

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 21, Nummer 2 (Oktober 2016)

Sprachbewusstheit und Fremdsprachenlernen. Inwiefern fördert die Grammatik in skandinavischen DaF-Lehrwerken die Sprachbewusstheit der Lernenden?

Åsta Haukås

Universität Bergen
Institut für Fremdsprachen
Postboks 7805
5020 Bergen
Norwegen
Telefon: 0047 55582488
E-Mail: asta.haukas@uib.no

Anita Malmqvist

Universität Umeå
Institut für Sprachstudien
901 87 Umeå
Schweden
Telefon: 0046 907869622
E-Mail: anita.malmqvist@umu.se

Ingela Valfridsson

Universität Umeå
Institut für Sprachstudien
901 87 Umeå
Schweden
Telefon: 0046 907866239
E-Mail: ingela.valfridsson@umu.se

Abstract: Dieser Artikel untersucht, inwiefern einige skandinavische Lehrwerke für junge DaF-AnfängerInnen das Potenzial haben, die Sprachbewusstheit der Lernenden zu fördern. Vor dem Hintergrund einer kurzen Übersicht zur für die Studie relevanten Forschung im Bereich Fremdsprachendidaktik und der jeweiligen Lehrpläne für die Schule werden Grammatikerklärungen und -übungen analysiert. Obwohl die Lehrpläne in Norwegen und Schweden große Ähnlichkeiten aufweisen, ist das Vorkommen von expliziten Grammatikerläuterungen und Grammatikübungen in den norwegischen Lehrwerken viel höher als in den schwedischen. In sämtlichen Lehrwerken werden die Lernenden jedoch nur vereinzelt dazu aufgefordert, Sprache zu beobachten, über Sprache zu sprechen und eigene Schlüsse zu ziehen. Die Schlussfolgerung ist demnach, dass die Lehrwerke nur begrenzt zur Förderung der Sprachbewusstheit der Lernenden beitragen.

This article studies to what extent a sample of Scandinavian textbooks for young learners of German as a foreign language have the potential to promote language awareness. Using a short overview of relevant aspects of research on foreign language learning as well as descriptions of national curricula for compulsory school as background, grammar descriptions and exercises are analysed. Even though there are many similarities between the Norwegian and Swedish curricula, the number of explicit grammar descriptions and exercises is extensively higher in the Norwegian textbooks. However, in all textbooks the learners are only rarely asked to observe language, talk about language and draw their own conclusions. The main result is therefore that the textbooks contribute to promoting language awareness to a very limited extent.

Schlagwörter: Lehrwerkanalyse, Deutsch als Fremdsprache, Grammatikunterricht, Grammatikübungen, Anfängerunterricht; analysis of language learning textbooks, German as a Foreign Language, grammar teaching, grammar exercises, language lessons for beginners

1. Einleitung

In der Ökologie des Klassenzimmers (vgl. van Lier 2004), die sich aus der Gesamtheit der Teilnehmenden und den Beziehungen unter ihnen sowie den Strukturen, Objekten und Prozessen, die zusammen die Komplexität des Klassenzimmers ausmachen, sind Lehrmaterialien, insbesondere Textbücher, eine zentrale Komponente. Im Sprachunterricht werden sie in erster Linie als Quellen sprachlichen Inputs und als Erklärungen sprachlicher Phänomene und als Übungsangebote betrachtet. Die Rolle der Unterrichtsmaterialien ist aber, wie Guerretaz & Johnston (2013) hervorheben, erheblich vielfältiger und komplexer als sie auf den ersten Blick erscheint. Unter anderem sind die Materialien in unterschiedlichem Ausmaß ideologisch gefärbt, spiegeln die vorherrschenden pädagogisch-didaktischen Modellvorstellungen wider, üben einen Einfluss auf das sprachliche Handeln im Klassenzimmer aus und interagieren auf vielfältige Art und Weise mit anderen Elementen des Klassenzimmers (vgl. Guerretaz & Johnston 2013: 779-781).

Lehrmittel haben folglich das Potenzial, Macht und Autorität in der Ökologie des Klassenzimmers auszuüben. Zahlreiche Studien, z.B. Nunan (1991), Guerretaz & Johnston (2013) und Brown (2014), weisen darauf hin, dass Lehrbücher allgemein als richtungsangebend angesehen werden, was Inhalte, Planung, pädagogische Aufarbeitung des zu behandelnden Stoffes sowie Interpretation und Umsetzung der jeweiligen Zieldokumente in die Praxis betrifft. Eine verbreitete Einstellung unter Lehrenden und Lernenden ist, dass das Lehrwerk komplett bereitstellt, was im Unterricht gebraucht wird, um die Unterrichtsziele zu erreichen, „[...] what gets included in materials largely defines what may count as ‘legitimate’ knowledge“ (Nunan 1991: 210). Eine schwedische Studie, initiiert von *Skolverket*, der obersten Schulbehörde Schwedens, konnte nachweisen, dass dies in Schweden insbesondere für Englisch im Vergleich zu den Fächern Gesellschaftskunde und Kunsterziehung gilt (vgl. Skolverket 2006).

Da Lehrwerke, wie die obigen Ausführungen zeigen, einen entscheidenden Einfluss auf das unterrichtliche Geschehen zu haben scheinen, sollte die Wahl eines Lehrwerks sorgfältig überlegt werden. Welche Komponenten sollten vorhanden sein, damit die jeweiligen Lernziele erreicht werden können? Welche Fähigkeiten sollten gefördert werden? Aus einer kognitiven und konstruktivistischen Perspektive formuliert Wolff (1996), welche Anforderungen an die Lernumgebung gestellt werden sollten, damit die Schüler und Schülerinnen nicht nur die Rolle des „Lerners“ einnehmen, sondern auch die des „Kommunikators“ und die des „Sprachforschers“. Zentral ist dabei, dass Sprachlernen als Sprachgebrauch konzipiert wird, der in authentischen Kommunikationssituationen beim Experimentieren und Analysieren der Fremdsprache sowie Beobachten und Evaluieren des eigenen Lernprozesses stattfindet. Neben kommunikativen Fertigkeiten werde dabei die Sprachbewusstheit der Lernenden gefördert. Der Ausgangspunkt ist die Annahme, dass Lernen ein aktiver, autonomer und explorativer Prozess sei, der durch Gruppenarbeit und eine reiche, authentische Lernumgebung gefördert werde (vgl. Wolff 1996: 549-557). Da das Lehrwerk eine zentrale Komponente der Lernumgebung ist, stellt sich für diese Studie die Frage, inwieweit die untersuchten Lehrwerke Möglichkeiten bereitstellen, die von Wolff formulierten Ziele zu erreichen.

Lehrwerke können aus vielen verschiedenen Perspektiven und mit unterschiedlichen Zielen analysiert werden. Der vorliegende Beitrag fokussiert spezifisch auf das Potenzial der Lehrwerke, die Sprachbewusstheit der Lernenden zu fördern. Als Ausgangspunkt diente dabei die Annahme, dass gewisse Formen von Grammatikunterricht dazu beitragen können. Von Wolffs (1996) Kriterien ausgehend, wird untersucht, inwieweit die in den Lehrwerken vorhandene Grammatik dazu anregt, dass die Schüler und Schülerinnen als *Lernende*, *Kommunizierende* und *Forschende* agieren und dadurch ihre Sprachbewusstheit erhöhen können.

Genauer werden sechs für den Anfängerunterricht konzipierte Lehrwerke im skandinavischen Schulkontext herangezogen, um die Rolle der Grammatik in diesen Lehrwerken und folglich auch im aktuellen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht (DaF) zu erforschen. Unseres Wissens existieren noch keine Studien zu diesem Thema aus den skandinavischen Ländern. Bevor der empirische Teil dieses Beitrags vorgestellt und besprochen wird, sollen folgende Aspekte thematisiert werden. Zunächst wird erörtert, wie *Sprachbewusstheit* in diesem Zusammenhang zu verstehen ist und welchen Stellenwert die Grammatik im gegenwärtigen Fremdsprachenunterricht hat. Darauf folgend wird die Funktion von Grammatikübungen diskutiert und einige Darstellungen aus der Forschungsliteratur zu Übungstypologien im Bereich der Grammatik werden referiert. Anschließend soll auf das Deutschlernen im schwedischen und norwegischen Schulsystem eingegangen werden.

2. Hintergrund

2.1. Sprachbewusstheit und Fremdsprachenlernen

Die Bezeichnung *Language Awareness* (LA) in der hier verwendeten Bedeutung stammt aus didaktischen Diskussionen in den 1980er Jahren in Großbritannien. War der Anfang geprägt von Wünschen, Defizite im Fremdsprachenlernen und in der Entwicklung von Schreib- und Lesekompetenzen britischer Schüler und Schülerinnen zu überwinden, umfasst LA heute Bewusstheit und Reflektion in verschiedenen Bereichen, wo Sprache zentral ist (für einen Überblick s. Svalberg 2007; für eine Diskussion unterschiedlicher Begriffe s. Gnutzmann 1997 und Knapp 2013). Seit 1992 existiert die *Association for Language Awareness*, deren Definition von LA für diese Arbeit übernommen wird: „explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use“¹. Als deutsche Entsprechung benutzen wir in diesem Beitrag *Sprachbewusstheit*.

