

**Die Orientierung eines niederländischen DaF-Lehrwerks an den
Ausgangspunkten des ‚Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens
für Sprachen‘**

Wie die Grammatikübungen in *Na Klar!* sich zu den Niveaustufen und
Kannbeschreibungen des GeR verhalten

vorgelegt von:

Daniël Westdorp
Studiengang Duitse Taal en Cultuur
3. Studienjahr
Stud.Nr: 4028090

E-Mail: d.a.j.westdorp@students.uu.nl

Abgabedatum: 22.06.2015
Wörterzahl: 9198

Zusammenfassung

Diese Bachelorarbeit ist eine Untersuchung nach den Grammatikübungen des niederländischen DaF-Lehrwerks *Na Klar!* und der Frage, wie die Fremdsprachlertheorien aus dem ‚Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen‘ in der Grammatikstruktur dieses Lehrwerks hervortreten. Die Kannbeschreibungen und Niveaustufen des Referenzrahmens haben in den vergangenen Jahren den europaweiten Fremdsprachenunterricht wesentlich beeinflusst und auch in einem niederländischen Lehrwerk kann man den Einfluss des Referenzrahmens bemerken. Die Ergebnisse dieser Arbeit weisen in einigen Punkten einen Zusammenhang zwischen den Grammatikübungen im Lehrwerk und den Kannbeschreibungen aus dem Referenzrahmen nach, jedoch ist von einer vollständigen Verschmelzung noch nicht die Rede.

Inhaltsverzeichnis

1. Ein DaF-Lehrwerk als selbstverständliches Produkt der Fremdsprachenlerntheorien?	3
2. Der GeR und seine Auswirkung auf die Schulpraxis	4
2.1 Eine Frage nach dem Einfluss des Referenzrahmen auf die Grammatikübungen in einem niederländischen DaF-Lehrwerk	5
2.2 Die konkrete Frage nach dem Aufbau der Grammatikübungen in <i>Na Klar!</i> . Die Problemstellung dieser Arbeit	6
3 Der GeR als neuer Standard im Unterrichtswesen	8
3.1 Über das Zustandekommen des GeR und den Aufbau seiner Niveaustufen	8
3.2 ‚Profile Deutsch‘ als eine Ausgangsposition für DaF-Lehrwerke	11
4. Der Einfluss des GeR auf den Grammatikaufbau in DaF-Lehrwerken	13
4.1 Die Grammatikstruktur in DaF-Lehrwerken	13
4.2 Die Grammatikstruktur in niederländischen DaF-Lehrwerken	14
4.3 Die Vorgehensweise von Tammenga gegenüber der Theorie von Raabe	15
5. Die Lehrwerkanalyse	17
5.1 Die Struktur einer Lehrwerkanalyse	17
5.2 Die Lehrwerkanalyse dieser Arbeit. Teilfragen und Hypothesen	19
6. Datenbeschreibung und Datenanalyse	23
6.1 Die Modalverben als zusammenhängende, grammatische Kategorie	23
6.2 Die Grammatikübungen als thematisches Verlängerungsstück der produktiven Fertigkeiten	24
6.3 Sprech- und Schreibübungen, in denen die Grammatik als Grundlage dient	26
6.4 Die Kannbeschreibungen der Textsorte ‚Biografie‘ als Beispiel	27
6.5 Wie der GeR, die produktiven Fertigkeiten und das Lehrwerk <i>Na Klar!</i> sich letztendlich zueinander verhalten	28
7. Die Implementierung der Fremdsprachenlerntheorien aus dem GeR in <i>Na Klar!</i>	30
7.1 Reflektion und offene Fragen	31
8. Literaturverzeichnis	32
9. Anlagen	35

1. Ein DaF-Lehrwerk als selbstverständliches Produkt der Fremdsprachenlerntheorien?

Fremdsprachlehrwerke sind ein wichtiges Bindeglied im Lernprozess der Schüler und ihr Inhalt und Aufbau zeigen, worauf man in einem bestimmten Zeitraum am meisten Wert legt. Der ‚Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen‘ ist heutzutage ein sehr wichtiges, vielleicht sogar das wichtigste, Nachschlagewerk im europäischen Fremdsprachenunterricht und steht deswegen auch im Mittelpunkt dieser Arbeit. Der Referenzrahmen bietet den verschiedenen Parteien im Fremdsprachenunterricht einen Bezugsrahmen, aber die tatsächliche Umsetzung von seinen Kannbeschreibungen und Niveaustufen in den niederländischen Lehrwerken ist keine ausgemachte Sache.

Die Problemstellung dieser Arbeit bezieht sich auf die Umsetzung von diesen Kannbeschreibungen und Niveaustufen in der Praxis und in den verschiedenen Kapiteln wird an dieses Problem Schritt für Schritt herangegangen. Im nächsten Kapitel wird allererst die Problemstellung erläutert und wird dargestellt, wie die Grammatikübungen aus einem spezifischen Lehrwerk im Idealfall aussehen würden. Im dritten Kapitel wird anschließend die Entstehungsgeschichte des Referenzrahmens dargestellt und wird erläutert, wie die genauen Kannbeschreibungen und Niveaustufen für Deutsch als Fremdsprache in ‚Profile Deutsch‘ hervortreten. Kapitel vier bildet zusammen mit dem dritten Kapitel den theoretischen Rahmen dieser Arbeit und in diesem spezifischen Kapitel wird der heutige Stand der Dinge in Bezug auf den Einfluss des GeR im europaweiten Fremdsprachenunterricht dargestellt. Was haben zum Beispiel frühere Untersuchungen nachgewiesen? Das fünfte Kapitel ist eine Wiedergabe des konkreten Analyseinstruments, hierin wird die Vorgehensweise dieser Arbeit untermauert. Im sechsten Kapitel und siebten Kapitel werden die Ergebnisse der Lehrwerkanalyse letztendlich präsentiert und analysiert.

Die Grammatik an sich hat in den Fremdsprachlehrwerken immer eine wichtige Rolle gespielt und sie bildet eine wichtige Voraussetzung für das Lernen verschiedener Sprachhandlungen. Die Art und Weise, worauf die Kannbeschreibungen des GeR in den Grammatikübungen eines spezifischen niederländischen DaF-Lehrwerks implementiert worden sind, wird die Ausgangsposition dieser Arbeit sein.

2. Der GeR und seine Auswirkung auf die Schulpraxis

Kann man den Einfluss des ‚Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen‘ in den Grammatikübungen eines spezifischen niederländischen DaF-Lehrwerks erkennen?

Der ‚Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen‘, oft abgekürzt als GeR, ist ein übergreifender Referenzrahmen und seine Kannbeschreibungen sind heutzutage sehr wichtig im europaweiten Fremdsprachenunterricht. Seit dem Jahre 2007 sind die Ausgangspunkte des GeR leitend in der niederländischen Schulpraxis, und das Bildungsministerium nimmt die Niveaustufen und Kannbeschreibungen des GeR seitdem als Ausgangspunkt bei den Abschlussprüfungen (Corda, De Graaff, 2011:8). Das heißt, die Aufgaben der Abschlussprüfungen sind anhand des GeR aufgestellt und für Lesefertigkeit hat die SLO verbindliche Mindestniveaustufen aufgestellt (Corda, De Graaff, 2011:8). In der heutigen niederländischen Schulpraxis haben auch die Fremdsprachenlehrer¹ und ihre Schüler² in der Unterstufe tagtäglich mit den Kannbeschreibungen des GeR zu tun und die Fremdsprachenlehrwerke sind dabei ein wichtiges Hilfsmittel (Kwakernaak: 2014:4). Nur deswegen ist es schon wichtig, diese Lehrwerke kritisch zu betrachten, umso mehr wegen ihrer Monopolposition. In den Niederlanden gibt es drei große Verlage, die wohlgerne neunzig Prozent der Schulen bedienen (Kwakernaak, 2011:6). Diese drei Verlage müssen also bei der Implementierung der neuen Vorschriften in den Niederländischen Bildungssektor eine entscheidende Rolle gespielt haben und deswegen kann eine Lehrwerkanalyse viel Kenntnis über die aktuelle Situation in Bezug auf den Einfluss des Referenzrahmens in der heutigen niederländischen Schulpraxis bringen. In den nächsten zwei Abschnitten wird klargemacht, wie der Einfluss des GeR in einem spezifischen niederländischen DaF-Lehrwerk für die Unterstufe Vwo, anhand von Grammatikübungen nachgewiesen werden kann.

^{1 2} Werden Personenbezeichnungen aus Gründen der besseren Lesbarkeit lediglich in der männlichen oder weiblichen Form verwendet, so schließt dies das jeweils andere Geschlecht mit ein.

2.1 Eine Frage nach dem Einfluss des Referenzrahmen auf die Grammatikübungen in einem niederländischen DaF-Lehrwerk

Die Grammatik an sich ist keine selbständige Fertigkeit im buchstäblichen Sinn des Wortes, aber sie ist dennoch ein sehr wichtiges Element im ganzen Fremdsprachenunterricht und wird ab und zu auch als Teilfertigkeit angemerkt. Die Grammatik ist eine linguistische Kompetenz und sehr wichtig bei unter anderem den kommunikativen Sprachaktivitäten (Schneider, 2005:17). Auch im GeR selbst wird die Bedeutsamkeit der Grammatik betont, manchmal im engen Zusammenhang mit den Kannbeschreibungen der produktiven Fertigkeiten. Zum Beispiel bei der Bestimmung der Grammatikkenntnis, die notwendig für eine spezifische Sprachhandlung ist (Europarat, 2001:105). Die Grammatik hat allerdings auch einen eigenen Abschnitt und hierin wird die grammatische Kompetenz der Schüler umschrieben als eine Kompetenz, die für den Begriff und korrekte Verwendung einer Fremdsprache absolut notwendig ist. Ein spezifisches Fremdsprachenlehrwerk soll nach dem Referenzrahmen die Schüler mit der zugeschnittenen grammatischen Basiskenntnis einer Fremdsprache vertraut machen. (Europarat, 2001:105) Das Grammatikangebot in einem spezifischen Lehrwerk kann also ein guter Gradmesser für den Einfluss des GeR sein, vor allem wegen der möglichen Verknüpfung mit den Kannbeschreibungen der produktiven Fertigkeiten. Über die Frage, wie man den Schülern genau die grammatische Basiskenntnis am besten beibringen kann, gibt es verschiedene Theorien, aber es steht außer Frage, dass die Grammatikübungen beim Lernen der Grammatik eine wichtige Rolle spielen. Nach dem deutschen Sprachlehrforscher Raabe (2007) bilden Grammatikübungen nämlich „die Verbindung zwischen anfänglichem Verstehen und freier Produktion fremdsprachlicher Strukturen“ und sie „bedeuten (...) einen Übungsvorgang mit komplexeren Zielen“ (Raabe, 2007:283). Die Grammatikübungen sind also ein Hilfsmittel, mit dem die Schüler sich die Grammatik und Struktur einer Fremdsprache zueignen können. Die Lernkurve ist allerdings nicht selbstverständlich und abhängig von den zugrunde liegenden Lernzielen.

Wenn man die Aussage von Raabe mit dem GeR in Verbindung stellt, wird deutlich, wie brauchbar der Referenzrahmen in der Praxis sein kann. Mithilfe der Grammatikübungen könnten die Schüler im Idealfall ihr Sprachniveau für verschiedene Fertigkeiten auf das erwünschte Niveau bringen, die Übungen wären dann gleichsam eine praktische Umsetzung von den Kannbeschreibungen aus dem GeR. Es ist jedoch die Frage, ob die Grammatikübungen in einem spezifischen niederländischen Lehrwerk auch tatsächlich anhand der Kannbeschreibungen des GeR aufgestellt sind. Nach Raabe haben

Grammatikübungen in der Regel einen reproduzierenden und theoriefernen Charakter und kann man sie in den Lehrwerken nur zu oft in einer stets gleichen Form zurückfinden. Die Grammatikübungen sollen nach ihm viel öfter induktiv angeboten werden und man soll sich in der Zukunft auf aktuellen Fremdsprachlertheorien basieren und die Forschung soll zu dieser Entwicklung beitragen (Raabe, 2007:286-287). Wegen der Implementierung des GeR im europaweiten Fremdsprachenunterricht, hat sich aller Wahrscheinlichkeit nach etwas im Aufbau der Grammatikübungen geändert, aber wie es wirklich in der niederländischen Praxis aussieht und inwiefern die Kannbeschreibungen und Niveaustufen des GeR in einem spezifischen niederländischen DaF-Lehrwerk durchgedrungen sind, ist keine ausgemachte Sache.

2.2 Die konkrete Frage nach dem Aufbau der Grammatikübungen in *Na Klar!* Die Problemstellung dieser Arbeit

Ein ansehnlicher Teil der niederländischen Schüler muss am Ende ihrer Schulkarriere den Anforderungen einer spezifischen DaF-Abschlussprüfung genügen, aber es ist die Frage, wie man diese Schüler bereits in der Unterstufe auf diese an dem GeR orientierten Anforderungen vorbereitet. An erste Stelle gibt es natürlich die Fremdsprachenlehrer, sie sind in den alltäglichen Unterrichtsstunden für die Fortschritte ihrer Schüler verantwortlich. Die Mehrheit der Lehrer verwendet allerdings ein DaF-Lehrwerk als Hilfsmittel (Kwakernaak: 2014:4) und der Inhalt dieser Lehrwerke hat sich in den letzten Jahren mehr oder weniger nach dem GeR richten müssen. Die niederländische Fachdidaktikerin Tammenga hat schon im Jahre 2010 die Grammatikübungen von fünf niederländischen DaF-Lehrwerken unter die Lupe genommen. Sie hat sich allerdings vor allem auf die Anzahl und den Wiederholungsgrad der Grammatikübungen fokussiert und nicht so sehr auf den Inhalt der Aufgaben. Sie konkludiert dann auch, dass sie keine Lehrwerkanalyse gemacht hat, sondern sich nur einen Überblick der Grammatik in den unterschiedlichen Lehrwerken verschaffen wollte (Tammenga, 2012:69). Auch diese Untersuchung wird keine vollständige Lehrwerkanalyse bilden, aber das Augenmerk wird jedoch mehr auf den grammatischen Inhalt der Übungen gelenkt. Auch die Frage, inwieweit man die produktiven Fertigkeiten, die Fundamente der Sprachverwendung, mit diesen Grammatikübungen verknüpft hat sowie man es im GeR beschreibt, ist dabei ein wichtiger Gradmesser. Das Lehrwerk *Na Klar!* für die Unterstufe Vwo wird das Untersuchungsthema sein, weil dieses Lehrwerk nach Tammenga neben den vielen Grammatikübungen auch relativ viele Fertigungsübungen bietet (Tammenga, 2010:19). Sie

hat zwar das Lehrwerk für die Unterstufe Havo untersucht, aber die Autoren der beiden Lehrwerke sind die Gleiche und es ist plausibel, dass diese Tatsache auch für das Vwo gilt. Außerdem erwartet man von Vwo-Schülern etwas höhere Leistungen und in denen wird der Einfluss des GeR etwas deutlicher hervortreten. In *Na Klar!* für die Unterstufe Vwo kommt man übrigens nicht über Niveau A2 des GeR hinaus (Van der Bie (u.a.), 2013) und deswegen werden nur die zwei niedrigsten Niveaus des Referenzrahmens in dieser Untersuchung mitbezogen. Letztendlich soll es natürlich auch um die Qualität der Aufgaben gehen und nicht nur um die Quantität und deswegen ist die Hauptfrage dieser Arbeit zweiteilig:

Inwieweit stimmt der Aufbau und Inhalt der Grammatikübungen im Lehrwerk ‚Na Klar!‘ mit den Niveaubeschreibungen des GeR überein und inwiefern werden die produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben in diesem Lehrwerk mit den Grammatikübungen verknüpft?

