



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Die Vermittlung von Vorgangspassiv in ausgewählten DaF-Lehrwerken
aus der Sicht der Übungs- und Aufgabentypologie.“

verfasst von / submitted by

Natalia Sigalaeva, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2019 / Vienna 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Michal Dvorecký, PhD

Meinen großen Dank allen, die mich bei der Erstellung dieser Arbeit begleitet haben!

Ich bedanke mich bei Herrn Dvorecký für die geduldige Betreuung und richtungsweisenden Vorschläge.

Ich bedanke mich bei meinem Mann, der mir während meines Studiums immer zur Seite stand und mich immer wieder ermutigte. Vielen Dank meiner Familie und meinen Freunden, die mich jeder auf ihre eigene Art unterstützen.

Inhalt

1.	Einleitung	8
1.1	Zielsetzung	8
1.2	Aufbau der Arbeit	8
2	Grammatik im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht	10
2.1	Begriffsbestimmung	10
2.2	Linguistische und didaktische Grammatik	12
2.3	Ansätze bei der Grammatikvermittlung im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht	14
2.3.1	Non-Interface-Hypothese	16
2.3.2	Interface-Hypothese	17
2.3.3	Schwache Interface-Hypothese	18
2.4	Typen der Grammatik	20
2.4.1	Schulgrammatik	20
2.4.2	Dependenz- bzw. Valenzgrammatik	21
2.4.3	Konstruktionsgrammatik	22
3	Das Vorgangspassiv aus Sicht der Grammatik	25
3.1	Genera Verbi	25
3.1.1	Vorgangspassiv aus linguistischer Perspektive	26
3.1.2	Formenbildung und Typen des Vorgangspassivs	27
3.1.3	Semantische Beschreibung	29
3.1.4	Restriktionen des Vorgangspassivs	31
3.1.5	Passiv mit Modalverben	31
3.2	Didaktische Überlegungen	32
4	Arbeitsformen im Fremdensprachenunterricht	34
4.1	Begriffsbestimmung	34
4.2	Übungen und Aufgaben als Kontinuum	36
4.3	Anforderungen an Übungen und Aufgaben	38
4.4	Übungs- und Aufgabentypologie und ihre Formen	40
4.4.1	Klassifikation nach dem Grad der Offenheit der Arbeitsformen	40
4.4.2	Klassifikation nach Lernoperationen	41
4.4.3	Klassifikation nach dem zeitlichen Ablauf	42
4.4.4	Erfolgsorientierte versus defizitorientierte Arbeitsformen	43
4.4.5	Projekte	44
5	Methodische Vorgehensweise	45
5.1	Untersuchungsziel und Fragestellung	45
5.2	Methodisches Vorgehen	46
5.3	Grundlagen zur Erstellung eines Analyserasters	47
6	Analyseraster	48

6.1	Analyseaspekte	48
6.1.1	Analyseaspekt: vermittelte Inhalte zum Thema „Vorgangspassiv“ im Lehrwerk	49
6.1.2	Analyseaspekt: Methodische Überlegungen	50
6.1.3	Analyseaspekt: situations- und adressatengerechter Aspekt	53
6.2	Sampling	54
7	Ergebnisse der Analyse	55
7.1	Lehrwerk <i>Dimensionen</i>	55
7.1.1	Beschreibung des Lehrwerkes <i>Dimensionen</i>	55
7.1.2	Analyse des Lehrwerkes <i>Dimensionen</i>	56
7.2	Lehrwerkreihe <i>DaF kompakt neu A2</i> und <i>DaF kompakt neu B1</i>	68
7.2.1	Beschreibung der Lehrwerkreihe <i>DaF kompakt neu A2</i> und <i>B1</i>	68
7.2.1	Analyse der Lehrwerkreihe <i>DaF kompakt neu A2</i> und <i>DaF kompakt neu B1</i>	68
7.3	Lehrwerkreihe: <i>Schritte plus. Deutsch als Fremdsprache</i>	81
7.3.1	Beschreibung der Lehrwerkreihe <i>Schritte plus. Deutsch als Fremdsprache.</i>	81
7.3.2	Analyse der Lehrwerkreihe <i>Schritte plus. Deutsch als Fremdsprache</i>	82
7.4	Lehrwerk <i>Delfin</i>	91
7.4.1	Beschreibung des Lehrwerkes <i>Delfin</i>	91
7.4.2	Analyse des Lehrwerkes <i>Delfin</i>	91
7.5	Lehrwerkreihe <i>Begegnungen. Deutsch als Fremdsprache A2+ und B1+</i>	103
7.5.1	Beschreibung der Lehrwerkreihe <i>Begegnungen A2+ und Begegnungen B1+</i>	103
7.5.2	Analyse der Lehrwerkreihe <i>Begegnungen. A2+ und Begegnungen. B1+</i>	104
8	Interpretation der Ergebnisse	111
9	Schlusswort	122
10	Bibliografie	126
11	Abbildungsverzeichnis	142
12	Abstrakt	143

1. Einleitung

1.1 Zielsetzung

Die Beherrschung einer Fremdsprache setzt unter anderem grammatikalische Kenntnisse voraus. Die Grammatik, ihr Stellenwert sowie ihre Vermittlung im Fremdsprachenunterricht (im Folgenden FSU) sind daher ein fester Gegenstand wissenschaftlicher Diskussionen und Untersuchungen. Wie Grammatik bzw. bestimmte grammatikalische Strukturen unterrichtet werden, lässt sich unter anderem anhand von Lehrwerken analysieren. Das Lehrwerk ist ein wichtiger Bestandteil in der Sprachprogramm. Mittels eines Lehrwerkes lassen sich grammatikalische Inhalte einführen und bearbeiten. Anhand von Übungen und Aufgaben werden diese dann gefestigt. Von großer Bedeutung sind Lehrwerke vor allem dort, wo den Lernenden ein ausreichender zielsprachiger Input fehlt.

Das zentrale Erkenntnisinteresse dieser Masterarbeit ist festzustellen, wie die grammatikalische Struktur „Vorgangspassiv“ in den DaF-Lehrwerken inhaltlich und methodisch-didaktisch gestaltet ist und wie sie in den Lehrwerken behandelt wird. Daraus ergibt sich folgende Forschungsfrage: Wie wird die grammatikalische Struktur „Vorgangspassiv“ in den ausgewählten Lehrwerken bzw. Lehrwerkreihen behandelt?

Um diese Fragen zu beantworten, wird eine kriteriengeleitete Lehrwerkanalyse durchgeführt. Analysiert werden DaF-Lehrwerke für Erwachsene und Jugendliche. Die Behandlung des Vorgangspassivs im FSU wird zur Analyse gewählt, da sich diese Struktur sowohl durch häufiges Vorkommen als auch durch hohe Komplexität auszeichnet (vgl. Fandrych/Thurmair 2018). Ihre Vermittlung kann zu einer Herausforderung für die Lernenden sowie für die Lehrpersonen werden.

Neben dem wissenschaftlichen Forschungsinteresse können die Ergebnisse dieser Arbeit eine anwendbare Hilfestellung für die DaF-Lehrenden bei der Wahl von Lernmaterialien gewährleisten. Die durchgeführte Analyse soll den Reflexionsprozess der Lehrenden anstoßen sowie zur bewussten Verwendung und Anpassung der Lehrmaterialien im konkreten Lernkontext führen.

1.2 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Masterarbeit setzt sich aus zwei Teilen zusammen: den theoretischen Grundlagen und der darauf basierenden empirischen Untersuchung. Im theoretischen Teil

(Kapitel 2 bis 5) wird die grundlegende, literaturgestützte Auseinandersetzung mit dem Thema geleistet.

Der Theorieteil in Kapitel 2 befasst sich mit der Klärung des Begriffes „Grammatik“ im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Das Begriffsverständnis bezieht sich auf den Kontext, dementsprechend kann man vier Ebenen der Grammatik unterscheiden (Kapitel 2.1). Weiters wird auf die Unterschiede sowie auf den Zusammenhang zwischen linguistischer und didaktischer Grammatik näher eingegangen (Kapitel 2.2). Anschließend werden die Vermittlungsmöglichkeiten von grammatikalischem Wissen im FSU dargestellt (Kapitel 2.3). Hierbei werden einige Hypothesen und Überlegungen in Bezug darauf, ob die Grammatik im DaF-Kontext explizit vermittelt wird bzw. werden soll, präsentiert. Hier spricht man von *Non-Interface*, *Interface* sowie *schwachen Interface-Hypothesen*. Darüber hinaus wird außerdem die *Noticing-Hypothese* gestreift, da diese eine neue Perspektive auf die Sprachvermittlung aufzeigt. Ebenfalls vorgestellt werden die verschiedenen Vorgehensweisen – die deduktive, die induktive sowie die analytisch-deduktive. Kurz erwähnt wird ebenso die Relevanz dieser Hypothesen für den FSU.

Kapitel 2.4 beschäftigt sich mit ausgewählten Grammatiktypen, deren linguistische Konzepte auch im FSU ihren Eingang fanden: die Schulgrammatik, die Dependenz- bzw. Valenzgrammatik sowie die Konstruktionsgrammatik, die zunehmend an Bedeutung gewinnt und „quer zur Tradition bisheriger Grammatiktheorien“ steht (Welke 2013: 20).

In einem weiteren Schritt wird das Augenmerk auf die grammatikalische Verbkategorie Genus Verbi mit Fokus auf das Vorgangspassiv gerichtet (Kapitel 3). Anhand der Vermittlung dieser grammatikalischen Struktur werden dann die Lehrwerke analysiert. Die Beschreibung des Vorgangspassivs verläuft grundsätzlich aus der linguistischen Perspektive. Es werden jedoch ebenfalls didaktische Grammatiken einbezogen, weil diese auch für Unterrichtszwecke verwendet werden können. Dabei wird sowohl auf morpho-syntaktische als auch auf semantische Aspekte des Vorgangspassivs näher eingegangen (Kapitel 3.1.2 und 3.1.3). In weiterer Folge geht es um die Restriktion dieser Struktur (Kapitel 3.1.4) sowie um die Bildung des Vorgangspassivs mit Modalverben (Kapitel 3.1.5). Das Kapitel schließt mit didaktischen Überlegungen (Kapitel 3.2). Es wird hier auf eventuelle Problemfelder verwiesen, die beim Erlernen des Vorgangspassivs auftreten können.

Im nachfolgenden Kapitel 4 werden einige Arbeitsformen im FSU gezeigt. Zunächst werden die Begriffe „Übungen“ und „Aufgaben“ diskutiert, so wie sie in der Forschungsliteratur zum FSU dargestellt werden (Kapitel 4.1 und 4.2). Um sprachliches Wissen bzw. Können bei den Lernenden zu fördern, sollen Übungen und Aufgaben diverse Merkmale

aufweisen. Gestützt auf die einschlägige Literatur werden einige davon im Kapitel 4.3 dargestellt. Daran anschließend wird auf die Übungs- und Aufgabenformate näher eingegangen (Kapitel 4.4 und 4.5).

Das Kapitel 5, mit dem der empirische Teil beginnt, widmet sich zunächst dem Ziel und der Fragestellung der vorliegenden Analyse (Kapitel 5.1). Darauffolgend wird ein Überblick über das gewählte Forschungsdesign – eine qualitative kriteriengeleitete Lehrwerkanalyse – bereitgestellt (Kapitel 5.2). Es beruht auf dem Verfahrensvorschlag von Bernstein und Llampallas sowie einem Katalog mit zwölf Qualitätskriterien von Funk (Kapitel 5.3).

Im Kapitel 6 erfolgt der Erstellung eines kriteriengeleiteten Rasters für die Lehrwerkanalyse (Kapitel 6.1).

Kapitel 7 beinhaltet die eigentliche Analyse der Lehrwerke anhand der bereits erstellten Kriterien. Im Fokus liegen dabei die in den Lehrwerken angeführten Inhalte des Vorgangspassivs sowie dessen Darstellung und Vermittlung, Übungs- und Aufgabenformen, das Angebot an Hilfestellung ebenso wie situations- und adressatengerechte Aspekte. Die Ergebnisse werden abschließend im Kapitel 8 zusammengefasst und kritisch reflektiert.

2 Grammatik im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht

2.1 Begriffsbestimmung

Der Begriff „Grammatik“ ist vielschichtig und wird auf unterschiedliche Art und Weise interpretiert. In Bezug auf den Kontext unterscheidet man zwischen folgenden Ebenen der Grammatik:

- eine inhärente Struktur sprachlicher Äußerungen – „langue“. Diese stellen sich als sprachliche Normen und Konventionen dar.
- die dem Sprachverhalten zugrundeliegende mentale Realität, die „mentale Grammatik“ – „Kompetenz“. Diese sollte man sich mithilfe von Verarbeitungsprozessen in bestimmten sprachlichen Interaktionssituationen aneignen.
- die wissenschaftlich-linguistische Beschreibung sprachlicher Strukturen wie bspw. eine theoretische Beschreibung einer Sprache.
- eine auf die Lernprozesse bezogene Sprachbeschreibung (vgl. Gnutzmann 2010: 112 & Storch 2009: 74).

Eine ähnliche Ansicht vertritt auch Helbig. Nach seiner Auffassung wird die Grammatik in einem weiteren und in einem engeren Sinne verstanden. Im weiteren Sinne ist sie eine Abbildung des gesamten Sprachsystems als Zuordnungssystem und schließt somit Semantik,

Phonetik sowie das Lexikon ein. Im engeren Sinne hingegen beinhaltet Grammatik alle grammatikalischen Regeln und Phänomene einer Sprache, die systematisch geordnet sind (vgl. Helbig 2004a: 1018f).

Die folgende Graphik stellt die Struktur der Grammatik genauer dar:

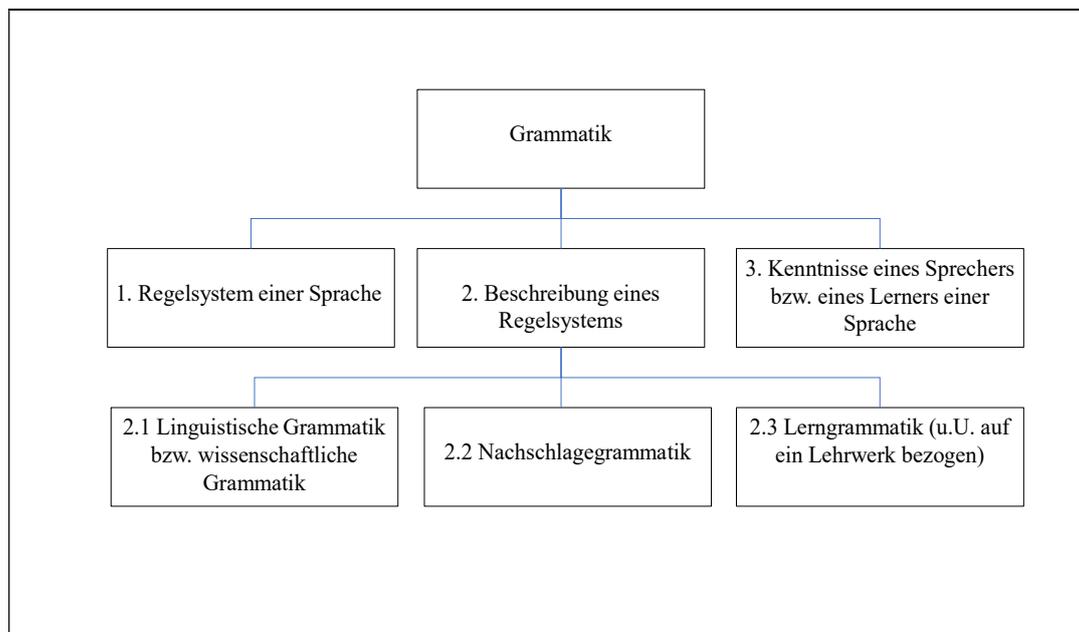


Abb. 1: Begriffsdefinition „Grammatik“ (Fäcke 2010: 154)

Dabei greift Fäcke das häufig zitierte Modell von Helbig im Hinblick auf die Sprachaneignung, in dem dieser zwischen Grammatik A, B und C unterscheidet (vgl. Helbig 2004b: 887), auf, welches sie dann um ein Element – die Nachschlagegrammatik – ergänzt. Grundsätzlich lässt sich Grammatik in drei große Bereiche unterteilen:

- als Abbildung eines Regelsystems (1), das einer Sprache innewohnt. Dieses System ist davon unabhängig, wie die Regeln von Linguisten beschrieben werden bzw. wie es vom Sprecher beherrscht wird.
- als Beschreibung der Regularitäten durch Linguisten (2). Da man nie alles beschreiben kann, braucht man dabei eine bestimmte Auswahl und Perspektive. Dieser Bereich wird weiter ausdifferenziert: Grammatik zu sprachwissenschaftlichen Zwecken - linguistische Grammatik (2.1), Nachschlagegrammatik (2.2) und didaktische Grammatik für Unterrichtszwecke bzw. für die didaktische Umsetzung in Lehrmaterialien (2.3) (vgl. Fäcke 2010: 155).

- als innewohnendes Regelsystem im Kopf der Sprecher (3). Dieses kann man sich auch ohne Kenntnisse der formalen Grammatik aneignen, wie es beispielsweise bei kleinen Kindern der Fall ist.

Aus diesem Modell geht hervor, dass die internalisierten fremdsprachlichen Kompetenzen der Lernenden (Grammatik 3) mit dem Regelwissen einer Sprache (Grammatik 1) nicht ident sind. Eine wissenschaftlich-linguistische Beschreibung des Sprachsystems (Grammatik 2) sollte somit für die Lernenden ein erforderliches Mittel sein, um sich die vorhandenen grammatikalischen Sprachregeln anzueignen (vgl. Tschirner 2001: 106). In Bezug auf diese Grammatik macht Thurmair darauf aufmerksam, dass der Gegenstand der Grammatik nicht auf die Morphologie und Syntax der Erwerbssprache reduziert werden soll. Es ist vonnöten, auch andere sprachbezogene Aspekte zu berücksichtigen und somit den Grammatikbegriff zu erweitern. Thurmair zufolge geht es dabei sowohl um die phonetisch-phonologische Umsetzung der grammatikalischen Elemente als auch um eine textuelle Umgebung, in welcher grammatikalischer Stoff dargeboten wird und darüber hinaus um den Zusammenhang zwischen Ausdrucksseite und Inhaltsseite, also um pragmatisch-funktionale Aspekte (vgl. Thurmair 2010: 294f).

Für diese Arbeit ist die Grammatik als didaktische Darstellung des Grammatikphänomens – des Vorgangspassivs – relevant. Sie dient zur Auswahl, zur Erstellung sowie zur Nutzung von Lehr- und Lernmaterialien und fördert somit den Fremdspracherwerb (vgl. Börner/Vogel 2002: XIII f). Auf diese Grammatik wird im nächsten Unterkapitel näher eingegangen.

2.2 Linguistische und didaktische Grammatik

Die grammatische Beschreibung ist von der Zielsetzung bzw. von der Zielgruppe abhängig. In diesem Zusammenhang ist zwischen linguistischer und didaktischer Grammatik zu unterscheiden (vgl. Thurmair 2010: 295). Während die linguistische Sprachbeschreibung eine möglichst vollständige und explizite Sprachanalyse darstellt, orientiert sich die didaktische Beschreibung an Lehr- und Lernprozessen. Helbig (1999, 2004) fasst diese als eine Auswahl und Anpassung der linguistischen Grammatik an die Bedürfnisse des Sprachenunterrichtes auf. Sie weist eine eigene Progression auf, stellt ein indirektes Lernmaterial dar und ist somit in die Lehrwerke integriert (vgl. Helbig 1999: 11 & Helbig 2004a: 881). Die didaktische Grammatik bzw. Lerner-Grammatik soll somit als Mittel zur aktiven Sprachverwendung betrachtet werden. In Anlehnung an Schmidt (1990) sind folgende Unterschiede zwischen der linguistischen Grammatik und der didaktischen Grammatik zu erkennen:

Linguistische Grammatik	Lerner- Grammatik
<i>Totalität</i> (alle Ausnahmen von der „Regel“ besonders wichtig)	<i>Auswahl</i>
<i>Abstraktheit</i> (der Beschreibung /Darstellung)	<i>Konkretheit /Anschaulichkeit</i> (der Abbildung /Darstellung)
<i>Kürze</i> (der Darstellung)	<i>Ausführlichkeit</i> (der als wichtig erkannten Elemente)
<i>Keine lernpsychologischen Vorgaben</i> <i>/Rücksichten</i>	<i>Lernpsychologische Kategorien:</i> Verstehbarkeit Behaltbarkeit Anwendbarkeit

Abb. 2: Linguistische und didaktische Grammatik (Schmidt 1990 zit. in Funk/Koenig 2013: 14)

Die Abgrenzung zwischen diesen zwei Grammatikbereichen zeigen ebenfalls viele andere Experten wie Funk/Koenig (2013), Hoffmann (2011), Feld-Knapp (2015/2016), Götze (2001), sowie Thurmair (2010) auf. Anhand dieser Fachdiskussion können verschiedene Aspekte hervorgehoben werden, die für die didaktische Grammatik kennzeichnend sind und somit für die Zwecke des FSU genutzt werden:

- Didaktische Grammatik richtet sich an eine bestimmte Zielgruppe, an ihre Kenntnisse, Bedürfnisse sowie an die Lernvoraussetzungen mit dem Ziel, die Lernenden bei der Aneignung des fremdsprachlichen Regelsystems zu unterstützen. Dementsprechend sollen die grammatikalischen Strukturen sowohl sachlich als auch terminologisch klar, verständlich und eindeutig sein und inhaltlich verständlich beschrieben werden.
- Didaktischer Grammatik kommt eine dienende Funktion zu. Sie ist nicht der Zweck des FSU an sich, da sie keine eigenen Inhalte im FSU darlegt, sondern es werden die fehlenden Mittel zur fremdsprachlichen Kommunikation vermittelt. Daher werden solche grammatikalischen Strukturen bzw. Regeln ausgewählt, die einen konkreten Verwendungszweck verfolgen.
- Funk/Koenig sowie Götze vertreten die Meinung, dass eine didaktische Grammatik mehr als eine bloße Sprachbeschreibung ist. Sie strebt nicht Vollständigkeit an, sondern sie ist selektiv. Nicht alle linguistischen Erkenntnisse sind für den FSU geeignet, und nicht alle werden übernommen. Bei der Anführung von Regeln werden aber dazu außersprachliche und lernerInnenbezogene Faktoren berücksichtigt wie etwa das

Unterrichtsziel, physiologische Faktoren (bspw. Alter), Gruppenniveau, technische Unterstützung etc. Somit rückt die Lernfunktion in den Vordergrund (vgl. Funk/Koenig 2013: 13 & Götze 2001:188).

- Thurmair wiederum macht darauf aufmerksam, dass sich die Sprachdarstellung an den Normen und der tatsächlichen Sprachrealität des Ziellandes orientieren soll. Ferner sollen auch kontrastive Aspekte in Betracht gezogen werden, wenn es sich um den FSU handelt (vgl. Thurmair 2010: 300).

Zusammenfassend beschreibt Helbig die Relation zwischen linguistischer und didaktischer Grammatik wie folgt: „die linguistische Beschreibung wird umgesetzt in die in Lehrmaterialien integrierte „didaktische Grammatik“ (Helbig 2002: 247). Dabei stützt sich die didaktische Grammatik auf didaktisch-methodische Prinzipien und besteht aus konkreten Übungen bzw. Aufgaben, die der Vermittlung und Festigung des Sprachstoffes dienen (vgl. Götze 2001: 188). Es ist jedoch anzumerken, dass diese zwei Bereiche eng miteinander verbunden sind, da die neuen linguistischen Tendenzen und Modelle wiederum in den neuen methodischen Ansätzen im FSU zum Ausdruck kommen (vgl. Dengersch et al. 2014: 9).

In dieser Arbeit kommen sowohl linguistische Grammatik bei der Beschreibung der grammatikalischen Struktur „Vorgangspassiv“, als auch didaktische Grammatik bei der Analyse dieser Struktur in den ausgewählten DaF-Lehrwerken zum Einsatz.

2.3 Ansätze bei der Grammatikvermittlung im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht

Grammatik bleibt ein unverzichtbarer Bestandteil des fremdsprachlichen Unterrichts. Im Laufe der Geschichte – entsprechend der jeweiligen methodisch-didaktischen Methoden – ändert sich jedoch ihr Stellenwert und vor allem die Vorstellung, wie sie vermittelt werden soll (vgl. Gnutzmann 2010: 111f). Bei der Grammatik-Übersetzungsmethode wird ihr eine zentrale Rolle zugeschrieben. Dabei stehen sprachformale Aspekte im Mittelpunkt, d.h. die bewusste Aneignung und korrekte Anwendung der Regeln einer Sprache unter Berücksichtigung der grammatikalischen Terminologie. Die nachfolgenden Methoden, wie bspw. direkte oder audiolinguale, orientieren sich am natürlichen Spracherwerb. Die Fremdsprache wird ohne explizite Darstellung von Grammatikregeln auf induktivem Weg vermittelt. Somit verliert die Grammatik an Bedeutung.

In der aktuellen didaktischen Diskussion der sogenannten Post-Methoden-Ära wird Grammatik den kommunikativen Kompetenzen zugeordnet. Gleichzeitig wird jedoch betont,

dass ein bestimmtes Maß an explizitem grammatikalischem Wissen für den Fremdspracherwerb unerlässlich ist. Dieses Wissen verhilft den Lernenden, eine Fremdsprache zu strukturieren und sich diese leichter und schneller anzueignen (vgl. Tschirner 2001: 106). In diesem Zusammenhang vertritt Fäcke die Meinung, dass „der Fokus von der grammatischen Form auf die grammatische Funktion verlagert“ wird (Fäcke 2010: 156) und verweist auf folgende Aspekte, die im modernen Grammatikunterricht berücksichtigt werden sollen:

- Grammatik ist nicht als Selbstzweck, sondern vielmehr als Hilfsmittel zu verstehen, das den Lernprozess erleichtern soll.
- Grammatikalische Strukturen sollen in einen sinnvollen situativen Kontext eingebettet sein. So lassen sich das Verstehen sowie die Anwendung neuer Regeln besser erlernen.
- Sprachliche Komplexität soll an die Erfordernisse der Lerngruppe angepasst werden.
- Auf die Anwendung einer lernendenzentrierten grammatischen Metasprache ist zu achten (vgl. Fäcke 2010: 159 & Nascimento 2014: 163f).

Im Gegensatz zu den früheren Methoden, die sich entweder auf Sprachwissen oder auf Sprachkönnen konzentrierten, führt der gegenwärtige Ansatz im FSU über bewusst erworbenes Wissen zum sprachlichen Können. Er dient dementsprechend als Orientierung bei der Analyse von DaF-Lehrwerken in dieser Arbeit. Die Tatsache, dass Sprachwissen für die Sprachbeherrschung sowie das Sprachkönnen unerlässlich sind, scheint klar. Im fachdidaktischen Diskurs existieren jedoch kontroverse Ansichten und Ansätze darüber, wie man dieses Wissen erlangen kann (vgl. Aguado 2017: 1). Die grundlegende Frage ist, ob die Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht sowie in den DaF-Lehrwerken explizit oder implizit verlaufen soll.

Das Verhältnis von explizitem Sprachwissen und implizitem Sprachkönnen wird mithilfe von drei Positionen bzw. Hypothesen, die in der Fachliteratur diskutiert worden sind, dargelegt (vgl. Schlak 2004 & Raabe 2009 & Henk 2014). Hier spricht man von der *Non-Interface-*, der *Interface-*, sowie der *schwachen Interface-Hypothese*. Diese werden zum Zwecke der vorliegenden Analyse herangezogen, da sie sowohl Vorteile als auch Nachteile von implizitem und explizitem Grammatikwissen klarstellen. Anhand dieser Hypothesen werden ebenso einige Variable des Lernprozesses deutlicher, wie bspw. das Alter (ob die Lernenden bereits entwickelte verbalanalytische Fähigkeiten haben) oder der Sprachkontext (ob sie relevanten Anteil an authentischen sprachlichen Input haben) (vgl. Henk 2014: 83ff). Die *schwache*

Interface-Hypothese steht zudem im Einklang zu der aktuellen Sprachforschung, bei der sowohl explizites als auch implizites Lernen sinnvoll und förderlich scheint (vgl. Kapitel 2.3.3).

2.3.1 Non-Interface-Hypothese

Die Vertreter der *Non-Interface-Hypothese*, wie Krashen (1985), gehen davon aus, dass eine Sprachverwendung vor allem implizites Wissen voraussetzt. Das explizit Gelernte, bspw. die grammatikalischen Regeln, kann dabei nicht in implizites Sprachwissen überführt werden und ist somit für den FSU beinahe nutzlos. Es kann jedoch eine Monitorfunktion übernehmen, das heißt, es kann für die Bewertung sprachlicher Leistungen eingesetzt werden, wie bspw. bei der Fehleranalyse oder der Fehlerkorrektur (vgl. Schlak 2004: 57). Dieser Hypothese zufolge orientiert sich die Aneignung einer Fremdsprache an den Mechanismen der L1-Aneignung, wobei die grammatikalische Struktur anhand von Beispielen dargestellt und eingeübt wird. Um diesen Prozess zu initiieren, ist ein ausreichender und verständlicher sprachlicher Input vonnöten. Eine didaktische Voraussetzung ist somit, solch ein Sprachangebot zu ermöglichen (vgl. Portmann-Tselikas 2001: 21f & Pagonis/Salomo 2014: 11). Auf die explizite Darstellung bzw. die expliziten Instruktionen bei der Sprachvermittlung wird hierbei verzichtet. Dementsprechend wird hier streng zwischen dem Spracherwerb und dem Spracherlernen unterschieden.

Die Hypothese ist mit dem induktiven Unterricht bzw. Verfahren vergleichbar. Es ist die Aufgabe der Lernenden, ausgehend von einem vorgegebenen Lernmaterial, in dem die neue Struktur vorkommt, die dahinterstehende grammatikalische Regel selbstständig zu entdecken. Dabei setzen sie ihre eigenen Hypothesen als Regel an und überprüfen sie bezüglich ihrer Funktion und Verwendung im Kontext (vgl. Summer 2016: 128). Dieses Verfahren lässt sich in fünf Phasen unterteilen:

1. Reaktivierung der Vorkenntnisse
2. Präsentation von Beispielen
3. Erkennen der neuen grammatikalischen Struktur anhand der Beispiele und anschließende Form- und Funktionsanalyse durch die Lernenden
4. Verallgemeinerung und Formulierung in Form einer Regel, eines Merksatzes oder eines Modells durch die Lernenden
5. Transfer und Anwendung der Regel auf ähnliche Beispiele in anderen Kontexten (vgl. Fäcke 2011: 162).

Der induktive Unterricht ist meist lernerInnenzentriert und wird außerdem in den textuellen Zusammenhang eingebunden. Das lässt die Grammatik weniger abstrakt erscheinen. Somit

führt dieser Weg zur Motivationssteigerung und fördert entdeckendes Lernen. Die Lernenden beschäftigen sich nicht nur mit der Form, sondern auch mit der Funktion der neuen grammatikalischen Struktur (vgl. Storch 2009: 182 & Majjala 2010: 31).

Da diese Vorgehensweise kompliziert wirken kann, empfehlen Funk und Koenig ein Schema, um die Aneignung von grammatikalischen Strukturen zu erleichtern und zu verdeutlichen. Diese sollte in drei Schritten erfolgen: Sammeln → Ordnen → Systematisieren (vgl. Funk/Koenig 2013: 124). Die Lernenden sollen zuerst formal-sprachliche Aspekte selbstständig erkennen lernen. Zunächst werden die Strukturen aus den Texten erschlossen. Danach sollten sie bezüglich ihrer Gemeinsamkeiten und Unterschiede verglichen und geordnet und anschließend systematisiert und bewusst gemacht werden. Laut Funk wird beim induktiven Vorgehen auf die Grammatiktabellen sowie auf Mustersätze im Lehrwerk verzichtet, da eine vorgegebene Regel „Lehrenden und Lernenden ein deduktives Vorgehen nahelegt“ (Funk 2005: 42).

Nach Ansicht vieler Experten, wie Krashen, Zimmermann (1984) etc., setzt das induktive Verfahren die Fähigkeit voraus, ein grammatikalisches Strukturmuster möglichst selbstständig herauszufinden und dieses dann auf andere Kontexte zu übertragen (vgl. Schlack 2004: 57 & Zimmerman 1984: 63f). Da nicht alle Lernenden solche Fähigkeiten besitzen, können komplexe grammatikalische Strukturen oft besser „bewusst“ bzw. deduktiv vermittelt werden. In diesem Fall werden auch introvertierte Lernende nicht überfordert und demotiviert.

2.3.2 Interface-Hypothese

Die Gegenposition – die *Interface-Hypothese* – stellt die Annahme auf, dass „explizites Regelwissen durch Übung automatisiert werden kann und somit den Spracherwerb unterstützt“ (Schlak 2004: 58). Die grammatikalischen Termini werden dabei bewusst benannt. Es geht hier mit anderen Worten um ein metasprachlich formulierbares Wissen. Dieses verbalisierte Wissen kann als Orientierungshilfe beim Vergleich mit L1 oder mit bereits erlernten Fremdsprachen aufgestellt werden (vgl. Fäcke 2011: 158 & Summer 2016: 127). Die Vertreter dieser Position, wie McLaughlin, orientieren sich an der kognitionspsychologischen Theorie der Informationsverarbeitung, dem „general skill learning“ (vgl. Ellis 1994 zit. in Schlak 2004).

Diese Hypothese liegt dem deduktiven Unterricht zugrunde. Dabei erfolgt die explizite Erklärung einer Regel durch die Lehrperson bzw. mithilfe des Lehrwerkes. Die Regel wird im nächsten Schritt anhand von analogen Beispielen eingeübt. Die Lernenden sind dabei passiv. Ihre Aufgabe beschränkt sich auf das Zuhören und das Üben, während die Lehrperson die neuen Inhalte darlegt. Das deduktive Verfahren läuft in folgenden Phasen ab:

1. explizite Darstellung einer grammatischen Regel durch die Lehrperson bzw. im Lehrwerk
2. Verifizierung bzw. Konkretisierung dieser Regel anhand von Beispielen
3. Anwendung dieser Regel auf weitere Beispiele (vgl. Fäcke 2011: 163).

2.3.3 Schwache Interface-Hypothese

In der einschlägigen Sprachforschung kommt neben den zwei polarisierenden Hypothesen die sogenannte *schwache Interface-Position* von Pienemann (vgl. Pienemann 1989 zit. in Schlak 2004) zur Geltung. Diese Theorie geht davon aus, dass die Vermittlung expliziten Wissens im FSU unter bestimmten Bedingungen die Aneignung impliziten Sprachwissens erleichtern und sogar fördern kann (vgl. Schlak 2004: 61).

Eine entscheidende Voraussetzung dafür ist laut Pienemann eine kognitive Bereitschaft seitens der Lernenden, die vermittelte Struktur zu erlernen (vgl. Schlak 2004: 61 & Aguado 2017: 5). Demnach soll die neue Struktur auf bereits aufgebauten Kompetenzen der Lernenden basieren. Zugleich soll auch die Zone der nächsten Entwicklung beachtet werden, die nicht weit oberhalb dieses vorhandenen Kompetenzgrades liegt (vgl. Schlak 2004: 61). Die gleiche Annahme hat auch Aguado und erläutert die *schwache Interface-Hypothese* als „[...] implizit erfolgende Entwicklung fremdsprachlicher Kompetenz, und zwar durch das von außen mittels strukturiertem Input unterstützte lernseitige Entdecken sprachstruktureller Eigenschaften sowie durch intensives unterrichtliches Üben [...]“ (Aguado 2017: 1).

Ebenso vertritt Schmidt die Auffassung, dass jeder Lernprozess einen bestimmten Grad an Bewusstheit erfordert und entwickelt seine *Noticing-Hypothese*, die, Schlak zufolge, mit der *schwachen Interface-Hypothese* übereinstimmt. Sie besagt, dass das *Noticing* als bewusstes Wahrnehmen und Registrieren formaler Aspekte zielsprachlicher Strukturen im Input eine notwendige Voraussetzung für fremdsprachliches Verstehen ist. Nur das, was von den Lernenden wahrgenommen wird, kann weiterverarbeitet und angeeignet werden. So wird Input zu *Intake* (vgl. Schmidt 2004: 63). *Noticing* erfordert eine gezielt ausgerichtete Aufmerksamkeit. Laut Aguado können die Lernenden per se „[...] über eine intrinsische Grundbereitschaft verfügen, die es ihnen ermöglicht, den Input aufmerksam wahrzunehmen [...]“ (Aguado 2017: 9), oder sie kann anhand von gezielten Maßnahmen ausgelöst werden, was für die vorliegende Lehrwerkanalyse mehr Gewicht hat (vgl. Kapitel 7). Der Input wird dabei so zusammengestellt, dass die Aufmerksamkeit der Lernenden auf spezifische Elemente gelenkt wird. Bewusste Wahrnehmung kann in diesem Fall durch optische Effekte (Fettdruck, Farbe) oder akustische Markierung (Lautstärke) unterstützt werden (vgl. Aguado 2017: 2). Koenig befürwortet diese Annahme und bezeichnet diesen Prozess als *Input Enhancement* bzw.

Verstärkung des Inputs. Er weist zugleich darauf hin, dass die Aufmerksamkeit individuell ausgeprägt ist und zahlreiche Faktoren, wie Situation, Lerntyp etc., dabei mitspielen (vgl. Koenig 2005: 160). Durch die bewusste Vorgehensweise wird hierbei implizites in explizites Wissen überführt. *Noticing* ist somit sowohl im expliziten als auch im impliziten Lernprozess notwendig und nützlich.

Diese Hypothese kann mit dem analytisch-deduktiven Verfahren bei der Grammatikvermittlung verglichen werden. Dieses Verfahren stellt eine Mischform des induktiven und deduktiven Wegs dar (vgl. Heyd 1991: 167). Es geht, so wie das induktive Vorgehen, von konkreten Mustersätzen aus, anhand derer die Lernenden zunächst die grammatikalischen Regeln eigenständig formulieren und dann mithilfe der Lehrperson bzw. mit visueller Unterstützung festigen. Der Unterschied jedoch liegt darin, dass zwischen der Veranschaulichung bzw. der Präsentation von Beispielen und der Bewusstmachung der eingeführten Struktur eine Phase der Festigung ohne den Einsatz der Regeln liegt.

Die oben aufgestellten Hypothesen bergen hinsichtlich des Verhältnisses zwischen explizitem und implizitem Wissen in sich sowohl Vorteile als auch Nachteile. Durch implizite Grammatikaneignung könnten die Lernenden ein eigenes Sprachgefühl entwickeln. Implizites Lernen ist vor allem für die gesprochene Sprache von großer Bedeutung, da man dabei auf unbewusste Wissensbestände zugreift (vgl. Pagonis/Salomo 2014: 11). Allerdings gibt es im DaF-Lernen nur eingeschränkten Kontakt mit authentischen Sprachsituationen, und infolgedessen bestehen „zu wenige Möglichkeiten zum impliziten Regelaufbau“ (Fandrych 2010: 1014). Ein positiver Effekt des kognitiverenden bzw. expliziten Verfahrens zeigt sich dagegen dadurch, dass die Lernenden mithilfe des grammatikbezogenen Wissens den Input besser verarbeiten können, d.h. verstehen und einordnen und somit ihre Sprachkompetenzen auch selbstständig verbessern und den Lernprozess optimieren können (vgl. ebd.:1014). Vor allem die erwachsenen Lernenden außerhalb des deutschsprachigen Raumes ziehen das kognitive Vorgehen vor, da sie im Allgemeinen ein ausgeprägtes Verlangen nach Erklärung und Bewusstmachung besitzen (vgl. Aguado 2017: 5).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es beim Erlernen einer Fremdsprache sinnvoll scheint, wenn die Lernenden sowohl über implizite als auch über explizite Wissens- und Lernarten verfügen. Welche Vorgehensweise eingeführt werden soll, hängt von mehreren Faktoren ab, wie bspw. situationsbezogenen Gegebenheiten (Medien, Lerngruppe, Lerntypen, Lehrperson etc.), dem Umfang und der Komplexität der eingeführten Struktur sowie den jeweiligen Aufgaben, die man zu einem bestimmten Zeitpunkt bewältigen muss (vgl. Aguado 2017: 4). Abschließend zu diesem Kapitel wird darauf aufmerksam gemacht, dass die hier

vorgestellten Begriffspaare „explizit vs. implizit“ und „deduktiv vs. induktiv“ häufig miteinander verbunden sind. Was allerdings nicht immer der Fall sein muss. Nach Kleppin kann bei der induktiven Vorgehensweise sowohl ein impliziter als auch ein expliziter Lernprozess vorkommen, da auch beim expliziten Lernen die Regelmäßigkeiten anhand von eingeführten Beispielen erstellt werden können, so die Expertin. Bei einem deduktiven Vorgehen dagegen kommt implizites Lernen nicht vor (vgl. Kleppin 2016: 104).

2.4 Typen der Grammatik

Die Grammatikvermittlung im FSU ist von Grammatiktheorien bzw. linguistischen Grammatikmodellen abhängig. Diese spiegeln wiederum die Tendenzen der Sprach- sowie Spracherwerbtheorien wider und unterteilen sich in verschiedene Typen von Grammatik (vgl. Helbig 2004a: 1025). Dabei unterscheidet man die strukturalistische, die generative, die funktionale, die pragmatische und andere Grammatiken. Es werden dabei verschiedene Terminologien, Darstellungsformen und Anwendungsbereiche entwickelt. Neue Sprachtheorien zeigen ebenfalls neue Perspektiven auf, wie die grammatikalischen Strukturen im FSU behandelt bzw. angeeignet werden sollen (vgl. Rostila 2012: 217). Allerdings findet nicht jede linguistische Theorie ihren festen Platz im Bereich des Fremdspracherwerbs.

In dieser Masterarbeit wird auf drei Grammatiktypen näher eingegangen. Das sind die Schulgrammatik, die Dependenz-Valenz-Grammatik sowie die Konstruktionsgrammatik. Sie finden ihren Eingang im FSU sowie in mehreren modernen Lehrwerken, bringen jedoch unterschiedliche Erkenntnisse und Vermittlungsverfahren mit sich (vgl. Brill 2005: 256f). Somit sind sie für die vorliegende Analyse von Interesse.

2.4.1 Schulgrammatik

Die Schulgrammatik entwickelte sich am Modell der lateinischen Grammatik mit der entsprechenden Terminologie. Sie ist vor allem auf die formale Kategorisierung ausgerichtet, die funktionale Perspektive der fremdsprachlichen Kommunikation wird dabei kaum berücksichtigt. (vgl. Helbig 2004a: 1025f & Ziebart 1999: 356). Ihr Schwerpunkt ist vielmehr die Eingliederung sprachlicher Elemente in bestimmte Einheiten: die Wortarten, die Satzarten und die Satzglieder. Die Klassifikationskriterien sind jedoch nicht einheitlich, und Helbig zufolge decken sie sich nicht mit dem aktuellen sprachwissenschaftlichen Forschungsstand. Die Schulgrammatik versucht zudem, die gegebenen Strukturen intuitiv zu erklären. Sie orientiert sich zumeist an der geschriebenen Sprache und ist präskriptiv ausgerichtet, d.h. sie legt die

Sprachregeln fest (vgl. Helbig 2004a: 1026). Die wesentliche Grundannahme dieser Grammatik ist die generative Trennung zwischen syntaktischen Strukturen einerseits und lexikalischen Einheiten (Lexikon) andererseits (vgl. Fischer/Mollica 2012: 9f). Aus didaktischer Sicht betonen Pagonis und Salomo, dass bei der Vermittlung einer sprachlichen Struktur eine explizite Regelformulierung dem Einüben oft vorgeht (vgl. Pagonis/Salomo 2017: 14).

Obwohl dieser Grammatiktyp dementsprechend oft kritisch betrachtet wird, bestimmt er weiterhin sowohl den Aufbau als auch die Terminologie der Grammatikvermittlung in den Lehrwerken.