In der Forschung zur Fremdsprachendidaktik und zum Fremdsprachenlernen ist diese Frage zentral: Welche Rolle spielt das Sprechen über Sprache („the TALK-ABOUT element“, Svalberg 2007: 291) für das Lernen? Diese metasprachliche Reflektion kann z.B. Vergleiche zwischen Sprachen und das Formulieren von Hypothesen beinhalten. Svalberg (2007: 292) fasst die LA-Didaktik folgendermaßen zusammen: „the unifying characteristics of LA methodology [...] might be reformulated as: description (not prescription), exploration, languaging, engagement and reflection“.

Erkenntnistheoretisch ist dies eine konstruktivistische Sichtweise, die sowohl kognitive als auch soziale Aspekte beinhaltet. In dem „collaborative dialogue“ (Swain 2000: 97) verwenden die Lernenden Sprache, um sprachliches Wissen zu konstruieren, weshalb Sprachgebrauch und Spracherwerb zusammenfließen. Ein Gespräch sei also eine kognitive und gleichzeitig eine soziale Aktivität. Durch das Verbalisieren von Hypothesen über Sprache würden auch die Gedanken der Lernenden zu Objekten, die sichtbar und damit prüfbar seien, was laut Swain (2000: 104) den Lernprozess fördere.

In dem Prozess dieses *languaging*, „the process of making meaning and shaping knowledge and experience through language“ (Swain, Lapkin, Knouzi, Suzuki & Brooks 2009: 5), geht es in erster Linie nicht um den Gebrauch herkömmlicher sprachwissenschaftlicher Terminologie. Auch andere Formen von Metasprache – z.B. von Lernenden erfundene Bezeichnungen – können ebenso hilfreich sein.

2.2. Zum Stellenwert der Grammatik in der Fremdsprachendidaktik

Nicht nur im Rahmen der LA-Didaktik, sondern auch in der Fremdsprachendidaktik im Allgemeinen wird diskutiert, welche Rolle die Auseinandersetzung mit der Sprache bzw. der Grammatik im Fremdsprachenunterricht haben soll. Spätestens seit der sog. Kognitiven Wende Ende der 1960er Jahre erheben sich Stimmen, die betonen, dass Kenntnisse in einer Fremdsprache nicht nur traditionell linguistische Kenntnisse voraussetzen, sondern auch soziolinguistische und strategische Kompetenzen sowie Diskurskompetenz (vgl. Canale & Swain 1980; Hymes 1972). Anfang der 1980er Jahre hat vor allem Krashen (1981, 1985) mit seiner Input-Hypothese die Debatte weiter angeregt. Die Input-Hypothese, bestehend aus fünf Einzelhypothesen, postuliert u.a., dass eine Fremdsprache nur durch verständlichen, impliziten Input erworben werden könne, während bewusst vermittelte und gelernte Strukturen nie automatisiert werden könnten. Folgt man diesen Theorien, so sollte der Fremdsprachenklassenraum eher ein Ort für viel Input und Kommunikation sein, während der Grammatikunterricht vermieden bzw. vermindert werden sollte. Dennoch haben im Laufe der letzten Jahrzehnte mehrere Studien belegt, dass reichliche Inputmengen und mündliche Kommunikation wichtig, aber nicht ausreichend sind, um den Fremdspracherwerb der Lernenden zu fördern (vgl. die Metaanalysen von DeKeyser 2003; Norris & Ortega 2000).

Vor allem im fremdsprachlichen Kontext, in dem der Input hauptsächlich auf den Unterricht beschränkt ist, zeigt sich ein zusätzlicher expliziter Grammatikunterricht als besonders effektiv. Dennoch ist weiterhin umstritten, welche grammatischen Strukturen von einem Grammatikunterricht profitieren, inwieweit der Grammatikunterricht sowohl in Bezug auf die Entwicklung des metalinguistischen Wissens als auch auf die eigene Produktion hilfreich ist und inwieweit ein positiver Lerneffekt des Grammatikunterrichts über einen längeren Zeitraum beibehalten wird. Außerdem wird noch diskutiert, wie der Grammatikunterricht konzipiert werden soll, um möglichst lernfördernd zu sein (vgl. Haukås 2011: 63-70). Wie oben schon besprochen, wird vom Grammatikunterricht im kommunikativen Rahmen erwartet, dass die Lernenden den Spracherwerb als einen aktiven und explorativen Prozess wahrnehmen können (vgl. Wolff 1996). Hierbei spielt eine zentrale Rolle, wie Übungen zum Spracherwerb, in diesem Kontext Grammatikübungen, konzipiert sind. Die Funktion von *Grammatikübungen* ist Raabe (2003) zufolge „eine Verbindung zwischen anfänglichem Verstehen und freier Produktion fremdsprachlicher Strukturen“ zu bilden und „zur sicheren und fließenden Verwendung der zielsprachigen Grammatik im kommunikativen Sprachgebrauch [zu] führen“ (Raabe 2003: 283). Demnach wären die Grammatikübungen als erste Stufe auf dem Weg zur erhöhten Sprachbewusstheit und zur stufenweisen Beherrschung der fremden Sprache zu betrachten.

Haukås, Åsta; Malmqvist, Anita & Valfridsson, Ingela (2016), Sprachbewusstheit und Fremdsprachenlernen. Inwiefern fördert die Grammatik in skandinavischen DaF-Lehrwerken die Sprachbewusstheit der Lernenden? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21: 2, 13-26. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

In der Forschungsliteratur gibt es mehrere Versuche, eine Übungstypologie im Bereich der Grammatik zu definieren. Je nach Zielsetzung, Lernertätigkeit, Materialgestaltung, Steuerung und Arbeitsweise lassen sich Grammatikübungen in eine Vielfalt von Typologien einordnen (vgl. Raabe 2003: 284; s. auch Neuner, Krüger & Grever 1981 und Pon 2014). Häußermann & Piepho (1996) setzen sich mit dem Unterschied zwischen Übungen und Aufgaben auseinander und definieren Übungen als „das bewusste Einprägen und Geläufigmachen einer als richtig und notwendig erkannten Fertigkeit bis zu einem Punkt der Beherrschung, den der Übende oder sein Berater vorgenommen hat“ (Häußermann & Piepho 1996: 235). Demnach wären die Übungen als Vorstadien und Voraussetzungen für das sprachliche Handeln zu betrachten, eine Auffassung, die sich auch bei Ellis (2006) und Raabe (2003) widerspiegelt (zu den Begriffen *Aufgabe* bzw. *Übung* s. auch Thonhauser 2010). In diesem Beitrag stützen wir uns zum Teil auf die in der referierten Literatur vorgeschlagenen Typologien, jedoch mit gewissen Modifikationen, die durch das Material bedingt sind (vgl. unten Kap. 3.3).

2.3. Deutschlernen in Schweden und Norwegen

Die obligatorische gemeinsame Grundschule umfasst in Norwegen 10 Jahrgangsstufen (ab 6 Jahren) und in Schweden 9 Jahrgangsstufen (Beginn mit 7 Jahren). Die schwedische „Vorschulklasse“ wird jedoch allen 6-Jährigen angeboten, und im Schuljahr 2014/15 besuchten 97 % aller Kinder diese überbrückende Schulform.

In der schwedischen Grundschule lernen alle Schüler und Schülerinnen schon ab der ersten oder ausnahmsweise der dritten Klasse Englisch als erste Fremdsprache. Von den insgesamt 6785 Zeitstunden Unterricht in der Grundschule sind 320 für die obligatorische Sprachwahl, in der Regel die Wahl einer zweiten Sprache, veranschlagt, die in den meisten Fällen auf die Jahrgangsstufen 6–9 oder 7–9 verteilt werden. Alle Schulträger sind verpflichtet, mindestens zwei der Sprachen Deutsch, Französisch und Spanisch anzubieten. Verstärktes Schwedisch und Englisch, eine Alternative, die besonders für Schüler und Schülerinnen mit Lernschwierigkeiten gedacht ist, Gebärdensprache und eine Sprache, die als Muttersprache in der Familie verwendet wird, sind andere häufig angebotene Sprachen. Etwa 85 % der Schüler und Schülerinnen fangen mit einer zweiten Fremdsprache an (ungefähr die Hälfte schon in Klasse 6), und etwa 70 % setzen das Sprachenlernen bis zur 9. Klasse fort. Von den Schülern und Schülerinnen mit einer zweiten Fremdsprache wählten im Schuljahr 2014/15 gut die Hälfte (56 %) Spanisch, 24 % Deutsch und 20 % Französisch (vgl. Skolverket 2016).

