachigen Ländern	X	Lektion „Berlin! Berlin!“ und teilweise „In der Stadt unterwegs“

(Quelle: eigene Analyse)

(2) Grammatische Strukturen

Grammatische Struktur (aufgrund von Standards RVP ZV)	Grammatische Struktur (im Lehrbuch)	Kommentar
Substantive – bestimmter, unbestimmter Artikel, ohne Artikel	X	
Adjektive im Nominativ	X	
Adjektivdeklinaton nach bestimmtem, unbestimmtem Artikel	X	
Personalpronomen	X	
Possessivpronomen	X	
Fragepronomen <i>wer, was, wem, wen...</i>	X	kommen in Texten vor, werden nicht explizit erklärt
Präsens von Modalverben <i>müssen, können, dürfen, mögen, sollen, wollen</i>	X	Verb <i>mögen</i> nur in der Konjunktivform <i>möchten</i>
W- Fragen: <i>Wann? Warum?</i>	X	kommen in Übungen vor, werden nicht explizit erklärt
Temporalbestimmung: <i>im, am</i>	X	
Lokalbestimmung: <i>Wo?, Wohin?,</i> Wechselpräpositionen	X	
Präpositionen <i>für, ohne, um</i> (mit A.) <i>aus, bei, mit, nach, von, zu</i> (mit D.)	X	
Grundzahlen, Datum	-	in Texten kommen nur Preise (in Euro) vor
Imperativ	X	
Verben <i>einladen, bitten, sich entschuldigen, sich bedanken</i>	X	
Verben <i>gefallen, sich wünschen</i>	X	
Nebensatz mit <i>weil</i>	X	
Verb <i>werden</i>	X	kommt in Lektion „Die Geburtstagsrallye“ beim Thema <i>Wetter</i> vor, wird nicht explizit erklärt

Futur I (Grundlagen)	-	zum Ausdruck der Zukunftspläne wird Präsens + Zeitangabe verwendet
Präteritum von Verben <i>sein</i> und <i>haben</i>	X	
Perfekt (<i>haben/sein</i> , Grundverben – <i>gehen, essen, schlafen...</i>)	X	auch schwierigere Verben wie <i>bringen, tragen...</i>
Zeitangaben: <i>heute, gestern, letzte Woche,...</i>	X	werden nicht explizit vermittelt
Adverbien: <i>zuerst, später, dann...</i>	X	werden nicht explizit vermittelt
Konjunktionen: <i>und, aber, oder, denn</i>	X	werden nicht explizit vermittelt
Verbindung <i>es gibt</i>	X	
Infinitiv mit <i>zu</i>	X	

(Quelle: eigene Analyse)

(3) Geeignete Übungen (aufgrund von Standards RVP ZV)

Sprachfertigkeit	Nähere Beschreibung	Im Lehrbuch
Hörverstehen	1. einfache Hörtexte über vermittelte Themen, mit Informationen aus dem alltäglichen Leben	X
	2. einfache Aussagen von einem oder mehreren Sprechern, mit Informationen aus dem alltäglichen Leben	X
Sprechen	1. Übungen zur Fragestellung	X
	2. Übungen zur Dialogbildung	X
	3. Sprechen über vermitteltes Thema (mit Hilfe von einer Linie oder Bildern)	-
	4. Beschreibung einer einfachen Handlung/eines Ereignisses, einer Person/eines Ortes, eigener Pläne	X
Leseverstehen	1. Übungen zur Orientierung in einfachen alltäglichen authentischen Materialien	X
	2. Übungen zur Arbeit mit dem Text	X

Schreiben	1. Ausfüllen eines Formulars	-
	2. Übungen zum Schreiben über vermitteltes Thema, über sich, über ein Ereignis/eigene Pläne	X
	3. Übungen, bei denen eine schriftliche Antwort auf gestellte Fragen formuliert werden soll	X

(Quelle: eigene Analyse)

