

Nationale und Kapodistrische Universität Athen

Philosophische Fakultät

Abteilung für Deutsche Sprache und Literatur

Postgraduiertenstudiengang „Deutsche Philologie: Theorie und Anwendungen - Schnittstellen  
der Linguistik und Didaktik“



## **Masterarbeit**

# **Didaktische Grammatik: Eine kritische Betrachtung der Grammatikvermittlung des Perfekts in DaF-Lehrwerken Griechenlands**

Betreuer: Ass.-Prof. A. Tsokoglou

vorgelegt von:

Christina Dona

Matrikelnummer: 201605

Athen, September 2021

## Inhaltsverzeichnis

<b>0.</b>	<b>Einleitung</b>	<b>3</b>
<b>1.</b>	<b>Zum Begriff Grammatik</b>	<b>5</b>
1.1.	Definition des Begriffs „Grammatik“	5
1.2.	Grammatikarten	6
1.3.	Merkmale der linguistischen Grammatik	9
1.4.	Merkmale der didaktischen Grammatik	11
1.5.	Kriterien der Umformung linguistischer Grammatik in didaktische Grammatik	13
<b>2.</b>	<b>Grammatiktheorien</b>	<b>17</b>
<b>3.</b>	<b>Spracherwerbstheorien und Lerntheorien</b>	<b>23</b>
3.1.	Behaviorismus	23
3.2.	Nativismus und Universalgrammatik	25
3.3.	Kognitivismus	26
3.4.	Konstruktivismus	28
<b>4.</b>	<b>Fremdsprachenunterricht in der Gegenwart</b>	<b>30</b>
4.1.	Entwicklung der Methoden des Fremdsprachenunterrichts	30
4.2.	Ansätze und Auffassungen des Fremdspracheunterrichts heute	33
4.3.	Bedeutende Faktoren des Fremdsprachenunterrichts	36
4.4.	Stellenwert der Grammatik im Fremdsprachenunterricht heute	43
4.5.	Vermittlung der Grammatik	45
4.6.	Deutschunterricht und Lehrwerke in griechischen Schulen	47
<b>5.</b>	<b>Untersuchungsgegenstand der Arbeit</b>	<b>48</b>
5.1.	Beschreibung der Vorgehensweise	48
5.2.	Gründe zur Auswahl des Phänomens	49
5.3.	Darstellung des Perfekts in linguistischen Grammatiken	52
<b>6.</b>	<b>Das Perfekt in der Didaktik</b>	<b>57</b>
6.1.	Das Perfekt in den Grammatikteilen der didaktischen Lehrwerke	57
6.2.	Vorstellung der ausgewählten DaF-Lehrwerke	59

6.3.	Das Perfekt in der Lehrwerksreihe „Deutsch ein Hit“	61
6.3.1.	Darstellung des Perfekts in „Deutsch ein Hit“	61
6.3.2.	Bemerkungen zur Darstellung des Perfekts in „Deutsch ein Hit“	72
6.4.	Das Perfekt in der Lehrwerksreihe „Magnet neu“	76
6.4.1.	Darstellung des Perfekts in „Magnet neu“	76
6.4.2.	Bemerkungen zur Darstellung des Perfekts in „Magnet neu“	86
6.5.	Das Perfekt in der Lehrwerksreihe „Planet“	89
6.5.1.	Darstellung des Perfekts in „Planet“	89
6.5.2.	Bemerkungen zur Darstellung des Perfekts in „Planet“	97
<b>7.</b>	<b>Schlussfolgerungen</b>	<b>100</b>
7.1.	Zusammenfassung der Bemerkungen zum Perfekt in den Lehrwerken	100
8.2.	Schlussfolgerungen aus der Beobachtung beider Grammatikarten	105
<b>8.</b>	<b>Fazit der Arbeit</b>	<b>108</b>
	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>110</b>
	<b>Anhang</b>	

## 0. Einleitung

Diese Arbeit behandelt die Vermittlung der deutschen Grammatik in den Grammatikteilen der Lehrwerke des DaF-Unterrichts für Jugendliche in Griechenland. Um die Vermittlung der Grammatik in verschiedenen Lehrwerken beobachten zu können, wurde exemplarisch ein grammatisches Phänomen der deutschen Sprache ausgewählt. Es handelt sich um die Zeitform „Perfekt“. Dieses Phänomen wird in den Lehrbuchreihen entweder am Ende des Niveaus A1 oder am Anfang des Niveaus A2 vermittelt.

Die drei Lehrbuchreihen für Jugendliche die hier behandelt werden, heißen „Deutsch ein Hit“, „Planet“ und „Magnet neu“. Bei der ersten Lehrbuchreihe handelt es sich um die einzige Lehrbuchreihe die vom griechischen Bildungsministerium eigens für den DaF-Unterricht in den griechischen staatlichen Schulen verfasst und herausgegeben wurde.

Ziel unserer Arbeit ist festzustellen, ob diese didaktischen Lehrwerke die linguistischen Grammatiken als Quelle für ihr grammatisches Material benutzen und falls dies zutrifft, wie das linguistische Material in didaktisches Material umgeformt wird. Solch eine Umformung unterliegt nämlich bestimmten Kriterien und je mehr diese befolgt werden, desto geeigneter wird das Material für den Unterricht sein. Wir möchten deshalb das didaktische Material in den ausgewählten Lehrwerken danach betrachten, ob es die Merkmale einer didaktischen Grammatik aufweist.

Außerdem werden wir durch die Bearbeitung der Lehrwerke allgemeine Schlüsse darüber ziehen können, wie die Grammatik in den gegenwärtigen Lehrwerken des DaF-Unterrichts dargestellt wird bzw. auf welche theoretische und methodische Ansätze die Beschreibungen basieren. Deshalb müssen wir auch die entsprechenden Quellen des Grammatikmaterials in den linguistischen Grammatiken nachschlagen, um die Gestalt des linguistischen Materials vor der Umformung zu betrachten. Dafür wurden zwei linguistische Grammatiken ausgewählt. Bei der ersten handelt es sich um den zweiten Band der Grammatik von Peter Eisenberg und heißt „Grundriss der Deutschen Grammatik. Der Satz“, bei der zweiten geht es um die „Deutsche Grammatik“ von Gerhard Helbig und Joachim Buscha.

Wir werden zunächst die Herkunft des Materials in den linguistischen Grammatiken und danach jede Darstellung des grammatischen Phänomens in den Lehrwerken ausführlich beobachten, um allgemeine Schlussfolgerungen über den Stand der Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht der letzten Jahre zu ziehen.

Zunächst werden aber in unserer Arbeit, im ersten Kapitel die theoretischen Grundlagen vorgestellt, die für eine derartige Betrachtung der Vermittlung von Grammatik im Fremdsprachenunterricht notwendig sind. Ein wichtiger Teil davon ist die Definition der Merkmale sowohl der didaktischen als auch der linguistischen Grammatiken und die Festlegung der Kriterien, die für die Umformung des linguistischen Materials in didaktisches Material notwendig sind.

Im zweiten Kapitel werden die Entwicklung der Grammatiktheorien und im dritten die Entwicklung der Spracherwerbs- und Lerntheorien im Laufe der Jahre aufgeführt. Im vierten Kapitel werden wir mit den methodischen Ansätzen der Vergangenheit beginnen um zu den Auffassungen und Methoden des gegenwärtigen Fremdsprachenunterrichts zu gelangen. Anschließend werden wir im fünften Kapitel der Vorgang der Arbeit und das behandelte Phänomen kurz beschreiben. Im selben Kapitel wird auch das linguistische Material der Zeitform „Perfekt“ vorgestellt.

Dann kommt der Hauptteil, der die Präsentation des Perfekts in jedem Lehrwerk mit den entsprechenden Bemerkungen zu jeder Beschreibung enthält, gefolgt von den zusammenfassenden Schlussfolgerungen und dem abrundenden Fazit unserer Arbeit.

# 1. Zum Begriff „Grammatik“

## 1.1. Definition des Begriffs „Grammatik“

Der Begriff Grammatik stammt aus der griechischen Sprache (γραμματική τέχνη) und bedeutet wörtlich „die dem Buchstaben zugehörige Wissenschaft“. Sie wird mit „der Kunst des Schreibens“ übersetzt. In kurzer Zeit hat sich aber die Bedeutung des Begriffs erweitert und umfasste das gesamte Gebiet der Sprachwissenschaft. Die Grammatik galt damals als Anatomie der Sprache (Senecio 2015: 14).<sup>1</sup>

In der neueren Zeit wird der Begriff jedoch, obwohl er immer noch als mehrdeutig gilt, enger interpretiert. Duden (1985) und Ramers (2007) geben beispielsweise zwei Definitionen dieses Begriffs an. Im Bedeutungswörterbuch (Duden 1985: 309) wird die Grammatik einerseits als **Lehre** und andererseits als **Buch** einer Sprache beschrieben. Beides behandelt den Bau einer Sprache, ihre Formen und deren Funktion im Satz. Für Ramers (2007: 11) ist die Grammatik zum einen das **System** einer Sprache und zum anderen ein **Modell** dieses Systems, das von Linguisten aufgestellt wird. Nach Eisenberg (2006: 1-3) sollte dieses jeweilige Modell der Grammatik einer Sprache, als Gebrauchsbuch angeben, was richtig und was falsch ist, bzw. was zu einer bestimmten Sprache gehört und was nicht. Die Sprache wird als eine Menge von Sätzen bestimmt, und die Grammatik ist ein **Mechanismus**, der genau diese Menge von Sätzen erzeugt.

Helbig (1981: 49-50) unterscheidet drei Grammatiken und nennt sie die Grammatik A, die Grammatik B und die Grammatik C. Er definiert die Grammatik A als „das dem Objekt Sprache selbst innewohnende Sprachsystem, unabhängig von dessen Erkenntnis und Beschreibung durch die Linguistik“. Grammatik B ist nach Helbig „die wissenschaftlich - linguistische Beschreibung des der Sprache innewohnenden Regelsystems, die Abbildung der Grammatik A durch die Linguistik“. Diese Grammatik ist vor allem für Lehrbuchautoren und Lehrer notwendig und kann sekundär auch für das Lehrmaterial und für die Schüler nützlich sein. Schließlich ist Grammatik C nach Helbig „das dem Sprecher und Hörer interne Regelsystem, das sich im Kopf des Lernenden beim Spracherwerb herausbildet, auf Grund dessen

---

<sup>1</sup> Vgl. dazu Lyons (1995: 136).

dieser die betreffende Sprache beherrscht, d.h. korrekte Sätze bilden, verstehen und in der Kommunikation verwenden kann.“

Bezüglich der Aufgaben der Grammatik, werden in der Duden-Grammatik (2006: 1175)<sup>2</sup> drei Aufgaben aufgezählt. Demnach sollte eine Grammatik die grundlegenden Einheiten einer Sprache und ihre Eigenschaften beschreiben. Ferner sollte sie die Regularitäten des Aufbaus dieser Einheiten darstellen und schließlich müsste sie die Möglichkeiten vorstellen, wie diese Einheiten verknüpft werden können.

Grammatik kann entweder präskriptiv oder deskriptiv beschrieben werden. Die präskriptive Grammatik ist nach Schäfer (2015: 17-18)<sup>3</sup> eine Grammatik, die verbindliche Regeln festlegen möchte. Durch die Regeln werden Wertungen vorgenommen und es wird bestimmt was sprachlich richtig und was falsch ist. Die präskriptive Grammatik beschreibt eine Sprache die erwünscht ist, während die deskriptive Grammatik eine Sprache so beschreibt, wie sie gesprochen wird. Die deskriptive Grammatik bildet eine wissenschaftliche, wertneutrale Beschreibung von Sprachsystemen und ihr Ziel ist es den vorhandenen Sprachgebrauch festzuhalten und zu kodifizieren.

## 1.2. Grammatikarten

Tatsächlich gibt es eine Vielfalt an Formen der Grammatikbeschreibung. In Bezug auf den Untersuchungsgegenstand der Grammatiken, sollte jedoch erwähnt werden, dass die Grammatiken sich üblicherweise auf die Beschreibung konzeptionell schriftlicher Sprache beschränken. Dabei ist die Unterscheidung zwischen geschriebener und gesprochener Sprache nicht zentral, weil sie als ein Sprachsystem behandelt wird. (Duden 2006: 1175-1176)

Zwischen den verschiedenen Konzeptionen kann es Differenzierungen sowie Mischformen verschiedener Ansätze geben. Eine wichtige Unterscheidung von Grammatikbüchern ist diejenige zwischen Grammatikbüchern für den **Muttersprachen-** und den **Fremdsprachenunterricht**. Bei dieser Differenzierung

---

<sup>2</sup> An dieser Stelle sollte notiert werden, dass in dieser Arbeit als Quelle, die nach den Regeln der neuen deutschen Rechtschreibung des Jahres 2006 erarbeitete und erweiterte 7. Auflage der Duden-Grammatik, dient.

<sup>3</sup> Vgl. dazu auch Helbig (2001: 176).

spielt der Unterschied zwischen implizitem und explizitem Sprachwissen<sup>4</sup> eine große Rolle. Muttersprachler verfügen schon im Grundschulalter über implizites Wissen und sind deshalb in der Lage sich fließend zu verständigen, bevor sie im Verlauf der Schuljahre das explizite Wissen lernen (Klein 1984: 15). Sie können sich immer auf ihr „Sprachgefühl“ für den richtigen Gebrauch der Sprache verlassen. Dem Fremdsprachenlerner fehlt dagegen diese Kompetenz. Für ihn ist daher im Fremdsprachenunterricht eine vollständigere und umfangreichere Grammatik notwendig. Diese muss ausführlich angeben, wie richtige Sätze in der jeweiligen Sprache gebildet und verwendet werden (Helbig / Buscha 2001: 17).<sup>5</sup>

Die zweite bedeutende Unterscheidung besteht zwischen **linguistischer und didaktischer Grammatik**. Aufgrund dieser unterteilt Helbig (1981: 56-57) seine Grammatik B auch weiter in Grammatik B1 und Grammatik B2. Die Grammatik B1 ist die linguistische Grammatik und wird als die „möglichst vollständige und explizite Abbildung der Grammatik A durch den Linguisten“, beschrieben. Die Grammatik B2 ist dagegen eine didaktisch methodische Umformung und Adaption der Grammatik B1 und bildet somit die pädagogische bzw. didaktische Grammatik.

Eine weitere Art von Grammatiken bilden die **kontrastiven Grammatiken**. In diesen Grammatiken werden zwei Sprachen systematisch miteinander verglichen. Darunter gibt es solche die rein linguistisch sind und solche die auch auf den Lehr- bzw. Lernprozess Rücksicht nehmen. Ihre theoretische Grundlage ist die Kontrastivhypothese<sup>6</sup> der Zweiterwerbsforschung (Helbig 2001: 191). Der systematische Vergleich zwischen Mutter- und Fremdsprache kann besonders hilfreich für den Fremdsprachenunterricht sein. Denn dadurch können die Unterschiede zwischen den beiden Sprachen, die zu Lernschwierigkeiten führen, im Unterricht berücksichtigt und so eingeplant werden, dass die Fehler der Lernenden vor ihrer Erzeugung vorgebeugt werden (Koenig 1990: 117).

---

<sup>4</sup> Das explizite Sprachwissen ist metasprachlich formulierbares Wissen, während das implizite Sprachwissen unbewusste Wissensbestände sind, die vom Sprecher automatisiert genutzt werden. (Huneke / Steinig 2000: 139-141, Helbig / Buscha 2001: 17).

<sup>5</sup> Vgl. dazu auch Huneke / Steinig (2000: 141).

<sup>6</sup> Die Kontrastivhypothese basiert auf der behavioristischen Lerntheorie. Nach dieser Hypothese können die Verschiedenheiten zwischen der Erst- und Zweitsprache Lernschwierigkeiten verursachen, da die Erstsprache als Matrix für den Erwerb aller weiteren Sprachen wirkt. (Roche 2013: 117-118, Klein 1984: 37).

Ferner gibt es nach Roche (2013: 204-205) für den Fremdsprachenunterricht **Lehrbuchgrammatiken**, die unabhängig vom System nach dem sie sich richten, speziell für ein bestimmtes Lehrwerk vorbereitet wurden, und auch **Übungsgrammatiken**, die das Training der erlernten grammatischen Phänomene fördern und viele Wiederholungen beinhalten. Diese Grammatiken beschränken die Beschreibung der Phänomene auf ein Minimum, um vielen verschiedenen Übungsformen den Platz zu geben.<sup>7</sup>

Es gibt auch eine Gruppe von didaktischen Grammatiken die altersspezifisch verfasst werden. Man begegnet beispielsweise Grammatiken für Kinder, Jugendliche oder Erwachsene. Diese beschreiben die Grammatik altersgerecht, haben entsprechend mehr oder weniger Illustrationen und der Inhalt der Beispielsätze und Übungen ist den Interessen der verschiedenen Altersgruppen angepasst. Schließlich gibt es noch Grammatikbücher, die für bestimmte Niveaus geeignet sind, wie beispielsweise die Grundstufen- oder Mittelstufengrammatiken für den DaF-Unterricht.

Die hier beschriebenen didaktischen Grammatiken gehören zu den **lehrwerksbezogenen Grammatiken für Lehrer und Lernende** und bilden nach Helbig (2001: 190-191) gemeinsam mit den **lehrwerkunabhängigen Lerner- und Lehrergrammatiken** die Typen der didaktischen Grammatiken.<sup>8</sup>

Unsere Arbeit behandelt hauptsächlich didaktische Grammatiken. Die Grammatikteile der Lehrbücher können, wenn man sie zusammenfügen würde, als Teile einer lehrwerksbezogenen Grammatik für Lernende charakterisiert werden. Diese Grammatik ist aber im Lehrwerk integriert und wird nicht separat als Grammatikbuch herausgegeben. Sie wurde speziell für Jugendliche des A1/A2 Niveaus bzw. lernerorientiert verfasst. Natürlich befassen wir uns auch mit der Quelle des Stoffes nämlich mit den linguistischen Grammatiken.

---

<sup>7</sup> Hier sollte auch der Terminus „Lernergrammatik“ geklärt werden. Es handelt sich nämlich nicht um eine Art von Grammatikbeschreibung, sondern entweder nach Schmidt (1990, 1993) um ein Synonym der didaktischen Grammatik oder um einen Ausdruck, der das unbewusste Grammatikverständnis, das sich jeder Lerner beim Erwerb einer Sprache für sich selbst entwickelt, bezeichnet. (Roche 2013: 204-205).

<sup>8</sup> Auf weitere Dichotomien von Grammatiken, wie die Unterscheidungen zwischen Lehrer- und Lernergrammatik, zwischen Rezeptions- und Produktionsgrammatik und zwischen Resultats- und Prozessgrammatik kann in dieser Arbeit bedauerlicherweise wegen des breiten Umfanges des Gegenstandes nicht weiter eingegangen werden.

### 1.3. Merkmale der linguistischen Grammatik

Als linguistische Grammatiken werden nach Darski (2010: 20) die wissenschaftlichen Hypothesen über das Funktionieren jeder natürlichen Grammatik bezeichnet. Es sollte uns aber bewusst sein, dass die linguistische Grammatik nicht der natürlichen Grammatik bzw. des Sprachsystems genau entsprechen kann. Trotz der oberflächlichen Übereinstimmungen der verschiedenen Grammatiken stellt jede präsentierte Grammatik eigentlich nur die Sicht ihres Autors dar. Schmidt (1990: 153) unterstreicht ebenfalls, dass die Beschreibung einer Sprache nur ein (Teil)-Modell der Sprache selbst bildet und es sollte uns bewusst sein, dass diese Beschreibung nie mit dem „Original“ identisch sein kann.

Chomsky (1973: 15) definiert das Ziel einer linguistischen Analyse einer Sprache L in Schritten. Zunächst sollten die grammatisch wohlgeformten Sätze von den nicht grammatisch wohlgeformten ausgesondert werden, damit die Struktur der grammatisch wohlgeformten Sätze studiert werden kann. Bedingung ist dabei, die Auffassung, dass Sprache L als die Menge ihrer grammatisch wohlgeformten Sätze gilt. Somit wird durch die linguistische Analyse eine Grammatik geformt, deren Regeln es erlauben, alle und nur die grammatisch wohlgeformten Sätze von L zu bilden.<sup>9</sup> Im Folgenden werden die Merkmale zusammengefasst, die linguistische Grammatiken nach Schmidt (1990), Helbig (2001) und Huneke / Steinig (2000) aufweisen.<sup>10</sup>

- Sie sind vollständig
- Sie sind deskriptiv
- Sie sind widerspruchsfrei
- Ihre Darstellung ist kurz
- Sie sind abstrakt in ihrer Beschreibung und Darstellung
- Sie berücksichtigen keine lernpsychologischen Vorgaben
- Sie basieren auf einer bestimmten linguistischen Theorie
- Ihr Ziel ist es den linguistischen Erkenntnisstand zu verbessern
- Sie bilden kein direktes Material für den Sprachenunterricht

---

<sup>9</sup> Vgl. dazu auch Grewendorf (2006: 105).

<sup>10</sup> Vgl. dazu auch Tsokoglou (2016 / 2017: 3).

Die linguistischen Grammatiken sind deskriptiv und dienen nach Helbig (2001: 187)<sup>11</sup> dem Diskurs zwischen Fachwissenschaftlern. Dadurch tragen sie zum Fortschritt der Sprachwissenschaft bei. Sie folgen systeminternen linguistischen Prinzipien und benutzen eine linguistische Terminologie. Sie basieren meist auf einer bestimmten Sprach- bzw. Grammatiktheorie. Falls in einer linguistischen Grammatik unterschiedliche Theorien behandelt werden, müssen diese kompatibel sein. Der Gebrauch der linguistischen Terminologie führt in Verbindung mit der Tatsache, dass sie keine lernpsychologischen Vorgaben berücksichtigen, dazu, dass die linguistischen Grammatiken nicht als direktes Lehrmaterial für den Fremdsprachenunterricht benutzt werden können, und dementsprechend nur als Grundlage dienen.

Für Schmidt (1990: 154) wird die Beschreibung der grammatischen Strukturen in den linguistischen Grammatiken durch Abstraktheit und Vollständigkeit charakterisiert. Diese Grammatiken beschreiben nach Huneke / Steinig (2000: 144) die Gesamtheit der grammatischen Regeln einer Sprache in ihrem aktuellen Zustand und fokussieren dabei auf die Ausnahmen und die Regeln. Sie behandeln ausführlicher Gegenstände, die für ihre theoretische Konzeption zentral sind „oder wenn sie die Geschlossenheit und Widerspruchsfreiheit der Theorie zu sprengen drohen“.

Eine Arbeit die als Untersuchungsgegenstand die didaktischen Grammatiken hat, sollte unbedingt auch die linguistischen Grammatiken einbeziehen, da sie die Quelle des untersuchten Materials bilden. Aus diesem Grund werden wir in unserer Arbeit parallel zum Material, das wir aus den Lehrwerken des DaF-Unterrichts für Jugendliche in Griechenland, bezüglich der Didaktisierung des „Perfekts“ analysieren, auch das entsprechende Material aus den linguistischen Grammatiken behandeln, das sich auf diese Zeitform bezieht. Somit werden wir beobachten können, wie das linguistische Material genau aussah, bevor es in didaktisches Material umgeformt wurde und ob es die beschriebenen Merkmale der linguistischen Grammatiken aufwies.

---

<sup>11</sup> Vgl. dazu auch Schmidt (1990: 154).

## 1.4. Merkmale der didaktischen Grammatik

Didaktische bzw. pädagogische Grammatiken sind für Storch (1999: 17) schriftliche Beschreibungen und Darstellungen aller Art, die den Lernenden gezielt grammatische Informationen vermitteln. Ihre Merkmale unterscheiden sich von den linguistischen Grammatiken, da sie als Zielgruppe Lernende und nicht Sprachwissenschaftler haben. Für die Lernenden muss der Prozess der Entdeckung sprachlicher Formen, Strukturen und Funktionen, der in linguistischen Grammatiken in Form von Regeln und Ausnahmen dargestellt wird, anders verlaufen (Schmidt 1986: 236). Im Folgenden gibt es eine Zusammenfassung der wichtigsten Merkmale der didaktischen Grammatiken nach Roche (2013), Helbig (2001), Funk / Koenig, (1991), Schmidt (1990) und Storch (2009).<sup>12</sup>

- Sie beinhalten eine Auswahl von Grammatikmaterial
- Sie sind normativ
- Ihre Formulierungen sind einfach, umfassend und ausführlich
- Ihre Abbildung und Darstellung sind korrekt und anschaulich
- Sie binden an die Begriffswelt der Lerner an
- Sie sollte sich auf verschiedene theoretische Ansätze beziehen
- Sie berücksichtigen lernpsychologische Vorgaben
- Ihr Ziel ist, dem Unterricht zu dienen
- Sie bilden direktes Material für den Sprachenunterricht

Die didaktischen Grammatiken sind normativ und vereinfachen nach Roche (2013: 206-209) für die Lernenden die komplexen Beschreibungen der systematischen Grammatiken, indem sie die wichtigsten Funktionen eines Phänomens und nicht die Ausnahmen darstellen. Dies ist notwendig, da sie Unterrichtszwecken dienen müssen. Parallel zu den einfacheren Formulierungen und den einprägsamen Formeln beinhalten diese Grammatiken Visualisierungen und anschauliche Beispiele. Das entdeckende Lernen und die Verwendung der Sprache der Lerner, an Stellen wo es erforderlich ist, sind weitere Charakteristika der didaktischen Grammatiken. All diese lernpsychologischen Vorgaben führen zu einer besseren Übersichtlichkeit und

---

<sup>12</sup> Vgl. dazu auch Tsokoglou (2016 / 2017: 3).

Benutzerfreundlichkeit. Generell passen sich diese Grammatiken der Begriffswelt der Lerner an, um das Interesse der Lernenden zu gewinnen (Schmidt 1990: 154).<sup>13</sup>

Tatsächlich ist es nicht leicht das Interesse der Lernenden, während der Didaktisierung von Grammatikregeln aufrecht zu erhalten. Es wurde nämlich oft beobachtet, dass während der Vermittlung von Grammatikregeln die Kreativität zu einem Ende kommt. Aus diesem Grund ist es besonders wichtig, dass an dieser Stelle den Lernern mehr Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten vermittelt wird. Der Lerner kann durch den induktiven Weg selbst die Regularitäten entdecken und seine Selbständigkeit beim Aneignen von Kenntnissen verstärken (Funk / Koenig 1991: 123).<sup>14</sup>

Nach Helbig (2001: 188-189) sollten in didaktischen Grammatiken Strukturen, die für den Lernenden schwierig sind, beachtet und beschrieben werden. Bezüglich des Materials, das für eine didaktische Grammatik des Fremdsprachenunterrichts ausgewählt werden sollte, wird vorgeschlagen, dass sowohl aus der gesprochenen als auch aus der geschriebenen Gegenwartssprache hochfrequente Strukturen dargestellt werden, die für die Kommunikation besonders wichtig sind.

Die Sprache und der Sprachgebrauch bilden nach Schmidt (1990: 151) die zwei zentralen Lernziele der didaktischen bzw. der Lern(er)-Grammatiken. Ihre Aufgabe ist es den rezeptiven und produktiven Fremdspracherwerb zu fördern. Dazu sollte der induktive Weg, der von den konkreten sprachlichen Beispielen zur allgemein gültigen Regularität führt benutzt werden.

Nach Funk / Koenig (1991: 13-14) ist die pädagogische Grammatik keine einfache Grammatikbeschreibung, da die Kenntnisse und Bedürfnisse der Lerner bei der Auswahl der Regeln berücksichtigt werden sollten. Das dargestellte Grammatikmaterial muss einem bestimmten Verwendungszweck dienen. Die Grammatikdarstellung bildet in diesen Grammatiken ein Mittel zum Zweck und dieser ist natürlich die aktive Verwendung der fremden Sprache vom Lernenden und nicht das Erlernen der Grammatik an sich. Die Grammatik muss als Hilfe beim Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen in der fremden Sprache dienen. Schließlich muss eine

---

<sup>13</sup> Vgl. dazu auch Kleineidam (1986) und Krumm (1979) zitiert nach Storch (1999: 77).

<sup>14</sup> Vgl. dazu auch Schmidt (1990: 161).

pädagogische Grammatik in der Präsentation von Regeln und Strukturen auf außerlinguistische Mittel wie Bilder und andere Visualisierungsformen zurückgreifen, um den Lernern die notwendige Transparenz und Übersichtlichkeit zu vermitteln.

Außerdem sollten nach Helbig (2001: 188-189) die pädagogischen Grammatiken unterschiedliche theoretische Ansätze aufgreifen und verbinden. Roche (2013: 172-173) dagegen findet einen solchen Versuch riskant für das Sprachverständnis. Tatsächlich begegnet man in den verschiedenen linguistischen Teildisziplinen eine besondere Beschreibungsvielfalt. Wenn die Lerner aber und besonders die Fremdsprachenlerner mit Mischungen von verschiedenen linguistischen Perspektiven in einer pädagogischen Grammatik in Kontakt kämen, würde ihnen das wahrscheinlich Probleme bereiten, wenn sie nicht in einem kohärenten System zusammengeführt würden. Dies muss berücksichtigt werden und bildet den Grund warum die Grammatiken in den Lehrwerken nicht auf wissenschaftliche, systematische Darstellungen, sondern auf schulgrammatische, formbasierte Darstellungen basieren. Falls es eine Darstellung von verschiedenen linguistischen Perspektiven geben sollte, sollten diese unbedingt kompatibel sein. Bezüglich des Darstellungsverfahrens sollten unbedingt das Vorwissen und die Erwartungen der Lerner berücksichtigt werden.

Wir werden in unserer Arbeit ausführlich untersuchen, welche Merkmale von didaktischen Grammatiken das Material in jedem der drei didaktischen Lehrwerke, die hier behandelt werden, aufweist und daraus allgemeine Schlüsse über die gegenwärtigen Lehrwerke ziehen.

### **1.5. Kriterien der Umformung linguistischer Grammatik in didaktische Grammatik**

Die didaktischen Grammatiken basieren auf linguistische Beschreibungen. Der ausgewählte Sprachstoff muss aber den angeordnet und auf eine bestimmte Weise präsentiert werden, um adäquat für den Unterricht zu sein. Schmidt (1986: 231-232) beschreibt diesen Vorgang folgendermaßen: Ein Phänomen wird aus der Totalität der Grammatik, mit den Kriterien der Gebrauchsüblichkeit und der Gebrauchshäufigkeit ausgewählt, und durch Beispiele verstehbar und behaltbar

dargestellt. Insofern muss das didaktische Material die drei Eigenschaften **Verstehbarkeit**, **Behaltbarkeit** und **Anwendbarkeit** aufweisen.

Die jeweilige Beschreibung des Phänomens für didaktische Zwecke sollte von den Lernenden verstehbar sein. Ferner sollte die Form der Darstellung zum Einprägen besonders geeignet sein und schließlich sollte die bestimmte vorgestellte Form des Phänomens beim Üben und in der Kommunikation besonders behilflich sein, in dem Sinne, dass sie öfters angewendet werden kann. Diese drei Kriterien hängen nach Storch (2009: 78) mit den drei Lernschritten: Verstehen, Lernen bzw. Behalten und Anwenden eng zusammen.

Huneke / Steinig (2000) nennen sieben Charakteristika, die eine pädagogische Grammatik aufweisen sollte.

- Lernbarkeit
- Kontrastivität
- Strukturierung und Schwerpunktsetzung nach der Frequenz der Phänomene
- Strukturierung nach der Art der Sprachverwendung
- Darstellbarkeit / Anschaulichkeit
- Erarbeitbarkeit
- Kommunikative Einbettbarkeit

Die **Lernbarkeit** von Sprachen spielt allgemein eine zentrale Rolle in der linguistischen Theoriebildung und damit auch die Annahme, dass Sprachen nur so strukturiert sein können, dass sie der menschliche Verstand verarbeiten kann (Wode 1982: 267). Somit kann eine pädagogische Grammatik durch verschiedene Vorgehensweisen, wie die Progression vom „Leichten zum Schwierigen“, oder durch die Beachtung der Ähnlichkeitshemmung<sup>15</sup> beim Lernen behilflich sein, weil dadurch die Funktionen des Gehirns berücksichtigt werden (Huneke / Steinig 2000: 141-148).

Ein weiterer Aspekt ist die **Kontrastivität**, da die Kontrastierung eines grammatischen Phänomens zur Muttersprache oder gegebenenfalls zur ersten Fremdsprache eine wichtige Rolle beim Erlernen einer weiteren Sprache spielen

---

<sup>15</sup> Die Gedächtnishemmung erschwert es, zwei sehr ähnlich strukturierte Lerngegenstände gleichzeitig zu lernen.

kann. Die Kontrastive Linguistik könnte somit für einen effektiveren Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden. Sie basiert auf der Theorie des Strukturalismus und ist der Auffassung, dass jede Fremdsprache auf der Basis der Muttersprache gelernt wird (Koenig 1990: 117).<sup>16</sup>

Ziel dieses Kontrasts sind nicht nur diagnostische, sondern auch prognostische Verfahren. Somit werden auftretende Fehler in der Fremdsprache, die sich auf die Muttersprache beziehen erklärt und therapiert. Noch wichtiger ist aber, dass sie bei einer rechtzeitigen und richtigen Didaktisierung vorgebeugt werden können. Diese Fehler gelten als Auswirkungen des Phänomens des Transfers<sup>17</sup>. Es wird sowohl positiver als auch negativer Transfer beobachtet. Positiver Transfer ist das schnelle Erlernen von Strukturen der Fremdsprache, weil sie mit den entsprechenden Strukturen der Muttersprache übereinstimmen. Somit wird eine Fertigkeit einfacher in die Fremdsprache übertragen. Der negative Transfer, der auch Interferenz genannt wird, führt dagegen zu Lernschwierigkeiten und Fehler, denn es gibt Bereiche in denen Ziel- und Erstsprache stark kontrastieren. Wenn der Lerner dann, die aus seiner Muttersprache erworbenen Muster in die Fremdsprache überträgt, kommt es zu Fehlern. Diese müssen durch den Gebrauch von pädagogischen Grammatiken so weit wie möglich vorgebeugt werden (Harden 2006: 59-60).<sup>18</sup>

Da die didaktische Grammatik **adressatenspezifisch** ist, setzt sie ihren Schwerpunkt auf das sprachliche Phänomen, das frequent, typisch und von besonderem Interesse für den jeweiligen Lerner ist. Folglich berücksichtigt sie dafür das Alter und das Niveau der Lerner. Die didaktische Grammatik sollte zwischen Produktions- oder Verstehensgrammatik unterscheiden, damit der Lerner die für ihn geeignete Zielfertigkeit auswählen kann. Der Grammatikstoff kann für den Lerner, durch Visualisierungen und jeder Art von **Darstellbarkeit** verständlicher, einprägsamer und leichter gemacht werden (Huneke / Steinig 2000: 141-148).

Wichtig ist, dass die Grammatik in den Unterricht nicht abstrakt eingeführt wird. Es können dazu Mittel, wie die **Erarbeitbarkeit** und die **kommunikativ-funktionale Einbettung** benutzt werden. Das neue grammatische Phänomen sollte zu dem

---

<sup>16</sup> Vgl. dazu auch Roche (2013: 117).

<sup>17</sup> Vgl. dazu auch Kühlwein (1990: 20-22).

<sup>18</sup> Vgl. dazu auch Tesch (1983) zitiert nach Klein (1984: 37).

Zeitpunkt beschrieben werden, in dem es für das Unterrichtsgeschehen erforderlich und nützlich ist. Es sollte auch zuvor in einem Text, in einer Übung oder einem Lied angewendet worden sein, damit die Lerner über dessen Funktion eine Hypothese bilden können. Dadurch erfolgt das Lernen induktiv, durch die aktive Beteiligung der Lerner an der Erarbeitung des Phänomens, und die Grammatikarbeit wird ins Unterrichtsgeschehen eingebettet. Die heutige Fremdsprachendidaktik legt großen Wert auf die angemessene Darstellung und Verwendung der Grammatik in situativen und textuellen Zusammenhängen und nicht isoliert (Storch 1999: 182-183).

Burwitz-Melzer et al. (2016: 123-130) sind der Auffassung, dass in den letzten Jahren immer mehr kreative Elemente in den Fremdsprachenunterricht integriert werden. Wenn die Schüler nämlich Gedichte schreiben, Rollen, Textsorten, Standpunkte und Perspektiven wechseln, nehmen sie viel aktiver am Unterricht teil als früher. Dies sollte auch bezüglich der Grammatikregeln erfolgen. Es müssen die vielseitigen Komponenten von Grammatik als Lerninhalt berücksichtigt werden. Die Lehrer müssen kreative Modelle für ihren Unterricht weiterentwickeln, um eine differenzierte Grammatikvermittlung zu erzielen und nicht nach der ultimativen Methode suchen. Es muss daher eine Grammatikvermittlung entwickelt werden, die sowohl verschiedene Lerntypen als auch den heutigen Bildungszielen gerecht wird.

Insofern sollte jedem Fremdsprachenlehrer, was die didaktischen Grammatiken betrifft, bewusst sein, dass nicht alle Grammatiken für alle Lerner geeignet sind. Der Lehrer muss fähig sein, die Eignung einer Grammatik für sich und seine Lerner feststellen zu können. Es wurde sogar festgestellt, dass didaktische Grammatiken sowohl für Lerner als auch für Lehrer sehr nützlich sind. Die Lehrenden nehmen zwar gegebenenfalls eine linguistische Grammatik zur Hand, sie benutzen aber im Alltag oft für den Unterricht eine lernerorientierte Grammatik. (Funk / Koenig 1991: 133)

Somit wird deutlich: Je mehr die Kriterien der Umformung des linguistischen Materials in didaktisches Material berücksichtigt werden, desto adäquater kann die neue Form des Materials für den Unterricht sein. Um feststellen zu können, ob das für unser untersuchtes Material gilt, müssen wir die drei behandelten Lehrwerke für Jugendliche danach überprüfen, ob diese Kriterien von den Lehrbuchautoren bei ihrer Grammatikbeschreibung berücksichtigt wurden.

## 2. Grammatiktheorien

In diesem Kapitel werden die Grammatiktheorien durch kurze Beschreibungen von ihren Anfängen bis heute vorgestellt.

### **Traditionelle Grammatik**

Die Geschichte der Traditionellen Grammatik beginnt im 5. Jahrhundert v. Chr. in Griechenland. Anfangs war sie noch Teil der Philosophie. In der Diskussion über Sprache fokussierte man auf die Frage nach der Zusammengehörigkeit zwischen der Bedeutung und der Gestalt eines Wortes. Damals entstand auch die Etymologie und die Wörter wurden in Grundklassen eingeteilt. Ihre endgültige Form bekam die sogenannte Traditionelle Grammatik des Griechischen dann, durch die alexandrinischen Gelehrten im 2. Jahrhundert. Die römischen Grammatiker folgten ihren griechischen Vorbildern und beschrieben ihre Grammatik nach der des Dionysius Thrax, in drei Teilen. Der erste Teil definierte das Ziel der Grammatik als „die Kunst richtig zu sprechen und die Dichter zu verstehen“. Der zweite Teil behandelte die „Teile der Rede“ und schließlich gab der dritte Teil u.a. Beispiele von gutem und schlechtem Stil und von empfohlenen Redefiguren an. Die Lehrgrammatiken vom Mittelalter bis ins 17. Jahrhundert beschrieben nicht die Sprache der eigenen Zeit, sondern die Ciceros und Vergils (Lyons 1995: 13-14).

Später wurden nach Gross (1998: 74-76) mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht im 18. Jahrhundert Bücher für den Grammatikunterricht notwendig, die einfacher sein mussten, um praktischen Ansprüchen zu entsprechen. Diese befassten sich auch mit der Syntax und analysierten den Satz nach Wortart, Satzglied und morphologischer Kategorie. Bezeichnungen für sprachliche Formen entlehnten diese Grammatiken meist aus dem Lateinischen (Roche 2013: 173).

Tatsache ist, dass viele der Charakteristika der Traditionellen Grammatik inzwischen auch Punkte bilden, an denen sie kritisiert wird. Ihre Kategorien und Termini basieren nach Helbig (2001: 179) auf die griechische Logik und die lateinische Grammatik und werden von dort einfach auf die modernen Sprachen übertragen. Außerdem werden semantische und außersprachliche Kriterien übermäßig analysiert, weil die Form den Ausgangspunkt dieser Grammatik bildet. Der letzte

Kritikpunkt betrifft die Eigenschaften nach denen sprachliche Einheiten in der traditionellen Grammatik klassifiziert werden. Sie gelten heute als uneinheitlich und heterogen, und sind nicht systematisch begründet.

Gross (1998: 76) beschreibt auch die zwei bedeutsamsten Defizite dieser Grammatiken. Einerseits ist es die auf unwissenschaftliche Weise Vermischung morphologischer, syntaktischer und semantischer Kriterien, und andererseits die Ignorierung der Hierarchie der Satzstruktur bei der Klassifizierung der Wortarten. Gross betont jedoch die große Bedeutung, die die Traditionelle Grammatik dank ihrer grundlegenden Terminologie und ihrer Verbreitung für den Fremdsprachenunterricht bewahrt.

Da die Traditionelle Schulgrammatik inkonsistent war, und die Sprache nicht in ihrer Ganzheit beschrieb, galt sie für den Unterricht als nicht geeignet. Außerdem wurden zentrale Lernprobleme des Deutschen, wie beispielsweise in der Morphologie oder in der Wortstellung, nicht analysiert. Die Lerner bzw. die Fremdsprachenlerner, konnten sich dadurch kein vollständiges Bild der Sprache machen, um ihre sprachliche Kompetenz aufzubauen (Huneke / Steinig: 2000: 141).

Trotzdem gibt es auch Sprachwissenschaftler, die der Ansicht sind, dass man nicht von einer Kluft zwischen der Traditionellen Grammatik und der modernen neuen Methodik des Strukturalismus sprechen kann. Admoni (2002: 301) betont den empirischen Charakter der Traditionellen Grammatik, der auf der angesammelten praktischen Erfahrung beruht. Die organische Verbindung von Sprache und Praxis, macht es unvermeidlich, dass die Traditionelle Grammatik bei der Bestimmung von Formen, die das grammatische System von Sprache ausmachen, immer von der Praxis d.h. von der realen massenhaften sprachlichen Kommunikation ausging.

