Analyse der Grammatikübungen in DaF-Lehrwerken für die Mittelschule

Keglević, Ana

Master's thesis / Diplomski rad

2015

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:743020

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-29**

FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Repository / Repozitorij:

FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek

zir.nsk.hr

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

dabar
DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet

Diplomski studij njemačkog jezika i književnosti

Ana Keglević

Analiza gramatičkih zadataka u udžbenicima za učenje njemačkog kao stranog jezika u srednjoj školi

Diplomski rad

doc. dr. sc. Leonard Pon

Osijek, 2015.

J.-J.-Strossmayer-Universität zu Osijek

Philosophische Fakultät

Diplomstudium der deutschen Sprache und Literatur

Ana Keglević

Analyse der Grammatikübungen in DaF-Lehrwerken für die Mittelschule

Diplomarbeit

Univ.-Doz. Dr. Leonard Pon

Osijek, 2015

I. Erklärung über die eigenständige Erstellung der Arbeit

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Die Stellen der Arbeit, die anderen Quellen in Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen wurden, sind durch Angaben der Herkunft kenntlich gemacht.

_____ _____

(Ort und Datum) (Unterschrift)

II. Zusammenfassung

Das Thema dieser Arbeit ist die Analyse von Grammatikübungen in DaF-Lehrwerken für die Mittelschule. Die Arbeit ist in vier große Abschnitte gegliedert. Den ersten Teil nimmt die Einführung ein, danach folgt die Theorie, die Beschreibung der Untersuchung bzw. der Analyse und das Schlusswort. Grammatik ist bei Lernern meist unbeliebt und gilt als schwer und langweilig. Da Lehrwerke eines der wichtigsten Utensilien im Fremdsprachenunterricht sind, Grammatik aber unumstritten eine wichtige Rolle im Fremdsprachenerwerb spielt, widmet sich diese Arbeit der Analyse von Grammatikübungen in DaF-Lehrwerken. Das Ziel dieser Analyse war es herauszufinden, welchen Anteil Grammatikübungen in den heutigen Lehrwerken einnehmen und welche Übungstypen vorkommen. Eine weitere Aufgabe dieser Analyse war herauszufinden, ob die identifizierten Grammatikübungen in den Lehrwerken die aufgestellten Kriterien erfüllen. Um diese Fragen zu beantworten, wurde eine Übungstypologie erstellt, die dazu diente, die einzelnen Grammatikübungen einem bestimmten Übungstyp zuzuordnen. Ein weiteres Instrument, das bei der Analyse verwendet wurde, ist das Analyseraster mit den erarbeiteten Kriterien. Mit diesen Instrumenten wurden zwei DaF-Lehrwerke analysiert. Die Analyse zeigte, dass der Anteil an Grammatikübungen in den heutigen Lehrwerken nicht sehr hoch ist. Die Analyse hat auch bewiesen, dass einige Übungstypen überwiegen, wobei andere Übungstypen wenig bis gar nicht vertreten sind. Die Lehrwerke bzw. die analysierten Grammatikübungen zeigten auch einige Schwachstellen auf, denn sie erfüllten einige der Kriterien nicht.

Schlüsselwörter: Grammatikerwerb, Lehrwerkanalyse, DaF-Lehrwerke, Grammatikübungen

III. Inhaltsverzeichnis

1 Einführung 1

2 Theoretische Grundlage 2

2.1 Der Begriff Grammatik 2

2.2 Der Erwerb von Grammatik 4

2.3 Zur Rolle der Grammatik im Unterricht 6

2.4 Die Definition des Begriffs Übung 8

3 Zur Analyse 11

3.1 Angaben zu den Lehrwerken 12

3.2 Die Übungstypologie 14

3.3 Das Analyseraster 16

3.4 Darstellung der Ergebnisse 20

3.4.1 Die Übungstypen 20

3.4.2 Die Kriterien 23

3.5 Interpretation der Ergebnisse 27

3.6 Schlussfolgerung 35

4 Schlusswort 36

5 Literaturverzeichnis 38

6 Tabellenverzeichnis 40

7 Zusammenfassung in kroatischer Sprache/ Sažetak 41

1 Einführung

Das Thema dieser Arbeit ist die Analyse von Grammatikübungen in DaF-Lehrwerken für die Mittelschule. Da Grammatik ein wichtiger Teil des Fremdsprachenunterrichts ist, trifft man in DaF-Lehrwerken auch Grammatikübungen an. Die erste Aufgabe dieser Analyse war es herauszufinden, welchen Anteil Grammatikübungen in den heutigen Lehrwerken einnehmen. Eine weitere Frage, die es zu beantworten galt, war, welche Grammatikübungen bzw. welche Übungstypen in DaF-Lehrwerken vorkommen. Es ging aber nicht nur um die Bestimmung der Übungstypen, auch die Übungen selbst wurden genauer untersucht. Das Ziel dieser Arbeit war es ebenfalls herauszufinden, welche Kriterien eine Grammatikübung erfüllen sollte, damit die Ziele des Fremdsprachenunterrichts verwirklicht werden, und inwieweit die Grammatikübungen in den analysierten Lehrwerken diese Kriterien erfüllen.

Analysiert wurden zwei Lehrwerke für die Mittelschule. Diese Lehrwerke werden im Unterricht für die erste Klasse Gymnasium oder Berufsschule verwendet, mit dem Sprachniveau A2/B1 nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen. Die Lehrwerke bzw. die Grammatikübungen wurden dann mithilfe der erstellten Übungstypologie und eines Kriterienrasters analysiert. Die Ergebnisse wurden ausgewertet und tabellarisch dargestellt.

Als Erstes wird in der Arbeit eine kurze theoretische Grundlage gegeben. Wichtige Begriffe werden definiert und es werden die neuesten Erkenntnisse zum Grammatikerwerb beschrieben. Der zweite Teil widmet sich der Analyse. Die Forschungsfragen, Hypothesen und das Untersuchungsziel werden näher beschrieben. Die Instrumente, die für die Analyse benötigt wurden, sowie die Datenerhebung und Datenanalyse werden erklärt. Die Ergebnisse werden der Übersicht halber in Tabellen dargestellt und näher erörtert. Am Ende befindet sich die Schlussfolgerung, in der die wichtigsten Erkenntnisse und Fragen, die noch erforscht werden sollten, zusammengefasst werden.

2 Theoretische Grundlage

Der erste Teil dieser Arbeit widmet sich der theoretischen Grundlage. Die Bedeutung des Begriffs Grammatik wird näher erörtert und definiert. Des Weiteren werden die neuesten Erkenntnisse zum Grammatikerwerb beschrieben und auch die Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht wird besprochen. Zum Schluss wird definiert, was unter einer Übung verstanden wird, und der Unterschied zwischen einer Aufgabe und Übung wird aufgezeigt.

2.1 Der Begriff Grammatik

Grammatik ist ein wichtiger Bestandteil jeder Sprache. „Bereits im 4. Jh. v. Chr. begannen griechische Grammatiker – zugrunde liegt das griechische Wort *grammatikos* = die Buchstaben betreffend – sich mit Sprache systematisch zu beschäftigen“ (Graefen/Liedke 2008: 35). Schon in der Antike versuchte man, die Sprache zu beschreiben und diese zu systematisieren. Der Begriff Grammatik wird oft als Oberbegriff für die Sprachebenen der Syntax und der Morphologie verstanden (vgl. Crystal 1993, zitiert nach Günther/Günther 2007). Daher denkt man bei Grammatik meist an ein komplexes Regelsystem, das zum korrekten Sprachgebrauch führen soll. Dennoch hat der Begriff Grammatik nicht nur diese eine Bedeutung:

> In der Linguistik wird einerseits unter dem Begriff 'Grammatik' die Bezeichnung des allgemeinen Regelsystems verstanden, das einer Sprache innewohnt. Andererseits werden auch wissenschaftliche Beschreibungen dieses Regelapparates als Grammatik bezeichnet, so die Grammatiken für den Muttersprachen- und für den Fremdsprachenunterricht. Schließlich verstehen die Sprachwissenschaftler unter Grammatik auch jedes Regelsystem, das den Angehörigen einer Sprachgemeinschaft eigen ist und eine wesentliche Voraussetzung für die Verständigung zwischen den Sprechenden bildet. (Desselmann/Hellmich 1981: 166)

Auch Funk und Koenig definieren den Begriff Grammatik auf ähnliche Weise. Sie unterscheiden ebenfalls zwischen drei verschiedenen Bedeutungen dieses Begriffs (vgl. Helbig, zitiert nach Funk/Koenig 1991: 12). Die Autoren haben dies grafisch dargestellt:

Tab.1: Bedeutungen des Begriffs Grammatik – nach Funk und Koenig

<table>
<tr><td colspan="4">Grammatik</td></tr>
<tr><td>A</td><td colspan="2">B</td><td>C</td></tr>
<tr><td>Das Regelsystem, unabhängig von der Beschreibung</td><td colspan="2">Die Beschreibung des Regelsystems</td><td>Die Grammatik 'im Kopf'</td></tr>
<tr><td></td><td>B1</td><td>B2</td><td></td></tr>
<tr><td></td><td>zu sprachwissen-schaftlichen Zwecken (linguistische Grammatik)</td><td>für Unterrichts-zwecke (Lern-grammatik, didaktische Grammatik, pädagogische Grammatik)</td><td></td></tr>
</table>

Zum einen wird also unter dem Begriff Grammatik das Regelsystem einer Sprache verstanden und zum anderen die Beschreibung dieses Regelsystems. Eine solche Beschreibung findet man in einer linguistischen Grammatik, wie z. B. der Duden-Grammatik. Deren Funktion ist nur die Beschreibung der Sprache und die Darstellung von Regeln und Ausnahmen. Im Unterschied dazu hat die pädagogische Grammatik eine andere Aufgabe. Diese orientiert sich am Lerner und enthält Beschreibungen, Erklärungen und Regeln, die „dem Lernenden gezielt grammatische Informationen vermitteln [...]“ (Storch 2009: 77). Grammatik, die im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts gelehrt wird, muss also an den Prozess des Fremdsprachenerwerbs angepasst werden. „Im Unterschied zur Linguistik umfaßt im Fremdsprachenunterricht der Begriff 'Grammatik' den Lehr- und Lernstoff, der für die Bildung richtiger Sätze einschließlich ihrer Verknüpfung und für deren Rezeption erforderlich ist“ (Desselmann/Hellmich 1981: 166).

2.2 Der Erwerb von Grammatik

Jeder Schüler besitzt ein eigenes Regelsystem, ob in der Muttersprache oder auch in der Fremdsprache. Dies wurde im vorhergehenden Abschnitt als Grammatik „im Kopf“ bezeichnet. Bei einem Fremdsprachenlerner unterscheidet man zwischen produktiver Grammatik und rezeptiver Grammatik (vgl. Blažević 2007: 102). Unter der produktiven Grammatik versteht man „Strukturen, die der Lerner selbst produzieren soll [kann]“ (ebd.: 102). Unter rezeptiver Grammatik versteht man „Strukturen, die der Lerner nur versteht, aber nicht selbst produzieren kann“ (ebd.: 102). Da das Ziel des Fremdsprachenunterrichts die Kommunikation ist, ist es wichtig, dass der Lerner in der Lage ist, nicht nur zu verstehen, sondern sich auch zu äußern, und zwar sich grammatisch korrekt zu äußern. Von großer Bedeutung ist daher die produktive Grammatik. Doch es stellt sich die Frage, wie die Lerner Grammatik erwerben.