8.1.3 Analyse der Übereinstimmung in „alles klar 2a“

(1) Thematische Bereiche

Thematischer Bereich (bestimmt in RVP ZV)	Thematischer Bereich (im Lehrbuch)	Kommentar
Kultur	X	Kapitel 5, Kapitel 6
Sport	-	
Gesundheitspflege	X	Kapitel 2, Kapitel 3
Gefühle und Laune	X	kein selbstständiges Kapitel (teilweise im Kapitel 2, Kapitel 6)
Essgewohnheiten	X	Kapitel 3
Gesellschaft und ihre Probleme	X	Kapitel 3
Moderne Technologien und Medien	-	
Reisen	X	Kapitel 1, Kapitel 4
Realien von deutschsprachigen Ländern	X	Kapitel 6

(Quelle: eigene Analyse)

(2) Grammatische Strukturen

Grammatische Struktur (aufgrund von Standards RVP ZV)	Grammatische Struktur (im Lehrbuch)	Kommentar
Substantive – bestimmter, unbestimmter Artikel, ohne Artikel	X	
Adjektive im Nominativ	X	
Adjektivdeklination nach bestimmtem, unbestimmtem Artikel	X	
Personalpronomen	X	

Possessivpronomen	X	
Fragepronomen <i>wer, was, wem, wen...</i>	X	werden nicht explizit vermittelt
Präsens von Modalverben <i>müssen, können, dürfen, mögen, sollen, wollen</i>	X	wird nicht explizit vermittelt
W- Fragen: <i>Wann? Warum?</i>	X	werden nicht explizit vermittelt
Temporalbestimmung: <i>im, am</i>	-	
Lokalbestimmung: <i>Wo?, Wohin?</i> , Wechselpräpositionen	-	
Präpositionen <i>für, ohne, um</i> (mit A.) <i>aus, bei, mit, nach, von, zu</i> (mit D.)	X	Präpositionen <i>für, ohne, um</i> kommen nicht vor
Grundzahlen, Datum	X	werden nicht explizit vermittelt
Imperativ	-	
Verben <i>einladen, bitten, sich entschuldigen, sich bedanken</i>	X	
Verben <i>gefallen, sich wünschen</i>	X	nur Verb <i>gefallen</i>
Nebensatz mit <i>weil</i>	X	wird nicht explizit vermittelt
Verb <i>werden</i>	-	
Futur I (Grundlagen)	-	
Präteritum von Verben <i>sein</i> und <i>haben</i>	X	
Perfekt (<i>haben/sein</i> , Grundverben – <i>gehen, essen, schlafen...</i>)	X	als Wiederholung aus dem vorigen Lehrbuch
Zeitangaben: <i>heute, gestern, letzte Woche,...</i>	X	werden nicht explizit vermittelt
Adverbien: <i>zuerst, später, dann...</i>	X	werden nicht explizit vermittelt
Konjunktionen: <i>und, aber, oder, denn</i>	X	werden nicht explizit vermittelt
Verbindung <i>es gibt</i>	X	wird nicht explizit vermittelt
Infinitiv mit <i>zu</i>	X	

(Quelle: eigene Analyse)

(3) Geeignete Übungen (aufgrund von Standards RVP ZV)

Sprachfertigkeit	Nähere Beschreibung	Im Lehrbuch
------------------	---------------------	-------------

Hörverstehen	1. einfache Hörtexte über vermittelte Themen, mit Informationen aus dem alltäglichen Leben	X
	2. einfache Aussagen von einem oder mehreren Sprechern, mit Informationen aus dem alltäglichen Leben	X
Sprechen	1. Übungen zur Fragestellung	X
	2. Übungen zur Dialogbildung	X
	3. Sprechen über vermitteltes Thema (mit Hilfe von einer Linie oder Bildern)	X
	4. Beschreibung einer einfachen Handlung/eines Ereignisses, einer Person/eines Ortes, eigener Pläne	X
Leseverstehen	1. Übungen zur Orientierung in einfachen alltäglichen authentischen Materialien	X
	2. Übungen zur Arbeit mit dem Text	X
Schreiben	1. Ausfüllen eines Formulars	-
	2. Übungen zum Schreiben über vermitteltes Thema, über sich, über ein Ereignis/eigene Pläne	X
	3. Übungen, bei denen eine schriftliche Antwort auf gestellte Fragen formuliert werden soll	X

(Quelle: eigene Analyse)

8.2 Schlussfolgerungen aus der Analyse

Zum Schluss wurde, ausgehend von den Teilergebnissen, entschieden, ob die Grammatikvermittlung im konkreten Lehrbuch den Schülern ermöglicht, die Anforderungen der „Standards RVP ZV“ zu erfüllen.

