



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra germanistiky

Diplomová práce

Vermittlung der Grammatik im DaF-Unterricht an der Grundschule.
Am Beispiel substantivischer Flexion

Vypracovala: Veronika Jánská
Vedoucí práce: Mgr. Jana Kusová Ph.D.

České Budějovice 2015

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění, souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách.

České Budějovice: podpis:

Veronika Jánská

Danksagung

Ich würde mich gerne bei der Betreuerin meiner Diplomarbeit, Frau Mgr. Jana Kusová Ph.D., für die Leitung meiner Arbeit, ihre anregenden Kommentare und Denkanstöße bedanken.

Anotace

Tato práce je zaměřena na zprostředkování gramatiky ve výuce německého jazyka na základních školách, přičemž hlavní pozornost je věnována skloňování podstatných jmen. Pro porovnávání jsem si vybrala dvě zcela odlišně koncipované učebnice. Jelikož se stále na poměrně mnoha základních školách vyučuje podle učebnice „Heute haben wir Deutsch“, rozhodla jsem se tuto učebnici konfrontovat s její modernější nástupkyní „Deutsch mit Max“ a zjistit, zda se pojetí moderních učebnic liší od těch starších pouze graficky, tzn. ilustracemi a tématy, které odpovídají věku žáků, nebo i s ohledem na gramatiku (jiný výběr, progresse a množství probraných gramatických struktur), a tedy jsou tyto učebnice vhodnější pro současnou výuku německého jazyka. Následně jsou výsledky této práce porovnány s názory žáků, kteří se podle těchto učebnic učí.

Klíčová slova: gramatika, podstatné jméno, analýza učebnic, empirický výzkum

Abstract

This work is focused on a mediation of grammar in teaching of the German language in primary schools. The main attention is paid to the declension of nouns. I chose for the comparison two completely different outlined textbooks. In view of the fact, that still quite a large number of primary schools teaches according to the textbook "Heute haben wir Deutsch", I decided to confront this textbook with its more modern successor "Deutsch mit Max" and determine whether the conception of modern textbooks differ from those older ones only graphic, i. e. with illustration, and themes that correspond to the age of pupils, or with regard to grammar (the other choice, progression and quantity of grammar structures), and thus are these textbooks more suitable for the current teaching of the German language. Subsequently are the results of this work compared with the views of pupils who are taught according to these textbooks.

Key words: grammar, noun, analysis of textbooks, empirical research

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	7
I. Der theoretische Teil.....	9
2. Grammatik im Fremdsprachenunterricht	9
2.1 Begriffserklärung.....	9
2.2 Bedeutung der Grammatik im Fremdsprachenunterricht	10
2.3 Grammatikvermittlung	11
2.3.1 Grundprinzipien der Grammatikvermittlung.....	12
2.3.2 Verfahren der Grammatikvermittlung.....	13
2.4 Probleme im Grammatikunterricht.....	16
3. Substantive	18
3.1 Vorstellung der Wortart.....	18
3.1.1 Klassifikation.....	20
3.2 Formenbestand des Substantivs.....	23
3.2.1 Deklination im Singular	23
3.2.2 Deklination im Plural	25
3.2.2.1 Besonderheiten der Pluralbildung	27
3.2.3 Deklination der Eigennamen	28
3.2.3.1 Personennamen.....	28
3.2.3.2 Ortsnamen.....	29
3.2.4 Deklination der substantivisch gebrauchten Adjektive und Partizipien.....	29
3.3 Hauptprobleme der Schüler bei der Substantivdeklination.....	31
4. Analyse der Lehrwerke	33
4.1 Grammatikanalyse.....	34
4.1.1 Auswahl.....	35
4.1.2 Progression	35
4.1.3 Exposition.....	36
4.1.4 Übungsformen	36
II. Der praktische Teil	38
5. Lehrwerkanalyse "Deutsch mit Max"	38
5.1 Einleitung	38
5.2 Struktur des Lehrbuchs.....	38
5.3 Grammatikanalyse mit Schwerpunkt <i>Substantiv</i>	40

5.3.1 Auswahl und Progression	40
5.3.2 Exposition.....	41
5.3.3 Übungstypologie.....	42
6. Lehrwerkanalyse “Heute haben wir Deutsch 2“	43
6.1 Einleitung	43
6.2 Struktur des Lehrbuchs.....	44
6.3 Grammatikanalyse mit Schwerpunkt <i>Substantiv</i>	45
6.3.1 Auswahl und Progression	45
6.3.2 Exposition.....	46
6.3.3 Übungstypologie.....	47
7. Auswertung von wichtigsten Unterschieden aus der Sicht der Substantivvermittlung zwischen den zwei Lehrbüchern.....	49
8. Empirische Untersuchung der Substantivvermittlung in den Lehrwerken	51
8.1 Auswertung.....	52
8.1.1 Auswertung des Lehrbuchs “Deutsch mit Max“	52
8.1.2 Auswertung des Lehrbuchs “Heute haben wir Deutsch“	54
8.1.3 Veranschaulichung der Unterschiede in Ansichten der Lernenden über Lehrwerke “Deutsch mit Max“ und „Heute haben wir Deutsch“	57
9. Praktischer Unterricht	61
9.1 Praktische, motivierende und kreative Übungen.....	62
9.1.1 Memo-Spiel	62
9.1.2 Domino-Spiel	63
9.1.3 Quartett-Spiel	64
9.1.4 Ein würfelgesteuertes Kartenspiel.....	65
9.1.5 Schnelle Spiele	65
9.1.5.1 Einübung und Trainieren des Substantivgenus	66
9.1.5.2 Einübung und Trainieren des Nominativs:.....	66
9.1.5.3 Einübung und Trainieren des Akkusativs:	66
9.1.5.4 Einübung und Trainieren des Dativs:	67
10. Zusammenfassung.....	68
11. Resumé.....	69
12. Literaturverzeichnis.....	71
13. Anlagen	74

1. Einleitung

„Grammatik ist das Kochbuch der Sprache“, so klingt eines der Zitate, die sich zum Grammatiklernen beziehen. Journalist Wolfram Weidner (*1925) hat damit unbestritten Recht, jedoch halte ich für traurig, dass sich viele Schüler unter dem Grammatiklernen die unangenehmste Pflicht, die es in einem Fremdsprachenunterricht gibt, vorstellen. Es gibt doch so viele Möglichkeiten, wie man den Grammatikunterricht interessant gestalten kann. Ein anderes Zitat von Hansheinrich Rütimann, das auch die Grammatik betrifft, hat schon einen positiveren Klang. „Wir betreiben keine Grammatik - wir spielen mit Sprache...“. Diese positive Stellung hat mich auch angesprochen und zu der Auswahl des Themas „*Vermittlung der Grammatik im DaF-Unterricht an der Grundschule. Am Beispiel substantivischer Flexion*“ motiviert.

Meine Arbeit ist in einen theoretischen und einen praktischen Teil geteilt. Im theoretischen Teil erkläre ich zuerst den Begriff *Grammatik* und welche Bedeutung sie in einem Fremdsprachenunterricht spielt. Weiter wird angeführt, wie die Grammatik vermittelt wird und welche Probleme im Grammatikunterricht eintreten können. Nachfolgend widme ich mich der Vorstellung der Wortart *Substantiv*, konzentriere meine Aufmerksamkeit gründlicher auf seinen Formenbestand und führe an, welche Probleme bei der Substantivdeklinaton bei Schülern vorherrschen. Zum Schluss des theoretischen Teils dieser Arbeit führe ich Kriterien an, nach denen Lehrwerke beurteilt werden, und beschäftige mich vor allem mit den Kriterien der Lehrwerkanalyse aus dem Gesichtspunkt der Grammatik.

Im praktischen Teil widme ich mich einem Vergleich und einer Analyse von zwei Lehrwerken. Für meine Arbeit habe ich die Lehrwerke „Deutsch mit Max“ und „Heute haben wir Deutsch“ ausgewählt. „Heute haben wir Deutsch“ war in seiner Zeit sehr populär und es wurde danach an vielen Grundschulen unterrichtet. Heute wird es aber von vielen Kritikern eher als veraltet betrachtet und von neueren, moderneren Lehrwerken ersetzt. In der Zeit, als Deutsch begann als die zweite Fremdsprache unterrichtet zu werden, hat beispielsweise das Lehrwerk „Deutsch mit Max“ Popularität genossen. Bei manchen Lehrern war es sehr beliebt. Außerdem war „Deutsch mit Max“ eines der ersten Lehrbücher auf dem Markt und hatte den Anforderungen des Rahmenausbildungsprogrammes, d. h. das A1 Niveau von Schülern nach dem

Beenden einer Grundschule entsprochen. Heutzutage werden natürlich andere moderne Lehrwerke (Planet, Wir, Team Deutsch und vor allem Beste Freunde) herausgegeben, aber in manchen Grundschulen hat man die Lehrwerke „Deutsch mit Max“ eingekauft und sie werden immer noch benutzt. Aus diesem Grund habe ich für meine Analyse genau sie ausgewählt. Diese zwei Lehrwerke weisen viele Kontraste im Zugang zur Lernstoffvermittlung auf. Das Ziel meiner Arbeit ist festzustellen, ob sich die Konzeption der modernen Lehrwerke (in meiner Analyse in Vertretung vom Lehrbuch „Deutsch mit Max“) von den älteren Lehrbüchern nur grafisch (Bilder und Themen, die dem Alter der Schüler entsprechen, visuelle Präsentation und Struktur des Lehrwerks) unterscheidet, oder auch in Bezug auf die Grammatik (andere Auswahl, Progression und Menge der gelehrt Grammatikstrukturen), und deswegen solche moderne Lehrwerke für einen Deutschunterricht mehr geeignet sind.

Die beiden Lehrwerke werte ich nach den schon im theoretischen Teil beschriebenen Kriterien aus, wobei ich mich auf Substantive konzentriere und die beiden Lehrwerke gegenüberstelle. Damit die Analyse möglichst objektiv ist, folgt Auswertung einer Umfrage, die von nach diesen Lehrwerken lernenden Schülern ausgefüllt wurde. Zum Schluss ergänze ich den praktischen Teil um praktische, motivierende und kreative Übungen, mit dem Ziel, eine positive Beziehung zum Grammatikunterricht, konkret zur substantivischen Flexion, bei Schülern zu entwickeln.

I. Der theoretische Teil

2. Grammatik im Fremdsprachenunterricht

2.1 Begriffserklärung

Grammatik beschreibt die im Laufe von Jahrhunderten entstandenen Gesetzmäßigkeiten, deren jede Sprache folgt. Der Terminus Grammatik wird für mehrere Inhalte benutzt, die sich im Zeitverlauf geändert haben. Das Wort kommt ursprünglich aus dem Griechischen und es hat die Lehre von Buchstaben bedeutet. Im Mittelalter war sie ein Bestandteil des sogenannten Triviums. Zurzeit benutzt man diesen Termin überwiegend zur Bezeichnung des Systems von Regeln und Normen einer Sprache, das einen richtigen, normgerechten Sprachgebrauch ermöglicht (Hentschel 2010: 118).

Grammatik ist ein Teil der Sprachwissenschaft, der sich mit Phonetik (Orthografie), Morphologie (Flexion und Wortbildung) als Hauptebene, und mit Syntax und Semantik als Nebenebene beschäftigt. Es handelt sich also um eine Lehre vom Bau einer Sprache, von ihren Formen und deren Funktion im Satz (Mackowiak 2008: 8-10). Bei der Verwendung des Terminus Grammatik muss man auch die Unterscheidung von Gerhard Helbig in Betracht ziehen. Er unterscheidet drei Typen der Grammatik, und zwar Grammatik A, B und C.

Unter dem Begriff Grammatik A versteht man das komplexe Regelsystem einer Sprache, das unabhängig von dessen Beschreibung durch die Sprachwissenschaft entsteht. Die Grammatik einer Sprache, beziehungsweise ihr Regelsystem, existiert also unabhängig von ihrer wissenschaftlichen Beschreibung (Helbig 1981: 49).

Die Grammatik B wird als sprachwissenschaftliche Beschreibung des Regelsystems präsentiert. Man sieht die Grammatik wie ein sprachwissenschaftliches Bezeichnungssystem an. Die Sprachwissenschaft hat aufgrund von unterschiedlichen Ausgangsfragen eine Reihe von Beschreibungsmodellen entwickelt. Einige von diesen Modellen werden auch in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache verwendet. Diese Grammatik wird nach Helbig in zwei andere Subkategorien unterteilt. Es handelt sich um die Grammatik B1 und B2, die auf die Frage „Zu welchem Zweck dient die Beschreibung von Regeln und Strukturen?“ Antwort geben. Grammatik B1 ist eine linguistische

Grammatik, die zu sprachwissenschaftlichen Zwecken dient. Im Gegensatz dazu Grammatik B2, die auch als Lerngrammatik, didaktische Grammatik oder pädagogische Grammatik bezeichnet wird, entsteht zum Zweck, die grammatischen Regeln und Strukturen den Sprachlernern in Lehrbüchern zu präsentieren (Helbig 1981: 56-57).

Den letzten Typ stellt Grammatik C dar. Sie ist das Regelsystem, in dem zur systematischen Aneignung einer Sprache vom Lerner in einem Sprachunterricht kommt. Dieses System von Regeln kann aber auch unsystematisch, d. h. ohne den Sprachunterricht, aneignet werden, und man spricht dann über die sog. „Grammatik im Kopf“ (Helbig 1981: 49).

2.2 Bedeutung der Grammatik im Fremdsprachenunterricht

Schon seit dem Anfang der kommunikativen Methode war die Tendenz, den Unterricht einer Fremdsprache in möglichst hohem Maße nur auf der Kommunikation aufzubauen. Das Wichtigste war dabei, dass Schüler trotz ihrer Fehler gesprochen haben. Zuerst haben Lehrer manche Inkorrektheiten ignoriert, aber im Laufe der Zeit wurde ersichtlich, dass man die mit Grammatik verbundenen Probleme nicht übersehen kann. Es hat sich gezeigt, dass Grammatik eine wichtigere Rolle im Unterricht als vorher haben sollte, und dass die ausreichende Beherrschung einer Sprache ohne die Teilkompetenzen wie Grammatik, Orthografie, Phonologie und Wortschatz nicht möglich ist (Plassmann 1992: 340).

„Das Thema „Grammatik und Fremdsprachenunterricht“ ist ein „Evergreen“ der Fremdsprachendidaktik, d. h., es ist kein „Hit“, kein Modethema, aber im Alltag des Fremdsprachenlehrens ist das Thema immer präsent (Funk, Koenig 1996: 6).“ Deshalb hat ein Grammatikhandbuch im Unterricht unbestreitbar eine sehr wichtige Rolle, weil ohne das Lernen und Verständnis einer Fremdsprache fast unmöglich ist. Man kann auf keinen Fall alle Sätze auswendig lernen. Die Grammatik dient zum Verständnis verschiedener Regeln und Gesetzmäßigkeiten, mit deren Hilfe man erkennen kann, ob eine Wort- oder Satzform richtig oder falsch ist. Wenn man Grammatik kennt, erleichtert sie einem die Erlernung einer Fremdsprache. „Die weitere Bedeutung besteht darin, dass sich die ausländischen Jugendlichen und Erwachsenen selbstständig und unabhängig vom Deutschlehrer als der häufig einzigen Korrekturinstanz weiterlernen, wiederholen und nachschlagen können (Meese 1990: 12).“ Außerdem verhilft die Grammatikkenntnis zum richtigen Sprachgebrauch. Darum hat die Grammatik besondere Bedeutung im

Fremdsprachenunterricht, weil Gewinn von grammatischen Kenntnissen eine ziemlich wichtige Rolle im Beherrschen einer Fremdsprache spielt. Wenn der Lerner Grammatikregeln kennt, ist er fähig ohne Hilfe einer Lehrkraft selbstständig zu lernen, was zu einem autonomen Lernen führt.

Der Muttersprachler lernt Grammatik meistens unterbewusst aufgrund eines erworbenen Sprachgefühls und sie dient ihm überwiegend dazu, Regeln zu systematisieren oder zu einigen Ausnahmen einen bewussten Zugriff zu gewinnen. Im Gegensatz dazu vermisst der Ausländer diese Sensitivität gegenüber der Sprache, und die Grammatikkenntnisse sollen dem ausländischen Lerner dazu helfen, sich in einer Fremdsprache fehlerlos auszudrücken. Aus diesem Grund entstehen Grammatiken für den Fremdsprachenunterricht, in denen Regeln möglichst genau beschrieben sind, wie man richtige deutsche Sätze bilden, verwenden und interpretieren soll. Die Grammatik für den Unterricht einer fremden Sprache dient also dazu, diese Befähigung bei Ausländern aufzubauen. Es gibt viele Bereiche, die für Ausländer eine besondere Bedeutung haben, während sie für Muttersprachler absolut zwecklos sind. Sie halten sie für selbstverständlich und gehen in ihnen in meisten Fällen nicht fehl. Typische Beispiele, in denen Ausländer Fehler machen, sind die Verb- und Adjektivrektion, die Passivbenutzung, die Substantivdeklinaton, der Artikelgebrauch oder die Wortfolge. Wegen dieses spezifischen Bedarfs muss eine Grammatik für den Fremdsprachenunterricht ganz unterschiedliche Kriterien berücksichtigen. Man schenkt eine besondere Beachtung der Morphologie und Syntax, weil der Erwerb einer fremden Sprache vor allem in der Beherrschung der Oberflächenstruktur der Sprache besteht. Es ist der Grund für den Versuch semantische Motivation für morphosyntaktische Phänomene zu finden (Helbig, Buscha 2001: 17-18).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass man eine Fremdsprache nicht isoliert von ihrer Grammatik lernen kann. Grammatik, als eine wichtige Teilkompetenz hat ihren Anteil, im Fremdsprachenunterricht und man muss das berücksichtigen.

2.3 Grammatikvermittlung

Die These, dass man die Fremdsprache unterbewusst oder natürlich erwirbt, gilt heute nicht mehr. Man kann eine Sprache nicht lernen, ohne über ihre sprachlichen Eigenheiten oder ihr Regelsystem Bescheid zu wissen. Diese Ansicht wird auch durch Butzkamms These (1989: 180) unterstützt: „Wer einen Text verstanden hat, hat auch seine

grammatische Struktur verstanden und damit alles, was er braucht, unbewusst Hypothesen über diese Struktur auszubilden bzw. ein "Strukturgefühl" zu entwickeln." Der Fremdsprachenunterricht hat den situationsadäquaten Gebrauch von korrekten grammatischen Formen vonseiten der Lerner als sein Ziel festgelegt. Obwohl das Ziel des FSUs nicht das Erlernen von diesen Mitteln ist, muss der Lerner bestimmte Regeln zu beherrschen, um kommunizieren zu können. Die Grammatikvermittlung spielt zwar nicht die primäre Rolle im Unterricht einer Fremdsprache, trotzdem stellt sie für meisten Lehrer und Schüler das Felsenriff dar. Nach Butzkamm sollte sich der Lehrer bei der Grammatikvermittlung je nach dem Lerntyp und Lernalter seiner Schüler orientieren. Schüler sind sehr oft wegen eines Missverständnisses oder einer schlechten Erklärung nicht fähig, richtige Sätze zu bilden und die Sprache überhaupt zu verstehen (Butzkamm 1989: 260). „Das andere Problem ist, dass die Aufmerksamkeit der Unterrichtenden auf sprachlich korrekte Äußerungen häufig die Wahrnehmung der geäußerten Inhalte blockiert (Meese 1990: 47). Deswegen ist dieser Teil meiner Arbeit genau den Prinzipien und Verfahren der Grammatikvermittlung gewidmet.

2.3.1 Grundprinzipien der Grammatikvermittlung

Funk und Koenig (1996) haben sich mit dem Grammatikunterricht beschäftigt und haben ihre fünf Grundprinzipien der Grammatikvermittlung im Buch „Grammatik lehren und lernen“ vorgestellt. Die Prinzipien sind:

- Grammatik als Werkzeug sprachlichen Handelns,
- Äußerung und Text als Gegenstand der Sprachbeschreibung,
- Lerner sprechen und handeln in einem sinnvollen Kontext als sie selbst und nicht als Lehrwerkfiguren,
- visuelle Lernhilfen,
- Berücksichtigung der Muttersprache.

Die Grammatik wird im ersten Prinzip Werkzeug zur sprachlichen Produktion genannt. Die grammatischen Strukturen werden dem Lerner in einem Lehrwerk nicht zufällig präsentiert, sondern es wird dem Lerner gezeigt, wie die Strukturen gestaltet sind, zu welchem Zweck er sie braucht und in welcher Situation er sie verwenden soll.

Das zweite Prinzip betrachtet Äußerungen und Texte als Gegenstand der Sprachbeschreibung. Man soll nicht nur Wörter und Sätze, sondern auch Äußerungen analysieren, um grammatische Strukturen in ihrer kommunikativen Funktion zu erfassen. Die sprachliche Intention spielt dabei eine wichtige Rolle. Die Lerner werden darauf hingewiesen, welche "Mittel" sie innerhalb einer Fremdsprache benutzen können, um konkrete Sprechintention auszudrücken.

Das dritte Prinzip betrifft die Einbettung des Lernstoffs in einem sinnvollen Kontext. Die Lerner, um eine Fremdsprache zu beherrschen, sollen sich also nicht nur auf Regeln und korrekte grammatische Formen konzentrieren, sondern sie sollen auch fähig sein, in verschiedenen Situationen adäquat zu handeln und zu reagieren. Als Hilfe können auch die in kommunikativen Lehrwerken vorgeschlagenen Themen, wie zum Beispiel Einkaufen, Arbeitsalltag usw. dienen.

Als viertes Prinzip präsentieren Funk und Koenig - visuelle Lernhilfe. Dieses Prinzip wird mit den Thesen von Neuropsychologen begründet, die behaupten, dass erworbene Erkenntnisse im Gehirn länger eingebettet und gespeichert bleiben, wenn die rechte und linke Hemisphäre zusammenarbeiten. Die abstrakten grammatischen Regeln werden also darum durch grafische Visualisierung dargestellt, um Regeln deutlich zu machen. Als Beispiele können Tabelle mit grammatischen Elementen, farbige Markierungen für Genera, Symbole oder Fettdruck von Variablen genannt werden.