Unterschieden wird zwischen zwei Typen von Sprachwissen, dem expliziten Sprachwissen und dem impliziten Sprachwissen (vgl. Huneke/Steinig 2013: 187). Peyer (2007: 87) spricht von Können und Wissen im Spracherwerb. „Explizites Sprachwissen ist metasprachlich formulierbares Wissen über Sprache, das 'Kennen' der Sprache“ (Huneke/Steinig 2013: 187). Unter explizitem Sprachwissen versteht man demnach das Wissen über das Regelsystem einer Sprache, also in der Lage zu sein, eine grammatische Struktur zu beschreiben, sie zu benennen oder mithilfe der Metasprache zu analysieren. Explizites Wissen wird oft auch als deklaratives Wissen bezeichnet (vgl. Peyer 2007: 87). „Implizites Sprachwissen sind die Wissensbestände, die den Sprechern das Produzieren und Verstehen von Äußerungen ermöglichen, das 'Können' der Sprache“ (Huneke/Steinig 2013: 187). Implizites Wissen findet man oft auch unter dem Namen prozedurales Wissen (vgl. Peyer 2007: 87). Dieses Wissen ermöglicht dem Lerner, grammatische Strukturen zu bilden, diese fehlerfrei anzuwenden, mündlich wie auch schriftlich. Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist das implizite Wissen, aber die Frage, „ob explizites Sprachwissen automatisiert werden kann und zu implizitem wird und ob sich Lerner umgekehrt implizites Wissen bewusst metasprachlich formulierbar machen können“ (ebd.: 188), wurde noch nicht beantwortet.

Sogenannte *Chunks* spielen im Übergangsbereich zwischen explizitem und implizitem Sprachwissen eine wichtige Rolle (vgl. ebd.: 188). Nach Huneke und Steinig handelt es sich bei *Chunks*:

> [...] um frequente feste Wortverbindungen, die zunächst unanalysiert erworben und verwendet werden. Sie stehen den Lernenden dann später für eine grammatische

> Analyse, d. h. für den Bezug auf grammatisches Regelwissen zur Verfügung und können ihnen als Modelle für die Konstruktion weniger frequenter, aber nach denselben Regeln gebildeter Äußerungen dienen. (ebd.: 188)

Chunks sind eine Art Wortgruppe, die sich der Schüler als eine Einheit einprägt. Sie sind Teil des lexikalischen Lernens (*lexical approach*) und werden daher auch lexikalische Phrasen genannt (vgl. Lewis, zitiert nach Blažević 2007: 113). „Das Schlüsselprinzip des lexikalischen Lernens besteht darin, dass die Sprache aus der grammatikalisierten Lexik und nicht aus der lexikalisierten Grammatik besteht" (Blažević 2007: 113). Der Schüler prägt sich also die grammatische Struktur, die hinter einer Wortgruppe steht, unbewusst ein. Die Verbindung zwischen Lexik, bzw. Wortschatz und Grammatik spielt demnach im Grammatikerwerb eine wichtige Rolle. Pon zieht folgende Schlussfolgerung: „Eine systematische Beschäftigung mit *Chunks* begünstigt die Entwicklung der Grammatikkompetenz der Lerner".[1]

Unbeantwortet bleibt, ob explizites Wissen tatsächlich in implizites umgewandelt werden kann. Trotzdem kann explizites Wissen auch „ohne vollständige Überführung in implizites Wissen, Grundlage der Sprachverwendung sein" (Huneke/Steinig 2013: 188). Die Schüler können also durchaus ihr explizites Wissen anwenden. Huneke und Steinig geben folgendes Beispiel an: „Beim Schreiben und Lesen und beim vorbereiteten Sprechen besteht durchaus die Möglichkeit, sich explizite Wissensbestände ins Gedächtnis zu rufen und sie zu verwerten" (ebd.: 189). Ein weiteres Beispiel gibt Latour (1998: 73): „wenn der Lernende bestimmte Regeln kennt; er kann z. B. bei Selbstkorrekturen auf sie zurückgreifen oder in Fällen, in denen er unsicher ist". Daher hat auch die Förderung von explizitem Wissen im Fremdsprachenunterricht durchaus ihre Rechtfertigung, denn sie unterstützt den Spracherwerb bzw. den Grammatikerwerb. Ellis (2008: 2) fasst zusammen, dass im Fremdsprachenunterricht der Fokus auf der Entwicklung von implizitem Wissen liegen sollte, wobei das explizite Wissen dennoch nicht vernachlässigt werden sollte, denn auf dieses Wissen kann der Schüler bei Schwierigkeiten zurückgreifen.

Zusammenfassend kann man sagen, dass für den Grammatikerwerb der Erwerb von *Chunks* und das explizite Grammatikwissen, das mithilfe von Grammatikübungen automatisiert und in implizites Wissen umgewandelt werden soll, eine wichtige Rolle spielen.

[1] https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/1656/2800, abgerufen am 11.8.2015

2.3 Zur Rolle der Grammatik im Unterricht

Die Grammatik hatte im Unterrichtsgeschehen verschiedene Standpunkte. Einige Theoretiker glaubten:

> [...] ohne Grammatik (zumal jene, die sich am lateinischen Vorbild orientierte) sei eine Fremdsprache überhaupt nicht zu erlernen – so Vertreter der traditionellen grammatikalisierenden Übersetzungsmethode – bis zu der entgegengesetzten These, Grammatik habe im Fremdsprachenunterricht nichts zu suchen - so Anhänger der 'direkten Methode' auf behavioristischer Grundlage. (Götze 1998: 66-67)

In der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts entwickelten sich also verschiedene Richtungen und verschiedene Theorien, wie und auf welche Weise eine Fremdsprache vermittelt werden soll und welche Rolle dabei die Grammatik spielt. Diese Richtungen werden als Methoden bezeichnet und definiert als „ein zumindest teilweise konkretes didaktisches 'Paket', durch das Lehrziele, Lehrkonzepte, Lehrprinzipien, Übungsformen und möglicherweise exemplarische Materialien vorgegeben sind“ (Edmonson/House 2006: 113). Eine der ersten Methoden war die bereits erwähnte Grammatik-Übersetzungs-Methode. Das Lernziel dieser Methode war die Grammatik, denn „wer die Grammatik beherrscht, beherrscht die Fremdsprache“ (Blažević 2007: 21). Als Gegenströmung zu dieser Methode entstand die sogenannte direkte Methode, bei der von den Lernenden erwartet wird, „sich die Regeln der Fremdsprache intuitiv zu erschließen“ (ebd.: 25). Das Grammatikwissen ist nicht mehr das Lernziel des Unterrichts und spielt nur eine nebensächliche Rolle, denn „das Erlernen der Fremdsprache verläuft durch Zuhören“ (ebd.: 26). Aus der direkten Methode entwickelten sich dann weitere Methoden, wie die audiolinguale Methode und die audiovisuelle Methode. Bei der audiolingualen Methode werden „die Sprachmuster der Grammatik in Alltagssituationen eingebettet und dialogisch präsentiert“ (vgl. Neuner/Hunfeld, zitiert nach Blažević 2007: 29). Eingeübt werden diese Sprachmuster durch „Imitation und häufiges Wiederholen“ (ebd.: 29) bzw. Nachsprechen, daher spielen bei dieser Methode das Hören und das Sprechen eine wichtige Rolle. Die audiovisuelle Methode unterscheidet sich von der audiolingualen nur darin, dass „die Sprache, wo immer möglich, mit optischem Anschauungsmaterial verbunden“ (Blažević 2007: 31) wird. In den 50er Jahren versuchte man, Elemente der Grammatik-Übersetzungs-Methode und der audiolingualen Methode zu verbinden, und nannte diese Methode dann die vermittelnde Methode (vgl. ebd.: 33). Am Anfang der 70er Jahre entwickelte sich die kommunikative Didaktik, die als Lernziel des

Fremdsprachenunterrichts die kommunikative Kompetenz definierte (vgl. ebd.: 34-35). Die Ansätze der kommunikativen Didaktik beeinflussen seitdem den Fremdsprachenunterricht.

Wie Storch zusammenfasst: „[O]berstes Lehr- und Lernziel des DaF-Unterrichts ist die Fähigkeit zur Kommunikation in der deutschen Sprache“ (2009: 15). Die kommunikative Kompetenz ist demnach das Ziel des Deutschunterrichts. Die Lerner sollen in der Lage sein, sich in der deutschen Sprache zu verständigen, mündlich wie auch schriftlich. Die kommunikative Kompetenz ist ein komplexes Geflecht aus einzelnen Teilkompetenzen. Nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen besteht die kommunikative Kompetenz aus folgenden Komponenten: der linguistischen Kompetenz, soziolinguistischen Kompetenz und pragmatischen Kompetenz (vgl. Trim et al. 2001: 113). Für diese Arbeit ist vor allem die linguistische Kompetenz von großem Interesse. Die „linguistische Kompetenz wird definiert als Kenntnis der formalen Mittel, aus denen wohlgeformte, sinnvolle Mitteilungen zusammengesetzt und formuliert werden können, und als die Fähigkeit, diese Mittel auch zu verwenden“ (Trim et al. 2001: 110). Im Referenzrahmen spricht man von sogenannten „formalen Mitteln“, mit deren Hilfe korrekte Äußerungen gebildet werden sollen. Diese formalen Mittel werden häufig auch sprachliche Mittel genannt und zu ihnen werden Grammatik, Wortschatz, Aussprache und Orthographie gezählt (vgl. Blažević 2007: 81). Eine Komponente der linguistischen Kompetenz ist also auch die Grammatik oder die sogenannte grammatische Kompetenz, die definiert wird als „Kenntnis der grammatischen Mittel einer Sprache und die Fähigkeit, diese zu verwenden“ (Trim et al. 2001: 113).

Obwohl das Ziel des Fremdsprachenunterrichts die Kommunikation ist, spielt die Grammatik oder grammatische Kompetenz als eine Teilkompetenz eine wichtige Rolle. Die Grammatik ist also ein Teil des Gerüstes, sie unterstützt und ist Hilfsmittel bei der Entwicklung der kommunikativen Kompetenz. Storch behauptet:

> Wie die neuere fachdidaktische Diskussion zeigt, kommt der Grammatik als Teilbereich der Zielfertigkeit jedoch ein wichtiger Stellenwert zu, und deshalb findet man auch in neueren DaF-Lehrwerken zahlreiche Übungen zu den verschiedenen grammatischen Phänomenen. (2009: 86)

2.4 Die Definition des Begriffs Übung

Im Fremdsprachenunterricht nimmt das Üben, und somit auch die Übung selbst, einen großen Teil ein. Das Üben oder „Übung ist eine Handlung des Lernenden, in deren Verlauf er identische oder ähnliche Sachverhalte wieder und wieder lernt, um sie zu behalten und für den eigenen produktiven Umgang zur Verfügung zu haben“ (Schwerdtfeger 1995: 223). Warum das Üben für den Unterricht wichtig ist, fasst Storch zusammen. Durch das Üben soll erreicht werden, dass:

> - der Lernstoff im Langzeitgedächtnis verankert wird; Durch die Zirkulation im Arbeitsgedächtnis entstehen Assoziationsbündel innerhalb des Lernstoffs selbst sowie zu bereits erworbenem Sprachwissen; der Lernstoff wird dadurch in die Informationsstruktur des Gedächtnisses eingeordnet. Je nach Art der Verarbeitung wird er dabei in mehreren Modalitäten gespeichert.
>
> - der Lernstoff in kommunikatives Handeln eingebunden wird: Durch das Üben in geeigneten Übungssequenzen sowie durch Anwendung in authentischer sowie der Realität angenäherter Kommunikation wird der Lernstoff allmählich in Können (prozedurales Wissen) überführt, d. h. in die freie Verfügbarkeit im Rahmen der Zielfertigkeit
>
> (Storch 2009: 200)

Oft werden die Begriffe Übung und Aufgabe als Synonyme verstanden, dennoch sind diese Begriffe zu unterscheiden. Obwohl Huneke und Steinig (2013: 233) von „vielen Übergängen und Zwischenformen“ ausgehen, geben sie folgende Gegenüberstellung:

Tab. 2: Gegenüberstellung der Charakteristiken von Übungen und Aufgaben – nach Huneke und Steinig

Übungen	Aufgaben
- Ziel: korrekte Sprachverwendung: sprachbezogen	- Ziel: Gelingen von Mitteilungen und Verstehen bei der Kommunikation in der Lerngruppe; mitteilungsbezogen
- vom Lehrer erstellt	- im Unterrichtsprozess entstanden
- ein vorgeplanter Lösungsweg, eine richtige Lösung; fordert und fördert Orientierung an der (sprachlichen) Norm	- Lösungswege müssen von den Lernern gefunden werden; mehrere Lösungen möglich; fordern und fördern Autonomie
- orientieren den Einzelnen auf die Übungsvorlage	- fordern und fördern Kooperation mit anderen
- haben dienende Funktion: Erleichterung der Lösung von Aufgaben	- sind dem Übungsgeschehen übergeordnet: erfordern Übungen, um leichter lösbar zu sein
- tendenziell: 'Geschlossenheit'	- tendenziell: 'Offenheit'

Aus der Tabelle ist klar zu erkennen, dass Übungen ein klares Ziel haben, dass auch nur ein Lösungsweg und auch nur eine korrekte Lösung möglich sind. Daher sind Übungen vom Charakter eher geschlossen. Übungen gehen den Aufgaben voran, und bilden somit eine Basis, die den Lernern beim Lösen von Aufgaben hilft.

