



ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Grammatikvermittlung und Aufgaben- bzw. Übungstypologie in
DaF: eine kontrastive Annäherung auf der Grundlage der
Lehrwerke „Deutsche Sprachlehre für Ausländer“ und „Studio
Express. Kompaktkurs Deutsch A1A2B1“**

ΣΤΟΥΡΑΪΤΟΥ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ 121563

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής: Olaf-Immanuel Seel
Επίκουρος Καθηγητής
ΤΞΓΜΔ

Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Κέρκυρα
Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Δρ. Μάρκου Βασιλική
Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

ΠΑΤΡΑ
ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ, 2019

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit untersucht die Grammatikvermittlung bei zwei Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache mit unterschiedlichen methodisch-konzeptionellen Methoden. Methodologisch geht die Arbeit kontrastiv vor. Das Ziel der Arbeit ist nachzuweisen, welche Methode und aus welchen Gründen für konkrete Lerngruppen erfolgreicher für die Vermittlung der Grammatik im Unterricht sein kann. Die zwei untersuchten Methoden sind die vermittelnde Methode und die kommunikative Methode. Die vermittelnde Methode ist ein Versuch einer Verbindung der Grammatik-Übersetzungs-Methode und der Audiolingualen Methode in den 50er Jahren. Diese Methode bedient die Bedürfnisse einer ganz bestimmten Epoche, als die wissenschaftlichen Bedingungen die verbreitete Kommunikation zwischen den Leuten im alltäglichen Leben verlangten. Die kommunikative Methode wirkte seit dem Anfang der 70er Jahren auf den Fremdsprachenunterricht ein, und führte neue Zielsetzung im Rahmen des Unterrichts ein. Die Vermittlung von Alltagsdeutsch in Alltagssituationen und das Verstehen authentischer Texte bieten die Leitlinien der Zwecke dieser Methode dar.

Die Arbeit besteht aus zwei Teilen, dem theoretischen Teil und dem praktischen Teil. Der theoretische Teil gliedert sich in zwei Kapiteln. Beim ersten Kapitel geht es um kursorische Erwähnung der Geschichte der Grammatiktheorien und der entsprechenden Methodologien im Fremdsprachenunterricht. Das zweite Kapitel weist die zwei spezifischen Methoden auf. Diese Methoden werden aufgeteilt und es wird anhand von Beispielen aus den Lehrwerken dargeboten, wie jede Methode im Unterricht durchgeführt werden kann. Ebenfalls werden die Eigenschaften der Übungen, der Aufgaben und die Kernpunkte der Übungstypologien veranschaulicht. Im praktischen Teil, im dritten Kapitel, werden die Didaktisierungen des grammatischen Phänomens, Konjunktiv II, auf der Grundlage der beiden untersuchten Methoden realisiert. Das oberste Ziel ist festzustellen, welches der beiden Verfahren zu effektiveren Vermittlungsergebnissen führt. Diese Ergebnisse werden ebenfalls mithilfe eines selbst erstellten Bewertungsbogens festgehalten und die Effektivität der Methoden bei der Vermittlung des neuen Lernstoffs kontrastiv ausgewertet.

Abschließend werden im vierten Kapitel konkrete Schlussfolgerungen aus der ganzen Arbeit gezogen.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ακόλουθη διπλωματική εργασία έχει ως θέμα την μετάδοση της Γραμματικής σύμφωνα με δύο εκπαιδευτικά βιβλία, τα οποία βασίζονται σε διαφορετικές μεθοδολογικές διαδικασίες. Η εργασία παρουσιάζεται μεθοδολογικά με συγκριτικό τρόπο. Ο σκοπός της εργασίας είναι να αποδείξει, ποια είναι αυτή η μέθοδος, η οποία σε ένα συγκεκριμένο μαθητευόμενο σώμα έχει τα καλύτερα αποτελέσματα σε σχέση με την μετάδοση της Γραμματικής, και για ποιους λόγους συμβαίνει αυτό. Οι δύο μέθοδοι, οι οποίες ερευνώνται είναι η «Vermittelnde Methode» και η «Kommunikative Methode». Η «Vermittelnde Methode» αποτελεί τον συνδυασμό της «Grammatik-Übersetzungs-Methode» και της «Audiolinguale Methode» στην δεκαετία του '50. Αυτή μέθοδος εξυπηρετεί τότε τις ανάγκες μίας συγκεκριμένης εποχής, όπου οι κοινωνικές απαιτήσεις επέβαλαν την ικανότητα επικοινωνίας διαφόρων ομάδων ανθρώπων στην καθημερινότητα. Η «Kommunikative Methode» επιδρά στο μάθημα της ξένης γλώσσας από τις αρχές του '70 και εισάγει νέους στόχους στην διδασκαλία.

Η εργασία αποτελείται από το θεωρητικό και το πρακτικό κομμάτι. Το θεωρητικό κομμάτι εκτείνεται σε δύο κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στις γραμματικές θεωρίες και στις αντίστοιχες μεθοδολογίες. Το δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζει τις δύο συγκεκριμένες μεθόδους ξεχωριστά και αναλύει την μεθοδολογία τους μέσα στο μάθημα, σύμφωνα με παραδείγματα, τα οποία προκύπτουν από τα αντίστοιχα βιβλία. Επίσης παρουσιάζονται οι διαφορές μεταξύ ασκήσεων και εργασιών και οι βασικές Τυπολογίες ασκήσεων με τα χαρακτηριστικά τους. Το πρακτικό κομμάτι, το οποίο παρουσιάζεται στο τρίτο κεφάλαιο, αποτελεί την διδασκαλία του επιλεγμένου γραμματικού φαινομένου, σύμφωνα με τις δύο μεθόδους. Ο υψηλότερος στόχος είναι να διαπιστωθεί, ποια από τις δύο μεθοδολογίες οδηγεί στα αποδοτικότερα αποτελέσματα σε σχέση με την μετάδοση της Γραμματικής. Παρουσιάζεται και ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο καταγράφει αντιπαραβολικά τις απόψεις των μαθητών σε σχέση με τις μεθοδολογίες. Στο τέλος παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της εργασίας με βάση την σύγκριση των δύο διδασκαλιών.

Inhaltsverzeichnis

0. Einleitung	5
1. Historischer Rückblick auf den Stellenwert der Grammatik im Fremdsprachenunterricht und ihre Methodologien.....	6
1.1 Beschreibung grammatischer Theorien	7
1.1.1 Traditionelle Grammatik.....	7
1.1.2 Strukturalistische Grammatik	8
1.1.3 Generative Grammatik.....	9
1.1.4 Dependenzgrammatik.....	10
1.1.5 Pragmatik.....	10
1.2 Beschreibung grammatischer Methodologien	11
1.2.1 Grammatikübersetzungsmethode.....	12
1.2.2 Vermittelnde Methode	14
1.2.3 Direkte Methode	16
1.2.4 Audiolinguale/Audiovisuelle Methode.....	17
1.2.5 Kommunikativ/pragmatisch orientierte Methode.....	20
2. Vorstellung der verfolgten Methoden und der didaktischen Konzeptionen der untersuchten Lehrwerke „Deutsche Sprachlehre für Ausländer“ und „Studio Express“	22
2.1 Theoretische Grundlagen: Übungen und Aufgaben im Grammatikunterricht	23
2.1.1 Grammatikübung und Grammatikaufgabe.....	23
2.1.2 Grammatische Übungstypologie	25
2.2 Grammatikdarstellung und Grammatikvermittlung im Lehrwerk „Deutsche Sprachlehre für Ausländer“	28
2.3 Grammatikdarstellung und Grammatikvermittlung im Lehrwerk „Studio Express“	31
3. Vor- und Nachteile der Didaktisierung der beiden Methoden in der Praxis.....	35
3.1 Analyse des Bedingungsfeldes	37
3.2 Planungen im Wahlfeld.....	38
3.2.1 Sachanalyse	38
3.2.2 Didaktische Analyse	40
3.2.3 Methodische Analyse.....	40
3.3 Das Übungsgeschehen bzw. die Grammatikvermittlung gemäß der vermittelnden Methode in „Deutsche Sprachlehre für Ausländer“	44
3.3.1 Einführungsphase.....	44
3.3.2 Kognitive Phase	45
3.3.3 Übungsphase	45

3.4 Das Übungsgeschehen bzw. die Grammatikvermittlung gemäß der kommunikativ-pragmatisch orientierten Methode in „Studio Express“	46
3.4.1 Präsentationsphase.....	46
3.4.2 Kognitive Phase	47
3.4.3 Übungsphase	47
3.5 Bewertungsbogen.....	48
3.6. Gesamtauswertung der Ergebnisse des Unterrichts gemäß beiden Methodologien	51
4. Schlussfolgerungen.....	56
Literaturverzeichnis	59
Anhang	63

0.Einleitung

Das Thema Fremdsprachenunterricht und Grammatik spielt eine erhebliche Rolle in der Fremdsprachendidaktik. Wer eine fremde Sprache beherrschen will, der sollte grammatische Kenntnisse haben. Das ist eine Ansicht, die ein großes Spektrum verschiedener Theorien betrifft und im Laufe der Zeit werden immer neue Methodologien erfunden, um die Effektivität bei der Vermittlung der Grammatik zu verstärken. Die Fremdsprachendidaktik hat sich allmählich sehr verändert und die Funktion der Grammatik für die fremdsprachliche Kommunikation wird als Leitfaden der heutigen didaktischen Konzeption betrachtet. In der vorliegenden Arbeit wird die kontrastive Analyse und Darstellung des Übungsgeschehens zweier Lehrwerke im Rahmen der Grammatik und ihre didaktische Vermittlung in den Mittelpunkt gestellt. Die ausgewählten Lehrwerke sind „Deutsche Sprachlehre für Ausländer“ und „Studio Express, Kompaktkurs Deutsch“. Sie bieten sich für dieselbe Niveaustufe an, folgen aber unterschiedlichen didaktischen Methoden bzw. Konzeptionen. Die Arbeit setzt sich zum Ziel, einen Vergleich zwischen der vermittelnden Methode und der kommunikativ/pragmatisch orientierten Methode für DaF im Bereich der Grammatikvermittlung vorzunehmen. Die Didaktisierung eines spezifischen grammatischen Phänomens, nämlich des Konjunktiv II, wird unter den oben erwähnten Methoden an zwei Lernenden angewendet. In diesem Zusammenhang soll ein selbst erstellter Bewertungsbogen den Lernenden grundsätzliche Fragen nach dem Verfahren der Didaktisierung, in Bezug auf die beiden Methoden, stellen. Aus den Antworten bzw. Reaktionen der Lernenden im Zusammenhang mit dem Bewertungsbogen sollen Schlussfolgerungen gezogen werden, die die Lehrende dazu anleiten könnten, einen effektiveren und erfolgreichen Unterricht zu gestalten. Die Gliederung jedes Kapitels in dieser Arbeit ist folgende: Im ersten Kapitel werden die Grammatiktheorien im Laufe der Geschichte der Sprachwissenschaft kurz beschrieben und, aufgrund der Theorien, wird die Einführung in die entsprechenden Methoden vorgenommen. Im zweiten Kapitel steht die ausführliche Untersuchung der vermittelnden und der kommunikativ-orientierten Methode im Vordergrund. Zu Beginn dieses Kapitels werden einige theoretische Überlegungen zu einschlägigen Grammatikübungen und Grammatikaufgaben dargestellt und anschließend die Hauptcharakteristika der zwei Methodologien beleuchtet. Die Rechtfertigung bzw. die Analyse der Grammatikvermittlung in diesem Punkt der Arbeit stützt sich auf Beispielen aus den Lehrwerken. Im dritten Kapitel werden die im vorausgehenden Kapitel vorgestellten theoretischen Erkenntnisse in die Praxis umgesetzt. Für jedes einzelne Lehrwerk wird getrennt überprüft, inwiefern die jeweilige Didaktisierung, im Rahmen der

jeweiligen Methode, effektiv und erfolgreich ist. Die aufgeführten Beispiele stammen aus den zwei Lehrwerken und den zwei Lernenden wird, unter Anwendung beider Methodologien, das grammatische Phänomen didaktisiert. Im weiteren Verlauf dieses Kapitels wird der Bewertungsbogen von den Lernenden ausgefüllt. Im weiteren Unterkapitel werden folgend die Ergebnisse des Bewertungsbogens erläutert und bewertet. Aus dieser Gesamtauswertung der zwei in der Praxis untersuchten Methodologien ergeben sich die Schlussfolgerungen, die im vierten Kapitel präsentiert werden. Mit dieser Arbeit wird in einer kontrastiven Darstellung das übergeordnete Ziel verfolgt, zu eruieren, ob, inwieweit und in welcher Ansicht die Vermittlung der Grammatik mittels der jüngeren kommunikativ-orientierten Konzeption didaktisch wirksamer als die ältere vermittelnde Methode ist.

1. Historischer Rückblick auf den Stellenwert der Grammatik im Fremdsprachenunterricht und ihre Methodologien

In diesem Kapitel soll sowohl auf die Beschreibung der Grammatiktheorien im Laufe der Zeit als auch auf die Methoden des Fremdsprachenunterrichts in Bezug auf die Darstellung und die Vermittlung bzw. die Anwendung der Grammatik eingegangen werden.

Zunächst ist wichtig zu erwähnen, was die Wissenschaft unter dem Begriff „Grammatik“ versteht. Heyd (1990: 163) z.B. unterscheidet zwischen einer linguistischen Grammatik und einer Grammatik für den Fremdsprachenunterricht. In der Linguistik schließt der Begriff „Grammatik“ das Regelsystem einer Sprache und die Beschreibung dieses Systems von den Linguisten ein. Was den Fremdsprachenunterricht betrifft, ist die Grammatik der „Lehr- und Lernstoff, den der Schüler beherrschen muss, um richtige Sätze bilden, verstehen und miteinander verknüpfen zu können“ (Heyd 1990: 163). Bei der Auswahl der Grammatik sind die Lernziele der jeweiligen Gruppen nebenbei mit den lerntheoretischen und lernpsychologischen Bedingungen zu beachten (vgl. ebd.: 163).

Nach Helbig (1981) geht es um eine Aufteilung einer Grammatik A, B und C. (vgl. Funk/Koenig 1991: 12). Als Grammatik A ist das komplette Regelsystem einer Sprache, unabhängig von der Benennung oder Beschreibung durch die Sprachwissenschaft zu verstehen. Als Grammatik B wird die sprachwissenschaftliche Beschreibung des Regelsystems angesprochen. Die Grammatik B ist eine Sprachbeschreibung zu wissenschaftlichen Zwecken. Sie ist in zwei Kategorien eingeteilt: die linguistische Grammatik B1, die die Sprache zu

wissenschaftlichen Zwecken beschreibt, und die didaktische bzw. pädagogische Grammatik B2, die sich auf die Beschreibung einer Sprache, deren Ziel das Lehren und Lernen der betreffenden Sprache ist. Als Grammatik C wird die „Grammatik im Kopf“ betrachtet. Das bedeutet konkret, dass das Regelsystem, das sich die Lernenden im Fremdsprachenunterricht systematisch aneignen, oder ohne Sprachunterricht unsystematisch erwerben. (Vgl. Funk/Koenig 1991: 12-13). In der folgenden Übersicht werden die Grammatiktheorien in historischer Abfolge kurz beschrieben.

1.1 Beschreibung grammatischer Theorien

Die Rolle der Grammatik hat sich im Laufe der Zeit im Fremdsprachenunterricht viel verändert und in den vorankommenden Unterkapiteln werden die einschlägigen Grammatiktheorien kurz entfaltet.

1.1.1 Traditionelle Grammatik

Die traditionelle Grammatik wird vor allem für pädagogische Zwecke benutzt. Sie basiert auf der altgriechischen und lateinischen Grammatik und sie hat die breiteste Anwendung nicht nur im muttersprachlichen, sondern auch im fremdsprachlichen Unterricht gefunden (vgl. Tsokoglou 2001: 39). Die traditionelle Grammatik „betrifft vor allem die Lehre von den Formen, Wortarten und Satzgliedern“ (Gross 1998: 74) und ist der wissenschaftlichen Grammatik in groben Zügen ähnlich (vgl.ebd.:74). Die Syntax der traditionellen Grammatik analysiert den Satz nach Wortart, Satzglied und morphologischen Kategorien, wie Wortartenklassifizierung¹ und Flexion². Die meisten Grammatikbücher, die auf der traditionellen Grammatik beruhen, legen ihren Schwerpunkt auf tabellarische Übersichten der grammatischen Kategorien mit Beispielen, die analytisch eingeordnet und klassifiziert sind. Die traditionelle Grammatik behält ihren Wert im Laufe der Zeit „wegen ihrer grundlegenden Terminologie, ihrer internationalen Verbreitung und für den Sprachunterricht“ (Gross 1998:

¹ Die Wörter sind sowohl akustische und semantische Einheiten als auch werden sie nach Bedeutung und Funktion klassifiziert (vgl. Gross 1998: 53).

² „Flexion ist die formale Abänderung („Beugung“) der Wörter zum Ausdruck grammatischer Kategorien“ (Gross 1998: 59).

76). Die sprachdidaktische Darstellung der traditionellen Grammatik ist die Grammatik-Übersetzungsmethode, die weiter unten in der Arbeit aufgewiesen wird.

1.1.2 Strukturalistische Grammatik

Ferdinand de Saussure, der Begründer der strukturalistischen Linguistik, hatte als Leitfaden seiner Untersuchungen die Frage, „wie die Sprache als System aufzufassen ist und wie dieses System beschrieben werden kann“ (Tsokoglou 2001: 75). Die Strukturalisten versuchten auf exakte und nachprüfbare Methoden hinzuweisen, um die Entdeckung von Strukturen herauszustellen (vgl. Gross 1998: 77). De Saussure hat die menschliche Rede (*langage*) in zwei Teile aufgeteilt: in die *langue*³ und in die *parole*⁴. Eine weitere Aufteilung innerhalb dieser sprachwissenschaftlichen Untersuchung des Sprachsystems ist die zwischen der *Diachronie*⁵ und der *Synchronie*⁶. De Saussure beschreibt das sprachliche System als ein System von sprachlichen Zeichen, die aus der Verbindung von Ausdruck (Lautform) und Inhalt (Bedeutung) besteht. Lautform und Inhalt sind untrennbar und durch Assoziationen miteinander verbunden (vgl. Tsokoglou 2001: 76-77). Weiterhin unterscheidet de Saussure zwei Typen von Beziehungen zwischen den sprachlichen Elementen: den syntagmatischen Relationen⁷ und den paradigmatischen Relationen⁸. Der Strukturalismus gebraucht die drei folgenden Tests, um die kleinsten Einheiten der Satzstruktur zu ermitteln und zu klassifizieren:

- Den *Permutationstest* (Umstellprobe), der festlegt, dass die einzelnen Elemente des Satzes eine Folge und keine Arbitrarität haben (vgl. Tsokoglou 2001: 85).

³ *Langue*: das Sprachsystem (Tsokoglou 2001: 75)

⁴ *Parole*: der individuelle Sprachgebrauch (Tsokoglou 2001: 75)

⁵ *Diachronie*: die historische Entwicklung einer Sprache (Tsokoglou 2001: 76)

⁶ *Synchronie*: der Sprachzustand zu einer bestimmten Zeit (Tsokoglou 2001: 76)

⁷ Syntagmatische Relationen: „Die Relationen zwischen Elementen, die miteinander verknüpft sind, heißen syntagmatischen Relationen. Sprachelemente in syntagmatischer Relation bilden ein Syntagma“. (Tsokoglou 2001: 79)

⁸ Paradigmatische Relationen: „Paradigmatische Relationen heißen die Beziehungen zwischen Sprachelementen, die an einer bestimmten Stelle in einem Syntagma ausgetauscht werden können. Sprachelemente in paradigmatischer Beziehung bilden ein Paradigma“. (Tsokoglou 2001: 80)

- Den *Substitutionstest* (Ersatz- bzw. Austauschprobe), der die Klassifizierung der Satzkonstituenten als Konstituentenklassen bestimmt und zeigt, welche Satzelemente gegen andere ausgetauscht werden können (vgl. Tsokoglou 2001: 119).
- Den *Deletionstest* (Tilgungs- oder Weglassprobe), der veranschaulicht, welche Satzelemente obligatorisch oder fakultativ sind (vgl. Tsokoglou 2001: 87).

Die letzte Betrachtung bezüglich des Strukturalismus gilt der IC-Analyse bzw. der Konstituentenstrukturgrammatik, die „auf der stufenweisen Analyse des Satzes in immer kleinere Einheiten, in seine jeweiligen unmittelbaren Konstituenten“ basiert (Tsokoglou 2001: 88). Nach Fries, Harris, Gleason (vgl. Gross 1998: 77) heißen die Bestandteile des Satzes „Konstituenten“ und es besteht eine Hierarchie dieser Elemente auf verschiedenen Ebenen, „die in einem Konstituenzbaum dargestellt werden können“ (Gross 1998: 77). Die Hauptmerkmale des Strukturalismus haben in einem großen Teil die Verfahrensweise des Fremdsprachenunterrichts beeinflusst, vor allem die Methodologie der audiolingualen/audiovisuellen Methode. Die entsprechende Methodologie soll in 1.2 kurz vorgestellt werden.

1.1.3 Generative Grammatik

Im Anschluss an den Strukturalismus wird die Theorie der Generativen Grammatik von Noam Chomsky⁹ entwickelt. Auf der Grundlage der Konstituentenstrukturgrammatik hat er eine Auseinandersetzung gemacht und als Folge der Schlussfolgerungen hat sich eine neue Grammatiktheorie ergeben. Chomsky legte den Schwerpunkt seiner Forschung darauf, den Prozess der Erzeugung von Sätzen zu beschreiben. Die Generative Grammatik ist eine umfangreiche Theorie über die Sprache und den Spracherwerb und versucht den muttersprachlichen Spracherwerb zu erklären (vgl. Tsokoglou 2001: 128-129). Chomsky weist in Anlehnung an das nativistische Modell hin, dass der Spracherwerb ein biologischer Prozess ist. Dieses Modell stützt sich auf die angeborenen Mechanismen und Prinzipien, die ausfindig zu machen sind, und die ermöglichen, dass jemand eine Sprache erwerben kann (vgl.

⁹ „Die Generative Grammatik wurde von Noam Chomsky begründet und in zwei Phasen entwickelt, die seinen älteren Hauptarbeiten entsprechen, *Syntactic Structures* (1957) und *Aspects of the Theory of Syntax* (1965)“ (Gross 1998: 79).

Grewendorf/Hamm/Sternefeld 1989: 20). Chomsky macht eine Unterscheidung zwischen *Kompetenz* und *Performanz*. Die Fähigkeit der Person sich sprachlich zu äußern, wird als „sprachliche Kompetenz“ charakterisiert und die Art und Weise, wie die Person von dieser Fähigkeit im Sprachgebrauch tatsächlich reagiert und die Sprache in konkreter Situation verwendet, nennt man „sprachliche Performanz“ (vgl. Grewendorf/Hamm/Sternefeld 1989: 32). Die Generative Grammatik stößt auf Kritik, denn sie orientiert „sich an einem idealen Sprecher/Hörer-Modell [...] und [lässt] die sozialen, psychischen und situativen Bedingungen des aktuellen Sprachgebrauchs sowie semantische Bezüge unberücksichtigt“. (Steinig/Huneke 2011: 169).

1.1.4 Dependenzgrammatik

Die Dependenzgrammatik, auch als Valenzgrammatik bekannt, stammt von Lucien Tesniere und wurde von anderen deutschen Linguisten, wie Helbig und Engel, weiterentwickelt. Der Leitfaden dieser Grammatik ist das Prinzip der Dependenz, das heißt der Abhängigkeit der Satzelemente (vgl. Gross 1998: 91). Unter Valenz ist die Wertigkeit des Verbs zu verstehen. Die wichtigste Rolle in einem Satz spielt das Verb, das festsetzt, welche Rollen innerhalb des Satzes die verschiedenen „Aktanten“ bzw. Mitspieler besetzen müssen (vgl. Roche 2008: 155). „Das Verb eröffnet Leerstellen für „Mitspieler“, die Ergänzungen“ (Gross 1998: 92). Die Ergänzungen sind teils obligatorisch und teils fakultativ, das heißt syntaktisch weglassbar und diese Bemerkung deutet darauf hin, dass die Valenz die Beziehung zwischen einem Element und seinen obligatorischen Ergänzungen beschreibt, also die Dependenz schließt auch die fakultativen Angaben ein (vgl. Tsokoglou 2001: 150).

1.1.5 Pragmatik

Die letzte Grammatiktheorie, die noch Erwähnung finden soll, ist die Pragmatik, die aber keine Grammatiktheorie an sich ist, sondern „das methodische und lerntheoretische Konzept des Fremdsprachenunterrichts in besonderem Maße beeinflusst“ hat. (Tsokoglou 2001: 157). Der Kernpunkt der Pragmatik sind die verschiedenen Faktoren des Kommunikationsprozesses. Im Vordergrund der Forschung der Pragmatik steht das kommunikative sprachliche Handeln von Menschen und besonders die kleinsten kommunikativen Einheiten, die sogenannten Sprechakte. (Vgl. Tsokoglou 2001: 158). Die Sprechakttheorie bildet den Gegenstand der wissenschaftlichen Untersuchungen von J.L.Austin (1962), der die Sätze als Äußerungen bzw.

sprachliche Handlungen betrachtet und sie in zwei Kategorien unterscheidet: *in konstative Äußerungen*, die mit Tatsachen zu tun haben und die feststellend sind und *in performative Äußerungen*, mit denen man eine Handlung ausführt bzw. vollzieht (vgl. Grewendorf/Hamm/Sternefeld 1989: 382). Weiterhin unterscheidet Austin die Sprechhandlung in drei Teilakte:

- Den lokutionären Akt, der die Phonetik, Grammatik und Semantik betrifft
- Den illokutionären Akt, der die Sprechintention betrifft
- Den perlokutionären Akt, der die Wirkung auf den Hörer bzw. das Gelingen des illokutionären Aktes betrifft. (Vgl. Gross 1998: 159)

Mit der Analyse der grammatischen Theorie der Pragmatik endet die Präsentation der Grammatiktheorien und es folgt die Beschreibung der grammatischen Methodologien für den Fremdsprachenunterricht.

