

Didaktische Grammatik

Hee Hyun
(Seoul National Universität)

Hyun, Hee (2011). *Didaktische grammatik. Foreign Language Education Research, 14, 77-100.*

Im vorliegenden Beitrag möchte ich die Wichtigkeit der Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht darlegen, indem ich versuche, den Begriff der didaktischen Grammatik zu beschreiben. Die Beschreibung soll dadurch geschehen, dass eingangs die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts unter dem Aspekt der Grammatikvermittlung in Deutschland skizziert wird. Vor diesem Hintergrund werden verschiedene Versuche zur Definition des Begriffs 'didaktische Grammatik' erläutert, dann verschiedene Arten von didaktischen Grammatiken vorgestellt. Daran anschließend werden die Aufgaben einer didaktischen Grammatik formuliert. In einem weiteren Kapitel soll ihre Beziehung zur linguistischen Grammatik näher erörtert werden. Zum Schluss wird dann das Lehrwerk *Schritte 1 international* mit Blick auf die didaktische Grammatik näher betrachtet. Im Ausblick werde ich ein paar Überlegungen zum DaF-Unterricht in Korea anstellen.

Stichwörter: Fremdsprachenunterricht, didaktische Grammatik, Lernergrammatik, linguistische Grammatik, pädagogische Grammatik

I. Einleitung

Wir erleben zurzeit einen "interkulturellen Boom" im Fremdsprachenunterricht. Eine Folge davon ist, dass man in den letzten Jahren oft den Eindruck gewinnen konnte, dass der Grammatikunterricht auf Kosten des kommunikativen und interkulturellen Lernens vernachlässigt werde. Denn kommunikative und interkulturelle Kompetenzen bzw. Handlungsfähigkeiten werden als oberste Ziele des Fremdsprachenunterrichts definiert: "Verständlichkeit gilt als wichtiger denn formale Korrektheit" (eine kritische Anmerkung von Thurmair 1997, p. 25). Grammatik spielt dabei eine sekundäre, eher dienende Rolle, so dass zurecht kritische Stimmen laut werden: "[...] Auch irritiert die anti-sprachliche Ideologie, die in solchen Ansichten zur interkulturellen Kompetenz implizit vorhanden ist. Mit ihr geht eine profunde

Fehleinschätzung der Natur und der Schwierigkeit des Erlernens einer fremden Sprache als Sprache einher, denn den Lernern wird suggeriert, dass die sprachliche Seite des Fremdsprachenlernens ja nicht so wichtig sei.” (House, 1998a, p. 64).

Die bewusste Beherrschung der Grammatik ist heute zwar kein Lernziel, wohl aber ein wichtiges Mittel zum Zweck im Sinne des kommunikativ und interkulturell ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts¹⁾. Kein Lehrer hegt heute Zweifel daran, dass die Vermittlung von Grammatik einen wesentlichen Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts ausmacht. Die Frage, über die die Fremdsprachendidaktiker immer wieder kontrovers diskutieren, lautet, wie die Strukturen der Zielsprache kommunikationsfördernd und effektiv vermittelt werden können. In diesem Zusammenhang wurde eine sogenannte didaktische Grammatik (DG) gefordert.

In diesem Beitrag möchte ich mich mit dem Begriff der DG auseinandersetzen, um die Rolle der Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht auszuleuchten und den Beitrag der DG zur Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts zur Diskussion zu stellen.

Zunächst soll ein geschichtlicher Überblick über den Stellenwert der Grammatik im Fremdsprachenunterricht gegeben werden.

II. Geschichtlicher Überblick

Im Laufe der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts hat die Rolle der Grammatik bei der Erlernung einer Fremdsprache unterschiedliche Bewertungen erfahren. Lange Zeit wurde die Ansicht vertreten, dass der Erwerb einer Fremdsprache nur über die Vermittlung grammatischer Regeln möglich sei.

Besonders in der Grammatik-Übersetzungs-Methode²⁾, die in Anlehnung an die klassische Unterrichtsmethode für alte Sprachen entstanden ist, sollte sich der Spracherwerb vor allem am Erschließen von Regeln durch Analyse und Einsicht orientieren. Ziel der Grammatik-

¹⁾ Auch der 'Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen' (Europarat, 2001, p. 109) zählt zu den kommunikativen Kompetenzen neben soziolinguistischen und pragmatischen Kompetenzen auch die linguistischen.

²⁾ Das Lehrwerk *Deutsche Sprachlehre für Ausländer* (Griesbach & Schulz, 1955) ist dieser Methode verpflichtet.

Übersetzungs-Methode ist die Kenntnis und Reproduktion des formalen Systems der Zielsprache. Die Grammatik galt als Gerüst, als Zentrum des Unterrichts und alles andere hatte dienende Funktion. Die Lerner lernten Grammatikregeln und ihre Ausnahmen auswendig. Mit Hilfe von Lexika und unter Anwendung der gelernten Grammatikregeln sollen die Lerner in erster Linie einen Text verstehen lernen und ihn in die Muttersprache übersetzen können (Neuner & Hunsfeld, 2004, p. 31). Nicht das Kommunizieren, sondern die Schriftlichkeit stand im Mittelpunkt.

Die Vertreter der audio-lingualen Methode³⁾ hielten es dagegen für effektiver, die Internalisierung der Strukturen von Sprache durch "pattern drills", d.h. durch Nachahmung und kontinuierliches Einüben von vorgegebenen Satzmustern, zu erreichen.⁴⁾ Demnach sollen die Lerner durch die Imitation und ohne Kenntnis komplizierter Regeln korrekte Sätze produzieren. Die Entwicklung dieser Methode wurde bestimmt unter anderem durch die Bezugswissenschaften des Fremdsprachenunterrichts, nämlich der Linguistik mit ihrem strukturalistischen Ansatz und der behavioristischen Psychologie. Da die Unterrichtssprache die Zielsprache sein musste, kommt viel mehr Anschauungsmaterial zum Einsatz. Gerade die technischen Fortschritte in den 50er und 60er Jahren kamen diesem Bedarf entgegen. Insbesondere das Sprachlabor fungierte als Impulsgeber und Korrektor bei Substitutionsübungen (Funk & Koenig, 1991, p. 47). Das multimediale Materialangebot führte zu einem abwechslungsreicheren Unterricht. Diese Methode wurde deshalb populär, weil die Lerner auch ohne explizite Regelkenntnis korrekte Sätze produzieren konnten, da sie Sätze imitierten. Probleme traten aber bei den Lernern auf, die aus einer anderen Lerntradition kamen, in der der gesamte Spracherwerbsprozess kognitiv, d.h. durch die Regeleinsicht und- anwendung verläuft. Ein anderes Problem besteht einfach in der Tatsache, dass bei der Vermittlung einer fremden Sprache, gerade im erwachsenen Alter auf die Vermittlung einer systematischen Grundgrammatik nicht verzichtet werden kann (Funk & Koenig, 1991, p. 48).

