

Universität Ostfinnlands, Philosophische Fakultät

Deutsche Sprache

Magisterarbeit zum Thema:

**Eine vergleichende Analyse der Grammatikvermittlung in finnischen  
Deutschlernbüchern**

vorgelegt von:

Tiia Koivisto, 165175

Frühjahrssemester 2012

Leitung: Prof. Christopher Hall

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO – UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

Tiedekunta – Faculty Filosofinen tiedekunta		Osasto – School Humanistinen osasto	
Tekijät – Author Tiia Johanna Koivisto			
Työn nimi – Title Eine vergleichende Analyse der Grammatikvermittlung in finnischen Deutschlernbüchern			
Pääaine – Main subject	Työn laji – Level	Päivämäärä – Date	Sivumäärä – Number of pages
saksan kieli	Pro gradu -tutkielma Sivuainetutkielma Kandidaatin tutkielma Aineopintojen tutkielma	x 9.3.2012	59 + suomenkielinen tiivistelmä
<p><b>Tiivistelmä – Abstract</b></p> <p>Tämän pro gradu -tutkielman tarkoitus oli tutkia kielioppia suomalaisissa saksankielen oppikirjoissa. Kieliopin opettamisen historia on värikäs: välillä kieliopin opettaminen on ollut vieraan kielen opetuksen päätarkoitus, välillä sitä on pidetty täysin tarpeettomana. Näillä suuntauksilla on vaikutuksensa myös oppikirjoihin. Vieraan kielen opetuksessa on korostettu viestinnällisyyttä 1980-luvulta lähtien. Tutkielmassa tarkasteltiin sitä, kuinka saksankielen kieliopin opetus on muuttunut oppikirjoissa 1980-luvulta tähän päivään tultaessa.</p> <p>Tutkielmassa analysoitiin ja vertailtiin kolmea yläkoulun B2-saksan oppikirjasarjaa 1980-, 1990- ja 2000-luvuilta. Tutkimuskysymykset olivat:</p> <p>1. Vastaako oppikirjojen kieliopin opetus (nykyisiä) käsityksiä pedagogisesta kieliopin opetuksesta? Korostetaanko kielenkäytön viestinnällisiä tarpeita? Miten kieliopillinen säännönmuodostus tapahtuu oppikirjoissa? 2. Millaisessa järjestyksessä kielioppiasiat oppikirjassa esitetään? 3. Millaisia kielioppitehtäviä oppikirjoissa on? 4. Vastaako kielioppi opetussuunnitelmaa?</p> <p>Tutkielman metodina oli sisällönanalyysi. Analyysissa oppikirjoista erotettiin kielioppisivut ja tehtävät. Niitä luokiteltiin sekä määrällisesti että laadullisesti. Teoriaan pohjautuva analyysi toteutettiin oppikirjoille asetettujen kysymysten avulla.</p> <p>Tutkielman tuloksena on, etteivät peruskoulun B2-saksan oppikirjasarjat ole viimeisten kolmen vuosikymmenen aikana muuttuneet kieliopin osalta kovin merkittävästi. Kaikki sarjat käsittelevät viestintää ajatellen tärkeimmät kielioppirakenteet samankaltaisessa järjestyksessä. Uusimmissa sarjoissa <i>Neue Adressessa</i> ja <i>Superissa</i> näkyy 1994- ja 2004-vuosien opetussuunnitelmien (socio)konstruktivistinen oppimiskäsitys. Säännönmuodostus tapahtuu näissä sarjoissa usein induktiivisesti, 1980-luvulta olevassa <i>Willkommen!</i>-sarjassa taas pääosin deduktiivisesti.</p> <p>Kirjallisissa kielioppitehtävissä ei ilmennyt selkeästi erilaisia tehtävätyyppejä eri sarjojen tai vuosikymmenten välillä. Reproduktiiviset tehtävät, kuten aukkotestit ovat suosituimpia kaikissa sarjoissa. Puoliavoimet tehtävät ovat toiseksi suosituin kirjallinen tehtävätyyppi. Reflektioivia tehtäviä on kolmanneksi eniten kaikista kirjallisista kielioppitehtävistä. Omaa tuottamista vaativat tehtävät ovat kaikissa sarjoissa harvinaisia. Suullisissa kielioppitehtävissä oli enemmän eroja tutkittujen sarjojen välillä. 1980-luvun <i>Willkommen!</i>-sarjassa suulliset tehtävät ovat kaikki samantyyppisiä. Uudemmissa sarjoissa <i>Neue Adressessa</i> ja <i>Superissa</i> suulliset kielioppitehtävät ovat monipuolisempia ja vaihtelevampia.</p>			
Avainsanat – Keywords			
kielioppi (Grammatik), vieraan kielen opetus (Fremdsprachenunterricht), oppikirja-analyysi (Lehrwerkanalyse)			

## INHALT

1. EINFÜHRUNG .....	1
1.1 Themenwahl .....	1
1.2 Hauptfragestellung .....	2
1.3 Was wird von der Untersuchung erwartet? .....	2
2. ZUR ANALYSE VON LEHRWERKEN .....	2
2.1 Lehrwerkanalyse/ Lehrwerkkritik/ Lehrwerkforschung .....	4
2.2 Lehrwerk/ Lehrbuch/ Lehrmaterial .....	5
2.3 Lehrwerkgenerationen .....	5
3. GRAMMATIK IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT .....	8
3.1 Grammatikbegriff .....	9
3.2 Didaktische/ Pädagogische Grammatik .....	10
3.3 Kommunikativer Grammatikunterricht .....	12
3.3.1 Induktives Vorgehen und entdeckendes Lernen .....	13
3.3.2 Visualisierung .....	15
3.4 Grammatische Progression .....	16
3.5 Grammatikübungen .....	17
4. UNTERRICHTSPROGRAMME UND GRAMMATIKVERMITTLUNG .....	19
4.1 Grammatikunterricht im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen .....	22
5. MATERIAL UND METHODE .....	23
6. ANALYSE .....	24
6.1 Grammatische Progression .....	25
6.2. Gestaltung der Regeln .....	34
6.3 Visualisierung .....	38
6.4 Grammatische Übungen .....	41
6.4.1 Schriftliche Grammatikübungen .....	43
6.4.2 Mündliche Grammatikübungen .....	48
7. ERGEBNISSE .....	51
LITERATURVERZEICHNIS .....	55

# 1. EINFÜHRUNG

## 1.1 Themenwahl

Grammatik ist ein wichtiger Teil der Sprache. Es ist wichtig, die Grammatik zu beherrschen, um eine Sprache richtig sprechen zu können. Wenn man seine Muttersprache lernt, lernt man die Grammatik „automatisch“, aber um eine Fremdsprache richtig zu lernen, braucht man auch Grammatikunterricht. Nach dem Europäischen Referenzrahmen (GER 2007: 5) setzen Fremdsprachenkenntnisse das Wissen der praktischen Grammatik voraus. Deswegen sollte der Grammatikunterricht kommunikativorientiert sein.

Heute spricht man viel von der sogenannten pädagogischen Grammatik. Die pädagogische Grammatik dient auch den kommunikativen, interkulturellen Fähigkeiten des Lernalerns. Die pragmatische Funktion ist wichtig: wie und wann man eine bestimmte grammatische Konstruktion benutzt. Man sollte fragen: „Welche Form brauchen wir, um eine Bedeutung zu verwirklichen?“. Folglich geht es in erster Linie nicht um die Grammatikkenntnisse selbst.

Das Ziel dieser Magisterarbeit ist, die Grammatik in Schulbüchern zu untersuchen. Es hat immer viel Diskussion darüber gegeben, welche Rolle die Grammatik im Fremdsprachenunterricht spielen sollte. Die explizite Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht hat eine wechselvolle Geschichte: zeitweise ist sie völlig abgelehnt worden, zeitweise ist sie stark befürwortet worden. Die verschiedenen Tendenzen haben Einfluss auch auf die Lehrwerke. Folglich interessiere ich mich dafür, welche Rolle die Grammatik in Lehrwerken von drei verschiedenen Jahrzehnten spielt.

Ich interessiere mich dafür, wie die Grammatikdarstellung in Lehrbüchern von den 1980er Jahren bis heute verändert worden ist: ob die Lehrbücher Unterschiede oder Gemeinsamkeiten in der Grammatikdarstellung aufweisen. Seit den 1980er Jahren wird die Kommunikation im Fremdsprachenunterricht stark betont. Die kommunikative Auffassung in der Fremdsprachendidaktik verzichtet nicht ganz auf Grammatikunterricht, aber die Rolle des Grammatikunterrichts in der kommunikativen Methodik ist etwas unklar (Jaakkola 2000:145). Welche Rolle spielt der Grammatikunterricht im kommunikativen Fremdsprachenunterricht?

## **1.2 Hauptfragestellung**

In dieser Arbeit werden drei Lehrbuchserien analysiert und verglichen, die auf das sogenannte B2-Deutsch hingezielt worden sind. Die Serien sind aus den 1980er und 1990er Jahren und aus dem 21. Jahrhundert. Es wird überprüft, wie die Grammatikdarstellung in den Lehrbüchern vorgenommen wird. Die Untersuchungsfragen heißen:

1. Entspricht die Grammatikvermittlung den (heutigen) Vorstellungen des pädagogischen Grammatikunterrichtes? Dient sie den kommunikativen Fähigkeiten? Wie geschieht die Gestaltung der Regeln?
2. Wie ist die grammatische Progression?
3. Wie sind die Grammatikübungen in den Lehrwerken gestaltet? Wie sieht das grammatische Übungsangebot aus?
4. Entspricht die Grammatikdarstellung dem jeweiligen Lehrplan?

## **1.3 Was wird von der Untersuchung erwartet?**

Es ist zu vermuten, dass die vorliegenden Lehrbücher weitgehend den pädagogischen Ideen der jeweiligen Zeit entsprechen. Als ich Deutsch als Fremdsprache gelehrt habe, habe ich bemerkt, dass es zum Beispiel das induktive Vorgehen in heutigen Lehrbüchern gibt. Ich könnte mir vorstellen, dass die älteren Serien grammatischerorientierter wären und etwas mehr Grammatik enthalten würden. Die neueren Serien sind vermutlich kommunikativorientierter als die älteren Bücher.

## **2. ZUR ANALYSE VON LEHRWERKEN**

Obwohl die Printmedien in diesem digitalen Zeitalter an Bedeutung verloren haben, werden Lehrwerke nach Brill (2005: 5) auch in Zukunft eine wichtige Funktion im fremdsprachlichen Deutschunterricht übernehmen. Es ist auch in Finnland üblich, dass die LehrerInnen Lehrwerke im Unterricht viel benutzen. Das Lehrwerk spielt eine zentrale Rolle im

Fremdsprachenunterricht; trotzdem gibt es einen Mangel an Forschung über Lehrmaterialien im und für den Fremdsprachenunterricht (Brill 2005: 4f.). Folglich gibt es ein Desiderat für die Lehrwerkforschung. Nach Krumm und Ohms-Duszenko (2001: 1039) sollten Lehrwerkanalyse und -kritik sogar fester Bestandteil einer Ausbildung in Deutsch als Fremdsprache werden.

Die Weiterentwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht steht mit der Weiterentwicklung der Fremdsprachendidaktik sowie dem Unterrichtspraxis in Verbindung (Brill 2005: 6). Trotzdem gibt es aber keine abgesicherten Daten zum Verhältnis von Lehrwerk und Lernprozess, und man weiß nicht, welchen Beitrag Lehrwerke beim Lernen einer Fremdsprache leisten: ob spezifische methodische Ansätze und die daraus hervorgehenden Lehrwerke tatsächlich eine Verbesserung und Effektivierung der Lernprozesse bewirken (a.a.O., S. 5). Das Lehrwerk ist nur ein Teil des Unterrichts. Nach Krumm und Ohms-Duszenko (2001: 1039) sollten die Lehrende sich nicht so sklavisch am Lehrbuch halten. Heute gibt es viele andere Medien, die im Unterricht benutzt werden können.

Die systematische wissenschaftliche und praxisorientierte Beschäftigung mit dem Lehrwerk hat noch keine lange Tradition wegen der gesellschaftlichen und institutionellen Bedingungen, die die Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts geprägt haben (Neuner 1994: 9). Es gibt Lehrwerkforschung der Fremdsprachendidaktik Deutsch als Fremdsprache erst seit 70er Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts, auf die auch die neuen Erkenntnisse der Lerntheorie Einfluss hatten (a.a.O., S. 11f.). Die Lehrwerkforschung ist aber gekennzeichnet durch eine Uneinheitlichkeit der Grundannahmen: es fehlt immer noch die Einheitlichkeit der Begriffe innerhalb der Lehrwerkforschung. (Brill 2005: 13.)

„Lehrwerke sind Kinder ihrer Zeit“. (Maijala 2007a: 201) Die Lehrwerke spiegeln unter anderen die fremdsprachendidaktischen Methoden und gesellschaftlichen Verhältnisse wider. Besonders im Grammatikunterricht spielt das Lehrwerk eine große Rolle: es hat sich herausgestellt dass die KursleiterInnen sich über die grammatikalischen Inhalte meistens im Lehrwerk informieren (Maijala 2010: 21).

## 2.1 Lehrwerkanalyse/ Lehrwerkkritik/ Lehrwerkforschung

Jede Lehrende oder eine Institution macht eine Art von Lehrwerkanalyse, wenn über die Verwendung eines bestimmten Lehrwerks entschieden wird. Eine unerfahrene oder unwissenschaftliche „Schreibtischevaluation“ von Lehrwerken kann auch erfolgreich sein. Lehrwerkkritik dagegen zielt nicht nur die Auswahl geeigneter Lehrwerke, sondern versteht sich einerseits als Beitrag zur Weiterentwicklung der Fremdsprachendidaktik, andererseits als Beitrag zur Lehrwerkgestaltung (Krumm/ Ohms-Duszenko 2001: 1033ff.).

Nach Neuner (1994: 17) ist die Aufgabe der Lehrwerkkritik „ein valides Raster von Beurteilungskriterien zu entwickeln, die Beurteilung eines Lehrwerks nach den festgelegten Kriterien vorzunehmen und Empfehlungen zum Einsatz des Lehrwerks unter den vorgegebenen zielgruppenspezifischen Bedingungen zu erarbeiten.“ Lehrwerkkritik kann durch Lehrwerkgutachten durchgeführt werden. Lehrwerkgutachten zielen auf eine Beurteilung von Lehrwerken im Ganzen, während Lehrwerkanalysen einzelne Aspekte von Lehrwerken beurteilen. (Krumm/ Ohms-Duszenko 2001: 1035.) Die Verfahren der Lehrwerkbegutachtung und -kritik mögen von Land zu Land unterschiedlich akzentuiert sein, obwohl es auch grundsätzliche Strukturen gibt, die verallgemeinerbar sind (Neuner 1994: 17f.).

Um die Beurteilung von Lehrwerken objektiver zu machen, sind immer wieder Vorschläge gemacht worden, anhand welcher Kriterien Lehrwerke beurteilt werden könnten. Für Deutsch als Fremdsprache war das *Mannheimer Gutachten* einer der ersten Beiträge zur systematischen Analyse von Lehrwerken. Im *Mannheimer Gutachten* wurden die Kriterien in die Bereiche Didaktik, Linguistik und Landeskunde gegliedert. In den 1980er Jahren erschien der Stockholmer Kriterienkatalog, der praxisorientierter war. (Maijala 2007b: 544f.) Ein Kriterienraster sollte aber nicht als Korsett, sondern als Hilfestellung aufgefasst werden. Es gibt verschiedene Raster, die verändert werden können. Die Fragenkataloge sollten offen, veränderbar und erweiterbar sein. (Funk 1994: 100, 110.)

„Im Unterschied zur Lehrwerkkritik und Lehrwerkanalyse, die das Lehrwerk als Produkt untersuchen, zielt *Lehrwerkforschung* im Sinne einer Wirkungsforschung auf den Lern- und Unterrichtsprozess“ (Krumm/ Ohms-Duszenko 2001: 1036). Lehrwerkforschung macht sowohl eine systematische Erprobung von Lehrwerken und untersucht auch die Wirkung von

Lehrwerken auf die Lehrende und Lernende. Die Untersuchung der Wirkungen von Lehrwerken auf den Unterrichtsprozess und ihrer Nutzung durch Lehrende und Lernende kann auch Lehrwerkwirkungsforschung genannt werden. (a.a.O. S. 1037.)

## **2.2 Lehrwerk/ Lehrbuch/ Lehrmaterial**

Nach Krumm und Ohms-Duszenko (2001: 1029) heißt die Bezeichnung *Lehrwerk* in Abgrenzung zum *Lehrbuch* Materialien, die systematisch aufeinander bezogen sind und einen *Medienverbund* bilden. Das Lehrbuch ist ein in sich abgeschlossenes Druckwerk, in dem alle zum Lehren und Lernen benötigten Hilfsmittel zwischen zwei Buchdeckeln enthalten sind. Das Lehrwerk dagegen besteht aus mehreren Lehrwerkteilen, wie Schülerbuch, Arbeitsheft, Glossar, auditive Medien (z. B. Tonbände), visuelle Medien (z. B. Filme oder CD-Rom) usw. Die Entwicklung vom Lehrbuch zum Lehrwerk steht im Zusammenhang mit dem Wandel der Unterrichtsmethoden in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts: in der Grammatik-Übersetzungs-Methode war das Lehrbuch ausreichend aber die Betonung der gesprochenen Sprache in der Fremdsprachendidaktik ab Mitte der 60er Jahre brachte eine Erweiterung des Lehrbuchs zum Lehrwerk mit sich. (Neuner 2003: 399.)

Es gibt noch einen Unterschied zwischen *Lehr-* und *Lernmaterial*. *Lehrmaterialien* richten sich an Lehrende, die entscheiden, in welcher Form sie diese im Unterricht einsetzen. Es ist aber fraglich, ob mit solchem Material auch gelernt wird. *Lernmaterial* sind dagegen zum Beispiel Selbstlernmaterialien oder elektronische Materialien, wie Internetkurse. Immer wieder sind daher Versuche gemacht worden, Unterricht unter Verzicht auf Lehrwerke lernerorientierter zu machen. Die Forderung nach Lernerautonomie hat einen Einfluss auch auf die Lehrwerkentwicklung. (Krumm/ Ohms-Duszenko 2001: 1029ff..)

## **2.3 Lehrwerkgenerationen**

Gesellschaftliche, politische und institutionelle Veränderungen sowie Neuansätze im Bereich der Fachwissenschaften und der Lerntheorie haben immer wieder zur Formulierung neuer



Konzeptionen der Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts geführt. Solche Epochen sind zum Beispiel die Grammatik-Übersetzungs-Methode in den 50er Jahren, die audiolinguale/audiovisuelle Methode in den 60er Jahren und das Pragmalinguistik/kognitiv-kreative lerntheoretische Konzept seit der zweiten Hälfte der 70er Jahren. Folglich haben die Neuansätze zur Didaktik und Methodik Einfluss auch auf die Entwicklung der Lehrwerke gehabt. (Neuner 1994: 12.)

Götze (1994a: 29f.) schreibt in diesem Zusammenhang von Lehrwerkgenerationen. Die erste Phase, die „Grammatik-Übersetzungs-Methode“, die in den fünfziger Jahren dominierend war, ist gekennzeichnet durch eine Gleichsetzung von Sprache und Grammatik: in traditioneller Auffassung standen die Grammatik (d. h. Regelwissen) sowie die geschriebene Sprache in den Lehrwerken im Mittelpunkt. Gesprochene Sprache dagegen fand kaum Beachtung. Regeln, Tabellen der Deklination und Konjugation wurden zusammen mit dem Lexikon unterrichtet, sodass die Schüler vielleicht *über* die Sprache, aber nicht *die* Sprache sprechen konnten (Rall 2001: 882). Nach den Erfahrungen von Maijala (2010: 18) beherrscht die ältere Generation, die Deutsch mit dieser Methode gelernt hat, grammatische Regeln noch sehr gut und detailliert. Dagegen haben sie Schwierigkeiten mit der Aussprache und dem Sprechen.

Es ist daher kein Wunder, dass alle auf die „Grammatik-Übersetzungs-Methode“ folgenden Methoden die Kommunikationsfähigkeit betont haben (Rall 2001: 882). Unter dem Einfluss des linguistischen Strukturalismus sowie der Anwendung behavioristischer Lehrverfahren entstand in den sechziger Jahren die audiolinguale/audiovisuelle Methode, die die gesprochene Sprache akzentuierte. In dieser zweiten Phase dominierte eine rigide Einsprachigkeit: die Benutzung der Zielsprache ohne Übersetzungen. Jedoch sind die Dialoge in audiovisuellen Lehrwerken im Grunde Lehrbuchsprache, für den Unterricht konstruierte Gespräche, die grammatische Phänomene in dialogischer Form präsentieren. (Götze 1994: 29f.) In der audiolingualen/audiovisuellen Methode wurde explizite Grammatik zu einem Tabu: zwar war der Hauptanteil des Übungsgeschehens grammatikalisch determiniert, aber der Gebrauch grammatischer Termini und im Allgemeinen das Gespräch über Grammatik waren peinlich verpönt (Rall 2000: 880f.).

Die dritte Phase ist durch die „pragmatische Wende“ gekennzeichnet: die „Theorie der kommunikativen Kompetenz“ wurde zur Begründung des Fremdsprachenunterrichts

herangezogen. Die dritte Phase betonte das „Sprachhandeln“ in unterschiedlichen Kommunikationssituationen sogar so stark, dass die Sprache in Lehrwerken zum Informationsträger verkümmerte. (Götze 1994a: 29f.) Pragmadidaktik betonte den Sprachgebrauch auch in der Grammatik: es genügte nicht zu wissen, was richtig ist, sondern welche Äußerungen in welchem Kontext adäquat sind (Rall 2001: 883).