1.2 Beschreibung grammatischer Methodologien

In diesen Unterkapiteln gibt es einen Überblick über die grundlegenden Ansätze des Lernens und Lehrens der Fremdsprachen. Es wird die geschichtliche Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts betrachtet und die Grundlagen der jeweiligen Methode werden skizziert.

Die Kernfrage aller Wissenschaftler ist grundsätzlich, wie man Fremdsprachen nebenbei erwirbt und erarbeitet, und nämlich wie man sie am effektivsten lernen soll. Könnte man eine Fremdsprache so lernen, wie man seine Erstsprache lernt? Fördert die Funktion der Muttersprache das Erlernen der Fremdsprache? Welche sind die erheblichen Faktoren, die eine wichtige Rolle bei der Fremdsprachendidaktik spielen? Beeinflusst die Sprache der Umgebung oder die angeborenen Sprachstrukturen das Verfahren der Zweitsprachebeherrschung oder nicht? Ist die Grammatik im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts vertretbar, und wenn ja, inwieweit? Wie viel Grammatik braucht der Mensch? Diese Fragen dienen zum Ausprobieren unterschiedlicher Methoden bzw. Modelle im Fremdsprachenunterricht, deren vorwiegendes Ziel der „effektivste“ und „natürlichste“ Spracherwerb ist. (Vgl. Roche 2008: 11-12).

„Der Fremdsprachenunterricht verzeichnet im 20. Jahrhundert einen ungeheuren Aufschwung“. (Kniffka/Siebert-Ott 2007: 73). Seit Ende des 19. Jahrhunderts und im Laufe des 20. Jahrhunderts wurden verschiedene Methoden entwickelt und folglich weist die Vorgehensweise des Fremdsprachenunterrichts eine wechselvolle Geschichte auf. Die Vermittlungsmethoden

haben einen engen Zusammenhang sowohl mit gesellschaftlichen und politischen als auch mit sprachwissenschaftlichen und lernpsychologischen Ansätzen (vgl. Tsokoglou 2001: 183). Die Tragweite der Forschung betrifft stets die Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts. Die heutigen bzw. modernen Vermittlungsmethoden werden mit Rückgriff auf eine lange Tradition entwickelt, beispielsweise das Prinzip der Einsprachigkeit oder des Aussprachetrainings, die wieder Platz im Fremdsprachenunterricht einnimmt (vgl. ebd: 74). In diesem Punkt soll eine Anführung zu den Begriffen „Methode und Methodik“ angesprochen werden. Der folgende Ausschnitt stammt aus Neuner/Hunfeld 1993: 14

Der Terminus „Methode“ geht zurück auf das griechische Wort μέθοδος, das so viel wie „Weg zu etwas hin“ bedeutet. In der Fachdiskussion werden eine enge und eine weiter gefasste Begriffsbestimmung unterschieden: „Methodik“ im engeren Sinn bezieht sich nur auf die konkreten unterrichtliche Steuerungsprozesse, die auch Anweisungen zur Unterrichtsplanung und Entwicklung von Unterrichtsmaterial umfassen (...). „Methode“ im weiteren Sinn umfasst auch Faktoren der Lernstoffauswahl, -abstufung und -gliederung.

Die Grammatikvermittlung liegt im Zentrum des didaktischen Interesses und weiterhin sollen die Hauptcharakteristika jeweiliger Methode angestellt bzw. betrachtet werden. Die Darstellung, die Vermittlung und die Anwendung der Grammatik in jeder Methode ändern sich und kann in den jeweiligen Lehrwerken beobachtet werden. Im Folgenden werden die wichtigsten Fremdsprachenvermittlungsmethoden insofern in ihrem Bezug aufeinander ermittelt.

1.2.1 Grammatikübersetzungsmethode

Die älteste Fremdsprachenvermittlungsmethode ist die sogenannte Grammatik-Übersetzungsmethode (im folgenden GÜM abgekürzt), die wie ihr Name andeutet, mit den grammatischen Regeln und dem Übersetzen im engen Zusammenhang steht. Sie ist mit Karl Plötz, H.S. Ollendorf und Franz Ahn verbunden (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2007: 76) und sie fand Verbreitung in der ganzen Welt. Am Anfang des Sprachunterrichts war die Orientierung an den „alten“ Sprachen, d.h. Latein und Altgriechisch, sowohl inhaltlich als auch sprachlich eingesetzt. Es dominierte die Ansicht der „allgemeinen Geistesbildung“¹⁰ der Lernende. Davon

¹⁰ Für diesen Begriff vgl. Tsokoglou 2001: 184.

ausgehend wurde die Vermittlung konkreter Fertigkeiten außer Acht gelassen und die Lehrperson konzentrierte sich nur auf die Schulung des Geistes unter Gleichsetzung von Grammatik und Logik. Latein ist von einem logischen Aufbau charakterisiert und stellt ein Musterbeispiel immanenter Logik¹¹ dar. Die geistige Bildung durch den Fremdsprachenunterricht steht in den mittelalterlichen Zeiten nur für einen sehr kleinen Teil der Bevölkerung zur Verfügung. Der Lernende sollte „einen Zugang zur Literatur und geistigen Kultur des Landes der jeweiligen Fremdsprache finden“ (Tsokoglou 2001: 184). „Grammatik ist Start und Ziel des Unterrichts, wobei das Übersetzen der Weg zum Lernen von Fremdsprachen ist“ (Raabe 2001a: 17).

Im Mittelpunkt der Grammatik-Übersetzungsmethode stand die traditionelle Grammatikbeschreibung, die aus Latein und Altgriechisch stammt, nämlich die Beschreibung der grammatischen Regeln. Die schriftlichen Texte bilden, in der Fremdsprache, das Zugangsmedium, um die Sprache zu erwerben bzw. die Grammatik zu erarbeiten (vgl. Online: Linguistik und Fremdsprachendidaktik¹²). Das Ziel dieser Methode ist die Grammatikbeherrschung, nämlich das grammatische Regelsystem der jeweiligen Sprache zu lernen und das verwendete Mittel dazu ist die Übersetzung. Der Lernende sollte in der Lage sein, die Erstsprache bzw. Muttersprache mit der Fremdsprache durch die Übersetzungsfähigkeit zu vergleichen. Einige der wichtigsten Prinzipien und Merkmale der GÜM sind die folgenden:

- Die grammatischen Regeln werden deduktiv¹³ vermittelt und sollten auswendig gelernt werden. Danach sollten die Lernenden die gelernten Regeln in Sätzen in der Fremdsprache anwenden und korrekte Sätze reproduzieren.
- Sie sollten Sätze aus der Erstsprache in die Fremdsprache übersetzen können und umgekehrt. Dieses Verfahren wurde von einem konkreten Vokabular begleitet, daher war der mündliche Sprachgebrauch angebracht. Es gab zweisprachige Wortlisten, auf

¹¹ Immanente Logik: Logik der Tatsachen, die den Dingen immanente vernünftige Gesetzmäßigkeit, das Logische, Vernünftige außerhalb des Denkens, das Denken an der Hand der Tatsachen (vgl. Eisler R. 1904 <https://www.textlog.de/4378.html>)

¹² https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/GS227/FS_Didaktik.pdf

¹³ Deduktive Methode: man geht von der Regel zu dem Beispiel hin. „Absteigen vom Allgemeinen zum Besonderen, Schluss vom Allgemeinen auf das Einzelne, Ausgangspunkt: Regel, Gesetz, Definition, Endpunkt: Bestätigung des Gesetzhaften am Einzelnen“ Online: http://www.fachdidaktik-einecke.de/2_Lernen_in_Deutsch/induktiv_deduktiv_meth.htm

der einen Seite standen die Begriffe der Erstsprache und auf der anderen Seite die entsprechende Übersetzung der Zielsprache.

- Zentrale Einheit im Unterricht ist der Satz. Die neue grammatische Struktur ist in einem Text mit beliebiger Thematik eingebettet, d.h. kontextualisiert und es werden isolierte Beispielsätze aus dem Text herausgenommen, die die Struktur präsentieren. Die Beispielsätze stützen auf die Regel, die werden folglich formuliert und so werden sie den Lernenden in der Erstsprache erklärt. Anschließend werden die neuen grammatischen Strukturen bzw. Regeln in Übungen angewendet.
- Die Unterrichtssprache ist die Erstsprache bzw. die Muttersprache.
- Der Unterricht ist lehrerorientiert, d.h. die Lernenden folgen den Anweisungen der Lehrenden und ihre aktive Rolle in einer Kommunikation wird kaum vernachlässigt. Sie sind passive Empfänger vor allem, was der Lehrende sagt. (Vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2007: 76-77).
- Typische Übungsformen der GÜM sind: Korrekte Sätze nach einer Regel bilden, Übersetzungsübungen von der Erstsprache in die Fremdsprache und umgekehrt, Ergänzungen von Lückentexten, Umformungen (von Präsens ins Perfekt) (vgl. Heyd 1990: 26).

Das ausschlaggebendste Ziel der GÜM ist der Nachweis der Grammatikkenntnisse und dieses Ziel wird in Laufe der Zeit von vielen bemängelt. Die Wirklichkeit aber ist, dass noch heute viele Lehrwerke von dieser Methode beeinflusst sind und viele Lehrenden auf einige ihrer Prinzipien zurückgreifen. (Vgl. Funk/Koenig 1991: 40-41).

1.2.2 Vermittelnde Methode

Die vermittelnde Methode ist in den 50er Jahren in Deutschland entstanden. Durch diese Methode wird eine Kombination zwischen formalen Sprachkenntnissen bzw. traditionelle Methoden der GÜM und audiolingualen¹⁴ Vorstellungen des Unterrichts angestrebt (vgl. Online: vermittelnde Methode¹⁵). Es geht um die Vermischung dieser beiden Methoden, denn die sozialen Bedingungen dieser Zeit verlangten so etwas. Im Gefolge des 2. Weltkriegs kamen viele Leute in die deutschsprachigen Länder, um Deutsch zu lernen. Die Klassen waren bunt gemischt, im Rahmen der Herkunft und der Muttersprachen aller dieser Leute. Das Niveau war

¹⁴ Für die audiolinguale/audiovisuelle Methode wird es im Unterkapitel 1.2.4 erwähnt werden.

¹⁵ https://de.wikipedia.org/wiki/Fremdsprachendidaktik#Vermittelnde_Methode

unterschiedlich, d.h. die Zielgruppe war heterogen. Sie waren grundsätzlich Erwachsene, die schon an die Art der GÜM gewöhnt waren. Ihre hauptsächliche Orientierung, außer der Deutsch Grammatikkenntnisse, war die Sprache im alltäglichen Leben bzw. in alltäglichen Situationen zu beherrschen. Kernpunkt bei der vermittelnden Methode war „die Arbeit mit Texten, die ein Grammatikthema prototypisch vorführen“. (Online: Linguistik und Fremdsprachendidaktik¹⁶). Wegen der Heterogenität der Lernenden war es notwendig, deren Muttersprache vom Unterricht zu verbannen, ebenfalls sollten die Lektionstexte die alltägliche deutsche Wirklichkeit wiedergeben und daher belegte der mündliche Sprachgebrauch einen Spitzenplatz während der Unterrichtprogression. Zusätzlich soll betrachtet werden, dass der systematische Grammatikunterricht, bei der induktiven Methode¹⁷, in der vermittelnden Methode einen erheblichen Platz einnahm. Die wichtigsten Prinzipien dieser Methoden sind die folgenden: (Online: Die wichtigsten Methoden des Fremdsprachenunterrichts¹⁸)

- Orientierung an geistig-formalen Bildungskonzepten (simples Kellner-Deutsch reicht aus)
- Hoher Stellenwert des Grammatikunterrichts (nur über Wissen kann Können erreicht werden; vom Beispiel zur Regel)
- Der Grammatikunterricht verläuft in zyklischen Progressionen (vom Elementaren zum Spezifischen)
- Hoher Stellenwert des Literaturunterrichts (Textanalyse/Reflexion über Texte)
- Orientierung an pragmatischen Lernzielen (wichtig ist die Verständigung in Gesprächen)
- Betonung von dialogischer Kommunikation (Alltagskommunikation)
- Beachtung des Prinzips der aufgeklärten Einsprachigkeit (das Verstehen muss gesichert werden)
- Bevorzugung frontaler Unterrichtsformen (der Lehrer muss Könnens- und Wissenserwerb kontrollieren)
- Berücksichtigung von Unterrichtsformen, die die Selbstständigkeit der Lernenden fördernden (die Eigentätigkeit des Lernenden muss gestützt werden)

¹⁶ https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/GS227/FS_Didaktik.pdf

¹⁷ Induktive Methode: man geht vom Beispiel zu der Regel hin. „Aufsteigen vom Besonderen zum Allgemeinen, Gesetzmäßigkeiten erschließen durch Beobachtung-Vergleich-Generalisierung, Ausgangspunkt: Erfahrungen des Einzelnen, Endpunkt: induktive Definition, der allgemeine Satz“ Online: http://www.fachdidaktik-einecke.de/2_Lernen_in_Deutsch/induktiv_deduktiv_meth.htm

¹⁸ <http://www.zsozimek.wodip.opole.pl/german/artykuly/metoden.htm>

1955 erschien das neue Lehrwerk von D. Schulz und H. Griesbach „Deutsche Sprachlehre für Ausländer“, das erste Lehrwerk mit dieser Methode. Schulz und Griesbach entschlossen sich die bewährten Prinzipien der GÜM beizubehalten und dazu die Anregungen der audiovisuellen/audiolingualen Methode¹⁹ aufzunehmen. Mit diesem Lehrwerk lässt sich weiterhin der Ablauf des Unterrichts nach der vermittelnden Methode darstellen. Die Grammatikvermittlung und die Grammatikdarstellung bei der vermittelnden Methode bringen einen grundlegenden Gegenstand dieser Arbeit hervor. Die wichtigsten Vertreter dieser Methode waren Adolf Bohlen (1952), Friedrich Schubel (1958), Fritz Leisinger (1967) und für die Hauptschule Harald Gutschow (1964, 1978) (vgl. Online: vermittelnde Methode²⁰).

1.2.3 Direkte Methode

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entstand die Notwendigkeit der Suche nach alternativen Vorgehensweisen im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts. Die Ausbildung sollte nicht mehr nur an klassischen Vorbildern oder nur auf eine kleine Bildungselite orientiert werden. Daher fanden diese Gedanken ihre Realisierung in einer europäischen Reformbewegung, die sogenannte „reformerische“²¹ Methode, die Direkte Methode. Wegen der wirtschaftlichen und politischen Veränderungen bzw. Bedürfnisse, beispielsweise die Einführung der Realschule oder „die Ausdifferenzierung des Universitätssystems in einzelne Philologien“ (Online: Linguistik und Fremdsprachendidaktik²²), einerseits und andererseits wegen des schwachen Erfolgs der traditionellen Methode bzw. der GÜM, änderten sich die Unterrichtsziele und die Direkte Methode wurde entwickelt.

Die Bezeichnung „direkte Methode“ bedeutet, dass die Fremdsprache „direkt“ vermittelt werden soll, ohne dass die Muttersprache der Lernenden im Fremdsprachenunterricht störend auftritt. Die Muttersprache wird so oft wie möglich vom Fremdsprachenunterricht ausgeschlossen, das heißt, dass sie keine Rolle im Unterricht spielt (vgl. Tsokoglou 2001: 193). Die Einsprachigkeit ist bei der direkten Methode von großer Bedeutung. Das Hauptziel dieses Verfahrens ist, dass der Lernende dazu gebracht wird, in der Zielsprache bzw. neuen Sprache zu denken und diese nicht mit seiner Muttersprache zu vergleichen. Der Lernende sollte sich ein neues, selbständiges Sprachsystem errichten. (Vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 33). Die

¹⁹ Für die audiolinguale/audiovisuelle Methode wird es im Unterkapitel 1.2.4 erwähnt werden.

²⁰ https://de.wikipedia.org/wiki/Fremdsprachendidaktik#Vermittelnde_Methode

²¹ Dieser Begriff stammt aus Tsokoglou 2001: 17.

²² https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/GS227/FS_Didaktik.pdf Seite:6

Vermittlung der Grammatik bei der direkten Methode legt das induktive Vorgehen zugrunde, das bedeutet, dass die Lernenden die Fremdsprache auf diese Art lernen, indem sie allein die Grammatikregeln aufgrund von unterschiedlichen Beispielen bestimmen. Die Sprachbeherrschung bedeutet bei der direkten Methode nicht Sprachwissen, und das Sprachkönnen ist von vorrangiger Bedeutung. Das Sprechen hat den Vorrang vor dem Schreiben im Unterricht. Aus diesem Grund tritt die Schulung der Aussprache in den Mittelpunkt des Unterrichts und darüber hinaus steht die Nachahmung von vorgegebenen Strukturmustern im Vordergrund. Die Lernenden sollen unerlässlich ihr Sprachgefühl entwickeln, damit sie sowohl die Richtigkeit eines Satzes intuitiv erschließen können als auch den alltäglichen Gebrauch der Fremdsprache zu erlangen.

Die Grammatik ist noch sinnvoll für die Lernprogression von einfacheren zu komplexeren Phänomenen und die grammatischen Regeln werden nicht völlig vom Unterricht ausgeschlossen, sondern „sie sollten am Ende einer Unterrichtseinheit als Bestätigung und Zusammenfassung des neu gelernten grammatischen Phänomens stehen“. (Tsokoglou 2001: 195). Die häufigsten Übungsformen bezüglich der direkten Methode sind: Fragen und Antworten, Gespräche, Dialoge, Ausspracheübungen und Nachsprechübungen, Lückentexte und Einsetzübungen, Auswendiglernen von Reimen und Liedern (vgl. ebd.) Einer der bekanntesten Vertreter der direkten Methode war Professor Wilhelm Vietör, der 1882 mit der Veröffentlichung seiner Schrift *Der Sprachunterricht muss umkehren* gegen die GÜM sprach und der gesprochenen Sprache absoluten Vorrang gab. Diese Methode kann als die Gegenbewegung der GÜM charakterisiert werden und gleichzeitig als die Vorläuferin der audiolingualen/audiovisuellen Methode.

1.2.4 Audiolinguale/Audiovisuelle Methode

Die Entwicklung der audiolingualen Methode fand zuerst in den USA statt und dann erwuchs die audiovisuelle Methode in Frankreich. Das Fremdsprachenlernen diente der Kommunikation mit den Menschen aus dem Land der Fremdsprache bzw. Zielsprache und daher änderte sich die Zielsetzung des Unterrichts zu einem schnellen und effizienten Sprachlernprogramm, das die Lernende dazu befähigte, sich in alltäglichen Kommunikationssituationen verständlich zu machen und auf einen Auslandseinsatz vorbereitet zu werden. (Vgl. Heyd 1990: 26,28).

Die audiolinguale Methode wurde in den 1940er Jahren entwickelt. Sie beruht auf einer Verbindung des linguistischen Strukturalismus und der behavioristischen Lerntheorie. Der

Kernpunkt der audiolingualen Methode war die Entwicklung der mündlichen Kompetenzen, das bedeutet Aussprache und Konversationstraining (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2007: 80/81). Ziel dieser Methode war das Sprachkönnen und nicht mehr das Sprachwissen (vgl. Huneke/Steinig 1997: 156). Der Spracherwerb bei der audiolingualen Methode basierte auf der Wiederholung der Mustersätze und aus diesem Grund ist die Einsprachigkeit im Rahmen des Unterrichts kennzeichnend. Die wichtigsten Unterrichtsprinzipien der audiolingualen Methode sind die Folgende:

- Vorrang des Mündlichen vor dem Schriftlichen. Die Reihenfolge der vier Fertigkeiten werden so vermittelt: Hören-Sprechen-Lesen-Schreiben
- Situativität des Unterrichts. Die Sprachstrukturen werden in Alltagssituationen eingebettet und besonders in Texten mit dialogischer Form
- Authentizität des sprachlichen Inputs, das bedeutet Nachahmung der sprachlichen Gewohnheiten der Muttersprachler, insbesondere ihrer Aussprache
- Strikte Einsprachigkeit im Unterricht. Die Muttersprache der Lernenden wurde vom Unterricht ausgeschlossen
- Fehlervermeidung: Es sollen die Fehler vermieden werden, denn sie führen zu falschen sprachlichen Gewohnheiten. Aus diesem Grund werden die auftretenden Fehler von den Lehrenden bemerkt und korrigiert. Ebenfalls fördern die ständige Einübung (Verstärkung) von Sprachmustern durch die intensive Wiederholung und die Imitation eine bessere Bewusstmachung des Lernmaterials (Vgl. Huneke/Steinig 1997:157, Tsokoglou 2001: 197-199)
- Die Grammatikvermittlung bei der audiolingualen Methode war induktiv, der Mittelpunkt der Vorgehensweise des Programms war nicht das Regelwissen, (Online: Linguistik und Fremdsprachendidaktik²³)
„sondern die Ausbildung „einer inneren Grammatik“ durch Übung und Wiederholung, das „Einschleifen“ der Strukturen mit jeweils neuer Ausfüllung der Paradigmen, der so genannte „pattern drill“.
- Die Lehrenden spielen bei der audiolingualen Methode eine zentrale Rolle, sie geben den Impuls, damit die Lernenden den Reiz erhalten und reagieren (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2007: 84)

²³ https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/GS227/FS_Didaktik.pdf Seite:11

- Die Unterrichtsprogression wurde „anhand der Grammatikstoffe durch systematische Steigerung der Komplexität der Sprachmuster der Zielsprache“ entfaltet. (Online: Die wichtigsten Methoden des Fremdsprachenunterrichts²⁴)

Die charakteristischen Übungsformen dieser Methode waren: Satzmusterübungen, die so genannten *pattern drills*, Satzschartafeln, Substitutionsübungen, Lückentexte, Einsetzübungen, Auswendiglernen und Nachspielen von Dialogreproduktionen; Umformungsübungen und Satzbildung aus Einzelelementen. (Vgl. Funk/Koenig 1991: 45).

Die audiovisuelle Methode war eine Weiterentwicklung der audiolingualen Methode (vgl. Heyd 1990: 33). Sie wurde in Frankreich entwickelt und spielt, ebenso wie in der audiolingualen Methode, bezüglich ihrer methodischen Verfahrensweisen bei der gesprochenen Sprache bzw. der Mündlichkeit, eine erhebliche Rolle im Unterricht und sie verwendet auch *pattern drills*. In der audiovisuellen Methode wird der parallele Einsatz von Bild und Audio-Material betrachtet. Das Verständnis der Sprache ist mit bildlichen Elementen verbunden (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2007: 87). Bei der audiovisuellen Methode kommen die folgenden Unterrichtsphasen vor (Neuner/Hunfeld 1993: 65):

1. Erste Phase: ein Bild oder eine Bilderfolge wird von dem Lehrenden gezeigt und zusammen mit einem auf Tonband aufgenommenen Dialog präsentiert.
2. Zweite Phase: die einzelnen Gesprächseinheiten werden erklärt.
3. Dritte Phase: die jeweiligen Dialoge werden durch die intensive und mehrmalige Wiederholung von Text und Bild auswendig gelernt.
4. Vierte Phase: die Lernenden bilden eigene Dialoge zu den Bildern.
5. Fünfte Phase: Satzmusterübungen werden durchgeführt, wann immer es möglich ist.
6. Sechste Phase: das Schreiben und das Lesen sind später im Unterricht eingesetzt, weil das Sprechen und das Hören wichtiger sind.

Die audiolinguale/audiovisuelle Methode weist positive Punkte zu der Unterrichtsvorgehensweise auf, wie den Einsatz auditiver und visueller Mittel. Zusätzlich werden die *pattern drills* als Übungsformen zur Stabilisierung bereits unterrichteten Strukturen von der kommunikativ/pragmatisch orientierten Methode positiv aufgenommen. (Vgl. Tsokoglou 2001: 208).

²⁴ <http://www.zsozimek.wodip.opole.pl/german/artykuly/metoden.htm>

1.2.5 Kommunikativ/pragmatisch orientierte Methode

In der kommunikativ/pragmatisch orientierten Methode (im Folgenden KM genannt) fungiert die Zielsprache als Kommunikationsmittel. Es wird der Begriff der kommunikativen Kompetenz der Lernende eingeführt, die der Lernende bzw. der Sprecher im alltäglichen Leben braucht „um in einer Sprachgemeinschaft kompetent sprachlich handeln zu können“ (Kniffka/Siebert-Ott 2007: 91). Die kommunikative Kompetenz enthält die Sprachkompetenz, die Gesprächskompetenz, die pragmatische und soziolinguistische Kompetenz. Darüber hinaus war die kommunikative Kompetenz das Hauptziel des Unterrichts und die Inhalte der Thematik wurden an pragmatischen Kriterien orientiert. Der Fremdsprachengebrauch setzte bezüglich der alltäglichen Bedürfnisse der Kommunikation die Art und Weise fest, nach der die Fremdsprache verwendet und erworben wurde. (Vgl. ebd: 92).