Das Lehrbuch ermöglicht die Erfüllung der Anforderungen in den „Standards RVP ZV“, wenn die eventuellen Mängel oder Abweichungen von den „Standards“ nur klein sind. Für Zwecke dieser Arbeit wurde bestimmt, dass bei einzelnen untersuchten Aspekten folgende Bedingungen erfüllt werden müssen:

(1) im Lehrbuch fehlen höchstens 2 thematische Bereiche (das Lehrbuch behandelt mindestens 7 von 9 vorgeschriebenen Bereichen);

(2) im Lehrbuch fehlen höchstens 5 grammatische Strukturen (unter der Bezeichnung „eine Struktur fehlt“ ist zu verstehen, dass die Struktur im Lehrwerk gar nicht erscheint; wenn eine Struktur im Lehrwerk erscheint, auch wenn sie nicht explizit erklärt wird, zählt sie zu dieser Kategorie nicht);

(3) das Lehrbuch bietet mindestens 1 Übung für jede der vier Sprachfertigkeiten (Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen, Schreiben).

Im Falle, wenn das analysierte Lehrbuch die oben konkretisierten Bedingungen erfüllt, kann festgestellt werden, dass es in Hinsicht der Grammatikvermittlung mit den „Standards RVP ZV“ übereinstimmt.

8.2.1 „WIR 2“

Schlussfolgerung aus der Analyse	Wie die Analyse gezeigt hat, beinhaltet das Lehrbuch <i>WIR 2</i> 7 aus 9 zu behandelnden thematischen Bereichen. Was die grammatischen Strukturen betrifft, entspricht es fast ohne Einwände den „Standards RVP ZV“. Das Lehrbuch erklärt zwar Präteritum von <i>haben</i> und <i>sein</i> , Futur I und Verben <i>gefallen</i> , <i>sich wünschen</i> nicht, die Anforderungen können aber trotzdem erfüllt werden. Im Bereich der Übungen kann als mangelhaft die Sprechfertigkeit „Schreiben“ verstanden werden. Die Aufmerksamkeit wird eher den drei anderen Fertigkeiten gewidmet. Die Grundlagen in „Schreiben“ sollten jedoch die Schüler schaffen.
Übereinstimmung des Lehrbuchs mit den „Standards RVP ZV“ (in Hinsicht der Grammatikvermittlung)	Ja

(Quelle: eigene Analyse)

8.2.2 „Planet Kursbuch 2“

Schlussfolgerung aus der Analyse	Wie die Analyse gezeigt hat, beinhaltet das Lehrbuch <i>Planet Lehrbuch 2</i> 7 aus 9 zu behandelnden thematischen Bereichen. Was die grammatischen Strukturen betrifft, entspricht es fast ohne Einwände den „Standards RVP ZV“. Im Lehrbuch werden die Grundzahlen und Datum nicht vermittelt, die wahrscheinlich schon im ersten Teil des Lehrwerks erklärt wurden. Über Futur I findet sich im Lehrbuch ebenfalls keine Erwähnung. Die Sprechabsichten werden jedoch mit Hilfe von Präsens + Zeitangabe ausgedrückt, die Schüler sind also in der Lage, in Übereinstimmung mit den „Standards RVP ZV“ ihre Zukunftspläne beschreiben. Im Bereich der Übungen werden alle Sprechfertigkeiten und die notwendige Grammatik trainiert.
Übereinstimmung des Lehrbuchs mit den „Standards RVP ZV“ (in Hinsicht der Grammatikvermittlung)	Ja

(Quelle: eigene Analyse)

8.2.3 „alles klar 2a“

Schlussfolgerung aus der Analyse	Wie die Analyse gezeigt hat, beinhaltet das Lehrbuch <i>alles klar 2a</i> 7 aus 9 zu behandelnden thematischen Bereichen. Was die grammatischen Strukturen betrifft, entspricht es fast ohne Einwände den „Standards RVP ZV“. Das Lehrbuch erklärt zwar 5 grammatische Phänomene nicht, die Schüler sollten jedoch fähig sein, die Grundlagen jedes Themas zu schaffen. Im Bereich der Übungen erweist das Lehrbuch fast vollkommene Übereinstimmung mit den „Standards RVP ZV“. Der einzige Vorwurf ist,
----------------------------------	---

	es bietet keine Möglichkeit, sich das Ausfüllen eines Formulars anzutrainieren.
Übereinstimmung des Lehrbuchs mit den „Standards RVP ZV“ (in Hinsicht der Grammatikvermittlung)	Ja