Storch (2009: 207) stellt fest: „Das Ziel des Übens im DaF-Unterricht besteht darin, gezielt kommunikatives Handeln zu fördern und sprachliche Mittel für die Verwendung in der Kommunikation verfügbar zu machen“. Dieses Ziel verfolgen auch die Grammatikübungen. Diese „sollen zur sicheren und automatisierten Verwendung der zielsprachigen Grammatik in Form korrekter Äußerungen führen“ (Wißner-Kurzawa 1995: 232). Wie Pon bemerkt, ist aus dieser Definition herauszulesen, dass die Aufgabe der Grammatikübungen darin besteht, explizites Grammatikwissen zu automatisieren und somit in implizites umzuwandeln.[2] Grammatikübungen verfolgen also ein klares Ziel, das Einüben einer grammatischen Struktur, damit diese in der freien Kommunikation sicher und korrekt verwendet werden kann. Wißner-Kurzawa gibt eine kurze Definition zum Begriff Grammatikübung: „Im Rahmen kognitiver Lehr- und Lernprozesse werden

[2] https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/1656/2800, abgerufen am 11.8.2015

als Grammatikübungen schriftliche und mündliche Sprachproduktionen als Resultate der Befolgung von Verarbeitungsanweisungen verstanden“ (ebd.: 232).

3 Zur Analyse

In der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts war der Stellenwert der Grammatik stets ein Thema zur Diskussion. Dazu gab es verschiedene Standpunkte. Das Ziel des heutigen DaF-Unterrichts ist die kommunikative Kompetenz und nicht das Grammatikwissen. Dennoch spielt Grammatik eine wichtige Rolle bei der Entwicklung dieser kommunikativen Kompetenz. Anhand dieser Forschung sollte festgestellt werden, welchen Platz die Grammatik im heutigen Unterricht einnimmt. Im Fokus steht nicht die Grammatikdarstellung, sondern die Grammatikübung. Wichtig war vor allem, zu sehen und zu erforschen, wie und auf welche Weise versucht wird, explizites Wissen zu automatisieren und in implizites umzuwandeln.

Die Grammatikübungen in zwei verschiedenen DaF-Lehrwerken wurden analysiert. Das Lehrwerk spielt eine zentrale Rolle im Unterricht, denn es vermittelt „zwischen dem Lehrplan (fachdidaktische und fachmethodische Konzeption), der Lehrsituation (institutionelle Bedingungen/Lehrer) und den Lernenden bzw. der Lerngruppe“ (Neuner 1998: 9). Versucht wurde, folgende Forschungsfragen zu beantworten: Welchen Anteil nehmen Grammatikübungen in heutigen DaF-Lehrwerken ein? Welche Übungstypen überwiegen in heutigen DaF-Lehrwerken? Die Vermutung vor Beginn der Analyse war, dass Übungstypen wie Regelentdeckungsübungen oder Analyseübungen in den Lehrwerken wenig bis gar nicht vertreten sein werden. Es wurde vermutet, dass die Regeldarstellung dem Lehrer selbst überlassen wird und daher nicht viele Regelentdeckungsübungen zu finden sein werden. Analyseübungen fördern und üben das explizite Sprachwissen, also das Wissen über grammatische Strukturen. Es wurde angenommen, dass diese Art von Übung weniger vertreten sein wird als Übungen, deren Funktion es ist, die Anwendung oder Bildung einer grammatischen Struktur einzuüben. Die weiteren Forschungsfragen zur Analyse lauten wie folgt: Welche Kriterien sollten Grammatikübungen erfüllen, damit die Ziele des Fremdsprachenunterrichts verwirklicht werden? Erfüllen die Grammatikübungen in den DaF-Lehrwerken diese Kriterien?

Das Ziel dieser Analyse war es herauszufinden, welche Übungstypen in den Lehrwerken vertreten sind und ob diese Übungen die aufgestellten Kriterien erfüllen.

3.1 Angaben zu den Lehrwerken

Für diese Forschung wurden zwei DaF-Lehrwerke ausgewählt. Analysiert wurden Grammatikübungen in den Lehrwerken *Team Deutsch neu 1* und *Deutsch ist Klasse! 1*. Zu diesen Lehrwerken gehören jeweils ein Lehrbuch und ein separates Arbeitsbuch. Als Zusatzmaterialien gibt es Audio CD-s mit den Hörtexten zum Lehrbuch und Arbeitsbuch. Zu den Übungen ist in den Lehrwerken kein Lösungsschlüssel zu finden. Dem Lehrer steht ein Lehrerhandbuch zur Verfügung. Der Klett-Verlag bietet zu seinem Lehrwerk *Team Deutsch neu 1* auch eine Internetseite mit interaktiven Aktivitäten an. Die beiden Lehrwerke sind vom kroatischen Ministerium für Wissenschaft, Bildung und Sport für den Gebrauch in den Schulen zugelassen worden. Dies kann man auf der offiziellen Internetseite des Ministeriums nachrecherchieren. Angaben zu den auserwählten Lehrwerken sind in der Tabelle 3 unten gegeben.

Tab. 3: Angaben zu den Lehrwerken

Titel	*Team Deutsch Neu 1*	*Deutsch ist Klasse! 1*
Autor	A. Einhorn, U. Esterl, E. Körner, E. Krumm, A. Kubicka, L Maljković, D. Joler	I. Lasić, Ž. Brezni
Verlag (Ort und Jahr des Erscheinens)	Klett-Verlag, Zagreb, 2014.	Školska knjiga, Zagreb, 2013.

Die Lehrwerke *Team Deutsch neu 1* und *Deutsch ist Klasse! 1* sind für den Deutschunterricht für Deutsch als erste und zweite Fremdsprache zugelassen. Beide Lehrwerke sind bestimmt für die erste Klasse Gymnasium oder Berufsschule mit dem Sprachniveau A2/B1 nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen. Im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen ist auch eine Skala zur grammatischen Korrektheit zu finden. Auf dem Sprachniveau A2/B1 wird von den Schülern Folgendes erwartet:

Tab. 4: Grammatische Korrektheit (Tabelle in Trim et al. 2001: 114)

B1	Kann sich in vertrauten Situationen ausreichend korrekt verständigen; im Allgemeinen gute Beherrschung der grammatischen Strukturen trotz deutlicher Einflüsse der Muttersprache. Zwar kommen Fehler vor, aber es bleibt klar, was ausgedrückt werden soll.
	Kann ein Repertoire von häufig verwendeten Redefloskeln und von Wendungen, die an eher vorhersehbare Situationen gebunden sind, ausreichend korrekt verwenden.
A2	Kann einige einfache Strukturen korrekt verwenden, macht aber noch systematisch elementare Fehler, hat z. B. die Tendenz, Zeitformen zu vermischen oder zu vergessen, die Subjekt-Verb-Kongruenz zu markieren; trotzdem wird in der Regel klar, was er/sie ausdrücken möchte.

Genaue Angaben, welche Strukturen die Schüler auf dem Sprachniveau A2/B1 beherrschen sollen, werden im Referenzrahmen leider nicht gegeben. Es sei unmöglich „ [e]ine Skala zur Progression in Bezug auf die grammatische Struktur zu erstellen, die auf alle Sprachen anwendbar wäre [...]“ (Trim et al. 2001: 114). Dennoch gibt es einen ungefähren Rahmen vor, was der Schüler auf dem Niveau A2/B1 können sollte. Die grammatischen Strukturen, die die Schüler auf diesem Niveau erlernen und beherrschen sollten, sind im offiziellen Lehrplan festgelegt, den auch die Lehrwerke beachten. Die Lehrwerke basieren auf drei verschiedenen Lehrplänen, die Lehrpläne für Deutsch als erste und zweite Fremdsprache für die erste Klasse Gymnasium und für Deutsch als erste Fremdsprache für die erste Klasse Berufsschule. Sieht man sich die Lehrpläne und das Inhaltsverzeichnis der Lehrbücher genauer an, erkennt man, dass sich die grammatischen Themen zum größten Teil decken.

3.2 Die Übungstypologie

Wichtig für diese Forschung war unter anderem auch die Bestimmung der Übungstypen. Eine Forderung, die an Lehrwerke gestellt wird, ist ein abwechslungsreicher Übungsapparat, um Ermüdungserscheinungen zu vermeiden (vgl. Neuner 1998: 117). Um festzustellen, ob die Lehrwerke dieses Kriterium erfüllen, wurde eine Übungstypologie erstellt, die als Instrument bei dieser Analyse diente. Für die Forschung war es notwendig eine Übungstypologie zu erstellen, denn eine fertige Typologie für Grammatikübungen gibt es nicht. Die vorliegende Übungstypologie basiert auf drei verschiedenen Autoren.

Ein großer Teil der erstellten Übungstypologie wurde von Storch übernommen. Storch unterscheidet zwischen Lückenübungen, Formationsübungen, Umformungsübungen, Erweiterungsübungen, Substitutionstafel, Ersetzungsübungen und Strukturübungen (Storch 2009: 86-89). Bei den Lückenübungen müssen in Sätzen oder Texten „grammatische Lücken ausgefüllt werden, z. B. Verbformen, Adjektivendungen, Präpositionen usw." (ebd.: 86). Bei den sogenannten Formationsübungen oder Konstruktionsübungen werden einzelne Elemente wie Wörter in „größere Einheiten" (ebd.: 87) verbunden. Bei dieser Übung sollen einzelne Wörter in Sätze verbunden werden. Wie der Name selbst schon verrät, muss in einer Umformungsübung „eine Ausgangsstruktur in eine Zielstruktur umgeformt werden" (ebd.: 87). Ein typisches Beispiel einer Umformungsübung ist die Umformung eines Aktivsatzes in einen Passivsatz. Bei einer Erweiterungsübung wird „ein Aussagesatz erweitert, der dadurch in seiner Struktur komplexer wird" (ebd.: 88). Eine Erweiterungsübung wäre z. B. eine Übung, bei der zwei Sätze mit einer Konjunktion verbunden werden müssen. Bei einer Substitutionstafel müssen die Lerner „aus den Vorgaben sinnvolle Kombinationen auswählen und diese gegebenenfalls ergänzen" (ebd.: 88). Nach Storch (2009: 89) werden bei Ersetzungsübungen ein oder mehrere Elemente (Wörter) innerhalb eines Satzes ersetzt oder ausgetauscht. Die letzte Grammatikübung, die Storch anführt, ist die Strukturübung. Diese Übungen werden auch *pattern drill* genannt und durch Wiederholung soll ein bestimmtes Strukturmuster automatisiert werden (vgl. Storch 2009: 89).