Im letzten Prinzip wird beim Grammatiklernen einer Fremdsprache die Muttersprache berücksichtigt. Diese Behauptung stützt sich auf Untersuchungen von Psycholinguisten, die behaupten, dass man beim Fremdsprachenlernen stark von seiner Muttersprache beeinflusst wird. Wegen dieses Einflusses kann man die Lernstrategien, die man beim Erlernen seiner Muttersprache benutzt, auch bei der Fremdsprache anwenden. Es wird sogar empfohlen, die Schwierigkeiten, die in der Fremdsprache vorkommen, mit der Muttersprache zu vergleichen (Funk, Koenig 1996: 52-54).

2.3.2 Verfahren der Grammatikvermittlung

Das Verfahren der Grammatikvermittlung beschäftigt sich mit der Festlegung des methodischen Vorgehens. Es widmet sich der Frage, auf welche Weise die grammatische Struktur am besten vermittelt werden soll. Die Empfehlung der Grammatikvermittlung unterscheidet sich je nach dem Autor in der Anzahl

der Phasen, beispielsweise Zimmermann besteht in seinem Lehrphasenmodell auf fünf Phasen.

Die erste Phase ist *Aufnahmephase* anders auch als *Präsentationsphase* genannt, bei der den Schülern unbekanntes Sprachmaterial im Kontext präsentiert und die Bedeutung erklärt wird.

In der zweiten Phase, *Einübungsphase*, steht die Grammatik im Blickpunkt des Lernprozesses und sie soll zur Automatisierung der Strukturen beitragen.

Eine besondere Bedeutung hat für Zimmermann *Kognitivierungsphase*, deren Position aber keine feste Stellung im Lehrphasenmodell hat. Die Anordnung dieser Phase kann man deshalb variabel ansetzen, beispielsweise zwischen Präsentation und Einübung.

In der vierten Phase, d. h., *Transferphase* zielt man auf entspanntes Lernen und Anwendbarkeit von Strukturen, wobei die Strukturen des Lernprozesses in den Blickpunkt gerückt werden. Die Transferübungen sollen nicht mechanisch gelernt werden, denn sie basieren auf Förderung eines kreativen und produktiven Verhaltens.

Die *Anwendungsphase*, die dieses Modell beendet, konzentriert sich im Unterschied zu der Transferphase nicht mehr auf die Form, sondern auf den Inhalt (Dahl, Weis 1988: 160-166).

Man sollte bei einer methodischen Planung immer nachdenken, welches Verfahren auszuwählen ist, das man bei den schon erwähnten Phasen verwendet. Didaktische Verfahren gehören zu Grundprinzipien im Unterricht. Sie sind einer der bestimmenden Aspekte in der Auswahl und Anwendung einzelner Unterrichtsmethoden. Welches Verfahren der Lehrer im konkreten Beispiel wählt, hängt von vielen Faktoren ab. Außer dem Ziel und dem Inhalt des Unterrichts haben einen entscheidenden Einfluss noch beispielsweise ein bestehender Bildungsgrad von Schülern oder auch ihre individuelle Altersbesonderheiten.

Die kognitiven Verarbeitungsprozesse werden im Spracherwerb bezogen, dank denen Lernende fähig sind, die Regeln der Fremdsprache zu rekonstruieren und dann nachfolgend auch selbst zu konstruieren. Es betrifft im Lernprozess besonders die Aktivierung der Lernende.

Im Unterrichtsprozess wird Grammatik den Schülern meistens durch zwei Verfahren vermittelt. Es wird in der Fachliteratur über ein induktives und deduktives Verfahren gesprochen, die divergent definiert werden. Nach einigen anderen Autoren reiht man zu den Verfahren der Grammatikvermittlung noch ein sogenanntes analytisch-deduktives

Verfahren, das als Mischform der beiden Ansätze betrachtet wird (Janíková, McGovern 2004: 54).

Das induktive Verfahren ist ein Gedankenprozess, bei dem man aufgrund der einzelnen Beispiele zu einer allgemeinen Schlussfolgerung kommt. Dieses Verfahren ist auf der Idee gegründet, dass man keine Bewusstheit über Regeln hat. Die induktive Lehrweise stellt mit dieser Ansicht Gegensatz zu einem deduktiven Verfahren dar. Die implizite Methode basiert auf dem intuitiven und habituierenden Lernen von Schülern. Mit dieser Einstellung fördert diese Lehrweise Selbstständigkeit und Aktivität, d. h., dass ein Schüler der dominierende Faktor im Durchlauf des Lernens ist. Er ist also nicht auf die Erklärung des Lernstoffes von einem Lehrer angewiesen. Es wird den Schülern ein Text präsentiert, in dem grammatische Strukturen vorkommen. Die Schüler müssen den Text global verstehen, um fähig zu sein, selbst die grammatischen Strukturen zu identifizieren und die gefundenen Regeln zu formulieren. Sie sollen nach dem Prinzip des Sammeln-Ordnen-Systematisierens die Regeln entdecken. Die selbst entdeckten und formulierten Regeln sind für Schüler besser und tiefer eingebettet. Diese Methode setzt ein sehr gutes Sprachbewusstsein der Schüler voraus. Man muss aus diesem Grund bei Anwendung dieser Methode Faktoren wie Lernalter, Lernerfahrungen und Lerntypen berücksichtigen. Der unbestreitbare Vorteil dieser Methode ist Steigerung der Motivation bei Lernern. Die induktive Lehrweise von Regeln fördert auch das selbstständige Weiterarbeiten, das zur Förderung des autonomen Lernens führt. Es könnte den Eindruck erwecken, dass dieses Verfahren der Grammatikvermittlung nur Vorteile hat, aber es hat auch seine Schattenseiten, die es mitbringt. Es kann beispielsweise geschehen, dass die Dosierung vom Lehrer überschritten wird, weil es bei dieser Methode keine muttersprachlichen Erklärungen gibt. „Und das hat dann zur Folge, dass Grammatik zum Selbstzweck wird oder die induktive Lehrweise sich in eine deduktive verwandelt (Plassmann 1992: 344).“

Bei der Grammatikvermittlung kann aber auch das gegenteilige Verfahren benutzt werden, das die deduktive Lehrweise genannt wird. Die Deduktion besteht in der Verallgemeinerung, wann ein Lehrsatz auf konkrete, einzelne Fälle angewandt wird. Das deduktive Verfahren stellt die ältere und traditionelle Methode der Grammatikvermittlung dar, weil sie schon für die Grammatik-Übersetzungsmethode und die audiolinguale, resp. audiovisuelle Methode angewandt wurde. Für diese Methoden wurde spezifisch, dass Schüler dem Lehrer nur zugehört haben, sich rezeptiv und reproduktiv verhalten haben und ihre Aufgabe war, korrekte Sätze zu imitieren oder zu

bilden (Janíková, McGovern 2004: 25-29). Und worin unterscheidet sich diese Lehrweise von der induktiven Methode? Einer der Hauptunterschiede besteht in der Rolle des Lehrers, der den Unterricht leitet. Er informiert Schüler zu Beginn der Unterrichtsstunde über zu erlernende grammatische Erscheinungen. Dann erklärt er die grammatischen Strukturen, gibt ihnen die Regeln, und die Schüler machen Übungen, um neue Struktur und Regeln zu fixieren. Durch diese Anwendung üben und vertiefen die Schüler ihr Wissen. Es ist unstrittig, dass diese Methode weniger zeitaufwendig als induktive Methode ist. Der nächste Vorteil dieses Verfahrens liegt in einer einfacheren Realisation des systematischen Lernens. Es kann auch nicht vorkommen, dass die Schüler die Regeln missverstehen (Schlak 2003: 87). Andererseits hat diese Lehrweise auch ziemlich viele Nachteile. Der Schüler hat einen kleineren Anteil an der Steuerung des Unterrichts, er ist passiver im Empfang der Erkenntnisse und die Einbettung der neuen Informationen hat kleinere Dauerhaftigkeit.

Zusammenfassend kann man aber nicht sagen, welches Verfahren das Beste ist. Die beiden Lehrweisen haben nach der Fachliteratur sowohl ihre Vorteile als auch ihre Nachteile. Obwohl die induktive Methode heutzutage führende Rolle im Fremdsprachenunterricht eintritt, sollte die deduktive Methode ihren Platz im FSU nicht ganz verlieren. Es gibt nämlich einige Lerntypen, die diese Art der Grammatikvermittlung bevorzugen. Es wurden viele Studien durchgeführt und keine der beiden Lehrweisen wurde eindeutig erfolgreicher als die andere (Schlak 2003: 88).

2.4 Probleme im Grammatikunterricht

Wenn man einen Schüler an der Grundschule fragt, ob er den Grammatikunterricht mag, antwortet er fast hundertprozentig „Nein“ (Köller 1997: 9). Wodurch wird verursacht, dass Schüler das Lernen von Grammatik einer Fremdsprache hassen und auch die Mehrzahl von Lehrern verschwitzt, wenn sie Grammatik im Fremdsprachenunterricht erklären soll? Worin bestehen die Probleme? Die Antwort ist ganz kompliziert und man kann darauf nicht mit einem Satz antworten, weil es viele Gründe dafür gibt.

Die Hauptschuld hat daran nicht die Schwierigkeit die Grammatik der deutschen Sprache zu lernen, sondern fehlende oder nicht ausreichende Erklärungen von Lehrern. Für die meisten Schüler stellt die wichtigste Ursache bei Verstehensproblemen eine zu komplizierte Erklärung vom Lehrer. Gleich danach, aus der Sicht der Schüler, verursachen eine häufig zu schnelle Erklärung des Lehrers und zu viel Stoff auf einmal

die Probleme im Grammatikunterricht. 13,6% der Schüler denkt sich dann, dass der Lehrer benutzt beim Grammatikunterricht zu viele Fremdwörter (Dahl, Weis 1988: 193). Man kann aber nicht sagen, dass die Schuld an Unfähigkeit die Grammatik zu lernen nur die Lehrer haben. Auf dem Erfolg oder Misserfolg des Grammatikunterrichts haben ihren Einfluss noch Schüler selbst oder beispielsweise eine schlechte Auswahl von Lehrwerken.

Schüler halten oft das Erlernen von verschiedenen grammatischen Lehrsätzen und Regeln für formal und uninteressant. Die gelernten Regeln werden immer getestet, was für sie als unangenehm, sogar stressig betrachtet ist. Wenn noch ein Misserfolg in einem grammatisch orientierten Test kommt, kann es fatale Konsequenzen bedeuten. Schüler haben schlechte Noten, sie sind demotiviert und Lehrer und natürlich auch Eltern ärgern sich darüber. Viele Lehrer halten auch die Grammatikbeherrschung für wichtiger als andere Teilkompetenzen. Deshalb haben Schüler, die die Grammatik nicht beherrschen, Angst vor dem Unterricht.

Der typische Verlauf im systemorientierten Grammatikunterricht ist Lernen der grammatischen Begriffe, Benennung der entsprechenden Formen im Text, Auswendiglernen vieler übersichtlichen Tabellen und zum Schluss Überprüfung erworbener Kenntnisse. Typische Fragen in diesem systematischen Unterricht sind beispielsweise: Wie nennt man fachlich dieses sprachliche Element? Und wie bildet man seine grammatische Form (Ulrich 2001: 26)?

Dieser Verlauf ist für Schüler natürlich katastrophal. Viele Schüler verstehen die Grammatikerklärung nicht und dann haben sie Probleme mit Anwendung von grammatischen Regeln. Sie halten die Erklärungen des Lehrers für zu kompliziert, sind überfordert, was zu Problemen mit ihrer Konzentration führt, und sie sind unfähig dem Lehrer zuzuhören. Es kommt auch ganz oft vor, dass die Schüler die Regeln zwar verstehen, sie sind aber nicht fähig, sie beim spontanen Sprechen anzuwenden. Die nächste mögliche Begründung dieser Unfähigkeit Grammatik zu lernen besteht im Fakt, dass den Schülern schon die Grundkenntnisse fehlen und darum können sie die Zusammenhänge nicht begreifen. Es führt sehr oft zu ihrer Demotivation und Unlust, die Fremdsprache zu lernen.

In dieser deduktiv orientierten Grammatikvermittlung orientieren sich die Lehrer nur auf den Text, in dem grammatische Strukturen auftreten. Dann geben sie den Schülern die neue Regel, lesen die im Lehrbuch angeführten Beispiele und gehen zu Übungen. Die Lehrer begreifen nicht, was die Schüler nicht verstehen, und sehr oft wissen sie auch gar

nicht, dass ihre Schüler überhaupt nichts verstehen. Zum Missverständnis der grammatischen Regeln kann aber auch bei einem induktiv orientierten Unterricht kommen. Die Schüler formulieren zwar die Regeln selbst, aber sie müssen nicht tief genug die theoretischen Zusammenhänge verstehen. Die Regeln werden auch sehr oft nur von "besseren" Schülern erdacht, was verursacht, dass die lernschwachen Schüler diese mit eigenen Wörtern formulierte Regel nicht verstehen.

Es ist in anderen Fächern üblich, dass der Schüler, der den Lehrstoff in der Schule nicht verstanden hat, ihn noch zu Hause einstudieren kann die Möglichkeit hat, dass ihm die Problematik von jemandem später erklärt wird. In der Fremdsprache ist es aber für manche Schüler und ihre Eltern unmöglich. Der Lehrstoff wird im Buch zu kompliziert erklärt, die Lehrsätze enthalten zu viele fremde Begriffe, die die Schüler nicht verstehen, oder die Grammatik wird nur im Deutschen erklärt, und die Eltern sprechen nicht Deutsch (Funk, Koenig 1991: 114-115).

Es ist selbstverständlich, dass der Grammatikunterricht ohne Schwierigkeiten nicht verlaufen kann. Ein guter Lehrer sollte aber darüber nachdenken, wie er das Verhältnis zwischen dem Erwerb und der Vermittlung der Fremdsprache interessant und kreativ macht, und wie er seine Schüler zum Grammatiklernen motivieren kann. Er sollte einen flexiblen und spannenden Sprachunterricht trotz der Sprachenvielfalt gestalten.

3. Substantive

3.1 Vorstellung der Wortart

Der Begriff Substantiv stellt eine verkürzte Variante zu dem lateinischen Wort *nomen substantivum* dar, was Wesen oder Beschaffenheit bedeutet. Mit Substantiv bezeichnet man eine Wortart, die ein festes grammatisches Genus (Maskulinum, Femininum oder Neutrum) hat und die nach Numerus und Genus dekliniert wird. Diese Wortart ist flektierbar, artikelfähig, jedoch nicht komparierbar und im Allgemeinen bezeichnet Personen, Tiere, Gegenstände und abstrakte Begriffe (Hentschel 2010: 341).

Die Eigenschaften eines deutschen Nomens haben mit einem tschechischen Nomen viele gemeinsame Charakteristika; es treten aber auch einige Kontraste auf, die jetzt erwähnt werden.

1. Sie unterscheiden sich von den tschechischen Substantiven in der Rechtschreibung, denn man schreibt das deutsche Substantiv mit einem Großbuchstaben.
2. Das Substantiv wird im Deutschen als bestimmt oder unbestimmt charakterisiert. Es spezifiziert, ob etwas schon erwähnt wurde oder ob es bekannt ist, oder umgekehrt, ob etwas Neues, Unbekanntes ist. Es gibt auch an, ob es nur ein Objekt von der Gruppe der Objekte oder die ganze Gruppe der Objekte benennt. Zu diesem Zweck gibt es im Deutschen den Artikel. Die Unterscheidung in bekannte und unbekannte Substantive ist auch im Tschechischen möglich, die tschechische Sprache führt es aber durch Pronomen, Wortfolge oder Kontext durch. Daneben nimmt der Artikel an der Äußerung des Geschlechts, Kasus und Numerus der Substantive teil, bei denen das System von grammatischen Endungen reduziert ist und die jeweilige Form nicht ausreichend charakterisiert. Der Artikel vertritt darum in einem erheblichen Maß die Rolle des Trägers der grammatischen Eigenschaften eines Substantivs.
3. Jede Wortart kann mittels des Artikels in eine andere Wortart im Deutschen substantiviert werden.
4. Es erweist sich formell kein Unterschied zwischen belebten und unbelebten Nomen des Maskulinums in der deutschen Sprache. Das Gegenteil der Lebendigkeit und Unlebendigkeit gibt es nur bei einigen Pronomen, beispielsweise *wer – was*.
5. Im Unterschied zu der tschechischen Sprache, die sieben Kasus hat, erscheinen im Deutschen nur vier Kasus. Die drei fehlenden Kasus werden durch präpositionale Phrasen ersetzt, oder ihre Funktion wird durch einen anderen Kasus übernommen. Die Kasusflexion des deutschen Nomens ist im Vergleich zum tschechischen Nomen ziemlich beschränkt.
6. Das deutsche Substantiv benutzt verschiedene Mittel für den Ausdruck der Kasus einerseits und für den Ausdruck des Numerus andererseits, wodurch es sich vom tschechischen Substantiv, dessen Endung einen bestimmten Kasus und Numerus enthält, unterscheidet (Povejšil 2004: 110-111).

3.1.1 Klassifikation

Substantive werden nach semantischen, syntaktischen und morphologischen Kriterien, die voneinander unabhängig sind, klassifiziert.

Nach der morphologischen Hinsicht werden bei einem Nomen drei grammatische Kategorien unterschieden, und zwar Genus, Numerus und Kasus.

1. Ein **Genus** (grammatisches Geschlecht) ist ein unabdingbarer Bestandteil jedes Substantivs. Üblicherweise gehört zu jedem Substantiv nur ein Genus; das Nomen ist dann entweder ein Maskulinum, Femininum oder Neutrum. Bei den Namen von Personen und einigen Tieren ist die Zuständigkeit zu dem männlichen oder weiblichen Geschlecht durch das natürliche, d. h. ein biologisches Geschlecht bestimmt. Bei Personen gibt es also in der Sprache Tendenz, sich nach dem natürlichen Geschlecht zu orientieren. Im Falle, dass diese Tendenz unterbrochen ist, wird es bei den Hinweispronomen sichtbar: *Ich kenne das Fräulein. Wie heißt sie (es)?* Bei anderen Substantiven gibt es kein Verhältnis zwischen dem grammatischen und natürlichen Geschlecht, das ist die Aufgabe der Sprachklassifikation. Aus diesem Grund können einige tschechische und deutsche Substantive derselben Bedeutung ein unterschiedliches Geschlecht haben: *der Stern, die Sonne, das Wasser*. Um solche Probleme zu vermeiden, gibt es im Deutschen eine Möglichkeit, das Genus in einem bestimmten Maße von den Suffixen oder Bedeutungsangehörigkeit abzuleiten (Heringer 2001: 158-159).
Das Genus eines Nomens wird im Deutschen durch den Artikel repräsentiert. Es wird im Singular des bestimmten Artikels am deutlichsten sichtbar *der - die - das*. Im Gegensatz dazu verschwindet die Deutlichkeit des Geschlechts bei einem unbestimmten Artikel: *ein - eine - ein*, und im Plural ist der Unterschied ganz aufgelöst. Es gibt für alle drei Geschlechter nur die Form *die* oder der *Nullartikel* (Povejšil 2004: 111).
2. Im Deutschen gibt es, wie im Tschechischen, zwei **Numeri** – den Singular und den Plural. Ihre Distribution ist bei einzelnen Substantivtypen unterschiedlich, was mit der Kategorie *zählbar* oder *unzählbar* zusammenhängt. Die Einzahl signalisiert, dass das erwähnte Objekt nur als Einzelheit existiert, die Mehrzahl gibt im Gegenteil an, dass es sich um eine Menge von mehreren Objekten derselben Gattung handelt. Die meisten Substantive haben sowohl pluralische als

auch singularische Form und werden als Binumerale bezeichnet. Es gibt aber auch solche Substantive, die nur im Singular (Singularetantum) oder nur im Plural (Pluraletantum) vorkommen. Mit dem Begriff Pluraletantum werden solche Substantive bezeichnet, die nur in der Pluralform existieren, oder die meistens nur im Plural erscheinen. Es handelt sich um Wörter wie *Geschwister, Zinsen, Ferien* oder *Erbsen*. Obwohl Singularetantum nur im Singular vorkommt, können sie auch Plural bilden, und zwar mithilfe der Hinzufügungen *-arten, -sorten*, usw., aber nicht mit den Endungen. Zu diesem Typ gehören Stoff- und Sammelbezeichnungen, Eigennamen und Abstrakta (*Holzarten, Spielsachen, die Müllers, Unglücksfälle*) (vgl. Povejšil 2004: 120-123, Heringer 2001: 159-162).

3. Die letzte grammatische Kategorie stellt der Kasus dar. Im Deutschen sind der Kasus sowie der Numerus flexibel und sie variieren sich immer nach dem außersprachlichen Kontext. Die Funktion des Kasus ist auszudrücken, in welchem Verhältnis das Nomen zu anderen Wörtern im Satz ist. Es gibt nur vier Kasus im Deutschen, wie ich schon erwähnt habe, und zwar den Nominativ, Genitiv, Dativ und Akkusativ. Die Kasusmarkierung, die gleichzeitig die Funktion des Nomens im Satz signalisieren, sind mehrdeutig und darum bestimmt man ihre Bedeutungen genauer durch Präpositionen (Heringer 2001: 167-169).

In der syntaktischen Hinsicht kann das Substantiv die Funktion verschiedener Satzglieder bekleiden. Es kann sein:

- ein Subjekt: Mein Hund hat gebellt.
- ein Objekt: Er hat seine Schwester darum gebetet.
- ein Attribut: Es ist das Buch meiner Mutter.
- eine Apposition: Am Freitag, den achtzehnten, komme ich.
- ein Prädikativ: Sie wird Lehrerin.
- ein Adverbiale: Er war im Geschäft (Benešová 1996: 59).