(Quelle: eigene Analyse)

Schlusswort

Diese Bachelorarbeit befasste sich mit der Vermittlung der deutschen Grammatik in den Lehrwerken „Wir 2“, „Planet Kursbuch 2“ und „alles klar 2a“ für die zweite Stufe der Grundschulen in Tschechien. Das Ziel der Arbeit war, mögliche Vermittlungsweisen des Grammatikstoffs in den drei auf dem Markt angebotenen Lehrwerken zu beobachten und daraus die Schlüsse über Übereinstimmung der Grammatikerklärung mit dem curricularen Dokument „Standards RVP ZV“ zu ziehen.

Damit die Arbeit zu ihrem Höhepunkt – zur erwähnten Analyse drei konkreter Lehrwerke kommen konnte, brauchte man eine gute theoretische Basis. Um diese Basis zu gewährleisten, war erstes Teil der Arbeit bemüht. Zur Hilfe wurden zahlreiche fachliche Publikationen genommen. Man arbeitete mit verschiedenen Titeln, die das Thema „Fremdsprachenunterricht“ und „Unterricht in Deutsch als Fremdsprache“ behandeln, es waren populäre und anerkannte Veröffentlichungen wie *Deutsch als Fremdsprache* von Huneke/Steinig (2005), *Studienbuch: Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (und anderer Fremdsprachen)* von Henrici (1986) oder *Deutsch lehren* von Heyd (1991), um nur einige wenige zu nennen. Die Aktualität der Fakten wurde durch den ständigen Vergleich mit den neuesten Erscheinungen wie *Handbuch Fremdsprachenunterricht* von Krumm et al. (2016) oder *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* von Heine et al. (2021) überprüft. Weiter wurde aus mehreren Internetquellen ausgegangen, die zum Thema Beitrag leisteten.

Bei der Verarbeitung des theoretischen Teils tauchte kein Problem mit dem Zugang zu geeigneten Quellen auf. Die Schwierigkeiten bestanden eher in ihrer großen Anzahl und in Unterschiedlichkeiten, was die Orientation und die Auswahl von relevanten Informationen erschwerte. Den Beitrag der Arbeit ist unter anderem darin zu sehen, es wurde versucht, verschiedenen Uneinigkeiten (z.B. in Hinsicht einzelner Grammatikdefinitionen oder der Grammatikrolle im Fremdsprachenunterricht) nachzugehen und das Thema im Rahmen der Möglichkeiten zu erleuchten.

Bei der kurzen Zusammenfassung der wichtigsten Erkenntnisse, die aus dem theoretischen Teil der Arbeit hervorgehen, muss man zunächst den Grammatikbegriff erwähnen. Es muss jedes Mal betont werden, dass es verschiedene mögliche Definitionen der Grammatik gibt. (vgl. Kapitel 1) Damit es zu keinen Missverständnissen kommt, ist es notwendig, über die

Grammatik immer im Zusammenhang mit den sieben freien Künsten, der Linguistik, dem Fremdsprachenunterricht oder der Fremdsprachendidaktik zu sprechen.

Im zweiten Kapitel wurde die Rolle der Grammatik erklärt, wobei auch die Vergangenheit des Fremdsprachenunterrichts betrachtet wurde. Für den heutigen modernen Fremdsprachenunterricht, der sich stark auf die Kommunikationsfähigkeit der Lernenden orientiert, ist von Bedeutung, dass die Grammatik eine dienende Funktion hat. Es wurde zugleich erläutert, der Fremdsprachenunterricht ohne Grammatik kann nicht erfolgreich sein.

Zu den im Fremdsprachenunterricht am häufigsten eingesetzten Mitteln gehören Lehrwerke. Diesen wurde ein selbstständiges Kapitel gewidmet (vgl. Kapitel 3), wo sich man besonders auf die Lehrwerke für den DaF-Unterricht konzentrierte. Dieses Kapitel bot eine aktuelle Definition des Lehrwerks, dessen Hauptbestandteil ein Schülerbuch ist. Weiter wurde die Position eines Lehrwerks zwischen dem Lehrplan, dem Lehrer und dem Lernenden verdeutlicht.