Die KM entwickelte sich in der ersten Hälfte der 70er Jahre und strebte eher den schülerzentrierten Unterricht an. Die Lehre der Grammatik im Unterricht fokussiert auf alltäglich praktisch verwendbare mündliche oder schriftliche Äußerungen, mit denen die Sprechintentionen und die Verstehensleistungen als Grobziel des Unterrichts fungieren. Der Lernende wird als ein aktiver Partner im Lernprozess angesehen und der Lehrende als sein Helfer; die Bedürfnisse des Lernenden werden vor allem berücksichtigt. Die Lehrwerke wenden sich an konkreten Zielgruppen (z.B. Erwachsene, Jugendliche, Kinder), und bieten Themen bzw. Inhalte an, die die Lernende betreffen, sie motivieren und aus ihren Erfahrungsstrukturen stammen (vgl. Heyd 1990: 31). Die KM Methode unterscheidet zwischen *Mitteilungsgrammatik* und *Verstehensgrammatik*²⁵. Die Grammatik hat einen funktionalen Charakter, der den Schwerpunkt der Sprachverwendung auf die Kommunikation legt. Die Grammatikdarstellung und Vermittlung haben sich viel verändert, die grammatische Struktur soll eine konkrete Sprachintention bieten, damit sie im Unterricht bzw. im Lehrwerk eingebettet wird. Der Lernende weiß mit der eingeführten neuen Struktur genau „welche Sprechintention damit ausgedrückt wird, wann er sie anwenden soll, in welcher Situation sie zu verwenden ist“ (Tsokoglou 2001: 216). Die Muttersprache der Lernenden hilft bei der Erklärung von grammatischen Phänomenen und auf sie wird kaum verzichtet. Ebenfalls verwendet der Lehrende variable Formen der Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit, die den früheren

²⁵ „*Mitteilungsgrammatik*: zur Anwendung, eher an dem Sprechen und Schreiben orientiert, zielt auf die Entwicklung der produktiven Fertigkeiten ab“ (Tsokoglou 2001: 235) / „*Verstehensgrammatik*: zum Verständnis, eher an dem Lesen und Hören orientiert, zielt auf die Entwicklung der rezeptiven Fertigkeiten ab“ (Tsokoglou 2001: 235)

traditionellen Frontalunterricht ersetzen. (Vgl. Heyd 1990: 31). Was die Übungsformen angeht, schlagen Neuner, Krüger und Grever (1981) in der „Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht“ einen Übungsablauf vor, der vom Verstehen zur Äußerung führt: (Vgl. Tsokoglou 2001: 224)

- Stufe A: Übungen zur Entwicklung und Überprüfung von Verstehensleistungen
- Stufe B: Übungen zur Grundlegung von Mitteilungsfähigkeits-Übungen mit reproduktivem Charakter zur sprachlichen Form
- Stufe C: Entwicklung von Mitteilungsfähigkeit, sprachliche Ausgestaltung vorgegebener Situationen/Rollen/Verständigungsanlässe in Übungen mit reproduktivem Charakter
- Stufe D: Entfaltung von freier Äußerung

Die kommunikativen Sprechübungen im Unterricht dienen zum Abbauen der Angst der Lernenden Fehler zu machen und wirken sich in einer positiven Weise aus. Ebenfalls erscheinen die verschiedenen Arbeitsformen lebendiger, effektiver und mit großer Motivation und Aktivität auf Seiten der Lernenden. Zusammenfassend sind nach Kniffka/Siebert-Ott (2007: 97) die Hauptmerkmale der KM Methode die folgenden:

1. Der Sprachgebrauch soll der Kommunikationssituation angeeignet sein, das bedeutet, dass die Lernende in der Lage sind, die angemessenen sprachlichen Äußerungen in der jeweiligen Situation benutzen zu können.
2. Ein heutiger Fremdsprachenunterricht verlangt die Welterfahrung der Lernenden zu entwickeln. Darüber hinaus wird durch die Übungen sowohl Informationsaustausch bezüglich der Zielkultur als auch Informationsübermittlung erzielt.
3. Die Unterrichtsaktivitäten folgen einer kognitiven Vorgehensweise und provozieren die Lernenden zur Entwicklung von Strategien.
4. Die Lernenden sollen ermutigt werden, von ihren Fehlern zu lernen und keine Angst zu haben, Fehler zu machen.
5. Die KM Methode verbindet alle sprachlichen Fertigkeitsbereiche. Sie werden unter verschiedenen Konstellationen der alltäglichen Tätigkeit entfaltet, entwickelt und folglich eingeübt.

Mit dem Lehrwerk „Studio Express“ lässt sich weiterhin der Ablauf des Unterrichts nach der kommunikativ/pragmatisch orientierten Methode darstellen. Die Grammatikvermittlung und die Grammatikdarstellung bei dieser Methode bringen einen zweiten grundlegenden

Gegenstand dieser Arbeit hervor und zusätzlich wird einen Vergleich dieser Methoden hervorgehoben. Im zweiten Kapitel dieser Arbeit wird die Grammatikdarstellung der vermittelnden und der kommunikativ/pragmatisch orientierten Methode auf der Grundlage der zwei Lehrwerke ausführlich betrachtet und beschrieben.

2. Vorstellung der verfolgten Methoden und der didaktischen Konzeptionen der untersuchten Lehrwerke „Deutsche Sprachlehre für Ausländer“ und „Studio Express“

In diesem zweiten Kapitel dieser Arbeit werden die didaktischen Konzeptionen der zwei ausgewählten Methoden untersucht und aufgeführt. Die damit verbundene Analyse wird sich auf die maßgebenden Aspekte der Grammatikdarstellung, Grammatikvermittlung und Grammatikprogression konzentrieren. Aus diesem Grund ist es sinnvoll diese Begriffe kurz zu erklären. Die Grammatikdarstellung projiziert die Art und Weise, wie die Grammatik präsentiert wird. Mit der Grammatikvermittlung ist die Art und Weise gemeint, wie die Grammatik vermittelt wird. Es gibt die explizite²⁶ (Online: Grammatik im DaF-Unterricht) oder die implizite²⁷ Vermittlung, die deduktive (s. 1.2.1) oder die induktive Methode (s. 1.2.2), die Regeln, die Visualisierung, die Memotechniken, den Sprachvergleich und schließlich noch die Verwendung der Muttersprache. Die Grammatikprogression gemäß dem Unterrichtsverfahren betrifft schließlich die Auswahl, die Reihenfolge und die Gewichtung der im Lehrwerk eingeführten grammatischen Phänomenen.

Zusätzlich werden die Unterschiede zwischen den Begriffen „Übung“ und „Aufgabe“ neben den Hauptmerkmalen der wichtigsten Übungstypologien präsentiert und präzisiert. Das Ziel des jeweiligen Lehrwerks ist die Fremdsprache zu vermitteln und die Unterrichtsmethoden sind von den Unterrichtszielen abhängig. Die Lehrwerke werden nach bestimmten Lehrmethoden verfasst, das bedeutet, dass die Vorstellungen und die Prinzipien von Lehrmethoden sich in

²⁶ Online: Die explizite Grammatikvermittlung ist absichtlich, offen, bewusst. Sie stützt sich auf bewusste Operationen und wird durch verbal-metasprachliches Verfahren (Regeln) erklärt. Sie zielt auf das Sprachwissen ab.

<https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/GS289/3.%20Darstellung%20und%20Vermittlung%20der%20Grammatik.pdf>

²⁷ Online: Die implizite Grammatikvermittlung ist unmerklich, beiläufig, verdeckt. Sie erfolgt ohne bewusste Operationen. Sie zielt auf das Sprachkönnen ab.

<https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/GS289/3.%20Darstellung%20und%20Vermittlung%20der%20Grammatik.pdf>

konkreten Punkten unterscheiden. Es gibt einige Aspekte, an denen man erkennen kann, nach welchen Prinzipien bzw. Methodologien jedes Lehrwerk aufgebaut wird. In diesem Punkt werden diese Aspekte kurz angesprochen, sofern weiterhin eine ausführliche Beschreibung angeführt wird. Nach Neuner/Hunfeld (1993: 18) spielen die folgenden Aspekte eine entscheidende Rolle bei der Darstellung und Wahrnehmung der jeweiligen Methode:

- Die Texte
- Die Grammatik
- Die Übungen
- Der Lektionsaufbau
- Die Lernprogression

Die „Übungstypologie zum kommunikativen Unterricht“ von Neuner/Krüger/Grewer (1981) ist exemplarisch für eine Übungstypologie, die als zentrales Lernziel die kommunikative Kompetenz der Lernenden hat. Daher beschäftigen wir uns in dieser Arbeit mit dieser Typologie bei der Darstellung des Lehrwerks „Studio Express“ und die anderen werden kurz dargestellt.

2.1 Theoretische Grundlagen: Übungen und Aufgaben im Grammatikunterricht

Zunächst wird eine allgemeine Erwähnung der Grammatikaufgaben und der Grammatikübungen gemacht. Das Ziel sowohl der Übung als auch der Aufgabe ist identisch; die Unterrichtsprozesse verständlicher zu machen, die Unterrichtsabläufe zu verbessern und auf diese Weise die Lernenden optimal zum Lernziel zu führen. Sie sind abhängig von einander, aber gleichzeitig haben sie einige grundsätzliche Unterschiede, die nachfolgend bemerkt werden.

2.1.1 Grammatikübung und Grammatikaufgabe

Der erste Teil des Fremdsprachenunterrichts ist die Sprachaufnahme und dann folgt die Sprachverarbeitung. Während dieser Phase soll das neue Material eingeübt und automatisiert werden (vgl. Heyd 1990: 118). Die Übungen sollen den gewünschten Zweck erfüllen und effektiv bei der Beherrschung der Zielsprache sein, deswegen sind sie „zweckmäßig geordnet“ (Heyd: 1990: 118) und haben einen festen Aufbau. Gemäß dem Sprichwort „Übung macht den Meister“ wird aufgewiesen, dass der Erfolg jeder Übung von zwei groben Faktoren abhängt: einerseits die Zeit, die wir investieren und andererseits die Qualität jeweiliger Übung. (Vgl.

Funk/Kuhn/Skiba/Spaniel-Weise/Wicke 2014: 9). Die Übungen liegen den Aufgaben zugrunde und das kann mit den folgenden Definitionen nach Funk/Kuhn/Skiba/Spaniel-Weise/Wicke (2014: 11,14) nachgewiesen werden.

Die Übungen bereiten die Aufgaben vor, indem sie Wortschatz, Aussprache, Strukturen oder einzelne Fertigkeiten gezielt trainieren. Sie zielen auf die korrekte Anwendung und möglichst rasche Verfügbarkeit des Geübten und seine freie Anwendung in Aufgaben ab. Damit ist das wichtigste Kriterium einer Übung benannt: Sie muss für die Lernenden erkennbar auf eine Aufgabe vorbereiten. Sie muss in einen inhaltlichen Zusammenhang, den Kontext (z.B. Umzug, Stadtbesichtigung), eingebettet sein, der zu Sprachhandlungen (z.B. über den letzten Umzug berichten, nach dem Weg fragen), also zu Aufgaben hinführt. Übungen sind sinnvoll, wenn sie einen klaren Bezug zur Ziel-Aufgabe haben.

Die Grammatikübungen sollen zu sicherer und automatisierter Verwendung der zielsprachigen Grammatik im kommunikativen Sprachgebrauch führen, das bedeutet, dass sie für formale bzw. strukturelle Lernziele konzipiert sind. Bei aller Formbezogenheit sollten sie inhaltsbezogen, mitteilungsbezogen und in situativ-kommunikative Zusammenhänge eingebettet sein. (Vgl. Raabe 2001c: 34,71).

Die Aufgaben weisen andererseits auf, was man mit der Sprache machen kann, um Informationen im alltäglichen Leben zu erhalten oder in Kontakt mit anderen Menschen zu kommen (vgl. ebd.: 11). Die Aufgaben „sind die kommunikativen Lernziele des Fremdsprachenunterrichts“ (Ebd.:11). Die Lösung der Aufgaben verlangt Wortschatz, sprachliche Regeln, Erkennen von Textsorten, interkulturelles Verhalten, landeskundliche Kenntnisse und eine Vielzahl von Fertigkeiten, die in einer Aufgabe eingesetzt bzw. integriert werden (vgl. ebd.: 11).

Die Grenze zwischen Aufgabe und Übung sind nach Häussermann/Piepho (1996: 196-197) deutlich: die Übung ist stark bindend, wenn die Aufgabe freisetzend ist. Eine Gegenüberstellung der Begriffe Übung versus Aufgabe wird nachfolgend in Huneke/Steinig (1997: 173) dargestellt. Das Ziel der Übungen ist die korrekte Sprachverwendung im Gegensatz zu den Aufgaben, bei denen das Ziel das Gelingen von Mitteilung und Verstehen bei der Kommunikation in der Lerngruppe ist. Die Übungen werden von den Lehrenden erstellt, im Gegensatz zu den Aufgaben, die im Unterrichtsprozess entstehen. Gemäß dem Konzept der Übungen gibt es eine Lösung und einen vorgeplanten Lösungsweg dazu („Geschlossenheit“),

wobei die Lösungswege bei den Aufgaben von den Lernenden gefunden werden, und ebenfalls mehrere Lösungen möglich sind („Offenheit“). Die Aufgaben verlangen und unterstützen die Kooperation mit anderen, die Übungen jedoch orientieren den Einzelnen auf die Übungsvorlage. Die Übungen dienen zur Erleichterung der Lösung von Aufgaben, wenn die Aufgaben die Übungen brauchen, um leichter gelöst zu werden. Raabe (2001c: 27) erschließt noch einen wichtigen Unterschied zwischen Übung und Aufgabe; die Übungen sind produktorientiert, das bedeutet, dass die Grammatik als Produkt gesehen ist, und die Aufgaben prozessorientiert sind, das bedeutet, dass die Anwendung der Grammatik zum Gebrauch der Fremdsprache beiträgt.

2.1.2 Grammatische Übungstypologie

Unter dem Begriff der Übungstypologie versteht man eine Zusammenstellung und Klassifizierung von Übungen, gemäß ihren Lernzielen „im Hinblick auf Fertigkeiten und Fähigkeiten, Kommunikationssituationen und -absichten und Sozialformen im Unterricht.“ (Online: Übungstypologie)²⁸ Eine Übungstypologie will die Menge der Aufgaben- und Übungstypen ordnen, differenzieren und systematisch darstellen, so dass die Übungssequenzen entsprechend, effektiv und funktionsgerecht sind (vgl. Raabe 2001c: 42). Die Notwendigkeit der Übungstypologien wird auf den Wandel des Fremdsprachenunterrichts zurückgeführt. Die Lernenden sollen in Praxis kommunikations- und sprachhandlungsfähig werden und daher sind Übungen, die von der Entwicklung der Verständnisfähigkeit zur freien bzw. automatisierten Mitteilungsfähigkeit führen, unabdingbar. Jede Übungstypologie modelliert ein bestimmtes sprachpädagogische Lernkonzept. Häussermann und Piepho (1996), die eine umfangreiche Übungstypologie für den Fremdsprachenunterricht erstellt haben, deuten auf drei Ziele hin: (Raabe 2001c: 42)

- Überschau*: Sie will durch ihre Systematik die Wege des Lehrens und Lernens auf einfache Grundlinien zurückführen.
- Öffnung*: Sie will durch die Differenzierungen die Fülle der Möglichkeiten aufschließen.
- Zugriff*: Sie will die Fülle der Instrumente durch Beschreibung sichtbar, greifbar, benutzbar machen.

²⁸ Übungstypologie: <https://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Übungstypologie>

Im Rahmen des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts ist die „Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht“ von Neuner/Krüger/Grewer (1981) ein exemplarisches Beispiel. Das generelle Lernziel ist Verstehens- und Mitteilungsfähigkeit bzw. kommunikative Kompetenz. Die Leitpunkte bzw. die Grundzüge dieser Typologie orientieren sich an vier Stufen: Stufe A: Übungen zur Entwicklung und Überprüfung von Verstehensleistungen (Vereinfachung, Verkürzung, Aufgliederung, visuelle Verdeutlichung, Aktivieren des Vorwissens, Verwendung der Muttersprache). Stufe B: Grundlegung von Mitteilungsfähigkeit durch Übungen mit reproduktivem Charakter, die sich auf die Sicherung sprachlicher Form konzentrieren (pattern drill). Stufe C: Entwicklung von Mitteilungsfähigkeit durch Übungen mit reproduktiv-produktivem Charakter/Situationen-Rollen (Dialogerstellung aus vorgegebenen Situationsrahmen, bildgesteuerte Texterstellung, offene Geschichte, zu einem Sachverhalt einen Leserbrief schreiben). Stufe D: Entfaltung und Anwendung der Fremdsprache in freier Äußerung (Vergleichen, kommentieren, die eigene Meinung äußern, Rollenspiel). (Vgl. Raabe 2001c: 44-45). In dieser Arbeit wird nachfolgend die Grammatikvermittlung und die Grammatikdarstellung des Lehrwerks „Studio Express“ auf der Grundlage dieser Übungstypologie projiziert.

Raabe (2001c: 53-60) bezieht sich noch auf drei weitere Übungstypologien. Die Übungstypologie von Segermann (1992), die Übungstypologie von Klippel (1998) und die Übungstypologie von Häussermann/Piepho (1996). Segermann (1992) klassifiziert die Übungen auf Basis von fünf zentralen Merkmalkategorien. Er schlägt als Kategorien die Zielsetzung, die Schülertätigkeit, die Materialgestaltung, die Steuerung und die Arbeitsweise (vgl. Raabe 2001c: 54) vor. Klippel (1998) bildet eine Übungstypologie ab, die aus zehn Prototypen besteht (Online: Klippel, Übungstypologie²⁹): 1) Auswählen: Förderung der fokalen Aufmerksamkeit, 2) Umformen: Förderung der Sprachbewusstheit, 3) Beantworten/Fragen: Wissen über die Sprache wird thematisiert, 4) Darstellen: z.B. Ausdrucksabsicht beim Rollenspiel, 5) Ergänzen, Einsetzen, Entfernen: Berücksichtigung der syntagmatischen und paradigmatischen Beziehungen, 6) Gestalten: kreative, anspruchsvolle Spracharbeit, 7) Imitieren: Förderung der Genauigkeit, 8) Problemlösen: handlungsorientierte Übung, 9) Sortieren: Förderung der fokalen Aufmerksamkeit, 10) Vergleichen: Ausgleichen von *information gap*. Häussermann/Piepho (1996) gestalten die möglichst kommunikativ

²⁹Klippel-Übungstypologie:

https://www.google.gr/search?q=klippel+%C3%BCbungstypologie+1998&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=y-wnlur3ElgXBM%253A%252CaD4ma9QRtcMuhM%252C_&usq=AI4_-kRBxD6mkAgDHedpLy7-QN-P-X33Fg&sa=X&ved=2ahUKEwjGpab1srPgAhUCfFAKHSUXCv4Q9QEwAHoECAUQBA#imgsrc=y-wnlur3ElgXBM:

orientierte „Lernarbeit“ an der Fremdsprache mit Aufgaben und Übungen, die vom Verstehen ausgehen und zur fremdsprachlichen Produktion gelangen. Die Abfolge dieses typologischen Zugriffs ist wie folgt gliedert: **a)** Aufgaben zum Verstehen grammatischer Regelmäßigkeiten. Diese Aufgaben dienen einerseits zum Erkennen des neuen Stoffs und andererseits zum selbst entdeckenden Lernen. **b)** Geläufigkeitsübungen: „Einspielungen“. Das Ziel dieser Übungen ist durch wiederholtes Üben die Automatisierung der grammatischen Struktur. **c)** Halboffene Übungen und Aufgaben: „Inventionen“. Diese Übungen sind kommunikativ aber nicht freie Übungen. Die Lernende reproduzieren und „das Ziel ist, das Denken in deutschen Satzstrukturen zu schulen, einmal von tragenden Satzelementen aus, dann durch halbfreie Variation zugrunde liegender Muster“ (Häussermann/Piepho 1996: 122). **d)** Grammatische Feinaufgaben: „Knobelstücke“. Bei diesen Aufgaben soll „getüftelt“ (Raabe 2001c: 125) werden. Die Lernenden sollen in der Lage sein, die schon erworbene grammatische Struktur in schwierigeren Kontexten einzusetzen. **e)** Freie grammatische Gestaltungsübungen. Die enge Anlehnung an eine Vorgabe ist bei diesen Aufgaben nicht das Hauptanliegen. Die Lernenden haben viel Freiheit, aber sie sollen versuchen, „etwas dichter an den grammatischen Vorgaben entlang zu formulieren oder zu schreiben“ (Raabe 2001c: 127). Ebenfalls gibt es bei diesen Aufgaben fließende Grenzen zu den halboffenen Aufgaben. Häussermann/Piepho (1996) schlagen folgende Prinzipien der Stufung von Grammatikübungen vor (vgl. Raabe 2001c: 100):

- vom Leichten zum Schweren
- vom Einfachen zum Komplexen
- vom Geschlossenen zum Offenen
- vom weniger zum mehr Kommunikativen

Nach Raabe (2001c: 101) sind die Vorschriften der Übungsformen mit zunehmendem Anspruchsniveau wie folgt:

- Analysieren-offene Aufgaben
- Wiedererkennen-geschlossene Übungen
- Reproduzieren-geläufig machen-geschlossene Übungen
- Reproduktiv produzieren-halb offene Übungen und Aufgaben
- Reflektieren-Aufgaben zum Nachdenken
- Produzieren-Variation und Transfer

2.2 Grammatikdarstellung und Grammatikvermittlung im Lehrwerk „Deutsche Sprachlehre für Ausländer“

Die Stellung der Grammatik im jeweiligen Lehrwerk weist auf die entsprechende Unterrichtsmethode hin. 1955 erschien das Lehrwerk „Deutsche Sprachlehre für Ausländer“. Es hat eine Verbindung von Elementen und Prinzipien der bekannten Grammatik-Übersetzungs-Methode und der audiolingualen Methode aufgeführt, die als Vermittelnde Methode in die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts eingegangen bzw. genannt ist. Dieses Lehrwerk ist bis heute eines der am weitesten verbreiteten Lehrbücher. Die Ausschnitte dieser Arbeit sind aus der 11. Auflage, 1967. Das Lehrwerk „Deutsche Sprachlehre für Ausländer“ sollte auf die veränderte Zielsetzung (Einbezug des Mündlichen), die Besonderheiten der Zielgruppe (Erwachsene mit Vorkenntnissen in Fremdsprachen und Heterogenität der Gruppenzusammensetzung) und die Lernsituation (Lernen im deutschsprachigem Raum) eingehen. Die Verfasser bzw. Wissenschaftler entschlossen sich die bewährten Prinzipien der GÜM, d.h. Systematik der Grammatik und Wortschatzprogression, beizubehalten, im Zusammenhang mit gewissen Anregungen aus der audiolingualen Methode, insbesondere im Bereich des Lektionsaufbaus und der Übungsgestaltung. Wegen der Heterogenität der Lernenden war die Einsprachigkeit im Unterrichtsverfahren notwendig. Ebenfalls, da der Lernort im deutschsprachigen Raum lag, sollten die Lektionstexte Themen und die Situationen der alltäglichen Wirklichkeit widerspiegeln. Damit erfüllte das Lehrwerk „die Forderungen der ALM nach Berücksichtigung des mündlichen Sprachgebrauchs und nach Einbettung des Sprachstoffes in Alltagssituationen“ (Neuner/Hunfeld 1993: 72).

Dieses Lehrwerk richtet sich grundsätzlich an Erwachsene bzw. Jugendliche ab 16 Jahren, die Deutsch als Fremdsprache von Beginn an lernen. Es gibt eine Einführung in alle wichtigen Strukturen der deutschen Sprache und seine Sprachlehre ist vor allem für intensive Sprachkurse bestimmt. Zur Struktur ist folgendes festzuhalten: Das Lehrwerk besteht aus 26 Abschnitten. Jeder Abschnitt besteht aus mehreren Texten, zwischen denen sich die behandelte Grammatik und die Übungen dazu befinden. Die Progression geht vom Satzbau aus. Jeder Abschnitt ist eine Einheit, aber es werden auch Formen, beispielsweise die Deklinationsformen der Nomen, in Lernschritten behandelt, um den richtigen Gebrauch der Formen zu sichern. Der Anhang des Lehrwerks ist in drei Teile geteilt: Der erste Teil enthält zusätzliche und zusammenfassende Übungen, Wiederholungsübungen auf der Grundlage der Abschnitte. Der zweite Teil enthält Übungen zur Aussprache und der letzte bzw. dritte Teil enthält Ländernamen und abgeleitete

Nationalitätsnomen und -adjektive. Im Folgenden wird ein konkreter Abschnitt des Lehrwerks genauer angesehen. Die Betrachtung wird auf folgende Punkte fokussieren:

1. Den Einführungstext, der das neue Lernpensum enthält
2. Den Grammatikteil
3. Den Übungsteil
4. Den Lektionsaufbau
5. Die Anlage der Lernstoffprogression

Der ausgewählte Abschnitt ist XXII (22), behandelt den Konjunktiv II (s. Anhang Teil 1, S.163). Für die Charakterisierung eines Textes in einem Fremdsprachenlehrwerk sind nach Neuner/Hunfeld (1993) drei Aspekte wichtig:

- Die Aufmachung bzw. das Layout: Es gibt eine Überschrift, die das Thema des Textes darstellt. Die Lernenden werden Information zu *Macht es den Dieben doch nicht so leicht* bekommen. Die Überschrift ist durch Fettdruck hervorgehoben. Zum diesem Text gehören keine Bildchen, die die Lernenden anregen könnten.
- Die sprachliche Gestaltung/Textsorte: Die Sorte des Textes sollte als „Bericht“ bezeichnet werden. Sein Stil ist sachlich-informativ, die Sprache ist einfach mit einer klaren Struktur. Dieser Text gehört zu „formal offenen Textsorten“, „die sich durch keine textinternen oder kontextuellen Signale zu erkennen geben“. (Theisen 1999b: 68).
- Die Funktion des Textes: Der Text kommentiert das Verhalten der Menschen gegenüber den Dieben. Neben den inhaltlichen Informationen gibt es die didaktische Funktion. Er hat eine Beispielfunktion bzw. eine einführende Funktion für die dann folgenden Regeln. Er führt ein neues Lernpensum der Grammatik ein, konkreter enthält er Satz für Satz das bestimmte Grammatikphänomen, den Konjunktiv II.