Erst im Gefolge der pragmatischen Neuorientierung um 1970 und

³⁾ Lehrwerke wie *Deutsch 2000* (Schäpers, Luscher, & Glück, 1972) oder *Deutsch als Fremdsprache I* (Braun, Nieder, & Schmöe, 1967) folgen dieser Methode.

⁴⁾ Näheres bei Hüllen (2005).

durch die Sprachakttheorie (Austin, 1962; Searle, 1969) fand in einer bis dahin auf die Beschreibung von Sprachsystemen eingegrenzten Linguistik ein Tendenzwechsel in der Fremdsprachendidaktik statt. In Deutschland hat vor allem Piepho (1974) eine stärkere Ausrichtung der Fremdsprachenvermittlung auf “kommunikative Kompetenz” hin gefordert. Im Vordergrund des Fremdsprachenunterrichts sollten nicht mehr, wie traditionell, formalsprachige Lehr- und Lernziele stehen, d.h. eine bewusste Produktion grammatisch richtiger Sätze, sondern vielmehr die kommunikative Verwendung der Sprache.⁵⁾ Mitte der 80er Jahre entwickelte sich aus dem kommunikativen Ansatz der interkulturelle Ansatz mit dem Ziel der interkulturellen Kompetenz (Pfeiffer, 2002 p. 132). Man hatte erkannt, dass die “Verständigungsfähigkeit nicht auf die konkrete Verwendung eines fremden sprachlichen Systems oder die situationsadäquate Verwendung von Sprache allein reduziert werden kann” (Zeuner, 2003, p. 11). Mit der interkulturellen Orientierung des Fremdsprachenunterrichts, die die Sensibilisierung für fremde Kulturen und Relativierung der eigenen Kultur, den Abbau von Vorurteilen und Stereotypen und ferner die Entwicklung kritischer Toleranz gegenüber anderen Kulturen beinhaltet, wird die interkulturelle Kompetenz fortan als erweitertes landeskundliches, aber auch als allgemein pädagogisches Lernziel betrachtet (Hyun, 2010a, p. 45). Hiermit erfuhr der kommunikative Ansatz eine Aufwertung, indem das pragmatisch-funktionale Konzept in Richtung auf eine zielgruppen- bzw. regionalspezifische Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts weiterentwickelt wurde.⁶⁾

In der gegenwärtigen Literatur wird das Ziel des Erwerbs einer “kommunikativen und interkulturellen Kompetenz” in der didaktischen Diskussion grundsätzlich bejaht; gleichzeitig wird aber auch hervorgehoben, dass ein gewisses Maß an Regelkenntnis und -beherrschung unerlässlich sei, um den Lernprozess durch Einsicht in

⁵⁾ Lehrwerke wie *Tangram aktuell 1* (Dallapiazza, von Jan, & Schön, 2008); *Schritte 1 international* (Niebusch, Penning-Hiemstra, Specht, Bovermann, & Reimann, 2011) folgen dieser Methode.

⁶⁾ Siehe hierzu Lehrwerke wie *Sprachbrücke* (Mebus, Pauldrach, & Rall, 1987); *Sichtwechsel* (Hog, Müller, & Wessling, 1984). Regionalspezifische Lehrwerke sind z. B. *Typisch Deutsch* (Behal-Thomsen, Lundquist-Mog, & Mog, 1993); *Für- und Widersprüche* (Roche & Webber, 1995).

bestimmte elementare Strukturen der Zielsprache zu fördern. Die verstärkte Forderung nach Bewusstmachung grammatischer Prinzipien, die den Lernern den Zugang zur Grammatik und damit zur Struktur verschaffen, fand Unterstützung in den 90er Jahren mit der sog. 'kognitiven Wende'⁷⁾ in der Fremdsprachendidaktik (Thurmair, 1997, p. 25).

Unter dieser Prämisse wird seit langer Zeit versucht, die kommunikativen und interkulturellen Verwendungsmöglichkeiten von Sprache und das Erlernen ihrer formalen Struktur in das Gesamtkonzept einer didaktischen (bzw. pädagogischen) Grammatik zu integrieren.⁸⁾

Im nächsten Kapitel werde ich die verschiedenen Definitions- und Systematisierungsversuche näher vorstellen, um daran anschließend die Arten und die Aufgaben einer möglichen DG zu bestimmen.

III. Die didaktische Grammatik

1. Definitionsversuche

Seit Mitte der 70er Jahre begann man in der Forschung über den Begriff der "didaktischen Grammatik"⁹⁾ zu diskutieren (Königs 1999, p. 305). Trotz reger Diskussionen und Auseinandersetzungen um die DG in der Wissenschaft ist es nicht gelungen, eindeutige Begriffsbestimmung

⁷⁾ Zum Begriff 'kognitive Wende' siehe Timm (1998). House (1998b, p. 91) übt mit Recht Kritik an dem Begriff: "Zugleich möchte ich jedoch noch einmal betonen, daß ich selbst niemals von einer "kognitiven Wende" sprechen würde, da das Lehren und Lernen von Fremdsprachen per se kognitiv ist, eine "Wende" also schlicht nicht möglich ist."

⁸⁾ In den Lehrwerken der sog. 5. Lehrwerkgeneration kommen die oben ausgeführten Ansätze in kombinierter Form vor.

⁹⁾ In der Fachliteratur werden für DG unterschiedliche Termini gebraucht: z.B pädagogische Grammatik; Lernergrammatik. Der Begriff der pädagogischen Grammatik ist eine Übertragung aus dem Englischen (pedagogic grammar). Hüllen schlägt dafür den Begriff der DG vor (Näheres bei Schlüter, 2002, p. 8). Während die DG und die pädagogische Grammatik heute als Synonyme gebraucht werden (Funk & Koenig, 1999, p. 1), nehmen einige Wissenschaftler eine explizite Trennung zwischen der DG und der Lernergrammatik vor, da Lernergrammatik doppeldeutig ist. Einerseits meint man mit ihr die linguistische Struktur in den 'Köpfen' der Lerner, mit deren Hilfe er zielsprachliche Äußerungen produzieren. Andererseits bedeutet Lernergrammatik eine didaktisch aufbereitete Grammatikbeschreibung, die dem Lerner hilft, jene Struktur zu erwerben bzw. zu erlernen (Tschimer, 1999, p. 220).

vorzunehmen. Der Grund liegt wohl darin, dass es *die* oder nur *eine* "didaktische Grammatik" nicht geben kann (Huneke & Steinig 2000, p. 145). Eine Reihe von Wissenschaftlern haben dennoch immer wieder den Versuch unternommen, die DG näher zu bestimmen.