3. Der GeR als neuer Standard im Unterrichtswesen

Über das Zustandekommen des GeR und die genaue Umsetzung der Niveaustufen in ,Profile Deutsch‘

Der GeR hat bei seinem definitiven Zustandekommen im Jahre 1996 dem europäischen Fremdsprachenunterricht verschiedene Empfehlungen vorgelegt. Empfehlungen, womit man heutzutage den Fortschritt und das Niveau der Lernenden, auf neue Weise messen und transparent machen kann (Europarat, 2001:20). Im Referenzrahmen wird außerdem die Bedeutung der individuellen Kompetenzen betont und diese Kompetenzen werden sehr bewusst im Auge behalten (Europarat, 2001:13). Andererseits ist der GeR auch ein praktisches Hilfsmittel, womit die verschiedenen Parteien in der Schulpraxis das Niveau von verschiedenen Aufgaben und Prüfungen einschätzen können, auch die Verfasser der Fremdsprachlehrwerke gehören dazu. Sie sind allerdings selbst für die genaue Auslegung und praktische Umsetzung der Kannbeschreibungen verantwortlich (Europarat, 2001:43). Bevor man allerdings etwas über die tatsächliche Auswirkung des GeR auf *Na Klar!* behaupten kann, muss die Entstehungsgeschichte des GeR kurz erläutert werden. In diesem Kapitel wird zuerst das Augenmerk auf das Zustandekommen des Referenzrahmens gelenkt und im nächsten Kapitel wird anschließend die Situation in der Praxis näher beleuchtet. Sowohl Beispiele aus Deutschland als auch aus den Niederlanden werden im vierten Kapitel angeführt.

3.1 Über das Zustandekommen des GeR und den Aufbau seiner Niveaustufen

Der GeR ist vielleicht nicht der erste Versuch, den Fremdsprachenunterricht in Europa gleichzuschalten, aber er ist sehr wohl das erste Klassifizierungssystem das europaweit getragen worden ist und auch tatsächlich implementiert wurde. Schon 1961 gab es eine Konferenz in Hamburg, wo die verschiedenen, europäischen Bildungsminister über die gegenseitige Integration des Fremdsprachenunterrichts sprachen. Die Ergebnisse dieser Konferenz waren sehr konkret. Wegen der wachsenden Zusammenarbeit zwischen europäischen Ländern, musste auch der Fremdsprachenunterricht langsam gleichgesetzt werden (De Jong, 2001:4). In den darauffolgenden Dezennien fanden verschiedene Untersuchungen statt, aber keine führte zu einem konkreten Entwurf. Auf einem Symposium in der schweizerischen Stadt Rüslikon im Jahre 1992, verhalf man dieser Sache letztendlich zum Durchbruch. Die anwesenden Minister und Wissenschaftler fassten zwei Beschlüsse: Es sollte ein gemeinschaftlicher Rahmen aufgestellt werden und dieser Rahmen sollte als Grundlage für das sogenannte europäische Sprachportfolio dienen. (De Jong, 2001:4) In so

einem Portfolio wird die Sprachfertigkeit eines Individuums für verschiedene Fremdsprachen registriert und formell anerkannt. (Europarat, 2001:10) Der GeR ist also aus der politischen Einigung Europas hervorgegangen, er ist ein Produkt des europäischen Einheitsdenkens. Wenn man sich den konkreten Plänen aus der Anfangsperiode ansieht, ist vor allem die Betonung der Transparenz auffallend. Nach De Jong betonten die Begründer des GeR drei wichtige Bedingungen für einen gemeinsamen Referenzrahmen, er sollte vollständig, einleuchtend und kohärent sein (De Jong, 2001:5).

Diese Schwerpunkte kann man auch im offiziellen GeR-Dokument aus dem Jahre 2001 wiederfinden. In diesem durch den Europarat aufgestelltes Dokument, werden der erwartete Nutzen und die praktische Anwendung des GeR ausführlich auseinandergesetzt. Das übergreifende Ziel des GeR wird in diesem Werk umschrieben als das Verbessern der interkulturellen Kommunikation in Europa, das Stimulieren des gegenseitigen Verständnisses (Europarat, 2001:8). Dieses Ziel ist für die Lernpraxis jedoch ziemlich abstrakt und die letztendlichen und mehr praktischen Ziele des GeR, beziehen sich dann auch viel mehr auf das Verbessern und Gleichschalten des europaweiten Fremdsprachunterrichts. Die praktische Notwendigkeit des Referenzrahmens hat man schon 1992 in drei wichtigen Pfeilern untergeteilt. Zuerst soll der Fremdsprachenunterricht in ganz Europa intensiviert werden, zweitens soll der Lernprozess der Lernenden ein lebenslanger Prozess werden und drittens soll der Referenzrahmen für Lernenden auf alle Niveaus anwendbar sein (Europarat, 2001:10). Vor allem der letzte Punkt ist für die Schulpraxis sehr wichtig. Man erläutert im GeR-Dokument, dass der Referenzrahmen eine Zusammenarbeit zwischen Unterrichtsanstalten aus verschiedenen Ländern ermöglicht, eine solide Basis für gegenseitige Anerkennung der Sprachkenntnis bildet, und, dass er für alle Parteien im Bildungswesen hilfreich bei der Situierung und Koordination der Anspannungen ist (Europarat, 2001:10). Dies sind schöne Worte, aber die Frage welche Handhaben der GeR der Schulpraxis konkret bringt, ist damit noch nicht aufgeklärt. Dafür sollte man sich auf die Niveaubeschreibungen fokussieren.

Der GeR ist im Grunde genommen als ein Bezugspunkt für den ganzen Fremdsprachenunterricht gemeint, er „stellt eine Art Werkzeugkasten dar. Mit Hilfe von Skalen definiert er, was man unter Beherrschung einer Fremdsprache versteht und wie gut diese Beherrschung ist, d.h. welche stufen der Sprachbeherrschung es gibt“ (Perlmann-Balme, 2010:1274-1275). Der GeR ist in der tagtäglichen Praxis also vor allem ein Gradmesser, woran man sich beim Lernen und Unterrichten einer Fremdsprache, aber natürlich auch beim Erstellen von Methoden und Prüfungen, orientieren kann. Die unterschiedlichen Niveaubeschreibungen zeigen, was ein Lernender für eine spezifische Fertigkeit können muss

und welcher Sprachkontext auf einem spezifischen Niveau geeignet ist. Das Können eines Lernenden wird in sogenannten ‚Kannbeschreibungen‘ zum Ausdruck gebracht.

Der GeR und seine Kannbeschreibungen haben, wie bereits im vorigen Kapitel erläutert wurde, in der europaweiten Schulpraxis einige entscheidende Veränderungen in Gang gebracht und bilden jetzt eine Grundlage für die Fremdsprachlehrwerke (Kwakernaak: 2014:18). Es gibt im Referenzrahmen sechs verschiedene Niveaus, mit denen man die unterschiedlichen Fertigkeiten von Fremdsprachenlernenden bewerten kann. Diese Niveaus sind wieder in drei Kategorien zusammengebracht. Das niedrigste Niveau, Niveau A, ist das elementare Sprachverwendungsniveau. Auf Niveau B ist man ein selbständiger Benutzer und auf Niveau C ist man ein kompetenter Benutzer. (Europarat, 2001:26) Auf die genauen Bedingungen für die Niveaus B und C wird hier nicht weiter eingegangen, aber die Bedingungen für Niveau A sind jedoch wichtig, gerade weil die niederländischen Schüler der Vwo-Unterstufe dieses Niveau am Ende der dritten Klasse für das Fach Deutsch beherrschen sollen (Erk.nl, 2015).

Im Prinzip fängt jeder DaF-Lernende auf Niveau A0 an. Die Schüler sind Anfänger mit oft sehr geringen Vorkenntnissen und haben, von wenigen Ausnahmen abgesehen, kein Wissen über die elementaren Strukturen der verschiedener Fremdsprachen. Sie sind jedoch meistens in der Lage sich vom ersten Beginn an auf irgendwelche Weise zu äußern, aber wirklich nur in vertrauten Situationen (Europarat, 2001:31). Im offiziellen GeR-Dokument wird der Moment, worauf Lernenden Niveau A1 erreichen „Breakthrough“ (Europarat, 2001:33) genannt, es ist der Moment, worauf Schüler den ersten Schritt in die selbständige Verwendung einer Fremdsprache machen. Niveau A1 ist das Niveau was einem Lernenden ermöglicht, sich über verschiedene tagtägliche Themen zu unterhalten, wobei sie nicht länger von Chunks abhängig sind (Europarat, 2001:33). Niveau A2 ist die Stufe, worauf Lernenden sich in alltäglichen Situationen selbständig zu helfen wissen. Sie können ihre Aktivitäten umschreiben und haben Wissen um die wichtigsten Konventionen einer Sprache (Europarat, 2001:33). Wenn man diese Niveaubeschreibungen genau betrachtet, kann man sie nicht sofort in (Grammatik)Übungen umwandeln, es sind eher übergreifende Richtlinien. Im GeR gibt es neben diesen allgemeinen Niveauumschreibungen aber auch spezifischere Vorschriften, zum Beispiel für die fünf unterschiedlichen Fertigkeiten und auch diese sind in den sechs Niveaus unterverteilt. Hören, Lesen, Schreiben, Sprechfertigkeit und Gesprächsfertigkeit, sind die fünf Fertigkeiten, worauf man sich im Referenzrahmen verlegt hat. (Europarat, 2001:28) Weil in dieser Untersuchung besonders die spezifischen Niveaueinteilungen für ‚Deutsch als

Fremdsprache' wichtig sind, werden diese anhand der Kannbeschreibungen aus ‚Profile Deutsch' erläutert.

3.2 ‚Profile Deutsch' als eine Ausgangsposition für DaF-Lehrwerke

Die Kannbeschreibungen des GeR hat man natürlich für jede Fremdsprache spezifizieren müssen. Für Deutsch als Fremdsprache hat das Goethe-Institut, in enger Zusammenarbeit mit dem Europarat, die Initiative ergriffen. Die Kannbeschreibungen für Deutsch hat man in den sogenannten ‚Profile Deutsch' auflisten lassen. In diesem Dokument aus dem Jahre 2005 werden die genauen Zielsetzungen für den Fremdsprachenunterricht beschrieben (Glaboniat u.a., 2005). Auf der Website des Goethe-Instituts wird ‚Profile Deutsch' als „ein Hilfsmittel für Entwickler von Curricula, Leiter von Institutionen, Lehrbuchautoren, Prüfungsspezialisten, Lehrende und Lernende“ (Goethe-Institut, 2015) umschrieben. Die Referenzbeschreibung ist also als ein Hilfsmittel für alle Parteien im Fremdsprachenunterricht entworfen worden. Der Zweck und letztendliche Ausgangslage dieses Werks liegt nach seinen Herausgebern in der Interpretation der Kannbeschreibungen des GeR und in ihrer Umsetzung für die deutsche Sprache (Glaboniat u.a., 2005). Der tatsächliche Mehrwert für die Schulpraxis steckt sich anscheinend in den abgegrenzten Niveaubeschreibungen und bezüglich der Lehrwerke treten vor allem die Kannbeschreibungen in den Vordergrund. ‚Profile Deutsch' ist nach Krumm (u.a., 2010) ein Grundlagenwerk, das „sich stark normierend auf Lehrmaterialien auswirkt“ (Krumm u.a., 2010:3). Die Referenzbeschreibung hat eine klare Struktur und sie ist für die Praxis gedacht.

Im Werk wird Niveau A1 als niedrigstes Niveau positioniert. Für Niveau A0 gibt es in ‚Profile Deutsch' keine konkreten Kompetenzbeschreibungen, dieses Niveau hat man im GeR denn auch vor allem als Anfangsphase gemeint. Ein Student, der Deutsch auf Niveau A1 beherrscht, „kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen“ (Glaboniat u.a., 2005). Ein Schüler, der dieses Niveau beherrscht, kann sich selbst zum Beispiel vorstellen und einfache Fragen formulieren. Für Niveau A2 muss ein Schüler bereits etwas mehr Sprachkenntnisse zeigen. Er „kann sich in einfachen und, routinemäßigen Situation verständigen, in denen es um einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht“ (Glaboniat u.a., 2005). Ein Student auf diesem Niveau ist also in der Lage, sich im täglichen Leben zu behaupten.

Im Werk gibt es außerdem „zwei verschiedene Zugangsmöglichkeiten zu den grammatischen Phänomenen“ (Glaboniat u.a., 2005), zwei Weisen, worauf man die

grammatische Kompetenz der Schüler angehen kann. Einerseits gibt es die etwas klassische „systematische Darstellung der Grammatik“ (Glaboniat u.a., 2005), hierin wird die erwartete Kenntnis genau beschrieben. Jedes grammatische Wort und jede grammatische Regel werden mit einem spezifischen GeR-Niveau verknüpft. Andererseits gibt es die „funktionale Zugangsweise“ (Glaboniat u.a., 2005) und aus diesem Blickwinkel ist man viel mehr an der praktischen Anwendung der Grammatik orientiert und spielt die Sprechintention eine wichtige Rolle. Wichtig ist, in welchen Situationen die Schüler die Grammatik korrekt verwenden sollten.