Der letzte Typ der Klassifikation der Substantive ist nach der semantischen Hinsicht. Die Teilung in Subkategorien unterscheidet sich je nach dem Autor. Alle Autoren stimmen überein, dass die meisten Substantive in erster Linie in Abstrakta und Konkreta geteilt werden können. Die weitere Subklassifizierung wird von ihnen aber sehr oft unterschiedlich gesehen. Helbig und Buscha (2001: 87) vertreten die Meinung,

dass Gattungsnamen, Stoffnamen, Sammelnamen und Eigennamen auf derselben Ebene stehen. Demgegenüber gibt Heringer (2001: 147) eine genauere Teilung an. Die Konkreta werden nach ihm nur in Eigennamen und Gattungsnamen geteilt, weil die Gattungsnamen weiterhin in Sammelbezeichnungen und Stoffbezeichnungen geteilt werden können. Nach Duden (2009: 147) sollte man vor allem bei Konkreta noch nach Belebtheit bestimmen. Trotz der unterschiedlichen Teilung haben alle Autoren gleiche Bedeutungsauffassung der Begriffe. Abstrakta bezeichnen nicht wahrnehmbare Erscheinungen wie beispielsweise Gefühle und Eigenschaften, die nur in unseren Gedanken und Vorstellungen existieren. Solche Abstrakta sind zum Beispiel *Freundschaft, Fleiß, Liebe*. Im Gegensatz dazu benennt man Wörter wie *Peter, München, Hund* mit dem Begriff Konkretum. Konkreta beschreiben einzelne Individuen, also Gegenstände oder etwas, was mit Sinnen wahrnehmbar ist. Diese strikte Unterscheidung ist aber manchmal unmöglich. Es gibt einige Wörter, die man einfach nicht nur zu einer oder anderer Kategorie zuordnen kann. „So ist *Schule* sowohl ein Abstraktum (als Institution) als auch, wenn man das Gebäude meint, ein Konkretum (Hentschel, Weydt 2003: 147).“ Wenn wir die Ansicht von Heringer (2001: 147) vertreten werden, kann man die Konkreta weiterhin in Eigennamen und Gattungsnamen gliedern, wie schon erwähnt wurde. Den Begriff Eigennamen benutzt man zur eindeutigen Identifikation von Objekten, Personen, Tieren oder geografischen Orten: *Bismarck, Peter, Mowgli, Potsdam*. Die Eigennamen gebraucht man gewöhnlich im Singular. Trotzdem erscheinen sich auch unter den Eigennamen einige Ausnahmen, die man als Pluraliatantum bezeichnet. Das sind Substantive, die meistens nur im Plural erscheinen, oder nur in der Pluralform existieren. Zu dieser Unterkategorie reiht man vor allem geografische Begriffe wie zum Beispiel *die Alpen*. Ein typisches Merkmal der Eigennamen ist, dass sie meistens ohne Artikel stehen. Das gilt aber nicht hundertprozentig. Die Benennung der Gewässer (*die Moldau, das Schwarze Meer*), Berge (*der Großglockner*), Landschaften und einige Länder (*die Tschechische Republik, die Niederlande*) erfordern die Benutzung des Artikels (Hentschel, Weydt 2003: 148).

Gattungsnamen, anders auch Appellativa genannt, bezeichnen die ganzen Klassen von Nomen. Es handelt sich um eine Sache oder Personengruppe, die bestimmte gemeinsame Eigenschaften hat, die gleichzeitig für ein einzelnes Glied dieser Gruppe typisch sind. Man kann Gattungsnamen generisch oder nicht-generisch benutzen. Über generische Verwendung spricht man dann, wenn die ganze Klasse oder Gattung bezeichnet wird. *Den Affen kann man im ZOO sehen*. Im Gegensatz dazu

nicht- generisch benutzt man ein Substantiv, wenn man über einzelne Individuen der Gattung spricht. *Der Affe, den ich zu Hause habe, ist sehr schlampig* (Hentschel, Weydt 2003: 148-149).

Eine besondere Art von Gattungsnamen bilden Sammelbezeichnungen und Stoffbezeichnungen. Eine Sammelbezeichnung (ein Kollektivum) bezeichnet mit einem Wort eine Gruppe von denselben oder ähnlichen Sachen. Sie wird im Singular benutzt, aber sie bezeichnet eine Mehrzahl von Objekten oder Lebewesen: *Getreide, Gebirge, Geflügel, Mannschaft*. Die nächste Unterkategorie der Gattungsbezeichnungen sind die Stoffbezeichnungen. Sie bezeichnen einen Stoff oder ein Material als Gesamtheit: *Wasser, Fleisch, Leder*. (Heringer 2001: 147-148).

3.2 Formenbestand des Substantivs

Die deutschen Substantive reiht man zu den flektierenden Wortarten, die aber im Unterschied zu konjugierenden Verben dekliniert werden. Das Substantivparadigma enthält je vier Positionen für vier Kasus im Singular sowie im Plural. Für die Beschreibung der Kasus Kategorien benutzt man die Termini Nominativ, Genitiv, Dativ, Akkusativ und für die Numeruskategorien dann Singular und Plural. Man kann diese beiden Kategorien nicht verwechseln, weil sie ganz unterschiedliche Funktionen haben. Die Aufgabe des Kasus ist die syntaktische Funktion anzuzeigen, während der Numerus nach der Bedeutung gewählt wird. „Zur Anzeige von Kasus und Numerus stehen die Endungen **-e, -n, -en, -s, -es** und **-er** sowie Endungslosigkeit und der Umlaut zur Verfügung (Eisenberg 2006: 151).“

3.2.1 Deklination im Singular

Die Substantive können im Singular nach drei verschiedenen Typen dekliniert werden. Diese drei Typen haben keine feste Bezeichnung, darum nennt man sie nach Helbig/Buscha (2001: 211) den Typ S1, S2 und S3, oder, wenn man die Auffassung von Duden (2009: 194) in Betracht zieht, spricht man einfach über Genitiv-Endungen *-(e)s, -(e)n* und \emptyset -Singular.

Substantive, die man als Typ 1 bezeichnet, nehmen im Genitiv Singular Endung *-(e)s* zu, was die meisten Maskulina und Neutra betrifft. Im Falle der Feminina nehmen sie dann keine Endung zu und im Plural haben sie eine der Endungen *-0, -e, -er, -s*, d. h., sie haben

kein *-(e)n*. Das gilt für alle Neutra mit der Ausnahme von beispielsweise *Herz, Hemd* oder *Bett* (Heringer 2001: 150-152).

Die Substantive, die zu dem Typ 2 gehören, nehmen in allen Kasus außer Singular Nominativ die Endung *-(e)n* zu. Sie werden nicht umgelautet und zu diesem Typ gehören nur Maskulina, die in der Regel ein lebendiges Wesen bezeichnen, z. B. *der Junge, der Mensch, der Affe*. Nach dem Typ 3 (Deklination ohne Endung) werden dann alle Feminina ohne Ausnahme dekliniert (Helbig, Buscha 2001: 237).

Daneben gibt es eine besondere Gruppe von fünf männlichen Substantiven, die man als Sonderfälle bezeichnet. Diese Substantive bilden einen vermischten Typ aus dem Typ 1 und 3. In der Praxis bedeutet es, dass sie im Singular Genitiv zu der Endung *-n* noch *-s* zunehmen. Zu diesen Sonderfällen gehören die Wörter *der Buchstabe, der Funke, der Gedanke, der Name* und *der Wille* (Helbig, Buscha 2001: 238-239).

<i>-(e)s</i> / Typ 1	<i>-(e)n</i> / Typ 2	∅ / Typ 3	Sonderfall
der Baum	der Junge	die Frau	der Name
des Baumes	des Jungen	der Frau	des Namens
dem Baum	dem Jungen	der Frau	dem Namen
den Baum	den Jungen	die Frau	den Namen

Für die Vereinfachung, zu welchem Singulartyp das bestimmte Nomen gehört, gibt es einige feste Regeln.

Der Typ 1 endet im Genitiv Singular auf *-s* oder *-es* im männlichen und sachlichen Geschlecht:

- die meisten einfachen Maskulina (*Tisch, Schuh*)
- alle Neutra außer *Herz*
- Fremdwörter, die auf *-us, -ismus* oder *-os* enden, haben keine *-(e)s* Endung im Genitiv (die Epoche des Barock)

Der Typ 2 ist typisch durch die *-en* Endung in allen Kasus außer Nominativ:

- manche einsilbige Maskulina (*Bär, Held*)
- schwache Maskulina (*Mensch*)
- Substantive, die Lebewesen bezeichnen und auf *-e* enden (*Löwe, Junge*)

- Fremdwörter auf *-ant, -at, -ent, -ist, -nom, -loge* (Philosoph, Dentist) und Substantive mit konsonantischem Auslaut
- Einige Substantive können zu beiden Typen gereiht werden und sie werden nach einem Mischtypus aus 1 und 2 flektiert (Name, Wille, Buchstabe)

Der Typ 3 weist im Singular keine Kasusmarkierung auf und dazu gehören alle Feminina (vgl. Hentschel, Weydt 2003: 152-153, Helbig, Buscha 2001: 236-240, Eisenberg 2006: 151-155).

3.2.2 Deklination im Plural

„Die Kasusbildung bereitet im Plural keine Schwierigkeiten, da nur der Dativ das Flexionskennzeichen *-n* erhält“ (Helbig, Buscha 2001: 239). Das gilt aber nur im Falle, wenn der Nominativ im Plural auf *-n* oder *-s* nicht beendet ist. Der Nominativ und Akkusativ stimmen ganz überein; der Genitiv unterscheidet sich von ihnen nur durch die Artikelform, eventuell durch die Endung des Pronomens oder Adjektivs. Als entscheidend gilt also für die Deklination im Plural die Pluralbildung, d. h., wie man den Nominativ Plural bildet. Die Pluralformen werden im Allgemeinen mithilfe von Endungen, Umlaut oder der Kombination der beiden gebildet. Das Entscheidende für die Pluraldeklination ist die Pluralbildung. Es werden danach folgende Typen unterschieden (Helbig, Buscha 2001: 239-240):

-e-Typ/Typ 1	-en-Typ / Typ 2	-ø-Typ / Typ 3	-er-Typ / Typ 4	-s-Typ / Typ 5
die Hunde	die Boten	die Ferkel	die Bücher	die Autos
der Hunde	der Boten	der Ferkel	der Bücher	der Autos
den Hunden	den Boten	den Ferkeln	den Büchern	den Autos
die Hunde	die Boten	die Ferkel	die Bücher	die Autos

Zum Typ 1, der auf „-e“ gebildet wird, gehören:

- einsilbige Maskulina mit umlautfähigem Stammvokal wie Arzt, Ball oder Frosch und mit nicht-umlautfähigem Stammvokal (Weg, Brief, Dieb)
- mehrsilbige Maskulina mit umlautfähigem Stammvokal (Anfang, Monat) und mit nicht-umlautfähigem Stammvokal (Vergleich)

- einsilbige Neutra und Neutra mit untrennbarem Präfix (Bein, Verbot)
- einsilbige Feminina mit Umlaut (Maus, Hand)
- Feminina, die auf *-nis* enden
- Maskulina auf *-ling* und Neutra auf *-nis* (Lehrling, Zeugnis)
- maskuline und neutrale Fremdwörter auf *-ar, -at, -eur*

Zum Typ 2, dessen Plural auf „-en“, oder „-n“ gebildet wird, reiht man:

- die meisten Feminina außer der Gruppe von einsilbigen Feminina
- Maskulina, die im Singular zum Typ 2 gehören (die auch als schwach genannt werden) oder einige gemischte Maskulina (Muskel)
- Neutra wie Herz, Hemd, Bett

Zu dem Typ 3, für den keine Endung typisch ist, wird gereiht:

- die meisten auf *-el, -en, -er* beendeten Maskulina mit einem umlautfähigen Stammvokal
 - ohne Umlaut: Strudel, Ballen, Koffer
 - mit Umlaut: Bruder, Apfel, Vogel
- andere auf *-el, -en, -er* beendete Maskulina mit nicht-umlautfähigem Stammvokal (Ständer, Körper, Streifen)
- Neutra auf *-el, -en, -er, -sel* (Kabel, Eisen, Fenster, Streusel) und Diminutivformen *-chen, -lein* (Messer, Büchlein)

Der Typ 4 wird auf „-er“ gebildet und ist charakteristisch für:

- einsilbige Neutra wie Amt, Gras, Volk
- einige Maskulina, beispielsweise Gott oder Leib

Den Typ 5 mit der typischen Endung *-s* bilden:

- manche Fremdwörter, die vorwiegend aus dem Französischen oder Englischen kommen (Balkons, Teams)
- die auf Vokal endenden Substantive mit Ausnahme von *-e* (*Sofas, Vatis*)
- Abkürzungen, Kurzwörter und Neubildungen wie *Autos, Wessis* usw.

- einige Wörter, die aus der Meteorologie und Seemannssprache kommen (*Tiefs, Wracks*) (vgl. Helbig, Buscha 2001: 239-244, Heringer 2001: 153-155)

3.2.2.1 Besonderheiten der Pluralbildung

Wie in jeder Sprache gibt es auch im Deutschen einige Ausnahmen, wie man Plural von Substantiven bildet, die die Regeln brechen. Eine Gruppe von Substantiven hat zwei Pluralformen ohne irgendwelche Unterscheidung der Bedeutung, so gibt es die Pkw sowie Pkws. Andere Substantive, deren zweite Möglichkeit umgelauteet wird, stellen Äquivalente zueinander dar, oder sie unterscheiden sich voneinander mit ihrer Frequenz, oder sie werden nur in einem bestimmten Sprachgebiet benutzt (die Admirale – Admiräle). Einige Substantive sind nur für das süddeutsche Sprachgebiet typisch und sie werden nur in der Umgangssprache benutzt. So kann man Beiner statt Beine, Kartoffel statt Kartoffeln oder Jungs statt Jungen in solchen Gebieten hören. Eine andere Gruppe wird von Substantiven, die über einen Bedeutungsunterschied verfügen, gebildet. Diese homonymen Substantive richten sich im Plural nach verschiedenen Deklinationstypen. Das typische Beispiel ist das Wort *die Bank*. Seine Pluralformen sind *die Bänke* oder *die Banken*. Die richtige Benutzung hängt von der Bedeutung des Wortes ab. Die Bänke bedeuten also Sitzmöbel und mit den Banken meint man Geldinstitut (Heringer 2001: 242).

Ebenso ist das bei einigen Homonymen, die unterschiedliches Genus haben. Es gibt also den Band sowie das Band, deren Pluralbildung und Bedeutung unterschiedlich sind. Das Band im Sinne etwas zum Binden bildet Plural mithilfe von Typ 4 (die Bänder) im Gegensatz zu dem Wort der Band, dessen Pluralform den Typ 1 folgt und die Bedeutung mit Büchern zusammenhängt (Heringer 2001: 242).

Die Sonderfälle der speziellen Pluralbildungen betreffen auch einige Fremdwörter. Einige haben sich schon im Laufe der Zeit der deutschen Sprache angepasst, andere behalten die Endungen der Sprachen, aus denen sie übernommen wurden. Es gibt einige Regeln, wie man Plural von einem Fremdwort bilden kann, die aber auch viele Ausnahmen umfassen:

- Substantive, die auf *-ma* beendet sind, haben meistens die Endung *-en*, zum Beispiel das Drama – die Dramen, aber es gilt für das Wort das Komma mit dem Plural die Kommata nicht

- Die auf *-us* beendeten Substantive bilden Plural vorwiegend mit *-en* (der Rhythmus – die Rhythmen), die Ausnahme bildet beispielsweise der Bus, dessen Plural die Busse sind
- Substantive, deren Singularform auf *-um* endet, haben allgemein die Endung *-en* (das Album – die Alben, aber das Visum – die Visa)
- Über die lateinische Endung disponieren Substantive, die auf *-x* beendet sind, beispielsweise der Index und die Indizes
- Die auf *-or* beendeten Substantive haben im Plural meist *-en* (der Doktor – die Doktoren); die Betonung verschiebt sich von dem Stamm auf das Suffix *-or*. Die Ausnahme zu dieser Regel stellt zum Beispiel das Wort der Major mit der Pluralform die Majore dar (Helbig, Buscha 2001: 243-245).

3.2.3 Deklination der Eigennamen

Die Eigennamen werden meistens nur im Singular benutzt. Männliche und sächliche Eigennamen werden nach dem Typ 1 im Singular dekliniert, d. h., im Akkusativ und Dativ gibt es keine Endung und im Genitiv wird die Endung *-s* hinzugekommen. Im Unterschied dazu folgen dann weibliche Eigennamen im Allgemeinen dem Singulartyp 3, der endungslos ist. Die Ausnahme stellt der Genitiv dar, für den bei männlichen und sächlichen Eigennamen die Endung *-s* typisch ist. Bei allen Eigennamen ist dann entscheidend, ob es um geografische Namen oder Personennamen geht (Helbig, Buscha 2001: 246).

3.2.3.1 Personennamen

Für Personennamen ist in der Regel der Nullartikel üblich. Im Genitiv nehmen dann männliche und sächliche Substantive die Endung *-s* an (die Gedichte Goethes / Goethes Gedichte). Diese Endung fällt weg, wenn ein Artikel oder Pronomen vor dem Personennamen steht, beispielsweise *die Gedichte des jungen Goethe*. Bei Personennamen, die auf *-s*, *-ß*, *-z*, *-x* enden, ist für ihre richtige Deklination entscheidend, ob sie in der Vorderstellung oder Nachstellung stehen. Die Namen in der Voranstellung bilden Genitiv mithilfe eines Apostrophs, was aber nur in der Schriftsprache sichtbar ist, zum Beispiel *Brahms' Sinfonien*. In der Umgangssprache kann man auch Genitiv mithilfe der Endung *-ens* bilden: Maxens Buch. Für die Nachstellung

ist dann eine Umschreibung mit von + Dativ typisch (die Sinfonien von Brahms). Im Falle, dass vor dem Personennamen ein Titel steht, wird dem Namen im Genitiv -s angeschlossen (der Vortrag Professor Novaks). Wenn der Titel aber mit einem anderen Artikelwort steht, so wird der Titel nach dem entsprechenden Typ dekliniert (der Vortrag des Professors Novak). Handelt es sich um mehrere Namen von einer Person, so erhält erst der letzte Name die Kasusendung -s (das Werk Johann Wolfgang Goethes). Diese Kasusendung vermeidet man im Falle, dass ein Artikel vor dem Eigennamen steht und die Kasusangaben schon enthält (das Werk des Johann Wolfgang Goethe). Weibliche Personennamen werden dann im Grunde ähnlich wie maskuline oder neutrale Personennamen dekliniert (vgl. Helbig, Buscha 2001: 246-248 und Heringer 2001: 156-157).

3.2.3.2 Ortsnamen

Geografische Namen, die mit einem Nullartikel benutzt werden, wie Städte, Länder, Inseln und Erdteile des sächlichen Geschlechts werden immer im Genitiv auf -s beendet (der Wiederaufbau Dresdens). Wenn aber ein attributives Adjektiv vor dem Namen steht, ist der Gebrauch vom Genitiv -s nur fakultativ (der Wiederaufbau des zerstörten Dresden(s)). Ortsnamen, die auf -s, -ß, -z, -x beendet sind, benutzen statt Genitiv die Umschreibung mithilfe der Präposition von + Dativ (die Küste von Tunis). Was Ortsnamen mit dem bestimmten Artikel betrifft, wie Länder, Gewässer, Berge und Gebirge, gilt die Regel, dass die Endung -s im Genitiv nur bei oft benutzten, vorwiegend deutschsprachigen Namen steht, sonst bleiben sie endungslos. Diese geografischen Namen dürfen aber nicht auf -s, -ß, -z oder -x enden (Gletscher des Mt. Everest) (vgl. Helbig, Buscha 2001: 247-248 und Heringer 2001: 157).

Im Unterschied dazu gibt es meistens eine Verbindung zwischen geografischen Namen, die Feminina sind, und mit dem bestimmten Artikel. Eine typische Deklination folgt dem Singulartyp 3, sie kommen also ohne Endung vor (die Ufer der Elbe) (Heringer 200: 157).

3.2.4 Deklination der substantivisch gebrauchten Adjektive und Partizipien

Wenn Adjektive und Partizipien in die Wortart der Substantive übergehen, muss man zwischen zwei Möglichkeiten unterscheiden. Auf der einen Seite kann der Übergang die sowohl morphologische als auch syntaktische Rolle betreffen, im diesen Fall

spricht man von Substantivierung. Diese kleine Anzahl der Adjektive verhält sich gleich wie Substantive und wird unabhängig vom Artikel, einheitlich dekliniert (der Junge - ein Junge). Andererseits, wenn der Übergang nur syntaktisch vollzieht, werden substantivisch gebrauchte Partizipien und Adjektive nur syntaktisch behandelt, nicht jedoch morphologisch. Sie sind artikelfähig, aber im Unterschied zu der oben erwähnten Möglichkeit, werden sie wie Adjektive dekliniert, d. h., sie sind von einem Artikel abhängig (der Tote - ein Toter). Die substantivisch gebrauchten Adjektive und Partizipien können Attribute aufnehmen und man unterscheidet bei ihrer Deklination, ob sie nach bestimmtem, unbestimmtem Artikel oder Nullartikel im Plural dekliniert werden (Helbig, Buscha 2001: 249-250).

