

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA NĚMECKÉHO JAZYKA

PREZENTACE GRAMATIKY V UČEBNÍCÍCH

SROVNÁVACÍ ANALÝZA

Helena Pachnerová

Učitelství pro SŠ: Německý jazyk, anglický jazyk

léta studia (2011 - 2013)

Vedoucí práce: Dietmar Heinrich, *Dipl. ped.*

Plzeň, 18. 6. 2013

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

Plzeň, 18. 6. 2013

.....

vlastnoruční podpis

DANKSAGUNG

Hiermit will ich mich bei Herrn Dietmar Heinrich Dipl. ped. für seine Leitung, Ratschläge und Bemerkungen, die er mir bei Bearbeitung dieser Arbeit gewährt hat, herzlich bedanken.

INHALTSVERZEICHNIS

1.	Die Einleitung.....	1
2.	Was ist die Grammatik.....	2
2.1.	Der Begriff.....	2
2.2.	Die Besondere Rolle der Grammatik.....	3
2.3.	Die Grammatik im Lehrbuch.....	4
2.4.	Die Pädagogische Grammatik.....	5
2.5.	Die Grammatische Darstellung in Lehrwerken.....	7
3.	Die Rolle der Grammatik in verschiedenen Konzeptionen des Fremdsprachenunterrichts	10
3.1.	Die Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM).....	10
3.2.	Die audiolinguale und Audiovisuelle Methode (ALM und AVM).....	12
3.2.1.	ALM.....	12
3.2.2.	AVM.....	13
3.3.	Die kommunikative Methode (KM) / Kommunikativer Ansatz.....	15
4.	Die Grammatikvermittlung.....	17
4.1.	Die Verfahren der Grammatikvermittlung.....	17
a)	Das deduktive Verfahren.....	17
b)	Das induktive Verfahren.....	17
4.2.	Die Phasen der Grammatikvermittlung.....	19
a)	Die Einbettung.....	19
b)	Die Erarbeitung.....	19
c)	Die Regeldarstellung: Die Elemente der Bewusstmachung.....	19
d)	Das Üben.....	20
4.3.	Die Grammatische Progression.....	21
5.	Die Übungen.....	23
	Grammatikübungen.....	24
	Wortbildungsübungen.....	25
6.	Die praktische Analyse der grammatischen Darstellung in Lehrwerken.....	26

6.1.	Pingpong Neu.....	26
6.1.1.	Die Struktur.....	26
6.1.2.	Die Grammatik.....	27
6.1.3.	Die Übungen.....	29
6.1.4.	Die Zusammenfassung.....	30
6.2.	Sprechen Sie Deutsch?	33
6.2.1.	Die Struktur.....	33
6.2.2.	Die Grammatik.....	33
6.2.3.	Die Übungen.....	35
6.2.4.	Die Zusammenfassung.....	39
6.3.	Schritte international.....	40
6.3.1.	Die Struktur.....	40
6.3.2.	Die Grammatik.....	40
6.3.3.	Die Übungen.....	42
6.3.4.	Die Zusammenfassung.....	45
6.4.	Direkt.....	47
6.4.1.	Die Struktur.....	47
6.4.2.	Die Grammatik.....	47
6.4.3.	Die Übungen.....	49
6.4.4.	Die Zusammenfassung.....	52
6.5.	Die Ergebnisse	53
7.	Zusammenfassung.....	55
8.	Resumé.....	57
9.	Résumé in Englisch	58
10.	Quellenverzeichnis	59
11.	Der Anhang.....	1

1. DIE EINLEITUNG

Die vorgelegte Diplomarbeit entstand als Reaktion auf den traditionellen deutschen Grammatikunterricht. Als ich mein erstes Schulpraktikum gemacht habe, konnte ich sehen, dass das Deutsche und das Englische ganz unterschiedlich unterrichtet werden, was auch bestimmte Folgen (meiner Meinung nach vor allem negative) für den Deutschunterricht hatte. Im Deutschen hat man sich sehr auf die grammatische Korrektheit und im Englischen auf die Kommunikation selbst konzentriert. Auch die Lehrwerke waren nach diesen Prinzipien gestaltet. Weil die Grammatik typisch für die deutsche Sprache ist und weil sie ein „Evergreen“ der Fremdsprachendidaktik ist¹, habe ich begonnen mich dafür zu interessieren, wie man durch ihre Darstellung das Erlernen erleichtern und effektiver machen kann.

In dieser Arbeit werden daher die Grammatik, verschiedene Konzeptionen des Fremdsprachenunterrichts und ihre typische Grammatikdarstellung, Prinzipien der Grammatikvermittlung und die Übungen, erforscht (richtig?). Weiter wird die grammatische Darstellung in verschiedenen Lehrwerken analysiert.

Konkret verfolgt die Arbeit diese Ziele: Sie soll eine Beschreibung der verschiedenen Lehrbücher und auch eine Bewertung schaffen, welches Lehrbuch von Sicht der Grammatikdarstellung mehr geeignet für den Deutschunterricht ist (ob es eine gute optische Darstellung schafft, ob es genug Übungen der Grammatik widmet, ob es übersichtlich und gut strukturiert ist, usw.). Weiter wird untersucht welches Lehrbuch das Erlernen der Grammatik durch die Grammatikdarstellung leichter und verständlicher macht.

Um diese Ziele zu verwirklichen beschäftige ich mich im theoretischen Teil mit der Grammatik. Ich habe den Begriff untersucht, ihre Aufgabe in Lehrbüchern beschrieben, die pädagogische Grammatik definiert, usw. Weiter habe ich die verschiedenen Konzeptionen des Fremdsprachenunterrichts beschrieben und ihre Merkmale festgestellt, Grammatikvermittlung näher erforscht – ihre Phasen und Verfahren. Zum Ende des theoretischen Teils widme ich mich den Grammatikübungen und ihrer Typologie.

Im praktischen Teil analysiere ich vier verschiedene Lehrwerke des Deutschen, vor allem ihre Präsentation der Grammatik. Es geht um verschiedene Lehrbücher, die im tschechischen Sprachraum sehr oft im/für den Deutschunterricht verwendet werden.

¹vgl. Funk, H.;Koenig, M.: *Grammatik lehren und lernen*, München, 1991, S. 6.

2. WAS IST DIE GRAMMATIK

2.1. DER BEGRIFF

Die Grammatik ist ein bedeutender Teil des Deutschunterrichts. Manchmal wird der Grammatik zu viel Aufmerksamkeit gewidmet, manchmal wird ihre Funktion untergeschätzt. Manchmal werden alle Kenntnisse aus der Fremdsprache mit diesem Begriff fehlerhaft bezeichnet und manchmal wird damit nur ein vergessenes Lehrbuch gemeint. Deswegen muss man verstehen, was sich hinter diesem Wort verbirgt.

Laut Storch wird mit dem Wort „Grammatik“ u.a. bezeichnet:

1. *„die immanente Struktur sprachlicher Äußerungen (,langue‘);*
2. *die dem Sprachverhalten zugrunde liegende mentale Realität, die „mentale Grammatik“ (,Kompetenz‘);*
3. *die linguistische Beschreibung sprachlicher Strukturen, d.h. eine Theorie über eine bestimmte Sprache;*
4. *ein Grammatikbuch als Ergebnis einer Sprachbeschreibung.“²*

Man kann voraussetzen, dass für Unterrichtszwecke eine theoretische Beschreibung sprachlicher Strukturen gebraucht wird, die zur Beherrschung der mentalen Grammatik, der Kompetenz, führen wird. Dies kann man auch bei Funk und Koenig nachlesen, wenn sie verschiedene Bedeutungen des Begriffes „Grammatik“ beschreiben:

- a) *„Das Regelsystem, unabhängig von der Beschreibung,*
- b) *Die Beschreibung des Regelsystems,*
 1. *zu sprachwissenschaftlichen Zwecken (linguistische Grammatik),*
 2. *für Unterrichtszwecke (Lernergrammatik, didaktische Grammatik, pädagogische Grammatik),*
- c) *Die Grammatik `im Kopf‘.“³*

Jetzt kann man schon eine weitere Verwendung von diesem Begriff mit ihrer mehreren Gebrauchsebenen sehen. In vorgelegter Diplomarbeit wird vor allem über die „pädagogische Grammatik“ gesprochen (und dieser Begriff wird aufgrund seiner Verbreiterung gewählt), weil sie eine der bedeutendsten Teile des Fremdsprachenunterrichts ist.

² Storch, G.: *Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik; theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*, München, 2001, S. 74.

³ Funk, H.; Koenig, M.: *Grammatik lehren und lernen*, München, 1991, S. 13.

2.2.DIE BESONDERE ROLLE DER GRAMMATIK

In der deutschen Sprache hat die Grammatik eine besondere Rolle. Viele Leute denken, dass Deutsch schwer zu lernen ist. Auf den tschechischen Schulen lernt man zurzeit English obligatorisch und erst dann kommen alle anderen Sprachen. Im Vergleich mit Englischen, in dem ein ausreichendes Niveau für das Sprechen leicht zu erlangen ist, dauert es ziemlich lang bis der DeutschlerIn über eine fundamentale sprachliche Kompetenz verfügt. Hier sollte noch in Betracht gezogen werden, dass (im Vergleich zum Englischen) im Deutschen ganz viel Grammatik am Anfang und auch später während des Lernens beherrscht werden muss. Wenn dann z.B. ein Schüler am Gymnasium Deutsch und Englisch lernt, kann das Studium der deutschen Sprache auf ihn sehr anstrengend wirken.

Dies macht den Deutschunterricht komplizierter: die Motivation für Deutsch bei Schülern sinkt. Noch dazu kommt die „schwierige Rolle der Grammatik“ allgemein. Steinig und Huneke schreiben in ihrer Publikation, dass Grammatik *„ein Gebiet, das selten mit Interesse oder gar Spannung verbunden wird, eher mit einem trockenen, komplizierten Gegenstand, einem mehr oder weniger notwendigem Übel.“*⁴ Auch nach Wolfgang Eichler ist der Grammatikunterricht *„ein wenig geliebtes Kind der Schule und der SchülerInnen“*.⁵

Auf der anderen Seite ist man sich der Wichtigkeit der Grammatik bewusst. Bei einer Befragung linguistischer Laien zum „grammatischen Wissen“⁶ wurde erforscht, dass die Befragten eine zwiespältige Haltung gegenüber der Grammatik haben. Wenn die Schulgrammatik in der Verbindung mit Wortart- und Satzanalyse gesetzt wird, erscheint sie als nicht einsehbare und überflüssige Quälerei. Wenn sie in der Verbindung mit Rechtschreibung und Stilistik steht, haltet man sie für sinnvoll.⁷

Obwohl die Grammatik nicht gerade der beliebteste Teil des Unterrichts ist, ergibt sich von der oben erwähnten Forschung, dass die Lerner sie für wichtig halten. Dies findet man als einen positiven Ausgangspunkt für Lehrer.

Wie bei Funk und Koenig zu lesen ist, die größten Schwierigkeiten haben die Lehrer mit einer interessanten und motivierenden Darstellung der Grammatik⁸ (wie es im nächsten Kapitel näher behandelt wird). Vielleicht gerade hier könnten die Lehrer den Deutschlernenden bei der Überwindung der schwierigen Grammatik am meisten helfen.

⁴ vgl. Steinig, W.; Huneke, H.-W.: *Sprachdidaktik Deutsch; eine Einführung*, Berlin, 2004, S. 140.

⁵ vgl. Lange, G. (Hg.) *Taschenbuch des Deutschunterrichts: Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik*, Göttingen, 1998, S. 226.

⁶ vgl. Ivo, H.; Neuland, E.: *Grammatisches Wissen. Skizze einer empirischer Untersuchung über Umfang und Verteilung grammatischen Wissen (in der Bundesrepublik)*, 1991, S. 488

⁷ vgl. Steinig, W.; Huneke, H.-W.: *Sprachdidaktik Deutsch; eine Einführung*, Berlin, 2004, S. 148.

⁸ vgl. Funk, H.; Koenig, M.: *Grammatik lehren und lernen*, München, 1991, S. 10.

2.3.DIE GRAMMATIK IM LEHRBUCH

Zum fremdsprachlichen Unterricht gehört die Grammatik ganz selbstverständlich. Entgegen ihrer kleinen Beliebtheit unter den Schülern, wird sie für wichtig gehalten, wie es wir im letzten Kapitel erfahren haben.

Für Lernende der gegebenen Sprache wird es nötig ein gutes Lehrbuch zu benutzen. Obwohl es sehr schwierig ein geeignetes Lehrbuch zu schreiben oder zu finden ist, weil jeder Lerner anders ist und andere Bedürfnisse hat, kann man heutzutage dank der großen Auswahl ein geeignetes Buch zu finden oder eine Kombination von mehreren Lehrbücher auszuwählen. Dies betrifft Lehrbücher wie z.B. für erwachsene Einwanderer in Deutschland oder für tschechische Gymnasiasten. Ein Einwanderer bewegt sich im deutschen Sprachraum ganz normal und viele Ausdrücke hat er sich schon automatisiert. Ein tschechischer Gymnasiast wird mit der deutschen Sprache üblicherweise bloß in drei Lehrstunden pro Woche konfrontiert. Daher muss für ihn eine andere Art und Weise des Kenntniserwerbs angewandt. Aus diesen Gründen muss man zur Wahl des Lehrbuchs vorsichtig auftreten.

Während der Arbeit mit einem konkreten Lehrbuch und mit seiner Grammatikdarstellung, entstehen für die Schüler viele Probleme. Funk und Koenig⁹ nennen zwischen den wichtigsten: unübersichtliche Regeldarstellung, schwierige Regelbeschreibung, zu abstrakte Sprache und Symbole, zu viele Details bei einer Regel, zu wenige Beispiele und zu uninteressante Darstellung. Weiter sprechen sie darüber, dass *„die Aufgabe einer Grammatik für Lerner ist es nicht, die Herleitung von grammatischen Phänomenen aufzuzeigen, sondern das Ergebnis, die Erscheinungen selbst in ihren verschiedenen Formen darzustellen und den Gebrauch mit Beispielen zu belegen“*.

Aus dieser Definition geht man aus und stellt die Merkmale einer Grammatik für Lerner fest:

- Sie bemüht sich die übersichtlichen Teilsysteme der grammatischen Strukturen festzulegen,
- sie geht nicht nur aus einer Grammatiktheorie aus,
- sie wird für eine bestimmte Zielgruppe geschrieben,
- sie benutzt anschauliche Gebrauchsbeispiele,
- sie stellt vor allem häufig gebrauchte Strukturen dar (weniger gebrauchten Strukturen widmet sie nicht viel Platz)
- sie benutzt die Beispiele eher der Alltagssprache.¹⁰

⁹ vgl. Funk, H.; Koenig, M.: *Grammatik lehren und lernen*, München, 1991, S. 132.

¹⁰ vgl. Funk, H.; Koenig, M.: *Grammatik lehren und lernen*, München, 1991, S. 135.

Die Beherrschung einer Grammatik hängt sicher nicht nur vom Lehrbuch ab. Ein wichtiger Punkt wäre auch ihr effektiver Gebrauch vom Lehrer.

2.4. DIE PÄDAGOGISCHE GRAMMATIK

Im Kapitel 2.1. *Der Begriff* hat man sich den verschiedenen Auffassungen des Ausdrucks „Grammatik“ gewidmet. Man weiß schon, dass es in der pädagogischen Grammatik eigentlich um die Beschreibung des Regelsystems einer Sprache geht, die zum Unterrichtszwecken dient. Deswegen nennt man sie manchmal „die Grammatik in Lehrbüchern“.

Solche Charakterisierung aber wäre zu unkonkret. Sie sollte eine Grammatikdarstellung sein, die...

- zuerst nach Bedürfnissen und Voraussetzungen der Lerner fragt und auf dieser Grundlage Regeln auswählt und beschreibt,
- nicht das Ziel des Unterrichtes ist, sondern eine Hilfe zum Erreichen des Zieles,
- nicht in jedem Fall vollständige Systeme erklären will (nur die einen Verwendungszweck haben),
- außerlinguistische Mittel um die Übersichtlichkeit zu vermitteln benutzt, z.B. Bilder¹¹.

Ähnlich fasst es Schmidt zusammen, wenn er über pädagogische Grammatik schreibt: *„Eine Darstellung sprachlicher Formen, Strukturen und Funktionen, die das Erlernen und Behalten (Lernertätigkeiten) so gut wie nur irgend möglich provoziert, fördert, unterstützt, gewährleistet – eine solche Darstellung, nennen wir pädagogische Grammatik“*.¹²

Jetzt weißt man schon, was eine pädagogische Grammatik ist. Von anderen Kapiteln könnten wir erfahren, dass sie eine besondere Rolle hat und dass sie ein bedeutender Teil des Sprachenerlernens bildet. An dieser Stelle findet man wichtig die Rolle der Grammatik als eines Mittels zur Erreichung des Zieles zu betonen. Die Grammatik selbst ist kein Ziel des Fremdsprachunterrichtes (das ist die sprachliche Fertigkeit¹³) und man sollte dies nicht vergessen.

Grundsätze der pädagogischen Grammatik haben Autoren Huneke und Steinig¹⁴ formuliert:

¹¹ vgl. Funk, H.; Koenig, M.: *Grammatik lehren und lernen*, München, 1991, S. 13.

¹² Schmidt, R.: *Grammatik ja, aber wie. Dokumentation des Deutschlehrerkongresses am Goethe-Institut Thessaloniki*, Thessaloniki, 1987, S. 3.

¹³ vgl. Funk, H.; Koenig, M.: *Grammatik lehren und lernen*, München, 1991, S. 14.

¹⁴ Huneke, H.-W.; Steinig, W.: *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*, Berlin, 2005, S. 143.