Der Grammatikteil bzw. die Grammatikdarstellung gehen von dem Text aus, in dem Sätze in Konjunktiv II dargeboten sind. Die neue Grammatik schließt sich unmittelbar dem Einführungstext an. Der Konjunktiv II wird durch die zahlreichen Sätze im Text eingebettet. Der Text dient als Verpackung für das neue Phänomen. Die grammatische Progression dominiert das Lehrwerk (s. Anhang Teil 2, S. 164-167) und die einzelnen Teile sind nach einem bestimmten Schema anhand der Grammatik gegliedert. Zunächst wird die neue grammatische Struktur in einem einführenden Text kontextualisiert (Kontextualisierung). Die isolierten Beispiele, die aus dem Text stammen, werden im Folgenden präsentiert und durch eine unterschiedliche Schrifttype hervorgehoben. Es wird dann die Bildung der Regeln zum neuen

Grammatikphänomen formuliert. Die Regeln sind besonders hervorgehoben durch Einrahmung, durch Halbfettdruck und durch die Verwendung von Großbuchstaben. Die Darstellung ist klar strukturiert, die Metasprache ist einfach und der Lerngegenstand ist ausführlich beschrieben. Aus diesen Gründen wird eine explizite Grammatikvermittlung festgestellt. Die Ausnahmen der Regeln werden in einem Merksatz angegeben und sie sollen nicht übersehen werden. Das Schema dieses Verfahrens sieht so aus: Beispiel › Regel › (Ausnahme, falls vorhanden). Dabei handelt es sich um ein induktives Lernverfahren, welches charakteristisch für die audiolinguale Methode ist, im Gegensatz zu der Regel und dann Beispiele zu formulieren, was identisch für die GÜM kennzeichnend ist. Es ist wahrscheinlich, dass im Rahmen der Gestaltung dieses Lehrwerks der Grammatikteil im Zentrum des Abschnitts steht. (Vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 74-76).

Die Übungen fordern die korrekte Bildung des grammatischen Phänomens gemäß den vorgegebenen Regeln. Die Übungsanweisungen sind deutlich durch die direkte Benennung des neuen Lernstoffs und steuern das Sprachverhalten der Lernenden sehr genau durch gewisse Übungstypen. Charakteristische Übungstypen in diesem Lehrwerk sind die Umformungsübungen (s. Anhang Teil 3, S. 167-170, Ü1,2), wo beispielsweise korrekte Sätze nach einer Regel gebildet werden, oder (s. Anhang Teil 3, Ü3,4,5) Sätze nach formalen Grammatikkategorien umgeformt werden, beispielsweise vom Indikativ zu Konjunktiv II. Das Ziel dieser Sorten von Übungen ist die korrekte Anwendung der Regeln. Es ist auch wertvoll zu betonen, dass es im ganzen Lehrwerk eine Vermischung der GÜM und der ALM anhand der Übungen gibt; Die Übungsformen verweisen auf die ALM (pattern drills in vielen Variationen, Ergänzungsübungen), aber sie folgen in den Übungszielen weitgehend den Vorstellungen der GÜM.

Der Lektionsaufbau des Lehrwerks „Deutsche Sprachlehre für Ausländer“ ist einheitlich nach dem folgenden Schema gegliedert: Der Lektionstext, die Grammatik, der Wortschatz, die Übungen und abschließend weitere Texte, die den Wortschatz erweitern oder landeskundliche Informationen geben. (Vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 79).

Bei dem Begriff Lernstoffprogression in einem Lehrwerk wird die Gewichtung, die Aufteilung und die Abfolge des Lernstoffes gemeint. Um all diese zu analysieren, soll das Inhaltsverzeichnis genauer angesehen werden (s. Anhang Teil 4, S. V). Die Abschnitte fangen mit der Erwähnung der Themen an, und geben Hinweise auf die Wortschatzbereiche, die in der jeweiligen Lektion durchgenommen werden. Der Bereich der Grammatik wird sehr ausführlich in diesem Lehrwerk dargestellt, und so ist es klar, dass die Grammatik eine tragende Rolle

spielt. Sie ist nach steigendem Schwierigkeitsgrad der sprachlichen Formen aufgelistet. Zuerst werden die einfacheren sprachlichen Formen gelehrt und dann die komplexeren. (Vgl. ebd.: 79-81).

Die neuen Elemente bzw. didaktischen Konzepte der vermittelnden Methode, die in diesem Lehrwerk formuliert werden, sind das induktive Verfahren der Grammatikdarstellung, die Darstellung der Grammatik in der Zielsprache (Einsprachigkeit) und die Rücksichtnahme auf die besonderen bzw. spezifischen Lernbedingungen der Lernenden und die Lernsituation.

2.3 Grammatikdarstellung und Grammatikvermittlung im Lehrwerk „Studio Express“

Zunächst soll eine allgemeine Darbietung bzw. Beschreibung des Aufbaus des „Studio Express“ erfolgen, im Anschluss daran folgt die Konzentration auf den Bereich der Grammatikdarstellung und der Grammatikvermittlung im Rahmen dieses Lehrwerks und grundsätzlich des kommunikativen Ansatzes. Das Lehrwerk „Studio Express“ ist der kommunikativ-pragmatisch orientierten Methode verpflichtet. Es orientiert sich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (Online: Europarat 2001)³⁰ und erschien 2017. Dieses Lehrwerk richtet sich an (sprach-)lerngewohnte Erwachsene oder Jugendliche ab 16 Jahren ohne Deutschkenntnisse, die Deutsch für das Studium, den Beruf oder den Alltag benötigen. Der Kompaktkurs orientiert sich an den spezifischen Bedürfnissen von Lernenden in Intensiv- und Kompaktkursen. Das Unterrichtsverfahren ist zielorientiert und die Lernenden sind sehr motiviert. Der Kurs besteht aus einem Kursbuch, das 34 Einheiten enthält und aus einem Übungsbuch, dessen Übungen vor allem dem selbständigen Weiterlernen zuhause dienen. Ebenfalls ist es sinnvoll zu erwähnen, dass dieses Lehrwerk interaktive Online-Übungen für alle Fertigkeiten zum individuellen und selbständigen Vertiefen und Üben zuhause bietet, als auch interaktive Online-Selbsttests zu jeder Lerneinheit zum Überprüfen des eigenen Lernfortschritts. (Vgl. Studio Express 2017: Vorwort). Die Betrachtung dieser Arbeit fokussiert vor allem auf das Kursbuch, und wie es die Grammatik darstellt und vermittelt. Der Anhang im letzten Teil des Übungsbuchs enthält eine Übersicht zur Grammatik und zur Phonetik, eine Liste der unregelmäßigen Verben sowie die Hörtexte. Die Übersicht des Anhangs in dieser Arbeit betrifft das ausgewählte grammatische Phänomen dieser Arbeit bzw. den Konjunktiv II (s. Anhang Teil 5, S. 197-198).

³⁰ Europarat 2001: Gemeinsamer Europäischen Referenzrahmen für Sprachen: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i0.htm>

Die Lernprogression in den Lehrwerken der kommunikativ-pragmatisch orientierten Methode, und konkreter im „Studio Express“, geht von den folgenden Bemerkungen gemäß der Darstellung und der Vermittlung aus. Zunächst bildet der Auszug aus dem Inhaltsverzeichnis aus dem Lehrwerk „Studio Express“ den Vorrang der Sprechhandlungen gegenüber der Grammatik ab. (s. Anhang Teil 6). Es wird deutlich veranschaulicht, dass der Ausgangspunkt in den Sprechhandlungen liegt. Es erfolgt allmählich, abhängig von dem entsprechenden Niveau im Rahmen des Europarats³¹(Online) eine Wortschatzerweiterung, die Sprachhandlungen werden komplexer und die Texte umfangreicher. Dieses Verfahren wird ebenfalls in Grammatikbereiche eingeteilt. Das Inhaltsverzeichnis ist in drei Spalten und fünf Kategorien unterteilt. Die erste linke Spalte regt das Interesse der Lernenden mit einem Bild und der Erwähnung des Hauptthemas der Einheit an. Die zweite linke Spalte enthält detaillierte Informationen zur Thematik und den Lernzielen der Einheit und die rechte Spalte nimmt Bezug auf die eingeführte Grammatikstruktur und den Wortschatz. Neuner/Hunfeld (1993: 91) sprechen von einer zyklischen Grammatikprogression; das bedeutet, dass eine Sprechabsicht vielmal im Verlauf des Sprachkurses vorkommt. Die Strukturen werden in kleinere, lernbare und funktional begründbare Teileinheiten aufgeteilt, so dass die Lernenden am Anfang mit den einfachen Strukturen vertraut werden und allmählich immer komplexere Strukturen beherrschen (s. Anhang Teil 7, S.175, S. 191, S. 192, S. 193). Beispielsweise kommt die Einführung des Konjunktiv II mit den drei Modalverben *könnte*, *müsste*, *sollte* in Einheit 26 vor, die vollständige Darstellung des grammatischen Phänomens folgt in Einheit 29 zusammen mit dem Verweis auf die entsprechende Seite (s. Anhang Teil 5, S.197) im Anhang des Übungsbuches. Dort finden die Lernenden die entsprechenden Referenztabelle und so sollte der Anhang wie ein Nachschlagewerk gebraucht werden. Als Ausgangspunkt der grammatischen Lernprozesse sollen nur bedeutungsvolle Inhalte sein. Die Grammatik dient als Werkzeug für sprachliches Handeln. Das Lehrwerk zeigt den Lernenden sowohl die Bildung einer Struktur als auch den Kontext, in dem die gelernte Struktur besonders verwendet wird (s. Anhang Teil 8, S. 188 *hier lernen Sie*). Die Grammatikprogression entspricht folglich einer Sprechaktprogression, beispielsweise jemanden begrüßen, sich vorstellen, einen Wunsch äußern usw.

Im Rahmen der Grammatikdarstellung und der Grammatikvermittlung ist das obige Ziel das Sprachkönnen, also die Verwendung der Sprache in kommunikativen Situationen. Der Lernende weiß genau mit der neuen grammatischen Struktur, welche Sprechintention damit

³¹ Vgl. ebd. (Zitat 30)

ausgedrückt wird, wann und in welcher Situation er sie verwenden kann. Die Veranschaulichung dieses Prinzips der kommunikativen Annäherung im Fremdsprachenunterricht wird im Text auf Seite 191 des Kursbuchs (s. Anhang Teil 7) „Berufe an der Schule“ vorgestellt. Es handelt sich um zwei Erzählungstexte, die die Porträts zwei Leute vorstellen. Die Sprechsituation betrifft die persönlichen Erfahrungen dieser Leute gemäß ihren Berufen und die Sprechintention ist, dass die Lernenden in die Lage versetzt werden, über sich selbst zu sprechen. Die Grammatikvermittlung basiert auf die Einbeziehung von Erkenntnissen über natürliche Erwerbsreihenfolge, trotzdem gibt es eine gewisse Rückkehr zur Kognitivierung³². Die Beschreibung der grammatischen Strukturen folgt den Prinzipien der Dependenzgrammatik, bei der die Ergänzungen abhängig vom Verb sind. Es gibt keine grammatischen Regeln, sondern die Strukturen werden schematisiert und durch visuelle Lernhilfen unterstützt. Auf Seite 192 des Kursbuchs (s. Anhang Teil 7) ist die Anordnung von Verben in ovalen Tabellen dargestellt, oder auf Seite 193 des Kursbuchs (s. Anhang Teil 7) sind die Umformungen des Konjunktiv II durch eine Einrahmung präsentiert und die Verben sind im roten Fettdruck. Diese Visualisierung unterstützt die Bewusstmachung der Grammatikdarstellung bzw. der Grammatikvermittlung.

Die Anwendung der Grammatik anhand der kommunikativ-pragmatisch orientierten Methode verlangt die Einführung neuer Übungsformen. Die Offenheit und die Flexibilität spielen eine ausschlaggebende Rolle für das Übungsgeschehen. Die Grammatik wird sowohl explizit als auch implizit vermittelt und basiert nicht nur auf dem deduktiven, sondern auch auf dem induktiven Weg, mit Förderung der Induktion. Nachfolgend werden diese Bemerkungen dargestellt. Die „Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht“ von Neuner/Krüger/Grewer (1981) unterscheidet vier Stufen für das Übungsgeschehen, die alle Vorgehensweisen der Vermittlung enthalten. Stufe A besteht aus Übungen zur Entwicklung von Verstehenshilfen. Ausgehend von einem Text (s. Anhang Teil 7) werden die Lernenden motiviert, eine Vereinfachung bzw. eine stichwortartige Zusammenfassung zu zweit in Übung: 3a (S. 191) zu machen, und ihr Vorwissen in Übung: 3b (S. 191) zu aktivieren. Bei Stufe B (s. Anhang Teil 7) sollen Redemittel geübt werden, die als Informationen aus dem Text betrachtet werden. Der Kernpunkt ist die Grundlegung der Mitteilungsfähigkeit durch Übungen mit reproduktivem Charakter zur sprachlichen Form. Übung 4a (S.192) ist eine Transformationsübung, bei der bestimmte grammatische Formen, in diesem Fall Konjunktiv II,

³² „Kognitivierung meint den Einsatz von Lehrverfahren, die auf Bewusstmachung zielen, um beim Lernenden kognitives Lernen zu fördern“ (Raabe 2001a: 75)

eingesetzt und dadurch geübt werden. Übung 4b (S.192) provoziert eine mündliche Texterstellung mit Hilfe von vorgegebenen Stichwörtern. Die Lernenden sollen die Stichwörter in die korrekte Reihenfolge setzen, verschiedene Funktionswörter hinzufügen und sich schnell ausdrücken. Diese Sorte von Übungen gehören zu der verbreiteten Kategorie der *pattern drills*. Sie sind stark, gesteuerte reproduktive Übungen, die das wiederholte Üben fördern. Die Lernenden müssen keine Sätze echt frei bzw. allein produzieren, sondern können sie sich auf einer vorgegebenen Struktur beruhen. Stufe C dieser Übungstypologie besteht aus Übungen mit reproduktiv-produktivem Charakter, die wieder auf die Entwicklung von Mitteilungsfähigkeit zielen. Übung 5a (S. 192) fördert die Lernenden, sich mit Hilfe des vorgegebenen Situationsrahmens auszudrücken. In diesem Punkt soll der Steuerungsgrad abnehmen. Es gibt noch Hilfen, wie sprachliche Mittel in diesem Fall, aber die dürfen keine ganzen Sätze oder Strukturen mehr vorgeben. Zusätzlich folgt die Übung 5b (S. 192) mit einem Bild als visuelle Hilfe, das als Anreizmittel funktioniert. Die Übung 6a (S. 192) veranschaulicht die Regel, im induktiven Weg, das heißt vom Beispiel zur Regel, und die Übung 6b (S. 192) provoziert die Lernenden ihre eigene Meinung bzw. ihren eigenen Wunsch zu äußern und nebenbei die erstellten Konjunktiv II Formen zu unterstreichen. Das Ziel ist die Festigung bzw. die Bewusstmachung der grammatischen Strukturen. Die Übung 6c (S.193) verlangt vom Lernenden eine tabellarische Darstellung der neuen Verbformen zu machen, mit Hilfe der Grammatik im Anhang des Übungsbuchs. Jetzt fängt der deduktive Weg der Vermittlung an, damit die Lernenden die Regularitäten des Konjunktiv II vergegenwärtigen. Übung 7a (S. 193) ist nach Heyd (1990: 121) eine Komplementationsübung bzw. eine Ergänzungsübung, die die Automatisierung der neuen Struktur erzielen. Der Wert der Übung 7b (S. 193) ist die Berücksichtigung an der Intonation, der Aussprache und wahrscheinlich das systematisierte bzw. wiederholte Üben der Struktur. Noch Übung 8a und b (S.193) stützen die Bewusstmachung der vorgegebenen Verben bzw. Formen des Konjunktiv II, aber durch die Betrachtung der Lautunterscheidung von *a-ä*, *o-ö*, *u-ü*, und nachfolgend die Imitation der Aussprache. Die sollen nach Heyd (1990: 122) als Diskriminationsübungen bezeichnet werden, bei denen der Lernende feststellen muss, ob zwei Laute oder Wörter, oder Sätze gleich sind oder nicht. Die Übungen der Stufe D motivieren die Lernenden zur Entfaltung und Anwendung der Fremdsprache in freier Mitteilung. Die Aufgabe 9 (S. 193) veranlasst die Lernenden, Plakate mit ihren Wünschen und Vorstellungen, wie Schule im Jahr 2025 aussehen könnte, herzustellen und weiterhin diese Plakate in einer dreiminütigen Präsentation, in Gruppen, vorzustellen. Es geht in diesem Punkt um die Bewältigung einer Aufgabe, beispielsweise durch

das Durchführen einer eigenen Recherche und anschließender Präsentation. Das inhaltliche und das sprachliche Wissen wird frei in interaktiven Handlungen angewendet.

Zusammenfassend sollen die wesentlichen Schwerpunkte dieser Vorstellung erwähnt werden. Es handelt sich dabei um folgende:

- Die Aufteilung der grammatischen Strukturen in dosierten Portionen.
- Das Sichern der gelernten Strukturen durch Wiederkehren des Trainings sichern.
- Der Lehrer tritt als Helfer im Unterrichtsprozess auf, und es ist von vorrangiger Bedeutung die Lernenden zu aktivieren.
- Der Lernprozess wird mit Inhalt-Thematik und Situativität verbunden.

3. Vor- und Nachteile der Didaktisierung der beiden Methoden in der Praxis

Dieses Kapitel behandelt die Didaktisierung des Konjunktiv II auf der Grundlage der beiden untersuchten Methoden in der Praxis. Im Unterkapitel 3.1 wird die Analyse gemäß dem Bedingungsfeldes und im 3.2 gemäß der Planung im Wahlfeld dargestellt. Im Unterkapitel 3.3 wird die Durchführung des Unterrichts hinsichtlich der vermittelnden Methode in „Deutsche Sprachlehre für Ausländer“ ausführlich dargelegt und im Unterkapitel 3.4 wird anschließend die Durchführung des Unterrichts hinsichtlich der kommunikativ-pragmatisch orientierten Methode in „Studio Express“ vorgenommen. Abschließend werden die Ergebnisse der Didaktisierungen mithilfe eines selbst erstellten Bewertungsbogens im Unterkapitel 3.5 festgehalten, um deren Auswertung im Unterkapitel 3.6 zu ermöglichen. Es sollen dabei die Vor- und Nachteile der beiden unterschiedlichen Didaktisierungen erarbeitet werden.

Zunächst sollen die konstanten Bedingungs- und Entscheidungsfelder hervorgehoben werden, in deren Rahmen beide Didaktisierungen ablaufen werden. Das ausgewählte grammatische Phänomen ist der Konjunktiv II. Der Konjunktiv (I und II) ist eine der drei Modusformen des Verbs im Deutschen. Die anderen sind Indikativ und Imperativ. Mit dem Konjunktiv II kann der Sprecher seine Einschätzung nach den Realisierungsmöglichkeiten, den Wünschen oder den Ratschlägen der Gesprächsbeteiligten kennzeichnen. (Vgl. Fandrych/Thurmair 2018: 45). Der Lehrende hat das Ziel, anhand spezifischer Lerngegenstände, Entschlüsse zu Planung bzw. der Analyse des Unterrichts zu fassen, wobei bestimmte Vorgehensweisen und Medien

verwendet werden. Das konkrete Planen der sprachbezogenen Kognitivierung³³ muss konkrete Richtlinien befolgen. Bei den von vornherein gegebenen Unterrichtsvoraussetzungen, das so genannte Bedingungsfeld, werden anthropogene (lehrer- und lernerspezifische) und sozial-kulturelle (gesellschaftliche, schulische) Voraussetzungen bemerkt (vgl. Raabe 2001b: 76). Die Lehrenden haben keinen Einfluss auf die Gestaltung dieser Faktoren. Mit den anthropogenen Voraussetzungen sind die folgenden Parameter gemeint: das Alter, das Geschlecht, die Beherrschung der Fremdsprache von Seiten der Lernenden, die Sprachbegabung, die soziale Schicht, die Muttersprache, der aktuelle „Lernstand“ und die Lerngewohnheiten der Lernenden. Die sozial- kulturellen Voraussetzungen des Unterrichts haben ihren Ursprung in dem Einfluss wissenschaftlicher Strömungen, das bedeutet Methoden, Lehrbücher usw., der Art des Schultyps und der zur Verfügung stehenden Zeit (vgl. Raabe 2001b: 77). Ebenfalls ergänzt Heyd (1990: 36) die Freundschafts- und Rivalitätsverhältnisse in der Gruppe bzw. der Klasse. Im Wahlfeld müssen die Lehrenden ihre eigenen Entscheidungen treffen, mit Hilfe der Sachanalyse, der didaktischen Analyse und der methodischen Analyse. Bei der Sachanalyse legt der Lehrende das nötige Wissensfundament zu den Aspekten der sprachlichen Form, Bedeutung, Funktion und des Inhalts, „die im anstehenden grammatischen Lehrprozess eine Rolle spielen“ fest (Raabe 2001b: 77). Es geht um die vorrangige Betrachtung des neuen grammatischen Phänomens unter fachwissenschaftlichen Aspekten. Im Rahmen der didaktischen Analyse werden die Grob- und Feinlernziele des Unterrichts von dem Lehrenden geklärt sowie die Auswahl der Themen, der Lerninhalte, der Texte, der Textinhalte und Teilgebiete der Sprache, die den Lernzielen zuzuordnen sind, hervorgehoben (vgl. ebd.). Die didaktische Analyse legt auch das gezielte Wissen fest, das bedeutet deklaratives³⁴ oder prozedurales³⁵ Wissen. Bei der methodischen Analyse spielt wieder der Lehrende die vorrangige Rolle bei der Planung der folgenden Punkte, die zur Realisierung der

³³ Sprachbezogene Kognitivierung schließt nach Raabe (2001: 73,74) neben der Morphosyntax die Gesamtheit der sprachlichen (pragmatischen, textgrammatischen, usw.) Regularitäten ein, und nebenbei werden die Kognitivierungen zu nicht-sprachlichen Erscheinungen ausgeschlossen.

³⁴ Deklaratives Wissen ist „Wissen, dass“ oder auch Faktenwissen“. (Raabe 2001a: 138). Es geht um das Wissen über sprachliche Formen (Grammatik), Pragmatik und Diskurs (Rede). Es ist explizit und wird durch Mitteilung erworben.

³⁵ Prozedurales Wissen ist „Wissen, wie“ oder auch Handlungswissen“. (Raabe 2001a: 138). Es ist Steuerungswissen, das bedeutet, dass es Elemente des deklarativen Wissens unter Anforderungen und Bedingungen von Kommunikationssituationen aktiviert. Er ist implizit und wird durch wiederholtes Üben erworben.

sprachbezogenen Kognitivierung dienen. Der Lehrende plant nämlich die Unterrichtsphasen, die Lehrer-Schüler-Aktivitäten (die Interaktion zwischen Lehrern und Schülern sowie von Schülern untereinander), die Arbeits- und Sozialformen, den Einsatz von Medien und die Unterrichtszeit. Nennenswert in diesem Zusammenhang ist schließlich die Wahl des Lehrenden zwischen dem induktiven oder dem deduktiven Weg anhand der Vermittlung des neuen Lernstoffs.

3.1 Analyse des Bedingungsfeldes

Es handelt sich um zwei Lernende, ein Mädchen und einen Jungen, die jeweils 15 und 16 Jahre alt sind. Sie sind schon mit der grundlegenden Struktur der deutschen Sprache vertraut und sie sind in der Lage die Struktur des Konjunktiv II nachzuvollziehen. Beide sind griechischer Herkunft und besuchen die zweite bzw. die dritte Klasse des Gymnasiums einer privaten Schule. Die Jugendlichen befinden sich nach den Niveaustufen des Europarates (Online: 2001) auf dem B1-Niveau. Laut Europarat (vgl. ebd.) ist ein Lernender auf diesem Niveau, denn er:

[k]ann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.

Sie haben Englisch als erste Fremdsprache, das Mädchen lernt als dritte Fremdsprache Französisch. Ihre DaF- Erfahrung ist 5 Jahre. Beide Lernende streben einen erfolgreichen Abschluss bzw. erfolgreiche Ergebnisse bezüglich ihrer Teilnahme an den B1- Zertifikat DaF Prüfungen des Goethe Instituts im Juni 2019 an. Das Mädchen soll als ein analytischer Lerntyp³⁶ (Online: Lerntypen und Unterrichtsformen) charakterisiert werden, das den Frontalunterricht zusammen mit einer logischen und streng systematischen Präsentation des Lernstoffs bevorzugt. Der Junge soll als ein globaler Lerntyp³⁷ (Online: Lerntypen-Lernstile) genannt werden, der den neuen Lernstoff immer „global“ bzw. mit Übersichten am besten

³⁶ Online: <https://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LEHREN/Lerntyp-Unterricht.shtml> (Stand: 30.03.2019)

³⁷ Online: <https://die-durchdenker.de/lernen-lernen/> (Stand: 30.03.2019)

lernen kann. Für diesen Typ ist die Vorbereitung und die Zusammenfassung des neuen Lernstoffs von der Lehrperson von vorrangiger Bedeutung und braucht erstens ein Gesamtbild der Inhalte zu erhalten, um komplizierte Informationen bzw. Inhalte festzunehmen. Die zwei Lernenden bilden eine Gruppe im Rahmen eines Privatunterrichts, und ihre Zusammenarbeit im Unterricht ist effizient und produktiv. Die Gruppenarbeit ist ohne weiteres möglich. Die Ausstattung des Raums ist gut, und das Unterrichtsmaterial ist ausreichend. Eine Tafel, ein CD-Player und ein Laptop stehen zur Verfügung, um den reibungslosen Ablauf des Unterrichts zu ermöglichen. Die curricularen Vorgaben schreiben vor, was am Ende des Jahres B1 erreicht werden muss. Die zwei eingesetzten Lehrwerke vertreten unterschiedliche Vermittlungsmethoden, was der Gegenstand dieser Arbeit ist, dennoch sind die Lernziele, die in der B1-Prüfung getestet werden, das Mindeste, das zustande zu bringen ist. Der Lehrende kennt die Lerngewohnheiten der Lernenden, und ist in der Lage ihre Stärken vorteilhaft zu nutzen und ihre Schwächen zu verringern. Die zur Verfügung stehende Zeit ist sechzig Minuten für jede Didaktisierung.