Deklination nach dem bestimmten Artikel:

im Singular

Nominativ	der Neue	die Neue	das Neue
Genitiv	des Neuen	der Neuen	des Neuen
Dativ	dem Neuen	der Neuen	dem Neuen
Akkusativ	den Neuen	die Neue	das Neue

im Plural

Nominativ	die Neuen
Genitiv	der Neuen
Dativ	den Neuen
Akkusativ	die Neuen

Deklination nach unbestimmtem Artikel im Singular:

Nominativ	ein Neuer	eine Neue	ein Neues
Genitiv	eines Neuen	einer Neuen	eines Neuen
Dativ	einem Neuen	einer Neuen	einem Neuen
Akkusativ	einen Neuen	eine Neue	ein Neues

Deklination nach Nullartikel im Plural:

Nominativ	- Neue
Genitiv	- Neuer
Dativ	- Neuen
Akkusativ	- Neue

3.3 Hauptprobleme der Schüler bei der Substantivdeklination

Die Lernenden, die die Grammatik im DaF-Unterricht erwerben, aber auch die Lehrenden, die sie vermitteln, sind der Meinung, dass eine Beherrschung der Fremdsprache ohne irgendwelche Schwierigkeiten nicht geht. Jeder Schüler oder Selbstlerner, der sich mit Deutsch als Fremdsprache für eine längere Zeit beschäftigt, ist gewiss, dass nicht nur bei den Anfängern, sondern auch bei den Fortgeschrittenen typische Fehler erscheinen, die sich wiederholen. Darum hat Schmitt (1989: 2) eine Zusammenfassung der häufigsten Fehler von Schülern gemacht. Aus den Ergebnissen geht hervor, dass die deutsche Sprache für Ausländer besonders wegen der Negation, Rektion, Kongruenz, des grammatischen Formenbestands und vieler Ausnahmen in der Deklination, beim Kasus und Genus und somit zusammenhängend bei den Adjektiv- und Artikelendungen schwer ist. Was die Substantive und ihre Deklination betrifft, machen Schüler Fehler eindeutig in schwach deklinierten Substantiven. Sie vergessen, dass sie - mit der Ausnahme vom Nominativ Singular - in allen Kasus im Singular sowie im Plural die Endung *-en* oder *-n* hinzufügen sollen, und sie deklinieren beispielsweise "das Leben des *Menschs" statt der grammatisch richtigen Form *des Menschen*. Sehr oft irren sie sich auch in der Pluralform des Wortes "der Herr". Es ist üblich, dass ein Lehrer in Testen von Schülern die nicht existierende Form *die Herrn korrigiert. Es macht ihnen weiter Schwierigkeiten, die Ausnahmen wie *der Buchstabe, der Gedanke, der Name, das Herz*, die zwar der *-(e)n* Deklination folgen, im Genitiv müssen sie aber um ein *-s* zugegeben werden (Schmitt 1989: 27). Das nächste große Problem stellt die Deklination von Titeln und Berufsbezeichnungen mit und ohne Namen dar. Die Schüler wissen oft nicht, welchen Teil der Wortverbindung sie deklinieren sollen. Sie kennen entweder die Lehrsätze nicht, oder unterscheiden sie unter folgenden Varianten nicht, und zwar wenn:

1. vor dem Namen der Titel oder die Bezeichnung *mit* Artikel oder Pronomen steht, dann erhält der Titel (bzw. die Berufsbezeichnung) die Endung in der Deklination:
das Haus des Bischofs Loyd
2. vor dem Namen der Titel oder die Bezeichnung *ohne* Artikel oder Pronomen steht, dann wird nicht die Berufsbezeichnung oder der Titel dekliniert, sondern der Name (*die Vorlesung Professor Bitterfelds*)

3. vor dem Namen mehrere Titel oder Bezeichnungen stehen, dann wird nur der erste Titel, eventuell die erste Berufsbezeichnung dekliniert (*der Name des Ministers Professor Schmidt*)
4. das Wort „Herr“ vor dem Titel und dem Namen vorkommt, muss nur „Herr“ dekliniert werden, bei den folgenden Titeln ist es fakultativ (*die Rede des Herrn Direktor Mayer, oder Rede des Herrn Direktors Mayer*)
5. das Wort „Herr“ und Titel ohne Namen vorkommen, dann werden sowie Herr als auch Titel dekliniert (*die Vorlesung des Herrn Professors*) (Schmitt 1989: 28)

Der letzte typische Fehler besteht nach Schmitt (1989: 33) in der Deklination des substantivierten Adjektivs und Partizips. Schüler schreiben also: „In dem Krankenhaus lagen 36 *Kranken.“ statt der grammatisch richtigen Form *Kranke*. Sie beachten nicht, dass nach den Grundzahlen das nachfolgende Adjektiv oder Partizip im Nominativ und Akkusativ die *-e* Endung behält.

Mackowiak erweitert dieses Verzeichnis noch im Buch „Die 101 häufigsten Fehler im Deutschen und wie man sie vermeidet“. Er gibt zu, dass die weiteren häufigen Fehler der Substantivdeklination wegen der Deklination von Abkürzungen entstehen, weil die Schüler meistens alle Abkürzungen deklinieren und zwischen den zwei Typen nicht unterscheiden. Es gilt aber die Regel, dass Deklinationseendungen bei Abkürzungen, die als solche gesprochen werden (PC, Lkw), ganz unnütz sind, vor allem, wenn es aus dem Kontext hervorgeht (des PC, kaum des PCs). Im Gegensatz dazu kommen bei Abkürzungen, die als solche nicht ausgesprochen, sondern nur geschrieben werden (Ing., Dr.), die Deklinationseendungen nur selten vor (Mackowiak 2004: 41). Sehr eng hängt mit dieser Problematik die Deklination der Fremdwörter zusammen. In der nächsten Reihe erwähnt er als Themen, in denen die Schüler häufig Fehler machen, starke oder schwache Deklination bei Substantiven auf *-or* (Bücher des Autors) und Deklination von einigen Wörtern im Genitiv. Zum Beispiel in der Wortverbindung „Krise des Baues“ wissen die Schüler meistens gar nicht, ob sie „Krise des Baus“ schreiben sollen oder *-e* zum Substantiv im Genitiv einfügen („Krise des Baues“) und so tippen sie nur, was die richtige Form ist (Mackowiak 2004: 7).

4. Analyse der Lehrwerke

Unterrichtsmittel, die Lehrende und Lernende im Fremdsprachenunterricht zur Verfügung haben, sind im Lehr- und Lernprozess höchst relevant. Schon seit dem 18. Jahrhundert spielt das Lehrbuch eine tragende Rolle im Unterricht von Fremdsprachen; es sind genau die Lehrbücher, die den Unterricht stark beeinflussen. Sie bestimmen, wie und in welchem Maße Lehrende Erfahrungen gewinnen und wann sie Gelegenheit bekommen, eine Diskussion über konkrete Themen einzuleiten. Der Unterricht und die Struktur der Lehrbücher haben sich aber im Laufe der Zeit wesentlich geändert. Der Grund besteht darin, dass die Lehrbücher unterschiedliche, in deren Zeit populäre, Methoden reflektiert haben, beispielsweise die Grammatik-Übersetzungs-, audiolinguale, kommunikative oder pragmatisch orientierte Methode. Es steht nicht mehr die methodisch geordnete Vermittlung einzelner Spracherscheinungen im Vordergrund, wie es früher für ein Lehrbuch typisch war, sondern längere, meist zusammenhängende Texte mit einem thematischen Moment. Die Lehrwerke wurden nach Viëtors Forderung gebaut, und sie erforderten das Sprachkönnen, nicht mehr das Sprachwissen, wie es vorher üblich war (Bausch, Christ, Krumm 1995: 561-564).

Für Deutsch als Fremdsprache gibt es keine in allen Ländern identischen Lehrpläne, und darum ist die unzählige Menge von Lehrbüchern entstanden, die auf eine mehr oder weniger unterschiedliche Weise aufgebaut werden. Es gibt bisher kein so gutes Lehrwerk, das den Vorstellungen der Lehrer und den Bedürfnissen der Schüler völlig entspricht, deshalb ist es empfohlen, mehrere Lehrwerke in den Fremdsprachenunterricht einzugliedern (Kast, Neuner 1994: 23).

Es wurden schon viele Versuche gemacht, die Lehrwerke objektiv zu beurteilen und darum sind Kriterienraster entstanden, die aber nicht ganz problemlos sind und eher als nur eine Hilfestellung zur Verfügung stehen sollen. Diese Kriterien, nach denen Lehrbücher beurteilt werden können, sind nur relativ. Nach dem Stockholmer Kriterienkatalog werden beispielsweise eingeschätzt:

- wie das Lehrwerk aufgebaut wird (es werden Textteil, Arbeitsbuch, Grammatikteil, Wörterverzeichnis, Bildmaterial, Tonband usw. bewertet);
- Layout, d. h., die äußere (grafische) Aufmachung;
- Übereinstimmung mit dem Lehrplan;

- ob die Texte und Informationen im Lehrwerk entsprechend sind, beispielsweise abwechslungsreich, unterhaltend, problemorientiert, altersgerecht, und ob kulturkontrastive Aspekte berücksichtigt werden;
- Sprache (Standard- versus Umgangssprache, authentische versus künstliche Sprache,...);
- Grammatik (Kast, Neuner 1994: 100-103).

4.1 Grammatikanalyse

Lernende kommen mit der Grammatik meistens im Grammatikteil ihres Lehrbuchs in Kontakt. In den meisten Fällen gibt es die Tendenz eine Übersichtstabelle mit einem grammatischen Problem zu visualisieren. Diese Tabellen, in denen die grammatischen Regeln systematisch angeordnet sind, stellen oft die einzige Möglichkeit für einen Schüler dar, etwas zu suchen, zu begreifen und zu lernen. Die Konzeption der Fremdsprachenlehrwerke ist nicht nur für eine konkrete Lerngruppe bestimmt, darum können sie alle Bedürfnisse dieser einzigen Gruppe nicht berücksichtigen und es kommt zur Unzufriedenheit nicht nur von Lernenden, sondern auch von Lehrenden. Lehrende und Lernende behalten sie dann oft als unsystematisch und langweilig (Funk, Koenig 1996: 116).

Die folgende Analyse der Lehrwerke wird meistens unter dem Aspekt der Vermittlung der Grammatik durchgeführt und sie stellt sich folgende Fragen:

- Welches Grammatikmodell liegt zugrunde?
- Wie ist sie eingebettet? In welche Mitteilungsbereiche? Mit welchen Sprechintentionen und in welchen Situationen wird sie eingeführt? Sind diese für ausländische Jugendliche wichtig?
- Enthält das Lehrwerk eine systematische Grammatikübersicht?
- Welche Regeln und auf welche Weise werden vermittelt?
- Werden die grammatischen Begriffe benutzt, die die Schüler schon kennen, beispielsweise erklärt, wenn sie die Schüler nicht kennen? (vgl. Kast, Neuner 1994: 103 und Meese 1990: 38)

Es ist unbestreitbar, dass alle Grammatiken ihre Vorteile sowie Nachteile haben, und sich in den Grammatiken zurechtzufinden, bleibt für viele Lerner ein großes Problem. Es geht

daraus hervor, dass die Lerner zumindest kennenlernen müssen, wie ein Grammatiksystem aufgebaut ist und wie sie mit der Grammatik umgehen können (Funk, Koenig 1996: 119).

Als zentrale Gesichtspunkte werden in der Grammatikanalyse die Auswahl der grammatischen Strukturen, ihre Exposition und Progression, sowie die Übungsformen behalten (Kast, Neuner 1994: 70).

4.1.1 Auswahl

Die Lehrwerke beschäftigen sich meistens mit der gleichen Grammatik. Der Unterschied zwischen ihnen liegt vorwiegend darin, wie die Form und der Umfang von grammatischen Regeln dargestellt sind. Einige Autoren widmen sich viel der Darstellung einer Regel, während andere Autoren diese Regel in ihren Lehrwerken nur mit einer kurzen Erwähnung thematisieren oder sie gar nicht anführen. Schon daraus kann man feststellen, dass es keine einzige Form der Präsentation der Grammatik gibt, über die man sagen könnte, dass nur diese "richtig" ist. Alle Grundstufenlehrwerke sollten aber ohne Ausnahme die wichtigsten Hauptwortarten des grammatischen Systems der jeweiligen Sprache darstellen, d. h., Substantiv, Verb, Adjektiv, Pronomina, Präpositionen und Grundzüge der Syntax (vgl. Funk, Koenig 1996: 15 und Storch 1999: 71).

4.1.2 Progression

Die grammatische Progression umfasst die Auswahl, Reihenfolge und Gewichtung der Grammatikregeln, und sie beschäftigt sich mit der Vorstellung, was leichter und was schwerer in der Grammatik ist. Es gilt als Regel, dass die als leicht geltenden Strukturen vor den schwereren vorkommen sollen. Genau in der Progression gibt es keine Parallele zwischen vielen Lehrwerken. Sie unterscheiden sich am meisten im Umfang, Aufbau und in der Auswahl des grammatischen Stoffes. Und wie kann man die Progression gut beurteilen? „Es darf nichts vorausgesetzt werden, was noch gar nicht behandelt worden ist, und es dürfen sich die Lernschwierigkeiten nicht häufen“ (Kast, Neuner 1994: 72).

4.1.3 Exposition

Die Lehrwerkauforen sollten grammatische Regeln in ihren Lehrwerken so darstellen, dass sie dem Lernenden erleichtern, die Lehrsätze zu verstehen und sie im Gedächtnis zu behalten. Bei einer Lehrwerkanalyse beachtet man oft, wie die grafische Präsentation bearbeitet ist. Man richtet seine Aufmerksamkeit vor allem darauf, ob die visuellen Elemente sinnvoll und nützlich eingesetzt werden. Als grafische Darstellungen der Grammatik werden bezeichnet:

- Tabellen, die die Regeln anordnen,
- grafische Hilfsmittel (beispielweise Fett-/Dünndruck, Unterstreichung...),
- abstrakte Symbole, d. h., Kreis, Oval, Quadrat,
- konkrete Symbole, z.B. Bilder, die konkret sind und eine Verbindung mit grammatischen Regeln ermöglichen (siehe Anlage 1),
- dynamische Symbole, also Bilder, deren Hauptfunktion ist, die Grammatik besser zu erklären (siehe Anlage 2).

(vgl Funk, Koenig 1991: 56-93 und Kast, Neuner 1994: 73)

4.1.4 Übungsformen

Die grammatischen Übungen spielen eine wichtige Rolle im Deutschunterricht, wobei man auch den Inhalt, Umfang und die Qualität der Übungen berücksichtigen muss. Diese Merkmale beeinflussen, ob Schüler eine grammatische Struktur gründlich und richtig lehren, behalten und nachfolgend in der Praxis anwenden (Janíková, McGovern 2004: 39). Die Hauptaufgabe ist, die Strukturen in einen kommunikativen Sprachgebrauch einzubetten. Auch die traditionellen Typen von Grammatikübungen spielen heutzutage eine bestimmte Rolle im Grammatikunterricht, man muss sie aber nicht in isolierten Einzelsätzen, sondern in einem thematischen oder situierten Zusammenhang eingliedern (Storch 1999: 86).

Die kommunikativen und spielerischen Aspekte der Übungen werden dabei betont. Solche Type der Übungen erwecken bei Lernenden ihre Aufmerksamkeit und Aktivität während des Unterrichts. Es wird von ihnen Intensivität und Konzentration verlangt und der Lehrer vertritt dabei die Rolle eines Kontrolleurs, d. h. er beobachtet die Aktivitäten und ist den Schülern behilflich. Die Übungen, die spielerisch

und kommunikativ orientiert sind, dienen zur Entwicklung der Sprachfähigkeit der Lernenden und zur Einbettung von auf diese Weise erworbenen Kenntnissen der Grammatik (Funk, Koenig 1991: 94-113).

Es ist selbstverständlich, dass alle diese Aspekte, d. h. Auswahl, Exposition, Progression der grammatischen Strukturen, sowie die Übungsformen miteinander zusammenhängen, und darum muss ein Lehrbuch komplex beurteilt werden. Bei der Auswahl eines passenden Lehrbuchs können sich Lehrende auch nach den Normen, den Zusätzen des Ministeriums für Schulwesen, Rahmen- und Schulausbildungsprogramm richten (vgl. Janíková, McGovern 2004: 36 und Funk, Koenig 1991: 62).

II. Der praktische Teil

5. Lehrwerkanalyse “Deutsch mit Max“

5.1 Einleitung

“Deutsch mit Max – Teil 2“ ist eine Fortsetzung des ersten Teils und sie bildet damit eine Gesamtheit. Dieses Lehrwerk ist für Anfänger mit Vorkenntnissen konzipiert. Der zweite Teil wiederholt und entwickelt die Fertigkeiten, die Schüler schon im ersten Teil erworben haben. Beide Bände sind den Schülern bestimmt, die Deutsch als nächste Fremdsprache, und zwar zwei Jahre, an Grundschulen, in entsprechenden Jahrgängen von mehrjährigen Gymnasien, an Grundschulen mit einem verbreiteten Sprachunterricht oder in Sprachkursen lernen. Die Konzeption dieses Lehrbuchs orientiert sich auf der Aneignung und Entwicklung der Audioform der Sprache und auf der Entwicklung der Kommunikationsfähigkeiten. Der grammatische Lehrstoff entspricht dem Zielniveau A1, das nach der Durchnahme der beiden Teile erreicht wird. Das Lehrwerk enthält auch eine ganze Reihe von Vorschlägen für eigene kreative Arbeit der Schüler, Lehrende müssen darum nicht alle Übungen, die sich im Lehrwerk befinden, ausnutzen. Das Lehrwerk bietet auch die Möglichkeit an, in der Klasse im Rahmen der inneren Differenzierung zu arbeiten. Diese Möglichkeit wird im Lehrbuch als „Bonus“ bezeichnet, und es handelt sich um erweiternde Übungen für schnellere Schüler. Die Publikation besteht aus einem Lehrbuch, einem Arbeitsheft, einem Lehrhandbuch und aus einer CD. Sie enthält auch kopierbare Vorlagen, die einen Bestandteil des Lehrhandbuchs bilden, und hat auch eine elektronische Unterstützung auf den Webseiten des Verlags Fraus. Das Lehrwerk ist in der Kooperation von zwei Tschechinnen entstanden, sodass man im Lehrbuch ganz viele tschechische Begriffe und Bemerkungen finden kann.

5.2 Struktur des Lehrbuchs

Das Lehrbuch wird in ein Kursbuch, eine Wortliste und ein Sprachportfolio gegliedert. Das Kursbuch umfasst acht thematische Einheiten, die sich auf alle Grundfertigkeiten konzentrieren, und zwar auf Sprechen, Leseverstehen, Schreiben und Hörverstehen.

In allen acht Lektionen, deren Umfang circa acht Seiten ist, stellt Max, ein Handy, den Leiter von Schülern dar. Er begleitet sie, rät ihnen in jeder Lektion und erklärt ihnen die Grammatik.

Am Anfang des Lehrbuchs wird eine Wiederholung des ersten Teils des Lehrbuchs „Deutsch mit Max“ eingereicht. Der schon aus dem ersten Teil bekannte Lehrstoff wird in einer unterhaltenden Form vermittelt, also durch Spiele, Quiz usw. Jede weitere Lektion fängt mit einem Titelbogen an, der motivierend wirken soll. U dieser Seite bezieht sich eine Übung, die oft mit anderen Übungen in der Lektion verbunden ist. Die erste Seite jeder Einheit soll die Vorstellung über das Thema der Einheit vermitteln und sie präsentiert die Hauptelemente des Wortschatzes und Phrasen, die in den Texten der Lektion benutzt werden. Auf jedem Titelbogen ist die Rubrik „Was lernst du“, in der die Kommunikationsziele der Lektion festgelegt sind. Die Erfüllung dieser Ziele überprüfen die Schüler auf der letzten Seite jeder Lektion, wo sie sich in dem Teil „Mein Portfolio“ überzeugen können, ob sie diese Kommunikationssituationen geschafft haben. Die meisten Texte werden als Dialoge präsentiert, an die weitere Übungen (Hör-, Grammatik-, Sprach- und andere Übungen) anknüpfen. Jedes Gespräch ist um authentische Bilder und Illustrationen ergänzt. Am Ende jeder Lektion steht die Einheit „Das kannst du schon“, in dem die Grammatik und Kommunikationsfähigkeiten, die sich die Schüler in der Lektion angeeignet haben, zusammengefasst sind. Jede Seite ist um eine Randleiste ergänzt, die den Raum für fächerübergreifende Beziehungen, Lernstrategien und Merkwürdigkeiten aus dem deutschsprachigen Gebiet anbietet.

Die Präsentation der Grammatik und Anweisungen zu Übungen werden zuerst auf Tschechisch präsentiert. Diese Praxis wird aber allmählich verlassen, vor allem in einfachen und oft wiederholenden Fällen. Die Lösung zu einzelnen Übungen ist im Lehrhandbuch zu finden, sodass die Schüler keine Möglichkeit haben, die richtige Antwort selbst zu kontrollieren. Am Ende des Lehrbuchs gibt es eine deutsch - tschechische und tschechisch-deutsche Wortliste, die alphabetisch geordnet ist. Das Kursbuch ist ganz fest mit dem Arbeitsbuch verbunden, denn es befindet sich nur im Arbeitsbuch ein Lernwortschatz und eine komplexe Grammatikerklärung unter dem Titel „Das kannst du schon“.

5.3 Grammatikanalyse mit Schwerpunkt *Substantiv*

5.3.1 Auswahl und Progression

Der Einfluss der kommunikativen Methode, auf der das Lehrwerk „Deutsch mit Max“ aufgebaut ist, ist vor allem auf der Auswahl und Progression der Grammatik sichtbar. Die Autoren haben solche Grammatik ausgewählt, die in der gesprochenen Sprache häufig erscheint. So stellen sie im Lehrstoff beispielsweise den Akkusativ vor den Dativ. Es gibt eine bemerkbare Progression innerhalb des Kursbuchs. Fast in jeder Lektion, außer den Lektionen vier und acht, wird ein neues grammatisches Thema, das irgendwie Substantive betrifft, vermittelt. Es gibt im Lehrbuch keine nur sozusagen Wiederholungslektion, in der keine neuen Grammatikregeln vermittelt werden. Die Anzahl der neuen grammatischen Strukturen mit Schwerpunkt *Substantiv* ist ganz ausgewogen. Die Extension beträgt höchst zwei neue Bereiche, was in dem Verzeichnis unten sichtbar ist.

Im Lehrbuch werden Präpositionen mit Dativ und Akkusativ, Pluralbildung, Dativ und Akkusativ von Substantiven unterrichtet. Die Autoren beginnen mit Präpositionen mit dem Dativ und Akkusativ, zuerst widmen sie sich der Verwendung der Frage *Wo?* und erst dann den Präpositionen, die sich auf die Frage *Wohin?* beziehen. Die Schüler werden nur über die einzige Präposition mit Akkusativ informiert, und zwar über die Präposition *für*. Dann lernen die Schüler den Akkusativ von Substantiven mit dem bestimmten Artikel und erst danach deren Dativ. Fast am Ende des Lehrbuchs werden den Schülern einige Präpositionen mit dem Dativ vorgestellt.