- **Lernbarkeit** – Strukturierung der Grammatik. Zum Beispiel ist es Lehrvorgang vom Leichten zum Schwierigen,
- **Kontrastivität** – es geht um die Kontrastierung mit der Muttersprache, deswegen sollte der Lehrer solche Kontrastierungen gut kennen,
- **Frequenz der Phänomene** – pädagogische Grammatik konzentriert sich vor allem an die typischen und häufigen sprachlichen Phänomene, da legt sie Schwerpunkte,
- **Art der Sprachverwendung** – man unterscheidet produktive (Sprechen und Schreiben) und rezeptive Grammatik (Lesen, Hören). Umfang der grammatischen Phänomene unterscheidet sich bezüglich der Wahl an grammatischen Mitteln, weil beim Sprechen und Schreiben man solche Mittel selbst wählt. Dies beeinflusst den Umfang der grammatischen Mittel, die die Lernenden wissen sollen,
- **Darstellbarkeit** – die Grammatik in Lehrwerken soll möglichst verständlich dargestellt und visualisiert werden,
- **Erarbeitbarkeit** – der Lerner sollte die grammatische Strukturen selbst erarbeiten, weil das Lernen besser funktioniert,
- **Kommunikative Einbettbarkeit** – die Sprachliche Kompetenz wird um die neuen Strukturen verbreitet nur wenn sie in der kommunikativen Situationen verwendet wird,
- **LehrerInnen** – sie sind für die Erarbeitung der pädagogischen Grammatik zuständig.

2.5.DIE GRAMMATISCHE DARSTELLUNG IN LEHRWERKEN

Laut Storch ist die grammatische Darstellung „ ... eine modellhafte Abbildung der Realität ‚Sprache‘. Pädagogische Grammatiken haben das Ziel, die komplexe Realität ‚Sprache‘ möglichst einfach darzustellen.“¹⁵

Wie bei Storch weiter zu lesen ist, die Grammatik sollte:

1. in möglichst verständlicher Form eingeführt werden,
2. in einer möglichst einprägsamen Form eingeführt werden, damit sie leicht zu behalten ist;
3. die grammatischen Regularitäten so darstellen, dass man sie beim Üben und in der Kommunikation gut einwenden kann.

Alle diese drei Kriterien sollten drei Lernschritten „Verstehen – Lernen/Behalten – Anwenden“ entsprechen. Sie hängen eng miteinander zusammen, aber sie sind nicht identisch.¹⁶

Damit der Stoff verständlich und lernbar ist, legt Storch folgende Anforderungen an die grammatischen Darstellungen fest. Die grammatischen Darstellungen sollten:

1. einfach sein und dem Sprachniveau der Lerner entsprechen (z.B. wenig Terminologie, einfache Sätze),
2. knapp und prägnant sein,
3. konkret und anschaulich sein (z.B. gut gegliederte Tabelle mit verschiedene Symbolen, Farben),
4. gegliedert, geordnet und übersichtlich sein. Damit wird sowohl an den inneren Zusammenhang als auch an die äußere Erscheinungsform gedacht,
5. die für das Verständnis wichtigen Einzelaspekte möglichst einfach, anschaulich und übersichtlich wiedergeben,
6. das Wesentliche hervorheben, was an der äußeren Form erkennbar sein sollte (z.B. durch Einrahmen, Unterstreichen, Farben, verschiedene Schrifttypen, usw.).¹⁷

Funk und Koenig sprechen über die äußere Form der Regeldarstellung mehr detailliert. Sie heben hervor, dass die schwierigste Sache für Lehrer eine motivierende Darstellung von Grammatischen Regeln ist. Sie weisen auch darauf hin, dass die grammatische Darstellung

¹⁵ Storch, G.: *Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik; theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*, München, 1999, S. 78.

¹⁶ vgl. Storch, G.: *Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik; theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*, München, 1999, S. 78.

¹⁷ vgl. Storch, G.: *Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik; theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*, München, 1999, S. 78 – 83.

kommt den Schülern oft zu abstrakt vor.¹⁸ Deswegen kann man sie durch verschiedene graphische Symbole verdeutlichen, und zwar während der Arbeit an der Tafel oder in den Lehrwerken. Man versucht die Regeldarstellung möglichst deutlich, einfach und motivierend zu präsentierend mit der Hilfe von visuellen Lernhilfen. Weiter wird das Kapitel nach Funk und Koenig¹⁹ verarbeitet:

1) **Drucktechnisch-graphische Hilfsmittel:**

Zwischen diesen Hilfsmitteln gehören z.B. Unterstreichung, Durchstreichung, Verwendung von Farben, Druckschrift, Großbuchstabung oder Umrahmung. Weiter kann man in Lehrwerken Druckfarbe (auch Grauraster) als Unterlage benutzen. Weil die Verwendung von ähnlichen mitteln ganz häufig ist, kann dabei auch ein unerwünschter Nebeneffekt entstehen. Wenn man eine bestimmte Information durch graphische Mittel hervorhebt, sollte er sie für die anderen Informationen nicht mehr benutzen, damit nur die bestimmte Information betont bleibt.

Aus Gründen der Klarheit und Übersichtlichkeit sollte man die ausgewählte Farben und Symbole in ganzem Lehrbuch durchhalten

2) **Abstrakte Symbole:**

Mit diesen Symbolen werden z.B. Verwendung von abstrakten graphischen Symbolen wie Ovalen, Kreisen und Rechtecken, gemeint. Üblicherweise wird das Verb mit einem Symbol gekennzeichnet, damit der Satzbau übersichtlicher wird.

3) **Konkrete Symbole:**

Konkrete Symbole sind gegenständliche Visualisierungen, die zur Darstellung einer grammatischen Regel helfen. Dies hilft besonders auch der späteren Erinnerung an die Regel, weil in diesem Fall beide Hemisphären zusammen arbeiten (in diesem Kapitel wird es später näher erklärt). So kann man z.B. der Satzklammer mit Hilfe einer Schraubzwinge besser abbilden.

Leider sind solche Lernhilfen für alle Regeln nicht möglich und in Lehrwerken wird diese Visualisierungsmöglichkeit nur selten benutzt. (Abb. 10 – Satzklammer)

4) **Dynamische Symbole:**

Ähnlich wie bei der konkreten Symbolen helfen die dynamische Symbolen beim behalten von abstrakten Informationen, weil sie ein Bildkontext erzeugen. Es sind Bilder, die mit einer konkreten Situation zusammenhängen, z.B. eine Situation mit Straßenverkehr zur Darstellung von Modalverben. Damit die Bilder den Zweck von Aktivierung

¹⁸ vgl. Funk, H.; Koenig, M.: *Grammatik lehren und lernen*, München, 1991, S. 10.

¹⁹ vgl. Funk, H.; Koenig, M.: *Grammatik lehren und lernen*, München, 1991, S. 73-93.

unterschiedliche Leistungszentren erfüllen, müssen sie genug klar und eindeutig sein. Unter solchen Bildern wird meistens noch die Grammatikstruktur eingeführt.

Mit Hilfe solcher Symbole merkt man sich die Regeln besser. Im Gehirn sind zwei Teile, die linke und die rechte Hemisphäre, und beide haben verschiedene Aufgaben, wenn sie Informationen verarbeiten. Linke Hemisphäre arbeitet analytisch, sie ist logisch, denkt linear und systematisiert die Informationen im Gegenteil zur rechten Hemisphäre. Sie setzt die Informationen in Verbindung mit anderen, erfasst Emotionen, arbeitet mit Bildern und denkt in Bildern. Wenn die beiden Hemisphären bei der Verarbeitung von Informationen aktiv sind, versteht man die Information besser, behält sie länger und erinnert sich schneller an sie. Auf der anderen Seite werden die visuellen Elemente in Lehrwerken nur rezeptiv wahrgenommen. Wenn die visuellen Hilfsmittel nur in Lehrwerken gebildet werden, arbeiten die Lerner auf diese Weise nicht aktiv. Ein aktiver Gebrauch von solchen Hilfsmitteln, wie z.B. die bewusste Erarbeitung der Symbole durch die Lerner selbst oder ihre aktive Verwendung in Übungen, wird meistens nicht angewandt. Es sei ein generelles Problem, auch weil die Symbole, Graphiken und Bilder meistens vom Lehrer präsentiert und erklärt und von den Lernenden nur zur Kenntnis genommen werden. Deswegen ist die visuelle Darstellung an der Tafel, die später durch Schüler verarbeitet wird, unersetzlich.

3. DIE ROLLE DER GRAMMATIK IN VERSCHIEDENEN KONZEPTIONEN DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS

Um die heutigen Tendenzen bei Gestaltung der Lehrwerke besser verstehen zu können, sollte man die Entwicklung der Methoden in Sprachenunterricht kennen. In meiner Arbeit werden drei ausgewählte Methoden beschrieben, weil sie zum einen von der Autorin für die drei wichtigsten gehalten werden und zum anderen drei unterschiedlichste Tendenzen in der Konzeption des Fremdsprachenunterrichts darstellen.

3.1. DIE GRAMMATIK-ÜBERSETZUNGSMETHODE (GÜM)

Die zentrale Rolle der Grammatik in dieser Methode kann schon der Benennung entnommen werden. Die Entwicklung und Verbreitung hat im 19. Jahrhundert ihren Anfang genommen.²⁰

In Lehrwerken der GÜM liegt das Ziel in der Vermittlung des Sprachsystems. Am Anfang der Lektion findet man einen Text in dem die Grammatik „verpackt“ ist. Leider sind die Texte oft bedeutungslos und damit wirken sie demotivierend auf die Schüler. Weiter werden die Regeln formuliert und Übersichten gegeben. Beispiele solcher Regeln werden aus Texten genommen. Anschließend kommen Übungen, wo man neue Strukturen trainieren kann.²¹ Funk und Koenig beschreiben solche Übungen als „Regelanwendung in isolierten Einzelsätzen ohne thematischen Zusammenhang.“²²

Henrici schreibt über das Ziel dieser Konzeption: „Ziel war nicht die Beherrschung der Sprache als mündliches Kommunikationsmittel, sondern die Kenntnis der Wörter der Sprache mit ihren Bedeutungen sowie einer bestimmte Menge grammatischer Regeln.“²³ Also der Ausgangspunkt und Beweis für die Kenntnis der Sprache war die Anwendung der grammatischen Regeln in den richtigen Übersetzungen der fremden Sprache. Mündliche Kommunikation wird nicht viel geübt.

Da erst die Regel vermittelt und dann in Übungen angewendet werden, ist diese Methode deduktiv.

Was die praktischen Kenntnisse der Lernenden betrifft, Funk und Koenig kommentieren die Ausgänge solcher Konzeption mit folgenden Worten: „(...)Wer mit dieser Methode gelernt hat,

²⁰ Henrici, G.: *Studienbuch: Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (und anderer Fremdsprachen)*, Paderborn, 1986, S. 122.

²¹ vgl. Funk, H.; Koenig, M.: *Grammatik lehren und lernen*, München, 1991, S. 38.

²² Funk, H.; Koenig, M.: *Grammatik lehren und lernen*, München, 1991, S. 39.

²³ Henrici, G.: *Studienbuch: Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (und anderer Fremdsprachen)*, Paderborn, 1986, S. 123.

*verfügt oft über ein differenziertes Regelwissen in der fremden Sprache, kann aber oft nur wenig sprechen und macht im Vergleich zu seiner guten Regelkenntnis häufig erstaunlich viele Fehler in einem Alltagsgespräch.*²⁴

Typische Merkmale für Lehrwerke der GÜM Methode:

- Schwerpunkte: Grammatik, Übersetzung, Lesen/Schreiben
- Lehrstoff ist immer in Sektionen geteilt, z.B. 1. Grammatik, 2. Übungen, 3. Übersetzungen
- Grammatikstoff ist nach Wortarten gegliedert und seine Progression „Von einfachen zur Schwierigen“ ist oft nicht erkennbar
- Vokabeln werden zweisprachig vorhanden
- Übungen:
 - Satzbildung zu den grammatischen Phänomenen (Regelanwendung)
 - Übersetzungsübungen (Übersetzungen von Einzelsätzen in die Muttersprache und umgekehrt, Übersetzungen von längeren Textpassagen, Übersetzungen von literarischen Texten)
 - Übungen zur Entwicklung des Leseverständnisses
 - Übungen zur Entwicklung des schriftlichen Ausdrucks, z.B. Nacherzählung von Textvorlagen, der Aufsatz und das Diktat
 - Umformungen der Sätze nach formalen grammatikalischen Kategorien
- Übungen bestehen aus unverbundenen Einzelsätzen, die zur Bildung des grammatikalischen Phänomens konstruiert wurden
- Grammatikdarstellung
 - Grammatik wird oft in der Muttersprache formuliert²⁵
 - Jede Regel der Grammatik wird mit fremdsprachlichen Beispielsätzen illustriert, die in die Sprache des Lerners übersetzt werden
- deduktiv

²⁴ Funk, H.; Koenig, M.: *Grammatik lehren und lernen*, München, 1991, S. 41.

²⁵ vgl. Hunfeld, H; Neuner, G.: *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*, Kassel, 1993, S. 19-31.

3.2.DIE AUDIOLINGUALE UND AUDIOVISUELLE METHODE (ALM UND AVM)

3.2.1. ALM

Der Begriff „audio-lingual“ beinhaltet zwei lateinische Wörter: *audire* – hören und *lingua* – Zunge, Rede, Sprache. Deswegen könnte man es als „Hör-Sprech Methode“ übersetzen.²⁶

Die Audiolinguale Methode hat sich vor allem in den 60er Jahren entwickelt. Sie wird auch als „Army Method“ oder „Pattern (Muster) Method“ genannt. Sie knüpft an die behavioristischen Auffassungen an, wo der Spracherwerb durch Vormachen-Nachmachen (Stimulus-Response) erklärt wird. Diese Methode präsentiert den Lernenden Mustersätze, welche durch ständiges Wiederholen zu festen Gewohnheiten automatisiert werden sollen, Grammatik wird jedoch nicht erklärt. Solche *Pattern* sind abstrahiert und erlauben eine beliebig große Menge der Sätze zu bilden.²⁷

In dieser Zeit kommt es zu vielen technischen Entwicklungen z.B. Tonkassetten, Dias, Bildtafeln und Sprachlehrfilme; daher werden die Reizreaktionsketten durch elektronische Medien oder Bilder trainiert.²⁸

Im Mittelpunkt steht *Das Gesprochene*, besser gesagt - eine dialogische Sprechfertigkeit der Lerner. Texte in Lehrbüchern werden vorwiegend in Form eines Dialogs präsentiert (zum Unterschied von Erzähltext in GÜM). Was die Übungsanweisungen betrifft, wurde keine grammatikalische Terminologie benutzt, infolgedessen die Grammatik leichter zu verstehen war. Die grammatikalischen Regeln musste man nicht formulieren können, Grammatik wird durch die Wiederholung und Automatisierung (Pattern drill) erworben.²⁹

Funk und Koenig kritisieren in ihrem Buch, dass bei solcher Konzeption die Lerner im Lernprozess immer noch die gesteuerten Objekte sind. Ein weiteres Problem entsteht bei dem Anspruch an dialogische Alltagssituationen in Lehrwerken, welche in meisten Texten zu sehen sind und welche die Grammatik einleiten. Die Grammatik wird nämlich häufig in unpassenden Situationen dargestellt.³⁰

Typische Merkmale für Lehrwerke der ALM:

²⁶ vgl. Hunfeld, H; Neuner, G.: *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*, Kassel, 1993, S. 45.

²⁷ vgl. Henrici, G.: *Studienbuch: Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (und anderer Fremdsprachen)*, Paderborn, 1986, S. 125.

²⁸ Funk, H.; Koenig, M.: *Grammatik lehren und lernen*, München, 1991, S. 46.

²⁹ Henrici, G.: *Studienbuch: Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (und anderer Fremdsprachen)*, Paderborn, 1986, S. 125 – 137.

³⁰ vgl. Funk, H.; Koenig, M.: *Grammatik lehren und lernen*, München, 1991, S. 48.

- Schwerpunkte: Vorrang des Mündlichen vor dem Schriftlichen, Authentizität der Sprachvorbilder, Situativität des Unterrichtes, Imitation, Wiederholen
- Lektionsaufbau: Einführungsteil – Bilder mit Dialogsituation und kurzen Texten, die das Grammatikpensum enthalten; Übungsteil; Landeskundeteil, wo sich Foto mit Informationstext befinden; und Im Anhang
- Vokabeln
- Text im Lektion hat eine sprachdidaktische Funktion
- Grammatikdarstellung
 - Beispielsammlung als Ausgangspunkt der Grammatikarbeit
 - mehrere optische Lernhilfen
- Übungen
 - pattern drills
 - die Ergänzung der Lückentexte
 - die Satzbildung nach einem vorgegeben Muster
 - die Frage-Antwort-Übung (Umformungsübung)
 - Die Dialogübung
 - Auswendiglernen und Nachspielen von Modelldialogen
- induktiv
- einsprachig
- visuelle Hilfsmitteln

3.2.2. AVM

Die audiovisuelle Methode ist eigentlich eine Weiterentwicklung der ALM. Sie entstand in Frankreich und hat sich zeitlich parallel zu ALM entwickelt.³¹

Das Wort „audio-visuell“ hat einen lateinischen Ursprung: *audire* – hören, *videre* – sehen. In Deutschen ist es eine „Hör-seh-Methode“.

In der AVM bemüht sich man die Sprache mit so viel Anschauungsmateriel wie möglich zu illustrieren. Deswegen wurden die Lernenden erstens mit einem Inhalt der Situation (durch visuellen Mittel) bekannt gemacht und erst später hat man die sprachliche Ausdrucksform

³¹ vgl. Henrici, G.: *Studienbuch: Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (und anderer Fremdsprachen)*, Paderborn, 1986, S. 132.

geübt. Ähnlich wie bei ALM legt auch AVM Wert auf die gesprochene Sprache und verwendet einfache Modellsätzen zum Einüben der Satzstrukturen (pattern drills).³²

³² vgl. Hunfeld, H; Neuner, G.: *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*, Kassel, 1993, S. 61 – 62.