Während norwegische Schüler und Schülerinnen schon vom Schulbeginn die Fremdsprache Englisch lernen, wird die zweite Fremdsprache erst ab der achten Klasse angeboten. Eine zweite Fremdsprache ist aber kein Pflichtfach in der norwegischen Grundschule. Dennoch entscheiden sich etwa 79 % dafür, die zweite Fremdsprache zu lernen. In den meisten Schulen können die Lernenden in der Regel zwischen mehreren Sprachen wählen. Die beliebteste Fremdsprache ist noch Spanisch, aber seit einigen Jahren genießt auch Deutsch eine stetig wachsende Beliebtheit. So wählten im Schuljahr 2015/2016 34 % Spanisch, 33 % Deutsch und 12 % Französisch (vgl. Fremmedspråksenteret 2016). Weitere vereinzelt angebotene Fremdsprachen sind u.a. Chinesisch, Japanisch und Russisch. Die Lernenden einer zweiten Fremdsprache haben einen gemeinsamen Lehrplan, *Læreplan i fremmedspråk*, der 2006 im Rahmen des Curriculums Kunnskapsløftet (vgl. Utdanningsdirektoratet 2006) veröffentlicht wurde.

Wie in Kapitel 1 schon besprochen, gilt das Lehrwerk für die Inhalte im Unterricht häufig als richtungsgebend, während die für das jeweilige Fach konzipierten Lehrpläne von Lehrenden teilweise unberücksichtigt bleiben. Von daher ist entscheidend, dass die Lehrwerke den in den Lehrplänen enthaltenen Kompetenzziele angepasst sind. Folglich ist in Bezug auf die Förderung der Sprachbewusstheit der Lernenden zentral, dass die Lehrpläne Kompetenzziele enthalten, die tatsächlich zur erhöhten Sprachbewusstheit anregen.

In Schweden wird das Fach Deutsch, genau wie z.B. Französisch und Spanisch, zu den *modernen Sprachen* gezählt. Seit 2000 sind alle Lehrpläne in Anlehnung an den GER, den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Europarat 2001), aufgebaut, so dass nur Lernziele in Form von sog. *can do*-statements gelistet sind. In den revidierten Kursplänen von 2011 werden einleitend unter der Überschrift „Zentraler Inhalt“² mit den Untergruppen *Inhalt der Kommunikation*, *Rezeption* sowie *Interaktion und Produktion* vor allem zu behandelnde Themen und Textsorten erwähnt. Nur an zwei Stellen wird dabei die sprachliche Form hervorgehoben. Als vorgeschriebene Inhalte für die Rezeption werden demnach: „Sprachliche Phänomene wie Aussprache, Intonation, grammatische Strukturen, Schreibweise und Interpunktion in der Sprache, der die Schüler begegnen“ aufgeführt, und für die Interaktion und Produktion „[s]prachliche Phänomene, wie [...] Höflichkeitsphrasen und andere feste Wortverbindungen sowie grammatische Strukturen“, mit dem Ziel, „die Kommunikation zu verdeutlichen und zu bereichern“. Die Bewertungskriterien umfassen nur Beschreibungen von qualitativen Unterschieden in den erworbenen Kompetenzen, z.B. sich „einfach und verständlich mit Phrasen und Sätzen“ bzw. sich „einfach, relativ deutlich und relativ zusammenhängend“ ausdrücken können (vgl. Skolverket 2011). Im Lehrplan vom Jahre 2000 finden sich auch übergreifende Ziele zum Reflektieren über das eigene Sprachenlernen und zum Analysieren der eigenen Sprachproduktion als Basis für Verbesserungen (vgl. Skolverket 2000). Die Lehrpläne von 2011 fokussieren stärker auf messbare und somit benotbare Kompetenzen.

Die norwegischen Lernenden einer zweiten Fremdsprache haben einen gemeinsamen Lehrplan, *Læreplan i fremmedspråk*, der 2006 im Rahmen des Curriculums Kunnskapsløftet (vgl. Utdanningsdirektoratet 2006) veröffentlicht wurde. Vom GER

Haukås, Åsta; Malmqvist, Anita & Valfridsson, Ingela (2016), Sprachbewusstheit und Fremdsprachenlernen. Inwiefern fördert die Grammatik in skandinavischen DaF-Lehrwerken die Sprachbewusstheit der Lernenden? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21: 2, 13-26. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb-tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

(Europarat 2001) beeinflusst, ist der Lehrplan nach Kompetenzziele orientiert, die drei Lernbereichen zugeordnet sind: 1) Sprachen lernen, 2) Kommunikation und 3) Sprache, Kultur und Gesellschaft. Die Kategorien Sprachen lernen und Kommunikation sind in diesem Zusammenhang besonders relevant. Nach drei Jahren (Jahre 8–10) und insgesamt 222 Stunden Deutschunterricht sollen die Lernenden u.a. wissen, wie sie „frühere Erfahrungen mit Sprachenlernen für das Lernen der neuen Sprache nutzen“ können. Ferner sollen sie „Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der Muttersprache und der neu zu lernenden Sprache erforschen und diese Einsichten beim eigenen Sprachenlernen nutzen“ (Utdanningsdirektoratet 2006). Diese beiden Kompetenzziele setzen ein erforschendes Lernen und eine Bewusstmachung von schon vorhandenen Sprach- und Sprachlernkenntnissen sowie eine kontrastive Annäherung voraus, die zur erhöhten Sprachbewusstheit beitragen können. Interessanterweise enthält der Lehrplan aber keine Kompetenzziele, die explizite Grammatikkenntnisse verlangen. Ferner ist auffällig, dass das Wort „Grammatik“ im ganzen Lehrplan unerwähnt bleibt. Das einzige im Lehrplan vorhandene Kompetenzziel, das auf Grammatikkenntnisse hinweist, ist das Folgende: „der Lernende soll grundlegende sprachliche Strukturen und Formen von Textverknüpfung verwenden können“. Es bleibt aber der Lehrkraft überlassen, welche grundlegenden sprachlichen Strukturen gelernt werden sollen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass norwegische und schwedische Lernende ungefähr im gleichen Alter mit dem Deutschlernen anfangen. Die Lehrpläne der beiden Länder sind stark nach dem GER orientiert und enthalten Kompetenzziele, die die Sprachbewusstheit der Lernenden fördern sollen. Kompetenzziele zur Grammatik werden aber in keinem Lehrplan explizit erwähnt. Ein zentraler Unterschied zwischen den Ländern besteht jedoch darin, dass die schwedischen Lernenden im Vergleich zu den norwegischen beachtlich mehr Stunden zu Verfügung haben, um die Kompetenzziele im Lehrplan zu erreichen. In Schweden haben zudem die einzelnen Schulträger die Möglichkeit, die vorgeschriebene Stundenzahl über die unterschiedlichen Jahrgangsstufen zu verteilen. In der Regel werden die Stunden für „Sprachwahl“ hauptsächlich den Klassen 7-9 vorbehalten, mit der Folge, dass Deutsch in der Klasse 6 oft als eine Art „Schnupperkurs“ zu betrachten ist. Die erste Begegnung mit der neuen Sprache kann sich folglich zwischen den Ländern unterscheiden, was sowohl die Konzeption der Lehrmaterialien als auch die didaktische Aufarbeitung beeinflussen kann.

3. Die Studie

3.1. Ziel und Fragestellungen

Wie aus den obigen Ausführungen hervorgeht, können die in Lehrwerken ausgewählten grammatischen Phänomene sowie die Übungsformen dazu einen entscheidenden Einfluss auf die Möglichkeiten der Lernenden, ihre Sprachbewusstheit zu entwickeln, ausüben. Ziel des vorliegenden Beitrags ist demnach zu untersuchen, inwiefern die Darstellungen und Übungen zu Grammatik in einigen schwedischen und norwegischen Lehrmitteln für die Anfängerstufe Deutsch als Fremdsprache die oben (vgl. Wolff 1996) beschriebenen Kriterien zur Förderung der Sprachbewusstheit der Lernenden erfüllen.

Die Lehrwerke werden anhand folgender Forschungsfragen analysiert:

1. Welche grammatischen Phänomene werden präsentiert? Wie werden sie vorgestellt?
2. Welche Übungstypen kommen vor?

3.2. Die untersuchten Lehrwerke

Die Untersuchung umfasst drei schwedische und drei norwegische Lehrmittel, die alle für die Anfängerstufe Deutsch in der Grundschule konzipiert sind. Die schwedischen Lehrwerke sind für die Klasse 6 (12-Jährige) gedacht. Wenn die Schüler erst in der 7. Klasse (13-Jährige) mit Deutsch anfangen, macht das Material aus dem Buch für die 6. Klasse (manchmal in gekürzter Form) den ersten Teil des Lehrbuches aus. Die norwegischen Lehrwerke sind für die Klasse 8 (13-Jährige) gedacht. In der folgenden Darstellung sind nur beim ersten Erwähnen unten das Erscheinungsjahr und die Zahl in den Lehrbuchtiteln angegeben.