Für eine bessere Vorstellung über die Progression der grammatischen Bereiche, die mit Substantiven zusammenhängen, gebe ich hier das Verzeichnis, was in welcher Lektion unterrichtet wird.

Lektion 1: Präpositionen mit dem Dativ und Akkusativ (*auf, an, in, vor, hinter, über, unter, neben, zwischen*) im Dativ Singular (Frage *Wo?*); der Akkusativ der Substantive mit dem bestimmten Artikel

Lektion 2: Präpositionen mit dem Dativ und Akkusativ (*auf, an, in, vor, hinter, über, unter, neben, zwischen*) im Akkusativ (Frage *Wohin?*); Präposition *für*

Lektion 3: Plural von einigen Substantiven; der Dativ von Substantiven

Lektion 5: Plural von einigen Substantiven

Lektion 6: einige Präpositionen mit dem Dativ (*von, bis...zu, aus, mit, nach*)

Lektion 7: Plural von Substantiven (Fišarová, Zbranková 2007: 3-4)

5.3.2 Exposition

Da das Kurs- und Arbeitsbuch fest verbunden sind, erscheint die Exposition der Grammatik in beiden Büchern. Im Lehrbuch handelt es sich um den ersten Kontakt der Schüler mit einem neuen Stoff. Die neuen grammatischen Strukturen kommen innerhalb einer Lektion mehrmals vor. Sie erscheinen vorwiegend in Dialogen oder kurzen Texten, die oft authentisch wirken, und in denen es eine sehr starke Vertretung solcher neuen grammatischen Erscheinungen gibt.

Nach diesen Texten, in denen neue grammatische Strukturen dargestellt sind, kommt eine Präsentation der Grammatik. Obwohl sie sich im Lehrbuch in jeder Lektion auf einer unterschiedlichen Stelle befindet und dadurch ein bisschen chaotisch wirkt, ist die grafische Darstellung markant gemacht. Der neue grammatische Stoff wird immer in einer orangefarbenen Tabelle mit der Bezeichnung *Grammatik* präsentiert, die den Schüler informiert, dass er etwas Neues lernen wird. Zu der Exposition der Grammatik im Lehrbuch werden drucktechnisch-grafische Hilfsmittel benutzt. Es handelt sich entweder um eine farbige Differenzierung der Änderungen, die Kursivschrift oder um den Fettdruck. Die Erklärung des Lehrstoffes wird oft um irgendeine visuelle Anschaulichkeit ergänzt. Zur Darstellung der Bedeutung von Präpositionen werden auch beispielsweise abstrakte oder dynamische Symbole verwendet (Anlage 4). Auf der Seite mit der Grammatik finden die Schüler auch die Hilfe *Max rät*, die einige andere grammatische Strukturen präsentiert, die für Verständnis von Texten nötig sind, und in dem Teil *Konjugiere mit Max* wird die Konjugation von einigen unregelmäßigen Verben angeführt, die in Texten und Dialogen erscheinen. Die grammatischen Regeln werden meistens gar nicht erklärt oder nur um einen kurzen tschechischen Kommentar ergänzt. Gleich nach der Präsentation bzw. Erklärung der Grammatik folgen Beispielsätze, die die Verwendung erläutern, und danach Übungen, in denen die Schüler neue Strukturen üben sollen.

In einer neuen Lektion gibt es keine Wiederholung der grammatischen Strukturen aus der vorherigen Lektion, was ich für einen großen Nachteil halte, weil es sich um Anfänger handelt, die dann nur eine beschränkte Möglichkeit haben, die neue Grammatik gründlich zu festigen.

Das Kursbuch ist mit dem Arbeitsbuch fest verbunden, denn die Zusammenfassung der Grammatik für jede einzelne Lektion befindet sich nur im Arbeitsbuch, und zwar immer am Ende jeder Lektion unter der Benennung *Das kannst du schon*. Die Grammatikdarstellung wird hier monoton und wenig motivierend präsentiert, weil es fast keine Farben und Bilder benutzt werden. Im Arbeitsbuch ist auch die Übersicht der gesamten Grammatik präsentiert, und zwar in der Mitte des Arbeitsbuchs, d. h. nach der vierten Lektion, und sie wird nach den Wortarten gereiht.

5.3.3 Übungstypologie

Im Lehrbuch gibt es im Allgemeinen eine bis drei Übungen für jede neue grammatische Struktur. Die Anzahl richtet sich nach der Wichtigkeit des Lehrstoffes. Im Lehrbuch sind noch Übungen, in denen Hörverstehen und Grammatik gemischt sind, zu finden. Die meisten Übungen werden im Lehrbuch um visuelle Hilfe, d. h. Bilder, ergänzt, die die Schüler zu den passenden Bezeichnungen zuordnen oder übersetzen sollen. Diese Form der Übungen fordert eine tatsächliche Überlegung, es reicht nicht nur mechanisch, zu arbeiten.

Viele Übungen sind geschlossen oder halboffen und die Aufgabe der Schüler, ist die Sätze nach einer Vorlage mechanisch zu bilden. Diesen Übungen fehlen Kreativität und Motivation. Eine Ausnahme stellen dann offene Übungen, die als Ausgangspunkt für die mündliche oder schriftliche Arbeit dienen, die aber nur in einer geringen Menge vertreten sind.

Auch die Variabilität der Sozialform ist in diesem Lehrbuch berücksichtigt. Mehr als zwei Drittel (81,25%) aller Übungen erfordern eine selbstständige Arbeit und 18,75% der Übungen sind für eine Partnerarbeit konzipiert. Die Gelegenheit für eine Kooperation der ganzen Klasse wird in Miniprojekten angeboten, sie befinden sich aber nicht in jeder Lektion.

Die neue Grammatik wird dann noch im Arbeitsbuch geübt. Im Unterschied zu dem Lehrbuch ist die Mehrheit der Übungen im Arbeitsbuch nur schriftlich konzipiert und sie dient vorwiegend zur Festigung der Grammatik in der schriftlichen Form. Übungen, die im Arbeitsbuch präsentiert sind, dienen vor allem zu einer schriftlichen, selbstständigen Arbeit. Die Lösung zu den Übungen befindet sich nur im Lehrhandbuch, deshalb sind sie für Schüler als Hausaufgaben geeignet.

Vorkommen von einzelnen Übungsformen im Lehrbuch (in Prozent):

18,75%	<i>Pattern-Drills</i>
12,50%	<i>Halboffene kommunikative Übungen</i>
18,75%	<i>Ergänzungsübungen</i>
6,25%	<i>Zuordnungsübungen</i>
6,25%	<i>Übersetzungsübungen</i>
18,75%	<i>Dialoge</i>
12,50%	<i>Formationsübungen</i>
6,25%	<i>Training der praktischen Fertigkeiten wie das Schreiben von Briefen, Anzeigen, Artikeln, offiziellen Briefen usw.</i>

Anteil von einzelnen Übungsformen im Arbeitsbuch:

23,53%	<i>Pattern-Drills</i>
23,53%	<i>Bildung von Sätzen</i>
5,88%	<i>Formationsübungen</i>
11,76%	<i>Ergänzungsübungen</i>
23,53%	<i>Zuordnungsübungen</i>
5,88%	<i>Übersetzungsübungen</i>
5,88%	<i>Lückenübungen</i>

Daraus geht hervor, dass sich das Lehrbuch auf alle Teilkompetenzen (Leseverstehen, Hörverstehen, Sprechen, Schreiben) konzentriert, im Unterschied zu dem Arbeitsbuch, das nur für Hörverstehen und Schreiben konzipiert ist.

6. Lehrwerkanalyse „Heute haben wir Deutsch 2“

6.1 Einleitung

Der zweite Teil des Lehrbuchs „Heute haben wir Deutsch“ knüpft inhaltlich sowie methodisch fließend an den ersten Teil an. Der Lernstoff wird durchlaufend wiederholt und um neue zusammenhängende Grammatikthemen erweitert. Das Lehrwerk ist für

Schüler bestimmt, deren Muttersprache Tschechisch ist, weil gerade tschechische Sprache in den Anfangsteilen eine starke Stütze beim Erwerb der Sprachkenntnisse gewährleistet. Das Lehrbuch basiert auf der positiven Übertragung der Kenntnisse aus der Muttersprache in die Fremdsprache, zugleich konzentriert es sich jedoch auf die Überwindung von typisch tschechischen Fehlern. Die Schüler werden zum autonomen Lernen, zur Autokorrektur von Fehlern und Selbsteinschätzung geführt. Der Sprachlehrstoff ist eng mit der Entwicklung der Kenntnisse aus den Realien der deutschsprachigen Länder verbunden und er legt den Wert auf fächerübergreifende Beziehungen. Für das Lehrwerk ist auch die deutliche Differenzierung des Unterrichts charakteristisch. Das Lehrwerk enthält nämlich außer einem Grundlehrstoff noch einen Erweiterungslehrstoff, dem in jeder Lektion spezielle Abteile *Wer will mehr wissen* und *Zugabe* gewidmet werden. Dank diesen Zusatzteilen ist das Lehrbuch nicht nur für Grundschulen, sondern auch für mehrjährige Gymnasien geeignet. Der zweite Teil besteht sowie der erste aus einem Lehrbuch, Arbeitsheft, Lehrhandbuch und einem CD. Das Lehrwerk ist in Zusammenarbeit mehrerer Autoren entstanden, die sowohl Tschechen als auch Deutsche sind. Das Lehrbuch gewährt den Lehrenden einen elementaren strategischen Rahmen, bei dem sich die Lernenden vom Hören und Lesen der Texte über ein intensives kommunikativ-orientiertes Einüben neuer grammatischen Strukturen bis zu der Entwicklung der produktiven Kommunikationsfähigkeiten widmen. Es gibt also auch genug Raum für einen Lehrer, die Initiative und Kreativität der Schüler zu unterstützen und ihren individuellen Arbeitsstil anzuwenden.

6.2 Struktur des Lehrbuchs

Das Lehrbuch beinhaltet ein Kursbuch, ein deutsch-tschechisches Glossar, eine Liste für Erweiterung des Wortschatzes aus dem Teil *Wer will mehr wissen* und eine Liste der Arbeitsanweisungen, die im zweiten Teil des Lehrbuchs neu gebraucht werden. Das Kursbuch besteht aus zehn Lektionen und jede davon ist ungefähr zwanzig Seiten lang. Die erste Einheit stellt eine Ausnahme dar, weil sie nur zur Wiederholung bestimmt ist. Das Ziel der ersten Lektion ist, die Schüler an die Hauptfiguren zu erinnern, die sie im ersten Teil des Lehrbuchs kennengelernt haben, und im Zusammenhang damit wird diese Lektion nur an die Wiederholung des unterrichteten Lehrstoffes orientiert. Jede Lektion beginnt mit einer illustrierten Einleitungsseite, die die thematische Ausrichtung der Lektion andeutet. Jede Lektion wird in drei Teile gegliedert. Der erste Teil ist am

längsten und besteht aus einleitenden Texten, die in thematische Abschnitte A, B, C und beziehungsweise D gegliedert und von Bildern begleitet werden. Diese Texte sind vorwiegend Dialoge und sie enthalten einen neuen Wortschatz und neue grammatische Strukturen. Der erste Teil setzt mit dem neuen Wortschatz fort, der in einem Rahmen nach jedem Text angeführt wird. In dem gleichen Teil sind dann noch Übungen und Aufgaben, eine Grammatikübersicht und eine Bildseite, die eine Motivations- und Erholungsfunktion erfüllen soll, zu finden. Der zweite Teil beinhaltet einen kohärenten monologischen Text, der thematisch auf den Einleitungstext anknüpft, und komplexe Aufgaben und Übungen. Diese Übungen dienen zum Einüben der im ersten Teil besprochenen Spracherscheinungen und der vorher angeeigneten Erscheinungen in erweiterten Zusammenhängen. Der letzte Teil, bestehend aus *Wer will mehr wissen* und *Zugabe*, erweitert den Wortschatz der Schüler und enthält ergänzende unterhaltsame Materialien. Im Lehrwerk ist kein Lösungsschlüssel zu finden, mit dessen Hilfe die Schüler Übungen selbst kontrollieren könnten. Im Lehrbuch wird die Muttersprache der Lerner, d. h. Tschechisch, berücksichtigt, vor allem bei der Auslegung der Grammatik, die im Tschechischen erklärt wird, weil es für Schüler einfacher ist, sie zu begreifen. Bei den Übungen werden die Anweisungen zuerst zweisprachig angeführt, später wird auf die Zweisprachigkeit verzichtet.

6.3 Grammatikanalyse mit Schwerpunkt *Substantiv*

6.3.1 Auswahl und Progression

Jede Lektion, die neue grammatische Strukturen aus dem substantivischen Bereich vermittelt, umschließt im Durchschnitt zwei Themen von einer neuen Grammatik, was meiner Meinung nach für Lerner ziemlich leicht zu bewältigen ist. Der neue grammatische Stoff wird in den Lektionen zwei bis sechs unterrichtet. Die erste Lektion dient nur zur Wiederholung, sie soll die Schüler an die im ersten Teil des Kursbuches unterrichtete Grammatik erinnern. Die Lektionen sieben bis zehn konzentrieren sich dann vor allem auf Verben und die Grammatik, die etwas mit Substantiven zu tun hat, wird in diesen Lektionen nur wiederholt. Das Kursbuch enthält keine Lektion, in der schon bekannte grammatische Regeln nur wiederholt werden. Aus diesem Grund befindet sich in jeder Lektion auch eine bestimmte Menge von grammatischen Strukturen aus der

vorherigen. Das hängt mit der Wirklichkeit zusammen, dass es sich um Anfänger handelt, die alle grundlegende Grammatik ordentlich in ihren Kopf beibringen müssen.

Die Autoren des Lehrbuches haben auch den Schwierigkeitsgrad des Lehrstoffs berücksichtigt. Sie richten die Grammatik von einem einfacheren zu einem schwierigeren Lehrstoff. Darum werden beispielsweise zuerst Präpositionen mit Dativ, dann mit Akkusativ und erst zuletzt mit Dativ und Akkusativ unterrichtet.

Damit man sich eine komplexe Vorstellung über die Anforderungen an Schüler machen könnte, gebe ich die wichtigsten Bereiche aus jeder Lektion an, die den mit den Substantiven verbundenen Lehrstoff vermitteln:

Lektion 2: Plural von einigen Substantiven

Lektion 3: Präpositionen mit Dativ: *bei, mit zu*; Nominativ, Dativ und Akkusativ von Substantiven im Singular mit dem bestimmten und unbestimmten Artikel

Lektion 4: Präpositionen mit Dativ: *zu, bei*; Präpositionen mit Akkusativ: *für, gegen, ohne*

Lektion 5: Präpositionen mit Dativ und Akkusativ: *auf, in, unter*

Lektion 6: Präpositionen *mit, nach* (Kouřimská et al 2005: 5-7)

6.3.2 Exposition

Die neue Grammatik kommt schon am Anfang einer neuen Lektion vor. Die neuen grammatischen Strukturen werden ziemlich stark in den synthetischen Einleitungstexten A, B und C vertreten, und sie wurden nur zum Zweck einer Darstellung der Grammatik anfertigt (Kast, Neuner 1994: 116). Dann wird die Grammatik durch Beispielsätze präsentiert und es folgen Übungen, die die Verwendung erläutern sollen. Die Einleitungstexte enthalten oft auch eine bestimmte Menge von den grammatischen Strukturen aus vorherigen Lektionen, die zur Wiederholung des schon bekannten grammatischen Stoffes dienen.

Die grammatischen Strukturen erscheinen in der Lektion mehrmals, sie sind aber immer im ersten Teil der Lektion zu finden. Sie werden mittels Tabellen, Rahmen, abstrakter oder dynamischer Symbole gekennzeichnet, die zur Visualisierung der Grammatik dienen. Die Regeln werden nicht erklärt, weil es erwartet wird, dass die Schüler die Regeln nach den Mustersätzen begreifen oder die Grammatik in der Grammatikübersicht

durchlesen. Nach den Anwendungsbeispielen solcher grammatischen Strukturen folgen meistens Ergänzungsübungen.

Die komplexe Grammatikdarstellung aus der ganzen Lektion wird immer auf der gleichen Stelle im Buch präsentiert, d. h. fast am Ende des ersten Teils der Lektion. Die Übersicht befindet sich in keinem Rahmen oder keiner Tabelle, trotzdem ist sie grafisch ausreichend hervorgehoben. Die Schüler erkennen an der fett gedruckten Überschrift „Grammatik“ und an einem roten breiten Streifen am linken Rand, dass es sich um neue grammatische Strukturen handelt. Zur Betonung der Regeln oder der Ausnahmen werden Fettdruck, Kursive, Unterstreichen oder geometrische Formen wie Rechtecke, Quadrate oder Kreise benutzt. Die Übersichten des neuen grammatischen Stoffes sind in einer Reihenfolge, die der Folge der betreffenden Sequenzen von grammatischen Übungen in der Lektion entspricht, angeordnet und nummeriert (Anlage 6), und das macht den Umfang von einzelnen Bereichen übersichtbar. Die Grammatikregeln werden hier, wenn es notwendig ist, nur kurz auf Tschechisch formuliert.

Insgesamt lässt sich sagen, dass die Grammatik im Lehrbuch übersichtlich und im gleichen Stil in jeder Lektion vermittelt wird.

6.3.3 Übungstypologie

Im Kursbuch können die Schüler grammatische Übungen immer im ersten und zweiten Teil jeder Lektion finden. Der erste Teil gewährt ungefähr 18 grammatische Übungen zum Einüben der neuen Grammatik, und der zweite Teil stellt dann noch gegen 10 Grammatikübungen zur Verfügung. Durchschnittlich werden also jeder neuen grammatischen Struktur ungefähr fünf Übungen gewidmet. Viele Übungen sind um Bilder ergänzt, die bestimmte Wörter ersetzen. Die Schüler werden beispielsweise aufgefordert, richtige Bezeichnungen zu den Bildern zuzuordnen. Im Kursbuch wird noch eine Mischform von Übungen, die zum Hörverstehen dienen, dargestellt. Sie werden in meiner Statistik aber gleich wie beim oben erwähnten Lehrbuch nicht berücksichtigt. Die meisten Übungen dienen zur Aneignung der neuen Grammatik. Die meisten Übungen im Kursbuch sind geschlossen, wobei die meisten zu dem Übungstyp *Pattern Drill* (43,75%) gehören. Die Schüler sollen also die Sätze nach einer Vorlage mechanisch bilden, ohne viel darüber nachzudenken. Es lässt sich sagen, dass der erste Teil vorwiegend nur zum Einprägen der richtigen Konstruktionen dient. Dem gegenüber sind der zweite und dritte Teil schon an den praktischen Gebrauch der mündlichen Sprache orientiert. Es wird

erwartet, dass die Schüler eine grammatische Struktur, die genau gelernt wird, schon geschaffen haben, und darum sind in diesem Teil viele kommunikative und spielerische Übungen zu finden.

Was die Sozialform betrifft, wird die Mehrheit der Übungen für eine Einzelarbeit konzipiert, und nur eine geringe Menge der Übungen in den Teilen II und III wird auf eine Partnerarbeit gezielt. Jedoch dank dessen, dass die Aufgabestellung bei vielen Übungen im ersten Teil unbestimmt formuliert ist, kann der Lehrer den dadurch entstandenen Raum für die Kooperation von Schülern ausnutzen.

Das Arbeitsbuch gibt den Lernenden mit ungefähr 15 Übungen noch eine Möglichkeit, die neu gelernte Grammatik einzuüben. Der am häufigsten vertretene Übungstyp sind Ergänzungsübungen, die schon eine Bewältigung der neuen Grammatik verlangen. Viele Übungen sind oft visuell dargestellt, und man soll ein passendes Wort in Texte oder Dialoge ergänzen. Die Aufgabe der Übungen im Arbeitsbuch ist, die grammatischen Regeln in einer schriftlichen Form zu festigen. Es gibt darum viele Gelegenheiten Sätze selbstständig zu bilden.

Vorkommen von einzelnen Übungsformen im Lehrbuch im Teil I (in Prozent):

43,75%.....	<i>Pattern-Drills, Erweiterungsübungen</i>
18,75%.....	<i>Ergänzungsübungen</i>
12,50%.....	<i>Übersetzungsübungen</i>
12,50%.....	<i>Lückenübungen</i>
6,25%.....	<i>Zuordnungsübungen</i>
6,25%.....	<i>Übungen für eine Arbeit mit dem einleitenden Text der Lektion</i>

Vorkommen von einzelnen Übungsformen im Lehrbuch im Teil II und III (in Prozent):

27,27%.....	<i>Dialoge, Rollenspiele</i>
18,18%.....	<i>Lieder</i>
27,27%.....	<i>Bildung von Sätzen</i>
9,09%.....	<i>Übersetzungsübungen</i>
9,09%.....	<i>Formationsübungen</i>
9,09%.....	<i>Zuordnungsübungen</i>

Anteil von einzelnen Übungsformen im Arbeitsbuch:

15,38%.....	<i>Zuordnungsübungen</i>
23,08%.....	<i>Lückenübungen</i>
7,69%.....	<i>Übersetzungsübungen</i>
7,69%.....	<i>Rätsel</i>
38,46%.....	<i>Ergänzungsübungen</i>
23,08%.....	<i>Bildung von Sätzen</i>

7. Auswertung von wichtigsten Unterschieden aus der Sicht der Substantivvermittlung zwischen den zwei Lehrbüchern

Der größte Unterschied liegt in der Auswahl des Lehrstoffs. „Deutsch mit Max“ betont das Lernen von Präpositionen, die zugleich den Dativ und Akkusativ regieren. Den Präpositionen, die sich entweder mit Dativ oder Akkusativ verbinden, widmet sich das Lehrbuch nur peripher. Dem gegenüber beschäftigt sich „Heute haben wir Deutsch“ vor allem mit Präpositionen, die nur den Dativ regieren, und dann mit denen, die nur den Akkusativ regieren. Präpositionen, die beide Kasus regieren, werden in diesem Lehrbuch nur als Randstoff erwähnt.