3.3.DIE KOMMUNIKATIVE METHODE (KM) / KOMMUNIKATIVER ANSATZ

„Seit den 70er Jahren ist die Vermittlung grammatischer Kenntnisse verstärkt unter dem Aspekt des überordneten Lernziels ‚kommunikative Kompetenz‘ diskutiert worden. Im Zusammenhang damit wurde ein ‚kommunikativer Grammatikunterricht‘ bzw. eine ‚kommunikative Grammatik‘ gefordert.“³³

Das Ziel dieser Methode ist der Erwerb der kommunikativen Kompetenz und der Gewinn der Fähigkeit sich im Land der Zielsprache zu verständigen. Diese Ziele werden vom Hunfeld und Neuner als pragmatische genannt.³⁴ Es gibt keine einheitliche Theorie des kommunikativen Sprachunterrichts, die kommunikative Methode ist mehr ein offenes und flexibles Konzept. Laut Funk und Koenig kann man mindestens über fünf gemeinsame Prinzipien für einen kommunikativen Unterricht sprechen:

- Grammatik wird zum Mittel zur Sprachproduktion (nicht Selbstzweck)
 - in Lehrwerken zeigt man nicht nur wie die sprachlichen Strukturen gebildet werden, sondern auch wozu die Struktur gebraucht und in welchem Kontext sie benutzt wird,
- Äußerung und Text als Gegenstand der Sprachbeschreibung
 - es reicht nicht nur die grammatische Analyse auf der Ebene von Sätzen, sondern die Äußerung wird ebenfalls der Gegenstand der Sprachbeschreibung,
- Lerner sprechen und handeln in einem sinnvollen Kontext als sie selbst und nicht als Lehrwerkfiguren
 - Übungen sind auf einen bestimmten Kontext bezogen und die Lerner können sich als sie selbst äußern,
- Visuelle Lernhilfen
- Berücksichtigung der Muttersprache
 - die Sprachdidaktik bemüht sich um ein rationelles Lernen durch bewusste Sprachvergleiche.³⁵

Mit der kommunikativen Konzeption werden auch sozial-integrative Verhaltensformen geändert. Die Gruppenarbeit wird vorwiegend unterstützt und der frontale Unterricht wird nicht mehr bevorzugt. Einteilung von Lerngruppen wird nicht nach der Leistung, sondern ganz unterschiedlich gewählt. Schüler haben viele kommunikative Anlässe und Aufgaben. Henrici

³³ Henrici, G.; Riemer, C. (Hrsg.): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*, Göppingen, 1996, S. 148.

³⁴ vgl. Hunfeld, H; Neuner, G.: *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*, Kassel, 1993, S. 84.

³⁵ vgl. Funk, H.; Koenig, M.: *Grammatik lehren und lernen*, München, 1991, S. 54.

beschreibt kommunikative Anlässe mit folgenden Worten: „Anlässe für Kommunikation können solche Texte (Textsorten/Medien) sein, die die Schüler fremdsprachlich miteinander in Beziehung bringen.“³⁶

Übungen in Lehrwerken sind nach mehreren Kriterien sortiert, z.B. nach Themen, Kriterien, kommunikativen Fertigkeiten, Sprachfunktionen... Auch klassische Methoden wie Rollenspiele, Simulation oder Planspiel, kommen zur Sprache. Der neue Ansatz für sie ist, dass sie von Schüler selbst bearbeitet werden.

³⁶ Henrici, G.: *Studienbuch: Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (und anderer Fremdsprachen)*, Paderborn, 1986, S. 145.

4. DIE GRAMMATIKVERMITTLUNG

4.1. DIE VERFAHREN DER GRAMMATIKVERMITTLUNG

Im allgemeinen Sprachunterricht kann im Grunde bloß zwischen zwei unterschiedlichen Verfahren zur Grammatikvermittlung ausgewählt werden.

a) DAS DEDUKTIVE VERFAHREN

Dieses Verfahren geht von einer Regel aus, die eine Verallgemeinerung darstellt. Weiter wird diese Regel auf Beispiele angewandt. Lerner werden dann von Allgemeinem zum Konkreten geleitet. Während der Grammatikerklärung ist vor allem der Lehrer aktiv, die Schüler hören zu. Die Vorteile dieses Verfahrens liegen in einer relativ schnellen Vermittlung.³⁷

Ein Problem kann jedoch durch schlechte Darstellung der Regel in Lehrbüchern entstehen, weil sie mehr oder weniger Verständnisprobleme bringen. Funk und Koenig äußern sich dazu wie folgt: „Praktisch alle Formen der Regeldarstellung bringen für bestimmte Lerntypen Nachteile und sind damit nicht ideal.“³⁸ Weiter heben sie hervor, dass der Stoff mit diesem Verfahren: „... als fertiges System dargestellt wird und vom Lerner zur Lösung von Aufgaben verwendet werden soll. Eine solche Darstellung des Gesamtsystems bedeutet aber oft gleichzeitig, dass die Verständlichkeit der Grammatiktexte zum Teil sehr schwer ist.“³⁹ Die Lösung des Problems von der Vermittlung der Grammatik sehen sie für den Lerner in der Nachvollziehung des Systems, oder sogar in seiner „Mitentwicklung“, was das induktive Verfahren miteinbezieht.

b) DAS INDUKTIVE VERFAHREN

Das Ausgehen vom Einzelnen zum Allgemeinen ist typisch für das induktive Verfahren. Man geht von Beobachtungen an der Sprache aus und bestimmt an einzelnen Beispielen die Merkmale. Es wird von generellen Beobachtungen des Wirkens der Sprache ausgegangen und dann werden an einzelnen Beispielen die Merkmale bestimmt. Die Merkmale werden später geordnet und systematisiert und in Form einer Regel verallgemeinert. Im Unterricht sind dann die Lerner sehr aktiv, weil sie selbst die Regel entdecken müssen.⁴⁰

Ein Verlaufsschema sieht wie folgend aus:

Sammeln \Rightarrow **Ordnen** \Rightarrow **Systematisieren**

Beim *Sammeln* werden von Schülern die unterschiedlichen Strukturen z.B. aus dem Text genommen und nach Ähnlichkeiten geordnet.

³⁷ vgl. <http://fachdidaktik-einecke.de/2_Lernen_in_Deutsch/induktiv_deduktiv_meth.htm> (27.2.2013)

³⁸ vgl. Funk, H.; Koenig, M.: *Grammatik lehren und lernen*, München, 1991, S. 123.

³⁹ vgl. Funk, H.; Koenig, M.: *Grammatik lehren und lernen*, München, 1991, S. 123.

⁴⁰ vgl. <http://fachdidaktik-einecke.de/2_Lernen_in_Deutsch/induktiv_deduktiv_meth.htm> (27.2.2013)

In der Phase des *Ordnen*s suchen die Lerner selbständig (Partner- oder Gruppenarbeit) die sprachlichen Regelmäßigkeiten. Der Lehrer nimmt die Rolle eines Beobachters ein und hilft individuell aus.

Am Ende kommt die Phase des *Systematisierens*. Strukturen werden bewusst gemacht, Regel formuliert und an der Tafel geschrieben.⁴¹

Diese Phasen des induktiven Unterrichts nach Funk und Koenig sind unter dem Gesichtspunkt des Inhalts in Übereinstimmung mit den Phasen der Grammatikvermittlung nach Storch.

⁴¹ Funk, H.; Koenig, M.: *Grammatik lehren und lernen*, München, 1991, S. 123.

4.2.DIE PHASEN DER GRAMMATIKVERMITTLUNG

a) *DIE EINBETTUNG*

Um neue grammatische Phänomene nicht abstrakt einzuführen, wird die Phase der Einbettung während des Unterrichtes benutzt. In diese Phase werden die Phänomene zum ersten Mal getroffen. Es wird einen großen Wert auf eine reale Einbettung in typische Verwendungssituationen gelegt, wo ihre Funktion, die pragmatische Angemessenheit und der sinnvolle Kontext erkennbar werden, wo die Lerner als sie selbst sprechen und handeln können.⁴² Eine andere Forderung an die Grammatik ist das induktive Verfahren. Aus den sprachlichen Aktivitäten sollten sich genug reale Beispiele ergeben, die weiter durch die Lerner aktiv bearbeitet werden. Die gegenwärtige Einbettung wurde in die neuen Lehrbücher schon implementiert.

b) *DIE ERARBEITUNG*

Storch hebt hervor, dass das induktives Verfahren, bei dem die Schüler aktiviert sind, die Regel selbstentdecken und damit auch das Selbstgefundene einfacher behalten, ein Vorteil ist. Das „entdeckende Lernen“ wird in der Regel vororganisiert und gelenkt, damit es zu einem gut strukturierten Erlebnis und einer einfacheren Erarbeitung von Regeln führt. Am Ende dieser Phase sollte die Lehrkraft die Regel noch einmal auf der Tafel zusammen fassen.⁴³

c) *DIE REGELDARSTELLUNG: DIE ELEMENTE DER BEWUSSTMACHUNG*

Der Regeldarstellung wurde die Aufmerksamkeit schon im Kapitel 2.5 *Grammatische Darstellung in Lehrwerken* gewidmet, deswegen wird hier die Regeldarstellung in Lehrwerken im ganzen Unterrichtskonzept näher betrachtet. Dafür gelten dieselbe Regeln wie im Kapitel 2.5 *Die grammatische Darstellung in Lehrwerken – Verständlichkeit, Lernbarkeit und Anwendbarkeit*. In dieser Phase der Systematisierung sollte der Lehrer überlegen, ob die Verwendung der Muttersprache produktiver wäre. Der Lehrkraft stehen sprachliche Elemente (Lehrersprache, Schülersprache, Beispiele, schriftliche Regelformulierungen, Sprachkarten) und nichtsprachliche Elemente (Tabellen, verschiedene Symbolen,

Farben, usw.) zur Verfügung. Im Idealfall sollten sie kombiniert werden, denn rein verbale grammatische Erklärungen haben keinen großen Lerneffekt.⁴⁴

⁴² vgl. Funk, H.; Koenig, M.: *Grammatik lehren und lernen*, München, 1991, S. 52.

⁴³ vgl. Storch, G.: *Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik; theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*, München, 1999, S. 186.

⁴⁴ vgl. Storch, G.: *Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik; theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*, München, 1999, S. 194.

Wir werden uns jetzt dem konkreten Einsatz von sprachlichen Elementen widmen (die nichtsprachlichen Elemente wurden im Kapitel 2.5 erwähnt). Es wird von Storch⁴⁵ ausgegangen:

Beispiele

Wie beim Storch zu lesen ist, bilden diese Beispiele eine Basis für die grammatischen Erklärungen und sie sollen in einen textuellen oder situativen Zusammenhang eingebettet sein und einfach und verständlich sein. An der Tafel sollte man sie auch vorstrukturiert schreiben, damit sich die wichtigsten Zusammenhänge aufzeigen.

Sprachkarten

Mit Sprachkarten wird leicht umgegangen, daher stellen diese eine gute Hilfe für Veranschaulichung der Strukturveränderungen dar.

Lehrersprache

Sie sollte nicht dominieren, aber mit ihrer Hilfe sollten wichtige Punkte verdeutlicht und Beispiele ergänzt werden. Wie die Beispiele sollte sie einfach und verständlich sein.

Schülersprache

Schüler können ermutigt werden die Beispiele auszudenken und grammatische Regularitäten zusammenzufassen.

Verbale Regelformulierungen

Sie können sehr gut Tabellen sinnvoll ergänzen.

d) DAS ÜBEN

Das Üben wird in Kapitel 5. *Grammatikübungen* näher beschrieben.

Nach Ansicht von Zajícová kann man die Phasen des grammatischen Erwerbs folgendermaßen charakterisieren: „Die Phasen des Grammatikerwerbs und des Grammatiklernens können weiter z.B. als Phasen der Einführung, Orientierung, Erfassung, Identifizierung, Regelfindung, Einübung, Festigung, Wiederholung, Anwendung, Systematisierung, Automatisierung spezifiziert werden.“⁴⁶

⁴⁵ vgl. Storch, G.: *Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik; theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*, München, 1999, S. 194 – 198.

⁴⁶ Zajícová, P.: *Didaktik der Fremdsprache Deutsch. Einführung in die Fachdidaktik des Deutschen als Fremdsprache*, Ostrava, 2002, S. 62.

4.3. DIE GRAMMATISCHE PROGRESSION

Bereits vom einfachen Ansehen der mehreren Inhaltsverzeichnisse in Lehrwerken geht klar hervor, dass sich die Reihenfolge von eingeführten grammatischen Strukturen sehr unterscheidet. Dieser Anordnung des Lernstoffs in einem Lehrbuch nennt man *die Progression*.⁴⁷

Der Zeitpunkt der Einführung von den grammatischen Strukturen wird vor allem von drei Argumenten belegt:⁴⁸

- **Das sprachsystematische Argument**
Aus der Sprache lässt sich eine Vorgehensweise ableiten. Z.B. fast alle Verben verlangen eine Ergänzung durch einen Nominativ. Deswegen ist er häufiger als Akkusativ.
- **Das didaktische Argument**
Dieses Argument deutet an den Schwierigkeitsgrad der Grammatik und bestimmt, was für die Lerner an gewisser Stelle zu bewältigen ist.
- **Das pragmatische Argument**
Das pragmatische Argument weist auf den thematischen Zusammenhang hin und bestimmt, welche Grammatik (z.B. bei Begrüßungen) für eine konkrete Situation benötigt wird.

Im Unterschied zu diesen drei Argumenten von Funk und Koenig führt Storch⁴⁹ vier Kriterien ein:

1.1. Schwierigkeit eines Phänomens

Dieses Kriterium ist ähnlich dem sprachsystematischen Argument von Funk und Koenig, weil sich aus der Sprache selbst einige Aspekte des Lernschwierigkeitsgrads ableiten lassen.

1.2. Sachlogische Relevanz eines Sprachlichen Phänomens

Da alle Verben ein Subjekt verlangen, wird der Nominativ für wichtiger gehalten als der Dativ.

1.3. Pragmatische Wichtigkeit

In diesem Fall sind die Häufigkeit und die Verwendungsaspekten eines Phänomens in der Sprache wesentlich.

1.4. Innere Logik

⁴⁷ vgl. Storch, G.: *Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik; theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*, München, 1999, S. 28.

⁴⁸ vgl. Funk, H.; Koenig, M.: *Grammatik lehren und lernen*, München, 1991, S. 63.

⁴⁹ vgl. Storch, G.: *Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik; theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*, München, 1999, S. 28-29.

Das Erlernen von einer grammatischen Struktur setzt das Beherrschen von einer anderen Struktur voraus.

In Bezug auf die Reihenfolge der Einführung von einer grammatischen Konstruktion, entstehen ganz oft Probleme, weil die Argumenten (bzw. Kriterien) nicht einig sind und einige Argumente bevorzugt werden müssen.⁵⁰

In Bezug auf die Progression unterscheidet Storch⁵¹ folgende Typen:

- **Steile vs. Flache Progression**

Über eine steile Progression wird gesprochen, wenn viel Lernstoff in einem bestimmten Zeitraum (z.B. eine Anzahl von Lektionen, Unterrichtsstunden, usw.) durchgenommen wird. Eine flachere Progression wird in Lehrwerken für Kinder bevorzugt, weil sie nicht so viel Lernstoff enthält.

- **Lineare vs. zyklische Progression**

Lineare Progression erfordert eine vollständige und abgeschlossene Behandlung eines grammatischen Phänomens, bevor sie ein anderes Phänomen einführt. Zyklische Progression führt die sprachlichen Bereiche schrittweise ein und befestigt und erweitert sie in späteren Lektionen.

- **Grammatische vs. pragmatische Progression**

Bei der grammatischen Progression werden die Kapitel nach formalsprachlichen Kategorien der Grammatik gestaltet. Der Grammatik werden dann die Themen und kommunikativen Situationen zugefügt. Die pragmatische Progression bevorzugt die Anordnung der Kapitel nach Kommunikationssituationen. In einem zweiten Schritt ordnet sie die grammatischen Strukturen zu.

Seit der „kommunikativen Wende“ werden für Ziel- und Inhaltsplanungen des Fremdsprachunterrichts die pragmatischen Kategorien wie Situation, Intention, Funktion, usw. bevorzugt. Dieses Vorgehen wird aus dem allgemeinen Lernziel „Kommunikative Kompetenz“ abgeleitet.⁵²

⁵⁰ vgl. Funk, H.; Koenig, M.: *Grammatik lehren und lernen*, München, 1991, S. 62-63.

⁵¹ vgl. Storch, G.: *Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik; theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*, München, 1999, S. 29-31.

⁵² Henrici, G.: *Studienbuch: Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (und anderer Fremdsprachen)*, Paderborn, 1986, S. 209.

5. DIE ÜBUNGEN

Dieses Kapitel findet seine (theoretischen) Grundlagen im Storch's Werk *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*.⁵³

Das Üben kann man auf Handlung der Lernenden eingrenzen, in welchem ähnliche Sachverhalte wieder und wieder gelernt werden, um sie zu behalten und produktiv zu benutzen.⁵⁴ Storch schreibt weiter: „Üben im hier verwendeten Sinn ist eine Mittlertätigkeit, keine Zieltätigkeit; das Verhältnis von Üben und Lernziel ist „transitorisch“... d.h. keine Übung ist identisch mit dem kommunikativen Sinn.“⁵⁵

Übungen haben auch bestimmte Merkmale:

- sie sind eine gesteuerte Unterrichtsaktivität,
- die Übung hat einen eingrenzbaren Übungsgegenstand,
- sie werden in mehreren „Durchgängen“ durchgeführt,
- sie haben auch didaktische Regeln zu ihrer Durchführung.

Durch Übungen soll das Sprachwissen in Können überführt werden. Dieser Prozess folgt in einer gestuften Weise und sollte das kommunikative Lernziel anstreben. Am Ende sollte die angemessene Sprachverwendung stehen. In diesem Prozess gilt, dass sich die Übungen immer mehr einer natürlichen Kommunikation nähern. Deswegen werden die grammatischen Übungen (siehe unten) vor allem als die ersten eingeführt. Es sind oft isolierte Übungen zu Form, Inhalt oder Funktion der sprachlichen Mittel und kommen vor komplexen Übungen, die Komponenten der Kommunikation erfordern.