An diesem Punkt sollte Folgendes hervorgehoben werden: Im Rahmen der Planung im Wahlfeld ist die Sachanalyse in beiden Lehrwerken bzw. Didaktisierungen gemeinsam. Die didaktische und die methodische Analyse der jeweiligen Lehrwerke jedoch geht auseinander, denn der Zweck dieser Arbeit ist die Methodologien der zwei untersuchten Methoden genau zu verfolgen und im Anschluss zu vergleichen, um daraus gründliche Schlussfolgerungen zu ziehen.

3.2 Planungen im Wahlfeld

3.2.1 Sachanalyse³⁸

Das grammatische Phänomen, mit dem sich diese Arbeit beschäftigt, ist der Konjunktiv II (Gegenwart, Vergangenheit, der Modalverben und der schwachen und starken Verben). Es hängt mit verschiedenen Sprachebenen zusammen. Morphologische Ebene: Die Form des Konjunktiv II Gegenwart wird in schwachen Verben aus dem Wortstamm der 1. Person Plural Präteritum gebildet. Dabei werden die Konjunktivendungen (s. Anhang, Teil: 9) angehängt und so ergeben sich die folgenden Paradigmen: *ich fragt-e, du fragt-e-st, ich lacht-e, du lacht-e-st*.

³⁸ Die Sachanalyse beruht auf die deutschen Grammatiken von Engel (2004: 219-221), Helbig/Buscha (1999: 200-206) und Koukidis (2015: 75-82)

Gegebenenfalls werden die Konjunktivendungen mit der Stammform mit einem *e* amalgamiert bzw. verbunden. Die starken Verben bilden den Konjunktiv II wie die schwachen, nur wenn die Form der 1. Person Plural im Präteritum ein *a*, *o* oder *u* enthält, verwandelt sich dieses in den dazugehörigen Umlaut, also aus *a* wird *ä*, aus *o* wird *ö* und aus *u* wird *ü*. Beispielsweise *kame* wird *käme*, *zoge* wird *zöge* oder *wuchse* wird *wüchse*. Die Auxiliärverben haben im Konjunktiv II folgende Formen: *ich hätte*, *ich wäre*, *ich würde*. Der Konjunktiv II der schwachen Verben ist mit dem Präteritum formgleich. Daher wird anstelle des Konjunktiv II der schwachen Verben meist die *würde*- Umschreibung verwendet. Der Konjunktiv II mit *würde* wird so gebildet: *würd* + *Konjunktivendung* + *Infinitiv des Verbs*: *ich würde ... fragen* (s. Anhang, Teil 10). Diese Umschreibung wird häufig auch bei den starken Verben verwendet, die altertümliche Konjunktiv II Formen aufweisen. Der Konjunktiv II der Vergangenheit wird mit den Konjunktiv II Formen der Auxiliärverben *haben/sein* und das Partizip II der Verben gebildet: *ich hätte... gefragt*, *ich wäre... gegangen*. Für die Modalverben gelten folgende Konjunktiv II Formen: *ich könnte*, *ich wollte*, *ich müsste*, *ich dürfte*, *ich sollte*, *ich möchte*. Die *würde*- Umschreibung wird im Allgemeinen bei den Verben *haben*, *sein* und den Modalverben vermieden. Auf syntaktischer Ebene steht zur Bildung des Konjunktiv II Gegenwart das Hilfsverb *würde* an der zweiten Stelle des Satzes und der Infinitiv am Ende des Satzes. Zur Bildung des Konjunktiv II Vergangenheit steht das Hilfsverb *hätte* oder *wäre* an der zweiten Stelle des Satzes und das Partizip II bleibt unverändert am Ende des Satzes. Auf semantischer Ebene, wo die Bedeutung von Sprache untersucht wird, beschreibt der Konjunktiv II einen Sachverhalt, welcher nur hypothetisch wirklich ist, beispielsweise unter einer Bedingung, deren Erfüllung ebenfalls hypothetisch ist. Der hypothetische Konjunktiv II kommt häufig in Konditionalgefügen vor, in denen beiden Teilsätzen ohnedies hypothetische Bedeutung zugeschrieben wird. Der Satz im Konjunktiv II hebt den hypothetischen Charakter stärker hervor, und daher zweifelt der Sprecher bzw. der Schreiber stärker an der Erfüllung der Bedingung. Auf pragmatischer Ebene wird der Konjunktiv II in irrealen Konditionalsätzen verwendet, um die Irrealität zu bezeichnen. Einerseits wird ein Sachverhalt als nicht wirklich jedoch als erwünscht ausgedrückt, hingegen ist zu verstehen, dass der Sprecher eine Gegenposition zur Realitätserfahrung bezieht. Konjunktiv II wird in irrealen Wunschsätzen eingesetzt. Der Konjunktiv II bringt den irrealen Charakter des Wunsches zum Ausdruck. Der Konjunktiv II formuliert die sprachliche Höflichkeit, wenn man den Partner nicht direkt mit einem Sachverhalt konfrontieren will. Noch eine Verwendung des Konjunktiv II ist in Komparativsätzen zu bemerken, entweder mit einleitendem *als ob* / *als wenn* oder mit einleitendem *als* und Erststellung des Verbs.

3.2.2 Didaktische Analyse

a) Der Lehrende setzt im Unterrichtsablauf des „Deutsche Sprachlehre für Ausländer“ bzw. der vermittelnden Methode die folgenden Ziele. Die neuen Kenntnisse (deklaratives Wissen, s. Zitat 34), die die Lernenden im Rahmen der Grammatik erwerben sollen, ist der Konjunktiv II. Das wichtigste ist die Vermittlung des Sprachsystems, das bedeutet, dass die Lernenden die Regel formulieren und anwenden können. Der Nachweis ist die Bildung grammatisch korrekter Sätze. Der Einbezug des mündlichen Sprachgebrauchs, die Einsprachigkeit bei der Lernstoffpräsentation und dem Unterrichtsverfahren und die Einbettung des Sprachlernstoffes in Alltagssituationen. Zusätzlich orientiert sich der Lehrende, anhand der Vermittlung des neuen Stoffes, an dem induktiven Verfahren, das von Beispiel zu Regel entfaltet wird. Die Einzelarbeit profitiert von dieser Methode, und gleichzeitig wird der Frontalunterricht gefordert.

b) Die didaktischen Ziele des Lehrenden bei „Studio Express“ bzw. der kommunikativen Methode lauten wie folgt: Die Sprache wird nicht mehr nur in ihrem formalen Aufbau beschrieben, sondern in ihrer Funktion für menschliche Kommunikation. Aus diesem Grund orientiert sich die Grammatikprogression an Aspekten des Sprachgebrauchs, wie zum Beispiel die Versprachlichung von Sprechabsichten. Das neue grammatische Phänomen ist der Konjunktiv II, ein Phänomen mit vielfältigen ausdrucksvollen Manifestationen. Das induktive Verfahren wird bevorzugt. Die Übungssequenzen beginnen bei Verstehensleistungen und zielen auf die freie Äußerung der Lernenden. Die Lernenden sollen in der Lage sein, eine Simulation von Alltagskommunikation im Unterricht zu führen. Dabei verändert sich die Rolle des Lehrenden und wird als „Helfer“ im offenen Lernablauf. Die Partner- und Gruppenarbeit gewinnt großen Wert und Bedeutung im Gegensatz zum Frontalunterricht. Die Kompetenzen, die trainiert werden sollen, sind sowohl das globale als auch das selektive Leseverstehen. Es werden auch CD-Player und Bilder verwendet, damit das Interesse der Lernenden gesteigert wird.

3.2.3 Methodische Analyse

a) Die Lektion in „Deutsche Sprachlehre für Ausländer“ besteht aus drei Teilen: dem Einführungstext, dem Grammatikteil und dem Übungsteil. Die ganze Unterrichtseinheit dauert sechzig Minuten. Das klassische Phasenmodell wird in diesem Unterricht angewendet, das aus der Präsentationsphase bzw. Einführungsphase, der kognitiven Phase, der Übungsphase, der Transferphase und der Kontrollphase besteht (vgl. Raabe 2001b: 93). Diese Didaktisierung

fokussiert auf den drei ersten Phasen, also lautet dem Schema folgendermaßen: Präsentation – Kognitivierungsphase - Übungsphase. Die Transferphase und die Kontrollphase werden bei diesem Verfahren prinzipiell nicht angewendet, weil die vermittelnde Methode die letzten Phasen des klassischen Modells nicht unbedingt vorgesehen hat, und deshalb werden sie in den Lehrwerken reduziert. Die Transferphase wird nicht angewendet, denn die stark gesteuerte Form der Übungsformen erlaubt keine Verbindung des neuen grammatischen Lernstoffs mit dem zuvor gelernten, sondern die Lernenden konzentrieren sich nur auf das spezifische grammatische Phänomen, den Konjunktiv II. Die Kontrollphase findet ebenfalls nicht bei diesem Unterricht statt. Gemäß dieser Methode könnte die Lehrperson einen Test mit der gleichen Art von Übungen, wie im Lehrwerk, konstruieren, und die Leistungen der Lernenden kontrollieren.

Bei der Präsentationsphase lesen die Lernenden den vorgegebenen Text und bearbeiten ihn nach den Anleitungen des Lehrenden. Die Lernenden werden aufgefordert, alle neuen Verbformen im Text zu unterstreichen und anschließend in ihr Heft zu schreiben. Die eingesetzten Materialien sind das Lehrwerk, ein Heft und ein Textmarker. Die Lernenden arbeiten allein, es geht um eine Einzelarbeit. Diese Phase dauert fünfzehn Minuten und zielt auf die erste sprachliche Begegnung der Lernenden mit dem neuen grammatischen Phänomen bzw. dem Konjunktiv II. Die zweite Phase der Kognitivierung betrifft, im Rahmen der vermittelnden Methode, den Bereich der grammatischen Regularitäten. Bei der Grammatikarbeit wird konsequent induktives Vorgehen eingesetzt. Die einzelnen Schritte in diesem Teil sind nach einem konkreten Schema aufgebaut: Es werden zunächst Beispiele gegeben, die das grammatische Phänomen enthalten. Der Lehrende liest die vorgegeben Verbformen vor, und erst dann werden die Regel formuliert. Die wichtigsten Punkte sind durch eine andere Schrifttype im Lehrwerk hervorgehoben. Während der Erklärung der Regel notiert der Lehrende diese Schwerpunkte an der Tafel. Die Ausnahmen von der Regel sollen auf keinen Fall übersehen werden. Die verwendeten Kognitivierungsformen sind zwei: Das objektsprachliche Verfahren bei der Zusammenstellung der Beispielsätze im Heft, die bewusst zu der anzuwendenden Struktur führen, und am Anfang des Unterrichts stattfindet, und das visualisierende Verfahren bei der tabellarischen Gestaltung der Schwerpunkte bzw. der Regeln an der Tafel, welches das Gehirn aktiviert, um die sprachlichen Inhalte besser zu verstehen und zu bearbeiten (s. Anhang, Teil 11). Das eingesetzte Material ist die Tafel. Diese Phase dauert zwanzig Minuten. Die Lernenden arbeiten in Gruppe. Diese Reihenfolge bei der Grammatikdarstellung erlaubt es den Lernenden, zunächst über die in den Beispielen

versteckten Regeln nachzudenken und diese anschließend durch eine ausführliche Präsentation zu bekommen. Die Lernenden haben keine Zeit die Regeln selbst zu formulieren, denn die Menge und die Ausführlichkeit der Regel sind sehr groß. Der Einfluss der GÜM Methode ist im Gegensatz zu der audiolingualen Methode hinsichtlich der Regelpräsentation wesentlich größer. Die dritte Phase bzw. die Übungsphase bietet die Übungen an. Die Formen des Konjunktiv II werden in speziellen, stark gesteuerten und folglich geschlossenen Übungen kontrolliert geübt. Der Lehrende widmet fünfundzwanzig Minuten in diese Phase, denn es geht um sechs Übungen, die hinsichtlich der Wirkung der audiolingualen Methode „*pattern drills*“ aus vielen Beispielen bestehen, und folglich soll den Lernenden genug Zeit zur Verfügung stehen. Die grammatischen Termini stehen am Anfang der kognitiven Phase, und haben die Funktion eines *advance organizer* (vgl. Raabe 2001b: 129). Ebenfalls hat der Unterricht eine starke grammatische Zielorientierung und das Übungsgeschehen ist effizienter. Die Sorte der Übungen fördert allemal die Einzelarbeit.

b) Das grundsätzliche Ziel der kommunikativen Methode ist die Befähigung zur Kommunikation. Das ist der Ansatzpunkt jedes Lehrenden bei seiner methodischen Analyse anhand des Entwurfs eines kommunikativen Unterrichts. Die geplante Unterrichtszeit ist sechzig Minuten und das Verfahren ist induktiv. Die Lernenden gehen von konkreten Beispielen aus, die schon in dem vorher behandelten Lesetext angetroffen wurden. Diese Beispiele dienen als Grundlage der Bewusstmachung. Im Folgenden werden die Unterrichtsphasen der Übungstypologie zum kommunikativen Unterricht von Neuner/Krüger/Grewer (1981) voneinander unterschieden³⁹. Es soll bemerkt werden, dass die Einheit den Konjunktiv II nur im Präsens thematisiert, gemäß der Verteilung des Grammatikpensums auf kleinere Lerneinheiten. Im ersten Teil der Präsentationsphase stellt der Lehrende das Thema der ganzen Einheit vor. Das Thema ist „Schule und lernen“, etwas was das Interesse der Lernenden weckt. Sie informieren sich über den deutschen Schullalltag bzw. das deutsche Schulsystem. Nach dieser Einleitung lesen die Lernenden den Ausgangstext und bearbeiten sie ihn zu zweit (s. Anhang, Teil 7), wie die Anweisung der Übung 3a anführt. Ebenfalls empfiehlt der Lehrende den Lernenden jede unbekannte Verbform zu unterstreichen. Der Lehrende ermutigt die Lernenden miteinander zu kooperieren, beispielsweise für die unbekannten Wörter ihre Nachbarn zu fragen. Der Lehrende hilft immer bei sprachlichen Schwierigkeiten. Mit diesem Verfahren wird die Erweiterung des Wortschatzes aktiviert. Beim

³⁹ Die Unterrichtsphasen dieser Didaktisierung sind in die Übungstypologie zum kommunikativen Unterricht von Neuner/Krüger/Grewer (1981) eingebettet. (Vgl. Raabe 2001c: 44)

Teil *b* der Übung stellt jeder Lernende die Person, über die er gelesen hat, seinem Partner vor. Die Lernenden versuchen eine Verkürzung bzw. eine Zusammenfassung des Textes zu machen. Im Rahmen der Grammatik gibt es die Erscheinung des neuen grammatischen Phänomens in den kurzen Texten und den ersten Versuch der Lernenden die Regel selbständig, unter Einsatz der Hilfe des Lehrenden, wenn es nötig ist, zu formulieren. Diese Einführung der Unterrichtseinheit beinhaltet prozedurales Wissen (s. Zitat 35) und implizites Lernen. Diese zwei Schritte entsprechen der Stufe A der kommunikativen Übungstypologie. Im zweiten Teil der Präsentationsphase tritt die erste Festigung des grammatischen Phänomens auf, durch imitatives Verwenden und durch Nachsprechen. Die entsprechende Übung *4a/b* gehört zu Stufe B der Übungstypologie. Die Lernenden verwenden zunächst der neue Lernstoff nach einem vorgegebenen Muster, ohne die Regel zu wissen, und anschließend wiederholen sie einen Mustersatz mit Änderungen hinsichtlich ihrer persönlichen Wünsche (s. Anhang, Teil 7). Die eingesetzten Materialien dieser Phase sind die Lehrwerke, ihre Hefte und die Textmarker. Die Lernenden arbeiten hierbei selbständig. Diese Phase dauert zwanzig Minuten. Die zweite Phase des Unterrichts betrifft die Semantisierung und wird als die „kognitive Phase“ bezeichnet. Diese Phase entspricht Stufe C der Übungstypologie. Die Lernenden erarbeiten die Übung *5a/b*, deren Teil *a* ein konstantes Glied hat, mit den Konjunktivformen der Verben (*wäre, hätte, könnte, würde*) und variable Glieder, mit deren Kombination die Lernende einen neuen Satz herstellen, indem sie ihre Wünsche ausdrücken. Die Situationsrahmen und die Redemittel sind vorgegebenen und auf diese Weise verwenden die Lernenden unbewusst das neue grammatische Phänomen. Der zweite Teil der Übung ist bildgesteuert, das bedeutet, dass ein Bild als Anlass für die Lernenden dient, sich mündlich auszudrücken. An diesem Punkt sind die Lernenden weitgehend vertraut mit der neuen grammatischen Struktur und versuchen in Übung *6a* (s. Anhang, Teil 7) die vorliegende Regularität zu beschreiben und die Regel zu formulieren. Dieses Verfahren zielt auf deklaratives Wissen. Zusätzlich ist die ausgewählte Form der Kognitivierung von dem Lehrenden das verbal-metasprachliche Verfahren. Durch diese Weise können Erklärungen zur Sprache bzw. Regularitäten in der Metasprache ohne besondere Probleme vom Lehrenden sofort gegeben werden, oder auch im Unterricht mit den Lernenden erarbeitet werden. Dieses Verfahren geht mit der Hilfsrolle des Lehrenden einher. Ebenfalls verwendet der Lehrende die griechische Sprache, um die Formen und besonders den Gebrauch des Konjunktiv II zu erklären. In Übung *6b* wird das visualisierende Verfahren der Kognitivierung verwendet, denn die Lernenden erstellen nunmehr ihren eigenen Satz, der den Konjunktiv II enthält, und sollen die Konjunktiv Formen mit einem Kreis markieren. Dann überprüfen die Lernenden die Richtigkeit der selbstgefundenen Regel in Übung *6c* mit Hilfe

der tabellarischen Darstellung der Struktur, die im Anhang des Arbeitsbuches zu finden ist. Diese Phase dauert fünfzehn Minuten. Das neue eingesetzte Material ist das Arbeitsbuch. Bei den folgenden Übungen 7, 8 und 9 gibt es den Übergang zu der letzten Phase des Unterrichts, der Phase des Übens des neuen grammatischen Lernstoffes. Die Übungen 7 und 8 gehören zur Stufe C der Übungstypologie. Die Lernenden wenden die Regel an weiteren Beispielen an. Es gibt eine Festigung und Aktivierung des Lernstoffs mit Hilfe des deduktiven Wegs, denn die grammatische Struktur ist nunmehr bekannt. Übung 7a ist eine klare Ergänzungsübung, deren Teil b zielt auf deklaratives Wissen, mit der Konjugation der Verben im Konjunktiv II und ihre konstante bzw. beharrliche mündliche Wiederholung. Die Übung 8a/b hilft den Lernenden bei der Lautunterscheidung von *a-ä*, *o-ö*, *u-ü* mit unbekanntem Wortschatz zu trainieren. Sie dient als Ergänzung der obigen Übungen besonders im phonetisch-phonologischem Bereich. Die Aufgabe 9 ist ein repräsentatives Beispiel der Stufe D der Übungstypologie, denn es geht um die Entfaltung und Anwendung der Fremdsprache in freier Mitteilung. Die Lernenden werden aufgefordert, ein Plakat mit ihren Ideen bzw. Wünschen nach der idealen Schule von 2025 zu gestalten. Die selbständige Produktion des Konjunktiv II kommt vor und die Gruppenarbeit ist gefordert. Die eingesetzten Materialien dieser Phase sind ein CD-Player, Buntstifte und Pappe für die Herstellung des Plakats. Diese Phase dauert fünfundzwanzig Minuten, denn die Lernenden präsentieren abschließend ihr Plakat. Die grammatischen Termini stehen am Ende der Kognitivierung und haben die Funktion eines *concluding organizer* (vgl. Raabe 2001b: 129).

In den zwei folgenden Unterkapiteln werden schrittweise die unterschiedlichen Didaktisierungen beschrieben.

3.3 Das Übungsgeschehen bzw. die Grammatikvermittlung gemäß der vermittelnden Methode in „Deutsche Sprachlehre für Ausländer“

3.3.1 Einführungsphase

Dauer: Fünfzehn Minuten. Sozialform: Einzelarbeit (EA). Die Unterrichtsstunde fängt mit der Einführungsphase an. Ziel dieser Phase ist die erste Begegnung der Lernenden mit der Struktur des Konjunktiv II. Ebenfalls sollen die Lernenden ihre Vorkenntnisse aktivieren, in diesem Fall *das Präteritum*, und die in der neuen Situation einzubetten.

Schritt 1: Die Lernenden lesen den Ausgangstext „Macht es den Dieben doch nicht so leicht!“ vor.

Schritt 2: Die Lernenden unterstreichen die neuen Verbformen und schreiben sie in ihren Heften. So isolieren sie die neue unbekannte Struktur, und anschließend sind sie in der Lage die Regel allmählich bewusst zu machen.

3.3.2 Kognitive Phase

Dauer: Zwanzig Minuten. Sozialform: Gruppenarbeit (GA). Diese Phase zielt zu der Bewusstmachung der neuen Struktur. Die Lernenden sollen den neuen Lernstoff, in Rahmen der vermittelnden Methode, besonders in seiner Funktion erschließen können. Der Gebrauch des Konjunktiv II war in dieser Zeit von zweitrangiger Bedeutung. Das Lehrwerk sammelt dennoch sowohl die meisten Strukturformen als auch den Gebrauch des Konjunktiv II in drei Seiten an, und die Lernenden werden aufgefordert, alle neue Information zu erwerben.

Schritt 1: Die Lernenden lesen die Beispiele und die neuen Regularitäten aus dem Buch. Der Lehrende schreibt, gleichzeitig, die Schwerpunkte an der Tafel (s. Anhang, Teil 11).

Schritt 2: Nach der Vollendung des Vorlesens von den Lernenden werden die Regularitäten der neuen Struktur „Konjunktiv II“, anhand des Tafelanschiebs und des Lehrwerkes, in einem gelenkten Gespräch mit dem Lehrenden besprochen.

3.3.3 Übungsphase

Dauer: Fünfundzwanzig Minuten. Sozialform: Einzelarbeit (EA). In dieser Phase soll das neue grammatische Phänomen in speziellen Übungen kontrolliert geübt werden. Das Ziel ist die neuen Kenntnisse zu erarbeiten und graduell zu festigen. Es geht um sechs Übungen, die aus einer großen Menge von Beispielen bestehen. Die Zeit ist gering, so dass alle Übungen während des Unterrichts gemacht werden, und aus diesem Grund wird die Hälfte jeder Übung als Hausaufgabe gegeben. Alle Übungen werden im Heft bearbeitet. Die erste Übung besteht aus drei Teilen. Das erste Teil der ersten Übung (s. Anhang, Teil 11) ist eine Transformationsübung. Die Lernenden müssen eine Ausgangsstruktur in die Zielstruktur (Konjunktiv II) umformen. Die Umformung geschieht auf eine stark kognitiv-bewusste Art, und aufgrund der Wiederholung trägt sie zur Automatisierung der Zielstruktur bei. Der zweite Teil der ersten Übung soll als Erweiterungsübung charakterisiert werden. Es wird einen Ausgangssatz erweitert, der dadurch in seiner Struktur komplexer ist. Dieses Verfahren fördert die Automatisierung der Lernenden, so dass sie sich allmählich an die neue Struktur gewöhnen.

Das dritte Teil der ersten Übung fordert die Umformung des Ausgangssatzes im Konjunktiv II, aber mit Berücksichtigung auf das Tempus. Die folgenden drei Übungen, *Üb.2, Üb.3, Üb.4* sind Übungen, die sich auf der Wiedergabe des vorgegebenen Sprachmaterials fokussieren, mit unterschiedlichen Varianten in den Anweisungen. Sie haben einen reproduktiven Charakter und basieren auf die jeweilige spezifische Form des Konjunktiv II. Die fünfte Übung ist ein wenig komplizierter. Sie bietet den Lernenden als Anlass eine Frage an, die die gezielte Struktur enthält, und die Lernenden sollen für sich selbst antworten. Das ist einerseits sicher motivierend, andererseits müssen die Lernenden stärker auf den Inhalt achten, um sinnvolle Sätze zu bilden. Übung 6 ist noch eine Transformationsübung, bei der eine konkrete grammatische Erscheinung geübt wird. Die letzte Übung beschäftigt sich mit dem Gebrauch den Modalverben in Konjunktiv II und ihren Ausdruck in dem Satz. Abschließend ruft der Lehrende die Hausaufgabe in Erinnerung, und die Unterrichtseinheit kommt zu Ende.

3.4 Das Übungsgeschehen bzw. die Grammatikvermittlung gemäß der kommunikativ-pragmatisch orientierten Methode in „Studio Express“

Die Annäherung des Übungsgeschehens bzw. der Grammatikvermittlung bei der kommunikativen Methode verweist auf eine sowohl pädagogische als auch pragmatische Orientierung. Das höchste Ziel ist die möglichst rasche und zuverlässige Anwendung des Gelernten auf Kommunikationssituationen im Alltag. Die Vorgehensweise ist anspruchsvoll, denn die Grammatik ist in sprachliches Handeln integriert, und das explizite Lernen grammatischer Formen wird konsequent nur in lebensnahen Übungen trainiert.

3.4.1 Präsentationsphase

Dauer: Zwanzig Minuten. Sozialform: Partnerarbeit (PA).

Schritt 1: Am Anfang des Unterrichts macht der Lehrende eine einleitende Diskussion mit den Lernenden über das Schulsystem in Deutschland. Diese Diskussion weckt ihr Interesse und ihr Vorwissen auf.

Schritt 2: Übung 3a: Die Lernenden lesen die zwei kleinen Texte und bereiten sie vor, einen kurzen Vortrag ihrem Partner zu halten. Der Lehrende hilft ihnen bei unbekannten Wörtern aber vor allem ermutigt er sie, sich miteinander zu kooperieren.

Schritt 3: Übung 3b: Nachdem die Lernenden wiedergegeben hatten, was sie verstanden haben, wird der Text in seinen unbekannten Verbformen unterstrichen. Die Lernende haben eine erste Visualisierung der neuen Struktur.