2.4.2 Dependenz- bzw. Valenzgrammatik

Ein anderes, weit verbreitetes, Modell ist die Dependenzgrammatik. Sie basiert auf der Annahme, dass zwischen syntaktischen Strukturen wechselseitige Abhängigkeiten – Konnexionen – bestehen. Daraus entwickelte sich die Valenztheorie (Wertigkeit) bzw. Valenzgrammatik, die besagt, dass Wörter die Fähigkeit besitzen, aufgrund ihrer Semantik Relationen zu anderen Wörtern herzustellen (vgl. Welke 2011: 2, 23f). Dieses Modell stellt zwar eine Wort-Satz-Grammatik, wie die Schulgrammatik, dar, wechselt jedoch die Perspektive. Man betrachtet hier die syntaktischen Strukturen nicht als ein Gebilde aus aneinandergereihten Wörtern, sondern als Projektion des Valenzträgers (vgl. Welke 2013: 19). Somit wird „[...] die Einheit von Lexikon und zentraler Satzstruktur, die sich aus dem semantisch-syntaktischen Kombinationspotential der Wörter ergibt [...]“, hervorgehoben (vgl. Fischer/Mollica 2012: 9). Hier hat meist das Verb eine herausragende Bedeutung, und als zentrales Element besitzt es die Fähigkeit, andere Satzglieder, die Aktanten oder Ergänzungen genannt werden, einzufordern. Es wird zum „Kopf“ der sprachlichen Einheit. Es existieren sowohl obligatorische Aktanten, die unbedingt notwendig sind, als auch fakultative bzw. weglassbare Aktanten (bspw. adverbiale Angaben). Fehlt der obligatorische Aktant, ist der Satz grammatikalisch nicht mehr korrekt. Beim Auslassen der fakultativen Ergänzung – genannt Valenzreduktion – werden nur die kontextuellen Akzente geändert, wie bspw. bei der Transformation eines Aktivsatzes in die Passivkonstruktion (vgl. Fandrych/Thurmair 2018: 53). Das bedeutet, dass der Begriff des Verbs zwar auf den syntaktischen Eigenschaften beruht, jedoch auch die semantische Ebene betrifft.

Dieses Modell ist insofern für diese Arbeit interessant, als das Vorgangspassiv die Eigenschaft aufweist, die Valenz zu reduzieren, und zwar die Anzahl der an das Verb gebundenen Ergänzungen. Es ist wichtig, dabei zwischen Nominativ-, Akkusativ- und Dativergänzungen sowie freien Angaben zu unterscheiden. Da es nur ein „strukturelles

Zentrum“ gibt, bietet zudem diese Grammatik eine klare und transparente Darstellung von Sätzen in Form einer Projektion oder eines Baumdiagrammes: Hier können die Bezüge aller Konstituenten, bzw. aller Ergänzungen in einem Satz gezeigt werden (vgl. Helbig 2004a: 1032). Die Erkenntnisse aus der Valenztheorie ermöglichen es somit, die syntaktischen Regularitäten leichter wahrzunehmen. Sie lassen sich auch leichter visuell darstellen und veranschaulichen somit die Verbindung zur Syntax, Semantik und Morphologie. „Valenzgrammatische Inhalte“ spiegeln sich auch in den grammatikalischen Termini, wie bspw. *Konnexion*, *Rektion*, *Ergänzung*, *Angabe*, *Aktant*, etc. wider (vgl. Fobb 2010: 63). Diese sind zwar zum Teil komplex, finden aber immer wieder in den fremdsprachlichen Lehrwerken Berücksichtigung (vgl. Brill 2005: 257).

2.4.3 Konstruktionsgrammatik

Ein weiteres Modell ist die Konstruktionsgrammatik (im Folgenden KxG). Bisher liegt keine einheitliche und abgeschlossene Theorie der KxG vor, dieses Modell bildet vielmehr den Rahmen mehrerer konstruktionsbasierender Ansätze und versteht sich als Teil der kognitiven Linguistik. Demnach basieren die Sprachverarbeitung sowie der Spracherwerb auf kognitiven Prozessen wie Wahrnehmung, Kategorisierung und Schemabildung etc. (vgl. Madlener/Behrens 2015: 1). Demnach ist KxG im Kontext des expliziten bzw. impliziten Lernens für diese Arbeit von Interesse (vgl. Kapitel 2.3.1.) Das Modell der KxG rückt von der traditionellen Wort-Vorstellung in der Grammatik ab und geht von Konstruktionen als Grundeinheiten aus (vgl. Welke 2013: 20). KxG basiert im Wesentlichen auf folgenden Annahmen:

- Die Sprache besteht aus Zeichen, sogenannten Konstruktionen, die sprachliche Grundeinheiten bilden. Diese Konstruktionen sind als feste Form-Funktionspaare zu definieren. Die Form umfasst dabei sowohl morphologische und phonologische als auch syntaktische Aspekte. Die Bedeutung schließt neben semantischen auch pragmatische Aspekte ein (vgl. Ziem/Lasch 2013: 10 & Fischer/Stefanowitsch 2008: 3). Einzelkonstruktionen, sogenannte Token, unterscheiden sich nach Komplexität und Abstraktionsgrad voneinander. Sie können sowohl lexikalisch fixiert, wie bspw. Idiome, als auch ganz abstrakt sein, wie syntaktische Konstruktionen, bspw. der Relativsatz oder das Passiv. In diesem Fall kann jeder Teil dieser Konstruktionen lexikalisch anders gefüllt sein. Nach diesem Modell stellt die Grammatik einer Sprache ein Netzwerk solcher Konstruktionen dar (vgl. Madlener/Behrens 2015: 3).

- Die KxG geht von einem bilateralen Verständnis der Konstruktion aus. Welke zufolge „[...] geht es in der Konstruktionsgrammatik nicht nur um die Kombination von Konstruktionen, sondern auch um die Füllung von Konstruktionen mit lexikalischem Material.“ (Welke 2009: 85 & Welke 2013: 21) Das bedeutet, dass es zwischen Syntax einerseits und Morphologie bzw. Lexikon andererseits keine strikte Abgrenzung gibt. Sie werden vielmehr als zwei Pole eines Kontinuums angesehen (vgl. Fischer/Stefanowitsch 2008: 3).
- Im Gegensatz zur generativen Grammatik, in der die Sprache als ein abstraktes und angeborenes System von grammatikalischen Regeln begriffen wird, geht die KxG davon aus, dass sprachspezifisches Wissen nicht angeboren ist, sondern aus dem Input in sozialer Interaktion abgeleitet wird (vgl. Madlener/Behrens 2015: 1 & Fischer/Stefanowitsch 2008: 5). Daraus folgt, dass der Spracherwerb gebrauchsbasiert ist. Rostila bezeichnet dementsprechend den Sprachlernprozess als „[...] eine intentionale Zeichensuche [...].“ (Rostila 2012: 220)

Die neue Sichtweise der KxG auf Sprache und Grammatik eröffnet ebenfalls eine neue Perspektive in Bezug auf die Sprachenvermittlung im FSU. Das Erlernen einer sprachlichen Struktur findet „[...] als allmähliche Abstraktion über eine konkrete Äußerung im Input [...]“ statt. (Madlener/Behrens 2015: 6) Das bedeutet, dass gleichartige sprachliche Äußerungen in ähnlichen Situationen zur Anwendung kommen, und in der Folge bestimmte Muster-Konstruktionen entstehen, die im mentalen Lexikon der Lernenden eingepägt werden (vgl. Aguado 2017: 7). Behrens zufolge (2009, 2011) verläuft dieser Prozess in mehreren Phasen. Zunächst sollen die Assoziationen von Form und Funktion der grammatikalischen Struktur in einer situativen Gegebenheit ausgelöst werden. Durch wiederkehrende Muster im Input bzw. im Lernmaterial werden Tokens schrittweise verstärkt und automatisiert und sind somit besser für den Abruf verfügbar. Hierbei spricht man von *Entrenchment* – dem Prozess, der zwar die Bewusstmachung beim Lernen unterstützt, jedoch noch keine analytischen Schritte voraussetzt (vgl. Behrens 2009: 433 & Behrens 2011: 173). In der nächsten Phase kann der Input geringfügig modifiziert werden. Hier werden Vergleichsprozesse der vorgegebenen Variationen bzw. Abstraktion eingesetzt: Spezifika werden herausgefiltert, während die rekurrierenden Komponenten dieser Struktur im Gedächtnis gespeichert werden. Das daraus entstandene Wissen wird für die Generierung neuer Konstruktionen in Bezug auf neue Situationen aktiviert. Sie führen zudem zur Kategorien- und Schemabildung der Struktur (vgl. Behrens 2011: 173 & Aguado 2017: 7). Sind die Lernenden mit solchen schematischen Konstruktionen vertraut, können sie diese mit unterschiedlichem Inhalt besetzen und somit

neue fremdsprachliche Äußerungen produzieren. In diesem Fall können die Konstruktionen explizite Regeln ersetzen (vgl. Rostila 2012: 219 & Welke 2013: 21). Eine weitere Phase des strukturbildenden Prozesses ist die Komposition. Einfache Strukturen werden hierbei komplexeren beigefügt. Die dadurch entstandenen Strukturen weisen emergente Merkmale auf, die sich nicht auf die einzelnen Komponenten dieser Struktur, sondern auf die Konstruktion als sprachliche Einheit beziehen (vgl. Behrens 2009: 434).

Nach diesem Modell spielt der Input eine zentrale Rolle für den erfolgreichen Spracherwerb. Er soll dementsprechend möglichst authentisch sowie für die Lernenden relevant sein und zudem „[...] die richtigen Frequenzverhältnisse bezüglich der Zielkonstruktion [...]“ bieten (vgl. Rostila 2012: 230 & Aguado 2017: 7). Darüber hinaus hebt Rostila hervor, dass sprachliche Strukturen in Verbindung mit ihrer Funktion erlernt werden sollen, da die Sprache aus Zeichen besteht (vgl. Rostila 2012: 221).

Pagonis und Salomo zeigen den Einsatz des gebrauchsbasierten Modells am Beispiel des Erwerbs der Modalklammer auf. In einem Text über Reisevorbereitungen wird die Struktur eingeführt: „*Anna muss einen Flug buchen. Außerdem muss sie einen Reiseführer kaufen, und natürlich muss sie ihren Koffer packen.*“ (Pagonis/Salomo 2017: 13) Danach sollen die Lernenden nach dem Mustersatz der Lehrperson „*Ich muss noch Sonnencreme kaufen*“ eigene Ideen umsetzen (vgl. ebd.: 13). Diese Phase erfolgt ohne Formanalyse von Äußerungen seitens der Lernenden, hier ist es jedoch wichtig, deren kommunikative Funktion zu erkennen. Danach kommt die Erweiterung bzw. Modifizierung der eingeführten Struktur in mehreren Äußerungen, wie bspw. *muss ... schreiben, muss ... vorbereiten usw.* (vgl. Pagonis/Salomo 2017: 14). Das ist eine wesentliche Bedingung, damit die Lernenden anschließend generalisierte grammatikalische Regeln in Bezug auf die Modalklammer aufstellen können. Die Autoren betonen zudem, dass die Aufmerksamkeit der Lernenden in dieser Phase bewusst auf die sprachliche Form gelenkt werden soll. Dies kann visuell unterstützt erfolgen, bspw. durch Hervorhebung der linken und rechten Satzklammer mit Farbe, Einkreisen etc. (vgl. ebd.: 14).

Mangels Zeit ist es nicht immer möglich, den Lernenden einen ausreichenden und angemessenen Input bereitzustellen. Um dieses Manko zu kompensieren, können bspw. Kognitivierungsprozesse bei der Sprachvermittlung eingesetzt werden. Die Grammatikverarbeitung erfolgt in der KxG vorrangig implizit durch Sprachinput, jedoch wird auch das explizite Wissen gefördert und angewendet, wie bspw. bei der Generalisierung anhand von Termini (vgl. Madlener/Behrens 2015: 15 & Rostila 2012: 231 & Pagonis/Salomo 2017: 14).

Für die vorliegende Analyse ist es von Interesse, ob dieser Ansatz in den modernen Lehrwerken zur Geltung kommt, zumindest als Ergänzung zu anderen Methoden des FSUs.

3 Das Vorgangspassiv aus Sicht der Grammatik

In diesem Kapitel wird das grammatikalische Thema „Passiv“ aufgegriffen. Allerdings wird nur eine Passivform – das Vorgangspassiv – behandelt. Es wird zunächst kurz auf Genera Verbi (Kapitel 3.1) und danach auf die linguistische Darstellung des Vorgangspassivs näher eingegangen (Kapitel 3.1.1 – 3.1.5). Ferner werden didaktische Überlegungen zum Thema „Vorgangspassiv“ zusammengeführt (Kapitel 3.2).

3.1 Genera Verbi

Eine der grammatikalischen Kategorien des deutschen Verbs ist Genera Verbi. Dieser Oberbegriff steht grundsätzlich für zwei Handlungsarten: Aktiv und Passiv, die als Aktiv-Passiv-Opposition bzw. Agens-Patiens-Relation zu betrachten sind. Diese wird anhand der sogenannten Passiv-Diathese (aus dem Griechischen: „Zustand“) erklärt. Es handelt sich dabei um das semantische Zusammenwirken von Passiv und Aktiv. Helbig und Buscha fassen diese Überlegungen wie folgt zusammen:

Das Wesen des Passivs kann nur dann genauer erfasst werden, wenn man die Relationen zwischen den Einheiten der syntaktischen Ebene (Satzglieder) und den Einheiten der semantischen Ebene (Zahl und Art der Teilnehmer an einer sprachlichen Situation) zum Ausgangspunkt wählt. (Helbig/Buscha 2005: 147)

Während das Agens – der eigentliche Erzeuger der Handlung bzw. des Vorgangs – im Aktiv die semantisch führende Position besitzt und zugleich die syntaktische Funktion des Subjektes (steht im Nominativ) hat, unterdrückt das Passiv die Agensrolle. Dabei übernimmt das direkte Objekt (Patiens) seine Position und fungiert als Subjekt. Die passivische Konstruktion steht dabei dem unmarkiertem Aktiv gegenüber (vgl. Duden 2009: 543).

Die Funktion dieser Diathese besteht darin, ein bestimmtes Geschehenes grammatikalisch anders zum Ausdruck zu bringen. Dabei können die Beteiligten an dem beschriebenen Ereignis auf unterschiedliche Weise ausgeprägt sein, wobei beim Aktiv der Täter (agenszugewandt), beim Passiv hingegen der Vorgang im Mittelpunkt steht (agensabgewandt) (vgl. Götze/Hess - Lüttich 2004: 107). Diese Tatsache erklärt, warum das Agens in einem Passivsatz entweder als Präpositionalphrase realisiert oder überhaupt weggelassen wird. Das Passiv wird je nach linguistischer Perspektive mittels folgender Eigenschaften gekennzeichnet:

- auf morphologischer Ebene durch Markierung des Verbs bzw. Prädikatbereiches,

- auf semantisch-pragmatischer Ebene durch die Fokusverschiebung vom Agens auf das Patiens bzw. von der handelnden Person auf die Handlung,
- auf syntaktischer Ebene durch die sogenannte Argumentveränderung, wenn sich die semantische Rolle und die syntaktische Funktion von Agens und Patiens ändern (vgl. Vogel 2010: 111 & Pittner/Berman 2015: 76f).

Im Deutschen werden zwei semantischen Arten des Passivs identifiziert: Vorgangspassiv und Zustandspassiv. Helbig und Buscha differenzierten ursprünglich drei Genera: Aktiv, Zustandspassiv sowie Vorgangspassiv (vgl. Helbig/Buscha 2005: 143). Darüber hinaus gibt es im Deutschen weitere Ausdrucksformen, die als Alternative zum Passiv auftreten (Rezipientenpassiv), wie etwa *bekommen – Passiv-* oder *sein + zu - Infinitiv-* Konstruktion etc. Sie entsprechen ihrer Bedeutung nach dem Passiv, haben jedoch aktivische Verbformen. Diese werden in dieser Arbeit nicht betrachtet (vgl. Helbig/Buscha 2005: 163-167).

3.1.1 Vorgangspassiv aus linguistischer Perspektive

Zunächst sollte angemerkt werden, dass die Beschreibung des Vorgangspassivs in dieser Arbeit auf der Basis diverser linguistischer Literatur beruht, vor allem jedoch auf der Grammatik von Helbig und Buscha (2005) „Deutsche Grammatik. Ein Handbuch der Grammatik für den Ausländerunterricht.“ Diese richtet sich an jene Zielgruppe, die eine andere L1-Sprache als Deutsch hat. Die Autoren machen darauf aufmerksam, dass, während die Grammatik für den deutschsprachigen Lernenden bereits von der in der Kindheit erworbenen Sprachkompetenz ausgehen kann, eine Grammatik für FSU dazu dient, „[...] diese Kompetenz erst aufzubauen [...]“ (Helbig/Buscha 2005: 17). Daraus folgt, dass hier auf die Regeln sowie auf die eventuellen Abweichungen des Regelsystems zielgruppengerecht explizit eingegangen wird.

In der fachsprachlichen Diskussion wird das Vorgangspassiv häufig auch als *werden-* Passiv bezeichnet, und dieses die zentrale Passivkategorie ist. Helbig zeigt jedoch, dass die *werden-*Form nicht ausschließlich das Vorgangspassiv ausdrückt, sondern auch für die allgemeine Zustandsform stehen kann.¹ Hierzu das folgende Beispiel: *Sie werden vergessen.* Das Präsens des Vorgangspassivs ist hier mit dem Futur I des Aktivs formgleich. Der Satz kann je nach Kontext unterschiedlich interpretiert werden:

1. *Die Leute (sie) werden etwas vergessen.* (Futur I des Aktivs)

¹ Bezugnehmend auf Helbig wird in dieser Arbeit nur der Begriff „Vorgangspassiv“ und nicht werden-Form benutzt, da dieser diese Struktur eindeutig darstellt.

2. Die bestimmten Leute (sie) werden von jemandem vergessen (Präsens des Vorgangspassivs) (vgl. Helbig/Buscha 2005: 144 & Helbig 2004a: 503).

3.1.2 Formenbildung und Typen des Vorgangspassivs

Die notwendige Voraussetzung für das Vorgangspassiv ist eine Aktivform, in der jedoch unbedingt eine Handlung vorliegt, und das syntaktische Subjekt zugleich ein Agens ist (vgl. Helbig/Buscha 2005: 149, 152 & Hentschel/Vogel 2009: 283).

Die Darstellung des Vorgangspassivs in den Grammatiken basiert traditionell auf morpho-syntaktischen Merkmalen und wird als periphrastische Zusammensetzung der flektierten Form des Auxiliars *werden* und dem Partizip Perfekt des Vollverbs, das die Bedeutung trägt, konkretisiert. Schematisch wird es meist wie folgt dargestellt: *werden* + Partizip II des Vollverbs. In den Zeitformen Perfekt, Plusquamperfekt und Futur II verliert das Partizip Perfekt von *werden* das Präfix *ge-*: *Ich bin geimpft worden* (vgl. Helbig 2005: 144). Damit wird ein Satzbau mit zwei Partizipien vermieden.

Das Vorgangspassiv kommt grundsätzlich in allen Tempora vor. Es ist jedoch anzumerken, dass die futurischen Formen selten gebraucht und durch Präsens oder Perfekt ersetzt werden. Sein Flexionsparadigma im Vergleich zum Aktiv ist morphologisch komplizierter, da es durch analytische Bildung einer konjugierten Form des Hilfsverbs und einer infiniten Verbform bereits im Präsens gekennzeichnet ist. Folgende Paradigma finden sich für die 1. Person:

Präsens:	werde geimpft
Präteritum:	wurde geimpft
Perfekt:	bin geimpft worden
Plusquamperfekt:	war geimpft worden
Futur I:	werde geimpft werden
Futur II:	werde geimpft worden sein (vgl. Helbig/Buscha 2005: 144).

Das Vorgangspassiv kann in verschiedene Kategorien eingeteilt werden. Diese Einteilung wird in den verschiedenen Grammatiken mit kleinen Abweichungen dargestellt. In der Duden-Grammatik finden sich drei Typen, die sich nach Art der Verbergänzung unterscheiden: Typ A bildet transitive Verben mit einem Akkusativobjekt, Typ B hingegen die intransitiven Verben mit Genitiv-, Dativ- oder Präpositionalobjekt. Typ C wird von den intransitiven Verben ohne Objekt gebildet (vgl. Duden 1995: 171). Helbig und Buscha klassifizieren hingegen das Vorgangspassiv nach der Zahl der Glieder und führen vier Typen an.

Typ 1 ist das zwei-, drei- oder viergliedrige Vorgangspassiv der transitiven Verben. Um dieses zu bilden, soll ein Subjekt, ein direktes Objekt und eventuell ein Dativobjekt im Aktivsatz vorhanden sein. Im Passivsatz ist dagegen nur das Subjekt obligatorisch, welches aus dem direkten Objekt des Aktivsatzes verwandelt wird. Die Ergänzungen können dagegen weggelassen werden.

Der Lehrer schenkt (dem Schüler) das Buch.

→ *Das Buch wird (dem Schüler) (von dem Lehrer) geschenkt.* (Helbig/Buscha 2005: 149)

Helbig und Buscha weisen darauf hin, dass ausschließlich dieser Typ sowohl die Plural- als auch die Singularform bilden kann, während die nächsten drei nur Singular sein können (vgl. Helbig/Buscha 2005: 151).

Typ 2 ist das zwei- oder dreigliedrige Vorgangspassiv bei den multivalenten intransitiven Verben. Es entspricht dem Typ B im Duden. Im Aktivsatz soll außer dem Subjekt entweder das Dativ-, Genitiv- oder Präpositionalobjekt sein. Dieses indirekte Objekt bleibt bei der Passivbildung unverändert und ist obligatorisch, während das Subjekt des Aktivsatzes zu einem fakultativen Objekt wird.

Wir sorgen für die Kinder.

→ *Für die Kinder wird (von uns) gesorgt.* (Helbig/Buscha 2005: 150)

Typ 3 stellt das zweigliedrige Vorgangspassiv bei monovalenten bzw. einwertigen Verben dar. Im Aktivsatz ist nur das Agens vorhanden, dass „bestimmt-persönlich“ sein soll. Dieses wird jedoch im Gegensatz zu Typ 1 und Typ 2 bei der Passivierung obligatorisch zum Präpositionalobjekt.

Die Zuschauer klatschen.

→ *Es wird von den Zuschauern geklatscht.* (Helbig/Buscha 2005: 150)

Typ 4 ist die eingliedrige Vorgangspassivkonstruktion mit „unbestimmt-persönlichem“ Agens wie etwa *man, jedermann, die Leute*. Diese Konstruktion besteht allein aus der Passivform des Verbs. Das Agens wird obligatorisch weggelassen, wobei die formale syntaktische Subjektposition (am Satzanfang) durch *es* besetzt werden kann.

Man tanzt.

→ *Es wird getanzt.* (Helbig/Buscha 2005: 150)

Typ 3 und Typ 4 werden als unpersönliches Vorgangspassiv bezeichnet, da kein Subjekt auftritt. Im Vorfeld ist jedoch das semantisch leere formale Subjekt *es* anzutreffen. Dieses *es* ist expletiv, d.h. es dient allein dazu, dem finiten Verb die Position zuzuweisen, und wenn ein

anderes Satzglied an diese Stelle tritt, fällt es weg. Ebenso im Nebensatz, wenn die erste Stelle eine Konjunktion besetzt, wird *es* weggelassen (vgl. Dreyer/Schmitt 2007: 111 & Pittner/Berman 2015: 70f).

Wie diese Klassifizierung zeigt, differenzieren Helbig und Buscha im Unterschied zur Duden-Grammatik zwischen einem eingliedrigem Vorgangspassiv mit einem bestimmt-persönlichen und einem unbestimmt-persönlichen Agens. Diese beiden Agenstypen werden in der Duden-Grammatik wie ein Typ behandelt. Das kann damit zusammenhängen, dass die Duden-Grammatik viel mehr für die Lernenden mit L1-Deutsch bestimmt ist und daher keine genaue Differenzierung erbringt.

In Passivkonstruktionen wird das Verb aus der wenig betonten Stelle, an der es im Aktivsatz erscheinen würde, herausgelöst und in die stark betonte Endposition gebracht. Damit erscheint das Verb als das wichtigste Satzglied in einer betonten Stellung, was sowohl die Aufnahme als auch das Einprägen des Inhalts erleichtert. Daraus erklärt sich auch die häufige Verwendung des Passivs in fachwissenschaftlichen Texten, Gesetzestexten, Anordnungen und Gebrauchsanweisungen.

3.1.3 Semantische Beschreibung

Außer der formalen Bedingung sollte auch eine semantische erfüllt werden. Das Vorgangspassiv wird dann verwendet, wenn der Fokus der passivischen Äußerung auf der Handlung bzw. dem Vorgang liegt (vgl. Helbig 2004a: 609). Zum Träger dieses Vorgangs wird das Patiens, das gleichzeitig seine Objektrolle im Aktivsatz verliert und zum Subjekt des Passivsatzes wird. Die handelnde Person, das Agens, das im Aktivsatz als Satzsubjekt agiert, ist entweder nicht bekannt oder tritt in den Hintergrund und kann unerwähnt bleiben. Der Duden-Grammatik zufolge, die auf statistischen Werten beruht, fehlt die Agensphase beim Vorgangspassiv in ca. 90% der Fälle (vgl. Duden 2009: 548). Werden die Täterangaben allerdings ausdrücklich genannt, scheint es kommunikativ besonders wichtig (besonders in der Rhema-Position) im Vergleich zum unmarkierten Agens im Aktivsatz (vgl. Helbig/Buscha 2004: 146). Hier kommt die textbezogene Funktion des Passivs zum Vorschein. Das Agens kann in Form einer *von*- bzw. *durch*-Phrase ergänzt werden. In diesem Zusammenhang verweist Helbig (2004a) jedoch auch auf die Schwierigkeiten, die mit der Auswahl von Präpositionen verbunden sind. Die Präpositionswahl hängt von der Semantik des Agens ab. Als Grundregel gilt, dass *von* den Täter und *durch* das Instrument bzw. Mittel bezeichnet, d.h. die Agensphase wird im Vorgangspassiv immer mit *von* eingeleitet. Allerdings gibt es Abweichungen, bei denen *von* auch bei Sachen und *durch* bei Personen erscheint. Auch mithilfe anderer

Präpositionen, die mit *von* und *durch* semantisch ähnlich sind, kann der Agensanschluss realisiert werden, etwa wie *mit*, *in*, *seitens*, *zwischen* etc. (vgl. Helbig 2004a: 326 & Duden 2009: 548).

Das Vorgangspassiv bildet den gleichen Sachverhalt der außersprachlichen Wirklichkeit wie das Aktiv ab. Der Unterschied liegt allerdings in der Blickrichtung auf den vom Verb beschriebenen Prozess und dessen Agens. Diese Tatsache wird in Anlehnung an Leiss (1992), Pittner und Berman anhand von folgenden Beispielen veranschaulicht:

- a. *Hausmeister Soundso ruft die Feuerwehr an.*
- b. *Die Feuerwehr wird von Hausmeister Soundso angerufen.* (vgl. Leiss 1992 zit. in Pittner/Berman 2015: 69)

„Hausmeister Soundso“ nimmt die Rolle des Agens sowohl im Aktiv als auch im Passiv ein. „Feuerwehr“ ist dagegen in beiden Beispielen Patiens. Allerdings ermöglicht es der Perspektivwechsel, das Geschehen aus zwei verschiedenen Gesichtspunkten wiederzugeben: im Aktiv aus der Ansicht des Agens, im Passiv dagegen vom Standpunkt des Patiens aus (vgl. Pittner/Berman 2015: 69f). Das Patiens – das Akkusativobjekt des aktivischen Satzes – kann dabei als Subjekt des passivischen Satzes realisiert werden. Hier geht es dann um Topikalisierung bzw. Thematisierung des Patiens (vgl. Welke 2005: 301).

Hoffmann zufolge öffnet das Passiv außerdem eine neue Perspektive auf das Ereignis: „Durch das prozessuale Konzept von *werden* erfahren auch punktuelle Ereignisse eine zeitliche (leichte) Streckung.“ (Hoffmann 2013: 287)

In diesem Zusammenhang sollte darauf hingewiesen werden, dass die passivische Konstruktion keine bloße Umkehrung des Aktivs darstellt, wie es eine Zeitlang in der Schulgrammatik definiert wurde. Die Passivierung setzt gleichfalls eine Änderung der semantischen Struktur und Funktion des Verbs voraus, die vom Kontext abhängig ist (vgl. Welke 2010: 242 & Weinrich 2003: 155). Die Agensausparung kann kontextbedingt sein, indem dieses aus dem vorangehenden bzw. nachfolgenden Text hervorgeht.

Wie oben erwähnt, dominieren Passivformen dort, wo die Angabe des Handelnden nicht möglich ist oder nicht wichtig erscheint. Dies kann sich auf alle Textsorten beziehen, es gibt jedoch für das Passiv typische Textsorten. Götze und Hess-Lüttich nennen historische Texte, Gesetzestexte bzw. Behördensprache, Kochrezepte, Mediensprache, Fachsprachen und Techniksprache als Beispiele (vgl. Götze/Hess-Lüttich 2004: 108f). Die Vermittlung des Vorgangspassivs anhand der charakteristischen Textsorten verhilft, seine semantische bzw. stilistische Funktion zu verdeutlichen. Ferner weisen die Experten darauf hin, dass das Passiv überwiegend in der geschriebenen Sprache verwendet wird (vgl. ebd.: 110).

3.1.4 Restriktionen des Vorgangspassivs

Während alle deutschen Verben über Aktivformen verfügen, lässt nur ein Teil davon das Vorgangspassiv zu. Diese Tatsache führt man auf semantische Charakteristika solcher Verben zurück. Ein Vorgangspassiv kann lediglich gebildet werden, wenn im Aktivsatz das Subjekt ein Agens, d.h. der Träger des Geschehens, und das Verb entsprechend ein Tätigkeitsverb ist.

Der Sohn hilft dem Vater.

→ *Dem Vater wird (vom Sohn) geholfen.* (Helbig/Buscha 2005: 152)

Das nächste Beispiel ist dagegen unkorrekt, da die oben genannten Voraussetzungen der Passivbildung nicht erfüllt sind:

Der Sohn ähnelt dem Vater.

→ **Dem Vater wird (von dem Sohn) geähnelt.* (ebd.: 152)

Im Anschluss werden die wichtigsten Verbgruppen zusammengestellt, die nicht passivfähig sind:

- Verben, die eine Besitz- und Mengenrelation sowie Maßangaben ausdrücken, wie etwa *haben, erhalten, umfassen, wiegen, kriegen*
- Modalverben als Vollverben (wenn Akkusativobjekt in Verbindung mit einem Modalverb steht)
- Verben des Veranlassens und der Wahrnehmung (Akkusativ mit Infinitiv-Konstruktion) wie etwa *befehlen, sehen*
- Reflexive Verben
- Verben ohne Aktion wie etwa *ähneln, gleichen*
- Verben, die das Perfekt mit *sein* bilden
- Verbgruppe mit Bedeutung „wissen“ wie etwa *erfahren, kennen*
- Unpersönliche Verben wie etwa *es gibt, es regnet*
- Funktionsverbgefüge (vgl. Helbig/Buscha 2005: 152f & Duden 2009: 546f).

3.1.5 Passiv mit Modalverben

Wie im Kapitel 3.1.3. festgestellt wurde, können Modalverben nicht ins Passiv gesetzt werden. Allerdings können sie einen Passivinfinitiv (I bzw. II) eines Vollverbs regieren (vgl. Helbig/Buscha 2005: 116 & Dreyer/Schmitt 2007: 113). Das bedeutet, dass dieses Modalverb konjugiert wird, und das Verb *werden* im Infinitiv steht.

Ich musste gestern das Geld überweisen.

→ *Das Geld musste gestern (von mir) überwiesen werden.*

Er muss gestern das Geld überwiesen haben.

→ *Das Geld muss gestern (von ihm) überwiesen worden sein.* (Helbig/Buscha 2005: 116)

Wie sich zeigt, ist das Vorgangspassiv im Deutschen ein komplexes grammatikalisches Phänomen. Diese Komplexität kann seine Aneignung den Lernenden vor erhebliche Herausforderungen in unterschiedlichen Bereichen wie Bildung dieser Struktur, ihrer Verwendung, Konjugation, etc. stellen. Darüber hinaus sind passivische Strukturen viel mehr für die Fachsprache und nicht für den alltäglichen Gebrauch charakteristisch. Mangelnder Input vor allem im Bereich Deutsch als Fremdsprache kann somit die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen verhindern. Diese Umstände machen das Vorgangspassiv zum grammatisch wichtigen und zugleich schwierigen Lernobjekt. Umso notwendiger ist es, sich mit der Vermittlung dieser grammatikalischen Struktur im FSU auseinanderzusetzen und festzustellen, inwieweit die Lehrwerke das Potenzial haben, sie zu erläutern und zu üben.

3.2 Didaktische Überlegungen

Im Folgenden werden diverse didaktische Überlegungen zur Behandlung des Vorgangspassivs im FSU angestellt, die später in die Lehrwerkanalyse einbezogen werden. Zunächst werden form- und syntaxbezogene Überlegungen gestreift.

Wie im Kapitel 3.1.2. geschildert wurde, hat die Formenbildung des Vorgangspassivs manche Besonderheiten, die bei seiner Aneignung zu berücksichtigen sind. So besteht Verwechslungsgefahr zwischen aktivischen Kopula-Konstruktionen wie bspw. Futur I Aktiv und Kopulaverb *werden* im Vorgangspassiv, da diese formal ähnlich sind. Darüber hinaus erfordert die untypische Form des Partizips Perfekt des Vorgangspassivs – *worden* – bei der Bildung von korrekten Äußerungen erhöhte Aufmerksamkeit. Fandrych und Thurmair weisen ebenfalls darauf hin, dass einige verbreitete europäische Sprachen wie Englisch, Spanisch oder Französisch ihre passivischen Konstruktionen mithilfe des Auxiliars *sein* bilden, was einen Unterschied zu dem Vorgangspassiv darstellt und somit höchste Aufmerksamkeit benötigt (vgl. Fandrych/Thurmair 2018: 55). Auch die Syntax des Vorgangspassivs kann den Lernenden vor erhebliche Schwierigkeiten stellen. So müssen beim Vorgangspassiv die Satzklammern berücksichtigt werden. Im Hauptsatz steht das Auxiliar in der linken und das Partizip II des Vollverbs in der rechten Satzklammer. Im Nebensatz dagegen stehen alle passivischen Formen am Satzende (vgl. ebd.: 58). Da das Vorgangspassiv eine agensabgewandte Struktur ist, wird das syntaktische Subjekt ausgeblendet, an seine Stelle rückt hierbei das Akkusativobjekt. Wird

ein unpersönliches Vorgangspassiv gebildet - also ohne Akkusativobjekt - kommt das formale Subjekt *es* ins Spiel, das entweder im Vorfeld als „Platzhalter“ steht oder wegfällt, wenn dieser Platz bereits besetzt ist. In solchen Fällen müssen die Lernenden gleichzeitig verschiedene kognitive Operationen ausführen: die Subjektstelle besetzen, eine morphologisch korrekte Verbform einsetzen und dabei die syntaktische Konstruktion beachten. In diesem Zusammenhang ist anzunehmen, dass bei den Lernenden häufig morpho-syntaktische Schwierigkeiten bzw. Fehler auftreten. Um dies zu verhindern, sollte man sich die korrekte Form zuerst einprägen, bspw. anhand von reichlichem Input oder im Sinne der *Noticing-Hypothese* (vgl. Kapitel 2.3.3.). Dazu eignen sich bspw. satzbezogene Transformations- oder Komplementationsübungen. Zum Ziel haben diese rein formbezogenen Übungen, auf die grammatikalische Struktur explizit aufmerksam zu machen, ohne die authentische Verwendung des Vorgangspassivs zu berücksichtigen (vgl. Wang 2007: 24). Darüber hinaus dienen sie dazu, eine gewisse Geläufigkeit bei der neu erlernten Struktur zu erreichen.

Die Komplexität dieser Struktur deutet zudem darauf hin, dass nicht alle passivischen Formen – sowohl die Zeitformen als auch das Vorgangspassiv mit Modalverben – gleichzeitig eingeführt werden sollten, damit die Lernenden nicht überfordert werden. Es ist wichtig anzumerken, dass die Lernenden vor der Aneignung des Vorgangspassivs gewisse grammatikalische Vorkenntnisse mitbringen sollten. Das sind hauptsächlich die Kenntnisse des Partizips II, der allgemeinen Syntax des Deutschen sowie der Konjugation des Verbs *werden*.

Weitere Überlegungen betreffen kontext- und textsortenbezogene Aspekte. Das Vorgangspassiv ist eine grammatikalische Struktur, die nicht nur morphologische und syntaxrelevante, sondern auch textfunktionale Kompetenzen einschließt und somit den „[...] Übergang von rein formalen zu strukturell-kommunikativen Merkmalen [...]“ aufweist (Tinnefeld 2015: 76). Ausgehend von diesen Überlegungen wird klar, dass das Vorgangspassiv am effektivsten anhand eines zusammenhängenden und situationsorientierten Kontexts vermittelt werden soll, um seine pragmatische Funktion in der Kommunikation zum Ausdruck zu bringen (vgl. Wang 2007: 23, 25f). Das bedeutet, Übungen und Aufgaben sollten satzübergreifend sein und in Verbindung mit spezifischen Textsorten erfolgen. Dazu gehören vorwiegend Texttypen mit höherem Abstraktionsgrad, wie Bedienungsanleitungen, Gesetztexte etc. Eine solche Behandlung des Vorgangspassivs hilft zudem, eventuell auftretende stilistische Schwierigkeiten zu vermeiden, da durch die Wahl einer aktivischen bzw. einer passivischen Formulierung bei der sprachlichen Äußerung verschiedene Akzente gesetzt werden.

Da das Vorgangspassiv im Deutschen nicht nur in der gesprochenen Sprache ziemlich häufig vorkommt, sondern auch für die Schriftsprache von großer Bedeutung ist (vgl. Tinnefeld 2015: 76), sollte diese grammatikalische Struktur in beiden Sprachbereichen anhand von entsprechenden Übungen und Aufgaben intensiv eingeübt werden.

Ferner ist zu beachten, dass nicht alle Verben in der deutschen Sprache passivfähig sind, und es in didaktischer Hinsicht sinnvoll wäre, ebenfalls die häufigsten Passivrestriktionen zu behandeln (vgl. Kapitel 3.1.4). Überdies kann das Auswahlverfahren der eingeleiteten Präpositionalphrase für die Lernenden problematisch sein (vgl. Kapitel 3.1.3). Außer den zwei im Zusammenhang mit dem Vorgangspassiv häufigsten Präpositionen *von* und *durch*, sollen auch andere wie *zwischen*, *bei*, etc. in Betracht gezogen werden.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Komplexität dieser grammatikalischen Struktur „[...] die Notwendigkeit reflexiven Verhaltens [...]“ (Wicke 2012: 71) der Lernenden mit sich bringt, was wiederum zu einer Förderung des Sprachbewusstseins führt.

4 Arbeitsformen im Fremdensprachenunterricht

In diesem Kapitel werden zunächst die zentralen Begrifflichkeiten „Übung“ bzw. „Üben“ und „Aufgabe“ nähergebracht, da diese maßgebend zum Lernerfolg beitragen können, unter der Voraussetzung, dass sie im Unterricht angemessen eingesetzt werden (Kapitel 4.1). Ferner wird versucht, einen Überblick über vorhandene Übungs- und Aufgabentypologien im FSU zu geben. In diesem Zusammenhang wird ebenfalls auf die Kriterien für die Erstellung einer Typologie eingegangen (Kapitel 4.2 – 4.4). Zusätzlich wird eine weitere Arbeitsform im FSU – das Projekt – aufgezeigt (Kapitel 4.4.5).

4.1 Begriffsbestimmung

Es ist anzumerken, dass die Vorstellungen vom Üben im FSU durch das vorherrschende methodische Paradigma sowie die gedächtnispsychologischen Erkenntnisse geprägt sind. Dieser Wandel kommt in unterschiedlichen Übungsformen sowie im Übungsangebot in den fremdsprachlichen Lehrwerken zum Ausdruck (vgl. Kapitel 2.3). Unabhängig davon spielt der Prozess des Übens im FSU jedoch eine maßgebliche Rolle und ist aus dem Lernkontext nicht wegzudenken (vgl. Neuner/Piepho 1994: 5 & Grünewald 2016: 84). Aus diesen Tatsachen geht hervor, dass es notwendig - obgleich schwierig - ist, den Begriff „Üben“ für das Erlernen einer Fremdsprache zu definieren.

Zunächst sind aber die zwei Begriffe zu klären. In der fachsprachlichen Literatur wird parallel zu dem Begriff „Übung“ auch „das Üben“ verwendet. Sie werden zuweilen

unterschiedlich aufgefasst. Königs (2016) bspw. unterscheidet zwischen den beiden Begriffen. „Üben“ differenziert er als „eine lernseitige Aktivität, deren Ziel darin besteht, fremdsprachliches Lernen durch gezielten sprachlichen Umsatz zu fördern und neuronale Verbindungen zu etablieren“ (Königs 2016: 111). „Übungen“ dagegen sind die Formate, mit deren Hilfe das Üben erfolgt (vgl. König: ebd.). Andere Experten wie Häussermann und Piepho (1996), Funk (2014), Martinez (2016), Kleppin (2016), etc. halten die beiden Begriffe nicht strikt auseinander. Demzufolge werden sie in dieser Arbeit gleichgesetzt. Eine der bekanntesten Definitionen des Übens liefern Häussermann und Piepho:

Üben ist das bewusste Einprägen und Geläufigmachen einer als richtig, wichtig und notwendig erkannten Fertigkeit bis zu einem Punkt der Beherrschung, den der Übende oder sein Berater vorgenommen hat. (Häusserman/Piepho 1996: 235)

Demnach sind das Üben bzw. die Übungen als Vorstadien und Voraussetzung der fremdsprachlichen Kommunikation zu verstehen. Das Lernverhalten ist gesteuert und beinhaltet einen genau festgelegten Lösungsweg (vgl. Klippel 2010: 315). Daraus folgt ebenfalls, dass dieses Einüben explizit erfolgt.

Eine ähnliche Ansicht vertritt Dorner und bezeichnet das Üben als „[...] Arbeitsweise, die zur Aneignung oder Anwendung und Einprägung von Kenntnissen und Fertigkeiten nach Einführung oder Erarbeitung eines Lernstoffs dient.“ (Dorner 2010: 345)

Übungen zielen auf das wiederholende Training sowohl einzelner sprachlicher Mittel wie bspw. Aussprache, Grammatik, Lexik, etc. als auch auf Fertigkeiten sowie methodische Kenntnisse wie bspw. Erschließungsstrategien und deren Automatisierung ab. Die Aufmerksamkeit liegt dabei auf den formalen Aspekten der Sprache (Focus on Form).

Dieses Begriffsverständnis ist eher eng gefasst und reduziert sich tendenziell auf ein mechanisches Üben (vgl. Kleppin 2016: 102). Ein so verstandenes Üben assoziiert sich mit dem rein automatischen, monotonen Wiederholen, der Routine und der Langeweile. Der Grund dafür liegt laut Börner im behavioristischen Denkmodell mit seinem Reiz-Reaktion-Schema (vgl. Börner 2002: 234). Nach der Abkehr von diesem Konzept – nach der kommunikativen Wende – wird eine weite Fassung des Übungsbegriffes eingeführt. Darunter versteht man situativ eingebettete Übungen bzw. Grammatikübungen, mit klarem Bezug zum Ziel, wobei als Ziel eine freie Anwendung der früher geübten Sprachstrukturen dient (vgl. Kleppin 2016: 103 & Raabe 2003: 283). Storch zufolge ist das Üben „eine Mittlertätigkeit, keine Zieltätigkeit; das Verhältnis von Üben und Lernziel ist „transitorisch“, d.h. „[...] keine Übung ist identisch mit der kommunikativen Leistung, für die sie vorbereiten soll [...]“ (Storch 2009: 199).

Daraus folgt die Funktionsbestimmung des Übens. Die noch unvollkommenen fremdsprachlichen Strukturen sollen dadurch stufenweise verbessert und mit weniger Fehlern

beim freien Sprechen verwendet werden. Somit soll das Sprachwissen in Sprachkönnen überführt werden (vgl. Klippel 2010: 315). Auch Raabe (2003), Schwerdfeger (1995) und Wißner-Kurzawa (1995) sehen die Funktion des grammatischen Übens als eine Brücke „[...] zwischen anfänglichem Verstehen und freier Produktion fremdsprachlicher Strukturen [...]“ (Raabe 2003: 283). Somit wird die Sprachbewusstheit erhöht. Diese kann noch konkretisiert und erweitert werden: Zum einen entlastet sie das Gedächtnis und verkürzt somit die Reaktionszeit, was zur Leistungsverbesserung führt. Zum anderen ermöglichen Übungen, das Gelernte in neue Situationen und Kontexte abhängig von den eigenen Bedürfnissen zu transferieren (vgl. Kleppin 2016: 105).