Für Funk und Koenig (1991, p. 13) ist eine DG mehr als eine Sprachbeschreibung. Eine DG ist eine Grammatikdarstellung, die von Kenntnissen, Bedürfnissen und Voraussetzungen der Lerner ausgeht. Auf dieser Basis werden die Teile der grammatischen Regeln ausgewählt und beschrieben, die für einen bestimmten Verwendungszweck gerade gebraucht werden. Zur Erleichterung wird bei der Erklärung der grammatischen Regeln auf außerlinguistische und visuelle Materialien zurückgegriffen (z.B. Farben, Bilder, Grafiken). Für Funk und Koenig hat die Grammatik eine die Kommunikation ermöglichende Funktion und ist nicht das eigentliche Ziel des Fremdsprachenunterrichts.

Eine ähnliche Definition liefert Götze (2001, p. 188). Auch er plädiert dafür, dass man bei der Darstellung der Grammatik selektiv verfährt und bei der Auswahl des Grammatikstoffes die Anforderungen und Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigt werden sollen. Wichtig ist, dass die Grammatikdarstellung induktiv präsentiert wird. Daher soll der Ausgangspunkt der Text sein, nicht Laut, Wortart und Satzglied. Die sprachliche Struktur soll in ihrem textuellen Zusammenhang beschrieben werden. Die DG soll also implizit eine Textgrammatik sein.

Thurmair (1997) wiederum bevorzugt den Begriff "pädagogische Grammatik", weil er ihrer Meinung nach umfangreicher und allgemeiner ist als der Begriff DG. Sie versteht unter einer pädagogischen Grammatik nicht nur eine Grammatik für die Lerner, sondern auch eine pädagogische Grammatikdarstellung für Lehrzwecke, also für Lehrer und Lehrbuchautoren. Diese pädagogische Grammatik ist somit eine linguistische Beschreibung des Sprachsystems aus einer Fremd- und Vermittlungsperspektive. Bei der Grammatikvermittlung hält sie aus gedächtnispsychologischer Sicht eine Visualisierung von Formen und Strukturen für effektiv, so wie bei Funk und Koenig. Sie plädiert auch für den Einsatz von Mnemotechniken. Hinsichtlich der induktiven Vorgehensweise bei der Grammatikpräsentation stimmt sie mit Götze überein. Jedoch ist das induktive Vorgehen in der Forschung sehr umstritten. Auch scheint die Forderung nach der Induktion widersprüchlich, wenn man die Grammatik aus der Fremdperspektive beschreibt. Denn viele Lerner kommen aus einer anderen Lerntradition, in

der Wissen auf deduktivem Wege vermittelt wird und auch anders gedacht wird.

Die Darstellung der wenigen Definitionsversuche reicht, um zu demonstrieren, wie komplex und vielschichtig der Begriff DG ist. Dennoch kann man zusammenfassend feststellen, dass der Terminus DG ganz allgemein eine auf das Lehren und Lernen bezogene Sprachbeschreibung bezeichnet, also eine Grammatik im Sinne moderner, wissenschaftlich konzipierter Lehr- und Lernmedien, die hilft, den Fremdsprachenlernprozess zu fördern und effektiv zu steuern. Der Begriff Grammatik umfasst somit nicht mehr nur die traditionellen Bereiche Morphologie, Syntax, Semantik und Pragmatik etc., sondern auch die gesamten mit der Faktorenkomplexion des Fremdsprachenunterrichts zusammenhängenden Fragen.

2. Arten von didaktischen Grammatiken

Heute ist die Mehrheit der Autoren der Auffassung, dass die Erstellung von “didaktischen Grammatiken” von der Faktorenkomplexion¹⁰⁾ des Fremdsprachenunterrichts abhängt. Das hat zur Folge, dass aus bestimmten Faktorenkonstellationen heraus verschiedene DGn erstellt werden können.

So hat Zimmermann (1979, p. 97) nach den Parametern Lehrer vs. Lerner und Lehrwerkunabhängigkeit vs. Lehrwerkabhängigkeit vier Formen der DG unterschieden:

- a) lehrwerkunabhängige Lehrergrammatiken;
- b) lehrwerkbezogene Lehrergrammatiken;
- c) lehrwerkunabhängige Nachschlagwerke für Lerner;
- d) lehrwerkbezogene Lerngrammatiken.

Ähnlich unterscheiden Grotjahn & Kasper (1979, p. 101) DGn

1. nach der Beziehung zum Lehrwerk:

- a) lehrbuchidentisch;
- b) lehrbuchbegleitend, als Komponente eines Lehrbuchs;
- c) lehrbuchunabhängig;

2. nach der Beziehung zum Lehr-/Lernprozess:

- a) lehr-/lernprozessbegleitende Grammatik: dynamisch,

¹⁰⁾ Näheres bei Edmondson & House (2006).

abhängig von Progression, steuert den Lernprozess;

- b) Referenzgrammatik: statisch, unabhängig von Progression, unterstützt den Lernprozess direkt, d. h. ohne den Lehrer als notwendige Zwischenstufe und vermittelnde Instanz.

Kleineidam & Raupach (1995, p. 298) differenzieren wiederum nach folgenden Gesichtspunkten:

- a) Eigenschaften der Adressaten und angenommene Bedürfnisse;
- b) Funktionen im Sprachlehr- und Lernprozess;
- c) angestrebte Fertigkeiten;
- d) und Darstellungssystematik.

Wie man sehen kann, richtet sich eine DG an spezifische Zielgruppen: Lerner, Lehrer, Lehrwerkautoren usw. Welche Grammatik der jeweiligen Zielgruppe eine Grundlage zum effektiven Lehren und Lernen liefert, ist von Fall zu Fall anhand eines Faktorenkomplexes zu entscheiden.

3. Aufgaben einer DG

Indem man nun diese lernerbezogenen Aspekte berücksichtigt und die kommunikative und interkulturelle Orientierung des Fremdsprachenunterrichts im Blick behält, können die wichtigsten Aufgaben einer DG in den folgenden Punkten zusammengefasst werden (vgl. TABELLE, Kap. IV).

Ausgangspunkt sollte die Sprachproduktion sein. Eine DG muss also fragen, welche sprachlichen Formen als Ausdrucksmittel einer bestimmten Funktion verwendet werden können. Aus der Erkenntnis heraus, dass der Erwerb einer Fremdsprache zum großen Teil kognitiv abläuft, der Lerner beim Aufbau einer neuen Sprache internen Lernbedingungen folgt und individuelle Lern- und Kommunikationserfahrungen den Aufbau mitbeeinflussen, müssen diese auch kontrastiv sein, insofern sie nicht nur morpho-syntaktische Unterschiede herausstellen, sondern auch kulturelle, damit der Lerner die der Zielsprache angemessene Sprachverwendung lernt. Da zwischen Kommunikationsintention und ihrer sprachlichen Realisierung keine Eins-zu-eins-Beziehung besteht, muss eine DG aufzeigen, welche Verbalisierungsmöglichkeiten es für eine Kommunikationsintention gibt, und umgekehrt, dass ein sprachlicher Ausdruck verschiedene Sprachintentionen wiedergeben kann. Da zur pragmatischen Fähigkeit

nicht nur die Beherrschung verbaler, sondern auch nonverbaler Mittel gehören, müssen auch letztere Gegenstand der DG sein, d.h. eine DG muss dem Lerner beim Aufbau des zielsprachlichen Systems helfen und alle erforderlichen, dem jeweiligen Lernstadium erforderlichen Daten zur Verfügung stellen.