Wißner-Kurzawa unterscheidet in ihrer Übungstypologie zwischen Transformationsübungen, Substitutionsübungen, Komplementationsübungen, Formationsübungen und Zuordnungsübungen (vgl. Wißner-Kurzawa 1995: 233–234). Diese Typologie stimmt mit der von Storch bis auf die Zuordnungsübung überein. Nach Wißer-Kurzawa besteht die Zuordnungsübung „aus zwei oder

mehreren Gruppen von Wörtern oder Texten, die einander so zuzuordnen sind, dass eine korrekte Äußerung zustande kommt“ (Wißner-Kurzawa 1995: 233).

Die Typologie von Storch und Wißner-Kurzawa vervollständigte Pon mit der Übersetzungsübung, Regelentdeckungsübung, Analyseübung und Fehlerkorrekturübung. [3] Einige dieser Aufgaben sind selbsterklärend, wie die Übersetzungsübung oder Fehlerkorrekturübung. Bei einer Regelentdeckungsübung geht es darum, dass Schüler selbst in einigen Beispielsätzen die grammatische Regel entdecken. Bei einer Analyseübung muss z. B. „der Kasus eines Substantivs oder das Tempus des Satzverbs bestimmt werden“.[4] Zu erwähnen wäre noch, dass die Übungen gelenktes Schreiben und gelenktes Sprechen, die Pon in seiner Typologie mit einbezogen hat, in diese Typologie nicht aufgenommen wurden. Wir haben uns auf traditionelle Grammatikübungen begrenzt, also auf Übungen des rezeptiven und reproduktiven Charakters. Die produktiven Übungen gelenktes Schreiben und gelenktes Sprechen, „die vor allem auf freie Produktionen abzielen, aber so gestaltet sind, dass sie trotzdem den Gebrauch einer bestimmten grammatischen Struktur voraussetzen und/oder begünstigen“[5] wurden bei dieser Forschung nicht analysiert.

Zusammenfassend wurde bei dieser Analyse mit folgenden Übungstypen gearbeitet: Lückenübung, Formationsübung, Umformungsübung, Erweiterungsübung, Substitutionstafel, Ersetzungsübung, Strukturübung, Zuordnungsübung, Übersetzungsübung, Regelentdeckungsübung, Analyseübung und Fehlerkorrekturübung.

[3] https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/1656/2800, abgerufen am 1.8.2015
[4] https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/1656/2800, abgerufen am 1.8.2015
[5] https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/1656/2800, abgerufen am 1.8.2015

3.3 Das Analyseraster

Ein weiteres Instrument, das für diese Analyse benötigt wurde, ist das Analyseraster mit den erarbeiteten Kriterien. Nach diesen Kriterien wurden dann letztendlich die Grammatikübungen in den Lehrwerken analysiert. Das Analyseraster besteht aus den folgenden Kategorien: Arbeitsanweisung, Unterstützung beim Lösungsweg, Kontextualisierung, Thema, Lösbarkeit und Übungsziel.

In der Tabelle 5 wurden die Kriterien und ihre Unterkategorien übersichtlich dargestellt.

Tab.5: Analyseraster

1. Arbeitsanweisung	a) Gibt es eine Arbeitsanweisung? b) Ist die Arbeitsanweisung auf Deutsch oder Kroatisch? c) Ist die Arbeitsanweisung themenbezogen? d) Ist die Arbeitsanweisung klar und eindeutig?
2. Unterstützung beim Lösungsweg	a) Ist ein Beispielsatz oder ein gelöstes Item vorhanden? b) Hilft beim Lösen ein verbaler oder visueller Stimulus?
3. Kontextualisierung	a) Ist die Übung kontextualisiert? b) Welcher Grad der Kontextualisierung liegt vor? (Text, Dialog, übergeordnetes Thema, isolierte Sätze, keine Kontextualisierung)
4. Thema	a) Ist das Thema der Übung angemessen und altersgerecht? b) Stimmt das Thema der Übung mit dem Thema/ dem Wortschatz der Lektion überein?
5. Lösbarkeit	a) Ist die Übung anhand der Arbeitsanweisung/ nach dem Beispielsatz usw. lösbar?
6. Übungsziel	a) Ist das Übungsziel klar? b) Wurde das Übungsziel erfüllt?

Ein wichtiger Bestandteil jeder Übung und Aufgabe ist die Arbeitsanweisung. Die Kategorie Arbeitsanweisung ist in vier Unterkategorien unterteilt. Als Erstes sollte festgestellt werden, ob eine Arbeitsanweisung vorhanden ist oder nicht. Im Stockholmer Kriterienkatalog, der zur Lehrwerkanalyse verwendet wird, sind einige Kriterien zur Arbeitsanweisung zu finden, die auch für diese Forschung übernommen wurden. Als Nächstes sollte festgestellt werden, in welcher Sprache

die Arbeitsanweisung formuliert ist (vgl. Krumm 1998: 104). Es galt herauszufinden, ob die Arbeitsanweisungen ausschließlich in deutscher Sprache verfasst wurden, oder auch in der Muttersprache bzw. in der kroatischen Sprache. Wichtig für jede Übung ist unumstritten eine klare und eindeutige Arbeitsanweisung (vgl. Krumm 1998: 104). Dies wurde als eine weitere Unterkategorie in die Analyse mit einbezogen. Ein Aspekt, der immer wieder angesprochen wird, ist die Wichtigkeit der Kontextualisierung einer Übung. Diese Forderung wird auch an die Arbeitsanweisungen gestellt. Im Stockholmer Kriterienkatalog ist dazu folgendes Kriterium zu finden: „Geben die Arbeitsanweisungen Hinweise auf die (Sprech-) Situation (Regieanweisungen)?“ (Krumm 1998: 104). Analysiert wurde, ob die Arbeitsanweisung themenbezogen ist, also den Lerner in das Thema und den Kontext der Übung einführt, sofern die Übung kontextualisiert ist.

Die Kategorie Unterstützung beim Lösungsweg beinhaltet zwei Unterkategorien. Wie der Name selbst schon verrät, handelt es sich hier um Elemente, die dem Lerner beim Lösen einer Übung helfen oder ihn dabei unterstützen. Ein solches Element ist ein gelöster Beispielsatz oder ein gelöstes Item, das dem Lerner zeigt, wie die Übung gelöst werden sollte. Wißner-Kurzawa spricht von sogenannten Stimuluskomponenten, einem visuellen Stimulus und einem Verbalstimulus (1995: 235). Diese Stimuluskomponenten unterstützen den Lerner beim Lösen einer Übung und wurden ebenfalls als Kategorie in diese Analyse mit einbezogen. Der Verbalstimulus kann bei einer Lückenübung gegeben werden. In diesem Fall werden die Wörter, die in die Lücken zu füllen sind, z. B. in einem Kästchen angegeben. Es kann auch einen visuellen Stimulus geben, also ein Bild oder eine Zeichnung, die dem Lerner helfen, die grammatischen Lücken zu füllen. Wichtig wäre noch zu erwähnen, dass ein visueller Stimulus dann vorliegt, wenn ein Bild oder eine Skizze notwendig ist, um eine Übung lösen zu können. Denn viele Übungen und Texte haben Bilder, aber diese dienen eher zur visuellen Gestaltung des Lehrwerks. Ein visueller Stimulus kann beispielsweise bei einer Lückenübung oder einer Formationsübung gegeben sein.

Da das Ziel des Fremdsprachenunterrichts die Kommunikation und Mitteilungsfähigkeit ist, sollten, wie Blažević betont, Übungen in „inhalts- und mitteilungsbezogene situativ-kommunikative Zusammenhänge eingebettet sein“ (2007: 108). Viele Autoren erheben diesen Anspruch an Aufgaben und Übungen. Storch begründet dies folgendermaßen: „Übungen mit einem bedeutungsvollen Inhalt fördern die Abspeicherung im Langzeitgedächtnis, und sie können als bedeutungshaltige Aussagen die Äußerungsbereitschaft der Lerner fördern“ (2009: 207). Folgendes Kriterium formulierte in seiner Lehrwerkanalyse Götze (1998: 69): „Sind sie [die Übungen] kontextualisiert oder isolierte Einzelphänomene, sind sie in den Text integriert oder davon abgehoben?“. Nach Storch sind „Übungen in neueren Lehrwerken zunehmend kontextualisiert, d. h. sie haben einen thematischen

oder situativen Zusammenhang und sind dadurch direkter auf die Zielfertigkeit bezogen“ (2009: 203). Dies sollte mit dieser Forschung ebenfalls untersucht werden. Pon spricht von fünf Graden der Kontextualisierung.[6] Er unterscheidet in seiner Arbeit zwischen fünf Unterkategorien, dem Text, dem Dialog, dem übergeordneten Thema, isolierten Sätzen oder keiner Kontextualisierung.[7] Diese Kategorien wurden für diese Forschung übernommen. Ein übergeordnetes Thema liegt vor, wenn sich alle Sätze auf ein und dasselbe Thema beziehen, aber keinen Text oder Dialog ergeben. [8] Bei den isolierten Sätzen haben wir kein einheitliches Thema, auf das sich die einzelnen Sätze beziehen, nur ein Satzkontext liegt vor.[9]

Das nächste Kriterium ist eng mit dem vorhergehenden, der Kontextualisierung, verbunden. Wenn eine Übung kontextualisiert ist, ist auch wichtig, dass das Thema der Übung für die Schüler angemessen und altersgerecht ist. Ein solches Thema ist für die Schüler motivierender. Diese Forderung stellt auch Storch (2009: 208): „Das Thema sollte auch altersgerecht sein und, möglichst authentisch und der zielsprachlichen Verwendung angemessen sein.“ Untersucht wurde auch, ob das Thema der Übung, sofern diese kontextualisiert ist, mit dem Thema und dem Wortschatz der Lektion im Lehrbuch übereinstimmt oder nicht. Dazu findet sich auch im Stockholmer Kriterienkatalog folgendes Kriterium: „Besteht ein sprachlicher und thematischer Zusammenhang zwischen Textteil, Grammatik und Übungsteil?“ (Krumm 1998: 104).

Das Kriterium der Lösbarkeit ist selbsterklärend. Hier wurde untersucht, ob die Übung anhand der Arbeitsanweisung, des Beispielsatzes oder der gegebenen Impulse lösbar ist oder nicht.

Das letzte Kriterium ist das Übungsziel. „Eine Übung hat einen eingrenzbaren Übungsgegenstand bzw. -schwerpunkt, der innerhalb einer Übung gleich bleibt“ (Storch 2009: 199). Dieser Übungsgegenstand ist z. B. ein Tempus oder eine Deklination, die eingeübt werden soll. Das Übungsziel bzw. der Übungsgegenstand sollte von Anfang an klar sein. Am Ende ist zu bestimmen, ob dieses Übungsziel erfüllt wurde, also ob auch wirklich das geübt wurde, was geübt werden sollte. „Eine Übung besteht aus mehreren Teilen (Items), d. h. sie wird in mehreren 'Durchgängen' durchgeführt; jeder Teil wird auf die gleiche oder ähnliche Art durchgeführt, wodurch sich ein Wiederholungseffekt ergibt“ (Storch 2009: 199). Bei der Analyse wurde auch auf die Anzahl der Items geachtet. Es stellt sich die Frage, ob es möglich ist, mit Übungen, die nur 2 oder 3 Items

[6] https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/1656/2800, abgerufen am 1.8.2015
[7] https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/1656/2800, abgerufen am 1.8.2015
[8] https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/1656/2800, abgerufen am 1.8.2015
[9] https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/1656/2800, abgerufen am 1.8.2015

beinhalten, eine grammatische Struktur einzuüben. Eine Automatisierung, ein Wiederholungseffekt findet eigentlich nicht statt und deshalb ist auch das Übungsziel nicht erfüllt. Das Übungsziel ist in diesem Fall klar, also klar ist, was geübt werden soll, aber ein Üben findet eigentlich nicht statt.

