

Grammatisches Wissen, Fremdsprachenunterricht und Lehrwerke – Zur Qualität von Grammatikübungen in zwei kroatischen DaF-Lehrwerken

Leonard Pon (Osijek, Kroatien)

Abstract

The present paper looks into an important aspect of textbooks for teaching German as a foreign language: grammar exercises. The author analyses two Croatian textbooks for teaching German at primary school level: *Applaus! 7* and *Flink mit Deutsch 4*.

The first part investigates the relationship between explicit and implicit knowledge and shows that explicit knowledge has an important role in the development of grammar competence. Consequently, grammar exercises used for explicit grammar teaching must be incorporated into textbooks. The author elaborates on what types of grammar exercises are needed and how these exercises should be created so that learners can benefit from them. In addition, the first part comments on the role of chunks in the development of grammar competence. Finally, the author examines the role of receptive and productive skills in connection with grammar teaching.

The second part addresses the textbook analysis in general. It refers to the previous research conducted in the field as well as to the criteria that can be drawn upon when describing the quality of teaching materials.

In the third part, the results of the analysis of the two Croatian textbooks are presented. Both quantitative and qualitative data are commented on. This part also includes some information regarding the Croatian teaching situation so that potential readers not acquainted with it can better understand comments and suggestions provided by the author.

On one side, the paper points to the strengths and weaknesses of the teaching materials in question. On the other side, the author provides some general comments on what a good textbook should contain in order to help foreign language learners develop their grammar competence.

1 Einführung

Der vorliegende Beitrag behandelt einen Aspekt von DaF-Lehrwerken: Grammatikübungen. Ihm liegt eine umfassende Analyse von Grammatikübungen in zwei kroatischen DaF-Lehrwerken zugrunde. Der Hauptteil der Arbeit gliedert sich in drei Teile. Zunächst wird der Status des grammatischen Wissens und der Grammatikarbeit im Fremdspracherwerb und -unterricht thematisiert. Im Anschluss daran wird auf die bisherige Lehrwerkanalyse und deren

Instrumentarium eingegangen. Im dritten, praktischen Teil werden die Untersuchungsergebnisse vorgestellt und interpretiert, nachdem der kroatische DaF-Kontext und die Vorgehensweise bei der Analyse des Materials beschrieben worden sind.

Der Beitrag soll in erster Linie Informationen bereitstellen, was für Grammatikübungen in zwei kroatischen DaF-Lehrwerken vorzufinden sind. Darüber hinaus werden dabei auch andere Tatsachen zum Vorschein kommen: wenn wir nämlich mit Krumm (2010: 1216) Lehrwerke als "Manifestationen der im Erscheinungszeitraum herrschenden methodischen Vorstellungen von Deutschunterricht" ansehen, so gewährt uns die vorliegende Untersuchung – obwohl vor allem auf die Qualität von Grammatikübungen abzielend – auch mittelbaren Einblick in das Unterrichtsgeschehen bzw. in die heute bevorzugten Praktiken.

Dass es sinnvoll und fruchtbar sein kann, ausschließlich Grammatikübungen zu analysieren, ist schon vielerorts bestätigt worden. Viele Forscher aus dem Bereich des Fremdsprachenlernens sehen gerade Übungen als Motor des unterrichtlichen Geschehens an (vgl. Breka 2009: 78). Zum Status von Übungen äußern sich auch Savage/Bitterlin/Price (2010: 22):

Guided practice provides a crucial bridge between the teacher's presentation of a new grammar structure and students' application of the new structure in communicative situations.

Die Bedeutung von Übungen wird auch von Ellis (2006: 96) angesprochen:

There is also some evidence that teaching explicit knowledge by itself (i.e., without any opportunities for practicing the target feature) is not effective.

Da Übungen eine große Bedeutung beigemessen wird, können wir über die Analyse von Grammatikübungen herausfinden, wie gut ein Lehrwerk als Ganzes ist. Die Qualität der Übungen korreliert somit mit dem Erfolg des Unterrichts, in dem das betreffende Lehrwerk verwendet wird.

2 Zum Stellenwert der Grammatik im Fremdsprachenunterricht

Die vorliegende Untersuchung versteht sich als Teil eines großen Fragenkomplexes: Frage nach der Grammatikvermittlung in DaF-Lehrwerken, was wiederum äußerst eng mit dem Stellenwert der Grammatik im Fremdsprachenunterricht zusammenhängt. In diesem Beitrag wird vorausgesetzt, dass die Ziele des fremdsprachlichen Deutschunterrichts ohne explizite Grammatikarbeit nicht erreicht werden können. Da über die Frage, ob explizites Grammatikwissen in implizites Wissen überführbar ist, kontrovers diskutiert wird (vgl. Storch 2009: 74–77), wird im vorliegenden Kapitel auf einige Untersuchungen zu dieser Frage und die betreffenden Ergebnisse Bezug genommen. Es werden folgende Punkte angesprochen:

- explizites und implizites Wissen
- *Chunks* und die Entwicklung der Grammatikkompetenz
- rezeptive und produktive Kompetenz

2.1 Explizites und implizites Wissen

In der wissenschaftlichen Diskussion zur Frage des Verhältnisses zwischen explizitem und implizitem Wissen oder der "Umsetzung des Regelwissens in Fertigkeit" – um uns der Redeweise von Rogina (2007: 34) zu bedienen –, gibt es zwei Pole: die *Interface*-Position und die *Non-*

Interface-Position. Es geht also um die Ansicht, dass explizites Wissen in implizites überführt werden kann (*Interface-Position*) bzw. dass dies nicht möglich ist (*Non-Interface-Position*). Mit seinem Modell *Adaptive Control of Thought*, das sich übrigens auf alle Formen des Lernens und nicht nur auf das Sprachenlernen bezieht, sei Anderson ein Vertreter der erstgenannten Position (vgl. Raabe 2009: 2). Im Unterschied dazu sollen nach der von Krashen vertretenen *Non-Interface-Position* implizites und explizites Grammatikwissen als zwei getrennte Systeme angesehen werden (vgl. ibd.: 3) und die Rolle der expliziten Grammatikarbeit ist relativ gering, wie folgenden Ausführungen von Raabe zu entnehmen ist:

Deklaratives sprachliches Wissen hat nur bei bestimmten Regeln, nur unter bestimmten Bedingungen, nur bei optimalen Monitor-Benutzern und nur bei der Sprachproduktion eine beschränkte Kontroll- und Korrekturfunktion.

(ibd.: 5)

Neben den zwei extremen Positionen, die oben genannt werden, nennt Raabe drei schwache *Interface-Positionen*: (i) die *variability-Position* von Bialystok, (ii) die *teachability-Hypothese* von Pienemann, (iii) die *noticing-Hypothese* von Schmidt. Ihnen ist die Annahme gemeinsam, dass explizites Wissen den Spracherwerb fördert und für ihn wichtig ist, und zwar in einem viel größeren Maße, als dies von Krashen behauptet wird.

Zum grammatischen (LP: expliziten) Wissen behauptet Latour (1998: 73) Folgendes:

Es ist durchaus nützlich, wenn der Lernende bestimmte Regeln kennt; er kann z. B. bei Selbstkorrekturen auf sie zurückgreifen oder in Fällen, in denen er unsicher ist.

Demnach kann explizites Wissen nicht im echten Sinne implizit werden, denn beim spontanen Sprechen wird dieses Wissen offensichtlich nicht aktiviert. Dem aufmerksamen Leser ist nicht entgangen, dass sowohl Latour als auch Raabe nur die produktiven Fertigkeiten als einen Bereich identifizieren, wo von explizitem Wissen Gebrauch gemacht werden kann.

Zu den Vertretern der *Non-Interface-Hypothese* gehört auch Tschirner (2001: 5): "Es gibt keinen direkten Weg von metasprachlichem, grammatischem Regelwissen zu grammatischer Kompetenz." Nach Tschirner (2001: 1, 2004: 4) sind explizites grammatisches Wissen und die Fähigkeit, in Echtzeit grammatisch richtig zu sprechen, als zwei, im qualitativen Sinne verschiedene Wissensarten zu betrachten. Für implizites Grammatikwissen verwendet er das ganze Syntagma "die Fähigkeit, grammatisch richtig zu sprechen". Obwohl nach Tschirner (2001) grammatische Kompetenz nicht über grammatische Regeln erworben werden kann, ist für ihn dieses Wissen trotzdem wichtig: es stellt einen Aspekt des Weltwissens dar, der bei der Textproduktion und teilweise auch bei der Textverarbeitung wirksam ist und der auch von den Muttersprachlern (im Rahmen des muttersprachlichen Grammatikunterrichts) sowie beim Lesen- und Schreibenlernen gelernt wird. Dabei handelt es sich um die sog. Kulturgrammatik (kulturgrammatische Kompetenz genannt), die von einem Fremdsprachenlerner auf dieselbe Art und Weise erlernt werden soll, wie sie von einem Muttersprachler beherrscht wird (ibd.: 7).

Alles in allem können wir mit Tschirner zwei Grundannahmen formulieren:

- Explizites Wissen lässt sich nicht in implizites Wissen überführen.
- Explizites grammatisches Wissen hat seinen Wert, und zwar sowohl beim Erwerb der Muttersprache als auch beim Fremdsprachenlernen (vgl. ibd.: 2).

Die erste Behauptung hängt mit den Ergebnissen der psycholinguistischen Forschung zusammen. Grammatisches Können entwickelt sich nach Tschirner erst dadurch, dass man sich in der Fremdsprache äußert und die fremdsprachlichen Äußerungen bzw. Texte anderer hört und liest. Die Kompetenz, die sich dabei entwickelt, nennt er "sprech-, hör-, lese- und schreibgrammatische Kompetenz" (id. 2001: 4–5, id. 2004: 5). In diesem Zusammenhang beruft sich Tschirner auf Pawley und Syder, die spontanes Sprechen von Muttersprachlern beobachtet und daraus die Schlussfolgerung abgeleitet haben, dass es aufgrund der Beschränkungen des menschlichen Arbeitsgedächtnisses kaum plausibel ist, dass Muttersprachler die ganzen Äußerungen neu generieren (vgl. ibd.: 11). Sie sprechen zu fließend, als dass so etwas möglich wäre. Es sei viel wahrscheinlicher, dass sie u. a. auf die über längere Zeit im Langzeitgedächtnis gespeicherten lexikalisierten, fertigen Phrasen, Satzteile oder Sätze zurückgreifen und diese entweder in der vorgefundenen Form oder in einer modifizierten Variante verwenden. So kommen die genannten Forscher zum Phänomen des lexikalischen Lernens. Darauf komme ich noch zu sprechen.

Nach Fandrych (2010: 1013) kann von einem Grundkonsens ausgegangen werden, "dass deklaratives grammatisches Wissen und damit auch explizite Grammatikvermittlung durchaus einen positiven Effekt auf den Grammatikerwerb haben". Er ordnet sich der schwachen *Interface-Position* zu, wenn er behauptet, dass die Annahme "eine(r) begrenzte(n), aber wichtige(n) Verbindung zwischen bewusstem Lernen und deklarativem Wissen und sprachlicher Automatisierung und implizitem Können" (ibd.: 1014) gerechtfertigt ist. Für eine positive Auswirkung der Grammatikvermittlung auf den Grammatikerwerb spielt die Aufmerksamkeitssteuerung eine große Rolle. Unter Formen der Aufmerksamkeitssteuerung nennt Fandrych folgende: signalgrammatische und visuelle Aufbereitungen von Sprachmaterial, Produktionsorientierung, Rückmeldungen zu Schüleräußerungen, kooperative Erarbeitung von Aufgaben sowie kooperative Revisionen von Aufgabebearbeitungen. Zur Förderung der Aufmerksamkeitssteuerung müssten Grammatikübungen u. a. Partner- oder Gruppenarbeit und ein hohes Maß an Interaktion ermöglichen sowie den Lernern ein klares Feedback bieten.

Bei der Textproduktion greife der Lerner auf sein explizites Wissen zurück und dieses könne durch Wiederholen, Einüben und Automatisieren ins implizite Wissen überführt werden, so Sharwood Smith (1981 zit. nach Pavičić Takač/Bagarić Medve 2013: 47). DeKeyser, der heute als prominenter Befürworter der Idee von der Überführbarkeit expliziten Wissens in implizites Wissen angesehen wird, behauptet auch, dass implizites Wissen explizit gemacht werden kann (vgl. ibd.: 48), wie die Abbildung unten verdeutlicht.