In der vierten Phase spielten die Überlegungen der „Interkulturellen Germanistik“ eine wichtige Rolle. Lehrwerke waren nicht mehr so ethnozentrisch als früher. Neben dem Ziel, sich im fremdsprachlichen Alltag zu verständigen, wurde Kultur- und Fremdverstehen in einer „kleiner“ werdenden Welt auch bedeutend (Maijala 2007a: 214). Die fünfte Generation rückte kognitives Lernen ins Zentrum (Götze 1994a: 29f.). Kognitivismus war eine „mentalistische Wende“ in der Methodik des Fremdsprachenunterrichts, die alle vier Grundfertigkeiten –vor allem Lesen und Schreiben– förderte (Maijala 2007a: 202).

Nach Brill (2005: 54ff.) wird Götzes Zuordnung von Lehrwerken zu den in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts bisher unterschiedenen Lehrkonzeptionen aber nicht von allen an der Fachdiskussion beteiligten Autoren übernommen (vgl. Krumm/ Ohms-Duszenko 2001: 1032). Alle Autoren sind sich nicht einig, wie viele Lehrwerkgenerationen es gibt, und welche Lehrwerke zu welcher gehört. Es ist aber wahr, dass es verschiedene Phasen in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts gegeben hat, die auch die Lehrwerke beeinflusst haben.

„Die heutige Generation“ betont den kommunikativen Fremdsprachenunterricht, und im Mittelpunkt stehen die Lernenden und der Sprachgebrauch. Folglich orientiert sich die Grammatik in Lehrwerken auch am Sprachgebrauch. Zum Beispiel wird in der Grammatik das Perfekt vor dem Präteritum eingeführt, weil das Perfekt viel üblicher in der gesprochenen deutschen Sprache als das Präteritum ist. (Maijala 2010: 20.) Diehl und Pistorius (2002: 226f.) schreiben von der heutigen kognitiv-konstruktivistischen Revolution im Fremdsprachenunterricht, die ein Wendepunkt im Grammatikunterricht sei. Wissen –auch grammatisches Wissen– entstehe durch einen aktiven Konstruktionsprozess, und könne nicht von einer Person an eine andere weitergereicht werden. Die Bausteine zur Konstruktion können aber weitergegeben werden.

### 3. GRAMMATIK IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Die explizite Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht hat eine relativ wechselvolle Geschichte. „Die Frage nach der Rolle der Grammatik ist sozusagen ein Evergreen der Fremdsprachendidaktik.“ (Thurmair 1997: 25.) Besonders nach der sogenannten kommunikativ-pragmatischen Wende im Fremdsprachenunterricht in den 1970er/1980er Jahren wurde viel darüber gestritten, ob das Sprachlernen durch die Kommunikation, völlig ohne Grammatikunterricht möglich wäre (Jaakkola 2000: 145). Nach der Theorie der Sprachaneignung von Krashen (1981: 1) ist der explizite Grammatikunterricht nicht relevant: man kann eine Fremdsprache vollständig in der natürlichen Kommunikation lernen. Nach Götze (1994b, 67) sind der Erwerb der Muttersprache und das spätere Lernen der Fremdsprache(n) aber vollkommen unterschiedliche Prozesse: im Kindesalter werden die paraverbalen Anteile, wie Intonation oder Aussprache einer (Fremd)sprache besonders gut erworben. Den Erwachsenen fehlt aber die Fähigkeit zum imitativen und kreativen Spracherwerb. Dafür sind die Regelbildung und das Auffassen von Grammatik besser zu leisten. Helbig (1993) betont außerdem, dass der Lehrende die fremde Sprache auch kennen müsse, damit er den Lernenden auch erklären könne, warum das eine richtig und das andere falsch sei.

In den 90er Jahren bekamen Grammatik und Grammatikunterricht einen neuen Stellenwert durch die kognitive Wende. Die kognitive Wende war quasi eine Renaissance des kognitiven Lernens, das auch die Bewusstmachung der grammatischen Prinzipien forderte. Die Einsicht in die Bedeutung und Funktion grammatischer Strukturen unterstützt das Lernen und Behalten grammatischer Strukturen. Neben der kognitiven Wende entstand eine stärkere Berücksichtigung der Lernerperspektive, was bedeutet, dass der Lerner durch Kognitivierung im Lernprozess unterstützt wird, und dass er zum Weiterlernen befähigt wird. Das Ziel war, dass der Lerner autonom wird. (Thurmair 1997: 26.) Diehl und Pistorius (2002: 230) halten die Autonomie der Lernenden und ihre Verantwortung für den Lernprozess auch für wichtig: die Lernenden können ihr Lernen selbst evaluieren und eigene Hilfsmittel zum Beispiel für die Grammatik herstellen. Es ist aber wichtig, dass jeder seine Fähigkeiten am Ende in eine gemeinsame Aktivität einbringen kann.

Heute spricht man nicht mehr davon, ob überhaupt die explizite Grammatikvermittlung erfolgen soll, sondern wie sie erfolgen soll. Dafür benötigt der Fremdsprachenunterricht eine

sogenannte pädagogische Grammatik. (Thurmair 1997: 27.) Der Sprachunterricht ist im Laufe der Jahre lebendiger geworden: die Themen –oft in dialogischer Form– stehen im Vordergrund, bevor das Interesse auf die grammatische Form gelenkt wird (Rall 2001: 884). Rall (a.a.O., S. 885f.) schreibt auch, dass das Ziel des (Grammatik)unterrichts ist, den grammatischen Stoff frei in der Kommunikation anzuwenden. Folglich dient die Grammatikvermittlung dem übergreifenden Lernziel der interkulturellen kommunikativen Kompetenz.

### **3.1 Grammatikbegriff**

Götze (2001b: 187) schreibt von der historischen Entwicklung von Grammatiken, dass bis in die frühe Neuzeit Grammatik als historische Grammatik begriffen wurde. Grammatische Beschreibungen wurden am Vorbild des Griechischen und des Latein ausgerichtet. Ein Beispiel von einer historischen Grammatik des Deutschen ist Jacob Grimms deutsche Grammatik (1819). Doch schon frühzeitig trat neben dieses Verständnis von Grammatik jenes der Sprachlehre für die Schulen, wie zum Beispiel Grammatik als Sprachlehrbuch. Ein drittes Verständnis von Grammatik ist von Noam Chomsky. Für Chomsky ist Grammatik die „Kenntnis eines kompetenten Sprechers von seiner Sprache“. Sonst wurde der Terminus ‚Grammatik‘ nach ihm zu mehrdeutig verwendet. Diese Mehrdeutigkeit des Terminus Grammatik führte in der Nachfolge Chomskys zu einer Vielzahl von attributiven Erklärungen, um deutlich zu machen, worum es sich im Einzelfall handelte, wie zum Beispiel generative Grammatik, deskriptive Grammatik oder Referenz-Grammatik.

Folglich hat das Wort ‚Grammatik‘ viele Bedeutungen. Im Allgemeinen können die folgenden Grammatiktypen unterschieden werden: theoretische (linguistische), deskriptive (beschreibende), normative und didaktische Grammatik (Götze 2001b: 187). Normative Grammatiken enthalten Vorschriften und Normen, wollen vorschreiben, was richtig oder falsch ist und was gut oder schlecht ist. Deskriptive Grammatiken dagegen möchten den Sprachgebrauch wertungsfrei beschreiben. Didaktische Grammatiken sind Umsetzungen von linguistischen Grammatiken für die Zwecke des Fremdsprachenunterrichts. (Helbig 2001: 176-179.)

Nach Helbig (2001: 175) kann Begriff ‚Grammatik‘ in unterschiedlicher Weise verstanden werden und bezieht sich auf drei Sachverhalte:

- a) auf die dem Objekt Sprache selbst innewohnenden Regeln, unabhängig von deren Erkenntnis/Beschreibung durch die Linguistik und unabhängig von deren Beherrschung durch Sprecher/Hörer;
- b) auf die wissenschaftlich-linguistische Beschreibung der Sprache objektiv innewohnenden Regeln, d.h. auf die Abbildung von Grammatik a);
- c) auf das dem Sprecher/Hörer interiorisierte Regelsystem, das sich im Kopf des Lernenden beim Spracherwerb herausbildet und auf Grund dessen dieser die betreffende Sprache beherrscht (=mentale oder subjektive Grammatik).

Innerhalb der zweiten Definition der Grammatik kann zwischen einer linguistischen und einer didaktischen Grammatik unterschieden werden. Nach Götze (1994b: 67) ist die linguistische Grammatik eine möglichst vollständige und explizite Abbildung des der Sprache innewohnenden Regelsystems durch den Linguisten, und die didaktische Grammatik sei eine didaktisch-methodische Umformung der linguistischen Grammatik, sowie eine Auswahl aus der linguistischen Grammatik. Eine didaktische Grammatik ist eine Grammatik für den Fremdsprachenunterricht, und deutlich unterschieden von einer linguistischen Grammatik. „Sie folgt keiner einheitlichen linguistischen Theorie (z.B. Dependenzgrammatik, Generative Grammatik), sondern ist von lernpsychologischen, didaktischen und methodischen Faktoren bestimmt.“

### **3.2 Didaktische/ Pädagogische Grammatik**

Die linguistische, deskriptive Grammatik ist als Solches nicht für den Grammatikunterricht geeignet, dafür wird die so genannte pädagogische Grammatik gebraucht (Jaakkola 2000: 147). Nach Jaakkola ist die pädagogische Grammatik eine Auswahl von Regeln einer fremden Sprache.

Der Begriff „didaktische Grammatik“ ist in den 1970er Jahren entstanden und meint eine auf das Lehren und/oder Lernen bezogene Sprachbeschreibung (Bausch 1979). Es wurde nötig, eine didaktische Grammatik zu entwickeln, als man bemerkte, dass keine linguistische Grammatik an sich für den Fremdsprachenunterricht geeignet war. Der Fremdsprachenunterricht lehrt „nicht die Ergebnisse einer Wissenschaft, sondern die fremde

Sprache, oder – noch genauer – den kommunikativen Gebrauch der fremden Sprache“ (Zimmermann 1977: 44f.).

Götze (2001a: 1070f) unterscheidet zwischen linguistischen, didaktischen und pädagogischen Grammatiken sowie Produktionsgrammatiken und Rezeptionsgrammatiken, aber meint, dass es nicht immer möglich ist, zwischen einer didaktischen und pädagogischen Grammatik zu differenzieren. Oft werden die Begriffe synonymisch benutzt (Funk/ Koenig 1991: 12). Zimmermann (1977: 42) hält die Termini auch für Synonyme, aber schreibt, dass der Terminus „pädagogische Grammatik“ internationaler sei. Nach Götze (1994b: 68) ist eine didaktische Grammatik eine Grammatik für die Lehrenden und die fortgeschrittenen Lernenden. Pädagogische Grammatik dagegen sei die Grammatik im Lehrbuch: die Regelfindungen und Übungen in den Lehrwerken, etwaige grammatische Beihefte für den Lernenden sowie kontrastive Erläuterungen. In dieser Arbeit werden die Termini als Synonyme betrachtet.

Götze (2001b: 188) schreibt von der didaktischen Grammatik, dass sie eine Sprachbeschreibung sei, „die ihr vorrangiges Ziel im Lehren und Lernen der jeweiligen Sprache bzw. Sprachen sieht“. Götze (a.a.O., S. 188f.) stellt Kriterien für eine didaktische Grammatik auf. Die didaktische Grammatik sollte nicht die ganze Grammatik, sondern die in der deutschen Gegenwartssprache hochfrequenten, für die Kommunikation wichtigen und für den Lernenden schwierigen Strukturen darstellen. Eine didaktische Grammatik sollte einen erweiterten Grammatikbegriff haben, d. h. die Bereiche Phonologie, Morphologie, Syntax, Semantik und Pragmatik sollten berücksichtigt werden. Die Regelfindung in einer didaktischen Grammatik sollte induktiv-empirisch, nicht deduktiv-theoretisch organisiert sein. Didaktische Grammatiken sollten kein Lernziel des Fremdsprachenunterrichts sein, sondern als Mittel zum Erreichen kommunikativer Fähigkeiten dienen. Latour (1994: 71) schreibt von der Auswahl der Grammatik in einem Grundstufenlehrwerk, dass sie u. a. die Grammatik der Hauptwortarten behandeln soll. Das heißt das Verb, das Substantiv, das Adjektiv und die Präpositionen.

Thurmair (1997: 38) schreibt, dass die pädagogische Grammatik lernerorientiert sein sollte. Sie sollte grammatische Formen im Kontext darstellen und variable und motivierende Übungen enthalten. Auch Rall (2001: 885) hält die Lernerzentriertheit für wichtig. Die Grammatikvermittlung sollte den verschiedenen Schülertypen Rechnung tragen, und zum

Beispiel Regeln, mechanische Übungen und Beispiele in Texten, Liedern oder Gedichten bieten, so dass alle auf analytische, praktische oder spielerische Art lernen könnten. Nach Maijala (2007b: 545) sollte die Grammatik im Lehrwerk klar und strukturiert sein. Die Begriffe sollten einheitlich gebraucht werden und die Progression sollte auf der Skala von leicht zu schwierig erfolgen.

### **3.3 Kommunikativer Grammatikunterricht**

Funk und Koenig (1991: 52) halten an fünf Prinzipien für einen kommunikativen Grammatikunterricht fest. Die Prinzipien heißen 1. Grammatik als Werkzeug für sprachliches Handeln, 2. Äußerung und Text als Gegenstand der Sprachbeschreibung, 3. Lerner sprechen und handeln in einem sinnvollen Kontext als sie selbst und nicht als Lehrwerkfiguren, 4. visuelle Lernhilfen und 5. Berücksichtigung der Muttersprache.

Grammatik als Werkzeug sprachliches Handeln bedeutet, dass Grammatik ein Werkzeug zur Sprachproduktion ist. Grammatische Strukturen werden nicht ohne Begründung eingeführt oder geübt, sondern das Lehrwerk soll dem Lerner zeigen, wozu man die gelernte Struktur braucht und in welchem Kontext man sie besonders oft verwendet. (Ebd.)

Äußerung und Text als Gegenstand der Sprachbeschreibung meint, dass beispielsweise die Lernenden selbst Sätze oder Texte zu einer Intention schreiben, die als Gegenstand der grammatischen Sprachbeschreibung funktionieren. Dadurch lernen sie sofort, zu welchem Zweck sie eine Grammatikstruktur verwenden können, und dass es oft viele Varianten gibt, etwas auszudrücken. (a.a.O., S. 52f.)

In kommunikativen Lehrwerken sollen die Übungen auf einen bestimmten Kontext bezogen sein, keine separate Sätze. Visuelle Hilfen helfen, zum Beispiel Regeln deutlicher zu machen. Nach dem kommunikativen Grammatikunterricht sollen die Lehrwerke zweisprachig sein. Muttersprachliche und fremdsprachliche Kompetenz stehen in einem Zusammenhang, und schulischer Fremdsprachenunterricht baut auf der Basis der Muttersprache auf. Zweisprachige Lehrwerke bieten die Möglichkeit, durch bewusste Sprachvergleiche rationeller zu lernen und Fehler zu vermeiden. (a.a.O., S. 53f.) Götze und Helbig (2001: 21) warnen aber davor, dass

man Grammatik und Kommunikation vermischt oder identifiziert. Nicht alle Ausdrucksformen sind kommunikativ-pragmatisch motiviert, wie auch nicht alle pragmatischen Faktoren einen Reflex in der Grammatik haben.

### **3.3.1 Induktives Vorgehen und entdeckendes Lernen**

In der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts hat man immer wieder darüber gestritten, ob der Denkansatz formal oder funktional sein sollte. Die Formalisten betonen die Form der Sprache, und sie finden das Analysieren der Regeln und Formen wichtig. Es ist wichtig, dass man gut die Regeln kann und die Sprache möglichst fehlerfrei beherrscht. Nach Funktionalisten ist die Sprache dagegen ein Mittel zur Kommunikation, und sie betonen den Sprachgebrauch im Fremdsprachenunterricht. Am Wichtigsten ist, dass man kommunizieren kann; es ist nicht so schlimm, wenn man Fehler macht. Funktionalisten betonen außerdem die eigene Aktivität der Lernenden. Folglich finden die Formalisten deduktives Vorgehen im Fremdsprachenunterricht gut, während die Funktionalisten induktives Vorgehen besser finden. (Laihiala-Kankainen 1993: 12f.)

Deduktives Vorgehen im Fremdsprachenunterricht bedeutet, dass eine grammatische Regel zuerst von dem Lehrenden gelehrt wird, und wird danach in der Praxis angewandt (ebd.). Induktives Vorgehen „bedeutet beim Erlernen grammatikalischen Strukturen, dass die Lehrenden oder die Lehrwerke Beispiele geben, anhand derer die Lernenden die Regelmäßigkeiten selbst entdecken sollten“ (Maijala 2010: 31). Nach Jaakkola (2000: 153) ist der induktive Grammatikunterricht wie erfahrungsbasiertes Lernen. Als Ausgangspunkt kann zum Beispiel eine Kommunikationsaufgabe fungieren, die die Anwendungsfähigkeit einer speziellen Form oder Struktur fordert. Dann beginnen die Schüler zu zweit oder in einer Gruppe die Aufgabe (oder andere Material) zu beobachten, um die Regelmäßigkeiten zu finden. Mit Hilfe der LehrerIn machen die Schüler eine pädagogische Regel von der vorliegenden Struktur. Danach folgt die aktive Erprobung der gelernten Struktur. Der induktive Grammatikunterricht dieser Art entwickelt die sozialen Fähigkeiten und Lernfähigkeiten der Lernenden. Der Grammatikunterricht dieser Art ist soziokonstruktivistisch, was auch eine Prämisse des Fremdsprachenunterrichts im heutigen Unterrichtsprogramme ist.



„Eine Regel sollte... den Lernenden nicht als fertiger Braten aufgetischt werden“ (Häussermann/ Piepho 1996: 136). Wie Götze (2001b: 189) sprechen Rall (2001: 885) und Thurmair (1997: 39) auch für das induktive Vorgehen im Grammatikunterricht. Nach Thurmair (ebd.) fordert ein aktiver Wahrnehmungsprozess die Eigeninitiative des Lerners. Das Wissen, das ein Lerner selbst formuliert, verankert besonders gut und ist anwendbar. Die selbstformulierten Instruktionstexte können auch nicht unverständlich sein, was die Motivation erhöht. Außerdem beeinflusst das spielerische Entdecken und Entwickeln einer Regel durch die Lernenden selbst den Lernprozess positiv, weil Finden Spaß macht (Häussermann/ Piepho 1996: 136). Es soll aber beachtet werden, dass die „Klassenbeste“ nicht immer die Regelfindung den anderen vorwegnimmt, sondern zum Beispiel durch schriftliches Fixieren oder Hypothesen können möglichst viele sich im Entdecken üben (Rall 2001: 85).

Das Selber-Entdecken in Lehrbüchern könnte durch Markieren gemacht werden, wenn man zum Beispiel alle Formen des Verbs *werden* in einem Textabschnitt unterstreichen sollte. Die Regelfindung könnte auch durch Fragen geschehen, wie zum Beispiel nach einer Tabelle von Artikeln und Adjektivendungen: „Vergleichen Sie die Endungen der bestimmten Artikel und die Endungen der Adjektive!“ und „Welche Konsonanten sind charakteristisch?“ (Häussermann/ Piepho 1996: 136f..)

Der kommunikative Ansatz im Fremdsprachenunterricht bevorzugt die Induktivität in der grammatischen Regelbildung. Nach Maijala (2007a: 215) werden die grammatischen Strukturen in den meisten finnischen Deutschlehrwerken von heute nach den Prinzipien des „entdeckenden Lernens“ erarbeitet. Nach Jaakkola (2000: 153) muss der Grammatikunterricht aber nicht immer induktiv vorgehen. Manchmal kann das deduktive Lehren effektiver sein, wie beim Lernen schwieriger und undeutlicher grammatischer Strukturen, wie Artikeln. Wenn eine Struktur wiederholt oder erweitert wird, ist es auch unnötig, die Struktur wieder selber zu entdecken. Außerdem haben nicht alle Lernenden Fähigkeiten, analytisch zu denken. Auch Laihiala-Kankainen (1993: 15) findet die formale oder funktionale Tradition im Fremdsprachenunterricht nicht widersprüchlich, sondern sie können einander unterstützen und ergänzen. Der Fremdsprachenunterricht sollte beides berücksichtigen.

### 3.3.2 Visualisierung

Der kommunikative Ansatz der Fremdsprachenmethodik hatte auch Einfluss auf das Layout der Deutschlehrbücher: die Vielfalt des visuellen Angebots in Lehrwerken nahm zu (Maijala 2007a: 215). Thurmair (1997: 40) hält die Visualisierung für wichtig: sie sollte sparsam aber effektiv in Lehrwerken benutzt werden, und die emotionalen und affektiven Faktoren sollen auch berücksichtigt werden. Visualisierung in der Grammatik hat einen lernpsychologischen Hintergrund. Im Gehirn gibt es zwei Teile: eine rechte und eine linke Hemisphäre, die unterschiedliche Aufgaben bei der Verarbeitung von Informationen haben. Die linke Hemisphäre denkt logisch und linear, analysiert und ordnet, während die rechte Hemisphäre in Bildern denkt und Emotionen erfasst. Im Gegensatz zur linken Hemisphäre registriert die rechte größere Einheiten. Wenn die rechte und die linke Hemisphäre bei der Verarbeitung von Informationen zusammenarbeiten, wird eine Information länger behalten und schneller reproduziert, weil sie sozusagen auf mehreren Ebenen an verschiedenen Stellen des Gehirns gespeichert wurde. Deswegen ist es effektiv, abstrakte Wörter oder Grammatikregeln mit konkreten Bildern oder anschaulichen Sätzen zu kombinieren. (Funk/ Koenig 1991: 86f.)