Schritt 4: Übung 4a/b: Die Lernenden schreiben die Sätze in eine Tabelle. Auf der linken Spalte werden die Sätze als „Wunsch“ eingetragen, und auf der rechten Spalte sollen diese Sätze als „Realität“ umgeschrieben werden. Im Teil *b* der Übung beschränken sich die eigenen Wünsche der Lernenden auf das Themenfeld Schule. Die neue grammatische Struktur ist in diesen Beispielsätzen eingebettet, und die die Lernenden induktiv erarbeiten den Konjunktiv II.

3.4.2 Kognitive Phase

Dauer: Fünfzehn Minuten. Sozialform: Partnerarbeit (PA), Einzelarbeit (EA).

Schritt 1: Übung 5a: Die Lernenden markieren ihre Ferienwünsche und nachfolgend bilden sie unbewusst Konjunktivsätze.

Schritt 2: Übung 5b: Diese Übung hat ein Bild als Reiz. Die Lehrenden auf der Grundlage dieses Bildes berichten über ihren idealen Ferien. Dann beginnt der Lehrende ein Spiel mit Fragen, um weiter Bewegung in dem Unterricht zu bringen. Der Lehrende fragt zum Beispiel: „Wärst du gern in Italien?“ und die Lernenden sollen diese Frage beantworten und die Redemittel aus Übung 5a verwenden. In diesem Spiel werden aus den vorgegebenen Satzteilen Ja/Nein Fragen gebildet und anschließend mit der neuen bzw. eingeführten grammatischen Struktur beantwortet.

Schritt 3: Übung 6a/b: Die Lernenden lesen das Beispiel und vervollständigen die Regel zur Bildung des Konjunktiv II im Präsens. Dann im Teil *b* wiederholen sie schriftlich ihren Ferienwunsch, von Übung 5a, und markieren sie die Konjunktiv II Formen in einer ovalen Zeichnung.

Schritt 4: Übung 6c: Die Lernenden füllen die Tabelle mit den Formen im Präteritum und Konjunktiv II (Präsens) aus, und überprüfen bzw. kontrollieren ihre Antworten mit dem Anhang im Arbeitsbuch.

3.4.3 Übungsphase

Dauer: fünfundzwanzig Minuten. Sozialform: Einzelarbeit (EA), Gruppenarbeit (GA).

Schritt 1: Übung 7a/b: Die Lernenden ergänzen die Lücken der Sätze, als sie die Verben im Konjunktiv II Präsens konjugieren. Anschließend werden die Sätze von den Lernenden im Teil *b* vorgelesen.

Schritt 2: Übung 8a/b: Die Lernenden hören die Mini-Dialoge und kreuzen die korrekte Verbform an, bevor sie die Sätze selbst laut lesen. Es geht um ein Training der Aussprache bzw. der Lautunterscheidung im Konjunktiv II. Der Lehrende soll auf die Artikulation hinweisen.

Schritt 3: Aufgabe 9: Die Lernenden konstruieren ein Plakat mit ihren Wünschen und Vorstellungen, wie Schule im Jahr 2025 aussehen könnte. Diese Aufgabe könnte als Projekt charakterisiert werden. Diese Sorte von Aufgaben zielen nach Heyd (1990: 150) auf „lektionsübergreifendes, selbständiges und kooperatives Arbeiten der Lerner und wollen eine Verbindung herstellen zwischen Lernen im Unterricht und außerhalb“.

Die Gliederung dieser Unterrichtseinheit wird auf der Grundlage der kommunikativen Übungstypologie von Neuner/Krüger/Grewer (1981) (vgl. Raabe 2001c: 44-45) konzipiert, wo die Übungen und die Aufgaben eine Sequenz bilden, die „lernrelevant sein“ soll und zur „Bewältigung höherrangiger kommunikativer Aufgaben“ führt (vgl. Raabe 2001c: 51). Aus diesem Grund werden die Transferphase und die Kontrollphase des klassischen Phasenmodells schon in der Übungsphase integriert, deshalb diese beiden letzten Phasen des klassischen Modells keiner gesonderten Erwähnung bedürfen.

3.5 Bewertungsbogen

Die Lerner-Effektivität dieser Didaktisierungen auf der Grundlage der zwei untersuchten Methoden soll durch folgenden selbst erstellten Bewertungsbogen empirisch nachvollzogen werden. Dieser Bewertungsbogen stützt sich auf den Erkenntnissen der Fremdsprachen Methodik von Neuner/Hunfeld (1993: 16-18).

1. Welches Layout finden Sie am attraktivsten?

- Deutsche Sprachlehre für Ausländer
- Studio Express

2. Welches Thema eignet sich am besten für Ihre Interessen?

- Ratschläge gegen die Diebe
- Schule und lernen

3. *Brauchten Sie Ihr Vorwissen oder Ihre Vorerfahrungen, um der Thematik des jeweiligen Abschnittes bzw. der jeweiligen Einheit zu folgen?*
 - Deutsche Sprachlehre für Ausländer: Ja Nein
 - Studio Express: Ja Nein
4. *Wie fanden Sie die Vorgehensweise bei der Darstellung des neuen grammatischen Phänomens?*
 - Deutsche Sprachlehre für Ausländer: a) deutlich b) langweilig c) kompliziert
 - Studio Express: a) deutlich b) langweilig c) kompliziert
5. *Wie bevorzugen Sie die Übungen zu bearbeiten?*
a) Selbständig bzw. Einzelarbeit b) Gruppenarbeit
6. *Welche Aufgaben/Übungen würden Sie gerne bearbeiten, welche würden Sie nicht machen, und warum?*
 - Korrekte Sätze nach einer Regel bilden
 - Lückentexte
 - Bilgesteuerte Einsetzübungen
 - Dialogübungen
 - Reproduktion und Nachspielen von Dialogszenen
 - Pattern drills
 - Didaktische Spiele
7. *Welche Rolle des Lehrenden finden Sie besser während des Unterrichts?*
a) Als Hauptperson im Unterricht b) als Helfer im Unterricht
8. *Welche Vorgehensweise ist wirksamer für Ihr Gedächtnis? Mit welcher Methode „speichern“ Sie besser den neuen Lernstoff?*
a) Deutsche Sprachlehre für Ausländer
b) Studio express
9. *Welche Methode finden Sie zeitaufwendiger bzw. anstrengender?*
a) Deutsche Sprachlehre für Ausländer
b) Studio express
10. *Was würden Sie an den zwei ausgewählten Einheiten*
 - *Verändern*
 - *Weglassen*

- *Ergänzen*

a. „Deutsche Sprachlehre für Ausländer“

b. „Studio Express“

Die Antworten der Lernenden sind im Anhang (Teil 12) zu finden.

Die folgende Tabellarische Darstellung der Antworten der Lernenden dient zu der weiteren Auswertung der Ergebnisse im Rahmen dieser Arbeit.

Fragen	Mädchen	Junge
Das Layout der Lehrwerke	KM	KM
Thematik	KM	KM
Aktivierung des Vorwissens	KM	KM
Grammatikdarstellung	VM: deutlich KM: kompliziert	VM: langweilig KM: deutlich
Sozialform	VM (Einzelarbeit)	KM (Gruppenarbeit)
Übungsgeschehen	VM/KM	VM/KM
Rolle der Lehrperson	KM	VM
Unterrichtsvorgehensweise	VM	KM
Allgemeinere Folgen	VM: anstrengend KM: zeitaufwendig	VM: zeitaufwendig KM: anstrengend

Gesamtbemerkungen anhand der Lernenden	<u>Verändern</u>	<u>Verändern</u>
	VM: Thematik	VM: Thematik
	KM: weniger mündliche Übungen	KM: nichts
	<u>Weglassen</u>	<u>Weglassen</u>
	VM: nichts	VM: viele Übungen
	KM: nicht so viele Wiederholungen	KM: viele Hörverstehen Übungen
	<u>Ergänzen</u>	<u>Ergänzen</u>
	VM: mehr Visualisierung	VM: mehr Visualisierung
	KM: mehrere Regeln	KM: mehrere Regeln

Tabelle 1: Tabellarische Ergebnisse hinsichtlich der Methoden.

VM: Vermittelnde Methode

KM: Kommunikative Methode

Im Folgenden soll das Feed-Back der Lernenden ausgewertet werden.

3.6. Gesamtauswertung der Ergebnisse des Unterrichts gemäß beiden Methodologien

Die Ergebnisse des Bewertungsbogens weisen darauf hin, dass die Vermittlung der Grammatik in einem fremdsprachigen Unterricht eine komplizierte Vorgehensweise ist, die von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst wird. Zunächst soll der Lerntyp des Lernenden in Erwägung gezogen werden. In dieser Arbeit geht es um ein Mädchen, das ein analytischer Lerntyp (vgl. Raabe 2001a: 86) ist, und die Fremdsprache im Detail verstehen möchte, und um einen Jungen, der ein globaler Lerntyp (vgl. Raabe 2001a: 86) ist, und bevorzugt, die Fremdsprache in ihrer Gesamtheit aufzunehmen. Nach den Antworten der zwei Lernenden könnte man zum Schluss kommen, dass die ausschließliche Verwendung einer einzelnen Methodologie keine erfolgreichen Ergebnisse hat. Die Lernenden werden für sprachliche Phänomene sensibilisiert, die etwas mit ihren Lebensbedingungen zu tun haben. Ebenfalls scheint für beide Lernenden die entdeckende bzw. induktive Einstellung gegenüber der Sprache

sowohl entscheidend als auch motivierend und geeignet als Verfahren. Es wird dennoch bewiesen, dass ein vertieftes Verständnis sprachlicher Regularitäten zum größten Teil nur dann erreicht werden kann, wenn das analytische Verfahren mit seiner entsprechenden Metasprache in einem systematischen Grammatikmodell verankert werden könnte. Das Dilemma zwischen dem explizitem und dem impliziten Lernen ist dabei stets anwesend.

Konkreter haben die folgenden Bemerkungen ihren Ursprung in den Antworten beider Lernenden, die sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede in ihren Reaktionen haben. Beide Lernenden ziehen das Layout des Lehrwerks „Studio Express“ vor. Die Anschaulichkeit der Bilder und der Farben fungiert im jeweiligen Lehrwerk als große Hilfe, nicht nur für visuelle Lerntypen, sondern auch für alle Lerntypen. Sollte eine Regel vergessen werden, genügt der Hinweis auf eine Visualisierung. Nach Raabe (2001b: 140) wird die rechte Gehirnhälfte aktiviert, die zu einer größeren Schnelligkeit beim Erinnern dient. Die zweite Frage des Bewertungsbogens betrifft die Thematik der Lehrwerke. Das Thema „Schule und lernen“ regt das Interesse der Lernenden an und so wird ihre Lebensrealität berücksichtigt. Es ist sehr wichtig, dass der Lernende thematisch dem Ausgangstext folgen kann. Der eingeführte Text soll nicht voll von vielen Fremdwörtern sein, die die Fremdsprache unverständlich und kompliziert machen. Die Orientierung des Lernprozesses soll zu den Inhalten neigen, die den Lernenden etwas bedeuten. Inhalte, die eine neue Perspektive auf die Welt entwickeln, steigern folglich die Motivation (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 104). Die vermittelnde Methode mit dem Thema „Macht es den Dieben nicht so leicht“ scheint für die heutige Zeit altertümlich und ohne Gebrauch für die Bedürfnisse der Lernenden. Die dritte Frage steht im Zusammenhang mit der obigen und hebt den Unterschied der zwei untersuchten Methoden hervor. Die Themen bzw. die Texte der kommunikativen Methode sind von dem Erfahrungsvermögen der Lernenden beeinflusst, daher aktivierten beide Lernenden ihre Vorerfahrungen, im Gegensatz zu der vermittelnden Methode, deren Texte vor allem „als ‘Verpackung’ für das neue Grammatikpensum“ (vgl. ebd.:75) verfasst werden. Aus diesem Grund provozieren sie keine besondere Motivation bei den Lernenden. Die vierte Frage weist sehr deutlich den Unterschied nicht nur zwischen den zwei Lerntypen der Lernenden, sondern auch zwischen den Methoden auf. Beide Lehrwerke verwenden die Induktion im Rahmen der Kognitivierung. Die Lernenden werden zunächst mit Beispielen konfrontiert, die das neue grammatische Phänomen enthalten. Die vermittelnde Methode aber legt großen Wert auf die Grammatik, die eine zentrale Rolle im Unterrichtsablauf spielt. Die Regeln werden ausführlich bzw. konkret und in ihrer Ganzheit dargeboten und erklärt. Die Metasprache (Terminologie) ist vielfältig und beschreibt die

Sprachsystematik. Die Grammatik bei der kommunikativen Methode fungiert gegensätzlich, wenn es nötig ist, als Hilfe bei der Entwicklung des kommunikativen Gebrauchs der Fremdsprache. Sie bietet eine Handlungsvorschrift, das bedeutet, sie beschreibt implizit die Denkschritte, und zielt nicht auf die Korrektheit bei der Verwendung der Sprachform. Deswegen ist ihre Einführung selten während des Unterrichtsablaufs und die Regularitäten werden in leichten und kleinen Anteilen bzw. Portionen verteilt. Der erste Lernende, das Mädchen, der ein analytischer Lerntyp ist, profitiert von diesem systematisierten Weg, während der zweite Lernende, der ein globaler Lerntyp ist, die abstrakte Annäherung der kommunikativen Methode günstiger findet.

Im Rahmen der Übungen stellen die Ergebnisse eine Vielfalt dar. Zunächst bevorzugt der analytische Lerntyp die Selbständigkeit bzw. die Einzelarbeit bei der Bewältigung der Übungen, im Gegensatz zu dem globalen Lerntyp, der die Gruppenarbeit besser findet. Noch ein Faktor spielt hier eine Rolle, und zwar, dass der Junge (globaler Lerntyp) mehrere Schwächen als das Mädchen (analytischer Lerntyp) hat, und vielleicht die Einzelarbeit schwieriger bzw. anspruchsvoller empfindet. Die Anweisungen der Übungen sind in beiden Lehrwerken in der Fremdsprache und vertreten beide untersuchten Methoden. Konkreter findet das Mädchen, die stark gesteuerten, geschlossenen und mit struktureller Wiederholung, Übungen wirksamer. Mit diesen Übungen konzentrieren sich die Lernenden vor allem auf die neuen sprachlichen Mittel oder die grammatische Richtigkeit und weniger auf den Inhalt. Es wird den Lernenden genau vorgeschrieben, was sie machen sollen. Diese Eigenschaften zeigen die Wahl der Übungen gemäß der "konservativen" vermittelnden Methode, die noch von der GÜM beeinflusst wurde. Der Junge bevorzugt Übungen, die wenig gesteuert sind, mit der Aufmerksamkeitsfokussierung auf den Inhalt und nicht auf die Grammatik oder das reine Trainieren von Regeln. Beide Lernenden interessieren sich für die Spiele im Unterrichtsverlauf, denn sie glauben, dass ihr Langzeitgedächtnis profitiert wird. Die kommunikative Methode hat viele didaktische Spiele für das Lernen adaptiert, um Lernstoffe auf spielerische Weise zu vermitteln und zu festigen. Beim prozeduralen Lernen, das bedeutet Lernen durch Erfahrung, prägt sich das Wissen automatisch ein. Das wiederholte Üben führt zur Automatisierung, die bei der Speicherung der neuen "beiläufigen" sprachlichen Informationen, eine vorrangige Rolle spielt.

Auf dem Gebiet der Grammatik hat Tschirner für Äußerungen, die sprachlich nicht analysiert wurden, den schönen Begriff *gefrorene Grammatik* gewählt (Tschirner 2001,120). Die Automatisierung entlastet natürlich die Lernenden, die nicht mehr nach

formal korrekten Äußerungen suchen müssen, sondern sich auf inhaltliche Aspekte konzentrieren können. (Dauvillier/Lévy-Hillerich 2004: 29)

Die Übungen bei der vermittelnden Methode fordern die schriftliche Bearbeitung, während bei der kommunikativen Methode die mündliche gefordert wird. Das Mädchen zieht das Schriftliche vor, denn es fühlt sich sicherer, während der Junge die Übungen bevorzugt, die abstrakter sind. Ebenfalls bei dem kommunikativen Ansatz werden die interaktiven Übungen betrachtet, die die kommunikativen Handlungen zwischen den Lernenden ohne die Hilfe des Lehrenden fördern. Die Lernenden übernehmen Rollen, und zielen zum aktiven Gebrauch der Fremdsprache in alltäglichen Situationen (vgl. Bimmel/Kast/Neuner 2017: 145).

Bei der siebten Frage ist zu verstehen, dass der Lehrende einem Mittelweg folgen soll, sowohl als Hauptperson als auch als Helfer im Unterricht. Die Fragen acht und neun haben zu erwartende Ergebnisse. Beide Lernenden finden die Methodologie des Lehrwerks „Deutsche Sprachlehre für Ausländer“ anstrengend, aufgrund der Menge der Regeln. Die komplizierte Metasprache bzw. Terminologie ruft Unsicherheit bei den Lernenden hervor. Der Junge charakterisiert auch die Methodologie als zeitaufwendig, denn er fand kein Interesse bei der Darstellung des Lernstoffs. Anschließend hält das Mädchen die Vielfalt der Übungen in „Studio Express“ als zeitaufwendig, denn sie konnte keinen grundsätzlichen Sinn gemäß ihrer Vorliebe im Unterrichtsverfahren finden. Bei der zehnten Frage machen die Lernenden eine Zusammenfassung ihrer Ansichten. Beide würden die Thematik des Lehrwerks „Deutsche Sprachlehre für Ausländer“ verändern und sie würden mehrere visuelle Mittel ergänzen. Das Mädchen würde die mündlichen Übungen in „Studio Express“ vermeiden und es würde mehrere Regeln ergänzen. Auch der Junge ist der gleichen Meinung.

Das Ziel beider Didaktisierungen war die Vermittlung des Konjunktiv II, und im Großen und Ganzen könnte ich sagen, dass beide Unterrichtseinheiten mit Erfolg durchgeführt wurden. Die Lernenden konzentrierten sich auf die Vorgehensweise und die Ziele, die gesetzt wurden, wurden erreicht. Die Schritte jeweiliger Methodologie wurden genau eingehalten. Zur Grammatikvermittlung ist folgendes festzuhalten. Die Ausführlichkeit der vermittelnden Methode ist profitabel für den Lernenden, der mehr Wert auf die Korrektheit der Gelernten legt, im Gegensatz zu der kommunikativen Methode, die dem Lernenden hilft, aktiv im Sprechen zu sein, und nicht die ganze Grammatik des Deutschen beherrscht. Abschließend legten beide Lernenden großen Wert auf den Ausgangstext, der sowohl die neuen Redemittel als auch die neue Grammatik einführt. Sie fanden den Text vom „Deutsche Sprachlehre für Ausländer“ ungeeignet im Vergleich zu dem einführenden Text des „Studio Express“.

Die Lernenden zeigen anhand ihrer Besonderheiten ihre Bevorzugung in einzelnen Teilen jeweiliger Methode. Daher ist das Kennwort einer erfolgreichsten Didaktisierung eine Mischung beider Methodologien. Die kommunikative Methode gewährt ein offenes und flexibles Unterrichtskonzept, was für den Jungen mit den schulischen Schwächen günstiger ist. Das programmierte Lernen und die genau festgelegte Lernschritte der vermittelnden Methode sind profitabel für das Mädchen, das eine strenge bzw. konkrete Struktur zum Lernen braucht. Im Rahmen der Thematik ist die Wahl der kommunikativen Methode ausgeprägt, da die Themen aktuell sind, und zusammen mit der Aktivierung des Vorwissens das Interesse der Lernenden geweckt wird. Bei der Gruppenarbeit der kommunikativen Methode erhalten die schwächeren Lernenden Hilfen und werden nicht so gestresst für ihre Leistungen. Im Bereich des Übungsgeschehens ist die Vermischung beider Methoden von großer Bedeutung. Beide Lernenden brauchen sowohl die strenge Steuerung der geschlossenen Übungen bei der vermittelnden Methode, als auch die weniger stark gesteuerten Übungen der kommunikativen Methode. Die Anwendung der Regeln wird durch konkreten Übungsformen und Erwartungen beschleunigt, während die Aktivierung der Lernenden nach kreativem und freiem Sprachgebrauch wertvoll ist. Bei der vermittelnden Methode wird die konkrete Reproduktion des Sprachmusters betrachtet, aber bei der kommunikativen Methode ist der Kernpunkt „vom Verstehen zur Mitteilung“. In diesem Punkt scheint die Rolle der Lehrperson nach der Ansicht der Lernenden, gespalten zu sein. Das Mädchen betrachtet die Lehrperson als Helfer, während der Junge die Lehrperson braucht, ihn zu überwachen und zu führen. Bei der vermittelnden Methode ist der Unterricht lehrorientiert, bei der kommunikativen Methode hilft die Lehrperson den Lernenden, geeignete Lernstrategien zu erfinden. Die Methodologie bei der vermittelnden Methode ist für das Mädchen zwar anstrengend aber sie glaubt, dass die vorhandene Zeit effektiv genutzt wird. Der Junge unterstützt das Gegenteil. Der Grund dafür basiert auf den Typ des jeweiligen Lernenden. Die Dominanz der Grammatikpensen fungiert als „Werkzeug“ dem analytischen Lerntyp bzw. dem Mädchen zur Beherrschung der Fremdsprache. Die Gewichtung der Grammatikpensen bei der kommunikativen Methode lenkt die Aufmerksamkeit auf die rasche Befähigung zur Alltagskommunikation, und aus diesem Grund ist die Ausführlichkeit bei der Grammatikvermittlung heruntergekommen. Der Junge, auf der anderen Seite, profitiert, da für seinen globalen Lerntyp dieses Verfahren angemessen ist.

Nach der Abbildung dieser Ergebnisse ist es deutlich, dass die griechischen Lernenden noch Schwierigkeiten haben, die Grammatik im Rahmen des kommunikativen Ansatzes zu verinnerlichen, und ein gesteuertes Verfahren der Grammatikvermittlung ein integraler Teil des

Unterrichts sein sollte. Die kommunikative Annäherung der Grammatik erweitert die Ausdrucksmöglichkeiten der Lernenden während der Unterrichtspraxis, und hilft ihnen bei dem Gebrauch des Gelernten in Alltagssituationen. Auf der anderen Seite kommt es in großem Ausmaß vor, dass, vor allem wegen des griechischen Schulsystems, sich die Lernenden an eine absteckende Vorgehensweise mit Regularitäten und festen Regelsystemen gewöhnen, um die neuen grammatischen Phänomene besser zu festigen.

Hinsichtlich dieser Betrachtungen könnte in groben Zügen behauptet werden, dass die kommunikative Methode einen Vorrang gegenüber der vermittelnden Methode hat. Trotzdem gewährleistet die Kombination der beiden die effektivsten bzw. erfolgreichsten Ergebnisse.

4. Schlussfolgerungen

Diese Arbeit befasste sich mit der kontrastiven Annäherung zweier grammatischen Methodologien auf der Grundlage der Lehrwerke „Deutsche Sprachlehre für Ausländer“ und „Studio Express, Kompaktkurs Deutsch“. Das erste Lehrwerk folgt der vermittelnden Methode, während das zweite die kommunikative Methode benutzt. Was den theoretischen Teil angeht, werden die grammatischen Theorien sowie die grammatischen Methodologien in einer geschichtlichen Progression beschrieben. Was den praktischen Teil dieser Arbeit angeht, werden zwei Didaktisierungen durchgeführt, die der jeweiligen untersuchten Methode entsprechen. Das eingeführte grammatische Phänomen ist der Konjunktiv II, und die Lernenden sind zwei Jugendliche, die das griechische Gymnasium besuchen. Die Frage ist, ob und welche der beiden Methodologien zu besseren Ergebnissen führt. Die Ergebnisse, die aus der Arbeit mit griechischen Lernenden hervorgegangen sind, legen für mich folgende Schlussfolgerungen nahe:

Die Grammatikbeschreibung im Rahmen der Fremdsprachenvermittlung soll immer den Grad der Ausführlichkeit abwägen, an welchen Stellen sie notwendig oder sinnvoll ist, an welchen Punkten Schwerpunkte gesetzt werden sollten, und abschließend, wo wesentliche bzw. grundlegende Regel und Prinzipien im Vordergrund eingeführt werden können. Der ideale Vertrag ist, wenn das grammatische Regelwissen (deklaratives Wissen) in implizite kommunikative Handlungskompetenz (prozedurales Wissen) überführt wird (vgl. Storch 1999: 76), aber dieses Verfahren verlangt die Erscheinung bzw. die Kombination beider untersuchten Methoden. Das Verhältnis zwischen Form und Funktion wird in der vermittelnden Methode in

einer sehr differenzierten Weise im Vergleich zu der kommunikativen Methode dargestellt. Der funktionale Gebrauch wird ausgeblendet, während er in der kommunikativen Methode im Vordergrund steht. Die reinen grammatischen Kenntnisse führen nicht unbedingt zu einem besseren Sprachgebrauch, trotzdem sollen sie nicht ganz vernachlässigt werden (vgl. Granzow-Emden 2014: 16,17).

Aus der Auseinandersetzung der zwei untersuchten Methoden hat sich ergeben, dass beide Defizite an ihre Konzeptionen aufweisen. Gemäß den zwei Lernenden wird die Konzentration der vermittelnden Methode an die strenge Anwendung der grammatischen Regularitäten als Nachteil der Methode nachgewiesen. Auf der anderen Seite erschwert bei der kommunikativen Methode der Mangel an strukturierten bzw. ausführlichen Erklärungen einiger Regeln die Fähigkeit der Lernenden den neuen Lernstoff zu verinnerlichen und folglich zu beherrschen. Beide Lernende plädieren für die Nützlichkeit der Visualisierung während des Unterrichts und bemerken ihr Nichtvorhandensein bei dem Lehrwerk der vermittelnden Methode.