3.4 Darstellung der Ergebnisse

Nachdem die Grammatikübungen beider Lehrwerke, der Lehrbücher und der Arbeitsbücher, klassifiziert und nach den Kriterien analysiert worden waren, ging es an die Auswertung der Daten. Als Erstes wurde die Anzahl der Übungen festgestellt und danach die Anzahl der einzelnen Übungstypen, sowie deren Prozentwert errechnet. Dann ging es an die Auswertung der einzelnen Kriterien. Die Anzahl der Übungen, die die Kriterien erfüllten oder nicht erfüllten, wurde bestimmt und der Prozentwert errechnet. All diese Daten wurden zur besseren Übersicht in Tabellen eingetragen.

3.4.1 Die Übungstypen

Als Erstes wurde die Gesamtzahl der Grammatikübungen in den einzelnen Lehrwerken bestimmt. Der Anteil an Grammatikübungen im Lehrwerk *Team Deutsch neu 1* beträgt 19 %, im Lehrwerk *Deutsch ist Klasse! 1* im Gegensatz dazu 31 %. Die Gesamtzahl an Grammatikübungen ist im Lehrwerk *Deutsch ist Klasse! 1* um ganze 12 % höher. Im Lehrbuch *Team Deutsch neu 1* ist die Anzahl der Grammatikübungen überraschenderweise sehr niedrig, denn nur 13 Übungen wurden analysiert. Somit nehmen im Lehrbuch *Team Deutsch neu 1* Grammatikübungen nur 4% ein, im Arbeitsbuch immerhin 34%. Im Unterschied dazu sind im Lehrbuch *Deutsch ist Klasse! 1* 22 % der Übungen Grammatikübungen, im Arbeitsbuch 42 %.

Die Resultate der Analyse wurden in zwei Tabellen dargestellt. Die Tabelle 6 zeigt die Ergebnisse aus der Analyse der Lehrbücher. Die Tabelle 7 zeigt die Ergebnisse, die aus der Analyse der Arbeitsbücher gewonnen wurden.

Wie in der Tabelle deutlich zu sehen ist, nehmen in den Lehrbüchern *Team Deutsch neu 1* und *Deutsch ist Klasse! 1* Lückenübungen, Formationsübungen, Regelentdeckungsübungen und Analyseübungen den größten Teil ein. Einige Übungen wie Substitutionstafeln, Strukturübungen und Fehlerkorrekturübungen sind in beiden Lehrbüchern nicht vertreten. Die Tabelle 6 zeigt die Anzahl und den Prozentwert der verschiedenen Übungstypen, die in den beiden Lehrbüchern gefunden wurden.

Tab.6: Übungstypen der analysierten Grammatikübungen in den Lehrbüchern

Übungstypen	*Team Deutsch neu 1*		*Deutsch ist Klasse! 1*	
	Anzahl	Prozentwert	Anzahl	Prozentwert
Lückenübung	4	31 %	10	14 %
Formationsübung	4	31 %	10	14 %
Umformungsübung	1	8 %	7	10 %
Erweiterungsübung	0	0 %	1	1 %
Substitutionstafel	0	0 %	0	0 %
Ersetzungsübung	0	0 %	1	1 %
Strukturübung	0	0 %	0	0 %
Zuordnungsübung	1	8 %	0	0 %
Übersetzungsübung	0	0 %	1	1 %
Regelentdeckungsübung	2	15 %	23	32 %
Analyseübung	1	8 %	20	27 %
Fehlerkorrekturübung	0	0 %	0	0 %
	13	100 %	73	100 %

In den Arbeitsbüchern ist die Anzahl der Grammatikübungen etwas höher. In Arbeitsbuch *Team Deutsch neu 1* wurden insgesamt 106 Übungen analysiert, um einiges mehr als im dazugehörigen Lehrbuch. Im Arbeitsbuch *Deutsch ist Klasse! 1* wurden insgesamt 121 Übungen analysiert. Auch in den Arbeitsbüchern sind Lückenübungen und Formationsübungen am meisten vertreten. Ähnlich wie in den Lehrbüchern kommen auch hier Substitutionstafeln, Ersetzungsübungen, Strukturübungen und Fehlerkorrekturübungen wenig bis gar nicht vor. In der Tabelle 7 sind die genauen Zahlen und Prozentwerte angegeben.

Tab. 7: Übungstypen der analysierten Grammatikübungen in den Arbeitsbüchern

Übungstypen	*Team Deutsch neu 1*		*Deutsch ist Klasse! 1*	
	Anzahl	Prozentwert	Anzahl	Prozentwert
Lückenübung	66	62 %	49	40 %
Formationsübung	13	12 %	21	17 %
Umformungsübung	3	3 %	19	16 %
Erweiterungsübung	5	5 %	4	3 %
Substitutionstafel	2	2 %	0	0 %
Ersetzungsübung	0	0 %	4	3 %
Strukturübung	0	0 %	1	1 %
Zuordnungsübung	3	3 %	1	1 %
Übersetzungsübung	0	0 %	5	4 %
Regelentdeckungsübung	8	8 %	0	0 %
Analyseübung	6	6 %	16	13 %
Fehlerkorrekturübung	0	0 %	1	1 %
	106	100 %	121	100 %

3.4.2 Die Kriterien

Ein wichtiger Teil jeder Übung ist die Arbeitsanweisung. Diese gibt meistens den Übungsgegenstand an und gibt dem Schüler klare Anweisungen, wie die Übung zu meistern ist. Bei allen analysierten Übungen in beiden Lehrwerken war eine Arbeitsanweisung vorhanden, und zwar in deutscher Sprache. Nur eine Übung im Arbeitsbuch *Team Deutsch neu 1* hatte keine Arbeitsanweisung, dies ist aber, wie man auch in der Tabelle 8 sehen kann, die Ausnahme. Die Analyse hat gezeigt, dass nur 10 % der Übungen im Lehrwerk *Deutsch ist Klasse! 1* eine themenbezogene Arbeitsanweisung hatten. Diese Zahl fällt beim Lehrwerk *Team Deutsch neu 1* mit 21 % etwas höher aus. In den meisten Fällen sind die Arbeitsanweisungen klar und eindeutig. Die genauen Prozentwerte sind in der Tabelle unten gegeben.

Tab. 8: Kriterium Arbeitsanweisung

Arbeitsanweisung	*Team Deutsch neu 1*		*Deutsch ist Klasse! 1*	
	Anzahl	Prozentwert	Anzahl	Prozentwert
a) vorhandene Arbeitsanweisung	118	99 %	194	100 %
b) Arbeitsanweisung auf Deutsch	119	100 %	194	100 %
c) themenbezogene Arbeitsanweisung	25	21 %	20	10 %
d) klare/eindeutige Arbeitsanweisung	113	95 %	192	99 %
	119	100 %	194	100 %

Sieht man sich die Tabelle 9 genauer an, bemerkt man, dass beim Kriterium Unterstützung beim Lösungsweg die Prozentwerte ziemlich niedrig sind. 32 % der Übungen in *Team Deutsch neu 1* enthalten Beispielsätze. Im Lehrwerk *Deutsch ist Klasse! 1* sind es 20 %. Ein Verbalstimulus ist hier und da gegeben, was auch die Prozentzahlen zeigen, aber ein visueller Stimulus ist sehr selten zu finden. Die genauen Prozentwerte sind in der Tabelle 9 gegeben.

Tab.9: Kriterium Unterstützung beim Lösungsweg

Unterstützung beim Lösungsweg	*Team Deutsch neu 1*		*Deutsch ist Klasse! 1*	
	Anzahl	Prozentwert	Anzahl	Prozentwert
a) Beispielsatz/gelöstes Item	38	32 %	38	20 %
b) Verbalstimulus	33	28 %	24	12 %
c) visueller Stimulus	6	5 %	2	1 %
	119	100 %	194	100 %

Wie bereits erwähnt, wird das Kriterium der Kontextualisierung bei einigen Autoren thematisiert. Hier ist interessant zu sehen, dass Übungen mit einem Dialogkontext nur mit 3 und 2 % vertreten sind. Auffallend ist, dass das übergeordnete Thema bei beiden Lehrwerken am meisten vertreten ist, knapp gefolgt von den isolierten Sätzen. Bei der Analyse der Lehrwerke ergaben sich folgende Resultate, die in der Tabelle 10 dargestellt wurden.

Tab.10: Kriterium Kontextualisierung

Kontextualisierung	*Team Deutsch neu 1*		*Deutsch ist Klasse! 1*	
	Anzahl	Prozentwert	Anzahl	Prozentwert
a) Text	27	23 %	12	6 %
b) Dialog	4	3 %	3	2 %
c) übergeordnetes Thema	37	31 %	89	46 %
d) isolierte Sätze	37	31 %	65	34 %
e) keine Kontextualisierung	14	12 %	25	13 %
	119	100 %	194	100 %

Zu der Tabelle 11 muss noch eine kurze Erklärung gegeben werden. Da 14 Übungen in Lehrwerk *Team Deutsch neu 1* nicht kontextualisiert sind, sinkt hier die Gesamtzahl der analysierten Übungen auf 105. Denn wenn kein Kontext vorliegt, hat die Übung auch kein Thema, das man analysieren könnte. Das Gleiche gilt auch für das Lehrwerk *Deutsch ist Klasse! 1*. In diesem Fall sind

25 Übungen nicht kontextualisiert und daher haben wir eine Gesamtzahl von 169 Übungen. Insgesamt ist das Thema aller Übungen altersgerecht und angemessen. Die Prozentwerte zur Übereinstimmung der Themen mit dem Wortschatz und den Themen der Lektion kann man in der Tabelle 11 finden.

Tab.11: Kriterium Thema

Thema	*Team Deutsch neu 1*		*Deutsch ist Klasse! 1*	
	Anzahl	Prozentwert	Anzahl	Prozentwert
a) angemessenes/altersgerechtes Thema	105	100 %	169	100 %
b) Übereinstimmung mit dem Thema der Lektion	56	53 %	103	61 %
	105	100 %	169	100 %

Das Kriterium der Lösbarkeit wurde im Lehrwerk *Team Deutsch neu 1* mit 95 % erfüllt und im Lehrwerk *Deutsch ist Klasse! 1* mit 99 %. Man hat wenige Übungen gefunden, die nicht nach der Arbeitsanweisung oder den Beispielsätzen lösbar sind. Die Ergebnisse wurden in der Tabelle 12 dargestellt.

Tab.12: Kriterium Lösbarkeit

Lösbarkeit	*Team Deutsch neu 1*		*Deutsch ist Klasse! 1*	
	Anzahl	Prozentwert	Anzahl	Prozentwert
Lösbare Übungen	113	95 %	193	99 %
	119	100 %	194	100 %

Das letzte Kriterium ist das Übungsziel. Ein klares und erfülltes Übungsziel gab es in den meisten Fällen, was auch die Prozentwerte zeigen. Wird die Anzahl der Items beachtet, sinkt die Zahl der Übungen, die das Übungsziel erfüllen. Diese Ergebnisse wurden hier in Klammern präsentiert. In diesem Fall erfüllen nur 91 % der Übungen in Lehrwerk *Team Deutsch neu 1* das Übungsziel, denn einige Übungen hatten zu wenige Items, als dass ein Üben stattfinden könnte. Im Lehrwerk erfüllen dann immerhin 93% der Übungen das Übungsziel. Die genauen Prozentwerte sind in der Tabelle 13 dargestellt.