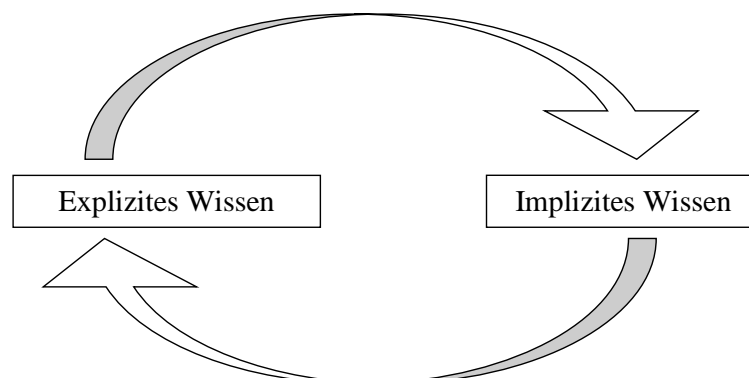


Abb. 1: Das Verhältnis zwischen explizitem und implizitem Wissen und ihre gegenseitige Beeinflussung – nach DeKeyser.

Rogina (2007: 30) stellt fest, dass Grammatik notwendiger Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts ist. Dabei sind zwei Fragen wichtig: **was** und **wie**. Im Unterricht sollten die Strukturen behandelt werden, die hochfrequent, für die Kommunikation wichtig und für den Lerner schwierig sind. Die Strukturen sollten dem Lerner angemessen dargestellt werden. Dabei soll der Lehrer kontrastiv vorgehen, die Progression beachten und induktiv-explorative Arbeitstechniken bevorzugen. Der Unterricht und die Materialien sollten die Tatsache widerspiegeln, dass Grammatik ein Mittel ist, das eine erfolgreiche Kommunikation ermöglicht.

Wißner-Kurzawa meint auch, dass explizites in implizites Wissen überführt werden kann. Aus der Aufgabe, die in Wißner-Kurzawa (1995: 232; Anmerkung durch L. P.) Grammatikübungen zugeschrieben wird, lässt sich herleiten, dass nach einer expliziten Grammatikarbeit das entsprechende Sprachkönnen (also implizites Wissen) erreicht werden kann:

Sie [= Grammatikübungen] sollen zur sicheren und automatisierten Verwendung der zielsprachigen Grammatik in Form korrekter Äußerungen führen.

Auch Fischer (2007), die die Sprechfähigkeit ihrer italienischen DaF-Studenten einer Analyse unterzieht, fragt sich, welcher Stellenwert der Grammatikvermittlung beigemessen werden soll. Für die Notwendigkeit des Grammatikunterrichts spricht nach Fischer (ibd.: 15) Folgendes:

- Wenn die Lerner das Stadium der formalen Operationen erreicht haben, besitzen sie ein kognitives System, das ihnen das Verstehen und Beherrschen von Grammatikregeln ermöglicht.
- Grammatik soll aus kulturspezifischen Gründen unterrichtet werden, denn die Lerner erwarten das.
- Der Grammatikunterricht kann den Spracherwerb unterstützen bzw. beschleunigen – in diesem Punkt beruft sich Fischer auf die Arbeiten von McLaughlin, Heredia und Piennemann.

Einige Gründe sprechen nach Fischer (ibd.:17–18) gegen den Grammatikunterricht:

- Da es Fischer in ihren wenigen Lektoratsstunden vor allem darum geht, die mündliche Kompetenz ihrer Studenten zu verbessern, erscheint Grammatikunterricht als "Zeitverschwendung".
- Die aktuellen Forschungsergebnisse suggerieren, dass besonders bei der mündlichen Kommunikation hauptsächlich implizites Wissen aktiviert wird. Explizites Wissen bleibe dabei sekundär. Sprachen werden zwar auch explizit gelernt, aber wenn explizitem Lernen unverhältnismäßig mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird, bleibt die Entwicklung der Kompetenzen wie Sprechen auf der Strecke.
- Bei der Vermittlung expliziten grammatischen Wissens haben wir es mit dem sog. akzelerierten Wissenserwerb zu tun. Dabei kann der Durchlauf der normal stattfindenden Erwerbsphasen verhindert werden. Fischer zeigt anhand der Ausführungen von Ehlich und Rehbein, welche negativen Auswirkungen damit einhergehen.

Wie wir sehen können, berücksichtigt Fischer die Frage der Grammatik nicht isoliert, sondern sie berücksichtigt den Kontext: für ihre Unterrichtssituation genügt ein expliziter Grammatikunterricht nicht. Wenn ihre Argumentationsweise – Pros und Contras zu analysieren, um den

Stellenwert der Grammatikvermittlung im konkreten Kontext zu bestimmen – auf den kroatischen Kontext übertragen wird, lässt sich genauer beschreiben, welche Rolle der Grammatikvermittlung im Unterricht und in den Lehrwerken zugeschrieben werden soll. Darauf wird in der Analyse der Lehrwerke ausführlicher eingegangen.

In seinem Aufsatz *Principles of Instructed Second Language Acquisition* nennt Ellis (2008: 1–3) zehn Prinzipien für den Zweit- und den Fremdspracherwerb. Fünf dieser Prinzipien beziehen sich auf Grammatik, so dass wir an diese herangehen wollen. Dem ersten Prinzip zufolge sollte explizite Grammatikarbeit erst dann stattfinden, wenn im frühen Fremdsprachenlernen eine Anzahl von *Chunks* erworben worden sind. Nach dem zweiten Prinzip sollten die Lerner ihre Aufmerksamkeit vor allem auf Bedeutungen lenken, denn auch beim natürlichen Spracherwerb denken wir in erster Linie daran, **was** wir sagen wollen, und nicht daran, **wie** wir es sagen. Aber schon im nächsten, dritten Prinzip wird behauptet, dass sich die Lerner auch mit Form auseinandersetzen sollten. Dazu werden sowohl der induktive als auch der deduktive Weg vorgeschlagen. Dem vierten Prinzip zufolge sollten sowohl implizites als auch explizites Wissen gefördert werden. Dies begründet sich damit, dass der Sprachbenutzer bei spontaner Rede auf implizites Wissen zurückgreift, während bei sprachlichen Schwierigkeiten explizites Wissen aktiviert wird. Das fünfte Prinzip spricht den Umstand an, dass der Lerner zu einem Zeitpunkt bereit oder eben nicht bereit ist, ein Merkmal der Fremdsprache zu erwerben und es bei der Produktion anzuwenden: "Instruction needs to take into account the learner's built-in syllabus" (ibid.: 3). Trotzdem lohnt, so Ellis, die Konzentration auf den expliziten Grammatikunterricht, weil der Lerner die Tatsachen rund um das Funktionieren des grammatischen Systems einer Fremdsprache in beliebiger Abfolge erlernen kann: das bleibt sein explizites Wissen. Aber was und in welcher Reihenfolge in das implizite Wissen des Lerners überführt wird, ist schwer zu wissen, weil da individuelle Unterschiede der Lerner zu Tage treten, die auch für ihre Lehrer unsichtbar bleiben: "teachers have no easy way of determining what individual students know. It would necessitate a highly individualized approach to cater to differences in developmental level among the students" (ibid.: 3).

Auch Portmann-Tselikas (2003) ist der Meinung, dass Grammatikarbeit auch weiterhin ihren Platz hat:

Die explizit vermittelten Kenntnisse sind nicht die einzige Quelle, die dem Lernen zugrunde liegen.

(ibid.: 6)

An keiner Stelle habe ich den Sinn von Grammatikunterricht bezweifelt.

(ibid.: 27)

So stellt er selber fest, dass folgende Bereiche der Grammatik mit unseren typischen Grammatikübungen, die auf Automatisierung abzielen, relativ erfolgreich beherrscht werden können: Präteritum, die Rektion von Präpositionen (ausgenommen Wechselpräpositionen), Artikel- und Pronomendeklination (vgl. ibid.: 10). D. h. einige morphologische Themen gehören zum Lehrstoff, der unterrichtlich erfolgreich vermittelt werden kann.

Im Unterschied dazu ist der Erfolg der expliziten Grammatikarbeit bei einigen Grammatikbereichen von der Erwerbssequenz abhängig. Es gibt nämlich Phänomene, die der Lerner erst dann erwerben kann, wenn er die notwendige psycholinguistische Reife erreicht hat (vgl. Diehl

et al. 2000). Schließlich sei anzumerken, dass sich einige grammatische Strukturen im Unterricht entweder nicht oder nur in einem eingeschränkten Maße vermitteln lassen (vgl. Aguado 2012: 8). Ein Beispiel für die in diesem Abschnitt angesprochenen Phänomene ist der Erwerb der deutschen Wortfolge. Nach Portmann-Tselikas (2003: 13–14) wird die Wortfolge über den regulären Grammatikunterricht nicht erfolgreich beherrscht, sondern sie muss implizit erworben werden. Die Phänomene

- die Position des finiten Verbs im Aussagesatz,
- die Position der infiniten Verbteile im Aussagesatz,
- die Inversion des Subjekts, wenn ein anderes Element (z. B. ein temporales Adverb) die Erstposition besetzt, und
- die Position des finiten Verbs im Nebensatz

betrachtet Portmann-Tselikas als Elemente eines Systems. Man erwerbe sie meist in der hier vorhandenen Reihenfolge, und zwar ein Prinzip nach dem anderen. Portmann-Tselikas betont, dass ein DaF-Lerner diese Strukturen souverän und korrekt gebraucht, erst wenn er das ganze System intuitiv erkannt hat; hier helfe keine Bewusstmachung, Übung und Automatisierung.

Wie gezeigt, hängen mit der Frage des Verhältnisses zwischen explizitem und implizitem Wissen viele Faktoren zusammen, wie die psycholinguistische Reife des individuellen Lerners, die Erwerbssequenz und das zu beherrschende grammatische Phänomen an sich. Klar ist, dass explizites Wissen und explizite Grammatikarbeit beim Fremdsprachenlernen eine wichtige Rolle spielen. Sowohl die Unterrichtspraxis als auch die Lehrwerke müssen dies berücksichtigen.

2.2 *Chunks* und die Entwicklung der Grammatikkompetenz

Was es mit *Chunks* auf sich hat und in welchem Zusammenhang sie mit Grammatik, Grammatikerwerb und Grammatikvermittlung überhaupt stehen – das ist der zweite Fragenkreis, den ich hier ansprechen möchte. *Chunks* wurden in 2.1 im Zusammenhang mit Tschirner und Ellis angesprochen. Anstelle der Bezeichnung *Chunks* wird auch die Bezeichnung *lexikalisches Lernen* verwendet (vgl. Fandrych 2010: 1010; Tschirner 2001, 2004). Als Gegensatz zu diesem, also zum lexikalischen Lernen, steht dann grammatisches Lernen. Weitere Termini für *Chunks* sind *Holophrasen*, *lexikalische Phrasen* und *sprachliche Sequenzen* (vgl. Rogina 2007: 32).

Empirisch sei nachgewiesen worden, dass *Chunks* für alle Phasen des L2-Erwerbs relevant sind. Interessant ist in diesem Zusammenhang der Vorschlag, dass *Chunks* auch älteren L2-Lernern beigebracht werden sollten. Aguado (2012: 6) erklärt dies folgendermaßen:

Gerade in Bezug auf nicht-kindliche L2-Lernende, die bereits über eine ausgebildete Erstsprachenkompetenz verfügen und daher "wissen", wie Kommunikation im Wesentlichen funktioniert, stellt sich die Frage, ob ihnen nicht verstärkt vorgefertigte Sequenzen angeboten werden sollten, damit sie schnellstmöglich sprech- und kommunikationskompetent werden. Da es für die Verständigung keine Rolle spielt, ob eine Formulierung selbst regelbasiert konstruiert, aus dem Input imitiert oder ganzheitlich aus dem Langzeitgedächtnis abgerufen wird, können langwierige Erwerbsprozesse durch die Verwendung von *Chunks* zwar nicht ersetzt, aber doch ergänzt und deutlich abgekürzt werden.

Weiter im Text schlägt Aguado vor, dass mit einer intensiven Übung und Automatisierung von *Chunks* wie *Morgen gehe ich...* der Erwerb der Wortfolge gefördert werden kann.

Fandrych betrachtet *Chunks* bzw. lexikalisches Lernen als den "zentralen Motor des Grammatikerwerbs" (Fandrych 2010: 1011), denn erst aufgrund einer genügend großen Menge lexikalischer Einheiten seien wir in der Lage, "grammatische Regelmäßigkeiten abzuleiten" (ibd.). Eine systematische Beschäftigung mit *Chunks* begünstigt die Entwicklung der Grammatikkompetenz der Lerner.

Tschirner ist in diesem Punkt derselben Meinung: der Lerner müsste mit einer Anzahl von *Chunks* vertraut gemacht werden, damit sich seine grammatische Kompetenz entwickeln kann. Allerdings verwendet Tschirner nicht die Bezeichnung *Chunks*, sondern er redet von "intakten, situierten, semantisierten lexikalischen Phrasen" (Tschirner 2001: 14), die vor allem im frühen Fremdsprachenlernen wichtig sind. Darüber hinaus soll Sprachaufmerksamkeit trainiert werden, was mit nicht verschrifteten Hörtexten und mit gut durchdachten begleitenden Übungen erreicht werden kann (vg. ibd.: 12).