Sie muss in jeder Phase des Fremdsprachenlernprozesses zwischen dem, was wichtig ist, und dem, was unwichtig ist, entscheiden und aus den Regelfällen eine entsprechende Auswahl treffen. Sie sollte aus der "Signalgrammatik" brauchbare Möglichkeiten optischer Repräsentation und Veranschaulichung (Anordnung, Farbe, Fettdruck usw.) der jeweiligen Regularitäten nutzen und ausbauen. Schließlich sollte sie Methoden vorschlagen, die zur Regelformulierung führen.

4. Strukturierung didaktischer Grammatiken

Aus der oben dargestellten Aufgabenstellung der DG heraus postulierten Vogel & Vogel (1975, p. 23), dass grammatische Regeln als Handlungsanweisungen formuliert werden sollten, und führen eine Liste von Kriterien auf, an der sich die didaktische Relevanz und Brauchbarkeit der verschiedenen Grammatikkonzeptionen zu messen hat.

Dementsprechend müssen grammatische Regeln

- plausibel und einfach sein,
- die sprachlichen Erscheinungen angemessen (d.h. für die Praxis zugänglich, verständlich, leicht erfassbar) beschreiben und erklären,
- die Einsicht in sprachliche Funktionszusammenhänge ermöglichen,
- das Behalten von sprachlichen Mechanismen fördern,
- einen größtmöglichen Verwendungsumfang haben,
- die Produktion von neuen sprachlichen Einheiten und Äußerungen ermöglichen,
- den Transfer fördern,
- dem Entwicklungsstand der Lerner angepasst sein,
- motivierende Wirkung haben.

IV. Linguistische Grammatik vs. didaktische Grammatik

Im Brennpunkt der Auseinandersetzung um die DG stand lange die Frage, ob die DGn primär bzw. ausschließlich aus der LG oder aus der Lehr-/Lernperspektive abgeleitet werden sollten (Helbig, 1999, p. 14). Die Auffassung, dass die traditionelle Linguistik in ihren verschiedensten Ausprägungen die Grundlage für die Grammatiken im Fremdsprachenunterricht zu liefern habe, ist unbestritten. Besonders in Bezug auf die Grammatikvermittlung hat das Verfahren, eine linguistische Beschreibung als Grundlage für den Lernprozess zu nehmen, bis heute einen starken Einfluss auf die Fremdsprachendidaktik ausgeübt (vgl. Mindt 1981, p. 28).

In den frühen Phasen des Fremdsprachenunterrichts wurden die linguistischen Deskriptionen eklektisch und vereinfacht in den Unterricht überführt. Man erkannte aber, dass eine simultane bzw. unkritische Übertragung der linguistischen Erkenntnisse auf den Fremdsprachenunterricht nicht ihre Aufgabe erfüllte. Die spezifischen Fragestellungen und Interessen der Linguisten unterscheiden sich deutlich von jener der Didaktiker. Während die Linguisten im allgemeinen daran interessiert sind, die Sprachuniversalien aufzuspüren und zu formalisieren, wollen Didaktiker dagegen gezielt den Sprachunterricht steuern, indem sie klare Regeln vermitteln, die zum effektiven Sprachenlernen dienen, und sie kommunikativ anzuwenden helfen. Im Fremdsprachenunterricht vermittelt man also keine Grammatik im Sinne einer Linguistik, sondern vielmehr die sprachlichen Fertigkeiten, wobei die Kenntnis der grammatischen Regeln eine unterstützende, die Einsicht in die Struktur verschaffende Bedeutung trägt.

Olejarka hat bezugnehmend auf Helbig (1999), Götze (2001) und Thurmair (1997) die wesentlichen Unterschiede zwischen einer 'wissenschaftlichen (linguistischen)' und einer 'didaktischen' Grammatik übersichtlich und systematisch in einer Tabelle zusammengefasst. Vieles wurde schon oben dargelegt.

TABELLE 1

Linguistische Grammatik	Didaktische Grammatik
deskriptiv	in der Regel präskriptiv
vollständig	auswählend (selektiv)
einsprachig (kann aber auch kontrastiv sein)	einsprachig bzw. zweisprachig; die zweisprachigen Grammatiken kann man unterteilen in kontrastive und übersetzte Grammatiken
widerspruchsfrei und nicht eklektisch	widerspruchsfrei und nicht eklektisch
Die LG basiert häufig auf einer (oder mehreren) linguistischen Theorie(n), wie z.B. der Generativen Transformationsgrammatik	Die LG basiert auf Erkenntnissen aus der Linguistik und Spracherwerbsforschung und muss nicht einem bestimmten theoretischen Modell entsprechen. Sie kann eine "Mischgrammatik" sein.
Im Aufbau kann sie mit den kleinsten Elementen der Sprache beginnen, wie Laut, Wort, Satz und Text. Es gibt aber auch Grammatiken, wie z.B. die Deutsche Grammatik von Engel (1996), die von der Textebene ausgehen, dann Satz und Wort inkorporieren.	Die empfohlene Aufbauhierarchie ist Text -Satz-Wort-Laut (vgl. Götze, 1999, p. 86)
Interessen am Sprachenlernen und -lehren sind in der LG fremd.	Aspekte wie Sprachlernen und -lehren stehen im Fokus dieser Grammatik.
In der LG dominieren Beschreibungs- und Informationsfunktion (Helbig, 1999, p. 12)	In der DG dominiert die Lehrfunktion (Helbig, 1999, p. 12). Beim Lernen besitzt sie unterstützende Funktion (Steuerungs- und Anweisungsfunktion)
Die LG hat eine nach den Sprachdaten (systemintern) bestimmte Ordnung (Helbig, 1999, p. 12)	In der DG richtete sich die Ordnung nach Sprachlehr- und -lernprozess. D.h. sie ist kursabhängig und weist Progressionen auf (Helbig, 1999, p. 12).
Die LG strebt nach einer geschlossenen Darstellung des grammatischen Regelwerks (Helbig, 1999, p. 12)	In der DG machen die grammatischen Regularitäten nur einen Teil des Lehrwerks aus (neben Übungen, Lesetexten etc.) (Helbig, 1999, p. 12)
Die LG ist auf eine Bewusstmachung und Systematisierung des grammatischen Regelwerks ausgerichtet. Die LG will das Sprachwissen erweitern (Helbig, 1999, p. 12)	In der DG ist die Bewusstmachung nur integraler Bestandteil der Entwicklung von sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten (Sprachkönnen), weil der Weg von der Bewusstmachung über die Automatisierung bis zur praktischen Anwendung in der Kommunikation führen sollte (Helbig, 1999, p. 12)