Funk und Koenig (1991: 73ff.) geben Hinweise, wie grammatische Regeln mit visuellen Mitteln erklärt werden können; man kann zum Beispiel drucktechnisch-graphische Hilfsmittel, abstrakte Symbole, „konkrete“ Symbole bzw. visuelle Metaphern oder „dynamische“ Symbole bzw. Personalisierung von grammatischen Regeln benutzen. Drucktechnisch-graphische Hilfsmittel bedeuten zum Beispiel die Unterstreichungen sowie die Verwendung weiterer Farben als Druckfarbe oder als Unterlage, das heißt zum Beispiel als „Grauraster“ unter einem Text oder einer Tabellenspalte. Abstrakte Symbole sind zum Beispiel Ovale, Rechtecke, Quadrate oder Kreise, die verschiedene Wortarten bezeichnen können. „Konkrete“ Symbole bzw. visuelle Metaphern sind konkrete Visualisierungen, die mit grammatischen Regeln verbunden werden können, wie zum Beispiel eine „Schraubzwinge“, die als Bild für den Zusammenhalt des Satzes durch das Modalverb und den Infinitiv verwendet werden kann. „Dynamische Symbole“ –Personalisierung bzw. Situierung von grammatischen Regeln– können entweder visuelle Hilfen bei der Einführung und Erklärung von Grammatik oder visuell gesteuerte Übungen sein. Bei der Einführung und Erklärung einer Grammatikregel kann zum Beispiel eine Zeichnung von einer Situation als Ausgangspunkt funktionieren.

In den heutigen Lehrbüchern gibt es häufig Bilder als Hilfsmittel zum Verstehen von Grammatik. Eine Erklärungshilfe über das Bild ist aber nicht immer wirksamer als eine sprachliche, kontrastive Erklärung. (Sturm 1994: 86.)

### **3.4 Grammatische Progression**

Die grammatische Progression bedeutet die Auswahl, Reihenfolge und Gewichtung der einzuführenden Grammatikregeln. Die grammatischen Planungsschwerpunkte sind oft schon im Inhaltsverzeichnis eines Lehrbuches zu sehen; im Inhaltsverzeichnis stehen die Themen, die im Lehrbuch behandelt werden (Majjala 2010: 20f.). Nach Latour (1994: 72) hängt die grammatische Progression „mit der Vorstellung des Leichten und des Schwierigen zusammen und damit, daß dieses jenem zu folgen habe.“ Folglich ist es üblich, dass die als schwierig geltenden Strukturen, wie das Passiv, in der Regel eher am Ende von Lehrwerken erscheinen. Die sinnvolle Progression in Lehrbüchern ist wichtig, damit es keine kumulativen Schwierigkeiten gibt. Wenn zum Beispiel das Passiv zuerst gelehrt würde, und erst danach das Hilfsverb *werden* mit seinen Unregelmäßigkeiten im Präsensparadigma, könnten die Schwierigkeiten den Lernenden sinnlos kumuliert werden. (ebd.)

Funk und Koenig (1991: 62) zeigen am Beispiel der Kasus drei Argumente für die Einführung von Regeln und Strukturen. Das erste, sprachsystematische Argument, ist, welche Vorgehensweise sich aus dem Sprachsystem selbst ableiten lässt. Folglich wird der Nominativ vor dem Akkusativ gelernt, weil er der häufigste Fall ist. Das zweite, didaktische Argument, ist, welche Strukturen für die Lernenden leichter oder schwerer sind. Mit Bezug auf Deklination ist die Reihenfolge Nominativ-Akkusativ-Dativ eine Reihenfolge vom Leichten zum Schweren. Das dritte, pragmatische Argument, deutet auf den Kontext und die Sprachverwendung. Der Nominativ ist anwendbar und nötig schon in ersten Äußerungen, wie bei Begrüßungen, in der fremden Sprache. Später werden auch die Kasus Akkusativ und Dativ benötigt.

### 3.5 Grammatikübungen

Wie Lehrwerke, konkretisieren die Übungen auch die didaktischen und methodischen Leitvorstellungen ihrer Zeit (Neuner 1985: 7). Typische Übungstypen in der Grammatik-Übersetzungsmethode in der 50er Jahren waren korrekte Sätze nach einer Regel bilden, korrekte Formen einfügen (Lückentext), Sätze nach formalen Grammatikkategorien umformen (z. B. vom Aktiv ins Passiv) und Übersetzungsübungen. In der audiolingualen oder audiovisuellen Methode in der 60er Jahren waren die Übungen meistens sogenannte Drillübungen, Satzschalttafeln, Substitutionsübungen, Ergänzungsübungen (Lückentexte usw.), bildgesteuerte Einsetzübungen bzw. Dialogübungen, Reproduktion und Nachspielen von Dialogszenen, Umformungsübungen sowie Satzbildung aus Einzelementen. (a.a.O., S. 11f.)

Der kommunikative Fremdsprachenunterricht hat keine einheitliche Theorie im Hintergrund, und deswegen kann man auch schwer für diesen Ansatz „typische“ grammatische Übungen zeigen (Maijala 2010: 19). Das allgemeine Ziel der Übungen ist, die Kommunikationsfähigkeit zu entwickeln (Neuner 1985: 15). In den heutigen finnischen Deutschlehrwerken sind die Übungen vielseitiger als früher und enthalten das Üben der allen Grundfertigkeiten des Fremdsprachenlernens (Sprechen, Schreiben, Hören und Lesen). Die Zahl der Übungen insgesamt hat auch zugenommen. (Maijala 2007a: 215.)

„Die Grammatikübungen in Lehrwerken sollten inhaltlich ansprechend, motivierend und abwechslungsreich sein sowie Möglichkeiten geben, die grammatischen Strukturen intensiv üben zu können (Maijala 2010: 33).“ Sie sollten zu der Verwendung der Grammatik in der Kommunikation führen (a.a.O. S. 33f.). Folglich sind die Aufgaben im Unterricht kommunikativ, wenn sie von den Lernenden verlangen, Inhalte zu verstehen, auszuhandeln und auszudrücken, um ein kommunikatives Ziel zu erreichen (GER 2001: 153). Nach Häussermann und Piepho (1996: 135) soll es genügend Grammatikübungen geben, so dass die Schüler eine Regel begreifen und Erfahrung ihrer Anwendung sammeln. Raabe (2003: 284) schreibt auch davon, dass das Üben wichtig ist, um deklaratives grammatisches Wissen in prozedurales sprachliches Handlungswissen zu überführen.

Nach Jaakkola (2000: 153f.) sollte das Üben sowohl genügend als auch sinnvoll sein. Effektive Übungen wären zum Beispiel eigene Produkte, die eine Möglichkeit geben, mit der

Sprache zu schaffen oder spielen; kreative Übungen, die Imagination verlangen; kontextbezogene Übungen; mündliche Partnerübungen, die das ausreichende und lustige Üben ermöglichen; kommunikative, geleitete mündliche Dialoge und „information gap“-Übungen, in denen ein Partner die Information hat, die dem anderen fehlt. Das mündliche Üben fördert die Flüssigkeit, und das schriftliche Üben fördert die Sorgfalt. Nach Häussermann und Piepho (1996: 134f.) ist das Schreiben auch wichtig, weil es ein Tun mit der Hand ist, und was man mit der Hand tut, vergisst man nicht so leicht. „Richtig“ sprechen lernt man über das Richtigschreiben.

Der Fremdsprachenunterricht kann in verschiedenen Phasen aufgeteilt werden, in denen die Grammatikübungen eingesetzt werden können. Das klassische Fünfphasenmodell beginnt mit der Einführungsphase, die Präsentation und Kognitivierung enthält. In der Einführungsphase wird Grammatik in Verbindung mit anderen Themen bewusst gemacht. In der folgenden Phase des Übens wird Grammatik mit Hilfe der speziell gestuften Übungen verinnerlicht. Danach folgt die Transferphase, die den neuen Lernstoff mit dem zuvor Gelernten situativ-kommunikativ verbindet. Die letzte Kontrollphase schließt die Behandlung ab. (Raabe 2003: 284.) In den verschiedenen Lernphasen werden unterschiedliche Übungstypen verwendet (Maijala 2010: 34). Es ist wichtig, dass die Übungen in Lehrwerken vom Leichten zum Schweren, von Einfachen zum Komplexen, vom Geschlossenen zum Offenen und vom weniger zum mehr kommunikativen gestuft sind (Raabe 2003: 285).

Tabelle 1: Übungstypologie des grammatikalischen Lernens (nach Maijala 2010: 34, Raabe 2003: 286)

<b>Phase des Übens</b>	<b>Übungs-, Aufgabeform</b>
Analysieren	Markieren, Vergleichen
Wiedererkennen (geschlossene Übungen)	Unterstreichen, Zusammenfügen, Ankreuzen
Reproduzieren (geschlossene Übungen)	Einsetzen, Fortsetzen, Umformen
Reproduktiv produzieren (halboffene Übungen und Aufgaben: Inventionen)	Strukturen nachbauen, Texterstellen nach Vorgaben
Reflektieren (Aufgaben zum Nachdenken)	z.B. Rätsel lösen
Produzieren (Variation und Transfer)	Antworten, Fortsetzen, Beschreiben

Häussermann und Piepho (1996: 133f.) teilen die grammatischen Übungs- und Aufgabentypen in fünf Gruppen ein: 1. analytische Aufgaben (zum Sehen, Herausfinden, Verstehen grammatischer Regelmäßigkeiten), 2. „Einspielungen“ (Geläufigkeitsübungen), 3. Inventionen (halboffene Übungen und Aufgaben), 4. Knobelstücke (rätselähnliche grammatische Feinaufgaben) und 5. freie Gestaltungsaufgaben.

Analytische Aufgaben eignen sich besonders gut für Regelfindung durch das entdeckende Lernen. Das Selber-Entdecken kann durch Markieren oder Entdecken und Notieren geschehen (vgl. 3.2.1). Analytisches Verstehen und Benutzung der Formen ist auch ein Beispiel von analytischen Aufgaben (Häussermann/ Piepho 1996: 136ff.). Analytische Aufgaben gehören zu den Phasen „Analysieren“ oder „Wiedererkennen“ des Übens.

„Einspielungen“ oder Geläufigkeitsübungen eignen sich zum Sicheinspielen in die fremden grammatischen Instrumente. Solche Übungen soll es ausreichend geben. „Einspielungen“ sind z. B. Verbinden von Satzstücken, Sprechübungen, Lücken- oder Einsetzübungen und Umformen von Sätzen (a.a.O., S. 139ff.). „Einspielungen“ gehören zu der Phase „Reproduzieren“ des Übens.

Als Inventionen gelten „Übungen und Aufgaben zum selbständigeren Entwickeln von Sätzen und kurzen Texten“, wie Satzorganisationen, Nachbauen von Strukturen oder Satzvariationen (a.a.O., S. 149ff.). Inventionen gehören zur Phase „Reproduktiv produzieren“.

Knobelstücke in der Phase des Reflektierens sind z. B. grammatische Rätsel. Knobelstücke fordern schon ein hartnäckiges Tüfteln und Nachdenken. Freie Gestaltungsaufgaben gehören zu der Phase „Produzieren“. Solche Aufgaben sind z.B. Entwickeln von freien Sätze bzw. Texten oder Grammatik-Umsetzung im Rollenspiel bzw. im direkten Dialog (a.a.O., S. 157ff.).

#### **4. UNTERRICHTSPROGRAMME UND GRAMMATIKVERMITTLUNG**

In Finnland spielt das nationale Kerncurriculum eine wichtige Rolle in der Konzipierung von Lehrwerken. Der Unterrichtsplan setzt Ziele für den Unterricht und entscheidet über den Inhalt des Unterrichts. Weil die Ziele des Unterrichtsplans im Unterricht berücksichtigt

werden sollen, sollen die Lehrwerke auch dem Unterrichtsplan entsprechen. Im Folgenden werde ich nationale finnische Kerncurricula im Hinblick auf die sogenannte B2-Sprache (früher C-Sprache) vorstellen. B2-Sprache ist die fakultative Fremdsprache, die man in der oberen Stufe der finnischen Gesamtschule anfängt.

Das nationale Kerncurriculum aus dem Jahre 1985 „Peruskoulun opetusuunnitelman perusteet 1985“ (OPS 1985) ist der erste nationale Lehrplan für die finnische Gesamtschule. Die Gesamtschule war damals ziemlich neu in Finnland, sie war am Ende der 70er Jahren gegründet worden. OPS 1985 ist ziemlich umfangreich und genau. Das allgemeine Ziel der C-Sprache sind die Fremdsprachenkenntnisse, die in einfachen alltäglichen Situationen benutzbar sind. Kulturkenntnisse und Landeskunde werden auch für wichtig gehalten. Das Unterrichtsmaterial sollte auf vielseitigen und motivierenden kommunikativen Übungen basieren. Im Lehrplan werden auch die mündliche und schriftliche Kommunikation sowie die Aussprache, der Wortschatz und die Strukturen genauer beschrieben. (OPS 1985: 95-98.)

Von den Grammatikstrukturen heißt es, dass die grammatischen Inhalte typisch für den kommunikativen Gebrauch der jeweiligen Sprache sein sollten. Die Strukturen sollten auf Basis des Gebrauchswerts in der Kommunikation, der Nützlichkeit und der Frequenz gewählt werden. Die grammatische Progression sollte auch der Verwendbarkeit der Strukturen in der Kommunikation folgen. Die Lernenden sollten Vorstellungen bekommen, in welcher Situation sie welche Strukturen benutzen können. (a.a.O., S. 98.)

Das nächste nationale Kerncurriculum „Peruskoulun opetusuunnitelman perusteet 1994“ (OPS 1994) erschien in Finnland im Jahr 1994. Die damalige „offizielle“ Lernauffassung war kognitiv-konstruktivistisch und diese Lernauffassung liegt auch dem nationalen Kerncurriculum zugrunde. Kognitiver Konstruktivismus betont die aktive Rolle der Lernenden im Wissenskonstruktionsprozess (OPS 1994: 9). Die Fähigkeit, Schlussfolgerungen zu ziehen, sollte auch im Grammatikunterricht (z. B. Regelentdeckung) entwickelt werden. Damit das Lernen effektiv sein könnte, sollte man viel, vielseitig und abwechslungsreich üben. (a.a.O., 75.)

Das allgemeine Ziel für Sprachen in OPS 1994 ist, dass die Lernenden in fremdsprachlichen, kommunikativen Situationen im Alltag zurechtkommen, dass sie vorurteilsfreie Einstellungen gegen fremde Kulturen und gegen Leute aus fremden Kulturen haben, dass sie

Lernfähigkeiten entwickeln können und von fremden Sprachen begeistert sind. Besonders die Kenntnisse über fremde Kulturen sollten im Fremdsprachenunterricht betont werden. Von den grammatischen Strukturen im B2-Sprachunterricht wird nur kurz neben dem Wortschatz erwähnt: wie im letzten Kerncurriculum aus dem Jahre 1985, sollten die grammatischen Strukturen auf Basis des Gebrauchswerts in der Kommunikation und der Frequenz gewählt werden. Das Wichtigste ist, dass man verständlich und fließend kommunizieren kann. (a.a.O., S. 71ff.)

Im heutigen nationalen Kerncurriculum für die finnische Gesamtschule „Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet“ (OPS 2004) wird über die heutige soziokonstruktivistische Lernauffassung und allgemeine Lehrmethoden referiert. Nach dem Soziokonstruktivismus basiert das Lernen auf der Aktivität und Zielbewusstheit des Lerners. Der Lerner konstruiert das Wissen zusammen mit anderen, und das Lernen hängt von dem Lernenden selbst und seinen Erfahrungen ab. Das Lernen ist zielbewusst und geschieht selbständig, unter der Leitung der LehrerIn sowie in Interaktion mit der LehrerIn und der Gruppe. (OPS 2004: 18.) Die Lehrwerke sollten auch die soziokonstruktivistische Lernauffassung berücksichtigen, und zum Beispiel solche Übungen anbieten, die den Lerner zur Aktivität anspornen.

Im heutigen Unterrichtsplan gibt es auch genauere Grundsätze für den Fremdsprachenunterricht. Der Unterrichtsplan für die B2-Fremdsprache betont die Kommunikation im Alltagsleben, aber auf andere Teilbereiche der Sprachkenntnisse wird auch Rücksicht genommen. Es gibt auch Hinweis auf die Niveaustufen des Europäischen Referenzrahmens. Von der Grammatik wird kurz erwähnt, dass die typische und für die Kommunikation wichtige Satzbildung der jeweiligen Sprache und die zentrale Grammatik behandelt werden sollten. (a.a.O., S. 145.)

Zusammenfassend könnte man sagen, dass alle drei nationalen Kerncurricula von verschiedenen Jahrzehnten die Kommunikation im Alltagsleben im Fremdsprachenunterricht betonen. Der Grammatikunterricht sollte sich auch nach der Kommunikation orientieren. Die zwei neueren, auf der konstruktivistischen Lernauffassung basierenden, Curricula (OPS 1994; OPS 2004) nehmen auch auf die Aktivität der Lernenden im Wissenskonstruktionsprozess Rücksicht.



#### **4.1 Grammatikunterricht im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen**

Heute hat der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GER) auch einen Einfluss auf den Fremdsprachenunterricht. „Der (Gemeinsame europäische Referenzrahmen) stellt eine gemeinsame Basis für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa“ (GER 2001: 14). GER definiert die Kompetenzniveaus, so dass man Lernfortschritte lebenslang und auf verschiedenen Stufen des Lernprozesses messen kann. Durch gemeinsame Ziele, Inhalte und Methoden verstärkt er die Zusammenarbeit im Fremdsprachenunterricht zwischen verschiedenen europäischen Ländern. Ein der sprachpolitischen Zielen des Europarats ist das reiche Erbe der Vielfalt der Sprachen und Kulturen in Europa zu schützen. Deswegen ist es wichtig auch ungewöhnliche Sprachen zu lernen. (a.a.O. S. 14f.) Folglich sollte GER einen Einfluss auch auf die finnischen Lehrwerke für die deutsche Sprache haben.

GER hat einen handlungsorientierten Ansatz für das Lernen, Lehren und Beurteilen. Sprachverwender und Sprachlernende werden als *sozial Handelnde* betrachtet, d. h. als Mitglieder einer Gesellschaft, die im alltäglichen Leben sowohl sprachliche als auch nicht-sprachliche kommunikative Aufgaben bewältigen müssen. Bei der Kommunikation benutzen Sprachverwender und -lernende allgemeine, besonders aber kommunikative Sprachkompetenzen. Kommunikative Sprachkompetenz besteht aus mehreren Komponenten: aus einer linguistischen, einer soziolinguistischen und einer pragmatischen Komponente. (a.a.O. S. 21–24.)

Grammatische Kompetenz ist ein zentraler Bestandteil der kommunikativen Kompetenz. Nach GER (a.a.O. S. 113) kann man grammatische Kompetenz definieren als Kenntnis der grammatischen Mittel einer Sprache und die Fähigkeit, diese zu verwenden. Grammatische Kompetenz ist die Fähigkeit, in Übereinstimmung mit grammatischen Prinzipien wohlgeformte Ausdrücke und Sätze zu produzieren und zu erkennen. Die Grammatik einer Sprache kann nicht definitiv beschrieben werden, aber es gibt häufig benutzte Parameter und Kategorien, die man benutzen kann, um die Grammatik zu beschreiben. Grammatische Elemente sind beispielsweise Wörter, grammatische Kategorien Kasus oder Tempus, Klassen zum Beispiel Konjugationen und Strukturen beispielsweise Sätze.

Weil die grammatische Kompetenz ein zentraler Bestandteil der kommunikativen Kompetenz ist, achten viele sehr darauf, wie diese Fähigkeit im Lernprozess vermittelt wird. Oft fängt man mit einfachen Sätzen an, und schließlich werden auch komplexe Sätze eingeführt. Die inhärente Komplexität ist aber nicht das einzige Ordnungsprinzip, sondern wichtig sind zum Beispiel der kommunikative Nutzen grammatischer Kategorien, kontrastive Faktoren, authentische Texte und die natürlichen Erwerbssequenzen beim kindlichen Spracherwerb. Der kommunikative Nutzen bedeutet, dass die Lernenden die für die Kommunikation wichtigen Strukturen gelehrt werden (Vgl. 3.2). Kontrastive Faktoren sind die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen verschiedenen Sprachen. Authentische Texte bieten den Lernenden Material auch für das grammatische Entdecken. GER betont die Induktivität bei der Entwicklung der grammatischen Kompetenz, aber meint, dass es auch formbezogene Übungen geben kann, wie beispielsweise Lückentexte, Übersetzungsübungen oder Substitutionsübungen. (GER 2001: 148f..)