Tab. 13: Kriterium Übungsziel

Übungsziel	*Team Deutsch neu 1*		*Deutsch ist Klasse! 1*	
	Anzahl	Prozentwert	Anzahl	Prozentwert
a) klares Übungsziel	113	95 %	189	97 %
b) erfülltes Übungsziel	109 (108)	92 % (91 %)	188 (180)	97 % (93 %)
	119	100 %	194	100 %

3.5 Interpretation der Ergebnisse

Wie bereits erwähnt, ist die Gesamtzahl der Grammatikübungen im Lehrwerk *Deutsch ist Klasse! 1* höher als im Lehrwerk *Team Deutsch neu 1*. Im Lehrwerk *Team Deutsch neu 1* gehören nur 19 % der Übungen zu den Grammatikübungen. Offensichtlich ist für die Autoren des Lehrwerks *Deutsch ist Klasse! 1* das Üben der grammatischen Strukturen wichtig für die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz. Von Anfang an wird klar, dass den beiden Lehrwerken zwei verschiedene Konzeptionen zugrunde liegen. In dem Lehrbuch *Team Deutsch neu 1* wurden, wie bereits erwähnt, nur 13 Grammatikübungen identifiziert und analysiert. Dies war sehr überraschend. Ein kurzer Blick ins Lehrbuch zeigt, dass der Schwerpunkt im Lehrbuch auf den Fertigkeiten Leseverstehen, Hörverstehen, Sprechen und auch Schreiben gelegt wird. Auf das Erarbeiten und Einüben der grammatischen Strukturen wird im Lehrbuch nicht weiter eingegangen. Im dazugehörigen Arbeitsbuch befinden sich Grammatikübungen, die sich mit den grammatischen Themen auseinandersetzen.

Gerade in diesem Lehrbuch war es oft schwierig zu bestimmen, ob es sich um eine grammatische Übung handelt oder nicht. Jede Übung beinhaltet auch grammatische Strukturen und Elemente, sei es eine Übung zum Leseverstehen oder Übungen zur Förderung der Schreibkompetenz. Das Übungsziel der Übung wurde dann genauer untersucht, um zu bestimmen, ob es sich um eine Grammatikübung handelt oder nicht. Bei einer Grammatikübung steht natürlich die grammatische Struktur im Vordergrund. Bei der Entscheidung half dann oft auch ein Blick auf den Grammatiküberblick, der am Ende jeder Lektion gegeben ist. In diesem Grammatiküberblick werden die grammatischen Strukturen, die in der Lektion behandelt werden, erklärt und mit grafischen Darstellungen erläutert. Wurde eine grammatische Struktur, die in einer Übung auftauchte, da nicht angeführt oder erklärt, dann war klar, dass diese Übung ein anderes Übungsziel hatte. Das Ziel dieser Übung war nicht das Einüben dieser identifizierten grammatischen Struktur, obwohl diese in der Übung häufig vorkam. Im Lehrbuch *Deutsch ist Klasse! 1* gestaltete sich insgesamt die Bestimmung der Übungstypen einfacher. Es kam auch vor, dass man eine Übung mehreren Übungstypen zuordnen konnte. Im Arbeitsbuch *Deutsch ist Klasse! 1* gab es Übungen, die gleichzeitig als Lückenübung und Analyseübung klassifiziert werden konnten. Im Arbeitsbuch *Deutsch ist Klasse! 1* (Lektion 2, S. 33, Ü. 10b) wurde folgende Übung zur Deklination des unbestimmten Artikels analysiert:

- die Arbeitsanweisung:

Ergänze die Sätze mit dem unbestimmten Artikel. In welchem Fall steht er?

- der Beispielsatz:

0. Physik ist ein Schulfach. Nom.

Das Ziel dieser Übung war nicht nur den Kasus zu bestimmen, dies ist nur ein Schritt zur Lösung. Das Ziel der Übung war es auch, die Lücke zu füllen und daher konnte diese Übung als Lückenübung aber auch als Analyseübung klassifiziert werden.

Besonders auffallend ist die hohe Anzahl an Regelentdeckungsübungen mit 32 % im Lehrbuch *Deutsch ist Klasse 1*. Storch (2009: 186) führt einige Vorzüge solcher Übungen an, wie z. B. die erhöhte Motivation und ein besseres Lernen durch Eigenaktivität. Die Autoren legen anscheinend großen Wert darauf, dass die Schüler die Regeln selbstständig entdecken, erarbeiten und diese dann auch in neuen ähnlichen Strukturen erkennen. Dies erklärt die vielen Regelentdeckungsübungen und auch Analyseübungen, die meist folgen. Das Ziel ist natürlich, dass die Lerner dann in den weiteren Übungen im Arbeitsbuch die neuen Strukturen bilden können. Im Vergleich dazu sind Regelentdeckungsübungen im Lehrwerk *Team Deutsch neu 1* wenige zu finden. Auch dies zeigt noch mal, dass die Lehrwerke ganz verschiedene Konzeptionen verfolgen. Dieses Lehrwerk überlässt hier dem Lehrer, auf welche Art und Weise die Grammatikregeln vermittelt werden. Im Lehrwerk gibt es kleine sogenannte „Baukasten“, in denen kurz die Grammatikregeln veranschaulicht und dargestellt werden. Dies aber meist auch nur, um die Aufgaben des gelenkten Sprechens und Schreibens zu unterstützen. Für weitere Übungen wird meist auf das Arbeitsbuch verwiesen.

Im Lehrwerk *Team Deutsch neu 1* sind Lückenübungen und Formationsübungen am meisten vertreten. Ersetzungsübungen, Strukturübungen, Übersetzungsübungen und Fehlerkorrekturübungen sind nicht zu finden. Auch die übrigen Übungstypen wie Regelentdeckungsübungen oder Analyseübungen sind schwach vertreten. Wie man sieht, sind die Übungstypen in diesem Lehrwerk nicht sehr abwechslungsreich. Auch im Lehrwerk *Deutsch ist Klasse! 1* setzen sich klar die Lückenübungen durch. Analyseübungen, Regelentdeckungsübungen und Formationsübungen sind ebenfalls mit hohem Prozentwert vertreten. Die übrigen Übungstypen sind schwach vertreten, aber im Gegensatz zum Lehrwerk *Team Deutsch neu 1* sind die Übungstypen abwechslungsreicher. Dies liegt wahrscheinlich auch an der höheren Gesamtzahl an Grammatikübungen im Lehrwerk *Deutsch ist Klasse! 1*.

Nach Funk (2004: 43) „sollten in Lehrwerken Aufgabensequenzen bereitgestellt werden, die die Lernenden progressional gestuft sowohl zum Erkennen grammatischer Regeln als auch zur freien mündlichen und schriftlichen Textproduktion führen können“[10]. Das Lehrwerk *Deutsch ist Klasse! 1* mit einer hohen Anzahl an Regelentdeckungsübungen und Analyseübungen erfüllt Funks erste Anforderung nach Übungen zum Erkennen von grammatischen Regeln. Ob Funks zweite Anforderung erfüllt ist, ist fraglich. In beiden Lehrwerken überwiegen Lückenübungen und Formationsübungen, mit denen der Lerner meist nur die Form einer grammatischen Struktur einübt. Diese Übungen dienen zur Automatisierung, aber nur in Verbindung mit anderen Übungstypen und Aufgaben können diese dann auch zur korrekten mündlichen und schriftlichen Produktion führen.

Die erste Kategorie des Analyserasters war die Arbeitsanweisung. In beiden Lehrwerken wurden Arbeitsanweisungen in deutscher Sprache gefunden, was auch auf dem Sprachniveau A2/B1 durchaus angemessen ist. Alle Übungen bis auf eine Ausnahme hatten eine Arbeitsanweisung. Das Kriterium der themenbezogenen Arbeitsanweisung wurde mit 21 % im Lehrwerk *Team Deutsch neu 1* erfüllt. Im Arbeitsbuch *Team Deutsch neu 1* finden wir zu einer Lückenübung (Lektion 3, S. 31, Ü. 12a) folgende themenbezogene Arbeitsanweisung:

- Julia hat sich die Handballmannschaft angeschaut. Sie will auch mitspielen. Aber mit dem Superlativ hat sie Probleme. Ergänze ihre E-Mail.

Bei dieser Übung liegt auch der höchste Grad der Kontextualisierung vor, ein Text, den die Schüler ergänzen müssen. Eine themenbezogene Arbeitsanweisung kommt vor, wenn ein höherer Grad der Kontextualisierung vorliegt, also ein Text, Dialog oder wenigstens ein übergeordnetes Thema. Das ist aber keinesfalls die Regel, denn nicht jede Übung, die aus einem Text oder Dialog besteht, weist eine themenbezogene Arbeitsanweisung auf. Dies beweisen auch die niedrigen Prozentwerte. Nur 10 % der Übungen im Lehrwerk *Deutsch ist Klasse! 1* haben eine themenbezogene Arbeitsanweisung. Übungen mit isolierten Sätzen haben in der Regel keine themenbezogenen Arbeitsanweisungen. Die Übungen ohne themenbezogene Arbeitsanweisungen hatten meist kurze und knappe Arbeitsanweisungen, die keinerlei Hinweise zum Thema der Übungen enthielten. Obwohl es wenige themenbezogenen Arbeitsanweisungen in beiden Lehrwerken gibt, haben die Übungen oder Übungssequenzen oft eine themenbezogene Überschrift.

[10] http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2004-3/funk.pdf, abgerufen am 5.8.2015

Nur wenige Arbeitsanweisungen waren nicht sehr ausführlich und somit unklar. Ein Beispiel einer solchen unvollständigen Arbeitsanweisung finden wir im Lehrwerk *Team Deutsch neu 1* (Lektion 1, S. 13, ¸Ü. 5a):

- die Arbeitsanweisung:

Finde zu jedem Nomen ein passendes Verb und bilde kurze Sätze.

Diese Übung wurde als Formationsübung klassifiziert. Die Schüler sollen Verben und Substantive verbinden und, wie es auch in der Arbeitsanweisung steht, Sätze bilden. Unklar ist aber in welchem Tempus diese Sätze gebildet werden sollen. In der Lektion, in der sich diese Übung befindet, wird das Präsens behandelt. Daher geht man davon aus, dass auch von den Lernern erwartet wird, dass sie Sätze im Präsens bilden. Dieser Übung gehen zwei Übungen zum Leseverstehen voran, also geben auch sie nicht wirklich Aufschluss darüber, ob mit diesen Sätzen das Präsens geübt werden soll oder nicht. Die Übung passt jedoch thematisch zum Text. Bei dieser Formationsübung ist dann auch das Übungsziel unklar, denn der Übungsgegenstand ist nicht eindeutig.

Obwohl die Gesamtzahl der Grammatikübungen im Lehrwerk *Team Deutsch neu 1* niedriger ist, enthalten 32 % der Übungen einen Beispielsatz oder ein gelöstes Item. Im Gegensatz dazu sind es im Lehrwerk *Deutsch ist Klasse! 1,* das eine höhere Gesamtzahl an Grammatikübungen hat, nur 20 %. Zu erwähnen wäre jedoch, dass nicht bei jedem Übungstyp ein Beispielsatz oder ein gelöstes Item Sinn machen würde. Der niedrigere Prozentwert im Lehrwerk *Deutsch ist Klasse! 1* ist auch mit der hohen Anzahl an Regelentdeckungsübungen zu erklären. Bei einer Regelentdeckungsübung, Übersetzungsübung oder auch Analyseübung macht ein Beispielsatz weniger Sinn, als bei einer Lückenübung oder Formationsübung. Ist eine Arbeitsanweisung sehr kurz, wie z. B. „Ergänze.“, dann wird diese Arbeitsanweisung meist mit einem Beispielsatz unterstützt oder eben vervollständigt.

Ein Verbalstimulus ist meist bei Lückenübungen gegeben. Sehen wir uns die Anzahl der Lückenübungen und die Anzahl der Übungen mit Verbalstimulus genauer an, dann kommen wir auf ein interessantes Ergebnis. Bei 47% der Lückenübungen im Lehrwerk *Team Deutsch neu 1* ist ein Verbalstimulus gegeben und bei 40 % im Lehrwerk *Deutsch ist Klasse! 1*. Bei den Lückenübungen ohne einen Verbalstimulus ist jedoch in den Arbeitsanweisungen angegeben, mit welcher grammatischen Struktur die Lücken zu ergänzen sind. Lückenübungen, bei denen weder ein Verbalstimulus noch ein Hinweis in der Arbeitsanweisung steht, mit welcher Struktur die Lücken zu füllen sind, sind selten. In diesen Fällen hat der Lerner völlige Freiheit, er füllt die Lücken eigenständig und muss selbst entscheiden, welche grammatische Struktur korrekt wäre. Ein visueller

Stimulus kann bei Lückenübungen oder auch Formationsübungen vorhanden sein. Nur sehr wenige Übungen in beiden Lehrwerken enthalten einen visuellen Stimulus. Im Lehrwerk *Deutsch ist Klasse! 1* sind es nur 2 Übungen.