Eine LG dient dem Diskurs zwischen Fachwissenschaftlern und zielt darauf ab, den linguistischen Erkenntnisstand zu verbessern (Götze, 2001, p. 188)	Eine DG dient Unterrichts- bzw. (Selbst-)Lernzwecken
In der LG wird die Fremd- und Vermittlungsperspektive nicht berücksichtigt.	Eine DG sollte die Fremd- und Vermittlungsperspektive berücksichtigen (Götze, 1993; Thurmair, 1997)

(Olejarka 2008, p. 131)

V. Untersuchung der Lektion 7 aus dem Lehrwerk ‘Schritte international 1’

Um der Frage nachzugehen, inwiefern bzw. ob die Diskussionen um die DG in den modernen Lehrwerken Niederschlag gefunden haben, soll die Lekt. 7 aus dem Lehrwerk “Schritte international 1” (Niveau A1/1) im Hinblick darauf untersucht werden. *Schritte* wird an vielen Universitäten hier in Korea eingesetzt, so dass ich in jahrelanger Arbeit Erfahrungen mit dem Lehrwerk sammeln konnte. In der Lektion 7 werden die Modalverben *können* und *wollen* eingeführt. Ich habe diese Lektion ausgewählt, weil die koreanischen Lerneranfänger besondere Schwierigkeiten mit den Modalverben haben.

1. Allgemeines zum Lehrwerk

“Schritte international” ist ein Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache, das sich an Erwachsene im Ausland richtet, die in einem institutionellen Rahmen Deutsch lernen, um sich auf einen Studien- oder Arbeitsaufenthalt vorzubereiten.¹¹⁾ Es ist von einem Autorenteam nach den Vorgaben des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens konzipiert. Dementsprechend wollen die Autoren den pragmatischen, d.h. den kommunikativen Gebrauch der Fremdsprache im Unterricht umsetzen. Die Auswahl und Progression von Sprachmaterial und Sprachstrukturen richten sich primär nach dem Kriterium der Verbalisierungsbedürfnisse der Lerner. Demzufolge bilden Verständigungsbereiche das inhaltliche Organisationsprinzip. Das Autorenteam nimmt zudem eine

¹¹⁾ Ursprünglich war *Schritte* für Aussiedlerprogramme in Deutschland konzipiert.

Binnendifferenzierung vor.¹²⁾

Das Lehrwerk besteht aus 6 Bänden, jeweils mit integriertem Arbeitsbuch.¹³⁾ Jeder Band besteht aus 7 Lektionen. Am Ende eines Bandes ist eine alphabetische Wortliste vorhanden. Der Lerner erfährt auf diesen Seiten, wo das gesuchte Wort im Kursbuch zu finden ist.

2. Aufbau der Lektionen

Jede Lektion beginnt mit einer Foto-Hörgeschichte und besteht aus in sich abgeschlossenen Modulen, was die Orientierung erleichtert. Jedes Modul enthält Textpassagen oder Dialoge, die zumeist recht kurz sind und so den Kompetenzen der Sprachlerner auf jeweiligem Niveau angepasst sind.

Am Ende jeder Lektion befindet sich eine Zusammenfassung. Dort werden die bedeutsamsten grammatischen Regeln sowie wichtige Wörter und Wendungen noch einmal für den Lerner zusammengefasst, so dass dieser einen Überblick über den durchgenommenen Stoff bekommt.

3. Aufbau der Lektion 7

Die Lektion 7 behandelt das Alltagsthema *Lernen - ein Leben lang*. Aus dem Inhaltsverzeichnis geht hervor, dass hier die Modalverben *können* und *wollen* und die Satzklammer durchgenommen werden sollen. Ein weiteres Grammatikthema ist das Perfekt. Die Lektion hat fünf Module (ABCDE). Nur die ersten zwei Module A und B behandeln die Modalverben, daher sollen nur sie näher betrachtet werden.

In dieser Lektion werden zum ersten Mal die Modalverben

¹²⁾ Binnendifferenzierung (auch Innere Differenzierung) bezeichnet man in der Pädagogik individuelle Förderung einzelner Lernender innerhalb der bestehenden Lerngruppe. Auch die modernen Lehrwerke wie *Schritte* heben stärker die Möglichkeit der Binnendifferenzierung hervor, um für alle Kursteilnehmer eine motivierende Lernsituation zu schaffen. D.h. bei der Unterrichtsplanung und -durchführung werden auf geübte, weniger geübte und lernerfahrene Lerner Rücksicht genommen (vgl. Rautenhaus, 1995, p. 212).

¹³⁾ Zu jedem Band gibt es CDs/Kassetten und ein Lehrerhandbuch; außerdem stellt der Verlag verschiedene Zusatzmaterialien und Übungen online zur Verfügung; ausführlich bei: http://www.hueber.de/seite/pg_info_bestandteile_sit?menu=89874

können und *wollen* eingeführt.¹⁴⁾ Die Lektion beginnt wie üblich mit einer Foto-Hörgeschichte. In Aufgabe 1 zur Foto-Hörgeschichte sollen die Lerner, bevor sie die Geschichte hören, fünf Aussagen den Personen aus der Foto-Hörgeschichte zuordnen. In den Aussagen kommt *wollen* in der ersten Person im Präsens zweimal vor. In diesen Sätzen sehen die Lerner zum ersten Mal das Modalverb *wollen*. Als nächste Aufgabe hören die Lerner die Foto-Hörgeschichte, in der die Modalverben vorkommen. In Aufgabe 3 sollen die Lerner die vorgegebenen Sätze in die richtige Reihenfolge ordnen. Ein Satz enthält das Modalverb *wollen* (*will*).

Im Modul A wird gezielt das Modalverb *können* geübt (siehe Anhang I): In Aufgabe A1 hören die Lerner einen kurzen Dialog und ergänzen die Lücken in den vorgegebenen Dialogen mit den richtigen Formen von *können*. Am Rand sehen die Lerner eine Tabelle mit der Konjugation von *können*. Auf grammatische Terminologie wird verzichtet. In Aufgabe A2 hören die Lerner wiederum einen Hörtext und anschließend sollen sie mit Hilfe von vorgegebenen Ausdrücken selbst kurze Dialoge bilden und in Partnerarbeit die Dialoge sprechen. Hier wird die Satzklammer (Modalklammer) bewusst gemacht, indem zur Lernerleichterung zwei Sätze mit Hilfe visueller Mittel übersichtlich dargestellt werden. Es folgen interaktive Aufgaben (A3/A4), in denen das Modalverb *können* eingeübt wird. Das Modul B ist genauso wie das Modul A aufgebaut und nimmt das Modalverb *wollen* durch (siehe Anhang II). Die vereinfachte Darstellungsform der Satzklammer in beiden Modulen entspricht der der Dependenzgrammatik. Hierbei wird auf eine explizite Regelformulierung verzichtet. Möglichst auf induktivem Wege sollen sich die einfachen Formen der Modalverben erschließen. In beiden Modulen werden die Hörtexte durch Fotos, die Dialogübungen durch Zeichnungen illustriert.