In DaF-Lehrwerken wie *Na Klar!* versucht man selbstverständlich, den Schüler mithilfe verschiedener Übungen die Grundkenntnis der deutschen Grammatik beizubringen, aber inwiefern man der Einfluss von ‚Profile Deutsch‘ und den GeR wiederfinden kann, ist keine ausgemachte Sache. Der Aufbau und die Thematik des Fremdsprachenunterrichts ist lange Zeit eine Aufgabe der individuellen Lehrer und Herausgeber gewesen, aber mit den verschiedenen Niveaueinteilungen aus ‚Profile Deutsch‘ und dem GeR haben die verschiedenen Parteien einen festgelegten Bezugspunkt bekommen. Im nächsten Kapitel wird diese Frage anhand verschiedener Beispiele erläutert.

4. Der Einfluss des GeR auf den Grammatikaufbau in DaF-Lehrwerken

Wie der Referenzrahmen seinen Weg in verschiedene DaF-Lehrwerke gemacht hat

Im vorherigen Kapitel wurde betont, dass im GeR die Bedeutung von einer grammatischen Grundkenntnis anerkannt wird und dass diese Kenntnis im engen Zusammenhang mit den verschiedenen Fertigkeiten steht. Die Herausgeber der niederländischen DaF-Lehrwerke haben wegen des Aufbaus der Abschlussprüfungen³ verschiedene Veränderungen vornehmen müssen und auch ein Lehrwerk wie *Na Klar!* hat sich mehr oder weniger nach den Kannbeschreibungen des GeR richten müssen. Weil dieses Lehrwerk kein Einzelfall ist, werden in diesem Kapitel zwei frühere Untersuchungen nach der Auswirkung des GeR aufgeführt.

4.1 Die Grammatikstruktur in DaF-Lehrwerken

Die Grammatik an sich ist eine Teilfertigkeit, die in den DaF-Lehrwerken auf zwei verschiedene Weisen hervortritt. Einerseits gibt es die grammatische Hauptstruktur, die meistens pro Kapitel in kleineren Strukturen und Kannbeschreibungen unterverteilt ist. Im Inhaltsverzeichnis eines Lehrwerks kann man den Aufbau dieser Struktur wiederfinden. Andererseits gibt es die Grammatikübungen, womit die Schüler ihr grammatisches Wissen tatsächlich üben können. Raabe (2007) unterschreibt die Bedeutung dieser Grammatikübungen bezüglich des kommunikativen Lernprozesses der DaF-Lernenden folgendermaßen: „Sie sollen zur sicheren und fließenden Verwendung der zielsprachigen Grammatik im kommunikativen Sprachgebrauch führen“ (Raabe, 2007:283). Die Grammatikübungen bilden eine Basis für die letztendliche Beherrschung einer Fremdsprache und bezüglich des GeR ist vor allem ihr Inhalt interessant, er steht in direkter Verbindung mit der grammatischen Hauptstruktur eines Lehrwerks (Raabe, 2007:283).

Funk und Kuhn (2008) haben eine Untersuchung nach dem Einfluss des GeR auf deutsche DaF-Lehrwerke für Immigranten gemacht. Die Ergebnisse ihrer Untersuchung sind wichtig für jede zukünftige Lehrwerkanalyse, weil die Grammatikstruktur der Lehrwerke konkret mit den Kannbeschreibungen aus dem GeR und ‚Profile Deutsch‘ verglichen wird. Die Ergebnisse sind auch wichtig für die Lehrwerkanalyse in dieser Arbeit, vor allem weil es in der niederländischen Schulpraxis noch keine konkrete Untersuchung nach dem Einfluss des

³ Die Niveaustufen des GeR dienen seit 2007 als Ausgangsposition für die niederländischen Abschlussprüfungen (Corda, De Graaff, 2011:8)

GeR auf die Grammatikstruktur der Lehrwerke gegeben hat. Funk und Kuhn haben sich die Grammatikstruktur in vier verschiedenen Lehrwerken angesehen und nach ihnen haben die Kannbeschreibungen des GeR die Prioritätensetzung in den untersuchten DaF-Lehrwerken auf verschiedenen Ebenen geändert (Funk, Kuhn 2008:245). Ihr wichtigstes Ergebnis ist, dass die Grammatikstrukturen in den Lehrwerken durchaus für die einzelnen Niveaus aus ‚Profile Deutsch‘ angemessen sind. (Funk, Kuhn 2008:248) Diese Entwicklung spüren Funk und Kuhn sowohl in den übergreifenden Grammatikstrukturen, als auch im Aufbau spezifischer grammatischer Kategorien. Die Grammatikstrukturen in den unterschiedlichen DaF-Lehrwerken sind heutzutage sehr pragmatisch und der grammatische Lehrinhalt wird in thematisierten Sprachhandlungen untergeteilt (Funk, Kuhn 2008:248). Bezüglich der grammatischen Kategorien haben Funk und Kuhn sich die Modalverben genauer angeschaut. Was diese Verben angeht, ist vor allem die Weise, worauf sie angeboten werden auffallend. Sie werden nicht zusammen in einem Block eingeführt, sondern nach Sprachfunktion in den verschiedenen Kapiteln verteilt (Funk, Kuhn 2008:251). Funk und Kuhn haben in ihrer Untersuchung also nachgewiesen, dass die untersuchten DaF-Lehrwerke sich in den letzten Jahren tatsächlich an die Kannbeschreibungen des Referenzrahmens orientiert haben.

4.2 Die Grammatikstruktur in niederländischen DaF-Lehrwerken

Der Referenzrahmen wird auch seine Auswirkung auf die Grammatikstruktur der niederländischen Lehrwerke haben. In der Lehrwerkanalyse von Tammenga (2010) wird die Position der Grammatik in fünf unterschiedlichen niederländischen DaF-Lehrwerken für die Havo-Unterstufe beschrieben, unter anderem auch *Na Klar!*. Die wichtigsten Ergebnisse zeigen, wie die unterschiedlichen niederländischen Lehrwerke die deutsche Grammatik positionieren und weisen eine Dichotomie zwischen einerseits Lehrwerken mit vielen Strukturen und einer deduktiven Einführung von Grammatik und andererseits Lehrwerken mit relativ weniger Strukturen und einer überwiegenden, induktiven Einführung von Grammatik, nach (Tammenga, 2012:67). *Na Klar!* gehört zur zweiten Kategorie und ist ein Lehrwerk mit viel grammatische Wiederholung, worin auch versucht wird, die produktiven Fertigkeiten einigermaßen mit der Grammatik zu verknüpfen (Tammenga, 2012:73). Der induktive Charakter des Lehrwerks heißt, dass die Schüler vom Besonderen auf das Allgemeine schließen müssen und selbst die Struktur in den Grammatikübungen finden sollen. Tammenga sagt jedoch nicht wie viel ‚Freiheit‘ den Schülern in *Na Klar!* geboten wird und wie die induktive Arbeitsform sich zu den Kannbeschreibungen des GeR verhält. Ihre Untersuchung ist vor allem als eine objektive Wiedergabe des grammatischen Inhalts der DaF-Lehrwerke

gemeint und es gibt in ihrer Analyse keine konkrete Aussage über den Einfluss des GeR. Tammenga bestätigt dennoch die wichtige Rolle des Referenzrahmens im gegenwärtigen Fremdsprachenunterricht und nach der Wissenschaftlerin ist die Grammatik im GeR im Grunde genommen „als Hilfsmittel gedacht“, sie „steht somit in Dienste des Fertigkeitenunterrichts“ (Tammenga, 2012:67).

Tammenga unterscheidet drei Aspekte der Grammatikanwendung, nämlich die Zahl der grammatischen Strukturen, die Zahl der Übungen und des Wiederholungsgrads (Tammenga, 2012:67). Die letzten zwei Aspekte hat Tammenga anhand der Zahl der Grammatikübungen bestimmt und ihre Ergebnisse hat sie schematisch dargestellt. Ihre Definition einer Grammatikübung lautet folgendermaßen: „Eine Übung ist eine zusammenhängende Aufgabe, die aus acht bis zwölf Items besteht“ (Tammenga, 2012:71). Die Übungen in ihrer Analyse sind also vor allem Ergänzungsübungen, damit klammert Tammenga allerdings produktive Aufgabe, worin die Grammatik mit den Fertigkeiten Schreiben und Sprechen verknüpft wird, größtenteils aus. Tammenga hat an erster Stelle versucht, die Positionierung der Grammatik in den unterschiedlichen Lehrwerken darzustellen und im nächsten Abschnitt wird ihre Forschungsmethode mit den theoretischen Behauptungen von Raabe verglichen.

4.3 Die Vorgehensweise von Tammenga gegenüber der Theorie von Raabe

Raabe (2007) hat auf einen engeren Zusammenhang zwischen den Fremdsprachlertheorien und den Fremdsprachenlehrwerken gedrängt. Er ist davon überzeugt, dass die Grammatikübungen in den Lehrwerken viel mehr für das allgemeine Sprachniveau der Schüler bedeuten können, wenn sie nach einem festen Referenzrahmen konzipiert werden. Tammenga selbst ist viel mehr an die Grammatikübungen an sich interessiert gewesen und hat sich nicht so sehr auf den Inhalt dieser Übungen fokussiert. Dennoch kann man aus ihrer Untersuchung einiges über den Inhalt der Grammatikübungen in den niederländischen Lehrwerken folgern. Was die grammatische Struktur betrifft, hat sie in geringerem Maße die Auswahl der „Lern- und Übungstoff (inklusive Regeln)“ (Tammenga, 2012:71) in den Lehrwerken untersucht. Ihre qualitativen Daten skizzieren die Positionsbestimmung der unterschiedlichen Lehrwerke. Tammenga basiert sich hierfür auf die Grammatikübersichten, die in allen Lehrwerken ungefähr gleich aufgebaut sind und sie folgert unter anderem, dass diese sehr detailliert sind (Tammenga, 2012:69). Damit wird den Lernprozess der Schüler ein wenig erleichtert.

Mithilfe der quantitativen Daten zieht Tammenga die Schlussfolgerung, dass die niederländischen DaF-Lehrwerke in hohem Maße strukturiert sind und dass sie sich vor allem in der Positionierung und Portionierung der Grammatikübungen voneinander unterscheiden. Weil es im Rahmen ihrer Untersuchung keine Zeit für eine gründliche Untersuchung der Grammatikstrukturen gegeben hat, kann sie über den grammatischen Aufbau und die Progression in den Lehrwerken keine konkreten Aussagen machen (Tammenga, 2012:69). Diese Schlussbemerkung zeigt, dass Tammenga zwar den Inhalt der spezifischen Grammatikübungen nicht untersucht hat, aber sich wohl des Belangs so einer Untersuchung bewusst ist. Raabes Empfehlung ist jedoch nicht von Tammenga überprüft worden und deswegen wird im nächsten Kapitel angegeben, wie diese Frage in dieser Untersuchung herangegangen wird.

5. Die Lehrwerkanalyse

Eine Erläuterung des Analyseinstruments

In dieser Lehrwerkanalyse werden die qualitativen Merkmale des niederländischen DaF-Lehrwerks *Na Klar!* in den Mittelpunkt gerückt und so wird in gewissermaßen auf der Untersuchung von Tammenga weitergebaut. In diesem spezifischen Kapitel wird das konkrete Analyseinstrument dieser Arbeit dargestellt und im nächsten Kapitel beschrieben, wie die grammatische Struktur von *Na Klar!* konkret aussieht und aufgebaut ist. Aber bevor man ein Analyseinstrument kreieren kann, ist es sinnvoll festzustellen, wie eine Lehrwerkanalyse aussieht.

5.1 Die Struktur einer Lehrwerkanalyse

Neuner (1994) betrachtet Lehrwerke als typische „Kinder ihrer Zeit“ (Neuner, 1994:14) und behauptet, dass es sehr wichtig ist ein Lehrwerk in seinem richtigen Kontext zu stellen. Der Grammatikaufbau in Lehrwerken ist einerseits ein Produkt der „übergreifenden legitimativen Bedingungen“ (Neuner, 1994:13), und andererseits ist er hierarchisch zugeordnet, basiert auf die verschiedenen pädagogischen und fachdidaktischen Bedingungen seiner Zeit (Neuner, 1994:14). Dies bedeutet für die Grammatik, dass auch sie kein statisches Unterteil des Fremdsprachenunterrichts ist. Götze (1994) erklärt weiter, wie man die Grammatik eines Lehrwerks in ihrem richtigen Kontext stellen kann. Zuerst muss man sich bewusst sein, dass in Fremdsprachlehrwerken den Schülern nicht **die** Grammatik beigebracht wird. Die Grammatikstrukturen lernen Schülern nämlich in ihrer Kinderzeit, wenn sie ihre Muttersprache lernen (Götze 1994:67). Im Fremdsprachenunterricht liegt der Fokus oft auf den funktionalen sprachlichen Fertigkeiten und in einer Lehrwerkanalyse sollte man sich grundsätzlich auf die Exposition der grammatischen Strukturen fokussieren (Götze, 1994:67).