Eine zweite Form des Übens im FSU sind Aufgaben, die auf handlungsorientiertes Lernen verweisen. Häussermann und Piepho definieren Aufgaben wie folgt:

Zwangsläufig setzen die Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer ihre persönlichen Erfahrungen, Assoziationen, Wahrnehmungen, Denk- und Urteilsgehnheiten ein und unterscheiden sich untereinander dadurch und in der Art der Versprachlichung, die (im Gegensatz zum Üben) willkürlich und folglich fehlerhaft ist (Interimsprache). (Häussermann/Piepho 1996: 235)

In dieser Definition wird vor allem eine komplexe mentale Vorgehensweise, die für die Lösung einer Aufgabe nötig ist, hervorgehoben. Dabei stehen nicht die sprachlichen Formen, sondern die Inhalte im Mittelpunkt (Focus on meaning). Funk (2013) betont hingegen in seiner Bestimmung der Aufgabe einen anderen Aspekt, nämlich den Bezug zur Wirklichkeit:

Sprachlernaktivitäten, die als Ergebnis eines sozialen und interaktiven Prozesses die Einstellung eines fremdsprachlichen Produktes im Sinne eines Kommunikates zum Ziel haben [...] Diese sprachlichen Produkte haben in der Regel einen „Sitz im Leben“, d.h. sie existieren in ihrer textlichen Form und inhaltlichen Aussage nicht nur im Fremdsprachenunterricht. (Funk 2013: 298)

Aufgaben sind somit Aktivitäten, bei denen die Lernenden die Zielsprache als Mittel verwendet, um ein Problem in einem konkreten Kontext zu lösen, ohne dass der Lösungsweg vorgegeben ist. Legutke zufolge kann man die Aufgaben nicht isoliert betrachten, sie stellen „[...] oft den Endpunkt einer Lernsequenz dar [...], auf die vernetzte Übungen schrittweise hinführen [...]“ (vgl. Legutke 2001: 17).

4.2 Übungen und Aufgaben als Kontinuum

Aus den oben angeführten Begriffsbestimmungen folgt, dass die Begriffe „Übungen“ und „Aufgaben“ in der fremdsprachlichen Diskussion unterschiedlich angegeben und gebraucht werden. Die übliche Abgrenzung zwischen den beiden geht auf das Ziel und die Funktion der jeweiligen Aktivität zurück. Im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen werden Übungen und Aufgaben ebenfalls unterschiedlich verstanden: „Kommunikative didaktische Aufgaben (im Gegensatz zu Übungen, bei denen das dekontextualisierte Einüben der sprachlichen

Formen in Mittelpunkt steht), haben das Ziel, die Lernenden aktiv an sinnvoller Kommunikation zu beteiligen.“ (Trim et al. 2001: 152)

Diese Gegenüberstellung ist zwar akzeptabel, löst jedoch eine Kontroverse aus. Laut Martinez werden bei dieser Definition den Lernenden bestimmte Rollen zugeschrieben: Beim formbezogenen Üben geht es um Fremdsprachenlernende, bei der Aufgabenlösung dagegen um „Sprachverwender“ bzw. „sozial Handelnde“ (vgl. Martinez 2016: 141). Somit wird der Lernprozess beim Üben auf das Formale reduziert. Dem Üben wird hier ein niedrigerer Stellenwert im Vergleich zu Aufgaben zugebilligt (vgl. Biechele et al. 2003: 13). Das zweite Problem sieht Martinez darin, dass die Übungen per se als didaktisiert und Aufgaben als authentisch bezeichnet werden. Der Grad der Didaktisierung soll jedoch nicht bedeuten, dass das Üben nicht authentisch betrachtet werden kann, wenn die Lernenden diesen Lernkontext als authentisch und relevant erachten. Funk kritisiert solche Lernmodelle, bei denen bestimmte Lernformen wie bspw. repetitive Übungsformen völlig ausgeklammert werden. Diese sind vor allem dann sinnvoll, wenn es um das Einüben einer sprachlichen Form geht (vgl. Funk 2016: 67). Darüber hinaus sind die Übergänge zwischen Übungen und Aufgaben nicht immer deutlich, wenn es bspw. um ein geschlossenes Übungsformat mit ergebnisoffener Antwort geht (vgl. Rösler 2012: 107). Nach Klippel „dienen vorkommunikative Übungen letztlich als Weg zum kommunikativen Sprachgebrauch“ (Klippel 2010: 316), da die bereits geübten fremdsprachlichen Strukturen mit neuen Inhalten gefüllt werden. Ebenso weist Legutke darauf hin, dass jede Lernaufgabe regelmäßig Elemente einer Sprachübung enthält (vgl. Legutke 1997:106).

Littlewood (2004) sieht Übungen und Aufgaben im FSU nicht als eine Gegenüberstellung, sondern als ein hilfreiches Kontinuum zwischen unkommunikativem Lernen und kommunikativer Interaktion, wie die folgende Abbildung darlegt:



Abb. 3: Übungs-Aufgaben-Kontinuum (Littlewood 2004 zit. in Martinez 2016: 141)

Diese Abbildung macht die wechselseitige Abhängigkeit der beiden Lernformen anschaulich, wobei dazwischen Focus on Form als Alternative zu rein formalsprachlichen (Focus on formS) und rein inhaltsbezogenen (Focus on meaning) Ansätzen liegt, weil hier sowohl Form als auch Inhalt zur Geltung kommen.

4.3 Anforderungen an Übungen und Aufgaben

Um anhand von Übungen und Aufgaben Sprachwissen bzw. -können zu fördern, sollten bestimmte methodische Aspekte bei ihrer Gestaltung sowie ihrer Abfolge in Betracht gezogen werden. Die Experten im DaF-Bereich zeigen dabei verschiedene Voraussetzungen auf, die die Übungen und Aufgaben erfüllen müssen. Die folgende Zusammenstellung hat allerdings keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Die Funktion von Übungen und Aufgaben muss für die Lernenden transparent sein. Es soll zu jedem Zeitpunkt klar sein, dass das Geübte im FSU zur Bewältigung einer bestimmten Situation notwendig bzw. hilfreich ist. Dabei werden gleichzeitig sowohl die Sprachbewusstheit als auch die sprachlichen Kompetenzen entwickelt (vgl. Bär 2016: 12).

Wie und in welchem Umfang im FSU geübt werden soll, hängt ebenfalls von den Lernenden selbst ab, das heißt von den Lerntypen bzw. Lernstilen. Der Begriff Lerntyp weist auf Präferenzen des/der Lernenden im Hinblick auf die Informationsverarbeitung hin. Zu beachten sind dabei das Medium bzw. der Wahrnehmungskanal, über das bzw. über den der Lernprozess abläuft, bspw. visuelles oder verbales Medium und die Form, in der diese Informationsverarbeitung stattfindet. Aus didaktisch-psychologischer Sicht existiert eine Menge von Einteilungen in Lerntypen und Lernstile. Grotjahn (2003) zufolge betrifft der Begriff „Lernstil“ sowohl kognitive als auch affektive Aspekte des menschlichen Handelns. Eine ähnliche Ansicht vertritt auch Vester (1998). Er spricht von vier Lerntypen: dem visuellen, dem auditiven, dem haptischen sowie dem kognitiven (vgl. Vester 1998: 49). Während der optische Typ den visuellen Eingangskanal bevorzugt, kann der auditive Typ leichter die gehörten Informationen aufnehmen. Ebenso weist Raabe darauf hin, dass sowohl Aufgaben als auch Übungen außer strukturbezogenen Aspekten auch emotionale Komponenten beinhalten, d.h. sie sollen alle Sinne der Lernenden ansprechen sowie ihre Erfahrungswelt und ihr Erkenntnisinteresse beachten (vgl. Raabe 2003: 286). Bei der Informationsverarbeitung neigt ein kognitiver bzw. analytischer Lerntyp dazu, den Lernstoff zu strukturieren und profitiert somit von explizitem Üben, der haptische Lerntyp hingegen von implizitem. Das heißt, explizites und implizites Üben sollte im FSU abwechseln erfolgen, damit „[...] jeder Lerntyp die Möglichkeit erhält, entsprechend seinen individuellen Veranlagungen und Fähigkeiten zu

handeln und zu lernen.“ (Storch 1999: 311) Darüber hinaus ist es sinnvoll, unabhängig vom gewählten Zugang, den Schwierigkeitsgrad der Übungen situationsabhängig zu steigern, um die Lernenden zu fordern ohne sie zu überfordern (vgl. Kleppel 2010: 315 & Bär 2016: 14). Beim Üben im FSU ist ein Feedback seitens der Lehrperson über die Korrektheit bzw. Angemessenheit der Sprachproduktion sowie des Verstehens von Übungsprozessen von großer Bedeutung. Feedback hilft den Lernenden, falsche Sprachmuster zu vermeiden und eventuell den nächsten Lernschritt produktiver zu gestalten. Bär zufolge umfasst die Rückmeldung sowohl die sprachliche Korrektheit als auch die kommunikative Angemessenheit sowie die strategische Vorgehensweise (vgl. Bär 2016: 15 & Klippel 2010: 315 & Kleppin 2016: 107). Das Feedback kann mündlich oder schriftlich erfolgen. Dieser Aspekt ist allerdings in der vorliegenden Arbeit schwer zu analysieren, da es in Lehrwerken nur einen Lösungsschlüssel zur Selbstkontrolle gibt. Dieser ist jedoch nur bei geschlossenen Übungen möglich.

In der Fachliteratur (Raabe, Storch, Hoffmann) wird auf die Anleitungen von Übungen und Aufgaben aufmerksam gemacht. Sie sollen klar und verständlich sein, da komplexe Arbeitsanleitungen den Lernprozess deutlich erschweren können (vgl. Raabe 2003: 286). Bei der Grammatikaneignung wird auch „[...] auf eine gewisse Terminologie [...]“ nicht verzichtet. (Storch 2009: 78) Termini sind ein Teil des Erkenntnisprozesses und repräsentieren den Wissenstand in Bezug auf Form und Funktion der Grammatikstruktur, die erworben wird (vgl. Hoffmann 2013: 21). Sie sollen für diese Verständnis schaffen.

Da die alltägliche zwischenmenschliche Kommunikation anhand von Texten und nicht mit einzelnen Sätzen oder sprachlichen Strukturen erfolgt, ist es sinnvoll, auch im FSU diesem Prinzip zu folgen. In diesem Fall sollen Übungen und Aufgaben in situative Kontexte eingebettet werden. Dabei können komplexe sprachliche Zusammenhänge besser festgestellt werden. Zudem wird eine realitätsnahe Sprachverwendung gefordert. Diese Kontextualisierung ermöglicht außerdem vielfältige Übungsmöglichkeiten, um das Potenzial der Lernenden zu nutzen und deren Bedürfnisse zu berücksichtigen (vgl. Götze 1998: 69 & Bär 2016: 11 & Dengersch 2016: 47).

Oft weisen die in den Lehrwerken vorhandenen Übungen und Aufgaben einen Testcharakter auf, wie bspw. traditionelle Lückenübungen. Es wird dabei vorausgesetzt, dass die Lernenden über den Lernstoff bereits verfügen, was auch kontrolliert wird. Übungen und Aufgaben dieser Art bezeichnet Koenig (2005) als „defizitorientiert“. Beim Üben per se soll dagegen ein Lernprozess erfolgen, der Fortschritte der Lernenden zum Ziel hat. Die neue sprachliche Form, die vorgegeben wird, kann dabei mit bereits bekannten Strukturen oder Lexik kombiniert werden. Dieses Vorgehen gibt reichlich Input und entwickelt die Sprachkompetenz

weiter, ohne die Lernenden in Stresssituation zu versetzen. Das wirkt motivierend, der Lernstoff lässt sich dadurch besser merken und verinnerlichen. Die Übungen bzw. Aufgaben seien dabei viel mehr „erfolgsorientiert“, so Koenig (vgl. Koenig 2005: 150f & Martinez 2016: 144).

4.4 Übungs- und Aufgabentypologie und ihre Formen

Die Übungs- und Aufgabentypologie stellt einen wesentlichen Aspekt der Lehrwerkanalyse dar, da die Qualität der Übungen und Aufgaben unter anderem den Erfolg des FSUs bewirkt. Dementsprechend werden die in den Lehrwerken eingesetzten Aufgabentypen von Experten beachtet und als didaktische Kriterien in zahlreichen Analyseraster angewendet (vgl. Jenkins 1997: 188 & Maijala 2007: 545 & Funk 2004: 46 & Bernstein/Llampallas 2015: 109).

Ihre Zusammenstellung entsteht anhand der Entwicklung der gesellschaftlichen Zielvorstellungen des Fremdsprachenerwerbs und somit der Methodenkonzeptionen von fremdsprachlichem Unterrichten. Zunächst wird hierfür auf den Begriff der Übungstypologie näher eingegangen. Häussermann und Piepho zeigen die Typologie mit folgender Feststellung auf:

Wenn wir [...] „Typ“ als „Bauart, Form, Modell“ definieren, so will eine Typologie die Menge der (Aufgaben-Übungs-)Typen ordnen, auffalten, differenzieren, systematisch darstellen. (Häussermann/Piepho 1996: 234)

Als Ziele der Typologien erkennen die Autoren, „Überschau“, „Öffnung“ und „Zugriff“ zu gewährleisten. Das bedeutet, dass durch eine systematische Beschreibung und Differenzierung von grammatikalischen Übungen und Aufgaben ein effektives und abwechslungsreiches Angebot für Unterrichtszwecke geschaffen wird (vgl. Häussermann/Piepho 1996: 234).

In der Fachliteratur existieren zahlreiche Versuche, je nach Zielsetzung, Lernaktivitäten, Steuerung, Arbeitsweise, Schwierigkeitsgrad etc., eine solche Typologie darzulegen. Eine einheitliche Übungs- und Aufgabentypologie liegt dementsprechend nicht vor. Die Vielfalt der Arbeitsformen im heutigen FSU lassen sich auf unterschiedlichen Ebenen klassifizieren.

4.4.1 Klassifikation nach dem Grad der Offenheit der Arbeitsformen

Rösler (2012) konzipiert seine Klassifizierung nach dem Grad der Offenheit bzw. Geschlossenheit der Arbeitsformen (ihrer Bindung an die Vorlage) und unterscheidet zwischen offenen, halboffenen und geschlossenen Lernaktivitäten. Die Aktivitäten mit geschlossenem Charakter sind vornehmlich formbezogen, die grammatikalische Struktur wird reproduktiv geübt, da eine bestimmte Antwort bzw. Lösung erwartet wird. Die Lernenden orientieren sich dabei sowohl morpho-syntaktisch als auch semantisch an den entsprechenden Vorgaben. Hier

geht es um die folgenden Übungsformate: Diktate, Multiple-Choice-Übungen, Zuordnungsübungen, Lückentexte etc. Diese Formate bieten zwar eine zeitökonomische Durchführung und Auswertung, weisen jedoch bestimmte Nachteile auf: Sie werden oft mit Eintönigkeit assoziiert, sind von der realistischen Kommunikation weit entfernt und dienen vielmehr zur Kontrolle als zum Einüben. Rösler weist darauf hin, dass auch das formorientierte Üben abwechslungsreich und situationsbezogen gestaltet werden kann. Als Beispiel dafür nennt er das sogenannte Picasso-Diktat, bei dem die Lernenden etwas Gehörtes korrekt zeichnen sollen bspw. eine Raumbeschreibung bei dem Erlernen von Präpositionen (vgl. Rösler 2012: 108).

Bei offenen Aktivitäten bezieht man sich in erster Linie auf die Aufgaben. Sie sind mitteilungsbezogen und können lexikalisch frei gestaltet werden. Somit gibt es in Lehrwerken keine vorgegebene bzw. richtige Lösung für diese Formate, sondern es geht hier um subjektive und freie Sprachanwendung (vgl. Rösler 2012: 109 & Chou 2015: 76f). Hierzu gehören Projekte, die Formulierung von Lösungswegen und Begründungen, Aufsätze etc.

Zwischen diesen zwei Mittelpunkten liegen halboffene Aktivitäten, die weniger Vorgaben haben als geschlossene. Rösler hebt allerdings hervor, dass die Lernaktivitäten oft nicht eindeutig der Übung oder der Aufgabe zuzuordnen sind. Sie können zwar mitteilungsbezogen und lexikalisch offen, jedoch dabei stark gesteuert sein. Nichtsdestotrotz bietet diese Unterteilung eine gewisse Orientierungshilfe im FSU. Um den Lernerfolg zu sichern, ist es sinnvoll, alle diese Aktivitäten zeitlich passend einzusetzen (vgl. Rösler 2012: 106ff).

4.4.2 Klassifikation nach Lernoperationen

Wißner-Kurzawa (1995) differenziert Übungsformen nach kognitiven Operationen, die die Lernenden durch den Spracherwerb führen, und fasst sie in fünf Typen zusammen:

- die Zuordnungsübungen: Verschiedene Elemente, bspw. Wörter oder Satzteile, sollen einander zugeordnet werden oder miteinander kombiniert werden, damit eine korrekte Aussage zustande kommt.
- Transformationsübungen: Eine morpho-syntaktische Ausgangsstruktur wird in eine andere umgewandelt. Typische Beispiele dafür sind die Veränderung der vorgegebenen Form im Numerus und Tempus, die Übertragung der direkten Rede in indirekte oder die Umformung aktiver Sätze in passive.
- Substitutionsübungen: Sprachliche Einheiten sollen durch andere ersetzt werden, die die gleiche morpho-syntaktische Funktion haben. Die Sätze werden anhand einer vorgegebenen Tabelle gefertigt, oder es werden Satzglieder ausgetauscht wie bspw. das

Subjekt durch ein Personalpronomen zu ersetzen. Diese Übungen zielen vor allem auf die Automatisierung einer bestimmten Satzstruktur ab, sind formorientiert und haben einen reproduktiven Charakter.

- Komplementationsübungen: Elidierte sprachliche Einheiten sollen nach bestimmten grammatikalischen bzw. morphologischen Gesichtspunkten ergänzt werden, wie bspw. in Lückentexten der passende Artikel oder das Verb in der richtigen Form eingesetzt werden soll. Bei diesen Übungen werden explizite grammatikalische Kenntnisse aktiviert, und es wird vor allem überprüft, ob die Lernenden die grammatikalische Struktur begreifen.
- Formationsübungen: Aus vorgegebenen verbalen oder nonverbalen Stimuli sollen größere sprachliche Einheiten gebildet werden. Beispiel dafür ist das Verfassen der eigenen Biografie. Bei diesen kognitiven Aktivitäten wird die Fähigkeit geübt, bewusst eine korrekte fremdsprachliche Einheit zu konstruieren. Dabei sollen die Lernenden ein Verständnis dafür entwickeln, wie das grammatikalische System funktioniert (vgl. Wißner-Kurzawa 1995: 233f).

Die oben dargestellte Typologie geht über stark gesteuerte Übungen bis zu relativ gesteuerten Aktivitäten. Alle diese Aktivitäten können im FSU als Mischformen eingesetzt werden. Überdies gibt es weitere Prototypen der Arbeitsformen, wie bspw. Auswählen, Ergänzen, Imitieren, Problemlösen, Sortieren, Vergleichen etc. (vgl. Klippel 1998 zit. in Raabe 2003:287).

4.4.3 Klassifikation nach dem zeitlichen Ablauf

Übungen und Aufgaben lassen sich in dieser Klassifikation in Bezug auf den Zeitpunkt in einer Übungsabfolge differenzieren. Wißner-Kurzawa charakterisiert sie wie folgt:

- Darbietung der neuen Lerninhalte
- Kognitivierung
- Einüben (vgl. Wißner-Kurzawa 1995: 232).

In der ersten Phase werden grammatikalische Inhalte anhand von didaktisiertem und kontextualisiertem Material – oft mit Vorlage oder Stimulus – dargeboten. Die nächste Phase verfolgt das Ziel, bei den Lernenden mithilfe des entsprechenden Verfahrens (deduktiv oder induktiv) ein Bewusstsein für die grammatikalische Struktur zu schaffen und explizites Wissen zu entwickeln. In der letzten Phase erfolgt das Einüben der neuen Struktur. Vorab wird die zu erwerbende Struktur in vorgegebenen Situationen geübt. Die Übungen sollen produktives und kreatives Verhalten fördern, in das Zentrum des Geschehens rückt jedoch die lernende Struktur.

Danach wird diese in rein kommunikativen Aufgaben angewendet, wobei das Augenmerk auf den Inhalt gerichtet ist (vgl. Wißner-Kurzawa 1995: 232).

Ebenso spricht Raabe (2003) von Übungsphasen und unterscheidet zwischen Präsentation, Kognitivierung bzw. Bewusstmachung, Üben, Transfer und Anwendung. Es gibt Übungstypen, die speziell auf eine Regelformulierung bzw. Regelfindung konzentriert sind, die anderen hingegen auf mechanisches Einüben. Raabe zufolge sind die Grammatikübungen nicht strikt an diese Übungsphase gebunden und können nach Bedarf in einer anderen Phase eingesetzt werden (vgl. Raabe 2003: 284).

Grundsätzlich weisen die oben genannten Typologien die folgende Abstufung auf: vom Einfachen zum Komplexen, von geschlossenen Übungen zu offeneren Aufgaben, von reproduktiven zu produktiven Aktivitäten, von weniger kommunikativ ausgerichteten Aktivitäten zu kommunikativen (vgl. ebd.: 285). Ferner lässt sich feststellen, dass sowohl Übungen als auch Aufgaben im Unterrichtsgeschehen unabdingbar sind. Sie sollten jedoch in ihren unterschiedlichen didaktischen Funktionen abwechselnd im FSU bzw. in Lehrwerken eingesetzt werden.

4.4.4 Erfolgsorientierte versus defizitorientierte Arbeitsformen

In Bezug auf die Arbeitsformen im FSU erarbeitete Koenig (2005) einige Vorschläge für die Grammatikaneignung, die er als Prinzipien darstellt. Dabei stellt er erfolgsorientierte und defizitorientierte Formen einander gegenüber. Er weist darauf hin, dass in vielen Lehrwerken noch immer Übungen vorherrschen, die keine sprachlichen Kompetenzen trainieren, sondern lediglich Testcharakter besitzen. Koenig zufolge ist ihr Ziel das Wissen zu überprüfen, dementsprechend sind sie defizitorientiert (vgl. Koenig 2005: 149f). Erfolgreiches Lernen setzt dagegen voraus, dass die Lernenden zunächst die Möglichkeit bekommen, die neue sprachliche Struktur in bereits vorhandenes Wissen einzugliedern. Koenig zeigt das anhand einer Lückenübung. Die Lernenden werden hierbei aufgefordert, die fehlenden Satzglieder zu ergänzen, die ihnen aber bereits bekannt sind. Das eigentliche Üben erfolgt in diesem Fall über die Semantik, die formalen Aspekte neuer Strukturen werden dagegen in ausreichendem und variiertem Input implizit trainiert (vgl. Koenig 2005: 151). Diese Vorgehensweise beruht auf inputbasiertem Lernen sowie auf der *schwachen Interface-Hypothese* (Kapitel 2.3.1 und 2.4.3). Beim erfolgsorientierten Üben können zudem kaum formale Fehler auftreten, was auch positive Auswirkung auf die Lernmotivation hat.

4.4.5 Projekte

Im Folgenden wird eine andere Arbeitsform – das Projekt – dargestellt, die seit dem konstruktivistischen Ansatz im FSU zunehmend an Relevanz gewinnt. Nach Wicke (2012) wie auch Legutke (2016) gibt es zurzeit keine einheitliche Theorie in Bezug auf das projektorientierte Lernen. Nichtsdestotrotz einigen sich die Experten für Fremdsprachendidaktik wie Wicke (2012), Hoffmann (2008), Gudjons (2014), Rössler (2010) sowie Krumm (1991) auf bestimmte Charakteristika von Projekten.

Rösler definiert das Projekt als „[...] eine offene Arbeitsform. Es ist auf einen bestimmten Inhalt fokussiert, die Lernenden sind für ihren Lernprozess verantwortlich, Planung und Aushandlung der Vorgehensweise liegen in ihrer Hand [...].“ (Rösler 2010: 111) Weiters zeichnet sich diese Arbeitsform durch Situations- bzw. Realitätsbezug sowie durch Orientierung an den Interessen der Beteiligten aus. Das bezieht sich jedoch nicht nur auf die Themenwahl, sondern auf den gesamten Prozess des Projektes. Da der Projektunterricht auf die Erstellung eines konkreten Produktes gerichtet ist, wird dabei sowohl prozessorientiert als auch produktorientiert gelernt. Dieses Produkt kann als ein Objekt – ein Poster, eine Webseite, ein Videofilm – oder als eine Aktion – eine Ausstellung, eine Aufführung, etc. – entstehen und wird dann durch die Lernenden selbst präsentiert und beurteilt. Durch die Produktorientierung werden fachübergreifendes Lernen gefördert und kreative Prozesse angeregt (vgl. Wicke 2012: 66). Das heißt: Um die Aufgabe zu erfüllen, sollen die Kenntnisse aus anderen Bereichen herangezogen werden. Legutke betont, dass außer sprachlichen auch soziale und mediale Kompetenzen gezielt aufgebaut werden (vgl. Legutke 2016: 351). Durch intensive soziale Kontakte – da die Interaktion überwiegend in Partnerarbeit sowie in Klein- oder Großgruppen verläuft – bekommen die Lernenden die Möglichkeit, miteinander und voneinander zu lernen sowie die Verhaltensregeln in der Gruppe festzulegen und durchzusetzen. Es wird bei der Projektarbeit nicht nur gesprochen, sondern auch unter Einbeziehung vieler Sinne gehandelt. Aus lernpsychologischer Sicht können somit die Lernenden ihre persönlichen Bedürfnisse einbringen und alle Lerntypen angesprochen werden.

Obgleich das Projekt als offene Unterrichtsform gilt, weist es eine klare Struktur mit einem bestimmten Arbeitsablauf auf. Die folgenden Schritte bzw. Phasen werden dabei durchlaufen: Zielsetzung, gemeinsame Planung, handlungsorientierte Auseinandersetzung mit dem behandelten Thema sowie Präsentation und Beurteilung des Produktes (vgl. Rössler 2012: 111). In jeder Phase werden die Aufgaben gelöst, die einen bedeutenden Bestandteil des Projektlernens bilden. Dementsprechend sind „[...] die Projekte von einer Abfolge von Aufgaben bestimmt, die einen inhaltsbezogenen und ergebnisoffenen Charakter hatten [...].“

(Wicke 2012: 66) Ein Projekt ist zeitaufwendig. Demzufolge ist seine Durchführung im Rahmen des FSUs oft schwer zu realisieren. Wicke stellt das jedoch in Frage und behauptet, dass sich die Lernenden eine Projektkompetenz schrittweise, in sogenannten Mikroprojekten, aneignen müssen. Solche kleineren Projekte lassen sich auch in Verbindung mit der Arbeit an dem Lehrwerk durchführen (vgl. Wicke 2012: 212f, 248).

Hoffmann macht zudem auf die bedeutende Rolle der Lehrperson in der Projektarbeit aufmerksam. Diese ist in den einzelnen Projektetappen unterschiedlich und reicht von der Expertenrolle durch den Beobachter bis zum Moderator (vgl. Hoffmann 2008: 82). Somit wandelt sich die Funktion der Lehrperson vom reinen Wissensvermittler zum Lernberater.

5 Methodische Vorgehensweise

In diesem Teil der Arbeit werden Ziele, Fragestellung (Kapitel 5.1) sowie die methodische Vorgehensweise (Kapitel 5.2) genauer erörtert. Zur Erhebung der relevanten Daten wird ein Analyseraster erstellt, und mithilfe dessen werden die ausgewählten DaF-Lehrwerke für Erwachsene analysiert (Kapitel 6 und Kapitel 7). Anschließend erfolgen eine kritische Interpretation und Bewertung der Ergebnisse (Kapitel 8). Das Schlusswort fasst die Ergebnisse zusammen und beantwortet kompakt die Fragestellung (Kapitel 9).

5.1 Untersuchungsziel und Fragestellung

Es wird untersucht, welche Inhalte zum ausgewählten Thema „Vorgangspassiv“ dargestellt werden und wie sie in die Lehrwerke eingeführt, bewusstgemacht und eingeübt werden. Zielsetzung dieser Masterarbeit ist es somit, auf Basis der Lehrwerkanalyse zu erforschen, welche Übungs- und Aufgabenformate in ausgewählten DaF-Lehrwerken für Erwachsene zur Vermittlung des Vorgangspassivs eingesetzt werden. Dabei wird untersucht, welche Ziele die eingesetzten Übungen und Aufgaben verfolgen und in welchem Lernkontext diese grammatikalische Struktur geübt wird.

Das Erkenntnisinteresse dieser Untersuchung spiegelt sich in der folgenden Forschungsfrage wider: Wie wird die grammatikalische Struktur „Vorgangspassiv“ in den ausgewählten Lehrwerken bzw. Lehrwerkreihen behandelt?

Diese Leitfrage wird in den nachfolgenden Unterfragen konkretisiert. Diese sollen anhand einer nachvollziehbaren Analyse Folgendes beantworten: Einerseits, WELCHE Inhalte in den Lehrwerken vermittelt werden, andererseits, WIE diese dargeboten bzw. gestaltet werden. Daraus ergeben sich folgende konkrete Fragen:

- Welche grammatikalischen Inhalte zum Thema „Vorgangspassiv“ werden mit welcher Zielsetzung in den analysierten Lehrwerken bearbeitet?
- Anhand welcher Textsorten werden diese Inhalte behandelt?
- Welche Ansätze bzw. Grammatikmodelle in Bezug auf Vermittlung des Vorgangspassivs werden einbezogen?
- Welche Arbeitsformate lassen sich in den untersuchten Lehrwerken identifizieren?
- Wie werden grammatische Übungen und Aufgaben dargeboten?
- Welche Anleitungen steuern die grammatischen Übungen und Aufgaben?
- Wird eine Verständnishilfe dargeboten und in welchem Umfang?
- In welcher Reihenfolge werden die Arbeitsformen im Lehrwerk durchgeführt?
- Wie werden die angebotenen Übungen und Aufgaben an das Lehrwerkmaterial angeschlossen?
- Werden verschiedene LernerInnentypen beim Einsetzen der Übungen bzw. Aufgaben berücksichtigt?
- Welche Sozialformen werden dabei eingesetzt?

5.2 Methodisches Vorgehen

Im Bereich Deutsch als Fremdsprache existiert eine Vielzahl an Lehrwerkanalysen mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Rössler unterscheidet zwischen einem rezeptionsanalytischen und einem werkanalytischen Vorgehen. Während sich die werkanalytische Untersuchung auf die Lehrwerke bezieht, beschäftigt sich die rezeptionsanalytische Vorgehensweise damit, wie in der Unterrichtspraxis mit Lehrwerken umgegangen wird (vgl. Rössler 2012: 48). Das werkanalytische Vorgehen bietet zwei Sichtweisen:

- synchron, wenn die Lehrwerke anhand ausgewählter Kriterien begutachtet werden;
- diachron, wenn die Entwicklung innerhalb der Lehrwerke miteinbezogen wird (vgl. ebd.: 48).

Darüber hinaus unterscheidet man zwischen quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden, die sowohl einzeln als auch in Kombination beider zum Einsatz kommen.

Die Methode der Untersuchung orientiert sich vor allem an der Fragestellung. Um die oben formulierten Forschungsfragen zu beantworten, wird eine qualitative kriteriengeleitete

Lehrwerkanalyse durchgeführt. Das bedeutet, dass die Analyse eine werkanalytische Sicht anstrebt und synchron angelegt wird. Die Erprobung im Unterrichtskontext soll nicht erfolgen. Die Daten werden aus den Lehrwerken erfasst und nach bestimmten Kriterien analysiert.

Es sollte darauf hingewiesen werden, dass es sich in dieser Arbeit primär um eine Lehrwerkanalyse zu Forschungszwecken handelt. Diese ist von Lehrwerkkritik zu unterscheiden. Obwohl diese Begriffe häufig auch synonym verwendet werden, versucht man in anderen fachdidaktischen Publikationen eine Grenze zwischen den beiden Begriffen zu ziehen. Aus der Sicht von Neuner (2003), Majjala (2007), Krumm und Ohms-Duszenko (2001) untersucht die Lehrwerkanalyse anhand von zuvor erarbeiteten Kriterien bestimmte Aspekte des Lehrwerks, bspw. Grammatik, landeskundliche Inhalte, Plurizentrik etc. und fixiert die Ergebnisse dieser Untersuchung. Dabei wird eine hermeneutisch-vergleichende Herangehensweise angewendet (vgl. Neuner 2003: 400f & Krumm/Ohms-Duszenko 2001: 1034). Die Lehrwerkkritik orientiert sich hingegen an Wirkung und Funktion des Lehrwerkes im Lernkontext und „[...] ist insbesondere dadurch gekennzeichnet, dass die Analysekriterien präziser auf unterschiedliche Lerngruppen abgestimmt wurden [...].“ (Krumm/Ohms-Duszenko 2001: 1035)

Ebenso abzugrenzen ist der Begriff der Lehrwerkforschung. Im Gegensatz zu den beiden oben genannten Begriffen, die das Lehrwerk als ein Produkt erforschen, „[...] zielt Lehrwerkforschung im Sinne einer Wirkungsforschung auf den Lern- und Unterrichtsprozess [...].“ (ebd.: 1036) ab und schließt somit sowohl die Erprobung eines Lehrwerks als auch seine Wirkung auf den Lernprozess ein (vgl. Vögel/Morita 2005: 75).

5.3 Grundlagen zur Erstellung eines Analyserasters

Zur Durchführung einer kriteriengeleiteten Lehrwerkanalyse wird ein Kriterienkatalog benötigt. Die Kriterien sind für jede Analyse unumgänglich, da sie bestimmte Anforderungen abgrenzen. Darüber hinaus leisten sie einerseits eine Hilfestellung bei der Klärung untersuchter Aspekte, andererseits machen sie die präsentierten Analyseergebnisse intersubjektiv nachvollziehbar und überprüfbar.

Im Laufe der Zeit wurden zahlreiche Kataloge konzipiert, die auf der Grundlage aktueller fremdsprachendidaktischer Erkenntnisse basieren. In weiterer Folge wird kurz auf zwei Kriterienraster – die Qualitätskriterien von Funk (2004) sowie der Verfahrensvorschlag von Bernstein und Llampallas (2015) – eingegangen, um daraus Kategorien für die eigene empirische Analyse abzuleiten. Diese Raster beruhen auf dem aktuellen Forschungsstand, sind gut strukturiert und zielen auf die Objektivität der Analyse ab. Dementsprechend bilden sie eine

Grundlage zur Erarbeitung eigener Analyse Kriterien. Obwohl diese Raster auf das Lehrwerk als Ganzes abgestellt sind und Kriterien für Aufbau, Landeskunde, Gliederung sowie didaktische und methodische Kriterien beinhalten, wird in dieser Arbeit der Fokus auf zwei Aspekte konzentriert: die Grammatikvermittlung sowie die dargebotenen Übungen bzw. Aufgaben. Die Kriterien für diese Aspekte werden für die Zwecke dieser Masterarbeit überarbeitet bzw. erweitert.

Funk erstellte einen Katalog mit zwölf Qualitätsmerkmalen als Analysemöglichkeit. Die relevanten Merkmale sind dabei die Übungs- und Aufgabenkonzeption (Q8) sowie die Grammatik, die zusammen mit der Phonetik bewertet wird (Q9) (vgl. Funk 2004: 44ff).

In Anlehnung an Funk schlagen Bernstein und Llampallas in ihrem Verfahrensvorschlag zur Lehrwerksanalyse für DaF-Sprachzentren 13 Hauptkategorien vor. Die übungsspezifischen Aspekte werden in 22 Punkte unter Berücksichtigung von Lerntypen, Lehrmethoden, vier Fertigkeiten etc. eingeteilt. In Bezug auf die Grammatik schlagen die Autoren zwölf Kriterien vor: die grammatikalische Progression, den Zusammenhang mit der Handlungskompetenz, die Visualisierung grammatikalischer Strukturen, die Art der Bearbeitung etc. (vgl. Bernstein/Llampallas 2015: 105). Nachdem die ausgewählten Raster kurz dargestellt wurden, ist der nächste Schritt, eigene Kriterien zu entwickeln.

6 Analyseraster

6.1 Analyseaspekte

Im folgenden Kapitel wird ein eigenes Kriterienraster erstellt, um die Forschungsfragen zu beantworten. Die Kriterien für dieses Raster ergeben sich zum einen aus den theoretischen Teilen dieser Arbeit (Kapitel 2, 3 und 4), die sich mit den Themen „Grammatik“, „Vorgangspassiv“ sowie „Aufgaben- und Übungstypologie“ befassen, zum anderen aus den bereits bestehenden Katalogen, die im Kapitel 5.3 beschrieben wurden. Nachfolgend werden die Lehrwerke anhand dieser Kriterien analysiert.

Die Kriterien lassen sich in drei Kategorien einteilen, die verschiedene Aspekte der Lehrwerkanalyse betrachten. Diese setzen sich wiederum aus Unterkategorien bzw. Analysefragen zusammen. Um eine bessere Übersicht zu gewährleisten, werden diese Fragen aufsteigend durchnummeriert.

6.1.1 Analyseaspekt: vermittelte Inhalte zum Thema „Vorgangspassiv“ im Lehrwerk

Hier soll untersucht werden, was im Lehrwerk zur grammatikalischen Struktur „Vorgangspassiv“ angeführt wird, das heißt die dargestellten Inhalte selbst, bspw. das Vorgangspassiv im Hauptsatz, im Nebensatz, mit Modalverben etc. Es handelt sich um die Auswahl und Anordnung der als didaktisch relevant definierten Bestandteile des Vorgangspassivs. Die linguistische Beschreibung der jeweiligen grammatikalischen Struktur kann nicht ohne Einschränkung für den Unterricht übernommen werden. Für didaktische Zwecke werden tendenziell solche Regeln gewählt, die große Reichweite zeigen und leicht anwendbar sind (vgl. Di Meola 2017: 15, 18f). Zudem ist festzustellen, ob die Regeln im Lehrwerk angemessen oder eventuell verzerrt vermittelt werden.

Bei der Vermittlung des Vorgangspassivs im FSU soll ebenfalls die semantische Seite berücksichtigt werden, wie die fakultative Agensangabe oder einige semantische Einschränkungen zur Passivbildung. Darüber hinaus ist zu beachten, dass die passivische Konstruktion in bestimmten Textsorten häufiger vorkommt. Götze nennt dazu folgende Texte: die Beschreibung historischer Ereignisse, gesetzliche und fachsprachliche Texte, Kochrezepte, Medientexte etc. (vgl. Götze 2004: 108f). In diesen Textsorten rückt die Ausführung eines Vorgangs bzw. eines Prozesses in den Vordergrund, und somit wird die semantische Funktion des Passivs verdeutlicht. In didaktischer Hinsicht scheint es sinnvoll zu sein, wenn Übungen und Aufgaben satzübergreifend, in Verbindung mit typischen Textsorten in den Lehrwerken vorkommen. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist es, einen reichlichen und bedeutungsorientierten Input in Bezug auf neue grammatikalische Strukturen zu schaffen, dessen formaler Aspekt „[...] in der variierten Repetition implizit und vielfach mitgedacht, -gelesen, - gehört etc. [...]“ wird (vgl. Koenig 2005: 151). Unter diesen Umständen richten sich die kognitiven Verarbeitungsprozesse auf die Bedeutung dieser Struktur. In diesem Zusammenhang sind folgende Fragen zu beantworten:

Frage 1: Welche grammatikalischen Inhalte zum Thema „Vorgangspassiv“ werden in den ausgewählten Lehrwerken bzw. Lehrwerkreihen behandelt?

Frage 2: Geben die Inhalte Aufschluss über semantisch-syntaktische Zusammenhänge, also über Sprechabsichten und ihre sprachliche Ausgestaltung?

Frage 3: Wird das Vorgangspassiv an dafür charakteristischen Textsorten erläutert?

6.1.2 Analyseaspekt: Methodische Überlegungen

Unter diesem Analyseaspekt werden Übungen und Aufgaben zum Thema „Vorgangspassiv“ hinsichtlich ihrer Gestaltung, Durchführung, Reihenfolge, Verständlichkeit, Einbettung im Kontext sowie der jeweiligen Anleitungen und angewandeter Terminologie bewertet. Somit wird analysiert, wie die Lerninhalte in den Lehrwerken angeführt werden. Dabei sollten folgende Fragen beantwortet werden:

Frage 4: Wird das Thema Vorgangspassiv in den Lehrwerken explizit vermittelt und welche Vorgehensweise wird dabei eingesetzt bzw. gefördert?

Unter diesem Punkt wird untersucht, welche Ansätze der Grammatikvermittlung in den Lehrwerken vorkommen (vgl. Kapitel 2.3). Hier stellt sich die Frage, ob man bei der Behandlung des Vorgangspassivs vorrangig auf explizites oder implizites Wissen setzt. Dafür sollen konkrete Fragen beantwortet werden: Wird die Aufmerksamkeit der Lernenden auf irgendeine Weise gesteuert, bspw. im Sinne der Signalgrammatik, des *Input Enhancements* bzw. der *Noticing-Hypothese*? Werden explizite Regelinstruktionen eingesetzt oder erfolgt die Aneignung vielmehr intuitiv und inputbasierend?

Darüber hinaus wird hier analysiert, ob es sich um eine deduktive, induktive oder analytisch-deduktive Vorgehensweise handelt, das heißt, ob die Lernenden die Möglichkeit haben, mithilfe des zur Verfügung gestellten Inputs sich selbstständig die grammatikalischen Regelmäßigkeiten zu erschließen oder ob die Regeln ausnahmslos vorgegeben sind (vgl. Kapitel 2.3).

Von Interesse ist ebenso festzustellen, ob der Vermittlung des Vorgangspassivs ein bestimmtes Grammatikmodell oder mehrere Modelle zugrunde liegen. Abhängig davon werden sowohl die sprachlichen Grundeinheiten (verbale Projektion bzw. Konstruktion) als auch die Vorgehensweise bevorzugt (explizite in der traditionelleren Grammatik, implizite, unterstützt durch die *Noticing-Hypothese* in der Konstruktionsgrammatik) (vgl. Kapitel 2.4).

Frage 5: Welche Arbeitsformate lassen sich in den Lehrwerken identifizieren?

Unter diesem Punkt wird untersucht, welche Übungs- und Aufgabenformen in den Lehrwerken vorzufinden sind und wie sie kombiniert werden (vgl. Kapitel 4.4). Man unterscheidet beim Üben grundsätzlich zwischen mitteilungsbezogenen und formbezogenen Arbeitsformen. Zur ersten Kategorie gehören offene (Themendiskussion, kreatives Schreiben, freies Sprechen etc.)

sowie halboffene (Bildbeschreibung, gelenkte Rollenspiele oder Textproduktion mit starker Lenkung) Übungen und Aufgaben, zu der zweiten Kategorie dagegen geschlossene (Multiple-Choice, Cluster-Übungen, Lückentexte, Umformungsübungen, Spiele wie Kreuzworträtsel, Diktate etc.). Es soll zudem festgehalten werden, welche Übungs- und Aufgabentypen dabei dominieren, ob sie erfolgsorientiert oder vielmehr defizitorientiert sind (vgl. Kapitel 4.4.4).

Hier wird das Augenmerk ebenfalls auf die Übungs- und Aufgabenabläufe gelegt. Es wird die angebotene Reihenfolge untersucht, bei der die Lernenden über die Stufung des Grammatikübens geleitet werden: von der Einführung einer neuen Struktur durch Kognitivierung bis zur Anwendung der gelernten Struktur in einem kommunikativen Kontext. Somit soll eine Progression der strukturbetonten Übungen hin zu den kommunikativen Aufgaben erkennbar sein.

Frage 6: Welche Anleitungen steuern die grammatikalischen Übungen bzw. Aufgaben?

Im Folgenden wird untersucht, welche Anleitungen, Angaben und Vorlagen das Üben in den Lehrwerken steuern. Die Aufgabenformulierungen und Vorlagen als Bestandteile der Lernaufgaben bestimmen die Rahmenbedingungen der Arbeitsaktivitäten im FSU. Daraus lässt sich schlussfolgern, ob es um eine offene oder geschlossene, mündliche oder schriftliche Aufgabe geht. Darüber hinaus liefern die Anleitungen Hinweise darüber, ob die Übung bzw. die Aufgabe in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit zu erledigen ist. Somit leiten sie die Lernenden zu bestimmten sprachlichen Handlungen (vgl. Börner 2002: 232) an. Die Präzision und die Eindeutigkeit spielen dementsprechend eine wichtige Rolle bei den Anleitungen (vgl. Kapitel 4.3).