Allem Anschein nach reichen explizite Regelerklärungen und die begleitenden Grammatikübungen nicht aus, wenn von der Entwicklung der Grammatikkompetenz die Rede ist. Hinzugefügt werden sollen auch Aufgaben und Übungen, in denen den Lernern die sog. *Chunks* beigebracht werden. Aber dies spricht natürlich nicht dagegen, dass es prinzipiell möglich ist, explizites in implizites Wissen zu überführen. Explizite Grammatikarbeit hat somit auch weiterhin ihren Platz.

Wenn das oben Gesagte – vor allem die von Ellis aufgestellten Prinzipien und Fandrychs Überlegungen zur Rolle von *Chunks* – mit einer provisorischen Formel erfasst wird, lassen sich die mit dem Grammatikerwerb zusammenhängenden Einflussgrößen vereinfacht wie folgt veranschaulichen.

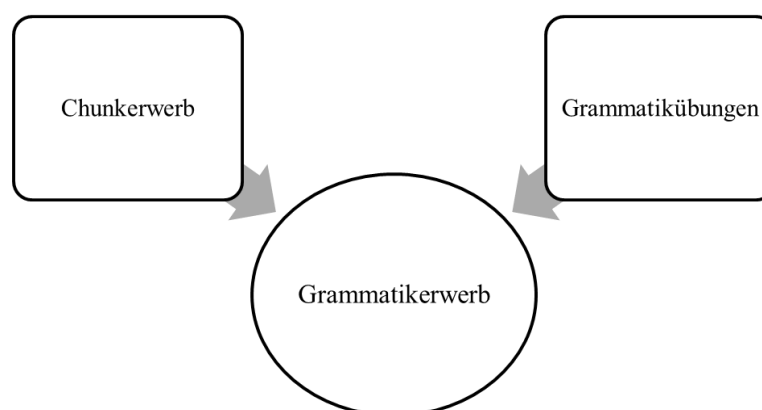


Abb. 2: Fremdsprachlicher Grammatikerwerb und seine Einflussgrößen.

Für alle, die sich mit dem Fremdsprachenunterricht befassen, ist das von fundamentaler Bedeutung. Denn obwohl es nicht nur Grammatikübungen sind, die zum Grammatikerwerb beitragen, sollten sie trotzdem ein unentbehrlicher Bestandteil der Lehrwerke und der Unterrichtspraxis bleiben.

2.3 Rezeptive und produktive Kompetenz

Das dritte Phänomen, das für das Thema der vorliegenden Untersuchung von Belang ist, betrifft das Verhältnis zwischen rezeptiven und produktiven Fertigkeiten. Wenn vom Grammatikerwerb die Rede ist, beginnt sich in den letzten Jahren der Gedanke durchzusetzen, dass nicht zu viel Wert auf die produktive Kompetenz gelegt werden sollte, sondern dass mehr Raum der rezeptiven Kompetenz gewidmet werden sollte, bevor Produktionsübungen gemacht werden (diesbezüglich vgl. Fandrych 2010: 1015).

Nach Tschirner (2001: 14) kann die Beschäftigung mit rezeptiven Fähigkeiten zum Grammatikerwerb beitragen. Er geht davon aus, dass die Fähigkeit, grammatisch richtig zu sprechen, vordergründig eine auditiv-mündliche ist. Dementsprechend soll sie auch auditiv-mündlich entwickelt werden. Dabei bestreitet er auf keinen Fall die Bedeutung von schriftlichen Übungen. Er möchte schlechthin betonen, dass wir uns mehr als bisher mit der rezeptiven Seite beschäftigen sollen.

Portmann-Tselikas (2003) plädiert für mehr Aufmerksamkeit im Zusammenhang mit dem Grammatikunterricht und nennt die schwachen Seiten der herkömmlichen Praxis, in der Automatisierung im Vordergrund steht. Nach Portmann-Tselikas (2003: 27) gebe es eine weitverbreitete Annahme, dass im Grammatikunterricht genug Automatisierungsübungen angeboten werden müssen, damit durch die Automatisierung von expliziten Regeln die gewünschte Produktion bzw. produktive Kompetenz erreicht wird. Diese Annahme sei falsch, denn "viele grammatische Erscheinungen müssen primär verstanden werden" (Portmann-Tselikas 2003: 20). Der "produktionsorientierte Zugang" ist nach Portmann-Tselikas einseitig und nicht leistungsfähig genug. Übertragen auf die unterrichtliche Situation, heißt es: Der Lerner muss genug Gelegenheiten für das Wahrnehmen einer neuen Struktur haben, bevor er sie in seinen eigenen mündlichen und schriftlichen Produktionen verwendet.

- Ausgehend von den oben erörterten Fragen zum Thema Grammatik und Fremdsprachenlernen lassen sich folgende, für die Gestaltung des Grammatikunterrichts und der betreffenden Materialien relevante Schlussfolgerungen ziehen:
- Da explizite Grammatikarbeit eine nicht zu unterschätzende Rolle im Prozess des Fremdsprachenlernens hat, müssen Lehrwerke neben anderen Übungen auch Grammatikübungen enthalten.
- Diese Grammatikübungen sollten nicht nur aus isolierten Übungssätzen bestehen, die in keinen Text-, Dialog- bzw. situativen Kontext integriert sind.
- Grammatikübungen sollten nicht nur produktiv, sondern auch rezeptiv ausgerichtet sein.
- Grammatikübungen reichen nicht aus: für die Entwicklung der grammatischen Kompetenz sind auch Übungstypen und Arbeitsverfahren erforderlich, die über Grammatikübungen, wie sie unten definiert werden, hinausgehen.

Im nächsten Teil des Beitrags soll gezeigt werden, was für ein Instrumentarium für eine systematische Analyse eines Lehrwerks herangezogen werden kann.

3 Zur Lehrwerkanalyse und Lehrwerkkritik

Da im praktischen Teil des vorliegenden Beitrags die Qualität der Grammatikübungen in zwei Lehrwerken thematisiert wird, soll vor der eigentlichen Analyse erörtert werden, wie ein Lehrwerk systematisch analysiert und seine Qualität beurteilt werden kann.

Zum Sinn der Analyse eines Lehrwerks äußert sich Krumm (2010: 1222), wenn er als Ziel der herkömmlichen Lehrwerkforschung und -analyse "die Weiterentwicklung unserer Kenntnisse über Sprachlehr- und -lernprozesse ebenso wie eine konkrete Verbesserung des vorhandenen Lehrmaterials" anführt. Krumm verweist dabei auch auf die wichtigeren Versuche, Lehrwerke kritisch zu beurteilen, wobei u. a. auf die Ergebnisse von Rauch und Wurster Rücksicht genommen wird, nach denen eine "Schreibtischevaluation von Lehrwerken" genauso fruchtbar sein kann wie eine "aufwendige Praxisevaluation" (vgl. ibd. 1219).

In den Beiträgen vieler Forscher, die die Qualität von Lehrwerken untersuchen, wird bei der Analyse der Stockholmer Kriterienkatalog herangezogen. Zudem wird bei der Beurteilung von Lehrwerken bisweilen auch auf den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen zurückgegriffen. Die Kriterien zur Lehrwerkanalyse, die im Stockholmer Kriterienkatalog und in vergleichbaren Katalogen bzw. Arbeiten eingeführt und erläutert werden, sind nur in einem beschränkten Maße für die Zwecke des vorliegenden Beitrags geeignet. Sie erfassen nämlich ein Lehrwerk in seiner Ganzheit, während im vorliegenden Beitrag nur Grammatikübungen analysiert werden. Daher werden wir unsere Aufmerksamkeit denjenigen Elementen dieser Kriterien widmen, die mit unseren Fragestellungen kompatibel sind.

Der Stockholmer Kriterienkatalog (vgl. Krumm 1998: 100) besteht aus folgenden acht Teilen: (a) Aufbau des Lehrwerks; (b) Layout; (c) Übereinstimmung mit dem Lehrplan; (d) Inhalte – Landeskunde; (e) Sprache; (f) Grammatik; (g) Übungen; (h) Die Perspektive der Schüler.

Der sechste Teil (*Grammatik*) bezieht sich u. a. auf die Fragen, wie die Progression ist, ob das Lehrwerk eine systematische Grammatikübersicht beinhaltet, ob im Lehrwerk Hinweise auf umfassendere grammatische Darstellungen enthalten sind, welche Terminologie bzw. Metasprache verwendet wird, in welcher Art und Weise muttersprachliche Regeln berücksichtigt werden etc.¹ Spezielle Fragen zu Grammatikübungen gibt es im sechsten Teil keine.

Der siebte Teil (*Übungen*) zerfällt in sieben Themen: Arbeitsanweisungen, Fertigkeiten, Übungstypen, Übungsformen, Zusammenhang, Differenzierung, Wiederholung.² Es sei angemerkt, dass dabei alle Übungen und nicht nur Grammatikübungen gedacht sind. In der Tabelle 1 werden die Elemente des Katalogs (Krumm 1998: 104) wiedergegeben, die auch in Kapitel 4 des vorliegenden Beitrags erscheinen.

¹ Darüber, dass die Bedeutung der Muttersprache beim Grammatikerwerb einer Fremdsprache groß ist, sind sich heute alle Forscher einig (vgl. Fandrych 2010: 1012).

² Hier wird kurz auf zwei Elemente hingewiesen, die in der Tabelle 1 nicht erscheinen: *Fertigkeiten* und *Differenzierung*. Beim Element *Fertigkeiten* geht es darum, ob die Übungen in einem Lehrwerk ermöglichen, dass alle Fertigkeiten gleichermaßen entwickelt werden, und beim Element *Differenzierung* darum, ob die vorhandenen Übungen "eine Differenzierung innerhalb heterogener Gruppen" erlauben.

Arbeitsanweisungen	Sind die Arbeitsanweisungen eindeutig? In welcher Sprache sind die Arbeitsanweisungen formuliert? Wie werden die Lernenden angesprochen (Du/Sie-Anrede, Ton)? Geben die Arbeitsanweisungen Hinweise auf die (Sprech-)Situation (Regieanweisungen)?
Übungstypen	Welche Übungstypen kommen vor? Sind die Übungen systematisch aufgebaut und ermöglichen sie eine schrittweise Einübung nach dem Muster: 1. Verstehen (Hören – Lesen)? 2. Reproduzieren (Sprechen – Schreiben)? 3. Sprechen und Schreiben in vorgegebenen Rollen und Situationen? 4. freie Äußerungen (mündlich und schriftlich)?
Übungsformen	Variieren die Übungsformen? Werden kreative Übungen betont, z. B. altersgerechte Spielübungen? Fördern die Übungen die Zusammenarbeit der Schüler? Gibt es Partnerübungen und Übungen, die für (Klein-)Gruppen geeignet sind? Fördern die Übungen selbständiges Arbeiten und Lernen?
Zusammenhang	Besteht ein sprachlicher und thematischer Zusammenhang zwischen Textteil, Grammatik und Übungsteil?
Wiederholung	Gibt es systematische Wiederholungen? Gibt es ein ausreichendes Angebot an Übungen?

Tab. 1: Die einzelnen Teile des Stockholmer Kriterienkatalogs – der siebte Teil *Übungen* (vgl. Krumm 1998: 104)

Funks *Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse* (Funk 1998: 105) bestehen aus sieben Bereichen: Beschreibung, Inhaltskonzeption, Grammatik, Wortschatz, Methodik/Übungsformen, Medienkonzeption und Lehrerhinweise. Im Bereich Grammatik erscheint als erste folgende Frage:

Welchen Stellenwert hat das Erlernen von Strukturen und Verbalisierungsmustern im Lehrwerk (Anteil der Grammatikseiten und -übungen an einem Lehrwerkkapitel)?

(Funk 1998: 106)

Die übrigen Fragen lassen sich nicht mit Grammatikübungen verbinden. Im Zusammenhang mit dem Bereich Methodik/Übungsformen sind die Fragen 7 und 8 von Interesse:

Wie hoch ist der Anteil von vorwiegend reproduktiven Übungen zur sprachlichen Form? Enthält das Material Übungen, die nur teilweise steuern und zum freieren Umgang mit Sprache überleiten?

(ibid.: 107)

Bezüglich der Brauchbarkeit solcher Kriterienkataloge findet sich in Kast/Neuner (1998: 100) folgender Hinweis:

Bevor Sie die Kataloge auf ein oder mehrere Lehrwerke anwenden, überlegen Sie bitte zusammen mit Ihren Kollegen, ob Fragen gestrichen, verändert oder ergänzt werden müssten...