## **5. MATERIAL UND METHODE**

In dieser Arbeit werden finnische Deutschlehrbücher aus verschiedenen Jahrzehnten analysiert und verglichen. Es werden drei Lehrbuchserien analysiert worden, die auf das sogenannte B2-Deutsch hingezielt worden sind. B2-Deutsch bedeutet die freiwillige Sprache, die man in der 8. Klasse der finnischen Gesamtschule anfängt. Die analysierten Serien heißen *Willkommen!* (1986), *Neue Adresse* (1994) und *Super* (2004). Ich werde insgesamt zehn Bücher analysieren: vier Textbücher und sechs Übungsbücher. Die analysierten Bücher sind für die achte und neunte Klasse der finnischen Gesamtschule gemeint. Diese Serien sind gewählt worden, weil ich die Lehrbücher des kommunikativen Zeitalters im Fremdsprachenunterricht untersuchen möchte. Die allen Serien sind auch für dieselbe Stufe gemeint, und sind folglich gut vergleichbar.

Die Methode dieser Magisterarbeit ist eine Inhaltsanalyse. Das Ziel der Arbeit ist, Grammatikdarstellung und Grammatikübungen in Lehrbüchern zu untersuchen. In der Analyse werde ich Grammatikseiten und -übungen vom anderen Material unterscheiden, und danach sowohl quantitativ als auch qualitativ klassifizieren (vgl. Tuomi/ Sarajärvi 2009: 92f.). Die theoriebasierte Analyse und das Vergleichen von Büchern werden mit Hilfe eines

Fragenkatalogs durchgeführt.

Es gibt keine allgemeingültigen Fragenkataloge für die Lehrwerkanalyse, sondern die Kriteriensysteme der Lehrwerkanalysen verstehen sich als offene Systeme, die ergänzt oder verkürzt werden können. Ein Kriterienraster sollte klare, leicht verständliche Fragen enthalten, und er sollte mehrere Einzelkriterien zu Gruppen zusammenfassen. (Duszenko 1994: 34f.)

In Kriterienkataloge werden zunehmend Fragen aufgenommen, in denen sich aktuelle Trends fremdsprachendidaktischer Forschung widerspiegeln, wie zum Beispiel die Frage, ob es kontextualisiertes Grammatiklernen im Lehrwerk gibt. Eine positive Antwort auf die Frage heißt aber nicht, dass das kontextualisierte Lernen auch in der Unterrichtspraxis vorkommt. (Brill 2005: 43.)

Die für diese Untersuchung nach Maijala (2010: 35ff.) und Funk (1994: 106f.) gestellten Fragen heißen:

- Wie ist die grammatische Progression?
- Gehen die Lehrwerke induktiv oder deduktiv vor? Gibt das Material Hilfen zur eigenständigen Erschließung einer Regel durch die Lernenden (Funk 1994: 106)?
- Findet Visualisierung als Kognitivierungshilfe statt? Wird das Verstehen einer Regel visuell unterstützt? Auf welche Weise (Funk 1994: 106)?
- Wie sieht das grammatische Übungsangebot aus? (Anteil der Übungen an einem Lehrwerkkapitel (Funk 1994: 106)?) Welche Übungstypen gibt es (Maijala 2010: 35ff.)? Sind die Übungen kontextualisiert oder isolierte Einzelphänomene: sind sie in den Text integriert oder davon abgehoben?
- Entspricht das Lehrbuch dem jeweiligen Lehrplan?

## **6. ANALYSE**

Im Folgenden werden Lehrwerke in Bezug auf die Behandlung von Grammatik analysiert. Dabei werden die grammatische Progression, die Darstellung der Regeln sowie grammatikalische Übungen betrachtet und verglichen. In der Darstellung der Regeln wird

unter anderem darauf Rücksicht genommen, ob die Lehrwerke induktiv oder deduktiv vorgehen, und ob es Visualisierung als Kognitivierungshilfe gibt.

In allen drei Serien gibt es in den Übungsbüchern Grammatik sowohl im Zusammenhang mit den Lektionen als auch am Ende der Bücher. In der Serie *Willkommen!* sind die Grammatikthemen im Übungsbuch mit einem Eulensymbol markiert. Die „Strukturkästen“ enthalten Beispiele und die Regeln. *Neue Adresse* hat „Sprachkurs“-Teile im Übungsbuch, die grammatische Themen behandeln. In *Neue Adresse* gibt es außerdem kleine grammatische „Infoboxen“ im Textbuch innerhalb den Lektionen. Sowohl *Willkommen!* als auch *Neue Adresse* haben eine Grammatikübersicht am Ende der Übungsbücher. In den Lektionen kann es Hinweise auf die am Ende liegende Grammatikübersicht geben. In *Super* gibt es Wiederholungsseiten „Das Gelbe vom Ei“ nach je drei Lektionen. Die Seiten sind auf Deutsch im Textbuch und auf Finnisch im Übungsbuch. Sie fassen die zentralen Themen des Abschnitts zusammen, und enthalten auch die Wiederholung der Grammatik. Oft gibt es „Kästchen“, die zum Beispiel die Konjugation von Verben oder Kasusendungen wiederholen. Beispielsweise wiederholt „Das Gelbe vom Ei 19-21“ den Dativ der Personalpronomina und das Präteritum der Verben *sein* und *haben* (Super 8-9. Textbuch 2004: 122f.)

## 6.1 Grammatische Progression

Die grammatische Progression ist schon im Inhaltsverzeichnis der Serien lesbar. Die Grammatikthemen nach Lektionen stehen auf Finnisch im Inhaltsverzeichnis. Folglich scheint die Stellenwert der Grammatik wichtig zu sein. Jedoch stehen im Inhaltsverzeichnis auch die Themenbereiche oder Kommunikationsaufgabe der Lektionen. Die gebrauchte Terminologie variiert etwas zwischen den Serien. Die Serie *Super* benutzt kurze und einfache Termini, in der Serie *Willkommen!* stehen die grammatischen Themen sehr detailliert schon im Inhaltsverzeichnis. Tabelle 2 stellt nach Lektionen die eingeführten Grammatikthemen aus den Übungsbüchern der achten Klasse nebeneinander.

Tabelle 2: Die eingeführten Grammatikthemen nach Lektionen in *Willkommen! 8*, *Neue Adresse 1* und *Super 8*.

<b>Lektion</b>	<b><i>Willkommen! 8</i></b> (Insgesamt 17 Lektionen, dazu 6 Extra-Lektionen)	<b><i>Neue Adresse 1</i></b> (Insgesamt 19 Lektionen)	<b><i>Super 8</i></b> (Insgesamt 12 Lektionen)
1	- Konjugation des Verbs <i>sein</i> - S-Genitiv  - Präpositionen: <i>in/aus</i> - Zahlen 1-20	- Ja/nein - Konjugation der regelmäßigen Verben und des Verbs <i>sein</i> im Singular	- Zahlen 1-20 - Präsens des Verbs - Personalpronomina
2	- Konjugation des Verbs im Singular - positiver Satz - Wortfolge - Präpositionen: <i>von/nach</i> - *Fragewörter	- <i>nicht</i> - Konjugation der Verben im Plural - *Zahlen 1-20 <sup>1</sup>	- Fragewörter - Verb <i>sein</i> - <i>Nein/nicht</i>
3	- Konjugation des Verbs im Plural - Verb <i>haben</i> - negativer Satz	- Konjugation des Verbs <i>sein</i> im Plural - Konjugation des Verbs <i>haben</i> - *Zahlen 21-30 - *Zehner 40-100, 1000 - *S-Genitiv - *Siezen	- Zahlen 21-100 - *Tausende - Das natürliche Genus des Substantivs - Possessivpronomina: <i>mein/dein</i> - Verb <i>haben</i>
4	- Bestimmte Artikel - <i>er/sie/es</i> - Zahlen 21-30	- Genera der Substantive - Bestimmter/unbestimmter Artikel - <i>er/es/sie</i> - Fragesätze	- Verben <i>fahren</i> und <i>schlafen</i> - Wortfolge
5	- Siezen - Zehner 40-100	- Possessivpronomina: <i>mein/dein</i> - Modalverben: <i>können/müssen</i> - *Uhrzeiten	- Trennbare Verben - Uhrzeiten - *Siezen
6	- Unbestimmter/bestimmter Artikel	- Man-Konstruktion - Modalverben: <i>wollen, möchte</i> - Wortfolge des Hauptsatzes	- Modalverben: <i>möchte</i> - Verben <i>nehmen, geben, essen</i>
7	- Negation: <i>kein/keine</i> und <i>nicht</i> - Possessivpronomina:	- Unregelmäßige Verben (z.B. <i>sprechen, fahren</i> )	- Uhrzeiten - Wiederholung der Wortfolge

<sup>1</sup> Alle die vorkommenden Themen werden nicht im Inhaltsverzeichnis der Bücher erwähnt. Die Themen habe ich aber hier im Inhaltsverzeichnis geschrieben und mit \* markiert.

	<i>mein/dein</i>		
8	- Uhrzeiten - Zahlen 1-100 (Wiederholung)	- Trennbare Verben	- Unbestimmter/ bestimmter Artikel Pronomina: <i>er/sie/es</i>
9	- Konjugation der Verben: e -> i/ie - Modalverben: <i>möchte</i>	- Plural der Substantive - in der, im + Substantiv	- Modalverben: <i>können,</i> <i>müssen, wollen</i>
10	- Konjugation der Verben: a -> ä, au -> äu	- Negationssätze: <i>kein/keine</i> - Verb <i>wissen</i> - *Präpositionen: <i>in, aus,</i> <i>von, nach</i>	- Wiederholung von Possessivpronomina <i>mein/dein</i> - Negation: <i>kein/keine</i> - Wiederholung des Modalverbs <i>möchte</i> - Modalverben: <i>dürfen</i>
11	- Man-Konstruktion - Plural	- *haben+einen	- Objekt (Akkusativ) - Verb <i>wissen</i>
12	- Trennbare Verben - Präpositionen: <i>zu/von/bei</i> im Zusammenhang mit Personennamen	- Akkusativ	- Objekt der Personalpronomina
13	- Akkusativ der Substantiven	- Wiederholung der Fragesätze	
14	- Wiederholung	- Possessivpronomina: <i>Ihr/Ihre</i>	
15	- Akkusativ der Personalpronomina	- Akkusativ der Personalpronomina - Präteritum: <i>hatte/war</i>	
16	- Modalverben: <i>können/wollen</i> - Wiederholung	- Possessivpronomina im Singular - Modalverb: <i>dürfen</i>	
17	- Modalverben: <i>müssen/dürfen</i>	- Perfekt (verstehen)	
18	-	- Vertiefung des Akkusativs - *Vorsilben <i>ein, um, aus</i>	
19	-	-	

Die Übersicht zeigt, dass die grammatischen Themen in allen drei Lehrbuchserien fast gleich sind: es gibt keine großen inhaltlichen Unterschiede zwischen den Serien in der achten Klasse. Es sind nur ein paar Themen, die einer der Serien fehlen und in anderen vorkommen. Zum Beispiel Präpositionen werden nicht im Inhaltsverzeichnis von *Super 8* erwähnt: sie werden nicht als ein Einheit gelehrt, sondern vielleicht einzeln in den Lektionen. In den anderen Serien werden die Präpositionen auch etappenweise gelehrt, aber sie stehen auf jeden Fall im Inhaltsverzeichnis. Im Gegensatz zu *Willkommen! 8* und *Neue Adresse 1* ist Plural auch kein einheitliches Thema in *Super 8* und wird nicht im Inhaltsverzeichnis erwähnt. In

*Super* werden die Pluralformen einzeln im Zusammenhang mit den Singularformen gelernt. Die Personalpronomina dagegen werden nur im Inhaltsverzeichnis von *Super 8* erwähnt. Natürlich werden sie auch in anderen Serien gelehrt, aber sie werden nicht als ein Thema behandelt, sondern im Zusammenhang mit der Konjugation des Verbs.

Die Konjugation der (regelmäßigen)<sup>2</sup> Verben bildet eins der ersten grammatikalischen Themen in den untersuchten Lehrbuchserien. Die Konjugation der Verben wird in allen Serien innerhalb den drei ersten Lektionen behandelt, ebenso die Verben *haben* und *sein*. Zahlen 1-20 werden auch in allen Serien in ersten Lektionen durchgeführt. In der Serie *Willkommen!* werden die Zahlen etappenweise durchgenommen. In der ersten Lektion werden nur Zahlen 1-20 behandelt, und in der vierten Lektion Zahlen bis 30, und dann in der fünften erst die Zehner 40-100 und später auch die anderen Zahlen. In *Neue Adresse* und in *Super* werden die Zahlen auch etappenweise durchgeführt, aber nicht so detailliert wie in *Willkommen! 8*.

Die Negation ist auch ein wichtiges Thema und wird in allen Serien schon am Anfang behandelt. Zwar wird die Negation mit Substantiven (*kein/keine*) erst später dargestellt: in *Willkommen! 8* in der siebten Lektion, in *Neue Adresse 1* in der Mitte des Buches und in *Super 8* am Ende des Buches. Die Possessivpronomina *mein* und *dein* werden in allen Serien ziemlich frühzeitig gelernt. *Neue Adresse* behandelt in der achten Klasse alle Possessivpronomina im Singular und auch das Possessivpronomen *Ihr*. Die anderen Serien dagegen stellen nur die ersten zwei Formen im Singular dar.

Die Wortfolge wird auch in allen Serien ziemlich frühzeitig gelernt, in *Willkommen! 8* schon in der zweiten Lektion, in anderen Serien etwas später. In der achten Klasse wird die Wortfolge des Hauptsatzes behandelt, in der neunten Klasse kommt auch der Nebensatz vor. Die Genera der Substantive ist auch ein für die deutsche Sprache typisches Thema und wird in allen Serien in den ersten Lektionen behandelt. *Super 8* benutzt den Terminus *das natürliche Genus* (der = Maskulin, die = Feminin, das = Neutrum). Die Genera werden in *Willkommen! 8* und *Neue Adresse* im Zusammenhang mit den unbestimmten/bestimmten Artikel gelehrt, und die Pronomina *er/sie/es* werden auch im diesem Zusammenhang dargestellt. *Auch Super 8* behandelt die Themen *unbestimmter/bestimmter Artikel* und *Pronomina er/sie/es* in

---

<sup>2</sup> Die Termini variieren zwischen Serien. *Willkommen! 8* schreibt von der Konjugation des Verbs, *Neue Adresse 1* benutzt den Terminus „Konjugation der regelmäßigen Verben“ und *Super 8* den Terminus „Präsens des Verbs“.

derselben Lektion.

Der Akkusativ wird in allen Serien eher am Ende der achten Klasse behandelt. *Super 8* benutzt in diesem Zusammenhang den Terminus Objekt (Akkusativ). Alle Serien behandeln erst den Akkusativ der Substantive und danach den Akkusativ der Personalpronomina. Die untersuchten Serien scheinen sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede in der Behandlung der Modalverben zu haben. Das Modalverb *möchte* wird in allen Serien ziemlich frühzeitig gelehrt. In *Super 8* und *Willkommen! 8* ist es das erste Modalverb, das vorkommt. Die anderen Modalverben werden in diesen Serien erst später gelehrt. *Möchte* ist ja ein wichtiges und übliches Verb in der Kommunikation. In *Neue Adresse* werden die Modalverben *können* und *müssen* dagegen erst behandelt, und danach die Verben *wollen* und *möchte*. *Dürfen* ist in allen Serien das letzte Modalverb, das behandelt wird.

Trennbare Verben werden in *Super 8* schon in der fünften Lektion behandelt, was etwas überraschend ist, weil das Thema vielleicht nicht besonders wichtig für die Kommunikation ist. Es ist aber charakteristisch für die deutsche Sprache. In anderen Serien scheint trennbare Verben nicht so ein wichtiges Thema zu sein: in *Willkommen! 8* kommen die trennbaren Verben ziemlich spät vor, in *Neue Adresse* in der Mitte der achten Klasse.

Die *man*-Konstruktion wird in *Willkommen! 8* in der Mitte des ersten Buches und in *Neue Adresse 1* schon ziemlich frühzeitig des ersten Buches (in Lektion 6) behandelt. In *Super* dagegen wird das Thema in der achten Klasse gar nicht behandelt, sondern es wird erst am Ende des zweiten Buches (*Super 9*) dargestellt. Dies ist deswegen interessant, weil die *man*-Konstruktion ziemlich gewöhnlich in der alltäglichen Kommunikation ist, und *Super* sonst ziemlich kommunikationsorientiert ist.

*Neue Adresse* ist die einzige Serie, die das Perfekt schon in der achten Klasse behandelt. Zwar wird das Thema nur auf der Ebene des Verstehens behandelt. Es ist aber wichtig, dass es den Lernenden bekannt wird. Auch die Präteritum-Formen der Verben *sein* und *haben* werden in *Neue Adresse* schon in der achten Klasse dargestellt. Es ist interessant, dass die Serien *Willkommen!* und *Super* die Behandlung der vergangenen Zeit in der achten Klasse völlig ignorieren, obwohl es auch wichtig für die Kommunikation ist.



Zusammenfassend könnte man sagen, dass die grammatischen Themen in *Willkommen! 8* und *Neue Adresse 1* öfters etappenweise durchgeführt werden. Zum Beispiel Zahlen, Präpositionen und Konjugation des Verbs werden stückweise gelehrt. *Super 8* hat dagegen weniger Lektionen, und die grammatischen Themen werden demgemäß oft komplett in einem Block behandelt.

Tabelle 3 stellt nach Lektionen die eingeführten Grammatikthemen aus den Übungsbüchern der neunten Klasse nebeneinander. Die Serie *Willkommen!* hat viel mehr Lektionen als die anderen Serien. *Willkommen! 9* hat 20 Lektionen und dazu kommen noch sechs Extra-Lektionen. *Neue Adresse 2* hat 15 Lektionen und *Super 9* nur 12 Lektionen.

Tabelle 3: Die eingeführten Grammatikthemen nach Lektionen in *Willkommen! 9*, *Neue Adresse 2* und *Super 9*.

<b>Lektion</b>	<b><i>Willkommen! 9</i></b> (Insgesamt 20 Lektionen, dazu 6 Extra-Lektionen)	<b><i>Neue Adresse 2</i></b> (Lektionen 20-34, insgesamt 15 Lektionen)	<b><i>Super 9</i></b> (Lektionen 13-24, insgesamt 12 Lektionen)
1	- Wiederholung der Modalverben - Präteritum: <i>hatte/war</i>	- Wiederholung: Konjugation des Verbs im Präsens - Wortfolge im Hauptsatz	- Wiederholung: Präsens des Verbs
2	-	- Perfekt der regelmäßigen und trennbaren Verben	- Wiederholung: Akkusativobjekt
3	- Wiederholung des Akkusativs der Substantive und Personalpronomina - Imperativ im 2. Ps. Singular	- Perfekt der unregelmäßigen Verben - Hilfsverben <i>sein</i> und <i>haben</i>	- Perfekt
4	- Präpositionen: <i>für/ohne</i>	- Wiederholung des Akkusativs - Präpositionen <i>durch, für, gegen, ohne, um</i> - Nebensätze	- Perfekt
5	- Nebensatz mit Konjunktionen <i>dass/wenn/weil</i>	- Dativ der Substantive und Personalpronomina	- zum/zur/nach
6	- Nominativ und Akkusativ der Possessivpronomina im Singular und in der Sie-Form	- Vertiefung des Dativs	- Dativobjekt
7	- Perfekt der schwachen	- Dativpräpositionen	- Dativ der Pronomina

	Verben + Hilfsverb <i>haben</i>	- helfen, danken, gefallen + Dativ	- Präpositionen mit Dativ*
8	- Perfekt der starken Verben + Hilfsverb <i>haben</i> - Perfekt der trennbaren Verben	- Imperativ	- Nebensätze (dass, weil, wenn)
9	- Perfekt ohne das Präfix ‚ge‘	- Possessivpronomina im Plural	- hatte, war
10	- Hilfsverb <i>sein</i> im Perfekt	-	- mein, dein, sein/ihr
11	-	-	- Man-Konstruktion
12	- Dativ der Personalpronomina und des Pronomens <i>wer</i>	-	- unser, euer, ihr, Ihr
13	- Dativ der Substantive - *Verben mit dem Dativ	-	
14	- Präpositionen: <i>aus,</i> <i>bei, mit, nach, seit, von,</i> <i>zu</i>	-	
15	- Präpositionen: <i>an, auf,</i> <i>in, wo</i> und <i>wann</i> im Zusammenhang mit Fragen - <i>Es</i> als formaler Subjekt	-	
16	- Ordinalzahlen		
17	- Demonstrativ- pronomina - <i>der/das/die...hier/da</i>		
18	- Wiederholung des Imperativs		
19	-		
20	-		

Alle Serien fangen in der neunten Klasse mit einer Wiederholung an. Sowohl in *Neue Adresse 2* als auch in *Super 9* wird das Präsens des Verbs wiederholt. *Willkommen! 9* dagegen wiederholt die Modalverben. Die vergangene Zeit ist eins der ersten Themen in allen Serien in der neunten Klasse. Die neueren Serien *Neue Adresse 2* und *Super 9* fangen mit dem Perfekt an. Zwar werden die Präteritum-Formen *hatte* und *war* in *Neue Adresse* schon in der achten Klasse behandelt. In *Willkommen! 9* wird dagegen das Präteritum *hatte/war* zuerst behandelt, und das Perfekt erst später. In *Super* wird das Präteritum *hatte* und *war* am Ende der neunten Klasse dargestellt.