Es gibt eine riesige Menge von Übungen und dadurch ist ihre Klassifizierung sehr schwierig. Vor allem hängt es von den Kriterien, die die Übungen bewerten, ab. Nach solchen Kriterien lassen sich die Übungen unterschiedlich teilen. Einige der Kriterien können folgende sein: sprachlicher Bereich (Fertigkeiten vs. sprachliche Mittel), Sprachliche Ebene (Form – Inhalt – Funktion), Übungsmodalität (gebunden - frei), usw.

Die Wichtigkeit der Grammatikübungen wurde in der Geschichte oft überbewertet (vor allem wenn die GÜM bevorzugt wurde). Storch schreibt, dass Grammatikübungen lange Zeit als die wichtigsten Übungen des Fremdsprachenunterrichts betrachtet wurden, und dass der

⁵³ vgl. Storch, G.: *Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik; theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*, München, 1999, S. 198 – 207.

⁵⁴ vgl. Storch, G.: *Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik; theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*, München, 1999, S. 98.

⁵⁵ Storch, G.: *Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik; theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*, München, 1999, S. 199.

Übungsteil manch traditioneller Lehrbücher sich weitgehend auf reine Grammatikübungen beschränkt hat.⁵⁶

Funk und Koenig sind der Ansicht, dass heutzutage ein großer Wert auf den kommunikativen und spielerischen Aspekt der Übungen gelegt wird, weil diese die Lernenden in ihrer Aktivität unterstützen. Solche Übungstypen helfen dann den Lernenden zur Entwicklung der Sprachfähigkeit.⁵⁷ Storch ist der Ansicht, dass die „(...) Grammatikübungen allein nicht ausreichen, um die Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache zu erreichen.“⁵⁸

In diesem Kapitel wird über alle Typen der Übungen nicht gesprochen, weil sie einen zu großen Bereich umfassen. Die Aufmerksamkeit wird vor allem den grammatischen Bereich der Übungen gewidmet.

Günther Storch⁵⁹ führt folgende Typen ein:

GRAMMATIKÜBUNGEN

Lückenübungen

- in Übungstexten werden „grammatische Lücken“ gemacht und diese müssen von Lernenden ausgefüllt werden. Es geht z. B. um Präpositionen oder Adjektivendungen. Sie sind besonders für morphologische und lexikalische Lerngegenstände geeignet und sie überprüfen, ob die Schüler die grammatische Regularitäten durchschauen.

Formationsübungen (Konstruktionsübungen)

- Sie bilden aus einzelnen Sprachelementen größere Konstruktionen, z.B. aus einzelnen Worten werden Sätze gebildet. Sie eignen sich für einfachere syntaktische Phänomene und üben die Fähigkeit korrekte sprachliche Einheiten zu konstruieren.

Umformungsübungen (Transformationsübungen)

- Eine oder mehrere Einheiten müssen in eine Zielstruktur umgeformt werden, z.B. Umformung von Aktiv- in Passivsätze.

Erweiterungsübungen

- Hier erweitert man einen Ausgangssatz, der natürlicher und komplexer wird. Es geht z.B. um Eingliederung eines Nebensatzes in einem übergeordneten Hauptsatz. Durch allmähliche Wiederholung sollte es zur Automatisierung der Strukturen kommen. Ein

⁵⁶ vgl. Storch, G.: *Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik; theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*, München, 1999, S. 86.

⁵⁷ Funk, H.; Koenig, M.: *Grammatik lehren und lernen*, München, 1991, S. 94-113.

⁵⁸ vgl. Storch, G.: *Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik; theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*, München, 1999, S. 86.

⁵⁹ vgl. Storch, G.: *Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik; theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*, München, 1999, S. 86-100.

anderer klassische Beispiel ist die Substitutionstafel, bei der die syntaktische Struktur vorgegeben ist und die Schüler sinnvolle Kombinationen aus vorgegebenen Worten bilden.

Ersetzungsübungen (Substitutionsübungen)

- Bei den Ersetzungsübungen variieren ein oder mehrere Elemente innerhalb einer Struktur. Oft haben sie die Form eines minimalen Dialogmusters. Sie können auch Form des „Pattern drills“ haben

WORTBILDUNGSÜBUNGEN

Explikative Übungen

- Explikative Übungen gehen von Beziehung zu Paraphrasenausdruck aus, wo der Zusammenhang mit den Wortbildungskonstituenten erkennbar wird (z.B. eiskalt = kalt wie Eis)

Nicht-explikative Übungen

- es gibt zahlreiche weitere Übungsmöglichkeiten, bei denen die Wörter kombiniert werden oder durch Präfigierung und Suffigierung abgeleitet werden

Spielübungen

- z.B. Silbenrätsel, Memoryspiele, Dominospiele, ...

Storch spricht auch über eine neue Tendenz bei der Gestaltung der Übungen: „Da Kommunikation relativ frei verläuft, werden in neueren DaF-Lehrwerken zunehmend Übungen bevorzugt, die den Lernenden eine gewisse Freiheit bei ihren sprachlichen Reaktionen lassen. Besonders wichtig ist, dass sie inhaltlich frei reagieren können...“⁶⁰. Dies findet man sehr wichtig, weil die Schüler dann die Möglichkeit haben ihre eigenen Ideen auszudrücken, was eigentlich der Sinn der Kommunikation ist.

⁶⁰ Storch, G.: *Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik; theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*, München, 1999, S. 206.

6. DIE PRAKTISCHE ANALYSE DER GRAMMATISCHEN

DARSTELLUNG IN LEHRWERKEN

In der folgenden Analyse werden Lehrbücher behandelt, die oft für Deutschunterricht an der tschechischen Fachoberschulen und Gymnasien (vor allem in Pilsen) gebraucht werden. Da alle Lehrbücher mehrere Bände umfassen, habe ich bloß Bücher für das Sprachniveau B1 ausgewählt, welche an den genannten Schulen auch am meisten benutzt werden.

Die konkreten Lehrbücher werden nach dem Jahrgang der Ausgabe angereiht.

In jedem der folgenden Unterkapitel „*Grammatische Darstellung*“ (kommt bei der Analyse eines jeden Lehrbuches vor) wird die grammatische Struktur *Um ... zu + Infinitiv* analysiert. Sie wird ausgewählt, weil sie problematisch für tschechische Schüler ist und im Tschechischen nicht existiert.

6.1. PINGPONG NEU

Die erste Auflage von „Pingpong neu“ ist im Jahre 2003 bei „Hueber Verlag“ erschienen. Dieses Buch ist von fremdsprachlichen Autoren geschrieben, was eine andere Struktur und Zugang zum Lernen bewirkt (im Unterschied z.B. zum *Sprechen Sie Deutsch?*). Es ist für jugendliche Lerner im In- und Ausland, die keine Vorkenntnisse zum Studium brauchen, gewidmet. Das ganze Buch hat drei Bände und führt zum Sprachniveau B1 und zum Zertifikat Deutsch. Zum Lehrbuch gibt es noch das Lehrhandbuch, Arbeitsbuch und die Tonbänder mit Hörtexten. Hier sollte bemerkt werden, dass der Schlüssel zu allen Übungen nur im Lehrerhandbuch beinhaltet wird. In den nächsten Unterkapiteln wird der dritte Band näher beschrieben.

Mit diesem Lehrwerk hat ich während ihres Praktikums gearbeitet und daher hat sie eine persönliche Erfahrung als Lehrende.

6.1.1. DIE STRUKTUR Das Lehrbuch enthält vier Themenkreise, in denen sich immer drei Lektionen befinden (was bedeutet 12 Lektionen im ganzem Lehrbuch). Da werden Themen wie „Wir und unsere Welt“, „Miteinander leben“, „Alltag“ u.a. besprochen.

Jede Lektion ist in zwei bis vier anderen Abschnitte thematisch geteilt (Lektion TIERE: 1A - Haustiere, 1B - Tierschutz, 1C - Tiere im ZOO), wozu immer am Ende noch kurze Übersichte von Wortschatz und Grammatik vorkommen. Vor jedem Themenkreis, der immer drei Lektionen

enthält, wird auf bestimmte Lernziele hingewiesen. Nach der Vollendung eines Themenkreises kommt das Kapitel „Rückblick“, welches immer einer der problematischen Grammatik gewidmet wird.

Am Ende des Buches ist der einsprachige Lernwortschatz zu finden.

6.1.2. DIE GRAMMATIK

6.1.2.1. Die Progression der Grammatik

In den jeweiligen Lektionen werden zwei bis vier grammatischen Erscheinungen behandelt. Für eine Vorstellung gebe ich hier die grammatischen Bereiche der ersten Lektion an: *Imperativ 3. Person Plural – Adjektivdeklination – Verkleinerungsform –chen*.⁶¹

Die neue Grammatik kommt an unterschiedlichen Stellen in der Lektion vor, aber meistens kommt sie nach einer Einführung in die Problematik, wo die neuen Strukturen zum ersten Mal erscheinen. Die neue Grammatik ist in jedem Teil der Lektion (A, B, C) zu finden.

Da die Lektionen eine übliche Menge an Grammatik umfassen, wird die Progression aus meiner Sicht (im Vergleich zu den drei anderen analysierten Lehrbüchern) zu einem steilen und flachen Ausdruck gebracht. Das Lehrbuch ist Jugendlichen gewidmet, was eine rein flache Progression nicht verlangt. Auf der anderen Seite wird die Grammatik nicht ausführlich und detailliert präsentiert, was die rein steile Progression eliminiert.

An dem Beispiel von der Präsentation des Imperativs (Abb. 1 – Pingpong Neu 3) ist die zyklische Progression zu sehen. Der Imperativ wird in der siebten Lektion *Pingpong Neu 1*⁶² angeführt und dann im ersten Kapitel *Pingpong Neu 3* der *Imperativ 3. Person Plural (die Höflichkeitsform)*⁶³ behandelt. Der Imperativ wird dann nicht als ein Thema durchgenommen, sondern in mehreren Kapiteln in kleinen Stückchen angeführt. Auch der *Infinitiv mit zu* erscheint schon in der dritten Lektion und wird in *Lektion 4* um die Konstruktion *Um...zu + Infinitiv* ergänzt.

Wie es schon im Kapitel 4.3. *Die Grammatische Progression* erwähnt wurde, gibt es noch der dritte Typ der Progression. Es wird zwischen der grammatischen und der pragmatischen Progression unterschieden. Da vor der Lektion die Ziele und die passenden Kommunikationssituationen genannt werden und die Lektionen nach Themen (und nicht nach

⁶¹ (Pingpong Neu, 2007, S. 3)

⁶² <<http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/KB1Inhalt.pdf>> (25.3.2013)

⁶³ (Pingpong, Neu, 2007, S. 11)

formalsprachlichen Kategorien) geordnet sind, geht es vorwiegend um die pragmatische Progression.

ABB. 1 – PINGPONG NEU 3⁶⁴

Grammatik					
Imperativ					
du bürstest	→	Bürste!	Sie bieten ... an	→	Bieten Sie ... an!
ih bürstet	→	Bürstet!	Sie sind	→	⚠ Seien Sie ...!
Sie bürsten	→	Bürsten Sie!			

Bürsten Sie den Hund so oft wie möglich!

6.1.2.2. Die Grammatische Darstellung

Da die Schüler zuerst die einzelnen Strukturen sehen und dann später mit diesen arbeiten und weil eine allgemeine Regel für die Bildung der Struktur erst nachher abgeleitet wird, geht es hier mehr um das induktive Verfahren.

Die grammatische Struktur *Um ... zu + Infinitiv* wird im Lehrbuch zusammen mit *Nebensätzen mit damit* präsentiert. Die Einleitung in diese Problematik wird anhand eines kurzen dialogischen Textes darstellt, in dem die neue Grammatik zum ersten Mal zum Ausdruck kommt. Diesen Text kann man auch als Tonaufnahme hören (Abb. 3 – Pingpong Neu 3). Das Thema des Kapitels ist *Technik & Fortschritt* und die Lerner sollen zuerst die neuen Worterfindungen auszudenken, z.B. Lernmotivationsmaschine. Hier knüpft die Grammatik wieder an und erklärt *Nebensätze mit damit*. Die Schüler sollen Sätze bilden wie: *Man müsste eine Lernmotivationsmaschine erfinden, damit ich bessere Noten bekomme*. Ähnlich wird mit der Struktur *Um...zu + Infinitiv* gearbeitet: die Schüler sollen neue Sätze mit einer ausgedachten Erfindung bilden, z.B. *Ich möchte einen Hausaufgaben-Roboter haben, um mehr Freizeit zu haben*. Danach kommt eine Tabelle mit der Zusammenfassung der neuen Grammatik (Abb. 3 – Pingpong Neu 3).

Die Regeln für Bildung neuer Strukturen werden nicht formuliert. Ihre Erklärung besteht in der Anführung von Beispielen. Wie es schon oben erwähnt wurde, das Thema der Lektion ist *Technik & Fortschritt*. Aus diesem Grund sind die Beispiele bloß von diesem Bereich genommen.

⁶⁴ (Pingpong Neu, 2007, S. 109)

Die Optische Darstellung

Im Lehrbuch *Pingpong Neu* wird die Grammatik immer in grügefärbten Tabellen präsentiert, wodurch sie leicht nachgeschlagen werden kann. Was die visuelle Lernhilfen betrifft, werden vor allem drucktechnisch-graphische Hilfsmittel benutzt. Wichtige Worte werden fettgedruckt und die neuen grammatischen Erscheinungen werden im blauen Viereck präsentiert. Die Kursivschrift wird für eine nähere Beschreibung benutzt.

Das Bild mit zwei Personen auf unserem Beispiel (Abb. 3 – Pingpong Neu 3) neben der Tabelle kann für ein dynamisches Symbol gehalten werden, denn sie indirekt vermittelt den Bildkontext.

6.1.3. DIE ÜBUNGEN

Im *Pingpong Neu 3* stehen viele dialogische Übungen zur Verfügung, z.B. *ein Muster Dialog + Macht weitere Dialoge, Werte die Umfrage aus. Sprich so..., Diskutiert in der Klasse über das Thema „Freundschaft“. Was ist am wichtigsten in einer Freundschaft?* Weitere Übungen im Lehrbuch sind nach Sprachfertigkeiten gestaltet, z.B. *Hör zu, Was ist richtig, was ist falsch?, Schreib die Anzeige ohne Abkürzungen...* Die Anweisungen werden alle auf Deutsch geschrieben. Dazu kommen noch grammatische Übungen im Arbeitsbuch, welche die üblichen Übungen wie: *Ergänze die Sätze, Verbinde mit Pfeilen, Setz die Verben in der richtigen Form ein, usw.* umfassen.

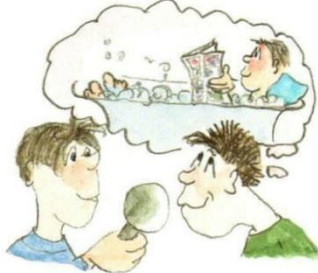
Zum Einüben der Konstruktion *Um...zu + Infinitiv* stehen im Lehrbuch nur zwei dialogische Übungen zur Verfügung. Weiter wird sie durch vier weitere Übungen im Arbeitsbuch trainiert.

Das Hauptziel des Buches (in drei Bänden) ist die Lerner für das *Zertifikat Deutsch* vorzubereiten. Aus diesem Grund findet man auch zusätzliche Aufgaben, die mit Buchstaben „ZD“ markiert werden.

4A

A Technik & Fortschritt

1. Was man unbedingt erfinden müsste



- ▲ Wir machen eine Umfrage zum Thema „Erfindungen“. Was müsste man unbedingt erfinden? Was meinst du?
- Also, man müsste einen Seitenumblätterer für die Badewanne erfinden.
- ▲ Wozu das denn?
- Damit meine Comics nicht immer so nass werden.



a) Macht weitere Dialoge.

- Lernmotivationsmaschine – ich bekomme bessere Noten
- Gedankenleser – man weiß, wer die Wahrheit sagt

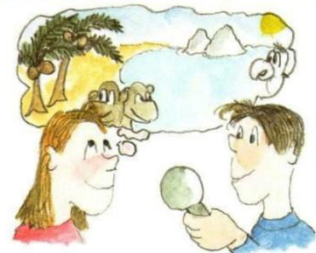
Grammatik

Man müsste einen Seitenumblätterer für die Badewanne erfinden. Meine Comics **werden** immer so nass.

Man müsste einen Seitenumblätterer für die Badewanne erfinden, **damit** meine Comics nicht immer so nass **werden**.



- ▲ Und was glaubst du? Was müsste man unbedingt erfinden?
- Ach. Ich möchte eine Beam-Maschine haben.
- ▲ Was? Warum das denn?
- Um blitzschnell in Brasilien zu sein.



b) Macht weitere Dialoge.

- einen Hausaufgaben-Roboter – ich habe mehr Freizeit
- einen Gefühledetektor – ich finde heraus, ob jemand in mich verliebt ist

Grammatik

um zu + Infinitiv oder *damit* (gleiches Subjekt)

Ich möchte eine Beam-Maschine haben. **Ich** möchte blitzschnell in Brasilien sein.

Ich möchte eine Beam-Maschine haben, **um** blitzschnell in Brasilien **zu** sein.

Ich möchte eine Beam-Maschine haben, **damit ich** blitzschnell in Brasilien **bin**.

damit (verschiedene Subjekte)

Ich möchte eine Beam-Maschine haben. **Die Reise** nach Brasilien ist nicht so lang.

Ich möchte eine Beam-Maschine haben, **damit die Reise** nach Brasilien nicht so lang ist.



c) Was müsste man unbedingt erfinden? Und wozu?
Fragt in der Klasse. Macht Notizen und berichtet.