Im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen wird jede Niveaustufe hinsichtlich verschiedener Kompetenzen beschrieben (vgl. Trim et al. 2001). Daraus ist die Idee entstanden, anhand dieser Informationen die Kriterien zur Lehrwerkanalyse zu entwickeln. Wenn von der sog. elementaren Sprachbeherrschung (A1 und A2) die Rede ist – für die übrigens die im vorliegenden Beitrag analysierten Lehrwerke verfasst sind – finden sich im GeRS (= Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen) folgende Angaben:

Ni- veau- stufe	Grammatische Korrektheit
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.
A1	Zeigt nur eine begrenzte Beherrschung einiger weniger einfacher grammatischer Strukturen und Satzmuster in einem auswendig gelernten Repertoire.

Tab. 2: Grammatische Korrektheit nach dem GeRS für die Niveaustufen A1 und A2 (nach den Angaben in der Tabelle in Trim et al. 2001: 114).

Unklar ist, wie aus diesen allgemein formulierten Deskriptoren die Kriterien herausgearbeitet werden sollten, nach denen eine Analyse des Lehrwerks durchgeführt werden kann, deren Ergebnisse zur Formulierung glaubwürdiger Schlussfolgerungen zur Qualität der Grammatikübungen verwendet werden können. Denn im Zusammenhang mit der Niveaustufe A2 stellen sich u. a. folgende Fragen: Welche Strukturen sind einfach? Welche bzw. wie viele Strukturen muss ein Lerner korrekt verwenden, damit wir ihn dieser Stufe zuordnen? Was gehört zu elementaren Fehlern? Steht der erste Teil der Aussage ("einige einfache Strukturen korrekt verwenden") denn nicht im Widerspruch zum darauffolgenden ("elementare Fehler machen")? Eigentlich berichten einige Forscher ausdrücklich, dass der Referenzrahmen genauere Informationen bezüglich der Grammatik "nur in sehr beschränktem Maße" (Cools/Sercu 2006: 17) enthält.

Ein Beitrag neueren Datums setzt sich mit demselben Themenbereich wie der vorliegende Beitrag auseinander: Häusler und Glovacki-Bernardi (2010) berichten über die Grammatikvermittlung in mehreren kroatischen DaF-Lehrwerken für Grundschulen, Gymnasien und Mittelschulen. Ihre Untersuchung setzt sich aus einer linguistischen und einer fachdidaktischen Analyse zusammen. In der fachdidaktischen Analyse werden folgende Punkte thematisiert: Lehrwerke und Zielkompetenzen, Auswahl und Reihenfolge grammatischer Inhalte, Funktion grammatischer Strukturen, Erarbeitung und Isolierung grammatischer Strukturen, Regeldarstellung, Übungen. Da die Autorinnen mehrere Aspekte der Grammatikvermittlung erörtern und viele verschiedene Lehrwerke analysieren und da sie Lehrwerke sowohl für Grundschule als auch für Gymnasien und Mittelschulen heranziehen, konnte ihre Analyse in Bezug auf Grammatikübungen nur eine eingeschränkte analytische Tiefe erreichen. Versucht man, die Kriterien aufzudecken, die der Analyse von Übungen zugrunde liegen (vgl. Häusler/Glovacki-Bernardi 2010: 68–71), kann man nur schlussfolgern, dass hier nur ausgewählte Aspekte besprochen werden. Die Analyse entdeckt zwar einiges im Zusammenhang mit Übungen, ihr fehlt es aber zu viel an Systematik, als dass man generelle Rückschlüsse aus dem ganzen Unterfangen ziehen

könnte. Wichtig finde ich, dass Häusler und Glovacki-Bernardi (ibid.: 72) im Fazit ihres Beitrags das Verhältnis zwischen expliziter Grammatikarbeit und den zur Verfügung stehenden Unterrichtsstunden ansprechen.

Zusammenfassend ließe sich schließen, dass in der Analyse von Grammatikübungen in einem Lehrwerk zumindest folgende Punkte als relevant betrachtet werden sollten:

- Der betreffende Lehrplan;
- Der Anteil von Grammatikübungen am gesamten Lehrwerk;
- Die Qualität bzw. Merkmale der Grammatikübungen (Übungstyp, Anweisung, Zusammenhang mit einer Fertigkeit, Zusammenhang mit einem situativen Kontext, rezeptive, reproduktive oder produktive Ausrichtung der Übungen).

Ausgehend von den Kriterien, die im vorliegenden Kapitel vorgestellt wurden, sowie von den Überlegungen und Schlussfolgerungen des zweiten Kapitels wurde ein eigenes Analyseraster entwickelt.

4 Grammatikübungen in den Lehrwerken *Applaus! 7* und *Flink mit Deutsch 4*

4.1 Der kroatische DaF-Kontext

In Kroatien spielt die deutsche Sprache eine wichtige Rolle, was als eine natürliche Konsequenz historisch-politischer Begebenheiten sowie wirtschaftlicher Beziehungen zwischen Kroatien und deutschsprachigen Ländern anzusehen ist. Werden die Anzahl der Lerner in der Pflichtschule und die Fremdsprachen, die sie lernen, berücksichtigt, nimmt Englisch die erste, und Deutsch die zweite Stelle ein (zum Status der deutschen Sprache in Kroatien vgl. Gehrmann/Petravić 2010).

Die hier analysierten Lehrwerke werden an kroatischen Grundschulen gebraucht. Zur Veranschaulichung des betreffenden Kontextes werden in diesem Kapitel einige Angaben zum Fremdsprachenunterricht in Kroatien gemacht. Diese Angaben stammen aus dem Dokument des zuständigen kroatischen Ministeriums *Nastavni plan i program za osnovnu školu* ('Lehrplan für Grundschule').

In Kroatien umfasst die Grundschule acht Klassen, sie wird von den Lernern im Alter zwischen 6 und 14 Jahren besucht. Die erste Fremdsprache wird in der 1. Klasse eingeführt und während der ganzen Schulzeit (also alle acht Jahre lang) unterrichtet, sie gilt als Pflichtfach. Die zweite Fremdsprache wird in der 4. Klasse eingeführt und wird bis zum Abschluss der Grundschule unterrichtet, hat aber den Status eines Wahlfachs. In der ersten Fremdsprache gibt es insgesamt doppelt so viele Stunden wie in der zweiten Fremdsprache. Wie genau die Verteilung der Stundenzahl in diesen zwei verschiedenen Fällen aussieht, verdeutlichen die Angaben in der nachfolgenden Tabelle.

Klasse	Deutsch als erste Fremdsprache		Deutsch als zweite Fremdsprache	
	Anzahl der Stunden wöchentlich	jährlich	Anzahl der Stunden wöchentlich	jährlich
1.	2	70	–	–
2.	2	70	–	–
3.	2	70	–	–
4.	2	70	2	70
5.	3	105	2	70
6.	3	105	2	70
7.	3	105	2	70
8.	3	105	2	70
		700		350

Tab. 3: Stundenzahl im Fach Deutsch als erste Fremdsprache und Deutsch als zweite Fremdsprache in der kroatischen Grundschule.

Wie der Tabelle 3 entnommen werden kann, hat man in den ersten sechs Klassen der Grundschule 490 Stunden Deutschunterricht, wenn Deutsch als erste Fremdsprache unterrichtet wird. Geht es um Deutsch als zweite Fremdsprache, so hat man bis zur 7. Klasse 210 Stunden Deutschunterricht absolviert. Bis die Lerner die 7. Klasse erreicht haben, haben sie im ersten Fall mehr als doppelt so viele Deutschstunden hinter sich wie im zweiten Fall. Obwohl die Lerner im Fach Deutsch als zweite Fremdsprache weniger Stunden haben, haben sie eine nicht ohne Einfluss bleibende Erfahrung mit dem Lernen einer ersten Fremdsprache hinter sich, und diese erste Fremdsprache ist am häufigsten Englisch.³

Die Lehrpläne hierzulande enthalten allgemeine Angaben, wie grammatische Strukturen behandelt werden sollen, sowie Themenlisten mit dem zu behandelnden Grammatikstoff. Die Lehrpläne für Deutsch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache haben gemeinsam, dass sie für die 7. Klasse explizite Grammatikarbeit und einen angemessenen Gebrauch der entsprechenden Metasprache verlangen. Zudem sollten die grammatischen Strukturen eingebettet eingeführt und geübt werden.⁴ Obwohl in der 7. Klasse auch die Deklinationen bearbeitet werden, ist nicht zu viel Wert auf den korrekten Gebrauch von Kasusendungen zu legen, besonders beim freien Sprechen, so steht im oben genannten Dokument.⁵

Bei der Analyse der zu behandelnden grammatischen Themen lässt sich schließen, dass die meisten Themen in beiden Programmen den gleichen Status haben (s. Tabelle 4).

Thema	Deutsch als erste Fremdsprache	Deutsch als zweite Fremdsprache
Nach der 7. Klasse können die Lerner folgende grammatische Strukturen verwenden (produktive Ebene):		

³ Wie die erste Fremdsprache die zweite beeinflusst, wird heutzutage viel untersucht (vgl. Hufeisen/Neuner 2003).

⁴ Dies stimmt mit den in 2.1 zitierten Überlegungen von Ellis (2008) überein.

⁵ Auch in diesem Punkt entspricht der Lehrplan der aktuellen Meinung der Forscher – der Leser sei an die in 2.1 angesprochene Erwerbssequenz beim Erlernen einer Fremdsprache erinnert.

Verb	Präsens, Präteritum und Perfekt folgender Verbgruppen: schwache und starke Verben; einfache und zusammengesetzte Verben; Reflexivverben Modalverben im Präsens und Präteritum Imperativ (2. Ps. Sg. und Pl. sowie die Höflichkeitsform)	
Substantiv	Deklination der Substantive nach dem bestimmten und unbestimmten Artikel in allen drei Geschlechtern (Sg. und Pl.)	
	<i>n</i> -Deklination im Sg. und Pl.	–
Artikel	Gebrauch des bestimmten, unbestimmten und Nullartikels Artikelgebrauch im Zusammenhang mit geografischen Bezeichnungen (Länder-, Fluss- und sonstige Namen)	
Pronomen	Personal-, Possessiv- und Demonstrativpronomina in allen Kasus Reflexivpronomen	
	Fragepronomen (<i>wer, was, welcher/-e/-es</i>) in allen Kasus Das Indefinitpronomen <i>man</i>	Fragepronomen (<i>wer, was, welcher/-e/-es</i>) im Nominativ
Adjektiv	Komparation des Adjektivs Adjektiv in allen drei Steigerungsformen in prädikativer Funktion	
	Attributiv verwendetes Adjektiv im Positiv (Nominativ, Genitiv, Akkusativ)	
Zahlen	Kardinalzahlen	
	Ordnungszahlen im Nominativ und Akkusativ	Ordnungszahlen (ohne Deklination)
Präposition	Systematisierung der behandelten Präpositionen	
Adverbien	Graduierung und Steigerung Einige Adverbien des Ortes, der Zeit, der Art und Weise sowie der Ursache Frageadverbien	
Negation	Systematisierung folgender Negationen: <i>nein, nicht, kein/e</i>	
Satz	Aussage- und Fragesätze Satzverbindungen (<i>aber, oder, denn</i>) Satzgefüge (<i>weil, dass, wenn</i>)	
Nach der 7. Klasse kennen die Lerner folgende grammatische Strukturen (rezeptive Ebene):		
Verb	Rektion frequenter Verben	
Substantiv		<i>n</i> -Deklination
Pronomen		Das Indefinitpronomen <i>man</i> Die Indefinitpronomina <i>jemand</i> und <i>niemand</i> in allen Kasus
Adjektiv	Attributives Adjektiv nach dem bestimmten und unbestimmten Artikel	
Satz	Nebensätze mit <i>als</i> Relativsätze	

Tab. 4: Die zu behandelnden grammatischen Strukturen im Fach Deutsch als erste Fremdsprache und Deutsch als zweite Fremdsprache in der kroatischen Grundschule – eine vergleichende Übersicht.

Auffallend ist, dass in den beiden Programmen fast dieselben Themen vorkommen, obwohl man es hier mit zwei verschiedenen Lernkontexten zu tun hat. Die *n*-Deklination der Substantive, die Indefinitpronomina sowie die Deklination der Ordnungszahlen werden im Fach Deutsch als erste Fremdsprache ausführlicher behandelt, im Fach Deutsch als zweite Fremdsprache wird hier nicht über die rezeptive Ebene hinausgegangen. Im Unterschied dazu finden sich alle Wortarten und dieselben syntaktischen Themen in den beiden Programmen. Dass es trotz eines großen Unterschieds in der Stundenzahl möglich ist, in beiden Kontexten fast identische Themen zu behandeln, hängt damit zusammen, dass im zweiten Fall Deutsch nach einer anderen Fremdsprache gelernt wird, also als eine Tertiärsprache vorkommt, sodass hier mit einem Transfer gerechnet wird. Somit sollten Grammatikübungen in beiden Lehrwerken dieselben Bereiche abdecken.

4.2 Zu den analysierten Lehrwerken

In der vorliegenden Arbeit werden Grammatikübungen in zwei kroatischen DaF-Lehrwerken analysiert. In der Tabelle 5 finden sich die Angaben zu diesen Lehrwerken.