Darüber hinaus wird das Augenmerk darauf gerichtet, ob die Terminologie – entweder lateinische oder deutschsprachige Benennungen – konsequent durchgehalten wird. Auch die visuelle Darstellung wird hier in Betracht gezogen. In diesem Zusammenhang stellen sich die folgenden Fragen: Sind die Arbeitsanleitungen in den Lehrwerken schnell zu erkennen? Sind optische Hervorhebungen durch Farben, Fettdruck, Pfeile etc. vorhanden? Haben die Übungen und Aufgaben in den Lehrwerken Überschriften oder sind sie nummeriert? Sind auch Beispiele für Arbeitsvorgänge vorhanden?

Frage 7: Welche Verständnishilfe bzw. Hilfestellung wird bei der Vermittlung und dem Einüben des Vorgangspassivs angewendet?

Unter diesem Analyseaspekt wird untersucht, ob und inwieweit die Lehrwerke bzw. Lehrwerkreihen den Lernenden bei der Aneignung von grammatikalischen Strukturen eine notwendige Hilfestellung bereitstellen. Zur Verständnishilfe bzw. Hilfestellung dienen unter anderem visuelle Stimuli bspw. in Form von Bildern, Symbolen, Tabellen etc. Laut Maijala ist „[...] die optische Aufmachung ein Gewinn für Lernen und Verständnis [...].“ (Maijala 2004: 65) So schlagen Funk/Koenig bspw. Bilder oder dynamische Symbole als visuelle Hilfe für gesteuerte Übungen vor (vgl. Funk/Koenig 2013: 86ff).

Um eine Übung bzw. Aufgabe erfolgreich zu bewältigen, muss man sich zunächst im Klaren sein darüber sein, was gemacht werden soll. Als Verständnishilfe dient somit auch eine zusätzliche Erläuterung der Arbeitsanweisungen oder Leitfragen. Sie soll das Arbeitsverfahren präzisieren, bspw. ob mehrere Lösungen möglich sind oder ob man die Antwort in Stichworten geben kann.

Für die Durchführung von Übungen und Aufgaben, bei denen schwierige sprachliche Ausdrucksformen vorkommen, ist es förderlich, als Hilfestellung eine Textvorlage bzw. eine Übersicht nützlicher Redemittel heranzuziehen. Als weitere Hilfestellung, vor allem beim selbstständigen Üben, dient bspw. die Kennzeichnung des Schwierigkeitsgrades der Arbeitsformen mit bestimmten Symbolen.

Frage 8: Werden die Darstellung sowie das Üben des Vorgangspassivs in den Lehrwerken isoliert angeboten oder werden auch andere Bereiche des Spracherwerbs miteinbezogen?

Die reale Kommunikation fordert von den Teilnehmern eine Kombination von mehreren Fertigkeiten. Jedoch sind nicht alle Arbeitsaktivitäten im FSU in der Lage, diese Voraussetzung zu erfüllen. Häussermann und Piepho (1996) weisen darauf hin, dass isoliert gelernter grammatikalischer Stoff schlecht von den Lernenden behalten wird und legen großen Wert darauf, Grammatik mit den anderen Fertigkeiten, sowie auch mit der Lexik integrativ zu vernetzen. In diesem Zusammenhang wird analysiert, ob die Behandlung der grammatikalischen Struktur auf mehreren Fertigkeiten beruht und anhand von Texten, Bildern, Hörtexten oder deren Kombination erfolgt.

Frage 9: Wie werden die Übungen und Aufgaben in den Lehrwerken in den Kontext eingebettet?

Das Üben des grammatischen Phänomens verfolgt das Ziel, das Geübte zu behalten, um es in der Sprachpraxis frei anwenden zu können. Um dieses Ziel zu erreichen, sollten die Übungen

und Aufgaben vorzugsweise nicht isoliert, sondern in einen kommunikativ-textuellen Rahmen eingebettet werden (vgl. Kapitel 4.3).

Die Lehrwerke werden unter diesem Punkt daraufhin untersucht, inwieweit Übungen und Aufgaben in den Kontext integriert sind: Wird in einem Text- bzw. Dialogzusammenhang geübt oder anhand von gänzlich isolierten Sätzen? Von Interesse sind auch die Fragen, ob es Übungen gibt, in deren Mittelpunkt ausschließlich die Form steht. Oder schließen sie sich an das Lehrwerkmaterial (Lexik, Fertigkeiten) an? Wie gut sind die Beispiele in der Grammatikdarstellung auf die Lektionsinhalte bezogen?

6.1.3 Analyseaspekt: situations- und adressatengerechter Aspekt

Ein weiterer Analyseschritt besteht darin, die Rahmen der Aktions- und Sozialformen zu untersuchen. Dabei wird vor allem zwischen Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit unterschieden. Eine weitere Frage kommt unter diesem Analyseaspekt hinzu: Werden die verschiedenen Lerntypen bei den Arbeitsaktivitäten berücksichtigt? Diese Fragen sind besonders im Kontext der konstruktivistischen Lerntheorie wichtig, welche besagt, dass Wissen nicht bloße Reproduktion der externen Welt ist, sondern von jedem Menschen subjektiv konstruiert wird. Ausgehend davon sollen sowohl die Lerninhalte als auch die zwischenmenschlichen Beziehungen im FSU entsprechend dieses Aspektes ausgerichtet werden.

Frage 10: Werden verschiedene Lerntypen bzw. Lehrstile bei der Darstellung des Vorgangspassivs sowie beim Einsetzen der Übungen bzw. Aufgaben berücksichtigt?

Um Lernenden einen effektiveren Lernprozess zu ermöglichen und ihre Sprachkompetenzen zu fördern, ist es erforderlich, beim Üben individuelle Lerntypen bzw. Lernstile zu berücksichtigen (vgl. Kapitel 4.3). Es ist jedoch anzumerken, dass die Lernenden sich selten einem einzigen Lerntyp zuordnen lassen, und es sich in der Praxis überwiegend um Mischtypen handelt. Empfehlenswert ist es dementsprechend, immer mehrere Sinne anzusprechen, „[...] um unterschiedlichen Lerntypen gerecht zu werden [...]“ (vgl. Wicke 2012: 47). In einer heterogenen Gruppe bringen einige Lernende Erfahrung im Sprachenlernen mit. Somit konnten sie bereits einen individuellen Lernstil bilden. Bei anderen dagegen geht es um die erste Fremdsprache, und sie sind dabei, sich ihres eigenen Lernstils bewusst zu werden. Unter diesem Aspekt wird daher untersucht, ob beim Einsatz von Übungen und Aufgaben in den Lehrwerken die individuellen Präferenzen in Betracht gezogen und berücksichtigt werden.

Frage 11: Welche Sozialformen werden in den Lehrwerken vorgeschlagen?

Die Aufmerksamkeit wird hier darauf gerichtet, welche Sozialformen beim Einüben des Vorgangspassivs in den Lehrwerken vorkommen. In der fachdidaktischen Literatur (Schramm 2010 & Storch 2009) wird grundsätzlich zwischen folgenden Sozialformen unterschieden: Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit sowie Klassenunterricht bzw. Frontalunterricht. Diese sind allerdings oft miteinander verbunden und in unterschiedlicher Weise kombiniert. Dabei geht es um Kooperationsformen (vgl. Schramm 2010: 1182). Durch den abwechslungsreichen Einsatz diverser Sozialformen werden die einzelnen Lerntypen optimal unterstützt. Überdies kann dadurch die Interaktion im Unterrichtsgeschehen intensiver und vielfältiger gestaltet werden (vgl. Storch 2009: 305 & Wicke 2012: 43). Es ist von Interesse, ob Vorzüge einzelner Sozialformen gegenüber anderen bestehen oder ob sie in den Lehrwerken ausgewogen eingesetzt werden.

6.2 Sampling

Zu Beginn werden die DaF-Lehrwerke ausgewählt und kurz beschrieben. Erforderliche Bedingungen für die Lehrwerkeauswahl sind:

- Die Repräsentation des grammatischen Themas „Vorgangspassiv“ im Lehrwerk. Das bedeutet eine Einschränkung auf ein bestimmtes Sprachniveau. Das grammatikalische Thema „Vorgangspassiv“ wird größtenteils auf den Sprachstufen von A1 bis B1 nach GeR behandelt. Dementsprechend werden die Lehrwerke ausgewählt.
- Aktualität der Lehrwerke.
- Orientierung der Lehrwerke an Erwachsenen bzw. Jugendlichen, die Deutsch als Fremdsprache erwerben.
- Universelle Einsatzbarkeit der Lehrwerke. Sie sind nicht auf ein bestimmtes Land oder auf eine konkrete Gruppe der erwachsenen Lernenden wie bspw. eine Berufsgruppe mit spezieller Fachsprache zugeschnitten.

Ausgehend von den oben genannten Kriterien werden in die vorliegende Analyse fünf einsprachige DaF-Lehrwerke einbezogen: *Dimensionen*, *Delfin* sowie die Lehrwerkreihe *Begegnungen. A2+* und *Begegnungen B1+*, die Lehrwerkreihe *DaF kompakt neu A2* und *DaF kompakt neu B1* sowie *Schritte plus 4, 5, 6*. Das Interesse an sie ist dadurch begründet, dass es sich um gängige Lehrwerke handelt, die die aktuellen wissenschaftlichen Tendenzen bzw. Ansätze im FSU inkludieren und sich an den Vorgaben des GeRs orientieren. Zudem eignen sie sich für die vorgesehene Zielgruppe – die erwachsenen Lernenden, die sich für die deutsche

Sprache interessieren. Das lässt sich vor allem an den dargestellten lexikalischen Themen erkennen, die sowohl alltäglichen Bereiche, als auch das Berufsleben betreffen.

Darüber hinaus handelt es dabei um oft verwendete Lehrwerke von namhaften und traditionsreichen Verlagshäusern wie Hueber, Klett und dem Schubert-Verlag. Zu einigen Lehrwerken stehen Zusatzmaterialien zur Verfügung, wie bspw. Online - Übungen im Internet, die jedoch in diese Analyse nicht miteinbezogen werden.

Diese Masterarbeit zielt nicht auf die Lehrwerkanalyse im Ganzen, sondern auf einen bestimmten Teil, nämlich auf die Darstellung des Themas „Vorgangspassiv“ in den Lehrwerken ab. Dementsprechend bilden die Analysegrundlage Übungen und Aufgaben mit dem obengenannten grammatischen Schwerpunkt. In jedem Lehrwerk werden alle vorhandenen Texte sowie Aufgaben und Übungen zu diesem grammatikalischen Thema ausgewählt und nach den festgelegten Untersuchungskriterien analysiert und interpretiert. Bei der Untersuchung werden an jedes Lehrwerk die gleichen Fragen gerichtet.

7 Ergebnisse der Analyse

In diesem Kapitel werden zunächst die für die Analyse ausgewählten DaF-Lehrwerke kurz vorgestellt, anschließend wird die Analyse anhand der obigen Analyseraster vorgenommen.

7.1 Lehrwerk *Dimensionen*

7.1.1 Beschreibung des Lehrwerkes *Dimensionen*

Das DaF-Lehrwerk *Dimensionen*, Lernpaket 3 mit Lernstationen 11 bis 18 von Eva-Maria Jenkins, Monika Clalüna, Roland Fischer und Ursula Hirschfeld ist 2010 im Hueber Verlag erschienen. Das Lehrwerk richtet sich vor allem an Erwachsene und Jugendliche (ab 16 Jahren), die nach der GeR-Definition das Sprachniveau B1 erreicht haben und bereits eine andere Fremdsprache erlernt haben. Die AutorInnen bestimmen auch das Ziel des fremdsprachlichen Unterrichts. Es sind „[...] nicht perfekte Sprecher/Schreiber, sondern Deutschlernende, die ihr eigenes Profil in der Fremdsprache entwickeln mit ihren besonderen Stärken (Können) und Schwächen („Fehler“), [...] die lernen, ihren Lernprozess bewusst wahrzunehmen und zu akzeptieren [...].“ (Clalüna et al. 2011b: 6f)

Das Lernpaket enthält ein Magazin mit Bildern, Texten, Spielen und die Lernstationen. Diese sind als einzelne Haltestellen konzipiert, die mit dem Magazin thematisch übereinstimmen, und anhand dieser wird das Unterrichtsgeschehen organisiert. Dieser Teil

beinhaltet die Übersicht der Inhalte und Lernziele, gefolgt von Kurs- und Übungsmaterial sowie dem Test. Die Lernstationen enthalten ebenfalls Text- und Bildmaterial. Die grammatikalischen Strukturen werden hier im Abschnitt bzw. bei der Haltestelle „Wie funktioniert die Sprache?“ dargestellt und geübt. Am Ende des Lehrwerkes ist eine Grammatiknachlese zu finden. Die im Lehrwerk angeführten grammatischen Strukturen werden kurz anhand von Form- und Funktionsbeschreibungen sowie von Tabellen dargestellt. Zudem beinhaltet das Lehrwerk Lösungsschlüssel, eine Wortschatzliste sowie Audio-CDs und für die Lehrenden eine Unterrichtsbegleitung als Konzept und für die Durchführung im Unterricht. Laut den Lehrwerk-Autoren wird hier versucht, neue Zugänge zu Lerninhalten zu finden. Dafür werden die Lernenden aufgefordert, die Lernmaterialien je nach Unterrichtssituation frei zu benutzen.

7.1.2 Analyse des Lehrwerkes *Dimensionen*

Analyseaspekt: vermittelte Inhalte zum Thema „Vorgangspassiv“

Frage 1: Welche grammatikalischen Inhalte zum Thema „Vorgangspassiv“ werden in den ausgewählten Lehrwerken bzw. Lehrwerkreihen behandelt?

Das Vorgangspassiv wird in der Lernstation 11 „Essen und Wohnen“ vermittelt. Dieses Thema stammt grundsätzlich aus dem Alltag der Lernenden und kann somit für sie inhaltlich bedeutungsvoll sein. Die neue Struktur wird jedoch in einem Abschnitt „Wie funktioniert die Sprache?“ dargelegt und geübt. Alle Übungen und Aufgaben haben in diesem Abschnitt einen grammatikalischen Schwerpunkt. Hier zeigt sich die Aufteilung in Grammatik und Lexik im FSU. Bei der Vermittlung des Vorgangspassivs steht die Form (morphologische ebenso wie syntaktische) vor der Funktion und semantischen Bedeutung.

Die neue Struktur wird im Lehrwerk ausschließlich im Aussagesatz dargelegt. Die Autoren weisen darauf hin, dass das Vorgangspassiv dieselben Tempora wie das Aktiv hat. Angeführt werden jedoch nur die Formen, die im heutigen Deutsch tatsächlich gebräuchlich sind, d.h. seltene futurische Formen werden ausgelassen und kommen in Übungen und Aufgaben nicht vor. In der „Grammatik-Nachlese“ am Ende des Buches wird zwar die Futur-I-Form gezeigt, allerdings mit Vorbehalt, da sie durch das Präsens ersetzt werden kann: *Die Wohnung wird nächste Woche renoviert (werden.)* (Jenkins et al. 2010: 289). Darüber hinaus wird das Vorgangspassiv mit Modalverben im Präsens dargestellt (vgl. ebd.: 21/2 b, d & 22/3c) und

geübt anhand von *müssen* und *dürfen* (vgl. Jenkins et al. 2010: 26/8). In der Aufgabe 7 wird das unpersönliche Vorgangspassiv präsentiert und gleichzeitig geübt (vgl. ebd.: 25/7a, b).

Anhand von einzelnen Beispielen werden im Lehrwerk auch andere grammatikalische Strukturen thematisiert, die das Verb *werden* beinhalten. Diese sind dem Vorgangspassiv formgleich bzw. formähnlich. Dabei sollen die Lernenden in einer Aufgabe die vorgegebenen Sätze analysieren und das Verb *werden* richtig zuordnen: als Hauptverb im Aussagesatz, als Auxiliar beim Vorgangspassiv oder Futur (vgl. ebd.: 25/6). Obwohl die Formen – das Vorgangspassiv und Futur I – ähnlich sind, weist die Aufgabestellung selbst jedoch nicht darauf hin, dass hier eine Wiederholung der Bildungsregeln oder eine zusätzliche Erläuterung nützlich wäre.

Ansatzweise wird auch das Agens als Passivergänzung zum Thema. Die Autoren verweisen darauf, dass in manchen Fällen die Agensangaben eingeführt werden können. In einer einzigen Übung (vgl. Jenkins et al. 2010: 24/5g), und dann kurz im grammatikalischen Anhang (vgl. ebd.: 289), findet die Präposition *von* Berücksichtigung. Die Präposition *durch* sowie die anderen, semantisch ähnlichen, werden den Lernenden vorenthalten.

Frage 2: Geben die Inhalte Aufschluss über semantisch-syntaktische Zusammenhänge, also über Sprechabsichten und ihre sprachliche Ausgestaltung?

In diesem Lehrwerk bekommen die Lernenden die Möglichkeit, über die semantische Funktion des Vorgangspassivs nachzudenken und anhand von Texten bzw. Fotos festzustellen, in welcher Situationen und warum es verwendet wird. Anhand von Texten (vgl. Jenkins et al. 2010: 20/1a & 21/2a & 23/5a) können einige semantische bzw. stilistische Funktionen des Vorgangspassivs erschlossen werden, wie bspw. die Betonung des Geschehenen bzw. des Vorganges. In der Übung 3 sollen die Lernenden aus den vorgegebenen Angaben die ihrer Meinung nach richtigen Antworten in Bezug auf den Vorgangspassiv-gebrauch ankreuzen (vgl. ebd.: 22/3a). In einer weiteren Aufgabe 5 werden die Lernenden aufgefordert, die Verwendung von Aktiv und Passiv zu vergleichen: *Analysieren Sie: Wann steht Aktiv, wann steht Passiv? Warum? [...]* (vgl. ebd.: 24/5c).

In der Aufgabe zur Schildsprache sollen semantische Nuancen beachtet werden. Die Lernenden sollen über den Grund der Vorgangspassivverwendung Überlegungen anstellen: *Warum wird in den Schildern das Passiv verwendet? Was erfährt man, was erfährt man nicht? [...]* (ebd.: 24/5h). Danach sollen sie den Inhalt der Schilder ins Aktiv umformulieren. Dies kann allerdings bei den Lernenden eine falsche Deutung hervorrufen, da ihnen hier suggeriert

wird, dass aktivische und passivische Strukturen in den Texten gleichbedeutend verwendet werden können. Man sollte betonen, dass sowohl die semantische (wie stellt die sprachliche Struktur Realität dar) als auch die syntaktische (das Patiens übernimmt die Subjekt-Rolle und das Agens wird gegebenenfalls durch eine *von*-Phrase realisiert) sowie die pragmatische Funktion (die Bedeutung der Struktur für die Verständigung bei der Kommunikation) des Vorgangspassivs nicht aus den Lehraktivitäten selbst hervorgehen, sondern vielmehr aus der expliziten Regelfindung.

Frage 3: Wird das Vorgangspassiv an dafür charakteristischen Textsorten erläutert?

Das Vorgangspassiv wird anhand dafür charakteristischer Textsorten eingeführt: Auszüge aus Presseartikeln von Zeitungen wie „Die Welt“, „Leipziger Volkszeitung“ und „Neue Zürcher Zeitung“. Das verfolgt das Ziel, die semantischen sowie auch die stilistischen Aspekte des Vorgangspassivs hervorzuheben. Die Autoren verweisen auch explizit darauf, dass sich diese Struktur häufig in Zeitungstexten findet (vgl. Jenkins et al. 2010: 22/3a). Um welche Textsorte es sich handelt, erkennt man erst nach dem Lesen. Im Artikelauszug „Was die Schotten mögen“ handelt es sich zum Teil um ein Rezept. Da die Kochrezepte in Kochbüchern oft in passivischer Form geschrieben werden, wird somit auch diese Textsorte implizit einbezogen (vgl. Kapitel 6.1.1). Das Einüben des Vorgangspassivs erfolgt ebenfalls anhand von visuellen Texten: Hinweisschildern, Informationsschildern sowie Verbotstafeln (vgl. Jenkins et al. 2010: 24/5h, 25/7b). Andere dafür typische Texte werden im Anhang „Grammatik-Nachlesen“ nur kurz erwähnt (vgl. ebd.: 289).

Die vorgegebenen Texte eignen sich primär dafür, die geübte Struktur zu illustrieren. Ein situativer Kontext und somit die realitätsnahe Kommunikation, zumindest im Übungs- und Aufgabenablauf, sind jedoch größtenteils nicht vorhanden. Darüber hinaus geht es überwiegend um lehrwerkgebundene Texte, deshalb sind anscheinend zwei Texte deutlich gekürzt (vgl. ebd.: 20/1, 21/2).

Analyseaspekt: Methodische Überlegungen

Frage 4: Wird das Thema Vorgangspassiv in den Lehrwerken explizit vermittelt? Welche Vorgehensweise wird dabei eingesetzt bzw. gefördert?

Beim Thema „Vorgangspassiv“ wird größtenteils entdeckendes Lernen gefördert. Die Regeln werden ausgehend von Texten bzw. Übungen eingeführt. Im Lehrwerk wird auf

grammatikalische Vorgaben wie bspw. Tabellen oder Mustersätze verzichtet, da diese viel mehr dem deduktiven Vorgehen nahestehen (vgl. Funk 2005: 42 & Brill 2005: 270f). Die Lernenden werden angeleitet, sich grammatikalische Regeln selbst aus vorgegebenem sprachlichem Stoff induktiv zu erschließen bzw. zu ergänzen. Das betrifft sowohl die Form als auch die Funktion des Vorgangspassivs. Die Regelfindung verläuft zuerst anhand konkreter Beispiele, auch mit visueller Hilfe. In Aufgabe 1, die aus mehreren Abschnitten besteht, soll die erlernte Struktur im Präsens und Präteritum in den Texten erkannt werden, danach sollen die fehlenden Bestandteile der Vorgangspassivform in den Lückenübungen ergänzt werden, und anschließend werden die Lernenden aufgefordert, die vorgegebenen visuellen Metaphern mit korrekten Verbformen auszufüllen, um somit die Satzstruktur anschaulich zu machen (vgl. Jenkins et al. 2010: 20f/1a, b, d). Hier geht es um die Formfokussierung im Sinne der Signalgrammatik (vgl. Funk/Koenig 2013:83ff). Das gleiche Schema wird bei der Darstellung des Vorgangspassivs mit Modalverben sowie im Plusquamperfekt in der Aufgabe 2 verwendet (vgl. Jenkins et al. 2010: 21/2b, d). In einem weiteren Schritt sollen die Lernenden die Regeln in ihrer abstrakten Form erstellen. In Übung 3 sollen sie Regelmäßigkeiten zum Gebrauch, zur Form und zur Wortstellung des Vorgangspassivs im Aussagesatz formulieren, jedoch mithilfe der Vorgaben (vgl. ebd.: 22/3a, b, c). Die schwierigen Fälle, wie die Bildung des Perfekts und des Vorgangspassivs mit Modalverben, werden anhand von einzelnen Beispielen, aber ohne zusätzliche Erklärungen präsentiert. An einem Beispielsatz wird gezeigt, dass das Präfix *ge-* bei der Bildung des Partizip Perfekts entfällt. Ein anderes Beispiel zeigt, dass das Vorgangspassiv mit Modalverben aus dem Modalverb und dem Passiv Infinitiv besteht (vgl. Jenkins et al. 2010: 22/3c). Diese Beispiele machen die komplexen Aspekte des Vorgangspassivs anschaulich und somit leichter aneignbar. Es scheint aber sinnvoll, die Aufmerksamkeit der Lernenden zuerst auf den Input (Lesetext „Feueralarm wegen Fleischtopf“), bspw. durch Fettdruck, zu fokussieren. So könnten sie die strukturbezogenen Aspekte unbewusst (im Sinne von *Input Enhancement*) registrieren (vgl. Kapitel 2.3.3).

Im Anhang findet sich eine Paradigmenübersicht und eine Funktionserläuterung des Vorgangspassivs. Diese können nach dem Lernprozess zur Selbstkontrolle herangezogen werden. Im Lehrwerk wird auf eine implizite Einführung der neuen Struktur und eine anschließende verbale Regelformulierung seitens der Lernenden (explizites Wissen) gesetzt. In den Übungen 1b und 2b werden sie dazu aufgefordert, anhand von Lückentexten die Form sowie die Syntax des Vorgangspassivs im Aussagesatz zu erfassen (vgl. Jenkins et al. 2010: 20/1b, c & 21/2b). Danach folgt in der Aufgabe 3 eine explizite grammatikalische Reflexion: *Finden Sie die Regeln. Diskutieren Sie die angegebenen Möglichkeiten [...].* Es muss aber

erwähnt werden, dass die Regeln bereits vorformuliert sind. In der Aufgabe 3a müssen die Lernenden die korrekte Antwortmöglichkeit zum Gebrauch des Vorgangspassivs ankreuzen. Die Aufgaben 3 b und 3c enthalten Lücken, die ergänzt werden müssen. Hier geht es vielmehr um eine Zusammenfassung in Bezug auf die Form und die Syntax in verschiedenen Tempora sowie mit Modalverben. Abschließend wird mit Regeln in einem Kästchen nochmals gezeigt, wie das Vorgangspassiv Perfekt und das Vorgangspassiv mit Modalverben gebildet werden (vgl. ebd.: 22/3a, 3b, 3c, 3d). Diese Aufgabe erfolgt auf keinem besonders hohen Abstraktionsniveau und mit wenig Terminologie. Trotzdem wird dabei die Aufmerksamkeit der Lernenden vom kommunikativen Input auf die sprachliche Metaebene umgesetzt.

Abschließend lässt sich sagen, dass die Mischform der beiden Vorgehensweisen zum Ziel hat zu gewährleisten, dass die Lernenden fähig sind, sowohl die korrekte Anwendung der betreffenden sprachlichen Struktur als auch die Kenntnisse ihrer Regeln zu beherrschen. Im Lehrwerk findet sich ein angemessenes Gleichgewicht zwischen impliziter und expliziter Vorgangspassivvermittlung.

Frage 5: Welche Arbeitsformate lassen sich in den Lehrwerken identifizieren?

Das Angebot an Übungen und Aufgaben in diesem Lehrwerk ist nicht besonders groß, aber differenziert. Übungen und Aufgaben werden hier nach verschiedenen Typologien analysiert (vgl. Kapitel 4.4). In Bezug auf die Lernoperation lassen sich die Übungen 1a, 1b, 1d sowie 2a, 2b, 2d als Komplementationsübungen differenzieren (nach der Typologie von Wißner-Kutzawa). Diese sind auch als Lückenübungen bekannt und eignen sich zudem gut für morpho-syntaktische Formen. Die analysierten Übungen werden in drei Sequenzen nach folgendem Muster vorgeschlagen: Nachdem die Lernenden die angebotenen Texte gelesen haben, sollen sie aus diesen Texten die fehlenden Einheiten in den Sätzen auszufüllen. Im nächsten Schritt wird dasselbe gemacht, jedoch anhand von visuellen Metaphern, der Abstraktionsgrad steigt dabei. Hier wird sowohl die morphologische als auch die syntaktische Konstruktion des Vorgangspassivs deutlich gemacht. Die Bindung an die Vorlage ist in diesen Übungen sehr stark, es geht hier darum um geschlossene Lernaktivitäten (nach Rösler). Anhand dieser Übungen soll der formbezogene Aspekt des Vorgangspassivs präsentiert werden. Demzufolge werden sie im Hinblick auf den Zeitpunkt in einer Übungsabfolge als Darbietung der neuen Lerninhalte klassifiziert (vgl. Jenkins et al. 2010: 20/1a, 1b,1d & 21/2a, 2b, 2d).

Die Übung 5h mit der Aufgabestellung „*Versuchen Sie, den Inhalt der Schilder „aktiv“ auszudrücken!*“ gehört zu den Transformationsübungen. Diese Übung dient dazu, die bereits

erlernte Struktur in einem neuen Kontext zu trainieren, allerdings wieder formbezogen und reproduktiv. Sie hat einen geschlossenen Charakter und gehört zur Einüben-Phase (vgl. ebd.:24/5h).

Die Aufgaben 4, 7 und 8 gehören zu den Formationsübungen (vgl. ebd.: 23/4 & 25/7 & 25/8). Die vorgegebenen Texte bzw. Bilder (Verbotstafeln) sollen die Lernenden dazu motivieren, eigene sprachliche Einheiten zu konstruieren, sowohl schriftlich, wie bspw. in der Aufgabe 4, als auch mündlich, wie in den Aufgaben 7 und 8. Dabei ist anzumerken, dass es hier zum Teil um die minimalen Einheiten, wie einem einzelnen Satz, geht. Alle diese Aufgaben sind halboffen. Obwohl sie eine gewisse lexikalische Freiheit des Lernenden bei ihrer Realisierung zulassen, sind sie noch immer stark gesteuert. Die Aufgabenerledigung erfolgt beim Einüben der grammatikalischen Struktur.

Die Aufgabe 3 mit vier Sequenzen besteht aus Komplementationsübungen (Sequenz 3b und 3c) und einer Übung (Sequenz 3a), die Klippel dem Typ „Auswählen“ zuordnet (vgl. Kapitel 4.4.2), wobei die für richtig gehaltenen Lösungen angekreuzt werden sollen (vgl. Jenkins et al. 2010: 22/3). Es handelt sich um geschlossene Aktivitäten nach strikten Vorgaben. Die Lösungen sind dabei vorhersehbar. Die Aufgabe dient grundsätzlich der analytischen Auseinandersetzung mit den Regeln in Bezug auf Form und Funktion des Vorgangspassivs und ist damit der Kognitieren-Phase zuzuordnen. Es ist festzustellen, dass in diesem Lehrwerk zur Struktur „Vorgangspassiv“ keine offenen Lernaktivitäten vorhanden sind, welche aber für die freie Sprachanwendung von großer Bedeutung sind.

Interessant für diese Analyse ist auch die Frage, welche Ziele die Übungen und Aufgaben im Lehrwerk verfolgen. Von einigen Ausnahmen abgesehen, zielen diese auf ein richtiges Üben ab und können somit als erfolgsorientiert bezeichnet werden (vgl. Kapitel 4.4.4). So wie die Aufgabe 8 „Sprachgymnastik“: Das Einüben des Vorgangspassivs erfolgt hier in Kombination mit der Lexik. Die grammatikalischen Strukturen – das Vorgangspassiv im Präsens, das unpersönliche Vorgangspassiv sowie das Vorgangspassiv mit Modalverben – sind bereits vorgegeben und farbig markiert (als Verstärkung des Inputs). Die Lernenden konzentrieren sich auf den Inhalt, der formbezogene Aspekt kann dabei implizit gefestigt werden (vgl. Jenkins et al. 2010: 25/8). Zur Auswahl stehen den Lernenden vier Themen zur Verfügung. Dies lässt somit nicht viel Raum für Kreativität, sie gehören aber zu Alltagsthemen, die für die erwachsenen Lernenden relevant sein können. Die oben erwähnte Ausnahme betrifft bspw. Aufgabe „6 x lassen“ (vgl. ebd.: 26/6x lassen). Sie dient vorwiegend der Kontrolle und kann daher als defizitorientiert eingestuft werden.

Obwohl sich in diesem Lehrwerk die Abstufung von einfachen zu relativ komplexen Aktivitäten zeigt, sind offene Aufgabenformate, die sich am ehesten der authentischen Kommunikation nähern, hier nicht vertreten.

Frage 6: Welche Anleitungen steuern die grammatikalischen Übungen bzw. Aufgaben?

Zur Verdeutlichung der Aktivitäten werden im Lehrwerk grafische Hilfsmittel eingesetzt. Das sind bspw. Piktogramme zu Arbeitsanleitungen mit unterschiedlichen Abstraktionsgraden. Sie verweisen auf verschiedene Angebote: auf die CDs, auf die Lösung im Anhang oder auf das Magazin und dienen somit zur Orientierung. Die anderen Hilfsmittel stellen Informationen über den Lernprozess selbst dar, sie enthalten auch Hinweise zu Sozialformen und zum Medium. So wie sich das Piktogramm „Regel“ auf eine selbstständige Regelfindung bezieht, weist „Strategie“ auf die strategische Vorgehensweise oder ein bestimmtes Symbol für das zur Auswahl stehende Übungs- bzw. Aufgabenangebot (vgl. Jenkins et al. 2010: 23/4) hin. Hinweise auf den Schwierigkeitsgrad der Übungen sind jedoch nicht vorhanden.

Es ist anzumerken, dass sich die Zusammenstellungen von Piktogrammen nicht im Kursbuch, sondern nur in der Unterrichtsbegleitung finden. Diesen Mangel sollten die Lehrenden beachten und den Lernenden die entsprechenden Erklärungen im Unterricht anbieten. Grundsätzlich werden die Piktogramme im Lehrwerk dosiert verwendet und wirken nicht störend.

Nachfolgend ein Beispiel für Piktogramme, die in den Lernstationen auf verschiedene Angebote verweisen:

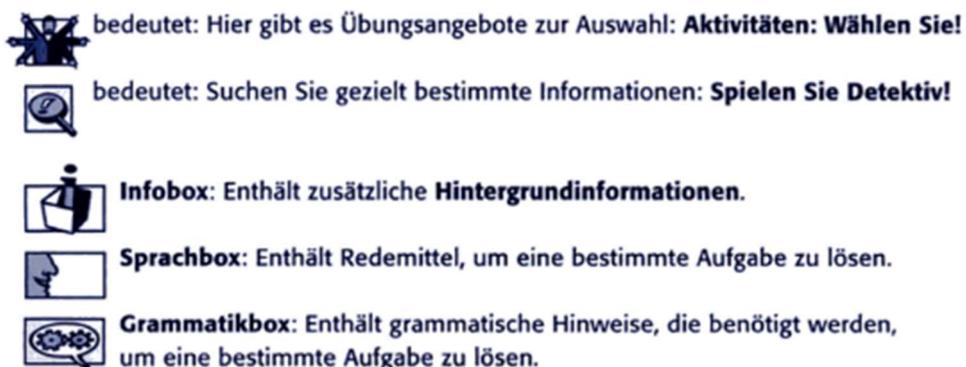


Abb. 4: Piktogramme Zusammensetzung (Clalüna et al. 2010b: 8)

Die Anleitungen zu Übungen und Aufgaben in dem Lehrwerk sind optisch durch Nummerierung (anhand von Zahlen und Buchstaben) sowie durch Farbe hervorgehoben. Die

Aktivitäten werden durch knappe aber verständliche Instruktionen angeleitet. Die meisten mit Anleitungen vorbereiteten Aufgabenstellungen rufen allerdings keine mitteilungsbezogenen Kommunikationssituationen hervor, da sie kaum für die Lernenden persönlich relevant sein können: *Sagen Sie es ohne „es“: Wie war die Party gestern?* (Jenkins et al. 2010: 25/7a). Überdies wirken die meisten Übungs- und Aufgabenanleitungen wie eine reine Aufforderung, ohne das persönliche Interesse bzw. die Bedürfnisse der Lernenden einzubeziehen: *Lesen Sie den Text. Markieren Sie [...].* oder *Sagen Sie es ohne „es“ oder Was muss gemacht werden?* (Jenkins et al. 2010: 23/5a & 25/7a & 26/8). Die Lösungen sind dabei vorhersehbar. Somit verläuft die Kommunikation nicht authentisch. Es sind aber einzelne Anleitungen vorhanden, die eine Interaktion voraussetzen, wie bspw. Aufgabe 5b: *Tauschen Sie sich aus, erweitern (verändern) Sie Ihre Verstehensinseln. Sie haben dann noch drei Fragen an Ihre Lehrerin/Ihren Lehrer.* (Jenkins et al. 2010: 24/5b) Diese Aufgabe erfolgt in Bezug auf den Lesetext, wobei die Lernenden Aktiv und Vorgangspassiv vergleichen sollen und dabei relativ frei sprechen können.

Hinsichtlich der Terminologie lässt sich eine Ungenauigkeit feststellen. Obwohl es in dieser Lernstation um das Vorgangspassiv geht, wird es allgemein als „Passiv“ bezeichnet. Diesbezüglich können bei den Lernenden Missverständnisse auf der Ebene des Sprachbewusstseins entstehen. Überwiegend werden die Termini an der lateinisch angelehnten Grammatik jedoch sparsam verwendet: für grammatische Kategorien bspw. *Tempora, Aktiv/Passiv, Präsens*, für Wortarten bspw. *Verb*. Allerdings kommen auch deutsche Begriffe vor: für syntaktische Beziehungen bspw. *Aussagesatz* oder *Wortstellung*, so wie der deutsche Begriff *Akteur* anstelle des *Agens*, das bei der Beschreibung des eigentlich „Handelnden“ auf die Valenzgrammatik zurückgreift. Die Bezeichnung *Akteur* kann für die Lernenden irreführend sein, da sie eher mit einer Person assoziiert wird. Dagegen geht es im Text sowohl um die Personen als auch um einen Gegenstand, der als *Agens* handelt (vgl. ebd.: 23f/5a, 5g).

Überdies wird der Terminus *Futur* mit dem Wort *Prognose* erklärt bzw. ergänzt (vgl. Jenkins et al. 2010: 25/6). Ferner wird das unpersönliche Vorgangspassiv als „es“ + Passiv bezeichnet. Solche Abweichungen der Termini können zur Verunsicherung führen, vor allem bei Lernenden, die bereits eine andere Fremdsprache gelernt haben.

Frage 7: Welche Verständnishilfe bzw. Hilfestellung wird bei der Vermittlung und dem Einüben des Vorgangspassivs angewendet?

Bei der Darstellung bzw. Selbstentdeckung grammatischer Regeln werden visuelle Elemente eingesetzt. Hier wird die visuelle Metapher „Container-Zug“ – im Sinne einer Signalgrammatik – verwendet. Durch diese visuelle Gestaltung, die auf die Wortstellung zielt, wird die Verbkammer angezeigt. Die Lernenden sollen die Verbposition im Aussagesatz feststellen und an den richtigen Stellen in eine Satzklammertabelle eintragen (vgl. Jenkins et al. 2010: 21/1d, 21/2d). Das hilft, die syntaktische Struktur sofort in den Fokus zu rücken. Die zusätzliche Hervorhebung durch Farbe (die Verbpositionen werden gelb markiert) unterstützt die optische Merkhilfe. Die Verbmorphologie wird dabei ausgelassen. Mnemotechnische Hilfe (wie Lieder, Reime usw.) für das Behalten der grammatikalischen Struktur findet sich im Lehrwerk nicht.

Darüber hinaus werden die Piktogramme der Verbotsschilder sowie die Fotos von Schildern für das Üben der Vorgangspassivform verwendet (vgl. ebd.: 25/7b, 24/5h). Sie dienen als Anlass für gelenktes Sprechen in halbgesteuerten Übungen. Das gelbe vorangestellte Ausrufezeichen macht auf besondere Fälle bzw. schwierige Regeln aufmerksam, wie bspw. bei dem Mustersatz für das Vorgangspassiv mit Modalverben (vgl. Jenkins et al. 2010: 22/3c).

Bei diversen Übungen (vgl. ebd.: 22/3a, 25/6, 26/6a) ist eine Möglichkeit zur Selbstkontrolle gegeben. Diese sind mit einem Schlüsselsymbol versehen und deren Lösungen können dann mithilfe eines Lösungsschlüssels am Ende des Lehrwerkes überprüft werden.

Frage 8: Werden die Darstellung sowie das Üben des Vorgangspassivs in den Lehrwerken isoliert angeboten oder werden auch andere Bereiche des Spracherwerbs miteinbezogen?

Da in diesem Lehrwerk dem Vorgangspassiv ein eigener Abschnitt gewidmet ist, stehen hier die grammatikalischen Kenntnisse dieser Struktur im Vordergrund. Der Grammatikstoff wird allerdings nicht isoliert erbracht, sondern in Verbindung mit anderen Fertigkeiten. Hier bietet sich an, das Vorgangspassiv sowohl mündlich als auch schriftlich zu üben. In der Aufgabe 4 wird Grammatik als Teilfertigkeit der Schreibfertigkeit aufgefasst. Die Lernenden sind aufgefordert, mithilfe des bereits bekannten Textes „Feueralarm wegen Fleischtopf“ eine eigene Geschichte zu schreiben (vgl. Jenkins et al. 2010: 23/4). Die Geschichte sollen die Lernenden dann vorlesen, und somit werden in dieser Aufgabe auch das Lesen und das Hören geübt. Es gibt aber keine selbstständigen Aktivitäten, die das Vorgangspassiv mit dem Hörverstehen trainieren. Um das Lesen geht es auch in den Übungen 1 und 2. Es wird gelesen, um die Struktur „Vorgangspassiv“ in den dafür relevanten Textsorten zu illustrieren.

Eine andere Aufgabe – 5 h „Schildersprache“ – kann ebenfalls als eine schriftliche aufgefasst werden. Dabei geht es um die Transformation einer passivischen Konstruktion in die Aktivform. Diese Aufgabe scheint aber nicht realitätsnah (vgl. ebd.: 24/5h).

In den Aufgaben 7 und 8 haben die Lernenden die Möglichkeit, das Vorgangspassiv in Verbindung mit dem Sprechen zu üben (vgl. ebd.: 25/7, 25/8). Mithilfe von Vorlagen werden die Lernenden aufgefordert, eigenständige Äußerungen zu konstruieren.

In der einschlägigen Fachliteratur gilt das Hör-Seh-Verstehen als fünfte eigenständige Fertigkeit, die von hoher kommunikativer Relevanz ist (vgl. Thaler 2007: 12). Sie ist jedoch in diesem Lehrwerk nicht vorhanden.

Frage 9: Wie werden die Übungen und Aufgaben in den Lehrwerken in den Kontext eingebettet?

Wie oben erwähnt, wird die grammatikalische Struktur zwar in der Lernstation „Essen und Wohnen“ vermittelt, allerdings in einem Extra-Abschnitt. Inhaltlich geht es hier eher um den Lebensraum des Menschen allgemein. Ob dies zum Kontext der Lernstation insgesamt gehört, hängt von der Sichtweise ab.

Es ist aber festzustellen, dass das Vorgangspassiv hinsichtlich seiner Form und seiner Funktion überwiegend in einem textuellen Zusammenhang vermittelt und geübt wird. Die Texte, die es präsentieren (vgl. Jenkins et al. 2010: 20/1a, 21/2a, 23/5a), sind miteinander nicht verbunden, gehören aber zu derselben Textsorte – Zeitungsartikel – und weisen zudem einen thematischen Zusammenhang auf. Die nachfolgenden Übungs- bzw. Aufgabensequenzen (vgl. ebd.: 20/1b, 1c, 1d; 21/2b, 2c, 2d, 23/5b, 5c, 5d, 5e, 5f, 5g) sind in diesen textuellen Kontext eingebettet sowie auch Aufgaben wie bspw.: [...] *Diskutieren Sie die angegebenen Möglichkeiten am Beispiel der beiden Texte* (vgl. ebd.: 22/3).

Im Lehrwerk kommt eine einzige Aufgabe vor, die ausschließlich auf den formalen Aspekt der Sprache gerichtet ist. In Aufgabe 6 „Dreimal werden“ werden isolierte, nicht in den textuellen Rahmen eingebettete, Sätze angeführt: *Was ist „werden“ in diesen Beispielen? Kreuzen Sie an.* Die Lernenden sollen die Verbmorphologie und Syntax dieser Sätze analysieren, um das Verb *werden* in die richtige Kategorie einzuordnen (vgl. Jenkins et al. 2010: 25/6). Um diese Aufgabe zu bewältigen, ist eine semantische und funktionelle Erläuterung sinnvoll, jedoch nicht obligatorisch. Ansonsten wird immer eine textuelle Perspektive miteinbezogen.

Situations- und adressatengerechter Aspekte:

Frage 10: Werden verschiedene Lerntypen bzw. Lehrstile bei der Darstellung des Vorgangspassivs sowie beim Einsatz der Übungen bzw. Aufgaben berücksichtigt?