Die Überbrückung und Vertiefung der früher gewonnenen Kenntnisse kommt im Kapitel 5 zustande. Hier macht sich einer mit den konkreten Aspekten der Grammatikvermittlung in Lehrwerken bekannt. Es sind die Auswahl des grammatischen Stoffes, die Progression, das Verfahren bei der Vermittlung, die Aufbereitung des Stoffes, sowie seine Veranschaulichung, Einübung, Wiederholung und Systematisierung.

Die ausführliche Beschreibung dieser Aspekte sorgte für einen fließenden Übergang zum praktischen Teil der Arbeit, in dem die Analyse von Lehrwerken „Wir 2“, „Planet Kursbuch 2“ und „alles klar 2a“ durchgeführt wurde. Die Analyse bestand im ersten Schritt aus der Beobachtung von einzelnen Aspekten der Grammatikvermittlung, bei der nach Kriterien aus standardisierten Kriterienkatalogen „Mannheimer Gutachten“ und „Stockholmer Kriterienkatalog“ vorgegangen wurde. Hiermit wurde festgestellt, die Grammatikerklärung in den drei Lehrwerken erweist sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede. (vgl. Unterkapitel 7.3) Zu den größten Gemeinsamkeiten zählt das grammatische Minimum, das in allen Lehrwerken fast identisch ist. Weiter kommt in allen Lehrwerken am meisten induktive Verfahrensweise zum Einsatz. Die Unterschiede bestehen dagegen in bevorzugten Übungstypen oder in graphischer Verarbeitung, mit der jedes Autorenkollektiv möglichst großen Benutzerkreis anzusprechen versucht.

Die Ergebnisse dieser Analyse wurden später ausgenutzt, als die Übereinstimmung vom Grammatikstoff mit den „Standards RVP ZV“ untersucht wurde. (vgl. Kapitel 8) Diese Analyse lieferte ein interessantes Ergebnis: alle drei Lehrwerke „Wir 2“, „Planet Kursbuch 2“ und „alles klar 2a“ entsprechen dem curricularen Dokument „Standards RVP ZV“. Damit wurde bestätigt, es gibt keine Grammatikvermittlung, die als einzige richtige erklärt werden kann. Jedes von untersuchten Lehrwerken bietet ein eigenes Konzept, wobei es die vom Ministerium des Schulwesens, der Jugend und des Sports (auf Tschechisch „Ministerství školství, mládeže a tělovýchovy“, gekürzt „MŠMT“) erhobene Ansprüche in Form vom curricularen Dokument „Standards RVP ZV“ erfüllt. Die Auswahl eines geeigneten Titels in Hinsicht auf die Grammatikvermittlung kann also den Präferenzen der Lehrer, bzw. der Schüler überlassen werden.

Sowohl das theoretische als auch das praktische Teil brachten mehrere Erkenntnisse, die für die Autorin selbst neu und bereichernd waren. Gleichzeitig wird vermutet, die Arbeit kam mit nützlichen Informationen für pädagogische und unpädagogische Öffentlichkeit.

Resumé

Tato bakalářská práce se zabývala zprostředkováváním německé gramatiky v učebnicích „Wir 2“, „Planet Kursbuch 2“ a „alles klar 2a“ pro druhý stupeň základních škol v České republice. Cílem práce bylo pozorovat možné způsoby zprostředkovávání gramatiky ve třech jmenovaných učebnicích, které nabízí současný trh. Na základě pozorování měly být učiněny závěry o souladu gramatického učiva s kurikulárním dokumentem „Standardy RVP ZV“.