### **Strukturalismus**

Mit der Entwicklung des Strukturalismus steht die historische Betrachtung der Sprache nicht mehr im Zentrum des theoretischen Interesses, da durch Saussure dem synchronen Studium des Sprachsystems der Vorzug gegeben wird. Im Vergleich zur Traditionellen Grammatik bestimmen die Strukturalisten einheitlichere Kriterien und exaktere, nachprüfbarere Methoden. Wichtiger Gedanke des Strukturalismus ist,

dass Sprache als System mit ihren Elementen und die zwischen ihnen bestehenden Beziehungen von der Sprachwissenschaft spezifiziert werden sollte. Somit bilden Hauptziele des Strukturalismus die Beschreibung der Struktur des Satzes und die Ermittlung von Regeln für grammatisch richtige Sätze (Gross 1998: 77).<sup>19</sup>

Saussure führt neben der Unterscheidung **Synchronie** und **Diachronie** auch andere Unterscheidungen ein, wie die Unterscheidung zwischen **langue** und **parole**<sup>20</sup> und die von den **syntagmatischen** und den **paradigmatischen Beziehungen**<sup>21</sup>. Auch die zwei Aspekte des sprachlichen Zeichens werden unterschieden: das **Lautbild** und die damit verbundene **Vorstellung**. In der Sprachwissenschaft führt die neue Methode u.a. dazu, die Elemente des Sprachsystems durch segmentieren zu identifizieren und durch die Bestimmung ihrer Eigenschaften zu klassifizieren. Das Ziel des taxonomischen Strukturalismus ist nämlich, die vollständige **Identifikation** aller sprachlichen Minimaleinheiten und ihre **Klassifikation** (Jungen / Lohnstein 2006: 20-21).

### **Konstituenzstrukturgrammatik**

Im Anschluss an Saussure wurden linguistische Schulen in Genf, Prag, Kopenhagen und in den U.S.A. gebildet. Amerikanische Linguisten unter ihnen Fries und Harris, nennen die Bestandteile des Satzes **Konstituenten** und entdecken eine Hierarchie dieser Konstituenten auf verschiedenen Ebenen, die in einem Konstituenzbaum dargestellt werden kann. Jeder Satz (S) besteht zunächst aus einer Nominalphrase (NP) und einer Verbalphrase (VP). Die Hierarchie besteht darin, dass die Wörter des Satzes einen verschiedenen Status haben und zum Teil mit anderen Gruppen bzw. Satzgliedern zusammengefasst werden können, die mit Kategoriensymbolen bezeichnet werden (Gross 1998: 77-79).

Die Konstituenten eines Satzes können durch Konstituententests wie u.a. die Ersatz- und die Verschiebeprobe, den Tilgungs- und den Fragetest ermittelt und dann zu Klassen mit gemeinsamen syntaktischen Eigenschaften zusammengefasst werden.

---

<sup>19</sup> Vgl. dazu auch Jungen / Lohnstein (2006: 20-21).

<sup>20</sup> Lanque (Sprache) ist das abstrakte System von Zeichen und parole (Sprechen) ist die konkrete Realisierung der langue.

<sup>21</sup> In syntagmatischer Beziehung stehen zwei Ausdrücke, wenn sie gemeinsam in einem sprachlichen Komplex auftreten können. Wenn aber das Auftreten des einen Ausdrucks, das Auftreten des anderen ausschließt, dann stehen sie in paradigmatischer Beziehung.

Die Klassen von Konstituenten bezeichnet man als syntaktische Kategorien. Es können zwei Typen von Kategorien differenziert werden. Zum einen die Wortkategorien bzw. die Wortarten und zum anderen die Wortgruppenkategorien bzw. die phrasalen Kategorien (Ramers 2007: 17-22). Die Strukturalistische Grammatik arbeitet somit mit einem strikt unterteilbaren Kategorieninventar für die einzelnen Bereiche der Sprache und stellt diese isoliert als geordnetes System dar (Roche 2013: 173).

Was den Fremdsprachenunterricht betrifft, gab es zum ersten Mal eine Bezugswissenschaft, die die Wahrnehmung des Phänomens „Sprache“ in großem Maße beeinflusste. Besonders entscheidende Konsequenzen für Entwicklung der Fremdsprachendidaktik und für die praktische Unterrichtsgestaltung hatte durch die Audio-Linguale Methode die linguistische Ausrichtung des „taxonomischen Strukturalismus“ amerikanischer Prägung. Die Vertreter der Audio-Lingualen Methode hatten das Ziel Kenntnisse der Grammatik zu vermitteln, ausgehend von der Erkenntnis, dass jeder der eine Sprache benutzt auch deren Grammatik benutzt (Harden 2006 :37-38).

### **Generative Grammatik**

Die generative Grammatik geht von stark formalisierbaren, abstrakten Regeln einer universellen angeborenen Grammatik mit unterschiedlichen Oberflächen aus. (Roche 2013: 173). Sie wurde von Noam Chomsky (1957, 1965), dem Schüler von Harris gegründet. Er setzte sich zum Ziel, den Prozess der Erzeugung von Sätzen zu beschreiben. Ausgangspunkt dieser Grammatik war nicht die Konstituentenstruktur, sondern die Phrasenstrukturregeln. Das Wissen eines kompetenten Sprechers bzw. Hörers wird als Regelwissen aufgefasst, das ihn befähigt, viele, beliebig lange Sätze seiner Sprache zu produzieren und zu verstehen und zwar nur und alle grammatischen Sätze (Ramers 2007: 35).

In der Neukonzeption gibt es den Versuch von Chomsky Probleme der Semantik zu lösen, ohne aber dabei die Syntax als Fundament der Grammatik aufzugeben. Das Resultat der Generierung von Sätzen sind die Tiefenstrukturen. Diese beinhalten viele mögliche Bedeutungen und haben nur semantische Grundbeziehungen gemeinsam. Durch Transformationsregeln werden die Tiefenstrukturen in

Oberflächenstrukturen transformiert. Diese Methode stieß sowohl auf externe als auch auf interne Kritik. Trotzdem fand sie Anerkennung und eine weite Verbreitung (Gross 1998: 82-89).

Die von Chomsky entwickelte Sprachtheorie prägt mit ihren immer neuen Veränderungen die linguistische Diskussion seit den 1950er Jahren. Allerdings hat das Generative Grammatikmodell von Chomsky, in der Fremdsprachenlehre keinen unmittelbaren Eingang gefunden. In der Spracherwerbsforschung findet aber dieses Modell im Zusammenhang mit der „Erwerbstufentheorie“ Anwendung, und dadurch wird eine radikale Neuorientierung des Unterrichts gefordert. Der Unterricht sollte sich diesem Ansatz zufolge an die notwendigerweise zu durchlaufenden Stadien anzupassen und ist auf diese abzustellen. Vorschläge zur konkreten Übertragung in den Fremdsprachenunterricht finden sich vereinzelt. Ein Lehrwerk auf Basis der Erwerbstufentheorie gibt es bislang nicht (Liedke 2005: 13-14).

### **Dependenz-Verb-Grammatik (DVG)**

Die Dependenz- oder Dependenz-Verb-Grammatik (DVG), deren Begründer Lucien Tesnière ist, geht davon aus, dass das Verb den Satz bestimmt. Während in der Traditionellen Grammatik das Subjekt als besonderer Satzteil galt, ist es in dieser Grammatikdarstellung nur noch eine der Ergänzungen zum Verb und zwar die Nominativergänzung. Die Verben werden in dieser Grammatikdarstellung hervorgehoben. Jedoch stehen sie nicht allein im Satz, da sie eine, zwei oder drei Ergänzungen brauchen (Funk / Koenig 1991: 78).

Diese Grammatikkonzeption fragt nach den Bedingungen, die für das Vorkommen verschiedener syntaktischer Elemente im Satz gelten. Die Beziehungen zwischen den Elementen werden hierarchisch gesehen und die Stellung des Hauptverbs im Satz ist zentral. (Huneke / Steinig 2000: 141-143) Der Begriff „Valenz“ wurde aus der Chemie entlehnt und bedeutet, dass ein bestimmtes Wort oder eine bestimmte Wortklasse die Fähigkeit hat andere Wortklassen zu binden und ihnen bestimmte Rollen zuzuweisen (Roche 2013: 177).

Die DVG konnte sich trotz einiger Defizite für den DaF-Unterricht weitgehend

durchsetzen, da sie eine konsistente Beschreibung des Deutschen ermöglicht. Sie schließt alle für die Lerner wesentlichen Aspekte ein und ist in ihrer Begrifflichkeit mit schulischen Ausgangskenntnissen relativ leicht zugänglich und verständlich. Außerdem stellt sie eine gute Basis für die Kontrastierung des Deutschen mit anderen Sprachen (Huneke / Steinig 2000: 141-143). Eine charakteristische Darstellungsform dieser Grammatik ist die Methode Verben durch Ovale und Ergänzungen durch Rechtecke zu kennzeichnen (Funk / Koenig 1991: 78).

### **Funktionale und pragmatische Grammatik**

C. S. Peirce begründet im Jahr 1979 eine dreidimensionale Zeichentheorie, indem er der syntaktischen und der semantischen Dimension von sprachlichen Zeichen, die dritte, die so genannte pragmatische Dimension, hinzufügt. Diese geht vom menschlichen Subjekt, das sich mit Zeichen verständigt aus und betrifft die Beziehung zwischen Zeichen und Zeichenbenutzer. Sprache ist ein interpretierendes formales Zeichensystem, wobei die Interpretation vom Kontext abhängt. Es wird deutlich, dass eine neue Sprachtheorie, die Grenzen von Syntax und Grammatiktheorien übertreten muss. Der Satz ist ein Aspekt derjenigen Faktoren, die die sprachlichen Äußerungen in konkreten kommunikativen Zusammenhängen determinieren. Grammatik und Syntax erfassen jene funktionalen prinzipiellen Eigenschaften, die ein Satz in allen Kontexten hat, da die grammatische nicht immer mit der kommunikativen Bedeutung zusammenfällt (Batsalia 1997: 11-15).

In der funktionalen und pragmatischen Grammatik wird die Sprache nach Roche (2013: 173) als Ausdruck von Handlungen zwischen Sprechern / Hörern und als Ausdruck von deren Beziehung zu den Gegenständen betrachtet. Folglich beschreibt sie die Funktionen sprachlicher und nichtsprachlicher Strukturen über die Satzebene hinaus. Das Modell der Funktionalen Satzperspektive untersucht wie textuelle Kohäsionsmittel und satzsyntaktische Zeichen wie Intonation und Wortstellung bei der Verteilung von Informationen in Sätzen und Texten zusammenwirken. Sie berücksichtigt sogar den Satzakzent (Duden 2006: 1130). Außerdem beschränkt sie sich nicht nur auf Bereiche wie Phonologie, Syntax und Semantik, sondern bezieht auch alle Faktoren des Kommunikationsprozesses ein (Gross 1998: 156).

Da in dieser Grammatik der kommunikative Zweck der Umsetzung einer Handlung,

oder des Erreichens eines Zieles das Wichtigste ist, spielt die aktuelle Realisierung durch bestimmte Grammatische Strukturen eine untergeordnete Rolle. Somit kann Kommunikation auch mit unvollständiger Sprache erfolgreich sein. Sprache wird in Form von genormten und immer wiederkehrenden Strukturen beschrieben. Diese sollten im Sprachunterricht vermittelt werden, jedoch geschieht das im Unterricht nur beschränkt durch einfache sprachliche Rituale wie Begrüßungen oder Verabschiedungen und durch Sprecherwechsel (Roche 2013: 98).

### 3. Spracherwerbstheorien und Lerntheorien

Dieses Kapitel widmet sich den verschiedenen Lernverfahren des Sprachenlernens, die in Zusammenhang mit den Spracherwerbstheorien des Nativismus und des Kognitivismus vorgestellt werden.

#### 3.1. Behaviorismus

Der Behaviorismus ist nach Huneke / Steinig (2000: 21-22) die erste moderne globale Lerntheorie, die eine einleuchtende Erklärung für den Spracherwerb gibt. Dieser Theorie zufolge ist jedes Lernen eine kleinschrittige Aneignung von Verhaltenseinheiten. Die Menschen hören eine Äußerung und versuchen sie zu imitieren und zu verwenden. Wenn es Ihnen gelingt, dann bekommen sie eine positive Verstärkung aus der Umwelt. Auf der Basis dieser Lerntheorie wurde von Fries (1945) und Lado (1957) eine bis heute einflussreiche linguistische und fremdsprachendidaktische Theorie entwickelt: die Kontrastive Analyse.

Als Begründer des Behaviorismus gilt der amerikanische Psychologe John Broadus Watson. Ziel dieser Lerntheorie ist nach Reuter (2015: 4-10) die Vorhersage und Kontrolle von Verhalten, da es um die Beschreibung und Steuerung des Lernens geht. Schlüsselverfahren des Behaviorismus ist **das klassische Konditionieren** oder Signallernen. Unter diesem Begriff versteht man das Erlernen von neuen Reiz-Reaktions-Verbindungen. Ein neutraler Reiz wird im Verlauf des Konditionierungsprozesses zu einem bedingten Reiz, wodurch auch eine bedingte Reaktion ausgelöst wird. Die Voraussetzung eines solchen Erwerbs sind reflexartige Reaktionen, die einem von Natur aus angeboren sind. Neben dem klassischen

Konditionieren gibt es auch noch **das operante Konditionieren**, welches auch Instrumentelles Lernen oder Verstärkungslernen genannt wird. Dies ist das Lernen durch Belohnung und Bestrafung.

Für die Behavioristen spielt somit die Umwelt die entscheidendste Rolle. Der Erwerb einer Fremdsprache ist eine Frage der Beeinflussung des Verhaltens durch Konditionierung. Dem Organismus werden Reize bereitgestellt, auf die er in einer bestimmten Weise reagieren muss. Wenn die Reaktion die gewünschte Form hat, wird dies vom Organismus als angenehm empfunden und die Reaktion wird positiv verstärkt. Folglich wird der Organismus die Bereitschaft entwickeln, immer in dieser Form auf diesen Reiz zu reagieren um den als angenehm empfundenen Zustand wieder herzustellen (Harden 2006: 183).

B.F. Skinner befand sich unter den Behavioristen und war einer der Wissenschaftler, der sich besonders für das sprachliche Handeln interessierte. Seiner Studie *Verbal Behavior* (1957) zufolge imitieren Kinder die Sprache ihrer Umwelt und werden für gelungene Nachahmung bestärkt. Mit dieser Bestärkung, die beispielsweise durch Lob oder spürbaren Erfolg ihrer Äußerung geschehen kann, werden sie in gewünschtes Verhalten hineinkonditioniert. (Decke-Cornill / Küster 2015: 24-25)

Die Theorie des Behaviorismus hat Konsequenzen auf den Fremdsprachenunterricht, denn es sollte nicht mehr Regelwissen und Regelanwendung trainiert werden, sondern Reiz-Reaktionsketten sprachlichen Verhaltens. Das bedeutet, dass der Lehrer oder elektronische Medien Impulse setzen, auf die die Schüler reagieren. Das Aufbauen von fremdsprachlicher Kompetenz ist damit in einem Verhaltens-Trainingsprogramm das Ziele des Spracherwerbs definiert und Stufen auf diesem Weg festlegt. Dabei ist Einsicht in das Regelinventar der fremden Sprache nicht nötig und kann sogar hinderlich sein. (Funk / Koenig 1991: 47)

Im Unterricht kann diese Lerntheorie folgenderweise verstanden werden: Eine Lehreräußerung bildet den Reiz, und die darauf folgende Lernerreaktion wird, wenn sie richtig ist, vom Lehrer positiv bewertet, so dass sie zu weiteren richtigen Äußerungen führt. Wenn sie aber falsch ist, müsste sie gemäß dieser Lerntheorie vom Unterricht möglichst schnell verbannt werden, damit sie sich nicht „einschleift“. Dies bildet somit auch das Problem dieser Theorie, da im Sprachunterricht und

besonders im Fremdsprachenunterricht falsche Äußerungen unumgänglich sind. Diese müssten eigentlich aus dem Unterricht verbannt werden, da sie als eine falsche Reaktion auf den Reiz gelten und bei wiederholter Erscheinung, zu einer Einprägung führen könnten (Huneke / Steinig 2000: 22). So ist in den späten 1950er Jahren nach Harden (2006: 136) diese Schule kontinuierlich in Misskredit geraten und schließlich für die Fremdsprachendidaktik weitgehend abgelehnt worden.

### **3.2.Nativismus und Universalgrammatik**

Noam Chomsky ist der berühmteste Vertreter der nativistischen Schule. Diese Schule erklärt das Aneignen von Wissen damit, dass die Menschen mit einem geistigen Apparat der Sprachfähigkeit ausgestattet sind. Dieser Sprechmechanismus wurde von Chomsky (1959, 1965, 1975) LAD: **Language Acquisition Device** genannt. Die Mechanismen dieses Apparats werden durch Konfrontation mit Erfahrungsdaten ausgelöst. Voraussetzung für den Erfolg dieses Modells ist aber, die angeborenen Mechanismen und Prinzipien, die unseren Spracherwerb determinieren, zu entdecken. Diese angeborenen Prinzipien, die **Universale Grammatik (UG)** genannt werden ermöglichen, dass man überhaupt Sprache erwerben kann und sie determinieren auch welche Sprache man erwirbt (Grewendorf et al. 1987: 19-20).

Somit ist nach Harden (2006: 136) die Grundannahme des Nativismus, dass die Sprache nicht in irgendeiner Form erlernt werden kann, da sie bereits als eine Art Grundausstattung des Menschen vorliegt. Die Universalgrammatik wird nicht als ein allgemeines kognitives Vermögen angesehen, sondern ganz spezifisch als ein „Sprachorgan“. Ein Organ, das als eine Art Schaltkreis im menschlichen Gehirn ganz allein zuständig für Ausbildung und spätere Ausübung der muttersprachlichen Kompetenz ist.

Chomsky basierte seine Theorie auf die Beobachtung, dass ein Kind in erstaunlich kurzer Zeit und sehr leicht eine perfekte Grammatik seiner Muttersprache bildet, obwohl diese Daten oft unzureichend sind. Nach dieser Schule sind nämlich bestimmte strukturelle Eigenschaften der Grammatik angeboren, die durch die Daten aus denen das Kind lernt, aktiviert werden (Klein 1984: 18-19).

Der Zweit- oder Fremdspracherwerb wird nur von den Vertretern der nativistischen Schule als prinzipiell umweltunabhängig angesehen, da es sich um einen mentalen

Prozess handelt, bei dem äußere Faktoren nur die Aufgabe haben, die zu verarbeitenden Daten zu liefern. Die Entwicklung des Spracherwerbs wird dann ohnehin stattfinden, gleichgültig welche Umweltdaten verarbeitet werden (Harden 2006: 183). Diese Theorie ist sehr umstritten und nicht ausreichend belegt.

### **3.3.Kognitivismus**

Ab den 1960er Jahren wurde nach Göhlich et al. (2007: 24) durch den Kognitivismus, der seine Konzentration auf die mentalen Vorgänge richtete, die kommunikative Wende eingeleitet. Bei den kognitivistischen Lernverfahren stehen nach Roche (2013: 21) die Struktur und die Prozesse des Gehirns im Mittelpunkt des Interesses der unterrichtlichen Steuerung. Der Spracherwerb, der als ein komplexer Prozess der Informationsverarbeitung gilt, erfolgt über sieben Stufen. Diese Stufen heißen Wahrnehmen, Erkennen oder Identifizieren, Sortieren, Klassifizieren, Verstehen, Behalten und Automatisieren. Das Lernen gilt als gezieltes Erinnern an Aufgenommenes und die gekonnte Anwendung des Gelernten.

Im Gegensatz zum Nativismus sehen nach Harden (2006: 141-142), die Kognitivisten, die meist Psychologen sind, Beziehungen zwischen der Sprachentwicklung und der Umgebung. Einer der einflussreichsten Wissenschaftler in diesem Bereich ist Piaget. Piagets Untersuchungen (1907-1975), hatten die menschliche Wissensentwicklung im Blick. Die Kinder versuchen bei der Adaption d.h. bei der kognitiven Anpassung an die Umwelt ein Gleichgewicht zwischen **Assimilation** und **Akkommodation** herzustellen. Assimilation bedeutet Angleichung und ist ein Vorgang der die Elemente, auf die der Organismus in der Umwelt trifft, an bereits vorhandene Strukturen angleicht. Akkomodation wird erst dann erforderlich, wenn der Organismus für diesen Ausgleich noch kein Schema besitzt. Somit steht für Kognitivisten die Beziehung von Denken und Sprechen im Mittelpunkt des Interesses.

Jerome Bruner hat nach Göhlich et al. (2007: 25) den kognitivistischen Lernansatz stärker an die Pädagogik herangeführt. Er hat die Bedeutung des entdeckenden Lernens und dessen Ermöglichung im Unterricht betont. Der Lernende erhält dabei keine fertig strukturierten Informationen, sondern er muss selbst Informationen

finden oder Regeln ableiten, um die in ihnen enthaltenen Probleme zu lösen. Ziel des entdeckenden Lernens ist nicht Wissen aufzuhäufen, sondern Problemlösungskompetenz aufzubauen. Dabei muss ihm eine zur Exploration auffordernde Umgebung oder beispielsweise verschiedene Materialien behilflich sein. Es handelt sich hierbei also um intrinsischer und nicht wie beim Behaviorismus um extrinsischer Motivation.

Die Processing Hypothese und die ACT-Theorie sind zwei Ansätze, die nach Harden (2006: 184-190) kognitivistisch orientiert sind und stärker die individuellen Lernprozesse thematisieren. Die Umwelt spielt auch hier keine minderwertige Rolle, da sich das Individuum mit ihr und den durch sie aufgeworfenen Problemstellungen mittels aktiver Konstruktion von Problemlösungsstrategien auseinandersetzt. Die **learnability** und die **teachability Hypothese** werden in der **processability Hypothese** zusammengefasst. Ihre Anfänge werden mit dem ZISA Projekt (Ende der 1970er Jahre) und den Arbeiten von Pienemann (1998) assoziiert, in denen der Erwerb der Wortstellungsregeln der deutschen Sprache untersucht wird. Dabei wurde entdeckt, dass eine „höherrangige“ Regel nicht gelernt bzw. nicht verarbeitet (processed) werden kann, wenn die vorangegangene Regel nicht beherrscht wird. Diese Erkenntnis ist gravierend für die Lehrbarkeit, da die Prozesse in einer bestimmten Folge ablaufen und dadurch die Frage entsteht, ob die Lerner das, was ihnen im Unterricht gegeben wird, überhaupt verarbeiten können.

**Das ACT-Modell** d.h. (Adaptive Control of Thought) von Anderson (1985) versucht durch drei Schritte zu beschreiben wie das deklarative Wissen (to know that) zum prozeduralen Wissen (to know how) wird. Im ersten, dem kognitiven Stadium, wird ein bestimmtes Verfahren deskriptiv gelernt. Im zweiten, dem assoziativen Stadium wird eine vorläufige Methode der Anwendung des Verfahrens erarbeitet, der Vorgang wird aber immer noch sehr stark kontrolliert, und im letzten, dem autonomen Stadium, wird das Verfahren nun mehr automatisiert und die Kontrolle fällt weg. (Harden 2006 :192-194)

Da in dieser Arbeit das Verfahren der Didaktisierung der Grammatik in den verschiedenen Lehrwerken analysiert wird, muss auch festgestellt werden von welchen Spracherwerbs- und Lerntheorien die Beschreibungen beeinflusst sind.

### 3.4. Konstruktivismus

Die Konstruktivisten beobachten nach Huneke / Steinig (2000: 32) wie die Organismen mit ihrer Umwelt erfolgreich interagieren. Oberstes Prinzip ist dabei so zu handeln, wie es zum Überleben am sinnvollsten und nützlichsten ist. Was den Erwerb von Wissen betrifft, gibt es die Auffassung, dass man es nicht direkt in die Köpfe von Lernern implantieren kann und es auch nicht von dort einfach abrufen kann. Die Fertigkeiten werden vielmehr nach den spezifischen Bedingungen einer Situation immer wieder neu hergestellt.

Der Konstruktivismus hat in den letzten Jahren die lerntheoretische Diskussion in der Fremdsprachendidaktik besonders beeinflusst. Wichtigste Annahme dabei ist die Selbstorganisation des Menschen, die als ein operational geschlossenes System betrachtet wird, welches sich selbst strukturiert und auf sich selbst bezieht. Der Spracherwerb wird als Lernprozess bestimmt, der in Auseinandersetzung mit der Umwelt in den Individuen, als sich selbst organisierende Systeme, abläuft. Dabei handelt es sich vor allem um assoziatives Lernen. Der Schwerpunkt der aktuellen Spracherwerbsansätze, die konstruktivistisch orientiert sind, liegt auf den ablaufenden Konstruktionsprozessen, die als emergente Prozesse beschrieben werden, d.h. Sprache entwickelt sich nicht auf der Basis feststehender Regeln, sondern durch die Interaktion allgemeiner kognitiver Mechanismen in Auseinandersetzung mit einer komplex gestalteten Umwelt (Krumm et al. 2010: 812).

Für die Konstruktivisten sind optimale Lernumgebungen beim Sprachenlernen nur durch ein Eintauchen in die zielsprachige Kultur möglich, das als **Immersion** bezeichnet wird. Im Unterricht sind diese idealen Unterrichtsbedingungen nicht automatisch vorhanden, sie können jedoch durch verschiedene Medien und didaktische Verfahren hergestellt werden. Dazu gehören bilinguale Klassen und Immersionsschulen, in denen Lernstoff in der Fremdsprache unterrichtet wird oder auch der klassische Schüleraustausch. Von großem Nutzen sind auch fremdsprachige und fremdkulturelle Ressourcen. Die Immersion funktioniert nur durch die aktive Auseinandersetzung mit der fremdsprachigen Umgebung. Man braucht deshalb handlungs- und aufgabenbasierte Lernverfahren, wie die Szenariendidaktik und auch

Themen und Materialien, die für die Lerner Relevanz haben (Roche 2013: 24).

Vom Kognitivismus zum Konstruktivismus scheint es zunächst keinen großen Unterschied zu geben, trotzdem gibt es einen wesentlichen Unterschied zwischen den beiden Ansätzen. Während die Kognitivisten die drei Prozesse: Wahrnehmen, Erkennen und Lernen als Informationsverarbeitung auffassen, ist der Mensch aus konstruktivistischer Sicht ein informationell geschlossenes System, das Informationen erzeugt und aus diesem Grund sind die drei Prozesse Konstruktionsprozesse. Das Lernen ist spezifische Form des Erkennens und auch als Konstruktion zu verstehen und das Wissen wird nicht durch Lehre übernommen sondern eigenständig aufgebaut (Göhlich et al. 2007: 25-26).

Das konstruktivistische Arbeiten setzt eine eigene, relativ starke Arbeitsmotivation und recht gute Fremdsprachenkenntnisse voraus. Diese Grundausstattung ist notwendig, damit die Lerner nicht überfordert werden. Aus diesem Grund werden Mischformen benutzt, die sowohl instruktionistische als auch konstruktivistische Verfahren einbeziehen. Dieser **moderate Konstruktivismus** fördert das Lernen in einer komplexen und kontextualisierten Lernumgebung. Die Aufgaben werden im Unterricht vorbereitet, Hilfsmittel werden zur Verfügung gestellt und der Lehrende begleitet das Lernen wie eine Art Trainer. Die Lerner sind an der Entwicklung des Themas, so weit wie möglich beteiligt, setzen das gemeinsam Erarbeitete um, erproben es selbstständig, experimentieren damit und können es auch nach ihren eigenen Interessen weiterentwickeln (Roche 2013: 26).

Am Konstruktivismus bindet auch der interaktionistische Ansatz an. Grundannahme hierbei ist, dass das Lernen ein sozialer Prozess ist, und nicht einer, den das Individuum allein für sich bewerkstelligen könnte. Der Erwerb einer zweiten Sprache stellt sich als die Aneignung eines Werkzeugs dar, oder anders formuliert als Transformation eines „intermentalen“ Prozesses in einem „intra-mentalen“. Lerner benötigen dabei die Hilfe eines Gerüsts um das jeweils nächste Entwicklungsstadiums zu erreichen und sich neues Wissen anzueignen. Interaktion ist das Element, dass das Verhalten formt und weniger als Quelle des „Inputs“ (Harden 2006: 195).

Bei der Gestaltung und Planung eines Lehrwerks werden bestimmte Spracherwerbs-

und Lerntheorien berücksichtigt. Hier wurden die wichtigsten davon vorgestellt, da sie von Interesse für unsere Arbeit sind. Wir werden nämlich die Grammatikbeschreibungen in didaktischen Lehrwerken beobachten und dabei wollen wir auch bestimmen können auf welche Lern- bzw. Erwerbstheorie sich der jeweilige Autor stützt.

## 4. Fremdsprachenunterricht in der Gegenwart

Da in unserer Arbeit die Vermittlung der Grammatik durch die Lehrbücher analysiert wird, muss dafür auch die Methodik, die in den jeweiligen Lehrwerken verwendet wird, ausführlich beobachtet werden. In diesem Kapitel wird eine Übersicht auf die Entwicklung der Praktiken dargestellt, die für die Vermittlung von Sprachen, von den Anfängen des Fremdsprachenunterrichts, bis zu den modernen Leitlinien des Lernens heute, angewendet wurden. Ferner werden wir die Faktoren, die bei einem Fremdsprachenunterricht mitwirken, vorstellen und den Stellenwert der Grammatik im Fremdsprachenunterricht heute betrachten. Schließlich werden noch Auskünfte über den Deutschunterricht in Griechenland erteilt.

### 4.1. Entwicklung der Methoden des Fremdsprachenunterrichts

Mit der Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts haben sich der Schwerpunkt und die Ziele der Didaktik oft verändert. In den Anfängen des Sprachunterrichts orientierte man sich an dem strikten Modell des Grammatik- und Übersetzungsunterrichts für Latein und Griechisch. Nach diesem klassischen Modell, das als „Generalschlüssel“ zu allen Sprachen galt, sollten auch die modernen Fremdsprachen gelernt werden. Das Ziel war die Texte der Fremdsprache zu verstehen und zu übersetzen (Harden 2006: 35-36).<sup>22</sup>

Die so genannte **Grammatik-Übersetzungsmethode** hatte nach Huneke / Steinig (2000: 152)<sup>23</sup> als Ausgangs- und Mittelpunkt des Sprachenlernens die metasprachliche Formulierung von Grammatikregeln, d.h. explizites Wissen. Der Lernweg war ausschließlich deduktiv konzipiert und Vermittlungssprache war dabei die Muttersprache der Lerner. Ziel des Unterrichts war tatsächlich den Lernenden

---

<sup>22</sup> Vgl. dazu auch Roche (2013: 15).

<sup>23</sup> Vgl. dazu auch Funk / Koenig (1991: 34-41).

das Sprachsystem der Fremdsprache zu vermitteln und nicht die freie Verwendung der Sprache im Gespräch. Dies bildete auch den großen Nachteil dieser Methode, nämlich, dass die kommunikative Sprachfähigkeit der Lernenden kaum gefördert wurde. Zielsprache war immer die literarisch orientierte geschriebene Standardsprache und als Methode diente das Übersetzen.

Der Unterricht entwickelte sich meist auf ähnliche Art und Weise. Zunächst wurde ein Text mit neuen Strukturen vorgegeben. Es folgten die Bewusstmachung der entsprechenden Regel und Übungen zur Grammatik. Somit bestimmten die Präsentation und die Übungsformen der Grammatik den Unterrichtsablauf. Der Lernfortschritt der Lerner wurde immer nur durch Nachweis seiner Grammatikkenntnisse bestimmt (Funk / Koenig 1991: 40-41).

Die Grammatik-Übersetzungsmethode wurde nach Henrici (1986: 122 zitiert nach Alkaz 2016: 7)<sup>24</sup> auch „traditionelle Methode“ oder „klassische Methode“ genannt, was auf die Verwendung der Traditionellen Grammatikbeschreibung (vgl. dazu Kap.2. Traditionelle Grammatik) verweist.

Im Jahr 1786 wurde nach Gross (1998: 74) dann die Verwandtschaft der indoeuropäischen Sprachen entdeckt. Dies führte im 19. Jahrhundert beim Sprachenlernen zur Benutzung einer **historisch-vergleichenden Methode**. In dieser wurden die Laute, Formen und Wortbedeutungen bis zu den ältesten schriftlichen Quellen zurückverfolgt und mit anderen Sprachen verglichen. Als Ziel dieser Methode galt es die Sprachverwandtschaft zu studieren und eine „Ursprache“ zu rekonstruieren, vor allem aber Lautgesetze zu finden.

In dieser Zeit begann somit ein Umdenken in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht und man suchte nach alternativen Verfahren, die eine Fremdsprache so vermitteln könnten, dass sie für die Lerner bei praktischen Zwecken nützlich sein würde. Der Fremdsprachenunterricht sollte sich nämlich nicht mehr nur an eine kleine Bildungselite wenden. Es entstand eine Reformbewegung und die darauf folgende **direkte Methode** legte den Schwerpunkt auf die gesprochene Sprache. Diese Methode basierte auf einer direkten Konfrontation des

---

<sup>24</sup> <https://www.grin.com/document/336502>.

Lernenden mit der Fremdsprache auf der Grundlage des Hörens in erster und des Lesens in zweiter Linie. Regelwissen bzw. Grammatik und Schriftsprache waren bei dieser Methode sekundär. Das Ziel des Unterrichts war nun sprechen zu lernen und das Vorbild war der Vorgang des Erwerbs der Muttersprache (Harden 2006: 36-39).<sup>25</sup> Der Name direkte Methode verweist darauf, dass es im Vergleich zur indirekten Methode keinen Einsatz der Muttersprache bei der Vermittlung der Sprache gibt (Szeluga 2019: 215).

Nachdem nun mehr am Ende des 19. Jahrhunderts der Schwerpunkt des Lernprozesses von den Sprachwissenschaftlern auf die mündlichen Fertigkeiten gelegt wurde und man sich nicht mehr auf die lateinische Grammatik, sondern auf die Grammatik der Muttersprache bezog, fand auch der Strukturalismus (vgl. dazu Kap.2. Strukturalismus) praktische Anwendung im Fremdsprachenunterricht. Die Nachfolger von Viëtor Sweet, Jespersen und Palmer haben als die ersten Sprachdidaktiker mithilfe der strukturalistischen Kategorien und Subkategorien einzelne Lernstufen des Unterrichts bestimmt. Die wichtigsten Lernziele wurden an die kommunikativen Bedürfnisse der Schüler angepasst und es wurden auch Sprachvarietäten unterrichtet. Diese Forscher gelten als Autoren der meisten grammatischen und lexikalischen Übungen, Lerntechniken und Lernstrategien, die bis heute aktuell geblieben sind. Die Grammatikvermittlung wurde induktiv und in ausgewählten kommunikativen Kontexten dargeboten (Szeluga 2019: 216, 2008: 10).

Doch die pragmatische Ausrichtung fand erst in den 40er und 50er Jahren des 20. Jahrhunderts, in der damals erschienenen **Audiovisuellen (AV) / Audiolinguale (AL) Methode** ihre Anwendung im Fremdsprachenunterricht. In der audiovisuellen Methode benutzte man zum Erlernen der Fremdsprache vorwiegend Bild und Ton, in der Audiolingualen dominierte die Methode „Hören und Nachsprechen“. Die AV / AL Methode hatte das sprachliche Können der Lerner in Alltagssituationen als Ziel und wollte sprachliche Varietät vermitteln. Es wird in dieser Methode weitestgehend auf Grammatikexplikationen verzichtet, denn die Lernenden sollten die Grammatik der fremden Sprache unbewusst und automatisiert durch Imitieren gehörter Sprache und intensives Üben lernen. Dazu musste aber der Stoff in kleinste Einheiten zerlegt

---

<sup>25</sup> Vgl. dazu auch Roche (2013: 17).

werden, was ein sehr aufwendiges Verfahren war. Der Unterricht wurde dadurch auch öde und monoton (Roche 2013: 17-156).<sup>26</sup>

In den audiolingualen / audiovisuellen Lehrwerken steht die dialogische Fertigkeit der Lerner im Mittelpunkt und somit ist die Textsorte, die man in Lehrwerken fast ausschließlich findet der Dialog (Funk / Koenig 1991: 48). In dieser Methode wurden den Lernern Sätze als Muster vorgegeben, die sogenannten „patterns“, die durch ein Reiz-Reaktionsverfahren (vgl. dazu Kap.3.1 Behaviorismus) immer wieder eingeübt und gedrillt werden sollten. Diese typischen für diese Methode Übungen heißen „pattern drills“. Dadurch sollten Lerner die angestrebten Fähigkeiten erwerben. Je nach Schwerpunkt der Reizauslösung unterschied man zwischen der audiolingualen und der audiovisuellen Methode. Die AL-Methode wurde in den USA im zweiten Weltkrieg benutzt, sodass die Soldaten so schnell wie möglich Fremdsprachen lernen und dann in Kriegsgebieten eingesetzt werden können. Die AV-Methode entstand in Frankreich und vermischte sich später mit der AL-Methode (Storch 1999: 86).<sup>27</sup>

#### **4.2. Ansätze und Auffassungen des Fremdsprachenunterrichts heute**

Die Interesseverlagerung der Sprachwissenschaft von einer systemorientierten zu einer kommunikativ pragmatisch orientierten Linguistik wird in der heutigen Methode deutlich. Die **kommunikativ-pragmatische Methode** gilt als wichtigster methodischer Ansatz der Periode von 1970 bis 2000. Mit ihr wurden die Ziele der Reformbewegung des 19. Jahrhunderts schließlich umgesetzt. Diese Methode ist ein soziologisch begründetes Modell des Sprachenlernens. Sprachliche Kommunikation wird als Übernahme gesellschaftlicher Funktionen gesehen, sprachliche Zeichen gelten als Mittel für einen bestimmten Zweck, nämlich um eine bestimmte Handlung zu vollziehen (Batsalia 1997: 11-15).<sup>28</sup>

Der Name der Methode steht in Verbindung mit dem soziologischen Begriff der kommunikativen Kompetenz.<sup>29</sup> In Bezug auf den Sprachunterricht bedeutet dieses

---

<sup>26</sup> Vgl. dazu auch Huneke / Steinig (2000: 153-156).

<sup>27</sup> Vgl. dazu auch Roche (2013: 17-18).

<sup>28</sup> Vgl. dazu auch Roche (2013: 28).

<sup>29</sup> Die „kommunikative Kompetenz“ ist ein Begriff der aus der Soziologie entlehnt wurde. Es ist die Befähigung der Bürgerinnen und Bürger einer Gesellschaft die politischen und wirtschaftlichen Entscheidungsprozesse ihrer Gesellschaft eigenverantwortlich mitzubestimmen (Roche 2013: 28).

Modell die Abschaffung elitärer Strukturen. Der Lerner gilt nicht mehr als „leerer Behälter“, der „befüllt“ werden muss, sondern als eigenständig und mündig. Er kann seine Bedürfnisse selbst ausdrücken und steuern und strebt den alltagssprachlichen Stand eines Muttersprachlers an. Er soll die kommunikative Kompetenz eines Muttersprachlers erwerben und wie ein solcher handeln können. Der Lehrer gilt nicht mehr als der Allwissende, und das Lehrbuch verliert seinen elitären Charakter, da es nicht mehr die einzige Quelle des Lehrmaterials bildet. (Roche 1991: 28-29).<sup>30</sup>

In dieser Methode bilden folglich die Lerner den Mittelpunkt des Unterrichts. Ihre Bedürfnisse und Interessen bestimmen das Unterrichtsverfahren. Es müssen die frequentesten Sprechhandlungen ermittelt werden, bei denen der Lerner die Fremdsprache benutzen wird. Diese müssen ihm vorrangig didaktisiert werden. Zentrale didaktische Intention ist es, den Lernern sprachliches Handeln bei einem Aufenthalt im Land der Zielsprache zu ermöglichen und dies wird während des Unterrichts mit allen Mitteln gefördert. Die Grammatik und der Wortschatz spielen dabei eine sekundäre Rolle und werden funktional gesehen. Die Abfolge der Texte und der Aufgaben ist sehr flexibel konzipiert. Sie können verändert, ergänzt und verschoben werden (Huneke / Steinig 2000: 156-160).

Zum Erreichen dieses Lernziels reicht es aber nicht aus, die sprachlichen Mittel zu lernen und zu beherrschen, sie müssen unter den pragmatischen Bedingungen realer Kommunikation angewendet werden können (Storch 2009: 17).

Eines der zentralen Prinzipien der kommunikativen Didaktik lautet: „vom Verstehen zur Äußerung“ und bedeutend ist hierbei die Feststellung, dass die Grammatik in Verstehensprozessen, anders als in Mitteilungsprozessen eingesetzt wird. Der Lernweg beim Verstehen geht vom Erkennen der grammatischen Form zur Interpretation ihrer Bedeutung bzw. Funktion, während der Weg bei der Mitteilung von der Festlegung des Aussageinhalts zur Auswahl der passenden sprachlichen Formen geht (Neuner et al. 2009: 74-78).

Verweissystem und Informationsstruktur dieser Methode ist die funktionale Beschreibung der Sprache (Vgl. Kap.2 Funktionale und pragmatische Grammatik),

---

<sup>30</sup> Vgl. dazu auch Batsalia (1997: 11-15).

somit steht der kommunikative Zweck im Mittelpunkt der Beschreibung. Wenn der kommunikative Zweck des Erreichens eines Zieles das Wichtigste ist, dann spielt die aktuelle Realisierung durch bestimmte grammatische Strukturen eine untergeordnete Rolle. Sprache wird in Form von genormten und immer wiederkehrenden Strukturen beschrieben, die im Sprachunterricht vermittelt werden sollten. Dies kann aber nur für Grußformeln oder im Sprecherwechsel begrenzt im Unterricht angewendet werden, denn bei größeren Einheiten erweist es sich für schwierig (Roche 2013: 198).