Alle Methoden weisen Vorteile und Nachteile auf. Die Grammatik- zentrierten Methoden fokussieren auf viel *Wissen* aber wenig *Können*. Auf der anderen Seite wird beim kommunikativen Ansatz bemerkt, dass es häufig unzureichende Ausbildung von Lehrkräften gibt, und das Gesamtkonzept der Vermittlung in einigen Punkten unklar hinsichtlich der Vorgehensweise ist. Nach Funk (vgl. Online)⁴⁰ muss die Grammatikarbeit alle Lernformen einschließen, nebenbei dem Flüssigkeitstraining und dem 'bedeutungsvollen' Sprachlichen Handeln, wo die Lernenden im Mittelpunkt des Übungsgeschehens stehen. Manche Lernende finden die Vermittlung der sprachlichen Strukturen auf einem analytischen Verfahren im Unterricht vorteilhaft und sinnvoll, andere bevorzugen einen abstrakteren Weg, der Platz zur individuellen Entdeckung der Regularitäten gibt. Auch aber für diese, die den aufbauenden bzw. strukturierten Grammatikunterricht vorziehen, ist das formale Regelwissen nicht genug. Unabhängig von Alter, Lerntypus oder bevorzugter Lernmethode sollten die Lernenden in der Lage sein, das erworbene Regelwissen vom traditionellen Grammatikunterricht in aktives Sprachhandeln umzusetzen bzw. umzuwandeln. Es sollen immer mehr geeignete Wege gesucht werden, die im Rahmen der Grammatikvermittlung helfen, die Diskrepanz zwischen Grammatikwissen und Grammatikanwendung zu bewältigen.

⁴⁰ Online: Funk,Hermann

https://www.dafdz.uni-jena.de/iadfdzmedia/Team/Professuren/Prof_+Dr_+Hermann+Funk/Downloads/TelaVivdownload.pdf

Anschließend unterstützt das Bildungssystem in meiner Heimat das auswendige und sterile Lernen des sprachlichen Regelsystems und die kommunikativen Komponenten in der Fremdsprachendidaktik werden beschränkt. Es wäre wünschenswert, dass die bisherigen, wenig kreativen bisherigen didaktischen Methoden in den Hintergrund treten, und den griechischen Lernenden aktuellen didaktischen Ansätzen angeboten werden.

Ich hoffe, durch diese Arbeit einen kleinen Beitrag zur Vergegenwärtigung dieser Problematik anhand von zwei unterschiedlichen konzipierten Lehrwerken für DaF geleistet zu haben.

Literaturverzeichnis

Bimmel, Peter/ Kast, Bernd/Neuer, Gerd (2017): *Deutschunterricht planen. Neu.* Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. 1. Auflage. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Dauvillier, Christa/Hillerich-Levy Dorothea (2004): *Spiele im Deutschunterricht.* Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. München: Langenscheidt.

Emden-Granzow, Matthias (2014): *Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten.* 2. überarbeitete Auflage. Tübingen: Narr Franke Attempto.

Fandrych, Christian/ Thurmair, Maria (2018): *Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.* Grundlagen und Vermittlung. Berlin: Erich Schmidt.

Funk, Hermann/ Kuhn, Christina/ Skiba, Dirk/ Spaniel-Weise Dorothea/ Wicke, Rainer E. (2014): *Aufgaben, Übungen, Interaktion.* München: Klett- Langenscheidt.

Funk, Hermann/Koenig, Michael (1991): *Grammatik lehren und lernen.* Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. München: Langenscheidt.

Grewendorf, Günther/Hamm, Fritz/ Sternefeld, Wolfgang (1989): *Sprachliches Wissen.* Eine Einführung in modernen Theorien der grammatischen Beschreibung. Frankfurt: Suhrkamp.

Gross, Harro (1998): *Einführung in die germanistische Linguistik.* München: Iudicium.

Häussermann, Ulrich/Piepho, Hans-Eberhard (1996): *Aufgaben-Handbuch.* Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie. München: Iudicium.

Heyd, Gertraude (1990): *Deutsch lehren.* Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt: Moritz Diesterweg.

Huneke, Hans-Werner/ Steinig, Wolfgang (1997): *Deutsch als Fremdsprache.* Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt.

Kniffka, Gabriele/ Gesa, Siebert-Ott (2007): *Deutsch als Fremdsprache.* Lehren und Lernen. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Neuner, Gerhard/ Hunfeld, Hans (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts.* Eine Einführung. Berlin: Langenscheidt.

Raabe, Horst (2001) a: *Grammatik und ihre Vermittlung im Fremdsprachenunterricht*. Postgraduiertenstudium in Deutsch als Fremdsprache. Band B. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Raabe, Horst (2001) b: *Grammatik und ihre Vermittlung im Fremdsprachenunterricht*. Postgraduiertenstudium in Deutsch als Fremdsprache. Band C. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Raabe, Horst (2001) c: *Grammatik und ihre Vermittlung im Fremdsprachenunterricht*. Postgraduiertenstudium in Deutsch als Fremdsprache. Band D. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Roche, Jörg (2005): *Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Franke Attempto.

Schade, Günther (1993): *Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften*. Ein Lehrbuch für Ausländer. 11. überarbeitete Auflage. Berlin: Erich Schmidt.

Steinig, Wolfgang/ Huneke, Hans-Werner (2011): *Sprachdidaktik Deutsch*. Eine Einführung. 4. neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt.

Storch, Günther (1999): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik*. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. München: Wilhelm Fink.

Theisen, Joachim (1999): *Sprachliche Fertigkeiten in der schriftlichen Kommunikation*. Postgraduiertenstudium in Deutsch als Fremdsprache. Band B. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Tsokoglou, Angeliki (2001): *Grammatik und ihre Vermittlung im Fremdsprachenunterricht*. Postgraduiertenstudium in Deutsch als Fremdsprache. Band A. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Quellen aus dem Internet

Europarat (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen*.

URL: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i0.htm>

Vermittelnde Methode

URL: www.pomoc.chytak.c2/vermittelnde%20methode.doc (Stand: 25.11.2018)

Funk, Hermann: *Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen-ein Verfahrensvorschlag*.

URL: <http://www.unipotsdam.de/u/fsd/LV/LV0607/starter/Funk.pdf> (Stand: 14.12.2018)

Dr. Christine Ott, Neuburg (Universität Würzburg) „*Kriteriengeleitete Analyse von DaF-Lehrwerken*“.

URL: https://www.daad.de/medien/6_workshop_ott_neuburg_lehrwerksanalyse_fragedimensionen.pdf (Stand: 10.02.2019)

Funk, Hermann: „*Prinzipien und Standards des DaF-Unterrichts -und einige Überlegungen zum Stellenwert der Grammatik*“ Tel Aviv, 28.04.2011.

URL: https://www.dafdz.uni-jena.de/iadfdzmedia/Team/Professuren/Prof._+Dr._+Hermann+Funk/Downloads/TelaVivdownload.pdf (Stand: 08.02.2019)

¹Klippel-Übungstypologie

URL: https://www.google.gr/search?q=klippel+%C3%BCbungstypologie+1998&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=y-wnlur3EIgXBM%253A%252CaD4ma9QRtcMuhM%252C_&usg=AI4_kRBxD6mkAgDHEdpLy7-QN-P-X33Fg&sa=X&ved=2ahUKEwjGpab1srPgAhUCfFAKHSUXCv4Q9QEwAHoECAUQBA#imgsrc=y-wnlur3EIgXBM (Stand: 16.12.2018)

Übungstypologie, 99 Stichwörter für den Fremdsprachenunterricht

URL: <https://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Übungstypologie> (Stand: 10.12.2018)

Implizite-Explizite Grammatikvermittlung

URL: <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/GS289/3.%20Darstellung%20und%20Vermittlung%20der%20Grammatik.pdf>

Linguistik und Fremdsprachendidaktik

URL: https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/GS227/FS_Didaktik.pdf (Stand: 25.11.2018)

Die wichtigsten Methoden des Fremdsprachenunterrichts

URL: <http://www.zsozimek.wodip.opole.pl/german/artykuly/metoden.htm> (Stand: 01.12.2018)

Eisler, Rudolf (1904): *Wörterbuch der philosophischen Begriffe*
URL: <https://www.textlog.de/4378.html> (Stand: 11.11.2018)

Lerntypen

URL: <https://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LEHREN/Lerntyp-Unterricht.shtml> (Stand: 30.03.2019) *Lerntypen und Unterrichtsformen*

URL: <https://die-durchdenker.de/lernen-lernen/> (Stand: 30.03.2019)

Lerntypen-Lernstile

Lehrwerke

Funk, Hermann/ Kuhn, Christina (2017): *studio express*. Kompaktkurs Deutsch A1A2B1. Kursbuch. Berlin: Cornelsen.

Funk, Hermann/ Kuhn, Christina (2017): *studio express*. Kompaktkurs Deutsch A1A2B1. Übungsbuch. Berlin: Cornelsen.

Griesbach, Heinz/Schulz, Dora (1967): *Deutsche Sprachlehre für Ausländer*. Grundstufe in einem Band. Ismaning: Max Hueber.

Grammatikbücher

Engel, Ulrich (2004): *Deutsche Grammatik*. Neubearbeitung. München: Iudicium

Helbig, Gerhard/ Buscha, Joachim (1999): *Deutsche Grammatik*. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Leipzig: Langenscheidt

Κουκίδης, Σπύρος (2015): *Γερμανική Γραμματική και Συντακτικό*. Greece: Praxis Verlag

Anhang

Teil:1

Abschnitt XXII

Macht es den Dieben doch nicht so leicht!

Niemand käme auf den Gedanken, eine Brieftasche mit mehreren tausend Euro einfach auf die Straße zu legen. Das täte kein Mensch, und wenn er noch soviel Vertrauen in die Ehrlichkeit der Menschen hätte. Und doch sind viele Autofahrer so leichtsinnig, ihren Wagen offen auf der Straße stehen zu lassen. Würden Sie glauben, dass bei einer Kontrolle von 500 Wagen 300 nicht verschlossen waren? Bei über 50 steckte der Zündschlüssel, und bei vielen lagen die Autopapiere im Handschuhfach.

Viele Autofahrer verhalten sich auch so, als ob ein verschlossenes Auto ein Panzerschrank wäre. Sie lassen Fotoapparate, Radios und Gepäck sorglos auf den Sitzen liegen. Eine Autofahrerin musste feststellen, dass ihr kleines Kofferchen mit Schmuck im Wert von über 10 000 Euro nicht mehr auf dem Sitz lag, als sie nach stundenlanger Abwesenheit zu ihrem Wagen zurückkam. Wenn sie es wenigstens in den Kofferraum eingeschlossen hätte! Dann wäre es niemandem aufgefallen.

Immer wieder hört man, dass Reisenden am Bahnhof das Gepäck gestohlen wurde. Hätte das denn passieren können, wenn sie selbst darauf aufgepasst hätten? Vielleicht haben sie auch fremde Leute gebeten aufzupassen, weil sie noch etwas besorgen wollten. Wozu gibt es denn in allen Bahnhöfen Schließfächer oder die Gepäckaufbewahrung, wo man seine Koffer sicher abstellen kann?

Es müsste eigentlich selbstverständlich sein, dass man Türen und Fenster schließt, wenn man das Haus verlässt, vor allem wenn man im Erdgeschoss wohnt. Die Kontrollbeamten einer Schweizer Versicherungsgesellschaft fanden eine fast unglaublich große Zahl von Haus- und Wohnungstüren, die während der Abwesenheit der Wohnungsinhaber nicht verschlossen waren, und zahllose offene Fenster, die direkt zum Einsteigen einluden.

Wir haben eben Vertrauen zu den Menschen, und uns ist noch nie etwas passiert, so sagen dann viele und überlegen gar nicht, wie leichtsinnig sie gewesen sind. Wären sie nicht sorglos gewesen, dann hätten sie den Dieben keine Gelegenheit gegeben, solche Situationen auszunützen, und vielleicht wäre dann mancher Diebstahl nicht geschehen.

Was würden Sie tun, wenn Sie das neue Jahr regieren könnten?

Ich würde vor Aufregung wahrscheinlich
die ersten Nächte schlaflos verbringen
und darauf tagelang ängstlich und kleinlich
ganz dumme, selbstsüchtige Pläne schwingen.

Dann (hoffentlich) aber laut lachen
und endlich den Lieben Gott abends leise
bitten, doch wieder nach seiner Weise
das neue Jahr göttlich selber zu machen.

Joachim Ringelnatz



Pläne *schwingen* = Pläne machen

jemand *kommt auf den Gedanken*, etwas zu tun = er hat zufällig den Gedank

das *Fach*: das Handschuh*fach* im Auto, das Schließ*fach* im Bahnhof

das Gepäck – die Gepäckstücke – ein Gepäckstück

der Schmuck – die Schmuckstücke – ein Schmuckstück

aufpassen: Bitte *passen Sie auf* meinen Koffer *auf*! (dass er nicht gestohlen w

Bitte, *passen Sie auf* das Kind *auf*! (dass es nichts Dummes m

Bitte, *passen Sie auf*! (Seien Sie aufmerksam, hören Sie zu!)

–*lang*: Nach *stundenlang*er Abwesenheit kam sie zurück.

Er macht *tagelang* Pläne.

In *jahrelang*er Arbeit hat er das gemacht.

die Angst – ängstlich Gott – göttlich klein – kleinlich

Die Bildung des Konjunktivs

Konjunktiv I

schwach

stark

(wir sag-en)

(wir fahr-en)

ich sag-e

fahr-e

du sag-est

fahr-est

er sag-e

fahr-e

wir sag-en

fahr-en

ihr sag-et

fahr-et

sie sag-en

fahr-en

Konjunktiv II

schwach

stark

(wir sagt-en)

(wir fuhr-en)

ich sagt-e

führ-e

du sagt-est

führ-est

er sagt-e

führ-e

wir sagt-en

führ-en

ihr sagt-et

führ-et

sie sagt-en

führ-en

Endung

-e

-est

-e

-en

-et

-en

1. Beim Konjunktiv unterscheidet man zwei Formen, **Konjunktiv I und Konjunktiv II**. Die **Endungen** sind bei beiden Formen **gleich**.
2. Der **Konjunktiv I** wird **vom Präsens** (1. Person Plural) abgeleitet; die starken Verben ändern also den Vokal nicht: er fährt – er fahre;
Der Konjunktiv von „sein“: ich sei, du seiest, er sei – wir seien, ihr seiet sie seien.
3. Der **Konjunktiv II** wird **vom Präteritum** abgeleitet. Die starken Verben mit den Vokalen **a, o und u** haben Umlaut: wir gaben – gäben; wir flogen – flögen; wir wurden – würden.*
4. Nur die konjugierten Verbformen bilden den Konjunktiv.

Hilfsverb + Partizip Perfekt:

Konj. I: er *habe* ... geschrieben (Vgl. Perfekt: er hat ... geschrieben)
 er *sei* ... gekommen (Vgl. Perfekt: er ist ... gekommen)
 Konj. II: er *hätte* ... geschrieben (Vgl. Plusquamperfekt: er hatte ... geschrieben)
 er *wäre* ... gekommen (Vgl. Plusquamperfekt: er war ... gekommen)

Hilfsverb + Infinitiv:

Konj. I: er *werde* ... kommen (Vgl. Futur: er wird ... kommen)
 Konj. II: er *würde* ... kommen

Manche Konjunktivformen unterscheiden sich nicht vom Präsens bzw. Präteritum:

Konjunktiv I: im Singular die 1. Person: ich sage
 im Plural die 1. und 3. Person: wir sagen, sie sagen

Konjunktiv II: Bei schwachen Verben ist Präteritum und Konjunktiv II gleich. Bei starken Verben, die keinen Umlaut haben, sind die 1. und 3. Person Plural wie die Präteritumform: wir blieben, sie blieben.

* Einige Verben bilden den Konjunktiv II unregelmäßig; diese Formen sind auch in der Schriftsprache selten: der Konjunktiv II wird hier meist mit „würde“ + Infinitiv gebildet:

Imperf. – *Konj. II*
 wir kannten – kennten
 wir nannten – nennten
 wir sandten – sendeten

Imperf. – *Konj. II*
 wir starben – stürben
 wir halfen – hülften
 wir warfen – würfen
 wir standen – stünden

** bzw. = beziehungsweise

Der Gebrauch des Konjunktivs (1. Teil)

Der Konjunktiv als Ausdruck der Nicht-Wirklichkeit (Irrealität)

Wirklichkeit

Nichtwirklichkeit

1. Aussagesatz:
 Er *bleibt* lange hier.
 Er *blieb* lange hier.
 Er *kauft* diesen Anzug.
 Er *kaufte* diesen Anzug.
2. Wunschsatz:
 Er *kommt* heute nicht (ich wünsche es aber).
 Er *kam* nicht rechtzeitig (ich hatte es aber gewünscht).
3. Bedingungssätze:
 Wenn ich nach München *komme*, *besuche* ich Sie. (Ich komme aber nicht.)
 Ich *besuche* Sie, wenn ich nach München *komme*.
 Wenn ich Sie *besuche*, *bringe* ich das Buch *mit*. (Ich besuche Sie aber nicht.)
 Als ich Sie *besuchte*, *brachte* ich das Buch *mit*.
4. Vergleichssatz:
 Er spricht Deutsch *wie ein Deutscher*.

Ich *bliebe* nicht so lange hier.
 Ich *wäre* nicht so lange *hiergeblieben*.
 Ich *würde* diesen Anzug nicht *kaufen*.
 Ich *hätte* diesen Anzug nicht *gekauft*.

Wenn er *doch* heute *käme*!
Käme er *doch* heute!
Wäre er *nur* rechtzeitig *gekommen*!

Wenn ich nach München *käme*, *besuchte* ich Sie.
 Ich *würde* Sie *besuchen*, wenn ich nach München *käme*.
 Wenn ich Sie *besuchte*, *brächte* ich das Buch *mit*.

Wenn ich Sie *besucht hätte*, *hätte* ich das Buch *mitgebracht*.
Hätte ich Sie *besucht*, (so) *hätte* ich das Buch *mitgebracht*.

Er spricht Deutsch, *als ob (als wenn)* er ein Deutscher *wäre*.
 Er spricht Deutsch, *als wäre* er ein Deutscher.

Gegenwart:

Hauptverb oder Modalverb im Konjunktiv II

(er käme; er müsste . . . kommen; er würde . . . kaufen).

Vergangenheit:

Hilfsverb im Konjunktiv II (+ Part. Perf. oder Infinitiv des Modalverbs)

(er wäre . . . gekommen; er hätte . . . kommen müssen)

Zukunft:

Hauptverb oder Modalverb im Konjunktiv II

(er käme morgen; er müsste morgen kommen)

Hilfsverb im Konjunktiv II (+ Infinitiv)

(er würde . . . kaufen)

- a) **Der Konjunktiv muß erkennbar sein.** Formen, die mit dem Präteritum gleich lauten (vgl. Seite 165), können mit „würde“ umschrieben werden (z. B. wenn es sich um das 1. Verb im Satz handelt; s. 3).
- b) **Der irrealer Wunsch-, Bedingungs- und Vergleichssatz kann auch ohne „wenn“ gebildet werden;** das Verb tritt dann an den Satzanfang.*
- c) **Im irrealen Wunschsatz wird „doch“ oder „nur“ eingeschoben.**
Der irrealer Vergleichssatz wird mit „als ob“ oder „als wenn“ eingeleitet.
- d) Die **Vergangenheit** wird mit den Hilfsverben „haben“ oder „sein“ und dem Partizip Perfekt gebildet.

Übung 1:

115

Beispiel 1: Peter geht langsam.

– Peter geht langsam.

Ich ginge nicht so langsam.

– *Ich ginge schneller.*

1. Herr Braun geht früh zu Bett. 2. Der Beamte kommt pünktlich. 3. Er gibt seinem Sohn viel Geld. 4. Er schläft morgens sehr lange. 5. Er weiß das genau. 6. Gisela bleibt nicht lange im Café. 7. Peter tut das gern. 8. Herr Schmidt ist sehr ungeduldig. 9. Er hat viel Zeit. 10. Er bringt seiner Frau teure Blumen mit. 11. Er bittet sie, ihm zu helfen. 12. Es scheint ihm sicher, dass er das Geld bekommt.

Beispiel 2: Herr Meier kauft sich diesen Anzug.

Ich würde mir diesen Anzug nicht kaufen. (. . . auch kaufen.)

Herr Meier kauft sich diesen Anzug nicht.

Ich würde mir diesen Anzug kaufen. (. . . auch nicht kaufen.)

1. Wer legt eine Brieftasche mit tausend Euro auf die Straße? 2. Seine Autopapiere liegen immer im Handschuhfach. 3. Die Haustür meines Freundes steht auch nachts offen. 4. Peter lädt Gisela ins Kino ein. 5. Fritz trinkt helles Bier. 6. Er isst immer in diesem teuren Gasthaus. 7. Der Autofahrer beachtet das rote Licht nicht und biegt rechts ab. 8. Fritz braucht nur ein kleines Zimmer. 9. Die Einwohner von Glockstadt glauben an das Wunder. 10. Sie schreiben den Fremden Briefe und schicken ihnen Geld. 11. Meine Freunde fahren an die See. 12. Sie machen in jedem Sommer die gleiche Reise.

* Vgl. S. 105

Beispiel 3: Peter ging langsam. Peter ist langsam gegangen.
Ich wäre nicht so langsam gegangen.

1. Frau Meier ging oft ins Theater. 2. Der Lehrer kam spät in den Unterricht.
 3. Der Schutzmann gab dem Fremden geduldig Auskunft. 4. Er schlief beim Fernsehen ein. 5. Er wusste Namen und Adresse des Arztes genau. 6. Gisela blieb lange vor dem Geschäft stehen. 7. Mein Freund fand die Gartenstraße sofort. 8. Der Wirt dachte bei der Zeichnung an einen Regenschirm. 9. Der Dieb leugnete lange seine Tat. 10. Die Polizei fand den Dieb sehr schnell. 11. Die Polizei konnte den Dieb sehr schnell finden. 12. Erika musste die Aufgabe dreimal machen. 13. Der Franzose sprang sehr weit und kam auf den ersten Platz. 14. Der Mann rannte eilig um die Ecke und stieß mit dem Kaufmann zusammen. 15. Die Mutter ging mit Erika in die Stadt und kaufte ihr ein Kleid. 16. Herr Bergmeier hat Richard die Zeitung sofort geschickt. 17. Die Dame hat den Koffer auf dem Sitz liegen lassen. 18. Sie hat ihren Wagen stundenlang auf dieser dunklen Straße stehen lassen. 19. Der Student hat nicht auf sein Gepäck aufgepasst. 20. Sein Gepäck ist gestohlen worden.

116 **Übung 2: Bilden Sie Wunschsätze!**

Beispiel: Er kommt nicht. – *Wenn er doch käme!*
Käme er doch!

1. Mein Vater ist nicht gesund. 2. Wir haben keine Zeit. 3. Ich habe mein Buch vergessen. 4. Er wartet nicht auf mich. 5. Es ist schon sehr spät. 6. Du warst gestern nicht bei uns. 7. Sie hat mich nicht gefragt. 8. Er hat kein Geld und kann die Reise nicht machen. 9. Der Kellner bringt das Essen nicht. 10. Die Zeit vergeht zu langsam. 11. Der Weg ist sehr weit. 12. Das Wetter war immer sehr schlecht. 13. Ich habe wenig Geld. 14. Ich habe das vorher nicht gewusst. 15. Ich habe die Verkehrszeichen nicht beachtet.

117 **Übung 3: Bilden Sie Sätze nach folgendem Beispiel!**

Heute regnet es. Er bleibt zu Hause.
Wenn es heute nicht regnete, bliebe er nicht zu Hause.

1. Ich habe das Geld nicht. Ich kann es dir nicht geben. 2. Karl ist zu Hause. Seine Wohnungstür ist offen. 3. Das Wetter ist schön. Wir gehen spazieren. 4. Der Fußgänger ist nicht vorsichtig gewesen. Er ist überfahren worden. 5. Ich bin nicht reich. Ich mache keine Weltreise. 6. Das Auto war teuer. Herr Müller hat es nicht gekauft. 7. Ich habe deinen Onkel nicht gekannt. Ich habe ihn nicht besucht. 8. Sie lesen keine Zeitungen. Sie sind über die Politik nicht informiert. 9. Ich habe meinen Schlüssel vergessen. Wir können

nicht ins Haus gehen. 10. Ich habe den Direktor nicht erkannt. Ich habe ihn nicht begrüßt. 11. Ich habe nicht auf meinen Koffer aufgepasst. Er ist mir gestohlen worden. 12. Peter hat sein Fenster offen gelassen. Der Dieb ist eingestiegen.

Übung 4: Bilden Sie Vergleichssätze mit „als ob“, „als wenn“ und „als“!

118

1. Der Student spricht wie ein Professor. 2. Er redet zu mir wie zu einem Freund. 3. Das Brot ist steinhart. 4. Der Ring sieht aus wie Gold. 5. Der Arbeiter arbeitete wie eine Maschine. 6. Heute ist ein Wetter wie im Sommer. 7. Frau Braun kümmert sich um mich wie eine Mutter. 8. Ich bin hier so zufrieden wie zu Hause. 9. Ich schlafe auf der Couch wie in einem Bett. 10. Meine Freunde spielen so gut Theater wie richtige Schauspieler.

Übung 5: Sagen Sie, was Sie tun würden!

119

1. Wenn Sie viel Geld hätten? 2. Wenn Sie sich etwas wünschen dürften? 3. Wenn das Wetter heute schön wäre? 4. Wenn es kein Fernsehen gäbe? 5. Wenn Sie Ihr Geld verloren hätten? 6. Wenn Sie morgen abreisen müssten? 7. Wenn Sie ein Auto kaufen wollten? 8. Wenn Sie Besuch bekämen?

Der Konjunktiv als Ausdruck der Möglichkeit

1. Das Buch *könnte* im Bücherschrank stehen. – Es *müsste* selbstverständlich sein, dass man sein Auto abschließt. – Er *dürfte* 18 Jahre alt sein.
2. *Dürfte* ich Sie bitten, das Fenster zu schließen?
 1. Der Konjunktiv II (besonders mit Modalverben) drückt aus, dass etwas sein oder **erwartet werden kann**.
 2. Der Konjunktiv der Modalverben kann auch für eine **besonders höfliche Frage** gebraucht werden.