K tomu, aby práce dosáhla svého vrcholu v podobě zmíněné analýzy třech konkrétních učebnic, bylo potřebné vybudovat kvalitní teoretickou bázi. O zabezpečení této báze se usilovala první část práce. Nápomocné zde byly četné odborné publikace. Pracovalo se s rozličnými tituly, které pojednávají o tématu „Vyučování cizích jazyků“ a „Vyučování němčiny jako cizího jazyka“. Šlo o populární a uznávané příručky jako *Deutsch als Fremdsprache* od Huneke/Steinig (2005), *Studienbuch: Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (und anderer Fremdsprachen)* od Henrici (1986) anebo *Deutsch lehren* od Heyd (1991), aby byly vyjmenovány alespoň některé z nich. Aktualita faktů byla zabezpečená soustavným srovnáváním s nejnovějšími publikacemi jako *Handbuch Fremdsprachenunterricht* od Krumm et al. (2016) anebo *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* od Heine et al. (2021). Dále se vycházelo také z mnoha internetových zdrojů, které přispěly k tématu práce.

Při zpracovávání teoretické části se nevyskytl problém s dostupností vhodných zdrojů. Potíže spočívali spíš v jejich velkém množství a jejich odlišnosti, co komplikovalo orientaci v nich a výběr relevantních informací. Přínos práce lze vidět mimo jiné v tom, že byla vyvinuta snaha vypořádat se s rozličnými nejasnostmi (např. v ohledu jednotlivých definicí pojmu „Gramatika“ anebo role gramatiky v cizojazyčném vyučování) a v rámci možností osvětlit téma.

Při stručném shrnutí nejdůležitějších poznatků, které vyplynuly z teoretické části práce, musí být v první řadě zmíněn pojem „Gramatika“. Vždy, když se tohoto pojmu užívá, zdůrazňuje se, že existují rozličné definice tohoto pojmu. (srov. Kapitola 1) Aby nedocházelo k nedorozuměním, je nevyhnutné mluvit o gramatice vždy v souvislosti se sedmi svobodnými uměními, s lingvistikou, s cizojazyčným vyučováním nebo s didaktikou cizích jazyků.

V druhé kapitole byla vysvětlena role gramatiky, přičemž v potaz byla brána i historie vyučování cizím jazykům. Pro dnešní moderní cizojazyčné vyučování, které se orientuje silně na komunikační schopnosti žáků, je významné, že gramatika má sloužící funkci. Zároveň bylo vysvětleno, že učení žádného cizího jazyka bez gramatiky nemůže přinášet úspěchy.

K nejčastěji nasazovaným prostředkům při výuce cizích jazyků se řadí učebnice. Tímto byla věnována samostatná kapitola (srov. Kapitola 3), která se soustřeďuje obzvlášť na učebnice pro němčinu jako cizí jazyk. Byla zde nabídnuta aktuální definice učebnice, které hlavní součástí je učebnice pro žáka. Dále byla ozřejměna pozice učebnice mezi učebním plánem, učitelem a žákem.

Přemostění a prohloubení dřív získaných poznatků se uskutečnilo v Kapitole 5. Zde proběhlo seznámení s konkrétními aspekty zprostředkovávání gramatického učiva v učebnicích. Jsou to výběr gramatického učiva, progresse, postup při zprostředkovávání, příprava učební látky, stejně jako její znázornění, nacvičení, opakování a systematizace.

Podrobný popis těchto aspektů se postaral o plynulý přechod k praktické části práce, ve které byla provedena analýza učebnic „Wir 2“, „Planet Kursbuch 2“ a „alles klar 2a“.

Tahle analýza pozůstávala v prvním kroku z pozorování jednotlivých aspektů zprostředkovávání gramatiky, přičemž se postupovalo podle kritérií ze standardizovaných katalogů kritérií „Mannheimer Gutachten“ a „Stockholmer Kriterienkatalog“. Analýzou bylo zjištěno, že při vysvětlování gramatiky v učebnicích se vyskytují shody i rozdíly. (srov. Podkapitola 7.3) K největším shodám patří gramatické minimum, které je ve všech zkoumaných učebnicích téměř identické. Další shodou je induktivní výklad gramatiky pozorovaný jako převažující. Rozdíly se dají naopak zachytit v upřednostňovaných typech cvičení nebo v grafickém zpracování, kterým se každý kolektiv autorů snaží oslovit co největší skupinu uživatelů.