*Neue Adresse 2* behandelt das Perfekt in zwei Lektionen (Lektionen 2 und 3): in der zweiten Lektion wird das Perfekt der regelmäßigen und trennbaren Verben dargestellt und in der dritten Lektion das Perfekt der unregelmäßigen Verben sowie die Hilfsverben *sein* und *haben*. *Super 9* behandelt das Perfekt auch in zwei Lektionen (Lektionen 3 und 4). In der dritten Lektion wird das Perfekt vollständig gelehrt. Es wird erwähnt, dass es zwei Hilfsverben *sein* und *haben* in Perfekt gibt. Dazu wird gelehrt, dass schwache und starke Verben das Perfekt unterschiedlich bilden. Das Perfekt ohne das Präfix *ge-* und das Perfekt der getrennten Verben werden auch dargestellt. In der vierten Lektion wird die Bildung des Perfekts wiederholt. *Willkommen! 9* dagegen behandelt das Thema Perfekt detailliert in vier Lektionen (Lektionen 7-10): erstens das Perfekt der schwachen Verben und Hilfsverb *haben*, zweitens das Perfekt der starken und trennbaren Verben, drittens das Perfekt ohne das Präfix *ge-* und zum Schluss Hilfsverb *sein* im Perfekt. *Willkommen! 9* hat viel mehr Lektionen als *Neue Adresse 2* und *Super 9*. Folglich behandelt die Serie *Willkommen!* auch grammatische Themen detaillierter und in kleineren Einheiten als die anderen Serien.

Ein anderes wichtiges Thema in der neunten Klasse in allen Serien ist der Dativ. Alle Serien folgen der Reihenfolge Akkusativ-Dativ bei der Behandlung des Kasus. Sie wiederholen zuerst den Akkusativ und behandeln dann später den Dativ. Es gibt aber einige Unterschiede zwischen den Serien in der Reihenfolge der Darstellung. *Willkommen! 9* fängt mit dem Dativ der Personalpronomina an, *Super 9* dagegen behandelt zuerst den Dativ der Substantive. *Neue Adresse 2* behandelt den Dativ der Substantive und Personalpronomina in derselben Lektion. Die Serie *Willkommen!* behandelt den Dativ insgesamt in vier Lektionen (Lektionen 12-15), *Neue Adresse* in drei Lektionen (5-7) und *Super* in zwei Lektionen (Lektionen 6-7). Die Serien *Willkommen!* und *Neue Adresse* behandeln den Dativ etwas tiefer als *Super*. *Willkommen!* behandelt auch die Wechselpräpositionen (die Präpositionen mit dem Dativ oder dem Akkusativ) und *Neue Adresse* stellt einige Verben mit dem Dativ dar.

Die Possessivpronomina werden auch in allen Serien in der neunten Klasse behandelt. Zwar werden die Possessivpronomina *mein/dein* (*Neue Adresse 1*: alle Possessivpronomina im Singular) schon in der achten Klasse gelehrt, aber Possessivpronomina im Plural folgen in der neunten Klasse. Es ist aber interessant, dass die Serie *Willkommen! 9* die Possessivpronomina im Plural gar nicht behandelt, obwohl die Serie sonst ziemlich grammatisch orientiert ist.

Die Nebensätze sind ein wichtiges Thema in allen Serien in der neunten Klasse. In der Serie *Willkommen!* kommt das Thema schon in der fünften Lektion, zum Beispiel vor dem Lernen des Perfekts, vor. *Neue Adresse* behandelt das Thema auch schon in der vierten Lektion, aber behandelt zuerst zum Beispiel das Perfekt. In *Super 9* werden die Nebensätze erst in der achten Lektion gelehrt. Die Wortfolge der Nebensätze ist unbedingt nicht so wichtig für die Kommunikation wie zum Beispiel das Perfekt. Demgemäß scheinen die neueren Serien kommunikationsorientierter zu sein.

Die *man*-Konstruktion bildet eins der letzten grammatischen Themen in der Serie *Super* in der neunten Klasse. Die anderen Serien behandeln das Thema schon in der achten Klasse. Es ist interessant, dass das Thema so spät in *Super* vorkommt, obwohl es ziemlich wichtig und hochfrequent in der alltäglichen Kommunikation ist. Die *man*-Konstruktion ist auch nicht besonders schwierig. Der Imperativ kommt in der neunten Klasse in der Serie *Neue Adresse* vor. *Willkommen!* behandelt das Thema schon in der achten Klasse und wiederholt es dann in der neunten Klasse. *Super* dagegen behandelt das Thema in der ganzen Serie gar nicht.

Obwohl der Anteil der Lektionen in den untersuchten Serien variieren, behandeln alle Serien fast die gleichen grammatischen Themen. Es gibt nur ein paar kleine Unterschiede zwischen den Serien, welche Themen behandelt werden. Dagegen gibt es mehr Unterschiede bei der Darstellung der Themen. Wenn die Serie *Willkommen!* so viele Lektionen hat, behandelt sie die Grammatik detaillierter und in kleineren Einheiten als die anderen Serien. Beispielsweise wird das Perfekt in *Willkommen! 9* in vier Lektionen behandelt, während *Super* und *Neue Adresse* das Thema in zwei Lektionen behandeln. Es ist aber nicht ganz klar, welches besser ist: wenn man alles auf einmal lehrt, wie beispielsweise in *Super* oder in kleineren Einheiten wie in *Willkommen!*. Es hängt bestimmt auch vom Thema ab: manchmal ist es besser, dass man „alles“ auf einmal lernt und ein gutes Gesamtbild bekommt und manchmal brauchen die Schüler mehr Zeit, etwas zu lernen. Es kann unklar und chaotisch sein, wenn alle Einzelheiten auf einmal behandelt werden.

## 6.2. Gestaltung der Regeln

Alle untersuchten Serien enthalten Übersichten über die grammatikalischen Regeln sowohl innerhalb der Lektionen als auch am Ende des Buches. Es gibt bestimmte grammatische Themen in jeder Lektion, die im Übungsbuch im Zusammenhang mit der Lektion behandelt werden. Eine zusammenfassende Übersicht gibt es am Ende des Übungsbuches. Textbücher enthalten keine separaten Grammatikseiten. Als Metasprache der Grammatikregeln wird in allen Serien die Muttersprache, d. h. Finnisch benutzt. Nur Beispielsätze oder -texte werden in der Zielsprache, d. h. auf Deutsch angegeben.

In der Serie *Super* gibt es „Sprachecke“-Seiten im Übungsbuch, die Grammatik darstellen. Die Gestaltung der grammatischen Regeln geschieht in *Super* fast immer durch Comicstrips oder Bilder. Es gibt einen kleinen, für das Thema entwickelten Comicstrip. Nach dem Comicstrip kann es entweder eine Aufgabe geben, wie zum Beispiel „Betrachte den Comicstrip und schreibe die fehlenden Formen (in eine Tabelle)“ (*Super 9. Übungsbuch 2009*: 109) bzw. „Unterstreiche die Perfekt-Formen in Sprechblasen und übersetze die Sätze“ (a.a.O., S. 50). oder nur die grammatische Regel als fertig gegeben (a.a.O., S. 38). Es gibt nur einige grammatische Strukturen in *Super*, die unterschiedlich, ohne einen Comicstrip oder ein ähnliches Bild, gelehrt werden. Zum Beispiel wird die Konjugation einiger Verben nicht mit Hilfe eines Bildes behandelt, sondern man soll nur die richtigen Formen in einer Tabelle schreiben. Die Wortfolge im Hauptsatz wird mit Hilfe von Beispielsätzen und Bildern gelehrt (*Super 8. Übungsbuch 2004*: 80).

In *Super 8* ist es am üblichsten, dass man mit Hilfe des Comicstrips die fehlenden Formen oder Endungen in einer Tabelle ausfüllt. In *Super 8* gibt es insgesamt 13 grammatische Comicstrips und zwei Bilder, die Comicstrips ähneln (*Super 8. Übungsbuch 2004*), und in 14 Fällen soll man mit Hilfe des Comicstrips oder Bildes eine Tabelle mit richtigen Formen oder Endungen ergänzen. Der Comicstrip fungiert als einen Initiator; nur in drei oder vier Fällen gibt es einen direkten Hinweis auf den Comicstrip, wie zum Beispiel „Unterstreiche alle Objekte *im Comicstrip* (*Super 8. Übungsbuch 2004*: 192).“ Sonst betrachtet man nur das Bild, und macht dabei Schlussfolgerungen, die man danach in eine Tabelle einsetzt. In sieben Fällen gibt es nach dem Comicstrip oder Bild eine fertige grammatische Regel, wie zum Beispiel „Negationswörter *kein* und *keine* benutzt man vor dem Substantiv (*Super 8.*

Übungsbuch 2004: 177).“ Manchmal liegt die Regel direkt nach dem Bild, manchmal erst nach einer selbst ergänzten Tabelle. Nur ein paar Mal ergänzt der Lernende die grammatische Regel selbst.

In *Super 9* gibt es nicht so viele grammatische Comicstrips oder Bilder, weil es viel Wiederholung im Kurs gibt. Insgesamt gibt es zehn grammatische Bilder. In *Super 9* gibt es mehr Hinweise auf die Bilder als in *Super 8*: in fünf Fällen (von zehn) soll man etwas im Bild unterstreichen oder betrachten. Im Zusammenhang mit Perfekt gibt es etwas Unterschiedliches: eine Bildreihe und einen dazu gehörenden Text. Danach gibt es eine Instruktion: „Betrachte die Erzählung und schreibe aufklärende Beispiele für die grammatischen Regeln (Super 9. Übungsbuch 2009: 76f).“ Die Regeln sind hauptsächlich vorgegeben worden.

Folglich gibt es in *Super* teilweise das induktive Vorgehen. Als Ausgangspunkt fungiert ein Comicstrip oder ein Bild, indem eine bestimmte grammatische Struktur vorkommt. Die Lernenden beobachten den Text im Bild, um Regelmäßigkeiten zu finden. Das Entdecken geschieht zum Beispiel durch Markieren: die Lernenden unterstreichen die bestimmten Formen in Beispieltexten. Folglich fängt die Regelfindung induktiv an, weil die Lernenden mit Hilfe von Beispielen die Regelmäßigkeiten selbst zu entdecken versuchen. Das Vorgehen geht aber nicht so induktiv weiter. Die Regel wird oft vorgegeben: die Lernenden dürfen die grammatische Regel nicht selbst entwickeln. Selbstformuliertes Wissen würde besser verankert werden (vgl. 3.2.1).

Am Ende der Übungsbücher gibt es in der Serie *Super* eine Grammatikübersicht „Superkielioppi“, die alle behandelten grammatischen Themen kurz zusammenfasst. Die Metasprache in „Superkielioppi“ ist Finnisch. In *Super 8* enthält sie zehn Seiten, in *Super 9* 15 Seiten.

In der Serie *Willkommen!* gibt es Seiten oder kleinere grammatische „Kästchen“ im Übungsbuch, die mit einem Eulensymbol markiert sind. Diese Kästchen lehren Grammatik. Zuerst wird eine grammatische Regel erklärt, und danach folgen Beispiele, oder umgekehrt. Manchmal werden kontrastive Vergleiche zwischen dem Deutschen und anderen Sprachen, wie Englisch oder Schwedisch gemacht (beispielsweise *Willkommen!* 8. Übungen 1990: 6, 16). Grammatische Regeln sind auf Finnisch.

Die grammatische Regelbildung geschieht in der Serie *Willkommen!* meist deduktiv. Die grammatische Regel wird oft zuerst angegeben, danach folgen Beispiele und Aufgaben. Nur einmal geschieht die Regelbildung etwas induktiv; bei der Behandlung des Imperativs in der zweiten Person Singular gibt es nach Beispielen eine Frage: „Wo steht das Präfix der trennbaren Verben im Imperativsatz?“ („Mikä on erivän yhdysverbin etuliitteen paikka imperatiivilauseessa?“) (*Willkommen!* 9. Übungen 1991: 31). Dagegen gibt es bei der Wiederholung eines grammatischen Themas manchmal Fragen zu der Grammatikstruktur. Beispielsweise bei der Wiederholung der Modalverben gibt es Fragen: „In welcher Form steht das Hauptverb im Zusammenhang mit einem Modalverb?“ („Missä muodossa on pääverbi liittyessään modaaliverbiin?“) oder „Wo steht das Hauptverb im Satz im Zusammenhang mit einem Modalverb?“ („Mikä on apuverbiin liittyvän pääverbin paikka lauseessa?“) (*Willkommen!* 8. Übungen 1990: 205). Wenn die Lernenden über die Regelmäßigkeiten selbst reflektieren, lernen sie das Thema auch besser. Andererseits meint Jaakkola (vgl. 3.2.1), dass es unnötig ist, bei der Wiederholung die Struktur wieder selbst zu entdecken.

Wie in der Serie *Super* gibt es auch in *Willkommen!* eine Zusammenfassung von behandelten grammatischen Themen am Ende des Übungsbuches. Die Strukturen werden kurz auf Finnisch zusammengefasst. *Willkommen!* 8 enthält insgesamt 13 Wiederholungsseiten und *Willkommen!* 9 19 Wiederholungsseiten.

Die Serie *Neue Adresse* enthält Grammatik sowohl im Übungsbuch als auch im Textbuch. Im Textbuch gibt es manchmal kleine blaue „Kästchen“ im Vokabular in Zusammenhang mit Lektionen, die die in der Lektion behandelte grammatische Struktur kurz auf Finnisch erklären. Diese „blaue Kästchen“ geben auch Hinweise auf das Vokabular. Beispielsweise in Zusammenhang mit der Lektion 8 steht: „Tässä kappaleessa opit **erivät yhdysverbit**. Niitä on esiintynyt jo aiemmin. Tunnistat nämä verbit niiden keskellä olevasta vinoviivasta. Esim. **an/gucken, er/sie/es guckt an; mit/kommen, er/sie kommt mit.**“ („In dieser Lektion lernst du trennbare Verben. Du erkennst sie an dem Schrägstrich, der in der Mitte steht.“) (*Neue Adresse* 1-2. Textbuch 1996: 42.)

In der Serie *Neue Adresse* gibt es Grammatik in Übungsbüchern in Zusammenhang mit Lektionen sowie am Ende der Bücher. Es gibt „Sprachkurs“-Kästchen, die grammatische Strukturen darstellen. Manchmal enthalten die „Sprachkurs“-Kästchen auch pragmatisches Wissen über die deutsche Sprache, wie beispielsweise Hinweise darauf, wie man nach dem

Weg fragt (*Neue Adresse 2. Übungsbuch 1997: 64f.*) oder Hinweise auf das Lernen, wie zum Beispiel am Anfang des ersten Kurses: „Opettele saksankieliset aakkoset. Löydät ne tekstikirjan sivulta 204. Aakkosten osaaminen on monessa tilanteessa hyödyllistä, jopa välttämätöntä (*Neue Adresse 1. Übungsbuch 1996: 16*).“ Manchmal enthält ein „Sprachkurs“-Kästchen Vokabular, wie Wetteräußerungen (*Neue Adresse 2. Übungsbuch 1997: 24*). Manchmal gibt es auch kleine runde Kästchen, die Hinweise auf das entdeckende Lernen enthalten, wie beispielsweise „Jätä vihkoosi eri sukujen kohdalle tyhjää tilaa. Täydennä substantiivilistoja, kun opit uusia substantiiveja. Tarkkaile, onko samansukuisilla substantiiveilla yhtäläisyyksiä (*Neue Adresse 1. Übungsbuch 1996: 41*).“

Die Regelfindung geschieht in *Neue Adresse* fast immer induktiv. Die Regel wird nur ein paar Mal in fertiger Form angegeben. Die Grammatikseiten, d. h. die „Sprachkurs“-Kästchen sind sehr abwechslungsreich. Alle grammatischen Themen werden nicht nach einem Muster dargestellt, sondern es gibt viele verschiedene Möglichkeiten. Als Ausgangsbasis der Regelfindung fungieren oft Beispieltexte, Beispielsätze, Dialoge (in Sprechblasen), Texte mit Bildern oder Texte im Lehrbuch. Die Lernenden sollen bestimmte grammatische Formen in Beispieltexten suchen oder unterstreichen. Danach ergänzen sie die Regel oder füllen eine Tabelle mit richtigen Formen aus.

Die Regelbildung geschieht am üblichsten so, dass man zuerst die bestimmten Formen in einem Beispieltext sucht und danach eine Tabelle ergänzt, wie beispielsweise „Suche Formen der Verben *sein* und *haben* im Text und fülle die Tabelle mit richtigen Formen aus (*Neue Adresse 1. Übungsbuch 1996: 30*).“ Nach Beispielen gibt es oft Fragen, wie zum Beispiel bei der Behandlung der Nebensätze „Welche Konjunktionen fangen ein Nebensatz an? Wo liegt das Prädikat im Nebensatz? Was bedeutet eine inverse Wortfolge im Hauptsatz nach einem Nebensatz? Wie schreibt man die trennbaren Verben im Nebensatz? In welcher Reihenfolge stehen das Hilfsverb und das Hauptverb im Nebensatz? (*Neue Adresse 2. Übungsbuch 1997: 45*).“ Mit Hilfe der Fragen entsteht die grammatische Regel. Die Lernenden müssen nicht ganz allein die Regel entwickeln, sondern die Fragen helfen bei der Regelbildung.

Oft sind die Beispielsätze oder Textabschnitte an einen Kontext und an den Lehrbuchtext gebunden. Als Beispiel für den Akkusativ der Personalpronomina fungiert ein Liebesgedicht, das Tapios Klassenkamerad im Sprachkurs schrieb (*Neue Adresse 1. Übungsbuch 1996: 129*). Tapio ist eine der Hauptfiguren in der Serie *Neue Adresse*. Die Kontextgebundenheit macht



die Grammatik interessanter und praxisnäher. Die Lernenden bekommen sofort ein Beispiel, in welcher Situation eine bestimmte Form benutzt werden kann. Im Gegensatz zu der Kontextgebundenheit kann die Einführung in ein grammatisches Thema manchmal ziemlich langweilig sein, wie beispielsweise bei der Behandlung des Dativs: „Saksan kielessä on kaikkiaan neljä sijamuotoa. Osaat jo nominatiivin ja akkusatiivin, nyt opit kolmannen sijamuodon: datiivin (*Neue Adresse 2. Übungsbuch 1997: 70*).“

Es gibt nur einige Themen in *Neue Adresse*, die völlig deduktiv dargestellt werden. Beispielsweise der S-Genitiv, die Possessivpronomina *mein/dein*, der Plural sowie die Präteritum-Formen *hatte* und *war* werden deduktiv gelehrt (*Neue Adresse 1. Übungsbuch 1996*). Wie Jaakkola (2000: 153) schreibt, muss die Regelfindung nicht immer induktiv vorgehen. Zum Beispiel ist der Plural ein kompliziertes Thema, und kaum möglich induktiv zu entdecken. Nach Jaakkola (ebd.) ist es auch unnötig, eine schon gelernte Struktur, wieder selbst zu entdecken. In *Neue Adresse* gibt es aber einige Beispiele dafür, wie ein teils bekanntes Thema, induktiv behandelt wird. Beispielsweise bei der Wiederholung des Präsens des Verbs muss man einige Verbformen in einer Tabelle ergänzen und danach die Regel ergänzen, obwohl man die Regel schon kennt (*Neue Adresse 2. Übungsbuch 1997: 10*). In diesem Fall ist das Ergänzen der Regel nicht mehr Regelerfindung, sondern Wiederholung.

Wie in *Super* und *Willkommen!* gibt es in *Neue Adresse* eine grammatische Übersicht am Ende der Übungsbücher, die „Minikielioppi“ heißt. In der „Minikielioppi“ werden die grammatischen Strukturen kurz zusammengefasst. Die „Minikielioppi“ in *Neue Adresse 1* umfasst 9 Seiten und in *Neue Adresse 2* 16 Seiten.

### **6.3 Visualisierung**

Visualisierung spielt eine wichtige Rolle bei der Aneignung der grammatikalischen Strukturen (Thurmair 1997: 40). In allen untersuchten Serien gibt es Visualisierungen, die das Lernen unterstützen.

Die reiche Verwendung der Comicstrips und Bilder ist charakteristisch für *Super*. Die Comicstrips fungieren als dynamische Symbole; als visuelle Hilfen bei der Erklärung der

Grammatik. Sie bezeichnen Situationen, in denen man eine bestimmte grammatische Struktur benutzt. Sie sind sehr anschaulich, weil sie Grammatikregeln mit konkreten Bildern kombinieren. Emotionale und affektive Faktoren werden dabei auch berücksichtigt. Mit Hilfe der grammatischen Comicstrips lernt man die Grammatik in der Kommunikation benutzen. In einigen Fällen ist es aber nicht so leicht eine Situation abzubilden. Ein Bild bringt nicht immer Mehrwert, wie zum Beispiel im Zusammenhang mit der Einführung der *man*-Konstruktion (*Super 9*. Übungsbuch 2009: 198). Das Bild erklärt nicht unbedingt besser, worum es geht.

Die Grammatikseiten in *Super* sind visuell klar und schön. An der Oberkante der Grammatikseiten steht immer der Text „Sprachecke“, sodass man weiß, dass es um die Grammatik geht. Eine Grammatikstruktur steht immer auf einer Seite oder auf zwei gegenüberliegenden Seiten, aber geht nie auf die nächste Seite weiter, was überschaubar ist. Die grammatischen Regeln sind kurz und deutlich. Sie werden mit Hilfe von visuellen Mitteln erklärt. Fettdruck wird viel benutzt. Es wird auch Unterstreichung und Schrägschrift benutzt. Außerdem gibt es Rechtecke, die kurze Informationen enthalten. Die Seiten in den Übungsbüchern von *Super* sind neutral; schwarz und weiß.