In dem Grammatikteil am Ende der Lektion findet man eine Tabelle mit der Konjugation der beiden Modalverben und eine weitere Tabelle mit der Überschrift 'Modalverben im Satz', in der anhand zweier Beispielsätze die Wortstellung im Satz, d.h. die Position des infiniten Verbs (Infinitiv/Vollverb) und des finiten Modalverbs, verdeutlicht wird. Auch hier werden weder traditionelle linguistische Begriffe gebraucht

¹⁴⁾ Das (Modal)Verb *möchten* wird bereits in der Lektion 3 des ersten Bandes behandelt, *müssen* und *dürfen* in der Lekt. 9, *sollen* in der Lekt. 10 des zweiten Bandes.

noch Regeln formuliert (siehe Anhang III).

Im Arbeitsbuch sind zur Einübung von Modalverben zwölf gezielte Übungen: lexikalische (Aufgabe 12), grammatische (Aufgabe 1, 2, 4, 5, 8, 9, 10) phonologische (Aufgabe 6, 7) Übungen.

Mit diesen Übungen sollen die Lerner das im Kursbuch gelernte wiederholen, kognitiv verarbeiten; aber es gibt sehr wenige Übungen, die Sprechen und freies Schreiben trainieren. Am Ende befindet sich ein Lernwortschatz.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich in dem Lehrbuch "Schritte international" das Bemühen der Autoren widerspiegelt, die Grammatik im Sinne einer lernerorientierten "didaktischen Grammatik" für die Optimierung des kommunikativ und interkulturell orientierten DaF-Unterrichts methodisch umzusetzen. Inwieweit das gesteckte Ziel erreicht werden kann, liegt jedoch in der Hand des Lehrers.¹⁵⁾ Was dies in Korea bedeutet, möchte ich in ein paar Punkten ausführen.

- In *Schritte* wird gänzlich auf interkulturelle Komponente verzichtet. Obwohl das Lehrwerk mit dem Attribut 'international' versehen ist, hat man eher den Eindruck, dass es für Deutschland konzipiert ist. Dialoge sind oft viel zu kurz, um mit ihnen adäquate Handlungsfähigkeiten zu entwickeln. Um es für Korea brauchbar zu machen, muss der Lehrer viele Zusatzmaterialien erstellen. Er muss viele Sprechübungen erarbeiten und sowohl landeskundliche als auch interkulturelle Informationen liefern. Im Gegensatz dazu wird die Grammatik, die in der Lektion durchgenommen wird, sehr strukturiert und explizit und laut Lehrerhandbuch in kleinen "Portionen" eingeführt und intensiv geübt, was positiv zu bewerten ist (Klimaszyk & Krämer-Kienle, 2006, p. 9).

- In meiner Unterrichtspraxis mit koreanischen Lernern mache ich oft die Erfahrung, dass die Studenten eine explizite Regelformulierung und entsprechende grammatische Terminologie verlangen. In den meisten Universitäten erhalten die Studenten in einem Tutorium Grammatikunterricht, dessen Stoff über den parallel laufenden Konversationsunterricht hinausgeht. So schlagen sie bestimmte

¹⁵⁾ Aus persönlichen Gesprächen mit Kollegen ist mir bekannt, dass manche Lehrer an der Universität in ihrem Unterricht mit dem Lehrwerk *Schritte* die Grammatik-Übersetzungs-Methode anwenden und sich darüber beklagen, dass das Lehrwerk sehr wenig "hergibt".

Grammatikteile in einer traditionellen linguistischen Grammatik nach, die sie gerade im Unterricht durchführen. Dann kommen sie mit vielen W-Fragen zum Unterricht, auf die der Lehrer explizit und überzeugend antworten sollte. Das Erschließen einer Grammatikform bzw. -struktur auf induktivem Wege funktioniert dann nicht so, wie man es geplant hat. Daher muss ein koreanischer Lehrer bei der Grammatikvermittlung anders vorgehen als der Lehrer in Deutschland.

- Da auch berücksichtigt werden muss, dass koreanische Studenten ganz andere Schwierigkeiten mit der Grammatik (z.B. Modalverben; Artikel; Adjektivendungen, etc.) haben als die Deutschlerner anderer Muttersprachen, muss der Lehrer den Studenten Zusatzmaterialien zur Verfügung stellen, die ihren Bedürfnissen entsprechen und ihre Vorkenntnisse berücksichtigen.¹⁶⁾

VI. Ausblick

Das Ziel jedes Fremdsprachenunterrichts besteht darin, dem Lernenden Fertigkeiten auf allen Ebenen der Sprache zu vermitteln, damit dieser die Fähigkeit erwirbt, die erlernte Sprache zum erwünschten Zweck einzusetzen.

Dass es nicht immer so war, hat die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts gezeigt. Heute werden kommunikative und interkulturelle Kompetenzen als 'oberste' Ziele des Fremdsprachenunterrichts formuliert. Aber wie House (1998a, p. 65) bereits gemahnt hat, "[darf] das 'Kulturelle' im Fremdsprachenunterricht nicht auf Kosten des 'Sprachlichen' betont werden [...]" Es darf kein Zweifel daran bestehen, dass der Fremdsprachenunterricht primär dazu dient, Lernenden das richtige Sprechen/Hören und Schreiben/Lesen in der Zielsprache beizubringen. Die Ziele widersprechen sich nicht. Denn allein durch die Beherrschung der oben genannten Fertigkeiten kann langfristig garantiert werden, dass die Verständigung, mit welchem Ziel auch immer, erreicht wird. Sprachliche Korrektheit ist also die Voraussetzung für das kommunikative und interkulturelle Lernen im Fremdsprachenunterricht

¹⁶⁾ Wünschenswert wäre ein regionales Lehrwerk für Koreaner, aber "in Anbetracht der Lage, in der die Nachfrage nach der deutschen Sprachtendenziell abnimmt und viele Germanistikabteilungen ums Überleben kämpfen, wird dieser Wunsch noch lange ein Wunsch bleiben." (Hyun, 2010b, p. 285) Daher sollte und muss man adressatenspezifische Zusatzmaterialien entwickeln (vgl. Hyun & Ahn, 2011).