Der Fremdsprachenunterricht geht mittlerweile über die einfache Vermittlung von Fertigkeiten hinaus. Die Perspektive von Alltagssituationen, in denen die Lerner bei Kontakten mit Sprechern der Zielsprache erfolgreich handeln können wird erweitert. Im **interkulturellen Ansatz** geht es um die Fähigkeit zum Fremdverstehen im umfassenden Sinn. (Huneke / Steinig 2000: 161) Dies beginnt mit der Annahme, dass das Nebeneinander von Kulturen nicht automatisch zu gegenseitigem Verstehen führt. Deshalb müssen Vermittlungsprozesse in Gang gesetzt werden. Bei interkultureller Vermittlung geht es nicht nur um das Vermitteln von Wissen über eine fremde Kultur, sondern um grundlegende Konzepte, Denkweisen und Lern- und Arbeitsmethoden. Klischees müssen abgebaut werden (Roche 2013: 289). Der Lerner muss die Perspektive bzw. die Weltansicht, die mit der neuen Sprache verbunden ist, lernen, und das bildet eine Aufgabe, die durch einen institutionell gesteuerten Lernprozesses schwer erreichbar ist (Harden 2006: 42).

Im Verlauf des Spracherwerbs verringert der Lerner nach und nach den Abstand zwischen seinem eigenen sprachlichen Verhalten jenem der muttersprachlichen Sprecher. Im günstigsten Fall sind die verbleibenden Unterschiede dann so gering, dass sie in der Praxis kaum noch feststellbar sind (Klein 1984: 149).

Eine weitere wichtige Auffassung der gegenwärtigen Fremdsprachendidaktik bildet **die Berücksichtigung der Muttersprache der Lerner**. Es ist eine Tatsache, dass die Muttersprache den Prozess des Fremdsprachenlernens beeinflusst. Auch der schulische Fremdsprachenunterricht hat als Basis die Muttersprache. In den Lehrwerken der kommunikativen Methode wird strenge Einsprachigkeit vermieden, dagegen sind Sprachvergleiche und zweisprachiges Material sehr hilfreich und

fördern den Unterricht (Funk / Koenig 1991: 54).

Allgemein gibt es heute die Ansicht, dass der Unterricht interessegesteuert sein muss. Die Lerner sollen nach Roche (2013: 38) ihre eigenen intrinsischen Lernperspektiven entwickeln und damit das geschieht, müssen die Lerner in die Entwicklung der Aufgaben und in ihrer Umsetzung direkt eingeschlossen werden. Sie übernehmen dadurch dann selbst Verantwortung und erfahren die Reaktionen der Umgebungen auf ihre Handlungen unmittelbar, was einen positiven Effekt auf ihre Motivation haben kann.

Alle streben einen guten Unterricht an, aber es stellt sich die Frage, was dazu gehören muss. Bimmel et al. (2011: 121-124) geben die 10 Merkmale an, die einen Unterricht heute als gut charakterisieren. Diese sind:

- 1) die klare Strukturierung des Unterrichts
- 2) der hohe Anteil echter Lernzeit
- 3) die inhaltliche Klarheit
- 4) die transparenten Leistungserwartungen
- 5) die Methodentiefe
- 6) das Lernfreundliche Klima
- 7) das sinnstiftende Kommunizieren
- 8) das individuelle Fördern
- 9) das intelligente Üben
- 10) die vorbereitende Umgebung

### **4.3. Bedeutende Faktoren des Fremdsprachenunterrichts**

Die vorliegende Arbeit behandelt die Beschreibung der Grammatik in verschiedenen Lehrwerken. Dieser Vorgang der Vermittlung der Grammatik bildet einen Teil des Fremdsprachenunterrichts. Während des Unterrichts gibt es jedoch eine Reihe von Faktoren, die abgesehen vom Lehrmaterial, das Unterrichtsgeschehen beeinflussen. Es muss uns somit immer bewusst sein, dass diese Faktoren nicht völlig isoliert betrachtet werden dürfen. Die Vielfalt und Komplexität des Fremdspracherwerbs ergibt sich jedesmal durch das unterschiedliche Zusammenspiel und durch die verschiedenen Kombinationen dieser

Faktoren.

Meist gelten der Lerner und der Lernende als die Kernelemente eines Unterrichts, wir werden aber im Folgenden auch andere sehr wichtige Faktoren vorstellen, die in der Didaktik eine besondere Rolle spielen.

### **Faktor: Lehrer**

Der Lehrer ist tatsächlich der Koordinator aller anderen Faktoren des Unterrichts und das bedeutet, dass er eine komplizierte Tätigkeit meistern muss. Wichtig bei seiner Arbeit ist es, sein Wissen den Schülern weiterzuleiten, ohne die Hauptrolle im Unterrichtsgeschehen zu spielen. Dieses Verfahren ist bereits sehr anspruchsvoll, da er nach Roche (2013: 78) bis zu 80 Prozent der Redezeit des Unterrichts für sich beansprucht. Er ist es meist der entscheidet, wer sprechen darf und wozu etwas gesagt werden soll. Trotzdem muss er dabei versuchen nicht der Mittelpunkt zu sein, sondern die Lernenden und das, was sie lernen sollen in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen (Bimmel et al. 2011: 68).

Natürlich muss ein Lehrer seinen Unterricht immer vorbereiten und das betrifft nicht nur die Unterrichtsplanung, sondern auch vieles mehr. Er muss sich zunächst mit den Lernenden befassen und für jeden ein individuelles Lernprofil erstellen. Im Idealfall können die Einzelprofile nach einem bestimmten Lerntyp zugeordnet werden, aber das ist nicht immer der Fall. Diese Profile braucht der Lehrer aber, damit er sich darauf stützen kann, wenn er den Unterricht gemäß den Bedürfnissen der Lerngruppe gestalten möchte. (Roche 2013: 37-41).

Ferner muss der Lehrende in jedem einzelnen Unterricht alle Faktoren des Unterrichts der Situation anpassen können. Es kann manchmal etwas Ungeplantes geschehen, wie ein wichtiges Ereignis in der Schule, das die Psychologie der Lerner positiv oder negativ und somit auch den Unterricht beeinflussen kann. Die Faktoren des Unterrichts müssen stets vom Lehrer miteinander in Verbindung gebracht werden, damit der Lernerfolg gewährleistet ist. Dies ist auch keine leichte Aufgabe.

Zu den wichtigen Aufgaben des Lehrers gehört auch, das geeignete Lehrwerk und das zusätzliche Lernmaterial für die bestimmte Gruppe auszuwählen. Wenn es nötig ist, muss er in das Lehrwerk eingreifen und seinen eigenen Unterricht formen, indem er sich für oder gegen Übungen entscheidet, indem er eine andere Progression des

Lehrbuchstoffes auswählt, oder indem er eigenes Lehrmaterial gestaltet. Anlass für diese Eingriffe bieten die Bedürfnisse der Lerngruppe und die jeweilige Lehrsituation.

### **Faktor: Lernende**

Trotz all dem sind nach Storch (2009: 327) nicht der Lehrende und der Lernende die wichtigsten Faktoren des Unterrichts, sondern zunächst der Lerner und seine Bereitschaft zu lernen, somit nimmt der Lerner die zentrale Rolle des Unterrichts ein. Die Lernbereitschaft bzw. Motivation drückt sich durch aktive zielgerichtete Konzentration, Aufmerksamkeit und Anstrengung der Lerner aus. Je mehr motivierte Schüler es in der Gruppe gibt, desto aktiver und effektiver wird ein Unterricht.

In großem Zusammenhang mit dem Unterricht steht das Alter der Lerner. Es handelt sich nach Roche (2013: 41) um einen wichtigen physiologisch bedingten Einflussfaktor beim Sprachenlernen. Dies wird auch dadurch deutlich, dass fast alle Lehrbücher gemäß dem Alter der Lerner verfasst werden. Somit gibt es Lehrbücher für Kinder, Jugendliche und für Erwachsene. Es ist festgestellt worden, dass das Alter den Erwerb der Aussprache und der Grammatik beeinflusst. Erwachsene durchlaufen nach Huneke / Steinig (2000: 10-12)<sup>31</sup> zwar die ersten Stufen der morphologischen und syntaktischen Progression schneller, die jüngeren erreichen jedoch eine höhere Kompetenz in der Aussprache, im Hörverstehen und in der Syntax. Ältere Kinder übertreffen die Erwachsenen und mittelfristig auch die jüngeren Kinder. Auch Lennebergs<sup>32</sup> Critical-Age-Hypothese, die zwar auf einer falschen Annahme bezüglich der Zeitspanne der Plastizität des Gehirns, beruht, hat zur Auffassung geführt, dass die Pubertät eine Art magische Grenze für den Erwerb einer Fremdsprache bildet. Das bedeutet auf keinen Fall, dass der Fremdspracherwerb nach der Pubertät nicht möglich ist, jedoch sollten solche Erkenntnisse von Lehrern bei der Bewertung der Progression ihrer Lerner beachtet werden.

Das Positive ist, dass der Unterricht jedesmal sehr abwechslungsreich verlaufen kann, da die Kombination verschiedener Lernprofile immer eine neue Lehrsituation

---

<sup>31</sup> Vgl. dazu auch Strozer 1994 zitiert nach Huneke / Steinig (2000: 10).

<sup>32</sup> Nach der Theorie der „kritischen Spanne“, die sich vom ca. zweiten Lebensjahr bis in die Pubertät ausstreckt, verfügt das Gehirn über eine bestimmte Plastizität, die den Erwerb einer Fremdsprache in dieser bestimmten Periode erleichtert. Dabei werden die sprachlichen Funktionen in der linken Hemisphäre des Gehirns lokalisiert (Klein 1984: 22).

gestaltet. Jedes einzelne Lernprofil enthält Besonderheiten, die ein Lerner erkennen muss. Nicht nur das Alter oder die Motivation spielen eine Rolle, sondern auch andere Faktoren wie seine allgemeine Lernfähigkeit, seine soziale Herkunft, seine Vorlieben und sogar sein Geschlecht. Somit können die einzelnen Lernprofile und somit die persönlichen Eigenschaften der Lerner jedesmal den Unterrichtsablauf beeinflussen (Roche 2013: 35-49).<sup>33</sup>

### **Faktor: Lehrmaterial**

Meist bildet das ausgewählte Lehrwerk das Hauptmaterial des Unterrichts und die große Mehrzahl der Lehrer stützt sich darauf, wenn sie ihren Unterricht planen und gestalten. Jedes Lehrwerk wendet sich immer an eine bestimmte Zielgruppe und ist für ein bestimmtes Niveau geeignet. Diese zwei Aspekte werden folglich bei der Entstehung eines Lehrwerks von den Verfassern als Erstes berücksichtigt. Deshalb wird auch immer das geeignete Lehrwerk für die jeweilige Gruppe verwendet.

Die Lehrwerke ordnen den Unterrichtsstoff nach bestimmten Kriterien an. Bedeutende Kriterien für die Auswahl und Reihenfolge von Strukturen sind nach Klein (1984: 33) ihre Lernschwierigkeit und ihre Wichtigkeit. Somit werden zunächst die leichteren und wichtigsten Phänomene einer Sprache in den Lehrwerken didaktisiert.

Natürlich müssen Lehrwerke regelmäßig neu überarbeitet bzw. aktualisiert werden. Das ist zunächst Aufgabe des Verlags, doch der Lehrer muss als Erster darüber Bescheid wissen. Es kann beispielsweise passieren, dass die im Buch enthaltene Prüfungsvorbereitung noch nicht aktualisiert wurde, oder es kann eine neue Regelung bezüglich der Rechtschreibung geben, die im Buch noch nicht enthalten ist. Die nächste Auflage kann sich verspäten. Die Lernenden müssen aber rechtzeitig darüber informiert werden, deshalb ist es wichtig, dass der Unterrichtsstoff regelmäßig aktualisiert wird.

Oft muss der Unterricht sogar durch zusätzliches Material bereichert werden, das am besten für die bestimmte Gruppe geeignet ist. All das zusätzliche Material muss nach Bimmel et al. (2011: 61-65) vom Lehrer sorgfältig ausgewählt und überarbeitet

---

<sup>33</sup> Vgl. dazu auch Bimmel et al. (2011: 27-28).

werden, bevor es im Unterricht in irgendeiner Form integriert wird. Leider hängt aber die Auswahl des Materials nicht immer nur von der Zielgruppe ab, da organisatorische Aspekte eine Rolle spielen können. Roche (2016: 466-467) fasst diese Aspekte zusammen: Es sind die Verfügbare Zeit zur Vorbereitung des Unterrichts, die Unterrichtszeit an sich, die Un- bzw. Zufriedenheit mit dem Lehrbuch und schließlich der Zugang zu Quellen und Medien.

Es sollte allen Teilnehmern des Unterrichts bewusst sein, dass das Lehrwerk nicht identisch mit dem Unterricht ist. Zum Unterricht gehört alles was der Lehrer den Lernenden erklärt, auch die Arbeitsblätter, die vom Lehrer selbst gestaltet und ausgeteilt werden und natürlich gelten auch seine Notizen an der Tafel als zusätzliches Unterrichtsmaterial (Bimmel et al. 20011: 7-18).

### **Faktor: Lehrplan, Lehrziele und Methodik**

Ein Lehrplan ist eine Art Stoffverteilungsplan, der von einer übergeordneten Instanz, wie die Schulleitung oder das Ministerium für eine bestimmte Kursstufe aufgestellt wurde. Für den Bereich der staatlichen Bildungseinrichtungen gilt, dass das was gelehrt, gelernt und dementsprechend auch geprüft werden soll, landesweit festliegt. Deshalb gibt es Rahmenrichtlinien<sup>34</sup> und Curricula<sup>35</sup>, die genauso wie die Lehrpläne verbindlich für den Unterricht sind. Sie sind alle aufeinander bezogen und an denselben Grundprinzipien orientiert. Hierbei haben die Lehrenden und die Lernenden bezüglich der Ausgestaltung nur begrenzte Eingriffsmöglichkeiten (Harden 2006: 33).<sup>36</sup>

Auf der Basis des Lehrplans werden vom Verfasser eines Lehrbuchs oder von einem Lehrer dann die Lernziele aufgestellt. Für die Gestaltung eines Lehrbuchs, wird nicht nur die Auswahl und Präsentation des Lernstoffs ausgewählt, sondern auch die Übungsformen (Bimmel et al. 2011: 16-17). Ähnlich wie ein Verfasser eines Lehrbuchs muss ein Lehrer auch seinen Lerngegenstand, so weit wie es ihm erlaubt ist bestimmen, und sich für eine konkrete Anordnung dieses Gegenstandes

---

<sup>34</sup> Rahmenrichtlinien machen allgemeine Aussagen zu einer bestimmten Schulstufe oder Zielgruppe (Bimmel et al. 2011: 16).

<sup>35</sup> Curricula gehen auf die Grundlagen und Voraussetzungen des Faches im Schulsystem des Landes ein und begründen die Didaktik und Methodik des Unterrichtsfaches (Bimmel et al. 2011: 16).

<sup>36</sup> Vgl. dazu auch Bimmel et al. (2011: 16-17).

entscheiden. Bei der Unterrichtsplanung eines Sprachkurses werden nach Roche (2013: 214) die Lehr- bzw. Lernziele vom Lehrer festgelegt und dann durch didaktische und methodische Verfahren umgesetzt.

Die Auswahl des Lernstoffes bzw. Selektion und die Anordnung bzw. Progression wird somit immer von den jeweiligen festgelegten Lernzielen bestimmt. In der kommunikativen Fremdsprachendidaktik werden pragmatische Lernziele bestimmt, die sich auf die kommunikativen Bedürfnisse einer definierten Lerngruppe stützen. Die wichtigsten Kriterien, die für die Festlegung der Lernziele beachtet werden sollten sind die Nützlichkeit und die Gebrauchs- und Verwendungsrelevanz (Storch 2009: 25).

Natürlich muss auch eine Methodik für den Unterricht ausgewählt werden. Welche schließlich angewendet wird, hängt nach Roche (2013: 261) ebenfalls von der jeweiligen Zielsetzung des Unterrichts und den Ausgangsbedingungen der Lerner ab. Die Methode wird somit nicht willkürlich ausgewählt, sondern steht im Zusammenhang mit den angestrebten Kompetenzen, den Lernzielen, den Lernvariablen und den Lernbedingungen.

Das einfache Ziel jeder Unterrichtsstunde sollte nach Bimmel et al. (2001: 41) immer sein, dass jeder Lernende am Ende jeder Stunde etwas zu seinen Kenntnissen bzw. Fertigkeiten hinzugefügt hat.

### **Faktor: Lehraktivitäten und Sozialformen**

Der Bereich Lehr- bzw. Schüleraktivitäten gibt eine Fülle von Anregungen für einen zyklisch aufgebauten, schüler- und situationsbezogenen Unterricht und stellt die eigene Lebenswelt der Lerner und ihre interkulturellen Erfahrungen in den Mittelpunkt des Lernens (Roche 2013: 223).

Dieser lernerorientierte Unterricht gibt den Lernern die Möglichkeit möglichst viele Handlungen während des Unterrichts zu verrichten und dadurch die Lernziele zu erreichen. Schließlich soll an ihnen selbst beobachtbar sein, ob sie die Lernziele erreicht haben oder nicht. Die Aufgaben können während des Unterrichts abwechselnd in verschiedenen Arbeitsformen durchgeführt werden. Man bezeichnet diese Arbeitsformen des Unterrichts als Sozialformen. Es sind die Arten mit denen sowohl die Schüler untereinander, als auch die Schüler und die Lehrer in einer

Unterrichtsstunde zusammenarbeiten. Der Lehrer muss jedes Mal die geeigneten Sozialformen auswählen, die möglichst effektiv für die bestimmte Zielgruppe und für das bestimmte Unterrichtsmaterial sind (Bimmel et al. 2011: 54-56).<sup>37</sup>

Nach Roche (2013: 223) sind die fünf Sozialformen des Unterrichts folgende: der Frontalunterricht bzw. die Arbeit im Plenum, die Gruppenarbeit, die Partnerarbeit und schließlich die Einzelarbeit. Durch ihre abwechselnde Anwendung erreicht man eine vielfältige mündliche und schriftliche Umsetzung der Lernziele und den Aufbau wichtiger kommunikativer Kompetenzen.

Der Frontalunterricht ist die bekannteste und traditionellste Form des Unterrichts. Der Lehrer steht im Zentrum des Unterrichtsgeschehens und kann durch seine dominante Position den Unterricht besser steuern. Doch erst der Einsatz verschiedener Sozialformen wie die Partner- und die Gruppenarbeit wirkt sich positiv auf die Sozialbeziehungen der Klasse und den Lernerfolg aus. Der Frontalunterricht dagegen fördert weder die Interaktion noch das sprachliche Handeln und da man eine fremde Sprache nur durch aktives sprachliches Handeln lernen kann, muss dieser Aspekt unbedingt berücksichtigt werden (Storch 2009: 305-311). Außerdem kann der Frontalunterricht zur Folge haben, dass nicht alle Schüler am Unterricht teilnehmen. Im traditionellen Unterricht ist es nämlich schwierig den Lernbedürfnissen jedes einzelnen Schülers gerecht zu werden und folglich kann es dazu kommen, dass sich manche langweilen und andere dem Unterricht nicht folgen können (Huneke / Steinig 2000: 80).

### **Faktor: Lehrsituation**

Nach Bimmel et al. (2011: 23-24) wird die Lehr- bzw. Unterrichtssituation durch die realen Arbeitsbedingungen und auch durch die institutionellen Rahmenbedingungen an einer Schule bestimmt. Die Klassenstärke, der Unterrichtsraum, die verfügbaren Medien und die Umweltbedingungen sind einige Bedingungen, die den Unterricht beeinflussen können. Für Klein (1984: 27-28) kann das Alter, die Art des Erwerbs d.h. gesteuert oder ungesteuert, und das angestrebte Niveau bzw. die angestrebte Fertigkeit jedes Mal eine verschiedene Lehrsituation bilden.

---

<sup>37</sup> Vgl. dazu auch Aschersleben (1979) und Schiffler (1980) zitiert nach Storch (2009: 305).

Nach Huneke / Steinig (2000: 78) war bisher Ort des Unterrichtsgeschehens üblicherweise ein Raum mit Stühlen, Bänken und Tischen, die meistens in einer Richtung angeordnet waren. Dort stand ein Schreibtisch mit einem bequemeren Stuhl vor einer Tafel. Dieses nicht mehr als selbständig geltende räumliche Grundmuster einer Klasse bildet ein großes Beispiel dafür, dass die Lehrsituation aus verschiedenen und sogar manchmal unerwarteten Gründen variieren kann.

Ein gegenwärtiges Beispiel einer unerwarteten Lehrsituation bildet die Pandemie des Corona-Virus, die einen immensen Einfluss auf den Alltag fast aller Menschen weltweit hatte. Wie alle Bereiche des Alltags änderten sich auch der Lernprozess und die Lehrsituation der Menschen. Dieser externe Faktor hat einen großen und leider negativen Effekt auf die Psychologie der Menschen ausgeübt. In sehr kurzer Zeit und ohne Vorankündigung musste sich die Menschheit an eine völlig neue globale Situation anpassen. Das Lernumfeld hat sich plötzlich und radikal geändert. Mittlerweile müssen Schüler und Lehrer Masken tragen, sich ständig Corona-Tests unterziehen und die ganze Zeit an Sicherheitsabständen und Desinfektion denken. Das traditionelle Schulgebäude wurde plötzlich durch eine digitale Lernplattform mit online-Klassenzimmern ersetzt. Wir können somit noch nicht die Auswirkungen auf die Lernmotivation und den Lernerfolg berechnen. Dies kann nicht vorhergesagt werden, es wird sich aber durch künftige Untersuchungen ergeben. Das, was mit Sicherheit gesagt werden kann, ist, dass sowohl Lerner als auch Lehrer einer völlig neuen und großen Herausforderung ausgesetzt sind.

#### **4.4. Stellenwert der Grammatik im Fremdsprachenunterricht heute**

Die Grammatiken konzentrieren sich heutzutage auf das Gegenwartsdeutsche. Das war im späten 19. und in den Anfängen des 20. Jahrhunderts nicht so, da für eine Beschreibung der deutschen Sprache damals immer auch die Geschichte der Sprache behandelt werden musste. Dagegen gibt es heute spezielle Beschreibungen für die verschiedenen Ebenen der Grammatik. Die meisten Grammatiken konzentrieren sich nun meist auf die Formenlehre bzw. Flexionsmorphologie und die Satzlehre bzw. Syntax. Nur selten beinhalten sie auch eine Lautlehre und eine Orthographie (Eisenberg 2013: 1).

Bezüglich der Grammatik geht die gegenwärtige Sprachdidaktik davon aus, dass der Weg von den Regelkenntnissen zur Textproduktion nicht der effektivste Weg ist. Wenn aber von Regeln ausgegangen wird, sollten es nach Bimmel et al. (2011: 144) keine sprachsystematischen Regeln, sondern immer Gebrauchsregeln sein und bei ihrer Vermittlung sollte ein induktives Vorgehen gegenüber einem deduktiven Vorgehen bevorzugt werden.

Die heutige Fremdsprachendidaktik unterstützt durch die Vermittlung der nötigen Sprachmittel, den aktiven handlungsbezogenen Unterricht, der authentische kontextreiche Kommunikationssituationen liefert. Auch bei der Verwendung der Szenariendidaktik<sup>38</sup> sollte berücksichtigt werden, dass sich das sprachliche Handeln und die Grammatikvermittlung nicht ausschließen. Zwar stehen der kommunikative Zweck und die Sprachanwendung im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens, aber es können in Handlungszusammenhängen, Aufgaben und Spielen eines Lernszenarios bei jeder Sprachaktivität auch grammatische Strukturen und Strukturbewusstsein vermittelt werden (Roche 2013: 266).

Um das in der Übungsphase angestrebte Lernziel zu erreichen kann eine Grammatikregel manchmal hilfreich sein. Bei manchen Strukturen würde es aber ohne Regel sogar sehr lange dauern bis die Schüler die Grammatik beherrschen. Aber viele Strukturen werden auch ohne Grammatikregeln gelernt. Es passiert auch, dass ein Lernender die Grammatikregel einer Struktur zwar kennt, sie aber in Gesprächen falsch benutzt (Bimmel et al. 2011: 128).

Somit wird die Auffassung deutlich, dass Grammatikübungen allein nicht ausreichen um die Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache zu erreichen und dass die Zielfertigkeit selbst intensiv geübt werden muss. Wie die neuere fachdidaktische Diskussion zeigt, kommt der Grammatik als Teilbereich der Zielfertigkeit ein wichtiger Stellenwert zu und daher findet man in neuen DaF-Lehrwerken zahlreiche Übungen zu verschiedenen grammatischen Phänomenen (Storch 1999: 86).

Nach Funk / Koenig (1991: 123) sollte der Lerner bei der Vermittlung der Grammatik

---

<sup>38</sup> Die Szenariendidaktik entstand im modernen Fremdsprachenunterricht als Konsequenz aus der fachlichen Forschungs- und Diskussionslage. Es ist ein Weg Sprachwachstum durch kontinuierliche Arbeit an der Sprache der Lernenden zu erreichen. Dabei werden mittels gemeinsamer und individueller Lernaktivitäten zuverlässige Fertigungs- und Kenntnisprofile gesichert. (Legutke / Schocker-v. Ditfurth 2003: 64)

mehr als bisher einbezogen werden. Der Lernende muss dazu geleitet werden, sein Lernen aktiv zu organisieren und dabei mehr und mehr Selbständigkeit im Umgang mit dem Lernstoff zu entwickeln. Nur so würde dann mehr Raum für kommunikative Aktivitäten im Unterricht entstehen. Gerade in den letzten Jahren werden mehr und mehr kreative Elemente in den Fremdsprachenunterricht integriert.

Tatsache ist, dass besonders im schulischen Bereich heutzutage die Bedürfnisse unserer multikulturellen, multilingualen Gesellschaft in den didaktischen Lehrwerken nicht wirklich beachtet werden. Der multikulturelle Ansatz vermittelt zwar sowohl die Gemeinsamkeiten als auch die Besonderheiten der verschiedenen Sprachen und Kulturen, spiegelt sich nach Γεωργιαφέντης / Κλειδή / Τσόκογλου (2020: 246) aber in den Lehrwerken nicht wider. Wichtiges Hindernis bilden dabei die sehr unterschiedlichen Beschreibungen der Sprachsysteme der Muttersprache und der anderen Fremdsprachen. Um aber jeden Sprachunterricht erfolgreich gestalten zu können, muss es eine Zusammenarbeit mit der Didaktisierung der anderen Sprachen geben.

#### **4.5. Vermittlung der Grammatik**

Es werden zwei Typen von Sprachwissen unterschieden das explizite und das implizite Wissen und entsprechend auch zwei Arten der Grammatikvermittlung. Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist der Erwerb von implizitem Wissen. Eine metasprachliche Grammatikvermittlung, d.h. explizites Wissen, das als „das Kennen der Sprache“ bezeichnet wird, ist dazu nicht immer notwendig. Dies wird durch den ungesteuerten Spracherwerb deutlich. Das implizite Sprachwissen sind die meist unbewussten Wissensbestände, die es dem Lerner ermöglichen, eine Äußerung in der Fremdsprache zu verstehen und zu produzieren. Dieses Wissen nennt man auch das „das Können einer Sprache“ (Hunke / Steinig 2000: 139).

Explizites Grammatikwissen ist nach Storch (2009: 180) einerseits ein didaktisches Hilfsmittel beim Sprachenlernen, da es den Lernweg zur Kommunikationsfähigkeit erleichtern kann, andererseits kann es auch als zusätzlicher Lernstoff angesehen werden, den man sowieso nach Erfüllung seiner Funktion vergessen sollte.

Im Mittelpunkt vieler didaktischer Diskussionen stand das induktive und deduktive

Verfahren der Grammatikvermittlung. Es wurde schließlich das induktive Verfahren bevorzugt. In diesem Verfahren werden die Regeln aus dem vorliegendem Material erschlossen und es wird das Memorieren von Mustersätzen anstelle des Memorierens von Regeln gesetzt (Harden 2006: 37).<sup>39</sup> In der induktiven Grammatikarbeit bewegt man sich vom Konkreten d.h. von einem Text, von einer Situation oder von Beispielen zum Abstrakten also zu einer grammatischen Regularität. Dagegen führte der traditionelle deduktive Weg von einer abstrakten grammatischen Regularität aus über Beispiele dazu schließlich zu den Übungen dieses grammatischen Phänomens (Storch 2009: 182).<sup>40</sup>

Sowohl der Umfang als auch die Form der Darstellung von grammatischen Regeln variiert von Lehrwerk zu Lehrwerk. Manche Lehrwerkautoren widmen besonders viel Platz für die Darstellung einer Regel, andere hingegen sehr wenig. Es gibt nämlich keine allgemeinverbindliche Präsentation von Grammatik (Funk / Koenig 1991: 15). Tsokoglou (2016-2017) fasst die Möglichkeiten, die es gibt, um das grammatische Material darzustellen zusammen. Am meisten bekannt sind die grammatischen Darstellungen tabellarischer Form, wie die bekannten Konjugations- oder Deklinationstabellen. Ferner gibt es oft zusammenfassende grammatische Übersichten und auch Darstellungen, die auf bestimmten linguistischen Modellen basieren. Die Vermittlung der Grammatik kann ebenfalls durch die Formulierung von grammatischen Regeln und fachlicher Terminologie erfolgen. Außerdem kann Grammatik durch graphisch gestaltete Übersichten, Memotechniken, durch abstrakte und konkrete Symbole und sogar durch Diagramme, Schemata und Skizzen visualisiert werden. Schließlich sollten im Unterricht unserer heutigen vielsprachigen multikulturellen Gesellschaft nicht nur die Verwendung der Muttersprache bei der Vermittlung der Grammatik als ein wichtiges Hilfsmittel dienen, sondern auch der Sprachvergleich zu den schon erworbenen Sprachen.

Es gibt somit eine Vielfalt an Möglichkeiten und verschiedene Kombinationen dieser Möglichkeiten, um die Grammatik einer Sprache zu beschreiben. Wir werden in dieser Arbeit exemplarisch die Darstellung der Zeitform „Perfekt“ in drei Lehrwerken

---

<sup>39</sup> Vgl. dazu auch Zeyer (2018: 63).

<sup>40</sup> Vgl. dazu auch Zimmermann (1977) zitiert nach Storch (2009: 182).

des DaF-Unterrichts untersuchen. Somit werden wir beobachten können auf welche Art und Weise dieses grammatische Phänomen in jedem Lehrwerk vorgestellt wird. Unser Ziel ist nämlich, anhand unserer Beobachtungen, Schlüsse darüber ziehen können, wie die Grammatik in der Gegenwart tatsächlich didaktisiert wird.

#### **4.6. Deutschunterricht und Lehrwerke in griechischen Schulen**

Deutsch wird in Griechenland im schulischen Bereich als Folgefremdsprache bzw. als Tertiärsprache nach Englisch unterrichtet. Somit bringen die Schüler Kenntnisse und Sprachbewusstsein nicht nur von ihrer Muttersprache, sondern auch von der ersten Fremdsprache in den Unterricht mit. Tatsächlich bildet Englisch oft die „Tür“, die den Einstieg in die Welt der Fremdsprachen öffnet. Diese Tatsache muss unbedingt bei der Unterrichtsplanung der Folgefremdsprache berücksichtigt werden. Das Konzept sollte sein, dass die Fremdsprachen so gelehrt werden, dass sie nicht isoliert voneinander bleiben, sondern aufeinander aufbauen. Die Tertiärsprachendidaktik sollte als Ziel die gesamte Erweiterung der sprachlichen Kommunikationsfähigkeit der Lehrenden haben. Die Schüler sollten ihr Interesse an der Verbesserung und Erweiterung ihrer Fremdsprachenkenntnisse behalten und gelernt haben, wie man selbstständig Fremdsprachen weiterlernen kann (Neuner et al. 2009: 6-24).

In Griechenland beginnt der Fremdsprachenunterricht in den öffentlichen Schulen schon in der ersten Klasse<sup>41</sup> und die Sprache, die alle Erstklässler lernen müssen ist Englisch. Erst in der fünften Klasse der griechischen Grundschule wird dann die zweite Fremdsprache eingeführt. Was die zweite Fremdsprache betrifft, gibt es für die Schüler die Möglichkeit zwischen Deutsch und Französisch auszuwählen. Die Kinder müssen im Jahr zuvor angeben, welche Sprache sie lernen möchten. Der Deutschunterricht endet in den öffentlichen Schulen seit dem vergangenen Schuljahr<sup>42</sup> in der zweiten Klasse des griechischen Lyzeums d.h. im vorletzten Schuljahr. Der Deutschunterricht besteht in allen Klassen aus zwei Unterrichtsstunden pro Woche.

Bezüglich der Lehrwerke gibt es für die zwei letzten Klassen der griechischen Grundschulen, in denen Deutsch didaktisiert wird, d.h. für die fünfte und sechste

---

<sup>41</sup> Stand: Schuljahr 2020-21. Es gibt in diesem Bereich ständig Änderungen. Bis 2019-2020 war in den öffentlichen Schulen das Fach Deutsch ein Auswahlfach zwischen vielen anderen in den ersten zwei Klassen des griechischen Lyzeums. Ab 2020-2021 ist gehört in diesen Klassen fest zum Stundenplan.

<sup>42</sup> Ebd.

Klasse eine kleine Anzahl von Büchern, aus denen der Deutschlehrer bzw. die Deutschlehrerin eins für den Unterricht in dieser bestimmten Schule auswählen kann. Diese für dieses Niveau und für das bestimmte Alter der Schüler geeigneten Lehrbücher werden von den größten Verlegern von Fremdsprachenbüchern in Griechenland vorgeschlagen. Der Deutschlehrer muss sich dann in Zusammenarbeit mit der Direktion und der lokalen Bildungszentrale für eins der Lehrbücher, die zur Auswahl stehen, entscheiden.

Für die drei Klassen des griechischen Gymnasiums und für die ersten zwei Klassen des griechischen Lyzeums, in denen Deutsch didaktisiert wird, gilt etwas anderes. Für diese Klassen gibt es keine Auswahl an Lehrbüchern. Es ist vorbestimmt, welches Lehrwerk didaktisiert werden muss, da dieses Lehrwerk eigens für den Unterricht „Deutsch als zweite Fremdsprache“ in öffentlichen Schulen in Griechenland im Auftrag des griechischen Bildungsministeriums für diese Klassen verfasst und herausgegeben wurde. Es ist das einzige Lehrwerk, das jemals für Deutsch als Fremdsprache für griechische öffentliche Schulen herausgegeben wurde und heißt „Deutsch ein Hit“. Diese Lehrwerksreihe besteht aus drei Bänden und für jeden Band gibt es ein Kurs- und ein Arbeitsbuch.

## **5. Untersuchungsgegenstand der Arbeit**

### **5.1. Beschreibung der Vorgehensweise**

Für diese Arbeit wurde als Untersuchungsgegenstand die Didaktisierung des Phänomens „Perfekt“ in den Grammatikteilen der Lehrwerke des DaF-Unterrichts für Jugendliche in Griechenland ausgewählt. Wir möchten ausführlich untersuchen, wie dieses Phänomen in den drei vorgestellten gegenwärtigen Lehrwerken dargestellt wird. Dazu werden wir den Grammatikteil mit den darin enthaltenen Aufgaben, die sich auf dieses Phänomen beziehen, beobachten. Bei jeder Darstellung werden die Systematisierung und die Progression des Grammatikstoffes verfolgt. Es soll festgestellt werden, ob der jeweilige Stoff adäquat für den Fremdsprachenunterricht ist, d.h. ob jede Grammatikbeschreibung die Charakteristika einer didaktischen Grammatik aufweist (vgl. dazu Kap. 1.5.) und niveau- und altersspezifische Unterschiede der Lernenden berücksichtigt. Dazu muss beobachtet werden, ob jede

einzelne Grammatikdarstellung die Charakteristika einer didaktischen Grammatik aufweist (vgl. dazu Kap. 1.4.). Schließlich werden alle drei Beschreibungen zusammengefasst, um die Tendenzen der heutigen Grammatikvermittlung in den didaktischen Lehrwerken zu entdecken.

Bedeutend für diese Untersuchung ist aber auch den entsprechenden Stoff aus den linguistischen Grammatiken zu berücksichtigen. Diese Grammatiken dienen anderen Zwecken und haben (vgl. dazu Kapitel 1.3.) andere Charakteristika, als die didaktischen Grammatiken. Sie können daher nicht als direktes Material im Unterricht verwendet werden. Trotzdem ist die Darstellung des Perfekts in diesen Grammatiken für diese Arbeit relevant, da sie die Quelle des grammatischen Materials der didaktischen Lehrwerke bilden und aus diesem Grund werden exemplarisch auch zwei ausgewählte linguistische Grammatiken bezüglich der Beschreibung der Zeitform „Perfekt“ untersucht.

Eine ausführliche Untersuchung eines solchen Untersuchungsgegenstandes muss also das ganze Verfahren der Umformung des linguistischen Materials, durch die Berücksichtigung bestimmter Kriterien, in didaktisches Material für den Unterricht verfolgen und dies ist die eigentliche Richtlinie unserer Arbeit.

## **5.2.Gründe zur Auswahl des Phänomens**

Das grammatische Phänomen, das für diese Arbeit ausgewählt wurde ist die Zeitform „Perfekt“. Diese Form wurde nicht zufällig ausgewählt. Das Perfekt muss den Lernern am Ende des Niveaus A1 beigebracht werden und es handelt sich hierbei um eine Zeitform mit besonderen Merkmalen. Man könnte sagen, dass die Lerner zum ersten Mal einen so komplexen Grammatikstoff in diesem Niveau begegnen. Aus diesem Grund, sollte m.E. die Didaktisierung dieses Phänomens vollständiger erfolgen.

Die Zeitform Perfekt nimmt einen wichtigen Platz, beim Erwerb der deutschen Sprache ein, da diese Zeitform die meistbenutzte Vergangenheitsform der deutschen Sprache bildet. Ein weiterer Grund für die Komplexität dieses Phänomens ist, dass es sich um eine analytische<sup>43</sup> Form handelt. Allgemein jedoch gibt es Eigenschaften die

---

<sup>43</sup> Die Unterscheidung zwischen einfachen bzw. synthetischen und mehrteiligen bzw. analytischen Verbformen ist in der Grammatik zentral. Die analytischen Verbformen bestehen aus (mindestens) einem Hilfsverb und einer infiniten Form eines Vollverbs. (Duden 2006: 437)

den griechischen Lernern, teils wegen Interferenzen und teils weil diese Zeitform Merkmale hat, die die Lerner in schon erworbenen Sprachen nicht begegnet haben, einige Schwierigkeiten bereiten kann. Diese Merkmale sind folgende:

- Auf der Ebene der Formbildung: Zum einen ist die Morphologie der Partizips Perfekt der verschiedenen Verben sehr unterschiedlich, da es sowohl eine regelmäßige als auch eine unregelmäßige Bildung des Partizips Perfekt gibt. Zum anderen gibt es Gruppen von Verben, die das Perfekt nicht mit dem Hilfsverb „haben“ sondern mit dem Hilfsverb „sein“ bilden (Vgl. Helbig / Buscha 2001: 124-125).
- Auf syntaktischer Ebene: In der deutschen Sprache wird das Hilfsverb nicht vom Partizip Perfekt begleitet, sondern es kommt an die letzte Position des Satzes. Die Positionen des Hilfsverbs und des Partizips Perfekt (Satzklammer) werden meist in den didaktischen Grammatiken betont und nicht in den linguistischen.
- Auf der Ebene der Semantik bzw. der Verwendung: Die Schwierigkeit liegt darin, dass das Perfekt eine von den drei Vergangenheitsformen des Deutschen bildet und der Lerner muss wissen, wie bzw. wann diese Zeitform richtig verwendet wird, da es keine direkte Entsprechung zu den Tempusformen in der griechischen Sprache gibt. Auch in der englischen Sprache gibt es zusätzlich die progressiven Vergangenheitsformen, die verwendet werden und so kann auch diese Sprache nicht hilfreich sein (Vgl. Helbig / Buscha 2001: 124-125).

Die griechischen Lerner, die in unserem Fall Jugendliche sind, müssen sich also in einem relativ niedrigen Niveau mit einem relativ komplizierten Phänomen der deutschen Sprache auseinandersetzen. Es gibt zwar einige Eigenschaften dieses Phänomens, für die es in den schon bekannten Sprachen der Lerner Entsprechungen gibt, wie beispielsweise die Tatsache, dass die Bildung der Zeitform ein Hilfsverb und zwar meist „haben“ erfordert, aber Vieles ist für die Deutschlerner daran auch neu. Ein weiteres Beispiel ist, dass es auch im Englischen ein Partizip Perfekt (past participle) gibt dass bei einigen Verben regelmäßig und bei anderen Verben unregelmäßig gebildet wird. Auch ist die Liste mit den unregelmäßigen Verben, in

der die dritte Spalte neben dem Infinitiv und dem Imperfekt das Partizip Perfekt belegt den Lernern aus dem Englischen schon bekannt. Dies kann einen positiven Transfer aus den schon erworbenen Sprachen bilden und somit das Erlernen der Zeitform einfacher machen. Es bleibt aber die Tatsache, dass die Lerner wieder eine Reihe von Partizipien auswendig lernen müssen, um zu wissen, wie jedes unregelmäßige Verb sein Partizip bildet. Das bildet den ersten Grund, warum dieses grammatische Phänomen für das Niveau als kompliziert gilt.

Der zweite Grund ist, dass die Lernenden noch lernen müssen, dass das Perfekt bei manchen Verben mit dem Hilfsverb „sein“ statt „haben“ gebildet wird, was weder für die griechische noch für die englische Sprache gilt, da beide Sprachen diese Zeitform nur mit dem Hilfsverb „haben“ bilden. Somit könnte man annehmen, dass das zu einem negativen Transfer führen würde.

Aus syntaktischer Sicht gibt es wieder einen Unterschied zu den bekannten Sprachen, da sowohl in der griechischen als auch in der englischen Sprache das Hilfsverb im Satz von dem Partizip Perfekt begleitet wird bzw. dass das Partizip genau nach dem Hilfsverb steht. Entsprechende Beispiele sind folgende: griech.: (Εγώ) Έχω γράψει ένα γράμμα, engl.: I have written a letter. In diesen Sprachen kommt im Satz zuerst das Hilfsverb vor und gleich danach das Partizip Perfekt, während im Deutschen das Hilfsverb zwar in der bekannten zweiten Position steht aber das Partizip Perfekt im Hauptsatz am Ende des Satzes (Satzklammer) wie deut.: Ich habe den Brief geschrieben.