Die Grammatikseiten in *Neue Adresse* sind auch anschaulich: sie sind mit einem bestimmten Symbol und dem Text „Sprachkurs“ markiert. „Sprachkurs“-Teile sind immer in einem grauen Kasten, sodass man sieht, wenn es um Grammatik geht. Drucktechnisch-graphische Hilfsmittel sind sehr beliebt in *Neue Adresse*. Fettdruck wird sehr oft als ein visuelles Hilfsmittel benutzt. Meistens ist das Wichtigste mit Fettdruck geschrieben. Ein anderes beliebtes visuelles Hilfsmittel in *Neue Adresse* ist die Verwendung von „Grauraster“. Der Stamm des Verbs wird oft mit einem Grauraster markiert.

Wenn es um die Flexion des Verbs geht, gibt es manchmal auch eine Zeichnung von einem Bodybuilder auf der Seite, der den Stamm des Verbs symbolisiert (beispielsweise *Neue Adresse 1*. Übungsbuch 1996: 15). Dieser Mann ist ein konkretes Symbol, das Grammatik konkreter macht. In *Neue Adresse* ist es auch sehr üblich, dass grammatische Themen in Tabellen oder Kästen zusammengestellt sind, was der Wahrnehmung helfen kann. Manchmal werden die Lernenden ermutigt, die Grammatik selbst anschaulicher zu machen, wenn sie zum Beispiel einen Kreis um Endungen machen sollen (*Neue Adresse 2*. Übungsbuch 1997: 81).

Beispiele oder finnische Entsprechungen werden in *Neue Adresse* oft kursiv geschrieben, was anschaulich ist. Manchmal werden Abkürzungen von einigen grammatischen Wörtern benutzt. Die Abkürzungen kann man möglicherweise visuell besser erinnern, als lange Wörter. Ab und zu steht ein Kreis auf Grammatikseiten, in dem kurz eine kleine grammatische Regel oder etwas Wichtiges für das Lernen dargestellt wird, wie beispielsweise „Sukusääntöjä: Lyhyet, usein kaksitavuiset esinettä tai asiaa tarkoittavat substantiivit, jotka **päätyvät e-kirjaimen**, ovat **die-sukuisia** (*Neue Adresse 1. Übungsbuch 1996: 52*).“

*Neue Adresse* enthält auch andere visuelle Hilfen bei der Einführung von Grammatik. *Neue Adresse 1* enthält insgesamt 33 „Sprachkurs“-Teile, in denen Grammatik behandelt wird. Sieben Teile (von 33) enthalten ein Bild; Sprechblasen oder eine Bildreihe. Beispielsweise werden die Vorsilben *ein*, *um* und *aus* des Verbs anschaulich mit einer Bildreihe dargestellt (*Neue Adresse 1. Übungsbuch 1996: 151*). In *Neue Adresse 2* gibt es insgesamt 19 „Sprachkurs“-Teile, von denen acht Bilder enthalten. Beispielsweise bei der Behandlung des Dativs gibt es eine Bildreihe (*Neue Adresse 2. Übungsbuch 1997: 70*). Manchmal sieht es aber so aus, dass die Bilder deswegen im Buch sind, um das Layout des Buches schöner zu machen. Sie bringen vielleicht keinen Mehrwert zu der Grammatik; sie machen die Grammatik nicht besser verständlich.

Die Serie *Willkommen!* enthält ziemlich wenig Visualisierung im Zusammenhang mit der Grammatik. Nur drucktechnisch-graphische Hilfsmittel werden viel benutzt. Fettdruck ist sehr beliebt und wird auf allen Grammatikseiten benutzt. Finnische Entsprechungen von Beispielen werden fast immer mit kursiv geschrieben. Manchmal wird eine grammatische Struktur in einer Tabelle oder in einem Kästchen dargestellt, was visuell anschaulich ist. Alle Grammatikseiten sind mit einem Eulensymbol markiert, sodass man weiß, wenn es um Grammatik geht. Die Eule hat eine Brille und ein Vergrößerungsglas und sieht klug aus. Das Symbol ermutigt die Lernenden zum aufmerksamen Lernen.

Die Serie *Willkommen!* enthält nur ein paar Bilder im Zusammenhang mit der Grammatik in zwei Übungsbüchern. Die Bilder bringen nicht besonders viel neue Informationen: sie veranschaulichen das Gelernte und verschönern die Seiten.

## 6.4 Grammatische Übungen

Im Folgenden werden Übungsformen der untersuchten Lehrwerke aufgelistet. Aus den Übungsbüchern wurden solche Übungen herausgefiltert, deren Ziel war, ausschließlich Grammatik zu üben. Da die Grenzen zwischen Wortschatz- und Grammatikübungen fließend sind, wurden nur die Übungen einbezogen, die deutlich zur Einübung von Grammatik bestimmt waren, meistens direkt nach der Einführung einer Grammatikstruktur. Das Ziel der Auflistung ist, Tendenzen zu zeigen, welche Übungstypen in den Lehrwerken dominieren. Die Liste von Maijala (2010: 35ff.) fungiert als Basis, aber es gibt auch andere Übungstypen.

Zuerst habe ich die grammatischen Übungen in vier Gruppen geteilt: in schriftliche Übungen, mündliche Übungen, Hörübungen und andere Übungen. (In den heutigen finnischen Deutschlehrwerken sind die Übungen vielseitiger als früher und enthalten das Üben von allen Grundfertigkeiten des Fremdsprachenlernens (Sprechen, Schreiben, Hören und Lesen). Die Zahl der Übungen insgesamt hat auch zugenommen. (Maijala 2007a: 215.) Diese Gruppierung zeigt, welche Grundfertigkeiten des Fremdsprachenlernens in Grammatikübungen der untersuchten Lehrwerke dominieren. In der Tabelle ist auch zu sehen, wie viele grammatikalische Übungen es in den jeweiligen Büchern insgesamt gibt.

Tabelle 4: Grundfertigkeiten des Fremdsprachenlernens in den Grammatikübungen.

<b>Lehrwerk</b>	<b>Grundfertigkeiten des Fremdsprachenlernens in Grammatikübungen (Prozent)</b>
<i>Willkommen! 8</i> N = 99 (33,4 % aller Übungen, alle Übungen N = 296)	Schriftliche Übungen (81,8 %) Mündliche Übungen (14,1 %) Hörübungen (4,0 %)
<i>Willkommen! 9</i> N = 98 (36,2 % aller Übungen, alle Übungen N = 271)	Schriftliche Übungen (71,4 %) Mündliche Übungen (24,5 %) Hörübungen (4,1 %)
<i>Neue Adresse 1</i> N = 99 (38,8 % aller Übungen, alle Übungen N = 255)	Schriftliche Übungen (74,7 %) Mündliche Übungen (20,2 %) Hörübungen (5,1 %)
<i>Neue Adresse 2</i> N = 71 (38,4 % aller Übungen, alle Übungen N = 185)	Schriftliche Übungen (83,1 %) Mündliche Übungen (16,9 %)
<i>Super 8</i> N = 123 (41,0 % aller Übungen, alle Übungen N = 300)	Schriftliche Übungen (74,8 %) Mündliche Übungen (21,1 %) Hörübungen (2,4 %) Andere Übungen (1,6 %)
<i>Super 9</i>	Schriftliche Übungen (76,9 %)

N = 104 (37,3 % aller Übungen, alle Übungen N = 279)	Mündliche Übungen (22,1 %) Hörübungen (1,0 %)
--	--

Wie die Tabelle zeigt, ist die Anzahl der Grammatikübungen 33,4–41,0 % von allen Übungen in den verschiedenen Serien. Die Anzahl der Grammatikübungen liegt um 100 in allen untersuchten Übungsbüchern. Die Serie *Willkommen!* enthält viele Übungen, aber prozentuell nicht so viele Grammatikübungen. Die Zahl der Übungen nimmt in der neuesten Serie (*Super*) etwas zu: in *Super 8* gibt es sogar 123 grammatische Übungen. Von allen untersuchten Serien enthält *Super 8* meist Grammatikübungen (41,0 %). Sonst gibt es nach dieser Untersuchung keine große Zunahme der Übungen in neueren Serien (vgl. Maijala 2007a: 215). Im Gegenteil enthält die Serie *Neue Adresse 2* noch weniger Grammatikübungen als die älteste Serie *Willkommen!*. In den neueren Serien sind die Übungen aber vielseitiger; in der Serie *Willkommen!* gibt es viele Übungen, aber sie sind oft einander ähnlich (beispielsweise *Willkommen! 9*. Übungen 1991: 144f.).

Schriftliche Übungen umfassen von 71,4 % bis 83,1 % aller Grammatikübungen. Etwa ein Fünftel (14,1-24,5 %) der grammatischen Übungen sind mündlich. Andere Übungen, wie Hörübungen, umfassen nur 1,0-5,1 % aller Grammatikübungen. Hörübungen stehen oft in Zusammenhang mit Zahlen und Uhrzeiten: man muss zum Beispiel nach dem Zuhören die Zahlwörter schreiben (*Neue Adresse 1*. Übungsbuch 1996: 19). Andere Übungen können beispielsweise kinästhetisch sein: man schreibt mit dem Finger eine Nummer auf dem Rücken des Partners, und der Partner soll raten, welche die Nummer ist (*Super 8*. Übungsbuch 2004: 15). In *Willkommen!* gibt es manchmal Vorschläge zu authentischen Liedern, die man in Zusammenhang mit dem Üben einer grammatischen Struktur singen kann (*Willkommen! 8*. Übungen 1990: 66).

Es gibt keine sehr großen Unterschiede zwischen den verschiedenen Serien im Anteil der grammatikalischen Übungsformen. Sowohl alte als auch neue Serien enthalten beispielsweise fast ebenso viele mündliche Grammatikübungen. Dagegen kann der Inhalt zum Beispiel der mündlichen Übungen zwischen den Serien unterschiedlich sein. Wenn es viele mündliche Übungen gibt, heißt es unbedingt nicht, dass die Serie sehr kommunikativ ist. *Willkommen! 9* enthält meist mündliche Übungen, aber oft sind sie drillähnlich und nicht so kommunikativ. Ein Dialog wird nach Modell geübt und dieselbe Form wird in der Übung mehrmals wiederholt, beispielsweise in *Willkommen! 9*. Übungen 1991 (62):

Et löydä a) matkalippuasi, b) rahojasi, c) passiasi jne. Keskustelevä parisi kanssa. Huomaa pronominin

vaihtuminen substantiivin mukaan. ‚**Meine Fahrkarte!** Wo ist **meine Fahrkarte?**‘ ‚Eben hattest du **die Fahrkarte** noch. – Was liegt denn da?‘ ‚Oh, hier ist **sie** ja! Ich bin gerettet.‘

Solche Aufgaben sind möglicherweise nicht so motivierend wie zum Beispiel freiere dialogförmige Übungen. Entsprechend können schriftliche Übungen auch motivierend und kommunikativ sein, obwohl es auch mechanische schriftliche Übungen gibt. Manchmal sind mündliche Übungen nur mündliche Wiederholungen von schriftlichen Übungen oder umgekehrt. Ein Beispiel in *Super 8. Übungsbuch 2004* (58): ‚A) Keksi sanoista parisi kanssa suullisesti vähintään kuusi pitkää lausetta. Muista taivuttaa verbit. B) Kirjoita lauseet vihkoosi.‘

Manchmal war es schwierig die Übungsformen einzuordnen. Einige Übungen haben mehr Teile, wie A, B und C. Weil die Teile unterschiedliche Aufgaben enthalten, ordnete ich sie in unterschiedliche Gruppen. Teil A konnte zum Beispiel eine mündliche Übung sein, und Teil B eine schriftliche Übung. Folglich konnte eine Übung eigentlich mehr Aufgabentypen enthalten, und sie konnte in viele Gruppen klassifiziert werden.

#### 6.4.1 Schriftliche Grammatikübungen

Im Folgenden werden schriftliche Grammatikübungen genauer analysiert. Die verschiedenen Übungsformen werden aufgelistet.

Tabelle 5: Schriftliche Übungsformen.

Lehrwerk	Häufigkeit der schriftlichen Übungsformen (in Prozent)
<i>Willkommen! 8</i> N = 81	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lückentexte ausfüllen (55,6 %)</li> <li>- Sätze/ Dialoge aus Bildern/ nach Modell schreiben (17,3 %)</li> <li>- Grammatische Formen schreiben (9,9 %)</li> <li>- Umformulieren (3,7 %)</li> <li>- Tabellen ergänzen (2,5 %)</li> <li>- Fragen zu Antworten schreiben (2,5 %)</li> <li>- Aus vorgegebenen Wörtern Sätze bilden (2,5 %)</li> <li>- Spiele (2,5 %)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sätze ergänzen/ fortsetzen (1,2 %)</li> <li>- Übersetzen aus dem Deutschen ins Finnischen (1,2 %)</li> <li>- Übersetzungsübungen aus dem Finnischen ins Deutschen (1,2 %)</li> </ul>
<p><i>Willkommen! 9</i> N = 70</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lückentext ausfüllen (34,3 %)</li> <li>- Sätze/ Dialoge aus Bildern/ nach Modell schreiben (14,3 %)</li> <li>- Aus vorgegebenen Wörtern Sätze bilden (11,4 %)</li> <li>- Übersetzungsübungen aus dem Finnischen ins Deutschen (10,0 %)</li> <li>- Umformulieren (8,6 %)</li> <li>- Tabellen ergänzen (5,7 %)</li> <li>- Sätze mit einem richtigen Form/ richtigen Wörtern ergänzen (4,3 %)</li> <li>- Zuordnen (2,3 %)</li> <li>- Ankreuzen (1,4 %)</li> <li>- Sätze ergänzen/fortsetzen (1,4 %)</li> <li>- Verbinden (1,4 %)</li> <li>- Freies Schreiben (1,4 %)</li> <li>- Spiele (1,4 %)</li> <li>- Grammatische Formen schreiben (1,4 %)</li> </ul>
<p><i>Neue Adresse 1</i> N = 74</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lückentexte ausfüllen (37,8 %)</li> <li>- Aus vorgegebenen Wörtern Sätze bilden (13,5 %)</li> <li>- Übersetzungsübungen aus dem Finnischen ins Deutschen (12,2 %)</li> <li>- Grammatische Formen schreiben (9,5 %)</li> <li>- Zuordnen (6,8 %)</li> <li>- Umformulieren (5,4 %)</li> <li>- Fragen zu Antworten schreiben (2,7 %)</li> <li>- Übersetzen aus dem Deutschen ins Finnischen (2,7 %)</li> <li>- Sätze/ Dialoge aus Bildern/ nach Modell schreiben (2,7 %)</li> <li>- Ankreuzen/ Unterstreichen/ Suchen (2,7 %)</li> <li>- Dem Partner eine Aufgabe machen (1,4 %)</li> </ul>
<p><i>Neue Adresse 2</i> N = 59</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aus vorgegebenen Wörtern Sätze bilden (24,4 %)</li> <li>- Lückentexte ausfüllen (23,7 %)</li> <li>- Übersetzungsübungen aus dem Finnischen ins Deutsche (13,6 %)</li> <li>- Umformulieren (11,9 %)</li> <li>- Grammatische Formen schreiben (8,5 %)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sätze/ Dialoge aus Bildern/ nach Modell schreiben (5,1 %)</li> <li>- Zuordnen (1,7 %)</li> <li>- Das Wichtigste wählen und lernen (1,7 %)</li> <li>- Tabellen ergänzen (1,7 %)</li> <li>- Verbinden (1,7 %)</li> <li>- Freies Schreiben (1,7 %)</li> <li>- Ankreuzen/ Unterstreichen/ Suchen (1,7 %)</li> <li>- Sätze fortsetzen (1,7 %)</li> </ul>
<p><i>Super 8</i> N = 92</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tabellen ergänzen (20,7 %)</li> <li>- Lückentexte ausfüllen (20,7 %)</li> <li>- Grammatische Formen schreiben (12,0 %)</li> <li>- Übersetzungsübungen aus dem Finnischen ins Deutsche (12,0 %)</li> <li>- Aus vorgegebenen Wörtern Sätze bilden (8,7 %)</li> <li>- Ins Heft schreiben (nach einer Partnerübung) (6,5 %)</li> <li>- Verbinden (5,4 %)</li> <li>- Ankreuzen/ Unterstreichen/ Suchen (3,3 %)</li> <li>- Ordnen (3,3 %)</li> <li>- Umformen (2,2 %)</li> <li>- Kreuzworträtsel (2,2 %)</li> <li>- Spiele (1,1 %)</li> <li>- Fragen antworten (1,1 %)</li> <li>- Sätze fortsetzen (1,1 %)</li> </ul>
<p><i>Super 9</i> N = 80</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lückentexte ausfüllen (31,3 %)</li> <li>- Tabellen ergänzen (16,3 %)</li> <li>- Grammatische Formen schreiben (17,5 %)</li> <li>- Ins Heft schreiben (7,5 %)</li> <li>- Übersetzungsübungen aus dem Finnischen ins Deutsche (6,3 %)</li> <li>- Übersetzungsübungen aus dem Deutschen ins Finnische (3,8 %)</li> <li>- Ankreuzen/ Unterstreichen/ Suchen (3,8 %)</li> <li>- Aus vorgegebenen Wörtern Sätze bilden (3,8 %)</li> <li>- Kreuzworträtsel (2,5 %)</li> <li>- Verbinden (2,5 %)</li> <li>- Sätze fortsetzen (2,5 %)</li> </ul>



	- Fragen antworten (1,3 %)
	- Freies Schreiben (1,3 %)

Wie die Tabelle zeigt, sind Lückentexte eine sehr häufige schriftliche Übungsform in allen Serien. In vier von sechs analysierten Büchern sind Lückentexte die üblichste Übungsform. Reproduktive, geschlossene Übungen, wie *Lückentexte*, *Grammatische Formen ergänzen oder schreiben*, *Tabellen ergänzen* *Sätze ergänzen/fortsetzen* oder *Umformulierungen* dominieren in allen Lehrwerken. Der Anteil an Übungen dieser Art beträgt ungefähr 50-70 % aller Übungen (vgl. Ergebnissen von Majjala 2010: 38). In der Serie *Willkommen!* gibt es am meisten reproduktive Übungen; in *Willkommen!* 8 sogar 72,9 % aller Übungen. Die Serie *Neue Adresse* enthält nur 47,5–52,7 % reproduktive Übungen, während die neueste Serie *Super* wieder viele Übungen (56,7–67,6 %) dieser Art enthält. Die Serie *Super* enthält besonders viele Übungen, in denen man eine Tabelle ergänzen muss. Nach der Darstellung einer Grammatikstruktur gibt es oft so eine Übung, was den Anteil erhöht. Entsprechend wird der Anteil an reproduktiven Aufgaben in der Serie auch erhöht.

Reproduktivproduktive, halboffene Übungen, wie *Aus vorgegebenen Wörtern Sätze bilden*, *Sätze/ Dialoge aus Bildern/ nach Modell schreiben* oder *Ins Heft schreiben* sind die zweitgrößte Übungsform in den untersuchten Serien. Der Anteil an Übungen dieser Art beträgt ungefähr 11–30 % aller Übungen. Übersetzungsübungen sind auch ziemlich häufig, was den Anteil der reflektierenden Aufgaben erhöht. Ungefähr 5-15 % aller Übungen sind reflektierend. Danach gibt es auch wieder erkennende Übungstypen (5,1-12,0 % aller Übungen), wie *Zuordnen*, *Ankreuzen*, *Unterstreichen* oder *Verbinden*.

Produktive Übungen, die eigene Imagination verlangen, sind nicht so häufig. Nur 1,1–6,8 % aller Übungen sind Übungen dieser Art (vgl. ebd.). Zwar ist die Grenze zwischen reproduktivproduktive bzw. halboffene Übungen und produktive Übungen nicht ganz klar. Manchmal sind halboffene Übungen fast produktiv, wenn es beispielsweise nur einige Hilfwörter gibt, und man muss daraus eigene Sätze bilden, beispielsweise in *Neue Adresse 2*. Übungsbuch 1997 (11): „Kirjoita pieni runo käyttäen **spielen**-verbin eri persoonamuotoja. Apua saat alla olevista sanoista. Voit käyttää muitakin sanoja.“

Es gibt keine deutlichen Tendenzen, welche Aufgabentypen in welchem Jahrzehnt dominieren. Alle Serien enthalten beispielsweise viele Lückentexte, obwohl die älteste Serie *Willkommen!* am meisten solche Aufgaben enthält. Nur reflektierende Aufgaben nehmen in neueren Serien deutlich zu: in *Super 8* gibt es 15,3 % reflektierende Aufgaben, während nur 4,9 % der Übungen in *Willkommen! 8* reflektierend sind. Folglich enthalten neuere Serien viel mehr Übersetzungsübungen als die älteste Serie *Willkommen!* Das ist daher interessant, weil die Grammatik-Übersetzungs-Methode in den 50er Jahren vorherrschte, und Übersetzungsübungen damals besonders beliebt waren.

*Sätze/ Dialoge aus Bildern/ nach Modell schreiben* ist eine beliebte Übungsform in der Serie *Willkommen!*, aber kommt gar nicht in der neuesten Serie *Super* vor. Diese Übungsform war typisch für die audiolinguale Methode in den 60er Jahren, und kommt häufig noch in den 80er Jahren vor.