Für das Schwedische wurden die Lehrwerke *Mahlzeit 1* (Karlsson, Lindström, Sandberg & Schornack 2001), *Der Sprung 1* (Wikner-Strid, Odeldahl & Vitt 2008) und *Genau! 1* (Gustafsson-Christensson, Göbel & Sölch 2010) untersucht. *Mahlzeit* und *Genau!* sind nur in einer Erstauflage, jedoch in mehreren wiederholten Neudruckversionen, erschienen. *Der Sprung* erschien zum ersten Mal im Jahr 2001 und wurde 2008 in einer zweiten, neu bearbeiteten Auflage herausgegeben. Alle drei Lehrwerke sind demnach vor der letzten Lehrplanrevision produziert worden. Diese drei Lehrwerke werden in ganz Schweden für die Anfängerstufe Deutsch verwendet; vereinzelt wurden zwar in den letzten Jahrzehnten auch andere Titel auf den Markt gebracht, die aber in begrenzterem Ausmaß eingesetzt werden. *Mahlzeit* umfasst 216 Seiten und besteht aus Texten mit integriertem

Übungsteil. Die in der ursprünglichen Fassung angebotenen Arbeitsblätter zur Grammatik, die der Lehrkraft zum Auswählen und Kopieren bereitgestellt wurden, sind durch eine digitale, gegen Gebühr aufrufbare Version ersetzt worden. *Der Sprung* ist ein 144-seitiges Textbuch, das sowohl als Druckausgabe als auch in digitaler Form verfügbar ist. Die ursprüngliche Schüler-CD mit Tonaufnahmen der Texte ist durch eine digitalisierte Version ersetzt worden. *Genau!* besteht aus einem 96-seitigen Textbuch und einem 73-seitigen Arbeitsbuch, letzteres auch in einer Webversion vorhanden. Für jedes Lehrwerk stehen außerdem Lehrerhandreichungen mit Unterrichtsvorschlägen und zusätzlichen Materialien zur Verfügung.

Für das Norwegische wurden folgende Lehrwerke untersucht: *Auf Deutsch 1* (Heimdal & Nordal-Pedersen 2006), *Los geht's 8* (Schulze 2015) und *Noch Einmal 1* (Semundseth Holthe, Ramberg & Selbekk 2006). Diese Lehrwerke sind die einzigen Lehrwerke in Norwegen, die spezifisch für norwegische Deutschlernende konzipiert sind und die gleichzeitig den Lernzielen im Lehrplan Kunnskapsløftet (vgl. Utdanningsdirektoratet, 2006) angepasst sind. *Auf Deutsch* ist ein 264-seitiges Lehrwerk mit integriertem Übungsbuch. Zusätzlich gibt es ein Aktivitätenheft, das die Übungen im Lehrwerk ergänzen soll. *Los geht's* besteht aus einem Textbuch von 164 Seiten und einem Übungsbuch von 114 Seiten. *Noch Einmal* umfasst 224 Seiten und ist als ein Lehrwerk mit integriertem Übungsbuch konzipiert. Zusätzlich hat jedes Lehrwerk eine eigene Webseite und eine CD mit Hörübungen. Außerdem gibt es für jedes Lehrwerk eine Lehrerhandreichung bestehend aus Unterrichtsleitungen sowie Zusatzmaterialien und Kopiervorlagen.

Bei der Analyse der sechs Lehrwerke wurden nur die gedruckten Lehrbücher und nicht die weiteren Medien (CDs, Online-Angebote, Lehrerhandreichungen) berücksichtigt. Eine Ausnahme bildet dabei *Mahlzeit*, da der Übungsteil nur in einer Online-Version vorkommt.

3.3. Zum Analysevorgang

Um zu erörtern, inwieweit die Lehrwerke das Potenzial haben, die Sprachbewusstheit der Lernenden zu fördern, wurden im Analysevorgang sämtliche Einheiten registriert, die als explizites oder implizites Ziel haben, grammatische Strukturen zu erläutern oder zu üben. Beispiel für ein explizit formuliertes Grammatiklernziel ist „Setze die richtigen Formen von *haben* ein“ (*Noch Einmal*, 49). Ein Beispiel für eine Übung mit einem impliziten Grammatiklernziel ist ein Würfelspiel zum Üben von Verbformen im Lehrwerk *Los geht's*. Hier müssen die Lernenden norwegische Sätze bestehend aus Pronomen und Verb im Präsens korrekt ins Deutsche übersetzen, um weiter spielen zu dürfen (*Los geht's, Arbeitsbuch*, 32). Nicht registriert wurden Einheiten zum Üben des Wortschatzes und der Aussprache sowie Produktionsübungen, die so offen sind, dass die im aktuellen Kapitel eingeführten grammatischen Strukturen zwar eingesetzt werden können, aber wo die Lernenden eine freie Wahl haben, etwa „Schreibe einen passenden Text zu jedem Bild“ (*Genau!, Arbeitsbuch*, 48). Übungen des letzteren Typs setzen mit anderen Worten voraus, dass die Lernenden „sprachlich aus dem, was sie schon beherrschen, selbständig auswählen, und sie greifen dabei inhaltlich auf das eigene Weltwissen, eigene Vorstellungen usw. zurück“ (Rösler 2003: 13).

Für die Analyse wurde in Anlehnung an Darstellungen in der referierten Literatur (s. 2.2) eine Übungstypologie entwickelt, die unserem Material und unseren Zwecken angepasst ist. Die Übungstypen mit Erklärungen und Beispielen werden in Tab. 1 dargestellt und darauffolgend kurz kommentiert.

Tab. 1: Übersicht über die identifizierten Übungstypen

Übungstyp	Erklärung	Beispiele
Mustermemorierung	Grammatische Regelformulierungen oder Muster sollen gelesen und auswendig gelernt werden.	„Lies über die Modalverben auf S. 123. Lerne die Beugung von allen Hilfsverben im Präsens.“
Lückenübung	Bestimmte grammatische Elemente sollen ergänzt werden.	„Setze die richtige Endung ein.“
Substitutionsübung	Bestimmte grammatische Elemente sollen ausgetauscht und durch die zu übende grammatische Struktur ersetzt werden.	„Ersetze das Substantiv durch das richtige Pronomen.“ „Forme die Sätze um, so dass die Substantive im Plural stehen.“

Zuordnungsübung	Bestimmte Gruppen von Wörtern, Endungen oder Texten sollen kombiniert oder sortiert werden.	„Was gehört zusammen? Bitte durch einen Strich verbinden!“ „Finde sämtliche Verben, Adjektive und Substantive im Text und ordne sie in die Tabelle ein.“
Übersetzungsübung	Übersetzung mit dem Ziel, bestimmte grammatische Strukturen zu üben.	„Übersetze die Sätze ins Deutsche.“
Fehlerkorrektur	Bestimmte grammatische Fehler sollen gefunden und korrigiert werden.	„Finde die Fehler und korrigiere sie.“
Produktionsübung	Korrekte Sätze sollen nach einer Regel oder einem Muster produziert werden.	„Nimm ein Wort aus jeder Gruppe und mach Sätze. Pass auf, dass du die richtige Verbform wählst.“
Regelformulierung	Grammatische Regeln sollen von den Lernenden selber erarbeitet werden.	„Finde Beispiele für das Präsensperfekt in den Sätzen unten. Was hast du bezüglich der Platzierung des Hilfsverbs und des Hauptverbs bemerkt?“
Satzanalyse	Die syntaktische Funktion von Satzgliedern soll bestimmt werden.	„Unterstreiche das Subjekt und das Prädikat in jedem Satz.“

Von der Tabelle ausgehend wird offensichtlich, dass die meisten dieser Übungen nur begrenzt dazu fähig sind, sämtliche Kriterien von Wolff (1996) zu erfüllen. Mustermemorierungen, Lückenübungen, Substitutionsübungen und Zuordnungsübungen sind beispielsweise geschlossene Übungstypen, die hauptsächlich das Einprägen bzw. die Automatisierung als Hauptlernziele haben, während die Rollen als Kommunikator oder explorativer Forscher unberücksichtigt bleiben. Eine erhöhte Sprachbewusstheit durch diese Übungen kann zwar nicht ausgeschlossen werden, weil vorhandene Kenntnisse aktiviert werden müssen, um die korrekten Lösungen zu finden. Dennoch ist wahrscheinlich, dass die Übungen im unteren Teil der Tabelle ein erhöhtes Potenzial haben, die Sprachbewusstheit der Lernenden zu fördern. Obwohl auch diese Aufgaben weitgehend geschlossen sind, dürfen die Lernenden bei Fehlerkorrekturen und Regelformulierungen explorativ vorgehen sowie bei Übersetzungsübungen, Produktionsübungen und Satzanalysen erhöht ihre analytischen Fähigkeiten einsetzen. Ferner können Übersetzungsübungen zu Reflektionen über Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Sprachen anregen.

4. Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die behandelten grammatischen Phänomene zuerst tabellarisch, dann im laufenden Text näher präsentiert. Der Abschnitt zu Übungsformen ist ähnlich aufgebaut: Zuerst bietet eine Tabelle eine Übersicht über die identifizierten Übungsformen und deren Frequenz, gefolgt von einigen Kommentaren dazu.

4.1. Die behandelten grammatischen Phänomene

Tab. 2 zeigt sämtliche grammatischen Phänomene, die in den sechs Lehrwerken vorkommen. Dadurch wird erstens verdeutlicht, wie viel Grammatik die LehrwerkautorInnen im ersten Schuljahr für angemessen betrachten. Zweitens wird gezeigt, welche grammatischen Themen den AutorInnen zufolge gelernt werden sollen.

Ein „x“ in der Tabelle gibt an, dass ein grammatisches Phänomen im aktuellen Lehrwerk behandelt wird, während ein „-“ signalisiert, dass die Behandlung dieser Einheit im Lehrwerk fehlt. Wenn zwei Teilthemen in derselben Position in der linken Spalte aufgeführt werden (z.B. „Best. und unbest. Artikel Nom./Akk.“) bezieht sich das erste Zeichen auf das Teilthema vor dem Schrägstrich und das zweite Zeichen auf das Teilthema nach dem Schrägstrich. In dem Lehrwerk *Mahlzeit* wird demnach der bestimmte und unbestimmte Artikel nur im Nominativ dagegen nicht im Akkusativ behandelt.

Tab. 2: Übersicht über explizit behandelte grammatische Phänomene in den Lehrwerken

Grammatische Einheit	Mahlzeit	Der Sprung	Genau!		Auf Deutsch	Los geht's	Noch Einmal
Best. und unbest. Artikel Nom./Akk.	x / -	x / -	x / -		x / x	x / x	x / x
Personalpronomen Nom./Akk.	x / -	- / -	x / -		x / x	x / x	x / x
Possessivpronomen Nom./Akk.	x / -	x / -	x / -		x / -	x / x	- / -
Indefinitpronomen Nom./Akk.	- / -	- / -	x / -		x / -	x / x	- / -
Verben im Präsens:							
schwache Verben	x	x	x (nur <i>wohnen</i>)		x	x	x
<i>haben</i>	x	x	x		x	x	x
<i>sein</i>	x	x	x		x	x	x
<i>werden</i>	-	-	-		x	-	-
<i>bleiben</i>	-	-	-		x	-	-
starke Verben	x	x	x		x	x	x
modale Hilfsverben	-	-	-		x	x	x
Verben Perfekt	x	-	-		x	x	-
Verben Präteritum	-	-	-		-	x	-
Verben Imperativ	-	-	-		-	-	x
Adjektiv:							
prädikativ	x	x	-		-	x	x
attributiv	-	-	-		-	x	-
Komparation	x	-	-		-	-	-
Präpositionen mit dem Akk./Dativ	x / x	- / -	- / -		x / -	- / -	x / -
Satzanalyse	-	-	-		x	x	x

Die Darstellung der behandelten grammatischen Phänomene in den schwedischen Lehrwerken

In *Mahlzeit* werden die behandelten grammatischen Phänomene in einem Nachschlageteil, „Schatzkammer“ genannt, zusammengefasst. In *Der Sprung* und *Genau!* werden grammatische Strukturen durch farblich ausgezeichnete Kästen mit Erklärungen und Anweisungen vorgestellt. *Genau!* schließt auch einen siebenseitigen Nachschlageteil mit dem Titel „Grammatik“ ein.

Wie aus der Tabelle hervorgeht, wird in *Mahlzeit* nur eine kleine Auswahl an grammatischen Phänomenen vorgestellt. Durchgehend wird deduktiv vorgegangen und mit herkömmlicher grammatischer Terminologie gearbeitet. Meistens werden die eingeführten Termini von einfachen Erklärungen begleitet, z.B. „Verben sind Wörter, die angeben, was jemand oder etwas tut“.

Der Sprung hat einen noch begrenzteren expliziten Fokus auf Grammatik als *Mahlzeit*. Durch das Signal *Guck mal hier!* wird auf die zu behandelnden grammatischen Phänomene aufmerksam gemacht. Die Konjugationsformen und Flexionsmuster werden in Kästen mit einer dazugehörigen Erklärung auf Schwedisch vorgestellt. Mit Ausnahme von den Termini *substantiv*, *beständ* und *obeständ artikel* wird keine grammatische Terminologie verwendet.

Für *Genau!* wurde eine ähnlich begrenzte Auswahl an grammatischen Phänomenen registriert. Die verwendete grammatische Terminologie beschränkt sich auf *verb*, *substantiv*, *bestämd* und *obestämd artikel*. Die Grammatik wird auf Schwedisch in speziell ausgezeichneten Kästen im Arbeitsbuch präsentiert.

In allen drei Lehrmitteln wird, wenn auch vereinzelt, kontrastiv Deutsch-Schwedisch oder sporadisch Deutsch-Englisch vorgegangen. *Genau!* greift z.B. bei der Konjugation der Verben *sein* und *haben* auf Schwedisch und Englisch zurück, da die Präsensformen in jeweils drei Spalten einander gegenübergestellt werden. Allerdings werden die Lernenden nicht dazu angeregt, selbst darüber zu reflektieren, wie sich das Deutsche von den anderen Sprachen unterscheidet, was naheliegend wäre und zur Sprachbewusstheit der Lernenden beitragen könnte.

Die Darstellung der behandelten grammatischen Phänomene in den norwegischen Lehrwerken

Wie in Tab. 2 ersichtlich ist, wird im Lehrwerk *Auf Deutsch* eine breite Auswahl an grammatischen Phänomenen vorgestellt. Vom Inhaltsverzeichnis im Textbuch ausgehend, wird jedoch nur ausnahmsweise für jedes Kapitel explizit aufgeführt, welche grammatischen Strukturen behandelt werden sollen. Dennoch gibt es am Ende jeder Lektion einen eigenen Grammatikteil mit Erläuterungen und dazugehörigen Übungen. Die zentrale Rolle der Grammatik in diesem Lehrwerk wird aber vor allem durch die umfassende Darstellung am Ende des Lehrwerks deutlich. Über 27 Seiten (217-245) sollen die Lernenden sich mit der deutschen Grammatik durch Erläuterungen und eine Vielzahl von Übungen vertraut machen. Zusätzlich enthält das Aktivitätenheft eine eigene Sektion mit Grammatikübungen. Im Textbuch werden in der Regel die grammatischen Termini durch kurze Erklärungen und Beispiele erläutert. Die Erläuterungen werden teils kontrastiv Norwegisch-Deutsch vermittelt, teils beziehen sie sich nur auf die deutsche Grammatik. Zusätzlich gibt es in diesem Lehrwerk mehrere Vergleiche zwischen Englisch und Deutsch. Die kontrastive Annäherung wird auch durch eine besonders hohe Anzahl an Übersetzungsübungen deutlich, in denen meistens Einzelsätze aus dem Norwegischen ins Deutsche übersetzt werden. In diesen Übungen werden die Lernenden zwar nicht explizit auf Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen hingewiesen, aber vermutlich können die Übungen dazu beitragen, Bezüge zwischen den Sprachen bewusster herzustellen.

Wie im Lehrwerk *Auf Deutsch* gibt auch *Los geht's* im Inhaltsverzeichnis keine Hinweise darauf, dass die Grammatik beim Deutschlernen in diesem Lehrwerk eine zentrale Rolle hat. Am Anfang jeder Lektion im Buch selbst gibt es jedoch auch eine Übersicht über die in der Lektion aktuelle Grammatik. Die Grammatik wird explizit nur in der Minigrammatik am Ende des Buchs und im Arbeitsbuch vermittelt. Hier werden die grammatischen Termini durch einfache Erklärungen auf Norwegisch, Tabellen und Beispiele erläutert. Die Erläuterungen werden hauptsächlich kontrastiv Deutsch-Norwegisch vermittelt, mit einzelnen Vergleichen auch mit Englisch. Wie in Tabelle 2 gezeigt, sind die grammatischen Schwerpunkte die Pronomen im Nominativ und Akkusativ, die Verben im Präsens und Perfekt sowie die Satzanalyse.