Bezüglich der Wahrnehmungskanäle richtet sich das angebotene Übungs- und Aufgabenmaterial vorwiegend an den visuellen Lerntyp. Zunächst wird das Vorgangspassiv anhand von Lesetexten präsentiert (vgl. Jenkins et al. 2010: 20/1, 21/2, 25/5). Dann – um den Satzbau zu erarbeiten – wird die visuelle Metapher als Hilfsmittel dargeboten (vgl. ebd.: 21/1d, 2d). Die semantische Bedeutung bzw. Funktion des Vorgangspassivs soll später anhand von Schildern und Verbotstafeln gefestigt werden (vgl. Jenkins et al. 2010: 24/5h, 25/7b). Diese Vorgehensweise ist für diejenigen besonders wichtig, die ein gutes visuelles Gedächtnis haben. Für den auditiven Typ dagegen gibt es im Lehrwerk kaum Aktivitäten. Die einzige Höraufgabe in dieser Lernstation ist der Text „Der rote Faden im Text“, und sie beschäftigt sich mit zwei Texten, die ausschließlich einen lexikalischen Schwerpunkt haben (vgl. Jenkins et al. 2010: 27 & Jenkins et al. 2010a.: 14f). Zum Grammatikgegenstand gibt es im Lehrwerk jedoch eine Aufgabe, die mindestens zum Teil als auditiv bezeichnet werden könnte: *Lesen Sie Ihre Texte vor. [...], wobei die Lernenden einander zuhören* (vgl. Jenkins et al. 2010: 23/4).

Im Hinblick auf die Informationsverarbeitung werden im Lehrwerk sowohl der haptische als auch der kognitive Lerntyp angesprochen. Während die erste implizite Darstellung der sprachlichen Struktur den haptischen Typ anspricht (vgl. ebd.: 20/1, 21/2, 23/5), wird das Vorgangspassiv dann in den weiteren Aufgaben explizit behandelt, wobei die Inhalte strukturiert und abstrahiert werden. Diese Vorgehensweise kommt dem analytischen Lerntyp entgegen. Folgende Aufgaben setzen eine analytische Neigung voraus: Aufgabe 3 „*Finden Sie die Regeln.*“, Aufgabe 6 „*Dreimal werden*“, Aufgabesequenz 5c mit der Aufgabestellung: *Analysieren Sie: Wann steht Aktiv, [...]* (vgl. ebd.: 22/3, 25/6, 24/5c).

Differenzierungsangebote innerhalb der Lerngruppe sind nahezu nicht vorhanden, wie bspw. Übungen und Aufgaben für lernstarke bzw. lernschwache Lernende. In der Aufgabe 4 haben die Lernenden die einzige Möglichkeit, den Schwerpunkt selbst zu setzen und somit zum Teil ihr persönliches Erkenntnisinteresse bzw. ihre Lernerfahrung einzubringen (vgl. Jenkins et al. 2010: 23/4). Sie können sich hier zwischen drei verschiedenen Aufgabenstellungen entscheiden. Die Lernenden tragen zur Auswahl sowohl der Inhalte – dies betrifft unterschiedliche Texte aus der Lernstation – als auch der Medien – schriftliche vs. mündliche Aufgabestellung – bei.

Frage 11: Welche Sozialformen werden in den Lehrwerken vorgeschlagen?

Hier werden grundsätzlich fast alle Sozialformen vorgeschlagen. Einige werden dabei unmittelbar in Anleitungen vorgegeben. Hier geht es vor allem um die Arbeit in Mini-Gruppen und Gruppen (vgl. Jenkins et al. 2010: 20/Angebote zur Wahl, 23/5a, 25/8) sowie um Partnerarbeit (vgl. ebd.: 20/1a).

Bei anderen Übungen und Aufgaben finden sich keine Angaben bezüglich Sozialformen. Diese lassen sich zum Teil in der Unterrichtsbegleitung unter „Hinweise zur Durchführung im Unterricht“ finden. Ansonsten hat die Lehrperson die Möglichkeit, unter Beachtung der Gruppe (Heterogenität, Größe, Gruppendynamik etc.) zu bestimmen, welche Arbeitsform in der jeweiligen Situation angemessen ist.

Partnerarbeit lässt sich in Partnerübung und Partnerkontrolle näher differenzieren: *Tauschen Sie sich aus, erweitern (verändern) Sie Ihre Verstehensinsel [...]* und *Tauschen Sie Ihre Texte aus, markieren Sie eventuelle Fehler und machen Sie Korrekturvorschläge nach dem bekannten Modell [...]*. (Jenkins et al. 2010: 20/1a, 23f/5b, 23/4) Diese Aufgaben sollen die Lernenden bewältigen, indem sie eine eigene Geschichte schreiben.

Die am häufigsten vorkommende Sozialform lässt sich im Lehrwerk nicht feststellen. Einige Aktivitäten lassen sich nicht eindeutig einordnen und können als Einzelarbeit aber auch als Partnerarbeit durchgeführt werden, wie bspw. *Spekulieren Sie: Wer stellt die Schokoladensandwiches her? Steht das im Text?* (Jenkins et al. 2010: 20/1c).

Andere hingegen setzen eine ganz bestimmte Arbeitsform voraus. Die folgende Aufgabe wird in Einzelarbeit gelöst, da auf diese Weise unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Lernenden hinsichtlich Fähigkeiten und Lerntempo berücksichtigt werden sollten: *Lesen Sie den Text. Markieren Sie Ihre Verstehensinseln im Text mit einem Bleistift [...]*. (ebd.: 23/5a. Das Lehrwerk enthält auch Aufgaben, die neben der Einzelarbeit eventuell Partnerarbeit begünstigen, wie bspw. *Lesen Sie den Text und finden Sie Antworten auf die Fragen [...]*. (ebd.: 21/2a)

Es ist anzumerken, dass die einzige Form, die im Lehrwerk nicht eingesetzt wird, der Frontalunterricht ist, mit den für diesen typischen Formen wie Erklärung seitens der Lehrperson oder einer lehrerIngesteuerten Frage-Antwort-Interaktion.

7.2 Lehrwerkreihe *DaF kompakt neu A2* und *DaF kompakt neu B1*

7.2.1 Beschreibung der Lehrwerkreihe *DaF kompakt neu A2* und *B1*

Die Lehrwerkreihe wurde von einem Autorenkollektiv im Jahr 2016 in drei Bänden für die Sprachstufen A1, A2 und B1 erstellt und ist im Klett Verlag erschienen. Im Rahmen dieser Analyse werden aber nur zwei Teile in die Betrachtung miteinbezogen, da die Vermittlung des Vorgangspassivs erst ab der Stufe A2 beginnt. Laut den Autoren eignen sich diese Lehrwerke für erwachsene Lernende, die bereits eine andere Fremdsprache gelernt haben, und die sich mit der deutschen Sprache für das Studium bzw. den Beruf intensiv beschäftigen. Die Lehrwerkreihe orientiert sich an den Anforderungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens der Stufe A1 – B1 und führt jeweils zu den Prüfungen: Goethe-Zertifikat A2 und Goethe-/ÖSD-Zertifikat B1. In den Lehrwerken werden Themen wie „Ausbildung oder Studium?“, „Erste Erfahrungen in der Arbeitswelt“, „Freiwillig arbeiten“, „Deutsch und andere Sprachen“ etc. angesprochen, die den Lernenden in seinem Umfeld abholen wollen. Das Kurs- und Übungsbuch sowie eine MP3-CD sind zu einem Band zusammengefasst. Jeder der beiden Bände ist in thematische Lektionen aufgeteilt: *DaF kompakt neu A2* enthält zehn und *DaF kompakt B1* zwölf Lektionen. Jede unterteilt sich in die Abschnitte A, B und C. Am Ende jeder Lektion befindet sich ein Lexikonwortschatz, Redemittel sowie eine Grammatikübersicht. Jedes Lehrwerk bietet einen transparenten Aufbau: Einen Überblick über das lexikalische Thema, über die Handlungsfelder, die Grammatik und die Sprachhandlungen. Im Übungsteil findet sich zudem ein Abschnitt „DaF kompakt – mehr entdecken“ mit zusätzlichen Aufgaben zur Lektion. Hier geht es um Lernstrategien, Reflexion über die Sprache sowie die Aufgaben zur Durchführung eines Projektes. Im Anhang finden sich ein Modelltest für das Goethe-Zertifikat A2 bzw. das Goethe-/ÖSD-Zertifikat B1, Lösungen zum Übungsbuch sowie die Transkription aller Hörtexte. In Bezug auf das Layout kommen dezente Farbtönungen und sparsam angelegte Abbildungen in dieser Lehrwerkreihe zur Anwendung. Die Texte und Bilder sind dabei aufeinander abgestimmt. In *DaF kompakt neu A2* werden das Vorgangspassiv im Präsens und Präteritum, in *DaF kompakt B1* das Vorgangspassiv mit Modalverben, im Perfekt und später im Plusquamperfekt vermittelt.

7.2.1 Analyse der Lehrwerkreihe *DaF kompakt neu A2* und *DaF kompakt neu B1*

Analyseaspekt: vermittelte Inhalte zum Thema „Vorgangspassiv“

Frage 1: Welche grammatikalischen Inhalte zum Thema „Vorgangspassiv“ werden in den ausgewählten Lehrwerken bzw. Lehrwerkreihen behandelt?

Das Vorgangspassiv wird in dieser Lehrwerkreihe in drei verschiedenen Lektionen – 17, 19 und 27 – behandelt, und zwar im Präsens, Präteritum, Perfekt und Plusquamperfekt sowie mit Modalverben. Futurische Formen, die allerdings gegenwärtig nicht mehr gebräuchlich sind, werden hier nicht erwähnt (vgl. Helbig/Buscha 2005: 144).

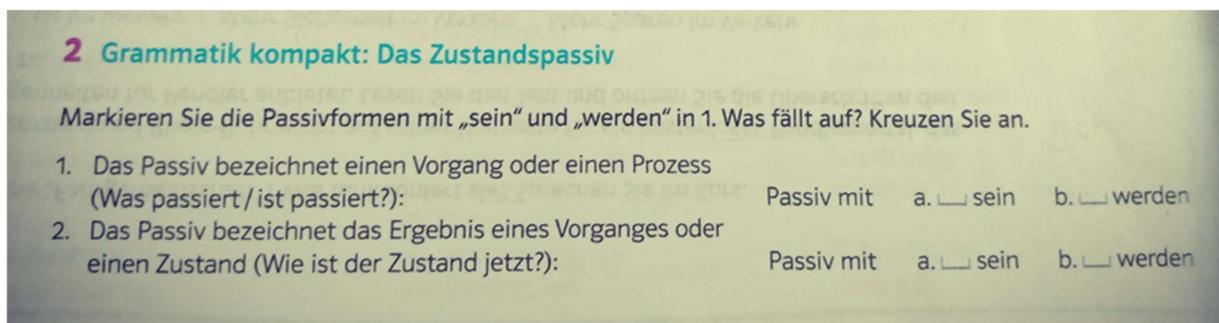
Es wird das unpersönliche Vorgangspassiv mit dem unpersönlichen Nominativ *man* im Aktivsatz angesprochen (vgl. Braun et al. 2016: 83). Die AutorInnen weisen darauf hin, dass das Agens in diesem Fall ausgelassen wird: „*Man*“ *im Aktivsatz – kein Agens im Passivsatz*. (Braun et al. 2016: 83) Es ist jedoch zu bemängeln, dass diese Formulierung nicht ausreichend ist. Häufig übernimmt das Pronomen *es* die syntaktische Subjektposition (am Anfang des Satzes) in solchen Passivsätzen, falls keine anderen Angaben an den Satzanfang gesetzt werden (vgl. Fandrych/Thurmair 2018: 56). Des Weiteren wird hier auf die Funktion des Passivsatzes ohne Agens hingewiesen: *Passiv ohne Agens verwendet man für allgemeine Informationen oder Regeln, z.B. im Museumshop verkauft man Bücher und Plakate. (= im Museumshop werden Bücher und Plakate verkauft.)*. (Braun et al. 2016: 83) Das unpersönliche Vorgangspassiv wird aber nicht eingeübt. Explizit wird das Vorgangspassiv anhand des Aussagesatzes aufgezeigt (vgl. Braun et al. 2016: 79), allerdings bekommen die Lernenden genügend Input für das Vorgangspassiv in Fragesätzen (vgl. Braun et al. 2016a: 12 & Braun et al. 2016: 80/1c, 2b, 81/2d).

Sehr knapp wird das Thema „Akkusativergänzung“ und „Agensangaben“ im Grammatikteil erwähnt. Diesbezüglich werden folgende Informationen dargeboten: *Das „Agens“ kann im Passivsatz mit „von“ + Dativ stehen, wenn diese Information auch wichtig ist*. (Braun et al. 2016: 83) Diese Konstruktion wird später in einer Übung trainiert: *In den vorgegebenen Sätzen soll man das Agens markieren* (ebd.: 160). Die AutorInnen zeigen schematisch, dass die Akkusativergänzung des Aktivsatzes zum Subjekt des passivischen Satzes wird. Andere Möglichkeiten, wie die Ergänzungen bzw. Angaben in einen Passivsatz eingeführt werden können, werden in dieser Lehrwerkreihe nicht erwähnt. Nicht beachtet werden hier ebenfalls die semantischen Einschränkungen, die so genannten Restriktionen, bei der Bildung des Vorgangspassivs.

Frage 2: Geben die Inhalte Aufschluss über semantisch-syntaktische Zusammenhänge, also über Sprechabsichten und ihre sprachliche Ausgestaltung?

In dieser Lehrwerkreihe bekommen die Lernenden die Gelegenheit, die funktionalen und semantischen Aspekte des Vorgangspassivs herauszufinden, allerdings finden sich hier lediglich einzelne Übungen bzw. Aufgaben, die sich an der Sprachreflexion orientieren. In *DaF kompakt A2* wird über die „Passivsätze ohne Agens“ reflektiert, indem die Lernenden diese Struktur parallel mit dem Englischen sowie mit den anderen Sprachen, die sie beherrschen, vergleichen. Diese Übung ist vorwiegend formbezogen und trägt nicht viel zum Funktionsverständnis des Vorgangspassivs bei (vgl. Braun et al. 2016: 164).

Im *DaF kompakt B1* wird das Vorgangspassiv mit dem Zustandspassiv verglichen. Hier rücken sowohl die Form als auch die Funktion dieser grammatikalischen Strukturen in den Blickpunkt.



2 Grammatik kompakt: Das Zustandspassiv

Markieren Sie die Passivformen mit „sein“ und „werden“ in 1. Was fällt auf? Kreuzen Sie an.

1. Das Passiv bezeichnet einen Vorgang oder einen Prozess (Was passiert / ist passiert?):	Passiv mit	a. <input type="checkbox"/> sein	b. <input type="checkbox"/> werden
2. Das Passiv bezeichnet das Ergebnis eines Vorganges oder einen Zustand (Wie ist der Zustand jetzt?):	Passiv mit	a. <input type="checkbox"/> sein	b. <input type="checkbox"/> werden

Abb. 5: Aufgabe aus dem Lehrwerk *DaF kompakt neu B1* (Braun et al. 2016a: 16)

In dieser Aufgabe werden die Lernenden aufgefordert, die Passivformen mit „sein“ und „werden“ in dem Text „Ein Ausflug in den Landschaftspark Duisburg-Nord“ zu markieren und daraufhin zu überlegen, welche Form einen Vorgang und welche einen Zustand bezeichnet. Bei der Auseinandersetzung mit zwei Strukturen kann dem DaF-Lernenden deutlich werden, in welchem Kontext welche Form zu bevorzugen ist (vgl. Rostila 2012: 229 & Fandrych/Thurmair 2018: 60). Positiv anzumerken ist überdies, dass hier die bereits vorhandenen Kenntnisse des Zustandspassivs mit der neu erworbenen Struktur, dem Vorgangspassiv, eine optimale Verbindung eingehen. Darüber hinaus sollen sich die Lernenden in einer Aufgabe überlegen, ob die Struktur überwiegend in schriftlichen oder in mündlichen Texten vorkommt. Irritierend ist dabei, dass es um das Vorgangspassiv Perfekt und Vorgangspassiv Präteritum geht, die eher für die schriftliche Sprache typisch sind (vgl. Braun et al. 2016a: 15/5b).

Die Struktur wird in den längeren Lesetexten zusammen mit der Lexik der Lektion eingeführt. Diese Tatsache kann es ebenfalls erleichtern, die semantisch-syntaktische Zusammenhänge zu erkennen.

Frage 3: Wird das Vorgangspassiv an dafür charakteristischen Textsorten erläutert?

In der Lehrwerkreihe wird Wert auf realitätsnahe Inhalte gelegt. Das betrifft sowohl Texte als auch visuelle Hilfsmittel sowie die Sprache selbst. Das Vorgangspassiv wird anhand von typischen Textsorten dargeboten und eingeübt. Die Textsortenauswahl ist mit der Tatsache begründet, dass sie all diesen Texten erlaubt, objektiv und unpersönlich zu bleiben. Die meisten Textsorten werden dabei bereits in der Aufgabenstellung benannt. Eingeführt wird die Struktur im Infotext „Von der Firmengründung bis heute“ (vgl. Braun et al. 2016: 78). Hier geht es um viele Daten und allgemeine Informationen, die mithilfe des Vorgangspassivs einen historischen Ablauf bzw. Vorgang darlegen. Ein weiterer Infotext „Geschichte Berlins“ wird später in Lektion 27 zur Darstellung des Vorgangspassivs Plusquamperfekt in der Relation zu anderen Zeitformen vorkommen (vgl. Braun et al. 2016a: 78). Im Übungsteil wird dann das Vorgangspassiv anhand eines Rezeptes trainiert. In dieser Aufgabenstellung wird auf das Vorgangspassiv nicht explizit hingewiesen, jedoch enthält sie selbst diese grammatikalische Struktur: *Lesen Sie [...] und beschreiben Sie, wie Lauras Schoko-Haselnuss-Creme zubereitet wird.* (Braun et al. 2016: 161) Darüber hinaus gibt es einen Mustersatz im Vorgangspassiv. Eine weitere Textsorte ist ein Zeitungsartikel, welcher ebenfalls für diese Struktur charakteristisch ist (vgl. Braun et al. 2016a: 14/2a, 112/1a).

Das Vorgangspassiv mit Modalverben wird im Zusammenhang mit dem lexikalischen Thema der Lektion 19 „Im Auto unterwegs“ behandelt. Hier findet sich ein Auszug aus der realen Führerscheinprüfung (vgl. Braun et al. 2016a: 12). Die Lernenden sollen Fragen in Bezug auf Verkehrsregeln beantworten, dabei wird die neue grammatikalische Struktur angeführt. Das Einüben dieses Aspektes verläuft dann anhand von Verkehrszeichen, die beim Erlernen der Modalverben in vielen Lehrwerken vorkommen (vgl. Braun et al. 2016a: 110/1).

Alle genannten Textsorten gehören zur Schriftsprache, die auch für das Vorgangspassiv charakteristisch ist. In dieser Lehrwerkreihe wird zugleich gezeigt, dass das Vorgangspassiv auch in der gesprochenen Sprache von Bedeutung ist. Ein Beispiel dafür sind die Hörtexte 4 (vgl. Braun et al. 2016a: 15/4a, 4b), 52 und 53 (vgl. Braun et al. 2016: 80/1c, 81/2b). Hierbei geht es um Dialoge zwischen einer Praktikantin und dem Arbeitgeber, in denen das

Vorgangspassiv oft vorkommt. Sie gehören zu den didaktisch-authentischen Texten nach Adamczak-Krysztofowicz² (vgl. Adamczak-Krysztofowicz 2010:81).

Um die zwei passivischen Strukturen zu vergleichen – das Vorgangspassiv und das Zustandspassiv – wird ein Blogeintrag angeführt (vgl. Braun et al. 2016a: 16/1). Es handelt sich hier um einen geschriebenen Text, der jedoch Zeichen einer gesprochenen Sprache besitzt. In Bezug auf das Vorgangspassiv wird in diesem Text eine eher umgangssprachliche Form der Struktur angeführt: *Man wird begleitet [...]* (Braun et al. 2016a: 16/1). Sie wird jedoch nicht explizit angesprochen. Diese Textsorte kann für die jüngere Zielgruppe besonders ansprechend sein, da sie in der modernen Gesellschaft immer mehr an Bedeutung gewinnt. Abschließend lässt sich feststellen, dass die AutorInnen in dieser Lehrwerkreihe eine breit gestreute Auswahl von Textsorten bieten und dies in verschiedenen Sprachregistern darstellen.

Analyseaspekt: Methodische Überlegungen

Frage 4: Wird das Thema Vorgangspassiv in den Lehrwerken explizit vermittelt und welche Vorgehensweise wird dabei eingesetzt bzw. gefördert?

Alle Aspekte des Vorgangspassivs werden anhand von Textvorlagen (vgl. Braun et al. 2016: 78/1 & Braun et al. 2016a: 12/1, 78/1) und Hörtexten (vgl. Braun et al. 2016a: 15/4a, 4b) eingeführt. Die Lernenden werden danach aufgefordert, die neue Struktur in den Texten zu erkennen und zu markieren. Anhand der erhaltenen Informationen sollen sie Regeln erschließen bzw. ergänzen (vgl. Braun et al. 2016: 79/2 & Braun et al. 2016a: 79/2, 13/3). Die Erarbeitung der Regeln erfolgt nach dem gleichen Muster (mit Ausnahme des Vorgangspassivs Plusquamperfekt): Zunächst werden die neuen grammatischen Strukturen mithilfe eines Textes eingeführt, dann sollen die fehlenden Formen der Struktur in einer Tabelle vervollständigt werden, danach müssen die Lernenden die verbalen Formulierungen der Regeln ergänzen. Am Ende jeder Lektion ist eine kurze Grammatik-Übersicht in Form von Paradigmen bzw. einer kurzen Beschreibung zu finden. Diese Verfahrensweisen deuten auf eine Kombination von induktiver und deduktiver Vermittlung des Vorgangspassivs hin, wobei die induktive überwiegt.

Die erste Begegnung mit dem Vorgangspassiv erfolgt implizit anhand von Texten bzw. Textauszügen. Hier ist anzumerken, dass die Formen Vorgangspassiv Präsens, Präteritum, Perfekt und Plusquamperfekt in Verbindung mit Jahreszahlen, Zeiträumen sowie

² Adamczak-Krysztofowicz unterscheidet zwischen Originaltexten, didaktisch-authentischen sowie didaktisierten Texten. Obwohl sie vor allem von Hörtexten spricht, lässt sie diese Einteilung ebenfalls für Lesetexte gelten.

Zahlenangaben präsentiert werden (vgl. Braun et al. 2016: 78/1b & Braun et al. 2016a: 14/2, 78/1b). Danach folgen die Arbeitsformen mit ebenfalls impliziten Aufgabenstellungen wie bspw.: [...] *markieren Sie die Informationen zu den Zeiträumen in 1a* (Braun et al. 2016a: 78/1b). Das Erkennen neuer Strukturen verläuft hier nicht unter Anwendung der vorgegebenen Regeln, sondern vielmehr intuitiv. Später wird jedoch eine Analyse des impliziten Inputs vorgenommen, die Aufmerksamkeit wird auf die Form, zum Teil auch auf die Funktion und somit explizit auf grammatikalisches Wissen gelenkt. Der Akzent wird dabei auf Syntax und Morphologie gesetzt, semantische Aspekte des Vorgangspassivs werden dagegen wenig berührt. Zur expliziten Vermittlung gehört auch die Wiederholung des Flexionsparadigmas von *werden* im Präsens und im Präteritum bei der Regelformulierung des Vorgangspassivs (vgl. Braun et al. 2016: 79/2a). Hierbei wird auch erwähnt, dass das Partizip Perfekt als Adjektiv eine passivische Handlung bzw. einen passivischen Vorgang bezeichnet: [...] *Das Partizip Perfekt als Adjektiv hat oft eine Passiv-Bedeutung. z. B. der verletzte Mann → der Mann ist/wurde verletzt* [...] (Braun et al. 2016a: 19, 114/2). Es könnte diesbezüglich hilfreich sein zu zeigen, dass die Partizipialkonstruktion durch einen Relativsatz und umgekehrt aufgelöst werden kann (vgl. Dreyer/Schmitt 2003: 242). Der Einsatz der Relativsätze (anhand der Thema-Rhema-Gliederung) hilft, die semantischen und funktionellen Aspekte der Struktur leichter zu begreifen (vgl. Fritz 2010: 242f).

Es wird zudem gezielt auf die Unterschiede zwischen dem Vorgangspassiv und dem Zustandspassiv eingegangen (vgl. Braun et al. 2016a: 16/2). Darüber hinaus bekommen die Lernenden in dieser Lehrwerkreihe die Möglichkeit, über die neu erlernte Struktur im Vergleich mit der englischen Sprache und anderen Sprachen zu reflektieren (vgl. Braun et al. 2016a: 116/2). In dieser Aufgabe soll das Vorgangspassiv im Präsens mit Modalverben sowie dem Zustandspassiv verglichen und ausdiskutiert werden.

Insgesamt kann man feststellen, dass die Autoren in dieser Lehrwerkreihe einen Versuch anstellen, implizit erworbenes Wissen explizit zu systematisieren und zu strukturieren.

Frage 5: Welche Arbeitsformate lassen sich in den Lehrwerken identifizieren?

In dieser Lehrwerkreihe finden sich zahlreiche Übungen und Aufgaben sowohl zur Darbietung als auch zum Einüben des Vorgangspassivs. Dabei unterscheiden sich die Arbeitsformen im Kursbuch und im Übungsbuch deutlich voneinander. Bei der Darstellung und dem Kognitivieren neuer Strukturen dominieren Aufgabenstellungen wie [...] *ergänzen Sie die fehlenden Verbformen in der Verbtabelle* [...] oder *Markieren Sie* [...] sowie *Unterstreichen*

Sie [...] (Braun et al. 2016a 16/2, 113/3b, 15/5, 16/2 & Braun et al. 2016: 160/1b, 2a). Die Aufgabenstellungen sollen den Fokus der Lernenden vor allem auf die formalen Aspekte des Vorgangspassivs lenken. Die grammatikalische Struktur wird im textuellen Input wahrgenommen. Das erfolgt anhand von Lesetexten „Warum gerade bei uns?“, „Auf der Straße ist viel los“, „Geschichte Berlins“ und „Der Führerschein...(k)ein Problem?“, „Ein Ausflug in den Landschaftspark Duisburg-Nord“ (vgl. Braun et al. 2016: 78/1b, 12/1b & Braun et al. 2016a: 14/2b, 78/1b, 16/1). Darüber hinaus zeigt sich in der Lehrwerkreihe ein recht breites Spektrum an anderen Lernaktivitäten. Darunter sind Transformationsübungen, in denen Aktivsätze ins Passiv umgewandelt werden sollen und umgekehrt (vgl. Braun et al. 2016a: 110/2 & Braun et al. 2016: 160/2a). Bei diesen Aktivitäten geht es primär um die syntaktische Transformation im Sinne des traditionellen projektionsgrammatischen Ansatzes (vgl. Welke 2012: 54). Kommunikative Anlässe fehlen dagegen zumeist bei solchen Lernaktivitäten. Die Lehrwerkreihe enthält zudem auch Zuordnungsübungen (vgl. Braun et al. 2016a: 113/3 & Braun et al. 2016: 160/1a, d) sowie andere strukturbetonte Übungen bzw. Aufgaben, die als defizitorientierte Arbeitsform eingeschätzt werden (vgl. Braun et al. 2016: 160/1c, 161/2b, 177/3). Hierbei soll man falsche oder richtige Antworten wählen, Sätze bilden sowie eine Tabelle ausfüllen. Dabei geht es um geschlossene, reproduktive Aufgaben, die in Einzelfällen als Vorstufe zu den halboffenen zu betrachten sind (vgl. Braun et al. 2016: 161/2c, 3b). Die Lernenden setzen eine bereits eingeübte Struktur in einer ähnlichen Situation mit anderen Inhalten ein und können somit ihre eigenen Erfahrungen und ihre Kreativität einfließen lassen, so wie in der Aufgabe *Lauras Schoko-Haselnuss-Creme*: Zunächst wird ein Rezept nach Vorlagen verfasst, und erst danach werden die verschiedenen Schoko-Rezepte in der Gruppe gesammelt. Es handelt sich hier um die Formationsübung, bei der die Lernenden verstärkt gefordert werden.

Eine ähnliche Vorgehensweise zeigt sich in der Aufgabe 2 „Von wem wurde das gemacht?“ (vgl. Braun et al. 2016: 160f/2a, 2b, 2c). Zunächst wird das Agens in den vorgegebenen Sätzen markiert, die dann in Aktivsätze umgewandelt werden. Als nächstes sollen die Lernenden Firmen, dort hergestellte Produkte zuordnen und das Vorgangspassiv bilden: *Was wird von diesen Firmen hergestellt? Ordnen Sie zu und schreiben Sie die Sätze.* Man sollte hier sowohl inhaltliche als auch formale Aspekte beachten: landeskundliche Informationen, die Präpositionsergänzung, die korrekte Wortfolge sowie die Vorgangspassivkonstruktion, und zwar werden all diese Aspekte gleichzeitig überprüft. Hier wäre es aber möglicherweise sinnvoller, die neue grammatikalische Struktur vorzugeben, damit die Lernenden sich auf das Inhaltliche konzentrieren können und zugleich die neue Struktur

memorisieren (vgl. Koenig 2005: 150). Diese Vorgehensweise könnte man als Vorbereitung zur nächsten Stufe – Aufgabe 2c – betrachten (vgl. Braun et al. 2016: 161/2c). Die Lernenden werden hier aufgefordert, davon zu berichten, was in ihrer Stadt hergestellt wird. Positiv ist zu erwähnen, dass die strukturfokussierten Inhalte bei dieser Aufgabe einen persönlichen Bezug erhalten. Dadurch entsteht „Interaktions-Authentizität“³ (vgl. Bechtel/Roviró 2010: 209). In dieser Aufgabe erkennt man eine sukzessive Progression von geschlossenen zu relativ offenen Arbeitsformaten (vgl. Kapitel 6.1.2).

Im Lehrwerk haben die Autoren die Intention, auch Miniprojekte zu integrieren. In Lektion 17 heißt das Projekt „Rund ums Praktikum“, das die Lernenden auf eine realitätsnahe Sprachverwendung vorbereitet (vgl. Braun et al. 2016: 164/3). Diese Aufgabeform gehört zwar zu den offenen Formen, zeigt aber einen klaren Arbeitsablauf: Im Zuge einer Internetrecherche sollen sich die Lernenden einen Praktikumsplatz aussuchen und die entsprechenden Bewerbungsunterlagen zusammenstellen. Danach wird eine Bewerbungsmesse organisiert, auf der sich die „Praktikumsanwärter“ präsentieren. Abschließend werden die Lernenden aufgefordert, eine Reflexion über die geleistete Arbeit zu verfassen. Inhaltlich ist dieses Projekt an das Thema der Lektion geknüpft und sollte somit den Lernenden keine Schwierigkeiten bereiten. Das Lehrwerk enthält auch Übungen und Hörtexte, die als Muster dienen können (vgl. Braun et al. 2016: 80/1c, 81/2b). Das Projekt enthält individuelle und gemeinschaftliche Arbeitsphasen sowie die Arbeit in Kleingruppen. Hier werden schriftliche und mündliche Leistungen vorgesehen und berücksichtigt, aber auch das persönliche Interesse und die Kreativität seitens der Lernenden beachtet. Ein zweites Miniprojekt „Mobile Alternative“ findet sich in Lektion 19 (vgl. Braun et al. 2016a: 116/3). Es ist ebenfalls mit dem Thema der Lektion verbunden, stellt vielmehr jedoch einen Vorschlag zur selbstständigen Arbeit dar. Man soll hier im Internet zum Thema „Mietradservice“ recherchieren und danach die Ergebnisse im Kurs vorstellen. Es ist jedoch anzumerken, dass diese Miniprojekte als fakultative Arbeitsformen betrachtet werden.

Frage 6: Welche Anleitungen steuern die grammatikalischen Übungen bzw. Aufgaben?

Alle Arbeitsformen sind mithilfe von Zahlen und Buchstaben durchnummeriert und aufgezählt und farblich hervorgehoben. Sie haben zudem eine Überschrift und eine ausführliche Arbeitsanleitung. Viele Übungen und Aufgaben beinhalten auch vorgegebene Mustersätze (vgl.

³ Die AutorInnen unterscheiden zwischen Material-Authentizität, Interaktions-Authentizität und Situationsauthentizität. Die hier erwähnte Interaktions-Authentizität entsteht, wenn die Lernenden die Gelegenheit erhalten, eigene Interessen und Bedürfnisse zum Ausdruck zu bringen und dabei eine Interaktion vorkommt.

Braun et al. 2016: 78/1b, 160/1a, 3a/161 & Braun et al. 2016a: 16/1, 110/2a, 110/2b, 114/2b, 174/2a, 177/3). Das heißt, dass die Lernenden diesem feststehenden Muster folgen sollen, ohne dabei bewusste Entscheidungen zu treffen bzw. Problemlösungen zu finden. Die einzige Aufgabestellung, die auf jeden Fall den Lernenden eigene Erfahrungen abverlangt, findet sich in der Lektion 17: *Kennen Sie auch ein Rezept mit Schokolade? Sammeln Sie Rezepte im Kurs.* (Braun et al. 2016: 161/3b)

Als visuelle bzw. verbale Anleitungshilfe sind Ausrufezeichnungen für Grammatikregeln sowie kurze Notizen am Seitenrand zu finden (vgl. Braun et al. 2016: 83, 79 & Braun et al. 2016a: 177, 110, 114, 5, 79). Diese Notizen ergänzen entweder die grafisch dargebotenen Regeln oder machen auf das Gelernte nochmals aufmerksam.

Zur Orientierung innerhalb einer Lektion dienen bestimmte graphische Hilfsmittel. Diese sind als Symbole dargestellt, mit denen mehrere Übungen und Aufgaben versehen sind. Die Symbole weisen auf Partner- bzw. Gruppenarbeit, auf die Hörtexte mit dem entsprechenden Track auf der CD, auf einen Aufgabentyp aus dem Goethe- bzw. ÖSD-Zertifikat B1, auf eine passende Übung im Übungsbuch oder auf eine neue Lernstrategie hin.

Die Darstellung des Vorgangspassivs erfolgt in Termini sowohl der Schulgrammatik – *Präsens, Partizip, Passiv, Subjekt, etc.* – als auch der Valenzgrammatik – *Agens sowie Akkusativergänzung*. Es werden auch schulgrammatische Begriffe verwendet, wie bspw. *Satzende und Position 2*. Darüber hinaus wird für den Begriff *Vollverb* eine frei erfundene Zusammensetzung „*Inhalts*“-*Verb* verwendet (vgl. Braun 2016a: 13/3). Die Termini werden äußerst sparsam eingeführt. Daraus wird deutlich, dass auf die Metasprache in dieser Lehrwerkreihe möglichst verzichtet wird. Zu bemängeln ist zudem, dass die Begriffe nicht einheitlich angeführt sind. Das Vorgangspassiv wird hier durchgehend als *Passiv* bezeichnet. In den Aufgaben zur Sprachenreflexion, in der die funktionellen Relationen zwischen dem Vorgangspassiv und dem Zustandspassiv reflektiert werden, kommt dagegen der Begriff *Zustandspassiv* vor, der Begriff *Vorgangspassiv* wird hier nicht erwähnt (vgl. Braun et al. 2016a: 16, 116). Dieser wird nur einmal bei der Grammatikzusammenfassung genannt (vgl. Braun et al. 2016a: 19). Irreführend wird auch der Terminus *Partizip Perfekt* angewendet, da dieser sowohl als *Partizip* als auch gleichbedeutend als *Partizip Perfekt* bezeichnet wird. Vor allem bei der Einführung der Struktur ist die Formulierung „*Werden*“ *steht auf Position _____, das Partizip am _____*. unvollständig, weil unklar ist, welches Partizip gemeint ist (vgl. Braun et al. 2016: 79). In den Lektionen 19 und 27 kommt plötzlich der Begriff *Partizip Perfekt* vor (vgl. Braun 2016a: 114, 83). Bei der Darstellung des Vorgangspassivs mit Modalverben anhand des Feldmodells wird anstatt der entsprechenden Valenzterminologie –

Vorfeld, Mittelfeld, Nachfeld– eine gemischte Form aus dem *Mittelfeld* und dem *Satzende* aus der Schulgrammatik verwendet. Bei der Einführung des Vorgangspassivs Präsens wird der *Mittelfeld*-Begriff überhaupt ausgelassen. Diese „freie“ Verwendung der Termini kann zu Unklarheiten bei den Lernenden führen.

Frage 7: Welche Verständnishilfe bzw. Hilfestellung wird bei der Vermittlung und dem Einüben des Vorgangspassivs angewendet?

Als visuelle Medien werden in den analysierten Kapiteln einige Fotos eingesetzt. Sie werden jedoch nicht bei der Darstellung des Vorgangspassivs, bspw. als eigenständige Impulse verwendet, sondern immer als Textbegleitung gebraucht und unterstützen somit ausschließlich das Verstehen der Texte.

Als Hilfsmittel beim Hörverstehen sind Transkriptionen zu den Hörtexten am Ende jedes Lehrwerkes vorhanden. Formale Aspekte der Struktur werden vor allem optisch hervorgehoben. Grafische Darstellungen des Vorgangspassivs in Form von Verbklammern lenken die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die syntaktische Konstruktion. Sie werden zuweilen mit verbal formulierten Regeln versehen (vgl. Braun et al. 2016a: 13/3 & 15/5 & Braun et al. 2016: 79/2a, 2b). Somit wird die Syntax der Struktur auch in der Metasprache präsentiert, was den Grad an Explizitheit erhöht. Die Autoren machen ebenfalls auf die Verbmorphologie aufmerksam (*Input Enhancement*). Flexionsparadigmen werden zum Teil grafisch und ebenfalls farbig unterlegt. Aguado et al. zufolge kann eine solch differenzierte Hervorhebung zunächst eine bessere Wahrnehmung und somit ein besseres Verständnis der komplexen grammatikalischen Struktur gewährleisten (vgl. Aguado et al. 2000: 195). Kritisch anzumerken ist allerdings, dass „diese Form der Aufmerksamkeitssteuerung“ (Koenig 2005: 160) nicht im Input selbst vorkommt, sondern nur in der Grammatikübersicht am Ende der Lektion als signalgrammatische Darstellungsweise (vgl. ebd.:160). Darüber hinaus geschieht diese Markierung nicht einheitlich. Während bei der Darstellung des Präsens und Präteritums des Vorgangspassivs die Endungen sowie die Stammvokale des Auxiliars *werden* hervorgehoben werden, markieren die Autoren im Perfekt das finite Auxiliar *sein* sowie die *worden*-Form (vgl. Braun et al. 2016: 83/Grammatik & Braun et al. 2016a: 19/Grammatik).

Frage 8: Werden die Darstellung sowie das Üben des Vorgangspassivs in den Lehrwerken isoliert angeboten oder werden auch andere Bereiche des Spracherwerbs miteinbezogen?

Die Grammatik in dieser Lehrwerkreihe wird nicht ausgeklammert, sondern im thematischen Kontext abgehandelt. Somit unterstützen die Grammatikkenntnisse die anderen Teilfertigkeiten in diesen Lehrwerken, insbesondere das Leseverstehen. Es finden sich hier vielfältige Lesetexte, die unterschiedliche Lernfunktionen verdeutlichen (vgl. Braun et al. 2016: 78/1 & Braun et al. 2016a: 12/1b, 1472a, 16/1, 78/1b, 112/1a). Mittels dieser Texte wird die neue Struktur sowohl eingeführt als auch eingeübt. In einigen Lesetexten soll man die Informationen, die mit der neuen grammatikalischen Struktur in Verbindung stehen, einfach markieren bzw. sammeln (vgl. Braun et al. 2016: 78/1b & Braun et al. 2016a: 78/1b, 14/2b, 112/1b). In einem anderen Text werden die Lernenden beim Lesen des Textes „Ein Ausflug in den Landschaftspark Duisburg-Nord“ animiert, eine kleine syntaktisch-funktionelle Analyse durchzuführen: *Markieren Sie die Passivformen mit „sein“ und „werden“ in 1. Was fällt auf? Kreuzen Sie an.* (Braun et al. 2016a: 16/2) Das Verstehen der syntaktischen Konstruktion soll das Inhaltsverstehen erleichtern. Zusätzlich werden auch stilistische und semantische Besonderheiten des Vorgangspassivs und des Zustandspassivs betont.

Das Vorgangspassiv wird mittels Hörverstehen einigermaßen eingeübt (vgl. Braun et al. 2016: 80/1c, 81/2b, 2c). Die Hörtexte 52 und 53 präsentieren die Struktur in der gesprochenen Sprache nur in der Lektion 17. Das liegt anscheinend daran, dass es in den weiteren Lektionen um die Formen des Vorgangspassivs geht, die hauptsächlich für die schriftliche Sprache charakteristisch und akustisch schwer zu identifizieren sind. Diese Hörtexte dienen als Vorlagen für die weiterführenden Übungen, wie bspw. „richtig“ und „falsch“ anzukreuzen oder die Fragen zu formulieren und sie danach den PartnerInnen zu stellen. Hier wird in erster Linie an der Lexik gearbeitet, die neue grammatikalische Struktur wird zusätzlich mitgeübt. Die angeeigneten Kenntnisse – sowohl grammatikalische als auch lexikalische – können die Lernenden später im Miniprojekt „Rund ums Praktikum“ einsetzen (vgl. Braun et al. 2016: 164/3). Beim Lesen und Hören geht es um rezeptive Fertigkeiten. Die produktive Sprachverarbeitung kommt nicht oft vor. Für das Schreiben sind die Aufgabenstellungen vorhanden, wie bspw. *Schreiben Sie in Stichwörtern [...]* oder *Schreiben Sie die Sätze im Aktiv bzw. im Passiv sowie [...] schreiben Sie in die Tabelle* (Braun et al. 2016: 78/1b & Braun et al. 2016a: 110/2a, b, 112/1b). Es ist naheliegend, dass hier das Schreiben nach Vorlagen im Vordergrund steht. Die meisten Arbeitsformen verfolgen dabei das konkrete formale Ziel, auf die Korrektheit der Äußerung zu achten, was bei einer derart komplexen Struktur wie dem Vorgangspassiv zweifelsohne sehr wichtig ist. Das freie Schreiben, bei dem die Lernenden eigene Texte entwerfen und von bereits Gelerntem Gebrauch machen, wird kaum geübt. Dazu

ein Beispiel: bei der Aufgabe „Lauras Schoko-Haselnuss-Creme“ ist ein Teil der Aufgabe, Schokoladen-Rezepte in der Gruppe zu sammeln und dazu einen Text eigenständig zu erstellen (vgl. Braun et al. 2016: 161/3). Auch im Miniprojekt „Linie 100 in Berlin“ soll die Aufgabe zum Teil schriftlich erledigt werden (vgl. Braun et al. 2016a: 180/3b). Die Lernenden sollen einen kleinen Text über eine ausgewählte Sehenswürdigkeit schreiben. Bei diesen Aufgaben steht nicht die sprachliche Form, sondern die Mitteilung im Fokus.

Grammatik wird ebenfalls in Kombination mit Sprechfertigkeit angeboten (vgl. Braun et al. 2016: 161/2c, 164/2, 3 & Braun et al. 2016a: 13/3, 14/2b, 16/2, 116/2, 3). Die häufigsten Aufgabenstellungen, die bei den entsprechenden Übungen und Aufgaben auftreten, sind: [...] *Beantworten Sie Lauras Fragen* oder [...] *Berichten Sie im Kurs* [...] oder [...] *Befragen Sie sich*. Es wird erwartet, dass sich die Lernenden zu den Textvorlagen bzw. angegebenen Beispielen äußern können. Manchmal kommt die Aufforderung *Was fällt auf?* vor. Hierbei wird über die Struktur in Bezug auf Form oder auf Funktion reflektiert und somit sollte eine Metasprache verwendet werden. Alle diese Arbeitsformen werden zur Förderung des freien Sprechens herangezogen. Die Lernenden können die vorhandenen Sprechkompetenzen später vor allem in Miniprojekten einsetzen (vgl. Braun et al 2016: 164/3 & Braun et al. 2016a: 116/3, 180/3). Diese sind in jeder Lektion vorhanden. Das Hör-Seh-Verstehen kommt in dieser Lehrwerkreihe nicht vor.

Frage 9: Wie werden die Übungen und Aufgaben in den Lehrwerken in den Kontext eingebettet?