Es gibt Unterschiede zwischen den Serien, ob grammatische Übungen kontextgebunden sind oder nicht. Fast alle Übungen beziehen auf einen bestimmten Kontext: selten sind sie nur separate Sätze. Beispielsweise Lückentexte enthalten fast immer einen kleinen Textabschnitt, beispielsweise einen Dialog, und Lernenden sollen richtige grammatische Formen im Text ausfüllen. Manchmal kann schon die Arbeitsanweisung sich auf den Kontext der Übung beziehen: es gibt eine Einführung in das Thema. Es ist wahrscheinlich interessanter eine Übung anzufangen, wenn die Arbeitsanweisung sich auch auf den Kontext bezieht, und nicht nur erzählt, was man in der Übung machen soll. Die Kontextgebundenheit fördert den Sprachgebrauch: man lernt, in welchem Kontext eine bestimmte grammatische Form zu benutzen ist.

Besonders in der Serie *Willkommen!* und im Übungsbuch *Neue Adresse 1* sind die Übungen teils gut kontextbezogen. Oft gibt es am Anfang der Übung eine kurze Einführung, worum es geht, wie beispielsweise in *Neue Adresse 1. Übungsbuch (40)*: „Roope ja hänen uusi saksalainen kaverinsa ovat menossa pelaamaan jalkapalloa. He ovat menossa pysäkille. Matkalla he seuraavat liikennettä ja keskustelevat muistakin asioista. Kirjoita keskusteluun substantiivi ja siihen liittyvä *se*-sana saksaksi.“ Man ergänzt nicht nur die richtigen Formen, sondern mit Hilfe der Einführung versteht man besser, in was für einem Kontext oder in welchen Situationen man bestimmte grammatische Formen benutzen kann. Oft stehen die Themen in den Grammatikübungen auch in Verbindung mit dem Lektionstext (beispielsweise

Willkommen! 8 Übungen 1990: 39). Eine kontextbezogene Übung ist motivierender als eine mechanische Übung.

In *Super* dagegen gibt es ziemlich selten Einleitungen zu den Übungen. Es steht nur: „Ergänze die angegebenen Verben im Perfekt.“ oder „Schreibe auf Deutsch.“ (*Super* 9. Übungsbuch : 125.) Nur einige Mal gibt es eine kurze Einleitung, wie in *Super* 8. Übungsbuch (207): „Antje ja Nora ovat kaupungilla. Heitä odottaa ikävä näky. Täydennä keskustelu objektimuodoilla!“  
 Übungen ohne einen sinnvollen Kontext wirken oft isoliert und langweilig. Sie bieten nicht so viel Hinweise auf die Verwendung der Grammatik in der Kommunikation.

#### 6.4.2 Mündliche Grammatikübungen

Tabelle 6: Mündliche Übungsformen.

Lehrwerk	Häufigkeit der mündlichen Übungsformen im Prozent
Willkommen! 8 N = 14	- Dialog nach Modell bilden(100,0 %)
Willkommen! 9 N = 24	- Dialog nach Modell bilden(83,3 %) - Sätze aus vorgegebenen Wörtern bilden (12,5 %) - Sätze aus Bildern formen (4,2 %)
Neue Adresse 1 N = 20	- Dialog nach Modell bilden (60,0 %) - Sätze aus vorgegebenen Wörtern bilden (15,0 %) - Grammatische Formen sagen (5,0 %) - Freier Dialog mit Hilfe von Hilfswörtern (5,0 %) - Umformulieren (5,0 %) - Übersetzung (5,0 %)
Neue Adresse 2 N = 12	- Dialog/ Sätze nach Modell bilden (50,0 %) - Umformulieren (25,0 %) - Freies Sprechen (8,3 %)

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Übersetzung (8,3 %)</li> <li>- Sätze aus Bildern formen (8,3 %)</li> </ul>
<p>Super 8 N = 26</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dialog/ Sätze nach Modell bilden (42,3 %)</li> <li>- A/B-Partnerübung (23,1 %)</li> <li>- Die Übung mit dem Partner lesen (15,4 %)</li> <li>- Den Partner interviewen (7,7 %)</li> <li>- Sätze aus vorgegebenen Wörtern bilden (7,7 %)</li> </ul>
<p>Super 9 N = 23</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dialog/ Sätze nach Modell bilden (30,0 %)</li> <li>- Sätze aus vorgegebenen Wörtern bilden (26,1 %)</li> <li>- A/B-Partnerübung (26,1 %)</li> <li>- Die Übung mit dem Partner lesen (8,7 %)</li> <li>- Den Partner abhören (4,3 %)</li> <li>- Im Klassenzimmer wandern und anderen etwas fragen (4,3 %)</li> </ul>

In den mündlichen Grammatikübungen gibt es mehr Unterschiede zwischen den verschiedenen Serien als in den schriftlichen Übungen. In der Serie *Willkommen!* ist die reproduktive Übung *Dialog nach Modell bilden* die häufigste Übungsform, wie beispielsweise in *Willkommen! 8. Übungen 1990 (7)*: „Jutta tekee leirillä listaa ystävyksistä, jotka haluaisivat majoittua samaan huoneeseen. Harjoitelkaa kolmen oppilaan ryhmissä nimen ja kotipaikan kysymistä mallin mukaan. ‚Wer seid ihr?‘ ‚Wir sind Lotte und Maria.‘ ‚Woher seid ihr?‘ ‚Wir sind aus Stuttgart.““ In *Willkommen! 8* sind alle mündliche Übungen Aufgaben dieser Art, in *Willkommen! 9* gibt es dazu reproduktiv produktive mündliche Übungen, wie *Sätze aus vorgegebenen Wörtern bilden* und *Sätze aus Bildern formen*.

In den Serien *Neue Adresse* und *Super* sind die mündlichen grammatischen Übungen abwechslungsreicher. Obwohl *Dialog/ Sätze nach Modell bilden* auch in diesen Serien die häufigste Übungsform ist, nimmt der prozentuale Anteil von Übungen dieser Art in den neueren Serien ab. Dafür gibt es unterschiedliche mündliche Übungsformen, wie beispielsweise *Freies Sprechen* oder *Freier Dialog mit Hilfe von Hilfswörtern* in der Serie *Neue Adresse* oder *A/B-Partnerübung* in der Serie *Super*.

Wie produktive schriftliche Grammatikübungen sind produktive mündliche Übungen auch in allen Serien ungewöhnlich. *Neue Adresse* ist die einzige Serie, in der es eine Übungsform *Freies Sprechen* oder *Freier Dialog mit Hilfe von Hilfswörtern* gibt. Der Anteil der Übungen dieser Art ist aber sehr niedrig. Umformulierungsübungen, d. h. Sätze nach dem Modell umschreiben bzw. variieren, sind auch beliebt in der Serie *Neue Adresse*, in anderen Serien kommen sie gar nicht vor. Hier ein Beispiel von einer Umformulierungsübung im Imperativ: „Asetu äitisi parisi kanssa äidin rooliin, ja esittäkää käskyt koskien perheen kaikkia lapsia. Lukekaa edelliset lauseet monikon 2. persoonassa. Älkää unhotako pikkusanoja! Lopuksi voitte keksiä myös lisää käskyjä.“ (*Neue Adresse 2. Übungsbuch 1997: 102.*)

In der Serie *Super* gibt es eine neue Übungsform, *A/B-Partnerübung*, die in anderen Serien gar nicht vorkommt, beispielsweise in *Super 8. Übungsbuch 2004 (41)*: „Harjoittele parisi kanssa suullisesti kieltolauseita. Peitä toinen puoli. Auta pariasi tarvittaessa. Vaihtakaa sitten osia.“ A/B-Partnerübung ist eine Art Übersetzungsübung: sie ist ein Dialog, in dem die Partner abwechselnd Sätze übersetzen. Der eine muss eine Replik aus dem Finnischen ins Deutsche übersetzen, und der andere hilft und kontrolliert, ob man es richtig macht - und dann umgekehrt. Der eine hat den ersten Satz auf Finnisch und der andere hat denselben auf Deutsch. Entsprechend hat der andere den zweiten Satz auf Finnisch. Alle zwei Repliken sind auf Deutsch, so dass der eine kontrollieren kann, was der andere übersetzt.

In *Super* gibt es auch andere unterschiedliche Übungsformen, wie *Den Partner interviewen* oder *Den Partner abhören*. Die Gruppenarbeit *Im Klassenzimmer wandern und anderen etwas fragen* kann als kinästhetisches Lernen dienen. Ein Beispiel davon: „Kiertele luokassa ja etsi henkilö, joka vastaa eilistä koskevaan kysymykseesi („Hast du gestern...?“) myöntävästi. Yritä saada jokaiseen kohtaan eri nimi.“ (*Super 9. Übungsbuch 2009: 52.*) Viele Lernende mögen es, wenn sie sich ab und zu ein bisschen bewegen dürfen. Außerdem fordert die Übung dieser Art die Kommunikationsfähigkeit mit vielen Klassenkameraden, nicht nur mit dem eigenen Partner.

## 7. ERGEBNISSE

Die vorliegende Analyse hat ergeben, dass die untersuchten Serien bei der Vermittlung von Grammatik sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten aufweisen. Es gibt keine großen Unterschiede zwischen den untersuchten Serien in der grammatischen Progression. Alle drei Serien behandeln fast die gleichen grammatischen Themen. In der achten Klasse fangen alle Serien mit wichtigen Themen an: mit der Konjugation des Verbs, den Zahlwörtern und der Negation. Sonst kann die Reihenfolge der behandelten Themen etwas zwischen den Serien variieren, wie zum Beispiel die Behandlungsreihenfolge der Modalverben. Manchmal kann die Behandlungsreihenfolge etwas ungewöhnlich sein. Beispielsweise in der Serie *Super* scheinen die trennbaren Verben ein wichtiges Thema zu sein, weil sie schon frühzeitig gelehrt werden. Dagegen wird beispielsweise die für die Kommunikation wichtige *man*-Konstruktion erst am Ende der neunten Klasse behandelt.

Die analysierten Bücher stellen die grammatischen Themen schon im Inhaltsverzeichnis vor. Einige Themen stehen zwar nicht im Inhaltsverzeichnis, aber werden auf jeden Fall behandelt, wie beispielsweise ‚Plural‘ in der Serie *Super*. Die Grammatik wird in allen untersuchten Serien auf Finnisch behandelt, und die gebrauchte Terminologie variiert etwas zwischen den Serien. Zum Beispiel die Serie *Super* benutzt den Terminus ‚Präsens des Verbs‘, während die anderen Serien den Terminus ‚Konjugation des Verbs‘ benutzen. *Super* vereinfacht die Terminologie und sie ist vielleicht lernerfreundlicher, aber können die kurzen, einfachen Termini auch zur Begriffsverwirrung führen?

Obwohl die behandelten grammatischen Themen in allen untersuchten Serien fast identisch sind, gibt es Unterschiede zwischen den Serien, wie detailliert die Themen behandelt werden. Die Serie *Willkommen!* hat am meisten Lektionen und folglich behandelt die Serie die Grammatik in kleineren Einheiten als die zwei anderen Serien. Beispielsweise das Perfekt wird in *Willkommen!* 9 schrittweise in vier Lektionen dargestellt, während die Struktur in den zwei anderen Serien in zwei Lektionen behandelt wird. Es gibt ein paar grammatische Themen, die in einer Serie fehlen. Zum Beispiel wird die vergangene Zeit nur in der Serie *Neue Adresse* in der achten Klasse dargestellt, in den anderen Serien kommt die Struktur in der neunten Klasse vor. Die Serie *Super* behandelt den Imperativ in beiden Büchern gar nicht.

Alle untersuchten Serien enthalten Übersichten über die grammatischen Regeln sowohl innerhalb der Lektionen als auch am Ende des Buches in Übungsbüchern. Die konstruktivistische Lernauffassung der Kerncurricula der 90er Jahre und des 21. Jahrhunderts ist sichtbar in den zwei neueren Serien: die Gestaltung der Regeln geschieht in *Neue Adresse* und *Super* teilweise induktiv. Dagegen geschieht die grammatische Regelbildung in der ältesten Serie *Willkommen!* meist deduktiv. In *Willkommen!* wird die grammatische Regel oft zuerst angegeben, danach folgen Beispiele und Aufgaben.

In *Super* geschieht die Regelgestaltung fast immer durch Comicstrips oder Bilder, die für das Thema entwickelt worden sind. Oft soll man eine Tabelle mit Hilfe des Comicstrips oder Bildes ergänzen. Nur selten entwickelt man die grammatische Regel selbst, sondern sie wird meist vorgegeben. Die Darstellung von Regeln in *Super* ist klar und schön, aber geschieht immer ähnlich. *Neue Adresse* ist noch konstruktivistischer als *Super*, obwohl die Serie älter ist. In *Neue Adresse* geschieht die Regelfindung fast immer induktiv. Die Grammatikseiten sind sehr abwechslungsreich. Alle grammatischen Themen werden nicht nach einem Muster dargestellt, sondern es gibt viele verschiedene Möglichkeiten. Als Ausgangsbasis der Regelfindung fungieren oft Beispieltexte, Beispielsätze, Dialoge, Texte mit Bildern oder Texte im Lehrbuch. Die Lernenden sollen bestimmte grammatische Formen in Beispieltexten suchen oder unterstreichen. Danach ergänzen sie die Regel oder füllen eine Tabelle mit richtigen Formen aus. Die Lernenden müssen die Regel nicht ganz allein entwickeln, sondern Fragen helfen bei der Regelbildung.

In allen untersuchten Serien gibt es Visualisierungen, die das Lernen unterstützen. Comicstrips und Bilder sind charakteristisch für *Super* und unterstützen die Verwendung der Grammatik in der Kommunikation. Zwar könnten die Visualisierungen ihren Effekt verlieren, weil es so viele gibt. Die Serien *Neue Adresse* und *Willkommen!* enthalten nicht so viele Bilder wie *Super*. Drucktechnisch-graphische Hilfsmittel, wie beispielsweise Fettdruck oder Grauraster sind beliebt in beiden älteren Serien, aber die wenigen Bilder, die in den Grammatikseiten vorkommen, bringen nicht unbedingt Mehrwert zu der Grammatik sondern verschönern nur die Seiten.

Es gibt keine großen Unterschiede zwischen den untersuchten Serien darin, wie viele Grammatikübungen es gibt. Die Anzahl der grammatischen Übungen an allen Übungen ist etwa 30-40 Prozent. Es gibt ungefähr 100 Grammatikübungen in jedem untersuchten

Übungsbuch. *Super* enthält die meisten Grammatikübungen, aber sonst gibt es keine große Zunahme der Übungen in den neueren Serien. Grob gesehen gibt es 20 Prozent mündliche Grammatikübungen und 80 Prozent schriftliche Grammatikübungen in allen analysierten Serien. Höchstens 5 Prozent der Grammatikübungen sind andere Übungen, wie Hörübungen.

In den schriftlichen grammatischen Übungen sind die Unterschiede auch nicht so groß zwischen den Serien. Es gibt keine deutlichen Tendenzen, welche Aufgabentypen in welchem Jahrzehnt dominieren. Reproduktive, geschlossene Übungen wie *Lückentexte* sind beliebt in allen Lehrwerken, 50-70 Prozent aller Grammatikübungen sind reproduktiv. Lückentexte sind eine häufige Übungsform in allen untersuchten Serien; in vier von sechs analysierten Übungsbüchern sind sie die üblichste Übungsform. Reproduktivproduktive, halboffene Übungen, wie *Sätze/ Dialoge aus Bildern/ nach Modell schreiben* sind die zweitgrößte grammatische Übungsform in allen Serien (11-30 Prozent aller Grammatikübungen). Reflektierende Übungen wie Übersetzungsübungen umfassen etwa 5-15 Prozent aller grammatischen Übungen. Übersetzungsübungen nehmen in den neueren Serien zu. Wahrscheinlich sind die Übersetzungsübungen heute nicht mehr so unbeliebt, wie sie in 80er Jahren, nach der kurz zuvor abgelösten Grammatik-Übersetzungsmethode waren. Produktive Übungen, die eigene Imagination von Lernenden voraussetzen, sind in allen analysierten Serien unerfreulich selten. Andererseits ist die Grenze zwischen halboffenen und produktiven Übungen nicht immer ganz klar: halboffene Übungen setzen auch Kreativität voraus.

In den mündlichen Grammatikübungen gibt es mehr Unterschiede zwischen verschiedenen Serien als in den schriftlichen Übungen. In der ältesten Serie *Willkommen!* gibt es nicht so viele verschiedene Übungstypen: fast alle mündliche Grammatikübungen sind Übungen wie *Dialog nach Modell bilden* oder *Sätze aus vorgegebenen Wörtern bilden*. In den neueren Serien *Neue Adresse* und *Super* sind die mündlichen Grammatikübungen vielseitiger und abwechslungsreicher, obwohl der Aufgabentyp *Dialog nach Modell bilden* immer noch häufig ist. In *Neue Adresse* gibt es eine produktive Übungsform ‚Freies Sprechen‘. *Super* hat neue Übungsformen, wie ‚A/B-Partnerübung‘ oder ‚Im Klassenzimmer wandern und anderen etwas fragen‘.

Fast alle Grammatikübungen sind einigermaßen kontextgebunden. Selten bestehen sie nur aus separaten Sätzen, sondern Lernende sollen richtige grammatische Formen im Textabschnitt ausfüllen. Ersatzweise stehen die Grammatikübungen in Verbindung mit dem Lektionstext.



Manchmal kann aber schon die Arbeitsanweisung sich auf einen bestimmten Kontext beziehen. Besonders in den Serien *Willkommen!* und *Neue Adresse* sind die Grammatikübungen teils gut kontextbezogen. Oft gibt es am Anfang der Übung eine kurze Einführung, die erklärt, worum es geht. In *Super* dagegen gibt es meist nur die kurze Angabe, wie man die Übung macht. Mit Hilfe einer Einführung versteht man besser, in was für einem Kontext eine bestimmte grammatische Form benutzt werden kann, und sie macht die Übung auch motivierender.

Alle drei nationalen Kerncurricula der verschiedenen Jahrzehnte sowie der Gemeinsame europäische Referenzrahmen betonen im Fremdsprachenunterricht die Kommunikation im Alltagsleben. Diese Betonung ist sichtbar in den analysierten Lehrbüchern. Sie präsentieren die wichtigsten Grammatikstrukturen, und enthalten unterschiedliche kommunikative Grammatikübungen. Die älteste Serie *Willkommen!* stellt die Grammatik ziemlich genau und detailliert vor, die anderen Serien enthalten nur das Wichtigste. Bei der Gestaltung der grammatischen Regeln kommt in den neueren Serien *Neue Adresse* und *Super* die konstruktivistische Lernauffassung vor. Das neueste Kerncurriculum aus dem Jahr 2004 betont außerdem den Soziokonstruktivismus. Diese Betonung kommt in der neuesten Serie *Super* aber nicht so deutlich vor. Die nationalen Kerncurricula definieren den Grammatikunterricht nicht so ausführlich. Folglich könnten die Lehrbücher noch mehr variieren. Trotzdem hat die Analyse ergeben, dass die untersuchten Serien – obwohl aus verschiedenen Jahrzehnten – sich nicht so radikal unterscheiden.

## LITERATURVERZEICHNIS

### Primärliteratur:

Auffermann, B./ Sihvo-Auffermann, S./ Kuronen, K./ Laakso-Kangas S./ Piippo S. (1989) *Willkommen! 8. Texte*. Porvoo: WSOY.

Auffermann, B./ Bonner, W./ Kuronen, K./ Laakso-Kangas S./ Piippo S./ Sihvo-Auffermann, S. (1990) *Willkommen! 9. Texte*. Porvoo: WSOY.

Auffermann, B./ Sihvo-Auffermann, S./ Kuronen, K./ Laakso-Kangas S./ Piippo S. (1990) *Willkommen! 8. Übungen*. Juva: WSOY.

Bonner, M./ Kuronen, K./ Laakso-Kangas, S./ Piippo, S./ Sihvo-Auffermann, S. (1991) *Willkommen! 9. Übungen*. Juva: WSOY.

Haapala, M./ Hübner, H./ Seppänen, M./ Syrjö, H./ Toiviainen, H. (2004) *Super 8-9. Textbuch*. Porvoo: WSOY.

Haapala, M./ Hübner, H./ Seppänen, M./ Syrjö, H./ Toiviainen, H. (2004) *Super 8. Übungsbuch*. Porvoo: WSOY.

Haapala, M./ Hübner, H./ Seppänen, M./ Syrjö, H./ Toiviainen, H. (2009) *Super 9. Übungsbuch*. Porvoo: WSOY.

Ilmo, U./ Junni, A./ Kulmala, A./ Martikainen, M./ Pantzar, T. (1996) *Neue Adresse. Textbuch 1-2*. Keuruu: Otava.

Ilmo, U./ Junni, A./ Kulmala, A./ Martikainen, M./ Pantzar, T. (1996) *Neue Adresse. Übungsbuch 1*. Keuruu: Otava.

Ilmo, U./ Junni, A./ Kulmala, A./ Martikainen, M./ Pantzar, T. (1997) *Neue Adresse. Übungsbuch 2*. Keuruu: Otava.

## **Sekundärliteratur:**

Bausch, K-R. (Hrsg.) (1979) *Beiträge zur didaktischen Grammatik. Probleme, Konzepte, Beispiele*. Königstein: Scriptor.

Bausch, K-R./ Christ, H./ Krumm, H-J. (Hrsg.) (2003) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Aufl., Tübingen: Francke.

Brill, L. M. (2005) *Lehrwerke/ Lehrwerkgenerationen und die Methodendiskussion im Fach Deutsch als Fremdsprache*. Aachen: Shaker Verlag.

Diehl, E./ Pistorius, H. (2002) Grammatikunterricht am Wendepunkt. Überlegungen zu einer Neubestimmung des Unterrichtsgegenstandes „Grammatik“. *Deutsch als Fremdsprache* 39 (4), 226–231.