	Deutsch als erste Fremdsprache	Deutsch als zweite Fremdsprache
Titel	Applaus! 7	Flink mit Deutsch 4
Autor	Gordana Barišić Lazar	Plamenka Bernardi-Britvec, Jadranka Salopek
Verlag (Ort), Erscheinungsjahr	Profil (Zagreb), 2009	Školska knjiga (Zagreb), 2008
Das Lehrwerk beinhaltet	Lehrbuch, Arbeitsbuch, Audio-CD, Arbeitsblätter	Lehrbuch, Arbeitsbuch, Audio-CD, Lehrerhandreichung (mit Lehrplänen, Folien und Prüfungsaufgaben), eine CD mit detaillierten Unterrichtsentwürfen

Tab. 5: Die Angaben zu den analysierten Lehrwerken.

Laut dem Katalog der genehmigten Schulmittel für Grundschule⁶ gehören nur das Lehr- und das Arbeitsbuch zum obligatorischen Unterrichtsmaterial für die betreffenden Schulklassen, daher werden nur sie einer Analyse unterzogen.

Im Lehrwerk *Applaus! 7* werden folgende Themenbereiche behandelt: Abenteuer, Jungs und Mädchen, Berufe, Hobbys, Reise, Schule, Idole, Medien, Freizeit. In jeder Lektion findet sich ein Tipp mit dem Titel *Lernen lernen* sowie einige Aussprachetipps. Unter diesen Tipps wird bspw. empfohlen, dass Substantive zusammen mit der Präposition gelernt werden (S. 34 im Lehrbuch). Alles wird auf Deutsch erklärt, auch die Übungen im Arbeitsbuch enthalten keine Angaben auf Kroatisch. Weder das Lehr- noch das Arbeitsbuch enthalten einen Lösungsschlüssel für die vorhandenen Übungen. Eine Internetseite mit weiteren Texten und Aufgaben ist nicht vorhanden. Die Audio-CD enthält die im Lehrbuch vorhandenen Texte, Übungen und Lieder. Zudem gibt es eine CD mit Unterrichtsvorschlägen für Lehrkräfte.

⁶ Das zuständige kroatische Ministerium veröffentlicht die aktualisierte Fassung dieses Katalogs im Internet, s. die Internetseite <http://public.mzos.hr/fgs.axd?id=20710>.

Im Lehrwerk *Flink mit Deutsch 4* kommen folgende Themenbereiche vor: Wohnen, Musik, Arbeitstag, Damals und heute, Reisen, Umwelt, Schule. Im Lehrbuch sind sehr prägnante, auf Deutsch verfasste Arbeitsanweisungen bei Grammatikübungen anzutreffen. Die Übungen im Arbeitsbuch enthalten Arbeitsanweisungen sowohl auf Deutsch als auch auf Kroatisch. Wie beim ersten Lehrwerk ist auch hier kein Lösungsschlüssel vorhanden. Im Zusammenhang mit diesem Lehrwerk gibt es keine Internetseite mit weiteren Unterrichtsmaterialien. Die Audio-CD begleitet das Material des Lehrbuchs.

Diese Lehrwerke beachten den offiziellen Lehrplan, der im vorausgehenden Unterkapitel besprochen wurde, und behandeln alle genannten grammatischen Themen.

4.3 Grammatikübung und Typen von Grammatikübungen

Bei der Analyse diente als Instrument ein selbsterstelltes Analyseraster, in das Angaben zu jeder Grammatikübung eingetragen wurden. Bevor auf die Elemente im Analyseraster eingegangen wird, soll an die Frage herangegangen werden, was für Übungen als Grammatikübungen betrachtet und welche Übungstypen unterschieden werden sollen.

Zur Definition von Grammatikübungen findet sich in Wißner-Kurzawa (1995: 232) Folgendes:

Im Rahmen kognitiver Lehr- und Lernprozesse werden als Grammatikübungen schriftliche und mündliche Sprachproduktionen als Resultate von Befolgung von Verarbeitungsanweisungen verstanden.

An einer anderen Stelle stellt Wißner-Kurzawa fest, dass Grammatikübungen solche Übungen sind, die "zur sicheren und automatisierten Verwendung der zielsprachigen Grammatik in Form korrekter Äußerungen führen". Dabei unterscheidet sie folgende Grundübungstypen: Zuordnungs-, Transformations-, Substitutions-, Komplementations- sowie Formationsübungen (vgl. Wißner-Kurzawa 1995: 233–234).

Ohne auf die Definition des Terminus *Grammatikübung* einzugehen, unterscheidet Storch (2009: 86–90) folgende Übungstypen: Lücken-, Formations-, Umformungs-, Erweiterungsübungen, Substitutionstafeln, Substitutions- sowie Strukturübungen.

In der Hauptsache gibt es zwischen diesen Einteilungen keine substanziellen Unterschiede. Während die erste Einteilung auch Zuordnungsübungen enthält, gibt es bei Storch Strukturübungen und Lückenübungen, die in Form eines Dialogs vorliegen und somit mit der entsprechenden Fertigkeit unmittelbar verbunden sind.

Vor der Erstellung des oben erwähnten Analyserasters wurde die erste Hälfte jedes Lehrwerks analysiert. So wurden, ausgehend vom konkreten Material und unter gleichzeitiger Berücksichtigung der relevanten Literatur, eine Definition der Grammatikübung sowie eine Übungstypologie entwickelt.

Demnach wird als Grammatikübung eine Übung betrachtet,

- in der gewählt werden soll, welcher der angebotenen, fertigen Äußerungsteile in eine Äußerung passt, damit eine grammatisch korrekte Aussage entsteht;
- in der grammatische Morpheme oder Wörter (z. B. Endungen, Präpositionen, Konjunktionen usw.) korrekt eingesetzt werden sollen;

- in der Sätze gebildet werden, wobei das Wortmaterial zur Bildung von Sätzen vorgegeben ist und es in veränderter oder unveränderter Form in die richtige Wortfolge gebracht werden muss;
- in der Wortformen kontextlos gebildet werden sollen;
- in der die vorhandenen Sätze oder Texte in neue Sätze oder Texte überführt werden sollen, wobei z. B. ein anderes Tempus, ein anderer Satzmodus oder ein anderer Numerus gewählt werden muss;
- in der Aussagen in Bezug auf die Art und Weise, wie ein grammatisches Phänomen in der Fremdsprache funktioniert, gemacht oder ergänzt werden;
- die vordergründig zur Entwicklung der Sprech- oder Schreibfertigkeit dient, aber so konzipiert ist, dass ein und dieselbe grammatische Form wiederholt einzusetzen ist.

Mit dem letzten Punkt werden die Übungen angesprochen, in denen man z. B. ein Erlebnis aus seiner Kindheit beschreiben soll, wobei ein Vergangenheitstempus eingeübt wird, obwohl dies nicht im Mittelpunkt der Übung steht. Im letzten Teil des folgenden Zitats wird dasselbe ausgedrückt:

Grammar teaching involves any instructional technique that draws learners' attention to some specific grammatical form in such a way that it helps them either to understand it metalinguistically and/or process it in comprehension and/or production so that they can internalize them.

(Ellis 2006: 84)

Was die Übungstypen angeht, so wird in der Analyse mit folgenden Unterkategorien operiert: Formationsübung, gelenktes Schreiben, gelenktes Sprechen, Lückenübung, Regelentdeckungsübung, Substitutionsübung, Transformationsübung, Übersetzungsübung, Zuordnungsübung, Analyseübung, Fehlerkorrekturübung. Dabei soll Folgendes betont werden:

- Formations-, Lücken-, Substitutions-, Transformations- und Zuordnungsübung werden hier genauso wie in Storch (2009) und Wißner-Kurzawa (1995) verstanden.
- Gelenktes Schreiben und gelenktes Sprechen sind Übungen, die vor allem auf freie Produktionen abzielen, aber so gestaltet sind, dass sie trotzdem den Gebrauch einer bestimmten grammatischen Struktur voraussetzen und/oder begünstigen.
- Weitere Typen beziehen sich auf Übungen, in denen die analytisch-kognitive Ebene im Vordergrund steht bzw. die eher metalinguistisch orientiert sind und u. a. die Aufmerksamkeit fördern, von der Tschirner redet. Übersetzungsübungen stellen eine Relation zwischen der Mutter- und der Fremdsprache her: sie ermöglichen die in Kapitel 2.1 genannte kontrastive Vorgehensweise. Regelentdeckungsübungen, Analyseübungen und Fehlerkorrekturübungen ermöglichen ein besseres Verständnis dessen, wie die Fremdsprache funktioniert: der Lerner kann die Richtigkeit seiner Hypothesen hinsichtlich des Funktionierens der Fremdsprache überprüfen. In einer Analyseübung muss bspw. der Kasus eines Substantivs oder das Tempus des Satzverbs bestimmt werden o. ä.

4.4 Zum Analyseraster

Die einzelnen Kategorien im Analyseraster sind:

1. Anweisung
2. Übungstyp
3. Grad der Kontextualisierung
4. Grad der Steuerung
5. Beschreibung
6. Eventuelle Mängel
7. Positive Seite

Jede Übung wurde nach den Kategorien (1), (2), (3), (4) und (5) analysiert, die letzten zwei Kategorien waren fakultativ. Ferner enthalten die Kategorien (2), (3) und (4) vorgegebene Antworten, so dass dieser Teil der Angaben später quantitativ erfasst werden konnte.

Die Übungstypen wurden in 4.3 vorgestellt.

Hinsichtlich des Grads der Kontextualisierung (dritte Kategorie) ist hervorzuheben, dass auch bei Götze (1998: 69) im Rahmen der Lehrwerkanalyse die Frage nach der Kontextualisierung gestellt wird: "Sind sie [= Übungen; L.P.] **kontextualisiert** oder isolierte Einzelphänomene, sind sie in den Text integriert oder davon abgehoben?" So wollte auch ich feststellen, wie es mit der Kontextualisierung steht, denn ausschließlich formorientiertes Üben ist keineswegs erwünscht (s. die Schlussfolgerungen und die dazugehörigen Ausführungen in Kapitel 2). Daher wird hier mit fünf Unterkategorien operiert: Text, Dialog, übergeordnetes Thema, isolierte Sätze und null. Die höchste Stufe liegt vor, wenn man es mit einem Text- oder Dialogzusammenhang zu tun hat (*Text* und *Dialog*). Bisweilen beziehen sich alle Sätze in einer Übung auf ein Thema, obwohl sie immer noch keinen Text/Dialog bilden (*Übergeordnetes Thema*). Die minimale Kontextualisierung tritt auf, wenn ein Satzkontext vorliegt (*Isolierte Sätze*). Es kommt manchmal vor, dass wir es in einer Übung nur mit Formbildung ohne jeglichen situativen Kontext zu tun haben (*Null*).

In der Kategorie Grad der Steuerung (vierte Kategorie) wurde mit folgenden Unterkategorien gearbeitet:

- *formorientiert*: Eine paradigmatische Tabelle enthält Lücken, die mit korrekten Formen gefüllt werden sollen.
- *gebunden*: Ein bestimmtes Lexem in einer ganz bestimmten Wortform soll eingetragen werden oder die vorhandenen Wörter sollen in eine bestimmte Wortfolge gebracht werden; die Lösung ist grammatisch und lexikalisch prädeterniert.
- *teilweise gebunden*: Die Wörter freier Wahl sollen in voraussagbaren Wortformen verwendet werden; die Lösung ist nur hinsichtlich der zu verwendenden grammatischen Strukturen, aber nicht lexikalisch prädeterniert.
- *frei*: Das Hauptmerkmal der Übung ist, dass Antworten mit verschiedenen grammatischen Formen und verschiedenen Lexemen möglich sind; der Lerner äußert sich frei,

trotzdem ist die Übung so gestaltet, dass sie den Gebrauch bspw. einer bestimmten Zeitform begünstigt.

Im nachfolgenden Unterkapitel werden die gewonnenen Ergebnisse dargestellt und ausgewertet.

4.5 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Im vorliegenden Kapitel werden zunächst die quantitativen Ergebnisse dargestellt und interpretiert, darauffolgend werden einige qualitative Aspekte des analysierten Materials angesprochen.

Von allen Übungen im Lehrwerk *Applaus! 7* entfallen 28 % Übungen im Lehrbuch und 57 % Übungen im Arbeitsbuch auf Grammatikübungen.⁷ Für das Lehrwerk *Flink mit Deutsch 4* betragen diese Prozentwerte jeweils 65 % (Lehrbuch) und 68 % (Arbeitsbuch). So ist der Anteil von Grammatikübungen an der Gesamtzahl der Übungen im Lehrwerk *Flink mit Deutsch 4* um 24 % höher als im Lehrwerk *Applaus! 7*. Diese Prozentwerte lassen vermuten, dass nach der Ansicht der Lehrwerkautorinnen die fremdsprachliche Kompetenz der Lerner nur über eine regelmäßige, systematische und seriöse Grammatikarbeit entwickelt werden kann. Worauf die Lehrwerkautorinnen diese Annahme gründen, bleibt offen. Hinzu kommt, dass das Lehrwerk für die Unterrichtssituation Deutsch als zweite Fremdsprache mehr Grammatikarbeit verlangt.