(vgl. Hyun, 2010a, p. 50). Und die Grundsteine zum Erwerb dieser Fertigkeiten liefert die Grammatik. Man darf auch nicht aus Idealismus vergessen, dass die Lerner sich meistens einer Prüfung unterziehen müssen, die aus dem Abfragen der genannten vier Fertigkeiten besteht.

Tatsache ist, dass auch in Zukunft nicht so schnell eine allgemeingültige DG entstehen wird. Aber ein Konsens ist jetzt schon dahingehend erreicht, dass für einen effektiven Fremdsprachenunterricht eine DG gebraucht wird, und zwar sowohl für den Lehrer als auch den Lerner. In Kapitel 5 wurde gezeigt, dass ein modernes Lehrwerk wie *Schritte 1 international* die Bemühungen der Autoren widerspiegelt, viele Elemente der DG umzusetzen. Aber es wurde auch gezeigt, dass *Schritte* nicht alle Bedürfnisse der koreanischen Lerner abdeckt, abdecken kann, weil es eben für Lerner verschiedener Muttersprachen konzipiert ist.

Arbeitet der Lehrer jedoch ohne solch ein Lehrwerk, steht er mit einem noch größeren Problem allein da und muss für seinen aktuellen Unterricht selbst eine DG erarbeiten, was in Korea oft der Fall ist. Daher ist es wünschenswert, gemeinsam eine elementare DG auszuarbeiten, auf die der Lehrer sofort zugreifen kann. In Deutschland sind in letzter Zeit viele Arbeiten erschienen,¹⁷⁾ die versuchen, bestimmte Teile der Grammatik zu einer DG zu verarbeiten. In Korea wurden seit jeher Untersuchungen über Grammatik auf traditionell linguistischer Basis durchgeführt, wogegen aber selten Überlegungen über die DG angestellt worden sind.

Künftige Aufgaben der Fremdsprachendidaktiker sollten im Hinblick auf die Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht in Korea mehr auf die Erarbeitung einer DG verlagert werden.

Literaturverzeichnis

- Austin, J. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.
Edmondson, W. J., & House, J. (2006). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: A. Francke.
Europarat. (2011). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

¹⁷⁾ Z.B. Olejarka (2008). vgl. *Linguistik Online* 41 2010: Neue Perspektiven auf das Verhältnis zwischen linguistischer und didaktischer Grammatik. www.linguistik-online.de

- Funk, H., & Koenig, M (1991). *Grammatik lehren und lernen*. Fernstudieneinheit 1. Berlin, München: Langenscheidt.
- Götze, L. (2001). Linguistische und didaktische Grammatik. In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici & H. J. Krumm (Eds.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* (HSK) 19.1(pp. 187-194). Berlin: de Gruyter.
- Grotjahn, R., & Kasper, G. (1979). Zur Konzeption und Bewertung didaktischer Grammatiken. In K.R. Bausch (Ed.), *Beiträge zur Didaktischen Grammatik. Probleme, Konzepte, Beispiele*(pp. 98-115). Königstein: Scriptor.
- Helbig, G. (1999). Linguistische vs. didaktische Grammatik?-Ausdrucks- vs. Inhaltsgrammatik?. In R. Freudenberg-Findeisen (Ed.), *Ausdrucksgrammatik vs. Inhaltsgrammatik. Linguistische und didaktische Aspekte der Grammatik*(pp. 11-21). München: Iudicium.
- House, J. (1998a). Kontrastive Pragmatik und interkulturelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht. In W. Börner & K.Vogel (Eds.), *Kontrast und Äquivalenz*(pp. 62-88). Tübingen: Gunter Narr.
- House, J. (1998b). Kognition und Emotion bei Lehren und Lernen fremder Sprachen. In K. R. Bausch, H. Christ, F. G. Königs & H. J. Krumm (Eds.), *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens*(pp.89-97). Tübingen: Gunter Narr Verlag..
- Hüllen, W. (2005). *Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Huneke, H. W., & Steinig, W. (2000). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin: Schmidt.
- Hyun, H. (2010a). *DaF-Unterricht in Korea. Ein Beitrag zum interkulturellen Lernen*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Hyun, H. (2010b). Interkulturelles Lernen im DaF-Unterricht in Korea. *Deutsch als Fremdsprache in Korea*, 26, 275-297.
- Hyun, H., & Ahn, M. (2011). Enhancing goal-oriented language learning through culturally-sensitive supplementary materials, *Seoganginmunnonchong 30* (in koreanischer Sprache).
- Kleineidam, H., & Raupach, M. (1995). Grammatiken. In: K.R. Bausch, H. Christ, W. Hüllen & H. J. Krumm (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*(pp. 298-301). Tübingen: Francke.
- Klimaszyk, P., & Krämer-Kienle, I. (2006). *Schritte 1 international. Lehrerhandbuch*. München: Hueber Verlag.

- Königs, F. (1999). Vom Grundsatz zum Einzelfall - und zurück. Überlegungen zur Diskussion um didaktische Grammatiken am Ende des Jahrhunderts. In R. Freudenberg-Findeisen (Ed.), *Ausdrucksgrammatik versus Inhaltsgrammatik. Linguistische und didaktische Aspekte der Grammatik*(pp. 305-320). München: iudicium.
- Mindt, D. (1981). Linguistische Grammatik, didaktische Grammatik und pädagogische Grammatik. *Neusprachliche Mitteilungen*, 34, (pp. 28-35)
- Neuner, G., & Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Fernstudieneinheit 4. Berlin, München: Langenscheidt.
- Olejarka, A. (2008). *Die Wortbildungsregularitäten des Verbs und ihre Umsetzung in didaktischen Grammatiken für Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium.
- Pfeiffer, W. (2002). Möglichkeiten und Grenzen der interkulturellen Sprachvermittlung. *Glottididaktica XXVIII*, 125-139.
- Piepho, H. E. (1974). *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg-Frickhofen: Frankonius.
- Rautenhaus, H. (1995). Differenzierung und Individualisierung. In K. R., Bausch, H. Christ & H. J. Krumm (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (pp. 211-213).Tübingen:Francke Verlag.
- Searle, J. R. (1969). *Speech Acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press.
- Schlüter, N. (2002). *Present Perfect. Eine korpuslinguistische Analyse des englischen Perfekts mit Vermittlungsvorschlägen für den Sprachunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Thurmair, M. (1997). Nicht ohne meine Grammatik! Vorschläge für eine Pädagogische Grammatik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 23, 25-45.
- Timm, J. (1998). Zur Rolle der Kognitionen in einem lernerorientierten Fremdsprachenunterricht. In K.R. Bausch, H. Christ, F.G. Königs & H. J. Krumm (Eds.), *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens*(pp. 168-178). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Tschirner, E. (1999). Lernergrammatiken und Grammatikprogression. In

- B. Skibitzki & B. Wotjak (Eds.), *Linguistik und Deutsch als Fremdsprache* (pp. 220-240). Festschrift für Gerhard Helbig. Tübingen: Niemeyer.
- Vogel, K., & Vogel, S. (1975). *Lernpsychologie und Fremdspracherwerb*. Tübingen: Niemeyer.
- Zeuner, U. (2003). *Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung*. Retrieved from <http://www.tudresden.de/sulifg/daf/archiv/Broschuere.pdf>
- Zimmermann, G. (1979). Was ist eine 'Didaktische Grammatik'? In W. Kleine (Ed.), *Perspektiven des Fremdsprachenunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland* (pp. 96-112). Frankfurt/M.: Diesterweg.