Výsledky této analýzy byly využity později, když se zkoumal soulad gramatického učiva se „Standards RVP ZV“. (srov. Kapitola 8) Analýza přinesla zajímavý výsledek: všechny tři učebnice „Wir 2“, „Planet Kursbuch 2“ aj „alles klar 2a“ odpovídají kurikulárnímu dokumentu „Standards RVP ZV“. Tím se potvrdilo, že neexistuje jeden způsob zprostředkovávání gramatiky, který se dá vyhlásit za jediný správný. Každá ze šetřených učebnic nabízí vlastní

koncept, přičemž splňuje normy ve formě kurikulárního dokumentu „Standardy RVP ZV“ předepsané Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Výběr vhodného titulu do výuky může být tedy ponechán preferencím učitelů, příp. žáků.

Obě části práce, teoretická i praktická, přinesly vícere poznatky, které byly nové a obohacující pro samotnou autorku. Zároveň se lze domnívat, že práce přišla s užitečnými informacemi jak pro pedagogickou, tak i pro nepedagogickou veřejnost.

Literatur

HENDRICH, Josef a kol. (1988). Didaktika cizích jazyků. Praha: SPN.

HEYD, Gertraude (1991). Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Frankfurt a. M.: Verlag Moritz Diesterweg. ISBN 3-425-04373-0.

HENRICI, Gert (1986). Studienbuch: Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (und anderer Fremdsprachen). Band 4. Paderborn: Schöningh Verlag. ISBN 3-506-78704-7.

KAST, Bernd; NEUNER, Gerhard (1998). Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. München: Langenscheidt. ISBN 3-468-49445-9.

BAUSCH, Karl-Richard; Herbert CHRIST; Hans-Jürgen KRUMM (1995). Handbuch Fremdsprachenunterricht. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag. UTB. ISBN 3-8252-8043-8.

HELBIG, Gerhard (1972). Probleme der deutschen Grammatik für Ausländer. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.

HELBIG, Gerhard; Joachim BUSCHA (1981). Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.

HELBIG, Gerhard; Joachim BUSCHA (1996). Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. 17. Auflage. München: Langenscheidt Verlag. ISBN 3-324-00118-8.

FUNK, Hermann; Michael KOENIG (1991). Grammatik lehren und lernen. Berlin: Langenscheidt Verlag. ISBN 978-3-12-606515-3.

PIEPHO, Hans-Eberhard (1979). Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts Sekundarstufe I. Theoretische Begründung und Wege zur praktischen Einlösung eines fachdidaktischen Konzepts. Limburg: Frankonius Verlag. ISBN 3-87962-023-7.

PIEPHO, Hans-Eberhard (1974). Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. Dornburg-Frickhofen: Frankonius Verlag. ISBN 3-87962-026-1.

HABERMANN, Mechthild (2010). Thema Deutsch. Duden. Grammatik wozu? Vom Nutzen des Grammatikwissens in Alltag und Schule. Band 11. Mannheim: Dudenverlag. ISBN 978-3-411-04316-3.

BREDEL, Ursula (2013). Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. 2. Auflage. Paderborn: Schöningh Verlag. UTB. ISBN 978-3-8252-3838-4.

BURWITZ-MELZER, Eva; Grit MEHLHORN; Claudia RIEMER; Karl-Richard BAUSCH; Hans-Jürgen KRUMM (2016). Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag. UTB. ISBN 978-3-8252-8655-2.

KARBE, Ursula; Hans-Eberhard PIEPHO (2000). Fremdsprachenunterricht von A – Z. Praktisches Begriffswörterbuch. 1. Auflage. Ismaning: Max Hueber Verlag. ISBN: 3-19-006630-2.

ALTMAYER, Claus; Katrin BIEBIGHAUSER; Stefanie HABERZETTL; Antje HEINE (2021). Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden. Heidelberg: Springer-Verlag. ISBN: 978-3-476-04857-8.

MÜLLER, Horst M. (2009). Arbeitsbuch Linguistik. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Paderborn: Schöningh Verlag. UTB. ISBN: 978-3-506-97007-7.

HUNEKE, Hans-Werner; Wolfgang STEINIG (2005). Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. 4., aktualisierte und ergänzte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag. ISBN: 3-503-07956-4.

Pagonis, Guilio; Salomo Dorothé (2014). Ein Dilemma der Sprachvermittlung. *Fremdsprache Deutsch, Ausgabe 51/2014*, S. 10-14.