Ein nächster Unterschied stellt die Progression dar. Das Lehrbuch Deutsch mit Max ist so konzipiert, dass man einen neuen Lehrstoff möglichst bald erlernt. Der komplexe Lehrstoff wird innerhalb von acht Lektionen konzentriert, deren Umfang acht Seiten beträgt. Im Vergleich dazu wirkt die Progression im „Heute haben wir Deutsch“ eher flach. Obgleich die Anzahl der Lektion ähnlich ist, hat jede mindestens zwanzig Seiten. Dieses widerspiegelt sich auch in der Menge der Übungen, denn dieses Lehrbuch hat doppelt so viele Übungen als „Deutsch mit Max“. Die Form und Gestaltung der Übungen werden vor allem in Bezug auf die Bewältigung neuer grammatischen Strukturen und das Einüben der Grammatik aus vorherigen Lektionen ausgewählt, und darum haben die Übungsformen Pattern Drill und Erweiterungsübungen die häufigste Vertretung. „Deutsch mit Max“ gewährt den Schülern direkt keine Möglichkeit zur Belebung des alten grammatischen Stoffes, statt dessen bietet es aber viele Möglichkeiten an, die gesprochene Sprache durch Dialoge einzuüben. Was die Sozialform betrifft, ist sie im „Deutsch mit Max“ mehr berücksichtigt. Es werden mehrere Übungen für eine Partnerarbeit bestimmt, als das im „Heute haben wir Deutsch“ der Fall ist. Die Autoren

dieses Lehrbuchs bieten dem Lehrer aber eine Möglichkeit an, diesen Mangel zu überwinden, denn es ist bei vielen Übungen nicht klar, ob sie zu der Einzel- oder Partnerarbeit dienen, und der Lehrer kann die selbstständige Arbeit durch diese Übungen kompensieren.

Auch die Exposition der Grammatik ist in beiden Lehrbüchern ganz unterschiedlich vermittelt. Das Lehrbuch „Deutsch mit Max“ ist sehr fest mit dem Arbeitsbuch verbunden, denn die besprochene Grammatik jeder Lektion sowie eine komplexe Übersicht sind nur im Arbeitsbuch zu finden. Im Unterschied dazu gibt es im „Heute haben wir Deutsch“ die Übersicht der gelernten Grammatik direkt im Lehrbuch, und zwar immer am Ende des ersten Teils jeder Lektion.

Lehrwerk	Deutsch mit Max	Heute haben wir Deutsch
Auswahl	<ul style="list-style-type: none"> • Präpositionen, die zugleich den Dativ und Akkusativ regieren • Pluralbildung an wenigen Beispielen 	<ul style="list-style-type: none"> • Präpositionen, die entweder den Dativ oder Akkusativ regieren • Pluralbildung an vielen Beispielen
Progression	<ul style="list-style-type: none"> • eher rasch 	<ul style="list-style-type: none"> • eher gemäßigt
Exposition der Grammatik	<ul style="list-style-type: none"> • komplett nur im Arbeitsbuch 	<ul style="list-style-type: none"> • am Ende des ersten Teils der Lektion
Übungen	<ul style="list-style-type: none"> • wenig 	<ul style="list-style-type: none"> • viel
Übungsformen	<ul style="list-style-type: none"> • Pattern-Drills • Ergänzungsübungen • Dialoge 	<ul style="list-style-type: none"> • Pattern-Drills • Erweiterungsübungen
Sozialform der Übungen	<ul style="list-style-type: none"> • viele Gelegenheiten zur Partner- oder zur Gruppenarbeit 	<ul style="list-style-type: none"> • wenige Gelegenheiten zur Partner- oder zur Gruppenarbeit

8. Empirische Untersuchung der Substantivvermittlung in den Lehrwerken

Dieser Teil wird einer Untersuchung gewidmet, wie die Substantive in den oben präsentierten Lehrwerken vermittelt werden. Die Untersuchung wurde an den Grundschulen Slavonice und Uherské Hradiště durchgeführt und die Zielgruppe stellen die Schüler dar, die nach dem Lehrwerk „Heute haben wir Deutsch 2“ oder „Deutsch mit Max 2“ lernen. Es handelt sich um Schüler, die Klasse 9 besuchen und sich mit Deutsch das dritte Jahre beschäftigen. Der Fragebogen wurde an jeder Grundschule von 14 Schülern beantwortet. Da die Schüler Anfänger sind, ist der Fragebogen auf Tschechisch geschrieben, um eventuelle Missverständnisse vorzubeugen. Um möglichst hohe Wahrhaftigkeit der Antworten zu erreichen, wurde diese Umfrage von den Schülern anonym ausgefüllt. Der Volltext der Umfrage ist in der Anlage 5 zu finden.

Vor dem Zusammensetzen der Umfrage habe ich mir vier Hypothesen als Ziel meiner Untersuchung gesetzt. Diese Hypothesen gehen aus den Erkenntnissen hervor, die ich während meiner Praxis gewonnen habe.

- Hypothese 1: Die Schüler halten den Grammatikunterricht für unnötig.
- Hypothese 2: Die Schüler haben in der deutschen Sprache ein großes Problem mit dem Gebrauch des bestimmten und unbestimmten Artikels.
- Hypothese 3: Die Schüler verstehen nicht, warum sich der Artikel nach der Präposition ändert.
- Hypothese 4: Die Schüler lernen Pluralformen bei einigen Substantiven auswendig, die Kenntnisse können sie auf andere Substantive nicht anwenden.

Aufgrund dieser Thesen habe ich die Umfrage so zusammengestellt, dass die Antworten von Schülern die oben festgelegten Hypothesen bestätigen oder widerlegen können.

Die Umfrage besteht aus sechzehn Fragen und die Schüler wurden gefragt nach:

1. dem Lehrbuch, das sie im Deutschunterricht benutzen;
2. der Wichtigkeit der Grammatik;
3. der Angemessenheit der besprochenen Grammatik;
4. der Form der Grammatikeinübung;
5. dem Verständnis des erklärten Stoffes vom Lehrer;

6. der Vorbereitung auf den Unterricht;
7. der Anzahl der Kasus im Deutschen
8. der Kenntnis der Substantivdeklination;
9. der Wichtigkeit des Lernens des bestimmten Artikels;
10. der Kenntnis der Benutzung vom bestimmten und unbestimmten Artikel;
11. dem Verständnis, warum es im Akkusativ zur Veränderung des Artikels kommt;
12. dem Verständnis, warum es im Dativ zur Veränderung des Artikels kommt;
13. dem Verständnis der Präsentation der Präpositionalverbindungen im Lehrbuch;
14. der Anordnung der Präpositionalverbindungen im Lehrbuch in Bezug auf Systematisierung;
15. der Schwierigkeit, den Plural bei einem unbekanntem Substantiv zu bilden
16. der Fähigkeit, den Plural eines Substantivs im fremdsprachigen Wörterbuch nachzuschlagen.

8.1 Auswertung

8.1.1 Auswertung des Lehrbuchs "Deutsch mit Max"

- Im Unterricht benutzen wir das Lehrwerk für die deutsche Sprache:
 - Heute haben wir Deutsch.....0%
 - Deutsch mit Max100%
- Ich halte die Grammatik für:
 - Sehr wichtig.....42,90%
 - eher wichtig.....57,10%
 - eher unwichtig.....0%
 - unwichtig.....0%
- Die Menge der durchgenommenen Grammatik scheint mir als:
 - zu schnell anwachsend.....14,30%
 - eher schnell anwachsend.....21,40%
 - angemessen schnell anwachsend.....64,30%
 - eher langsam anwachsend.....0%
- Wir üben die Grammatik:
 - durch Drill.....14,30%
 - durch verspielte Form.....64,30%

- anders.....21,40%
- gar nicht.....0%
- Der Lehrer/in erklärt die Grammatik so, dass:
 - ich den Lehrstoff immer begreife und es macht mir Spaß21,40%
 - ich den Lehrstoff begreife, aber es macht mir keinen Spaß35,70%
 - ich den Lehrstoff meistens begreife, ev. frage ich, wenn ich etwas nicht verstehe.....28,60%
 - ich meistens nichts begreife14,30%
- Auf die Unterrichtsstunde bereite ich mich vor:
 - selbstständig mit dem Lehrbuch.....21,40%
 - mit den Notizen im Heft35,70%
 - mit einer Fremdhilfe (Eltern, Mitschüler, Nachhilfeunterricht).....7,20%
 - gar nicht35,70%
- Im Deutschen gibt es Kasus:
 - weniger als im Tschechischen.....71,40%
 - gleich wie im Tschechischen.....7,20%
 - mehr als im Tschechischen.....21,40%
- Bei der Deklination der Substantive ändert sich die Form:
 - des (bestimmten/ unbestimmten) Artikels.....64,30%
 - des Substantivs.....28,60%
 - von beiden.....7,20%
- Das Lernen des bestimmten Artikels halte ich im Deutschunterricht für:
 - wichtig.....35,70%
 - teilweise wichtig.....57,10%
 - unwichtig.....7,20%
- Ich weiß, wann ich den bestimmten und den unbestimmten Artikel benutze:
 - ja.....71,40%
 - nein.....28,60%
- Ich weiß, warum man in der Verbindung „in dem Zimmer“ die Form des Artikels „**dem**“ benutzt:
 - ja.....92,90%
 - nein.....7,10%

- Ich weiß, warum man in der Verbindung „in das Zimmer“ die Form des Artikels „das“ benutzt
 - ja.....35,70%
 - nein.....64,30%
- Ich bin der Meinung, dass die Präsentierung der Präpositionalverbindungen (Verbindung der Präpositionen mit Substantiven) im Lehrbuch verständlich ist:
 - ja.....28,60%
 - teilweise.....71,40%
 - nein.....0%
- Die Anordnung der Präpositionalverbindungen im Lehrbuch halte ich für:
 - systematisch.....50%
 - teilweise systematisch.....50%
 - unsystematisch.....0%
- Es ist schwierig für mich den Plural beim Substantiv, dessen Bedeutung ich nicht kenne, zu bilden:
 - ja.....64,30%
 - nein.....35,70%
- Ich kann selbst die Pluralform beim bestimmten Substantiv im fremdsprachigen Wörterbuch nachzuschlagen:
 - ja.....71,40%
 - nein.....28,60%

8.1.2 Auswertung des Lehrbuchs „Heute haben wir Deutsch“

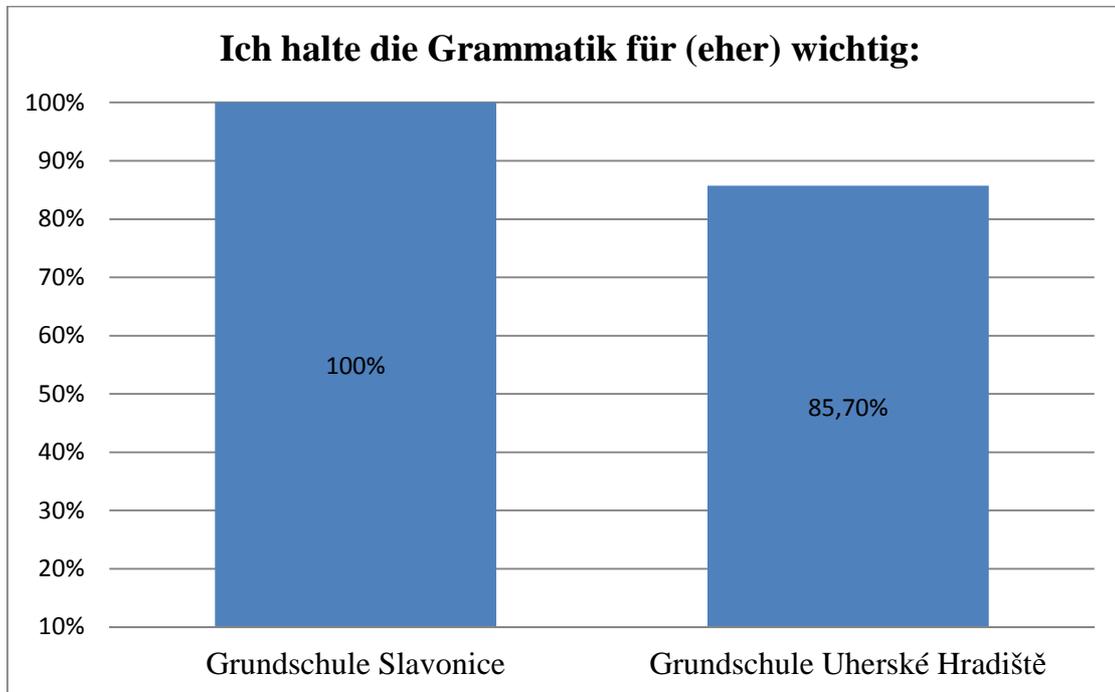
- Im Unterricht benutzen wir das Lehrwerk für die deutsche Sprache:
 - Heute haben wir Deutsch.....100%
 - Deutsch mit Max0%
- Ich halte die Grammatik für:
 - sehr wichtig.....21,40%
 - eher wichtig.....64,30%
 - eher unwichtig.....14,30%
 - unwichtig.....0%

- Die Menge der durchgenommenen Grammatik scheint mir als:
 - zu schnell anwachsend.....14,30%
 - eher schnell anwachsend.....50%
 - angemessen schnell anwachsend.....35,70%
 - eher langsam anwachsend.....0%
- Wir üben die Grammatik:
 - durch Drill21,40%
 - durch verspielte Form.....64,30%
 - anders.....14,30%
 - gar nicht.....0%
- Der Lehrer/in erklärt die Grammatik so, dass:
 - ich den Lehrstoff immer begreife und es macht mir Spaß21,40%
 - ich den Lehrstoff begreife, aber es macht mir keinen Spaß50%
 - ich den Lehrstoff meistens begreife, ev. frage ich, wenn ich etwas nicht verstehe.....28,60%
 - ich meistens nichts begreife0%
- Auf die Unterrichtsstunde bereite ich mich vor:
 - selbstständig mit dem Lehrbuch.....28,60%
 - mit den Notizen im Heft50%
 - mit einer Fremdhilfe (Eltern, Mitschüler, Nachhilfeunterricht).....14,30%
 - gar nicht7,10%
- Im Deutschen gibt es Kasus
 - weniger als im Tschechischen.....92,90%
 - gleich wie im Tschechischen.....7,10%
 - mehr als im Tschechischen.....0%
- Bei der Deklination der Substantive ändert sich die Form:
 - des (bestimmten/ unbestimmten) Artikels.....57,10%
 - des Substantivs.....14,30%
 - von beiden.....28,60%
- Das Lernen des bestimmten Artikels halte ich im Deutschunterricht für:
 - wichtig.....42,90%
 - teilweise wichtig.....57,10%
 - unwichtig.....0%

- Ich weiß, wann ich den bestimmten und den unbestimmten Artikel benutze:
 - ja.....85,70%
 - nein.....14,30%
- Ich weiß, warum man in der Verbindung „in dem Zimmer“ die Form des Artikels „**dem**“ benutzt:
 - ja.....92,90%
 - nein.....7,10%
- Ich weiß, warum man in der Verbindung „in das Zimmer“ die Form des Artikels „**das**“ benutzt
 - ja.....42,90%
 - nein.....57,10%
- Ich bin der Meinung, dass die Präsentierung der Präpositionalverbindungen (Verbindung der Präpositionen mit Substantiven) im Lehrbuch verständlich ist:
 - ja.....35,70%
 - teilweise.....57,10%
 - nein.....7,20%
- Die Anordnung der Präpositionalverbindungen im Lehrbuch halte ich für:
 - systematisch.....42,90%
 - teilweise systematisch.....50%
 - unsystematisch.....7,10%
- Es ist schwierig für mich den Plural beim Substantiv, dessen Bedeutung ich nicht kenne, zu bilden:
 - ja.....57,10%
 - nein.....42,90%
- Ich kann selbst die Pluralform beim bestimmten Substantiv im fremdsprachigen Wörterbuch nachschlagen:
 - ja.....85,70%
 - nein.....14,30%

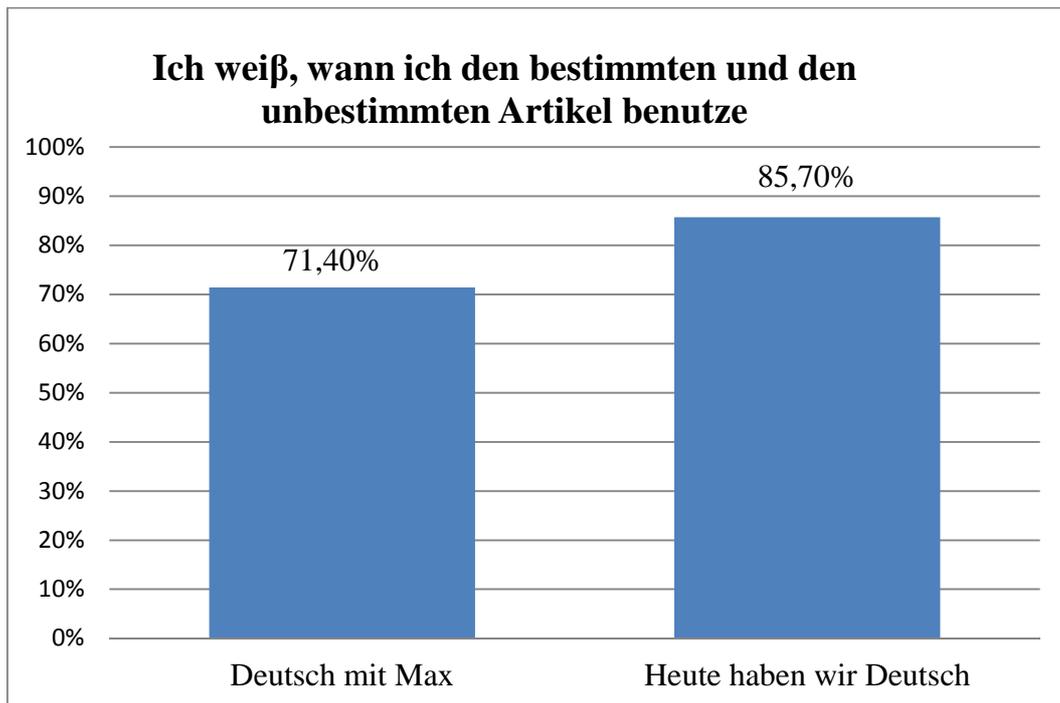
8.1.3 Veranschaulichung der Unterschiede in Ansichten der Lernenden über Lehrwerke „Deutsch mit Max“ und „Heute haben wir Deutsch“

Grafik 1:



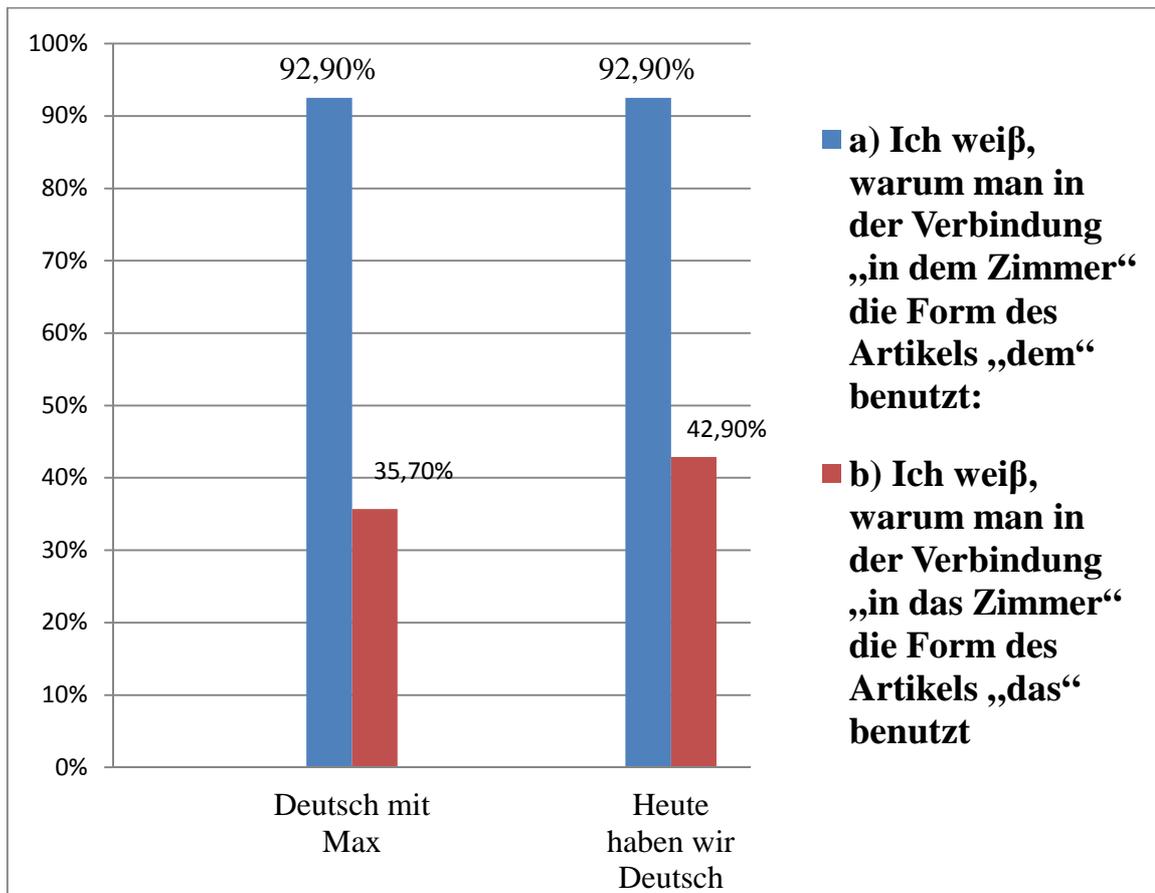
Meine erste Hypothese, dass Schüler einen Grammatikunterricht für unnötig halten, wurde widerlegt, was nach der Grafik 1 sichtbar ist. Niemand von den Schülern an beiden Grundschulen hat geantwortet, dass die Grammatik für ihn unwichtig ist. Nur 14,30% der Befragten aus der Grundschule Uherské Hradiště halten die Grammatik als eher unwichtig. Für alle anderen, d. h. für 85,70% der Schüler aus der Grundschule Uherské Hradiště und für 100% der Schüler aus der Grundschule Slavonice ist die Grammatik sehr wichtig, oder wenigstens eher wichtig.