Was die Verwendung der Zeitform betrifft, kann es ebenfalls Missverständnisse bei den Lernern geben. Dieses Tempus gibt es sowohl im Englischen (perfect) als auch im Griechischen (Παρακείμενος), aber es gibt oft keine direkte Entsprechung zum deutschen Perfekt, da es im Englischen auch mehrere Vergangenheitsformen und Progressivformen gibt, und im Griechischen auch andere Vergangenheitsformen wie der Aorist (Αόριστος) und das Präteritum (Παρατατικός) dem Perfekt des Deutschen entsprechen und nicht immer das griechische Perfekt (Παρακείμενος).

Die Didaktisierung dieses vielfältigen Phänomens muss somit auf die verschiedenen grammatischen Ebenen eingehen, damit sich die Lerner ein möglichst vollständiges Bild über diese Zeitform machen können. Somit bildet es eine interessante

Herausforderung für jeden Lehrbuchautor und für jeden Lehrer diesen Teil der Grammatik auf die beste Art und Weise zu vermitteln.

### **5.3. Darstellung des Perfekts in linguistischen Grammatiken**

In dieser Arbeit werden wir uns mit den Grammatikteilen der didaktischen Lehrwerke des DaF-Unterrichts in Griechenland näher befassen. Wir können uns bedauerlicherweise, wegen des Umfangs einer solchen Untersuchung nicht mit der Darstellung des Perfekts in den linguistischen Grammatiken detailliert beschäftigen. Wir müssen aber unbedingt die Quellen nachschlagen, aus denen der Stoff für die Didaktisierung der Grammatik entnommen wird bzw. werden müsste. Denn die didaktischen Grammatiken sollten zwar immer auf linguistische Grammatiken basieren, das Material muss aber gemäß besonderer Kriterien umgeformt werden (Vgl. Kap. 1.5.), denn in der Form in der es in den linguistischen Grammatiken beschrieben wird, kann es nicht für den Fremdsprachenunterricht benutzt werden.

Es ist jedoch für eine Untersuchung, wie unsere, bezüglich der Didaktisierung der Zeitform „Perfekt“ von Bedeutung, die Form des Materials vor der Umformung zu beobachten, um daraus auch schließen zu können, ob die linguistischen Grammatiken tatsächlich die Quelle für den Grammatikstoff, den wir in den Lehrbüchern begegnen, bilden.

Aus diesem Grund werden wir uns exemplarisch mit zwei linguistischen Grammatiken kurz befassen und dort die Beschreibung des Phänomens „Perfekt“ beobachten. Bei der ersten handelt es sich um eine allgemeine deutsche Grammatik und die andere wird als Handbuch für den Ausländerunterricht charakterisiert. Wir behandeln also einerseits den zweiten Band des Werkes von Peter Eisenberg „Grundriss der deutschen Grammatik: „der Satz““ (2006) und zum anderen die „Deutsche Grammatik“ von Helbig / Buscha (2001). Beide Grammatiken sind linguistische Grammatiken und besonders für Sprachwissenschaftler geeignet. Es ist nicht möglich das Material aus diesen Grammatiken direkt als Unterrichtsmaterial in den Unterricht einzusetzen.

Als Erstes fällt beim Studium der linguistischen Grammatiken sofort auf, dass das Perfekt nicht als ein einzelnes Phänomen behandelt wird, sondern es bildet einen

Teil des Tempussystems der Sprache. (Eisenberg 2006: 106, Helbig / Buscha 2001: 122) Man findet daher in diesen Grammatiken kein Kapitel mit dem Titel „Perfekt“. Die Kapitel der zwei Grammatiken, in denen das Perfekt beschrieben wird, heißen „das Tempus“ bzw. die „Tempora“. In der Grammatik von Eisenberg (2006) bildet „das Tempus“ das Unterkapitel 4.3. des Kapitels „die Einheitenkategorien des Verbs“ und in der Grammatik von Helbig / Buscha (2001) bildet das Unterkapitel 1.7. „Tempora“ ein Unterkapitel des Kapitels „Verb“.

In diesen beiden Grammatiken ist die Vorgehensweise der Beschreibung des Phänomens sehr ähnlich. Es gibt zunächst eine Einführung, in der alle sechs Zeitformen der deutschen Sprache vorgestellt werden und danach folgt der nächste Teil, der sich mit der Bildung aller Zeitformen befasst. In der Grammatik von Helbig / Buscha (2001: 122) wird die Bildung der Zeitformen nicht innerhalb des Unterkapitels, das sich mit dem Perfekt beschäftigt, dargestellt, sondern es gibt Verweise auf die ersten Unterkapitel des Kapitels „Tempora“, in denen die Konjugationsformen und die Besonderheiten der Formenbildung aller Zeitformen beschrieben werden. Die folgenden Abschnitte Nr.1 und Nr.2 betreffen die Bildung des Perfekts. Schließlich folgt dann bei beiden Grammatiken der Schwerpunkt, nämlich die Bestimmung der Verben, die das Perfekt mit „haben“ und jener die das Perfekt mit „sein“ bilden.

(Abschn. 1)

#### 1.1.2.3 ANDERE TEMPORA

1. Das *Perfekt* wird gebildet durch das Präsens des Hilfsverbs *haben* oder *sein* + Partizip II.

Zur Konjugation von *haben* und *sein* vgl. 1.6.1.

Zur Bildung des Partizips II vgl. 1.5.1.3.

Zur Perfektbildung mit Hilfe von *haben* oder *sein* vgl. 1.5.5.2, 1.4.2.5 unter I. und 1.7.2.

Es wird hier ebenfalls beobachtet, dass man in dieser linguistischen Grammatik ständig blättern muss, um sich ein vollständiges Bild über ein grammatisches Phänomen zu machen. Die Autoren verweisen bei ihrer Beschreibung nämlich immer auf andere Unterkapitel des Hauptkapitels ihrer Grammatik, was ein zeitaufwendiges, organisiertes d.h. wissenschaftliches Studium seitens des Lesers erfordert.

(2) Regelmäßige Verben bilden ihr Partizip II mit dem Suffix *-t* oder *-et*, unregelmäßige Verben mit Hilfe des Suffixes *-en*.

(3) Regelmäßige Verben ändern im Präteritum und Partizip II ihren Stammvokal nicht, unregelmäßige Verben ändern ihren Stammvokal in gesetzmäßiger Weise in den drei Stammformen Infinitiv – Präteritum – Partizip II (Ablaut):

*fragen* – *frag-t-e* – *gefrag-t* (regelmäßig)  
*finden* – *fand* – *gefund-en* (unregelmäßig)

Ferner begegnen wir in den Verweisen auf die ersten Unterkapitel der Grammatik von Helbig / Buscha (2001), die bekannten Konjugationstabellen auf denen man verschiedene Zeitformen im Überblick sehen kann. In dieser Grammatik werden der Indikativ, der Konjunktiv und das Vorgangspassiv eines Verbes in der Tabelle veranschaulicht. Der folgende Abschnitt stellt als Beispiel dar Perfekt des Verbs „fragen“ dar.

	Aktiv		Vorgangspassiv	
	Indikativ	Konjunktiv	Indikativ	Konjunktiv
<i>Sing.</i>				
1. Pers.	ich habe gefragt	habe gefragt	bin gefragt worden	sei gefragt worden
2. Pers.	du hast gefragt	habest gefragt	bist gefragt worden	sei(e)st gefragt worden
3. Pers.	er, sie, es hat gefragt	habe gefragt	ist gefragt worden	sei gefragt worden
<i>Pl.</i>				
1. Pers.	wir haben gefragt	haben gefragt	sind gefragt worden	seien gefragt worden
2. Pers.	ihr habt gefragt	habet gefragt	seid gefragt worden	seiet gefragt worden
3. Pers.	sie haben gefragt	haben gefragt	sind gefragt worden	seien gefragt worden

Eisenberg (2006) veranschaulicht die Bildung der Zeitformen in zwei Schemata, eins für die schwachen und eins für die starken Verben. Die Systematisierung erfolgt auch anhand von Codenummern. In dieser linguistischen Grammatik werden Einzelheiten, wie die Konjugation dieser Formen oder der Hilfsverben nicht dargestellt, da diese Kenntnisse der Lerner als selbstverständlich gelten. Aus diesem Grund wird auch die Position des Partizips im Satz nicht betont, was aber durch die Beispiele erschlossen werden kann.

## (Abschn. 4)

(1) Tempusbildung der schwachen Verben			
Präs	A1	leg+e	
Prät	A21	leg+t+e	
Fut1	B1 A3	werd+e leg+en	
Pf	C1 A42	hab+e ge+leg+t	
Pqpf	C21 A42	hatt+e ge+leg+t	
Fut2	B1 A42 C3	werd+e ge+leg+t hab+en	

## (Abschn. 5)

(2) Tempusbildung von starken Verben			
Präs	A1	ruf+e	
Prät	A21	rief	
Fut1	B1 A3	werd+e ruf+en	
Pf	C1 A43	hab+e ge+ruf+en	
Pqpf	C21 A43	hatt+e ge+ruf+en	
Fut2	B1 A43 C3	werd+e ge+ruf+en hab+en	

Beide linguistische Grammatiken stellen alle Zeitformen zusammen dar, trotzdem trennen sie das Perfekt von den anderen Tempora, da sie sehr sorgfältig die verschiedenen Gruppen von Verben aufzählen, die einerseits das Perfekt mit „haben“ und andererseits das Perfekt mit „sein“ bilden (Eisenberg 2006: 108-110, Helbig / Buscha 2001: 122-125).

In den linguistischen Grammatiken wird ebenfalls auf die Gruppe von Verben hingewiesen, die das Perfekt sowohl mit „haben“ als auch mit „sein“ bilden (Eisenberg 2006: 108-109, Helbig / Buscha: 125). Somit bekommen wir in diesen Grammatiken eine detaillierte Beschreibung der Ausnahmefälle und es wird deutlich, dass es in den linguistischen Grammatiken den Versuch gibt, tatsächlich die Ganzheit eines grammatischen Phänomens und in unserem Fall des Perfekts darzustellen. Aus diesem Grund werden viele problematische Formen in die Beschreibung einbezogen.

## (Abschn. 6)

Als besonders problematisch für die Bildung des Perfekts mit **haben** bzw. **sein** gelten Bewegungsverben wie die in 6a sowie einige damit entfernt verwandte (6b).

- (6) a. **gehen, laufen, fahren, reiten, schwimmen, wandern, joggen, fliegen**  
 b. **kommen, umziehen, ausweichen, entgegengehen, nachfolgen**

Für die in 6a besteht das Problem darin, dass sie sowohl mit **haben** als auch mit **sein** vorkommen (Sie **ist/hat geschwommen**) und dass man in solchen Sätzen auch beim besten Willen nichts vom Bezug auf einen Nachzustand feststellen kann. Es wird eine Bewegung als Zustand beschrieben. Das ändert

Im letzten Teil dieser Grammatiken gibt es ausführliche Explikationen bezüglich der Bedeutung und der Gebrauchsvarianten der Tempora. Um diese zu beschreiben werden in diesen Grammatiken linguistische Begriffe wie Aktzeit, Sprechzeit und Betrachtzeit verwendet. Solche Termini sind für Leser bzw. Lerner nicht sehr einfach zu verstehen, falls sie keine Sprachwissenschaftler sind (Eisenberg 2006: 110-112

Helbig / Buscha 2001: 135-136). In den folgenden drei Abschnitten Nr.7, Nr.8 und Nr.9 werden als Beispiel die drei Definitionen der Bedeutungsvarianten des Perfekts von Helbig / Buscha abgebildet, in denen viele Kurzformen der linguistischen Begriffe verwendet werden.

(Abschn. 7)

#### 1.7.4.3 PERFEKT

Das Perfekt taucht in 3 Bedeutungsvarianten auf:

1. Perfekt zur Bezeichnung eines vergangenen Geschehens:

*Aktz = Betrz, Betrz und Aktz vor Sprz, – Mod, + Colloqu, ± Adv*

Das Perfekt drückt in dieser Bedeutungsvariante vergangene Sachverhalte aus. Betrachtzeit und Aktzeit sind identisch; beide liegen vor der Sprechzeit. Diese Bedeutungsvariante des Perfekts enthält keinen Modalfaktor, kann jedoch eine fakultative Temporalangabe (*gestern, im vorigen, Jahr, neulich, 1914 u. a.*) bei sich haben:

(Abschn. 8)

2. Perfekt zur Bezeichnung eines vergangenen Geschehens mit resultativem Charakter:

*Betrz = Sprz, Aktz vor Betrz und Sprz, – Mod, + Colloqu, ± Adv*

(Abschn. 9)

3. Perfekt zur Bezeichnung eines zukünftigen Geschehens:

*Aktz vor Betrz, Betrz nach Sprz, Aktz nach Sprz, – Mod, + Colloqu, + Adv*

Es gibt somit hier weitere Explikationen über die Bedeutungen der Tempora, die kompliziert sind und wiederum viele Einzelheiten über das grammatische Phänomen enthalten. Helbig / Buscha (2001: 127) definieren ferner den Begriff „objektive Zeit“ und analysieren den relativen Gebrauch der Tempora, wenn durch die Kombination verschiedener Tempora Gleichzeitigkeit, Vorzeitigkeit und Nachzeitigkeit ausgedrückt wird. (Helbig / Buscha 2001: 141-142)

## **6. Das Perfekt in der Didaktik**

In diesem Kapitel werden wir uns mit den Grammatikteilen der drei ausgewählten Lehrwerke aus dem DaF-Unterricht für Jugendliche in Griechenland befassen. Wir werden bei allen die Vermittlung der Zeitform „Perfekt“ analysieren. Zunächst werden wir allgemeine Anmerkungen über die Darstellung dieser Zeitform in didaktischen Lehrwerken voranstellen und danach die drei Lehrwerke kurz vorstellen. Anschließend wird jede einzelne Grammatikvermittlung in den Lehrwerken ausführlich beobachtet, sodass einerseits festgestellt werden kann, ob jede davon die Merkmale einer didaktischen Grammatik (vgl. Kap.1.4.) aufweist und andererseits ob die Kriterien der Umformung des linguistischen Materials in didaktisches (vgl. Kap.1.5.) berücksichtigt wurden. Schließlich möchten wir uns auf unsere Beobachtungen stützen, um generelle Schlüsse bezüglich der gegenwärtigen Vermittlung der Grammatik in solchen Lehrwerken zu ziehen.

### **6.1. Das Perfekt in den Grammatikteilen der didaktischen Lehrwerke**

Das grammatische Phänomen der Zeitform Perfekt wird in den didaktischen Lehrbüchern dem Niveau A1/A2 zugewiesen. Das bedeutet, dass dieses Phänomen entweder in den letzten Lektionen des ersten Bandes einer Reihe, das meist dem A1 Niveau entspricht, oder in den ersten Lektionen des zweiten Bandes bzw. in der Niveaustufe A2, erscheint. In manchen Lehrbüchern werden grammatische Phänomene, so auch das Perfekt nicht in einer Lektion ausschließlich, sondern zusammen mit anderen grammatischen Erscheinungen didaktisiert. Oft beginnt die Didaktisierung der Vergangenheitsformen in den Lehrwerken mit der Zeitform Perfekt, die zusammen mit dem Imperfekt der zwei Hilfsverben „haben“ und „sein“ vorgestellt wird.

Da dieses Phänomen mehrere Merkmale auf verschiedenen Ebenen aufweist (vgl. Kap. 5.2.), kann es auch verschiedenartig systematisiert werden, so dass die Progression bei jedem Lehrwerk unterschiedlich verlaufen kann. Einige Verfasser entschließen sich dazu, die Bildung des Perfekts aller Kategorien von Verben in einem Schritt zusammen darzustellen, andere bevorzugen die Progression „vom Leichterem zum Schwierigeren“ zu befolgen und beginnen mit der Bildung der

regelmäßigen Verben um dann schrittweise zu den komplizierteren Formen der unregelmäßigen Verben fortzuschreiten.

Eine schnelle Feststellung bezüglich der Grammatikdarstellung in Lehrwerken, kann den Platz und die Präsentation betreffen, der bei jedem Lehrwerk für die Grammatikbeschreibung ausgewählt wird. Dies kann von Lehrwerk zu Lehrwerk variieren. Es kann sich beispielsweise nur um kurze Formeln handeln, oder um längere ausführliche Explikationen des Phänomens entweder in der Mutter oder in der Fremdsprache. Außerdem kann der Autor eine oder mehrere Eigenschaften des Phänomens, wie beispielsweise Explikationen über die Verwendung der Zeitform auslassen. Interessant ist auch zu beobachten, ob und wie das induktive oder deduktive Verfahren für die Grammatikvermittlung benutzt wurde. Die Hilfsmittel für die metasprachlichen Beschreibungen und Darstellungen sollten auch entdeckt werden.

Das erste Hilfsmittel, das in Lehrwerken besonders in niedrigen Niveaus erscheint, und beobachtet werden muss, ist die Verwendung der Muttersprache der Lerner. Ferner sollte auch festgestellt werden, ob die Autoren bei ihrer Grammatikvermittlung sprachvergleichend vorgehen und somit die schon erworbenen Sprachkenntnisse der Lerner in den Unterricht einbeziehen oder nicht. Durch die den Vergleich der Sprachen, kann nämlich auf das Grammatikmaterial, das Ähnlichkeiten mit den schon gelernten Sprachen aufweist, weniger eingegangen werden, da entsprechende Phänomene bekannter Sprachen die Lerner entlasten. Andererseits kann mehr Platz und Zeit für Phänomene, die zu Interferenzen führen können, gewidmet werden. Dadurch wird ein schnellerer Fortschritt gefördert und die Interferenzen vorgebeugt.

Wichtig ist auch bei der Analyse einer Präsentation der von didaktischem Grammatikmaterial bestimmen zu können, welche Theorie und Methode die Autoren dieser Lehrwerke bevorzugen. Natürlich handelt es sich in vielen Fällen nicht um eine bestimmte Methode sondern um eine Mischung von verschiedenen Methoden und Verfahren, die bei der Grammatikdarstellung benutzt werden. Für all diese Bereiche muss ein Lehrbuchautor wichtige Entscheidungen treffen, um sein Ziel, nämlich die effektivste Grammatikvermittlung zu erreichen.

## 6.2. Vorstellung der ausgewählten DaF-Bücher

Es wurden für diese Arbeit drei Lehrwerke aus dem DaF-Unterricht in Griechenland ausgewählt. Alle drei haben als Zielgruppe griechische junge Lerner ab 10 bzw. 11 Jahren. Das erste von den drei Lehrbüchern ist das schon erwähnte einzige Lehrbuch für Deutsch als Fremdsprache, das vom Bildungsministerium Griechenlands zum Unterricht in den öffentlichen Schulen herausgegeben wurde. Die zwei anderen Lehrbücher stammen aus zwei großen Verlagen im Bereich Fremdsprachen, die in Griechenland tätig sind, und werden und wurden in Privatschulen, in öffentlichen Schulen in der Grundschule und in Sprachschulen für den entsprechenden Unterricht verwendet.

Das erste Lehrwerk „Deutsch ein Hit“<sup>44</sup> besteht aus 3 Bänden. Bis jetzt wurden in den öffentlichen Schulen nur die ersten zwei Bände didaktisiert, da der Deutschunterricht bis vor einem Schuljahr im Griechischen Lyzeum nur ein Fach zur Auswahl stand und nicht oft von den Schülern ausgewählt wurde. Die ersten zwei Bände wurden in zwei Halbbänden eingeteilt, denn jeder dieser Halbbände entspricht dem Unterrichtsstoff eines Schuljahres. Das ist auch sehr günstig, da in einem Schulbuch das Kursbuch zusammen mit den entsprechenden Lektionen des Arbeitsbuchs integriert ist.

Somit wird in den drei Klassen des öffentlichen Gymnasiums und in der ersten Klasse des Lyzeums jeweils ein Halbband der Lehrwerksreihe didaktisiert. Das bedeutet, der erste und zweite Teil von „Deutsch ein Hit 1“ werden in den ersten zwei Klassen des Gymnasiums benutzt. Der erste Teil von „Deutsch ein Hit 2“ wird in der dritten Klasse des Gymnasiums, und der zweite Teil wird im Deutschunterricht für die erste Klasse des griechischen öffentlichen Lyzeums benutzt. Seit dem letzten Schuljahr soll Deutsch auch in der zweiten Klasse des griechischen Lyzeums didaktisiert werden, somit wird wahrscheinlich der Band „Deutsch ein Hit 3“ dafür benutzt werden.

Das zweite Lehrwerk, das hier behandelt wird ist eine Lehrwerksreihe des Klett-Verlages und heißt „Magnet neu“<sup>45</sup>. Nach dem Verlag<sup>46</sup> ist dieses Lehrwerk für junge

---

<sup>44</sup> Wir werden in dieser Arbeit die e-book Ausgabe des Lehrwerks „Deutsch ein Hit 2“ für die dritte Klasse des griechischen Gymnasiums bearbeiten: <http://ebooks.edu.gr/ebooks/handle/8547/367>

Lerner ab 10 / 11 Jahren gedacht und besteht auch aus drei Lehrbüchern Magnet neu A1, A2 und B1. Vom Verlag wird das moderne Design, die abwechslungsreichen Spielideen, die schnellen Lernerfolge durch die klare Aufteilung und die wiederkehrenden Rubriken hervorgehoben. Außerdem gibt es in jeder Zwischenstation dieser Reihe eine Extra-Seite mit Landeskunde. Dieses Lehrwerk bereitet auch die Lerner zu Zertifikaten der Niveaustufen A1 bis B1 vor. Für jeden Band der Reihe „Magnet neu“ gibt es ein begleitendes Arbeitsbuch mit CD, ein griechisches Begleitheft, ein Lehrerheft und ein Testheft. Eine Digitale Ausgabe ist ebenfalls für die ganze Reihe erhältlich.

Das dritte Lehrwerk, das hier behandelt wird, heißt „Planet“<sup>47</sup> und wird vom Verlag Hueber Hellas (Karabatos) herausgegeben. Dieser Verlag arbeitet eng mit dem deutschen Hueber Verlag zusammen. Dem Verlag<sup>48</sup> nach führt diese Lehrbuchreihe in drei Bänden von Planet 1, 2 und 3 zu den Niveaustufen A1, A2 und B1. Es ist das erste Jugendlehrwerk, das speziell für griechische Lerner entwickelt wurde. Neu und für die griechischen Lerner relevant ist an diesem Lehrwerk die Sprachmittlung, die in Situationen eingeübt wird, die aus dem griechischen Alltag herausgegriffen werden. Außerdem beziehen sich alle Lektionen thematisch auf die Erfahrungswelt der deutschen Jugendlichen. Die Lehrbücher werden immer von Arbeitsbüchern mit zahlreichen Festigungsübungen, kontrastiven Grammatikerklärungen und Wiederholungsübungen nach jedem Themenkreis begleitet. In der Reihe gibt es auch eine Prüfungsvorbereitung für die Zertifikate der Niveaustufen A1 bis B1. Außerdem gibt es noch für jeden Band ein Glossar, ein Lehrerhandbuch, einen Testtrainer und CDs.

---

<sup>45</sup> Für unsere Arbeit wird die erste Auflage des zweiten Bandes des Kursbuchs „Magnet neu A2“-Deutsch für junge Lernende, bearbeitet, denn diese enthält das grammatische Phänomen, das in unserer Arbeit behandelt wird. Siehe dazu auch Anhang

<sup>46</sup> Klett Bücherkatalog 2016-2017 für Deutschlehrer S.12.

<sup>47</sup> Wir werden 2 Bände dieses Lehrwerks bearbeiten müssen, da der Untersuchungsgegenstand unserer Arbeit in beiden Bänden erscheint. Somit behandeln wir die zehnte Auflage des ersten Bandes des Kursbuchs „Planet 1“-Deutsch für Jugendliche und die dritte Auflage des zweiten Bandes des Kursbuchs „Planet 2“-Deutsch für Jugendliche.

<sup>48</sup> Hueber Bücherkatalog 2020-2021 für Deutschlehrer S.16.

## 6.3. Das Perfekt in der Lehrwerksreihe „Deutsch ein Hit“

### 6.3.1. Darstellung des Perfekts in „Deutsch ein Hit“

Die Zeitform Perfekt wird in der Lehrbuchreihe „Deutsch ein Hit“ zum ersten Mal in der ersten Lektion des zweiten Bandes d.h. in „Deutsch ein Hit 2“ didaktisiert. Die Lektion beginnt mit der Didaktisierung des Imperfekts der Hilfsverben „haben“ und „sein“ und dann folgt das Perfekt. Dies ist in Lehrbüchern gewöhnlich, da die Formen „ich habe gehabt“ und „ich bin gewesen“ meistens nicht benutzt und durch die entsprechenden des Imperfekts nämlich „hatte“ und „war“ ersetzt werden. Somit ist es nach einigen Autoren hilfreicher, wenn beides zusammen gelehrt wird. Das gilt aber nicht für alle Lehrbücher.

Die Einführung in dieses grammatische Phänomen bilden zwei Briefe der Aufgabe Nr.4 des ersten Kapitels (S.14)<sup>49</sup>. In diesen Texten wird sowohl das Perfekt verschiedener Verben, als auch das Imperfekt der zwei Hilfsverben benutzt, um die vergangenen Ferien der Hauptfiguren des Lehrbuchs zu beschreiben. Die Verben, die in diesen Briefen vorkommen bilden das Partizip Perfekt regelmäßig, wie zum Beispiel „gespielt, gemacht, gelernt, gelacht“ aber auch „geredet und gearbeitet“. Außerdem wird bei allen diesen Verben das Perfekt mit dem Hilfsverb „haben“ gebildet. Durch diese Texte kommt der Lerner zum ersten Mal in Kontakt mit dem neuen Phänomen. Es folgt auf der gleichen Seite eine Aufgabe des Typs „richtig-falsch“ bezüglich des Leseverstehens dieser Texte, die über die Ferien von Jugendlichen erzählen.

Auf der nächsten Seite (S.15)<sup>50</sup> gibt es die Aufgabe Nr.5, in der die Schüler aufgefordert werden, Sätze aus den Texten in die Tabelle zu schreiben. Die Sätze sollten in der Zeitform Perfekt sein. Da aber die Lerner noch keine Regel darüber bekommen haben und nicht wissen können welche Sätze im Perfekt sind, gibt es einen Beispielsatz in der ersten Reihe der Tabelle. Der muss als Vorlage dienen, sodass die Lerner dann, die übrigen ähnlichen Sätze aus den zwei Briefen aussuchen können und die jeweiligen Satzteile in die richtige Spalte eintragen.

---

<sup>49</sup> Siehe dazu Anhang S.4

<sup>50</sup> Ebd. S.5

**5. Μιλάμε για το παρελθόν (ομαλά ρήματα)**

Finde ähnliche Sätze in den Texten und schreib 5 Beispiele in die Tabelle.

Carmen und ich	haben	mit dem Esel	gespielt
.....			
.....			
.....			
.....			
.....			

Nach dieser Aufgabe kommt dann die entsprechende Regel der neuen Zeitform. Dieses Verfahren besteht aus drei Teilen. Zunächst gibt es eine Vorlage eines Satzes, der von der Zeitform Gegenwart in die Vergangenheit umgeformt wird d.h. vom Präsens ins Perfekt. Der Satz im Perfekt stammt aus den Texten, die am Anfang bearbeitet wurden. Es wird die Modifikation des Verbs von der dritten Person Präsens ins Partizip Perfekt veranschaulicht und der Wechsel der Position dieser Verbform von der zweiten Position an das Ende des Satzes. Die Schüler sollen sowohl die ausgefüllte Tabelle mit den Sätzen im Perfekt als auch die folgenden zwei Sätze beobachten um selbst Schlüsse über die Bildung dieser Verbform zu ziehen. Es wird hier deutlich, dass die Lerner von den Beispielen zur Regel geführt werden und nicht umgekehrt und somit die induktive Methode benutzt wird.

Andreas **macht** Fotos. (παρόν)  
Andreas **hat** wie immer Fotos **gemächt**. (παρελθόν)

Gleich darauf folgt dann die Regel bezüglich des Perfekts, die mit Lücken angegeben wird. Die Regeln werden in der Muttersprache der Lerner formuliert. Die Informationen, die die Lerner über diese Zeitform bekommen sind einerseits, dass es sich um eine Zeitform der Vergangenheit handelt und andererseits, dass diese Zeitform aus einem Hilfsverb und dem Partizip Perfekt gebildet wird. Außerdem wird betont, dass das Partizip Perfekt eine infinite Verbform ist und dass sie von der

dritten Person Singular des Präsens (!)<sup>51</sup> mit der Vorsilbe ge- gebildet wird.

Die Lerner müssen somit selbst Schlüsse über dieses Phänomen ziehen und die Regel vervollständigen. Sie müssen selbst entdecken, dass das Hilfsverb dieser Zeitform „haben“ ist und dass die Vorsilbe zur Bildung des Partizip Perfekts „ge-“ ist.

(Abschn. 12)

Αυτός ο χρόνος του παρελθόντος λέγεται Perfekt. Ο σχηματισμός γίνεται με το Hilfsverb (βοηθητικό ρήμα) ..... που κλίνεται και το Partizip Perfekt (μετοχή παρακειμένου) που δεν κλίνεται και σχηματίζεται όπως το 3ο πρόσωπο του ενεστώτα με το πρόθεμα \_\_\_-.



Im dritten Teil der Explikationen dieses grammatischen Phänomens müssen die Schüler wieder selbst die Regel entdecken, indem sie zwischen den zwei Antworten einer multiple-choice Aufgabe die richtige auswählen. Die eine Frage betrifft die Position des Hilfsverbs in einem Satz und die andere, die des Partizips Perfekt. Man muss bei den Antworten immer zwischen der zweiten und der letzten Position auswählen. Die Lerner müssen dazu die Sätze in Abschnitt 1 und 2 aufmerksam beobachten um die Position der Verbformen zu entdecken.

(Abschn. 13)

Was ist richtig? Kreuze an!

1. Σε ποια θέση βρίσκεται το Hilfsverb;  
α. στη 2η θέση β. στο τέλος της πρότασης
2. Σε ποια θέση βρίσκεται το Partizip Perfekt;  
α. στη 2η θέση β. στο τέλος της πρότασης

Auf der letzten Seite des Kapitels (S.21)<sup>52</sup> wird dann eine Zusammenfassung der Grammatik der ganzen Lektion dargestellt. Es gibt also eine Wiederholung des Grammatikstoffes. Somit wird auch die andere Zeitform der Lektion d.h. das Imperfekt präsentiert. Hier wird zum ersten Mal angegeben, dass es sich hierbei um

<sup>51</sup> Diese Formulierung ist inkorrekt und stammt aus keiner linguistischen Grammatik, denn das Partizip Perfekt wird nach Helbig / Buscha (2001: 100) bei den regelmäßigen Verben durch Anhängen von –t an den Verbalstamm gebildet und kann nicht von einer finiten Form stammen, auch wenn sie identisch ist.

<sup>52</sup> Siehe dazu Anhang S.6

die Zeitform Perfekt der *regelmäßigen* Verben handelt und dass diese sich mit „haben (finit) + Partizip Perfekt“ bildet. Im Anschluss daran werden zwei Sätze vom Präsens ins Perfekt innerhalb einer Tabelle gesetzt. Bei den Sätzen, die im Perfekt sind, werden die Vorsilbe „ge-“ und die Endung „-t“ des Partizips hervorgehoben und deshalb werden sie mit der Farbe Gelb markiert.

(Abschn. 14)

**b. Perfekt (ομαλά ρήματα)**

haben (κλίνεται) + Partizip Perfekt

Präsens		Perfekt
Andreas macht gern Fotos.	→	Andreas hat auf Paros Fotos <b>ge</b> <b>mach</b> <b>t</b> .
Sie füttern die Tiere.	→	Sie haben die Tiere <b>ge</b> <b>füt</b> <b>ter</b> <b>t</b> .

Es folgt die Vorlage der Konjugation des Perfekts in Form einer Tabelle. Dazu wird ein regelmäßiges Verb in einem kurzen Satz verwendet.

(Abschn. 15)

ich	<b>habe</b>	Fotos	<b>gem</b> <b>ach</b> <b>t</b>
du	<b>hast</b>	Fotos	<b>gem</b> <b>ach</b> <b>t</b>
er/sie/es	<b>hat</b>	Fotos	<b>gem</b> <b>ach</b> <b>t</b>
wir	<b>haben</b>	Fotos	<b>gem</b> <b>ach</b> <b>t</b>
ihr	<b>habt</b>	Fotos	<b>gem</b> <b>ach</b> <b>t</b>
sie/Sie	<b>haben</b>	Fotos	<b>gem</b> <b>ach</b> <b>t</b>

Der letzte Teil der Grammatik betrifft die Wortstellung bzw. die Syntax. Hier wird den Schülern mithilfe der Farbe Gelb wieder beigebracht, welche Position das Hilfsverb und welche Position das Partizip Perfekt einnimmt. Es werden diesmal zwei Sätze mit mehreren Satzgliedern in Form einer Tabelle mit 5 Spalten vorgegeben. Im zweiten Satz gibt es auch eine Inversion, da der Satz nicht mit dem Subjekt beginnt. Hierbei werden die verschiedenen Positionen nummeriert, außer der letzten Position die nur als Position des Partizips Perfekt charakterisiert wird. Die Position 2. wird als die Position des Hilfsverbs gekennzeichnet.

Es ist fraglich ob diese Tabelle den Lernern Syntax beibringen kann oder mehr Fragen aufwirft und die Lerner durcheinander bringt. Erstmals gibt es Fragen bezüglich der

Kennzeichnung der Spalten. Warum wird die letzte Spalte nicht nummeriert?<sup>53</sup>  
 Warum wird nur der Begriff „Hilfsverb“ ins Griechische übersetzt und nicht das „Partizip Perfekt“? Was genau kommt in die Positionen 3. und 4., eventuell auch in die Position 1.?

Der Versuch hier die Syntax zu veranschaulichen ist zwar für einen Lehrer offensichtlich, aber der Satz und die Präsentation könnte etwas sorgfältiger vorbereitet werden, damit auch die Vermittlung der neuen Regel kein schwieriges Rätsel für die Lerner wird.

(Abschn. 16)

**2. Syntax: Der Satz im Perfekt**

1.	2. Hilfsverb (βοηθητικό ρήμα)	3.	4.	Partizip Perfekt
Wir	haben	gestern Abend	am Strand	gezeltet.
Am Strand	habe	ich	Gitarre	gespielt.

Wie man beobachten kann, wird in der Lektion keinesfalls das Phänomen Perfekt vollständig didaktisiert, es werden nur die regelmäßigen Verben vorgestellt. Daher wird in den folgenden Lektionen das grammatische Phänomen weiterverfolgt.

Gleich in der zweiten Lektion kommt die Fortsetzung der Didaktisierung des Perfekts. In dieser Lektion werden den Schülern, wie zuvor nicht nur das Perfekt sondern auch andere grammatische Phänomene vorgestellt, wie beispielsweise der Fall Dativ und zwei Wechselpräpositionen. Es wird die induktive Methode für die Didaktisierung, des Perfekts wie in der ersten Lektion benutzt. Die Aufgabe Nr.12 (S.33)<sup>54</sup> ist ein Text in Form eines Briefes und dient als Ausgangspunkt. Die darauf folgende Aufgabe zum Leseverstehen, ist diesmal aber etwas schwieriger. Die Lerner sollen die Teile des Textes, die durcheinandergeraten sind, ordnen. Sie müssen also zunächst nach der richtigen Reihenfolge der Sätze suchen. In diesem Brief erzählt eine der Hauptfiguren der Lehrbuchreihe einer anderen über ihren Deutschlandaufenthalt. Dieser Text stellt zwei Gruppen von Verben vor. Zum einen die Gruppe, die das Partizip Perfekt

<sup>53</sup> Wir wissen natürlich, dass es tatsächlich keine Position 5. gibt, aber diese Position könnte als letzte Position charakterisiert werden.

<sup>54</sup> Siehe dazu Anhang S.7

ohne die Vorsilbe ge- bildet, d.h. die Verben mit den Präfixen wie be-, er-, ver- wie z.B. bei „erzählt“ und „besucht“ und auch die Verben mit der Endung –ieren, wie bei „fotografiert“ und „probiert“. Zum anderen werden auch die trennbaren Verben bei denen „-ge-“ nicht am Anfang sondern nach der Vorsilbe gestellt wird, wie beispielsweise bei den Partizipien „abgeschickt“ und „angehakt“ vorgestellt.

(Abschn. 17)

## 12. Zurück in Berlin:

Eine E-Mail an Carmen. Leider sind die Sätze durcheinander.  
Kannst du sie ordnen? Schreib 1-8.

The screenshot shows an email window with a light purple background. The text of the email is as follows:

Hallo Carmen!  
Wie geht's? Wir waren am Wochenende ...

To the left of the email text is a list of checkboxes for ordering the sentences:

- ... Tracht angehakt , das hatte Stil! Andreas hat ganz viel fotografiert. Die Fotos ...
- ... Oktoberfest. Da gibt es Riesenrad, Achterbahn und Karussells, und ich habe alles ...
- 1 ... in München! Wir haben Max, Petra ...
- ... viel erzählt. München war toll, besonders das ...
- ... mitgemacht. Ich habe auch Weißwurst probiert, die war aber ...
- ... und ihre Eltern besucht, da haben wir auch von dir ...
- ... nicht so gut. Viele Leute auf dem Oktoberfest haben bayerische ...
- 8 ... habe ich heute per Post an dich abgeschickt. Schreib mal, wie findest du sie?

Tschau, Maria-Christine

Nach der Aufgabe des Textverstehens folgt auf der gleichen Seite die Aufgabe Nr.13. Dort gibt es die bekannte Tabelle mit den Sätzen, in der die Positionen der Satzglieder durch die Spalten veranschaulicht werden. Es werden hier aber keine Nummern für die Positionen angegeben, nur ein Beispielsatz in der ersten Reihe. Die Schüler müssen hier in der Tabelle nur die Spalten bzw. Positionen erkennen in die das Hilfsverb und das Partizip kommen und in manchen Sätzen Hilfsverben bzw. Partizipien ergänzen. Wieder stammen die Sätze aus dem vorigen Text und unter den Sätzen befindet sich auch ein Satz mit Inversion.

Obwohl in dieser Tabelle die Positionen nicht wie in Abschnitt Nr.16 markiert sind, und die Satzklammer auch nicht mit der gelben Farbe betont wird, scheint diese Aufgabe m.E. leichter für die Lerner zu sein, da das Mittelfeld nicht in mehrere Spalten eingeteilt ist. Die Lerner können sich auf die 4 Spalten konzentrieren und auf die Syntax des Perfekts werden nicht von Positionen wie 3. und 4. der letzten

Aufgabe abgelenkt.

(Abschn. 18)

**13.** Über die Vergangenheit sprechen: das Perfekt (2)  
Was schreibt Maria-Christine über München? Finde im Text und ergänze:

C

Andreas	hat	ganz viel	fotografiert.
Ich	.....	auch Weißwurst	.....
Wir	.....	Max, Petra und ihre Eltern	besucht.
Da	.....	wir auch von dir viel	.....
Ich	.....	alles	mitgemacht.
Viele Leute auf dem Oktoberfest	.....	bayerische Tracht	.....
Die Fotos	.....	ich heute per Post	.....

Als Abschluss wird dann die Regel zu dieser nicht ganz regelmäßigen Bildung der Partizipien formuliert. Diese Regel wird im Gegensatz zur ersten Lektion nicht von den Schülern ergänzt und es wird darin beschrieben, dass die Verben die die Endung „-ieren“ haben und die Verben, die die Vorsilbe „ge-“ und „er-“ haben, das Partizip Perfekt ohne „ge-“ bilden. Es wird auch erwähnt, dass bei den trennbaren Verben die Silbe „-ge-“ des Partizips nach dem Präfix des Verbs gestellt wird.

(Abschn. 19)



Στα ρήματα που λήγουν σε -ieren και στα ρήματα με πρόθεμα er- ή be-, το Partizip Perfekt δεν παίρνει ge-. Στα χωριζόμενα ρήματα το -ge- μπαίνει μετά το πρόθεμα.

Auf der letzten Seite (S.37)<sup>55</sup> der zweiten Lektion wird wieder die Zusammenfassung der Grammatik dargestellt. Es gibt keine Konjugation in Form einer Tabelle mit Spalten des Perfekts dieser neuen Verben, wie zuvor. Sie werden aber im Titel als „Verben mit Besonderheiten“ charakterisiert und es wird angegeben, dass auch diese Verben mit haben (finit) + Partizip Perfekt gebildet werden. Zu diesen Verben gibt es Beispielsätze im Präsens, die als dann ins Perfekt übertragen werden. Die Endung der Partizipien wird mit Fettdruck und der Farbe Gelb markiert und auch das „ge-“ im Partizip des trennbaren Verbs.

Diese Beispielsätze haben nicht viele Satzglieder, sie beginnen alle mit dem Subjekt

<sup>55</sup> Siehe dazu Anhang S.8

und sind somit nicht so kompliziert wie die Sätze in den Abschnitten Nr.16 und Nr.18. Gewöhnlich geht man „vom Leichten zum Schwierigeren“, hier hatten wir zuerst komplizierte Sätze als Beispiele und jetzt begegnen wir einfachere.

(Abschn. 20)

**5. Perfekt (ρήματα με ιδιαιτερότητες)**

haben (κλίνεται) + Partizip Perfekt

Präsens		Perfekt
Er fotografiert im Urlaub.	→	Er hat im Urlaub fotografiert
Wir besuchen Freunde.	→	Wir haben Freunde besucht
Du erzählst viel.	→	Du hast viel erzählt
Sie macht alles mit.	→	Sie hat alles mitgemacht

Die Didaktisierung des Perfekts kommt schließlich in der dritten Lektion zu ihrer Vervollständigung. Der dritte und letzte Teil der Didaktisierung ähnelt den vorigen Lektionen und somit bildet auch hier ein Text den Ausgangspunkt. In diesem Fall ist es die Aufgabe Nr. 14 der Lektion 3 im Buch „Deutsch ein Hit 2“ (S.46)<sup>56</sup>. Es handelt sich zwar wieder um einen Text, aber diesmal ist es kein Brief der von einem Jugendlichen an einem Jugendlichen geschrieben wird, sondern eine ganz andere Textsorte, nämlich ein Zeitungsartikel. Die Schüler sollen den Artikel lesen, um die Fragen zum Leseverstehen, die darauf folgen, zu beantworten. Somit gibt es hier einen aufsteigenden Schwierigkeitsgrad, was die Texte betrifft. Dieser Zeitungsausschnitt enthält Verben, deren Partizipien unregelmäßig gebildet werden, wie beispielsweise „gewusst“ oder „gefunden“ und zum ersten Mal erscheinen hier sogar Verben, die das Perfekt mit dem Hilfsverb „sein“ bilden. Außerdem gibt es hier trennbare Verben und Verben mit Präfix, die aber ihr Partizip unregelmäßig bilden, solche Partizipien sind „eingenommen“ und „bekommen“.