Die Äußerungen von Neuner und Götze sind mittlerweile zwanzig Jahre alt und in diesem Zeitraum hat sich sicherlich vieles im Fremdsprachenunterricht geändert, zum Beispiel die Implementierung des GeR in der europaweiten Schulpraxis. Die Ausgangsposition und Kernfrage von Lehrwerkanalysen ist jedoch immer noch die Gleiche. Inwiefern stimmt der Inhalt von Lehrwerken mit den letzten (wissenschaftlichen) Ansichten überein? Wenn die neusten DaF-Lehrwerke tatsächlich Kinder dieser Zeit sind, wird auch die Einfluss des GeR in *Na Klar!* deutlich nachweisbar sein, wie Funk und Kuhn (2008) bereits für die untersuchten DaF-Lehrwerke nachgewiesen haben. Der Kernpunkt ihrer Analyse ist

die Feststellung, dass die Grammatikkonzeption in den DaF-Lehrwerken „sowohl in der Auswahl der thematisierten Regeln und Strukturen als auch in Bezug auf ihren Anteil am Sprachunterricht, an ihrem Anwendungsbezug und an ihrem direkten Beitrag zur Entwicklung der kommunikativen Kompetenz der Lernenden orientiert sein muss“ (Funk, Kuhn 2008:248). Tammenga (2010) hat in ihrer Untersuchung jedoch eine etwas andere Forschungsmethode angewendet als Götze vorschreibt. Sie hat sich an erster Stelle die Zahl der Grammatikübungen in verschiedenen niederländischen DaF-Lehrwerken angesehen. Tammengas Analyseinstrument zeigt uns, wie man ein Lehrwerk zahlenmäßig angehen kann und das nicht nur die Grammatikstrukturen an sich interessant sind, sondern auch ihre Umsetzung und Anwendung in den Grammatikübungen. Mit ihrer Analyse hat sie die Positionierung der Grammatik in den verschiedenen Lehrwerken nachweisen können, auch in *Na Klar!* Eine wichtige Ergebnis ist beispielweise die Verschmelzung von der Grammatik und den produktiven Fertigkeiten in diesem Lehrwerk (Tammenga, 2012:73). Obwohl ihre Ergebnisse eine sehr nützliche Ausgangsposition für diese Arbeit bilden, ist Tammengas Analyseinstrument jedoch nicht sofort übernehmbar. In dieser Lehrwerkanalyse wird viel mehr den genauen Inhalt der Grammatikübungen analysiert werden und nicht so sehr ihre Anzahl.

Funk hat bereits 2004 ein konkretes Instrument zur qualitativen Lehrwerkanalyse hergestellt und in seiner Arbeit hat er verschiedene Qualitätsmerkmale von Lehrwerken ausgedacht. Diese Arbeit ist also wertend in seinem Aufbau und weniger beschreibend. Bezüglich des GeR bemerkt er, dass alle deutschen Fremdsprachlehrwerke „sich explizit auf die Niveaustufen des Europarats“ (Funk, 2004:41) beziehen. Die Lehrwerke haben sich in großem Maße angeglichen und deshalb meinen viele, die Lehrwerkanalysen seien überflüssig geworden. Funk selbst meint jedoch, dass Lehrwerkanalysen aus verschiedenen Gründen immer noch wichtig sind (Funk, 2004:41). „Die Qualität des Lehrwerkes und die Qualität des Lehr-/Lernprozess“ weisen keine automatische Korrelation auf (Funk, 2004:41-42) und deswegen ist es besonders wichtig die Struktur der Lehrwerke und ihre praktische Benutzung zu untersuchen. Bezüglich der Grammatik meint Funk, dass Lehrwerke oft keine logische Sequenz in ihren Grammatikstruktur einbauen und dass die Grammatikübungen nicht immer mit den thematischen Aufbau in Verbindung gebracht werden (Funk, 2004:41-42). Das bedeutet konkret, dass die Lehrwerke einerseits viel mehr die Grundlagen der Universalgrammatik verfolgen sollen und andererseits, dass die Grammatikübungen viel mehr mit der Thematik der verschiedenen Kapitel gleichgestellt werden sollen (Funk, 2004:41-42).

Funk hat in seinem Werk verschiedene Thesen zu Qualitätsbestimmung aufgestellt und einige werden im nächsten Abschnitt mit den Forschungsfragen dieser Arbeit verknüpft.

5.2 Die Lehrwerkanalyse dieser Arbeit. Teilfragen und Hypothesen

Auch das DaF-Lehrwerk *Na Klar!* enthält Grammatikübungen die in ihrem Aufbau einer bestimmten Struktur folgen und diese Struktur bezieht sich aller Wahrscheinlichkeit nach auf die Niveaustufen des Europarats. Es ist aber die Frage, inwiefern die Übungen wirklich die konkrete Umsetzung der Niveaubeschreibungen aus ‚Profile Deutsch‘ entsprechen und inwiefern die produktiven Fertigkeiten Schreiben und Sprechen mit diesen Übungen verknüpft worden sind. In dieser Lehrwerkanalyse wird die Grammatikstruktur und Aufbau von *Na Klar!* anhand dieser Beschreibungen bewertet worden. In Bezug auf die Grammatik haben Götze (1994) und Funk (2004) verschiedene Fragen und Thesen aufgestellt und einige werden hier mit den Teilfragen im Zusammenhang gebracht. Die ersten zwei Teilfragen müssen die Verbindung zwischen den Grammatikübungen und den Kannbeschreibungen deutlich machen, die anderen zwei Teilfragen haben zum Ziel, den Zusammenhang zwischen den Grammatikübungen und den produktiven Fertigkeiten darzustellen. Die erste Teilfrage lautet folgendermaßen:

Befinden die Anfangsübungen sich auf Niveau A1 und spätere Übungen sich auf Niveau A2 des GeR, sowie es in der ‚funktionalen Grammatik‘ präsentiert wird?

Die Frage hat vor allem zum Zweck, die Progression in der Grammatikstruktur zu bestimmen. Weil es in *Na Klar!* sehr viele Grammatikübungen gibt, werden für diese Teilfrage nur die Übungen bezüglich der Modalverben hinzugenommen. Für diese Teilfrage ist vor allem die These von Funk über die logische Sequenz (2004) wichtig. Gibt es in *Na Klar!* eine logische grammatische Progression, wie auch Funk und Kuhn in ihrer Untersuchung aus dem Jahre 2008 bemerkt haben? Werden die Modalverben nach Sprachfunktionen eingeteilt? Die logische Progression wird hier anhand der Niveaueinteilung aus ‚Profile Deutsch‘ bestimmt. Werden zuerst die Modalverben auf Niveau A1 behandelt und später die Modalverben auf Niveau A2? Bei dieser Frage ist aus verschiedenen Gründen für die Modalverben gewählt, einerseits weil die Anwendung der Modalverben sich entweder auf Niveau A1 oder A2 befindet und diese Verben im GeR-Dokument als eine einzelne, elementare grammatische Kategorie umschrieben werden (Europarat, 2001:103) und andererseits weil auch Funk und Kuhn (2008) die Modalverben bereits untersucht haben und damit bei der Analyse der Daten

ein Vergleich in gewissem Maße möglich sein wird. Haben die Autoren von *Na Klar!* dieselbe Entscheidungen getroffen, wie die Autoren der deutschen DaF-Lehrwerke oder nicht und was könnte der Grund dafür sein?

Die Modalverben sind in dieser Analyse eine beispielhafte, repräsentative grammatische Kategorie und die Kapitel, worin sie zum ersten Mal hervortreten, sind in Anlage 1 angemerkt worden. Bei der Kontrolle der Progression ist die Umschreibung und die Niveaueinteilung der Modalverben aus der ‚Funktionale Grammatik‘ leitend. In dieser Übersicht aus ‚Profile Deutsch‘ werden die unterschiedlichen Modalverben an einem spezifischen Sprachniveau gekoppelt und ihre spezifischen Sprachziele angegeben. Anhand dieses Überblicks könnte man die Hypothese stellen, dass die Modalverben in *Na Klar!* in unterschiedlichen Kapiteln auftauchen sollten und in bestimmten Situationen verwendet werden müssen, wie auch Funk (2004) in seiner logischen Sequenz skizziert hat. Die Ergebnisse werden erweisen, ob diese Hypothese stimmt.

Die zweite Teilfrage lautet folgendermaßen:

Sind die Grammatikübungen auf inhaltlichen Ebenen mit den Lernzielen der produktiven Fertigkeiten verknüpft oder sind sie unabhängig von diesen Lernzielen aufgestellt worden?

Diese Frage ist vor allem wegen des komparativen Elements interessant. Ist der Inhalt der Grammatikübungen thematisch mit den an dem GeR orientierten Lernzielen/Kannbeschreibungen der produktiven Fertigkeiten verbunden, oder sind die Übungen ein Einzelfall, wie Funk (2004) beschrieben hat? Für diese Frage wird jedes einzelne Kapitel untersucht. Wenn die Schüler zum Beispiel in einem spezifischen Kapitel lernen, eine ‚E-Mail zu schreiben‘, kann man dieses Thema dann auch in den Grammatikübungen wiederfinden? Für diese Frage wurde jedes Kapitel in *Na Klar!* berücksichtigt und die Ergebnisse sind in Anlage 2 aufgelistet. Grammatikübungen sind in diesem Fall alle Übungen die in *Na Klar!* als ‚Grammatik‘ angedeutet werden oder Wiederholungsaufgaben, worin deutlich auf die Grammatik aus früheren Kapiteln verwiesen wird. Der Zusammenhang wird angedeutet als ‚Übereinstimmung‘ wenn alle Lernzielen/Kannbeschreibungen in den Grammatikübungen wiederzufinden sind, als ‚eine gewisse Übereinstimmung‘ wenn man einige Lernzielen/Kannbeschreibungen wiederfinden kann und als ‚keine Übereinstimmung‘ wenn sie in den Grammatikübungen überhaupt nicht vorkommen. Im Idealfall gibt es in jedem Kapitel eine komplette Übereinstimmung. Eine

komplette Übereinstimmung wäre nämlich ein Hinweis für einen weitgehenden Einfluss des GeR und würde nachweisen, dass die Autoren von *Na Klar!* wirklich mit dem Referenzrahmen als Bezugspunkt gearbeitet haben. Diese Hypothese wird, anhand der Ergebnisse dieser Teilfrage, in Anlage 2 überprüft

Die dritte Teilfrage lautet folgendermaßen:

Gibt es in ‚Na Klar!‘ auch Sprech- und Schreibübungen, worin die Schüler ihre grammatische Kenntnis anwenden müssen und sind diese Übungen ein fester Teil des Lehrwerks?

Wird die Grammatik in *Na Klar!* auch mithilfe der produktiven Fertigkeiten befragt und macht man das konsequent? Diese Frage wird mithilfe der folgenden Frage beantwortet: „Ermöglicht die grammatische Darstellung den **sprachlichen Transfer** hin zu anderen Verwendungsbereichen derselben Struktur?“ (Götze, 1994:70). Gibt es in den verschiedenen Kapitel Grammatikübungen, worin die Grammatik des Kapitels mithilfe der produktiven Fertigkeiten befragt wird, oder nicht? Im Grunde genommen gibt es zwei Arten von Grammatikübungen, Ergänzungsübungen und vertiefende Grammatikübungen. Für Ergänzungsübungen wird hier die Umschreibung von Tammenga verwendet⁴, es sind Übungen mit einer bestimmten Anzahl von kleinen Aufgaben. Grammatikübungen in der Form von Sprech- und Schreibübungen sind dagegen Übungen, worin der Kontext eine wichtige Rolle spielt. Es können zwar im gewissen Maße Ergänzungsübungen sein, aber der Zusammenhang zwischen den kleinen Teilaufgaben ist unmissverständlich. Sie bilden eine thematische Einheit und erscheinen in zum Beispiel Briefformen oder Dialogen. Man würde erwarten, dass ein wesentlicher Teil der Grammatikübungen in *Na Klar!* auf diese Art und Weise aufgebaut ist, weil auch nach Raabe (2007) einen sprachlichen Transfer hin zu anderen Bereichen das Ziel von Grammatikübungen sein sollte. Die Ergebnisse dieser Frage sind in Anlage 3 aufgelistet und damit kann diese Hypothese überprüft werden.

⁴ Nach Tammenga ist eine Ergänzungsübung „eine zusammenhängende Aufgabe, die aus acht bis zwölf Items besteht“ (Tammenga, 2012:71).

Und zum Schluss die vierte Teilfrage:

Wenn es die Übungen aus der dritten Teilfrage in ‚Na Klar!‘ gibt, ist der Einfluss der ‚detaillierten Kannbeschreibungen‘ für die Textsorte ‚Biografie‘ aus ‚Profile Deutsch‘ für mündliche und schriftliche Produktion dann in den Grammatikübungen bemerkbar?

Diese Frage bildet die direkte Fortsetzung der letzten Frage und ist ein sehr konkretes Problem. Kann man verschiedene ‚detaillierte Kannbeschreibungen‘ aus ‚Profile Deutsch‘ für mündliche und schriftliche Produktion auf Niveau A1 und A2 in *Na Klar!* wiederfinden? Die ‚detaillierten Kannbeschreibungen‘ sind eine Wiedergabe von sehr ausführlich beschriebenen Sprachhandlungen und sind durch ihre konkreten Anforderungen überprüfbar. Bei diesem Problem wird die folgende Frage von Götze wichtig sein: „Handelt es sich also um eine **Funktionale kommunikative Grammatik**, die die grundlegenden kommunikativen Funktionen der Sprache mit den dazugehörigen Mitteln der Verwirklichung verbindet?“ (Götze 1994:69). Der springende Punkt dieser Frage ist nicht so sehr die Darstellung der grammatischen Regeln, sondern viel mehr die Weise, worauf man die Grammatikstruktur in den Übungen verwirklicht. Wird die Grammatik in *Na Klar!* auch als funktionale kommunikative Grammatik präsentiert und befragt? Die Anforderungen aus der ‚detaillierte Kannbeschreibungen‘ dienen hier als ein Kontrollmittel, werden die Schüler in *Na Klar!* mit diesen verschiedenen, konkreten Kannbeschreibungen für die Textsorte ‚Biografie‘ konfrontiert oder nicht? Die Wahl ist hier auf die Textsorte ‚Biografie‘ gefallen weil diese Textsorte sowohl mündlich als schriftlich zum Ausdruck kommt und die Kannbeschreibungen sich auf sowohl auf Niveau A1 als auch Niveau A2 befinden. Die Ergebnisse dieser Frage sind in Anlage 4 aufgelistet und man würde erwarten, dass die Autoren *Na Klar!* die Grammatikübungen so viel wie möglich mit den produktiven Fertigkeiten verknüpft haben. Eine kommunikative Grammatik ist nämlich in der Regel förderlich für die Sprachkompetenz der Schüler (Funk, Kuhn 2008:248).

Die zwei Forschungsfragen dieser Arbeit werden anhand der Teilfragen beantwortet werden. Die Ergebnisse werden eine Analyse von *Na Klar!* ermöglichen und die Grammatikstruktur des Lehrwerks bloßlegen. Der Ausgangspunkt der Analyse ist die Frage, wie man im niederländischen DaF-Lehrwerk die Kannbeschreibungen des GeR in den Grammatikübungen konkretisiert hat und inwiefern die produktiven Fertigkeiten dabei eine Rolle spielen.