Die Darstellung der neuen grammatikalischen Strukturen ist in dieser Lehrwerkreihe in die Lektionen integriert. *DaF kompakt neu* enthält außerdem separate Übungsteile, die auf die lexikalischen Themen Bezug nehmen. Das Vorgangspassiv wird anhand der folgenden Themen vermittelt: „Erste Erfahrungen in der Arbeitswelt“ (vgl. Braun et al. 2016: Lektion 17), „Im Auto unterwegs“ und „Geschichten und Gesichter Berlins“ (vgl. Braun et al. 2016a: Lektion 19, 27). Zunächst sollen die Lernenden die neue Struktur auf syntaktisch- morphologischer Ebene in den Texten entdecken und danach anhand von kontextgebundenen Übungen und Aufgaben einüben. Dabei sollen die Semantik ebenso wie die Funktion des Vorgangspassivs herausinterpretiert werden. Der Lernstoff in der Lektion ist thematisch angelehnt, so wie bspw. in der Lektion 17. In den vorhandenen Lese- und Hörtexten (Dialogen) handelt es sich um ein Unternehmen und um das Praktikum in einem Unternehmen. Die Arbeitsformen aus dem Übungsteil sind ebenfalls in diesen Kontext eingebettet. Das Einüben erfolgt hier sowohl

anhand von Textbeispielen (vgl. Braun et al. 2016a: 113/3 & Braun et al. 2016: 160/1, 2) als auch mit Satzbeispielen, die aber eng mit dem Kontext zusammenhängen (vgl. Braun et al. 2016: 161/2b & Braun et al. 2016a: 110/2). Anzumerken ist, dass die dargebotenen Arbeitsformen kaum eine situationsorientierte Behandlung des Vorgangspassivs anbieten. Die Ausnahme bildet das Miniprojekt „Rund ums Praktikum“, in dem die Lernenden in einer realitätsnahen Situation das Gelernte präsentieren können. Dabei sollen sowohl lexikalische als auch grammatikalische Kenntnisse aus dieser Lektion aktiviert werden. Die einzige Aufgabe, die keinen unmittelbaren Bezug zum Thema hat, ist die Zusammenstellung eines Rezeptes (vgl. Braun et al. 2016: 161/3). Sie wurde anscheinend aufgrund der charakteristischen Textsorte in die Lektion aufgenommen. Nach diesem Muster sind alle drei Lektionen, in denen das Vorgangspassiv vorkommt, aufgebaut.

Situations- und adressatengerechter Aspekte:

Frage 10: Werden verschiedene Lerntypen bzw. Lehrstile bei der Darstellung des Vorgangspassivs sowie beim Einsetzen der Übungen bzw. Aufgaben berücksichtigt?

Die Lerninhalte in dieser Lehrwerkreihe sind überwiegend visuell und werden in zahlreichen Texten dargeboten. Beim Einüben wird hier ebenfalls viel mit Markierung gearbeitet (vgl. Braun et al. 2016: 160/1b, 2a & Braun et al. 2016a: 16/2, 113/3b). Die Übungen und Aufgaben sind optisch gut strukturiert. Die Details sprechen vorwiegend den visuellen Lerntyp an. Es finden sich auch Hörtexte in den Lehrwerken, die das Vorgangspassiv beinhalten (vgl. Braun et al. 2016: 80/Hörtext 52, 81/Hörtext 53). Diese werden vom auditiven Lerntyp bevorzugt, genauso wie die Aufgaben, in denen mündlich vorgetragen wird (vgl. Braun et al. 2016a: 116/3 & Braun et al. 2016: 161/3b, 164/3, 161/2c). Phonetische Übungen bzw. das Nachsprechen im Zusammenhang mit dem Vorgangspassiv gibt es hier nicht. Somit lässt sich feststellen, dass sowohl der visuelle als auch der auditive Lerntyp bei den Lernaktivitäten berücksichtigt werden, auch wenn dabei ein unausgewogenes Verhältnis auffällt.

Bei der Informationsverarbeitung werden sowohl der haptische als auch der kognitive Typ unterstützt. Nachdem die grammatikalische Struktur implizit eingeführt wurde, folgt eine Abstraktionsphase und eine Regelformulierung, so wie: *Was fällt auf? Ergänzen Sie die Regeln*, oder nach dem Einüben: *Über Sprache reflektieren* (Braun et al. 2016: jeweils 79/2, 164/2). Ebenso kommen diejenigen Aufgabenstellungen, in denen man die Struktur selbst oder bestimmte Satzglieder markieren soll, dem kognitiven Typ entgegen. Der haptische Typ lernt produktiver durch praktische Ausführung, so wie bei der Durchführung von Miniprojekten oder

bei Aufgaben wie: *Sammeln Sie Rezepte im Kurs*. (Braun et al. 2016: 164/3, 161/3b, 164/2 & Braun et al. 2016a: 116/2). In Bezug auf Binnendifferenzierung entsprechend der Fähigkeiten oder des Lerntyps gibt es keine Hinweise.

Frage 11: Welche Sozialformen werden in den Lehrwerken vorgeschlagen?

Bei der Behandlung des Vorgangspassivs kommt in dieser Lehrwerkreihe die Einzelarbeit am häufigsten vor. Nur bei einigen Übungen und Aufgaben gibt es Hinweise auf Partner- bzw. Gruppenarbeit: *Ergänzen Sie die Tabelle und vergleichen Sie im Kurs*. (Braun et al. 2016a: 116/2), *Markieren Sie alle Zahlenangaben im Text. Befragen Sie sich im Kurs [...]*. (ebd.: 14/2b), *[...] Sammeln Sie Rezepte im Kurs*. (Braun et al. 2016: 161/3b) Diese Arbeitsformen können zwar zum Teil als Einzelarbeit durchgeführt werden, führen jedoch anschließend zur Interaktion in der Gruppe. Ebenso kann bei der Regelfindung sowohl Partner- als auch Gruppenarbeit eingesetzt werden, da die Aufgabestellung *Was fällt auf? Ergänzen Sie die Regeln* in beliebiger Sozialform durchgeführt werden kann (vgl. Braun et al. 2016: 79/2b & Braun et al. 2016a: 79/2).

7.3 Lehrwerkreihe: *Schritte plus. Deutsch als Fremdsprache*

7.3.1 Beschreibung der Lehrwerkreihe *Schritte plus. Deutsch als Fremdsprache*.

Die sechsbändige Lehrwerkreihe *Schritte plus. Deutsch als Fremdsprache* ist im Hueber Verlag erschienen. Die Autorengruppe ist dabei in jedem Band anders zusammengesetzt. Diese Lehrwerkreihe ist für Jugendliche und Erwachsene konzipiert, die sich entweder auf den Aufenthalt im deutschsprachigen Raum vorbereiten möchten oder die bereits dort leben. Sie orientiert sich an den Vorgaben des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens. So führen jeweils zwei Bände dieser Lehrwerkreihe zum Sprachniveau A1, A2 und B1. Für die vorliegende Analyse sind die Bände 4, 5 und 6 relevant, in denen das Thema „Vorgangspassiv“ vermittelt wird. Jedes Lehrwerk umfasst in einem Band das Kurs- und das Arbeitsbuch. Zu jedem Werk gibt es als begleitendes Material die Arbeitsbuch-CD, ein Lehrerhandbuch sowie eine Übungsgrammatik für das Niveau A1 – B1. Jedes Buch gliedert sich in sieben Lektionen, die übersichtlich und einheitlich strukturiert aufgebaut sind. Alle Lektionen beginnen mit einer Foto-Hörgeschichte, die den Inhalt präsentiert. Die Lektionen wiederum untergliedern sich in

Sequenzen von A bis E. Die Sequenzen A bis C dienen dem Einüben und der Festigung des neuen Lernstoffes, der in der Lektion präsentiert wird. In den Sequenzen D und E werden dagegen vier Fertigkeiten unabhängig vom neuen Thema geübt. Am Ende jeder Lektion befinden sich eine kurze Grammatikübersicht sowie die neu vorkommenden Redewendungen. Die Bände 4 und 6 enthalten außerdem die Wiederholungsstationen sowie die Prüfungsaufgaben zu „Start Deutsch 2“ und „Zertifikat Deutsch“. Die Gestaltung der Lektionen wirkt ansprechend. Es sind Textpassagen zu verschiedenen Textsorten sowie darauf abgestimmte Fotos, vereinfachte Skizzen und Mindmaps in der Lehrwerkreihe zu finden. Die Lernenden beschäftigen sich meist mit lebensnahen Themen aus Alltag, Freizeit, Reisen und Beruf.

7.3.2 Analyse der Lehrwerkreihe *Schritte plus. Deutsch als Fremdsprache*

Analyseaspekt: vermittelte Inhalte zum Thema „Vorgangspassiv“

Frage 1: Welche grammatikalischen Inhalte werden zum Thema „Vorgangspassiv“ in den ausgewählten Lehrwerken bzw. Lehrwerkreihen behandelt?

Die Darstellung des Vorgangspassivs ist in den Lektionen des Kursbuches integriert, somit erfolgt die Aneignung der grammatikalischen und lexikalischen Inhalte parallel. Die Themen der Lektionen sind „Post und Telefon“, „Gesund bleiben“ und „Aus der deutschen Geschichte“. Diese alltagsnahen Themen können für die erwachsenen Lernenden bzw. Jugendlichen von Interesse sein. Die im Arbeitsbuch vorhandenen Übungen und Aufgaben nehmen ebenfalls darauf Bezug. Nur die Übungsgrammatik ist thematisch mit den Lehrwerken nicht verbunden. Sie dient als Ergänzung zur Lehrwerkreihe, somit kann sie auch lehrwerkunabhängig eingesetzt werden.

Das Lehrwerk *Schritte plus 4* beschäftigt sich mit dem Vorgangspassiv im Präsens (vgl. Hilpert et al. 2013b: 30 – 37, 110 – 111). Im Lehrwerk *Schritte plus 5* wird das Vorgangspassiv Präsens wiederholt und danach die Struktur mit Modalverben im Präsens behandelt (vgl. Hilpert et al. 2017: 32 – 41, 123 – 125). *Schritte plus 6* behandelt das Vorgangspassiv Perfekt und Präteritum (vgl. Hilpert et al. 2013b: 60 – 67, 148 – 149). In *Schritte plus 6* haben die Lernenden die Gelegenheit, das Vorgangspassiv in Fragesätzen zu üben (vgl. Hilpert et al. 2013b: 65/C3).

Weiters wird in der Übungsgrammatik das unpersönliche Vorgangspassiv angeschnitten: „Bei Sätzen ohne Akkusativobjekt benutzt man *es*: Die Leute telefonieren. → *Es* wird telefoniert.“ (Gottstein-Schramm et al. 2014: 70) Weiters wird darauf hingewiesen, dass bei

weiteren Angaben diese die Erstposition im Satz besetzen und *es* ausbleibt. Welche Angaben das sein können, wird allerdings nicht erwähnt.

Ein anderes Thema, das ebenso im Übungsbuch vorkommt, ist das Vorgangspassiv mit der Aufforderungsfunktion: *Hier wird nicht telefoniert* (vgl. ebd.: 70). Anhand eines Beispiels wird hier zudem die Agensangabe mit der Präposition *von* schematisch dargestellt. Alle diese Aspekte werden in den Lehrwerken allerdings nicht geübt.

Frage 2: Geben die Inhalte Aufschluss über semantisch-syntaktische Zusammenhänge, also über Sprechabsichten und ihre sprachliche Ausgestaltung?

In den Lehrwerken gibt es sowohl Textbeispiele als auch Satzbeispiele zur Behandlung der Struktur. Anzumerken ist, dass die Texte relativ kurz sind. So beinhaltet der Hörtext (ein Dialog) bei der Einführung des Vorgangspassivs Präsens nur vier Sätze (vgl. Hilpert et al. 2013a: 33/B1). Man kann damit zwar die formalen Aspekte präsentieren, jedoch nicht die semantisch-syntaktischen Zusammenhänge vermitteln. Die Autoren legen jedoch großen Wert auf die graphische Darstellung und versuchen, mithilfe von Zeichnungen und Fotos den Prozess bzw. den Vorgang zu zeigen (vgl. Hilpert et al. 2013a: 33/B 2, 110/8, 9a & Hilpert et al. 2017: 37/C5 & Gottstein-Schramm et al. 2014: 72). Auch die Übung mit den Straßenschildern könnte die Funktion des Vorgangspassivs näher erläutern, dafür fehlt hier jedoch eine analytische Aufgabenstellung, vielmehr wird diese auf die formbezogenen Aspekte reduziert (vgl. Gottstein-Schramm et al. 2014: 73/3).

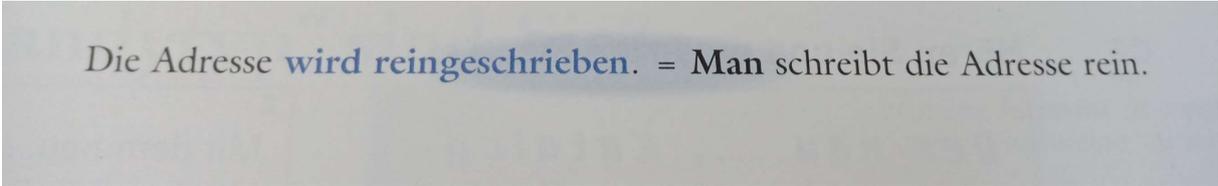
Frage 3: Wird das Vorgangspassiv an dafür charakteristischen Textsorten erläutert?

Bei der Behandlung des Vorgangspassivs kommen folgende Textsorten vor: ein kurzer informativer Lesetext *„Reagieren Sie vielleicht allergisch?“*, ein Minidialog, ein informativer Hörtext über die Geschichte Deutschlands - *„Historische Führung“* - sowie Anweisungen zum Waschen und Straßenschilder (vgl. Hilpert et al. 2017: 36/C3 & Hilpert et al. 2013a: 33/B1 & Hilpert et al. 2013b: 64/C1b, C2 & Gottstein-Schramm et al. 2014: 72/1, 73/3). In diesen Textsorten (außer dem Dialog) verwendet man häufig passivische Konstruktionen. Allerdings ist es fraglich, ob die Lernenden aufgrund dieser kurzen Texte sowohl stilistische als auch semantisch-funktionale Besonderheiten des Vorgangspassivs aufdecken können.

Analyseaspekt: Methodische Überlegungen

Frage 4: Wird das Thema Vorgangspassiv in den Lehrwerken explizit vermittelt und welche Vorgehensweise wird dabei eingesetzt bzw. gefördert?

Die Einführung des Vorgangspassivs erfolgt mithilfe von Lese- und Hörtexten (vgl. Hilpert et al. 2013a: 33/B1 & Hilpert et al. 2017: 37/C4 & Hilpert et al. 2013b: 64/C2). Daran anschließend folgen die Aufgaben, in denen die Lernenden die neue Struktur eigenständig erschließen, variieren oder bilden sollen (vgl. Hilpert et al. 2013a: 33/B2 & Hilpert et al. 2017: 37/C5, C6 & Hilpert et al. 2013b: 65/C3). Im Anschluss daran soll die Lehrperson (laut Lehrerhandbuch) die Struktur auf der Tafel anschaulich machen und erläutern, wann diese Form benutzt wird (vgl. Kalender/Klimaszyk 2014: 37/B1 & Kalender/Klimaszyk 2011: 45/C4 (3)). Auf diese Weise soll entdeckendes bzw. induktives Lernen gefördert werden, dies geschieht jedoch nur zum Teil. Das heißt, die formalen Aspekte werden meistens den Lernenden überlassen, die semantisch-pragmatischen präsentiert dagegen die Lehrperson, was eher der deduktiven Vorgehensweise entspricht. In diesem Fall wird die Form-Funktion-Verknüpfung durchbrochen bzw. findet gar nicht statt (vgl. Kapitel 2.3.4). Nach dem gleichen Muster erfolgt die Behandlung anderer Aspekte des Vorgangspassivs. Die Analyse zeigt, dass die AutorInnen nicht ganz auf explizites Wissen über das Vorgangspassiv verzichten, es wird allerdings nur minimal eingesetzt. In der Lektion werden einzelne Satzbeispiele angegeben, die bestimmte Aspekte des Vorgangspassivs präsentieren sollen. Zu sehen ist dies an folgendem Beispiel:



Die Adresse **wird reingeschrieben**. = **Man** schreibt die Adresse rein.

Abb. 6: Vorgangspassiv Präsens aus dem Lehrwerk Schritte plus 4 (Hilpert et al. 2013a: 33)

Hier wird die Formfokussierung durch Farbe und Fettdruck realisiert (vgl. Hilpert et al. 2013a: 33). Die Lernenden sollen hier die grammatikalische Struktur „wird reingeschrieben“ mit dem Indefinitpronomen „man“ in den richtigen Zusammenhang bringen. Dafür brauchen die Lernenden explizites Wissen über Struktur, Semantik und Funktion.

In der Grammatikübersicht finden sich zusätzlich kleine Tabellen zur Struktur, in denen der morpho-syntaktische Aspekt farblich hervorgehoben wird. Da diese Akzentuierung nicht im Lerninput selbst vorkommt, und dementsprechend implizites Wissen nicht intensiviert wird, kann man hier nicht wirklich von Inputverstärkung sprechen (vgl. Kapitel 2.3.3). Hierbei ist anzumerken, dass in dieser Lehrwerkreihe kaum Termini gebraucht werden, somit wird die Metasprache auch nicht gefördert. Insgesamt lässt sich festhalten, dass in der Lehrwerkreihe

sowohl die induktive als auch die deduktive Vorgehensweise ihre Anwendung finden. Das Vorgangspassiv soll anhand der Übungen und Aufgaben implizit erworben werden, explizites Wissen wird dagegen aus den Tabellen und durch die Lehrperson aufgenommen. Zu kritisieren ist, dass die aktuellen didaktischen Ansätze keinen Eingang in diese Lehrwerkreihe gefunden haben (vgl. Kapitel 2.3).

Frage 5: Welche Arbeitsformate lassen sich in den Lehrwerken identifizieren?

Im Arbeitsbuch finden sich größtenteils typische Arbeitsformen, deren Funktion die Verfestigung und Automatisierung von sprachlichem Wissen ist. Dabei handelt es sich um Transformationsübungen (vgl. Hilpert et al. 2017: 124/18 & Gottstein-Schramm 2014: 73/3) und Komplementationsübungen (vgl. Hilpert et al. 2013b: 148/17, 149/20 & Hilpert et al. 2013a: 110f/8, 9, 11 & Hilpert et al. 2017: 123f/ 15, 19 & Gottstein-Schramm 2014: 71/4, 72/1(b)). Darüber hinaus werden die Lernenden oft motiviert, Sätze zu bilden (vgl. Hilpert et al. 2017: 124/20, 125/21 & Hilpert et al. 2013a: 111/11 & Hilpert et al. 2013b: 149/21). Auch andere stark gelenkte und geschlossene Übungen kommen hier vor. Mithilfe dieser Aktivitäten wird die formale Seite des Vorgangspassivs trainiert. Da sie alle als defizitorientierte Aufgaben konzipiert sind, können die Lernenden erkennen, welche sprachlichen Kenntnisse ihnen noch fehlen und worauf sie verstärkt achten sollen. Darüber hinaus enthalten die Lehrwerke Formationsübungen, die nicht so stark gelenkt sind und auch zu produktiven Aktivitäten führen. So soll man in Aufgabe 22 in der Gruppe ein Quiz oder ein Plakat über etwas Interessantes aus dem Heimatland erstellen (vgl. Hilpert et al. 2013b: 149/22, 65/C4). Die Lernenden sollen dabei Form und Funktion verknüpfen, d.h. das Verständnis, wie die erarbeitete Struktur im Sprachgebrauch funktioniert, erlangen. Solche Aufgaben sind jedoch in der Unterzahl.

Da die grammatikalische Struktur hauptsächlich auf implizite Art und Weise vermittelt wird, gibt es nicht viele Aktivitäten zur Kognitivierung. Die meisten finden sich in der Übungsgrammatik und können jederzeit eingesetzt werden. In zwei Aufgaben soll man das Vorgangspassiv Präsens und Vorgangspassiv mit Modalverben in kurzen Texten erkennen und markieren, danach sollen die Lernenden diese Texte in das Aktiv umwandeln (vgl. Gottstein-Schramm et al. 2014: 71/2a, b & 72/1a, b). Das Umschreiben derselben Texte scheint an dieser Stelle nicht sehr sinnvoll zu sein. Aktiv und Vorgangspassiv werden sowohl stilistisch als auch funktional in verschiedenen kommunikativen Situationen angewendet. Der Vergleich von Aktiv und Passiv ist in Übung 11 deutlich besser gelungen (vgl. Hilpert et al. 2017: 123/15). Im ersten Teil soll man Zeichnungen und ihre Beschreibung richtig zuordnen und die Frage

beantworten: *Was passiert in einer Arztpraxis?* Die Zeichnungen zeigen sowohl Agens als auch Patiens (Arzt und Patient), die logische Antwort erfolgt im Aktiv. Im zweiten Teil soll man die Frage schriftlich beantworten: *Was wird gemacht? [...]*. Die Lernenden beschreiben hier schrittweise einen Prozess: Was passiert zuerst, danach und zum Schluss. Hier ist die Verwendung des Vorgangpassivs schlüssig.

Zu den analytischen Aufgaben in dieser Lehrwerkreihe gehört die gegenseitige Korrektur, wie in Aufgabe C4, nachdem die Lernenden die Aufgabe erledigt haben; gefordert wird: *[...] Die Paare tauschen die Liste und korrigieren sie gegenseitig* (Kalender/Klimaszyk 2011: 45/C 4 (4)).

Es gibt in der Lehrwerkreihe auch Aufgaben, die als Impuls für eine Interaktion fungieren. Diese gehören aber zu den fakultativen Aufgaben und sind nur im Lehrerhandbuch vorhanden. Dazu gehört bspw. ein Würfelspiel aus dem Lehrwerk *Schritte plus 4*. Man macht eine Stadtführung und erzählt, was in bestimmten Einrichtungen (Post, Restaurant, Krankenhaus, Bäckerei, etc.) gemacht wird (vgl. Kalender/Klimaszyk 2014: 37/B4 (4)).

Obwohl die meisten Übungen und Aufgaben in der Lehrwerkreihe sich als geschlossen einstufen lassen, ist hier eine Progression von rein geschlossenen zu halb geschlossen, von reproduktiven zu kommunikativen Aktivitäten sichtbar.

Frage 6: Welche Anleitungen steuern die grammatikalischen Übungen bzw. Aufgaben?

Die Anleitungen zu Arbeitsaktivitäten definieren die Art und Weise, wie diese erfolgen sollen: *Hören Sie [...], Berichten Sie [...], Fragen Sie und antworten, Vergleichen Sie im Kurs.* etc. Was dabei behandelt wird, zeigen sie nicht. Sie stellen direkte Aufforderungen, das Interesse der Lernenden ziehen sie dagegen nicht in Betracht. Die Anleitungen sind verständlich und anschaulich dargestellt und werden im Kursbuch visuell durch die Kombination aus Buchstaben, Zahlen und Farbe, im Arbeitsbuch nur durch eine Zahl hervorgehoben. Einige sind zusätzlich mit Piktogrammen versehen, die auf die CD oder auf die Gruppenaktivitäten im Kurs verweisen. Die Anleitungen enthalten keine Begriffe zum Vorgangpassiv. In der Lektion selbst verzichteten die Autoren komplett auf die Termini. Diese tauchen erst in der Grammatikübersicht am Ende jeder Lektion auf, wenngleich sie auch hier nur moderat eingesetzt werden. Es werden hier die traditionellen lateinischen Begriffe wie *Singular, Passiv, Modalverb, Präteritum* etc. verwendet. Um die syntaktische Konstruktion zu erläutern, gebrauchen die Autoren Alltagsbegriffe wie *Position 2* und *Ende*. Die für das Vorgangspassiv gängigen Termini aus der Valenztheorie wie *Satzklammer, Agensangaben* bzw. *Ergänzungen*

fehlen in diesen Lehrwerken komplett. Der Begriff *Angabe* wird flüchtig in der Übungsgrammatik genannt (vgl. Gottstein-Schramm et al. 2014: 70). Das Vorgangspassiv wird durchgängig als Passiv bezeichnet, der Vorgang hingegen nicht erwähnt.

Frage 7: Welche Verständnishilfe bzw. Hilfestellung wird bei der Vermittlung und dem Einüben des Vorgangspassivs angewendet?

Jede Lektion dieser Lehrwerkreihe enthält visuelle Medien, die als Anlass für die Sprachproduktion dienen. Einige sollen dabei die Semantik und die Funktion des Vorgangspassivs anschaulich machen. Ein Beispiel dafür ist die Aufgabe 8:

8 Was passt? Ordnen Sie die Sätze den Bildern zu.

Die Fenster werden geputzt. • Die Briefe werden sortiert. • Herr Maier repariert sein Auto. • Der Briefträger sortiert die Briefe. • Christine putzt ihre Fenster. • Das Auto wird in der Werkstatt repariert.

a Christine putzt ihre Fenster.....

b

c

d

e

f

Abb. 7: Aufgabe aus dem Lehrwerk *Schritte plus 4* (Hilpert et al. 2013a: 110/8)

Anhand von Zeichnungen sollen die Lernenden die vorgegebenen Sätze mit und ohne handelnde Personen bzw. Agens richtig zuordnen. Auf diese Weise wird der semantische und pragmatische Unterschied zwischen Aktiv oder Passiv deutlich (vgl. Hilpert et al. 2013a: 110/8).

Signalgrammatische Hilfestellung oder gelenkte Aufmerksamkeit auf die morpho-syntaktischen Besonderheiten des Vorgangspassivs im Sinne des *Input Enhancements* sind nicht vorhanden. Laut Lehrhandbuch kann das Tafelbild den Lernprozess durch Visualisierung der Wortstellung unterstützen. Gezeigt werden sollen hier die Ausrahmung sowie die Kongruenz zwischen dem Subjekt und dem Auxiliar. *Schritte plus 4* enthält im Arbeitsbuch

zwei Tabellen, die die Wortfolge illustrieren sollen. Anhand des eingeführten Beispiels soll man die hellblau markierten Verbpositionen trainieren (vgl. Hilpert et al. 2013a: 110/9b). In den Lektionen werden nach der Einführung des Vorgangspassivs Satzbeispiele gezeigt: *Die Adresse wird reingeschrieben. = Man schreibt die Adresse rein.* (ebd.: 33/B1) Durch die Hervorhebung der Struktur durch blaue Farbe und des Pronomens „man“ durch Fettdruck werden diese irrtümlicherweise gleichgesetzt. Am Ende jedes Kapitels gibt es eine kurze Grammatikübersicht in Form von kleinen Tabellen.

Frage 8: Werden die Darstellung sowie das Üben des Vorgangspassivs in den Lehrwerken isoliert angeboten oder werden auch andere Bereiche des Spracherwerbs miteinbezogen?

Die Behandlung des Vorgangspassivs verläuft im engen Zusammenhang mit der Lexik und den Fertigkeiten. Sowohl Lese- als auch Hörtexte kommen dabei zum Einsatz. Beim Hören richtet sich die Aufmerksamkeit der Lernenden insbesondere auf die Inhaltsebene, die grammatikalischen Informationen werden weniger berücksichtigt (vgl. Tschirner 2004: 46f). Dementsprechend sollte man zunächst den lexikalischen Lernstoff ausarbeiten oder die formelle Ausdrucksseite bewusst hervorheben. In dieser Lehrwerkreihe entschieden sich die Autoren für die erste Variante (vgl. Hilpert et al. 2013b: 64/C1, C2). Auf diese Art und Weise erfolgt die Arbeit an Lesetexten (vgl. Hilpert et al. 2017: 36f/C3, C4).

Die Struktur wird anhand von produktiven Fertigkeiten trainiert. Die Lehrwerke enthalten dazu zahlreiche schriftliche Aufgaben. Die Lernenden werden aufgefordert, bspw. einen kurzen Text über moderne Kommunikationsmittel zu schreiben oder eine Aufgabenliste zu erstellen (vgl. Kalender/Klimaszyk 2014: 37/B3, B4 (4) & Kalender/Klimaszyk 2011: 45/C4 (4)). Diese sind zwar stark gesteuert, bieten jedoch einen situativen Kontext an. Die schriftliche Phase stellt oft die Schlussphase einer Übung oder Aufgabe dar. Davor werden diese mündlich erledigt, und somit wird die Grammatik als Teilfertigkeit der Sprechfertigkeit aufgefasst. Bei anderen Aktivitäten steht das Sprechen von Anfang an im Fokus, wie bspw. in der Übung B 2, in der es um Fragen und Antworten geht oder bei kommunikativen Spielen (vgl. Kalender/Klimaszyk 2014: 37/B2, B4 (4)). Auch andere Fertigkeiten werden in einer Aufgabe zusammengeführt, wie bspw. in der Aufgabe 14: *Lesen Sie den Text. Schreiben Sie die Sätze anders.* (Hilpert et al. 2017: 124/18) Die einzige Fertigkeit, die in diesen Lehrwerken ausgelassen wird, ist das Hör-Seh-Verstehen.

Frage 9: Wie werden die Übungen und Aufgaben in den Lehrwerken in den Kontext eingebettet?

Die meisten Arbeitsaktivitäten zum Vorgangspassiv haben einen thematischen Bezug zum Thema der Lektion. Als Beispiel dafür dient die Behandlung der Struktur im Lehrwerk *Schritte plus 5*. Das lexikalische Thema ist hier „Gesund bleiben“. In einem Lesetext über Allergene wird das Vorgangspassiv mit Modalverben dargestellt. Vorerst arbeiten aber die Lernenden an der Lexik anhand dieses Texts. Nachdem die inhaltlichen Aspekte erarbeitet wurden, sollte ihnen die Wahrnehmung des Vorgangspassivs im Text leichter fallen. Die darauffolgenden Übungen und Aufgaben behandeln weitere Situationen im Krankenhaus oder in der Praxis, die Struktur wird in einem ähnlichen Kontext gefestigt. Ebenso stehen im Arbeitsbuch alle Aktivitäten im thematischen Zusammenhang zur Lektion. Hier werden jedoch morpho-syntaktische Aspekte geübt (vgl. Hilpert 2017: 36 – 37, 123 – 125). In einem Spiel „Ein Arbeitstag im Krankenhaus“ können die Lernenden das Erlernte (Lexik und das Vorgangspassiv mit Modalverben) in einer zumindest situativ eingebetteten Sprachanwendung realisieren (vgl. Kalender/Klimaszyk 2011: 95). Dieses Konzept gilt auch für *Schritte plus 4* und *Schritte plus 6*. Anzumerken ist hier, dass das Lehrwerk *Schritte plus 4* Satzbeispiele enthält, die zwar zusammenhängen, jedoch kontextlos sind. Funktionell können sie lediglich für die Aneignung der Morphologie und der Syntax des Vorgangspassivs dienen.

Situations- und adressatengerechter Aspekte:

Frage 10: Werden verschiedene Lerntypen bzw. Lehrstile bei der Darstellung des Vorgangspassivs sowie beim Einsetzen der Übungen bzw. Aufgaben berücksichtigt?

In Bezug auf Wahrnehmungskanäle sowie auf die Informationsverarbeitung werden in dieser Lehrwerkreihe primär visuelle und haptische Lerntypen angesprochen. Die Vermittlung des Vorgangspassivs erfolgt überwiegend mithilfe der Lesetexte und zahlreicher graphischer Anschauungsmittel. Mit deren Hilfe werden die Lernenden motiviert, verschiedene Aufgaben zu erledigen, wie bspw. die Sätze zu ergänzen oder Minidialoge zu Zeichnungen zu verfassen (vgl. Hilpert et al. 2017: 37/C5, C6 & Hilpert et al. 2013a: 33/B2). Auch die Hörtexte sind mit Abbildungen versehen (vgl. Hilpert et al. 2013b: 64/C1 (b)). Aber auch für den auditiven Typ gibt es in jedem Lehrwerk passende Aktivitäten: Hörtexte zur Präsentation der Struktur sowie zum Einüben (vgl. Hilpert et al. 2013a: 33/B1 & Hilpert et al. 2013b: 64/C1, C2 & Hilpert et al. 2017: 37/C5).

Da diese Lehrwerkreihe sich auf die implizite Darbietung des Vorgangspassivs konzentriert, wird hier vor allem der haptische Typ adressiert. Er lernt am besten durch konkretes Tun, Erfahrung und unmittelbare Beteiligung. Die Lehrwerke bieten dazu passende Aktivitäten an. In der Aufgabe C 4 werden die Lernenden aufgefordert, ein Plakat über ihr Heimatland zu erstellen und zu präsentieren (vgl. Hilpert et al. 2013b: 65/C4). In einem Würfelspiel sollen sie eine kleine Stadtführung machen (vgl. Kalender/Klimaszyk 2014: 37/B4 (4) & Kalender/Klimaszyk 2011: 46/C6 (2)). Dem analytischen Typ kommen hingegen nicht so viele Übungen und Aufgaben entgegen. Es gibt keine, die sich auf die explizite Regelfindung konzentrieren und analytische Fähigkeiten fordern.

In Hinsicht auf die Binnendifferenzierung gibt es zahlreiche Hinweise darauf im Lehrerhandbuch. Es handelt *sich* jedoch mehr um Zusatzaufgaben: [...] *Wer fertig ist, sucht zehn Wörter zum Thema „Gesundheit.“* (Kalender/Klimaszyk 2011: 45/C4 (1)) Die Differenzierungsangebote bezüglich der Lernstile, in denen die Lernenden bspw. zwischen schriftlichen oder mündlichen Aufgabenstellungen wählen können, fehlen völlig. Es gibt aber Binnendifferenzierung in Bezug auf den Kenntnisstand der Lernenden: *Um die neue Form zu üben, erstellen Sie mit den ungeübten TN eine Liste an der Tafel zum Thema [...]. Geübte TN erstellen eine solche Liste in Partnerarbeit.* (ebd.: 45/C 4 (4)) oder *Geübte TN sollten eine umfangreiche Beschreibung [...] liefern* (Kalender/Klimaszyk 2014: 37/B 4 (4))

Frage 11: Welche Sozialformen werden in den Lehrwerken vorgeschlagen?

Es finden sich hier die meisten Sozialformen. In den meisten Aufgabenstellungen sind sie nicht festgelegt, die anderen dagegen legen nahe, welche Arbeitsform eingesetzt werden soll, wie bspw.: *Rollenspiel: Sprechen Sie in Gruppen* oder *Berichten Sie über Ihr Heimatland* (Hilpert et al. 2013a: 33/B 4 & Hilpert et al. 2013b: 65/C 4). Daraus lässt sich Gruppenarbeit oder Partnerarbeit schlussfolgern. Diese werden hier eingesetzt, um die ausgearbeiteten Inhalte in einem situativen Kontext anzuwenden. Hinweise auf den Einsatz der Sozialformen inkludiert zudem das Lehrerhandbuch (vgl. Kalender/Klimaszyk 2011: 45). Einige Aktivitäten erledigt man in Einzelarbeit bzw. Stillarbeit (vgl. Hilpert et al. 2013a: 110/8 – 10, Hilpert et al. 2013b: 148/17, 18). Diese wird oft in der Phase des Einübens angesetzt, um sich dem Lerntempo der Lernenden anzupassen. Die Anschlusskontrolle erfolgt im Plenum.

7.4 Lehrwerk *Delfin*

7.4.1 Beschreibung des Lehrwerkes *Delfin*

Das 2017 im Hueber-Verlag erschienene DaF-Lehrwerk *Delfin* ist als dreibändige Ausgabe erhältlich. Das Lehrwerk wurde von Hartmut Aufderstraße, Jutta Müller und Thomas Storz geschrieben. In dieser Arbeit wird der Teil 3 (Lektion 15 bis 20) zur Analyse herangezogen. Dieser führt zum Niveau B1 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen. Die Zielgruppe sind erwachsene und jugendliche Lernende ab 16 Jahren. Dieses Lehrwerk besteht aus dem Lehrbuch und dem Arbeitsbuch und verfügt über einen übersichtlichen Aufbau, der die Orientierung erleichtert. Es umfasst fünf Lektionen, die nach den Sprachfertigkeiten und nach einem thematischen Schwerpunkt aufgebaut sind. In jeder Lektion werden neue grammatische Strukturen eingeführt. Diese werden dann in farblich abgestuften Kästchen überblicksartig dargestellt. Texte, Übungen und Aufgaben werden von zahlreichen Zeichnungen sowie Fotos begleitet. Die angebotenen Themen stellen einen Bezug zum Alltags- und Berufsleben der Lernenden her, wie bspw. Karriere, Gesundheit, Berufswelt, Freizeit, Sprachen etc. Die Lektionen sind nach einem bestimmten Muster aufgebaut: Mithilfe von Zeichnungen bzw. Fotos werden die Lernenden in das neue Thema – mit neuer Lexik und Grammatik – eingeführt. Sie stellen den ersten Kontakt mit dem Thema her. Am Ende des Lehrwerkes gibt es außerdem eine komprimierte Grammatikübersicht. Ein integriertes Arbeitsbuch erhält weiteres Übungsmaterial zum Wortschatz und zur Grammatik. Zudem ist eine Audio-CD mit Sprechübungen inkludiert. Leitmotive dieses Lehrwerkes – der Delfin und das Wasser – werden sowohl grafisch als auch textuell dargestellt und ziehen sich als roter Faden durch das ganze Lehrwerk.

7.4.2 Analyse des Lehrwerkes *Delfin*

Analyseaspekt: vermittelte Inhalte zum Thema „Vorgangspassiv“

Frage 1: Welche grammatikalischen Inhalte werden zum Thema „Vorgangspassiv“ in den ausgewählten Lehrwerken bzw. Lehrwerkreihen behandelt?

Das Vorgangspassiv wird im Lehrwerk in der Lektion 15 zum Thema “Berufswelt und Ideen“, das inhaltlich dem Interesse der Zielgruppe entsprechen sollte, eingeführt. Hier werden geläufige Aspekte des Vorgangspassivs dargestellt: *Präsens, Präteritum und Perfekt, Passiv*

mit Modalverben, Agensangaben, subjektloses Passiv, Vorgangs- und Zustandspassiv. (Aufderstraße et al. 2017/V) Darüber hinaus werden in der Lektion auch andere grammatikalische Themen behandelt. Die Einführung und das Einüben der neuen Struktur verteilen sich auf die ganze Lektion. Das Vorgangspassiv wird überwiegend in den Aussagesätzen dargestellt, jedoch kommen im Arbeitsbuch auch Übungen mit komplexen Konstruktionen vor. In der Übung 39 sollen die Lernenden Relativsätze bilden und dabei das Vorgangspassiv verwenden (vgl. Aufderstraße et al. 2017: 388). Die neue Struktur wird ebenfalls anhand von anderen Nebensätzen sowie der Negation eingeübt (vgl. ebd.: 389/40, 389/41, 162/5, 163/6). Obwohl das Vorgangspassiv mit Modalverben unter Zuhilfenahme mehrerer Modalverben eingeführt wird, wie bspw. „müssen“, „dürfen“, „können“ (vgl. ebd.: 159), kommen nur „müssen“ und „möchten“ beim Einüben vor (vgl. Aufderstraße et al. 2017: 370/8, 370/9, 369/7). Es wird bereits im Inhaltsverzeichnis angegeben, dass hier auch die Agensangaben behandelt werden. Allerdings wird das Thema nur sehr knapp angerissen. Es wird nicht darauf verwiesen, dass die Ausblendung des Agens mit der Handlungsbetonung zusammenhängt. Ebenso wenig wird darauf eingegangen, dass es hier um die Reduzierung eines dreigliedrigen Satzes mit Subjekt, Prädikat und Objekt auf eine zweigliedrige Struktur mit Subjekt und Prädikat geht, und die Agensangabe als eine Erweiterung betrachtet werden kann. Im Lehrbuch ist ein Grammatikkästchen eingefügt, das sowohl das Agensangabe mit der Präposition *von*, wie bspw. *von der englischen Königin*, als auch Temporalangaben, wie *im Krieg*, *seit Jahren*, beinhaltet. (vgl. Aufderstraße et al. 2017: 161/3). Nach diesem Muster wird auch geübt (vgl. ebd.: 164/9, 379/24, 380/25, 384/33). Ein Beispiel dafür ist die Aufgabe 9 (vgl. Aufderstraße et al. 2016: 277/9).

9. Hören Sie und sprechen Sie nach. Sprechen Sie dann frei.

Der Brief wird geschrieben.
 Der Brief wird von der Sekretärin geschrieben.
 Der Brief wird gerade von der Sekretärin geschrieben.

Der Hof wird gekehrt.
 Der Hof wird vom Lehrling gekehrt.
 Der Hof wird heute vom Lehrling gekehrt.
 Der Hof wird heute um zehn Uhr vom Lehrling gekehrt.



The illustration consists of two panels. The top panel shows a woman with glasses and a green top sitting at a desk, typing on a computer. A monitor displays some text, and there are papers and a pen on the desk. The bottom panel shows a young man in a blue shirt sweeping a courtyard with a broom. In the background, there is a bicycle, a sign that says 'FISCHER GmbH', and some boxes.

Abb. 8: Aufgabe aus dem Lehrwerk Delfin (Aufderstraße et al. 2017: 164/9)

Hier sollen die Lernenden den Passivsatz sukzessiv um die Agens- und Temporalangaben erweitern. Zudem zeigt sich in dieser Aufgabe die Progression von geschlossenen zu halbgeschlossenen Aktivitäten. Zunächst hören die Lernenden die sprachlichen Äußerungen und sprechen sie nach, der Schwierigkeitsgrad steigert sich dabei mit jedem Satz. Danach wiederholen sie die Sätze in Partnerarbeit. Auf diese Weise memorieren die Lernenden die Struktur. In der Folge soll man in Gruppenarbeit ähnliche Minisituationen erarbeiten. Da die formalen Aspekte wie Morphologie und Syntax bereits verinnerlicht sein sollten, können sich die Lernenden dem Inhalt widmen und das Geübte in eine neue Minisituation übertragen. Im Lehrwerk wird dabei auf längere explizite Erläuterungen verzichtet, das Einüben der Angaben geschieht im Lernvorgang selbst. Die Anleitungen zur Bewältigung der Aufgaben sind jedoch nur im Lehrhandbuch vorhanden. Nach diesem Prinzip soll man später im Arbeitsbuch die Sätze im Vorgangspassiv um die Agensangaben mit der Präposition „von“ sowie um Temporalangaben erweitern (vgl. ebd.: 384f/33).

Im Arbeitsbuch wird die Syntax des Vorgangspassivs noch veranschaulicht: In der Grammatikübersicht wird ein Stellungsfeldmodell dargeboten. Aus diesem können die Lernenden schlussfolgern, dass es bei der Vorgangspassivbildung verschiedene Angaben gibt – *Agensangabe (von)*, *Zeitangabe*, *Ortsangabe usw.* – und dass diese im Mittelfeld stehen (vgl. Aufderstraße et al. 2017: 392/44). Allerdings könnten die Angaben ebenfalls im Vorfeld stehen, falls sie semantisch hervorgehoben sein sollten. Im Lehrwerk wird aber die geläufige syntaktische Konstruktion übernommen. Zu bemängeln ist auch, dass die anderen Präpositionen wie *durch*, *seitens* etc. nicht miteinbezogen werden.

Frage 2: Geben die Inhalte Aufschluss über semantisch-syntaktische Zusammenhänge, also über Sprechabsichten und ihre sprachliche Ausgestaltung?

Im Lehrwerk selbst kommen kaum Aktivitäten vor, die ausdrücklich auf die semantisch-syntaktischen Zusammenhänge des Vorgangspassivs gerichtet sind. Im Lehrbuch befinden sich zwar zwei Zeichnungen in den Aufgaben 1 und 12, die den Vorgang darstellen, die aber nicht viel zum Verstehen und zur Anwendung dieser Struktur beitragen (vgl. Aufderstraße et al. 2017: 158f, 166f). Im Lehrhandbuch findet man die Unterweisung, die Sprache der Nachrichten aus den Aufgaben 5 und 6 des Lehrbuches zu analysieren (vgl. Aufderstraße et al. 2016: 276/6, 10 & Aufderstraße et al. 2017: 162f/5,6). Hierbei bekommen die Lernenden die Gelegenheit, darüber nachzudenken, warum das Vorgangspassiv in dieser Textsorte häufig verwendet wird und können somit seine semantische und funktionelle Struktur bestimmen. Es wäre jedoch

sinnvoll, diese Unterweisungen im Lehrwerk selbst darzubieten und den Lernenden zugänglich zu machen. Die im Arbeitsbuch vorhandenen Übungen und Aufgaben zielen ausschließlich auf die Automatisierung der Struktur ab, wobei semantische sowie pragmatische Aspekte außer Acht bleiben.