Duszenko, M. (1994) *Lehrwerkanalyse*. Berlin: Langenscheidt.

Funk, H. (1994) Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse. In: Kast, B./ Neuner, G. (Hrsg.), 105–111.

Funk, H./ Koenig, M. (1991) *Grammatik lehren und lernen. Fernstudieneinheit 1*. Berlin: Langenscheidt.

GER (2001) *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Europarat. Berlin: Langenscheidt.

GER (2007) Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen.

[http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/il-learning/keycomp\\_fi.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/il-learning/keycomp_fi.pdf) [24.1.2011]

Götze, L. (1994a) Fünf Lehrwerkgenerationen. In: Kast, B./ Neuner, G. (Hrsg.), 29–30.

Götze, L. (1994b) Grammatik. In: Kast, B./ Neuner, G. (Hrsg.), 66–70.

Götze, L. (2001a) Grammatiken. In: Helbig, G./ Götze, L./ Henrici, G./ Krumm, H-J. (hrsg.), 1070–1078.

Götze, L. (2001b) Linguistische und didaktische Grammatik. In: Helbig, G./ Götze, L./ Henrici, G./ Krumm, H-J. (Hrsg.), 187–194.

Götze, L./ Helbig, G. (2001) Deutsch als Fremdsprache als spezifisches Lehr- und Forschungsgebiet I: Konzeptionen. Linguistischer Ansatz. In: Helbig, G./ Götze, L./ Henrici, G./ Krumm, H-J. (Hrsg.), 12–30.

Häussermann, U./ Piepho H-E. (1996) *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Anriß einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: iudicium.

Helbig, G. (1993) Wieviel Grammatik braucht der Mensch? In: Harden, T./ Marsh, C. (Hrsg.) *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?* München: iudicium, 19–29.

Helbig, G. (2001) Arten und Typen von Grammatiken. In: Helbig, G./ Götze, L./ Henrici, G./ Krumm, H-J. (Hrsg.), 175–186.

Helbig, G./ Götze, L./ Henrici, G./ Krumm, H-J. (Hrsg.) (2001) *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: Walter de Gruyter.

Jaakkola, H. (2000) Kielitiedosta kielitaitoon. In: Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (Hrsg.) *Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 145–156.

Kast, B./ Neuner, G. (Hrsg.) (1994) *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken*. Berlin: Langenscheidt.

Krashen, S. (1981) *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.

Krumm, H-J./ Ohms-Duszenko, M. (2001) Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik. In: Helbig, G./ Götze, L./ Henrici, G./ Krumm, H-J. (Hrsg.), 1029–1041.

Laihiala-Kankainen, S. (1993) *Formaalinen ja funktionaalinen traditio kielenopetuksessa*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 99.

Latour, B. (1994) Grammatik. In: Kast, B./ Neuner, G. (Hrsg.), 70–74.

Maijala, M. (2007a) Vom Lesebuch zum modernen Lehrwerk. Die Entwicklung der finnischen Deutschlehrbücher im 20. Jahrhundert. *Neuphilologische Mitteilungen* CVII, 1 (2007), 201–221.

Maijala, M. (2007b) Was ein Lehrwerk können muss – Thesen und Empfehlungen zu Potentialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. *Info DaF* 34 (3), 543–561.

Maijala, M. (2010) Grammatische Unterrichtsinhalte in DaF-Lehrwerken. *Zielsprache Deutsch* 37 (3), 17–44.

Neuner, G. (1985) Zum Wandel der Prinzipien und Übungsformen in der Fremdsprachenmethodik. In: Neuner, G./ Krüger, M./ Grever, U. (Hrsg.) *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.

Neuner, G. (1994) Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik. In: Kast, B./ Neuner, G. (Hrsg.), 8–22.

Neuner, G. (2003) Lehrwerke. In: Bausch, K-R./ Christ, H./ Krumm, H-J. (Hrsg.), 399–402.

OPS (1985) *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985*. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

OPS (1994) *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994*. Opetushallitus. Helsinki: Edita Oy.

OPS (2004) *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Opetushallitus.

[http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops\\_web.pdf](http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf) [3.2.2011]

Raabe, H. (2003) Grammatikübungen. In: Bausch, K-R./ Christ, H./ Krumm, H-J. (Hrsg.), 283–287.

Rall, M. (2001) Grammatikvermittlung. In: Helbig, G./ Götze, L./ Henrici, G./ Krumm, H-J. (Hrsg.), 880–886.

Sturm, D. (1994) Visualisierung. In: Kast, B./ Neuner, G. (Hrsg.), 84–88.

Thurmair, M. (1997) Nicht ohne meine Grammatik! Vorschläge für eine Pädagogische Grammatik im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. In: Wierlacher, A. et al. (Hrsg.) : *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. Bd. 23. München: iudicium, 25–45.

Tuomi, J./ Sarajärvi, A. (2009) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 5. erneuerte Aufl. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Zimmermann, G. (1977) *Grammatik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Diesterweg.

## TIIVISTELMÄ

Pro gradu -tutkielma aiheesta

”Vertaileva analyysi kieliopin opettamisesta suomalaisissa saksankielen oppikirjoissa”

Kielioppi on tärkeä osa kieltä. On tärkeää hallita kielioppi voidakseen puhua kieltä oikein. Äidinkielen kieliopin oppii itsestään, mutta vieraan kielen oppiminen vaatii myös kieliopin opiskelua. Nykyään kieltenopetuksessa puhutaan paljon pedagogisesta kieliopista, jolla on viestinnälliset ja kulttuurienväliset tavoitteet. Kielioppi nähdään välineenä hyvään kielenkäyttöön, mutta sitä ei opiskella sen itsensä tähden.

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoitus oli tutkia kielioppia suomalaisissa saksankielen oppikirjoissa. Kieliopin opettamisen historia on värikäs: välillä kieliopin opettaminen on ollut kielten opettamisen päätarkoitus, välillä sitä on pidetty täysin tarpeettomana. Kieliopin asemasta kieltenopetuksessa on taisteltu aina. Näillä suuntauksilla on vaikutuksensa myös oppikirjoihin. Tutkielmassa tarkasteltiin sitä, kuinka saksan kielen kieliopin opetus on muuttunut oppikirjoissa 1980-luvulta tähän päivään tultaessa. Viestinnällisyyden painotus on ollut kieltenopetuksen vallitseva suuntaus 1980-luvulta lähtien. Onkin kiinnostavaa, millainen asema kieliopilla on viestinnällisessä kieltenopetuksessa ja miten sen asema on muuttunut viimeisten vuosikymmenien aikana.

Tutkielmassa analysoitiin ja vertailtiin kolmea yläkoulun B2-saksan oppikirjasarjaa 1980-, 1990- ja 2000-luvuilta. Tutkimuskysymykset olivat:

3. Vastaako oppikirjojen kieliopin opetus (nykyisiä) käsityksiä pedagogisesta kieliopin opetuksesta? Korostetaanko kielenkäytön viestinnällisiä tarpeita? Miten kieliopillinen säännönmuodostus tapahtuu oppikirjoissa?
4. Millaisessa järjestyksessä kielioppiasiat oppikirjassa esitetään?
5. Millaisia kielioppitehtäviä oppikirjoissa on?
6. Vastaako kielioppi opetussuunnitelmaa?

Kielioppikäsitteellä on monia merkityksiä. Yleisesti voidaan erotella lingvistinen, kuvaileva, normatiivinen ja didaktinen kielioppi. Lingvistinen kielioppi ei sellaisenaan sovellu kieliopin

opetukseen, sitä varten tarvitaan pedagogista/ didaktista kielioppia. Osa tutkijoista tekee eron didaktisen ja pedagogisen kieliopin välillä, osa taas käyttää termejä synonyymisesti. Tässä työssä käytetään termiä pedagoginen kielioppi. Pedagoginen kielioppi tarkoittaa vieraankielen sääntöjen valikoimaa. Se on kielenkuvausta, jonka päämääränä on vieraankielen opettaminen ja oppiminen. Pedagoginen kielioppi esittelee oppijalle vieraankielen yleisimmät, kielenkäyttöä ajatellen tärkeimmät ja oppijalle vaikeat kielioppirakenteet. Se on siis väline viestinnällisiin tarpeisiin. Pedagogisessa kieliopissa säännönmuodostus tapahtuu induktiivisesti tutkien ja kokeillen.

Induktiivinen säännönmuodostus tarkoittaa kieliopillisen säännön johtamista ja päättelyä esimerkkien kautta. Oppijat etsivät itse tai ryhmässä säännönmukaisuuksia opettajan tai oppikirjan tarjoamista esimerkeistä. Opettajan ohjaamana oppijat muodostavat oman pedagogisen säännön opiskeltavasta kielioppiasiasta. Sen jälkeen rakennetta harjoitellaan aktiivisesti. Tällainen menetelmä opetuksessa harjoittaa sekä oppijan opiskelutaitoja että sosiaalisia taitoja. Tieto, jonka oppija itse muodostaa, jää hyvin mieleen ja on hyvin sovellettavissa käytäntöön. Säännönmukaisuuksien etsiminen voi olla myös hauskaa ja siten motivoida opiskeluun. Kaikkia kielioppiasioita, kuten artikkeleita, ei kuitenkaan pysty pääättelemään induktiivisesti, eivätkä kaikki oppijat kykene analyyttiseen päättelyyn. Siksi tarvitaan myös deduktiivista kieliopin opettamista.

Viestinnällisessä kieltenopetuksessa myös oppikirjojen kuvitus on tärkeää. Kieliopin opettamisessa kuvituksella on oppimispsykologinen tausta: kun tunteet ovat mukana oppimisessa, opiskeltavat asiat jäävät paremmin mieleen ja ne on helpompi palauttaa muistiin. Kuvien avulla kielioppia voidaan myös selittää havainnollisemmin. Kuvitus ei tarkoita ainoastaan kuvia, vaan myös esimerkiksi alleviivaus ja lihavointi korostavat tekstiä visuaalisesti.

Oppikirjalla on edelleen keskeinen asema vieraan kielen opetuksessa: Suomessa kielten opetuksessa käytetään paljon oppikirjoja. Myös kieliopin opetuksessa oppikirja on tärkeä tiedonlähde. Vaikka oppikirja onkin tärkeä, niitä ei ole tutkittu tarpeeksi. Vieraan kielen oppikirjojen kehittäminen on yhteydessä kieltendidaktiikkaan ja käytännön opetustyöhön. Oppikirjat heijastavat kieltenopetuksen didaktisia metodeja ja aikakautensa ilmiöitä.



Oppikirjojen historiassa puhutaan oppikirjasukupolvista. Tällaisia kielenopetuksen aikakausia ovat esimerkiksi kielioppi-käännösmenetelmä 1950-luvulla, audiolinguaalinen ja audiovisuaalinen menetelmä 1960-luvulla ja pragmalingvistiikka 1970-luvulla. Yhteiskunnalliset, poliittiset ja institutionaaliset muutokset, kuten uudet oppimisteoriat ovat aina vaikuttaneet kielenopetuksen didaktiikkaan ja metodeihin. Vastaavasti erilaisilla suuntauksilla on vaikutuksensa myös oppikirjoihin. 1970/80-luvulta lähtien kielenopetuksessa on painotettu viestinnällisyyttä. Nykyään vallitsevana suuntauksena on sosiokonstruktivismi, jossa oppija itse toisten oppijien kanssa toimii tiedonrakentajana opettajan ohjatessa.

Kuten oppikirjat yleensäkin, kuvastavat myös oppikirjojen tehtävät aikansa didaktisia ja metodisia suuntauksia. Esimerkiksi audiolinguaalisella ja -visuaalisella aikakaudella 1960-luvulla drillaustehtävät, joissa jotakin (kielioppi)rakennetta toistettiin monta kertaa, olivat suosittuja. Viestinnälliselle kielenopetukselle ei ole olemassa tiettyjä tehtävätyyppejä, mutta tehtävien yleinen tavoite on viestinnällisyyden kehittäminen. Nykyisin pyritään huomioimaan kaikki kielen osa-alueet: puhuminen, kirjoittaminen, kuuntelu ja lukeminen. Kielioppitehtävät voidaan jakaa eri tyyppeihin oppimisen vaiheiden mukaan; esimerkiksi rakenteen analysointivaiheessa on erilaisia tehtäviä kuin tuottamis- tai reflektointivaiheessa.

Suomessa opetussuunnitelmilla on tärkeä rooli oppikirjojen suunnittelussa. Opetussuunnitelma asettaa tavoitteita opetukselle ja päättää opetuksen sisällöistä. Koska opetussuunnitelma tulisi ottaa huomioon opetuksessa, pitäisi myös oppikirjojen vastata opetussuunnitelmaa. Tässä tutkielmassa oppikirjoja vertaillaan kulloinkin voimassa olleeseen opetussuunnitelmaan, eli peruskouluna tai -opetuksen opetussuunnitelmiin vuosilta 1985, 1994 ja 2004. Kaikki nämä opetussuunnitelmat painottavat vieraankielen opetuksessa arkipäivän viestintää. Myös kieliopin opetuksessa tulisi huomioida viestinnällisyys. Vuosien 1994 ja 2004 opetussuunnitelmat ottavat lisäksi huomioon oppijan oman aktiivisuuden tiedonmuodostusprosessissa. 2000-luvun alkupuolella kielenopetuksessa on luotu myös yleiseurooppalainen viitekehys. Viitekehysten tehtävänä on edistää vieraankielen opetuksen yhteistyötä Euroopan maiden välillä yhteisten tavoitteiden, sisältöjen ja metodien avulla. Suomalaisten opetussuunnitelmien tavoin eurooppalainen viitekehys korostaa kieliopin merkitystä viestinnässä ja sen oppimista induktiivisesti.

Tämän pro gradu -tutkielman metodina oli sisällönanalyysi. Analyysissa oppikirjoista

erotettiin kielioppisivut ja tehtävät. Niitä luokiteltiin sekä määrällisesti että laadullisesti. Teoriaan pohjautuva analyysi toteutettiin oppikirjoille asetettujen kysymysten avulla. Tutkielmassa oppikirjoja analysoitiin seuraavien kysymysten avulla:

- Millaisessa järjestyksessä kielioppiasiat oppikirjassa esitetään?
- Tapahtuuko säännönmuodostus induktiivisesti vai deduktiivisesti? Antaako materiaali oppijalle mahdollisuuden säännön päättelyyn?
- Onko oppikirjassa kielioppia tukevaa kuvitusta? Millaista?
- Millaisia oppikirjan kielioppitehtävät ovat? Kuinka paljon tehtäviä on? Ovatko tehtävät erillisiä vai kontekstiin sidottuja?
- Vastaako oppikirja kulloistakin opetussuunnitelmaa?

Tutkituissa oppikirjoissa ei ollut suuria eroja kieliopin määrässä: kaikki kolme sarjaa käsittelevät lähes samat kielioppirakenteet. Käsiteltävät kielioppirakenteet esitellään kaikissa tutkituissa sarjoissa jo sisällysluettelossa, mikä kuvastaa kieliopin keskeistä asemaa kielten opetuksessa. Kieliopin käsittely alkaa kaikissa sarjoissa viestinnällisyyttä ajatellen tärkeillä teemoilla: verbin taivutuksella, lukusanoilla ja kieltomuodolla. Muutenkin kieliopin käsittelyjärjestys on tutkituissa sarjoissa samankaltainen ja kielenkäyttöä ajatellen järkevä pieniä eroja lukuun ottamatta. Esimerkiksi *Super*-sarjassa eriävät yhdysverbit käsitellään ennen passiivista *man*-rakennetta, vaikka arkipäivän kielenkäytössä *man*-passiivi on erittäin yleinen ja käytännöllinen. Käytettävät termit vaihtelevat sarjoittain jonkin verran: esimerkiksi *Super*-sarjassa verbin taivutuksesta käytetään käsitettä 'verbin preesens', kun taas kahdessa muussa sarjassa puhutaan 'verbin taivutuksesta'. Tutkituissa sarjoissa on eroja siinä, kuinka yksityiskohtaisesti rakenteet käsitellään. *Willkommen!*-sarjassa on eniten kappaleita ja niinpä myös kielioppia käsitellään yksityiskohtaisemmin, pienempinä kokonaisuuksina.

Vuosien 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys näkyy kahdessa uudemmassa sarjassa *Neue Adressessa* ja *Superissa*. Säännönmuodostus tapahtuu näissä sarjoissa usein induktiivisesti, 1980-luvulta olevassa *Willkommen!*-sarjassa taas pääosin deduktiivisesti. *Willkommen!*-sarjassa kielioppisääntö annetaan valmiiksi, minkä jälkeen on esimerkkejä ja harjoitellaan säännönkäyttöä. 1990-luvun sarjassa *Neue Adressessa* säännönmuodostus tapahtuu lähes aina induktiivisesti: sarja tuntuu olevan jopa

konstruktivistisempi kuin uudempi *Super*. *Neue Adresse* on vaihteleva ja monipuolinen: säännönmuodostuksen lähtökohtana on esimerkkilauseita, dialogeja, kuvasarjoja tai oppikirjan teksti. Näiden pohjalta oppija useimmiten täydentää kielioppisäännön itse. *Superissa* taas kielioppisivuilla on lähes aina kuva tai sarjakuva, joka kertoo säännöstä, mutta itse sääntö on kuitenkin useimmiten annettu valmiiksi. *Neue Adresse* tarjoaa siis eniten mahdollisuuksia kielioppisäännön päättelyyn, *Super* jonkin verran, *Willkommen!* ei juurikaan.

Kaikissa tutkituissa oppikirjasarjoissa on jotakin kielioppia tukevaa kuvitusta. Erityisesti *Super*-sarja sisältää runsaasti kuvia, jotka kertovat kieliopin käytöstä viestinnässä. *Neue Adressessa* ja *Willkommenissa!* visuaalisuus rajoittuu lähes kokonaan tekstin korostukseen, kuten alleviivaukseen ja lihavointiin: sarjojen sisältämät muutamat kieliopin yhteydessä olevat kuvat eivät välttämättä tuo lisäarvoa tai edistä oppimista.

Tutkituissa sarjoissa ei ole suuria eroja kielioppitehtävien määrässä, mutta *Super* sisältää eniten kielioppitehtäviä. Kaikissa sarjoissa kielioppitehtävien määrä muihin tehtäviin verrattuna on noin 30–40 %: jokainen harjoituskirja sisältää noin 100 kielioppitehtävää. Karkeasti katsoen kaikissa sarjoissa noin 20 % tehtävistä on suullisia ja 80 % kirjallisia. Korkeintaan 5 % kielioppitehtävistä on esimerkiksi kuuntelutehtäviä.

Kirjallisissa kielioppitehtävissä ei ilmennyt selkeästi erilaisia tehtävätyyppejä eri sarjojen tai vuosikymmenten välillä. Reproduktiiviset tehtävät, kuten aukkotestit ovat suosittuja kaikissa sarjoissa: 50–70 % kaikista kirjallisista kielioppitehtävistä on reproduktiivisia. Puoliavoimet tehtävät, kuten 'Lauseiden tai dialogin kirjoittaminen kuvasta tai mallin mukaan' ovat toiseksi suosituin kirjallinen tehtävätyyppi (11–30 %). Reflektiivisiä tehtäviä, kuten käännöstehtäviä on noin 5–15 % kaikista kirjallisista kielioppitehtävistä. Omaa tuottamista vaativat tehtävät ovat kaikissa sarjoissa harvinaisia. Toisaalta puoliavoimetkin tehtävät vaativat omaa tuottamista.

Suullisissa kielioppitehtävissä oli enemmän eroja tutkittujen sarjojen välillä. 1980-luvun *Willkommen!*-sarjassa suulliset tehtävät ovat enimmäkseen tyyppiä 'Dialogi mallin mukaan' tai 'Muodosta lauseita annetuista sanoista'. Uudemmissa sarjoissa *Neue Adressessa* ja *Superissa* suulliset kielioppitehtävät ovat monipuolisempia ja vaihtelevampia, vaikka 'Dialogi mallin mukaan' on tyyppinen tehtävätyyppi myös näissä sarjoissa. *Neue Adresse* sisältää myös omaa tuottamista vaativia suullisia tehtäviä ja *Superissa* on uusia tehtävätyyppejä, kuten

A/B-paritehtävä.

Tutkituissa oppikirjoissa lähes kaikki kielioppitehtävät ovat kontekstiin sidottuja. Tehtävät ovat harvoin vain irrallisia lauseita, vaan oppija täydentää kieliopilliset muodot esimerkiksi tekstipätkään. Joskus jo tehtävänanto viittaa kontekstiin: tehtävän alussa on lyhyt johdanto, jossa kerrotaan, mistä tilanteesta tehtävässä on kyse. Tällaisten johdantojen avulla oppija ymmärtää paremmin, millaisessa kontekstissa tiettyjä kielioppimuotoja käytetään.

Tutkielman tuloksena on, etteivät peruskoulun B2-saksan oppikirjasarjat ole viimeisten kolmen vuosikymmenen aikana muuttuneet kieliopin osalta kovin merkittävästi. Kaikki sarjat käsittelevät viestintää ajatellen tärkeimmät kielioppirakenteet ja sisältävät erilaisia kielioppiharjoituksia. Uusimmissa sarjoissa *Neue Adressessa* ja *Superissa* näkyy 1994- ja 2004-vuosien opetussuunnitelmien konstruktivistinen oppimiskäsitys, mutta *Superissa* ei ilmene selkeästi konstruktivismin sosiaalinen muoto.