6. Datenbeschreibung und Datenanalyse

Was die in ‚Na Klar!‘ gefundenen Daten über die Grammatikstruktur sagen und wie diese Struktur sich zu den Kannbeschreibungen des GeR verhält.

Aus der Analyse von *Na Klar!* sind verschiedenen Daten hervorgegangen und für die Analyse müssen sie in ihrem richtigen Kontext gesetzt worden. In dieser Analyse ist übrigens die jüngste Ausgabe von *Na Klar!* aus dem Jahre 2013 für die Unterstufe Vwo verwendet.⁵ Es handelt sich um Bücher für das zweite und dritte Lehrjahr, weil die niederländischen Schüler in der Regel erst in der zweiten Klasse Deutschunterricht bekommen.

6.1 Die Modalverben als zusammenhängende, grammatische Kategorie

Die erste Teilfrage bezog sich auf den Aufbau in der Grammatikstruktur. Anhand der Modalverben sollte die grammatische Progression im Lehrwerk nachgewiesen werden. Die Ergebnisse dieser Frage zeigen einen Aufbau bezüglich der Modalverben, die allerdings von einer gewisse Logik ausgeht, aber nicht wirklich anhand der unterschiedliche Niveaus aus ‚Profile Deutsch‘ aufgestellt worden ist. Die Präsensformen der Modalverben werden trotz ihrer unterschiedlichen Sprachfunktionen und Niveaus in *Na Klar!* alle zusammen in einem Grammatikblock in Kapitel 4 des zweiten Lehrjahrs aufgeführt. Die einzige Ausnahme bildet das Modalverb *sollen*, es taucht letztendlich im Kapitel 1 des dritten Lehrjahrs auf, wenn die anderen Modalverben bereits wiederholt werden und auch in Interrogativsätzen angewendet werden müssen. Ein möglicher Grund dafür ist nicht eindeutig nachzuweisen, vielleicht hat man zunächst die Verwechslung zwischen den Modalverben *müssen* und *sollen* vermeiden wollen. Das Präteritum der Modalverben wird allerdings separat behandelt und taucht in Kapitel 4 des dritten Lehrjahrs auf.

Diese einfache Unterteilung weist eine Logik nach, worin man die Modalverben als grammatische Einheitskategorie gedacht hat und nicht so sehr ihre unterschiedliche Anwendung berücksichtigt hat. Im Gegensatz zu der Unterverteilung nach verschiedenen Sprachfunktionen aus ‚Profile Deutsch‘, wird nach dieser Logik vor allem der Zusammenhang zwischen den Modalverben betont. Den Schülern wird deutlich gemacht, dass die Modalverben eine spezielle grammatische Kategorie bilden. Die logische Sequenz, die Funk (2004) als sehr wichtig für den Lernprozess hält, ist in *Na Klar!* nicht wiederzufinden

⁵ Ziehe Literaturverzeichnis für die genaue Ausgabe

und nach ihm würde der Aufbau in *Na Klar!* den Lernprozess der Schüler verhindern, weil er nicht konstruktiv gedacht ist. In der ‚funktionalen Grammatik‘ aus ‚Profile Deutsch‘(2005) hat man den Modalverben verschiedene Niveaus zugewiesen und nach unterschiedlichen Sprachkontexten unterverteilt. In *Na Klar!* hat man diese Unterverteilungen nicht berücksichtigt und die Modalverben tauchen nur in drei Kapiteln des Lehrwerks auf. Die Hypothese, die im letzten Kapitel gestellt wurde, ist damit falsifiziert worden. Die Modalverben tauchen nicht in bestimmten Situationen auf, sondern in festen Cluster.

Auch im Vergleich zu der Untersuchung von Funk und Kuhn (2008) gibt es einige auffallende Unterschiede. In den von ihnen untersuchten deutschen Lehrwerken hat man die Modalverben nach ihrer Sprachfunktion eingeteilt und spielen die Niveaus aus ‚Profile Deutsch‘ eine wichtige Rolle im Aufbau der Grammatikstrukturen. Warum das in *Na Klar!* nicht der Fall ist, ist schwierig zu bestimmen. Die Tatsache ist angesichts der ‚Funktionale Grammatik‘ aus ‚Profile Deutsch‘ aber sicherlich bemerkenswert, vor allem wegen der fehlenden Progression. Im zweiten Kapitel dieser Untersuchung wurde die Hypothese geäußert, dass die Kannbeschreibungen heutzutage eine neue Ausgangsposition für die Autoren der Fremdsprachlehrwerke bilden. In der Progression der Modalverben in *Na Klar!*, ist der Einfluss der Kannbeschreibungen jedenfalls nicht wiederzufinden.

6.2 Die Grammatikübungen als thematisches Verlängerungsstück der produktiven Fertigkeiten

Die zweite Teilfrage hatte zum Ziel, die Kannbeschreibungen der produktiven Fertigkeiten mit dem thematischen Inhalt der Grammatikübungen zu vergleichen. Ein wichtiges Ergebnis, das sofort ins Auge springt, ist die Tatsache, dass das Niveau dieser Kannbeschreibungen sich nach Lehrjahr unterscheidet. Alle Kannbeschreibungen bezüglich der produktiven Fertigkeiten für das zweite Lehrjahr befinden sich in *Na Klar!* auf Niveau A1 und die Kannbeschreibungen für das dritte Lehrjahr befinden sich auf Niveau A2. Das bedeutet, dass die Progression in diesen Kannbeschreibungen jedenfalls einen logischen Aufbau kennt. Auch was die konkreten Parallelen zwischen den Kannbeschreibungen und den Grammatikübungen betrifft, sind vor allem die Unterschiede zwischen den Lehrjahren auffällig. In vier Kapiteln des zweiten Lehrjahrs gibt es eine thematische Übereinstimmung, das heißt, alle Kannbeschreibungen der produktiven Fertigkeiten werden in den Grammatikübungen erfüllt. In drei Kapiteln gibt es eine gewisse thematische Übereinstimmung und das heißt, dass einige, jedoch nicht alle Kannbeschreibungen erfüllt werden. Im letzten Kapitel gibt es allerdings keine Übereinstimmung zwischen den Kannbeschreibungen und den

Grammatikübungen. Im dritten Lehrjahr ist die Verteilung etwas ausgeglichener, da gibt es in alle Kapitel eine gewisse thematische Übereinstimmung, aber niemals eine totale Übereinstimmung. In diesem Lehrjahr werden also niemals alle Kannbeschreibungen der produktiven Fertigkeiten eines Kapitels in den Grammatikübungen eines diesbezüglichen Kapitels erfüllt.

Wenn diese Ergebnisse berücksichtigt werden, könnte man behaupten, dass die Kannbeschreibungen der produktiven Fertigkeiten bei der Thematisierung der Grammatikübungen allerdings eine wichtige Rolle spielen, aber hierzu müssen jedoch einige Bemerkungen gemacht werden. Erstens gibt es in *Na Klar!* genauso viele Grammatikübungen, worin es kein Thema oder kaum eine Referenz zu den Kannbeschreibungen gibt, diese Übungen sind eine reine Wiedergabe/Umsetzung der grammatischen Theorie aus den Textbüchern. Beispielhaft sind die Übungen, worin die Schüler nur mit den verschiedenen Flexionsformen eines Verbs üben. Zweitens tritt der Zusammenhang nicht in jedem Kapitel sehr deutlich hervor und in den Kapiteln, worin es eine thematische Übereinstimmung gibt, sind die Kannbeschreibungen der produktiven Fertigkeiten manchmal nicht wirklich weitgehend. In zum Beispiel das zweite Kapitel des zweiten Lehrjahrs müssen die Schüler „Information über sich selbst geben“ und etwas „über sich selbst oder über anderen niederschreiben“ (Van der Bie u.a., 2013:4-5). Diese Anforderungen kann man leicht erfüllen und in acht von zwölf Grammatikübungen passiert das denn auch. Im dritten Lehrjahr ist der Zusammenhang an sich etwas weniger deutlich. Kannbeschreibungen wie „kann an einfache Chatsessions teilnehmen“ (Van der Bie u.a., 2013:5) sind sehr praxisbezogen, aber nicht leicht in statischen Grammatikübungen übersetzbar.

Wenn die Hypothese dieser Teilfrage nochmals in den Mittelpunkt gerückt wird, kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass ein Teil der Grammatikübungen auf inhaltlicher Ebene mit den Kannbeschreibungen für die produktiven Fertigkeiten übereinstimmt. Weil ein beträchtlicher Teil der erfordernten Kannbeschreibungen allerdings nicht in den Grammatikübungen auftaucht, geht es zu weit um zu konkludieren, dass man diese Kannbeschreibungen als Ausgangsposition für die Grammatikübungen genommen hat. Eine glaubwürdigere Aussage für die partielle Übereinstimmung, wäre die Thematik der Kapitel selbst. Im zweiten Kapitel dieser Arbeit wurde die Frage gestellt, inwieweit die produktiven Fertigkeiten in *Na Klar!* mit den Grammatikübungen verknüpft sind. Ein starker Zusammenhang zwischen diesen zwei würde der Beweis einer kommunikativen Grammatik sein. Die Frage kann jetzt auf verschiedenen Weisen beantwortet werden. Einerseits stimmt die Thematik in verschiedenen Grammatikübungen mit den Kannbeschreibungen der

diesbezüglichen Kapitel überein, aber andererseits kommen nicht alle Kannbeschreibungen in den Grammatikübungen zurück und dienen sicherlich nicht alle Grammatikübungen den produktiven Fertigkeiten. Die Grammatikübungen sind jedoch kein kompletter Einzelfall, wie Funk (2004) skizziert hat.

6.3 Sprech- und Schreibübungen, in denen die Grammatik als Grundlage dient

Eine kommunikative Grammatik kann aber nicht nur anhand der thematischen Übereinstimmung bestimmt werden. Die dritte Teilfrage war eine Frage nach der Anzahl der Grammatikübungen und der Prozentsatz an Grammatikübungen in der Form von Sprech- und Schreibübungen. Im zweiten Lehrjahr gibt es insgesamt 120 Grammatikübungen wovon vierzehn (11,7%) in der Form einer Sprech- oder Schreibübung. Der Prozentsatz ist im Großen und Ganzen nicht unbedingt signifikant, aber es gibt große Unterschiede zwischen den Kapiteln. Im ersten Kapitel gibt es beispielsweise keine Sprech- oder Schreibübung, worin die Grammatik behandelt wird, während im siebten Kapitel jede dritte Grammatikübung eine Sprech- oder Schreibübung ist. Im dritten Lehrjahr gibt es insgesamt 102 Grammatikübungen wovon siebzehn (16,7%) in der Form einer Sprech- oder Schreibübung. Der Zusammenhang tritt im diesem Lehrjahr also etwas deutlicher hervor. Die Kapitel 1 und 8 haben drei Sprech- oder Schreibübungen, worin die Grammatik behandelt wird, aber auch die anderen Kapitel haben zumindest ein oder zwei solche Übungen. Diese Art Übungen werden durch ihren aktivierenden und beschreibenden Charakter gekennzeichnet. Beispielhaft ist Übung 21 aus Kapitel 8 des dritten Lehrjahrs (Van der Bie u.a., 2013:136), worin die Schüler drei Personen mithilfe der Steigerungsstufen beschreiben müssen.

Anhand dieser Teilfrage ist klar geworden, dass ungefähr ein von acht Grammatikübungen in *Na Klar!* in Gestalt einer Sprech- oder Schreibübung auftaucht. Diese Zahl ist auf den ersten Blick nicht unbedingt signifikant, aber man darf nicht vergessen, dass die Grammatik nicht nur den produktiven Fertigkeiten dient. Die Frage, die gestellt wurde, bezog sich dann auch auf die Darstellung dieser Übungen und die Frage, ob es sie überhaupt gab. Diese Frage kann man jetzt mit ja beantworten und anhand der Daten können sogar einige weitere Schlussfolgerungen gezogen werden. Die Tatsache, dass in allen außer einem Kapitel eine gewisse Verschmelzung wiederzufinden ist, ist ein vorsichtiger Beweis, dass die Autoren die Grammatik in *Na Klar!* nicht nur als statische und einzelne Teilfertigkeit positioniert haben, sondern auch als produktive Teilfertigkeit gedacht haben. Die Grammatik ist teilweise auch eine kommunikative Grammatik, weil sie manchmal auch als

beschreibendes Instrument benutzt wird. Der sprachliche Transfer, worüber Götze (1994:70) spricht, ist in *Na Klar!* teilweise möglich. Die Hypothese dieser Teilfrage ist also bestätigt worden und in Bezug auf die Lücke, beziehungsweise die ‚Freiheitsfrage‘ die wegen Tammengas Untersuchung aufgekommen war, kann jetzt konkludiert werden, dass die Schüler in *Na Klar!* in ein von acht Grammatikübungen lernen die deutsche Sprache frei zu verwenden.

6.4 Die Kannbeschreibungen der Textsorte ‚Biografie‘ als Beispiel

Die vierte Teilfrage bildete die direkte Fortsetzung von der dritten Frage und hierin wurde untersucht, inwiefern die ‚detaillierten Kannbeschreibungen‘ aus ‚Profile Deutsch‘ für mündliche und schriftliche Produktion auf Niveau A1 und A2 in *Na Klar!* wiederzufinden waren. Es war eine Frage nach dem konkreten Einfluss der Kannbeschreibungen des GeR in diesen spezifischen Grammatikübungen. Die Ergebnisse dieser Frage weisen für die Textsorte ‚Biografie‘ einen bemerkenswerten Unterschied zwischen der mündlichen und schriftlichen Produktion nach. Die zwei Kannbeschreibungen bezüglich der schriftlichen Produktion werden beide in verschiedenen Grammatikübungen in der Form einer Schreibübung erfüllt, während man von den Kannbeschreibungen in Bezug auf die mündliche Produktion nur eine von den vier genannten Kannbeschreibungen in *Na Klar!* wiederfinden kann.