Grafik 2:



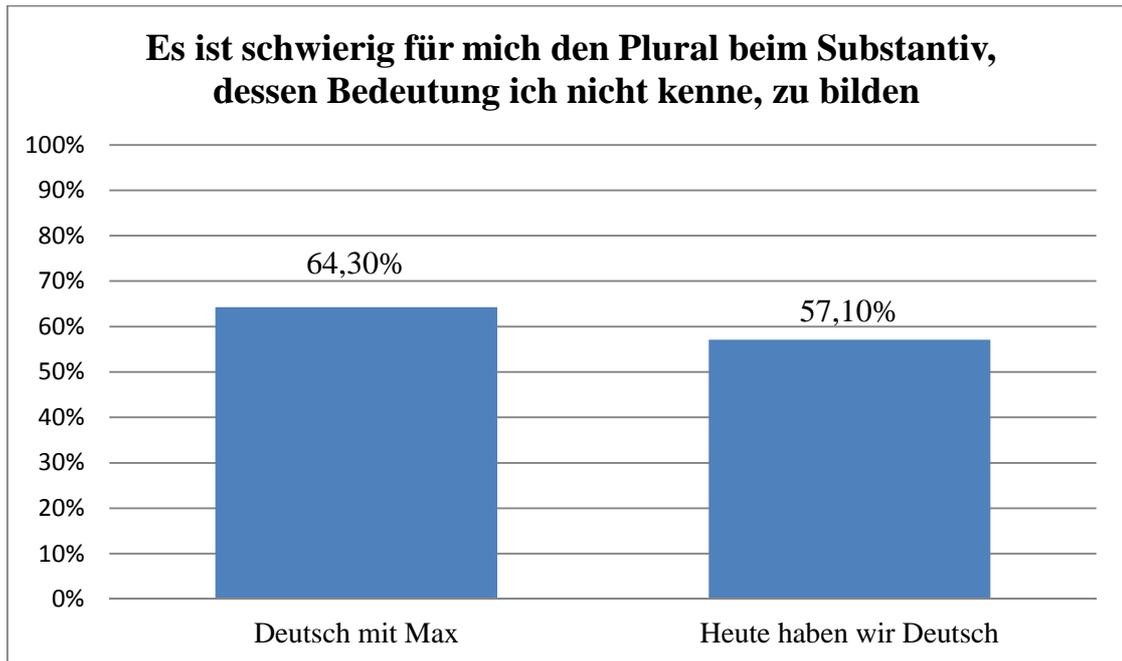
Als zweite Hypothese habe ich die Behauptung festgelegt, dass Schüler ein großes Problem in der deutschen Sprache mit dem Gebrauch des bestimmten und unbestimmten Artikels haben. Auch diese Hypothese wurde nach den Ergebnissen des Fragenbogens negiert. Es folgt aus der Umfrage, dass eine Mehrheit der Schüler von den beiden Grundschulen vermutet, dass sie wissen, wann sie den bestimmten und den unbestimmten Artikel benutzen sollen.

Grafik 3:



Die nächste, in der Reihenfolge dritte, Hypothese sollte bestätigen oder widerlegen, dass die Schüler nicht verstehen, warum sich der Artikel nach unterschiedlichen Präpositionen ändert. Diesmal wurde die festgestellte Hypothese bestätigt. Aus den Aussagen der Schüler kann man schlussfolgern, dass fast alle zwar wissen, warum es in der Verbindung „in dem Zimmer“ die Form des Artikels „dem“ gibt, aber mehr als die Hälfte von ihnen weiß nicht mehr, warum sich der Artikel im Akkusativ ändert. Meiner Meinung nach hängt das damit zusammen, dass der Dativ vor dem Akkusativ unterrichtet wird und die Schüler somit die Benutzung vom Dativ mehr eingeprägt haben.

Grafik 4:



Die Behauptung, dass Schüler Pluralformen bei einigen Substantiven auswendig lernen aber die Kenntnisse dann auf andere Substantive nicht anwenden können, habe ich als letzte Hypothese für meine Untersuchung festgelegt. Aus den Antworten der Schüler geht hervor, dass es für die Mehrheit von ihnen schwierig ist, den Plural bei dem Substantiv, dessen Bedeutung sie nicht kennen, zu bilden, und somit hat sich meine allerletzte Hypothese bestätigt. Trotzdem haben 78,60% der Schüler angeführt, dass sie selbst die Pluralform bei einem bestimmten Substantiv in einem fremdsprachigen Wörterbuch nachschlagen können.

Allgemein geht aus meiner Untersuchung hervor, dass die Schüler die Grammatik für wichtig halten und die Menge der Grammatik für die Mehrheit nicht zu schnell anwachsend ist. Aus den Aussagen der Schüler ergibt sich weiter, dass sie den von ihrem Lehrer erklärten Lehrstoff zwar verstehen, aber er macht ihnen keinen Spaß, obwohl sie ihn nach den meisten Schülern durch eine verspielte Form einüben. Es wurde nachgewiesen, dass die Schüler auch gute theoretische Kenntnisse haben. Sie wissen, wie viele Kasus es im Deutschen gibt und wann sie den bestimmten oder unbestimmten Artikel zu benutzen haben, und dass das Lernen des bestimmten Artikels ziemlich wichtig ist. Sie haben aber in den meisten Fällen keine Übersicht, was alles sich bei der Substantivdeklination ändert, und es ist auch sichtbar, dass viele Schüler die Benutzung

des Akkusativs nicht so gut wie des Dativs angeeignet haben. Trotzdem schreiben sie den Fehler nicht der Anordnung der Präpositionalverbindungen im Lehrbuch zu, die ihrer Meinung nach relativ systematisch angeordnet ist. Die meisten Schüler haben sich geeinigt, dass es für sie schwierig ist, den Plural bei den unbekanntem Substantiven zu bilden, aber sie wissen, wie sie ihn im Wörterbuch herausfinden können. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Hälfte von meinen Hypothesen bestätigt wurde und bei der anderen Hälfte war ich angenehm überrascht, dass die Schüler meine Hypothesen widerlegt haben. Und da die Schüler wissen, wie wichtig die Grammatik für Beherrschung einer Fremdsprache ist aber der Grammatikunterricht macht ihnen keinen Spaß, habe ich mich entschieden den letzten Teil meiner Diplomarbeit den praktischen, kreativen und motivierenden Übungen und Spielen zu widmen.

9. Praktischer Unterricht

Trotz Bemühungen von vielen Autoren gibt es in ihren modernen oder neu bearbeiteten Lehrwerken immer noch zu viele Übungen, die formal, langweilig, monoton und kreativlos sind. Es ist selbstverständlich, dass die Grammatik den Schülern dann keinen Spaß macht. Die Schüler bedürfen mehr Übungen, die kontextbezogen, kommunikativ und kreativ sind, als solche, die nur auf der abstrakten Grammatikstruktur aufgebaut sind. Die auf Kommunikation und Kreativität orientierten Übungen befördern unter anderem ihre Fantasie und Selbstdarstellung.

Dank meinem Praktikum hatte ich schon eine Möglichkeit zu erleben, wie wichtig und schwierig es ist, eine Grammatikstunde gut vorzubereiten. Um das Verstehen des bestimmten grammatischen Stoffes zu erleichtern, sollte ein Lehrer die Anschaulichkeit ausnutzen. Bildliche Situationsvorgaben können den Schülern sehr viel helfen, die Bedeutung einer grammatischen Struktur zu begreifen und sie in der Praxis richtig anzuwenden. Es ist meistens nicht nötig die Bilder zu erklären und auch schwächere Schüler haben größere Lernerfolge als beim Unterrichtsverfahren ohne visuelle Hilfsmittel. Es ist bestimmt auch ein großer Vorteil, dass die Bilder schon im Unterricht mit Anfängern benutzt werden können. Es ist möglich, die Bilder in jede Unterrichtsphase einzuordnen, entweder als Worterklärung, Kontrolle des erreichten Lernziels oder zur Erklärung eines neuen grammatischen Stoffes.

Wenn man vorhat, mit Bildern zu arbeiten, ist es nötig, Situation, Text und Grammatik thematisch zu verknüpfen. Es entstehen ab und zu Probleme, welche Bilder zu einem bestimmten grammatischen Stoff auszuwählen, und der Lehrer muss aus diesem Grund gut überlegen, wie am effektivsten von einem Bild zu einem Grammatikbereich zu kommen.

Als visuelle Hilfsmittel für eine Grammatikpräsentation können nach Scherling, Schuckal (1992: 28) beispielsweise folgende Bildtypen verwendet werden:

- darstellende Bilder, bei denen es wichtig ist, dass die Realität mit den vorkommenden Dingen und Lebewesen direkt zusammenhängt (beispielsweise Piktogramme, Skizzen, Karikaturen, Cartoons, Comics);
- logische Bilder, die abstrakte und komplexe Zusammenhänge visualisieren (Schema, Schaubild);
- Fotos, die verschiedene Persönlichkeiten oder Handlungen darstellen können;
- Zeichnungen.

9.1 Praktische, motivierende und kreative Übungen

In diesem Teil werden einige Übungen und Spiele vorgeschlagen, die Kreativität und Motivation bei Schülern erwecken und steigern sollen, und die ihnen helfen sollen, ohne Angst und Hemmung grammatische Strukturen zu üben, festigen und anzuwenden. Die Spiele müssen zwar im Unterricht mit einem bestimmten Zweck eingesetzt werden, trotzdem sollen sie kreativ und lustvoll sein.

9.1.1 Memo-Spiel

Mit dem Begriff das Memo-Spiel beschreibt man ein Zuordnungsspiel mit Kärtchen, bei dem man ein Kartenpaar von zwei zueinander passenden Karten bilden soll. Es wird eine Reihe von mindestens zwanzig Karten gemacht, wobei die Karten auf dem Tisch verdeckt liegen. Das Memo-Spiel wird in einem Paar oder in kleinen Gruppen gespielt. Jeder Schüler dreht zwei Karten um, benennt sie (wenn es sich nur um Bilder handelt), und wenn er ein zusammenpassendes Paar findet, behält er sie und spielt noch einmal. Im Falle, dass sie nicht zusammengehören, legt er sie wieder zurück an die gleiche Stelle und

der nächste Schüler kommt auf die Reihe. Wer die meisten Kartenpaare sammelt, ist der Sieger.

Es handelt sich um ein Spiel, das ein gutes visuelles Gedächtnis und eine Konzentrationsfähigkeit erfordert, und das zur Vertiefung und Festigung des Lehrstoffs dienen kann. Mit dem Memo-Spiel können Substantive und deren Artikel in einem Grammatikunterricht sehr effektiv geübt werden. Dank der ständigen Wiederholung kommt es auch zur Festigung der Bedeutung, Aussprache, Rechtschreibung oder grammatischen Strukturen. Die Kärtchen können nach dem Spiel weiter zu einem induktiven Lernen benutzt werden, anhand der Beispiele können die Schüler selbst eine Regel ableiten (z.B. Pluralformen der Nomen).

Im Fremdsprachenunterricht kann ein Lehrer mehrere Varianten von einem Memo-Spiel anwenden. Es müssen also nicht nur Bilder, die die Schüler benennen, benutzt werden, sondern:

- eine Kombination vom Bild und Wort (Anlage 6);
- eine Kombination von zwei verschiedenen Wörtern, bei der es um formal oder inhaltlich zusammengehörende Wörter geht;
- vom Wort / Text und Text (ein Paar bilden beispielsweise ein Begriff und seine Beschreibung, eine Satzergänzung oder ein geschnittenes Sprichwort).

(Dauvillier, Lévy-Hillerich 2004: 48-52)

9.1.2 Domino-Spiel

Im Unterschied zu einem klassischen Domino-Spiel werden längliche Legekarten statt der Spielsteine benutzt. Sie sind in der Mitte durch einen breiten Strich halbiert, der deutlich macht, dass Informationen, die jede Hälfte enthält, nicht zusammengehören. Eine Kartenhälfte bildet immer ein passendes Paar mit einer anderen Kartenhälfte. Das Ziel des Spieles ist die Zusammengehörigkeit der Kartenteile zu erkennen und die Karten richtig aneinanderzulegen (Anlage 7). Eine Partner- oder Gruppenarbeit (bis vier Schüler) ist eine passende Sozialform für dieses Spiel. Jedes Paar oder jede Gruppe bekommt ungefähr zwanzig Domino-Karten. Jeder Schüler bekommt seine Karten, die er verdeckt vor sich liegen lässt. Der Schüler, der beginnt, legt eine von seinen Karten offen in die Mitte. Wenn sein Nachbar eine Karte hat, die zu der linken oder rechten Kartenhälfte passt, legt er sie an. Wenn er aber keine passende Karte vor sich hat, wartet er auf eine

andere Gelegenheit in der nächsten Runde. Das Spiel endet, wenn alle Karten aneinander gelegt sind und keine Karte übrig ist.

Das Spiel kann aber auch gut für eine Einzelarbeit mit dem Ziel des Nachholens benutzt werden. Es ist gut, diese Aktivität am Beginn der Stunde einzugliedern, um einen alten Lehrstoff zu wiederholen oder zu vertiefen. Die Anwendungsmöglichkeiten des Domino-Spiels sind vielfältig, es kann beispielsweise mit diesem Spiel Singular und Plural von Nomen geübt werden (Dauvillier, Lévy-Hillerich 2004: 52-55).

9.1.3 Quartett-Spiel

Dieses Spiel ist durch seine Themenvielfalt im FSU beliebt und die Lernenden können die Lexik festigen, erweitern und wiederholen.

Das Quartett-Spiel besteht aus 32 Karten zu jedem Thema, ein Quartett wird immer von vier zusammengehörenden Karten gebildet (Anlage 8). Die Schüler sitzen zu viert um einen Tisch und einer verteilt die Karten. Wenn alle ihre Karten in der Hand haben, beginnt das Spiel mit dem Ziel so viele Quartette wie möglich zu sammeln. Der beginnende Spieler fragt irgendeinen Mitspieler nach einer Karte, die ihm zu einem vollendeten Quartett fehlt. Wenn er sie bekommt, fragt er weiter, sonst fragt der Befragte. Wer zum Schluss die meisten Quartette bekommen hat, ist der Sieger.

Die Redemittel sind nicht so kommunikativ, aber dank dem, dass diese Redemittel beim Quartett-Spiel ziemlich stark ritualisiert sind, kann sehr gut eine Ergänzung im Akkusativ beziehungsweise im Dativ automatisiert werden, denn es geht um wiederholende Fragen des Typs: „Hast du den/die/das?“, „Hast du vom Quartett...?“ oder „Hast du von den Wassertieren ...?“.

Das Repertoire von den Antworten ist auch eingeschränkt, denn sie antworten meistens „Ja / Nein“. Der Lehrer kann aber den Schülern durch dieses Spiel neue nützliche Phrasen beibringen, und zwar von „Leider habe ich den (das, die) nicht“, „Tut mir Leid“ über „Bedaure, nein“ bis hin zum „Ich bedaure, dass ich die Karte nicht habe“ (Dauvillier, Lévy-Hillerich 2004: 58-63).

9.1.4 Ein würfelgesteuertes Kartenspiel

Zu diesem Zuordnungsspiel gehört selbstverständlich ein Würfel, was sich in den Variationsmöglichkeiten widerspiegelt, denn der Zufall hat dabei eine entscheidende Rolle.

Das Spiel wird zu dritt oder zu viert gespielt. Jeder Spieler bekommt fünf Fragekarten, während die ungefähr 20 Antwortkarten offen in der Mitte des Tisches gelegt sind. Derjenige, der das Spiel beginnt, nimmt eine von seinen Fragekarten, liest, was dort geschrieben ist, und würfelt. Er sucht in den Antwortkarten die, die zu seiner Karte und zugleich zu der gewürfelten Zahl passt (Anlage 9). Wenn er sie findet, nimmt er beide Karten. Falls es ihm nicht gelingt, versuchen alle Spieler die passende Antwort auf diese Frage zu finden, erst danach kann der nächste Spieler eine seiner Fragen vorlesen. Das Spiel ist beendet, wenn zu allen Fragen passende Antworten gefunden werden. Das Ziel dieses Spieles ist die Kooperation. Alle Spieler sollen sich gegenseitig helfen, d. h., sie suchen die Antwort zusammen, wenn jemand nicht weiß.

Das würfelgesteuerte Kartenspiel kann auch für Binnendifferenzierungen verwendet werden. So muss der Spieler, der gewürfelt hat, eine kurze Angabe, die auf der Antwortkarte steht, in einen komplexen Satz formulieren. Andere Mitspieler beurteilen dann, ob die Formulierung richtig war. Wenn sie entscheiden, sie nicht zu akzeptieren, müssen sie ihrem Mitspieler eine Möglichkeit geben, sich zu korrigieren und wenn er immer nicht fähig ist, die Antwort auszuformulieren, helfen sie ihm.

Mit diesem Spiel kann der Lehrer sehr effektiv Wechsel- und Raumpräpositionen durchspielen oder andere grammatische Strukturen wiederholen (Dauvillier, Lévy- Hillerich 2004, 55-58).

9.1.5 Schnelle Spiele

Schnelle Spiele werden auch sehr oft als Anwärmspiele genannt und dienen für eine spielerische Wiederholung von Bekanntem und Gekanntem. Das Ziel solcher Spiele ist richtige oder passende Wörter zu finden, etwas schnell zu finden, zu erraten und vor allem gute Laune zu verbreiten. Eine passende Sozialform für diese Spiele ist eine Kooperation der ganzen Klasse oder eine Gruppenarbeit. Diese Spiele sollte der Lehrer am Anfang der Stunde zur Wiederholung oder während der Stunde, wenn es zur Ermüdung der Schüler kommt, einreihen. Folgend nenne ich einige Beispiele von schnellen Spielen, mit denen

man die Grammatik, die Substantive betrifft, wiederholen kann (Dauvillier, Lévy-Hillerich 2004: 68-70).

9.1.5.1 Einübung und Trainieren des Substantivgenus

Der Lehrer vermischt verschiedene Bilder und Schüler müssen sie in drei Gruppen nach dem Geschlecht einordnen. Diese Aktivität kann auch sehr gut zum Wettbewerb zwischen Teams benutzen. Das Spiel kann auch abgeändert werden, wenn der Lehrer die Bilder zeigt und die Schüler mit farbigen Kärtchen (blau für Maskulinum, rot für Femininum und gelb oder grün für Neutrum) für einzelne Geschlechter signalisieren, ob sie das richtige Geschlecht von Substantiven können, oder nicht. Ein Schüler wird immer ausgewählt und sagt die ganze Form laut (Anlage 10).

9.1.5.2 Einübung und Trainieren des Nominativs:

In dem Klassenraum befestigt der Lehrer eine Wäscheschür und gibt Bilder mit der Kleidung den Schülern. Dann gibt er eine Angabe an: „Meine Mutter wäscht eine Mütze.“ Die Schüler kommen nacheinander mit ihren Bildern von der Kleidung, die bereits genannt wurde, und befestigen sie auf die Schür. Mit den Bildern kann der Lehrer weiter arbeiten, er kann beispielsweise einige von ausgestellten Bildern verstecken, und die Schüler müssen sagen, welche Bilder fehlen. Jetzt wird auch der bestimmte Artikel geübt.

Ein anderes Spiel für das Trainieren vom Nominativ ist, wenn der Lehrer ein Bild einem Schüler auf seinen Rücken befestigt oder das Bild nur der Klasse zeigt, und der Schüler fragt die Klasse: „Bin ich ein, eine ...?“ Damit festigen Schüler den Gebrauch vom Nominativ – also Verbindung eines unbestimmten Artikels mit einem Substantiv. Als Ersatz zu diesem Spiel können die Schüler das befestigte Bild hinter dem Rücken des ratenden Schülers beschreiben. Man kann das auch im Team oder Paar spielen.

9.1.5.3 Einübung und Trainieren des Akkusativs:

Dieses Sprachspiel ist mit Bewegung verbunden und es dient zum Trainieren des Akkusativs. Schüler sitzen im Kreis auf Stühlen. Der Schüler, der das Spiel beginnt, hat keinen Stuhl und steht in der Mitte des Kreises. Die sitzenden Schüler bekommen Bilder

aus einem thematischen Bereich (z. B. Tiere). Der Schüler in der Mitte kann beispielsweise sagen: „Ich gehe in den ZOO und sehe einen Tiger, einen Elefanten und eine Schlange.“ (aufgrund der verteilten Bilder). Die, die auf ihren Bildern die benannten Tiere haben, müssen ihren Platz wechseln und der hervorrufende Schüler versucht, schnell irgendeinen freien Platz zu besetzen. Der, dem es nicht gelingt, einen Stuhl zu besetzen, setzt mit dem Herausrufen fort. Die Schüler üben mit einer spielerischen Form die Akkusativverwendung.

Ein anderes Spiel verläuft in einem von Schülern gebildeten Kreis. Der Lehrer platziert in die Mitte des Kreises Bilder mit verschiedenen Orten und Geschäften, die sich in der Stadt befinden, und fragt einen Schüler: „Wohin gehst du?“. Der Schüler wählt sich ein Bild aus, tritt auf das Bild und antwortet auf die Frage mit der Phrase, dann setzt er mit dem Fragen fort.

9.1.5.4 Einübung und Trainieren des Dativs:

Das einfache Lied „Ich fahre mit meinem Bus“ (Anlage 11) ist geeignet vornehmlich zur Einübung oder Wiederholung der Präpositionsverbindung mit dem Dativ. Die Schüler veranschaulichen bei der Einübung des Lieds nicht nur die mit den Verben ausgedrückten Tätigkeiten, sondern auch Personal- und Possessivpronomina. Das Lied ist möglich auch abzuändern. Der Lehrer schlägt zuerst selbst 2-3 Abänderungen vor, und andere denken die Schüler aus. Das ermöglicht auch eine Gruppenarbeit. Die Schüler notieren dann eine beliebige Variante des Lieds in ihr Heft (Andrášová, Podepřelová 2000: 15-16).