Ein großer und komplizierterer Teil dieses grammatischen Phänomens, der übrig

<sup>56</sup> Siehe dazu Anhang S.9

geblieben ist, wird schließlich an dieser Stelle didaktisiert. Da die Lerner schon in den vergangenen Lektionen die Syntax dieser Verbform gelernt haben, brauchen sie sich jetzt nur auf die unregelmäßigen Formen zu konzentrieren und auf die Verben die das Perfekt mit dem Hilfsverb „sein“ bilden. In dieser Lektion werden auch, wie in den zwei anderen Lektionen, zusätzlich wichtige grammatische Phänomene dargestellt, darunter der Superlativ und das Präteritum der Modalverben.

(Abschn. 21)



**14.** Eleni kommt vom Fitnessstudio nach Hause. Auf dem Tisch liegt eine Zeitung. Lies den Artikel und beantworte dann die Fragen.

### **Doping-Skandal im Fitness-Studio!**

Viele Trainer und Kunden haben es gewusst: im Fitnessstudio „New Ways“ in Neuhausen hat man den Kunden Hormon-Präparate gegeben. Sogar Jugendliche haben sie eingenommen. Woher hat das Studio die Präparate bekommen? Warum hat man die

Präparate nicht früher gefunden? Die Menschen in Neuhausen haben viele Fragen. Sie sind zum Fitnessstudio gekommen und wollen jetzt Antworten von der Polizei und den Politikern.  
Lesen Sie weiter auf Seite 5.

- *Wer hat von dem Skandal gewusst?*
- *Haben auch Jugendliche die Präparate bekommen?*
- *Was machen jetzt die Menschen in Neuhausen?*

Es folgt darauf auf derselben Seite noch eine Aufgabe Nr.15<sup>57</sup> mit einem kurzen Dialog, der eine Reaktion auf den Inhalt des Zeitungsartikels bildet. Er wird von einer kleinen multiple-choice Aufgabe des Hörverstehens begleitet. Sowohl im Dialog als auch in den multiple-choice Aufgaben begegnet man Sätze im Perfekt.

Auf der nächsten Seite (S.47)<sup>58</sup> kommt dann die Aufgabe, die das grammatische Phänomen betrifft. Die Schüler müssen im Text bzw. Zeitungsartikel die unregelmäßigen Partizipien finden und sie den vorgegeben Infinitiven zuordnen. Diesmal wird zur Gegenüberstellung der Infinitiv und nicht, wie zuvor, das Präsens vorgegeben. Alle Sätze sind in dieser Aufgabe in der dritten Person Singular oder Plural. In dieser Aufgabe werden in den vorgegebenen Verbformen drei Stellen

<sup>57</sup> Siehe dazu Anhang S.9

<sup>58</sup> Siehe dazu Anhang S.10

markiert, damit die Lerner sie beachten. Erstens die Endung „-en“ des Partizips, zweitens die Änderung im Wortstamm und drittens die Silbe „-ge-“ innerhalb des trennbaren Verbs.

Es folgt die Formulierung der Regel über die unregelmäßigen Partizipien in der Muttersprache der Lerner. In dieser gibt es Lücken, die die Schüler füllen sollen. Die Regel enthält drei Hinweise über die unregelmäßigen Verben. Die Erste betrifft die Endung, die meist „-en“ ist. Die Zweite betont die Änderung im Verbstamm und die Dritte erwähnt, dass das Hilfsverb bei Bewegungsverben „sein“ ist.

(Abschn. 22)

## 16. Über die Vergangenheit sprechen: Perfekt (ανώμαλα ρήματα)

Lies noch einmal Seite 46 und ergänze:

finden	➔	Man hat ...	gef <u>u</u> nden.
lesen	➔	Sie hat ...	.....
geben	➔	Man hat ...	.....
bekommen	➔	Es hat ...	.....
einnehmen	➔	Sie haben ...	.....
wissen	➔	Sie haben ...	..... !
kommen	➔	Sie <u>si</u> nd ...	.....

Στα περισσότερα ανώμαλα ρήματα το Partizip Perfekt έχει την κατάληξη - \_\_\_\_\_. Συχνά έχει και διαφορετικό θέμα. Στα ρήματα που δηλώνουν „μετακίνηση“ το βοηθητικό ρήμα είναι το \_\_\_\_\_.



An dieser Stelle endet die Didaktisierung des grammatischen Phänomens, das aber noch in der Zusammenfassung am Ende der Lektion 3 (S.54-55)<sup>59</sup> und in der Übersicht der Grammatik am Ende des Lehrwerks (S.78-79)<sup>60</sup> nochmal dargestellt wird. Dort wird die Formel zur Bildung des Perfekts der unregelmäßigen Verben eingerahmt vorgegeben und es steht darin, dass diese Verben die Zeitform Perfekt entweder mit „haben“ oder „sein“ (finit) mit (?) Fragezeichen und dem Partizip Perfekt bilden. Darunter wird die Formel ausführlicher beschrieben d.h. dass die meisten Verben das Perfekt mit „haben“ bilden und dass das Hilfsverb „sein“ hauptsächlich bei den

<sup>59</sup> Siehe dazu Anhang S.11-12

<sup>60</sup> Siehe dazu Anhang S.13-14

Bewegungsverben wie „fahren“, „gehen“ und „kommen“ verwendet wird.

(Abschn. 23)

### 3. Perfekt: Unregelmäßige Verben (ανώμαλα ρήματα)

haben oder sein? + Partizip Perfekt  
(κλίνεται)

Ο χρόνος Perfekt σχηματίζεται είτε με *haben*+Partizip Perfekt είτε με *sein*+Partizip Perfekt. Τα περισσότερα ρήματα σχηματίζουν το χρόνο Perfekt με *haben*. Το *sein* χρησιμοποιείται κυρίως για τα ρήματα που δηλώνουν μετακίνηση (*fahren, gehen, kommen ...*)

Nach der Regel werden dann verschiedene Sätze vom Präsens ins Perfekt gesetzt. Diese Sätze kommen innerhalb der Lektion vor. Hilfsverben, Verbstammänderungen, Endungen und die Silbe „ge“ werden hier wieder mit gelber Farbe markiert. Außerdem wird darauf hingewiesen, dass es am Ende des Buches eine Liste mit Verben mit unregelmäßigem Partizip Perfekt gibt.

(Abschn. 24)

Präsens		Perfekt
Sie liest etwas in der Zeitung.	➔	Sie hat etwas in der Zeitung <b>geles</b> en.
Er findet Doping-Präparate.	➔	Er hat Doping-Präparate <b>gef</b> unden.
Sie kommt zu uns.	➔	Sie <b>ist</b> zu uns <b>ge</b> kommen.
Das weiß ich.	➔	Das habe ich <b>gew</b> usst.
Sie bekommt das.	➔	Sie hat das <b>bekomm</b> en.
Sie nimmt die Stelle an.	➔	Sie hat die Stelle <b>an</b> ge <b>nom</b> men.

Στο τέλος του βιβλίου σου θα βρεις μια λίστα με ανώμαλα ρήματα και τα Partizip Perfekt τους (KB, S. 183-184).

Die letzte Tabelle, in der die Zeitform „Perfekt“ systematisiert wird, bildet eine allgemeine Übersicht über die Zeitformen der Vergangenheit, die in diesem Lehrwerk didaktisiert werden. Somit wird hier das Präteritum zusammen mit dem Perfekt dargestellt. Die drei letzten Spalten präsentieren das Perfekt. Die erste Spalte betrifft die regelmäßigen Verben, die zweite ist für die im Lehrwerk genannten „Verben mit Besonderheiten“ und die letzte Spalte stellt die unregelmäßigen Verben dar. Hier wird somit auch veranschaulicht, dass nur eine Gruppe der unregelmäßigen Verben das Perfekt mit dem Hilfsverb „sein“ bildet, während alle anderen „haben“ als Hilfsverb benötigen. Schließlich werden hier die Seitenzahlen erwähnt in denen die verschiedenen Kategorien von Verben didaktisiert werden, damit die Schüler

nachschlagen können, wenn sie den bestimmten Stoff dieser Zeitformen wiederholen wollen.

(Abschn. 25)

**4. Ich spreche über die Vergangenheit: Übersicht**

sein	haben	Modalverben	ομαλά ρήματα	ρήματα με ιδιαιτερότητες	ανώμαλα ρήματα
Ich war...	Ich hatte...	Ich <b>musste</b> ... Ich <b>konnte</b> ... Ich <b>durfte</b> ... Ich <b>wollte</b> ...	Ich habe... ... <b>gemach</b> t.	Ich habe ... ... <b>besuch</b> t. ... <b>erzähl</b> t ... <b>fotografiert</b> ... <b>mitgemach</b> t	Ich habe... ... <b>geles</b> en ... <b>gewus</b> st ... <b>bekomm</b> en ... <b>eingem</b> ommen  Ich bin... ... <b>ge</b> kommen.
(Δες σελ.21)	(Δες σελ.21)	(Δες σελ.54)	(Δες σελ.21)	(Δες σελ.37)	(Δες σελ.55)

### 6.3.2. Bemerkungen zur Darstellung des Perfekts in „Deutsch ein Hit“

Im Lehrbuch „Deutsch ein Hit“ haben sich die Verfasser zunächst dazu entschlossen, ihren Lernern, die Zeitform Perfekt nicht in einer Lektion vollständig beizubringen, sondern sie ihnen schrittweise zu vermitteln, deshalb wird das Phänomen in drei Lektionen verteilt. Somit müssen die Schüler parallel dazu auch andere wichtige Erscheinungen der deutschen Sprache erlernen. Dies kann einerseits auf dem ersten Blick als etwas Belastendes erscheinen, andererseits könnte es auch Abwechslung in den Unterricht bringen und somit entlastend, besonders bei anspruchsvolleren grammatischen Phänomenen wirken.

Was die Grammatikdarstellung in diesem Lehrwerk betrifft, kann man vom Inhaltsverzeichnis<sup>61</sup> gleich erkennen, dass das Kriterium **Lernbarkeit** beachtet wird, da man sich für eine Progression „vom Leichterem zum Schwierigeren“ d.h. von den regelmäßigen Verben zu den unregelmäßigen entschlossen hat. Etwas was ebenfalls sogleich in diesem Lehrwerk auffällt ist, dass für die Grammatik genug Platz verwendet wird, sowohl um Regeln zu veranschaulichen und auch um sie explizit zu

<sup>61</sup> Siehe dazu Anhang S.3, Grammatik Lektion 1,2 und 3

beschreiben.

Die Didaktisierung des Phänomens „Perfekt“ wird im „Lehrwerk Deutsch ein Hit“ in allen drei Lektionen für alle Verbgruppen in Texte, die diese Verbform enthalten, eingebettet. Im Anschluss daran werden dann die Sätze im Perfekt von den Schülern in Tabellen zusammengetragen (vgl. Kap. 6.3.1. Abschn. 10), damit die Lerner daraus die dazugehörige Regel erschließen können. Das führt zu dem Schluss, dass die Methode, die hier benutzt wird die induktive Methode ist, da die Lerner durch Entdeckung und Erarbeitung der Beispiele schrittweise zur Regel geführt werden.

Dabei soll die Visualisierung durch Tabellen, die hier oft benutzt wird, dem Kriterium der **Anschaulichkeit** dienen. Die tabellarische Darstellung der Sätze soll zwar dem topologischen Modell der traditionellen Grammatik folgen, hier wird es aber nicht effektiv eingesetzt. Die Präsentation ist mangelhaft oder kompliziert und das kann die Lerner verwirren statt ihnen hilfreich zu sein (vgl. Kap. 6.3.1. Abschn. 16 und 18). Die Satzklammer wird hier mit der Farbe Gelb markiert (vgl. Kap. 6.3.1. Abschn. 11 und 15). Dadurch sollen den Schülern die Positionen des Hilfsverbs und des Partizips betont werden, damit die Lerner sich dadurch die Positionen schneller einprägen können. Die Konjugation der Zeitform Perfekt wird ebenfalls in der traditionellen Konjugationstabelle dargestellt.

Die Tatsache, dass die Regeln nicht vollkommen vorgegeben werden und die Lerner sie selbst ergänzen müssen zeigt, dass das Kriterium der **Erarbeitbarkeit** hier beachtet wird. Die Schüler werden in das Unterrichtsverfahren einbezogen und nehmen aktiv daran teil (vgl. Kap. 6.3.1. Abschn. 10 und 18). Der induktive Weg, der hier, wie schon erwähnt, benutzt wird, soll zum Erlernen der Regel führen. Es wird den Lernern keine Regel vorgegeben, wie es bei der Verwendung der deduktiven Methode geschehen würde. Und wenn man schließlich zur Regel gelangt, müssen die Lerner auch hier aktiv teilnehmen und sie ergänzen (vgl. Kap. 6.3.1. Abschn. 12 und 13).

Für das metasprachliche Verfahren d.h. für die Formulierung der Regeln wird die Muttersprache, also die griechische Sprache, benutzt, somit ist die **Verstehbarkeit** der Regeln gewährleistet. Dies ist notwendig, da das Niveau der Schüler in der deutschen Sprache nicht ausreichen würde, sodass sie die Formulierung von Regeln

in deutscher Sprache verstehen können.

Es ist klar, dass es hier keinen Versuch zur **Kontrastivität** gibt, da es weder einen Vergleich zur Muttersprache noch zur ersten Fremdsprache, nämlich Englisch gibt. Die Kontrastive Linguistik und somit die Sprachkenntnisse der Lerner werden in die Didaktisierung dieser Zeitform nicht einbezogen. Trotzdem wird die Muttersprache bei den metasprachlichen Formulierungen der Regeln und der meisten Aufgaben verwendet. Somit dient die Muttersprache der Didaktisierung nur teilweise als Hilfsmittel, da sie zwar als Mittel zur Verständigung dient (vgl. Kap. 6.3.1. Abschn. 12 und 22), aber nicht als Objekt zum Sprachvergleich<sup>62</sup>.

Bezüglich der Pragmatik wird deutlich, dass es den Versuch gibt, sie in dem Lehrbuch einzubeziehen. In allen Lektionen der Lehrbuchreihe werden die Erlebnisse einer Gruppe von Jugendlichen erzählt, die die Hauptfiguren sind. Die Aufgaben werden dann oft in eine pragmatisch-kommunikative Situation eingebettet, die diese Jugendliche betrifft (vgl. Kap. 6.3.1. Abschn. 17). Bezüglich des Perfekts bildet der Briefaustausch zwischen den Jugendlichen zunächst den Weg, der zu einer **kommunikativ-funktionalen Einbettung** des Phänomens führt. Die Schüler beschreiben in den Briefen ihre vergangenen Ferien und eine Reise nach Deutschland, somit wird das Phänomen in ihrer Begriffswelt angebunden.

Bei der Formulierung der Regeln werden in diesem Lehrwerk komplexe Beschreibungen vermieden, da das Niveau niedrig ist und die Schüler jung sind. Die Formulierung soll daher einfach und umfassend sein. Es kann dabei aber ein Problem entstehen, wenn man nicht vorsichtig ist. Eine übermäßige Vereinfachung der Regel kann zu einer Verwirrung führen, wenn zu wenig erklärt und Wichtiges ausgelassen wird. Ein Beispiel dafür ist die Formulierung der Regel über das Perfekt. (vgl. Kap. 6.3.1. Abschn. 12). Die Schüler lernen dort, dass diese Zeitform der Vergangenheit „Perfekt“ heißt und mit dem Hilfsverb haben und dem Partizip Perfekt gebildet wird. Diese Regel sieht als eine allgemein gültige Regel für die Zeitform aus, aber das stimmt nicht vollständig. Es wird nämlich nicht erwähnt, dass diese Regel nur für die regelmäßigen Verben gilt. Man könnte beispielsweise an dieser Stelle den Lernern

---

<sup>62</sup> Was das Phänomen Perfekt betrifft, gibt es die Möglichkeit zu einem Vergleich sowohl zur englischen der ersten Fremdsprache als auch zur Muttersprache Griechisch. Zwischen den Sprachen gibt es sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschiede. Vgl. dazu auch Kap. 5.2.

zumindest erwähnen, dass es regelmäßige und unregelmäßige Verben gibt und dass diese Gruppe von Verben bzw. die regelmäßigen, das Perfekt auf diese Weise bilden und dass sie demnächst auch die andere Gruppe von Verben kennenlernen werden, für die aber andere Regeln gelten. Die Schüler können sich somit mental auf Fortsetzungen der Regel vorbereiten, die tatsächlich schon im selben Kapitel folgen. (vgl. Kap. 6.3.1. Abschn. 19).

Des Weiteren ist der Teil der Regel (vgl. Kap. 6.3.1. Abschn. 12), dass das Partizip aus der Vorsilbe ge- und der dritten Person Singular geformt wird auch falsch und kommt aus keiner linguistischen Quelle. Diese Es ist wichtig, dass die Lerner erfahren, dass die Bildung des Partizips aus drei Morphemen (ge-+Verbstamm+-t) besteht.

Das Ziel jeder Präsentation einer didaktischen Grammatik ist die Verstehbarkeit, die Behaltbarkeit und die Anwendbarkeit des Materials in Bezug auf die Lernenden. Dazu ist eine Systematisierung sehr wichtig, denn andernfalls kann der Versuch den Lernern zu helfen auch unerwünschte Nebeneffekte<sup>63</sup> haben. Ein Beispiel dafür gibt es auch hier und es betrifft die Verwendung drucktechnischer Hilfsmittel und genauer das Markieren. In diesem Lehrwerk wird in verschiedenen Grammatikbeschreibungen bzw. –aufgaben die Markierung mit gelber Farbe benutzt, um die **Behaltbarkeit** des Stoffs zu fördern.

Tatsächlich ist das ein angemessenes Verfahren, es sollte aber immer vorsichtig angewendet werden. Es kann nämlich Fälle geben (vgl. Kap. 6.3.1. Abschn. 24), bei denen so viel Verschiedenes markiert wird, dass es keineswegs eine Hilfe für die Lerner bildet. Wenn beispielsweise bei einer Präsentation der Bildung des Perfekts Verbstammänderungen, Endungen, Hilfsverben und die Silbe „-ge-“ mit derselben Farbe markiert werden, dann kann das Ergebnis nur chaotisch wirken. Dies wird keineswegs die Behaltbarkeit des Materials, sondern die Verwirrung der Lerner fördern. Es wird somit deutlich, dass ein Übermaß an drucktechnischen Mitteln nicht effektiv sein kann und dem Zweck d.h. Merkmale eines grammatischen Phänomens hervorzuheben nicht richtig dienen kann.

---

<sup>63</sup> Vgl. dazu auch Funk / Koenig (1991: 75)

Es gibt in diesem Lehrwerk Aufgaben (vgl. Kap. 6.3.1. Abschn. 10 und 18), die eigentlich **anwendungsfreundlich**<sup>64</sup> sein sollten und den Schüler zur Produktion von Sätzen im Perfekt leiten könnten. Es handelt sich hierbei zwar um konkrete Strukturmodelle, die durch die Wörter eines Satzes gefüllt werden können, was als relativ einfach erscheint. Es wurde jedoch bei der Präsentation und Bestimmung der Satzpositionen nicht die angemessene Aufmerksamkeit gegeben, so dass der Lerner genau verstehen kann, was dieses Modell und die Spalten präsentieren.

## 6.4. Das Perfekt in der Lehrwerksreihe „Magnet neu“

### 6.4.1. Darstellung des Perfekts in „Magnet neu“

Im Lehrwerk Magnet neu wird, wie man in den Inhalten am Anfang des Buches beobachten kann, eine ganze Lektion der Didaktisierung des Perfekts gewidmet. Es handelt sich um die Lektion Nr.13. Es ist die dritte Lektion des zweiten Bandes. Beim Lesen des Inhaltsverzeichnisses, des Titels und der drei Untertitel wird dem Leser sofort klar, dass in dieser Lektion das Perfekt aller Verben dargestellt wird. Nicht nur die regelmäßigen und die unregelmäßigen Partizipien, sondern auch trennbare Verben und solche, die das Partizip ohne Vorsibe „ge-“ bilden werden in dieser Lektion didaktisiert.

(Abschn. 26)

Lektion 13 Es ist passiert!		36
	Kommunikation	Grammatik
A	Ich habe mir das Bein gebrochen über ein Ereignis sprechen	Verben im Perfekt
B	Ich habe eine Fünf bekommen! von Erlebnissen in der Schule berichten	Verben im Perfekt, Partizip Perfekt
C	Er hat mir eine SMS geschickt! eine selbst erlebte Geschichte erzählen	Verben im Perfekt, Partizip Perfekt, Temporalangaben (Vergangenheit)
	Phonetik: Ich- und Ach-Laut	43
	Landeskunde: 3. Oktober: Tag der Deutschen Einheit	43
	Grammatik auf einen Blick	44
	Wortschatz: Das ist neu!	45

Das erste Unterkapitel mit dem Titel „Ich habe mir das Bein gebrochen“ beginnt mit einem Bild (S.36)<sup>65</sup> auf dem zwei Jugendliche abgebildet sind. Der eine Junge liegt mit einem gebrochenen Bein im Bett und der andere sieht besorgt aus. In den Sprechblasen fragt der eine „...was ist passiert...?“ und der andere antwortet „...ich

<sup>64</sup> Vgl. dazu auch Storch (2009: 84)

<sup>65</sup> Siehe dazu Anhang S. 17

habe mir... das Bein gebrochen“. Die Unterrichtseinheit über die Zeitform „Perfekt“ wird somit durch das Bild und den kurzen Dialog mit den Sprechblasen eingeleitet. Die Jugendlichen Lerner können durch das Bild sogleich erkennen, um was für eine Situation es sich handelt, auch wenn sie den Dialog vielleicht nicht verstehen, denn es ist sehr wahrscheinlich, dass die Schüler eine ähnliche Situation in ihrem Alltag schon erlebt haben.

Bei der Beobachtung des Dialogs wird deutlich, dass in diesem Lehrbuch zunächst unregelmäßige Verben und sogar Verben mit dem Hilfsverb „sein“ didaktisiert werden. Hier kann man somit erkennen, dass es bezüglich der Didaktisierung der Bildung des Perfekts keine Progression von den einfachen regelmäßigen zu den komplizierten unregelmäßigen Verben, gibt.

(Abschn. 27)



Auf dieses Bild und die Geschichte des Unfalls bauen alle weiteren Aufgaben dieses Unterkapitels auf. In Aufgabe Nr.1 (S.36-37)<sup>66</sup> wird der Unfall des Jungen in Form von Bildern und dazu gehörenden Sätzen in der Zeitform „Perfekt“ erzählt. Im ersten Teil der zwei Teile der Aufgabe, müssen die Lerner die Sätze den richtigen Bildern zuordnen und im zweiten die richtige Reihenfolge der Sätze bzw. Bilder finden. In der nächsten Aufgabe Nr.2 folgt die Lösung der vorigen in Form eines Hörverstehens, worin die Sätze der Geschichte in der richtigen Reihenfolge erzählt werden. In der Aufgabe Nr.3 werden die Partizipien von den Sätzen abgetrennt und die Lerner

<sup>66</sup> Siehe dazu Anhang S.17-18

müssen jedem Satzteil das richtige Partizip zuordnen. Es gibt hier natürlich Partizipien aller Art.

(Abschn. 28)

**Grammatik**

**3 Was hat Markus gemacht? Ordne zu.**

1. Er hat sich das Bein	a hingefallen
2. Er hat am Samstag Fußball	b gelaufen
3. Er hat sogar ein Tor	c gebrochen.
4. Ein Spieler hat Markus	d gebracht.
5. Er ist	e wehgetan.
6. Das Bein hat sofort	f gespielt.
7. Der Trainer ist zu Markus	g gefoult.
8. Markus ist wieder	h geschossen.
9. Der Trainer hat Markus ins Krankenhaus	i aufgestanden.

Auf der nächsten Seite sollen die Schüler das neue Phänomen lernen, indem sie es in der mündlichen Produktion benutzen. Daher werden die Schüler in den Aufgaben Nr.4 und Nr.5 (S.38)<sup>67</sup> zur Fertigkeit „Sprechen“ aufgefordert, die Geschichte nochmal mit eigenen Worten zu erzählen. Dabei wird ihnen mit Vorschlägen zu Satzanfängen geholfen. Schließlich müssen sie sich dann eine Fortsetzung der Geschichte mithilfe von Fragen vorstellen und davon durch Benutzung des Perfekts erzählen.

Auf dieser Seite werden auch die ersten Regeln bezüglich der Bildung des Perfekts vorgegeben. Sie werden zwischen den Aufgaben eingerahmt und sehr kurz dargestellt. In diesem Lehrwerk wird kein spezieller Platz für die Grammatik innerhalb der Lektion verwendet, sie erscheint einfach innerhalb der Aufgaben in einem Rahmen. Da die Regeln in der Fremdsprache formuliert werden, ist die Beschreibung kurz, kompakt und einfach. Die jungen Lerner, die sich noch auf einem relativ niedrigen Niveau befinden, sollten sie nämlich verstehen können. In der ersten Regel wird allgemein die Bildung des Perfekts beschrieben. Hier steht, dass sehr viele Verben, das Perfekt mit „haben“ bilden und dass Verben der Bewegung das Perfekt mit „sein“ bilden. Als Hilfsmittel werden die Symbole Punkt und Pfeil

<sup>67</sup> Sieh. dazu Anhang S.19

benutzt. Der Pfeil zeigt Bewegung an und der Punkt das Gegenteil, nämlich den Stillstand.

(Abschn. 29)

#### Verben im Perfekt

Sehr viele Verben bilden das Perfekt mit **haben**.  
Verben der Bewegung → bilden das Perfekt mit **sein**.

Der zweite Teil der Regel erscheint danach und betrifft die Bildung der Partizipien. Dafür werden die Verben in drei Gruppen eingeteilt. Die erste Gruppe besteht aus den regelmäßigen Verben, die das Partizip Perfekt mit der Vorsilbe „ge-“ und der Endung „-t“ bilden. Es folgt die Gruppe der unregelmäßigen Verben die zwar ebenfalls die Vorsilbe „ge-“ haben, aber die Endung „-en“ statt „-t“ bekommen. Schließlich werden die trennbaren Verben erwähnt, bei denen das „ge-“ vor dem Verbstamm gestellt wird. Diese haben auch entweder die Endung „-t“ oder die Endung „-en“. Zu jeder der drei Gruppen gibt es ein Beispiel. Die Verbstammänderung bei den unregelmäßigen Verben wird hier nicht erwähnt, nur die Endungen scheinen hier wichtig zu sein.

(Abschn. 30)

#### Partizip Perfekt

Regelmäßige Verben

ge-...t: **geweint**

Unregelmäßige Verben

ge-...en: **geblieben**

Trennbare Verben

...-ge-...t/en: **eingegipst**

Schließlich werden in der nächsten Aufgabe Nr.6 die Infinitive und die entsprechenden Perfektformen dargestellt. Die Perfektform besteht aus dem Hilfsverb und dem Partizip, dazwischen gibt es Auslassungspunkte, wie bei „hat...gebracht“. Infinitive müssen den richtigen Perfektformen zugeordnet werden. In dieser Aufgabe gibt es auch Partizipien, die nicht nur zu den zuvor dargestellten drei Verbgruppen gehören wie „hat...gewonnen“. Somit ist die vorgegebene Regel für die Lerner mangelhaft.

Das was aber durch diese Aufgabe deutlich wird, ist dass das Perfekt aus zwei Teilen

besteht und dass das Hilfsverb hauptsächlich „haben“ und seltener „sein“ ist. Auch wird durch die Auslassungspunkte veranschaulicht, dass Hilfsverb und Partizip innerhalb eines Satzes nicht aufeinander folgen sondern, dass das Partizip Perfekt ans Ende des Satzes gesetzt wird. Die Bedeutung der Verben dieser Übung wie beispielsweise geschossen, eingegipst, gefoult u.s.w. können in den verschiedenen Übungen, die auf der Geschichte mit dem Unfall basieren, sehr hilfreich sein.

(Abschn. 31)

**Grammatik**

**6 Wie lautet das Perfekt? Verbinde.**

brechen		hat ... gesagt
bringen		hat ... gespielt
spielen		ist ... aufgestanden
weinen		hat ... eingegipst
schießen		hat ... geweint
eingipsen		hat ... gefoult
foulen		hat ... gebrochen
bleiben		hat ... wehgetan
hinfallen		hat ... verloren
gehen		hat ... gewonnen
laufen		hat ... gebracht
gewinnen		ist ... hingefallen
sagen		ist ... gegangen
verlieren		ist ... geblieben
aufstehen		ist ... gelaufen
wehtun		hat ... geschossen

Auf der nächsten Seite (S.39)<sup>68</sup> beginnt das zweite Unterkapitel der Lektion 13. Der Titel heißt: „Ich habe eine Fünf bekommen“. Das zweite Unterkapitel wird, wie das erste mit einem Bild eingeleitet, das eine sehr bekannte Situation aus dem Alltag der Jugendlichen und zwar im Zusammenhang mit der Schule, darstellt. Auf dem Bild sieht man eine Mutter in einer Wohnung und Jugendliche, die gerade mit ihren Schultaschen von der Schule nach Hause gekommen sind. In der Sprechblase des Bildes fragt die Mutter „...wie war’s... in der Schule“. Die Lerner können aus dem Bild schließen, dass die abgebildeten Jugendlichen nach der Frage der Mutter erzählen werden, wie ihr Tag in der Schule war. Langsam wird somit den Lernern durch die Bilder bewusst, dass das grammatische Phänomen bzw. das Perfekt dazu verwendet wird etwas, was schon passiert ist zu beschreiben.

<sup>68</sup> Siehe dazu Anhang S.20

## B Ich habe eine Fünf bekommen!



Die Antworten der Jugendlichen im Dialog der Aufgabe Nr.7 des Hörverstehens sind im Perfekt aber sie sind diesmal etwas länger und enthalten mehrere Satzglieder.

Zwischen diesen Aufgaben erscheint wieder die Darstellung einer sehr kurzen Regel in Form eines kleinen eingerahmten Abschnitts. Hierbei handelt es sich um Angaben über eine zusätzliche Gruppe von Partizipien und somit ist es eine Art Fortsetzung der Regel in der Seite zuvor. Diese Gruppe enthält Verben mit der Endung „-ieren“, die das Partizip Perfekt ohne die Vorsilbe „ge-“ bilden.

**Partizip Perfekt**  
Verben auf **-ieren**  
...t: interpretiert

Es folgt darauf die Aufgabe Nr. 8, in der die längeren Sätze im Perfekt aus der vorigen Aufgabe des Hörverstehens dargestellt werden. Die Schüler müssen diese Sätze zusammensetzen, nachdem sie den Dialog gehört haben. Alle Sätze fangen nicht mit dem Subjekt an, es gibt also immer eine Inversion. Die Satzglieder werden in Spalten dargestellt, so dass es für die Schüler leichter ist, die gehörten Sätze zu bilden, indem sie einfach der Reihe nach ein Satzglied von jeder Spalte dazu gebrauchen. Die Sätze brauchen dann nur, wenn sie ergänzt werden, in die Reihen darunter abgeschrieben zu werden. Außerdem wird den Lernern durch diese Darstellung leichter bewusst gemacht an welchen Stellen das Hilfsverb und das Partizip Perfekt gestellt werden.

**Hören** 14

**8 Hör noch einmal und bilde dann Sätze.**

In der Mathestunde	habe hat haben	der Lehrer wir ich	ein Gedicht von Goethe	gelesen.
Heute			einen Artikel über die Queen	bekommen.
In der Englischstunde			auf dem Schulhof	gelernt.
Leider			nichts Neues	gemacht.
In der Biologiestunde			die Klassenarbeiten	interpretiert.
In der Pause			eine Fünf	gespielt.
In der Deutschstunde	viele Übungen	zurückgegeben.		

*Heute hat der Lehrer die Klassenarbeiten zurückgegeben.*

Die neuen Verben in der Aufgabe Nr.8 bilden neue Kategorien von Partizipien für die Lerner, da sie ihnen noch nicht didaktisiert wurden. Daher sollen die Schüler in der nächsten Aufgabe wieder die Perfektformen in die entsprechende Tabelle eintragen. Die eine Spalte enthält die Verben deren Partizipien die Endung „-t“ haben, die andere jene mit Endung „-en“.

**Grammatik**

**9 Trag die Verben aus Übung 8 in die Tabelle ein.**

Partizip Perfekt auf -t	Partizip Perfekt auf -en
<i>haben ... gelernt</i>	

Es folgen zwei weitere Übungen Nr. 10 und Nr.11 (S. 40)<sup>69</sup> zu den Fertigkeiten „Hören“ und „Sprechen“, bei denen die Zeitform Perfekt weitergeübt wird.

Auf der nächsten Seite (S.41)<sup>70</sup> beginnt das letzte Unterkapitel der Lektion mit dem Titel „Er hat mir eine SMS geschickt“. Hier gibt es kein Bild als Einführung sondern einen Brief, in dem ein Mädchen ihrer Freundin von einer neuen Bekanntschaft mit

<sup>69</sup> Siehe dazu Anhang S.21

<sup>70</sup> Siehe dazu Anhang S.22

einem Jungen erzählt. Es folgt die Aufgabe Nr.2 des Typs „richtig-falsch“ zum Textverständnis. Danach kommt die letzte Grammatikaufgabe, in der es wieder aller Art Partizipien gibt. Sie stammen aus dem Brief. Hier müssen die Lerner zum ersten Mal selbst den entsprechenden Infinitiv der jeweiligen Perfektform finden.

(Abschn. 36)

**Grammatik**

**13** Wie lautet der Infinitiv? Ergänze.

Perfekt	Infinitiv
hat ... geschickt	
hat ... geschrieben	
hat ... kennen gelernt	
hat ... gesprochen	
ist ... weggegangen	
hat ... bekommen	

In der Grammatik im Überblick (S.44)<sup>71</sup> am Ende des Kapitels wird die Grammatik der Lektion zusammengefasst. Dazu werden zunächst verschiedene Sätze im Perfekt in der dritten Person Singular dargestellt. Die Partizipien sind aus verschiedenen Kategorien. Gleich darunter gibt es eine Tabelle mit dem Satz „ich habe gespielt“ der in der zweiten und dritten Reihe länger wird, da im Mittelfeld jeweils noch ein Satzglied hinzugefügt wird. Zunächst besteht er nur aus Subjekt und zweigliedrigem Prädikat. Dadurch wird den Lernern vorgestellt, wohin die weiteren Satzglieder kommen, falls es sich um längere Sätze handelt. Das Hilfsverb und das Partizip Perfekt sind fettgedruckt und werden in der Tabelle als Satzklammer charakterisiert. Dann gibt es noch zwei kleinere Tabellen, die die Verben in solche mit dem Hilfsverb „haben“ und diejenigen mit dem Hilfsverb „sein“ einteilen. In den Titeln jeder Tabelle werden wieder Symbole benutzt. In der Tabelle mit den Verben mit „haben“ gibt es einen schwarzen Punkt, der wie schon zuvor den Stillstand zeigt, und in der anderen gibt es einen Pfeil, der die Bewegung symbolisieren soll. Die Verben im Perfekt sind wieder alle in der dritten Person Singular. In den Tabellen gibt es Auslassungspunkte zwischen dem Hilfsverb und dem Partizip. Auch ein Satz mit Reflexivpronomen ist unter den Sätzen.

<sup>71</sup> Siehe dazu Anhang S.21

**Verben im Perfekt (2)**

Daniel hat mir eine SMS geschickt.  
 Er hat die ganze Zeit mit Janine gesprochen.  
 Der Trainer ist zu Markus gelaufen.  
 Ist Markus im Krankenhaus geblieben?  
 Es ist passiert!

	haben / sein	Partizip Perfekt
Ich	<b>habe</b>	<b>gespielt.</b>
Ich	<b>habe</b> Fußball	<b>gespielt.</b>
Ich	<b>habe</b> am Samstag Fußball	<b>gespielt.</b>

Satzklammer

Perfekt mit <i>haben</i> ●	Perfekt mit <i>sein</i> →
hat ... gespielt	ist ... gelaufen
hat ... gewonnen	ist ... aufgestanden
hat ... eingegipst	<b>ist ... geblieben</b>
hat sich ... geärgert	<b>ist ... passiert</b>
...	...

Neben diesen Darstellungen kommen die Schlüsse, die aus der Beobachtung der Sätze über die Bildung des Perfekts gezogen werden sollen. Somit gibt es die Formulierung von Regeln, die entweder vollständig beschrieben werden, wie es bei Abschnitt 39 der Fall ist, oder die Lerner müssen selbst eine Regel mit Lücken wie bei Abschnitt 38 ergänzen. Für die Formulierung der Regel wird als Anlass auch eine Frage in einer Sprechblase gestellt. Die Lerner müssen zunächst die Positionen des Hilfsverbs und des Partizips Perfekt erkennen.

Die zweite Regel erläutert, dass Verben wie beispielsweise, solche, auf die die der Fall Akkusativ folgt und die reflexiven Verben, das „Perfekt“ mit „haben“ bilden, während die Bewegungsverbren das Perfekt mit „sein“ bilden. Unter der Regel gibt es eine Abbildung mit Lupen, die die Aufmerksamkeit auf das Hilfsverb „sein“ bei zwei Verben richten soll, ohne weitere Explikationen dazu. Es handelt sich nämlich um Verben die nicht zu der Gruppe der Bewegungsverbren gehören, aber das Perfekt mit dem Hilfsverb „sein“ bilden.

In Abschnitt 39 ist die Formulierung der Regel problematisch. Einerseits wird durch die Klammer und dadurch, dass die Kurzform „z.B.“ benutzt wird, deutlich, dass hier nur zwei Gruppen von Verben genannt werden, die das Perfekt mit „haben“ bilden. Andererseits wird bezüglich der Verben mit „sein“ nur angegeben, dass Verben der

Bewegung das Perfekt mit „sein“ bilden, ohne anzugeben dass diese Gruppe nur ein Beispiel ist. Noch dazu werden einfach die Verben bleiben und passieren im Perfekt mit den Lupen auf das Hilfsverb sein vorgestellt ohne weitere Explikationen dazu.

(Abschn. 38)

(Abschn. 39)

Wo steht *haben* oder *sein*, wo das Partizip Perfekt?

Die Form von *haben* oder *sein* steht auf Position \_\_\_\_\_. Das Partizip Perfekt am Satzende.

Sehr viele Verben bilden das Perfekt mit *haben* (z. B. alle Verben mit Akkusativ und alle *sich*-Verben). Verben der Bewegung bilden das Perfekt mit *sein*.

Er **ist** geblieben. Es **ist** passiert.

In der nächsten Tabelle können die Lerner die verschiedenen Gruppen von Partizipien in einer Übersicht sehen. Die vier Gruppen von Partizipien sind die regelmäßigen, die unregelmäßigen, die trennbaren Verben und die Verben mit der Endung -ieren. Zu jeder Gruppe gibt es zwei Beispiele. Es wird die Infinitivform und das Partizip dieser Verben angegeben.

(Abschn. 40)

<b>Partizip Perfekt (2)</b>	
<b>Regelmäßige Verben: ge- ... t</b>	
lernen	gelernt
spielen	gespielt
<b>Unregelmäßige Verben: ge- ... en</b>	
brechen	gebrochen
lesen	gelesen
<b>Trennbare Verben: ... -ge- ... t / en</b>	
eingipsen	eingegipst
zurückgeben	zurückgegeben
<b>Verben auf -ieren: ... t</b>	
passieren	passiert
reagieren	reagiert

Neben dieser Tabelle erscheinen wieder zwei eingerahmte Regeln mit Lücken. Sie betreffen die Bildung der Partizipien. Die Lerner müssen die davorstehende Tabelle beobachten, um die Endung der Partizipien ergänzen zu können. Außerdem sollen sie verfolgen, wo sich die Silbe „-ge-“ in trennbaren Verben befindet. Die letzte

Beobachtung betrifft das Fehlen von „-ge-“ bei manchen Verben und die Endung des Partizips der Verben auf „-ieren“. An dieser Stelle endet dann die Didaktisierung des Perfekts in diesem Lehrbuch.

(Abschn. 41)

(Abschn. 42)

Das Partizip Perfekt hat bei den regelmäßigen Verben:  
vorne *ge-* und hinten \_\_\_\_.  
Bei den unregelmäßigen Verben:  
vorne \_\_\_\_ und hinten \_\_\_\_.

Bei den trennbaren Verben steht vor *-ge-* die Vorsilbe, am Ende \_\_\_\_ oder \_\_\_\_.  
Bei den Verben auf *-ieren* hat das Partizip Perfekt nur hinten die Endung \_\_\_\_.

#### 6.4.2. Bemerkungen zur Darstellung des Perfekts in „Magnet neu“

Zunächst fällt in diesem Lehrwerk beim Beobachten des Inhaltsverzeichnisses des zweiten Bandes „Magnet neu A2“ (S.4)<sup>72</sup> sogleich auf, dass sich der Lehrbuchautor in dieser Lehrbuchreihe dazu entschieden hat, den Lernern alle Kategorien von Partizipien auf einmal vorzustellen. Dies ist eine unterschiedliche Vorgehensweise im Vergleich zum ersten Lehrbuch das wir behandelt haben.