Diese deutliche Dichotomie zwischen der mündlichen und schriftlichen Produktion ist angesichts des Aufbaus des Lehrwerks allerdings nicht überraschend. Die Sprechfertigkeit wird in *Na Klar!* meistens in einfachen und voraus ausgedachten Dialogen geübt und die Schüler bekommen kaum die Möglichkeit spontan zu sprechen. Ein Beispiel ist Übung 14 in Kapitel 4 des zweiten Lehrjahrs (Van der Bie u.a., 2013:57), hierin müssen Schüler einander abwechselnd über ihr Leben befragen, aber diese Fragen, und teilweise auch die Antworten, sind alle schon vorgegeben. Die schriftliche Produktion eignet sich anscheinend viel mehr für das Erfüllen der Kannbeschreibungen, weil diese Grammatikübungen die freie Produktion der Sprache stimulieren. Ein Beispiel ist Übung 68 in Kapitel 7 des zweiten Lehrjahrs (Van der Bie u.a., 2013:124), hierin müssen die Schüler mithilfe der Grammatik aus früheren Kapiteln eine E-Mail über sich selbst schreiben. Die genaue Antwort auf diese Teilfrage ist anhand der Daten nicht sofort zu bestimmen und in einer weiteren Untersuchung könnte man sich dieses Problem mal genauer ansehen.

Die Untersuchung von Tammenga (2010) hat nachgewiesen, dass die Grammatikübungen in *Na Klar!* teilweise induktiv aufgebaut sind, aber dennoch kann die letzte Teilfrage anhand dieser Analyse nicht mit einem uneingeschränkten Ja beantwortet

werden. Einige ‚detaillierte Kannbeschreibungen‘ sind zwar in den Grammatikübungen wiederzufinden, aber vor allem die mündliche Produktion der Textsorte ‚Biografie‘ zeigt die Begrenzungen der Verschmelzung. Der Einfluss der Kannbeschreibungen ist bezüglich dieser Textsorte hauptsächlich beschränkt zur schriftlichen Produktion und die Hypothese dieser Teilfrage kann nur teilweise bestätigt werden. Der Einfluss der ‚detaillierten Kannbeschreibungen‘ für die Textsorte ‚Biografie‘ ist in den Grammatikübungen zwar bemerkbar, jedoch nicht so oft wie man erwarten würde.

6.5 Wie der GeR, die produktiven Fertigkeiten und das Lehrwerk *Na Klar!* sich letztendlich zueinander verhalten

Die Grammatik in *Na Klar!* ist also nicht ganz und gar als eine funktionale kommunikative Grammatik gedacht, so wie Götze (1994:69) es umschreibt. Die Autoren des Lehrwerks haben jedoch einige wichtige Entscheidungen getroffen, die das Lehrwerk mit den Kannbeschreibungen aus dem GeR und ‚Profile Deutsch‘ in Verbindung bringen. Die auffälligste und weitestgreifende Entscheidung die man getroffen hat, ist die partielle Zusammensetzung von der Grammatik mit den Schreib- und Sprechübungen. Auch die gewisse, thematische Übereinstimmung zwischen den Grammatikübungen und der Kannbeschreibungen springt ins Auge. Die fehlende Progression in den Modalverben widerspricht jedoch einem großen, allesumfassenden Einfluss des Referenzrahmens. All diese Tatsachen beeinflussen den Lernprozess der Schüler auf direkte Weise und wenn die Aussagen von Raabe (2007) über die Bedeutung der Grammatikübungen wiederum hervorgebracht werden, kann festgestellt werden, dass die Grammatik in *Na Klar!* auf inhaltlicher Ebene nicht komplett als kommunikative Grammatik gedacht ist, aber die Autoren trotzdem versucht haben, die produktiven Fertigkeiten mit der Grammatik zu verknüpfen. Man versucht, die aktuellen Fremdsprachlerntheorien einigermaßen im Lehrwerk zu implementieren.

Die zwei Forschungsfragen dieser Arbeit können jetzt anhand dieser Ergebnisse beantwortet werden. Die Antwort auf den ersten Teil der Frage, über den Aufbau und Inhalt der Grammatikübungen, lautet, dass es im Aufbau des Lehrwerks sicherlich keine direkte oder komplette Übereinstimmung zwischen den Kannbeschreibungen und den Grammatikübungen gibt. Der Inhalt der Grammatikübungen hat jedoch tatsächlich inhaltliche Berührungspunkte mit den Kannbeschreibungen des Referenzrahmens. Die Darstellung der Modalverben zeigt jedoch, dass die Niveaustufen des GeR noch nicht ganz und gar im Aufbau der Grammatikstruktur durchgedrungen sind. Die Grammatikstruktur von *Na Klar!* an

sich, hat eine Struktur die Berührungspunkte mit den Kannbeschreibungen des GeR hat, aber sie ist nicht komplett nach den Ausgangspunkten des Referenzrahmens strukturiert worden.

Was die produktiven Fertigkeiten anbelangt, ist das wichtigste Ergebnis dieser Arbeit, dass im Lehrwerk *Na Klar!* auf leichtfüßige Weise versucht wird, die produktiven Fertigkeiten in die Grammatikübungen einzubauen. Ein substantieller Teil der Grammatikübungen taucht in der Form einer Sprech- oder Schreibübung auf, aber die ‚detaillierten Kannbeschreibungen‘ aus ‚Profile Deutsch‘ sind nicht alle in diesen Übungen wiederzufinden. Die Antwort auf den zweiten Teil der Frage, über den Zusammenhang zwischen den Grammatikübungen und den produktiven Fertigkeiten, lautet deswegen, dass es zahlmäßig einen Zusammenhang zwischen diesen zwei gibt. Inhaltlich gesehen, gibt es allerdings riesige Unterschiede zwischen den verschiedenen Fertigkeiten. Schreibübungen sind anscheinend am besten geeignet die Grammatik zu befragen.

Letztendlich kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass der Einfluss des GeR in *Na Klar!* wahrnehmbar ist, aber der Referenzrahmen nicht den totalen Aufbau des Lehrwerks bestimmt hat. Auch die Verschmelzung von der Grammatik und den produktiven Fertigkeiten, die nach Schneider (2005:17) wichtig für die Sprachkompetenz ist, ist im Lehrwerk bemerkbar, aber nicht komplett durchgeführt. In *Na Klar!* werden die niederländischen Schüler mithilfe der Kannbeschreibungen teils auf die Anforderungen der Oberstufe vorbereitet, aber wahrscheinlich werden die Kannbeschreibungen für die produktiven Fertigkeiten in der Oberstufe viel stärker betont als hier der Fall ist, gleichwie auch die niederländischen Fremdsprachlehrer selbst betonen (Corda und De Graaff, 2012:16).

7. Die Implementierung der Fremdsprachlernertheorien aus dem GeR in ‚Na Klar!’

Schlussfolgerungen und weitere Bemerkungen

Anhand dieser Bachelorarbeit kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass der niederländische DaF-Lehrwerk *Na Klar!* in seinem Aufbau einige auffallende Parallelen mit den Kannbeschreibungen und Niveaustufen des Referenzrahmens zeigt und dass die Grammatikübungen des Lehrwerks eine gewisse Zusammenkunft von der Grammatik mit den produktiven Fertigkeiten nachweisen. Wenn die Vermutungen aus dem zweiten Kapitel nochmals hervorgehoben werden, kann jetzt unumstößlich festgestellt werden, dass der GeR und seine Kannbeschreibungen und Niveaustufen ein wesentlicher Teil von der Grammatikstruktur in *Na Klar!* sind. Die Ergebnisse der konkreten Lehrwerkanalyse weisen in der tatsächlichen Anwendung des Referenzrahmens aber nur eine partielle Übereinstimmung nach.

Was den Inhalt der Grammatikübungen anbelangt, ist vor allem die fehlende Progression in den Modalverben bemerkenswert. Diese grammatische Kategorie wird im Lehrwerk sehr strukturiert in drei unterschiedlichen Kapiteln behandelt und damit büßt auch die Aussage von Tammenga über die relativ wenigen Strukturen in *Na Klar!* (Tammenga, 2012:67) an Kraft ein. Die strukturierte Darstellung sorgt für eine einigermaßen statische Präsentation der Modalverben und damit werden auch die gekoppelten Sprechintentionen aus ‚Profile Deutsch’ ignoriert. Tammengas Aussage über die Verknüpfung zwischen den Produktiven Fertigkeiten und der Grammatik (Tammenga, 2012:73) hat sich allerdings als begründend erwiesen und die Teilfrage nach dem Prozentsatz an Grammatikübungen in der Form von Sprech- und Schreibübungen hat nachgewiesen, dass man im Lehrwerk sicherlich versucht hat, die Grammatik als eine kommunikative Grammatik darzustellen. Dieses Ergebnis ist in Bezug auf den GeR und der Forschungsfrage sehr bedeutsam, weil es nachweist, dass die Autoren von *Na Klar!* die produktiven Fertigkeiten im Auge behalten haben und damit ist der kommunikative Lernprozess der Schüler im Kern gewährleistet worden. Der Inhalt der Grammatikübungen zeigt uns letztendlich, dass die Ausgangspunkte des GeR im Lehrwerk nicht komplett übernommen sind, aber trotzdem muss gesagt werden, dass der Referenzrahmen sicherlich seinen Stempel auf *Na Klar!* gedrückt hat. Im nächsten Abschnitt wird noch kurz auf diese Konklusion reflektiert.

7.1 Reflektion und offene Fragen

Die Ergebnisse dieser Untersuchung haben nachgewiesen, dass das Lehrwerk *Na Klar!* gewissermaßen durch den Fremdsprachlertheorien aus dem GeR beeinflusst worden ist, aber wie steht diese Schlussfolgerung im Verhältnis zu den Ausgangslagen dieser Arbeit? Ziel dieser Untersuchung war, auf den Ergebnissen von Tammenga weiterzubauen und die theoretischen Behauptungen von Raabe zu überprüfen. Im Anschluss an Tammenga, hat diese Analyse von *Na Klar!* nachgewiesen, dass die Grammatikübungen in einem durchschnittlichen niederländischen DaF-Lehrwerk teilweise inhaltlich auf den Kannbeschreibungen und Niveaustufen des GeR basiert sind. Im Einzelnen bedeutet dies, dass der Referenzrahmen auch in einem Lehrwerk für den Unterstufe des Vwo seinen Weg gefunden hat und dass der GeR auch über diesen Weg die niederländischen Schüler der Unterstufe erreicht. Auch die produktiven Fertigkeiten sind in *Na Klar!* manchmal als Hilfsmittel für den sprachlichen Lernprozess gedacht und damit ist auch Raabes Empfehlung in der niederländischen Praxis spürbar. Eine selbstkritische Bemerkung wäre die Beobachtung, dass ich in einer weiteren Untersuchung sicherlich auch ältere Ausgaben von einem Lehrwerk hinzunehmen würde. Damit wäre eine komparative Analyse möglich.

In dieser Untersuchung sind allerdings, im Gegensatz zu der Lehrwerkanalyse von Tammenga, die qualitativen Merkmale von einem niederländischen DaF-Lehrwerk genauer untersucht worden und dadurch sind die möglichen Hinweise auf den GeR in solchen Lehrwerken deutlicher geworden. Ein bedeutender Teil der Grammatikübungen in *Na Klar!* ist mit dem GeR im Hinterkopf aufgestellt worden und damit ist ein gewisse Einfluss des Referenzrahmen nachgewiesen. Natürlich gibt es auch Fragen, die jetzt ungeklärt sind und um eine weitere, beziehungsweise genauere, Untersuchung fragen. Die meist dringende Frage, wäre vielleicht eine Frage nach dem Einfluss des GeR in den anderen niederländischen DaF-Lehrwerken, oder vielleicht auch eine komparative Untersuchung, worin auch die Lehrwerke für die anderen Fremdsprachen untersucht werden. In so einer Untersuchung könnte den Einfluss des GeR verglichen werden und würden vor allem die Wahlen der Autoren bezüglich der verschiedenen Sprechsituationen und Sprechintentionen wichtig sein. Wenn nur die DaF-Lehrwerke der Untersuchungsgegenstand wären, wären vor allem die Unterschiede zwischen den Lehrwerken ein wichtiger Gradmesser.

8. Literaturverzeichnis

Primär

Van der Bie, Paul (u.a.). 2013. *Na Klar! Vwo Duits, Lehrjahr 2. Dritte Ausgabe, zweite Auflage.* 's-Hertogenbosch: Malmberg

Van der Bie, Paul (u.a.). 2013. *Na Klar! Vwo Duits, Lehrjahr 3. Dritte Ausgabe, zweite Auflage.* 's-Hertogenbosch: Malmberg

Sekundär

Corda, Allesandra & Graaff, Rick de. 2012. *Het ERK in het voortgezet onderwijs. Een onderzoek naar de invoering van het Europees Referentiekader voor de moderne vreemde talen (Erk) in Nederland.* Amsterdam: Francissen Communicatie

Europaprat. 2001. *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor moderne vreemde talen: Leren, onderwijzen, beoordelen.* Aus dem englischen von Dick Meijer, Jose Noijens (Hrsg.). 2006. Den Haag: Nederlandse Taalunie

Funk, Herman. 2004. „Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen. Ein Verfahrensvorschlag“. *Babylonia 3/04.* Comano. S. 41-47

Funk, Herman & Kuhn, Christina. 2006. „Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen und die Entwicklung von DaF-Lehrwerken. Von Theorie und Praxis“. In: Ruth Eßer, Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.). *Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht...* . München: Iudicium Verlag. S. 242-253

Glaboniat, Manuela, Martin Müller, Paul Rusch, Helen Schmitz und Lukas Wertenschlag. 2005 . *Profile Deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel, Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2.* Berlin/München:Langenscheidt

Götze, Lutz. 1994. „Grammatik“. In: Kast, Bernd & Neuner, Gerhard (Hrsg.). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin und München: Langenscheidt. S.66-70

De Jong, John. 2001. „Het Europees Referentiekader“. *Levende talen tijdschrift* 2:3. S. 3-9

Kast, Bernd & Neuner, Gerhard (Hrsg.). 1994 *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin und München: Langenscheidt

Krumm, Hans-Jürgen (u.a.). 2010. „Perspektiven und Schwerpunkte des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“. In: Christian Fandrych, Britta Hufeisen, Hans-Jürgen Krumm, Claudia Riemer (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: Walter de Gruyter . S. 1-19

Kwakernaak, Erik. 2011 „Schoolboeken en kwaliteit van het vreemdetalenonderwijs.“ *Levende talen Magazine* 98:6. S. 4-9

Kwakernaak, Erik. 2014 „Nieuwe lichtung vreemdetalenleergangen. Ruimte voor professionals“. *Levende talen Magazine* 101:4. S. 34-44