6.1.4. DIE ZUSAMMENFASSUNG

⁶⁵ (Pingpong Neu, 2007, S. 40)

Der Lehrwerk *Pingpong Neu* hat eine klare Struktur. Die Kapitel behandeln übliche Themen, Grammatiküberblick und Wortschatz sind am Ende zu finden. Auch die Kapitel des Rückblicks sind der Struktur des Buches nach auf einem logischen Platz geordnet.

Die grammatische Progression in diesem Lehrwerk ist nicht einfach zu beschreiben. Obwohl ich die zyklische Progression für sehr positiv halte, wurde sie aus meiner Sicht in diesem Lehrbuch nicht erfolgreich umgesetzt. Die Progression zwischen den jeweiligen Kapiteln macht die meisten Probleme, weil die Grammatik bloß in einzelnen Schritten, also nicht komplett, präsentiert wird, was dann das Lernen und auch Lehren schwieriger und komplizierter macht. Am Beispiel vom Imperativ, mit dessen *Höflichkeitsform* die Lerner erst in 17er Lektion bekannt gemacht werden, zeigt sich wie mal unangemessen die Progression in diesem Lehrwerk zum Ausdruck kommt. Aus meiner eigener schulpraktischen Erfahrung war es dann sehr schwierig mit diesem Lehrbuch zu arbeiten, weil die Lerner immer nur ein Teil der jeweiligen Grammatikerscheinung in bestimmter Form beherrschten.

Die grammatische Darstellung ermutigt zur Selbstentdeckung der Regeln, was ich für positiv halte. Die „Attraktivität für die Lerner“ ist jedoch fraglich. Meiner Erfahrung nach hat die grammatische Präsentation ihr Ziel aus dem Grund nicht erreicht, weil sie für die Schüler nicht interessant dargestellt wurde. Infolgedessen verlieren die Lerner ihre Motivation zum Lernen. Während meines Praktikums hatte ich mit der grammatischen Darstellung der Konstruktion *Um...zu + Infinitiv* Probleme gehabt. Für die Schüler war es sehr schwierig, auch mit meiner Hilfe, neue Erfindungen auszudenken, wie es im Lehrbuch erfordert wurde. Die ganze Übung war eher unproduktiv.

Die benutzten Beispiele in der Tabelle mit der Zusammenfassung *der Konstruktion Um...zu + Infinitiv* halte ich für zu komplizierte und zu abstrakte. Sie beziehen sich nicht zur üblichen Gesprächssituationen und bieten dadurch nicht ihre natürliche Verwendung.

Da das Buch die Grammatik nur mithilfe von Beispielsätzen, kann ich mir ihre Verwendung vor allem für Deutschlernenden in der deutschsprachigen Umgebung vorstellen. Für tschechische Schüler ist es jedoch mangelhaft.

Die graphische Seite bei der grammatischen Exposition wirkt unübersichtlich und nüchtern, da wenige graphische Hilfsmittel benutzt werden und da sie an unterschiedlichen Stellen im Lehrbuch vorkommen.

Was die Menge der Übungen betrifft, bin ich der Meinung, dass nicht nur die Konstruktion *Um...zu + Infinitiv*, sondern auch andere grammatische Erscheinungen nicht ausreichend sind. Vor allem vermisse ich spielerische Übungen zum Grammatikeinüben. Aus meiner Erfahrung

waren die zwei dialogischen Übungen im Lehrbuch eher unproduktiv. Zum Einüben der Konstruktion *Um...zu + Infinitiv* sind dann nur vier Übungen übrig geblieben. Deswegen sollten besser gestaltete dialogische oder spielerische Aktivitäten im Buch vorkommen. Im Lehrbuch findet man auch Übungen, wo die Schüler eigene Meinung äußern können und wo Diskussionen geführt werden können, aber sie sind meiner Meinung nach für die Lerner ohne gute Motivation gestaltet, z.B. *Was möchtet ihr im Computerkurs lernen? Diskutiert in der Klasse. Sprecht so...*⁶⁶, *Warum verschenken manche Leute ein Haustier? Sprecht in der Klasse darüber*⁶⁷.

Im Lehrbuch vermisste ich weiter mehrere kommunikative Anlässe zur Gruppenarbeit. Im Kapitel 4 (mit Themenkreis Moderne Welt und mit der Konstruktion *Um...zu + Infinitiv*) findet man keine.

Das Lehrbuch *Pingpong Neu* ist das älteste von den analysierten Lehrwerken und es präsentiert sich als ein Lehrwerk der kommunikativen Methode⁶⁸. Obwohl es aus meiner Sicht kein geeignetes Lehrbuch für Deutschunterricht (im tschechischen Sprachmilieu) darstellt, bin ich der Meinung, dass es eines der ersten Lehrwerken der KM war und dass es zur Weiterentwicklung der KM geholfen hat.

⁶⁶ (vgl. *Pingpong Neu* 3, 53)

⁶⁷ (vgl. *Pingpong Neu* 3, 53)

⁶⁸ (vgl. *Pingpong Neu* 3, die letzte Seite)

6.2. SPRECHEN SIE DEUTSCH?

Im Jahre 2001 erschien Das Lehrwerk „Sprechen Sie Deutsch?“ bei Verlag „Polyglot“. Bis heute wird es ganz häufig an den tschechischen Gymnasien verwendet. Es wurde sowohl von tschechischen als auch von deutschen Autoren geschrieben, was beim Bestimmen der spezifischen tschechischen Bedürfnisse geholfen hat. Die ganze Publikation besteht aus einem Lehrbuch, einem Buch für Lehrer und Tonbänden und es umfasst vier Bände. In der vorgelegten Arbeit wird der zweite Teil mit dem Niveau B1 analysiert.

Während ich Gymnasium besuchte, arbeiteten wir mit diesem Lehrwerk. Aus dem Grund kann ich bei der Analyse auch meine persönliche Erfahrung miteinbeziehen.

6.2.1. DIE STRUKTUR

Das Lehrbuch wird in Kursbuch, Arbeitsbuch und Anlagen geteilt und besteht aus 14 Lektionen, wobei die siebte und 14. Lektion zur Wiederholung konzipiert sind. Jede Lektion wird wieder in drei Abschnitte geteilt.

Im Abschnitt A findet man einen Text, der die Lektion einleitet, weiter einen neuen Wortschatz, eine Wiederholung der Grammatik und eine neue Grammatik. Der Abschnitt B bietet viele Übungen zur Grammatik, Phonetik, zum Textverstehen und zum Wortschatz an. Der Abschnitt C umfasst die zusätzlichen Übungen zur Erweiterung der Kenntnisse, die spielerischen Aktivitäten und die kommunikativen Übungen.

Zum Arbeitsbuch ist auch der Schlüssel zugegeben. In den drei Anlagen findet man einen Überblick der Grammatik, ein Wörterbuch ausgewählter grammatischer Begriffe und ein Wörterbuch. Dazu kommt noch ein geographischer Anhang mit Landkarten.

6.2.2. DIE GRAMMATIK

6.2.2.1. Die Progression der Grammatik

Die neue Grammatik befindet sich am Ende des Abschnitts C. Jede Lektion behandelt von drei bis sechs grammatischen Erscheinungen. Interessant ist, dass jede Lektion auch eine bis vier grammatische Strukturen wiederholt (solche ständige Wiederholung findet man in keinem der analysierten Lehrbücher). Diese sich wiederholende Zusammenfassung macht eine ziemlich große Grammatikmenge in den Lektionen. Die Grammatik in der konkreten Lektionen wird auch sehr ausführlich eingeführt (Abb. 4 – Sprechen Sie Deutsch?). In Lektion zehn *Im Abteil* wird der grammatischen Darstellung (ohne den Einleitungstext miteinzubeziehen) und ihrer Wiederholung mehr als fünf Seiten gewidmet. In der Wiederholung geht es nicht um das

Einüben der Grammatik, sondern um ihre repetierende Abbildung. In den anderen analysierten Lehrwerken wird der grammatischen Darstellung höchstens eine Seite gewidmet. Aus dem Grund stellt sich heraus, dass es sich über die steile Progression handelt.

Am Anfang jeder neuen Lektion befindet sich ein Einleitungstext, der die neue Grammatik und den neuen Wortschatz umfasst. Aus diesen Gründen handelt es sich um einen synthetischen Text (der aber von Muttersprachler geschrieben ist). Danach folgen die neue Grammatik mit ein paar Übungen und die Wiederholung der alten Grammatik. Weitere Übungen folgen dann im Abschnitt B und C und im Arbeitsbuch.

Da die Themen sehr kompakt sind, was wir z.B. auf dem Bild „Abb. 4. – Sprechen Sie Deutsch?“ sehen können, und weil sie auch ständig erweitert und wiederholt werden, halte ich die Progression für eine Kombination der linearen und zyklischen Progression.

Was die grammatische und pragmatische Progression angeht, werden die Kapitel vorwiegend nach formalsprachlichen Kategorien der Grammatik gestaltet und der Grammatik werden dann die Themen angepasst. Begründung dafür sind die synthetischen Texte, wo sich die gewünschte Grammatik „erfindet“. In *Sprechen Sie Deutsch?* werden auch keine Ziele der Lektion genannt und im Inhaltsverzeichnis wird keine Kommunikationssituation bekannt gegeben, wo die neue Grammatik benutzt werden kann.

6.2.2.2. Die Grammatische Darstellung

Die neue Grammatik befindet sich in jeder Lektion immer am Ende des Teils A. Sie wird auf Tschechisch erklärt und mit mehreren Beispielen der Anwendung unterstützt. Wie es schon gesagt wurde, die neuen grammatischen Erscheinungen werden mithilfe eines Textes eingeleitet, später auf Tschechisch erklärt und auch geübt. Da die Strukturen schon in Form einer Regel im Lehrbuch verallgemeinert werden und da die Schüler sie nicht aktiv entdecken müssen, handelt es sich eher um das deduktive Verfahren.

In *Sprechen Sie Deutsch?* behandelt man die Struktur *Um...zu + Infinitiv* im Kapitel *Schulsystem: Im Abteil* noch mit anderen Infinitivkonstruktionen mit *zu*. Das Kapitel beginnt mit einem Text, wo die neue Grammatik zutage kommt. In diesem Kapitel geht es um ein dialogisches Gespräch zwischen zwei Männern im Zugabteil. Dieses Gespräch kann auch vom Tonband abgespielt werden.

Die Konstruktion ist als eine Ersetzungsmöglichkeit des *Nebensatzes mit damit* oder als eine Möglichkeit der Verbindung von zwei Sätzen präsentiert. Die Regel für die Bildung dieser Konstruktion sind auf Tschechisch geschrieben, jedoch alle benutzten Beispiele haben keine

Übersetzung. Speziell wird auf die Verwendung des Reflexivpronomens „*sich*“ aufmerksam gemacht. Weiter folgen zwei Übungen und andere Grammatik.

Im grammatischen Überblick am Ende des Lehrbuches ist diese Struktur nicht zu finden.

Optische Darstellung

Im ganzen Buch wird die neue Grammatik durch blaue Tabellen anschaulich präsentiert. Daneben steht immer der kleine schwarze Buchstabe *g* mit Ausrufezeichen, was eine neue Grammatik symbolisiert. Im Bezug auf visuelle Lernhilfen zu Grammatikerklärung, werden in unserem Beispiel nur drucktechnisch-graphische Hilfsmittel – Fettdruck, Kursiv und Kleinschrift verwendet (in anderen Kapiteln findet man noch abstrakte Symbole in Form von Pfeilen und dynamischen Symbolen). Im Unterschied zu anderen Lehrwerken, wird die Konstruktion *Um...zu + Infinitiv* überhaupt nicht angestrichen, was leider zur Unübersichtlichkeit führt. Im Fettdruck werden nur die gleichen Subjekte und auch Reflexivpronomen angemerkt.

Die Autoren verwenden weiter noch andere Typen der Tabellen. In unserem Beispiel (Abb. 4 – Sprechen Sie Deutsch?) werden die Bemerkungen in der gelben Tabelle *Všimněte si* und ihre Erklärung in rosa gehightetem Text geschrieben.

Dieses Lehrbuch widmet der graphischen Layout nicht viel Platz, was einen der größten Unterschiede zwischen diesem Lehrbuch und den anderen Lehrwerken darstellt. Bilder werden vor allem auf der Anfangsseite mit dem einleitenden Text verwendet. Im *Teil B*, wo sich die grammatischen Übungen befinden, kommen Bilder sie fast gar nicht vor. Sie tauchen wieder im *Teil C* auf. Weitere Tabellen, Rahmen und andere Möglichkeiten der graphischen Arbeit werden selten verwendet.

6.2.3. DIE ÜBUNGEN

Immer nach der Grammatikeinführung kommt dann mindestens eine Übung zur unmittelbaren Grammatikeinübung. Meistens hat es folgende Form: *Ergänzen Sie nach dem Muster, Bilden Sie..., Formulieren Sie richtig....* In unserem Beispiel: *Beenden Sie die Satzgefüge...* Oft kommen auch Übersetzungsübungen vor.

Andere zahlreiche Übungen findet man im Teil B und selbstverständlich auch im Arbeitsbuch. Für die Konstruktion *Um...zu + Infinitiv* bietet das Lehrbuch zwei Übungen im Teil A, vier im Teil B und noch andere fünf im Arbeitsbuch (zusammen 11 Übungen). Überwiegend handelt es um Übungen wie folgt: *Bilden Sie Sätze nach dem Muster, Ergänzen Sie..., Üben Sie..., Bilden Sie Antworten, Übersetzen Sie, usw.* Die grammatischen Übungen sind dann vor allem aus einzelnen

Sätzen gebildet, die keinen inhaltlichen Zusammenhang haben. Im Teil C kommen Übungen zum Leseverstehen, Hörverstehen und zu anderen Zwecken vor.

Die Angaben sind immer auf Deutsch geschrieben und größtenteils auch mit einem Muster ergänzt.

Übungen zur Paararbeit und Anlässe zur Gruppenarbeit kommen vor allem im *Teil C* genügend vor, aber die Betonung liegt an der individuellen Arbeit. Die Äußerung der Schüler in den Übungen wird meistens nicht benötigt, denn das Lehrbuch die grammatischen Übungen (wo die Betonung auf der Form und nicht auf dem Inhalt liegt) bevorzugt.

Zpodstatnělá přídavná jména a přičestí



Der Kranke konnte nicht aufstehen. – Nemocný nemohl vstát.
Wir haben unsere Bekannten besucht. – Navštívili jsme své známé.

Některá přídavná jména a přičestí přebírají ve větách funkci podstatných jmen, píší se s velkým počátečním písmenem, mají člen a mohou přibírat přívlastky. Stále se však skloňují jako přídavné jméno po příslušném členu.

der kranke Mann = der Kranke

Rod podstatných jmen vzniklých substantivizací přídavných jmen a přičestí se řídí rodem přirozeným nebo rodem podstatného jména, které bylo vlastně ze spojení vypuštěno.

Skloňování po členu určitém

	jednotné číslo			množné číslo
1. p.	der Fremde	die Fremde	das Fremde	die Fremden
2. p.	des Fremden	der Fremden	des Fremden	der Fremden
3. p.	dem Fremden	der Fremden	dem Fremden	den Fremden
4. p.	den Fremden	die Fremde	das Fremde	die Fremden

Skloňování po členu neurčitém

	jednotné číslo			množné číslo
1. p.	ein Fremder	eine Fremde	ein Fremdes	Fremde
2. p.	eines Fremden	einer Fremden	eines Fremden	Fremder
3. p.	einem Fremden	einer Fremden	einem Fremden	Fremden
4. p.	einen Fremden	eine Fremde	ein Fremdes	Fremde

Příklady zpodstatnělých přídavných jmen a přičestí názy osob (mužský a ženský rod)

der / die Abwesende – nepřítomný / nepřítomná	der / die Kleine – malý / malá
der / die Angestellte – zaměstnanec / zaměstnankyně	der / die Kranke – nemocný / nemocná
der / die Anwesende – přítomný / přítomná	der / die Reisende – cestující
der / die Bekannte – známý / známá	der / die Tote – mrtvý / mrtvá
der / die Betrunkene – opilý / opilá	der / die Verletzte – zraněný / zraněná
der / die Blinde – nevidomý / nevidomá	der / die Verlobte – snoubenec / snoubenka
der / die Deutsche – Němec / Němka	der / die Verwandte – příbuzný / příbuzná
der / die Fremde – cizinec / cizinka	der / die Weiße – běloch / běloška
der / die Heilige – svatý / svatá	

Srovnejte: der Beamte / ein Beamter – úředník x die Beamtin / eine Beamtin – úřednice

názvy věcí (ženský rod)

die Illustrierte – obrázkový časopis die Elektrische – tramvaj

abstrakta, ojedinele také označení osob nebo věcí (střední rod)

das Böse – zlo das Junge – mládě
das Schöne – to pěkné das Kleine – to malé
das Neue – to nové

stupňovaná přídavná jména (střední rod)

das Bessere – to lepší das Wichtigste – to nejdůležitější

názvy jazyků označující jazyk jako systém (střední rod)

das Deutsche (-, 0) – němčina das Englische (-, 0) – angličtina

Rozlišujte

aus dem Deutschen ins Tschechische übersetzen x Deutsch sprechen
der Konjunktiv im Deutschen x auf Deutsch sagen

Název jazyka ve spojení se slovesy jako *sprechen*, *lernen*, *verstehen* překládáme *das Deutsch* (-[s], 0).

⁶⁹ (Sprechen Sie Deutsch?, 2001, S. 139)

Nahrazení je možné za následujících podmínek:

- ☐ podmínky řídicí a vedlejší věty jsou shodné:
Ingo hofft, dass **er** das Abitur ablegt. – Ingo hofft(,) das Abitur abzulegen.
- ☐ podmět vedlejší věty je obsažen jako předmět ve větě řídicí:
Ich empfehle **dir**, dass **du** ihn fragst. – Ich empfehle dir(,) ihn zu fragen.
- ☐ podmětem řídicí věty je neosobní *es*, ve vedlejší větě je podmětem zájmeno *man*:
Es ist nötig, dass **man** Obst und Gemüse isst. – Es ist nötig(,) Obst und Gemüse zu essen.