Wie es für die übrigen norwegischen Lehrwerke der Fall ist, spielt auch in *Noch Einmal* die Grammatik eine bedeutende Rolle. Dies wird u.a. dadurch deutlich, dass die erste Seite jeder Lektion ausführlich beschreibt, welche Grammatik gelernt werden soll. Dennoch wird die Grammatik ausschließlich am Ende jeder Lektion vorgestellt. Dies verhindert einen guten Überblick. Der Haupteindruck ist ferner, dass die grammatischen Erläuterungen eher spärlich dargestellt sind. Der bestimmte und der unbestimmte Artikel werden z.B. ohne einen erklärenden Text für ihre Verwendung präsentiert. Nur durch Fettdruck der Artikel wird gezeigt, wie die unbestimmten Artikel auf Deutsch aussehen. Andererseits gibt es grammatische Elemente, die ausführlich vorgestellt werden, z.B. die Akkusativpräpositionen und die persönlichen Pronomen im Nominativ und Akkusativ (*Noch Einmal*, 168-169). Eine kontrastive Annäherung Norwegisch-Deutsch ist nur teilweise vorhanden, während es im ganzen Lehrwerk keine Vergleiche mit Englisch gibt.

Die grammatischen Phänomene der Lehrwerke im Vergleich

In Bezug auf die Auswahl der grammatischen Phänomene und die Art ihrer Vermittlung sowie ihr Potenzial, die Sprachbewusstheit der Lernenden zu fördern, lassen sich zwischen den schwedischen bzw. norwegischen Lehrwerken sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschiede feststellen. Gemeinsam für sämtliche Lehrwerke ist eine Darstellung des bestimmten und des unbestimmten Artikels im Nominativ, während die Akkusativformen nur in den norwegischen Lehrwerken präsentiert werden. Ein ähnliches Bild ergibt sich für die Personal- und Possessivpronomina, mit zwei Ausnahmen: Das schwedische Lehrwerk *Der Sprung* verzichtet ganz auf die Thematisierung des Personalpronomens, und im norwegischen Lehrwerk *Noch Einmal* wird das Phänomen Possessivpronomen nicht behandelt. Indefinitpronomina sind im ganzen Material spärlich vertreten, nur das norwegische *Los geht's* präsentiert sowohl Nominativ- als auch Akkusativformen einer kleinen Auswahl an Indefinitpronomina.

Im Bereich der Verbkonjugation weist nur das norwegische *Auf Deutsch* ein relativ vollständiges Bild im Tempus Präsens auf, da die Formen sämtlicher Verbtypen (schwache und starke Verben, Modalverben und die Verben *haben*, *sein* und *werden*)

vorgestellt werden. Bei den übrigen Lehrwerken finden sich Lücken, die sich unterschiedlich auf die Verbtypen verteilen. In sämtlichen Lehrwerken werden die Präsensformen der schwachen Verben sowie der Verben *haben* und *sein* präsentiert. Die Hälfte der untersuchten Lehrwerke, das schwedische *Mahlzeit* und die norwegischen *Auf Deutsch* und *Los geht's*, thematisieren auch das Tempus Perfekt, während Präteritumsformen nur in *Los geht's* vorgestellt werden.

Das Adjektiv als Prädikativ wird in vier der insgesamt sechs untersuchten Lehrwerke thematisiert, das attributive Adjektiv allerdings nur in einem Lehrwerk, dem norwegischen *Los geht's*. Die Kasusformen, die die Akkusativ- bzw. Dativpräpositionen regieren, werden nur im schwedischen *Mahlzeit* behandelt.

Der Bereich der Syntax wird in den schwedischen Lehrwerken ganz und gar vernachlässigt, während in sämtlichen norwegischen Lehrwerken Satzanalysen vorkommen.

Maßnahmen zur Bewusstmachung sprachlicher Phänomene kommen in sämtlichen Lehrwerken in unterschiedlichem Ausmaß, jedoch insgesamt spärlich vor. Die Erläuterungen der grammatischen Phänomene sind in der Regel in Norwegisch bzw. Schwedisch formuliert; dennoch finden sich auch kontrastive Annäherungen, indem das Deutsche mit Norwegisch bzw. Schwedisch, hauptsächlich durch Übersetzungen, kontrastiert wird. Vereinzelt werden die Lernenden auch angeregt, Vergleiche mit Englisch anzustellen; das norwegische Lehrwerk *Noch Einmal* verzichtet als einziges Lehrwerk ganz darauf. Nur in einem der schwedischen Lehrwerke, *Der Sprung*, werden die Lernenden dreimal dazu angeregt, aus dem Gelernten eigene Schlüsse zu ziehen. Die übrigen schwedischen Lehrwerke bieten keine explizit formulierten Möglichkeiten an, über Ähnlichkeiten oder Unterschiede der beiden Sprachen Schwedisch und Deutsch zu reflektieren. Für sämtliche analysierten Lehrwerke gilt aber, dass die Mehrsprachigkeit der Lernenden, die u.a. infolge der Migration in immer größerem Ausmaß das heutige Klassenzimmer kennzeichnet, weitestgehend unberücksichtigt bleibt.

Insgesamt zeigt der Vergleich, dass die norwegischen Lehrwerke einen erheblich stärkeren Fokus auf grammatische Phänomene als die schwedischen aufweisen. Somit werden, zumindest rein quantitativ, den norwegischen Lernenden reichhaltigere Möglichkeiten zur Entwicklung ihrer Sprachbewusstheit angeboten. Entscheidend ist dabei allerdings, wie die Phänomene dargestellt und geübt werden, Aspekte, die unter 4.2. behandelt werden.

4.2. Übungstypen

Der folgende Abschnitt fokussiert auf die in den untersuchten Lehrwerken identifizierten Übungsformen. Tab. 3 gibt eine Übersicht darüber, welche Übungstypen mit welcher Häufigkeit im jeweiligen Lehrwerk registriert wurden und danach werden die angegebenen Daten näher kommentiert.

Tab. 3: Typen von Grammatikübungen in den Lehrwerken

Übungstyp	Mahlzeit	Der Sprung	Genau!		Auf Deutsch	Los geht's	Noch Einmal
Mustermemorierung					2	1	21
Lückenübung	6	3	1		30	24	19
Substitutionübung	4	2	2		8	3	8
Zuordnungsübung	8	9	6		10	11	3
Übersetzungsübung		1	3		30	10	3
Fehlerkorrektur					9		1
Produktionsübung	4	2	5		21	10	15
Regelformulierung		3			18		7
Satzanalyse					17	7	1
Insgesamt	22	20	17		145	66	78

Die schwedischen Lehrwerke

Wie die Tabelle zeigt, dominieren in *Mahlzeit* die Zuordnungsübungen. Auch einige Lückenübungen kommen vor. Vereinzelt wurden auch Substitutions- und Produktionsübungen registriert. Die Übungen regen nicht zur Kommunikation an, und eine

inhaltliche Anknüpfung an den textuellen Kontext ist nur sporadisch vorhanden. Dies wird besonders deutlich, da die Grammatikübungen in der digitalisierten Version unter einem gesonderten Link, *Grammatik* benannt, präsentiert werden. Die frequentesten Übungsformen in *Der Sprung* sind Lückenübungen und Zuordnungsübungen. Einmal werden die Lernenden aufgefordert, eine Regel zum Gebrauch der Nominativformen der Possessivpronomina *mein* und *meine* zu formulieren und zweimal sollen sie die Wahl einer Verbform begründen. Die Übungstypologie in *Genau!* ist im Großen und Ganzen mit der der oben beschriebenen Lehrwerke vergleichbar. Jedoch ist die Variation um einiges größer. So kommen Substitutionsübungen vor, und es wird stärker auf Übersetzungen ins Deutsche als in den beiden anderen schwedischen Lehrwerken fokussiert. Auch Produktionsübungen, in denen Texte oder Sätze nach einem Textmuster formuliert werden sollen, wurden registriert.

Die norwegischen Lehrwerke

Mit insgesamt 145 Übungen zur Grammatik muss festgestellt werden, dass die Grammatik in *Auf Deutsch* einen sehr hohen Stellenwert hat. Die Übungen zeigen eine große Variation auf, denn sämtliche in Tab. 3 vorgestellten Übungsformen sind vertreten. Die meisten Übungen regen aber nicht zum forschenden Lernen und zur Kommunikation an, denn vor allem geschlossene Aktivitäten wie Lückenübungen, Zuordnungsübungen und Übersetzungsübungen sind reichlich vorhanden. Dennoch gibt es im Lehrwerk 18 Übungen, in denen die Lernenden selber Regeln entdecken und formulieren sollen. Außerdem sollen die Lernenden in neun Übungen grammatische Fehler finden und korrigieren. Im Lehrwerk *Los geht's* dominieren vor allem die Lückenübungen unter den 66 registrierten Grammatikübungen. Insgesamt 24 mal sollen die Lernenden korrekte grammatische Elemente ergänzen, während Zuordnungsübungen, Übersetzungsübungen und Produktionsübungen auch häufig vorkommen. Ferner gibt es sieben Übungen zur Satzanalyse. Nicht vorhanden sind Übungen, die zum forschenden Lernen anregen. Das Lehrwerk *Noch Einmal* enthält eine hohe Variation an Übungstypen mit dem Vorhandensein von sämtlichen in Tabelle 3 beschriebenen Übungstypen. Dennoch ist auffallend, dass Mustermemorierung der häufigste Übungstyp in diesem Lehrwerk ist. Diese Übungen treten in der Regel als die erste Aktivität zur Einführung eines neuen grammatischen Themas auf. Die Anleitungen fordern die Lernenden dazu auf, sich ein Muster einzuprägen, aber ohne zu erläutern, wie das Einprägen erfolgen soll, etwa „Schlag Seite 63 auf und lerne die Beugung von *zu haben* auswendig. Hörst einander ab“ (49). Weitere häufig vorkommende Übungen sind Lückenübungen und Produktionsübungen.