Perlmann-Balme, Michaela. 2010. „Testen und Prüfen von Sprachkenntnissen“. In: Christian Fandrych, Britta Hufeisen, Hans-Jürgen Krumm, Claudia Riemer (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: Walter de Gruyter . S. 1272-1288

Raabe, Horst. 2007. „Grammatikübungen“. In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag. S. 116-120

Schneider, Günther. 2005. „Der ‚Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen‘ als Grundlage von Bildungsstandards für die Fremdsprachen. Methodologische Probleme der Entwicklung und Adaptierung von Kompetenzbeschreibungen“. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 27:1. S. 13-36

Tammenga-Helmantel, Marjon. 2010. „Grammatica in onderbouwleergangen Duits“. *Levende talen magazine* 97:5. S. 16-19

Tammenga-Helmantel, Marjon. 2012. „Zur Positionsbestimmung von Grammatik in DaF-Lehrwerken am Beispiel der Schulbücher in der niederländischen Unterstufe.“ *Deutsch als Fremdsprache* 49. S. 67-77

Online-Quellen

Goethe Institut. <https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/prd> Konsultiert den 20. März 2015

Erk.nl. <http://www.erk.nl/docent/Kerdoelen/Duits/> Konsultiert den 6. April 2015

9. Anlagen

Anlage 1

Umschreibung in der, funktionale Grammatik'	Niveau	Einführung der unterschiedlichen Modalverben in Kapitel (..) ?
Modalverb ,mögen' Wünschen	A1	Kapitel 4 (Lehrjahr 2)
Modalverb ,können' Fähigkeit oder Möglichkeit ausdrücken	A1	Kapitel 4 (Lehrjahr 2)
Modalverb ,dürfen' Fähigkeit oder Möglichkeit ausdrücken	A1/A2	Kapitel 4 (Lehrjahr 2)
Modalverb ,müssen' Notwendigkeit ausdrücken, auffordern	A2	Kapitel 4 (Lehrjahr 2)
Modalverb ,wollen' Absichten ausdrücken, wünschen	A2	Kapitel 4 (Lehrjahr 2)
Modalverb ,sollen' ⁶ auffordern	A2	Kapitel 1 (Lehrjahr 3)
Interrogativsätze mit einem Modalverb Vorschlagen	A2	Kapitel 1 (Lehrjahr 3)
Präteritum der Modalverben Vergangenheit ausdrücken	A2	Kapitel 4 (Lehrjahr 3)

⁶ Das Modalverb *sollen* kommt nicht in der Wörterliste vor (Lehrjahr 2), obwohl alle anderen Modalverben hierin genannt werden.

Anlage 2

Kapitel und Lehrjahr	Lernzielen/ Kannbeschreibung- -en der produktiven Fertigkeiten (Sprechen und Schreiben) und ihres Niveau (A1 oder A2).	Dieselbe Kannbeschreibungen und wie sie mit den verschiedenen Themen in den Grammatikübungen übereinstimmen.	Übereinstimmung , eine gewisse Übereinstimmung oder total keine Übereinstimmung
<i>Lehrjahr 2</i>	<i>Alle Lernzielen in Lehrjahr 2 für die produktiven Fertigkeiten befinden sich auf Niveau A1</i>		
Kapitel 1	<p><i>Sprechen:</i> Kann jemanden bedanken/begrüßen und von jemandem Abschied nehmen. Kann jemanden oder etwas beschreiben.</p> <p><i>Schreiben:</i> Kann eine kurze E-Mail schreiben, ein Formular ausfüllen und Sätze über sich selbst niederschreiben.</p>	<p>1. <i>Kann jemanden bedanken/begrüßen:</i></p> <p>2. <i>Kann von jemandem Abschied nehmen:</i></p> <p>3. <i>Kann jemanden oder etwas beschreiben:</i></p> <p>Übungen 5, 16, 17, 18,19,20,51: Alltagsleben befragen/beschreiben</p>	<p>eine gewisse thematische Übereinstimmung</p>

		<p>4. Kann eine kurze E-Mail schreiben:</p> <p>5. Kann ein Formular ausfüllen:</p> <p>6. Kann Sätze über sich selbst niederschreiben:</p> <p>Übungen ohne Hinweis:</p> <p>Übungen 15, 33: Kein Thema, nur Darstellung der Grammatik</p> <p>Übung 6: Fragen nach dem Privatleben</p> <p>Übung 34: Fragen nach Meinungen/Präferenzen</p> <p>Übung 35: Fragen nach Tätigkeiten/dem Beruf</p> <p>Übung 45: Fragen nach konkreten Vorfällen</p>	
Kapitel 2	<i>Sprechen:</i> Kann	<i>1. & 2. Kann</i>	Thematische

	<p>Information über sich selbst geben.</p> <p><i>Schreiben:</i> Kann etwas über sich selbst oder über andere Menschen niederschreiben.</p>	<p><i>Information über sich selbst geben und kann etwas über sich selbst oder über andere Menschen niederschreiben:</i></p> <p>Übungen 6, 17, 31,32,33,40,41: Eigenes Leben beschreiben oder das Leben von Anderen. Übung 16: Das Leben von Anderen beschreiben.</p> <p><i>Übungen ohne Hinweis:</i> Übungen 5, 30,38: Kein Thema, nur Darstellung der Grammatik Übung 15: Geschlecht der Nomen bestimmen.</p>	Übereinstimmung
Kapitel 3	<p><i>Sprechen:</i> Kann jemanden oder etwas beschreiben.</p> <p><i>Schreiben:</i> Kann etwas über sich</p>	<p><i>1. & 2. Kann jemanden oder etwas beschreiben und kann etwas über sich selbst oder über andere Menschen</i></p>	Thematische Übereinstimmung

	<p>selbst oder über andere Menschen niederschreiben.</p>	<p><i>niederschreiben:</i> Übungen 5,16,18,37,39,40,52, 53, 55, 56, 59, 61,62: Eigenes Leben beschreiben oder das Leben von Anderen.</p> <p><i>Übungen ohne Hinweis:</i> Übungen 4, 38,50 : Kein Thema, nur Darstellung der Grammatik. Übungen 17, 54, 60: Pronomen deklinieren. Übung 51: Kasus bestimmen.</p>	
Kapitel 4	<p><i>Sprechen:</i> Kann Information über sich selbst geben.</p> <p><i>Schreiben:</i> Kann etwas über sich selbst oder über andere Menschen niederschreiben.</p>	<p><i>1. Kann Information über sich selbst geben:</i> Übungen 15, 18: Information (über sich selbst) oder anderen geben. Übungen 42, 43, 44: Fähigkeit, Möglichkeit, Notwendigkeit, Absichten</p>	Thematische Übereinstimmung

		<p>oder Wünsche ausdrücken. Information (über sich selbst) oder anderen geben.</p> <p><i>2. Kann etwas über sich selbst oder über andere Menschen niederschreiben:</i></p> <p>Übungen 5, 6: Absichten oder Wünsche ausdrücken</p> <p>Übungen 13, 14: Fähigkeit, Möglichkeit oder Notwendigkeit ausdrücken</p> <p>Übung 16: Fähigkeit, Möglichkeit, Notwendigkeit, Absichten oder Wünsche ausdrücken.</p> <p><i>Übungen ohne Hinweis:</i></p> <p>Übungen 4, 12, 17, 41: Kein Thema, nur Darstellung der Grammatik.</p> <p>Übungen 33,34:</p>	
--	--	---	--

		Bindewörter verwenden.	
Kapitel 5	<p><i>Sprechen:</i> Kann jemanden oder etwas beschreiben.</p> <p><i>Schreiben:</i> Kann eine SMS oder E-Mail schreiben.</p>	<p><i>1. Kann jemanden oder etwas beschreiben:</i></p> <p>Übung 14: Information (über sich selbst) oder anderen geben.</p> <p>Übungen 15, 45: Das Leben von Anderen befragen.</p> <p>Übung 18: Jemanden oder etwas beschreiben mithilfe von Adjektiven.</p> <p><i>2. Kann eine SMS oder E-Mail schreiben:</i></p> <p>Übung 51: E-mail schreiben mithilfe der gelernten Grammatik</p> <p><i>Übungen ohne Hinweis:</i></p> <p>Übungen 4,13, 17, 34, 47 : Kein Thema, nur Darstellung der Grammatik.</p>	Thematische Übereinstimmung

		<p>Übungen 5,50: Kasus bestimmen.</p> <p>Übungen 35,36,37, 49: Pronomen deklinieren.</p>	
Kapitel 6	<p><i>Sprechen:</i> Kann Information über sich selbst geben.</p> <p><i>Schreiben:</i> Kann eine Frageliste mit Fragen über sich selbst beantworten. Kann etwas über sich selbst oder über andere Menschen niederschreiben.</p>	<p><i>1. Kann Information über sich selbst geben:</i></p> <p>Übungen 17,18: Etwas über sich selbst oder über andere Menschen niederschreiben mithilfe von der Komparation.</p> <p><i>2. Kann eine Frageliste mit Fragen über sich selbst beantworten:</i></p> <p><i>3. Kann etwas über sich selbst oder über andere Menschen niederschreiben:</i></p> <p>Übung 48: Tätigkeiten von selbst oder von anderen Menschen niederschreiben.</p>	eine gewisse thematische Übereinstimmung

		<p><i>Übungen ohne Hinweis:</i></p> <p>Übungen 5, 14: Kein Thema, nur Darstellung der Grammatik.</p> <p>Übungen 6,7: Mehrzahl der Substantive aufschreiben.</p> <p>Übungen 15,16,62: Komparation üben.</p> <p>Übungen 35,36,60: Reflexivpronomen üben.</p> <p>Übung 53: Präpositionen bestimmen.</p> <p>Übung 54: Possessiv Pronomen deklinieren.</p> <p>Übung 55: Kasus bestimmen.</p> <p>Übung 61: Artikeln deklinieren.</p>	
Kapitel 7	<p><i>Sprechen:</i> Kann eine vorher geübte Mitteilung vorlesen.</p> <p><i>Schreiben:</i> Kann einige Sätze über sich selbst</p>	<p><i>1. Kann eine vorher geübte Mitteilung vorlesen:</i></p> <p>Übung 54: Eine vorher aufgeschrieben und geübte Mitteilung vorlesen.</p>	eine gewisse thematische Übereinstimmung

	<p>niederschreiben. Kann eine Frageliste mit Fragen über sich selbst beantworten.</p>	<p><i>2. Kann einige Sätze über sich selbst niederschreiben:</i> Übungen 6,7,9,20: Fähigkeit, Möglichkeit, Notwendigkeit, Absichten oder Wünsche ausdrücken. Information (über sich selbst) oder anderen geben. Übung 36: Selbstporträt erstellen mithilfe der Lernboxen von Kapiteln 1,2 und 3. Übung 55: Tätigkeiten beschreiben. Übung 68: Eine E-Mail über sich selbst schreiben.</p> <p><i>3. Kann eine Frageliste mit Fragen über sich selbst beantworten:</i></p> <p><i>Übungen ohne</i></p>	
--	---	---	--

		<p><i>Hinweis:</i></p> <p>Übung 21: Unterschied zwischen Personal- und Possessivpronomen deuten und Kasus bestimmen.</p> <p>Übung 22: Richtige Personalpronomen bestimmen.</p> <p>Übung 30: Mehrzahl der Substantive aufschreiben.</p> <p>Übung 45: Präpositionen und ihre Kasus bestimmen</p>	
Kapitel 8	<p><i>Sprechen:</i> Kann eine vorher geübte Mitteilung vorlesen.</p> <p><i>Schreiben:</i> Kann eine Postkarte schreiben.</p>	<p>1. <i>Kann eine vorher geübte Mitteilung vorlesen:</i></p> <p>2. <i>Kann eine Postkarte schreiben:</i></p> <p><i>Übungen ohne Hinweis:</i></p> <p>Übungen 8,9,21,45: Pronomen und ihre Kasus bestimmen.</p> <p>Übung 17: Tätigkeiten von sich selbst oder anderen beschreiben.</p>	Keine thematische Übereinstimmung

		<p>Übung 20: Adjektiven ergänzen.</p> <p>Übung 22: Beschreiben von/fragen stellen über Präferenzen</p> <p>Übung 46: Geschlecht des Substantivs bestimmen.</p> <p>Übung 47: Wochenplan machen, mithilfe von ganzen Sätzen.</p> <p>Übungen 58,59: Tätigkeiten beschreiben.</p> <p>Übungen 60,61,62,63: Kasus von Satzteilen bestimmen und sie konjungieren wenn nötig.</p>	
Lehrjahr 3	<i>Alle Lernzielen in Lehrjahr 3 für die produktiven Fertigkeiten befinden sich auf Niveau A2</i>		
Kapitel 1	<i>Sprechen: Kann vertraute Sachen und Personen auf einfache Weise beschreiben.</i>	<i>1.Kann vertraute Sachen und Personen auf einfache Weise beschreiben: Übungen 8,10,48,50:</i>	eine gewisse thematische Übereinstimmung

	<p>Kann eine kurze, unkomplizierte, im Voraus geübte Präsentation halten.</p> <p><i>Schreiben:</i> Kann eine einfache, persönliche Brief oder E-Mail schreiben. Kann in kürzen, einfachen Sätzen einen Person beschreiben. Kann einen Vorfall oder eine Erfahrung kurz und einfach beschreiben.</p>	<p>Ein Vorfall, eine Tatsache oder eine Tätigkeit beschreiben.</p> <p>Übungen 39,40,51: Tätigkeiten von sich selbst oder anderen beschreiben oder befragen.</p> <p><i>2.Kann eine kurze, unkomplizierte, im Voraus geübte Präsentation halten:</i></p> <p><i>3.Kann in kürzen, einfachen Sätzen einen Person beschreiben:</i></p> <p>Übungen 21,54: Kann vertraute Sachen und Personen auf einfache Weise beschreiben.</p> <p><i>4.Kann eine einfache, persönliche Brief oder E-Mail schreiben:</i></p> <p>Übungen 9,20,53: Brief schreiben mithilfe der Grammatik.</p>	
--	---	---	--