Všimněte si

Peter sagt, dass er auf das Gymnasium wechselt.

Zkracování pomocí infinitivní konstrukce neumožňují slovesa sdělování a vnímání: *antworten, erzählen, empfinden* - *pociťovat, fühlen, hören, lesen, riechen* - *čichat, sagen, schreiben, wissen* aj.

Ich empfehle dir(,) ihn zu fragen. – Doporučuji ti, aby ses ho zeptal. / Doporučuji ti zeptat se ho.

Do češtiny překládáme věty s infinitivními konstrukcemi většinou pomocí vedlejší věty, méně často pomocí infinitivu.

Poznámka

Pokud věta obsahuje více sloves, po zkrácení stojí *zu* před posledním infinitivem ve větě: *Ich freue mich, dass ich mich mit Ihnen wieder treffen kann.* – *Ich freue mich, mich mit Ihnen wieder treffen zu können.*

Es scheint, dass er müde ist. / Er scheint müde zu sein. – Zdá se, že je unavený. / Zdá se být unavený.

Zvláštním případem nahrazování vedlejších vět infinitivní konstrukcí jsou věty se slovesem *scheinen* – *zdát se*. Při transformaci podmět *es* vypadává, na jeho místě pak stojí podmět vedlejší věty. Infinitivní konstrukce se v tomto případě neodděluje čárkou.

Poznámka

Podobně jako se některá slovesa vyskytují pouze ve větách s *dass* (a nahrazení infinitivní konstrukcí neumožňují), nelze naopak všechny infinitivní konstrukce s *zu* nahradit větami s *dass*, např. po slovesech *beabsichtigen* (*mít v úmyslu, zamýšlet*), *versäumen* (*zmeškat*), *wagen* (*odvázat se, troufnout si*) apod.: *Sie wagen (es) nicht, etwas zu sagen.*

Rita hat viele Bewerbungen geschrieben, damit **sie** eine Lehrstelle bekommt. – Rita hat viele Bewerbungen geschrieben(,) um eine Lehrstelle zu bekommen.

Účelové věty s *damit* lze nahradit infinitivní konstrukcí s ***um ... zu***, pokud jsou podmínky řídicí a vedlejší věty shodné. Infinitivní konstrukce je uvozena pomocí *um*, podmět vedlejší věty (*sie*) se vypouští a určité sloveso vedlejší věty (*bekommt*) stojí na konci konstrukce jako infinitiv s *zu* (*zu bekommen*). Je-li zkrácená varianta možná, dáváme jí přednost před větou s *damit*.

Er lernt. Er will / soll die Prüfung bestehen. – Er lernt(,) um die Prüfung zu bestehen.
Er macht eine Lehre. Dann kann er bald verdienen. – Er macht eine Lehre(,) um bald verdienen zu können. / um bald zu verdienen.

Pokud pomocí infinitivní konstrukce s *um ... zu* spojujeme dvě původně samostatné věty, je třeba si zapamatovat, že slovesa *sollen* a *wollen* (vyjadřující v původní větě záměr, účel) po spojení vyjadřávají. Sloveso *können* je možno zachovat, nebo vypustit.

Všimněte si

Wir fahren ins Gebirge(,) um **uns** zu erholen.
Ich freue mich(,) **mich** mit Ihnen wieder treffen zu können.

Zvratné zájmeno se vztahuje k podmětu řídicí věty, tj. skloňuje se, ačkoli stojí u infinitivu.

⁷⁰ (Sprechen Sie Deutsch?, 2001, S. 124)

6.2.4. DIE ZUSAMMENFASSUNG

Das Lehrbuch *Sprechen Sie Deutsch?* gehört zu traditionellen Lehrbüchern in der Tschechischen Republik. Sie verbindet die traditionelle GÜM mit dem kommunikativen Ansatz. Am Gymnasium habe ich aus diesem Buch gelernt und habe also auch eine persönliche Erfahrung.

Für sehr positiv halte ich seine übersichtliche Struktur (Teile A, B, C) und die systematische Wiederholung der Grammatik.

Hinsichtlich der Grammatik, finde ich dieses Buch „überfüllt“, weil die Menge der Grammatik zu groß ist, z.B. die Lektion 6 beinhaltet acht grammatische Bereiche, die Lektion 3 sieben grammatische Bereiche. Solche Progression halte ich für zu steile und zu schwierige sogar für die Fachoberschüler und Gymnasiasten.

Auch die Regel und Erklärungen finde ich nicht optimal gestaltet, weil sie einfach nicht, übersichtlich und attraktiv präsentiert werden. Die grammatische Gestaltung wirkt dann sehr chaotisch. Die grammatischen Erklärungen werden durch zusätzliche Informationen in Kleinschrift ergänzt (Abb. 5 – Sprechen Sie Deutsch?), die eher unproduktiv sind, weil sie wieder zur Unübersichtlichkeit der Grammatik beitragen. Für mich war es sogar schwierig auf der Abbildung 5 zu finden, wo die Konstruktion *Um... zu + Infinitiv* erklärt ist. Die graphischen Mittel unterstützen leider die zu erklärende Grammatik nicht und die Gestaltung wirkt dann unübersichtlich. Zum Beispiel in der Tabelle, wo die Konstruktion *Um...zu + Infinitiv* erklärt wird, wird die eigene Konstruktion nicht graphisch betont (Abb. 5 – Sprechen Sie Deutsch?).

Meiner Meinung nach ist die graphische Darstellung des Stoffes eine der größten Nachteile dieses Lehrbuches. Mit aktuellen Fotos, die den Stoff den Schülern näher bringen sollen, wird nicht gearbeitet. Ähnlicherweise werden auch nicht viele Tabellen und graphische Symbole verwendet.

Bei der Grammatik wird vor allem das deduktive Verfahren bevorzugt, da die Grammatik nur erklärt wird und die grammatischen Merkmale nicht geordnet und systematisiert werden. Dies kann leider zur Passivität der Schüler bei Erklärung der neuen Grammatik beitragen.

Was die Übungen betrifft, gibt es da eine bewundernswerte Menge von Übungen. Die Aufmerksamkeit wird vor allem den grammatischen Übungen zur Einzelarbeit oder zum frontalen Unterricht gewidmet. Das kann oft unmotivierend wirken, denn die Schüler oft nur die äußere Form, aber nicht den eigentlichen Inhalt ihrer Äußerung präsentieren.

Alle diese Fakten tragen dazu bei, dass das Lehrbuch zwar systematisch mit der Grammatik arbeitet, aber es kann sie den Schülern nicht einfach, attraktiv und effektiv vermitteln.

6.3. SCHRITTE INTERNATIONAL

Das Lehrbuch *Schritte international* erschien im Jahre 2007 bei Hueber Verlag in Ismaning (Deutschland). Es ist eine sechsbändige Ausgabe, die zum Sprachniveau B1 führt und somit auf die Prüfung *Zertifikat Deutsch* vorbereitet. Zu jedem Kursbuch gibt es noch ein integriertes Arbeitsbuch ohne Lösungen, eine CD mit Hörtexten und Wiederholungsübungen für Computer und ein methodisches Lehrerhandbuch.

In der folgenden Analyse wird mit *Schritte international 5* gearbeitet.

6.3.1. DIE STRUKTUR

Das Lehrbuch besteht aus sieben Lektionen, die sich in weitere Lernschritte gliedern (von A bis E), einen Fragenbogen mit Selbstevaluation, einen Grammatikanhang und eine alphabetische Wortliste.

Jede Lektion behandelt von zwei bis fünf grammatischen Bereichen. Sie beginnen immer mit einer Doppelseite mit einer Foto-Hörgeschichte⁷¹, die immer die Lektion thematisch und sprachlich einleitet. In der Teilen A – C findet man den neuen Lernstoff mit Übungen. Die Teile D – E (manchmal auch C) bieten Aufgaben zum Einüben der vier Sprachfertigkeiten. In der Kopfzeile kann man lesen um welche Struktur es sich handelt. Am Ende der Lektion kommt immer eine Grammatikübersicht mit den wichtigsten Strukturen der Lektion vor und danach noch ein *Zwischenspiel*, wo die Realien auf eine spielerische Art geübt werden.

6.3.2. DIE GRAMMATIK

6.3.2.1. Die Progression der Grammatik

Die Progression der Grammatik wird schrittweise und in einer logischen Anordnung präsentiert. Deswegen wird die Konstruktion *Um...zu + Infinitiv* zusammen in einem Kapitel mit Konjunktion *damit, statt...zu, ohne...zu* eingeführt. Logischerweise behandelt man im vorherigen Kapitel *Infinitiv mit zu* und *das Verb brauchen mit zu*. Im dritten Kapitel *Schritte International 5* kommt man erst zum Genitiv, obwohl der Akkusativ und Dativ schon bekannt sind. Dies alles sind Gründe, die vorwiegend auf die zyklische Progression deuten.

Eine andere Progression ist schon im Inhaltsverzeichnis zu sehen. Die einzelnen Teile der Lektion (Schritte A-E) sind nach Kommunikationssituationen angeordnet und den Situationen

⁷¹ Foto-Hörgeschichte = Einstieg in das Lektionsthema, der durch die Kombination von Fotos und Hörtexten vermittelt ist. Weiter bildet er auch einen thematischen und sprachlichen Rahmen der Lektion, vermittelt Landeskunde und Alltagssprache.

vgl. <https://www.hueber.de/seite/pg_info_fotohoer_einf_srp> 24.4.2013

sind dann die grammatischen Strukturen zugeordnet. Daher handelt es um die pragmatische Progression.

Die steile oder die flache Progression kann nur schwierig bestimmt werden, da sie eine übliche Menge der Lernstoff enthält. Wie es schon oben angeführt wurde, die Lektionen behandeln von zwei bis fünf grammatischen Bereichen.

Die neue Grammatik kommt immer in einer systematischen Anordnung vor. Sie wird erst in der Foto-Hörgeschichte eingeleitet und dann in Schritten A-C erklärt und durchgearbeitet.

6.3.2.2. Die Grammatische Darstellung

Wie dieses Lehrbuch die Grammatik vermittelt kann nicht ganz eindeutig beurteilt werden. Mit den Strukturen wird zwar vor der Regelformulierung gearbeitet (Schüler sollen die richtige Variante von den Beispielen aus der Foto-Hörgeschichte wählen), aber die Regel werden vom Lehrbuch systematisiert und formuliert. All diese Gründe deuten auf eine Kombination zwischen einem induktiven und einem deduktiven Verfahren, wo aber das induktive Verfahren vorwiegt.

Die grammatische Struktur *Um...zu + Infinitiv* taucht im Kapitel *Kundenwünsche* auf. In der Foto-Hörgeschichte *Kundenkontakt* geht es um eine Friseurin und ihre Kunden. Hier kommt die Struktur zum ersten Mal vor. Weiter folgt *Schritt A* in dem mit der Struktur praktisch gearbeitet wird. In der ersten Übung wird aus zwei Möglichkeiten gewählt, es sollte die erwähnte Struktur in der Geschichte markiert werden. Weiter wird die Struktur, zusammen mit *Nebensatz mit damit*, an einem Beispiel näher gezeigt. In der zweiten Übung sollte die Struktur praktisch verwendet werden. Wenn es die Situation verlangt, kann man zum Grammatiküberblick am Ende der Lektion zurückgehen und die Grammatik näher studieren.

Die Regel werden weder auf Deutsch noch auf Tschechisch erklärt, weil die Erklärung nur in der Einführung von Beispielen und tabellarischen Darstellung vorliegt. Alle angeführten Beispiele hängen thematisch zusammen und beziehen sich sehr auf Praxis. Ganz am Ende kommt noch das Zwischenspiel, welches die Lektion abrundet und wo noch einmal mit *Um...zu+ Infinitiv* gearbeitet wird.

Optische Darstellung der Grammatik

Im Rahmen der Grafik wird oft mit dynamischen Symbolen gearbeitet. Konkret werden häufig Bilder aus der Foto-Hörgeschichte benutzt um den Kontext zu vermitteln (Abb. 5 – Schritte international). Weiter werden vor allem Drucktechnisch-graphische Mittel verwendet: der Fettdruck, die Kursivschrift und die farbige Schrift. Abstrakte und konkrete Symbole tauchen nicht auf.

Im *Schritt A*, nach der ersten Übung, taucht die erste graphische Darstellung *Um...zu + Infinitiv* auf. Es ist durch blaue Farbe als Unterlage gekennzeichnet (im ganzen Lehrbuch werden solche Mittel zur Kennzeichnung der Grammatik auf die gleiche Art und Weise benutzt). Im grammatischen Überblick wird hellblaue Tabelle verwendet. *Um...zu* und *damit* steht im farbigen Fettdruck.

6.3.3. DIE ÜBUNGEN

Die Übungen im Kursbuch *Schritte international* wurden von den Autoren mit einer klaren und einheitlichen Struktur aufgebaut. In Schritten (Teile, A-C) kommt immer die neue Grammatik mit Übungen vor. Sie bieten unterschiedliche Menge von Übungen anhand des Schwierigkeitsgrads des neuen Stoffes. Diese Übungen beziehen sich thematisch auf die Foto-Hörgeschichte und erhalten eine traditionelle Form, z.B.: *Was ist richtig? Hören Sie und kreuzen Sie an, Ergänzen Sie, Ordnen Sie zu, Ergänzen Sie*, usw. Dazwischen erscheint in jedem Schritt eine kommunikative Übung, wie z.B.: *Arbeiten Sie in Gruppen, Machen Sie ein Plakat, Rollenspiel..., Kennen sie noch andere Thesen? Notieren Sie und diskutieren Sie..., Suchen Sie einen Titel für das Buch*, usw. Wenn es nötig ist, werden zu den Übungen noch die kommunikativen Redemittel hinzugefügt.

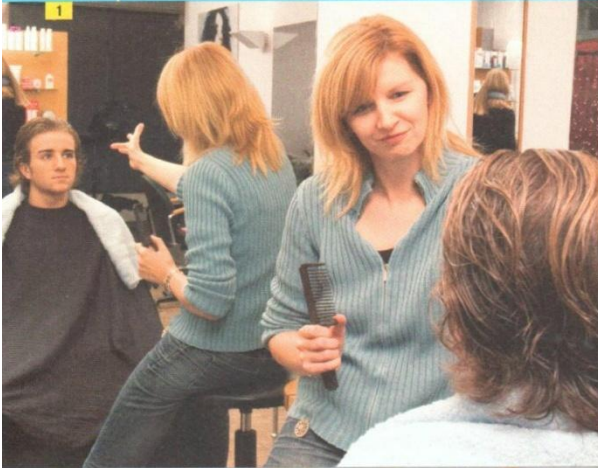
Die Schritte D-E (manchmal auch C) bieten das Einüben der einzelnen Sprachfertigkeiten. Deswegen erscheinen hier Übungen wie: *Sehen Sie die Angebote im Abendprogramm an. Ordnen Sie zu, Sprechen Sie mit Ihrer Partnerin/Ihrem Partner, Ordnen Sie zu, Überfliegen Sie den Text...*, usf.

Im Arbeitsbuch findet man alle Typen der oben genannten Übungen. Zur Struktur *Um...zu* werden im Kursbuch zwei Übungen und im Arbeitsbuch noch sechs andere angeführt. Im Unterschied zu all den anderen Lehrbüchern in dieser Analyse, werden noch andere Übungen auf der CD zur Verfügung gestellt, und zwar zwei zur Struktur *Um...zu*. Dies macht im Gesamtzahl zehn Übungen zusammen.


Alle Anweisungen werden auf Deutsch geschrieben.

ABB. 6 – SCHRITTE INTERNATIONAL (DIE FOTO-HÖRGESCHICHTE)⁷²

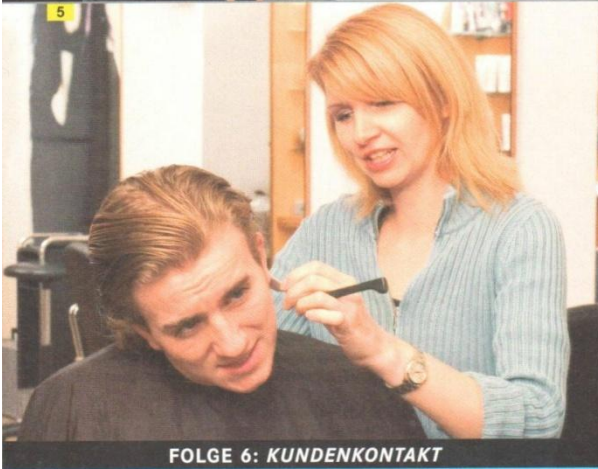
6 Kundenwünsche



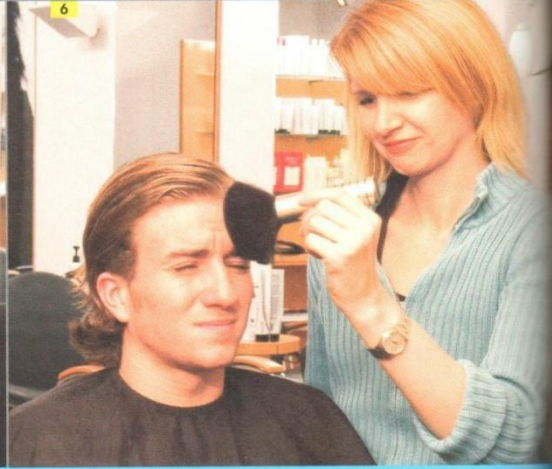
1



2



5



6

FOLGE 6: KUNDENKONTAKT

1 Sehen Sie die Fotos an. Was meinen Sie? Worüber unterhalten sich wohl Nasseer und die beiden anderen Personen?

Vielleicht über die Familie.


Ich spreche beim Frisör immer über ...

2 Sehen Sie noch einmal die Fotos an. Welche Wörter passen Ihrer Meinung nach zu welcher Person? Ergänzen Sie und sprechen Sie.