Die Übungstypologie der Lehrwerke im Vergleich

Wie in der Tabelle ersichtlich ist, gibt es zwischen den schwedischen und den norwegischen Lehrwerken in Bezug auf die Anzahl der Übungen erhebliche Unterschiede. Während ein schwedisches Lehrwerk maximal 22 Grammatikübungen anbietet (*Mahlzeit*), gibt es in den norwegischen Lehrwerken *Los geht's* und *Noch Einmal* drei- bis viermal so viele Übungen. Ein Extremfall betrifft das Lehrwerk *Auf Deutsch*, das 172 Übungen zur Grammatik enthält. Ein Vergleich zwischen den norwegischen und schwedischen Lehrwerken in Bezug auf die Übungstypologie ergibt, dass in sämtlichen Lehrwerken vor allem geschlossene Übungstypen dominieren. Nur ausnahmsweise gibt es Übungen, die zum forschenden Lernen, zu aktiver Reflektion und zur freieren schriftlichen oder mündlichen Kommunikation anregen. Der Unterschied betrifft aber auch die Übungsvielfalt, denn einige Übungstypen wurden nur in den norwegischen Lehrwerken registriert. Diese sind Mustermemorierung, Fehlerkorrektur und Satzanalyse. Während die Mustermemorierung als Übungstyp eher das mechanische Einprägen durch die Lernenden impliziert, müssen die Lernenden während der Fehlerkorrektur und der Satzanalyse ihre Vorkenntnisse und ihre analytischen Fertigkeiten bewusst einsetzen. Keine dieser Übungstypen können aber als kommunikativ eingestuft werden. Insgesamt kann festgestellt werden, dass die norwegischen Lernenden erheblich häufiger als die schwedischen auf Grammatikübungen in ihren Lehrwerken stoßen und dass ihnen die Grammatik durch eine variiere Übungstypologie begegnet. Dennoch gilt für die Lehrwerke der beiden Länder, dass die vorhandenen Übungen nur begrenzt das Potenzial haben, die Sprachbewusstheit der Lernenden zu fördern.

5. Zusammenfassende Diskussion

Das Hauptziel dieser Studie war zu untersuchen, inwiefern Grammatikbeschreibungen und -übungen in einigen norwegischen und schwedischen Lehrwerken für DaF-Anfänger dazu beitragen, Sprachbewusstheit zu fördern. Als Analysewerkzeug diente uns dabei Wolff (1996) und seine Einteilung der Lernerrolle in *Lernender*, *Kommunikator* und *Forscher*. Zusammenfassend lässt sich behaupten, dass die untersuchten Aspekte der Lehrwerke fast ausschließlich auf das Lernen im Sinne von Einüben bzw. Automatisieren ausgerichtet sind, während die übrigen Lernerrollen kaum beachtet werden.

Die Analyse der Grammatikbeschreibungen in den Lehrwerken hat gezeigt, dass die expliziten Grammatikabschnitte häufig dekontextualisiert sind. Ferner wird nicht immer gezeigt, wie die eben erklärten grammatischen Regeln in Kommunikation

eingesetzt werden können. Nur vereinzelt werden die Lernenden zu einem aktiven, autonomen und explorativen Prozess eingeladen (vgl. Wolff 1996: 549-557), wo sie dazu aufgefordert werden, eigene Schlüsse aus Beispielen zu ziehen. Von einer LA-Didaktik mit den Leitwörtern Beschreibung (statt Vorschrift), Entdeckung, über Sprache Sprechen, aktive Auseinandersetzung und Reflektion (vgl. Svalberg 2007: 292) findet man kaum Spuren.

Die am häufigsten vorkommende Methode der Lehrwerke, die zum Nachdenken über Sprache anregen soll und kann, sind Übersetzungsübungen. Diese umfassen aber in der Regel einzelne Sätze, in denen das gerade erklärte sprachliche Phänomen vorkommt. In den meisten Fällen soll aus dem Norwegischen bzw. Schwedischen ins Deutsche übersetzt werden, während die Übersetzung von deutschen Texten ins Norwegische bzw. Schwedische nur selten vorzufinden ist. Vereinzelt kommen Vergleiche mit dem Englischen vor.

Die Lehrbücher weisen auch in Bezug auf die Formulierungen in den Lehrplänen Defizite auf. Obwohl ein Lernziel im norwegischen Lehrplan lautet: „Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der Muttersprache und der neu zu lernenden Sprache erforschen und diese Einsichten beim eigenen Sprachenlernen nutzen“, kommt die Komponente „erforschen“ kaum vor. Die Tatsache, dass die Grammatikübungen nur sehr lose mit einem kommunikativen Zweck verbunden sind, bedeutet ferner, dass der Weg zu den Lehrplanziele, zur Rezeption, Interaktion und Produktion, nicht explizit gemacht wird. Diese Verbindung muss demnach von der Lehrkraft hergestellt werden. Eine Erklärung für diese Mängel könnte sein, dass es weder in Norwegen noch in Schweden eine Instanz gibt mit der Aufgabe, die Qualität von Lehrmitteln und ihre Übereinstimmung mit den aktuellen Lehrplänen zu prüfen. Jeder, der ein auf den ersten Blick anregendes Produkt herausgibt, kann somit Erfolg auf dem Markt haben, auch wenn die Anknüpfungen an Forschung und Lehrpläne schwach sind.

Wie oben schon beschrieben, spielt das forschende Lernen sowohl in den norwegischen als auch den schwedischen Lehrbüchern eine deutlich untergeordnete Rolle – wenn überhaupt vorhanden. Was die Menge der Grammatikübungen betrifft, gibt es aber einen deutlichen Unterschied. Obwohl die Lehrpläne in beiden Ländern von dem GER inspiriert sind, scheint das explizite grammatische Wissen im norwegischen Kontext eine viel größere Bedeutung zu haben. Hierzu lassen sich einige, eher spekulative, Erklärungen finden. Erstens könnten Systemunterschiede dazu beigetragen haben. In Schweden fangen die meisten Schüler und Schülerinnen schon in der 6. Klasse mit der zweiten Fremdsprache an. Die Stundenzahl ist dabei in gewissen Schulen recht begrenzt, und der Kurs hat oft als (nicht ausgesprochenes) Ziel, Freude am Deutschlernen zu erwecken und beizubehalten. Gegen diese Erklärung spricht, dass der erste Teil des entsprechenden Lehrbuchs für die 7. Klasse auch ähnlich aufgebaut ist. Ferner ist zu berücksichtigen, dass die norwegischen Lernenden im Vergleich zu den schwedischen beachtlich weniger Unterrichtsstunden zur Verfügung haben (222 gegenüber 320 Stunden in der Grundschule). So könnte man spekulieren, dass dies zu einem Gefühl der Eile führt, das von der kaum mehr haltbaren Auffassung ausgeht, eine Sprache lasse sich durch viele explizite Grammatikerläuterungen und Grammatikübungen besonders effizient und schnell lernen.

Zweitens kann behauptet werden, dass die LehrbuchautorInnen in beiden Kontexten die neueren Ergebnisse der Forschung zum Fremdspracherwerb kaum angewendet haben. Es scheint der Fall zu sein, dass die schwedischen LehrbuchautorInnen die Interpretationen des kommunikativen Ansatzes, laut denen Grammatikunterricht eher vermieden werden soll, umsetzen wollten. So könnte der traditionellen Sichtweise Deutsch = Grammatik entgegengewirkt werden. Die norwegischen Lehrbuchproduzenten wären dann bei einer eher traditionellen Vorstellung vom Sprachenlernen geblieben. Interessanterweise enthält aber das neueste norwegische Lehrwerk (*Los geht's* 2015) die geringste Anzahl an Grammatikübungen. Möglicherweise könnte dies ein Zeichen dafür sein, dass zukünftig auch in norwegischen Lehrwerken die Grammatik einen geringeren Stellenwert bekommen wird.