Lehrwerke

- Behal-Thomsen, H., Lundquist-Mog, A., & Mog, P. (1993). *Typisch Deutsch? Arbeitsbuch zu Aspekten deutscher Mentalität*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Braun, K., Nieder, L., & Schmoe, F. (1967). *Deutsch als Fremdsprache I, Grundkurs*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Dallapiazza, R. M., von Jan, E., & Schön, T. (2008). *Tangram aktuell 1*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Griesbach, H., & Schulz, D. (1955). *Deutsche Sprachlehre für Ausländer*. München: Hueber Verlag.
- Hog, M., Müller, B. D., & Wessling, G. (1984). *Sichtwechsel*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Mebus, G., Pauldrach, A., & Rall, M. (1987). *Sprachbrücke Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Niebisch, D., Penning-Hiemstra, S., Specht, F., Bovermann, M., & Reimann, M. (2011). *Schritte 1 international*. München: Hueber Verlag.
- Roche, J., & Webber, M. (1995). *Für- und Widersprüche*. New Haven: Yale University Press.
- Schäpers, R., Luscher, R., & Glück, M. (1972): *Deutsch 2000, Band I*. München: Hueber Verlag.

Internetseiten

http://www.hueber.de/seite/pg_info_bestandteile_sit?menu=89874

www.linguistik-online.de

Anhang I



7

A

Ich kann aber nicht Tango tanzen.

A1 Hören Sie und ergänzen Sie.

kann / können • könnte • kann • können

a


- Ich kann ... aber nicht Tango tanzen.
- Tango ist ... doch schön.
- Ich weiß!
- Na, wie du meinst.

b

- Das, wir haben jetzt Tango.
- Was? Du kannst Tango tanzen?
- Klar! Die Frauen können Tango tanzen!

ich	kann
du	kannst
er/sie	kann
wir	können
ihre	können
sie/Sie	können

A2 Hören Sie und variieren Sie.








- Du kennst, aber gar, Tango tanzen.
- Kannst du auch Salsa tanzen?
- Na klar! Ich kann sogar sehr gut Salsa tanzen.

Fragepaare:
 Italienisch/Indisch kochen • Skis/Snowboard fahren •
 Fußball/Tennis spielen

[kannst]du auch Salsa [tanzen]?

Ich [kann]sehr gut Salsa [tanzen].

A3 Wer kann was? Machen Sie in kleinen Gruppen eine Liste. Fragen Sie und antworten Sie.

	nie/gut	gut	etwas gut	gar nicht
 Karten spielen	Maria, Anna	Alex	Jane	Alexis
 reiten	Maria	Jane	Alexis	Alex
 klettern				
 Tennisspielen				
 immer mindestens zweimal				

• Können Sie / können du Fußball spielen? Ja, etwas gut.
 Nein, nicht so gut. ❌

A4 Im Kurs: Sprechen Sie über Ihre Gruppe.

Alex kann gut Fußball spielen. Er kann auch gut reiten. Aber er kann nicht so ...

Seite 2
70
LEKTION 7

Anhang II

Corinna **will** einen Tangokurs **machen**.

B



7

B1 Ordnen Sie den Bildern zu.



- ich will
- du willst
- er/sie will
- wir wollen
- ihre wollt
- sie/Sie wollen

- Corinna will einen Tangokurs machen.
- Ich will da nicht hingehen!
- Hey, es ist sechs Uhr morgen! Ich will noch schlafen!

B2 Weiterbildung

a Was meinen Sie? Wer möchte was machen? Lesen Sie und sprechen Sie dazu.



- Frank Weinig will sicher ein Poliführerseminar machen.
- Ja, schön, und ...

b Und Sie? Was wollen Sie machen?

Frank Weinig will ein Poliführerseminar machen.

B3 Spiel: Lebende Sätze

a Schreiben Sie Sätze mit *wollen* und *willen*. Machen Sie Körchen.



b Suchen Sie Ihre Partner. Bilden Sie Sätze.



Anhang III

Grammatik

1 Modalverben: können und wollen

	können	wollen
ich	kann	will
du	kannst	willst
er/es/sie	kann	will
wir	können	wollen
ihr	könnt	wollt
sie/Sie	können	wollen

2 Modalverben im Satz

	Position 2		Ende
Er	kann	sehr gut Salsa	tanzen.
Cocina	will	seinen Tanzkurs	machen.

3 Perfekt mit haben

		<i>haben + ge...t</i>			<i>haben + ge...en</i>
lernen	er lernt	er hat gelernt	sprechen	er spricht	er hat gesprochen
machen	er macht	er hat gemacht	lesen	er liest	er hat gelesen
arbeiten	er arbeitet	er hat gearbeitet	essen	er isst	er hat gegessen
hören	er hört	er hat gehört	schreiben	er schreibt	er hat geschrieben

4 Perfekt mit sein

		<i>sein + ge...en (* → *)</i>
gehen	er geht	er ist gegangen
fahren	er fährt	er ist gefahren
kommen	er kommt	er ist gekommen

5 Perfekt im Satz

	Position 2		Ende
Sie	ist	zwei Wochen nach England	gefahren.
Ich	habe	Zeitung	gelesen.
Ich	habe	Russisch	gelernt.

Wichtige Wendungen

Fähigkeit: Ich kann ...

Ich kann (nicht) gut Fußball spielen.
Kannst du singen?

Wichtigkeit: Ich finde ...

Ich finde, ... ist (sehr) wichtig.
Ich finde ... nicht so wichtig.

Starker Wunsch/Versatz: Ich will ...

Ich will noch schlafen.
Ich will einen Tanzkurs machen.

Strategien

Genau! • Nein, danke!
Na, ... • Was? • Ich glaube, ...

Hyun, Hee

Deutsche Abteilung der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät,

Staatliche Universität Seoul

599 Gwanak-ro(St), Gwanak-gu, Seoul, South Korea

Tel: +82-(0)2-880-7681

Email: hyunh1125@hanmail.net

Received on June 20, 2011

Reviewed on Sept 17, 2011

Revised version received on Nov 12, 2011

Accepted on Dec 2, 2011