Bezüglich des Grads der Steuerung (s. Tabelle 6) konnte festgestellt werden, dass die Mehrheit der Übungen gebundene Übungen sind (jeweils 60 % bzw. 69 %). An zweiter Stelle befinden sich teilweise gebundene Übungen, an dritter die formorientierten. Am schwächsten vertreten sind freie Übungen.

Grad der Steuerung	<i>Applaus! 7</i>		<i>Flink mit Deutsch 4</i>	
	Anzahl	Prozentwert	Anzahl	Prozentwert
Formorientiert	18	16 %	11	10 %
Gebunden	66	60 %	76	69 %
Teilweise gebunden	20	18 %	21	19 %
Frei	6	5 %	2	2 %
	110	100 %	110	100 %

Tab. 6: Grad der Steuerung der analysierten Grammatikübungen.

Die Analyse der Übungen nach Übungstypen (s. Tabelle 7) zeigt, dass beide Lehrwerke etwas gemeinsam haben: das vorherrschende Vorhandensein von Formations- und Lückenübungen. Zudem entfallen in *Applaus! 7* 18 % der Übungen auf Transformationsübungen. Andere Übungstypen sind entweder schwach vertreten (1 % bis 6 %) oder überhaupt nicht vorhanden.

Die Übungen, mit denen die Sprachbewusstheit der Lerner gefördert wird, sind relativ schwach vertreten: Analyseübung und Fehlerkorrekturübung in *Applaus! 7* (insgesamt 5 % aller analysierten Übungen) bzw. Regelentdeckungsübung in *Flink mit Deutsch 4* (4 %).

⁷ Übrigens stellt auch Funk (1998: 106) die Frage nach dem Anteil nicht nur der Grammatikseiten, sondern auch der Grammatikübungen an einem Lehrwerkkapitel.

Übungstyp	<i>Applaus! 7</i>		<i>Flink mit Deutsch 4</i>	
	Anzahl	Prozentwert	Anzahl	Prozentwert
Formationsübung	51	46 %	38	35 %
Gelenktes Schreiben	5	5 %	4	4 %
Gelenktes Sprechen	0	0 %	3	3 %
Lückenübung	18	16 %	40	36 %
Regelentdeckungsübung	0	0 %	4	4 %
Substitutionsübung	4	4 %	6	5 %
Transformationsübung	20	18 %	7	6 %
Übersetzungsübung	0	0 %	3	3 %
Zuordnungsübung	7	6 %	5	5 %
Analyseübung	4	4 %	0	0 %
Fehlerkorrekturübung	1	1 %	0	0 %
	110	100 %	110	100 %

Tab. 7: Übungstypen der analysierten Grammatikübungen.

Beim nächsten beobachteten Element geht es um Kontextualisierung (s. Tabelle 8 und Grafik 1). Auffallend ist hier, dass Grammatikübungen, die in einen Dialogkontext eingebettet sind, nur 4 % aller Übungen in *Applaus! 7* ausmachen, während derselbe Prozentwert in *Flink mit Deutsch 4* fünfmal so viel beträgt.

Grad der Kontextualisierung	<i>Applaus! 7</i>		<i>Flink mit Deutsch 4</i>	
	Anzahl	Prozentwerte	Anzahl	Prozentwerte
Text	23	21 %	23	21 %
Dialog	4	4 %	23	21 %
Übergeordnetes Thema	36	33 %	28	25 %
Isolierte Sätze	31	28 %	24	22 %
Null	16	15 %	12	11 %
	110	100 %	110	100 %

Tab. 8: Grad der Kontextualisierung bei den analysierten Grammatikübungen.

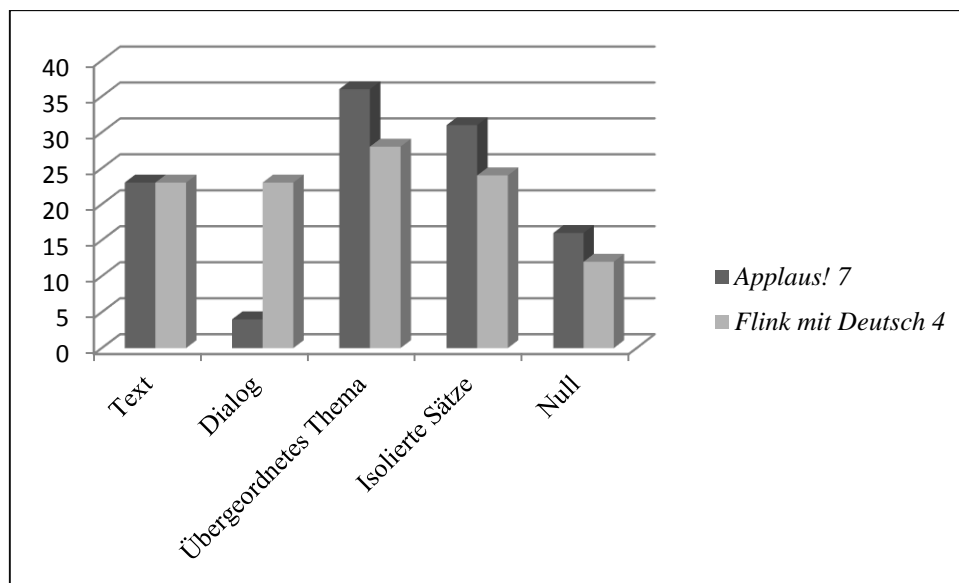


Abb. 3: Grad der Kontextualisierung bei den analysierten Grammatikübungen.

In *Applaus! 7* machen die Formationsübungen den überwiegenden Teil aller Grammatikübungen aus, in *Flink mit Deutsch 4* sind sie etwas schwächer vertreten, immerhin machen sie 25 % aller analysierten Übungen aus.

25 % der Übungen in *Applaus! 7* und 42 % der Übungen in *Flink mit Deutsch 4* sind kontextualisiert (geübt wird in einem Text- bzw. Dialogzusammenhang). Hinsichtlich der dialogischen Situationen hat *Flink mit Deutsch 4* besser abgeschnitten. Dafür gibt es in *Applaus! 7* mehr Übungen, die aus Einzelsätzen mit einem übergeordneten Thema oder aus vollständig isolierten Sätzen bestehen. Relativ zu hoch finde ich den Anteil der Übungen, in deren Mittelpunkt ausschließlich die Form steht. Der Leser sei daran erinnert, dass die letzte Unterkategorie ("Null") die Übungen umfasst, in denen bspw. ein Verb konjugiert oder ein Substantiv dekliniert werden muss, ohne dass dies mit einem textuellen oder situativen Zusammenhang oder gar einem Satzkontext verbunden wäre. Etwas schärfer ausgedrückt: solche Übungen hätte man überhaupt nicht in das Lehrwerk integrieren sollen, weil sie von der Lehrkraft sowieso im Nu vorbereitet werden können.

Diese Befunde wollen wir auch mit einigen theoretischen Überlegungen vergleichen. Aguado betont die Wichtigkeit des unterrichtlichen Übens, aber gleichzeitig auch die Notwendigkeit, dass Übungen einen interaktiven Charakter aufweisen und dabei ein Erfolgsergebnis ermöglichen. Aguado (2012: 17) behauptet: "D. h. die ersten Übungen müssen so beschaffen sein, dass nichts 'schief gehen' kann und sie auf jeden Fall zu korrekten, angemessenen und flüssigen Produktionen führen." Der erste Teil der Aussage rechtfertigt das Vorhandensein von gesteuerten Übungen, denn bei ihnen **kann nichts schief gehen**, nur die richtige Wortform muss gebildet werden, während das ganze Wortmaterial vorliegt. In Anbetracht des zweiten Teils der Aussage – der Behauptung, dass Grammatikübungen nicht nur auf die Form, sondern auch auf die betreffende Semantik und Pragmatik abzielen sollen –, ist der Anteil der Übungen, die entweder vollständig formorientiert sind oder die Satzgrenze nicht überschreiten ("Isolierte Sätze"), vergleichsweise zu hoch (vgl. die Angaben in der Tabelle 8).

Es stellt sich die Frage, inwieweit der Grammatikunterricht, in dem die analysierten Übungen eingesetzt werden, tatsächlich zur Entwicklung der Grammatikkompetenz beitragen kann. An

dieser Stelle sei daran erinnert, dass man sich heute nicht gegen den Grammatikunterricht im Allgemeinen, sondern gegen den altbewährten Grammatikunterricht einsetzt. Heute wollen wir, dass unsere Lerner nicht nur die Regeln kennen und sie in stark gesteuerten Situationen anwenden, sondern dass sie auch grammatisch richtig sprechen und schreiben können. Auf die Entwicklung der Grammatikkompetenz fördernd wirke ein Grammatikunterricht, der durch Folgendes gekennzeichnet sei: "Sprachaufmerksamkeit, kontrastives, mehrsprachiges, induktivexploratives Arbeiten, das Thematisieren des Lernprozesses" (Rogina 2007: 41). Damit hängt auch die Behauptung in Funk (2004: 43) zusammen, nach der wir heute u. a. folgende Übungstypen brauchen:

- Übungen, die systematisch zum Erkennen grammatischer Regeln führen;
- Übungen, die zu einer freieren Textproduktion führen.

Vor dem Hintergrund des Gesagten sind die analysierten Übungen nur teilweise befriedigend, weil einige Übungstypen unterrepräsentiert sind. Um nur einen Aspekt zu nennen: Übungen, die für induktivexplorative Arbeit geeignet wären, sind nur wenige vorhanden (s. die Angaben zur Regelentdeckungs-, Analyse- und Fehlerkorrekturübung in der Tabelle 7).

Pauels (1995) setzt sich für die sog. Parallelprogression ein, d. h. gleichzeitig soll der Lehrer Sprachmaterial vermitteln und kommunikative Übungen machen. Zur Kommunikationsfähigkeit äußert sich Pauels folgendermaßen:

Kommunikationsfähigkeit ist das Vermögen der Lerner, Äußerungen adressatengerecht im sozialen Interaktionsprozeß so zu verwenden, daß eine Verständigung gewährleistet ist. Dabei ist bedeutsam, daß der Lerner nicht die Äußerungen von sich gibt, die er in der fremden Sprache ausdrücken kann, sondern die er auch tatsächlich ausdrücken will.

(Pauels 1995: 236)

Was bedeutet das für unsere Fragestellung? Grammatikübungen müssen Formen und Funktionen verbinden, nur so können die Lerner das notwendige Inventar an sprachlichen Mitteln erlernen, mit denen sie zum Ausdruck bringen können, was sie tatsächlich ausdrücken wollen. Mit je mehr kontextlosen Sätzen und isolierten Wortformen gearbeitet wird, desto schwieriger kann dieses Ziel verwirklicht werden (vgl. Tabelle 8).

Augenfällig ist die Überbetonung von gesteuerten Grammatikübungen, bei denen keine kommunikative Ausrichtung sichtbar ist. Ellis betont, dass die kommunikative Ausrichtung von Grammatikübungen eine unentbehrliche Komponente der Grammatikarbeit ist (Ellis 2006: 87). Auch der kroatische Lehrplan, von dem in 4.1. die Rede ist, betont dasselbe. In diesem Segment müssten die Lehrwerke verbessert werden.

Im nachfolgenden Teil dieses Kapitels werden noch einige weitere Aspekte angesprochen und Übungen aus den analysierten Lehrwerken angeführt und kommentiert, damit die quantitativ ausgerichtete Analyse ergänzt wird.

In 3. wurde gezeigt, dass der Stockholmer Kriterienkatalog bei der Lehrwerkanalyse auch die Arbeitsanweisung berücksichtigt (Krumm 1998: 104), weil so ein thematischer Rahmen für die betreffende Übung gesetzt werden kann. Die Rolle der Arbeitsanweisung wird an zwei Belegen veranschaulicht.

In *Applaus! 7* (4. Kapitel des Lehrbuchs, S. 53, Ü. 2) findet sich nach einem Text, der eigentlich eine Reisereportage durch Deutschland ist (S. 52), folgende Übung:

- *Anweisung*: Bilde mit Hilfe der Schlüsselwörter Sätze
- *Redemittelkasten*

aßen	wollten	kosten	tranken	bewunderten	gingen
besuchten	sahen	fragten sich	hatten	mussten	feststellen
	durften nicht	runterschauen		waren	endete
mussten	probieren	erzählten	war	wollten	entdecken

Im Zusammenhang mit dem Schlüsselwort *begann* wird folgendes Beispiel angegeben:

Ihre Reise begann in Hamburg.