		<p><i>5. Kann einen Vorfall oder eine Erfahrung kurz und einfach beschreiben:</i></p> <p><i>Übungen ohne Hinweis:</i></p> <p>Übungen 7, 47 : Kein Thema, nur Darstellung der Grammatik.</p> <p>Übung 49: Personalpronomen bestimmen.</p>	
Kapitel 2	<p><i>Sprechen:</i> Kann vertraute Sachen und Personen auf einfache Weise beschreiben.</p> <p><i>Schreiben:</i> Kann kurze, einfache Berichte über konkrete, wichtige Sachen schreiben . Kann in kürzen, einfachen Sätzen vertraute Sachen beschreiben.</p>	<p><i>1. Kann vertraute Sachen und Personen auf einfache Weise beschreiben:</i></p> <p>Übungen 6,7,31,32,39,40,46: Tätigkeiten oder Eigenschaften von sich selbst oder anderen beschreiben oder befragen.</p> <p><i>2. Kann kurze, einfache Berichte über konkrete, wichtige Sachen schreiben:</i></p>	eine gewisse thematische Übereinstimmung

		<p><i>3. Kann in kürzen, einfachen Sätzen vertraute Sachen beschreiben:</i></p> <p><i>Übungen ohne Hinweis:</i></p> <p>Übungen 5, 29 : Kein Thema, nur Darstellung der Grammatik.</p> <p>Übungen 13,14: Imperativ benutzen und Befehlen zum Ausdruck bringen.</p> <p>Übung 30: Kasus bestimmen.</p> <p>Übungen 38,45: Brief schreiben mithilfe der Grammatik</p> <p>.</p>	
Kapitel 3	<p><i>Sprechen:</i> Kann vertraute Sachen und Personen auf einfache Weise beschreiben.</p> <p><i>Schreiben:</i> Kann an einfache Chatsessions teilnehmen. Kann kürze, einfache Berichte über</p>	<p><i>1. Kann vertraute Sachen und Personen auf einfache Weise beschreiben:</i></p> <p>Übungen 20, 38,39,46,47,48,50,51: Tätigkeiten oder Eigenschaften von sich selbst oder anderen beschreiben oder befragen.</p>	eine gewisse thematische Übereinstimmung

	<p>konkrete, wichtige Sachen schreiben. Kann in kürzen, einfachen Sätzen vertraute Sachen beschreiben.</p>	<p><i>2. Kann an einfache Chatsessions teilnehmen:</i></p> <p><i>3. Kann kürze, einfache Berichte über konkrete, wichtige Sachen schreiben:</i> Übungen 7,9: Verben konjugieren und in einem Bericht über den Alltag anwenden.</p> <p><i>4. Kann in kürzen, einfachen Sätzen vertraute Sachen beschreiben:</i> Übung 10: Jemanden befragen über die Vergangenheit.</p> <p><i>Übungen ohne Hinweis:</i> Übungen 8, 36 : Kein Thema, nur Darstellung der Grammatik. Übung 37: Kasus und Wortart bestimmen.</p>	
--	--	--	--

<p>Kapitel 4</p>	<p><i>Sprechen:</i> Kann in einfachen, kürzen Sätzen über seine Erfahrungen, Vorfälle und Aktivitäten reden. Kann einer Gruppe in kürzen, im Voraus geübten Sätzen etwas ankündigen oder mitteilen.</p> <p><i>Schreiben:</i> Kann eine einfache, persönliche Brief oder E-Mail schreiben. Kann in kürzen, einfachen Sätzen vertraute Sachen beschreiben. Kann einen Vorfall oder eine Erfahrung kurz und einfach beschreiben.</p>	<p><i>1.Kann in einfachen, kürzen Sätzen über seine Erfahrungen, Vorfälle und Aktivitäten reden:</i> Übungen 8,9,10: Fähigkeit, Möglichkeit, Notwendigkeit, Absichten oder Wünsche ausdrücken und Information (über sich selbst) oder anderen geben. Alles im Präteritum.</p> <p><i>2.Kann einer Gruppe in kürzen, im Voraus geübten Sätzen etwas ankündigen oder mitteilen:</i></p> <p><i>3.Kann eine einfache, persönliche Brief oder E-Mail schreiben:</i></p> <p><i>4.Kann in kürzen, einfachen Sätzen vertraute Sachen beschreiben:</i> Übung 33,34,41,43:</p>	<p>eine gewisse thematische Übereinstimmung</p>
-------------------------	---	--	---

		<p>Personen oder vertraute Sachen beschreiben.</p> <p><i>5. Kann einen Vorfall oder eine Erfahrung kürz und einfach beschreiben:</i></p> <p><i>Übungen ohne Hinweis:</i></p> <p>Übungen 5, 6,7: Absichten oder Wünsche ausdrücken.</p> <p>Übungen 18,19: Kann sich etwas wünschen oder vorstellen, mithilfe des Konjunktivs II.</p> <p>Übung 32: Prädikat anwenden.</p> <p>Übungen 40,42 Kein Thema, nur Darstellung der Grammatik.</p> <p>Übung 45: Kasus bestimmen.</p>	
Kapitel 5	<i>Sprechen:</i> Kann einer Gruppe in kürzen, im Voraus geübten Sätzen etwas ankündigen	<i>1. Kann einer Gruppe in kürzen, im Voraus geübten Sätzen etwas ankündigen oder mitteilen:</i>	eine gewisse thematische Übereinstimmung

	<p>oder mitteilen.</p> <p><i>Schreiben:</i> Kann an einfache Chatsessions teilnehmen. Kann Notizen für Anderen machen. Kann kurze, einfache Berichte über wichtige Sachen schreiben</p>	<p><i>2.Kann an einfache Chatsessions teilnehmen:</i></p> <p><i>3.Kann Notizen für Anderen machen:</i></p> <p><i>4.Kann kurze, einfache Berichte über konkrete, wichtige Sachen schreiben:</i></p> <p>Übung 8: Tatsachen beschreiben in einem Bericht.</p> <p><i>Übungen ohne Hinweis:</i></p> <p>Übungen 5,6,30,38: Kein Thema, nur Darstellung der Grammatik.</p> <p>Übungen 7,18,31,39: Tatsachen und Situationen beschreiben oder befragen.</p> <p>Übung 37: Kasus bestimmen.</p> <p>Übung 41: Genus der Substantive bestimmen mithilfe eines Wörterbuchs.</p>	
--	---	--	--

		Das richtige Pronomen verwenden.	
Kapitel 6	<p><i>Sprechen:</i> Kann in einfachen, kürzen Sätzen über seine Erfahrungen, Vorfälle und Aktivitäten reden.</p> <p><i>Schreiben:</i> Kann kürze, einfache Berichte über konkrete, wichtige Sachen schreiben. Kann in kürzen, einfachen Sätzen vertraute Sachen beschreiben. Kann in kürzen, einfachen Sätzen einen Person beschreiben.</p>	<p>1.Kann in einfachen, kürzen Sätzen über seine Erfahrungen, Vorfälle und Aktivitäten reden:</p> <p>2.Kann kürze, einfache Berichte über konkrete, wichtige Sachen schreiben: Übung 39: Bindewörter benützen in einem Bericht.</p> <p>3.Kann in kürzen, einfachen Sätzen vertraute Sachen beschreiben: Übungen 16, 40: Tatsachen und Situationen beschreiben oder befragen.</p> <p>4.Kann in kürzen, einfachen Sätzen einen Person beschreiben:</p>	eine gewisse thematische Übereinstimmung

		<p>Übungen 6,7,29,30,42: Jemanden oder etwas beschreiben mithilfe von Adjektiven oder mithilfe von Komparativen. Übung 41: Jemanden oder etwas beschreiben in kürzen, einfachen Sätzen.</p> <p><i>Übungen ohne Hinweis:</i> Übung 5, 28,38: Kein Thema, nur Darstellung der Grammatik.</p>	
Kapitel 7	<p><i>Sprechen:</i> Kann in einfachen, kürzen Sätzen über seine Erfahrungen, Vorfälle und Aktivitäten reden. Kann vertraute Sachen und Personen auf einfache Weise beschreiben. Kann explizieren wie man</p>	<p><i>1.Kann in einfachen, kürzen Sätzen über seine Erfahrungen, Vorfälle und Aktivitäten reden:</i> <i>2.Kann vertraute Sachen und Personen auf einfache Weise beschreiben:</i> Übungen 5,6,7,17 27,28,29,30:</p>	eine gewisse thematische Übereinstimmung

	<p>etwas machen soll.</p> <p><i>Schreiben:</i> Kann an einfache Chatsessions teilnehmen. Kann einen Vorfall oder eine Erfahrung kurz und einfach beschreiben.</p>	<p>Tatsachen und Situationen beschreiben oder befragen.</p> <p>Übungen 15,38: Tätigkeiten von sich selbst oder anderen beschreiben.</p> <p><i>3.Kann explizieren wie man etwas machen soll:</i></p> <p><i>4.Kann an einfache Chatsessions teilnehmen:</i></p> <p><i>5.Kann einen Vorfall oder eine Erfahrung kurz und einfach beschreiben:</i></p> <p><i>Übungen ohne Hinweis:</i></p> <p>Übung 37: Bindewörter benützen in einem Bericht.</p>	
Kapitel 8	<p><i>Sprechen:</i> Kann vertraute Sachen und Personen auf einfache Weise</p>	<p><i>1.Kann vertraute Sachen und Personen auf einfache Weise beschreiben:</i></p>	<p>eine gewisse thematische Übereinstimmung</p>

	<p>beschreiben. Kann eine kurze, unkomplizierte, im Voraus geübte Präsentation halten.</p> <p><i>Schreiben:</i> Kann Standardformulare ausfüllen. Kann in kürzen, einfachen Sätzen vertraute Sachen beschreiben Kann einen Vorfall oder eine Erfahrung kurz und einfach beschreiben.</p>	<p>Übung 17: Tätigkeiten von sich selbst oder anderen beschreiben. Übungen 18,47: Tatsachen über sich selbst oder über andere beschreiben. Übungen 21, 33: Jemanden oder etwas beschreiben mithilfe von Komparativformen Übung 35: Verrichtungen von sich selbst oder anderen beschreiben.</p> <p><i>2.Kann eine kurze, unkomplizierte, im Voraus geübte Präsentation halten:</i></p> <p><i>3.Kann Standardformulare ausfüllen:</i></p> <p><i>4.Kann in kürzen, einfachen Sätzen vertraute Sachen beschreiben:</i></p> <p><i>5.Kann einen Vorfall</i></p>	
--	--	---	--

		<p><i>oder eine Erfahrung kürz und einfach beschreiben:</i></p> <p>Übung 7: Einen Vorfall oder eine Erfahrung kürz und einfach beschreiben.</p> <p><i>Übungen ohne Hinweis</i></p> <p>Übung 8: Einen Vorfall oder eine Erfahrung kürz und einfach beschreiben in Briefform.</p> <p>Übung 34: Imperativ benützen und Befehlen zum Ausdruck bringen.</p> <p>Übung 49: Seine Meinung in einem Bericht darstellen.</p>	
--	--	--	--

Anlage 3

Kapitel und Lehrjahr	Anzahl Grammatikübungen (sowohl in der Form von Ergänzungsübungen als Sprech- und Schreibübungen)	Anzahl und Prozentsatz Grammatikübungen in der Form einer Sprech- oder Schreibübungen
<i>Lehrjahr 2</i>	<i>Zusammen: 120</i>	<i>Zusammen: 14 (11,7%)</i>
Kapitel 1	13	0 (0%)
Kapitel 2	11	1 (9,1%)
Kapitel 3	20	2 (10%)
Kapitel 4	16	2 (12,5%)
Kapitel 5	16	1 (6,3%)
Kapitel 6	17	2 (11,8%)
Kapitel 7	12	4 (33,3%)
Kapitel 8	15	2 (13,3%)
<i>Lehrjahr 3</i>	<i>Zusammen: 102</i>	<i>Zusammen: 17 (16,7%)</i>
Kapitel 1	15	3 (20%)
Kapitel 2	13	2 (15,4%)
Kapitel 3	14	2 (14,3%)
Kapitel 4	16	1 (6,3%)
Kapitel 5	11	2 (18,2%)
Kapitel 6	12	2 (16,7%)
Kapitel 7	11	2 (18,9%)
Kapitel 8	10	3 (30%)

Anlage 4

<p>I. Kannbeschreibungen und Kategorien der Textsorte ‚Biografie‘ Mündliche Produktion</p>	<p>Werden diese Anforderungen aus der ‚detaillierte Kannbeschreibungen‘ in den Grammatikübungen (in der Form von Sprach- oder Schreibübungen) von <i>Na Klar!</i> erfüllt und so ja, in welchem/welchen Kapitel(n)?</p>
<p>1.Kann mit einfachen, meist unverbundenen Ausdrücken sich selbst beschreiben, was er/sie macht und wo er/sie wohnt. Produktion mündlich - Zustände, Ereignisse und Erfahrungen beschreiben (Niveau A1)</p>	<p>-</p>
<p>2.Kann mit einfachen, meist unverbundenen Ausdrücken über sich, andere Personen und die unmittelbare Umgebung sprechen. Produktion mündlich - Zustände, Ereignisse und Erfahrungen beschreiben (Niveau A1)</p>	<p>Übungen 13,14 (Kapitel 4, Lehrjahr 2)</p>
<p>3. Kann ihm/ihr vertraute Dinge oder Personen in einfacher Form beschreiben und vergleichen. Produktion mündlich - Zustände, Ereignisse und Erfahrungen beschreiben. (Niveau A2)</p>	<p>-</p>
<p>4. Kann einfach und kurz von persönlichen Erfahrungen, Ereignissen und eigenen Aktivitäten berichten. Produktion mündlich - berichten und erzählen. (Niveau A2)</p>	<p>-</p>
<p>II. Kannbeschreibungen und Kategorien der Textsorte ‚Biografie‘ Schriftliche Produktion</p>	<p>Idem</p>

<p>5. Kann einfache persönliche Angaben in geschriebener Form machen. Produktion schriftlich - Zustände, Ereignisse und Erfahrungen beschreiben. (Niveau A1)</p>	<p>Übungen 68 (Kapitel 7, Lehrjahr 2) und 22 (Kapitel 8, Lehrjahr 2)</p>
<p>6. Kann mit Hilfe von Textbausteinen oder Mustern Informationen aus einem vertrauten Bereich aufschreiben. Produktion schriftlich - Informationen zusammenfassen. (Niveau A2)</p>	<p>Übung 21 (Kapitel 8, Lehrjahr 3)</p>