10. Zusammenfassung

Meine Diplomarbeit entstand als Reaktion auf nicht einheitliche Ansichten, ob die aktuellen Lehrwerke, d. h. solche, die den Anforderungen an den Unterricht der zweiten Fremdsprache in der Tschechischen Republik entsprechen, für den Deutschunterricht mehr geeignet sind als die älteren. Im Hinblick auf immer noch zahlreiche Grundschulen, wo man nach dem Lehrbuch „Heute haben wir Deutsch“ unterrichtet, habe ich mich für dieses Lehrbuch entschieden, und es einem der aktuelleren Lehrbücher, und zwar „Deutsch mit Max“, gegenübergestellt. Meine Aufmerksamkeit habe ich auf die Wortart *Substantive* konzentriert, und beide Lehrbücher habe ich hinsichtlich der Substantivvermittlung analysiert.

Meine Arbeit fängt mit dem theoretischen Teil an. In diesem Abschnitt beschäftige ich mich unter anderem mit Kriterien für die auf Grammatik konzentrierte Lehrwerkanalyse, von denen ich nachfolgend ausgehe. In dem praktischen Teil sind diese Kriterien für die Bewertung von den oben erwähnten Lehrbüchern benutzt worden.

Aus meiner Analyse folgt, dass „Heute haben wir Deutsch“ auf eine systematische Grammatikvermittlung Gewicht legt, und dieser Tatsache entspricht auch die Auswahl der Grammatik. Es werden zuerst Präpositionen mit Dativ unterrichtet, dann die mit Akkusativ und erst nach der Bewältigung dieses Lehrstoffs kommen einige Präpositionen, die zugleich den Dativ und Akkusativ regieren. „Heute haben wir Deutsch“ wurde für den Unterricht der ersten Fremdsprache konzipiert, und das widerspiegelt sich auch in der Progression und den Übungsformen. Das Tempo des unterrichteten Lehrstoffs ist gemäßigt, es gibt in diesem Lehrbuch mehr Lektionen als im „Deutsch mit Max“, darum können die Lehrwerkautoren mehr Platz dem Üben der Grammatik widmen. Für dieses Lehrbuch sind Pattern-Drills Übungen üblich und nicht so viele Möglichkeiten der Partnerarbeit. Im Gegensatz dazu bevorzugt „Deutsch mit Max“ den kommunikativen Unterricht. „Deutsch mit Max“ wird auf dem kommunikativen Gebrauch der Sprache aufgebaut, was auch die Auswahl der Grammatik betrifft. Es wird nur ein solcher Unterrichtsstoff ausgewählt, den die Schüler im praktischen Sprachgebrauch verwenden können. Die Schüler lernen aus diesem Grund gleich am Anfang die Präpositionen kennen, die die beiden Kasus regieren. Da das Lehrwerk für zwei Jahre konzipiert ist, ist die Progression rasch. Es gibt zwar nicht so viele Übungen im Lehrbuch wie im „Heute haben wir Deutsch“, wohl aber bietet das

Lehrwerk mehrere Gelegenheiten zu einer Partner- oder Gruppenarbeit an. Auch die Dialoge sind authentisch und mittelmäßig lang, sodass sich die Schüler die ganze Zeit konzentrieren können.

Aus dem Vergleich ist evident, dass das Lehrwerk „Deutsch mit Max“ den Tendenzen und den Ansprüchen des Unterrichts einer Fremdsprache in der heutigen Zeit entspricht. Da aber immer noch so viele Schüler nach dem Lehrwerk „Heute haben wir Deutsch“ lernen, wollte ich ihre Ansichten über dieses Lehrbuch kennen. Eben darum folgt nach der Lehrwerkanalyse eine empirische Untersuchung, die von nach diesen Lehrwerken lernenden Schülern ausgefüllt wurde. Es geht aus den Aussagen hervor, dass die Ansichten der Befragten über ihre theoretischen Kenntnisse und über die Konzeption des Lehrwerks ähnlich sind. Denn alle sind auch dazu gekommen, dass sie den Lehrstoff zwar begreifen, aber dass es ihnen keinen Spaß macht, habe ich mich entschieden, meine Diplomarbeit mit praktischen, motivierenden und kreativen Übungen zu beenden.

11. Resumé

Tato práce je zaměřena na zprostředkování gramatiky ve výuce německého jazyka na základních školách, přičemž hlavní pozornost je věnována skloňování podstatných jmen. Pro porovnávání jsem si vybrala dvě zcela odlišně koncipované učebnice. Jelikož se stále na poměrně mnoha základních školách vyučuje podle učebnice „Heute haben wir Deutsch“, rozhodla jsem se tuto učebnici konfrontovat s její modernější nástupkyní „Deutsch mit Max“ a zjistit, zda se pojetí moderních učebnic liší od těch starších pouze graficky, ilustracemi a tématy, které odpovídají věku žáků, nebo i s ohledem na gramatiku (jiný výběr, progrese a množství probraných gramatických struktur), a tedy jsou tyto učebnice vhodnější pro současnou výuku německého jazyka.

Tato diplomová práce se skládá z praktické a teoretické části. V teoretické části vysvětluji pojem *gramatika* a její význam ve výuce cizího jazyka. Dále tato část popisuje, jak je gramatika zprostředkovávána a k jakým problémům může dojít ve výuce gramatiky. Následně se věnuji představení slovního druhu *podstatné jméno*, přičemž zaměřuji pozornost na jeho skloňování a nastínění problematických jevů, které převládají u žáků při skloňování podstatných jmen. Na závěr této části se zabývám kritérii pro gramatickou analýzu učebnic.

V prakticky orientované části jsou pak tato kritéria použita pro posouzení již zmíněných učebnic.

Z výsledků analýzy vyplývá, že učebnice „Heute haben wir Deutsch“ klade důraz na systematické zprostředkování gramatiky, což je patrné i na výběru gramatiky. Jako příklad bych uvedla gramatickou látku *předložky*, které jsou nejprve vyučovány ve spojení s dativem, poté s akuzativem a teprve po zvládnutí této látky jsou uváděny některé předložky reagující s oběma pády. Tato učebnice byla koncipována pro výuku prvního cizího jazyka, což se odráží i na progresi a typech cvičení. Tempo probírané látky je pomalé, učebnice obsahuje více lekcí, než je tomu u „Deutsch mit Max“ a nabízí se více prostoru pro procvičování gramatiky. Pro tuto učebnici jsou také typická cvičení formou drilu a není zde příliš možností pro práci ve dvojici. Oproti tomu „Deutsch mit Max“ upřednostňuje komunikativní výuku. Tato učebnice je postavena na komunikativním využití jazyka, což se týká i výběru gramatiky. Je zařazena především taková látka, kterou žáci potřebují pro praktické využití jazyka. Z tohoto důvodu jsou žáci už od začátku seznamováni s nejčastěji používanými předložkami, které reagují s oběma pády. Jelikož je tato učebnice koncipována na dva roky, je tempo svižné. V této učebnici sice není tolik cvičení ve srovnání s tou předchozí, zato však nabízí více příležitostí pracovat ve dvojici nebo skupině. Také texty v učebnici jsou autentické a středně dlouhé, takže se žáci dokážou po celou dobu koncentrovat.

Ze srovnání je evidentní, že učebnice „Deutsch mit Max“ odpovídá tendencím a nárokům výuky dalšího cizího jazyka v dnešní době. Jelikož ale stále existuje početné zastoupení škol, kde se vyučuje podle prvních dvou dílů „Heute haben wir Deutsch“, chtěla jsem znát názory žáků na tuto učebnici. Právě proto následuje po analýze učebnic empirický výzkum, jenž vychází z výsledků zpracovaných z odpovědí žáků, kteří se podle těchto učebnic učí. Z výpovědí vyplývá, že teoretické znalosti respondentů a jejich náhled na koncepci učebnic jsou srovnatelné. Žáci obou základních škol se také shodli na tom, že sice gramatice v podání učitele rozumí, přesto je však nebaví. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla poslední kapitolu věnovat praktické výuce a uvést příklady praktických, motivujících a kreativních cvičení, jež by žákům usnadnily pochopit a naučit se gramatiku týkající se podstatných jmen zábavnou formou.

12. Literaturverzeichnis

ANDRÁŠOVÁ, Hana a Alena PODEPŘELOVÁ. *Ich laufe mit dem Gorilla*. České Budějovice: DAG P, 2000. ISBN 238-5807-6.

BAUSCH, Karl-Richard, Herbert CHRIST a Hans-Jürgen KRUMM. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Basel : Francke, 1995. ISBN 3825280438.

BENEŠOVÁ, Radka. *Základy německé morfologie*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 1996. ISBN 80-7040-169-9.

BUTZKAMM, Wolfgang. *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Francke Verlag, 1989. ISBN 3825215059.

DAHL, Johannes a Brigitte WEIS. *Grammatik im Unterricht*. München: Goethe- Institut, 1988.

EISENBERG, Peter. *Duden: Die Grammatik*. 8. überarbeitete Auflage. Mannheim: Dudenverlag, 2009. ISBN 978-3-411-04048-3.

EISENBERG, Peter. *Das Wort: Grundriss der deutschen Grammatik*. 3. Auflage. Stuttgart: Weimar : Metzler, 2006. ISBN 3-476-02160-2.

FIŠAROVÁ, Olga a Milena ZBRANKOVÁ. *Deutsch mit Max: Díl 2*. Plzeň: Fraus, 2007. ISBN 978-80-7238-594-2.

FUNK, Hermann a Michael KOENIG. *Grammatik lehren und lernen*. Berlin: Langenscheidt, 1996. ISBN 9783468496790.

HELBIG, Gerhard. *Sprachwissenschaft - Konfrontation - Fremdsprachenunterricht*. Leipzig: Enzyklopädie, 1981. ISBN 3765341428.

HELBIG, Gerhard a Joachim BUSCHA. *Deutsche Grammatik: ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin: Langenscheidt, 2001. ISBN 978-3-468-49493-2.

HENTSCHEL, Elke. *Deutsche Grammatik*. Berlin: de Gruyter, 2010. ISBN 978-3-11-018560-7.

HENTSCHEL, Elke a Harald WEYDT. *Handbuch der deutschen Grammatik*. Berlin: de Gruyter, 2003. ISBN 3-11-017501-0.

HERINGER, Hans Jürgen. *Lesen, lehren, lernen: eine rezeptive Grammatik des Deutschen*. Tübingen: Niemeyer, 2001. ISBN 3-484-10642-5.

JANÍKOVÁ, Věra a Monika MICHELS-MCGOVERN. *Aspekte des Hochschulfachs: Methodik und Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache im Überblick*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-2344-9.

KAST, Bernd a Gerhard NEUNER. *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken: für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt, 1994. ISBN 3468494459.

KÖLLER, Wilhelm. *Funktionaler Grammatikunterricht: Tempus, Genus, Modus: Wozu wurde das erfunden?*. Hannover: Schneider Hohengehren, 1997. ISBN 978-3-89676-013-5.

KOUŘIMSKÁ, M., S. JELÍNEK, L. KUČEROVÁ, U. KETTENBURG a Ch. KRATOCHVÍLOVÁ-ZIEGERT. *Heute haben wir Deutsch 2*. 9. aktualizované vydání. Český Těšín: Jirco, 2005. ISBN 80-86550-24-9.

MACKOWIAK, Klaus. *Grammatik ohne Grauen: Keine Angst vor richtigem Deutsch!*. München: Beck, 2008. ISBN 3406420869.

MACKOWIAK, Klaus. *Die 101 häufigsten Fehler im Deutschen: und wie man sie vermeidet*. München: Beck, 2004. ISBN 9783406592461.

MEESE, Herrad. *Systematische Grammatikvermittlung und Spracharbeit im Deutschunterricht für ausländische Jugendliche*. Berlin: Langenscheidt, 1990. ISBN 3468494319.

POVEJŠIL, Jaromír. *Mluvnice současné němčiny*. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-0076-3.

SCHMITT, Richard. *Weg mit den typischen Fehlern!: Teil 1*. München: Verlag für Deutsch, 1989. ISBN 9783190074.

STORCH, Günther. *Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik : theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Fink, 1999. ISBN 3-8252-8184-1.

ULRICH, Winfried. *Didaktik der deutschen Sprache*. Band 3. Stuttgart: Klett, 2001. ISBN 978-3129244128.

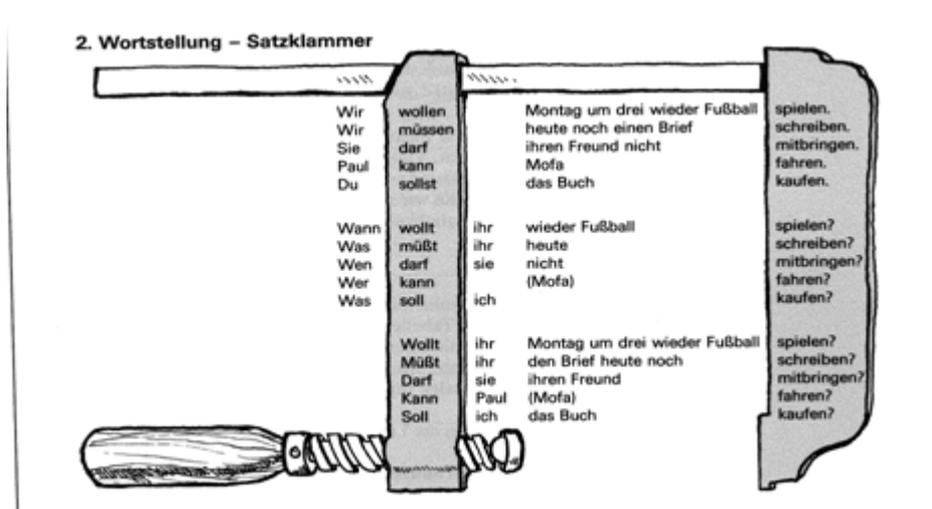
Internetquelle:

PLASSMANN, Şenay. *Grammatik im Fremdsprachenunterricht*. In: [online]. [cit. 2014-05-05]. Dostupné z:<http://de.scribd.com/doc/57011229/19927%C5%9EENAY-PLASSMANN>.

SCHLAK, Torsten. *Grammatik induktiv oder deduktiv vermittelt? Zielgruppenorientierte Methodiforschung an einem konkreten Beispiel veranschaulicht*. In: *Empirische Arbeiten aus der Sprachlehrforschung*. [online]. 2003 [cit. 2014-02-10]. Dostupné z: <http://www.optimisme.ch/downloads/schlak2003grammatikinduktivoderdeduktiv.pdf>.

13. Anlagen

Anlage 1



(nach Neuner, in Funk, Koenig 1991: 77)

Anlage 2



(nach Neuner, in Funk, Koenig 1991: 88)

Anlage 3

GRAMMATIK

Ich komme aus (z)  von (od) 

vždy 3. pád

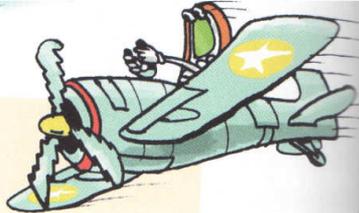
der Park	die Kirche	das Haus
----------	------------	----------

Peter kommt aus dem Park. (z parku) aus der Kirche. (z kostela) aus dem Haus. (z domu)
von ... von ... von ...

GRAMMATIK

Ich fahre mit dem Bus.
mit der Seilbahn.
mit dem Auto.

Max fliegt mit dem Flugzeug.



(Fišarová, Zbranková 2007: 55-56)

Anlage 4

GRAMMATIK

1. 3. pád zájmen ich, du

Der Vater kauft	mir	einen Ball.
Robert kommt zu	dir	nach Hause.
Er spielt mit	dir	Fußball.

2. Předložky se 3. pádem: zu (zum, zur), bei (beim)

Der Ball fliegt	zu dem zum	} Baum,	zu der zur	} Hecke,	zu dem zum	} Tor.
Der Ball ist	bei dem beim	} Baum,	bei der	Hecke,	bei dem beim	} Tor.

3. Předložky se 4. pádem: durch, für, gegen, ohne, um

Der Ball ist	für	<u>das</u> Kind.
Morgen spielen wir	gegen	<u>die</u> Klasse 7A.
Wir können	ohne	<u>den</u> Ball nicht spielen.

(Kouřimská et al 2005: 78-79)

Anlage 5

Vážení žáci 9. ročníku,

prosím Vás o vyplnění krátkého dotazníku, jehož cílem je prozkoumat problematiku zprostředkování gramatiky v cizím jazyce, zejména skloňování podstatných jmen. Dotazník je zcela anonymní a jeho výsledky budou použity pouze k účelům diplomové práce studentky Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Pokuste se nad otázkami krátce zamyslet a odpovídejte pravdivě. Na vyplnění dotazníku je 10-15 minut. Vhodnou odpověď zakroužkujte, vždy pouze JEDNU.

Předem děkuji za spolupráci.

Dotazník

- 1) Ve vyučování používáme učebnici německého jazyka:
 - a) Heute haben wir Deutsch
 - b) Deutsch mit Max

- 2) Gramatiku považují za:
 - a) velmi důležitou
 - b) spíše důležitou
 - c) spíše nedůležitou
 - d) nedůležitou

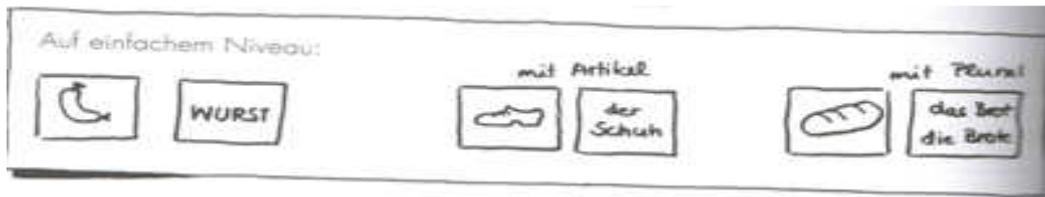
- 3) Množství probírané gramatiky se mi zdá jako:
 - a) příliš rychle narůstající
 - b) spíše rychle narůstající
 - c) přiměřeně rychle narůstající
 - d) spíše pomalu narůstající

- 4) Gramatiku procvičujeme:
 - a) drilem
 - b) hravou formou
 - c) jiným způsobem: _____
 - d) nprocvičujeme

- 5) Učitel/ka vysvětluje gramatiku tak, že:
 - a) vždy danou látku pochopím a baví mě to
 - b) pochopím danou látku, ale nebaví mě to
 - c) většinou danou látku pochopím, případně se zeptám, čemu nerozumím
 - d) většinou nic nepochopím

- 6) Na vyučovací hodinu se:
- připravuji samostatně s učebnicí
 - připravuji s poznámkami v sešitě
 - připravuji s cizí pomocí (rodiče, spolužáci, doučování)
 - nepřipravuji
- 7) V němčině je pádů:
- méně než v češtině
 - stejně jako v češtině
 - více než v češtině
- 8) Při skloňování podstatných jmen se mění tvary:
- členu (určitého/neurčitého)
 - podstatného jména
 - obojího
- 9) Učení se členu určitého považuji ve výuce německého jazyka za:
- důležité
 - částečně důležité
 - zbytečné
- 10) Vím, kdy použiju určitý člen a kdy neurčitý:
- ano
 - ne
- 11) Vím, proč ve spojení „*in dem Zimmer*“ je užit tvar členu „**dem**“:
- ano
 - ne
- 12) Vím, proč ve spojení „*in das Zimmer*“ je užit tvar členu „**das**“:
- ano
 - ne
- 13) Myslím si, že prezentování předložkových spojení (spojení předložek s podstatnými jmény) je v učebnici srozumitelně podáno:
- ano
 - částečně
 - ne
- 14) Uspořádání látky předložkových spojení v učebnici považuji za:
- systematické
 - částečně systematické
 - nesystematické
- 15) Je pro mě těžké vytvořit množné číslo u podstatného jména, jehož význam neznám:
- ano
 - ne
- 16) Dokážu sám vyhledat tvar množného čísla u daného podstatného jména v cizojazyčném slovníku:
- ano
 - ne

Anlage 6



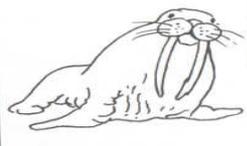
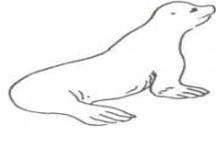
(Dauvillier, Lévy-Hillerich 2004: 55)

Anlage 7

ALBUM	HAND	TUCH	ARBEITS
TISCH	ZAHN	BÜRSTE	ESS
ZIMMER	FAHR	RAD	FOTO

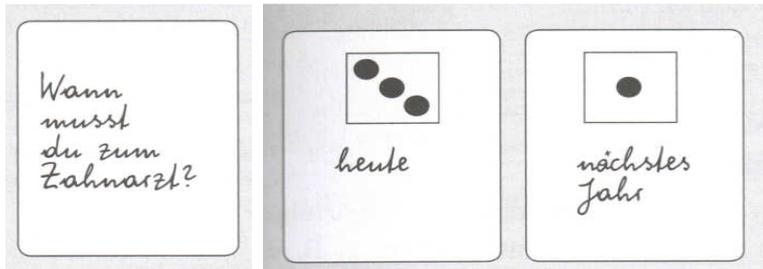
(Dauvillier, Lévy-Hillerich 2004: 55)

Anlage 8

<p>2 Wassertiere</p>  <p>A Nilpferd</p> <p>A das Nilpferd B das Walross C der Seehund D der Pinguin</p>	<p>2 Wassertiere</p>  <p>B Walross</p> <p>A das Nilpferd B das Walross C der Seehund D der Pinguin</p>	<p>2 Wassertiere</p>  <p>C Seehund</p> <p>A das Nilpferd B das Walross C der Seehund D der Pinguin</p>	<p>2 Wassertiere</p>  <p>D Pinguin</p> <p>A das Nilpferd B das Walross C der Seehund D der Pinguin</p>
--	---	--	---

(Dauvillier, Lévy-Hillerich 2004: 59)

Anlage 9



(Dauvillier, Lévy-Hillerich 2004: 55)

Anlage 10



(Dauvillier, Lévy-Hillerich 2004: 68)

Anlage 11

1

Am Dm
Ich fah-re, ich fah-re mit mei-nem Du Bus.

4

G C F
fährt, du fährt mit dei-nem Er fährt, er fährt mit Bus.

7

E E Am
sei-nem Sie fährt, sie fährt mit ihr-ern Bus.

(Andrášová, Podepřelová 2000: 15)