In diesem Fall wird den Schülern im Bereich **Lernbarkeit** nicht damit geholfen, dass der Stoff eingeteilt wird und von der leichteren Form zur schwierigen fortschreitet. Andererseits werden aber in dieser Lektion keine anderen grammatischen Phänomene parallel zur Zeitform Perfekt vorgestellt. Es werden hier nur noch die Temporalangaben der Vergangenheit, die in Verbindung mit dem Gebrauch des Perfekts stehen, didaktisiert. Das bedeutet, dass die ganze Aufmerksamkeit auf dieses Phänomen gerichtet werden kann und es gibt genug Platz und Zeit sich damit in dieser Einheit ausführlich zu beschäftigen. Auf diese Weise wird schließlich doch dem Kriterium der Lernbarkeit gedient. Bezüglich des Platzes, den die Grammatik einnimmt, kann erwähnt werden, dass es in diesem Lehrwerk keinen speziellen Platz für die Grammatikregeln gibt, da die sehr kurz gefassten Regeln einfach eingerahmt neben verschiedenen Aufgaben auftauchen.

Die Lektion wird in drei Unterkapitel eingeteilt. Jedes Unterkapitel beginnt mit einer **pragmatischen Einbettung** entweder in Form eines Bildes oder eines Textes (vgl.

<sup>72</sup> Siehe dazu Anhang S.16

Kap. 6.4.1. Abschn. 27 und 32)<sup>73</sup>. Die dargestellten Situationen werden sehr sorgfältig aus dem Alltag der Jugendlichen ausgewählt und tatsächlich sind es Ereignisse, die den meisten Schülern gut bekannt sind. Dies ist hilfreich für die **kommunikativ-funktionale Einbettung** des Phänomens. Aufgaben wie Nummer 4, 5 und 8 (vgl. Kap. 6.4.1. Abschn. 34)<sup>74</sup> fördern zudem die **Anwendbarkeit** des Stoffes, da dadurch die Lerner verstehen können, wann bzw. in welchen Situationen und wie diese neue Zeitform benutzt wird. Die Aufgaben sind sehr **anwendungsfreundlich** und schließen immer an die Form der grammatischen Darstellung an.

Tatsächlich bauen hier die Übungen in allen Fertigkeiten immer auf die pragmatische Situation, die in der Einführung jedes Unterkapitels vorgestellt wird, auf. Die Grammatik und in Verbindung dazu auch der Wortschatz d.h. bestimmte Verben, werden immer wieder in den verschiedenen Aufgaben dieses Lehrbuchs eingeübt und wiederholt. Die Schüler werden immer in das Didaktisierungsverfahren einbezogen, da sie durch die Beobachtung des Phänomens selbst Hypothesen bilden sollen. Durch die Übungen der Lektion werden sie langsam zur Regel hingeführt. Somit wird die **Erarbeitbarkeit** auch in diesem Lehrwerk gefördert und das gilt von der ersten Seite der Lektion<sup>75</sup> bis zum Überblick des Phänomens in der Zusammenfassung am Ende der Lektion (vgl. Kap. 6.4.1. Abschn. 41 und 42).

Interessant ist die Progression dieses Lehrbuchs. Alle verschiedenen Kategorien von Partizipien werden zunächst zusammen vorgestellt (vgl. Kap. 6.4.1. Abschn. 28 und 31) und später in Gruppen eingeteilt (vgl. Kap. 6.4.1. Abschn. 30 und 40). Des Weiteren fällt auf, dass die Verben in diesem Lehrwerk nicht nach Niveau, Wichtigkeit und Frequenz ausgewählt werden, sondern um der vorgestellten pragmatischen Situation d.h. der Hauptgeschichte dieser Lektion zu dienen. Es ist nämlich klar, dass man Verben, wie foulern, (Tor) schießen und eingipsen in anderen Lehrbüchern sehr selten begegnet (vgl. Kap. 6.4.1. Abschn. 28 und 31).

Die Tatsache, dass in den Aufgaben dieselben Verben wiederholt werden, hilft der **Behaltbarkeit**. Die Schüler finden immer wieder in den Aufgaben diese Partizipien. Der ständige Kontakt mit gleichen Verbformen kann sehr einprägsam sein. Dieser Art

---

<sup>73</sup> Siehe dazu Anhang S.22

<sup>74</sup> Siehe dazu Anhang S.19-20

<sup>75</sup> Siehe dazu Anhang S. 17

Hilfe ist in diesem bestimmten Lehrwerk wichtig für die Lerner, da ihnen alle Partizipien auf einmal vorgestellt werden. Somit ist der Schwierigkeitsgrad höher und die Lerner müssen irgendwie entlastet werden. Dabei hilft die Tatsache, dass die Schüler nicht durch verschiedene Personen der Hilfsverben verwirrt werden, sondern meist nur die erste oder dritte Person Singular begegnen (vgl. Kap. 6.4.1. Abschn. 28, 31 und 36).

Eine weitere Beobachtung bezüglich dieses Lehrwerks, ist dass die Muttersprache der Lerner überhaupt nicht benutzt wird. Alle Aufgaben und Regeln werden auf Deutsch beschrieben (vgl. Kap. 6.4.1. Abschn. 29, 38 und 39). Folglich müssen die Regeln kurz und klar auf Deutsch beschrieben werden, damit sie für Lerner mit noch niedrigem Sprachniveau und jungem Alter verständlich sind (vgl. Kap. 6.4.1. Abschn. 30 und 33). Das bedeutet aber auch, dass dieses Lehrwerk sich an Lerner aus der ganzen Welt wendet. Außerdem gibt es auch in diesem Lehrwerk keine **Kontrastivität**. Die Grammatik wird mit keiner Sprache, auch nicht mit der Muttersprache kontrastiert.

Was die **Darstellbarkeit** betrifft, gibt es hier einige Hilfsmittel, die benutzt wurden. Zunächst ist natürlich offensichtlich, dass auch in diesem Lehrwerk tabellarische Darstellungen benutzt werden (vgl. dazu Kap.2 Traditionelle Grammatik). Ein Beispiel aus dem drucktechnischen Bereich ist die Markierung der Satzklammer durch Fettdruck der Hilfsverben und der Partizipien (vgl. Kap. 6.4.1. Abschn. 37). Hier werden jedoch im Vergleich zum vorigen Lehrwerk die Markierungen mit Vorsicht benutzt. In der Präsentation der Grammatikregel wird nur die Silbe „ge“ und die Endungen der Partizipien mit Fettdruck markiert. Obwohl es auch einen Stammwechsel gibt (vgl. Kap. 6.4.1. Abschn. 30), wird dieser an dieser Stelle nicht betont, damit schrittweise zunächst die Endungen und später eventuell die Unregelmäßigkeiten vermittelt werden. Es gibt auch einen Strich unter dem Satz, mit dem die beiden Teile der Satzklammer verbunden werden. Es folgen die Symbole Pfeil und Punkt, die Bewegung bzw. keine Bewegung darstellen sollen und das letzte Hilfsmittel sind die Lupen, die die Verwendung des Hilfsverbs „sein“ bei bestimmten Verben betonen (vgl. Kap. 6.4.1. Abschn. 37 und 39). Auch in diesem Lehrwerk gibt es Regeln, bei denen die Lerner verwirrt werden kann (vgl. Kap. 6.4.1. Abschn. 39).

## 6.5. Das Perfekt in der Lehrwerksreihe „Planet“

### 6.5.1. Darstellung des Perfekts in „Planet“

Im Lehrwerk „Planet“ beginnt die Didaktisierung des Perfekts in der Lektion 14 des ersten Bandes. Die Darstellung des Phänomens wird durch Lektion 15, in der andere Phänomene vorgestellt werden, unterbrochen, und setzt sich dann in den Lektionen 16 und 17 fort. Lektion 16 ist die letzte Lektion des ersten und Lektion 17 die erste des zweiten Bandes. Bezüglich der Progression gibt es hier die Einteilung in „Perfekt mit haben“, das als Erstes didaktisiert wird und in „Perfekt mit sein“. Wenn man einen Blick in die Inhalte<sup>76</sup> beider Bände der Lehrwerksreihe wirft, wird deutlich, dass parallel zum Perfekt auch andere Phänomene in der Lektion didaktisiert werden.

(Abschn. 43)

	<b>Manuel, der Hausmann</b>	S. 126	jemanden einladen jemanden ermuntern sich rechtfertigen	Tätigkeiten im Haus	Perfekt mit <i>haben</i>
	<b>Να τι ξέρω! Zum Schluss</b>	S. 131 S. 132			
<b>Tiere</b>					
	<b>So viele Tiere</b>	S. 136	Tiere beschreiben	Haustiere Farben Adresse	Verkleinerungsform <i>-chen</i> Modalverb <i>können</i>
	<b>Unser Zoo</b>	S. 141	Reisepläne machen	Haustierhaltung	Perfekt mit <i>haben</i> und <i>sein</i> Präteritum von <i>sein</i> Pronomen: das unbestimmte <i>man</i> Possessivartikel <i>unser/er</i> im Nominativ und Akkusativ Ortsangaben mit <i>nach</i>

(Abschn. 44)

<b>Auf Klassenfahrt</b>		<i>Kommunikation</i>	<i>Wortschatz</i>	<i>Grammatik</i>	
	<b>Klassenfahrt</b>	S. 8	sich orientieren jemanden auffordern/ biten Erlaubnis und Verbot aussprechen	Räume im Haus Orte in der Umgebung Gegenstände im Haus	das unpersönliche <i>es</i> Imperativ als Höflichkeitsform Perfekt

Obwohl diese Lektion nur ein grammatisches Phänomen vorstellt, beginnt man nicht in der ersten Aufgabe mit der Vorstellung dieser neuen Zeitform, sondern erst mit

<sup>76</sup> Siehe dazu Anhang S.25 und S.34

der Aufgabe Nr. 6 (S. 129)<sup>77</sup>. Die Aufgabe, die ein Dialog ist, bildet die Einführung in das neue Phänomen und ist Teil einer Geschichte, die sich in dieser Lektion entwickelt. Ein Junge ist an diesem Tag verantwortlich für die Hausarbeiten, geht aber mit seinem Freund ins Kino. Er hat aber vor, so früh wie möglich zurückzukommen, um alles noch zu erledigen. In dieser Aufgabe kommt die Schwester nach Hause, sieht die Unordnung und erinnert ihn an seine Aufgaben. Der Junge verspricht ihr, alles noch zu erledigen. Der Dialog zwischen den Geschwistern enthält Sätze im Perfekt und im Präsens. Die erste Hälfte des Dialogs hat keine Lücken, in der zweiten müssen die Lerner aber den Dialog ergänzen, indem sie Sätze vom Perfekt ins Präsens umsetzen. Dazu gibt es keine Vorgabe einer Regel, sondern man muss durch Beobachtung der Sätze zuvor, oder alternativ durch Zuhören des Dialogs die Sätze ergänzen. In der Aufgabe wird vorgeschlagen, die Sätze zu ergänzen und sich dann den Dialog anzuhören. Falls das zu schwer ist, können die Lerner das umgekehrt machen. Im Dialog gibt es nur regelmäßige Verben mit dem Hilfsverb „haben“, aber darunter gibt es eine Ausnahme, die trennbare unregelmäßige Form „rausgebracht“. Alle Sätze befinden sich in der ersten und zweiten Person Singular.

(Abschn. 45)

**6 Die Schwester ist da!**



- ▲ Hallo, Christine. Du bist schon da?
- Manuel! Wie sieht es hier denn aus?! Was hast du denn den ganzen Nachmittag gemacht?
- ▲ Warum? Am Mittag habe ich eingekauft. Dann habe ich gekocht.
- Wie geht das denn? Drei Stunden kochen!
- ▲ Das geht dich gar nichts an!
- Heute ist Mittwoch. Das ist dein Tag!
- ▲ Ich weiß.
- Und? Warum hast du deine Arbeit nicht gemacht?
- ▲ Ich mache meine Arbeit schon noch.
- Du hast nicht sauber gemacht.
- ▲ Ja ja, ich mache ...
- Du hast das Geschirr auch noch nicht gespült.
- ▲ Na und? Ich ...
- Und den Müll? Hast du den rausgebracht?
- ▲ Nein, aber ich ...



<sup>77</sup> Siehe dazu Anhang S. 26. Dieser Abschnitt enthält nur einen Teil der Aufgabe.

Gleich darunter gibt es die Verben der Aufgabe in Form von Infinitiv-Partizip Paaren. Unter diesen Paaren von regelmäßigen und trennbaren Verben, wie „gekocht“ und „eingekauft“ gibt es nur eine unregelmäßige Form, nämlich das Partizip „rausgebracht“. Daneben werden zwei Sätze im Perfekt als Beispiel vorgegeben und darunter gibt es die Formel „Perfekt: haben + Partizip“.

(Abschn. 46)

Infinitiv	→	Μετοχή (Partizip)	
kochen	→	gekocht	
einkaufen	→	eingekauft	
machen	→	gemacht	Ich habe meine Arbeit gemacht.
sauber machen	→	sauber gemacht	Du hast nicht aufgeräumt.
spülen	→	gespült	
rausbringen	→	rausgebracht	Perfekt
aufräumen	→	aufgeräumt	<b>haben + Partizip</b>
ausführen	→	ausgeführt	

In diesem Lehrwerk gibt es am Ende jedes zweiten Kapitels eine Übersicht (S.131)<sup>78</sup> des gelernten Stoffes und auch der Grammatik. Die Darstellung des Perfekts dort ist fast identisch mit der entsprechenden innerhalb des Kapitels. Die Beispielsätze sind etwas unterschiedlich und es befindet sich auch eine Entscheidungsfrage darunter. Die Position des Hilfsverbs „haben“ und des „Partizips“ wird durch Striche angezeigt.

(Abschn. 47)

b) Perfekt				
Infinitiv	Partizip	Perfekt		
machen	gemacht	Ich habe	die Arbeit	gemacht.
kochen	gekocht	Hast du		sauber gemacht?
spülen	gespült	Wir haben	heute	aufgeräumt.
sauber machen	sauber gemacht			
aufräumen	aufgeräumt	<b>haben</b>	<b>+</b>	<b>Partizip</b>
ausführen	ausgeführt			
einkaufen	eingekauft			
rausbringen	rausgebracht			

Die nächste Aufgabe Nr.7 (S.130)<sup>79</sup> bindet wieder an die Geschichte der Lektion an. Es ist eine Aufgabe des Hörverstehens, ein Dialog. Die Mutter kommt nach Hause und der Sohn hat inzwischen fast alle Arbeiten im Haushalt erledigt. Die Schwester

<sup>78</sup> Siehe dazu Anhang S.28

<sup>79</sup> Siehe dazu Anhang S.27

ist erstaunt, als der Junge der Mutter alles Erledigte erzählt. Die Lerner hören den Dialog und werden dann von einer Aufgabe der Rezeption zu einer der Produktion geführt, in der sie einen Brief des Jungen an einen Freund ergänzen sollen. Darin erzählt der Junge im Perfekt, was passiert, ist und alle Tätigkeiten, die er erledigt hat.

(Abschn. 48)

## 7 Die Mutter kommt nach Hause

a) Hör zu. Wer spricht?

b) Hör noch einmal zu.  
Was hat Christine gemacht?  
Was hat Manuel inzwischen gemacht?



## 8 E-Mail

Hallo, Uli,  
meine Schwester ist nach Hause gekommen, und ich habe meine Arbeit noch nicht gemacht! Au weia! Aber dann hat Christine für Oma eingekauft. Und ich habe alles ganz schnell gemacht. Ich habe ...  
...  
Meine Schwester ist zusammen mit Mama zurückgekommen.  
Und? Alles fertig!  
Die hat geschaut! Hehe!  
Bis dann  
Manu

Schreib den Mittelteil fertig.



Das Phänomen Perfekt kommt wieder in Lektion 16, nach der Pause der Lektion 15, vor. Es wird in der ersten Aufgabe (S.141)<sup>80</sup> der Lektion vorgestellt. Die Aufgabe ist ein Dialog einer Familie über die Anschaffung eines Haustieres. Haustiere wurden in der vorigen, der Lektion 15, thematisiert, somit ist der Kontext der Lektionen gleich.

Bei dieser Aufgabe handelt es sich wieder um einen längeren Dialog, der sogar eine ganze Seite belegt, daher wird er in drei Teile aufgeteilt. Der Dialog ist zwar lang aber nicht schwierig. Die Lerner müssen sich den Dialog zunächst nur anhören und dabei mitlesen. Es kommen verschiedene Verben im Perfekt vor. Darunter sind regelmäßige Verben, Verben auf „-ieren“ und Verben, die mit „sein“ im Perfekt. Die

<sup>80</sup> Siehe dazu Anhang S.29

Familienmitglieder erzählen hier, was sie an diesem Tag gemacht haben. Die ersten zwei Teile haben keine Lücken, da diese als Beispiel für den dritten Teil fungieren.

(Abschn. 49)

## Unser Zoo

**1 Na so was!**

a) Hör den ersten und zweiten Teil, lies mit und sprich nach.

- ▲ Hallo, Anne.
- Hallo, Alex!
- ▲● Du, ich muss dir was sagen.
- ▲ Erst du.
- Also gut. – Ich bin gerade nach Hause gekommen.
- ▲ Ja und?
- Na ja, ich habe gestern eine Anzeige gelesen. Heute habe ich telefoniert und dann bin ich in die Stadt gefahren.
- ▲ Mach's doch nicht so spannend!
- Ich habe ein Kätzchen geholt.



- ▲ Wie bitte?
- Ist es nicht süß?
- ▲ Doch schon, aber ...
- Ich habe es geschenkt bekommen.
- ▲ Ja schon, aber zwei Tiere!
- Zwei Tiere? Das verstehe ich nicht.

Der dritte Teil des Dialogs enthält Lücken, die von den Lernern ausgefüllt werden müssen, nachdem sie die ersten zwei Teile des Dialogs gehört und gelesen haben. In den Lücken kommen verschiedene Wortarten, darunter auch Partizipien. Wenn ein Lerner die Aufgabe nicht lösen kann, darf er sich davor den dritten Teil anhören.

(Abschn. 50)

**b) Ergänze den dritten Teil. Der zweite Teil hilft dir. Hör den Text zur Kontrolle.**

- ▲ Sag mal, wo ist eigentlich Jenny?
- Ich glaube, Jenny ist gerade nach Hause gekommen.
- ▲ Ach, da ist sie ja! Hallo, Jenny.
- Hallo.
- Na, was ist denn los?
- Na ja, ich bin heute Nachmittag \*\*\*\*.
- ▲ \*\*\*\*?
- Ich habe ein Meerschweinchen \*\*\*\*.
- \*\*\*\*?
- \*\*\*\*?
- ▲ \*\*\*\*, aber was sagen Papa und Mama dazu?
- Warum?
- Jetzt haben wir \*\*\*\*.
- Au weia!



Zu schwer? Dann hör zuerst den Text und ergänze dann den dritten Teil.

Auf der nächsten Seite (S.142)<sup>81</sup> gibt es eine Übersicht, in der zunächst die Formel des Perfekts erweitert wird. Sie lautet nicht mehr „haben + Partizip“, sondern „haben/sein + Partizip“. Es folgt eine Tabelle mit zwei Spalten und es wird angegeben, dass alle Verben das Perfekt mit „haben“ bilden, außer den Verben der Bewegung. In der ersten Spalte gibt es Sätze im Perfekt mit verschiedenen Verben mit dem Hilfsverb „haben“. In der zweiten gibt es Sätze mit „sein“. Es folgt noch eine Tabelle mit sechs Spalten von Partizipien und Beispielen. Die Anzahl der Beispiele variiert. Die Kategorien der Partizipien sind: „ge-()-t“, „ge-()-t“, „ge-()-en/t + Änderung des Verbstammes“, Verben auf „-ieren“, untrennbare und trennbare Verben. In diesen sechs Tabellen wird nicht nur die Vorsilbe „ge-“ der Partizipien fettgedruckt, sondern auch die Endungen und die Änderungen des Verbstammes.

(Abschn. 51)

Perfekt = <b>haben</b> + Partizip		
<b>haben</b>		<b>sein</b>
<i>όλα τα ρήματα</i> Ich habe gelesen. Du hast telefoniert. Wir haben ein Tier geholt. Ich habe den Hund mitgebracht.		<i>εκτός από τα ρήματα κίνησης</i> fahren: Ich bin in die Stadt gefahren. kommen: Sie ist nach Hause gekommen. gehen: Sie ist ins Tierheim gegangen. ...
Partizip		
ge- ( ) -t	ge- ( ) -en	ge- ( ) -en/t + αλλαγή θέματος
holen - <b>geholt</b> spielen - <b>gespielt</b> machen - <b>gemacht</b> hören - <b>gehört</b> arbeiten - <b>gearbeitet</b> haben - <b>gehabt</b> sagen - <b>gesagt</b> ...	fahren - <b>gefahren</b> kommen - <b>gekommen</b> lesen - <b>gelesen</b> schlafen - <b>geschlafen</b> geben - <b>gegeben</b> ...	schwimmen - <b>geschwommen</b> finden - <b>gefunden</b> sprechen - <b>gesprochen</b> trinken - <b>getrunken</b> kennen - <b>gekannt</b> schreiben - <b>geschrieben</b> sein - <b>gewesen</b> gehen - <b>gegangen</b> stehen - <b>gestanden</b> nehmen - <b>genommen</b> essen - <b>gegessen</b> ...
Ρήματα σε -ieren	Σύνθετα μη χωριζόμενα	Σύνθετα χωριζόμενα
telefonieren - <b>telefoniert</b> fotografieren - <b>fotografiert</b>	bekommen - <b>bekommen</b> vergessen - <b>vergessen</b> ... verkaufen - <b>verkauft</b> verwechseln - <b>verwechselt</b> ...	mitbringen - <b>mitgebracht</b> zumachen - <b>zugemacht</b> einkaufen - <b>eingekauft</b> ... hingehen - <b>hingegangen</b> aufstehen - <b>aufgestanden</b> fernsehen - <b>ferngesehen</b>

<sup>81</sup> Siehe dazu Anhang S.30

Es folgt danach auf der gleichen Seite (S.142)<sup>82</sup> eine Aufgabe zur Phonetik/Phonologie und auf der nächsten Seite (S.143)<sup>83</sup> zwei Spiele: ein Kartenspiel und eine Satzketten. In allen drei Aufgaben wird das grammatische Phänomen Perfekt eingeübt. Als Abschluss begegnen wir die letzte Tabelle des Perfekts noch einmal kompakter am Ende der Lektion 16 (S. 148)<sup>84</sup> und zwar in der Übersicht des ganzen Stoffes der zwei Lektionen. In dieser werden die Verben mit trennbarer Vorsilbe und mit untrennbarer Vorsilbe etwas ausführlicher beschrieben. Es wird durch Fettdruck verdeutlicht, an welcher Position die Silbe „-ge-“ bei den trennbaren Verben gestellt wird und dass die untrennbaren keine Vorsilbe „-ge-“ im Partizip bekommen. Hier beobachtet man, dass bei der Vermittlung der Regeln die Muttersprache der Lerner benutzt wird.

(Abschn. 52)



**GRAMMATIK**

**1. Verb**

a) **Perfekt = haben + Partizip**  
**sein**

όλα τα ρήματα: <b>haben + Partizip</b>	εκτός από τα ρήματα κίνησης: <b>sein + Partizip</b>
Ich habe gemalt. Ich habe einen Hund mitgebracht.	Wir sind nach Italien gefahren. Ebenso: gehen, kommen, schwimmen, reiten, laufen, ...

**Έτσι σχηματίζεται η μετοχή (Partizip):**

<b>ομαλά:</b>	<b>ge + θέμα + t</b>	<b>ge + θέμα + en</b>
holen →	ge + hol + t	kommen → ge + komm + en
<b>σε -ieren:</b>	<b>θέμα + t</b>	<b>σύνθετα μη χωριζόμενα: πρόθεμα + θέμα + κατάληξη</b>
telefonieren → telefonier + t		verkaufen → ver + kauf + t
<b>με αλλαγή θέματος:</b>		<b>σύνθετα χωριζόμενα: πρόθεμα + μετοχή</b>
schwimmen → <b>geschwommen</b>		mitbringen → mit + <b>gebracht</b>
finden → <b>gefunden</b>		hingehen → hin + <b>gegangen</b>
gehen → <b>gegangen</b>		
stehen → <b>gestanden</b>		
nehmen → <b>genommen</b>		

Die Didaktisierung des Perfekts wird in der ersten Lektion des zweiten Bandes in der Aufgabe Nr.8 (S.13)<sup>85</sup> vervollständigt. Diesmal wird das Phänomen, durch eine Aufgabe eingeleitet, in der die Lerner sehr aktiv werden. Sie müssen nämlich eine Art Umfrage in der Klasse organisieren, bei der sie miteinander sprechen und das Perfekt

<sup>82</sup> Siehe dazu Anhang S. 30

<sup>83</sup> Siehe dazu Anhang S. 31

<sup>84</sup> Siehe dazu Anhang S. 32

<sup>85</sup> Siehe dazu Anhang S. 35

benutzen. Unter der Aufgabe werden sieben Partizipien in zwei kleinen Tabellen dargestellt. Es sind Infinitiv-Partizip Paare, eine Spalte mit „haben“ und eine mit „sein“

(Abschn. 53)

haben +		sein +	
decken	→ gedeckt	klettern	→ geklettert
tragen	→ getragen	gehen	→ gegangen
abräumen	→ abgeräumt	fahren	→ gefahren
bringen	→ gebracht		

**Tipp!**  
 Να μαθαίνεις τα ρήματα πάντα μαζί με τη μετοχή (Partizip Perfekt).

Die letzten Angaben über dieses grammatische Phänomen gibt es in der Übersicht der Lektion 18 (S.21)<sup>86</sup>. Eine Tabelle fasst noch einmal das ganze Phänomen zusammen, so wie es in der ganzen Lehrbuchreihe didaktisiert wird. In dieser Zusammenfassung gibt es wieder den Hinweis, dass alle Verben das Perfekt mit „haben + Partizip“ bilden, außer den Verben der Bewegung, die mit „sein + Partizip“ gebildet werden. Es folgen einige Explikationen bezüglich der Kategorisierung der Partizipien, in der Muttersprache der Lerner. Am Schluss gibt es noch einen Hinweis auf Griechisch, dass sich in den letzten Seiten des Arbeitsbuchs die unregelmäßigen Partizipien befinden.

(Abschn. 52)

**c) Perfekt**

ρήματα μετακίνησης: <b>sein + Partizip</b>	όλα τα άλλα ρήματα: <b>haben + Partizip</b>
Ich <b>bin</b> gestern Boot <b>gefahren</b> . Ebenso: klettern, gehen, kommen, schwimmen, reiten, laufen	Jens <b>hat</b> den Tisch <b>gedeckt</b> . Wir <b>haben</b> Feuer <b>gemacht</b> .

Έτσι σχηματίζεται η μετοχή (Partizip):

<b>ομαλά:</b> <b>ge + θέμα + t</b>	<b>ge + θέμα + en</b>
machen → ge + mach + t	fahren → ge + fahr + en
<b>σε -ieren:</b> <b>θέμα + t</b>	<b>σύνθετα μη χωριζόμενα: πρόθεμα + θέμα + κατάληξη</b>
trainieren → trainier + t	verkaufen → ver + kauf + t
gratulieren → gratulier + t	bekommen → be + komm + en
<b>με αλλαγή θέματος:</b>	<b>σύνθετα χωριζόμενα: πρόθεμα + μετοχή</b>
finden → <b>gefunden</b>	abräumen → ab + <b>geräumt</b>
gehen → <b>gegangen</b>	ankommen → an + <b>gekommen</b>

Θα βρεις τις μετοχές των ρημάτων που παρουσιάζουν ιδιαιτερότητες στις τελευταίες σελίδες του Βιβλίου ασκήσεων. →

<sup>86</sup> Siehe dazu Anhang S.36

### 6.5.2. Bemerkungen zur Darstellung des Perfekts in „Planet“

Das Lehrwerk „Planet“ teilt das Phänomen, was die Progression betrifft, ebenfalls in drei Teile auf und verteilt es in drei verschiedene Lektionen. Es gibt eine Lektion, in der das Phänomen „Perfekt“ allein dargestellt wird, aber in den zwei anderen werden gleichzeitig auch andere grammatischen Phänomene didaktisiert. Interessant ist auch, dass in diesem Lehrwerk nicht alle Lektionen, die das Perfekt behandeln, aufeinanderfolgen. Es wird eine Lektion ohne Perfekt zwischengefügt (vgl. Kap. 6.5.1. Abschn. 43 und 44). Die Darstellung der Verben mit „haben“ hat Vorrang, somit werden zunächst regelmäßige Verben vorgestellt und wie im Lehrbuch „Deutsch ein Hit“, der Fortschritt vom „Leichteren zum Schwierigeren“ bevorzugt. Dadurch wird wiederum auch das Kriterium der **Lernbarkeit** der Stoffes beachtet.

Die Grammatik, die dargestellt wird, besteht aus wenigen einprägsamen Formeln, wie z.B. dass das Perfekt mit „haben“ oder „sein + Partizip“ gebildet wird und Beispielsätzen dazu (vgl. Kap. 6.5.1. Abschn. 46, 47 und 51). Außerdem gibt es die Darstellung der verschiedenen Typen von Partizipien in Form einer Tabelle mit den Charakteristika der jeweiligen Gruppe, damit die **Behaltbarkeit und die Anschaulichkeit** des Stoffes gefördert wird.

Es werden in diesem Lehrwerk allgemein für die Didaktisierung der Grammatik keine metasprachlichen Beschreibungen bzw. Regeln, sondern kurze Formeln, wie „ge(-)en/t + Änderung des Verbstammes“, verwendet. Dazu wird manchmal auch die Muttersprache benutzt, aber es handelt es sich eher um die Übersetzung einzelner Wörter wie „trennbare Verben“ (griech. χωριζόμενα ρήματα) oder Hinweise wie „alle Verben außer ...“ (όλα τα ρήματα εκτός...) und nicht um die Beschreibung einer ganzen Regel. Somit wird deutlich, dass das Kriterien **Verstehbarkeit** bezüglich der grammatischen Regeln in diesem Lehrbuch berücksichtigt wird (vgl. Kap. 6.5.1. Abschn. 52 und 54).

Eine weitere Beobachtung in Bezug auf die Grammatikvermittlung dieses Lehrbuchs ist, dass in den Texten in denen das Phänomen eingebettet wurde, Verbformen erscheinen, die zur Verwirrung der Lerner führen können, da dazu keine Explikationen gegeben werden. Ein Blick in die allererste Aufgabe, die dieses

Phänomen vorstellt, kann dies verdeutlichen (vgl. Kap. 6.5.1. Abschn. 45). Das Partizip „rausgebracht“ befindet sich unter den regelmäßigen Verben dieser Aufgabe, die sich eigentlich mit der Didaktisierung des Perfekts der schwachen Verben befasst. In dieser Aufgabe gibt es zwar auch andere trennbare Verben, aber diese sind alle regelmäßig. Dazu kann der Lerner im Grammatikteil keine aufschlussreichen Informationen finden. Die Bildung des Perfekts wird zwar anschaulich dargestellt „haben + Partizip“, aber diese Darstellung trifft für diese bestimmte Form nicht zu und sie wird sicher sonderlich auf die Lerner wirken.

Ein weiteres Beispiel dazu kann man in einer späteren Übung beobachten (vgl. Kap. 6.5.1. Abschn. 49). Hier gibt es wieder eine Form, die den Lernern, die sich mit einem neuen, etwas komplizierten Phänomen auseinander setzen müssen, ohne Grund Probleme bereiten kann. Diese Form ist „ich habe es geschenkt bekommen“. Eine solche Form könnte dazu führen, dass die Lerner zu viele Fragen darüber stellen würden und ohne Grund Zeit dafür verschwendet werden müsste. Deshalb sollten kompliziertere und unbekanntere Formen vermieden werden, damit das Interesse der Lerner sich auf den wesentlichen Gegenstand der Didaktisierung richtet und nicht auf Ausdrücke eines viel höheren Niveaus. Zudem kann dieser Satz relativ einfach durch einen anderen Satz wie „mein Freund hat es mir geschenkt“ oder „ich habe es im Park gefunden“ ersetzt werden.

Außerdem kann man in der gleichen Aufgabe beobachten, dass es weder Hinweise über die Syntax der Sätze im Perfekt gibt, noch über die Bildung der Partizipien. Es gibt lediglich zwei Beispielsätze im Perfekt und Beispiele von Infinitiv-Partizip Paaren die nicht immer einheitlich sind.

Es ist ebenfalls erkennbar, dass in diesem Lehrbuch der Kontext weder innerhalb der Lektionen noch von Lektion zu Lektion wechselt. Das ganze Lehrwerk scheint in einer zusammenhängenden pragmatischen Situation aus dem Alltag der Jugendlichen eingebettet zu sein. Die Aufgaben sind durch ähnliche Themen bzw. Geschichten miteinander verbunden. Sie betreffen das Leben der Jugendlichen in Deutschland und werden somit **adressatenspezifisch** ausgewählt. Die zwischengefügte Lektion 15 befasst sich zwar nicht mit dem Perfekt aber der Kontext steht in Beziehung zur nächsten Lektion.

Eine weitere Tatsache ist, dass der Schwerpunkt dieses Lehrwerks auf der gesprochenen Sprache liegt, somit gibt es meistens Dialoge in den Aufgaben (vgl. Kap. 6.5.1. Abschn. 45, 49 und 50). Die **kommunikativ-funktionale Einbettung** des Perfekts ist für die Autoren der geeignetste Weg um das Material zu vermitteln. Jedoch scheinen die Dialoge in diesem Lehrbuch etwas zu lang zu sein, so dass sie manchmal anstrengend für die Lerner wirken können und es ist nicht klar ob dadurch auch die Produktion d.h. die Kommunikation wirklich gefördert wird.

Bezüglich der Methode, die hier benutzt wird, kann man beobachten, dass zuerst Beispiele aus der gesprochenen Sprache durch Texte bzw. Dialoge mit dem entsprechenden Phänomen vorgestellt werden, und dass dann Verbformen als Beispiele mit einer kurzen Formel dargestellt werden (vgl. Kap. 6.5.1. Abschn. 45 und 46). Die Lerner werden zwar gleich in die erste Aufgabe einbezogen, sodass sie durch Beobachtung des ersten Teils den zweiten selbst ergänzen können, aber man stellt auch fest, dass sie sich nicht wirklich den Weg zur Regel erarbeiten und nicht zur eigenen Entdeckung der Regel geführt werden. Die **Erarbeitbarkeit** wird somit nicht wie bei anderen Lehrwerken gefördert. Die Regel bzw. Formel wird ihnen gleich unter der Aufgabe vorgestellt wird. Es sieht somit aus, dass dieses Lehrbuch sich von der deduktiven Methode entfernen möchte und einen Schritt in Richtung „induktive Methode“ macht. Dieser Schritt reicht jedoch nicht aus um diese Methode als induktiv zu charakterisieren. Schließlich muss noch erwähnt werden, dass in Verbindung dazu die Lerner in diesem Lehrwerk in die Formulierung der Regeln keineswegs einbezogen werden, wie es in den anderen Werken der Fall ist. Die Lerner bekommen immer die Formel vorgegeben, die sich auf die vorgegebenen Beispiele stützt.

Dieses Lehrbuch befasst sich mit der Syntax fast überhaupt nicht. Es wird nicht erwähnt wo genau das Hilfsverb und wo das Partizip in den Sätzen im Perfekt steht. Auch wird weder die Konjugation aller Personen des Perfekts angegeben, noch wird der Unterschied der finiten und infiniten Formen erklärt. Folglich kann nicht bestimmt werden auf welches grammatische Modell die Darstellung dieses Materials basiert, da es keinen Bezug darauf gibt.

Für die Darstellung der Grammatik wird zwar auch die Muttersprache der Lerner

benutzt, aber es wird den Lernern weder in der Muttersprache noch in der Fremdsprache viel erklärt (vgl. Kap. 6.5.1. Abschn. 51, 52 und 54). Somit scheint es möglich, dass viele Fragen der Schüler offen bleiben und der Grund dafür ist die übermäßige Reduktion der metasprachlichen Erklärungen. Ferner kann man mit den bestimmten Aufgaben und den kurzen mangelhaften Formeln erwarten, dass es wegen der Probleme in der **Verstehbarkeit** auch Probleme in Bezug auf die **Anwendbarkeit** aufkommen werden.

## 7. Schlussfolgerungen

### 7.1. Zusammenfassung der Bemerkungen zum Perfekt in Lehrwerken

Die erste Beobachtung, die man bezüglich der Vorgehensweise macht, wenn man die drei Lehrbücher betrachtet ist, dass es zwei Möglichkeiten bezüglich der Progression des grammatischen Materials gibt. Entweder wird das grammatische Phänomen „Perfekt“ vollkommen dargestellt oder es wird in Etappen eingeteilt und in verschiedenen Lektionen verteilt. Das Lehrwerk „Magnet neu“ verwendet für dieses Phänomen eine ganze Lektion, während die anderen zwei Lehrbücher es schrittweise in verschiedenen Lektionen didaktisieren. Meist werden den Lernern in den Lektionen parallel zum Perfekt auch andere grammatische Phänomene vorgestellt. Das Lehrwerk „Planet“ stellt das Phänomen sogar nicht in aufeinanderfolgende Lektionen dar, sondern es wird eine Lektion zwischengestellt, die das Perfekt gar nicht thematisiert.<sup>87</sup>

Eine weitere Beobachtung ist, dass die Didaktisierung der Zeitform Perfekt bestimmte und nicht alle Merkmale des Phänomens behandelt. Die Eigenschaften einer Zeitform betreffen ihre Formbildung, die Syntax, die Bedeutung und ihre Verwendung. Meist wird in den Lehrwerken jedoch nur ein Schwerpunkt gesetzt und dieser ist die Formbildung. Die Grammatikvermittlung beschränkt sich auf die Vermittlung der Bildung der regelmäßigen und unregelmäßigen Partizipien und auf die Bestimmung der Gruppe von Verben bzw. der Bewegungsverben, die das Perfekt mit dem Hilfsverb „sein“ statt „haben“ bilden. Bei manchen Lehrwerken wird den Lernern bezüglich der Syntax auch beigebracht wo das Hilfsverb und das Partizip

---

<sup>87</sup> Siehe dazu Anhang S.2, S.16, S.25 und S.34

stehen, aber das geschieht etwas Nebensächlicher (vgl. Kap. 6.3.1. Abschn. 38).

Somit bleibt die Formbildung der Hauptgegenstand der Didaktisierung des Perfekts. Die anderen Eigenschaften des grammatischen Phänomens werden nicht in die Darstellung einbezogen. Die Vermittlung wäre aber m.E. vollständiger, wenn es in diesen Lehrwerken auch Erläuterungen über die Bedeutung und Verwendung dieser Zeitform geben würde, die aber dem Niveau und dem Alter der Lernenden angepasst werden müssten. Es könnten einfache Beschreibungen, eventuell in der Muttersprache der Lerner, über die Bedeutung und Verwendung des Perfekts sein, wie beispielsweise, dass diese Zeitform bei abgeschlossenen Handlungen in der Vergangenheit verwendet wird oder dass das Perfekt oft dem griechischen Aorist und auch anderen Zeitformen entspricht (vgl. Kap. 5.2.).

Die Darstellung einer Auswahl des Stoffes bildet jedoch ein Charakteristikum der didaktischen Grammatiken und somit kann das Auslassen mancher Merkmale des Perfekts daran liegen, dass dabei lernpsychologische Aspekte, wie das niedrige Niveau und das Alter der Lerner berücksichtigt werden (vgl. Kap. 1.4.).

Die Notwendigkeit die Regeln aus den linguistischen Grammatiken zu vereinfachen, damit sie als direktes Material im Unterricht verwendet werden, erweist sich jedoch in diesen Lehrbüchern als ein schwieriges Vorgehen (vgl. Kap. 6.3.1. Abschn. 12 und Kap. 6.4.1. Abschn. 39). Gründe dafür sind ebenfalls einerseits, dass das Niveau der Lerner zu niedrig ist und andererseits, dass das Alter der Lerner kompliziertere Beschreibungen, auch in der Muttersprache der Lerner nicht erlaubt. Diese Vereinheitlichungen können jedoch zu mangelnden Formeln bzw. Regeln und zur Verwirrung der Lerner führen. Die Regeln, die den Lernern vermittelt werden, müssen unbedingt zuverlässig sein und das kann nur gewährleistet werden, wenn sie aus linguistischen Quellen stammen (vgl. Kap. 1.4. und 1.5.).

Ziel einer effektiven Didaktisierung ist ferner, dass das Grammatikmaterial möglichst verständlich vermittelt wird. Wie wir aber in den Lehrwerken beobachtet haben, gibt es darin einige nicht sehr sorgfältig bedachte Beispiele und Formeln, die die Lerner verwirren können. Es wird beispielsweise in den Lehrwerken einfach angegeben, dass nur die Verben der Bewegung das Perfekt mit „sein“ bilden (vgl. Kap. 6.3.1. Abschn.22, Kap. 6.4.1. Abschn. 39 und Kap. 6.5.1. Abschn. 52). Im Lehrwerk „Magnet

neu“ werden sogar noch zwei Perfektformen dargestellt „ist geblieben“ und „ist passiert“ ohne Erläuterungen dazu (vgl. Kap. 6.4.1. Abschn. 39). Der Lehrbuchautor hat sich dazu entschieden, diese zwei Verben zusätzlich vorzustellen, wahrscheinlich wegen der Frequenz in der sie vorkommen und weil sie für dieses Niveau wichtig sind. Es sind aber keine Verben der Bewegung und wir können nicht wissen, ob die Darstellung mit den Lupen den Lernern wirklich hilft bzw. ob es für sie, ohne weitere Erklärung, verständlich wird, dass diese Verben auch das Perfekt mit „sein“ bilden. Eine anschauliche aber korrekte Darstellung, die zur Verstehbarkeit führt, ist bei allen Lehrwerken daher unbedingt erforderlich (vgl. Kap. 1.4. und 1.5.). Noch dazu kann man sich vorstellen, dass sich für die Lerner auch die Frage stellt: Was genau wird mit „Verben der Bewegung“ hier gemeint? Eine Erläuterung dieser Frage wird nämlich in keinem Lehrbuch gegeben.

Aus diesen Gründen sollten die Autoren bei der Auswahl sehr vorsichtig sein, und versuchen so weit wie möglich zu gewährleisten, dass der Stoff verstehbar für die Lerner ist. Auch die übermäßige Reduktion der Formulierungen der Regeln kann solche Probleme verursachen. Es ist sehr wichtig, dass bei der Zusammenstellung des Materials der Vorgang der Selektion, Reduktion, Vereinfachung und generell der Umformung des Materials sorgfältig überdacht und durchgeführt wird. Obwohl es anstrengend ist, muss die Auswahl fast jedes einzelnen Wortes in Texten, Beispielen und metasprachlichen Formulierungen so weit wie möglich, adäquat sein. Die Regeln, die den Schülern vermittelt werden müssen nämlich unbedingt das Charakteristikum der Zuverlässigkeit aufweisen (vgl. Kap. 1.4. und 1.5.).