Schnitt/Shampoo

Pharmabranche/Marketing


Gastronomiebranche/Spezialitäten



Frau Walther:
.....
.....



Herr Kugler:
.....
.....



Nasseer:
.....
.....

Pharma- was mit Medikamenten zu tun hat, z.B. Pharmabranche, Pharmaindustrie, Pharmavertreter

zweiundsechzig
62
LEKTION 6

⁷² (Schritte International 5, 2007, 62)

6 **A**

Man muss heute direkt zum Kunden gehen, **um Erfolg zu haben.**

CD 2 23 | **A1** Was ist richtig? Hören Sie und kreuzen Sie an.



- a** Herr Kugler reist zu den Kunden,
 um Erfolg zu haben.
 um Land und Leute kennenzulernen.



- b** Herr Kelmendi fährt mit seiner Familie im Sommer immer in seine Heimat,
 damit seine Kinder die Großeltern sehen können.
 um Ruhe zu haben.

Herr Kelmendi fährt in seine Heimat, **um** Ruhe zu haben.
 Herr Kelmendi fährt in seine Heimat, **damit** seine Kinder die Großeltern sehen können.

A2 Warum fährt Herr Kelmendi in seine Heimat? Was sagt er? Erklären Sie mit **um ... zu** oder **damit**.

Meine Kinder lernen ihre Verwandten kennen. ●
 Ich möchte den Kontakt nicht verlieren. ●
 Meine Frau kann sich erholen. ●
 Ich möchte meine ganze Familie sehen.

Ich fahre in meine Heimat, damit meine Kinder ihre Verwandten kennenlernen.

Ich fahre in meine Heimat, ...

A3 Urlaubswünsche. Sehen Sie sich die Statistik an.

Welche Informationen finden Sie? Was finden Sie interessant/überraschend?

Die Statistik zeigt, wie sich Männer und Frauen den Urlaub vorstellen.

Ich finde es überraschend, dass nur acht Prozent der Frauen in Urlaub fahren, um zu feiern und sich zu amüsieren, aber ...

Die Statistik zeigt ...
 In der Statistik geht es um ...
 ... doppelt so viele ... wie ...
 ... etwa gleich viele ... wie ...
 ... nur halb so viele ... wie ...
 ... jede/r Zweite / Dritte ...
 ... mehr/weniger als die Hälfte / ein Drittel / ...
 ... fast/nur/über ... ein Viertel / ...

Urlaubswünsche	Frauen	Männer
sich erholen	59 %	55 %
Sport treiben	12 %	13 %
feiern und sich amüsieren	8 %	22 %
Abenteuer erleben	14 %	7 %
Sehenswürdigkeiten besuchen	7 %	3 %
flirten	4 %	6 %

⁷³ (Schritte international, 2007, 64)

Grammatik			
1	<i>um zu</i> + Infinitiv und Konjunktion: <i>damit</i>		
	<i>Herr Kelmendi</i> fährt in seine Heimat,	Konjunktion	Ende
		um	Ruhe zu haben.
			den Kontakt nicht zu verlieren.
		damit	<i>seine Kinder</i> sehen.
			die Großeltern
			seine Frau sich erholen kann.

6.3.4. DIE ZUSAMMENFASSUNG

Die Struktur und die Übersichtlichkeit dieses Lehrbuches gehört sicher zu seinen größten Vorteilen. Man kann die gebrauchten Strukturen sehr schnell nachschlagen und sich sehr schnell auskennen. Die einzelnen Schritte mit neuer Grammatik und mit anderen Sprachfertigkeiten halte ich für eine sehr gelungene Idee.

Das Grammatikverfahren ist eher induktiv, was die Aktivität der Lernenden unterstützt.

Das ganze Buch wird durch Geschichten über die Hauptfigur verbunden. Meiner Meinung nach unterstützen die Geschichten die Motivation des Lerners, weil sie zum einen realistisch und interessant sind und zum anderen über normale Menschen, mit denen sich die Schüler identifizieren können, berichten. Diese Geschichten enthalten auch viele landeskundliche Informationen und bieten viele kommunikative Anlässe an.

Was die grammatische Progression und Darstellung der Grammatik betrifft, sind diese zu Lehrzwecken sehr gut geeignet. Die Darstellung ist sehr praktisch und kommunikativ orientiert, was für die Lerner sehr von Vorteil ist, was jedoch aber auch eigene Nachteile mit sich bringt. Vor allem mangelt es an die theoretischen Regeln für die Grammatik. Auf einer Seite könnte es einem im Deutschland lebenden Ausländer das Lernen erleichtern, weil er nicht mit zu viel Theorie belastet wäre, auf der anderen Seite würde es z.B. den tschechischen Schülern, die nicht jeden Tag mit Deutsch im Kontakt sind, fehlen, denn sie schon zum Erwerben der Fremdsprache eine Struktur brauchen. Dazu muss ich noch ergänzen, dass diese Regeln im methodischen Lehrerhandbuch erwähnt werden und dass der Lehrer sie dann durch die Präsentation an der Tafel (oder auf eine andere Art und Weise) erklären kann.

⁷⁴ (Schritte international, 2007, 69)

Die graphische Seite des Lehrbuches ist übersichtlich, aktuell, systematisch und attraktiv. Die graphischen Hilfsmittel werden effektiv genutzt.

Im Bezug auf Übungen gefällt mir ihren thematischen Zusammenhang mit der Foto-Hörgeschichte und ihre kommunikative Seite. Die Schüler können ganz oft eigene Meinungen äußern und selbständig sprechen. Auch Änderung und Nutzung der Sozialformen wird nicht vergessen. Dazu kommt noch CD mit interaktiven Übungen, die den Schülern eine interessante und gegenwärtige Form des Übens anbieten.

Das Lehrbuch gehört zu den jüngeren Lehrwerken und bietet dann eine sehr moderne, erfolgreiche und interessante Form des Unterrichtes. Es ist streng auf den kommunikativen Unterricht orientiert, was das eigentliche Ziel des Fremdsprachenunterrichtes, die kommunikative Kompetenz, fördert und unterstützt.

.

6.4.DIREKT

Das Lehrbuch *Direkt 2 – Němčina pro střední školy* hat der Verlag Klett in Prag im Jahre 2010 herausgegeben. Ähnlich wie bei *Sprechen Sie Deutsch?* haben es sowohl tschechische als auch fremdsprachliche Autoren verfasst. Dieses Lehrbuch wurde auf die Art und Weise konzipiert, um die Lerner auf das staatliche Abitur vorzubereiten. Von demselben Grund wurde es für tschechische Schüler der Fachoberschulen und Gymnasien geschrieben. Das ganze Lehrbuch umfasst drei Bände, die zum Sprachniveau B1 führen. Zum Lehrbuch gehören noch eine CD, ein methodisches Lehrerhandbuch mit Schlüssel zum Arbeitsbuch und eine 2 CD mit Tonbänden. Das Arbeitsbuch ist innerhalb des Lehrbuches zu finden.

In der vorgelegten Arbeit wird der zweite Band analysiert.

6.4.1. DIE STRUKTUR

Jeder Band dieses Lehrwerks umfasst zehn Lektionen und entspricht mit seinem Umfang einem Schuljahr (bei der Stundendotation 2-3 pro Woche).

Jede Lektion ist in 3 unterschiedlich thematischen Unterkapiteln geteilt. Die Lektionen beginnen immer mit einer Einleitungsseite auf Tschechisch, wo die Ziele und die Abiturthemen der jeweiligen Lektion bekanntgegeben werden. Am Ende einzelner Lektionen ist eine Grammatikübersicht wieder auf Tschechisch angeführt.

Nach fünf Lektionen kommt ein spezieller Teil *Fertigkeitstraining*, der auf das Üben aller Sprachfertigkeiten gerichtet ist. Genauso auch im Arbeitsbuch ist nach fünf Lektionen ein Teil *Wie weit bist du jetzt?* in der Form eines Tests zu finden. Nach all den Lektionen kommt noch Arbeitsbuch (ohne Lösungen) und ein Portfolio, wo sich die Schüler ihren Sprachfortgang notieren können. Weiter ist im Lehrbuch noch eine Liste der unregelmäßigen Verben und eine Wortliste zu jeder Lektion mit tschechischer Übersetzung und eine CD mit phonetischen Übungen enthalten.

6.4.2. DIE GRAMMATIK

6.4.2.1. Die Progression der Grammatik

Das Lehrbuch *Direkt* bietet wieder eine andere Weise der Grammatikpräsentierung und geht vom Einfachen zum Schwierigen fort. Man kann nicht eindeutig bestimmen, ob es sich um die lineare oder um die zyklische Progression handelt. Manche grammatischen Erscheinungen werden nur in einem Kapitel angeführt (z.B. Präpositionen mit Dativ und Akkusativ) und manche in mehreren (z.B. Modalverben führt man im Kapitel 11 ein, aber das Modalverb *sollen*

kommt zwei Lektionen später). Deswegen bin ich der Meinung, dass die Progression in diesem Buch eine Kombination der linearen und der zyklischen Progression ist. Was die Unterscheidung zwischen der grammatischen und pragmatischen Progression betrifft, bin ich der Meinung, dass es vorwiegend die pragmatische Progression vertreten ist: die Ziele der Lektionen werden am Anfang der Lektion bestimmt und den kommunikativen Situationen werden die grammatischen Strukturen zugeordnet. Zum Beispiel in der *Lektion 11, Teil III – Behinderte Jugendliche in der Schule* werden die Modalverben angegeben und geübt.

Da die Lektionen eine normale Menge an Grammatik (in der Beziehung zur anderen analysierten Lehrwerken) beinhalten, ist die Progression auch als steil und flach zu bezeichnen. Das Lehrbuch bietet von einem Thema bis zu fünf grammatischen Themen ein.

6.4.2.2. Die Grammatische Darstellung

Die grammatische Darstellung wird wieder auf dem Beispiel von der Struktur *Um... zu + Infinitiv* präsentiert. Sie wird im Lehrbuch zusammen mit Finalsätzen mit *damit* durchgenommen.

Die Vermittlung der Konstruktion *Um...zu + Infinitiv* ist eher induktiv, denn die Schüler müssen erstens Sätze mit dieser Grammatikerscheinung bilden. Leider bietet das Lehrbuch nicht mehr Platz Systematisierung der Grammatikerscheinungen von Schülern. Am Ende der Lektion sind die Regeln für Bildung dieser Konstruktion zu finden. Deswegen ist das Verfahren der Grammatikvermittlung schwer zu bestimmen.

Die Grammatik ist im Kapitel, welches sich mit *Jobs und Berufe* beschäftigt, eingebaut. Daher kommen Übungen, die sich mit unterschiedlichen Berufen beschäftigen, vor. Die neue Grammatik steigt in dialogischen Gesprächen über künftige Berufe ein. Erstens sollten die Lernenden ausdenken, welche Tätigkeiten beherrscht werden müssen um einen Beruf ausüben zu können. Später kommt eine Übung mit kleinem Rollenspiel, wo sie einen kurzen Dialog mit Konstruktion *Um...zu + Infinitiv* bilden, z.B.: *Man muss schnell laufen können, um als Polizist zu arbeiten.* Zu dieser Grammatikvermittlung kommt noch schon erwähnter grammatischer Überblick am Ende der Lektion mit einer genaueren Beschreibung der Struktur vor. Die Regeln sind auf Tschechisch mit der Hilfe von Beispielen aus realen Leben erklärt.

Es lohnt sich noch zu erwähnen, dass durch das rote *Povšimněte si [Beachten Sie]* und das orange *Zapamatujte si [Merken Sie sich]* auf die Ausnahmen und Besonderheiten aufmerksam gemacht wird.

Optische Darstellung

Wie es schon erwähnt wurde, die grammatischen Erklärungen stehen am Ende der Lektionen und sind immer grün gefärbt. Ganz oft wird die Grammatik sehr gut tabellarisch gestaltet, weil es der Übersichtlichkeit hilft.

Von den drucktechnisch-graphischen Hilfsmitteln werden Fettdruck, Kursiv und Verwendung anderer Farbe benutzt. Es wird vor allem die Erscheinung *damit* und *Um...zu + Infinitiv* selbst und dazu noch das gleiche Subjekt verdeutlicht. Was die grammatische Darstellung innerhalb der Lektion betrifft, wird die Konstruktion noch durch einen Bildkontext visualisiert. Abstrakte und konkrete Symbole tauchen bei den grammatischen Darstellungen nicht auf.

6.4.3. DIE ÜBUNGEN

Im Lehrbuch wird die Grammatik anhand von Übungen der Sprachfertigkeiten (Sprechen, Hören, Schreiben, Lesen) geübt, z.B. *Lies die Texte und ordne zu, Bilde Dialoge wie im Beispiel, Wie ist deine Kurzbiografie? Schreib und erzähl, Was passt zusammen? Verbinde und schreib die Sätze...* Alle Anweisungen sind auf Deutsch geschrieben.

Nach Anführung der neuen Grammatik wird mit einer orangen Tabelle (Abb. 8 – Direkt – Nĕmĕina pro stĕrednĕ školy) auf die Übungen im Arbeitsbuch hingewiesen. Auf der Abbildung 8 ist so ein Hinweis zu finden.

Hinsichtlich der Menge der Übungen, tauchen ohne die zwei dialogischen Übungen bei der Anführung der Konstruktion noch drei Übungen zur Verwendung *Um...zu* und eine zur Verwendung von *damit* auf. Weiter sind im Arbeitsbuch typische Übungen, wie *Bilde Sätze, Ergänze die Endungen, Ordne zu*, usw., also fast alle Typen der Übungen vertreten.

Im ganzen Lehrbuch werden noch spezielle Aufgaben des Sprechens und Schreibens für das Abitur angeführt (Abb. 9 – Direkt – Nĕmĕina pro stĕrednĕ školy). Sie sind in der gelben Tabelle mit einem Männchen zu finden.

SCHREIBEN / SPRECHEN

7 • Was muss man können, um als ... zu arbeiten? Mach Notizen und antworte.

Berufe	Was muss man können?
Programmierer	



Was muss man können, **um** als Programmierer **zu** arbeiten?

Um als Programmierer **zu** arbeiten, muss man Software-Programme entwickeln können.

SPRECHEN

8 • Vater und Kind. Ein kleines Rollenspiel. Bildet Dialoge wie im Beispiel.



Papa, ich will Flugkapitän werden.

Gut, mein Sohn, ich werde alles tun, **damit** du Flugkapitän werden kannst.

HÖREN CD4 • 19

9 • Zukunftspläne. Vier Interviews. Hör zu und ergänze die Sätze.

Was wollen die vier Jugendlichen werden?

Sabine will	werden.
Bernd will	werden.
Florian will	werden.
Silke will	werden.

ABI SPRECHEN

47 Se **svým** rakouským známým diskutuješ o výběru zaměstnání.

V rozhovoru s ním:

- řekni, čím bys chtěl/a být,
- zeptej se, jaká zaměstnání si nejvíce vybírají mladí v Rakousku,
- pověz, jak to vypadá v Česku.



HÖREN CD4 • 20

9 • Hör noch einmal zu und ergänze die Namen.

	• Um in der Welt herumzureisen.
	• Um mit vielen Leuten in Kontakt zu kommen.
	• Um mit jungen Leuten zusammen zu sein.
	• Um viel Geld zu verdienen.

⁷⁵ (Direkt – Němčina pro střední školy, 2010, S. 83)

17
LEKTION
Blitz : Grammatik

III. Skloňování podstatných jmen typu -en - 2. pád

	jednotné číslo	množné číslo
1. pád	der/ein Journalist	die Journalist en
2. pád	des/eines Journalist en	der Journalist en
3. pád	dem/einem Journalist en	den Journalist en
4. pád	den/einen Journalist en	die Journalist en

Existuje menší skupina podstatných jmen mužského rodu, která mají ve všech pádech kromě 1. pádu jednotného čísla koncovku **-(e)n**. Jsou to obvykle podstatná jména:

- zakončená na **-ist**: Journalist, Polizist, Pianist
- označující některé profese: der Fotograf, der Architekt, der Philosoph, der Student, ...
- zakončená na **-e**: (často označující národnost) der Junge, der Kollege, der Experte, ...; der Tscheche, der Slowake, der Russe, der Franzose, der Türke, ...

Zapamatujte si!
Do této skupiny patří i podstatné jméno *der Mensch*.

IV. Účelové věty se spojkou *damit* / konstrukce *um ... zu*

1. Ich werde alles tun, **damit** du Flugkapitän werden kannst.
2. Ich werde mit dem Direktor sprechen, **damit** du die Stelle bekommst.
3. Sabine möchte Lehrerin werden, **um** mit jungen Leuten zusammen **zu** sein.
4. Ich fahre nach Deutschland, **um** meine Deutschkenntnisse **zu** verbessern.

Účelové vedlejší věty uvozené spojkou **damit** vyjadřují účel, cíl vykonávané činnosti. Ptáme se na ně otázkou: za jakým účelem?

Po spojce **damit** následuje slovosled věty vedlejší:
..., damit + podmět + ostatní větné členy + přísudek.

Pokud je ve větě hlavní i větě vedlejší s **damit** stejný podmět, lze takové souvětí zkrátit pomocí konstrukce **um ... zu** + infinitiv:

Sabine macht eine Abmagerungskur, damit **sie** schlank wird.
Sabine macht eine Abmagerungskur, **um** schlank **zu** werden.

Ich will Sportlehrer werden, damit **ich** viel Sport treiben kann.
Ich will Sportlehrer werden, **um** viel Sport treiben **zu** können.

Povšimněte si!
Sloveso, které je ve vedlejší větě s **damit** v určitém tvaru, je v konstrukci **um ... zu** v infinitivu a částice **zu** stojí těsně před ním.

Zapamatujte si!
Existují ještě dvě podobné infinitivní konstrukce: **statt ... zu** (místo aby) a **ohne ... zu** (aniž by):
Ich fahre nach England, **statt** in Tschechien **zu** bleiben. Jedu do Anglie, *místo abych* zůstal/a v Česku.