In diesem Beitrag wurden einige Aspekte der Grammatik in Lehrwerken fokussiert. Von Theorien zur Sprachbewusstheit und zum Stellenwert der Grammatik beim Fremdspracherwerb ausgehend wurde untersucht, welche grammatischen Phänomene in schwedischen und norwegischen Deutschlehrwerke für Anfänger dargestellt werden, wie die grammatischen Phänomene ermittelt werden und welche Übungen zur Grammatik den Lernenden zur Verfügung stehen. Zentral bei der Analyse war zu erörtern, inwieweit die dargestellte Grammatik zur erhöhten Bewusstheit der Lernenden beiträgt. Wie oben erläutert, hat die Analyse ergeben, dass, obwohl es erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern gibt, sämtliche Lehrwerke nur begrenzt dazu fähig sind, die Sprachbewusstheit der Lernenden anzuregen.

Im Rahmen dieser Studie wurden Auswahl und Darstellung grammatischer Phänomene sowie darauf bezogene Übungsformen in norwegischen und schwedischen Lehrbüchern für Deutschanfänger besonders fokussiert. Einige Aspekte der Grammatik mussten jedoch unberücksichtigt bleiben. Wir wissen zum Beispiel nicht, was die LehrbuchautorInnen mit ihrem Buch erreichen wollten und welche Vorstellung sie davon haben, wie junge Lernende am besten eine Fremdsprache lernen. Ferner wissen wir nicht, wie die Lehrwerke im Klassenzimmer eingesetzt werden, oder welche Kompetenzen die Lernenden durch die Arbeit mit den Lehrbüchern erwerben bzw. nicht erwerben. Es würde sich lohnen, in künftigen Studien diesen und ähnlichen Fragen nachzugehen.

Die Mängel der Lehrwerke können selbstverständlich im Unterricht durch geeignete Aktivitäten ausgeglichen werden. Jedoch zeigt eine neue Studie im norwegischen Kontext (vgl. Jansen 2016), dass sowohl die Lehrenden als auch die Lernenden nicht-kommunikative Übungen wie Lückenübungen und Übersetzungen bevorzugen und als besonders lernfördernd einschätzen. Somit entsprechen die Inhalte der Lehrwerke auch den Erwartungen der Zielgruppe. Vermutlich können die Unterrichtsinhalte nur dann

weiter entwickelt werden, wenn die Lehrenden mit dem neuesten Stand der Forschung vertraut sind, die Lehrmittel kritisch prüfen und auch genügend Zeit dafür haben, alternatives Material zu entwickeln. Solche Änderungen fordern aber auch, dass die Lehrenden die Möglichkeit bekommen, an Fortbildungen teilzunehmen, in denen über Theorien zur Förderung der Sprachbewusstheit reflektiert wird.

Literatur

- Brown, Dale (2014), The power and authority of materials in the classroom ecology. *The Modern Language Journal* 98: 2, 658-661.
- Canale, Michael & Swain, Merrill (1980), Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1: 1, 1-47.
- DeKeyser, Robert M. (2003), Implicit and explicit learning. In Long, Michael H. & Doughty, Catherine J. (Hrsg.), *The handbook of second language acquisition*. Oxford, England: Blackwell, 487-536.
- Ellis, Rod (2006), Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly* 40: 1, 83-107.
- Europarat (2001), *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen* [Online unter <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>. 02.07.2016].
- Fremmedspråksenteret (2016), *Elevenes valg av fremmedspråk på ungdomstrinnet for skoleåret 15/16 og utviklingen de siste ti årene*. Halden: Fremmedspråksenteret.
- Gnutzmann, Claus (1997), Language awareness: Progress in language learning and language education, or reformulation of old ideas? *Language Awareness* 6: 2-3, 65-74.
- Guerrettaz, Anne Marie & Johnston, Bill (2013), Materials in the classroom ecology. *The Modern Language Journal* 97: 3, 779-796.
- Haukås, Åsta (2011), *Frequenz, Transfer und/oder Grammatikunterricht. Der L2-Erwerb des deutschen hypothetischen Konditionalgefüges aus kognitiv linguistischer Sicht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Häußermann, Ulrich & Piepho, Hans-Eberhard (1996), *Aufgabenhandbuch Deutsch als Fremdsprache. Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: iudicium Verlag.
- Hymes, Dell (1972), On communicative competence. In: Pride, John Bernhard & Holmes, Janet (Hrsg.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Mouton, 269-293.
- Jansen, Helen (2016), *Subjektive Lerntheorien über Grammatik und Grammatikaufgaben im Fremdsprachenunterricht*. Universität Bergen: Masterarbeit.
- Knapp, Annelie (2013), Still aware of language awareness? *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 42: 1, 65-79.
- Krashen, Stephen D. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, Stephen D. (1985), *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Neuner, Gerhard; Krüger, Michael & Grever, Ulrich (1981), *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin, München, Wien, Zürich: Langenscheidt.
- Norris, John M., & Ortega, Lourdes (2000), Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning* 50: 3, 417-528.
- Nunan, David (1991), *Language Teaching Methodology. A textbook for teachers*. New York etc.: Prentice Hall.
- Pon, Leonard (2014), Grammatikalisches Wissen, Fremdsprachenunterricht und Lehrwerke – Zur Qualität von Grammatikübungen in zwei kroatischen DaF-Lehrwerken. *Linguistik online* 69: 7, 37-68 [Online unter <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/1656>. 20.12.2015].
- Raabe, Horst (2003), Grammatikübungen. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Vierte, vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen und Basel: Francke, 283-286.
- Rösler, Dietmar (2003), Geschlossene Übungen, halboffene und offene Aufgaben. Leistungen und Grenzen von Übungen und Aufgaben in gedruckten Lehrwerken und in digitalem Lernmaterial. *Deutsch als Fremdsprache in Korea. Zeitschrift der koreanischen Gesellschaft für DaF* 12, 7-27.

Haukås, Åsta; Malmqvist, Anita & Valfridsson, Ingela (2016), Sprachbewusstheit und Fremdsprachenlernen. Inwiefern fördert die Grammatik in skandinavischen DaF-Lehrwerken die Sprachbewusstheit der Lernenden? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21: 2, 13-26. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

- Skolverket (2000), *Språk. Grundskola och gymnasieskola. Kursplaner, betygskriterier och kommentarer*. Stockholm: Skolverket (Gy 2000: 18).
- Skolverket (2006), *Läromedlens roll i undervisningen. Grundskollärares val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap*. Stockholm: Skolverket (Rapport 284).
- Skolverket (2011), *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket [Online unter <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/laroplan>. 26.04.2016].
- Skolverket (2016), *Statistik och uppföljning* [Online unter <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering>. 26.04.2016].
- Svalberg, Agneta M.-L. (2007), Language awareness and language learning. *Language Teaching* 40, 287-308.
- Swain, Merrill (2000), The output hypothesis and beyond; Mediating acquisition through collaborative dialogue. In: Lantolf, James P. (Hrsg.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 97-114.
- Swain, Merrill; Lapkin, Sharon; Knouzi, Ibtissem; Suzuki, Wataru & Brooks, Lindsay (2009), Linguaging: University students learn the grammatical concept of voice in French. *Modern Language Journal* 93: i, 5-29.
- Thonhauser, Ingo (2010), Was ist neu an den Aufgaben im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht? Einige Überlegungen und Beobachtungen. *Babylonia* 3, 8-16.
- Utdanningsdirektoratet (2006), *Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- van Lier, Leo (2004), *The Ecology and Semiotics of Language Learning. A Sociocultural Perspective*. Boston/Dordrecht/New York/London: Kluwer Academic Publishers.
- Wolff, Dieter (1996), Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. *Info DaF* 23: 5, 541-560.

Untersuchte Lehrwerke

- Der Sprung 1* = Wikner-Strid, Zandra; Odeldahl, Anders & Vitt, Angela (2008), *Der Sprung 1*. Stockholm: Liber.
- Genau! 1* = Gustafsson-Christensson, Monica; Göbel, Urs & Sölch, Hans (2010), *Genau! 1*. Stockholm: Sanoma utbildning.
- Mahlzeit 1* = Karlsson, Kicki; Lindström, Ann-Kristin; Sandberg, Ylva & Schornack, Gudrun (2001), *Mahlzeit 1*. Stockholm: Natur och kultur.
- Auf Deutsch 1* = Heimdal, Anne Britt & Nordal-Pedersen, Geir (2006), *Auf Deutsch 1*. Oslo: Gyldendal.
- Los geht's 8* = Schulze, Anne-Marie (2015), *Los geht's 8*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Noch Einmal 1* = Semundseth Holthe, Brita; Ramberg, Per & Selbekk, Hannelore (2006), *Noch Einmal*. Oslo: Cappelen Damm undervisning.

Anmerkungen

¹ Siehe http://www.languageawareness.org/?page_id=48.

² Alle deutschsprachigen Zitate aus norwegisch- bzw. schwedischsprachigen Quellen sind von uns übersetzt.