Bezüglich der Grammatiktheorien, auf die die jeweiligen Grammatikbeschreibungen in den Lehrwerken basieren sollten, kann Folgendes erwähnt werden. Einerseits gibt es ein Lehrwerk, in dem, wegen des Mangels an Vermittlung der Syntax, keine Grammatiktheorie als Basis bestimmt werden kann. Andererseits gibt es in den anderen Beschreibungen sehr oft tabellarische Darstellungen, sowie die Markierung der Satzklammer, die trotz der Entwicklung der Grammatiktheorien immer noch auf die traditionelle Grammatik referieren (vgl. Kap. 6.3.1. Abschn.15 und Abschn.16 und Kap. 6.4.1. Abschn. 37). Es ist aber offensichtlich, dass hier die Grammatik, anders als der Traditionellen Grammatik, in einer funktionalen pragmatischen Situation

eingebettet und vermittelt wird. Die Beispielsätze und Aufgaben sind nicht irrelevante Sätze, sondern stehen immer in Verbindung zur pragmatischen Situation aus dem Alltag der Jugendlichen und sollen zur Verwendung des grammatischen Phänomens, das ausgewählt und verwendet wurde, dienen. Deshalb haben die Aufgaben oft einen kommunikativen Zweck. Sie dienen nämlich nicht mehr der Wiederholung eines Reiz-Reaktions-Verhaltens, wie es früher in der Audiovisuellen bzw. Audiolingualen Methode der Fall war, sondern dem kommunikativen Handeln (vgl. Kap. 2, Kap. 3.1. und 4.1.).

In zwei von den Lehrbüchern wird der Lerner dazu geleitet, sich den Weg selbst bis zur Regel zu erarbeiten und schließlich auch an der Formulierung der Grammatik teilzunehmen. Es handelt sich um ein Verfahren, das die Verwendung der induktiven Methode deutlich anzeigt (vgl. Kap. 5.2.). Der Lerner wird gleich mit Beginn der Didaktisierung aktiv ins Unterrichtsgeschehen einbezogen und muss das neue Phänomen beobachten, sodass er selbst Schlüsse darüber ziehen kann, um die Regel bzw. Teile der Regel ergänzen zu können (vgl. Kap. 6.3.1. Abschn. 12 und Kap. 6.4.1. Abschn. 41 und 42). Dabei wird ihm durch die Aufgaben, die ihn zur Regel hinführen, geholfen. Während der Lerner beispielsweise die Sätze in tabellarischen Abbildungen ergänzt, können ihm die Positionen des Hilfsverbs und des Partizips Perfekt bewusst werden (vgl. Kap. 6.3.1. Abschn. 18). Der Einfluss des Kognitivismus wird in den ersten zwei Lehrbüchern „Deutsch ein Hit“ und „Magnet neu“ deutlich, da durch das „entdeckende Lernen“ die Schüler am Unterricht aktiv beteiligt werden, ihre Kompetenz aufbauen und selbst zur Formulierung der Regeln gelangen (vgl. Kap. 3.3.). Somit hat sich der Fremdsprachenunterricht sehr von der deduktiven Methode entfernt, bei der die Regeln zum Auswendiglernen, metasprachlich vorgegeben werden (vgl. Kap. 4.1.). Auch werden die Auffassungen des Konstruktivismus, der u.a. den Schwerpunkt in die Einbettung des grammatischen Phänomens in pragmatische Situationen fördert, in allen drei Lehrbüchern entdeckt.

Bedauerlicherweise kann man in diesen Lehrwerken noch nicht von einem „Eintauchen“ in die fremdsprachige Kultur sprechen, obwohl der Alltag der Jugendlichen in Deutschland thematisiert wird. Außerdem ist der interkulturelle Ansatz hier noch keineswegs zu erkennen. (vgl. Kap. 3.3. und 3.4.)

Eine weitere Beobachtung betrifft die drucktechnischen Mittel, die in den Lehrwerken häufig benutzt werden, um als visuelle Lernhilfe die wichtigen Merkmale hervorzuheben. Außerdem werden durch anschauliche Beispiele die Grammatikregeln verdeutlicht und die Lerner können die abstrakten Regeln nicht nur durch die Einbettung in kommunikative Situationen sondern auch durch die Verbindung mit den Beispielen, leichter verstehen. Die Hilfsmittel, die in den behandelten Lehrwerken benutzt werden, sind die Markierung mit gelber Farbe, der Fettdruck, Symbole und die tabellarischen Darstellungen (vgl. Kap. 4.5.).

Was die metasprachlichen Formulierungen betrifft, gibt es ein Lehrbuch, das nur die Fremdsprache bzw. die deutsche Sprache verwendet. Ein Lehrbuch, das sehr wenige Wörter in den kurzen grammatischen Formeln auf Griechisch übersetzt, und ein Lehrbuch, das größere Teile mit metasprachlichen Beschreibungen auf Griechisch enthält. Dies hängt wahrscheinlich auch eng mit den Verlegern zusammen. Das Lehrbuch „Magnet neu“, wird in vielen Ländern genau in dieser Form didaktisiert und das ist möglich, weil es nur die deutsche Sprache verwendet. Das Lehrbuch „Planet“ wird vom Verlag Hueber Hellas herausgegeben, der mit dem Hueber Verlag aus Deutschland zusammenarbeitet. Diese Verlage bearbeiten meist Lehrwerke für den Fremdsprachenunterricht, die anfänglich nur auf Deutsch verfasst wurden, und fügen Grammatikbeschreibungen, in der Muttersprache des jeweiligen Landes der Ausgabe, hinzu. Somit beinhaltet dieses Lehrbuch sowohl deutsche als auch griechische Explikationen. Schließlich hat das Lehrbuch, das nur für griechische Schulen verlegt wurde sehr viele Beschreibungen auf Griechisch.

Die Tatsache, dass Deutsch als Tertiärsprache didaktisiert wird, wird in keinem der Lehrwerke berücksichtigt, da bei keinem der Lehrwerke ein Sprachvergleich, weder zur englischen Sprache d.h. zur ersten Fremdsprache noch zur Muttersprache, Griechisch, dargestellt wird. (vgl. Kap. 4.6.) Trotzdem könnte es, auch wenn die Didaktisierung in der Fremdsprache erfolgt und die Muttersprache nicht in den Grammatikbeschreibungen benutzt wird, einen Vergleich der deutschen (a. Perfekt) und der englischen (b. perfect) Zeitform zumindest zur Beobachtung der strukturellen Parallelitäten geben, und sogar auch zu Griechisch (c. Παρακείμενος) wie beispielsweise (vgl. Kap. 5.2.):

a. Ich	habe	ge-	leb-	-t
I	have		live-	-d
b. Ich	habe	ge-	arbeit-	-et
I	have		work-	-ed
c. (Εγώ)	Έχω		δουλέ(ψ)-	-ει

Die Zeitform wird in den Sprachen zwar verschieden benutzt, aber die Ähnlichkeiten, wie die Verwendung einer analytischen Form und das gemeinsame Hilfsverb „haben“ können sehr einfach auf einen Blick verdeutlicht werden. Auch die Unterschiede zu schon bekannten Formen könnten hervorgehoben werden, um die Interferenzen vorzubeugen, denn besonders der positive Transfer trägt zur Motivation bei (vgl. Kap. 1.2.).

Das Lehrwerk „Planet“ ist das einzige Lehrwerk, das auf die Tabelle mit den unregelmäßigen Verben verweist, da die anderen Lehrwerke diese Liste überhaupt nicht erwähnen (vgl. Kap 6.5.1. Abschn. 54). Fraglich ist auch warum den Lernern kein Abschnitt von den Listen mit den unregelmäßigen Verben vorgestellt wird. Dies sollte nicht geschehen, damit die Lerner diese auswendig lernen, sondern nur damit sie sie kennenlernen und damit sie wissen, dass es so eine Liste gibt, in der sie in der dritten Spalte die Partizipien nachschlagen können. Solch eine Liste ist ihnen wahrscheinlich schon aus dem Englischen bekannt, somit würde es sich um etwas handeln was die Lerner schon von einer erworbenen Sprache kennen und das würde sie wiederum entlasten.

Schließlich wird durch die ausführliche Beobachtung der Grammatikteile der drei Lehrwerke klar, dass die Grammatikvermittlung nicht beschränkt wurde und ihre Stelle im Fremdsprachenunterricht erhalten hat. Es wird genügend Platz sowohl für die Grammatikbeschreibungen und auch für Grammatikübersichten gewidmet, so dass die Lerner (vgl. Kap. 4.4.).

## **7.2. Schlussfolgerungen aus der Beobachtung beider Grammatikarten**

Aus der Betrachtung aller Grammatikdarstellungen wird deutlich, dass es sowohl in den Grammatikteilen der didaktischen Lehrwerke als auch in den linguistischen Grammatiken eine große Vielfalt an Beschreibungen geben kann. Das liegt an den unterschiedlichen Theorien auf die sich die Autoren stützen können, auf die Methode und die Hilfsmittel, die sie auswählen um das grammatische Material

vorzustellen (vgl. Kap.2, Kap. 4.3. und Kap. 4.5.).

In den linguistischen Lehrwerken wird das grammatische Phänomen der Zeitform Perfekt nicht als ein einzelnes Phänomen, sondern immer als Teil des Tempussystems behandelt. Für die didaktischen Grammatiken gilt das nicht. Diese behandeln das Phänomen separat von anderen Zeitformen, da die anderen Zeitformen manchmal in ganz unterschiedlichen Niveaustufen didaktisiert werden müssen. (vgl. Kap. 5.3.)

Eine weitere Bemerkung ist, dass die linguistischen Grammatiken das Phänomen vollständig präsentieren möchten und die Ausnahmen so weit wie möglich einbeziehen, während die didaktischen Grammatiken sich nur für eine Auswahl an Material entscheiden und folglich bestimmte Eigenschaften des Phänomens nicht behandeln. Bezüglich des Perfekts bedeutet das, dass nicht alle Kategorien von Verben die das Perfekt mit „sein“ bilden, erwähnt werden und dass auf einige Eigenschaften des Phänomens wie die Syntax und die Semantik nicht näher eingegangen wird. (vgl. Kap. 1.3. und Kap.1.4.)

Durch die Betrachtung beider Grammatikarten geht schließlich hervor, dass der Schwerpunkt in den didaktischen Lehrwerken in der Form liegt, während die linguistischen Grammatiken einen großen Teil der Semantik widmen und sich mit spezifischen Einzelheiten, wie die Bestimmung aller Gruppen von Verben, die das Perfekt mit „haben“ und bzw. oder mit „sein“ bilden, befassen. Der Grund für diesen Unterschied ist, dass die Leser der linguistischen Grammatiken über fachliche Sprachkenntnisse verfügen, die nicht wiederholt werden müssen, während das für die Fremdsprachenlerner nicht gilt, da der Erwerb von Kenntnissen für sie erst begonnen hat (vgl. Kap. 5.3. und Kap. 7.1).

Durch die Beobachtung des Materials in den linguistischen Grammatiken wird bewusst, dass diese Grammatiken die Quelle für die didaktischen Grammatikbeschreibungen bilden sollten, um die Zuverlässigkeit der Regeln sicherzustellen. Dieser Stoff weist aber nicht die Merkmale eines didaktischen Materials auf und darf nicht als direkte Quelle für den Fremdsprachenunterricht benutzt werden. Die linguistischen Grammatiken verwenden nämlich umfangreiche metasprachliche Beschreibungen und zahlreiche linguistische Termini, da sie sich an

Sprachwissenschaftler wenden. Diese würden die Verständlichkeit für die Fremdsprachenlerner nicht nur erschweren, sondern unmöglich machen. Aus diesem Grund muss der Stoff unter Berücksichtigung bestimmter Kriterien bearbeitet und umgeformt werden, sodass er adäquat für den Unterricht wird. (vgl. Kap. 1.3, Kap. 1.4. und Kap 1.5)

Des Weiteren wurde in allen Lehrwerken beobachtet, dass es in beiden Grammatikarten bei der Darstellung der Grammatik Beispiele und metasprachliche Beschreibungen des Phänomens gibt, und dass die Anzahl an Beispielen und die Länge der Explikationen von Werk zu Werk in großem Maße variieren können. Aus diesem Grund kann die Grammatik in jedem Werk schon dadurch auf den ersten Blick sehr unterschiedlich aussehen.

Zusammenfassend kann man bezüglich der Kriterien der Umformung des linguistischen Materials in didaktisches Materials spezifizieren, dass die meisten Kriterien zwar in den Lehrwerken berücksichtigt werden, das Ergebnis aber nicht immer zufriedenstellend ist, da das Material nicht immer adäquat für einen effektiven Unterricht dargestellt wird. Kurze Formeln, die in den Lehrwerken bevorzugt wurden, können zur Behaltbarkeit der Regel beitragen, aber die Verstehbarkeit und damit auch die Anwendbarkeit könnten begrenzt werden, falls die Regel mangelhaft oder fehlerhaft ist. Andererseits fördert die kommunikativ-funktionale Einbettung der Grammatik das kommunikative Handeln und die Lerner kommen durch die passenden Aufgaben schneller zur Anwendung des Phänomens. Kontrastivität wird in den Lehrwerken nicht angeboten, somit können die Lerner ihr schon erworbenes Wissen zumindest für den Erwerb der zweiten Fremdsprache nicht benutzen. Andererseits werden, durch die Verwendung der induktiven Methode, die Erarbeitbarkeit und die aktive Teilnahme der Lerner am Unterrichtsgeschehen beträchtlich gefördert (vgl. Kap. 1.5.).

## 8. Fazit der Arbeit

Aus dieser Arbeit geht hervor, dass im gegenwärtigen DaF-Unterricht viele verschiedene Grammatikdarstellungen angeboten werden. Dazu hat die Entwicklung der Fremdsprachendidaktik mit ihren Theorien und zahlreichen Methoden beigetragen. Diese werden immer wieder in den Unterricht integriert, so dass man heute oft auch ältere methodische und theoretische Ansätze in den gegenwärtigen Lehrwerken begegnen kann. Die Kombination verschiedener Theorien und Methoden kann jedesmal zu einem unterschiedlichen Ergebnis führen, somit scheint jedes Lehrbuch verschieden, obwohl es viele Gemeinsamkeiten gibt.

Es ist aber in den behandelten Lehrbüchern charakteristisch, dass die traditionellen Grammatikmodelle bei den Darstellungen öfter benutzt werden, als neuere Konzeptionen, wie beispielsweise die Dependenzverbgrammatik. Auch wurde durch die Beobachtung der Lehrwerke deutlich, dass die Erkenntnisse der Kontrastiven Linguistik und der interkulturelle Ansatz noch nicht in den Lehrwerken des Fremdsprachenunterrichts einbezogen wurden. Dagegen ist die Verwendung der induktiven Methode bei den meisten Lehrwerken, so wie die funktionale und pragmatische Vermittlung der Grammatik offensichtlich.

Im Allgemeinen ist der Unterricht heutzutage und somit auch der Fremdsprachenunterricht lernerzentriert und somit werden die lernpsychologischen Aspekte, wie das Alter und die Interessen der Lerner, auch bei der Vermittlung der Grammatik berücksichtigt. Die Einbettung des grammatischen Phänomens in eine pragmatische Situation ist notwendig und fördert das kommunikative Handeln.

Tatsächlich ist diese pragmatisch-kommunikative Einbettung durch die Anbindung an die Begriffswelt der Jugendlichen in allen Lehrwerken deutlich erkennbar, während die Kontrastive Linguistik d.h. der Sprachvergleich seinen Platz in den didaktischen Lehrwerken noch nicht eingenommen hat. Der Alltag der und die Interessen der deutschen Jugendlichen werden in den Lehrwerken thematisiert und das grammatische Phänomen wird daran angebunden.

Ferner ist von Bedeutung, dass nicht bei allen Lehrwerken festgestellt werden konnte, ob die linguistischen Grammatiken die Quelle für das didaktische Material bilden, da mangelnde und fehlerhafte Beschreibungen zu finden sind, und solche bei

denen kein Grammatikmodell als Vorlage entdeckt werden kann.

Jedes grammatische Phänomen, das in den didaktischen Grammatiken beschrieben wird, sollte aus den linguistischen Grammatiken entnommen werden und sorgfältig unter Berücksichtigung der Kriterien einer solchen Umformung für den Unterricht adäquat umgeformt werden. Die kurzen und formelhaften Darstellungen, die in den Lehrbüchern zu finden sind und für den Fremdsprachenunterricht bevorzugt werden, sind einerseits sehr praktisch, damit die Lerner sie sich schneller merken können, führen aber bei einer übermäßigen Reduktion der Regel zu mangelnden Kenntnissen. Es ist ebenfalls erforderlich, dass den Lernern die wichtigsten Eigenschaften des Phänomens und nicht nur eine Auswahl durch die Didaktisierung vermittelt werden. Ferner muss sich der Autor auch für eine bestimmte Vorgehensweise entscheiden, bzw. wie der Stoff eingeteilt wird und wie die Progression verlaufen soll. Des Weiteren müssen die geeigneten Hilfsmittel ausgewählt werden, die für die Darstellung der Grammatik am geeignetsten sind, damit der Stoff für die Lerner behaltbar und verständlicher wirkt. Solche Hilfsmittel die von der Auswahl der Beispiele über die Markierung mit Farben bis zur Verwendung von Symbolen reichen müssen sehr behutsam eingesetzt werden. Schließlich kommt noch eine wichtige ist die Entscheidung hinzu. Der Autor muss sich für oder gegen die Verwendung der Muttersprache bei den metasprachlichen Formulierungen entscheiden.

Ein letzter Punkt der beachtet werden könnte ist, dass in den verschiedenen Texten nicht kompliziertere Phänomene aus anderen, höheren Niveaus einbezogen werden sollten. Diese könnten nur die Aufmerksamkeit der Lerner vom Hauptphänomen ablenken und die Progression verhindern.

Aus dieser Arbeit lässt sich somit das Resümee ziehen, dass heute trotz der Ähnlichkeiten eine Vielfalt von Darstellungen den Lernern zur Verfügung steht. Ein Lehrbuchautor muss sehr viele Faktoren bedenken, bevor er sein didaktisches Material gestaltet. Ihm steht auch eine große Auswahl von verschiedenen Quellen und Hilfsmittel zur Verfügung, aus denen er sein Material gestalten kann. Er muss aber sein Material unbedingt aus den linguistischen Grammatiken auswählen und es in didaktisches Material, indem er den Kriterien folgt, umformen. Durch seine Entscheidungen kann er dadurch den für ihn idealsten Weg gestalten, der zu einem effektiven Erwerb der Fremdsprache führen kann.

## Literaturverzeichnis

Admoni, Vladimir (2002): Die Methodik grammatischer Analyse in der „traditionellen Grammatik“. In: Sprachtheorie und deutsche Grammatik. Aufsätze aus den Jahren 1949-1975. Hrsg. von Vladimir Pavlov u. Oscar Reichmann. Tübingen: Niemeyer. S. 301-310.

Alkaz, Edin (2016): Grammatik im DaF-Unterricht in Theorie und Praxis. Grin.

Batsalia, Friederike (1997): Der semiotische Rombus. Ein handlungstheoretisches Konzept zu einer konfrontativen Pragmatik. Athen: Praxis.

Bimmel Peter, Kast Bernd, Neuner Gerd (2011): Deutschunterricht planen neu. München: Langenscheidt Goethe Institut (=Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache: Fernstudieneinheit 18).

Burlitz-Metzler, Mehlhorn Grit, Riemer Claudia, Bausch Karl-Richard, Krumm Hans-Jürgen (Hrsg.) (2016): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Tübingen: Francke

Chomsky, Noam (1973): Strukturen der Syntax. The Hague. Mouton.

Darski, Józef (2010): Deutsche Grammatik. Ein völlig neuer Ansatz. Hrsg. von Czesław Karolak Frankfurt a.M.: Lang. (=Posener Beiträge zur Germanistik. Bd.26)

Decke-Cornill Helene, Küster Lutz (2015): Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung. 3. Tübingen: Narr Francke Attempto

Drosdowski Günther, Müller Wolfgang, Scholze-Stubenrecht Werner, Wermke Matthias (Hrsg.) (1985): Duden. Das Bedeutungswörterbuch. 2. Bd. 10.

Eisenberg, Peter (2013): Grundriss der deutschen Grammatik. Das Wort. 4. Bd. 1. Stuttgart: Metzler.

Eisenberg, Peter (2006): Grundriss der deutschen Grammatik. Der Satz. 3. Bd. 2. Stuttgart: Metzler.

Funk Herrmann, Koenig Michael (1991): Grammatik lehren und lernen. München: Langenscheidt Goethe Institut (=Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache: Fernstudieneinheit 1).

Göhlich Michael, Zirfas Jörg (2007). Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart: Kohlhammer.

Grewendorf, Günther (2006): Noam Chomsky. München: Beck.

Grewendorf Günther, Hamm Fritz, Wolfgang Sternefeld (1989): Sprachliches Wissen. Eine Einführung in moderne Theorien der grammatischen Beschreibung.

Gross, Haro (1998): Einführung in die Germanistische Linguistik. 3. München: Iudicium.

Harden, Theo (2006): Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.

Helbig Gerhard, Götze Lutz, Henrici Gerd, Krumm Hans Jürgen (Hrsg.) (2001): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Bd.1. Berlin / New York: De Gruyter (=Handbücher zur Sprach-und Kommunikationswissenschaft).

Helbig Gerhard, Buscha Joachim (2002): Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Berlin und München: Langenscheidt

Helbig, Gerhard (1981): Sprachwissenschaft-Konfrontation-Fremdsprachenunterricht. Leipzig: Enzyklopädie.

Huneke Hans Werner, Steinig Wolfgang (2000): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. 2. Berlin: Erich Schmidt (= Grundlagen der Germanistik 34).

Jungen Oliver, Lohnstein Horst (2006): Einführung in die Grammatiktheorie. München: W. Fink.

Klein, Wolfgang (1984): Zweitspracherwerb eine Einführung. Königstein: Athenäum.

Kopp Gabriele, Büttner Siegfried (2016): Planet 1. Deutsch für Jugendliche. Kursbuch. 10. Ismaning: Hueber.

Kopp Gabriele, Büttner Siegfried, Alberti Josef (2007): Planet 2. Deutsch für Jugendliche. Kursbuch. 3. Ismaning: Hueber.

Koenig, Ekkehard (1990): Kontrastive Linguistik Linguistik als Komplement zur Typologie. In: Kontrastive Linguistik. Hrsg. von Claus Gnutzmann. Frankfurt a.M.: Peter Lang (=Forum Angewandte Linguistik Bd.19) S.117-131

Krumm Hans-Jürgen, Fandrych Christian, Hufeisen Britta, Riemer Claudia (Hrsg.) (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York: De Gruyter Mouton. (=Handbooks of Linguistics and Communication Science. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Bd.35.1.)

Kühlwein, Wolfgang (1990): Kontrastive Linguistik und Fremdsprachenerwerb-Perspektiven und historischer Hintergrund. In: Kontrastive Linguistik. Bd.19. Claus Gnutzmann (Hrsg.). Frankfurt a. M.: (=Forum Angewandte Linguistik) S. 13-32.

Liedke, Martina (2005): Linguistik und Fremdsprachendidaktik. LMU-München

Legutke, Michael / Schocker-v. Ditfurth, Martina (2003): Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Rückblick nach vorn: Festschrift für Günther Edelhoff. Tübingen: Gunther Narr (=Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)

Lyons, John (1995): Einführung in die moderne Linguistik. 8. München: Beck.

Motto, Giorgio (2014): Magnet neu A2. Deutsch für Jugendliche. Stuttgart: Ernst Klett

Neuner Gerd, Hufeisen Britta, Kursiâa Anta, Marx Nicole, Koithan Uthe, Erlenwein Sabine (2009): Deutsch als zweite Fremdsprache. München: Langenscheidt Goethe Institut (=Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache: Fernstudieneinheit 26) Ramers, Karl Heinz (2007): Einführung in die Syntax. 2. Paderborn: W.Fink .

Reuter, Stephanie (2015): Behaviourismus, Kognitivismus und Konstruktivismus. Lehr- und Lerntheorien. Hamburg: Diplomica.

Roche, Jörg (2013): Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik. 3. Tübingen: Francke 2013.

Roche, Jörg (2016): Kriterien für die Auswahl von Lehrmaterialien und Medien. In Handbuch Fremdsprachenunterricht Hrsg. von Eva Burwitz-Melzer et al. 6. Tübingen: Francke. S. 466-467

Schäfer, Roland (2015): Einführung in die grammatische Beschreibung des Deutschen. Berlin: Language Science Press. (=Textbooks in Language Sciences 2)

Schmidt, Reiner (1990): Das Konzept einer Lerner-Grammatik. In: Grammatikarbeit im Deutsch-als-Fremdsprache Unterricht. Hrsg. von Harro Gross. Bd. 8. München: Iudicium (= Studium Deutsch als Fremdsprache – Sprachdidaktik). S.153-161.

Schmidt, Reiner (1986): Grundsätzliche Überlegungen zur Erarbeitung einer Grammatik für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Fremdsprachen lernen mit Medien: Festschrift für Helm von Faber zum 70. Geburtstag. Hrsg. von Rolf Ehnert u. Hans Eberhard Piepho. Ismaning: Hueber. S.226-237

Schmidt, Reiner (1993): Lern(er)-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache. In: Deutsch als Fremdsprache im europäischen Binnenmarkt. Hrsg. von A. Wolff. Regensburg: (=Materialien Deutsch als Fremdsprache. 33.). S.151-156.

Senecio, Lucius Annaeus (2015): Deutsche Grammatik. Die unverzichtbaren Grundlagen der Schriftsprache. 7. Berlin: Ad Fontes

Storch, Günther (2009): Deutsch als Fremdsprache-eine Didaktik. Paderborn: W. Fink

Szeluga, Adam (2019): Was kann moderne Linguistik für die Fremdsprachendidaktik leisten? Ausgewählte Aspekte. In: Forum Filologiczne Ateneum 1 (7). S.213-216

Tsokoglou, Angeliki (2016-2017): Postgraduierten-Studiengang: Grammatiktheorie im Fremdsprachenunterricht. (=Notizen des SS) Universität Athen.

Wermke Matthias, Kunkel-Razum Kathrin, Scholze-Stubenrecht Werner (2006): Duden. Die Grammatik. 7. Bd. 4. Hrsg.

Wode, Henning (1982): Kognition und Sprachliche Universalien. In: Sprache beschreiben und erklären: Akten des 16. Linguistischen Kolloquiums. Bd.1 Hrsg. von Klaus Detering et al. Tübingen: Niemeyer (=Linguistische Arbeiten 118) S. 264-284

Zeyer, Tamara (2018): Grammatiklernen interaktiv. Eine empirische Studie zum Umgang DaF-Lernenden auf Niveaustufe A mit einer Lernsoftware. Tübingen: Narr Francke Attempo. (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)

Γεωργιαφέντης Μιχάλης, Κλειδή Σύλα, Τσόκογλου Αγγελική (2020): Γλωσσολογία και Διδακτική. Η περιγραφή της γραμματικής στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Πρακτικά 5<sup>ου</sup> διεθνούς συνεδρίου. Σταυροδρόμι Γλωσσών & Πολιτισμών: Γλώσσες και Πολιτισμοί στο σχολείο και στην οικογένεια. Ρέθυμνο 1-3 Ιουνίου 2018. (246-275).

Σέφφερ Ντάγκμαρ, Γιόγκα Αθηνά, Μιχελάκου Μαρία, Πάλλη Βασιλική, Χαραρά Έλεν: Deutsch ein Hit 2. Γερμανικά Γ' Γυμνασίου. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και εκδόσεις «Διόφαντος»

# ANHANG

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Ντόγκμαρ Σέφφερ   Αθηνά Γιόγκα   Μαρία Μιχελάκου   Βασιλική Πάλλη   Έλεν Χαράρα

# Γερμανικά 2 Deutsch - ein Hit!

Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ



ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ ΚΑΙ ΕΚΔΟΣΕΩΝ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ»

## Inhaltsverzeichnis

		Kommunikation	Textsorten
<b>Einstieg</b>	Waißt du noch?	Die Familie Alexiou in Berlin, Freunde und Verwandte.	Personenbeschreibung
<b>1</b>	Wie waren die Ferien?	Wo warst du? Was hast du gemacht? Mein Lieblingstier ist der Elefant. Meine Katze ist schwarz-weiß.	Dialog - Tagebuch - Brief - Zeitschriftenartikel - Gedicht / Lied - Märchen
<b>2</b>	Ein Wochenende in München	Wohin gehen wir? Ins Theater. Mit der S-Bahn. Hattet ihr eine gute Reise? Ja, es hat alles geklappt. In München habe ich das Oktoberfest besucht und viel fotografiert.	Dialoge - Anzeigen - E-Mail - Unterhaltung - Bericht mit Fotos
<b>3</b>	Fit und gesund	Ich mache am liebsten Leichtathletik. Er war der Jüngste. Er wollte Profi werden. Der erste Kurs fängt am elften April an.	Dialog - E-Mail - Biografie - Sportbericht - Lied - Fragebogen
<b>4</b>	Die Party	Plateau-Kapitel	Einladung - Poster - Spiel - Rezept - Selbsterstellte Übungen

## Inhaltsverzeichnis

<b>Grammatik</b>	<b>Themen / Wortschatz</b>	<b>Strategien / Landeskunde / Sprachmittlung</b>
Wiederholung aus Band 1	Wiederholung aus Band 1	
Präteritum von haben und sein • Perfekt der regelmäßigen Verben • Syntax Perfekt	Urlaubsaktivitäten Tiere Farben	Ferienjob Ferien auf dem Bauernhof (Sprachmittlung)
Präpositionen in, auf + Akkusativ • das unbestimmte Pronomen man • es gibt • Präposition mit + Dativ (Dativ best./unbest. Artikel) • Perfekt (Verben trennbar / untrennbar / -ieren)	Freizeitmöglichkeiten in der Stadt • Jahrmarkt Verkehrsmittel	München und Oktoberfest Klassizismus in München - Athen
Superlativ, Vergleiche so - wie, zu • Perfekt unregelmäßiger Verben • Präteritum der Modalverben • Ordinalzahlen	Sport • Rekorde • Körperteile	Sport, Sportler in D-A-CH Bundesjugendspiele Verben im Lexikon, Lernkartei
Wiederholung • Anwendung	Party-Vorbereitungen Übungsanweisungen	Karneval in D-A-CH und GR Stationenlernen mit selbsterstellten Übungen

## Lektion 1 - Wie waren die Ferien?



4. Marie-Christine denkt an ihre Ferien auf Paros.  
Sie liest in ihrem Tagebuch.

Sonntag, 6. August  
Am Nachmittag waren wir alle bei Onkel Tassos. Carmen und ich haben mit seinem Esel gespielt. Er heißt Mendos, süß!!! Andreas hat uns immer Fotos gemacht und uns genervt. Bei Onkel Tassos hat auch eine Familie aus München gewohnt... Herr und Frau Rosenberger, Petra und Max. Max ist sehr nett! ☺

Dienstag, 8. August  
Gestern Abend haben wir am Strand gezeltet. Wir haben ein Feuer gemacht. Ich habe Gitarre gespielt und alle haben getanzt und gelacht. Max war auch da. Wir haben viel geredet. (nicht über die Schule!) Es war so romantisch!




Ali bekommt eine Postkarte von Carmen aus Spanien.

Lieber Ali! Wie geht's?  
Mein Sommer auf Paros war fantastisch. Wir waren jeden Tag am Strand. Ich habe sogar surfen gelernt! Wir haben aber nicht nur gekulnet, wir haben alle auch ein bisschen gearbeitet. Andreas hat den Stall sauber gemacht. Maria-Christine und ich haben die Ziegen gefüttert. Ich liebe Paros!  
Schreib mal!  
Deine  
Tahis Carmen



### Richtig oder falsch?

	r	f
1. Andreas hat den Esel genervt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Carmen war auch bei Onkel Tassos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Alle haben gelacht, weil Maria-Christine Gitarre gespielt hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Max hat nur über die Schule geredet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Carmen hat auf Paros auch gearbeitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Andreas hat die Tiere gefüttert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



5. Μιλάμε για το παρελθόν (ομαλά ρήματα)

Finde ähnliche Sätze in den Texten und schreib 5 Beispiele in die Tabelle.

Carmen und ich	haben	mit dem Esel	ge spielt
.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....

Andreas **macht** Fotos. (παρόν)

Andreas **hat** wie immer Fotos **ge macht**. (παρελθόν)

Αυτός ο χρόνος του παρελθόντος λέγεται Perfekt. Ο σχηματισμός γίνεται με το Hilfsverb (βοηθητικό ρήμα) ..... που κλίνεται και το Partizip Perfekt (μετοχή παρακειμένου) που δεν κλίνεται και σχηματίζεται όπως το 3ο πρόσωπο του ενεστώτα με το πρόθεμα **ge-**.



Was ist richtig? Kreuze an!

- Σε ποια θέση βρίσκεται το Hilfsverb;
  - στη 2η θέση
  - στο τέλος της πρότασης
- Σε ποια θέση βρίσκεται το Partizip Perfekt;
  - στη 2η θέση
  - στο τέλος της πρότασης

6. Sieh noch mal Carmens Fotoalbum auf Seite 12.

- Erzähle! Was haben Carmen und die Alexious auf Paros gemacht?
- Und du, was hast du in den Ferien gemacht?



AB: 4., 5., 6., 7.



# Grammatik

## 1. Verben

### a. Präteritum von sein und haben

	sein	haben
ich	war	hatte
du	warst	hattest
er/sie/es	war	hatte
wir	waren	hatten
ihr	wart	hattet
sie/Sie	waren	hatten

### b. Perfekt (ομαλά ρήματα)

haben (κλίνεται) + Partizip Perfekt

Präsens	Perfekt
Andreas macht gern Fotos.	➔ Andreas hat auf Paros Fotos <b>gemacht</b> .
Sie füttern die Tiere.	➔ Sie haben die Tiere <b>gefüttert</b> .

ich	<b>habe</b>	Fotos	gemacht
du	<b>hast</b>	Fotos	gemacht
er/sie/es	<b>hat</b>	Fotos	gemacht
wir	<b>haben</b>	Fotos	gemacht
ihr	<b>habt</b>	Fotos	gemacht
sie/Sie	<b>haben</b>	Fotos	gemacht

## 2. Syntax: Der Satz im Perfekt

1.	2. Hilfsverb (βοηθητικό ρήμα)	3.	4.	Partizip Perfekt
Wir	haben	gestern Abend	am Strand	gezeltet.
Am Strand	habe	ich	Gitarre	gespielt.



12. Zurück in Berlin:

b

Eine E-Mail an Carmen. Leider sind die Sätze durcheinander. Kannst du sie ordnen? Schreib 1-8.

Hallo Carmen!

Wie geht's? Wir waren am Wochenende ...

... Tracht angehabt , das hatte Still! Andreas hat ganz viel fotografiert. Die Fotos ...

... Oktoberfest. Da gibt es Riesenrad, Achterbahn und Karussells, und ich habe alles ...

... in München! Wir haben Max, Petra ...

... viel erzählt. München war toll, besonders das ...

... mitgemacht. Ich habe auch Weißwurst probiert, die war aber ...

... und ihre Eltern besucht, da haben wir auch von dir ...

... nicht so gut. Viele Leute auf dem Oktoberfest haben bayerische ...

... habe ich heute per Post an dich abgeschickt. Schreib mal, wie findest du sie?

Tschau, Maria-Christine

13. Über die Vergangenheit sprechen: das Perfekt (2)

c

Was schreibt Maria-Christine über München? Finde im Text und ergänze:

Andreas	hat	ganz viel	fotografiert.
Ich	.....	auch Weißwurst	.....
Wir	.....	Max, Petra und ihre Eltern	besucht.
Da	.....	wir auch von dir viel	.....
Ich	.....	alles	mitgemacht.
Viele Leute auf dem Oktoberfest	.....	bayerische Tracht	.....
Die Fotos	.....	ich heute per Post	.....



Στα ρήματα που λήγουν σε -ieren και στα ρήματα με πρόθεμα er- ή be-, το Partizip Perfekt δεν παίρνει ge-. Στα χωριζόμενα ρήματα το -ge- μπαίνει μετά το πρόθεμα.



AB: 9., 10., 11., 12.



### 4. Präposition mit + Dativ

Womit kann man fahren?

mit dem / einem Zug

mit dem / einem Taxi

mit der / einer U-Bahn

mit den / - öffentlichen Verkehrsmitteln

Nom.	der	das	die	die (Pl.)
Dat.	dem	dem	der	den ... -n
Nom.	ein	ein	eine	
Dat.	einem	einem	einer	... -n

### 5. Perfekt (ρήματα με ιδιαιτερότητες)

haben (κλίνεται) + Partizip Perfekt

Präsens		Perfekt
Er fotografiert im Urlaub.	➔	Er hat im Urlaub fotografiert
Wir besuchen Freunde.	➔	Wir haben Freunde besucht
Du erzählst viel.	➔	Du hast viel erzählt
Sie macht alles mit.	➔	Sie hat alles mitgemacht

## Lektion 3 - Fit und gesund

- b** 14. Eleni kommt vom Fitnessstudio nach Hause. Auf dem Tisch liegt eine Zeitung. Lies den Artikel und beantworte dann die Fragen.



### *Doping-Skandal im Fitness-Studio!*

Viele Trainer und Kunden haben es gewusst: Präparate nicht früher gefunden? Die Menschen in Neuhausen haben viele Fragen. im Fitnessstudio „New Ways“ in Neuhausen hat man den Kunden Hormon-Präparate gegeben. Sogar Jugendliche haben sie eingenommen. Woher hat das Studio die Präparate bekommen? Warum hat man die Menschen in Neuhausen viele Fragen. Sie sind zum Fitnessstudio gekommen und wollen jetzt Antworten von der Polizei und den Politikern. Lesen Sie weiter auf Seite 5.

- Wer hat von dem Skandal gewusst?
- Haben auch Jugendliche die Präparate bekommen?
- Was machen jetzt die Menschen in Neuhausen?

- 15. a.** Eleni ruft Maria-Christine an:

E.: Meine Mutter hat heute den Artikel über den Doping-Skandal im Fitnessstudio gelesen. Sie ist schockiert. Und wir gehen ins Fitnessstudio.... Oh Gott!  
MC.: Ich glaube, unser Fitnessstudio ist okay. Aber man muss immer aufpassen. Mach mal das Radio an, da kommt eine Reportage über den Skandal.  
E.: Gut, mache ich. Bis später!

- b.** Hör die Reportage. Markiere dann die 4 richtigen Aussagen!



- Der Junge
- a) hat alles über die Hormon-Präparate gewusst.
  - b) hat nicht gewusst, wer was einnimmt.
  - c) hat mit den Eltern gesprochen.
- Das Mädchen
- a) hat nichts gehört oder gesehen.
  - b) findet Doping schrecklich.
  - c) kann viel zum Thema sagen.



16. Über die Vergangenheit sprechen: Perfekt (ανώμαλα ρήματα)

C

Lies noch einmal Seite 46 und ergänze:

finden	➔	Man hat ...	ge <u>fund</u> en.
lesen	➔	Sie hat ...	.....
geben	➔	Man hat ...	.....
bekommen	➔	Es hat ...	.....
einnehmen	➔	Sie haben ...	.....
wissen	➔	Sie haben ...	.....!
kommen	➔	Sie <u>sind</u> ...	.....

Στα περισσότερα ανώμαλα ρήματα το Partizip Perfekt έχει την κατάληξη - \_\_\_\_\_. Συχνά έχει και διαφορετικό θέμα. Στα ρήματα που δηλώνουν „μετακίνηση“ το βοηθητικό ρήμα είναι το \_\_\_\_\_.



17. Maria-Christine und Andreas wollen über Doping in der Schülerzeitung etwas schreiben und finden Informationen im Internet unter [www.highfive.de](http://www.highfive.de). Sie machen Notizen.

Die meisten Doping-Fälle bei: Radsport, Gewichtheben, Leichtathletik, Schwimmen, ...  
 Die bekanntesten Substanzen: Hormone wie Anabolika und Erythropoietin (EPO), Amphetamine.  
 Der erste Doping-Tote: Tom Simpson, Tour de France 1967.  
 Die erste olympische Doping-Kontrolle: Mexiko 1968.  
 Strafe für Doping: 2 Jahre Wettkampfsperre.

18. Συζητήστε στην τάξη: Υπάρχουν τέτοια περιστατικά και στην Ελλάδα; Γιατί απαγορεύεται το ντόπινγκ; Γιατί τόσο συχνά οι αθλητές καταφεύγουν σ' αυτό; Bildet Gruppen. Jede Gruppe schreibt auf Kärtchen deutsche Wörter oder Sätze zum Thema Doping. Macht aus den Kärtchen eine Collage für euer Klassenzimmer. Titel: „Doping“.



AB: 10., 11., 12., 13.