Dies ist ein gutes Beispiel dafür, wie die Lerner in einem kommunikativ relevanten Kontext ein grammatisches Phänomen erlernen können. Aber damit der inhaltlich-kommunikative Aspekt im Vordergrund bleibt, wäre es gut, anstelle der oben genannten Anweisung eine andere zu verwenden: *Berichte über deine Reise* oder *Wie war es auf deiner Reise?* oder vielleicht *Stell dir vor: Du warst auf einer Reise durch Deutschland und nun musst du einen kurzen Vortrag halten*. Jedenfalls wäre es besser, wenn es in einer solchen Übung vorrangig um Reise und nicht um Bildung von Sätzen ginge.

Ein Beleg dafür, wie die Aufmerksamkeit der Lerner durch eine gut formulierte Anweisung gesteuert werden kann, ist folgende Übung aus *Applaus! 7* (Lehrbuch, S. 75, Ü. 3):

- *Arbeitsanweisung*: Was hatten die Menschen damals nicht? Was konnten sie nicht machen?
- *Redemittelkasten*

keine Informationen per Internet	Wäsche in der Waschmaschine waschen	
kein Radio	kein Luxus	kein Fernseher
keine Hobbys	Musik hören	kein Computer
Filme sehen	neue Leute kennenlernen	nicht viel reisen

In der Übung befasst man sich mit einem Vergangenheitstempus, aber allein durch die Anweisung wird eine kommunikative Ausrichtung, wie sie von vielen Forschern befürwortet wird, erreicht.

Im Zusammenhang mit der Abfolge der Übungen und dem Umfang der Übungen wollen wir Übungen besprechen, die sich auf Seiten 56–57 in *Flink mit Deutsch 4* (Lehrbuch) befinden: es sind vier Übungen zu den Nebensätzen mit den Subjunktionen *weil*, *wenn* und *dass*. In der Übersicht unten wird veranschaulicht, wie die Übungen aussehen, ohne dass sie vollständig wiedergegeben werden.

Angabe zur Übung und Seite	Arbeitsanweisung	Beschreibung der jeweiligen Übung
Ü. 8, S. 56	Verbinde die Sätze mit <i>weil</i> .	Alle drei Übungen sind gleich: Es gibt jeweils drei Satzpaare, aus denen ein Satzgefüge gebildet werden muss, das die genannte Subjunktion enthält. Ein Mustersatz ist vorhanden.
Ü. 9, S. 56	Verbinde die Sätze mit <i>wenn</i> .	
Ü. 10, S. 56	Verbinde die Sätze mit <i>dass</i> .	
Ü. 11, S. 57	Ergänze mit: <i>weil</i> , <i>dass</i> oder <i>wenn</i> und schreibe in dein Heft.	Die Übung beinhaltet sieben Sätze, die gemeinsam keinen zusammenhängenden Text ergeben, sondern sich auf ein übergeordnetes Thema beziehen. Die Lücken müssen mit den entsprechenden Subjunktionen ergänzt werden.

Tab. 9: Vier Übungen zu den Nebensätzen mit *weil*, *wenn* und *dass* aus *Flink mit Deutsch 4* – eine zusammenfassende Darstellung.

Einerseits kann eine Art Progression beobachtet werden, da diese verschiedenen Subjunktionen bzw. Nebensatzarten zunächst getrennt geübt werden, wobei auch die Wortfolge im Nebensatz beachtet werden soll. Im Anschluss daran findet sich eine Übung, in der alle drei Subjunktionen vorkommen. Hier muss die Wortfolge nicht beachtet werden, dafür muss man eine der drei Subjunktionen gemäß dem aktuellen Satz wählen. Andererseits stellt sich die Frage, inwieweit der Lerner anhand dieser Übungen den neuen Lehrstoff tatsächlich einüben kann, denn die Übungen 8, 9 und 10 bestehen jeweils aus drei Items und ermöglichen somit kein echtes Üben, keine Automatisierung.

In *Flink mit Deutsch 4* kommen bisweilen Übungen vor, in denen eine Tabelle mit bestimmten Wortformen vervollständigt werden muss – eine Übungsform, an der ich oben Kritik geübt habe. So findet sich im Arbeitsbuch eine Tabelle (S. 30, Ü. 15), in die die fehlenden Präteritumformen einzutragen sind:

Infinitiv	ich, er, sie, es	du	ihr	wir, sie, Sie
dürfen				
können				
müssen				
sollen				
wollen				

Tab. 10: Eine formorientierte Übung zum Präteritum aus *Flink mit Deutsch 4*.

Es ist fraglich, weswegen eine solche Übung in einem Lehrwerk abgedruckt wurde. Wenn wir bedenken, dass im betreffenden Lehrbuch auf Seite 40 die Verbform für 1. Ps. Sg. Präteritum aller Modalverben und auf Seite 76 die ganzen Paradigmen der Modalverben im Präteritum wiedergegeben werden, können wir dieser Übung keine Funktion zuschreiben.

Nicht jede paradigmatische Tabelle sieht so aus: Im betreffenden Arbeitsbuch gibt es eine Tabelle (S. 32, Ü. 3), in die Infinitiv-, Präsens- und Präteritumformen eingetragen werden sollen. Zur Veranschaulichung ein Teil dieser Tabelle:

Infinitiv		Präsens	Präteritum
schlafen	er		
	du	isst	
sein	wir		
	ihr		gingt
	sie	trägt	

Tab. 11: Eine formorientierte Übung zum Präsens und Präteritum aus *Flink mit Deutsch 4*.

In dieser Übung wird die Aufmerksamkeit der Lerner auf das Verhältnis zwischen zwei Tempora gelenkt und es werden nicht alle Formen für ein und dasselbe Verb verlangt – darin liegt die Berechtigung dieser Übung.

Dass solche Tabellen auch mit einem Satzkontext verbunden werden können, zeigt eine Übung für Modalverben aus *Applaus! 7* (Arbeitsbuch, S. 20, Ü. 2).

- *Anweisung*: Ergänze die Tabellen mit dem passenden Modalverb und mit dem Infinitiv.

Zur Veranschaulichung wird hier eine der drei Tabellen wiedergegeben:

	mögen	sollen
Ich/er/sie/es		
Du		
Ihr	mögt lange schlafen.	
Wir/sie		sollen regelmäßig lernen.

Tab. 12: Eine Übung zu den Modalverben aus *Applaus! 7*.

Aus dem Beispiel ist ersichtlich, dass hier nicht nur die Morphologie, sondern auch die Syntax der Modalverben thematisiert wird.

Dasselbe Prinzip findet sich auch an anderen Stellen in *Applaus! 7* (Arbeitsbuch, S. 52, Ü. 5).

- *Anweisung*: Ergänze die Tabelle mit den Imperativformen.

- *Tabelle*

	spielen	lesen	schlafen	aufstehen	sein
du	Spiel mit uns!			Steh auf!	
ihr		Lest regelmäßig Bücher!			Seid ruhig!
sie			Schlafen Sie nicht lange!		

Einerseits sind die Ausdrücke minimal kontextualisiert, andererseits wurden verschiedene Verbtypen gewählt (schwaches Verb, Verb mit Ab- bzw. Umlaut, trennbares, starkes Verb), sodass die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede gleichzeitig beobachtet werden können.

Wie in 3. erwähnt, wird im sechsten Teil des Stockholmer Kriterienkatalogs die Frage nach der Progression gestellt (Krumm 1998: 103). In diesem Zusammenhang sei angeführt, dass die analysierten Lehrwerke eine gute Progression aufweisen. Dies bezieht sich sowohl auf die Abfolge, in der bestimmte Grammatikthemen dargestellt werden, als auch auf die Abfolge der Übungen in einer Übungssequenz.

In den Übungen kann im Zusammenhang mit dem Thema Perfekt folgende Progression beobachtet werden (*Flink mit Deutsch 4*, Lehrbuch, S. 17–23):

- Perfekt mit dem Hilfsverb haben → Perfekt mit dem Hilfsverb sein → Perfekt der Reflexivverben

Ähnliches kommt auch beim Thema Präteritum vor (*Flink mit Deutsch 4*, Lehrbuch, S. 38-47):

- Präteritum der schwachen Verben → Präteritum der Modalverben → Präteritum der starken Verben

Im Zusammenhang mit der Progression wurde schon der in Pauels (1995) vorkommende Terminus Parallelprogression erwähnt (s. oben in diesem Kapitel). Demnach sollten die grammatischen Strukturen nicht losgelöst von der kommunikativen Situation vermittelt werden. Wie dies verwirklicht werden kann, zeigt ein Beleg aus *Applaus! 7* (Lehrbuch, S. 13, Ü. 3):

- *Anweisung*: Wie findest du den Kletterpark: gefährlich oder abenteuerlich? Bilde Sätze und begründe. Ich kann/muss/möchte/darf/will hier:

- *Redemittelkasten*

neue Freunde kennenlernen	keine Angst / viel Angst haben	viel Spaß dabei haben
den ganzen Tag bleiben	aus der Höhe alles beobachten	etwas Neues lernen
gut aufpassen	die Natur genießen	viel lachen
sich viel bewegen	meine Grenzen testen	ohne einen Schutzhelm klettern
sehr konzentriert sein	viel Sport treiben	am Seil hängen auf Betreuer hören

Die Lerner sollen ihre Meinung zu der genannten Frage äußern, wobei der Anfang des Satzes (*Ich kann, muss...*) vorgegeben ist. Außerdem bietet der Redemittelkasten einige Vorschläge, aber die Lerner können natürlich ihre Aussagen auch mit anderen sprachlichen Mitteln formulieren. Wichtig ist, dass man sich hier mit Modalverben auseinandersetzt, aber dass dies in eine Situation eingebettet passiert. Sowohl die morphologisch-syntaktischen Eigenschaften von Modalverben als auch die dazugehörige Semantik werden dabei eingeübt.

In der Einführung wurde erwähnt, dass eine Analyse der Lehrwerke Informationen über die gängigen Unterrichtspraktiken geben kann. Zum Verhältnis zwischen Lehrwerk und Unterricht lassen sich zwei entgegengesetzte Behauptungen anführen. Einerseits wird behauptet, dass Lehrwerke und Unterricht auseinanderzuhalten sind: "Lehrwerke sind nicht deckungsgleich mit Unterricht" (Funk 2004: 42). Die Qualität des Lehrwerks und die Qualität des Lernprozesses dürfen nicht gleichgesetzt werden. So betrachtet, verraten unsere Ergebnisse nicht, wie der Un-

terricht tatsächlich aussieht, sondern unsere Analyse zeigt ausschließlich, was für Unterrichtsmaterialien den Lehrkräften zur Verfügung stehen. Andererseits wird betont, dass Lehrwerke eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen. So meint Breka, dass das Lehrwerk immer noch als wichtigstes Unterrichtsmaterial fungiere. Nach Breka (2009: 84) beeinflussen Lehrwerke die Schülereinstellungen zum Fremdsprachenlernen und sie fördern die professionelle Weiterentwicklung der Lehrkräfte. So gesehen, scheint die Idee, dass man sich über eine Analyse der verwendeten Lehrwerke Einsicht in den Unterricht verschaffen kann, plausibel: der Leser sei an Krumm (2010: 1216) erinnert, der gerade im Zusammenhang mit dieser Frage in Kapitel 1 zitiert wird. Somit ließe sich behaupten: ein auf den analysierten Übungen basierender Unterricht fördert die Automatisierung mehr als Aufmerksamkeit und Anwendung, denn Übungen, die rezeptiv ausgerichtet sind und mit einem situativen Kontext und mit Sprech- und Schreibfertigkeit verbunden sind, sind in einem vergleichsweise niedrigeren Maße vertreten. Der Leser sei an die in 2.3 angeführte Tatsache erinnert, dass eine zu starke Produktionsorientierung im Bereich der Übungen vermieden werden sollte.

Bei der Interpretation der Ergebnisse soll auch der betreffende Kontext berücksichtigt werden. Denn die analysierten Lehrwerke werden an kroatischen Schulen verwendet, und diese Schulen müssen den offiziellen Lehrplan beachten. In diesem Plan (*Nastavni plan i program za osnovnu školu* 2006) werden die Sprachfunktionen angeführt, die die Lerner in bestimmten Lehrgängen erlernen sollen. So werden im Lehrplan für Grundschulen (ibd.: 136) für die 7. Klasse (siebtes Lernjahr) u. a. folgende Funktionen genannt: grüßen; jemanden richtig anreden; sich und andere vorstellen; Fragen stellen und beantworten; vom Vergangenen und Gegenwärtigen berichten; Ereignisse nacherzählen; sich zu seinem Befinden äußern; Gegenstände beschreiben und miteinander vergleichen; die Zustimmung äußern etc. Es ist klar, dass die genannten Sprachfunktionen den Lernern nur dann beigebracht werden können, wenn Übungen kommunikative Ausrichtung besitzen. Falls die Übungen vorrangig formorientiert sind, können die Sprachfunktionen nicht richtig entwickelt werden, und dies sogar dann nicht, wenn wir Krashen folgen und sagen, dass explizites Wissen nur im Sinne eines Monitors bei der Sprachproduktion Anwendung finden kann. Werden die Ergebnisse der vorliegenden Analyse mit den hier vorgebrachten Tatsachen konfrontiert, erscheint es sinnvoll, eine stärkere kommunikative Ausrichtung auch bei Grammatikübungen zu verlangen.