Frage 3: Wird das Vorgangspassiv an dafür charakteristischen Textsorten erläutert?

Um das Vorgangspassiv aufzuzeigen, bemühen sich die AutorInnen, verschiedene Textsorten einzubeziehen. Die neue Struktur im Präsens und mit Modalverben wird anhand einer Zeichnung und beschreibenden Sätzen eingeführt. Dazu werden verschiedene Vorgänge dargestellt: in der Wohnung, im Büro, am Tor, etc. Diese anschaulichen Darstellungen sollen verdeutlichen, dass es sich hier um einen Prozess handelt, der noch immer andauert. Danach folgen kurze Texte, die die Erfolgsgeschichten von Quereinsteigern schildern und das Vorgangspassiv beinhalten, allerdings nur in einzelnen Sätzen (vgl. Aufderstraße et al. 2017: Lesen/160f, 4/162). Diese Texte passen sich dem situativen Kontext an und sind informativ, besitzen jedoch einen beschreibenden Charakter und sind fast zu „persönlich“, um das Vorgangspassiv zu präsentieren. Das unpersönliche Vorgangspassiv wird mithilfe einer Radionachricht über einen Streik in Hannover und der nachfolgenden Übung dargeboten (vgl. Aufderstraße et al. 2017: 162/5, 163/6). Der Text sowie die Übung mit einer Informationsübersicht enthalten sachliche, unpersönliche Aussagen und eignen sich somit gut, diese grammatikalische Struktur zu präsentieren.

Beim Einüben wird eine den Vorgang darstellende Zeichnung eingesetzt: Die Eibrot-Fabrik (vgl. ebd.: 166/12). Diese wird dann mit zwei anderen Aufgaben thematisch verbunden: *Ein Rezept für ein „Bauernfrühstück“* sowie *Auf einer Lebensmittelmesse* (vgl. Aufderstraße et al. 2017: 387/38, 388/39). Es handelt sich hier um ein Rezept und einen ähnlichen Text, in denen der Prozess an sich von Bedeutung, der Urheber der Handlung dagegen irrelevant ist. Dementsprechend bietet sich hier das Vorgangspassiv an, bei dem auf die Agensangaben verzichtet wird (vgl. Duden 1995: 176). Positiv anzumerken ist, dass in der letzten Aufgabe die Lernenden aufgefordert werden, passivische Relativsätze zu bilden. Diese ermöglichen „[...] eine dichte Informationsstrukturierung [...]“ (Tinnfeld 2015: 92) und sind in den für das Vorgangspassiv typischen Textsorten zu finden. In dieser Aufgabe wird jedoch ausschließlich auf die sprachliche Form des passivischen Relativsatzes eingegangen, während die textuelle Funktionalität dieser Struktur unerwähnt bleibt.

Analyseaspekt: Methodische Überlegungen

Frage 4: Wird das Thema Vorgangspassiv in den Lehrwerken explizit vermittelt?

Welche Vorgehensweise wird dabei eingesetzt bzw. gefördert?

Die Darstellung der neuen grammatikalischen Struktur verläuft in diesem Lehrwerk zunächst implizit: anhand von Zeichnungen und den sie beschreibenden Beispielen, Lesetexten sowie Hörtexten. In weiterer Folge werden die Lernenden aufgefordert, über die Struktur, zumindest was ihre formbildenden Aspekte betrifft, nachzudenken und schließlich gemeinsam mit der Lehrperson die Grammatikregeln zum Vorgangspassiv zu finden, wie bspw.: [...] *erläutern Sie dabei die Grammatik (Passiv mit Modalverb).* oder [...] *Erarbeiten Sie nun mit den Tn die verschiedenen Formen der Passivkonjugation [...]*. (Aufderstraße 2016: 274/5, 274/7, 9, 275/8)

Diese Vorgehensweise bietet das Lehrhandbuch an. Im Lehrwerk finden sich keine Übungen bzw. Aufgaben für die Regelfindung, jedoch sind kleine Grammatikzettel angefügt, die die Struktur visuell darstellen (vgl. Aufderstraße 2017: 158, 159, 161). Das bedeutet, dass die LehrwerkautorInnen nicht ganz auf das explizite Wissen in Bezug auf die neue Grammatik verzichten (im Sinne der *schwachen Interface-Hypothese*). Dafür spricht auch die Grammatikübersicht am Ende des Arbeitsbuches und der Lektion (vgl. ebd.: 391/43, 392/44, 45, 46). In der Übung 6 wird zudem die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Semantik und Funktion des Vorgangspassivs gelenkt: [...] *Analysieren Sie in diesem Fall die Sprache der Nachrichten in Übung 5 und 6. [...]* (Aufderstraße 2016: 276/10). Diese Aufgabenstellung selbst lässt den Schluss zu, dass es sich hierbei um eine Pressesprache handelt, die auch vom Gebrauch des Vorgangspassivs gekennzeichnet ist. In der Grammatikübersicht werden ebenfalls drei grammatikalische Strukturen in einer Tabelle verglichen: *sein + Adjektiv, sein + Partizip Perfekt, werden + Partizip Perfekt*, die aber nicht geübt oder weiter erklärt werden (vgl. Aufderstraße 2017: 392/46). Bei der Vermittlung der Grammatik fällt jedoch der geringe Stellenwert der Terminologie auf, womit diese von einem niedrigen Abstraktionsgrad gekennzeichnet ist. Da die Regelfindung anhand des Lernstoffes bzw. des Inputs erfolgt und nicht mittels der angeführten Regeln, spricht man hier von der induktiven Vorgehensweise. Das erfolgt seitens der Lernenden überwiegend nach der SOS-Methode (vgl. Kapitel 2.3.1). Von Interesse ist es festzustellen, wie dieser Input gestaltet wird. So werden verschiedene Formen – Vorgangspassiv Präteritum, Perfekt, in Relativsätzen sowie mit Modalverben – gleichzeitig in Lesetexten eingeführt (vgl. Aufderstraße 2017: 160f). Man findet hier keine sukzessive Einführung vor, die in mehreren Phasen verläuft (vgl. Kapitel 2.4.3), sondern alle Formen

werden gemischt. Das erschwert den Lernenden zunächst, form- und funktionsbezogene Assoziationen zu neuen Strukturen zu bilden und in der Folge ein Schema zu konstruieren. In den Übungen 1, 2 und 6 (Vorgangspassiv im Präsens, mit Modalverben sowie unpersönliches Vorgangspassiv) bekommen die Lernenden mehr Input.

Darüber hinaus fehlt hier eine zielgerichtete Aufmerksamkeit – *Noticing* – auf spezifische Aspekte des Vorgangspassivs (vgl. Kapitel 2.3.3). So wäre bspw. eine explizite Unterweisung bei der Bildung der untypischen Form des Partizips Perfekt – *worden* – erforderlich, die jedoch im Lehrwerk fehlt. Gleichfalls wird die Verstärkung des Inputs (*Input Enhancement*) nicht herangezogen. Es gibt bspw. keine visuelle Unterstützung durch Farbe, Fettdruck etc. in den Lesetexten oder in den Übungen. Ausschließlich beim Grammatikzettel wird Fettdruck benutzt, um die Struktur zu verdeutlichen.

Frage 5: Welche Arbeitsformate lassen sich in den Lehrwerken identifizieren?

Im Lehrwerk werden zahlreiche Lernaktivitäten zum Thema Vorgangspassiv bereitgestellt. Das Angebot an produktiven Aufgaben ist dabei aber sehr begrenzt. Im Arbeitsbuch finden sich Aktivitäten mit klarem Formfokus. Sie fallen zum Großteil in den Bereich „Übungen“. In Bezug auf die Lernoperation sind folgende Übungen auszumachen: Zuordnungsübungen (vgl. Aufderstraße 2017: 158f/1, 2, 370/8, 389/40, 163/6), Transformationsübungen (vgl. ebd.: 373/15, 374/16, 375/17, 379/24, 380/25, 381/28, 383/32, 384/33, 385/35, 389/41, 372f/ 14, Abschnitt 3, Abschnitt 4), Komplementationsübungen bzw. Lückenübungen (vgl. Aufderstraße 2017: 11, 12/ 166f, 370/9, 387/38, 388/39) und Formationsübungen (vgl. ebd.: 366/3, 367/4, 368/6, 369/7, 370/9). Der reproduzierende Charakter steht bei diesen Aktivitäten im Vordergrund, sie sind stark an Vorlagen gebunden und somit wenig kommunikativ. Einige der Übungen richten sich an die Darstellung der neuen Struktur, wie bspw. die Übungen 1, 2 und 6, die anderen auf das Einüben dieser Struktur. In diesen Übungen werden überwiegend die Syntax und die Morphologie trainiert. Der kognitiverende Aspekt fehlt meistens. Im Lehrhandbuch werden einige Fragen an die Lernenden angeboten, mithilfe derer sie über die neue grammatikalische Struktur reflektieren können: *Wie wird das Passiv gebildet, aus welchen Elementen besteht es? Wie sieht der Singular, wie der Plural aus? Helfen Sie bei der Formulierung der Regel.* (Aufderstraße 2016: 274/5) Im Lehrwerk selbst sind jedoch keine Übungs- oder Aufgabentypen vorhanden, die eine Regelformulierung verfolgen, wie bspw. eine Regel zu ergänzen oder selbstständig zu formulieren.

Überdies werden die meisten Lernaktivitäten als defizitorientierte Arbeitsformen konzipiert, d.h. es wird überprüft, ob die neue grammatikalische Struktur sowohl syntaktisch als auch morphologisch korrekt eingesetzt wird (vgl. Kapitel 4.4.4).

Alle diese Übungen sind zwar erforderlich und hilfreich, damit die Lernenden später die Aufgaben effizienter lösen können, stehen aber in deutlicher Überzahl zu produktiven, kommunikativen Aufgaben (vgl. Brill 2005: 278). In Einzelfällen gibt es Aufforderungen - die jedoch nur im Lehrhandbuch vorhanden sind -, eine Text- bzw. Dialogvariante oder ein Rollenspiel nach dem gerade geübten Muster zu erarbeiten oder das Geübte in einer neuen Situation kreativ einzusetzen (vgl. Aufderstraße 2016: 274/5, 277/12, 278/18, 279/5). Als konkretes Beispiel dafür dient die Aufgabe 1, das „Ratespiel“. Die Lernenden sollen unter Bezugnahme auf die Zeichnung und die Äußerungen ihrer KollegInnen raten, wo ein Vorgang stattfindet, sowie die Aufgabe 12, wo Minidialoge gebildet werden sollen:

5 Weiterüben: Ein Reporter berichtet: *Wir sind gerade an der Station Nummer 2. Reporter 2: Hier werden die Eier gewaschen.*

Variante: Die Maschine hat Probleme:

- : Die Eier werden nicht richtig gewaschen. / zu den Hühnern geworfen ...
- : Wohin soll der Techniker kommen?
- : Bitte schnell zur Station ...
- (●: Und warum?)
- : Weil die Eier nicht richtig gewaschen werden.

Abb. 9: Aufgabe aus dem Lehrwerk *Delfin* (Aufderstraße 2016: 278/5)

Die bereits im Lehrbuch geübte Struktur wird hier in einen situativen Kontext eingebettet (vgl. Aufderstraße 2017: 166f/12). Die Lernenden können die Inhalte weitestgehend variieren und Dialoge nach eigenem Wunsch gestalten. Ob der gezeigte situative Kontext auf das Interesse der Lernenden stößt, ist jedoch fraglich. Diese Aufgaben sind an die Vorlagen gekoppelt und sind somit vorwiegend den geschlossenen sowie halbgeschlossenen Lernaktivitäten zuzuordnen.

Das Lehrhandbuch schlägt jedoch auch einige Aufgaben vor, die als relativ offen, produktiv und kommunikativ zu bezeichnen sind. Das sind Aufforderungen zur weiteren Arbeit sowie Projekte, die auf freie Textproduktion sowie Interaktion abzielen (vgl. Aufderstraße 2016: 279/Vorschläge zum Weiterlernen/Abschluss der Lektion/ Projekte). Im Rahmen eines Projektes sollen die Lernenden die lokalen Nachrichten hören und dann eine eigene Nachrichtensendung gestalten und eine Tonaufzeichnung kreieren. In Bezug auf das Schreiben können sie die Herstellung eines Produktes aus ihrem Herkunftsland erläutern – hier wird die Anknüpfung an die Biographie des Lernenden sichtbar – oder bspw. eine selbst erfundene

Maschine und ihre Abläufe beschreiben. Einem anderen Vorschlag zufolge können die Lernenden die Informationen im Internet recherchieren und anhand dieser verschiedene Aufgaben lösen: einen Vortrag über das Gelesene im Kurs halten, in den ausgearbeiteten Texten das Vorgangspassiv markieren oder Geschäftsideen entwickeln bzw. Biographien erfinden. Alle diese Aufgaben fußen auf den Übungen und Aufgaben der Lektion. Hier können die Lernenden die Sprache als Mittel verwenden, eigene Ideen und Erfahrungen mitzuteilen (vgl. Aufderstraße 2017: 162/5, 6, 160f/ Lesetexte, 166/12).

Frage 6: Welche Anleitungen steuern die grammatikalischen Übungen bzw. Aufgaben?

Die Übungen und Aufgaben sind klar durchnummeriert und werden mithilfe graphischer Mittel (Fettdruck und Farbe) hervorgehoben. Symbole in Form von Pfeilen oder dynamische Symbolen sind nicht vorhanden. In der Lektion gibt es ebenfalls keine Verweise auf die CD mit den Hörtexten, die Übersicht dazu findet sich jedoch am Ende des Lehrwerks. Sie beinhaltet Informationen zum Track, zur Lektion und zu der Übung. Die Übungen und Aufgaben des Arbeitsbuches folgen der Chronologie des Lehrbuches und sind mit einem Verweis auf die entsprechende Aktivität im Lehrbuch versehen. Das erleichtert die Orientierung für die Lernenden. Die Anleitungen zu Aktivitäten sind kurz und sprachlich einfach gestaltet. Sie beinhalten keine Termini, deswegen wirken einzelne von ihnen zu schwammig: *Sagen Sie anders* (vgl. Aufderstraße et al. 2017: 375/17). Hier werden die Sätze mit den Agensangaben (mit *von*) gebildet. Diese sollen zuerst im Vorfeld und im nächsten Satz im Mittelfeld stehen. Die ungenaue Instruktion ist in diesem Fall mit der impliziten Aneignung der grammatikalischen Struktur verbunden, da die Autoren versuchen, jegliche Erklärungen in der Lektion (außer minimaler visueller Hilfestellungen) zu vermeiden. Eventuelle Missverständnisse können von den angeführten Beispielen bzw. Mustersätzen kompensiert werden, mit denen jede Übung versehen wird. Die geleiteten Aufgabenstellungen beinhalten die Aufforderungen: *Schreiben Sie die Sätze. [...]., Setzen Sie die Sätze ins Passiv.* (Aufderstraße et al. 2017: 379/24, 380/25) oder die Fragen: *Was passt?* (vgl. ebd.: 158/1, 161/3). Sie fördern jedoch keine mitteilungsbezogene Kommunikation oder problemlösende Aktivitäten.

Termini werden im Lehrwerk sehr eingeschränkt verwendet. Im Lehrbuch sowie im Arbeitsbuch finden sich wenige bis gar keine Termini (außer *Präsens, Perfekt, Präteritum, Partizip II*). Zumindest in der Grammatikübersicht sind allerdings einige zu finden. Das

Lehrwerk beinhaltet Begriffe aus der Valenzgrammatik wie *Ergänzung*, *Angabe*, *Agensangabe* und *Akkusativergänzung*, parallel werden jedoch die traditionellen Begriffe *Subjekt* oder *Verb* verwendet. Ebenso findet sich in der Grammatikübersicht eine Satzklammertabelle, die die Positionen der einzelnen Satzglieder optisch darstellt (vgl. ebd.: 392/44). Dabei werden die dafür typischen valenzgrammatikalischen Termini wie *Mittelfeld* und *Vorfeld* mit gängigen Begriffen aus der Schulgrammatik vermischt. Die Verbklammern werden hier bspw. als *Verb (1)* und *Verb (2)* bezeichnet. Zudem werden hierbei die Begriffe *Subjekt* und *Verbgleichgestellt*, obgleich der eine zu den Satzgliedern und der andere zu den Wortarten gehört. Das Vorgangspassiv wird fast durchgehend als *Passiv* bezeichnet, und erst im Grammatikteil kommen die Termini *Vorgangspassiv* und *Zustandspassiv* zum Vorschein.

Frage 7: Welche Verständnishilfe bzw. Hilfestellung wird bei der Vermittlung und dem Einüben des Vorgangspassivs angewendet?

Das Lehrbuch enthält relativ viel visuelles Material, authentische Visualisierungen wie Fotos sind aber in der Unterzahl, dafür dominieren Zeichnungen. Einige stellen lediglich einen Bild-Text-Bezug dar. Sie ergänzen die Texte nicht, sondern illustrieren sie (vgl. Aufderstraße et al. 2017: 164/9). Damit wird die affektive Seite der Lernenden angesprochen. Die anderen werden dagegen als Informationsträger bzw. als Sprech- und Schreibenanlass eingesetzt (vgl. ebd.: 158/1, 166f/12). Die Zeichnung zu Aufgabe 1 dient dazu, die neue Struktur einzuführen und ist als visueller Text zu verstehen. Die Zeichnung zu Aufgabe 12 fördert dagegen die Fertigkeit des Schreibens. Beide vermitteln einen Eindruck von dem Vorgang, der in diesen Aufgaben thematisiert bzw. trainiert wird. Indirekt wird somit die Funktion der grammatikalischen Struktur veranschaulicht. Als Sprechanlass dient das Foto zu Aufgabe 3, das ein Anstoß für Vermutungen über Geschäftsideen sein sollte (vgl. Aufderstraße et al. 2017: 160).

In Bezug auf die formellen Aspekte des Vorgangspassivs – Syntax und Morphologie – findet sich eine knappe tabellenartige Darstellung in den Grammatikübersichten - ganz kurz im Lehrwerk, ausführlicher im Arbeitsbuch (vgl. ebd.: A13/§ 41, 391f/43, 44, 45, 46). Die Tabelle im Arbeitsbuch ist im Sinne des Satzklammermodells dargestellt, führt jedoch zu Verwirrung (vgl. Aufderstraße et al. 2017: 392/44, 45). Die Autoren führen folgende Felder ein: *Vorfeld* – *Verb (1)* – *Subjekt* – *Mittelfeld/ Angabe* – *Ergänzung* – *Verb (2)*. Unklar ist dabei, worauf das Feld *Subjekt* verweisen soll. Zum einen fehlt es üblicherweise in diesem für die deutsche Sprache typischen Modell. Zum anderen ist es schwer, ohne irgendwelche Beispiele herzuleiten, was damit gemeint ist. Darüber hinaus stehen die syntaktischen Subjekte in den

eingeführten Beispielsätzen bereits im Vorfeld. Dieses Feld kann vom syntaktischen Subjekt, bspw. in Fragesätzen, besetzt werden, was aber in der Tabelle gezeigt werden sollte.

In den Lektionen finden sich kleine Kästchen (Grammatikzettel) am unteren Rand der Seite und sind auch als visuelle Orientierungshilfe zu betrachten (vgl. Aufderstraße et al. 2017: 158, 159, 161, 163, 165). Anhand von einzelnen Beispielen werden hier das Vorgangspassiv in den drei Tempora, die Agensangaben, das unpersönliche Passiv sowie ein Vergleich mit dem Zustandspassiv dargeboten. Hier wird die Stellung der Verben mit Fettdruck markiert, d.h. der Schwerpunkt wird auf die Syntax gesetzt, während man die Verbmorphologie außer Acht lässt. Visuelle Metaphern, Symbole oder Mnemohilfen werden in diesem Lehrwerk nicht berücksichtigt. Gleichfalls fehlen Hinweise zur Binnendifferenzierung oder zum Schwierigkeitsgrad der angebotenen Aktivitäten.

Frage 8: Werden die Darstellung sowie das Üben des Vorgangspassivs in den Lehrwerken isoliert angeboten oder werden auch andere Bereiche des Spracherwerbs miteinbezogen?

Die Darstellung und das Einüben des Vorgangspassivs ziehen sich durch alle Abschnitte der Lektion: Eintauchen, Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben und werden somit mit allen Fertigkeiten in Verbindung gebracht. In der Lektion finden sich vier Lesetexte: „Die Idee kam im Bett.“, „Wer sucht, der findet.“, „Nicht nur der Umwelt zuliebe“ und „Die Probleme anderer Leute sind mein Beruf“ (Aufderstraße et al. 2017: 160ff). Aus diesen Texten soll die grammatikalische Struktur entwickelt werden. Der letzte Text kommt auch zum Teil in einem Hörtext – ein Interview mit Anna Schreiber – vor (vgl. ebd.: 162/4). Zwei weitere Hörtexte beinhalten Radionachrichten über die Probleme in einigen Unternehmensbereichen deutscher Betriebe. Das Vorgangspassiv wird gleichermaßen beim Sprechen trainiert. Dafür bietet das Lehrwerk die folgenden Aktivitäten an: In der mündlichen Übung 8 wird das Vorgangspassiv gleichzeitig mit der Aussprache bzw. der Betonung geübt. Der Fokus der Aufmerksamkeit liegt hier auf dem Partizip Perfekt mit trennbaren und untrennbaren Präfixen: Trennbare Präfixe sind betont, untrennbare Präfixe sind unbetont (vgl. ebd.: 164/8). Die darauffolgende Übung 9 hat zum Ziel, die formalen Aspekte der Struktur zu memorieren. Die Lernenden werden aufgefordert, die Sätze, die mit neuen Angaben erweitert werden, anzuhören und nachzusprechen (vgl. Aufderstraße et al. 2017: 164f/9). Danach sollen sie eigene Äußerungen nach diesem Muster bilden, um die Struktur zu festigen. Im zweiten und darauffolgenden Teil dieser Übung wird anhand eines Dialoges das Zustandspassiv wiederholt (vgl. ebd.: 165/10).

Hier wollten die LehrwerkautorInnen vermutlich den Unterschied zwischen Vorgangs- und Zustandspassiv zeigen bzw. einander gegenüberstellen. Dies scheint logisch, da das Zustandspassiv oft als Ergebnis einer Aktion bzw. eines Vorganges zu verstehen ist. Allerdings sind diese zwei Teile kontextuell nicht verbunden, und somit wird der Zusammenhang der beiden passivischen Strukturen nicht klar. In der Aufgabe 10 werden die Lernenden aufgefordert, zunächst ein Gespräch in die richtige Reihenfolge zu bringen, es vorzulesen und danach einen eigenen Dialog zu verfassen. Zu bemängeln ist, dass alle Übungen und Aufgaben zur Teilfertigkeit Sprechen in diesem Lehrwerk stark gelenkt sind. Nur im Lehrhandbuch gibt es Vorschläge zum Weiterarbeiten und zu Projekten, die auch freies Sprechen, aber gleichermaßen Schreiben voraussetzen (vgl. Aufderstraße et al. 2017: 280).

In der Aufgabe 11 ist eine andere Höraufgabe mit der Fertigkeit Schreiben verbunden (vgl. ebd.: 166/11). Nach dem Anhören eines kleinen Textes über eine Geburtstagfeier werden die Lernenden aufgefordert, die Lücken im Text auszufüllen. Die darauffolgende Aufgabe bietet ebenfalls einen Lückentext mit fehlenden Verben in der Vorgangspassivform (vgl. Aufderstraße et al. 2017: 166f/12). Hier werden Zeichnungen als Hilfe eingesetzt. Auch die Vorgangspassivkonstruktion wird vorgegeben. In diesem Lehrwerk wird grundsätzlich das vorlagegebundene Schreiben trainiert. Alle Formulierungen sind durch Vorgaben, an die sich die Lernenden halten sollen, bestimmt. Die Sätze sind entweder zu ergänzen (vgl. ebd.: 379/23, 18, 376/19, 381/28), zu rekonstruieren (vgl. Aufderstraße et al. 2017: 378/21, 384/33, 41/389) oder umzuformulieren (vgl. ebd.: 383/32, 389/41). Diese Aktivitäten ermöglichen zwar, die Schreibfertigkeit schrittweise aufzubauen, sind aber interaktionslos und zeigen kaum realitätsnahe, mitteilungsbezogene Situationen.

Frage 9: Wie werden die Übungen und Aufgaben in den Lehrwerken in den Kontext eingebettet?

Inhaltlich widmet sich die Lektion dem Thema „Beruf und Arbeitswelt“, und das Vorgangspassiv wird zum Großteil in diesem thematischen Kontext erläutert. Die Struktur wird mithilfe der Zeichnungen und der miteinander verbundenen Texte eingeführt. Darauf basieren die nachfolgenden Übungen und Aufgaben. Zu den drei Lesetexten werden bspw. mehrere Aktivitäten angeboten (vgl. Aufderstraße et al. 2017: 372 – 375/14, 15, 16,17), ebenso wie zum Hörtext über den Streik in Hannover (vgl. ebd.: 379 – 381/24, 25, 28). Diese Aktivitäten sind jedoch darauf ausgerichtet, sich die formalen Aspekte des Vorgangspassivs anzueignen, während sein funktional-textuelles Potential nicht ausgeschöpft wird. Dieser Mangel ist auch

in der Übung 39 „Auf einer Lebensmittelmesse. Verwenden Sie Passiv“ zu erkennen (Aufderstraße et al. 2017: 388/39). Hier sollen die Relativsätze im Vorgangspassiv gebildet werden. Mit dieser Übung kann man veranschaulichen, wie die Informationen dicht zusammengeführt werden können, indem sie bspw. graphisch das Thema-Rhema des Ablaufes aufzeigen. Diese Übung ist aber laut Lehrhandbuch als Hausaufgabe gedacht und wird seitens der Lernenden vermutlich als rein formbezogen betrachtet.

Der Inhalt des Themas sollte einen Bezug zur Lebenswelt der Lernenden herstellen und ihr Interesse für das Geschehene im Unterricht wecken, wobei hier allerdings persönliche Erfahrungen und Ideen zu wenig berücksichtigt werden.

Situations- und adressatengerechter Aspekte:

Frage 10: Werden verschiedene Lerntypen bzw. Lehrstile bei der Darstellung des Vorgangspassivs sowie beim Einsatz der Übungen bzw. Aufgaben berücksichtigt?

Die Grammatikvermittlung verläuft über mehrere Wahrnehmungskanäle: Lesetexte, Zeichnungen, Fotos, Hörtexte, Dialoge, Diktat. Somit werden sowohl visuelle als auch auditive Lerntypen angesprochen. Bezüglich der Informationsverarbeitung wird hier überwiegend an den haptischen Lerntyp adressiert. Zum einen wird in diesem Lehrwerk viel Wert auf die implizite Vorgehensweise gelegt. Das explizite Wissen wird aber nicht auf demselben hohen abstrakten Niveau dargeboten. Zum anderen kommen mehrere Übungen bzw. Aufgaben bei der Festigung des Vorgangspassivs vor, die die unmittelbare Beteiligung der Lernenden voraussetzen: [...] *initiiieren Sie ein kurzes Gespräch [...]*, Ratespiel oder Dialog (vgl. Aufderstraße et al. 2016: 274/ 1, 274/5, 278/18). Für den kognitiven Lerntyp werden viele Übungen und Aufgaben nicht sehr anspruchsvoll sein, da sie überwiegend nach einem bestimmten Muster erfolgen.

Frage 11: Welche Sozialformen werden in den Lehrwerken vorgeschlagen?

Es ist schwer, im Lehrwerk anhand von Aufgabenstellungen Schlussfolgerungen zu ziehen, welche Sozialformen hier eingesetzt werden sollten. Es gibt Aufgaben, die man eventuell in Partnerarbeit oder in der Gruppe durchführen kann. Im Lehrhandbuch finden sich auch Vorschläge dazu. So soll die erste Aufgabe, die verschiedene Sozialformen ermöglicht, in vier Schritten durchlaufen werden (vgl. Aufderstraße et al. 2017: 158/1). Die ersten zwei Schritte werden als Gruppenarbeit durchgeführt, hierbei wird die Lexik zum Thema gesammelt und die

grammatikalische Struktur implizit eingeführt. Der nächste Schritt – eine Zuordnungsübung – erfolgt zunächst in Partnerarbeit, im Anschluss daran wird das Ergebnis in der Gruppe kontrolliert. Nach diesem Schema werden auch andere Aktivitäten durchgeführt, d.h. in einer Übung bzw. Aufgabe kann von diversen Sozialformen Gebrauch gemacht werden (vgl. ebd.: 160f/3, 164/9, 165/10). Die Gruppenarbeit ist zum Teil als Arbeit im Plenum zu verstehen, an dem alle Lernenden teilnehmen. Es geht dabei sowohl um eine gemeinsame Kontrolle als auch um eine Interaktion bei der Aufgabenlösung, in der man eigene Ideen ausdrücken darf. In Anlehnung an die Anweisungen im Lehrhandbuch lässt sich feststellen, dass die Gruppenarbeit die dominierende Arbeitsform im Lehrbuch ist, was für den Lernprozess nach dem SOS-Prinzip sehr geeignet zu sein scheint.

Im Arbeitsbuch sind die Übungen und Aufgaben so konzipiert, dass die Einzelarbeit diesen Teil des Lehrwerkes dominiert. Die Aufgabenstellungen beinhalten als Aktionsform ausschließlich die Einzelarbeit. Obwohl man keine expliziten Angaben diesbezüglich findet, bedingen die Aufforderungen *Bilden Sie die Sätze, Ergänzen Sie die Sätze, Ordnen Sie, Schreiben Sie die Sätze im Passiv* etc. keine anderen Aktivitätsformen. Dementsprechend sind viele davon laut Lehrhandbuch als Hausaufgaben vorgeschlagen (vgl. Aufderstraße 2017: 379f/24, 25, 381/28).

7.5 Lehrwerkreihe *Begegnungen. Deutsch als Fremdsprache A2+ und B1+*

7.5.1 Beschreibung der Lehrwerkreihe *Begegnungen A2+ und Begegnungen B1+*

Die Lehrwerkreihe *Begegnungen. Deutsch als Fremdsprache A2+* sowie *Begegnungen. Deutsch als Fremdsprache B1+* wurden von Anne Buscha und Szilvia Szita, die am Goethe-Institut Niederlande tätig sind, verfasst und sind im Jahr 2013 im Schubert-Verlag erschienen. Die beiden Lehrwerke richten sich an erwachsene Lernende und führen jeweils zur Prüfung Sprachniveau A1 und zum Goethe-Zertifikat B1. Jeder Teil besteht aus einem integrierten Kurs- und Arbeitsbuch, enthält zwei CDs, einen Lösungsschlüssel sowie ein Lehrerhandbuch mit methodischen Hinweisen für die Lehrperson und zusätzlichen Arbeitsblättern für die Lernenden. Darüber hinaus bietet die Lehrwerkreihe Verweise für die Onlineübungen, die jedoch in dieser Analyse nicht einbezogen werden. Jeder Teil ist klar strukturiert und umfasst acht Kapitel. Die Teile sind jeweils einem bestimmten Thema gewidmet: Teil A: Themen und Aufgaben (obligatorischer Teil), Teil B: Wissenswertes (fakultativer Teil), Teil C: Übungen zu Wortschatz und Grammatik, sowie Teil D: Rückblick. Zu den behandelten Themen gehören:

Ausbildung, Konsum, Beruf, Zeitvertreib und Hobbys, Gefühle, Politik etc. Diese entsprechen weitestgehend dem Alter der Lernenden und deren Interessensgebieten.

7.5.2 Analyse der Lehrwerkreihe *Begegnungen*. A2+ und *Begegnungen*. B1+

Analyseaspekt: vermittelte Inhalte zum Thema „Vorgangspassiv“

Frage 1: Welche grammatikalischen Inhalte werden zum Thema „Vorgangspassiv“ in den ausgewählten Lehrwerken bzw. Lehrwerkreihen behandelt?

Aus didaktischer Perspektive haben die Autorinnen folgende Inhalte zum Thema „Vorgangspassiv“ für diese Lehrwerkreihe gewählt: das Vorgangspassiv im Präsens, Präteritum und Perfekt sowie das Vorgangspassiv mit Modalverben (in Präsens und Präteritum) und im Nebensatz. Beim Einüben der Struktur kommt zudem das Vorgangspassiv in Frage- und Negationssätzen vor (vgl. Buscha/Szita 2013a: 92/C7, 93/C10). In Aufgabe A 25 wird die Struktur zusammen mit Finalangaben (um... zu + Infinitiv) trainiert (vgl. Buscha/Szita 2013: 229/A25). Der Fokus liegt hier auf der Finalangabe. Ebenso findet sich eine Übung, in der die gebräuchliche Agensangabe mit der Präposition *von* eingeübt wird (vgl. Buscha/Szita 2013a: 91/C6). In der Grammatikübersicht wird das aber nicht speziell thematisiert. Die unpersönliche Form des Vorgangspassivs wird hier nicht berücksichtigt, obwohl diese im Sprachgebrauch sehr präsent ist. Außer Acht lassen die Autorinnen auch Restriktionen beim Vorgangspassiv, die vor allem semantisch begründet sind.

Frage 2: Geben die Inhalte Aufschluss über semantisch-syntaktische Zusammenhänge, also über Sprechabsichten und ihre sprachliche Ausgestaltung?

Der Input – der Lernstoff, in dem das Vorgangspassiv vorkommt – ist in dieser Lehrwerkreihe nicht besonders reichhaltig. Dementsprechend ist es fraglich, ob sich die Lernenden über die funktionale Verwendung des Vorgangspassivs im Klaren sein können. Bei der Regelpräsentation wird allerdings in einem Satz Folgendes erwähnt: *Bei Nachrichten spielt der Vorgang eine große Rolle, deshalb benutzt man oft das Passiv.* (Buscha/Szita 2013: 221/A8) Später sollen die Lernenden anhand zweier Satzbeispiele selbst analysieren, wann die passiven und wann die aktiven Formen gebraucht werden (vgl. Buscha/Szita 2013a: 79/A15).

Beim Einüben fehlen die Situationen, in denen sich die Lernenden zwischen diesen beiden Formen entscheiden sollten. In der Aufgabe C11 wird näher auf den Unterschied zwischen Aktiv Perfekt des Verbs „sein“ und dem Vorgangspassiv im Perfekt (vgl. Buscha/Szita 2013a: 94/C11) eingegangen. Es wird von den Lernenden erwartet, die Sätze zu ergänzen und dabei zwischen *worden* oder *geworden* zu wählen. Dafür gibt es in der Grammatikübersicht eine kurze Erklärung mit Beispielen: *Das Passiv benutzt werden als Hilfsverb [...].* und *Man kann werden auch als Vollverb benutzen [...].* (Buscha/Szita 2013a: 90) Obwohl es hier in erster Linie um den formalen Aspekt dieser grammatikalischen Strukturen geht, wird auch die Semantik gestreift.

Frage 3: Wird das Vorgangspassiv an dafür charakteristischen Textsorten erläutert?

Die grammatikalische Struktur wird zunächst anhand von informativen Texten aufgezeigt (vgl. Busche/Szita 2013: 220/A 5 & Buscha/Szita 2013a: 77/A13). Es geht hier um kurze Meldungen bzw. Nachrichten sowie um den Text „Die Erfindung des Buchdrucks“. Die Meldungen beschreiben Ereignisse, in denen die Täter unwichtig sind. Der Text berichtet über den Prozess bzw. den Vorgang des ersten Buchdrucks. Diese Textsorten sind geeignet, das Vorgangspassiv zu präsentieren. Jedoch sind die anderen dafür kennzeichnenden Textsorten in dieser Lehrwerkreihe nicht vorhanden.

Analyseaspekt: Methodische Überlegungen

Frage 4: Wird das Thema Vorgangspassiv in den Lehrwerken explizit vermittelt und welche Vorgehensweise wird dabei eingesetzt bzw. gefördert?

Die Grammatikbehandlung stützt sich in dieser Lehrwerkreihe zum einen auf den analytisch-deduktiven und zum anderen auf den traditionellen deduktiven Ansatz. Bei der Darstellung des Vorgangspassivs Präsens, Präteritum und Perfekt werden zunächst kurze Satzbeispiele eingeführt, die als Vorlage für die Strukturanalyse dienen sollen. Sie werden von knappen Erklärungen begleitet (vgl. Buscha/Szita 2013: 221/A8 & Buscha/Szita 2013a: 79/A15). Das Vorgangspassiv mit Modalverben in Nebensätzen wird ausschließlich in der Grammatikübersicht dargestellt (vgl. Buscha/Szita 2013a: 90). Obwohl die deduktive Vorgehensweise einen expliziten Lernprozess voraussetzt (vgl. Kapitel 2.3.3), bekommen die

Lernenden nur wenige Gelegenheiten, über die sprachlichen Regelmäßigkeiten zu reflektieren, wie bspw. in der Übung C11, wo man sich mit dem Unterschied zwischen *worden* und *geworden* beschäftigt (vgl. Buscha/Szita 2013a: 94/C11). Die Autorinnen legen ebenfalls wenig Wert auf die Verwendung grammatikalischer Begriffe sowie auf ein formales Regelwissen. Als problematisch zu erachten ist auch die Tatsache, dass die sprachliche Struktur nicht bewusst gemacht wird (vgl. Decke-Cornill/Küster 2015: 175). Sowohl auf formalsprachliche als auch auf inhaltlich spezifische Aspekte wird kaum explizit aufmerksam gemacht.

Frage 5: Welche Arbeitsformate lassen sich in den Lehrwerken identifizieren?

In dieser Lehrwerkreihe werden zahlreiche Arbeitsaktivitäten dargeboten. Die meisten davon haben eine klare, formbezogene Zielsetzung. Im Hinblick auf die Lernoperation lassen sie sich in folgende Kategorien unterteilen: satzbezogene Transformationsübungen – hier werden die Sätze vom Aktiv ins Vorgangspassiv ohne Bezug auf den Kontext umgewandelt (vgl. Buscha/Szita 2013: 222/A9, 235/C3) – und Komplementationsübungen, bei welchen die fehlenden Bestandteile des Vorgangspassivs eingesetzt werden sollen (vgl. Buscha/Szita 2013: 228/A22 b & Buscha/Szita 2013a: 79/A15 b, 16, 91/C6, 94/C11). Diese Übungen sind zumeist als Tests konzipiert, die zeigen sollen, ob die Lernenden die Struktur kennen oder nicht. Somit können sie (mit einer Ausnahme) als defizitorientiert bezeichnet werden. In der Übung A22 b wird die grammatikalische Struktur bereits vorgegeben, die Lernenden sollen die hier genannten Erfindungen einsetzen. Die Übung basiert auf lexikalischen Inhalten, das Vorgangspassiv wird indirekt trainiert (vgl. Koenig 2005: 150). Diese Arbeitsform wird als erfolgsorientiert betrachtet (vgl. Kapitel 4.4.4). Darüber hinaus finden sich in den Lehrwerken Arbeitsformen, die schwer einzuordnen sind. Hier sollen korrekte sprachliche Einheiten (Sätze) gebildet werden (vgl. Buscha/Szita 2013: 229/A25, 234/C1, C2, 235/C5 & Buscha/Szita 2011: 152/Arbeitsblatt 8 & Buscha/Szita 2013a: 91/C5, 92/ C7, C8, 93/C9, C10). Diese Übungen sind stark gesteuert, setzen keine lexikalische Freiheit voraus und gehören zu den geschlossenen Aktivitäten. Die Lehrwerkreihe enthält zudem Formationsübungen sowie ein Rollenspiel (vgl. Buscha/Szita 2013a: 87/B5 & Buscha/Szita 2011: 41/Arbeitsblatt 2, 42/Arbeitsblatt 4). Die Aufgabe B5 ist in drei Sequenzen a, b und c unterteilt. Dabei ändert sich der Grad der Offenheit von einer geschlossenen Arbeitsform über eine halboffene zu einer offenen, bei der die Lernenden aufgefordert werden, eine reale oder fiktive Nachricht eigenständig zu gestalten. Sie haben dabei die Möglichkeit, ihre Kenntnisse und ihre Kreativität zum Ausdruck zu bringen.

Die Aufgabe befindet sich jedoch im fakultativen Teil des Kapitels, was die Wahrscheinlichkeit ihrer Durchführung deutlich herabsetzt. Die Aktivitäten mit den Arbeitsblättern 2 und 4 sowie das Rollenspiel sind zwar gesteuert, laden die Lernenden aber dazu ein, ihre Sprachfähigkeiten in einer kommunikativen Situation weitestgehend kreativ anzuwenden. Diese Aufgaben sind produktiv und mitteilungsbezogen.

In Bezug auf den zeitlichen Ablauf beschäftigen sich die meisten Aktivitäten mit dem Einüben der Struktur (vgl. Kapitel 4.4.3). In *Begegnungen. A 2+* wird eine einzige Übung, (A8), angeführt, die das Vorgangspassiv präsentiert und zum Teil der Kognitivierung dient: *Lesen Sie die folgenden Sätze aus den Texten. Unterstreichen Sie die Verben* (Buscha/Szita 2013: 221/A8). Die beiden Phasen erfolgen jedoch nicht über die Inhaltsebene, sondern anhand von satzbezogenen Beispielen und werden mit einer Erklärung abgestützt. In gleicher Weise verlaufen die Präsentations- und Kognitivierungsphasen in *Begegnungen. B 1+* (vgl. Buscha/Szita 2013a: 79/A5). Die Lernenden werden aufgefordert, zwei Beispielsätze zu analysieren, um den Unterschied zwischen Aktiv und Vorgangspassiv festzustellen (vgl. Buscha/Szita 2011: 42/Arbeitsblatt 4 & Buscha/Szita 2013a: 87/B5 (c)). Die Aufgaben zum Arbeitsblatt 2 sowie zum Arbeitsblatt 4 und die Aufgabe B5 gehören jeweils zu den Transfer- und Anwendungsphasen. In der ersten Aufgabe wird die Struktur in einer Minisituation angewendet und steht im Mittelpunkt des Geschehens. In zwei weiteren Aufgaben wird sie mit anderen grammatikalischen Strukturen, wie bspw. Lokalpräpositionen und Lexik, durchgenommen. Arbeitsformen wie Projekte o.Ä. sind in dieser Lehrwerkreihe nicht vorhanden.

Frage 6: Welche Anleitungen steuern die grammatikalischen Übungen bzw. Aufgaben?

Die Autorinnen gehen sparsam mit grafischen Hilfsmitteln um. Es gibt sporadische Verweise zu den anderen Teilen des Kapitels (vgl. Buscha/Szita 2013a: 79/A15 & Buscha/Szita 221/A8), auf die Höraufgaben und Hörtexte verweisen die Aufgabenstellungen per se sowie die nebenstehende Zeitangabe (vgl. Buscha/Szita 2013a: 77/A13, 82/A21). Hinweise zum Schwierigkeitsgrad der Arbeitsaktivitäten, zur Sozialarbeit oder auf die Lösung im Lösungsschlüssel fehlen in diesen Lehrwerken komplett. Die Arbeitsformen sind dagegen deutlich und klar nummeriert: der Buchstabe verweist auf den Teil des Kapitels und wird von der Nummer der Übung bzw. Aufgabe begleitet, wie bspw. A13.

Die Anwendung grammatischer Terminologie erfolgt in diesen Lehrwerken sehr sparsam. Das Vorgangspassiv wird durchgehend als Passiv bezeichnet. Die Autorinnen verwenden

allgemein geläufige Begriffe aus dem Lateinischen: *Hilfsverb*, *Vollverb*, *Aktiv* bzw. *Passiv*, *Präsens* etc. Der Begriff *Finalangabe* kommt dagegen in der Valenztheorie vor (vgl. Buscha/Szita 2013: 229/A25).

Frage 7: Welche Verständnishilfe bzw. Hilfestellung wird bei der Vermittlung und dem Einüben des Vorgangspassivs angewendet?

Es finden sich in dieser Lehrwerkreihe sowohl bei der Darstellung als auch beim Einüben des Vorgangspassivs kaum Hilfestellungen. Die Behandlung des Vorgangspassivs wird weder durch die Prinzipien der Signalgrammatik noch durch *Input Enhancement* vermittelt. In der Grammatikübersicht werden Paradigmen dargeboten, in denen die ganze Struktur mit roter Farbe hervorgehoben wird. Die Unregelmäßigkeiten im Auxiliarparadigma werden jedoch nicht berücksichtigt. In der Aufgabe A22, die sich dem Vorgangspassiv im Präteritum widmet, wird ausschließlich das Auxiliar *wurde* bzw. *wurden* farbig hervorgehoben. Diese Hervorhebungen zeigen einerseits die grammatikalische Struktur nicht vollständig auf, andererseits stimmen sie mit der Markierung in der Grammatikübersicht nicht überein. Es fehlt hier die visuelle Gestaltung des syntaktischen Aspekts. Obwohl in dieser Lehrwerkreihe die Satzklammerkonstruktion bereits eingeführt wurde (in Bezug auf Sätze mit Modalverben sowie im Perfekt), macht man davon keinen Gebrauch, um die komplizierte Syntax des Vorgangspassivs für die Lernenden anschaulicher zu machen (vgl. Buscha/Szita 2013a: 261). Ebenso sind die Agensangaben mit der Präposition *von* nicht markiert.