Die Ergebnisse zum Kriterium der Kontextualisierung zeigen einige interessante Dinge. In beiden Lehrwerken überwiegen Übungen mit einem übergeordneten Thema, dicht gefolgt von Übungen mit isolierten Sätzen. Storch gab in seinem Werk folgende These ab: „Übungen, die aus isolierten Einzelsätzen bestehen, werden heute seltener verwendet“ (2009: 207). Dies zeigen die Prozentwerte aus dieser Analyse nicht. Aber auch Übungen mit isolierten Sätzen haben ihre Funktion und ihr Vorkommen in Lehrwerken erklärt Latour folgendermaßen:

> Dennoch haben auch die traditionellen Einsetzübungen sowie die gleichfalls traditionelle Aufeinanderfolge von Einzelsätzen, deren Abfolge keinen Text ergibt, insofern ihren Sinn, als sie eine konzentrierte Behandlung einer bestimmten Struktur (z. B. Adjektivendungen, Pluralformen, Artikel) zulassen, die bei kontextualisierten Übungen nicht immer ohne Zwang und ohne Verstoß gegen Sprachüblichkeit möglich ist. (Latour 1998: 73)

Die Tabelle zum Kriterium der Kontextualisierung zeigt, dass Übungen, die einen Dialog enthalten, sehr schwach vertreten sind. Im Lehrwerk *Team Deutsch neu 1* beinhalten 23 % der Übungen einen Text. Im Lehrwerk *Deutsch ist Klasse 1* sind es nur 6 %. Es entsteht der Eindruck, dass die Autoren des Lehrwerks *Team Deutsch neu 1* mehr Wert auf die Kontextualisierung ihrer Übungen und Aufgaben legen. Dennoch waren in beiden Lehrwerken auch Übungen zu finden, die keinen Kontext hatten. Diese Übungen sind oft als Tabellen realisiert, in die die Schüler fehlende Elemente eintragen sollen. In diesem Fall wird nur die Form und nicht die Anwendung einer grammatischen Struktur geübt. Eine Übung ohne Kontext wurde im Arbeitsbuch *Deutsch ist Klasse! 1* (Lektion 4, S. 62, Ü. 8a) analysiert:

- Arbeitsanweisung:

> Ergänze die Tabelle mit den fehlenden Formen.

- Tabelle:

Komparationsstufen			
	Positiv	Komparativ	Superlativ
regelmäßig	angesagt	_____	am _____ / der, die, das angesagteste
	_____	cooler	am coolsten/ der, die, das _____
mit Umlaut	alt	_____	am _____ / der, die, das älteste
unregelmäßig	gut	_____	am _____ / der, die, das beste

Das Übungsziel ist die Bildung der einzelnen Komparationsstufen und der Vergleich zwischen regelmäßigen, unregelmäßigen Formen und Formen mit Umlaut. Auch der Unterschied in der Bildung beim attributiven und prädikativen Gebrauch der Adjektive wird geübt. Wie man sehen kann, haben auch Übungen, die keinen Kontext vorweisen, eine Funktion und ihr Vorkommen in Lehrwerken ist durchaus gerechtfertigt. Ein weiteres Beispiel einer Übung, die nicht kontextualisiert ist, finden wir im Lehrbuch *Deutsch ist Klasse! 1* (Lektion 5, S. 74, Ü. 9b):

- Arbeitsanweisung:

Wie lauten die Infinitive der folgenden unregelmäßigen Verben im Partizip Perfekt?

- Items: eingefallen, gelesen, gegeben, gegessen, gebracht

Diese Übung folgt nach einer Regelentdeckungsübung zur Bildung des Partizip Perfekts. Dennoch macht diese Übung nicht viel Sinn, das Übungsziel ist hier nicht ganz klar. Es ist fraglich, was die Autoren mit dieser Übung bezwecken wollten. Am Ende des Lehrbuchs befindet sich eine Liste der unregelmäßigen Verben. Die Lerner sollen also hier lediglich diese fünf Partizipien nachschlagen und den Infinitiv nennen, unklar bleibt aber das Übungsziel. Es folgt auch keine Übung, in der dann diese fünf Partizipien verwendet werden.

Bei der Analyse der einzelnen Übungen wurde nicht nur der Grad der Kontextualisierung bestimmt, sondern auch das Thema der Übung, wenn diese kontextualisiert war, wurde untersucht. Alle analysierten Übungen hatten ein altersgerechtes Thema, das dem Sprachniveau A2/B1 angemessen war. Ein für die Lerner interessantes und altersgerechtes Thema weckt das Interesse und ist motivierend. Bei der Analyse wurde auch vermerkt, ob das Thema der Übung mit dem Thema der Lektion übereinstimmt. Bei beiden Lehrwerken stimmen mehr als 50 % der Übungen mit dem Thema

der Lektionen überein. Meist sind es Übungen mit isolierten Sätzen, deren Thema sich vom Thema der Lektion unterscheidet. Bei Übungen mit isolierten Sätzen gibt es kein einheitliches Thema und die Einzelsätze beziehen sich oft nicht auf das Thema der Lektion. Das Lehrbuch *Team Deutsch neu 1* enthält einen Anhang, in dem es zu jeder Lektion noch zusätzliche Übungen gibt. Auch in diesem Teil des Lehrbuchs wurden Grammatikübungen identifiziert und analysiert, aber oft haben gerade die Themen der Übungen aus dem Anhang mit den Themen der dazugehörigen Lektionen nicht zusammengepasst. Dennoch ist zu betonen, dass auch in diesen Fällen das Thema und Vokabular durchaus angemessen und altersgerecht ist. Laut dem Lehrwerk befinden sich unter den Übungen im Anhang Abituraufgaben. Wichtig ist, dass die Lernenden die grammatischen Strukturen auch in anderen neuen Kontexten einüben. Damit wird die Umwandlung von explizitem Wissen in implizites gefördert und die Abspeicherung im Langzeitgedächtnis (vgl. Storch 2009: 207) wird begünstigt. Denn die Lerner müssen später, wie z. B. in einer Abiturprüfung, auch beweisen, dass sie die grammatischen Strukturen unabhängig vom Kontext oder Thema beherrschen.

Mit über 90 % Prozent wurde das Kriterium der Lösbarkeit erfüllt. Nur sehr wenige Übungen waren zu finden, die anhand der Arbeitsanweisung, des Beispielsatzes oder des schriftlichen Impulses nicht zu lösen waren. Im Arbeitsbuch *Team Deutsch neu! 1* wurde folgende Übung (Lektion 5, S. 58, Ü. 1a) analysiert:

-Überschrift:

Bestimmter Artikel + Adjektiv + Nomen

- Arbeitsanweisung:

Ergänze die Tabelle mit passenden Nomen.

- Baukausten:

Hier hat der bestimmte Artikel die Signalendung. Das Adjektiv hat die Endungen –e oder -en

- Tabelle:

	maskulin: der	feminin: die	neutral: das	Plural: die
Nominativ	der ..... der alte	die	das	die .....
Akkusativ	den ..... den alten	das lange	das bunte	das teuren .....

Diese Übung galt als nicht lösbar, da die Tabelle fehlerhaft ist. Der Akkusativ Singular des bestimmten Artikels Femininum und auch der Akkusativ Plural ist falsch. Die Übung ist verwirrend für den Lerner und sie erfüllt ihr Übungsziel nicht. Das Übungsziel ist in diesem Fall auch nicht ganz klar. Fraglich ist, warum die Lerner passende Nomen einsetzen sollen. Im „Baukasten“ ist von Signalendungen die Rede. Das Ziel könnte in diesem Fall sein, dass die Lerner ein Muster entdecken, bzw. diese Signalendungen identifizieren. Die Arbeitsanweisung ist dann aber nicht passend. Auch im Lehrbuch sind keine weiteren Erklärungen oder Hinweise zu den Signalendungen vorhanden. Im Lehrbuch wird lediglich im Grammatiküberblick die ganze Adjektivdeklination nach dem bestimmten Artikel in einer Tabelle ohne weitere Erklärung dargestellt.

Diese Übung ist somit auch ein gutes Beispiel einer Übung mit unklarem und nicht erfülltem Übungsziel. Der Sinn und Zweck einer Grammatikübung ist natürlich das Einüben einer bestimmten grammatischen Struktur. Somit ist das Übungsziel eines der wichtigsten Kriterien. Die Analyse zeigt, dass nur wenige Übungen zu finden waren, deren Übungsziel nicht klar oder nicht erfüllt war. Es traten dennoch einige Übungen auf, die selbst sehr wenige Items beinhalteten. Fraglich ist, ob mit nur 2-4 Sätzen eine grammatische Struktur eingeübt werden kann. Eine Automatisierung oder ein Wiederholungseffekt findet nicht statt, somit gilt auch das Übungsziel als nicht erfüllt. Wird auch dies beachtet, sinkt die Anzahl der Übungen, die das Übungsziel erfüllen.

3.6 Schlussfolgerung

Das Lehrwerk ist eines der wichtigsten Utensilien im Unterricht. Die Gesamtzahlen der Grammatikübungen in den Lehrwerken zeigen eindeutig, dass Grammatikübungen in beiden Lehrwerken keinen sehr großen Teil einnehmen. Vergleichen wir aber die beiden analysierten Lehrwerke miteinander, bzw. vergleichen wir die Gesamtzahlen der Grammatikübungen, wird deutlich, dass die verschiedenen Lehrwerke verschiedene Schwerpunkte setzen. Das Lehrwerk *Team Deutsch neu 1* enthält im Gegensatz zum Lehrwerk *Deutsch ist Klasse! 1* deutlich weniger Grammatikübungen.

Die Analyse hat die anfängliche Hypothese, dass Übungstypen wie die Regelentdeckungsübung oder Analyseübung wenig bis gar nicht vorkommen, eindeutig widerlegt. Diese Übungen fördern das bewusste Sprachwissen, welches die Lerner auf vielfältige Weise verwenden können, wie z. B. zur Selbstkorrektur. Besonders im Lehrwerk *Deutsch ist Klasse! 1* waren überraschenderweise viele Regelentdeckungsübungen und Analyseübungen zu finden. Besonders auffallend ist auch, dass vor allem Lückenübungen und Formationsübungen in beiden Lehrwerken dominieren. Andere Übungstypen wie Substitutionstafeln, Ersetzungsübungen, Strukturübungen oder auch Zuordnungsübungen und Übersetzungsübungen kommen selten bis gar nicht vor. Sehr abwechslungsreich sind somit beide Lehrwerke nicht.

Die Analyse hat auch gezeigt, dass die Autoren der Lehrwerke durchaus mit den neusten Ansätzen im Grammatikerwerb vertraut sind. Im Lehrwerk *Deutsch ist Klasse! 1* findet man eine beachtliche Anzahl an Regelentdeckungsübungen und Analyseübungen. Dies zeigt, dass die Autoren die Ansätze des selbstentdeckenden Lernens unterstützen. Im Lehrwerk *Team Deutsch neu 1* findet man Ansätze der Signalgrammatik wieder, wie z. B. in der besprochenen Übung zur Adjektivdeklination nach dem bestimmten Artikel. Eine Forderung, die immer wieder an Übungen und auch an Grammatikübungen gestellt wird, ist die Kontextualisierung. Hier hat vor allem das Lehrwerk *Deutsch ist Klasse! 1* enttäuscht, denn nur wenige Übungen enthielten einen Text im Gegensatz zum Lehrwerk *Team Deutsch neu 1*. Im Lehrwerk *Deutsch ist Klasse! 1* überwiegen vor allem Übungen mit isolierten Sätzen und übergeordneten Themen. Demnach gab es in diesem Lehrwerk auch deutlich weniger themenbezogene Arbeitsanweisungen. Die anderen Kriterien wie eine klare und eindeutige Arbeitsanweisung, ein klares Übungsziel, Lösbarkeit und auch die Angemessenheit des Themas wurden in beiden Lehrwerken von den meisten Grammatikübungen erfüllt.