## Grammatik

### 1. Superlativ

	der/die/das	den	die (Pl.)	Adverb
schnell	schnell- <b>ste</b>	- <b>sten</b>	- <b>sten</b>	am schnellsten
jung	jü <b>ng</b> -ste	- <b>sten</b>	- <b>sten</b>	am jü <b>ng</b> sten
alt	äl <b>t</b> -e-ste	-e- <b>sten</b>	-e- <b>sten</b>	am äl <b>t</b> esten
gut	beste	besten	besten	am besten
viel	meiste	meisten	meisten	am meisten
gern	-	-	-	am liebsten

Για το συγκριτικό βαθμό (Komparativ) δες και *Deutsch ein Hit! 1, Kursbuch, Lektion 7, σελ. 112*

### 2. Präteritum der Modalverben

	müssen	dürfen	wollen	können
ich	muss- <b>te</b>	durf- <b>te</b>	woll- <b>te</b>	konn- <b>te</b>
du	muss- <b>test</b>	durf- <b>test</b>	woll- <b>test</b>	konn- <b>test</b>
er/sie/es	muss- <b>te</b>	durf- <b>te</b>	woll- <b>te</b>	konn- <b>te</b>
wir	muss- <b>ten</b>	durf- <b>ten</b>	woll- <b>ten</b>	konn- <b>ten</b>
ihr	muss- <b>tet</b>	durf- <b>tet</b>	woll- <b>tet</b>	konn- <b>tet</b>
sie/Sie	muss- <b>ten</b>	durf- <b>ten</b>	woll- <b>ten</b>	konn- <b>ten</b>

### 3. Perfekt: Unregelmäßige Verben (ανώμαλα ρήματα)

haben oder sein? (κλίνεται)	+ Partizip Perfekt
--------------------------------	--------------------

Ο χρόνος *Perfekt* σχηματίζεται είτε με *haben*+Partizip Perfekt είτε με *sein*+Partizip Perfekt. Τα περισσότερα ρήματα σχηματίζουν το χρόνο *Perfekt* με *haben*. Το *sein* χρησιμοποιείται κυρίως για τα ρήματα που δηλώνουν μετακίνηση (*fahren, gehen, kommen ...*)



## Lektion 3

Präsens	Perfekt
Sie liest etwas in der Zeitung.	➔ Sie hat etwas in der Zeitung <b>gelesen</b> .
Er findet Doping-Präparate.	➔ Er hat Doping-Präparate <b>gefunden</b> .
Sie kommt zu uns.	➔ Sie <b>ist</b> zu uns <b>gekommen</b> .
Das weiß ich.	➔ Das habe ich <b>gewusst</b> .
Sie bekommt das.	➔ Sie hat das <b>bekommen</b> .
Sie nimmt die Stelle an.	➔ Sie hat die Stelle <b>angenommen</b> .

Στο τέλος του βιβλίου σου θα βρεις μια λίστα με ανώμαλα ρήματα και τα Partizip Perfekt τους (KB, S. 183-184).

### 4. Ich spreche über die Vergangenheit: Übersicht

sein ...	haben	Modalverben	ομαλά ρήματα	ρήματα με ιδιαιτερότητες	ανώμαλα ρήματα
Ich war...	Ich hatte...	Ich <b>musste</b> ... Ich <b>konnte</b> ... Ich <b>durfte</b> ... Ich <b>wollte</b> ...	Ich habe... ... <b>gemacht</b> .	Ich habe ... ... <b>besucht</b> . ... <b>erzählt</b> . ... <b>fotografiert</b> . ... <b>mitgemacht</b> .	Ich habe... ... <b>gelesen</b> . ... <b>gewusst</b> . ... <b>bekommen</b> . ... <b>eingenommen</b> .  Ich bin... ... <b>gekommen</b> .
(Δες σελ.21)	(Δες σελ.21)	(Δες σελ.54)	(Δες σελ.21)	(Δες σελ.37)	(Δες σελ.55)

### 5. Ordinalzahlen und Datum

1. - 19.	der / die / das	am / vom...bis zum
20. - ...	<b>-te</b> <b>-ste</b>	<b>-ten</b> <b>-sten</b>

Για τα τακτικά αριθμητικά 1 - 8 δες και Deutsch ein Hil! 1, Kursbuch, Lektion 5, σελίδες 70 και 80.

## Grammatik im Überblick

### Das Verb

#### 1. Das Verb im Perfekt (το ρήμα σε χρόνο Perfekt)

##### a. haben (κλίνεται) + Partizip Perfekt Regelmäßige Verben (ομαλά ρήματα)

ich	habe	...	gemacht
du	hast	...	gemacht
er/sie/es	hat	...	gemacht
wir	haben	...	gemacht
Ihr	habt	...	gemacht
Sie/Sie	haben	...	gemacht

##### Verben mit Besonderheiten (ρήματα σε ιδιαιτερότητες)

ich habe ...	besucht	(⚡ich besuche)
	erzählt	(⚡ich erzähle)
	fotografiert	(⚡ich fotografiere)

##### Trennbare Verben (χωριζόμενα ρήματα)

ich habe ...	mitgemacht	(⚡ich mache ...mit)
--------------	------------	---------------------

##### Unregelmäßige Verben (ανώμαλα ρήματα)

ich habe...	gelesen	(⚡ich lese)
	gefunden	(⚡ich finde)
	bekommen	(⚡ich bekomme)
	angenommen	(⚡ich nehme an)
	gewusst	(⚡ich weiß)

Eine Liste der unregelmäßigen Verben ist auf den Seiten 93-94.

### b. sein (κλίνεται) + Partizip Perfekt

**Verben der Fortbewegung** (ρήματα που δηλώνουν μετακίνηση)

ich	bin	...	gekommen	(☛ich komme)
du	bist	...	gekommen	
er/sie/es	ist	...	gekommen	
wir	sind	...	gekommen	
ihr	seid	...	gekommen	
sie/Sie	sind	...	gekommen	

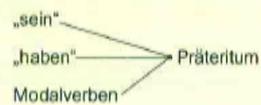
Auch: ich bin ... **gefahren** (☛ich fahre)  
**gegangen** (☛ich gehe)

### 2. Das Verb im Präteritum (το ρήμα σε χρόνο Präteritum)

	haben	sein	müssen	dürfen	wollen	können
ich	hatte	war	musste	durfte	wollte	könnte
du	hattest	warst	musstest	durftest	wolltest	könntest
er/sie/es	hatte	war	musste	durfte	wollte	könnte
wir	hatten	waren	mussten	durften	wollten	könnten
ihr	hattet	wart	musstet	durftet	wolltet	könntet
sie/Sie	hatten	waren	mussten	durften	wollten	könnten

### 3. Verben in der Vergangenheit: Perfekt oder Präteritum?

(τα ρήματα στους παρελθοντικούς χρόνους: Perfect ή Präteritum)





# Inhalt

## Lektion 13 Es ist passiert!

36

	Kommunikation	Grammatik	
<b>A Ich habe mir das Bein gebrochen</b>	über ein Ereignis sprechen	Verben im Perfekt	
<b>B Ich habe eine Fünf bekommen!</b>	von Erlebnissen in der Schule berichten	Verben im Perfekt, Partizip Perfekt	
<b>C Er hat mir eine SMS geschickt!</b>	eine selbst erlebte Geschichte erzählen	Verben im Perfekt, Partizip Perfekt, Temporalangaben (Vergangenheit)	
Phonetik: Ich- und Ach-Laut			43
Landeskunde: 3. Oktober: Tag der Deutschen Einheit			43
Grammatik auf einen Blick			44
Wortschatz: Das ist neu!			45

## Lektion 14 Krank & gesund

46

	Kommunikation	Grammatik	
<b>A Was tut dir weh?</b>	Körperteile benennen		
<b>B Wem tut was weh?</b>	über Wohlbefinden und körperliche Beschwerden sprechen	Deklination: Dativ, Personalpronomen (3. Person Singular, Dativ), das Fragewort <i>wem</i>	
<b>C Krankheiten &amp; Medikamente</b>	über Krankheiten und Medikamente sprechen	Nebensatz mit <i>weil</i>	
Phonetik: <i>h</i> und Vokalneueinsatz			53
Grammatik auf einen Blick			54
Wortschatz: Das ist neu!			56

## Zwischenstation 7 Gesund leben

57

Landeskunde: Können Computerspiele krank machen?			61
--	--	--	----

## Lektion 13

### Es ist passiert!

#### A Ich habe mir das Bein gebrochen



Ja, ich habe mir beim Fußballspielen das Bein gebrochen ...

Mensch Markus, was ist passiert? Hastest du einen Unfall?

#### Lesen

**1** Welcher Text passt zu welchem Bild? Ordne zu und bring dann die Sätze in die richtige Reihenfolge.

- a Der Trainer hat mich ins Krankenhaus gebracht.
- b Ein Spieler hat mich dann gefoult und ich bin hingefallen.
- c Ich habe sogar ein Tor geschossen.
- d Ich habe am Samstag Fußball gespielt.
- e Nach einigen Minuten bin ich wieder aufgestanden, aber das Bein hat wehgetan.
- f Der Trainer ist sofort zu mir gelaufen. Er hat gesagt: „Ich fürchte, das Bein ist gebrochen.“

Reihenfolge:



### Hören 12

#### 2 Zur Kontrolle: Hör zu und vergleiche.

### Grammatik

#### 3 Was hat Markus gemacht? Ordne zu.

- |   |                  |
|---|------------------|
| 1. Er hat sich das Bein                   | a. hingefallen   |
| 2. Er hat am Samstag Fußball              | b. gelaufen      |
| 3. Er hat sogar ein Tor                   | c. gebrochen.    |
| 4. Ein Spieler hat Markus                 | d. gebracht.     |
| 5. Er ist                                 | e. wehgetan.     |
| 6. Das Bein hat sofort                    | f. gespielt.     |
| 7. Der Trainer ist zu Markus              | g. gefoult.      |
| 8. Markus ist wieder                      | h. geschossen.   |
| 9. Der Trainer hat Markus ins Krankenhaus | i. aufgestanden. |

Sprechen

4 Erzähl mit deinen Worten, was passiert ist.



Verben im Perfekt

Sehr viele Verben bilden das Perfekt mit **haben**.  
 Verben der Bewegung → bilden das Perfekt mit **sein**.

Sprechen

5 Wie ist es weitergegangen? Diskutiert in der Klasse.

- Hat Markus im Auto geweint?
- Hat man Markus im Krankenhaus das Bein eingegipst?
- Ist Markus im Krankenhaus geblieben oder ist er dann nach Hause gegangen?
- Wie ist das Spiel ausgegangen?
- Hat die Mannschaft von Markus gewonnen oder verloren?

Partizip Perfekt

Regelmäßige Verben

ge...t: **geweint**

Unregelmäßige Verben

ge...en: **geblieben**

Trennbare Verben

...ge...t/en: **eingegipst**

Grammatik

6 Wie lautet das Perfekt? Verbinde.

brechen  
 bringen  
 spielen  
 weinen  
 schießen  
 eingipsen  
 foulern  
 bleiben  
 hinfallen  
 gehen  
 laufen  
 gewinnen  
 sagen  
 verlieren  
 aufstehen  
 wehtun

hat ... gesagt  
 hat ... gespielt  
 ist ... aufgestanden  
 hat ... eingegipst  
 hat ... geweint  
 hat ... gefoult  
 hat ... gebrochen  
 hat ... wehgetan  
 hat ... verloren  
 hat ... gewonnen  
 hat ... gebracht  
 ist ... hingefallen  
 ist ... gegangen  
 ist ... geblieben  
 ist ... gelaufen  
 hat ... geschossen

## B Ich habe eine Fünf bekommen!



Hören 13

7 Was ist in der Schule passiert? Hör zu und verbinde.

- |             |                            |
|-------------|----------------------------|
| 1. Englisch | a. Schulhof                |
| 2. Biologie | b. Gedicht von Goethe      |
| 3. Mathe    | c. nichts Neues            |
| 4. Deutsch  | d. Artikel über die Queen  |
| 5. Pause    | e. Übungen / Klassenarbeit |

Partizip Perfekt  
Verben auf -ieren  
...t: interpretiert

Hören 14

8 Hör noch einmal und bilde dann Sätze.

In der Mathestunde			ein Gedicht von Goethe	gelesen.
Heute			einen Artikel über die Queen	bekommen.
In der Englischstunde	habe	der Lehrer	auf dem Schulhof	gelernt.
Leider	hat	wir	nichts Neues	gemacht.
In der Biologiestunde	haben	ich	die Klassenarbeiten	interpretiert.
In der Pause			eine Fünf	gespielt.
In der Deutschstunde			viele Übungen	zurückgegeben.

Heute hat der Lehrer die Klassenarbeiten zurückgegeben.

Grammatik

9 Trag die Verben aus Übung 8 in die Tabelle ein.

Partizip Perfekt auf -t

*haben ... gelernt*

Partizip Perfekt auf -en


Hören 15

10 Wie war es heute in der Schule? Was ist richtig? Hör zu und kreuze an.



1. Was ist heute in der Schule passiert?
  - Der Mathelehrer hat die Klassenarbeiten zurückgegeben.
  - Oliver hat eine Klassenarbeit geschrieben.
2. Hat Oliver eine gute Note bekommen?
  - Ja, er hat eine Eins bekommen.
  - Nein, er hat eine Fünf bekommen.
3. Was hat Oliver vor der Klassenarbeit gemacht?
  - Er hat leider nicht mit Guido gelernt.
  - Er hat mit Guido gelernt.
4. Hat Guido eine gute Note bekommen?
  - Nein, er hat eine Fünf bekommen.
  - Ja, er hat eine Zwei bekommen.
5. Wie hat Olivers Mutter reagiert?
  - Sie hat sich sehr geärgert.
  - Sie hat sich nicht geärgert.
6. Was passiert jetzt?
  - Oliver geht mit Guido schwimmen.
  - Oliver bleibt zu Hause und lernt.

Sprechen

11 Hast du das schon einmal erlebt? Beantworte die Fragen.

- Hast du schon einmal eine schlechte Note bekommen?
- In welchem Fach?
- Hast du vor der Klassenarbeit viel gelernt?
- Wie hast du dich danach gefühlt?
- Wie hast du reagiert?
- Wie hat deine Mutter / dein Vater reagiert?

## C Er hat mir eine SMS geschickt!

Liebe Tanja,  
 na endlich! Daniel hat mir heute eine SMS geschickt. Er hat geschrieben, er möchte gern mit mir ins Kino gehen. Du kennst ihn, oder? Er ist der Cousin von Karin. Wir haben uns letzte Woche auf Karins Geburtstagsparty kennen gelernt. Er hat mir sofort gefallen ... aber er hat damals die ganze Zeit mit Janine gesprochen. Dann ist er weggegangen, ohne mir „Tschüss“ zu sagen.  
 Aber heute habe ich seine erste SMS bekommen!  
 Ich bin überglücklich ...  
 Wir sehen uns morgen in der Schule.  
 Tschüss,  
 Steffi



### Lesen

**12** Richtig (R) oder falsch (F)? Lies und kreuze an.

- |  |                            |                            |
|--|----------------------------|----------------------------|
| 1. Daniel ist der Cousin von Steffi.                     | <input type="checkbox"/> R | <input type="checkbox"/> F |
| 2. Steffi kennt Daniel von einem Fest.                   | <input type="checkbox"/> R | <input type="checkbox"/> F |
| 3. Daniel hat Karin eine SMS geschickt.                  | <input type="checkbox"/> R | <input type="checkbox"/> F |
| 4. Daniel will mit Steffi ins Kino gehen.                | <input type="checkbox"/> R | <input type="checkbox"/> F |
| 5. Daniel und Steffi haben lange miteinander gesprochen. | <input type="checkbox"/> R | <input type="checkbox"/> F |

### Grammatik

**13** Wie lautet der Infinitiv? Ergänze.

Perfekt	Infinitiv
hat ... geschickt	
hat ... geschrieben	
hat ... kennen gelernt	
hat ... gesprochen	
ist ... weggegangen	
hat ... bekommen	

## Grammatik auf einen Blick

### Verben im Perfekt (2)

Daniel hat mir eine SMS geschickt.  
 Er hat die ganze Zeit mit Janine gesprochen.  
 Der Trainer ist zu Markus gelaufen.  
 Ist Markus im Krankenhaus geblieben?  
 Es ist passiert!

	haben / sein	Partizip Perfekt
Ich	<b>habe</b>	<b>gespielt.</b>
Ich	<b>habe</b> Fußball	<b>gespielt.</b>
Ich	<b>habe</b> am Samstag Fußball	<b>gespielt.</b>

Satzklammer

Wo steht haben  
oder sein, wo  
das Partizip  
Perfekt?



Die Form von *haben* oder *sein*  
steht auf Position \_\_\_\_\_.  
 Das Partizip Perfekt am Satzende.

Perfekt mit <i>haben</i> ●	Perfekt mit <i>sein</i> →
hat ... gespielt	ist ... gelaufen
hat ... gewonnen	ist ... aufgestanden
hat ... eingegipst	<b>ist</b> ... geblieben
hat sich ... geärgert	<b>ist</b> ... passiert
...	...

Sehr viele Verben bilden das  
Perfekt mit *haben* (z. B. alle  
Verben mit Akkusativ und alle  
*sich*-Verben).  
 Verben der Bewegung bilden das  
Perfekt mit *sein*.

### Partizip Perfekt (2)

Regelmäßige Verben: ge- ... t	
lernen	gelernt
spielen	gespielt
Unregelmäßige Verben: ge- ... en	
brechen	gebrochen
lesen	gelesen
Trennbare Verben: ... -ge- ... t / en	
eingipsen	eingegipst
zurückgeben	zurückgegeben
Verben auf -ieren: ... t	
passieren	passiert
reagieren	reagiert

Er **ist** geblieben. Es **ist** passiert.

Das Partizip Perfekt hat bei den  
regelmäßigen Verben:  
vorne *ge-* und hinten \_\_\_\_\_.  
 Bei den unregelmäßigen Verben:  
vorne \_\_\_\_\_ und hinten \_\_\_\_\_.

Bei den trennbaren Verben steht  
vor *-ge-* die Vorsilbe, am Ende  
\_\_\_\_\_ oder \_\_\_\_\_.  
 Bei den Verben auf *-ieren* hat das  
Partizip Perfekt nur hinten die  
Endung \_\_\_\_\_.

A1

Kursbuch 1



# Planet

DEUTSCH FÜR JUGENDLICHE



Hueber

Hueber Hellas

# Inhalt



## Zu Hause

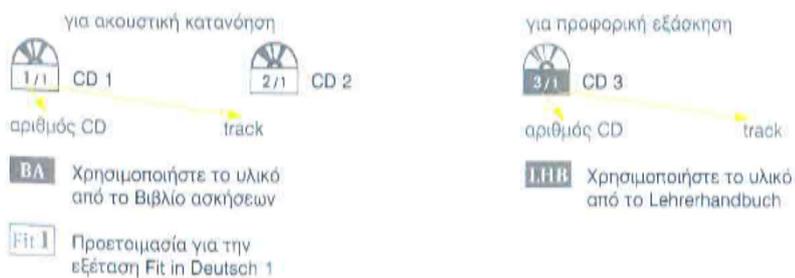
	<i>Kommunikation</i>	<i>Wortschatz</i>	<i>Grammatik</i>
<b>13</b> Stress S. 116	jemanden einladen	Tätigkeiten am Morgen Frühstück Tageszeiten / Uhrzeit	Inversion Modalverb <i>müssen</i>
<b>14</b> Manuel, der Hausmann S. 126	jemanden einladen jemanden ermuntern sich rechtfertigen	Tätigkeiten im Haus	Perfekt mit <i>haben</i>
<b>Na ti ξέρω!</b> S. 131			
<b>Zum Schluss</b> S. 132			

## Tiere

<b>15</b> So viele Tiere S. 136	Tiere beschreiben	Haustiere Farben Adresse	Verkleinerungsform <i>-chen</i> Modalverb <i>können</i>
<b>16</b> Unser Zoo S. 141	Reisepläne machen	Haustierhaltung	Perfekt mit <i>haben</i> und <i>sein</i> Präteritum von <i>sein</i> Pronomen: das unbestimmte <i>man</i> Possessivartikel <i>unser/euer</i> im Nominativ und Akkusativ Ortsangaben mit <i>nach</i>
<b>Na ti ξέρω!</b> S. 148			
<b>Zum Schluss</b> S. 149			
<b>Γραμματικοί όροι</b> S. 153			
<b>Wortliste</b> S. 154			



## Symbole in Planet 1



6 Die Schwester ist da!



- ▲ Hallo, Christine. Du bist schon da?
  - Manuel! Wie sieht es hier denn aus?! Was hast du denn den ganzen Nachmittag gemacht?
    - ▲ Warum? Am Mittag habe ich eingekauft. Dann habe ich gekocht.
  - Wie geht das denn? Drei Stunden kochen!
    - ▲ Das geht dich gar nichts an!
  - Heute ist Mittwoch. Das ist dein Tag!
    - ▲ Ich weiß.
  - Und? Warum hast du deine Arbeit nicht gemacht?
    - ▲ Ich mache meine Arbeit schon noch.
  - Du hast nicht sauber gemacht.
    - ▲ Ja ja, ich mache ...
  - Du hast das Geschirr auch noch nicht gespült.
    - ▲ Na und? Ich ...
  - Und den Müll? Hast du den rausgebracht?
    - ▲ Nein, aber ich ...
  - Überall liegen deine Sachen rum. Du hast nicht mal aufgeräumt.
    - ▲ Ich weiß, aber ich ...
  - Und was ist mit Hasso? Hast du den Hund wenigstens ausgeführt?
    - ▲ Nein, das mache ich jetzt.
- Komm, Hasso, wir gehen!



Lies den Dialog mit deinem Partner. Was sagt Manuel? Ergänze.  
Hör dann den Text zur Kontrolle.  
Zu schwer? Dann hör zuerst zu. Lies danach den Dialog und ergänze.



Infinitiv	→	Μετοχή (Partizip)
kochen	→	gekocht
einkaufen	→	eingekauft
machen	→	gemacht
sauber machen	→	sauber gemacht
spülen	→	gespült
rausbringen	→	rausgebracht
aufräumen	→	aufgeräumt
ausführen	→	ausgeführt

Ich habe meine Arbeit gemacht.  
Du hast nicht aufgeräumt.

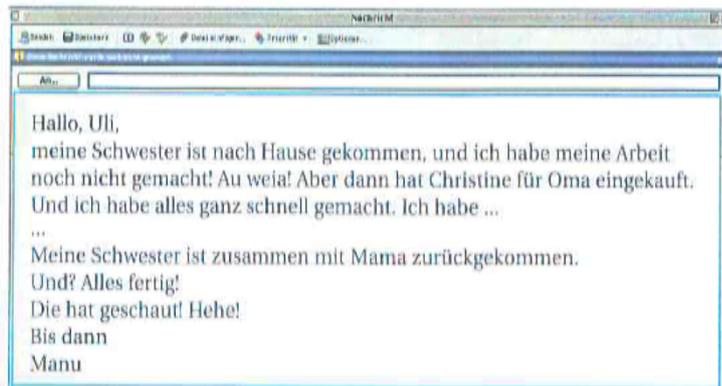
haben      Perfekt      +      Partizip



**7 Die Mutter kommt nach Hause**

- a) Hör zu. Wer spricht?
- b) Hör noch einmal zu.  
Was hat Christine gemacht?  
Was hat Manuel inzwischen gemacht?

**8 E-Mail**



Schreib den Mittelteil fertig.

**9 Gruppengespräch**

Fit 1

- a) Eτοιμάστε κάρτες με λέξεις γύρω από το θέμα «Zu Hause» όπως στο παράδειγμα. Σχηματίστε ομάδες και βάλτε τις κάρτες ανάποδα πάνω στο τραπέζι. Κάθε μαθητής τραβάει μία κάρτα και κάνει σε κάποιον από την ομάδα του μια ερώτηση, που να αναφέρεται στη λέξη που βλέπει.  
Π.χ.: Was isst du zum Frühstück?  
Musst du zu Hause das Geschirr spülen?  
Was machst du am Nachmittag?  
Ο συμμαθητής του απαντάει και συνεχίζει ρωτώντας κάποιον άλλον.



BA

Fit 1

- b) Κόψτε τις κάρτες από το Βιβλίο ασκήσεων. Χωριστείτε σε ομάδες των 3-5 ατόμων, ανακατέψτε τις κάρτες και βάλτε τις ανάποδα στη μέση του τραπεζιού. Ένας μαθητής τραβάει μια κάρτα. Αν αυτή δείχνει θαυμαστικό, ο μαθητής θα διατυπώσει μια εντολή όπως στο παράδειγμα. Αν η κάρτα δείχνει ερωτηματικό, θα διατυπώσει μια ερώτηση. Σε κάθε περίπτωση απευθύνεται στο διπλανό του, ο οποίος θα απαντήσει ανάλογα και στη συνέχεια τραβάει κι αυτός με τη σειρά του μια κάρτα.



- Gib mir bitte den Honig.
- ▲ Hier bitte.



- Isst du gern Brötchen?
- ▲ Ja, sehr gern.

# Να τι ξέρω!



## Προτάσεις και λέξεις:

- να προσκαλώ κάποιον: Meine Eltern möchten / Ich möchte dich einladen. – Kommst du mit?
- να παροτρύνω κάποιον: Sei kein Frosch! – Hab dich nicht so! – Komm schon!
- να εξηγώ γιατί απορρίπτω κάτι: Ich kann nicht. Ich muss ... Es geht wirklich nicht.
- να δικαιολογούμαι: Das geht dich gar nichts an. – Na und? – Ich weiß, aber ... – Ich mache ... schon noch.
- τι κάνουμε το πρωί: wecken, weiterschlafen, aufwachen, aufstehen, ins Bad gehen, waschen, duschen, Zähne putzen, anziehen, frühstücken, die Schulsachen einpacken
- τι τρώμε και πίνουμε για πρωινό: der Käse, der Honig, der Joghurt, der Orangensaft, der Tee, der Kaffee, der Kakao, das Brot, -e, das Brötchen, -, das Ei, -er, das Müsli, die Wurst, -e, die Brezel, -n, die Butter, die Marmelade, -n, die Nuss-Nugat-Creme, die Milch
- τα χρονικά διαστήματα της ημέρας: der Morgen, -, der Vormittag, -e, der Mittag, -e, der Nachmittag, -e, der Abend, -e, die Nacht, -e
- κάποιες δουλειές του σπιτιού: aufräumen, sauber machen, Geschirr spülen, den Müll rausbringen, einkaufen, kochen, den Hund ausführen



## GRAMMATIK

### 1. Verb

#### a) Modalverb müssen

ich	muss	wir	müssen	Ich muss Hausaufgaben machen.
du	musst	ihr	müsst	Manuel muss einkaufen.
er/es/sie	muss	sie	müssen	Ihr müsst aufräumen.

#### b) Perfekt

Infinitiv	Partizip	Perfekt		
machen	gemacht	Ich habe	die Arbeit	gemacht.
kochen	gekocht	Hast du		sauber gemacht?
spülen	gespült	Wir haben	heute	aufgeräumt.
sauber machen	sauber gemacht			
aufräumen	aufgeräumt	haben	+	Partizip
ausführen	ausgeführt			
einkaufen	eingekauft			
rausbringen	rausgebracht			

### 2. Satz

#### Η θέση του υποκειμένου στην πρόταση

Rebecca	frühstückt	am Morgen.
Am Morgen	frühstückt	Rebecca.
Die Schule	ist	um ein Uhr aus.
Um ein Uhr	ist	die Schule aus.

# Unser Zoo

## 1 Na so was!

a) Hör den ersten und zweiten Teil, lies mit und sprich nach.

- ▲ Hallo, Anne.
  - Hallo, Alex!
  - ▲ Du, ich muss dir was sagen.
  - ▲ Erst du.
  - Also gut. – Ich bin gerade nach Hause gekommen.
  - ▲ Ja und?
  - Na ja, ich habe gestern eine Anzeige gelesen. Heute habe ich telefoniert und dann bin ich in die Stadt gefahren.
  - ▲ Mach's doch nicht so spannend!
  - Ich habe ein Kätzchen geholt.
- ▲ Wie bitte?
  - Ist es nicht süß?
  - ▲ Doch schon, aber ...
  - Ich habe es geschenkt bekommen.
  - ▲ Ja schon, aber zwei Tiere!
  - Zwei Tiere? Das verstehe ich nicht.



2/35



- ▲ Weißt du, ich bin auch gerade erst nach Hause gekommen.
- Aha?
- ▲ Ich bin nämlich heute Nachmittag ins Tierheim gegangen.
- Ja und?
- ▲ Ich habe einen Hund mitgebracht.
- Was?
- ▲ Ist er nicht lieb?
- Doch schon, aber zwei Tiere!

b) Ergänze den dritten Teil. Der zweite Teil hilft dir. Hör den Text zur Kontrolle.

- ▲ Sag mal, wo ist eigentlich Jenny?
- Ich glaube, Jenny ist gerade nach Hause gekommen.
- ▲ Ach, da ist sie ja! Hallo, Jenny.
- Hallo.
- Na, was ist denn los?
- Na ja, ich bin heute Nachmittag \*\*\*\*.
- ▲ \*\*\*\*?
- Ich habe ein Meerschweinchen \*\*\*\*.
- \*\*\*\*?
- \*\*\*\*?
- ▲ \*\*\*\*, aber was sagen Papa und Mama dazu?
- Warum?
- Jetzt haben wir \*\*\*\*.
- Au weia!



Zu schwer? Dann hör zuerst den Text und ergänze dann den dritten Teil.

2/40



Perfekt = **haben** + Partizip  
**sein**

haben		sein
όλα τα ρήματα	εκτός από	τα ρήματα κίνησης
Ich habe gelesen.		fahren: Ich bin in die Stadt gefahren.
Du hast telefoniert.		kommen: Sie ist nach Hause gekommen.
Wir haben ein Tier geholt.		gehen: Sie ist ins Tierheim gegangen.
Ich habe den Hund mitgebracht.		...

**Partizip**

ge- ( ) -t	ge- ( ) -en	ge- ( ) -en/t + αλλαγή θέματος
holen - <b>geholt</b> spielen - <b>gespielt</b> machen - <b>gemacht</b> hören - <b>gehört</b> arbeiten - <b>gearbeitet</b> haben - <b>gehabt</b> sagen - <b>gesagt</b> ...	fahren - <b>gefahren</b> kommen - <b>gekommen</b> lesen - <b>gelesen</b> schlafen - <b>geschlafen</b> geben - <b>gegeben</b> ...	schwimmen - <b>geschwommen</b> <b>finden</b> - <b>gefunden</b> sprechen - <b>gesprachen</b> trinken - <b>getrunken</b> kennen - <b>gekannt</b> schreiben - <b>geschrieben</b> sein - <b>gewesen</b> gehen - <b>gegangen</b> stehen - <b>gestanden</b> nehmen - <b>genommen</b> essen - <b>gegessen</b> ...
<b>Ρήματα σε -ieren</b>	<b>Σύνθετα μη χωριζόμενα</b>	<b>Σύνθετα χωριζόμενα</b>
telefonieren - <b>telefoniert</b> fotografieren - <b>fotografiert</b>	bekommen - <b>bekommen</b> vergessen - <b>vergessen</b> ... verkaufen - <b>verkauft</b> verwechseln - <b>verwechselt</b> ...	mitbringen - <b>mitgebracht</b> zumachen - <b>zugemacht</b> einkaufen - <b>eingekauft</b> ... hingehen - <b>hingegangen</b> aufstehen - <b>aufgestanden</b> fernsehen - <b>fernesehen</b> ...

**2 Lauter Laute**



a) Hör zu, sprich nach und klatsch mit.



b) Lies laut. Hör zu. Richtig? Wiederhole.

- |   |   |
|---|---|
| verwechseln – Das habe ich verwechselt. | vergessen – Hast du das vergessen?        |
| aufräumen – Er hat aufgeräumt.          | telefonieren – Hast du schon telefoniert? |
| kaufen – Wir haben nichts gekauft.      | einkaufen – Wir haben nichts eingekauft.  |



c) Was für ein Satz ist das? Du hörst die Sätze von Aufgabe b) nur geklatscht.

Jede Silbe = klatschen **betonte Silbe = laut klatschen**  
Beispiel: \_ \_ \_ \_ \_ **—** \_ \_ → Das ha be ich ver **w**ech selt.



### 3 Kartenspiel: Schwarzer Peter

Κόψτε τις κάρτες από το βιβλίο ασκήσεων. Χωριστείτε σε ομάδες τριών ή τεσσάρων ατόμων. Ανακατέψτε και μοιράστε τις κάρτες, και παίξτε το παιχνίδι ως εξής: Κάθε παίκτης τραβάει μια κάρτα από τον παίκτη που κάθεται δεξιά του, χωρίς βεβαιότητα να βλέπει τις κάρτες του. Όποιος σχηματίζει ένα ζευγάρι ρημάτων, το κατεβάζει ανοιχτό μπροστά του και το διαβάζει δυνατά. Χάνει, όποιος έχει στο τέλος ακόμα το μουντζούρη (Schwarzer Peter).

BA



### 4 Satzkette: Was hast du heute gemacht?

Spieler 1:

Ich bin  
aufgestanden.

Spieler 2:

Ich bin aufgestanden.  
Dann bin ich ins Bad  
gegangen.

Spieler 3:

Ich bin aufgestanden.  
Dann bin ich ins Bad gegangen.  
Dann habe ich Milch ...





# Να τι ξέρω!

## Προτάσεις και λέξεις:

- να κάνω σχέδια για ταξίδια: Wohin fahren wir in den Ferien? Nach Italien. / Zu Oma.
- να περιγράψω ένα ζώο: ... ist groß/braun/... – ... kann gut / macht gern ... – Was für eine Farbe hat ...?
- κάποια πράγματα για τα κατοικίδια ζώα και τη φροντίδα τους: **der Hund, -e, der Papagei, -en, der Hase, -n, der Wellensittich, -e, das Meerschweinchen, -, die Katze, -n, die Ratte, -n, die Maus, -e, die Schildkröte, -n**  
füttern, bürsten, ausführen, den Käfig sauber machen
- τα χρώματα: rot, blau, grün, gelb, braun, grau, rosa, lila, schwarz, weiß, bunt
- να λέω μια διεύθυνση: Maistraße 8, Marktplatz 12



## GRAMMATIK

### 1. Verb

a) Perfekt = **haben** + Partizip  
**sein**

όλα τα ρήματα: <b>haben</b> + Partizip	εκτός από τα ρήματα κίνησης: <b>sein</b> + Partizip
Ich habe gemalt.	Wir sind nach Italien gefahren.
Ich habe einen Hund mitgebracht.	Ebenso: gehen, kommen, schwimmen, reiten, laufen, ...

Έτσι σχηματίζεται η μετοχή (Partizip):

ομαλά: <b>ge</b> + θέμα + <b>t</b>	<b>ge</b> + θέμα + <b>en</b>
holen → <b>ge</b> + hol + <b>t</b>	kommen → <b>ge</b> + komm + <b>en</b>
<b>se</b> -ieren: <b>θέμα</b> + <b>t</b>	σύνθετα μη χωριζόμενα: πρόθεμα + θέμα + κατάληξη
telefonieren → telefonier + <b>t</b>	verkaufen → <b>ver</b> + kauf + <b>t</b>
<b>με αλλαγή θέματος:</b>	σύνθετα χωριζόμενα: πρόθεμα + μετοχή
schwimmen → <b>geschwommen</b>	mitbringen → <b>mit</b> + <b>gebracht</b>
finden → <b>gefunden</b>	hingehen → <b>hin</b> + <b>gegangen</b>
gehen → <b>gegangen</b>	
stehen → <b>gestanden</b>	
nehmen → <b>genommen</b>	

b) Präteritum von **sein**

ich war	du warst	er/es/sie war	wir waren	ihr wart	sie/Sie waren
Wo wart ihr denn?		Ich war zu Hause.			

### 2. Possessivartikel

	Nominativ:			Akkusativ:		
	Maskulinum	Neutrum	Femininum	Maskulinum	Neutrum	Femininum
Das ist	unser/ euer Hund.	unser/ euer Tier.	unsere/ eure Katze.	Alle mögen	unseren/ euren Hund.	unser/ euer Tier. unsere/ eure Katze.
Plural:	Das sind <b>unsere/eure</b> Tiere.			Alle mögen <b>unsere/eure</b> Tiere.		

### 3. Η αόριστη αντωνυμία

Man muss die Katze regelmäßig füttern.  
Man muss den Hund zweimal am Tag ausführen.

### 4. Υποκοριστικά

die Katze → das Kätzchen  
der Hund → das Hündchen

είναι πάντα ουδέτερα

### 5. Lokale Präpositionen

Wohin fährt sie? Nach Italien.

A2



Kursbuch 2



# Planet

DEUTSCH FÜR JUGENDLICHE



Hueber

Hueber Hellas

# Inhalt



## Auf Klassenfahrt

	Kommunikation	Wortschatz	Grammatik
17 Klassenfahrt	S. 8 sich orientieren jemanden auffordern/ bitten Erlaubnis und Verbot aussprechen	Räume im Haus Orte in der Umgebung Gegenstände im Haus	das unpersönliche <i>es</i> Imperativ als Höflichkeitsform Perfekt
18 Wer gewinnt?	S. 15 Erlebtes erzählen Spielregeln verstehen Personen vergleichen	Sportarten Orte in der Umgebung	Ortsangaben <i>in/auf/an</i> + Akkusativ Präteritum von <i>haben</i> Steigerungsformen: Komparativ und Superlativ Vergleiche mit <i>als</i>
Na τι ξέρω! Zum Schluss	S. 21 S. 22		

## Sport

19 Das Schülerturnier	S. 28 über das Befinden sprechen Personen beschreiben	Körperteile Krankheit	Personalpronomen im Dativ ( <i>mir, dir</i> ) Possessivartikel <i>sein/ihr</i> im Nominativ und Akkusativ
20 Fußball	S. 36 Personen beschreiben Personen und Sachen vergleichen persönliche Angaben machen Erlebtes erzählen	Fußball	Fragepronomen <i>Welcher/leste</i> im Nominativ und Akkusativ Vergleiche mit <i>wie</i> und <i>als</i> Nebensatz mit <i>weil</i>
Na τι ξέρω! Zum Schluss	S. 45 S. 46		

## So ist es bei uns!

21 Unser Gast	S. 52 jemanden einladen Vorlieben beim Essen ausdrücken im Restaurant bestellen	Familienmitglieder Essen	bestimmter Artikel im Dativ Personalpronomen im Dativ und Akkusativ ( <i>uns, euch</i> )
22 Besuch in der Schule	S. 58 sich orientieren über Unterrichtsfächer sprechen Tagesablauf besprechen	Räume in der Schule	Fragepronomen im Dativ Zeitangaben <i>vor/nach</i> + Dativ
Na τι ξέρω! Zum Schluss	S. 63 S. 64		

### 8 Interviewspiel

Συγκεντρώστε στον πίνακα διάφορες δραστηριότητες και αριθμήστε τις.

1 <i>Tischn machen</i>	8 <i>das Bill machen</i>
2 <i>den Tisch decken</i>	9 <i>auf Bäume klettern</i>
3 <i>das Geschir abräumen</i>	10 <i>Boot fahren</i>

Κάθε μαθητής σηκώνεται και ρωτάει έξι συμμαθητές του όπως στο παράδειγμα.



Σημειώνει σε ένα χαρτάκι το όνομα του συμμαθητή που ρώτησε, τον αριθμό της δραστηριότητας και ένα συν ή πλην ανάλογα με το αν η απάντηση ήταν θετική ή αρνητική. Στο τέλος σχηματίζει προτάσεις με τα στοιχεία που συγκεντρώσε και τις διαβάζει δυνατά.

Sofia	10 +
Christos	2 -



Sofia ist schon mal Boot gefahren. Christos hat noch nie den Tisch gedeckt.

**haben +**

decken	→	gedeckt
tragen	→	getragen
abräumen	→	abgeräumt
bringen	→	gebracht

**sein +**

klettern	→	geklettert
gehen	→	gegangen
fahren	→	gefahren

**Tipp!**  
Να μαθαίνεις τα ρήματα πάντα μαζί με τη μετοχή (Partizip Perfekt).

# Να τι ξέρω!



## Προτάσεις και λέξεις:

- να προσανατολιζομαι: rechts – links, oben – unten, hinten – vorn, drinnen – draußen im Keller / Erdgeschoss / ersten Stock
- να λέω ότι κάτι επιτρέπεται ή απαγορεύεται: Man darf nicht ... – Im Haus darf man nur ... – Man muss ...
- πώς λέγονται οι χώροι στο σπίτι: der Eingang, der Flur, der Keller, das Erdgeschoss, das Schlafzimmer, die Treppe, die Küche
- στη γύρω περιοχή: der See, der Wald, der Garten, der Baum, das Haus, das Boot, die Terrasse, die Wiese, die Straße
- κάποια αντικείμενα που βρίσκονται στο σπίτι: der Tisch, der Stuhl, das Bett, der Schrank, die Tür, das Fenster
- κάποια αθλήματα: Rudern, Schlittschuhfahren/Rodeln, Tischtennis, Tauchen, Turnen, Leichtathletik: Laufen, Weitsprung, Hochsprung, Werfen



## GRAMMATIK

### 1. Το απρόσωπο es (das unpersönliche Pronomen es)

Es gibt **einen** See, **ein** Haus, **eine** Wiese und **—** Boote.  
 Es gibt **keinen** See, **kein** Haus, **keine** Wiese und **keine** Boote.  
 Es gibt **+ Akkusativ** = υπάρχει/υπάρχουν

### 2. Verb

#### a) Προστακτική σε τύπο ευγενείας

Herr Meier, kommen Sie doch bitte mall!  
 Frau Scholz, helfen Sie mir bitte!  
 Herr und Frau Weber, sehen Sie mall!  
 ⚠ Herr Meier, **sein** Sie bitte pünktlich!

#### b) Präteritum von haben

ich	hatte	wir	hatten
du	hattest	ihr	hattet
er/es/sie	hatte	sie/Sie	hatten

#### c) Perfekt

ρήματα μετακίνησης: <b>sein + Partizip</b>	όλα τα άλλα ρήματα: <b>haben + Partizip</b>
Ich <b>bin</b> gestern Boot <b>gefahren</b> . Ebenso: klettern, gehen, kommen, schwimmen, reiten, laufen	Jens <b>hat</b> den Tisch <b>gedeckt</b> . Wir <b>haben</b> Feuer <b>gemacht</b> .

Έτσι σχηματίζεται η μετοχή (Partizip):

ομαλά: <b>ge + θέμα + t</b>	<b>ge + θέμα + en</b>
machen → ge + mach + t	fahren → ge + fahr + en
σε <b>-ieren</b> : <b>θέμα + t</b>	σύνθετα μη χωριζόμενα: <b>πρόθεμα + θέμα + κατάληξη</b>
trainieren → trainier + t	verkaufen → ver + kauf + t
gratulieren → gratulier + t	bekommen → be + komm + en
με αλλαγή θέματος:	σύνθετα χωριζόμενα: <b>πρόθεμα + μετοχή</b>
finden → <b>gefunden</b>	abräumen → ab + <b>geräumt</b>
gehen → <b>gegangen</b>	ankommen → an + <b>gekommen</b>

Θα βρεις τις μετοχές των ρημάτων που παρουσιάζουν ιδιαιτερότητες στις τελευταίες σελίδες του Βιβλίου ασκήσεων. →