Du kannst kein Geld verdienen, **ohne zu** arbeiten. Nemůžeš si vydělat peníze, *aniž bys* pracoval.

Pokud tyto infinitivní konstrukce předcházejí větě hlavní, zůstávají beze změny. Mění se jen slovosled ve větě hlavní – podmět se přesouvá až za přísudek:

Statt in Tschechien **zu** bleiben, *fahre ich* nach England.
Ohne zu arbeiten, *kannst du* kein Geld verdienen.

⁷⁶ (Direkt – Němčina pro střední školy, 2010, S. 90)

6.4.4. DIE ZUSAMMENFASSUNG

Obwohl ich mit diesem Lehrwerk keine persönliche Erfahrung habe, kann ich mir die Arbeit mit ihm sehr gut vorstellen.

Das ganze Lehrbuch ist sehr gut strukturiert, übersichtlich und attraktiv gestaltet. Es ist voll von Bildern und Fotos, die den Inhalt gut ergänzen.

Das Verfahren der Grammatikvermittlung ist eine Kombination zwischen dem induktiven und deduktiven. Die Strukturen werden nicht immer von den Lernenden gesammelt, geordnet und systematisiert, sondern meistens sollen die Lernenden erst mit den konkreten Beispielen arbeiten und dann kommt das Systematisieren durch die grammatische Erklärung.

Die Progression der Grammatik, von der Grammatikmenge betrachtet, ist angemessen. Weiter halte ich für positiv die pragmatische Progression, wo sich erst aus den Themen die grammatischen Bereiche ergeben. Damit hängt die Bestimmung der Ziele und Abiturthemen am Anfang der Lektion zusammen. Dies ist typisch für die pragmatische Progression. Zusätzlich hilft dies auch das Buch übersichtlicher zu machen.

Die Grammatikdarstellung leitet überwiegend zur Selbstentdeckung der Regeln an, was den Autoren aus meiner Sicht sehr gelungen ist. Am Ende der Lektion ist die Grammatikübersicht übersichtlich und effektiv bearbeitet.

Was die graphische Verarbeitung betrifft, wirkt diese sehr gelungen und übersichtlich. Auch die ganze graphische Gestaltung ist interessant und mit viel Bildmaterial unterstützt.

Hinsichtlich der Übungen, war ich überrascht, dass dieses Buch nicht viele Partnerarbeit oder Gruppenarbeit bietet. Obwohl es viele moderne Methoden benutzt, werden darin nicht viele kommunikativen Übungen, wo die Schüler nicht nur einen Dialog nach dem Muster bauen sollen, verwendet. Weiter tauchen in diesem Lehrbuch fast keine „offenen“ Übungen auf, wo die Schüler eigene Meinungen sagen können und wo sie genug Anlässe zur Kommunikation haben. Mehrere Übungen solcher Art würden ihre Motivation sicher besser unterstützen. Die Menge der Übungen ist meiner Meinung nach ausreichend.

Im ganzen Lehrbuch werden systematisch alle Sprachfertigkeiten geübt. Auch das Sprachportfolio bietet eine motivierende Form der Spracharbeit.

Für sehr nützlich halte ich die systematische Vorbereitung auf das Staatsabitur und dass es diesem Ziel sehr viel Platz gewidmet wird.

6.5.DIE ERGEBNISSE

In der vergleichenden Analyse habe ich mich vor allem mit Struktur, Progression der Grammatik, Exposition und Übungen befasst.

Die Struktur ist meiner Meinung nach in allen analysierten Lehrwerken klar und übersichtlich. In manchen Lehrbüchern werden die Kapitel in Unterkapitel oder kleinere Schritten geteilt. Nur das Lehrwerk „Direkt“ beinhaltet am Ende ein Portfolio, wo sich die Lernenden ihren Fortschritt vormerken können.

In den Lehrwerken tauchen unterschiedliche Typen der Progression auf. Meistens kommt eine Kombination zwischen der zyklischen und der linearen Progression vor. Ähnlich ist es mit der grammatischen und pragmatischen Progression – häufig geht es um eine Kombination dieser beiden, nur im Lehrwerk *Sprechen Sie Deutsch?* tritt überwiegend die grammatische Progression auf. Was die Menge der Grammatik betrifft, betrachte ich sie in fast allen Lehrwerken als angemessen. Nur die Menge der neuen Grammatik im Lehrbuch *Sprechen Sie Deutsch?* ist zu hoch.

Die Analyse der grammatischen Darstellung der Struktur *Um...zu + Infinitiv* hat festgestellt, dass die Grammatikvermittlung unterschiedliche Mittel verwendet. Sie wird mit einem synthetischen Text, einer Einführung mit Musterdialogen, einer Foto-Hörgeschichte und mit einer dialogischen Sprachsituation präsentiert. In drei Lehrbüchern wird die Grammatik am Ende der Lektion in einer Grammatik-Übersicht zusammengefasst. Mit Ausnahme von dem Lehrbuch *Sprechen Sie Deutsch?*, wo die Struktur *Um...zu + Infinitiv* zusammen mit anderen *Konstruktionen mit zu* präsentiert wird, wird der Lehrstoff in Verbindung mit *Finalsatz mit damit* gesetzt. Im Verhältnis zur Sprache der Erklärungen, hat sich gezeigt, dass alle Lehrwerke die deutsche Sprache bevorzugen.

In *Direkt* werden die Ziele des Kapitels explizit am Anfang der Lektion genannt, noch dazu werden noch Ziele für das Abitur genannt. Im Lehrbuch *Pingpong Neu 3* werden die Ziele immer am Anfang des Themenkreises (drei Kapiteln) beschrieben.

Das Lehrbuch *Direkt* bemüht sich vor allem um die Vorbereitung auf das Abitur. Im Vergleich dazu wollen deutsche Bücher *Schritte international* und *Pingpong Neu 3* die Lerner auf das Zertifikat Deutsch vorbereiten.

Die häufigsten Techniken zur optischen Darstellung der Grammatik sind vor allem Fettdruck, farbige Schrift und Druckfarbe als Unterlage. Nur selten werden die abstrakten Symbole verwendet. Einen Bildkontext als dynamisches Symbol wurde zweimal benutzt und konkrete Symbole haben überhaupt nicht aufgetaucht.

Eine übersichtliche, interessante und aktuelle graphische Gestaltung haben Lehrbücher *Direkt* und *Schritte International* erwiesen.

Die Menge der Übungen war am größten in *Sprechen Sie Deutsch?*, was auch andere grammatische Bereiche neben dem Üben der Konstruktion *Um...zu + Infinitiv* betrifft. Zusammen war es 11 Übungen, in *Schritte international* acht Übungen, in *Pingpong Neu 3* sechs Übungen und in *Direkt* fünf Übungen, zur Konstruktion *Um...zu + Infinitiv*. Offene Übungen, wo die Schüler als selbst sprechen könnten wurden vor allem im Lehrbuch *Schritte international* gefunden.

Ähnlich ist es mit Aktivitäten für Gruppenarbeit, weil sie nur in Lehrbuch *Schritte international* eine bedeutende Menge bilden. Anlässe für Partnerarbeit wurden in allen Lehrbüchern gefunden.

7. ZUSAMMENFASSUNG

In der Anleitung dieser Diplomarbeit wurden ihre Ziele - eine vergleichende Analyse von verschiedenen Lehrwerken, ihre Beschreibung und Beurteilung vor allem ihrer Grammatikdarstellung - genannt und näher bestimmt.

Zu diesem Zweck wurde in dem theoretischen Teil erstens der Begriff „Grammatik“, auch von der Sicht der pädagogischen Grammatik, der Grammatik in Lehrbüchern und ihren Darstellung, definiert und näher beschrieben.

Dabei ergab sich, dass die Grammatik eine spezielle Stelle im Fremdsprachenunterricht einnimmt, denn sie wird auf einer Seite für wichtig gehalten und auf der anderen Seite gehasst.⁷⁷ Weiter wird stark wahrgenommen, dass sie kein Ziel des Unterrichtes darstellt, als es in der GÜM üblich war, sondern dass es die Sprachfertigkeit ist. In diesem Kapitel wurden noch die Grundsätze der pädagogischen Grammatik festgestellt. Im Kapitel *2.5 Die grammatischen Darstellungen in Lehrwerken* habe ich eine theoretische Grundlage für die Lehrwerkanalyse durchgeführt.

Was die Rolle der Grammatik in verschiedenen Konzeptionen des Fremdsprachenunterrichts betrifft, konnte anhand der Recherche gezeigt werden, dass die Konzeptionen einen großen und unterschiedlichen Einfluss auf die Grammatikdarstellung in Lehrwerken ausüben. In Gegenwart wird der kommunikative Ansatz bevorzugt, welcher von der Kombination allen Konzeptionen ausgeht.

Weiter mussten verschiedene Verfahren und Phasen der Grammatikvermittlung festgestellt werden, damit man ein Schema für Gestaltung der Lehrwerke erwirbt. Heutzutage wird die induktive Tendenz bevorzugt, die dem Lerner eine aktive Mitarbeit bei der Regelfindung vermittelt. Diese Tendenz trifft auf mehrere Bereiche des Fremdsprachenunterrichts zu.

Zum Schluss des theoretischen Teils wurde die Phase des Übens näher analysiert. Es wurde festgestellt, dass die Übungen das Sprachwissen in Können überführen und dass sie immer das kommunikative Lernziel anstreben sollen.

In der Analyse habe ich vier verschiedene Lehrwerke unter dem Gesichtspunkt von Struktur, Grammatik (ihre Struktur, Progression, Darstellung und Übungen) vergleicht und auch die Beurteilung verfasst. Für eine bessere Vorstellung der Präsentation der Grammatik wurden die Lehrbücher um konkrete Beispiele erweitert. Im letzten Kapitel des praktischen Teils habe ich diesen auch um eigene Auswertung der Ergebnisse ergänzt.

⁷⁷ Kapitel 2.2. Die besondere Rolle der Grammatik

Obwohl ich der Meinung bin, dass ich die am Anfang erwähnten Ziele erreicht habe, bin ich mir den Grenzen meiner Analyse bewusst. Eine erweiterte Analyse würde für die Zukunft eine logische Fortsetzung darstellen. Es könnten noch mehreren Aspekte wie z.B. größere Anzahl der Bücher, Wortschatz und Phonetik, analysiert werden.

Diese Arbeit kann also der Orientierung über die analysierten Lehrwerke und die theoretische Basis für Grammatikvermittlung im Lehrbuch oder im Unterricht helfen. Dank dieser Arbeit ist es möglich sich einen Überblick über die grammatische Darstellung in untersuchten Lehrwerken zu schaffen, was die Entscheidung für die Auswahl eines geeigneten Lehrbuchs für den Deutschunterricht beeinflussen kann.

Ansonsten finde ich die Entwicklung der Grammatikvermittlung in Lehrwerken für positiv und ideenreich. Hoffentlich bringt die Zukunft noch bessere Methoden und Vermittlungen, damit das Lernen einer Sprache noch schneller und leichter geht.

8. RESUMÉ

Diese Diplomarbeit beschäftigt sich mit einer vergleichenden Analyse von Lehrwerken der deutschen Sprache und untersucht sie aus der Sicht der Grammatikdarstellung.

Im ersten Teil (Kapitel 1 bis 5) wird die Aufmerksamkeit den theoretischen Grundlagen der Grammatik gewidmet. Man untersucht den Begriff „Grammatik“, ihre Aufgaben, die pädagogische Grammatik, verschiedene Konzeptionen des Fremdsprachenunterrichts, Grammatikvermittlung und die Grammatikübungen.

Im zweiten Teil (Kapitel 6) werden vier ausgewählte Lehrwerke des Deutschen aus der Sicht der Grammatikvermittlung beschrieben, näher analysiert und bewertet. Ergebnisse werden dann im letzten Kapitel zusammengefasst.

Alle benutzten Quellen sind im Quellenverzeichnis beigefügt.

9. RÉSUMÉ IN ENGLISCH

The present thesis deals with a comparative analysis of textbooks of German language and examines them from the point of view of presenting grammar.

In the first part (chapters 1-5), the attention is devoted to the theoretical foundations of grammar. The thesis explores the concept of "grammar" and its tasks, it is also concerned with pedagogical grammar, different conceptions of language teaching, teaching grammar and grammar exercises. In the second part (Chapter 6), the thesis describes four selected textbooks of the German language from the perspective of teaching grammar. These textbooks are further analyzed and evaluated. The results are summarized in the last chapter.

All sources used are included in the bibliography.

10. QUELLENVERZEICHNIS

LITERATURVERZEICHNIS

Funk, H.; Koenig, M.: *Grammatik lehren und lernen*, München, 1991.

Henrici, G.: *Studienbuch: Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (und anderer Fremdsprachen)*, Paderborn, 1986.

Henrici, G.; Riemer, C. (Hrsg.): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*, Göppingen, 1996.

Huneke, H.-W.; Steinig, W.: *Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung*, Berlin, 2005.

Hunfeld, H.; Neuner, G.: *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*, Kassel, 1993.

Ivo, H.; Neuland, E.: *Grammatisches Wissen. Skizze einer empirischer Untersuchung über Art, Umfang und Verteilung grammatischen Wissen (in der Bundesrepublik)*, 1991. In: *Diskussion Deutsch*, 22-121.

Lange G. (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts: Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik*, Göppingen, 1998.

Schmidt, R.: *Grammatik ja, aber wie. Dokumentation des Deutschlehrerkongresses am Goethe-Institut Thessaloniki*, Thessaloniki, 1987.

Steinig, W.; Huneke, H.-W.: *Sprachdidaktik Deutsch; Eine Einführung*, Berlin, 2004.

Storch, G.: *Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik; theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*, München, 2001.

Zimmermann, G.; Wißner-Kurzawa, E.: *Grammatik: lehren – lernen – selbstlernen: zur Optimierung grammatikal. Texte im Fremdsprachenunterricht*, München, 1985.

LEHRBÜCHER

Bovermann, M. u.a.: *Pingpong Neu 3. Arbeitsbuch*, Ismaning, 2003.

Bovermann, M. u.a.: *Pingpong Neu 3. Lehrbuch. Dein Deutschbuch*, Ismaning, 2003.

Dusilová, D. u.a.: *Sprechen Sie Deutsch?*, Praha, 2004.

Georgiakaki, M; Harbauer, C.: *Pingpong Neu 3. Lehrerhandbuch*, Ismaning, 2003.

Hilpert, S., u.a.: *Schritte international*, Ismaning, 2007.

Motta, G. u.a.: *Direkt 2. Němčina pro střední školy*, Praha, 2010.

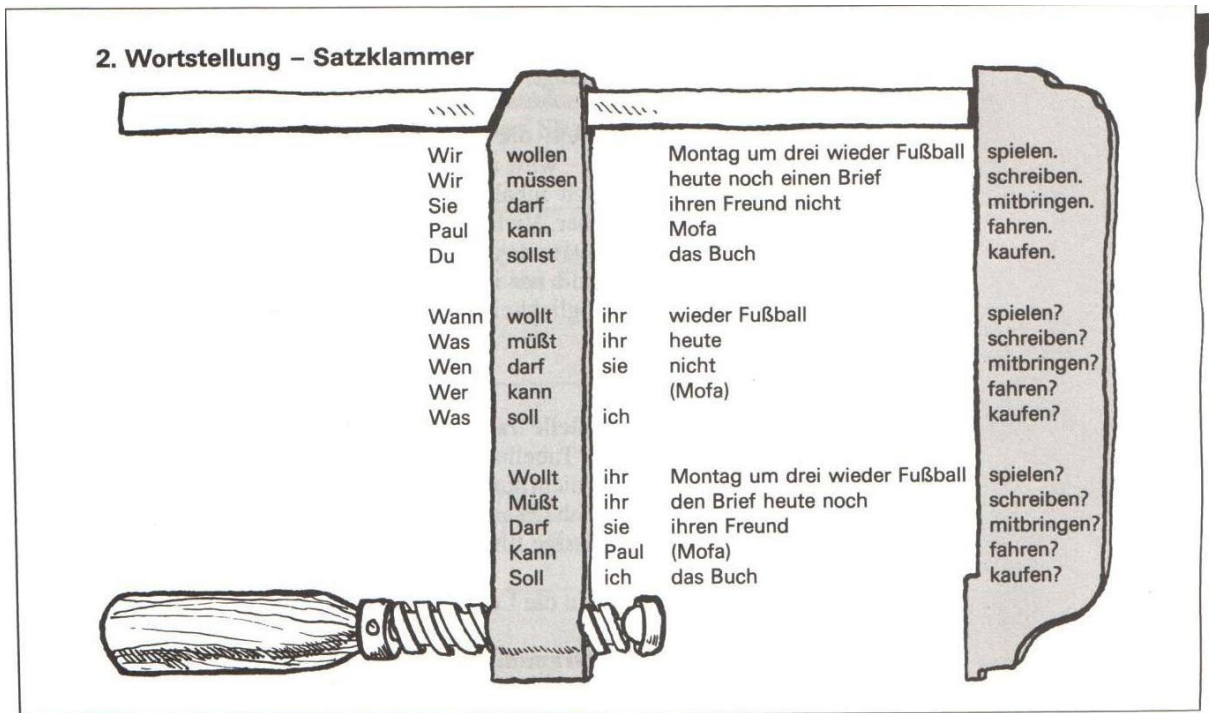
INTERNETQUELLEN

<[http://fachdidaktik-einecke.de/2 Lernen in Deutsch/induktiv deduktiv meth.htm](http://fachdidaktik-einecke.de/2_Lernen_in_Deutsch/induktiv_deduktiv_meth.htm)> 28.2.2013

<<http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/KB1Inhalt.pdf>> (25.3.2013)

11. DER ANHANG

ABB. 11 - SATZKLAMMER⁷⁸



⁷⁸ vgl. Funk, H.; Koenig, M.: *Grammatik lehren und lernen*, München, 1991, S. 85