4 Schlusswort

Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist die kommunikative Kompetenz und die grammatische Kompetenz als eine Teilkompetenz spielt beim Fremdsprachenerwerb eine wichtige Rolle. Grammatikübungen sollen explizites Wissen wie auch implizites Wissen fördern. Sie sollen durch Automatisierung zum korrekten mündlichen und schriftlichen Gebrauch einer bestimmten grammatischen Struktur führen. Somit sind Grammatikübungen an das Ziel des Fremdsprachenunterrichts orientiert, der kommunikativen Kompetenz. Die Analyse hat gezeigt, dass Grammatikübungen in den Lehrwerken keinen sehr großen Teil einnehmen. Am häufigsten sind in den analysierten Lehrwerken Lückenübungen und Formationsübungen vorzufinden, die meist formorientiert sind bzw. die Form einer grammatischen Struktur einüben. Nur in Verbindung mit anderen Übungen und Aufgaben können diese Übungen zu korrekten mündlichen und schriftlichen Äußerungen führen. Dennoch sind auch Übungen wie Regelentdeckungsübungen und Analyseübungen, die das bewusste Sprachwissen fördern, anzutreffen. Einige Übungstypen, die in die Übungstypologie mit einbezogen wurden, kamen nur selten bis gar nicht vor. Die Übungstypen sind daher in beiden Lehrwerken nicht sehr abwechslungsreich. Die vorhandenen Übungen laufen meist nach demselben Schema ab.

Eine Grammatikübung sollte eine klare und deutliche Arbeitsanweisung haben, der Übungsgegenstand sollte ebenfalls von Anfang an klar sein. Wichtig ist, dass die Übung ein klar definiertes Übungsziel hat und die Übung sollte auch mehr als nur 2 oder 3 Items enthalten, damit ein Üben wirklich stattfindet. Diese Kriterien haben die analysierten Grammatikübungen meist erfüllt. Bei der Kontextualisierung schnitten die Lehrwerke weniger gut ab. Meist überwiegen Übungen mit isolierten Sätzen oder einem übergeordneten Thema. Daher hatten auch wenige Übungen eine themenbezogene Arbeitsanweisung. Wenn die Übungen kontextualisiert sind, sollte das Thema altersgerecht und angemessen sein. Auch dieses Kriterium erfüllten die Grammatikübungen beider Lehrwerke. Abgesehen vom Thema, ist bei der Kontextualisierung auch die Arbeitsanweisung wichtig. Das Ziel des Unterrichts ist nicht die Grammatik oder das grammatische Wissen, das Ziel ist die Kommunikation. Daher ist es auch wichtig, dem Schüler zu vermitteln, dass Grammatik nur ein Mittel zum Zweck ist. Eine themenbezogene Arbeitsanweisung vermittelt dies und sie führt den Schüler in den Kontext ein.

Schwierig war es bei dieser Analyse oft die Übungstypen zu bestimmen, denn wie bereits erwähnt, beinhalten oft auch Übungen zum Leseverstehen oder Wortschatz grammatische Strukturen

oder Elemente. Es ist schwierig eine klare Grenze zu ziehen, ob eine Übung nun eine Grammatikübung ist oder nicht. Einer Übung kann manchmal auch mehr als nur ein Übungstyp zugeordnet werden. Oft sind Kombinationen verschiedener Übungstypen vorzufinden. Einige Kriterien sind nicht sehr aussagekräftig, wie z. B. das des Beispielsatzes. Es hängt vom Übungstyp ab, ob ein Beispielsatz Sinn macht oder nicht. Demnach beziehen sich einige Kriterien nur auf bestimmte Übungstypen, wie z. B. das der Stimuluskomponenten. Ein Verbalstimulus kann nur bei Lückenübungen vorkommen, ein visueller Stimulus nur bei Lückenübungen oder eventuell bei Formationsübungen.

Für eine weitere Forschung wäre es nützlich, sich die Übungssequenzen etwas genauer anzusehen und auch Übungen des gelenkten Sprechens und Schreibens, wie sie Pon definiert hat, mit in die Analyse einzubeziehen. Dies würde zeigen, wie die Autoren versuchen, explizites Wissen in implizites umzuwandeln, denn nur formorientierte Übungen reichen durchaus nicht aus. Denn oft kann man beobachten, dass Schüler die grammatischen Regeln beherrschen und die Grammatikübungen problemlos meistern, aber bei der mündlichen oder schriftlichen Produktion dennoch Fehler machen.

Wie bereits erwähnt, sind in den Lehrwerken einige neue Ansätze zur Grammatikvermittlung zu erkennen. Die hohe Anzahl an Regelentdeckungsübungen zeigt eindeutig, dass die Autoren des Lehrwerks *Deutsch ist Klasse! 1* das selbstentdeckende Lernen unterstützen. Die Lehrwerke beeinflussen das Unterrichtsgeschehen und somit auch das Lehrerverhalten. Bemerkt der Lehrer die hohe Anzahl an Regelentdeckungsübungen, ist es wahrscheinlich, dass der Lehrer selbst diese Methode übernimmt und die Schüler dazu motiviert, über das Regelsystem oder das Funktionieren der Sprache nachzudenken und sich damit bewusster auseinanderzusetzen. Somit ist eine Lehrwerkanalyse durchaus wichtig.

Die erarbeiteten Kriterien können als Hilfestellung dienen, bei der Erstellung von eigenen Grammatikübungen oder auch zur eigenen Analyse von Grammatikübungen in anderen Lehrwerken.

5 Literaturverzeichnis

Blažević, Nevenka (2007): *Grundlagen der Didaktik und Methodik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache.* Rijeka: Filozofski fakultet.

Desselmann, Günther; Harald Hellmich (1981): *Didaktik des Fremdsparchenunterrichts. Deutsch als Fremdsprache. Von einem Autorenkollektiv unter der Leitung von G. Desselmann, H. Hellmich* Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.

Edmondson, Willis J.; Julian House (2006): *Einführung in die Sprachlehrforschung. Dritte Auflage.* Tübingen/Basel: A. Francke Verlag.

Ellis, Rod (2008): Principles of Instructed Second Language Acquisition. *CALdigest*: 1–6. https://moodle2.unifr.ch/pluginfile.php/166786/mod_resource/content/2/Texte/03d_Ellis_2008_Instructed2ndLangFinalWeb.pdf, abgerufen am 27.8.2015.

Funk, Hermann; Michael Koenig (1991): *Grammatik lehren und lernen.* Berlin etc.: Langenscheidt.

Funk, Hermann (2004): Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag. *Babylonia,* 3/04, 41–43. http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2004-3/funk.pdf, abgerufen am 5.8.2015.

Götze, Lutz (1998): Grammatik. In: Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin etc.: Langenscheidt, 66–70.

Graefen, Gabriele; Martina Liedke (2008): *Germanistische Sprachwissenschaft: Deutsch als Erst- Zweit- oder Fremdsprache.* Tübingen/Basel: A. Francke Verlag.

Günther, Britta; Herbert Günther (2007): *Erstsprache Zweitsprache Fremdsprache. Eine Einführung. 2. Auflage.* Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Huneke, Hans-Werner; Wolfgang Steinig (2013): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. 6., neu bearbeitete und erweiterte Auflage.* Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Krumm, Hans-Jürgen (1998): Stockholmer Kriterienkatalog. In: Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin etc.: Langenscheidt, 100–105.

Latour, Bernd (1998): Grammatik. In: Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin etc.: Langenscheidt, 70–74.

Neuner, Gerhard (1998): Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik. In: Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin etc.: Langenscheidt, 8–22.

Neuner, Gerhard (1998): Lehrwerkbegutachtung für die Praxis: die Lehrstoff-, Lehrer- und Lernerperspektive. In: Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin etc.: Langenscheidt, 70–74.

Peyer, Ann (2007): Grammatikunterricht. In: Lange, Günter; Weinhold, Swantje (Hrsg.): *Grundlageder Deutschdidaktik: Sprachdidaktik, Mediendidaktik, Literaturdidaktik. 3. Auflage.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 73–100.

Pon, Leonard (2014): Grammatisches Wissen, Fremdsprachenunterricht und Lehrwerke – Zur Qualität von Grammatikübungen in zwei kroatischen DaF-Lehrwerken. *Liguistik Online*. 69, 7. https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/1656/2800, abgerufen am 1.8.2015.

Schwerdtfeger, Inge Christine (1995): Arbeits- und Übungsformen: Überblick. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. dritte, überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen/Basel: Francke Verlag, 223–226.

Storch, Günther (2009): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Wilhelm Fink.

Trim, John et al. (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Wißner-Kurzawa, Elke (1995): Grammatikübungen. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. dritte, überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen/Basel: Francke, 232–235.

6 Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Bedeutungen des Begriffs Grammatik – nach Funk und Koenig

Tab. 2: Gegenüberstellung der Charakteristiken von Übungen und Aufgaben – nach Huneke und Steinig

Tab. 3: Angaben zu den Lehrwerken

Tab. 4: Grammatische Korrektheit (Tabelle in Trim et al. 2001 : 114)

Tab. 5: Analyseraster

Tab. 6: Übungstypen der analysierten Grammatikübungen in den Lehrbüchern

Tab.7: Übungstypen der analysierten Grammatikübungen in den Arbeitsbüchern

Tab. 8: Kriterium Arbeitsanweisung

Tab. 9: Kriterium Unterstützung beim Lösungsweg

Tab. 10: Kriterium Kontextualisierung

Tab. 11: Kriterium Thema

Tab. 12: Kriterium Lösbarkeit

Tab. 13: Kriterium Übungsziel

7 Zusammenfassung in kroatischer Sprache/ Sažetak

Tema ovog rada je analiza gramatičkih zadataka u udžbenicima za učenje njemačkog kao stranog jezika u srednjoj školi. Ovaj rad se sastoji od četiri djela, uvoda, teorije, opisa istraživanja te zaključka. Učenici smatraju gramatiku vrlo dosadnom i teškom. Budući da gramatika igra važnu ulogu u usvajanju stranog jezika, a udžbenike smatramo jednim od najvažnijih pomagala u nastavi, ovaj se rad bavi analizom upravo gramatičkih zadataka u udžbenicima. Cilj analize je ustanoviti koji udio zauzimaju gramatički zadaci u današnjim udžbenicima te koji tipovi zadatka prevladavaju. Sljedeći zadatak analize je ustanoviti ispunjavaju li gramatički zadaci u analiziranim udžbenicima postavljene kriterije. Za ovaj rad bilo je potrebno izraditi tipologiju zadataka pomoću koje su se određivali tipovi zadataka. Postavljeni su također kriteriji prema kojima su zadaci analizirani. Kriteriji kao i tipologija služili su kao instrumenti u ovom istraživanju. Analizom dvaju udžbenika pokazalo se da udio gramatičkih zadataka u udžbenicima nije velik. Analiza je također pokazala da u današnjim udžbenicima neki tipovi zadataka prevladavaju dok drugi tipovi zadataka nisu uopće zastupljeni ili u jako malom broju. Ustanovljeno je također da udžbenici tj. gramatički zadaci imaju nedostatke, jer nisu svi postavljeni kriteriji ispunjeni.

Ključne riječi: usvajanje gramatike, analiza udžbenika, udžbenici za učenje njemačkog kao stranog jezika, gramatički zadaci