II (modal)

Übung: Drücken Sie die Möglichkeit durch den Konjunktiv des Modalverbs aus!

120

1. Der Zug kommt um 1 Uhr an; dann ist Fritz vielleicht schon um halb 2 Uhr bei uns. (*können*) 2. Haben Sie das Buch vielleicht in die Mappe gesteckt? (*sollen*) 3. Ist es möglich, dass Sie die Arbeit bis morgen machen? (*können*) 4. Der Mann mit dem grauen Mantel ist wahrscheinlich der Autodieb gewesen. (*können*) 5. Darf ich vielleicht Ihren Mantel an den Kleiderhaken hängen? 6. Der alte Herr will doch sicher neben dem Ofen sitzen. (*mögen*) 7. Vielleicht

Abschnitt 22

169

⊗ Typen?

INHALTSVERZEICHNIS

Sprechübung: Die Landkarte* 1

Abschnitt

1 Gespräch*	3	Das Nomen: Der Dativ Der Dativ und der Akkusativ Das Fragepronomen <i>wem?</i> Possessiv-Pronomen Unsere Familie*	30
Der Artikel · Das Verb: Präsens (fragen – antworten – sein) Personalpronomen: er – es – sie Verb + Adjektiv			
2 Der Unterricht 1*	8	6 Zwei Studenten in München*	31
Der Unterricht 2*	9	Das Gasthaus*	32
Das Nomen: Singular und Plural Der Akkusativ Das Verb: haben · heißen – schließen · Imperativ Fragepronomen Das Alphabet*	13	Präpositionen: mit dem Dativ · mit dem Akkusativ Wortstellung Das Zeitadverb Die Mahlzeiten*	37
3 Die Zahlen*	15	7 Gespräche 1*	38
Der Satz Das Demonstrativpronomen <i>das</i> Die Zahlen Die Zeit	18	Gespräche 2*	39
4 Eine Reise*	19	Modalverben (wollen – müssen – können) · Wortstellung Das Personalpronomen Wortstellung Die Uhrzeiten Ein Telefongespräch*	43
Gespräche*	20	8 Mein Haus*	45
Das Verb: Präsens (fahren – lesen – nehmen) · Vorsilbe und Verb Wortstellung Präpositionen Tag – Monat – Jahr	24	Ich will in die Wohnung gehen · Ich will ablegen	46
5 Ein Freund kommt*	25	Das Demonstrativpronomen <i>dies</i> Woher? – wo? – wohin? Präpositionen mit dem Akkusativ oder dem Dativ Zimmer zu vermieten*	52
Gespräch*	26		

* Text auf Cassette

22 Übersicht: Konjunktiv II (Präsens) der Modalverben

E26

Meine Mutter meint, ich **müsste** abnehmen.
 Mein Chef meint, ich **könnte** schneller arbeiten.

sollen				müssen			
	Präsens	Präteritum	Konjunktiv		Präsens	Präteritum	Konjunktiv
ich	soll	sollte	sollte	muss	musste	müsste	
du	sollst	solltest	solltest	musst	musstest	müsstest	
er/es/sie	soll	sollte	sollte	muss	musste	müsste	
wir	sollen	sollten	sollten	müssen	mussten	müssten	
ihr	sollt	solltet	solltet	müsst	musstet	müsstet	
sie/Sie	sollen	sollten	sollten	müssen	mussten	müssten	

können				dürfen			
	Präsens	Präteritum	Konjunktiv		Präsens	Präteritum	Konjunktiv
ich	kann	konnte	könnte	darf	darfte	dürfte	
du	kannst	konntest	könntest	darfst	durftest	dürftest	
er/es/sie	kann	konnte	könnte	darf	darfte	dürfte	
wir	können	konnten	könnten	dürfen	durften	dürften	
ihr	könnt	konntet	könntet	dürft	durftet	dürftet	
sie/Sie	können	konnten	könnten	dürfen	durften	dürften	

wollen							
	Präsens	Präteritum	Konjunktiv				
ich	will	wollte	wollte				
du	willst	wolltest	wolltest				
er/es/sie	will	wollte	wollte				
wir	wollen	wollten	wollten				
ihr	wollt	wolltet	wolltet				
sie/Sie	wollen	wollten	wollten				

**Lerntipp**

musste → **müsste**
 aber:
 sollte → sollte
 wollte → wollte

23 Konjunktiv II (Präsens): wäre, hätte, würde

E29

✓ Wenn jetzt Ferien **wären**, **hätte** ich viel Zeit und **würde** jeden Tag ausschlafen.

sein			
	Präsens	Präteritum	Konjunktiv II
ich	bin	war	wäre
du	bist	warst	wär(e)st
er/es/sie	ist	war	wäre
wir	sind	waren	wären
ihr	seid	wart	wär(e)t
sie/Sie	sind	waren	wären



B1

	Themen, Sprachhandlungen und Texte	Wortschatz und Grammatik	Seite
25 Zeitpunkte 	<p>Zeitgefühl, Lebenszeit; die Geschichte des Brandenburger Tors; der Fall der Mauer über Zeit und Zeitgefühl sprechen; Informationen kommentieren; über deutsche Geschichte sprechen; sagen, dass man (nicht) überrascht ist; ein Foto/Bild vorstellen; über ein Ereignis berichten</p> <p>Reiseführer; Magazinartikel; Zeitungsartikel</p>	<p>Zeit; deutsche Geschichte; das z</p> <p>Nominalisierung mit <i>zum</i>;</p> <p>Nebensätze mit <i>während</i>;</p> <p>Präteritum der unregelmäßigen Verben;</p> <p>Wdh: Präteritum, Sätze mit <i>wenn ...</i>, (<i>dann</i>)</p>	164
26 Alltag 	<p>Alltagsprobleme; auf der Bank / bei der Polizei; Stress im Beruf: Ursachen und Strategien</p> <p>über Alltagsprobleme / das eigene Befinden sprechen; ein Problem erörtern; Ratschläge geben; etwas begründen</p> <p>Magazinartikel</p>	<p>Alltagsprobleme; Polizei; Bank; Aussagen verstärken mit <i>sehr</i>, <i>ziemlich</i>, <i>besonders</i>; höfliche Intonation</p> <p>Konjunktionen <i>deshalb</i>, <i>darum</i>, <i>deswegen</i>;</p> <p>graduierende Adverbien: <i>sehr</i>, <i>ziemlich</i>, <i>besonders</i>; Konjunktiv (Präsens) II der Modalverben <i>können</i>, <i>müssen</i>, <i>sollen</i>;</p> <p>Wdh: Nebensätze mit <i>weil</i>, Imperativ</p>	170
27 Männer – Frauen – Paare 	<p>Männer und Frauen; Rollenklischees; Männer- und Frauenberufe; Partnerschaft über Männer, Frauen und Klischees sprechen; jemandem zustimmen oder widersprechen; über Beziehungen und Probleme sprechen; ein Bild beschreiben</p> <p>Zeitschriftenartikel; Grafik; Interview; Kunstbild</p>	<p>Partnerschaft und Liebe; Männer- und Frauenberufe; lange und kurze Vokale</p> <p>Infinitiv mit <i>zu</i>; Adjektive mit <i>un-</i> und <i>los</i>;</p> <p>Wdh: Nebensätze mit <i>dass</i></p>	176
28 Arbeit im Wandel 	<p>das Ruhrgebiet; Arbeitsunfälle die Geschichte einer Region kennenlernen/vorstellen; Regionen und Orte beschreiben; über Arbeitsunfälle sprechen; einen Unfallbericht schreiben</p> <p>Zeitungsartikel; Landkarte; Fotoalbum; Webseite; Plakat; Unfallmeldung</p>	<p>Industrie; Arbeitsunfall;</p> <p>Adjektivendungen und Nachsprechen</p> <p>Verkleinerungsformen (<i>-chen</i>);</p> <p>Adjektive nach bestimmten und unbestimmten Artikeln;</p> <p>Wdh: Adjektive ohne Artikel</p>	182
29 Schule und lernen 	<p>Schule und Schulsystem in Deutschland; Berufe an der Schule; Bildungswege über Schule und Berufe in der Schule sprechen; über Wünsche oder etwas Irreales sprechen; über die eigene Schulzeit berichten</p> <p>Pinnwand; Broschüre; Grafik, Webseite; Plakat</p>	<p>Schule und Bildung; Wünsche; Laute unterscheiden: <i>a – ä, o – ö, u – ü</i></p> <p>Konjunktiv II (Präsens): <i>wäre, würde, wüsste, hätte, könnte</i></p>	188

*interaktive Online-Übungen dazu auf scook.de/eb

2 Schulbiografien

3.21
Ü5

- a) Karina Seeger stellt ihre Schulbiografie vor. Hören Sie das Interview und markieren Sie in der Grafik auf Seite 190 ihren Weg. Notieren Sie auch Jahreszahlen und Daten.
- b) Vergleichen Sie Ihre Notizen und stellen Sie Karina Seegers Schulbiografie vor.
- c) Und Sie? Sprechen Sie mit Ihrer Partnerin / Ihrem Partner über Ihre Schulbiografie.

Redemittel

über die eigene Schulzeit berichten

Ich bin mit ... Jahren in die Schule gekommen.
 Von ... bis ... bin ich zur/zum ... gegangen. Danach bin ich auf ... gegangen.
 Ich habe mit ... Jahren meinen Schulabschluss gemacht.
 Ich habe ... abgebrochen. Ich bin auf das Gymnasium / die Realschule / ...
 gewechselt. Bei uns konnte man ... / Bei uns gab es (k)ein(e) ... /
 Nach der Schule habe ich mich um einen Studienplatz beworben. / ...

3 Berufe an der Schule

Ü6

- a) Arbeiten Sie zu zweit. Jede/r liest ein Porträt und notiert Aufgaben und Tätigkeiten der Person.

Über uns - Personal 2017/2018 - Porträts

Rudolf Döhler, 49 Jahre, Hausmeister

Ich bin seit 26 Jahren Hausmeister an der Schule. Eigentlich habe ich Schlosser gelernt. Aber als Hausmeister muss man nicht nur mit Metall arbeiten. Ich überwache z. B. die Heizung, repariere Lampen und kaputte Stühle und kümmere mich um die Kopiergeräte. Mittags verkaufe ich Brötchen und Getränke im Kiosk. Im Winter räume ich Schnee und zu Weihnachten stelle ich den Weihnachtsbaum auf. Wenn ich einen Wunsch frei hätte, würde ich einen Ordnungsdienst für Schüler und Schülerinnen einführen. Sie würden dann ihre Klassenräume selbst sauber halten. Vielleicht würde dann nicht mehr überall so viel Müll herumliegen. Und ich wünschte, dass die Schule mehr finanzielle Mittel hätte. Wir müssen überall sparen und sind oft froh über die Hilfe von Elterninitiativen.

Karina Seeger, 36 Jahre, Schulsozialarbeiterin

Mit 14 oder 15 sind viele Schüler „schulmüde“. Manche haben auch Probleme zu Hause. Es gibt Elfjährige, mit denen die Eltern und Lehrkräfte nicht mehr klarkommen. Diese Schüler und Schülerinnen berate ich und suche mit ihnen, ihren Lehrern und Eltern nach Lösungen. Ich unterstütze sie auch bei der Berufswahl. Und ich leite Arbeitsgemeinschaften, in denen die Kinder und Jugendlichen mitarbeiten. Montags trifft sich die Streitschlichter-Gruppe. Streitschlichter vermitteln bei Problemen mit anderen Schülern und helfen, Konflikte ohne Gewalt zu lösen. Mittwochs ist die Schule-und-Leben-AG, in der die Schüler lernen, ein Thema zu präsentieren und im Team zu arbeiten. Ich wünschte, manche Eltern würden sich mehr um ihre Kinder kümmern. Und es wäre schön, wenn ich noch mehr Kollegen hätte, dann könnten wir uns die Arbeit teilen. Mein Job macht mir Spaß, besonders dann, wenn ein Schüler, dem ich geholfen habe, auch mal Danke sagt.

- b) Was macht ein/e ...? Stellen Sie Ihre Person Ihrer Partnerin / Ihrem Partner vor.

4 Wunsch und Realität

07-8

a) Machen Sie für die Sätze 1. – 4. eine Tabelle wie im Beispiel.

1. Ich wünschte, die Schüler und Schülerinnen würden ihre Klassenzimmer selber sauber halten.
2. Ich wünschte, wir hätten eine weitere Schulsozialarbeiterin an der Schule.
3. Ich wünschte, die Schüler und Schülerinnen würden bei einem Problem sofort zu mir kommen.
4. Ich wünschte, ich könnte die Arbeit besser aufteilen.

Wunsch	Realität
Ich wünschte, die Schule würde einen..... Ordnungsdienst einführen.....	Die Schule hat keinen Ordnungsdienst..... eingeführt.....



b) Und Ihre Wünsche? Sprechen Sie schnell.

Ich wünschte,

ich hätte mehr Zeit / weniger Hausaufgaben.
ich könnte besser Deutsch / schneller lesen / leichter lernen.
ich würde weniger arbeiten / würde meine Freunde öfter sehen.
ich würde mehr Sport machen / würde eine gute Note bekommen.

5 Was würden Sie in Ihren Ferien tun?

09

a) Sie haben einen Monat Ferien. Markieren Sie Ihre Wünsche.

1. Ich wäre gern ... zu Hause / weit weg / in Italien / auf einer Insel / an der See / in den Bergen / in der Stadt / in der Natur / ...
2. Ich hätte gern ... ein kleines Ferienhaus / ein tolles Hotelzimmer / ein leichtes Zelt und ein Auto / ein Zugticket / ein Flugticket / ein Fahrrad / ein Boot.
3. Ich könnte ... jeden Tag meine Freunde sehen / mal ganz allein sein / mit meinem Freund / meiner Freundin Zeit verbringen / Familienurlaub machen.
... den Wecker vergessen / große Pläne machen / faulenzen / aktiv sein.
4. Ich würde ... am Strand liegen / Sport machen / jeden Tag ausschlafen / lesen.
... viel / ein bisschen / wenig / kein Geld ausgeben.

b) Berichten Sie dann, was Sie in Ihren Ferien tun würden.



Ich wäre gern weit weg,
am liebsten an der See. Und ich hätte
gern ein Boot. ...



6 Ich würde gern ... Konjunktiv II (Präsens)

6 Ü10-11

a) Lesen Sie das Beispiel und ergänzen Sie die Regel.

Position 2 Satzende
Ich würde gern am Strand liegen.

Regel Den Konjunktiv II (Präsens) der meisten Verben bildet man mit +

b) Schreiben Sie Ihren Ferienwunsch aus 5 b) auf und markieren Sie alle Konjunktiv-Formen mit .

- c) Das Präteritum als Lernhilfe: *wurde/würde – war/wäre*. Ergänzen Sie die Tabelle. Kontrollieren Sie mit der Grammatik im Anhang auf Seite 197.

Grammatik				
ich	wurde	würde	war	wäre
du	wurdest		warst	
er/es/sie				

7 Bei manchen Verben benutzt man *würde* nicht

- a) Lesen Sie das Minimemo und ergänzen Sie die Sätze.

1. Wenn ich doch nur mehr Zeit! (haben)
2. Wenn ich doch nach Berlin ziehen! (können)
3. Wenn ich nur, was ich ihm schenken soll! (wissen)
4. Wenn doch endlich Ferien! (sein)
5. Wenn doch das Mathe-Studium nicht so schwer! (sein)

Minimemo

sein – wäre
haben – hätte
wissen – wüsste
können – könnte

- b) Lesen Sie die Sätze aus a) laut und schnell.

8 Über Schule und Freizeit sprechen: Konjunktiv II (Präsens) hören

- a) Hören Sie die Mini-Dialoge. Kreuzen Sie an, was Sie hören.

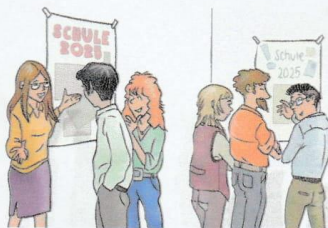
1. Acht Wochen Ferien?
Das ☐ war / ☐ wäre langweilig!
2. Die Physikprüfung nächste Woche?
Mein Bruder ☐ kann / ☐ könnte dir helfen.
3. Im Test durchgefallen?
Ich ☐ musste / ☐ müsste die Prüfung wiederholen.
4. Das Programm installieren?
Ich ☐ wusste / ☐ wüsste nicht, wie es geht.
5. Abitur?
Ich ☐ hätte / ☐ hatte echt Angst vor den Prüfungen.
6. Eine Theater-AG?
Ich ☐ würde / ☐ werde mitmachen.

- b) Hören Sie noch einmal und sprechen Sie nach.

9 Schule 2025

- a) Wie sollte Schule 2025 sein?
Sammeln Sie Wünsche und Ideen zu Fächern, Zeiten, AGs, ...
Gestalten Sie ein Plakat.

- b) Stellen Sie Ihr Plakat vor.



Schule 2025?

Das müsste sich ändern:

- Schulbeginn: 9 Uhr
- Keine schweren Taschen!
- mehr Medien

Neuer Stundenplan, neue Fächer:

- Pflichtfach: Schach
- ein Musikinstrument erlernen
- Mediendesign

29 Schule und lernen

Hier lernen Sie

- ▶ über Schule und Berufe an der Schule sprechen
- ▶ das deutsche Schulsystem kennen und darüber sprechen
- ▶ über Wünsche oder etwas Irreales sprechen

Änderung
Stundenplan 8c
ab Montag,
14. 03.

Stundenplan

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
8:15 – 9:00	Musik	Mathe	Sport	Deutsch	Mathe
9:05 – 9:50	Latein	Latein	Sport	Musik	Mathe
10:05 – 10:50	Mathe	Englisch	Chemie	Latein	Englisch
10:55 – 11:40	Englisch	Geschichte	Religion	Geschichte	Religion
12:00 – 12:45	Chemie	Politik	Physik	Wahlfach Bio	Deutsch
12:50 – 13:35	Deutsch	Politik	Physik	Wahlfach Bio	Deutsch
13:45 – 15:15		Handball AG	Ethik	Physik (zweiwöchig)	

1 ☐

Lange Nacht der Mathematik:

Wettbewerb für die 5.–13. Klasse, keine Noten!

Mach mit und löse die ganze Nacht spannende Matheaufgaben!

Freischaltung der Aufgaben im Netz:

am 21.03. um 18.00 Uhr (Abholung im Raum 126)

Einsendeschluss Ergebnisse im Netz: 22.03. um 8.00 Uhr

Du brauchst: Formular (Eltern!), Schlafsack, gute Laune

Abendessen/Frühstück und Getränke gibt es in der Schulkantine

2 ☐



Unsere Schulband



Debattier-Club, donnersta.

Heinrich-Heine-Gymnasium Flensburg
Euer Schulsozialarbeiter: Dirk Koop



Sprechstunde:

Mo – Fr, R. 112

13–17 Uhr

oder ruft an:

0151–27 21 27 21

3 ☐

1 Schulalltag in Deutschland

1 Schule. Was fällt Ihnen in zwei Minuten zum Thema Schule ein? Sammeln und vergleichen Sie.

2 Informationen am Schwarzen Brett

U1

a) Sehen Sie sich die Aushänge an und ordnen Sie die Punkte a–g zu.

a Neue AG-Angebote ab Frühling – b Stundenplan – c Kontaktdaten des Schulsozialarbeiters –
d Werbung für die Medien-AG – e Änderungen im Busfahrplan – f Aushang zum Mathematik-
Wettbewerb – g Neuigkeiten aus der Schulkantine

?

3.19

b) Hören Sie die Dialoge und notieren Sie den passenden Aushang.
Begründen Sie Ihre Wahl.

1. ☒ Luise

2. ☐ Jan

3. ☐ Alina

4. ☐ Ben

Luise sucht nach einer neuen AG.

Sie sollte den Aushang mit den
neuen AG-Angeboten lesen.

ein hundredachtundachtzig



In der Sporthalle trainieren

Bei einer

Teil:9

ich	-e
du	-est
er/sie/es	-e
wir	-en
ihr	-et
Sie/Sie	-en

Teil:10

Die Formbildung des Konjunktiv II mit *würde*

würden...Infinitiv

ich würde...kommen

du würdest...kommen

er/sie/es würde...kommen

wir würden... kommen

ihr würdet...kommen

sie/Sie würden...kommen

Teil:11

Die Schwerpunkte des Konjunktiv II

- Irreale Sätze: z.B. Wenn es kein Internet gäbe, würden wir etwas zusammen unternehmen.
- Ratschläge geben: z.B. Mit deinem Wohnungsproblem würde ich zum Mieterbund gehen.
- Irreale Vergleichsätze: Sie tat so, als ob sie nichts wüsste.
- Höflicher Wunsch: Wärest du so freundlich, dich zu beeilen?
- Irreale Wünsche: Wenn ich nur nach Australien reisen könnte!

George

Bewertungsbogen

1. Welches Layout finden Sie am attraktivsten?
 - Deutsche Sprachlehre für Ausländer
 - Studio Express
2. Welches Thema eignet sich am besten für Ihre Interessen?
 - Ratschläge gegen die Diebe
 - Schule und lernen
3. Brauchten Sie Ihr Vorwissen oder Ihre Vorerfahrungen, um der Thematik des jeweiligen Abschnittes bzw. der jeweiligen Einheit zu folgen?
 - Deutsche Sprachlehre für Ausländer: Ja Nein
 - Studio Express: Ja Nein
4. Wie fanden Sie die Vorgehensweise bei der Darstellung des neuen grammatischen Phänomens?
 - Deutsche Sprachlehre für Ausländer: a) deutlich b) langweilig c) kompliziert
 - Studio Express: a) deutlich b) langweilig c) kompliziert
5. Wie bevorzugen Sie die Übungen zu bearbeiten?
 - a) Selbständig bzw. Einzelarbeit b) Gruppenarbeit
6. Welche Aufgaben/Übungen würden Sie gerne bearbeiten, welche würden Sie nicht machen, und warum?
 - Korrekte Sätze nach einer Regel bilden — langweilig
 - Lückentexte ✓ leicht
 - Bilgesteuerte Einsetzübungen ✓ interessant
 - Dialogübungen ✓ leicht
 - Reproduktion und Nachspielen von Dialogszenen ✓
 - Pattern drills — langweilig
 - Didaktische Spiele ✓
7. Welche Rolle des Lehrenden finden Sie besser während des Unterrichts?
 - a) Als Hauptperson im Unterricht b) als Helfer im Unterricht
8. Welche Vorgehensweise ist wirksamer für Ihr Gedächtnis? Mit welcher Methode „speichern“ Sie besser den neuen Lernstoff?
 - a) Deutsche Sprachlehre für Ausländer

b) Studio express

9. Welche Methode finden Sie zeitaufwendiger bzw. anstrengender?

a) Deutsche Sprachlehre für Ausländer

b) Studio express

10. Was würden Sie an den zwei ausgewählten Einheiten

- Verändern
- Weglassen
- Ergänzen

a. „Deutsche Sprachlehre für Ausländer“

- Thema
- viele Übungen
- Bilder

b. „Studio Express“

- (—)
- viele HV Übungen
- mehrere Regel.

Stepania

Bewertungsbogen

1. Welches Layout finden Sie am attraktivsten?
 - Deutsche Sprachlehre für Ausländer
 - ☒ Studio Express
2. Welches Thema eignet sich am besten für Ihre Interessen?
 - Ratschläge gegen die Diebe
 - ☒ Schule und lernen
3. Brauchten Sie Ihr Vorwissen oder Ihre Vorerfahrungen, um der Thematik des jeweiligen Abschnittes bzw. der jeweiligen Einheit zu folgen?
 - Deutsche Sprachlehre für Ausländer: Ja ☒ Nein
 - Studio Express: ☒ Ja Nein
4. Wie fanden Sie die Vorgehensweise bei der Darstellung des neuen grammatischen Phänomens?
 - Deutsche Sprachlehre für Ausländer: ☒ a) deutlich b) langweilig c) kompliziert
 - Studio Express: a) deutlich b) langweilig ☒ c) kompliziert
5. Wie bevorzugen Sie die Übungen zu bearbeiten?
 - ☒ a) Selbständig bzw. Einzelarbeit b) Gruppenarbeit
6. Welche Aufgaben/Übungen würden Sie gerne bearbeiten, welche würden Sie nicht machen, und warum?
 - Korrekte Sätze nach einer Regel bilden ✓ (die Regel besser verstehen)
 - Lückentexte ✓
 - Bilgesteuerte Einsetzübungen — (kompliziert)
 - Dialogübungen — (leichter zu schreiben)
 - Reproduktion und Nachspielen von Dialogszenen ✓ (interessant, zu zweit)
 - Pattern drills ✓
 - Didaktische Spiele ✓ (du denkst, die Regel "bleibt" leichter in Gedächtnis)
7. Welche Rolle des Lehrenden finden Sie besser während des Unterrichts?
 - a) Als Hauptperson im Unterricht ☒ b) als Helfer im Unterricht
8. Welche Vorgehensweise ist wirksamer für Ihr Gedächtnis? Mit welcher Methode „speichern“ Sie besser den neuen Lernstoff?
 - ☒ a) Deutsche Sprachlehre für Ausländer

b) Studio express

9. Welche Methode finden Sie zeitaufwendiger bzw. anstrengender?

a) Deutsche Sprachlehre für Ausländer \Rightarrow anstrengender (viele Regel)

b) Studio express \Rightarrow zeitaufwendig

10. Was würden Sie an den zwei ausgewählten Einheiten

• Verändern a)

• Weglassen b)

• Ergänzen c)

a. „Deutsche Sprachlehre für Ausländer“

b. „Studio Express“

a) Thema des Textes

b) —

c) Fotos - Farben

a) Übungen = nicht so viele
mündliche Übungen

b) Wiederholungen

c) mehrere Regel.