Internetquellen

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (2021). Národní ústav pro vzdělávání. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. [cit. 2022-03-20] Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (2021). Národní ústav pro vzdělávání. Standardy pro základní vzdělávání. Německý jazyk. [online]. [cit. 2022-03-20]. Dostupné z: <https://www.nuv.cz/t/zarazeni-standardu-do-rvp-zv>

DaF oder DaZ – Was ist der Unterschied? [online]. [zit. am 2022-02-04].

Verfügbar unter: <https://www.telc.net/verlagsprogramm/ueber-telc/daf-wissensportal/lernen-lernen/unterschied-daf-daz.html>

Sieben freie Künste. [online]. [zit. am 2022-02-04]. Wikipedia. Verfügbar unter: https://de.wikipedia.org/wiki/Sieben_freie_K%C3%BCnste

Grammatik. [online]. [zit. am 2022-02-04]. Wikipedia. Verfügbar unter: <https://de.wikipedia.org/wiki/Grammatik>

Literaturempfehlungen Sprachwissenschaft. [online]. [zit. am 2022-02-04].

Verfügbar unter: https://uol.de/f/3/inst/germanistik/download/Sprachwissenschaft-Downloads/Literaturempfehlungen_SW_14.11.08.pdf

Grammatiktypen. Linguistische und didaktische Grammatiken. [online]. [zit. am 2022-02-16].

Verfügbar unter: http://polc.ttk.pte.hu/tamop-4.1.2.b.2-13/1-2013-0014/20/22_linguistische_und_didaktische_grammatiken.html

ZUM Deutsch Lernen. Induktiver Grammatikunterricht. [online]. [zit. am 2022-02-15].

Verfügbar unter: https://deutsch-lernen.zum.de/wiki/Induktiver_Grammatikunterricht

Wie viel? Wozu? Warum? Grammatik in der Schule. [online]. [zit. am 2022-02-15].
Verfügbar unter: https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/8054/file/Haecker_Wie_viel_Wozu_Warum_2009.pdf

explizites Lernen [online]. [zit. am 2022-04-08] Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Verfügbar unter: <https://lexikon.stangl.eu/6955/explicites-lernen>

Welches Lehrwerk ist das Richtige? [online]. [zit. am 2022-04-08]. Verfügbar unter: <https://www.telc.net/nc/verlagsprogramm/ueber-telc/daf-wissensportal/lernen-lernen/lehrwerke.html>

Lehrwerkanalyse – die fünf wichtigsten Punkte. [online]. [zit. am 2022-04-08]. Verfügbar unter: <https://blog.hueber.de/lehrwerksanalyse-die-fuenf-wichtigsten-punkte/>

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. [online]. [zit. am 2022-04-05]. Verfügbar unter: <https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>

Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke. [online]. [zit. am 2022-04-05]. Verfügbar unter: <https://grammis.ids-mannheim.de/vggf/>

Edice alles klar. [online]. [zit. am 2022-03-20]. Verfügbar unter: <https://www.infoa.cz/edice/alles-klar>

Deutsch als Fremdsprache (DaF/DaZ). Lehrwerke. Planet. [online]. [zit. am 2022-03-20]. Verfügbar unter: <https://www.hueber.de/planet>

Němčina. Druhý stupeň základních škol a víceletá gymnázia. Wir. [online]. [zit. am 2022-03-20]. Verfügbar unter: <https://klett.cz/eshop/wir-lang-6-seg-134-c-10110.html?from=0>

Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. [online]. [zit. am 2022-03-05]. Verfügbar unter: <https://core.ac.uk/download/pdf/83654017.pdf>

Analysierte Lehrwerke

MOTTA, Giorgio; Renáta FOXOVÁ. Učebnice Wir 2: Němčina pro 2. stupeň základních škol a nižší ročníky osmiletých gymnázií. Praha: Klett, 2011. ISBN 978-80-7397-041-3.

KOPP, Gabriele; Siegfried BUTTNER; Josef ALBERTI. Planet Kursbuch 2: Deutsch für Jugendliche. Ismaning: Hueber Verlag, 2011. ISBN 978-3-19-001679-2.

ŁUNIEWSKA, Krystyna; Urszula TWOREK; Zofia WAŚSIK. alles klar 2a: základní úroveň, učebnice a cvičebnice pro 2. stupeň základních škol, víceletá gymnázia a střední školy. Olomouc: INFOA, 2009. ISBN 978-80-7240-662-3.