5 Fazit und Ausblick

Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht die Qualität von Grammatikübungen in zwei kroatischen DaF-Lehrwerken. Nachdem in Kapitel 2 der Status, die Möglichkeiten und Grenzen der Grammatikarbeit im fremdsprachlichen Unterricht und in Kapitel 3 die Möglichkeiten der Lehrwerkanalyse erörtert worden waren, wurde das Kapitel 4 einer ausführlichen Analyse gewidmet. Dabei konnten folgende Schlussfolgerungen formuliert werden:

- In den zwei kroatischen DaF-Lehrwerken sind Grammatikübungen stark vertreten (Es geht nicht nur darum, dass es in den analysierten Lehrwerken viele Grammatikübungen gibt, vielmehr nimmt Grammatik im Allgemeinen sehr viel Platz ein.).
- Grob gesagt, gibt es genug Übungen, mit denen die Lerner "ausprobieren" können, wie die grammatischen Strukturen gebildet und in den Satz integriert werden.

- Die Lehrwerke enthalten einige Übungen, die in einen Textzusammenhang eingebettet sind oder zumindest ein übergeordnetes Thema haben, aber Übungen, mit denen eine freiere Produktion und ein echter Transfer gefördert werden, sind trotzdem schwach vertreten.
- Regelerdeckende sowie regelformulierende Übungen haben Eingang in unsere Lehrwerke gefunden, sind aber immer noch schwach vertreten.

Wenn man den kroatischen Lernkontext berücksichtigt, wird deutlich, dass die analysierten Lehrwerke die Lerner näher dem Ziel grammatisch richtig sprechen zu können bringen würden, wenn sie ihr Übungsangebot im Bereich von Grammatikübungen erweitern würden. Wenn die Entwicklung der grammatischen Kompetenz provisorisch folgendermaßen beschrieben wird

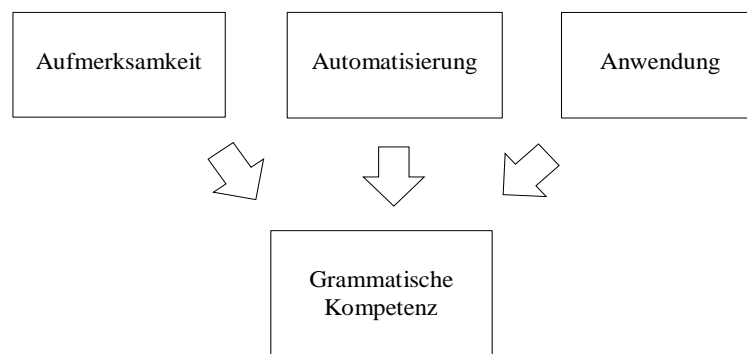


Abb. 4: Grammatische Kompetenz und ihre unterrichtsabhängigen Einflussgrößen.

kann behauptet werden, dass es in den analysierten Lehrwerken im Bereich der Grammatikübungen mit Automatisierung viel besser steht als mit Aufmerksamkeit und Anwendung. Während die grammatischen Regeln eingebettet eingeführt werden, nimmt die Einbettung (Kontextualisierung) im Übungsteil der analysierten Lehrwerke ab.

Offensichtlich versuchten die Lehrwerkautorinnen, einige der Erkenntnisse der fachdidaktischen Forschung (entdeckendes Lernen, kontextualisiertes Einführen von Strukturen, Progression etc.) zu berücksichtigen, stellen aber momentan nicht genug Übungsmaterial zum Übergang von der Automatisierung zur aktiven Verwendung bereit.

Die zwei Lehrwerke sind für zwei verschiedene Zielgruppen vorgesehen: *Applaus! 7* für das siebte Lernjahr, *Flink mit Deutsch 4* für das vierte Lernjahr. Dies spiegelt sich nicht in den gewählten Übungstypen oder in den thematisierten Regeln wider, sondern lediglich in der Tatsache, dass *Flink mit Deutsch 4* auch Anweisungen auf Kroatisch (Arbeitsbuch) enthält und etwas mehr Grammatikübungen enthält. An dieser Stelle sei daran erinnert, dass nicht nur Grammatikübungen, sondern auch andere Übungstypen und Aktivitäten zur Entwicklung der Grammatikkompetenz beitragen, wie in Kapitel 2 gezeigt wurde.

Als vier Merkmale, die für jedes Lehrwerk für den fremdsprachlichen Unterricht kennzeichnend sind, nannte Funk (2004) noch vor gut zehn Jahren folgende:

- Das Lehrwerk beinhaltet einen phonetischen Teil sowie grammatische Übersichten.
- Als Begleitmaterial gibt es eine CD.
- Dazu kommen noch die vom betreffenden Verlag bereitgestellten Internetseiten mit Zusatzmaterialien.

- Es wird auf die Niveaustufen des Europarates Bezug genommen.

Während (1), (2) und (4) auch für die zwei analysierten kroatischen Lehrwerke gilt, gibt es keine Internetseiten mit weiteren Unterrichtsmaterialien. Dies ist ein Nachteil, denn über solche Internetseiten könnten Übungen verschiedener Formen und Schwierigkeitsgrade angeboten werden. Damit könnte das Übungsangebot des gedruckten Lehrwerks ständig bereichert werden und einige in Kapitel 4 diskutierte Schwachstellen beseitigt werden.

Die vorliegenden Ergebnisse sollten Lehrwerkautoren anregen, die Qualität ihrer Grammatikübungen zu hinterfragen und sie eventuell zu verbessern oder Verbesserungsmöglichkeiten vorzuschlagen.

In einer weiteren Analyse sollte – u. a. unter Heranziehung von Lehrwerken für den Unterricht anderer Fremdsprachen – untersucht werden, wie die Übungen zur Aufmerksamkeitssteuerung und zur Förderung der aktiven, freien Verwendung grammatischer Strukturen formuliert werden sollen. Im Zusammenhang damit sollte der Frage nachgegangen werden, ob und wie diese Lösungsansätze auf DaF-Lehrwerke übertragbar sind.

Literatur

- Aguado, Karin (2012): "Progression, Erwerbssequenzen und Chunks. Zur Lehr- und Lernbarkeit von Grammatik im Fremdsprachenunterricht". *AkDaF Rundbrief* 64: 7–22.
- Barišić, Lazar (2009): *Applaus! 7*. Zagreb: Profil.
- Bernardi-Britvec, Plamenka/Salopek, Jadranka (2008): *Flink mit Deutsch 4*. Zagreb: Školska knjiga.
- Breka, Olinka (2009): "Analiza udžbeničkih zadataka – bitna odrednica vrednovanja udžbenika stranih jezika". In: Brdar, Mario et al. (eds.): *Lingvistika javne komunikacije: Komunikacija u nastavi i komunikacijska gramatika*. Zagreb/Osijek, HDPL/Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera: 77–88.
- Cools, Dorien/Sercu, Lies (2006): "Die Beurteilung von Lehrwerken an Hand des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen. Eine empirische Untersuchung von zwei kürzlich erschienenen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache". *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11/3: 1–17. https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-3/beitrag/Cools_Sercu1.htm, letzter Zugriff am 5.11.2014.
- Diehl, Erika et al. (2000): *Grammatikunterricht. Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Ellis, Rod (2006): "Current Issues in the Teaching of Grammar. An SLA Perspective". *TESOL Quarterly* 40/1: 83–107.
- Ellis, Rod (2008): "Principles of Instructed Second Language Acquisition". *CALdigest* 2008: 1–6. http://moodle2.unifr.ch/pluginfile.php/166786/mod_resource/content/2/Texte/03d_Ellis_2008_Instructed2ndLangFinalWeb.pdf, letzter Zugriff am 5.11.2014.
- Fandrych, Christian (2010): "Grammatikerwerb und Grammatikvermittlung". In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (eds.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin/New York, De Gruyter: 1008–1021.
- Fischer, Sylvia (2007): "Sprechfähigkeit und -willigkeit fördern. Das Dilemma der Grammatikvermittlung". *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12/1: 1–23. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-1/beitrag/Fischer1.htm>, letzter Zugriff am 5.11.2014.

- Funk, Herman (1998): "Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse". In: Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (eds.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin etc., Langenscheidt: 105–111.
- Funk, Hermann (2004): "Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag". *Babylonia – Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen* 3/04: 41–43.
- Gehrmann, Siegfried/Petravić, Ana (2010): "Deutsch in Kroatien". In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (eds.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin, De Gruyter: 1717–1721.
- Götze, Lutz (1998): "Grammatik". In: Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (eds.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin etc., Langenscheidt: 66–70.
- Häusler, Maja/Glovacki-Bernardi, Zrinjka (2010): "Grammatikvermittlung in neueren kroatischen DaF-Lehrwerken". *Linguistik online* 41: 51–75. <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/427/684>, letzter Zugriff am 5.11.2014.
- Hufeisen, Britta/Neuner, Gerhard (eds.) (2003): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strassburg: Council of Europe Publishing.
- Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (eds.) (1998): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin etc.: Langenscheidt.
- Krumm, Hans-Jürgen (1998): "Stockholmer Kriterienkatalog". In: Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (eds.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin etc., Langenscheidt: 100–105.
- Krumm, Hans-Jürgen (2010): "Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht". In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (eds.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin/New York, de Gruyter: 1215–1226.
- Latour, Bernd (1998): "Grammatik". In: Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (eds.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin etc., Langenscheidt: 70–74.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Sport (ed.) (2010): *Katalog obveznih udžbenika i pripadajućih dopunskih nastavničkih sredstava za OSNOVNU ŠKOLU 2010./2011. – 2013./2014.* <http://public.mzos.hr/fgs.axd?id=20710>, letzter Zugriff am 26.9.2013.
- Pauels, Wolfgang (1995): "Kommunikative Übungen". In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (eds.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen/Basel, Francke: 236–238.
- Pavičić Takač, Višnja/Bagarić Medve, Vesna (2013): *Jezična i strategijska kompetencija u stranome jeziku*. Osijek: Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2003): "Aufmerksamkeit statt Automatisierung. Überlegungen zur Rolle des Wissens im Grammatikunterricht". *gfl-journal* 2: 1–30.
- Raabe, Horst (2009): "Wie viel Grammatik braucht der Mensch? Praktische und theoretische Reflexionen (II)". *Praxis Fremdsprachenunterricht* 6/2: 24–26.
- Rogina, Irene (2007): "Neue Wege im Grammatikunterricht – am Beispiel italienischer Universitäten". In: Taylor, Christopher (eds.): *Aspetti della didattica e dell'apprendimento delle lingue straniere. Contributi dei collaboratori del Centro linguistico d'Ateneo, Dipartimento di scienze del linguaggio, dell'interpretazione e della traduzione*. Trieste, Edizioni Università di Trieste: 29–42.

- Savage, K. Lynn/Bitterlin, Gretchen/Price, Donna (2010): *Grammar Matters. Teaching Grammar in Adult ESL Programs*. Cambridge etc: Cambridge University Press.
- Sharwood Smith, Michael (1981): "Consciousness-Raising and the Second Language Learner". *Applied Linguistics* 2/2: 159–168.
- 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.
- Tschirner, Erwin (2001): "Kompetenz, Wissen, mentale Prozesse. Zur Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht". In: Funk, Hermann/Koenig, Michael (eds.): *Kommunikative Didaktik in Deutsch als Fremdsprache – Bestandsaufnahme und Ausblick*. Festschrift für Gerhard Neuner. München, Iudicum: 106–125. http://www.uni-leipzig.de/herder/red_tools/dl_document.php?id=84, letzter Zugriff am 20.7.2013.
- Tschirner, Erwin (2004): "Kommunikative Grammatik oder wie man lernt, grammatisch richtig zu sprechen". In: Domínguez, M^a José/Lübke, Barbara/Mallo, Almudena (eds.): *El alemán en su contexto español. Die deutsche Sprache im spanischen Kontext*. Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela: 39–62. http://www.uni-leipzig.de/herder/red_tools/dl_document.php?PHPSESSID=jvr98niagqen0bp3mqt22i7kb3&id=186, letzter Zugriff am 5.11.2014.
- Vican, Dijana/Milanović Litre, Ivan (eds.) (2006): *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. <http://public.mzos.hr/fgs.axd?id=14181>, letzter Zugriff am 26.9.2013.
- Wißner-Kurzawa, Elke (1995): "Grammatikübungen". In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (eds.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen/Basel, Francke: 232–235.