Frage 8: Werden die Darstellung sowie das Üben des Vorgangspassivs in den Lehrwerken isoliert angeboten oder werden auch andere Bereiche des Spracherwerbs miteinbezogen?

Die Grammatik wird in allen drei Teilen A, B und C durchgenommen und ist somit nicht gänzlich von den anderen Bestandteilen des Spracherwerbs isoliert. Im Teil A und im Teil B kommen Aufgaben vor, die in Verbindung mit relativ freiem Sprechen und Schreiben durchgeführt werden sollen (vgl. Buscha/Szita 2011: 41/Arbeitsblatt 2, 4 & Buscha/Szita 2013a: 87/B5 & Buscha/Szita 2013b: 24/A16 (4)). Auch andere Übungen und Aufgaben sollen hier schriftlich erfolgen, meist anhand von einzelnen, thematisch verbundenen, Sätzen. Diese sind jedoch grammatikgerichtet und fordern die Schreibfertigkeit nicht wirklich (vgl.

Buscha/Szita 2013: 222/A9, 229/A25, 234f/C1 - C5 & Buscha/Szita 2013a: 79/A 15b, A16, 91 - 94/C5 - C9).

Im Zusammenhang mit der Sprechfertigkeit wird bspw. eine Aufgabe dargeboten, die man zu Hause vorbereiten soll. Die Lernenden sollen über eine wichtige Erfindung bzw. einen Erfinder des Herkunftslandes im Kurs berichten und dabei die erlernte Struktur verwenden (vgl. Buscha/Szita 2013b: 24/A16 (4)). Diese Aufgabe erfolgt anhand von im Kurs eingesetzten Vorlagen und Mustern. Es handelt sich zwar nicht um eine realitätsnahe Situation, die Lernenden bekommen aber die Möglichkeit, selbst über den Gegenstand ihres Vortrags zu entscheiden und die erworbenen Kenntnisse zu präsentieren (vgl. Buscha/Szita 2011: 146).

Darüber hinaus streben die Autorinnen an, das Vorgangspassiv zusammen mit der Lexik der Lektionen einzusetzen und versuchen somit, einen kontextuellen Zusammenhang zu schaffen, zumindest in den Teilen A und B (vgl. Buscha/Szita 2013a: 77/A13, 79/A15 & Buscha/Szita 2013: 228/ A22, 229/ A25). Ebenso wird das Vorgangspassiv in den beiden Teilen dieser Lehrwerkreihe anhand gleicher lexikalischer Themen, wie bspw. „Technik“, behandelt (vgl. Buscha/Szita 2013b: 24/Arbeitsblatt 5 (4) & Buscha/Szita 2013: 228f). Kritisch anzumerken ist, dass es viel mehr um den thematischen und nicht um den situativen Kontext geht.

Frage 9: Wie werden die Übungen und Aufgaben in den Lehrwerken in den Kontext eingebettet?

In *Begegnungen. A2+* wird die neue Struktur beim Thema „Politik und Technik“ eingesetzt. Die Behandlung des Vorgangspassivs wird weitestgehend in einen thematischen Zusammenhang eingebettet. Zunächst tritt die Struktur anhand kurzer Nachrichten aus dem In- und Ausland und den darauffolgenden Übungen auf (vgl. Buscha/Szita 2013: 220/A5, 221/A8, 222/A9), danach anhand des Themas „Technik“. Zu bemängeln ist dabei, dass zwischen Übungen und Aufgaben keine weitere Verbindung besteht. Um die kommunikativen Fähigkeiten zu entwickeln, ist ein situativer Kontext vonnöten, in denen die Lernenden den realitätsnahen Sprachgebrauch trainieren können. Die einzige Aufgabe dafür ist das Rollenspiel „Das neue Stadtbild“, bei dem die Lernenden die Möglichkeit bekommen, das Gelernte in einem situativen Kontext anzuwenden. Allerdings besteht hier keine thematische Übereinstimmung mit dem Kapitel. In *Begegnungen. B1+* schließt sich die Behandlung des Vorgangspassivs dem Thema „Lesen und Fernsehen“ an. Mit diesem Thema sind jedoch nur ein Lesetext sowie eine Übung verknüpft (vgl. Buscha/Szita 2013a: 77/A13, 79/A13). Ebenso

wird die Aufgabe B5 in den Kontext dieses Teils eingebettet (vgl. ebd.: 87/B5). Dieser optionale Teil beschäftigt sich mit Nachrichten, die eine typische Textsorte für das Vorgangspassiv darstellen, und somit seine Funktion offenlegen. Die anderen Arbeitsaktivitäten (Teil C) sind teilweise thematisch, aber nicht situativ miteinander verbunden.

Situations- und adressatengerechter Aspekte:

Frage 10: Werden verschiedene Lerntypen bzw. Lehrstile bei der Darstellung des Vorgangspassivs sowie beim Einsatz der Übungen bzw. Aufgaben berücksichtigt?

Hier lässt sich ein sparsamer Einsatz von visuellen Mitteln feststellen, da es kaum Zeichnungen, Bilder oder Tabellen bezüglich des Vorgangspassivs gibt. Die beiden Lehrwerke beinhalten zwar zwei Lesetexte, die später auch als Vorlagen zu Übungen und Aufgaben dienen, zeigen allerdings nicht alle Aspekte des Vorgangspassivs auf (vgl. Buscha/Szita 2013: 220/A5 & Buscha/Szita 2013a: 77/A13). Außer Lesetexten kommt auch eine andere visuelle Vorlage für das Einüben des Vorgangspassivs zur Anwendung. Im Arbeitsblatt 4 ist ein neuer Stadtplan vorgegeben, mit dessen Hilfe die Lernenden beschreiben sollen, was und wo in der Stadt gebaut wird (vgl. Buscha/Szita 2011: 146). Die optische Darbietung der erlernten Struktur zeigt sich knapp in Paradigmen (Grammatikübersicht). Eine weitere anschauliche Umsetzung der Struktur gibt es hier nicht. Zwar wird in *Begegnungen. B2+* der Lesetext zugleich als Hörtext eingesetzt, andere Höraktivitäten im Lehrwerk gibt es jedoch nicht. Dementsprechend lässt sich feststellen, dass hier sowohl visuelle als auch auditive Wahrnehmungskanäle nicht sonderlich aktiviert werden.

Viele Lerninhalte sind in diesen Lehrwerken als praktisches Tun verankert. Somit wird hier eher der haptische Lerntyp angesprochen. Auch Arbeitsformen wie Ratespiel oder Rollenspiel sind für diesen Typ von Bedeutung (vgl. Buscha/Szita 2011:146/ Arbeitsblatt 4, Arbeitsblatt 5). Hier kann er/sie die Lerninhalte sofort praktisch anwenden und hierdurch die Lernleistungen erhöhen. In Bezug auf die Verarbeitungsweise der Inhalte wird der analytische Lerntyp weniger angesprochen. Die Regeln werden in Form von Paradigmen bereits vorgegeben. Eine eigenständige Regelfindung oder -formulierung wird nicht verlangt. Es werden auch kaum Termini eingesetzt. In *Begegnungen. B1+* kommen jedoch auch zwei Aufgaben vor, die analytische Fähigkeiten voraussetzen (vgl. Buscha/Szita 2013a: 79/A15 a, 94/C11). In der Aufgabe A15 soll man zunächst zwei Sätze analysieren: *Analysieren Sie. In welchem Satz steht die Handlung im Mittelpunkt, in welchem die Person.* Danach bestimmt man, welcher Satz im Aktiv und welcher im Vorgangspassiv steht. In der Aufgabe C11 sollen die Lernenden dagegen

zwischen Aktiv Perfekt und Vorgangspassiv Perfekt unterscheiden und die fehlenden Formen „worden“ bzw. „geworden“ ergänzen.

Die Binnendifferenzierung in der Lerngruppe wird nicht berücksichtigt. Allerdings wird für lernstarke Gruppen eine zusätzliche Aufgabe präsentiert, die als Differenzierungsangebot für die Kursteilnehmer eingesetzt werden kann (vgl. Buscha/Szita 2011: 43/Arbeitsblatt 5 (4)).

Frage 11: Welche Sozialformen werden in den Lehrwerken vorgeschlagen?

Es ist bei den meisten Aufgabenstellungen schwer festzustellen, welche sozialen Formen eingesetzt werden sollen. Explizit steht das in der Aufgabe B5: *Bilden Sie Gruppen* (Buscha/Szita 2013a: 87/B5 c). Auch die Anleitung „*Bilden Sie Fragen im Passiv Perfekt und antworten Sie wie im Beispiel*“ setzt die Arbeitsform Partnerarbeit voraus (ebd.: 92/C7). Die Mehrzahl der Übungen und Aufgaben kann in Einzelarbeit erledigt werden. In den Lehrerhandbüchern finden sich jedoch Hinweise, dass es sinnvoll sein kann, diese in Kleingruppen durchzuführen und dann im Plenum zu kontrollieren oder auszudiskutieren (vgl. Buscha/Szita 2011: 41/Arbeitsblatt 2). Auch das Rollenspiel „Das neue Stadtbild“ erfordert in verschiedenen Phasen die Arbeit im Plenum, in kleinen Gruppen sowie in Partnerarbeit (vgl. ebd.: 146/ Arbeitsblatt 4). Somit kann man schlussfolgern, dass in dieser Lehrwerkreihe alle Sozialformen zur Anwendung kommen.

8 Interpretation der Ergebnisse

Das Ziel der Grammatikvermittlung im FSU sollte es sein, die Lernenden vom mechanischen Erlernen der grammatikalischen Struktur zu deren freier Anwendung in einer realen Kommunikation zu führen (vgl. Kapitel 2.3). Die Lerninhalte sowie die Vorgehensweise sollten dabei auf die Bedürfnisse der Lernenden unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lerntypen ausgerichtet sein. Zudem darf man die wichtigsten Erkenntnisse der modernen Spracherwerbsforschung nicht außer Acht lassen. Das alles spiegelt sich im konkreten Lernstoff und in den Arbeitsformen in den Lehrwerken für den FSU wider.

Analyseaspekt: vermittelte Inhalte zum Thema „Vorgangspassiv“

Frage 1: Welche grammatikalischen Inhalte werden zum Thema „Vorgangspassiv“ in den ausgewählten Lehrwerken bzw. Lehrwerkreihen behandelt?

Aus der Analyse geht hervor, dass das Spektrum der behandelnden Inhalte in den analysierten Lehrwerken ziemlich breit, aber nicht einheitlich ist. In allen analysierten Lehrwerken bzw. Lehrwerkreihen wird das Vorgangspassiv in den heutzutage gängigen Formen angeführt: das Vorgangspassiv im Präsens, Präteritum und Perfekt sowie das Vorgangspassiv mit Modalverben (vgl. Helbig/Buscha 2005: 144). Somit werden diese linguistischen Inhalte von allen AutorInnen als didaktisch relevant für den FSU erachtet. Über die anderen Aspekte gibt es keine endgültige Einigung. So werden im Lehrwerk *Dimensionen* auch die weiteren Zeitformen erwähnt, ohne sie einzuüben, da diese im realen Sprachgebrauch kaum vorkommen. Die meisten Lehrwerke befassen sich mit dem Thema *Agensangaben* mit der Präposition *von* (ausgenommen die Lehrwerkreihe *Schritte plus*), einige tun das aber nur ansatzweise. Das Thema ist aber nicht unwichtig, da es zum Verstehen des Vorgangspassivs beitragen kann. Bei der Bildung des Vorgangspassivs handelt es sich insbesondere um die Herabstufung bzw. Tilgung des Agens sowie um die Reduktion einer Ergänzung. Sonstige präpositionale Bestimmungen der Agensangaben wie bspw. *durch* oder *seitens* werden nicht berücksichtigt. In *Delfin* wird das Vorgangspassiv jedoch mit den Temporal- und Lokalangaben und in *Begegnungen. A 2+* mit den Finalangaben (um...zu + Infinitiv) eingeübt (vgl. Aufderstraße et al. 2017: 161/3 & Buscha/Szita 2013: 91/C6). Die Lehrwerkreihe *DaF kompakt neu A2 und B1* befasst sich mit dem Vorgangspassiv ohne die Agensangabe. In der Aufgabe 2b werden die Lernenden aufgefordert, die aktivischen Sätze mit dem Indefinitpronomen *man* in passivische zu transformieren (vgl. Braun et al. 2016a: 110/2b). In der Aufgabenformulierung gibt es hierzu keine Hinweise auf die Agenstilgung, d.h. dass die Valenz des Verbs um eine Stelle reduziert wird (vgl. Vogel 2009: 287). Die Lernenden sollten jedoch bereits mit der Regel vertraut sein: „Man“ im Aktivsatz = kein Agens im Passivsatz (vgl. Braun et al. 2016: 83).

In den meisten Lehrwerken wird auch das unpersönliche bzw. subjektlose Passiv angeschnitten. In *Dimensionen* weisen die Autorinnen darauf hin, dass Sätze mit Passiv oft mit dem Pronomen *es* beginnen. Nach dieser Regel wird auch geübt (vgl. Jenkins et al. 2010: 25/7). Dass es um das unpersönliche Vorgangspassiv geht, wird aber nicht erwähnt. In *Delfin* zeigt man noch zusätzlich, dass *es* ausfällt, wenn die Position I im Satz bereits besetzt ist (vgl. Aufderstraße et al. 2017: 163/6). Beim Einüben dieses Aspektes kommt allerdings nicht nur das unpersönliche Vorgangspassiv vor, sondern auch, wie in Aufgabe 24 gefordert, wo man die vorgegebenen Sätze umschreiben muss: *Vom Betriebsrat wird ein Lohnverzicht angeboten. – Es wird vom Betriebsrat ein Lohnverzicht angeboten* (Aufderstraße et al. 2017: 379/24). Diese Konstruktion (wenn ein Passivsatz mit *es* beginnt, obwohl dann ein Subjekt folgt) ist im Deutschen möglich, wird aber vorwiegend als stilistisches Mittel verwendet (vgl.

Dreyer/Schmitt 2003: 111). Die Lernenden sollen dies implizit einüben, ohne sich dessen bewusst zu sein. In *Schritte plus. Übungsgrammatik* gehen die AutorInnen noch weiter und geben eine kurze Erläuterung, die am besten das subjektlose Vorgangspassiv aufzeigt: *Bei Sätzen ohne Akkusativobjekt benutzt man es: Die Leute telefonieren. → Es wird telefoniert* (Gottstein-Schramm et al. 2014: 70). Die Struktur wird allerdings nicht trainiert. In *Begegnungen. A 2+ und B 1+* bleibt dieser Aspekt aus.

Das Lehrwerk *Delfin* behandelt zudem das Vorgangspassiv im Relativsatz (vgl. Aufderstraße et al. 2017: 388). Diese Aufgabe hat das Potential, die Semantik und die Funktion der Struktur näher zu erläutern, bspw. als Thema-Rhema-Gliederung, wobei das Rhema eines Satzes zum Thema des folgenden Satzes wird. Dadurch entsteht eine syntaktische Progression, die ihrerseits die thematische Struktur des Textes bildet (vgl. Duden 1995: 174f & Fritz 2010: 242f). Da die Aufgabe im Lehrwerk satzbezogen und nicht textbezogen ist, richtet sich der Fokus lediglich auf die formale Seite. Überwiegend wird die Struktur in Hauptsätzen behandelt. Das Lehrwerk *Begegnungen. B 1+* und, wie oben erwähnt, *Delfin* befassen sich dagegen mit dem Vorgangspassiv im Nebensatz. Sporadisch kommt die Struktur in den Fragesätzen oder in der Negation vor. In *Schritte plus. Übungsgrammatik* wird das Vorgangspassiv als Aufforderung erwähnt (vgl. Gottstein-Schramm et al. 2014: 70). Es gibt jedoch dazu keine Übungen und Aufgaben. Dieser Aspekt sowie die Restriktionen des Vorgangspassivs kommen in keinem Lehrwerk bzw. keiner Lehrwerkreihe zur Geltung.

Frage 2: Geben die Inhalte Aufschluss über semantisch-syntaktische Zusammenhänge, also über Sprechabsichten und ihre sprachliche Ausgestaltung?

In den analysierten Lehrwerken bieten sich nur vereinzelt Möglichkeiten an, semantisch-funktionale Aspekte eigenständig zu erschließen. Zum einen gibt es wenige bis gar keine Aktivitäten zur Kognitivierung. Zum anderen ist in den Lehrwerken nicht genug Input vorhanden, damit die Lernenden zur Struktur selbstständig Schlussfolgerungen ziehen können. In den meisten Lehrwerken liegt der Fokus auf dem Einüben der morpho-syntaktischen Seite. Eine positive Ausnahme stellt die Lehrwerkreihe *DaF kompakt neu* dar. Die Vermittlung des Vorgangspassivs verläuft hier anhand von längeren Texten in mehreren Phasen. Die Lernenden befassen sich zunächst mit dem Inhalt des Textes, und gleichzeitig wird die neue grammatikalische Struktur in den Lernprozess miteinbezogen (vgl. Braun et al. 2016: 78/1 b) & Braun et al. 2016a: 14/1b, 16/2). Auf diese Weise bilden die Ausdrucksseite und die Inhaltseite des Vorgangspassivs eine feste Konstruktion bzw. ein Form-Funktionspaar (vgl.

Kapitel 2.4.3). Dementsprechend bekommen hier die Lernenden die Möglichkeit, die neue Struktur als eine formale und semantisch-funktionale Einheit wahrzunehmen.

Frage 3: Wird das Vorgangspassiv an dafür charakteristischen Textsorten erläutert?

Die Behandlung des Vorgangspassivs erfolgt in allen Lehrwerken anhand von typischen Textsorten. Das sind Zeitungsnachrichten, Anweisungen zum Waschen, Straßenschilder, Kochrezepte, Radionachrichten sowie kurze informative Texte (vgl. Kapitel 6.1.1). Diese werden in den Lehrwerken nicht immer genannt; es wird auch selten darauf aufmerksam gemacht, welche Textsorte für diese Struktur kennzeichnend ist. Spärlich wird das Vorgangspassiv auch anhand von Dialogen oder visuellen Texten wie bspw. Zeichnungen, die den Prozess darstellen, vermittelt. Das Vorgangspassiv mit Modalverben wird oft anhand von Straßenschildern und Verkehrszeichen trainiert, wie in *Dimensionen* und *DaF kompakt neu B1*. Ein interessantes Beispiel zeigt sich im Lehrwerk *DaF kompakt neu B1*. Die Bewusstmachung erfolgt hier mithilfe eines Blogbeitrags, d.h. an der Schnittstelle der geschriebenen und der gesprochenen Sprache (vgl. Braun et al. 2016a: 16/1, 2). Dies kann für die Zielgruppe der Jugendlichen besonders motivierend und auflockernd sein.

Analyseaspekt: Methodische Überlegungen

Frage 4: Wird das Thema Vorgangspassiv in den Lehrwerken explizit vermittelt?

Welche Vorgehensweise wird dabei eingesetzt bzw. gefördert?

Die analysierten Lehrwerke bzw. Lehrwerkreihen bieten den Lernenden die Gelegenheit, die neue Struktur selbst zu erschließen, zumindest ihre morpho-syntaktische Ausdrucksform: dafür stehen Lese- sowie Hörtexte zur Verfügung. Auf diese Weise fördert man in den analysierten Lehrwerken entdeckendes bzw. induktives Lernen. Ohne die neue grammatikalische Struktur zu analysieren, bekommen die Lernenden eine erste Vorstellung von der Struktur, es wird also implizites Wissen aufgebaut. Festzustellen ist ebenso, dass die AutorInnen auch auf explizites Wissen nicht ganz verzichten – einige mehr, andere weniger. Daran ist erkennbar, dass sich die AutorInnen auf die *schwache Interface-Hypothese* von Pinemann beziehen (vgl. Kapitel 2.3.3). Diese besagt, dass für die Aneignung einer Fremdsprache sowohl implizites, als auch explizites Wissen bzw. das Vorgehen von Bedeutung sind. In *Dimensionen* und in *DaF kompakt neu* werden Aufgaben für eine eigenständige Regelfindung (auch in Bezug auf die Funktion des

Vorgangspassivs) angeführt, bei *Delfin* und *Schritte plus* fehlen diese jedoch. Hier wird auf die verbalen Erklärungen der Struktur verzichtet, d. h. man legt mehr Wert auf das implizite Wissen. Allerdings beinhalten beide kleine visuelle Darstellungen verschiedener Aspekte des Vorgangspassivs. Die Regularitäten der Struktur, vor allem was ihre funktionelle Seite betrifft, sollen seitens der Lehrperson mündlich erklärt werden (laut Lehrhandbuch). In diesem Fall wird bei der Aneignung des Vorgangspassivs ein deduktives Vorgehen eingesetzt. In der Lehrwerkreihe *Begegnungen. A 2+* und *B 1+* findet sich bereits in den Lektionen eine visuelle Darstellung mit knappen verbalen Erläuterungen (vgl. Buscha/Szita 2013: 234). Jedes Lehrwerk enthält eine Grammatikübersicht und setzt somit explizites Wissen beim Lernen voraus. Auf die vorgegebenen verbalen Regeln in den Lektionen verzichten die LehrwerkautorInnen.

Darüber hinaus zeigt die Analyse, dass die Einflüsse der aktuellen linguistischen Konzepte in den Lehrwerken kaum zum Tragen kommen, wie bspw. die Konstruktionsgrammatik. Diese betrachtet die Sprache als Form-Funktionspaar und legt großen Wert auf die Zusammensetzung von implizitem und explizitem Lernen, so wie die *schwache Interface-Hypothese* (vgl. Kapitel 2.4.3). In der Lehrwerkreihe *DaF kompakt neu* wurde zumindest ansatzweise die Annahme der KxG berücksichtigt. Die Lernenden werden aufgefordert, in einem Lesetext zwei Strukturen – das Vorgangspassiv und das Zustandspassiv – zu markieren, die Assoziationen in Bezug auf Form und Funktion zu sammeln und abschließend Muster-Konstruktionen zu bilden, die in ähnlichen sprachlichen Situationen verwendet werden (vgl. Braun et al. 2016a: 16/1,2). Ebenso stellen in *DaF kompakt neu* die AutorInnen anhand der Valenztheorie das Vorgangspassiv Präsens dar (vgl. Braun et al. 2016: 83). Sie vermitteln anschaulich, dass es beim Vorgangspassiv um die Reduzierung eines dreigliedrigen Satzes auf einen zweigliedrigen geht. Dies wird dort in einzelnen Beispielen gezeigt, die in anderen Lehrwerken ausbleiben.

Frage 5: Welche Arbeitsformate lassen sich in den Lehrwerken identifizieren?

In den analysierten Lehrwerken lassen sich verschiedene Übungs- und Aufgabenformen finden, die das Vorgangspassiv behandeln und in einer erkennbaren Abfolge stattfinden. Nach der Erstbegegnung mit der neuen grammatikalischen Struktur geschieht die Kognitivierungsphase bzw. die Bewusstmachung. Diese verläuft in den Lehrwerken auf unterschiedliche Art. In den Lehrwerken *Delfin* und *Schritte plus* finden sich keine Aktivitäten zur Regelfindung. Die Lehrperson selbst erklärt die Regeln oder stellt die richtungsgebenden Fragen. Die anderen Lehrwerke hingegen bieten Übungen für eine eigenständige Regelherleitung an. Hierzu ein

konkretes Beispiel: Die Aufgabe 3 aus dem Lehrwerk *Dimensionen*: Die Lernenden werden aufgefordert, Form und Wortstellung des Vorgangspassivs zu ergänzen (vgl. Jenkins et al. 2010: 22). Diese Auseinandersetzung mit der Regelfindung kommt erst nach Aufgabe 1 und 2, in denen die Lernenden sprachliches Material analysieren, Beispiele sammeln und diese dann den vorgegebenen Schemata zuordnen (vgl. ebd.: 20f/1,2). Solche Aktivitäten haben in erster Linie das Ziel, implizites Wissen mit explizitem abzustützen. Dann folgt die Einübungsphase, die in allen Lehrwerken stattfindet. Transformations- und Komplementationsübungen sowie Sätze mit dem Vorgangspassiv zu bilden, sind die häufigsten Aktivitäten in dieser Phase. Sie sind überwiegend reproduktiv, geschlossen bzw. halbgeschlossen und strukturbetont. Die zentrale Funktion solcher Übungen und Aufgaben besteht in der Automatisierung des Vorgangspassivs. Bei diesen Übungen und Aufgaben werden auch die Grammatikkenntnisse getestet, somit sind sie defizitorientiert und haben eine Kontrollfunktion. Das Positive daran ist, dass die Lernenden ihre fehlenden Kenntnisse identifizieren können, um im Anschluss besonders darauf zu achten. Es gibt aber Ausnahmen wie im Lehrwerk *Dimensionen*, wo das Vorgangspassiv bereits vorgegeben wird (vgl. Jenkins et al. 2010: 25/8). Die Aneignung der neuen Struktur erfolgt über die Lexik. Die Lernenden können hier keine formbezogenen Fehler machen, dementsprechend spricht man hierbei von erfolgsorientierten Übungen.

In der nächsten Übungsphase – Transfer und Anwendung – werden produktive, inhaltsbezogene Aufgaben präsentiert, wie bspw. Formationsübungen. In den analysierten Lehrwerken liegen diese Aufgaben deutlich in der Unterzahl. Diese Aktivitäten zielen darauf ab, die Lernenden auf den freien Sprachgebrauch vorzubereiten. Die dargebotenen Aktivitäten sind jedoch noch immer nicht offen, sie sind mittelstark bis stark an die Vorlagen gebunden, sie bieten aber eine Gelegenheit für eine handlungsorientierte, weitestgehend authentische Sprachanwendung bzw. Interaktions-Authentizität (vgl. Bechtel/Roviró 2010: 209). Beispiele dafür sind die Miniprojekte im Lehrwerk *DaF kompakt neu* oder *Delfin*. Es ist auch zu erkennen, dass sich alle analysierten Lehrwerke grundsätzlich von rezeptiven bzw. reproduktiven zu produktiven, von geschlossenen zu relativ offenen sowie von weniger kommunikativen zu handlungsorientierten Aktivitäten entwickeln.

Jedoch zeigt die Analyse, dass die meisten vorgegebenen Übungen und Aufgaben keine lexikalische Freiheit voraussetzen. Die überwiegende Zahl der Aktivitäten ist strukturbetont bzw. mechanisch, wie bspw. Lückentexte. Für die erwachsenen Lernenden ist diese Vorgehensweise nicht sehr anspruchsvoll, da es an produktiven Aktivitäten und offenen Fragen mangelt, bei den die Lernenden ihre eigenen Einsichten ausdrücken könnten (vgl. Maijala 2010:

41). Es gibt lediglich einzelne produktive Aufgaben, bei denen sie ihre Erfahrungen und Einstellungen zum Ausdruck bringen können.

Frage 6: Welche Anleitungen steuern die grammatikalischen Übungen bzw. Aufgaben?

Die Aufgabenanleitungen in allen Lehrwerken sind optisch ansprechend gestaltet. Sie werden durchnummeriert (entweder mit Ziffern oder mit Buchstaben) und durch Farbe oder Fettdruck hervorgehoben. Die meisten sind mit Beispielen versehen. Das erscheint wichtig, da einige Anleitungen zu schwammig formuliert sind, wie bspw. in *Delfin: Schreiben Sie die Sätze* (vgl. Aufderstraße et al. 2017: 384/33). Hier soll man Sätze mit Vorgangspassiv sukzessive um Agensangaben sowie Temporal- und Lokalangaben erweitern. Ebenso geht in *Schritte plus 5* aus der Aufgabenstellung nicht hervor, was genau zu machen ist: *Lesen Sie den Text. Schreiben Sie dann die Sätze anders.* (Hilpert 2017: 123/18) Das kann daran liegen, dass die Termini in diesen Lehrwerken kaum vorkommen. Das erschwert verständlicherweise die Formulierung der Arbeitsschritte. Die anleitende Funktion der Aufgabenformulierung geht somit verloren. Die Lernenden sollen sich aber über das Ziel der eigenen Aktivitäten im Klaren sein. Allerdings werden in diesem Fall die sprachlichen Kompetenzen und das Sprachbewusstsein gleichzeitig gefördert (vgl. Kapitel 4.3). Die Analyse zeigt, dass die meisten Anleitungen jedoch klar formuliert sind, wie bspw. in *DaF kompakt neu A 2: Lesen Sie die Sätze und markieren Sie das Agens. Schreiben Sie anschließend die Sätze neu und verwenden Sie das Aktiv* (vgl. Braun et al. 2016: 160/2a). Zu bemängeln ist, dass in den Lehrwerken selbst solche eher sprachbezogenen Unterweisungen dominieren, die mitteilungsbezogenen dagegen in der Unterzahl sind. Einzelne Beispiele finden sich in *Dimensionen: Spekulieren Sie: Wer stellt die Schokoladensandwiches her? Steht das im Text?* oder in *DaF kompakt neu A 2: [...] Sammeln Sie Rezepte im Kurs* (vgl. Jenkins et al. 2010: 20/1c & Braun et al. 2016: 161/3b). Diese Aufgabenformulierungen ermöglichen bzw. fördern die Interaktion bzw. die freie Kommunikation in der Gruppe.

In Bezug auf die Terminologie lässt sich feststellen, dass Termini in den analysierten Lehrwerken eingeschränkt eingesetzt werden. In der Lehrwerkreihe *Schritte plus* werden sie in den Lektionen und im Arbeitsbuch komplett vermieden, in der Übungsgrammatik und in der Grammatikübersicht nur sporadisch angewendet. Die Lehrwerke zeigen zudem keinen einheitlichen Gebrauch der Termini in Bezug auf das Vorgangspassiv. Es kommt vor, dass Begriffe der Valenztheorie wie *Agensangabe*, *Akkusativergänzung*, *Vorfeld*, *Mittelfeld* mit gängigen lateinischen Termini wie *Subjekt*, *Partizip* sowie mit schulgrammatischen

Definitionen wie *Satzende, Position 2* vermischt werden. Ebenso kommen alltägliche Wörter zum Einsatz, wie bspw. *Prognose* für Futur in *Dimensionen* (vgl. Jenkins et al. 2010: 25/6). Auch innerhalb eines Lehrwerkes bzw. einer Lehrwerkreihe wird von den AutorInnen nicht an einem bestimmten Modell festgehalten. Interessanterweise wird das Vorgangspassiv durchgehend als *Passiv* definiert, mit Ausnahme des Lehrwerkes *Delfin*. Im Grammatikteil erscheint dort der Begriff *Vorgangspassiv* als Gegensatz zum Zustandspassiv.

Frage 7: Welche Verständnishilfe bzw. Hilfestellung wird bei der Vermittlung und dem Einüben des Vorgangspassivs angewendet?

In den analysierten Lehrwerken finden sich zahlreiche Abbildungen, Fotos und Zeichnungen, die verschiedene Aufgaben bei der Behandlung des Vorgangspassivs haben. Viele davon richten sich an die affektive Seite der Lernenden, um den Unterricht locker zu gestalten. Einige werden als Textillustration (vgl. Hilpert et al. 2017: 36/C3) eingesetzt, die anderen dienen als visuelle Impulse zur eigenen Sprachproduktion (vgl. Hilpert et al. 2017: 337/C5, C6 & Hilpert et al. 2013a: 110/8 & Hilpert 2013b: 65/C4 & Aufderstraße et al. 2017: 166/12 & Jenkins et al. 2010: 25/7b). Sie fördern sowohl die Sprech- als auch die Schreibfertigkeit (vgl. Aufderstraße et al. 2017: 158/1, 166f/12). In *Dimensionen* wird die visuelle Metapher „Container-Zug“ als Element der Signalgrammatik eingeführt. Dadurch wird auf die Syntax der Struktur aufmerksam gemacht und die Verbklammer angezeigt (vgl. Jenkins et al. 2010: 21/1d). In *Delfin* versuchen die AutorInnen, das Vorgangspassiv als Satzklammermodell darzustellen, teilweise anhand der Termini aus der Valenztheorie, teilweise mithilfe schulgrammatischer Begriffe (vgl. Aufderstraße et al. 2017: 392). Die AutorInnen setzen dabei ein zusätzliches Feld *Subjekt* ein, ohne zu zeigen worauf dieses verweisen soll.

Es ist festzustellen, dass in den Lehrwerken überwiegend Hilfestellungen aus der Schulgrammatik vorliegen. Gemeint sind damit die Paradigmen und Tabellen in der Grammatikübersicht oder am Ende der Lektion. Hierbei werden die formalen Aspekte – Morphologie und Syntax – optisch hervorgehoben. Sie werden zuweilen auch von knappen verbalen Erklärungen begleitet. Das erhöht die Explizitheit und kann die Aneignung der Struktur beschleunigen. In der Lehrwerkreihe *DaF kompakt neu* wird zudem die Verbmorphologie im Input farbig markiert und somit zusätzliche Aufmerksamkeit auf die Struktur gelenkt. Man spricht hier von der Verstärkung des Inputs (*Input Enhancement*) (vgl. Kapitel 2.3.3). Diese differenzierte Markierung bietet eine verbesserte Wahrnehmung und führt dementsprechend zum besseren Verständnis des Vorgangspassivs (vgl. Aguado et al. 2000:

195). Die Hervorhebung erfolgt jedoch seitens der Lernenden. In einer Aufgabe werden sie aufgefordert, in einem Text das Vorgangspassiv und das Zustandspassiv hervorzuheben, um besser zu verstehen, welche Form in einer bestimmten kommunikativen Situation notwendig ist (vgl. Braun et al. 2016a: 16/2). Der Fokus richtet sich auf die semantische und funktionelle Seite der beiden passivischen Strukturen. In einer anderen Aufgabe soll man das Subjekt und das Verb markieren (vgl. Braun et al. 2016: 160/1b). Man lenkt die Aufmerksamkeit auf den formalsprachlichen Aspekt, genauer gesagt auf die Kongruenz, die syntaktisch sehr bedeutend ist. Ähnliche Aufgaben sind in anderen Lehrwerken nicht vorhanden. Die Hilfestellungen in Form von Projektionen der Valenzgrammatik, die bspw. die Reduktion der Verbvalenz um eine Stelle anschaulich darbieten, finden keinen Eingang in die analysierten Lehrwerke (vgl. Kapitel 2.4.2).

Frage 8: Werden die Darstellung sowie das Üben des Vorgangspassivs in den Lehrwerken isoliert angeboten oder werden auch andere Bereiche des Spracherwerbs miteinbezogen?

In den analysierten Lehrwerken bzw. Lehrwerkreihen wird der Grammatikstoff nicht isoliert, sondern in Zusammenhang mit dem thematischen Kontext sowie mit anderen Teilfertigkeiten behandelt und durchläuft alle Kapitelabschnitte. Nur in *Dimensionen* wird das Vorgangspassiv in einem eigenen Grammatikteil „Wie funktioniert die Sprache?“ vermittelt. Nichtsdestotrotz wird die Struktur ebenso anhand von Schreib-, Lese- und Sprechfertigkeiten eingeübt (vgl. Jenkins et al. 2010: 23/4, 21/2a, 25/8). Es gibt hier jedoch keine Übungen und Aufgaben, die explizit auf das Hörverstehen abzielen. Das Vorlesen ist die einzige Möglichkeit für die Lernenden, das Lesen und das Hören parallel zu trainieren (vgl. ebd.: 23/4 Text 2).

Das Lehrwerk *Delfin* besteht aus zwei Teilen: Lehrbuch und Arbeitsbuch. Während im Lehrbuch die Aneignung des Vorgangspassivs in Kombination mit anderen Fertigkeiten erfolgt, widmet sich das Arbeitsbuch ausschließlich der Grammatik und der Lexik. In Verbindung mit der Sprachfertigkeit werden im Lehrbuch das Vorgangspassiv und die Aussprache geübt. Die Schreibfertigkeit wird hier allerdings in geringerem Maße trainiert. Die Aufgaben dafür sind stark an Vorlagen gebunden und stellen keine realitätsnahe, kommunikative Situation dar. Dies betrifft die meisten schriftlichen Übungen und Aufgaben in allen analysierten Lehrwerken, einige davon bieten jedoch einen situativen Kontext an. Passende Beispiele dafür sind die Aufgabe in *Schritte plus 5*, in der die Lernenden eine Liste mit Aufgaben erstellen sollen, wenn ein Freund im Krankenhaus ist (vgl. Kalender/Klimaszyk 2011: 45/C4 (4) sowie die Erstellung

eines Textes über ausgewählte Sehenswürdigkeiten aus dem Lehrwerk *DaF kompakt neu* (vgl. Braun et al. 2016a: 180/3b). Diese Aufgabe ist mitteilungsbezogen und inhaltlich offen.

In Bezug auf die Lesefertigkeit werden Aufgaben mit verschiedenen Funktionen angeboten. Anhand von Lesetexten werden die Lernenden aufgefordert, die formalsprachlichen Aspekte des Vorgangspassivs zu erkennen (vgl. Braun et al. 2016: 78/1b & Buscha/Szita 2013: 221/A8) oder syntaktisch-funktionelle Zusammenhänge zu erstellen, wie bspw. in *DaF kompakt neu* und *Begegnungen* (vgl. Braun et al. 2016a: 16/2). Es ist zudem anzumerken, dass das Vorgangspassiv zusammen mit dem lexikalischen Kontext erarbeitet wird.

Die einzige Fertigkeit, die in allen Lehrwerken ausbleibt, ist das Hör-Seh-Verstehen, obwohl diesem ein großes Lernpotential innewohnt und sowohl Sprachrezeption als auch Sprachproduktion fördert (vgl. Thaler 2007: 12).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Grammatik in diesen Lehrwerken nicht als Selbstzweck eingesetzt wird, vielmehr stellt sie eine Teilkompetenz neben anderen Fertigkeiten dar (vgl. Kapitel 2.3).

Frage 9: Wie werden die Übungen und Aufgaben in den Lehrwerken in den Kontext eingebettet?

Positiv anzumerken ist, dass man die grammatikalische Struktur in allen Lehrwerken meistens in einem Kontext oder zumindest anhand von zusammenhängenden Satzbeispielen behandelt. Die meisten Übungen und Aufgaben sind miteinander thematisch verbunden, einige sind dagegen einem bestimmten Situationstyp zuzuordnen, wie die Übung 7 in *Delfin* (vgl. Aufderstraße et al. 2017: 369/7). Mit der Aufgabenstellung „Was muss wann gemacht werden? Ergänzen Sie“ sollen die Lernenden die Sätze ergänzen und sagen, was an einzelnen Wochentagen zu tun ist. Obwohl sich die Satzbeispiele nicht an ein bestimmtes Thema binden, geht es hier um eine bestimmte Situation.

Leider liefern die dargebotenen Arbeitsaktivitäten selten einen kommunikativen Kontext. Das lässt sich bereits an den Aufgabenstellungen erkennen. Ein Beispiel dafür ist die Unterweisung aus dem Lehrwerk *Begegnungen. B1+: Informationen über das 15. Jahrhundert: Bilden Sie die Sätze im Präteritum* (vgl. Buscha/Szita 2013a: 78/A14 (b)). Diese kann man durch eine kommunikative Anleitung, wie bspw. „Diskutieren Sie über die wichtigen Ereignisse aus dem 15. Jahrhundert anhand von Informationen“ ersetzen. Das setzt eine interaktive Arbeitsform voraus, außerdem sollen sich die Lernenden selbstständig an die notwendige Zeitform – in diesem Fall das Präteritum – erinnern.

Situations- und adressatengerechter Aspekte:

Frage 10: Werden verschiedene Lerntypen bzw. Lehrstile bei der Darstellung des Vorgangspassivs sowie beim Einsatz der Übungen bzw. Aufgaben berücksichtigt?

Die Aktivitäten in den analysierten Lehrwerken und Lehrwerkreihen sind grundsätzlich so konzipiert, dass alle Lerntypen sowohl in Hinblick auf den Wahrnehmungskanal als auch auf die Informationsverarbeitung weitestgehend angesprochen werden. Dies erfolgt aber in einem unausgewogenen Verhältnis. So beinhaltet das Lehrwerk *Dimensionen* in der Lektion einen einzigen Hörtext, der zudem einen lexikalischen Schwerpunkt hat und somit in der Analyse nicht herangezogen wird. In *Schritte plus 4* und *6* finden sich mehr Höraktivitäten bei der Vermittlung des Vorgangspassivs: ein Hörtext und ein Minidialog für die Darstellung der Struktur und eine Aufgabe zum Einüben. In *Begegnungen. B2+* sowie in *Delfin* werden die Lesetexte teilweise ebenso als Hörtexte eingeführt. Auch im Lehrwerk *DaF kompakt neu* wird die Struktur beim Hören eingeübt. Ebenfalls an den auditiven Lerntyp richten sich die mündlich vorgetragenen Aktivitäten, wie bspw. das gegenseitige Vorlesen der angefertigten Texte in *Dimensionen* oder ein mündlicher Vortrag im Rahmen eines Projektes in *DaF kompakt neu*. In *Delfin* wird zudem das Vorgangspassiv mit Angaben zusammen mit der Aussprache trainiert (vgl. Aufderstraße et al. 2017: 164/8). Das Ziel der Lernenden ist, die sprachlichen Einheiten zu hören und auf die Betonung zu achten.

An den visuellen Lerntyp richten sich zahlreiche optische Anschauungsmittel, wie Zeichnungen, Fotos etc. sowie die Lesetexte. Die Analyse zeigt, dass nicht alle AutorInnen den gleichen Wert auf visuelle Mittel legen. In *Schritte plus*, *Delfin*, *DaF kompakt neu* und *Dimensionen* werden diese mit verschiedenen Funktionen eingesetzt, in *Begegnungen* hingegen geht man mit der optischen Darstellung sparsam um.

In Bezug auf die Informationsverarbeitung wird primär der haptische Lerntyp angesprochen. Die erste Begegnung mit der Struktur erfolgt zumeist implizit, also unter unmittelbarer Beteiligung der Lernenden. Auch beim Einüben bieten sich Aufgaben, die eine praktische Aufführung voraussetzen, an: ein Plakat erstellen oder ein Würfelspiel in *Schritte plus*, die Durchführung von Miniprojekten in *DaF kompakt neu*, sowie Ratespiele und ein Rollenspiel in *Begegnungen* und *Delfin*. Die meisten Lehrwerke beinhalten auch Übungen und Aufgaben, die dem kognitiven Lerntyp entgegenkommen. Sie sind nicht besonders zahlreich, da die meisten Übungen und Aufgaben nach einem vorgegebenen Muster verlaufen sollen. Die Lehrwerke *DaF kompakt neu*, *Dimensionen* und zum Teil *Begegnungen* bieten Aufgaben zur Analyse und Regelformulierung. In *DaF kompakt neu* finden sich weitere Aufgaben, die dem analytischen Lerntyp entsprechen: über das Vorgangspassiv in verschiedenen Sprachen

reflektieren oder das Vorgangspassiv im Vergleich zum Zustandspassiv analysieren. Eine ähnliche analytische Aufgabe zeigt sich in *Begegnungen*, wobei man zwischen Aktiv und Passiv und deren Formen unterscheiden muss. In der Lehrwerkreihe *Schritte plus* dagegen sind keine Aktivitäten vorhanden, die die analytischen Fähigkeiten der Lernenden fordern könnten.

Frage 11: Welche Sozialformen werden in den Lehrwerken vorgeschlagen?

Die Analyse zeigt, dass bei der Behandlung des Vorgangspassivs die meisten Sozialformen eingesetzt werden. Sie sind sinnvoll miteinander kombiniert und können je nach Lerngruppe variiert werden. Es hat sich auch gezeigt, dass viele Übungen und Aufgaben in Partner- oder Gruppenarbeit erfolgen können. Das bedeutet, dass die AutorInnen großen Wert auf die Interaktion im FSU legen. Die Unterweisungen dafür finden sich meistens nicht in den Übungen und Aufgaben, sondern in den Lehrhandbüchern. Nur in *Dimensionen* liegen klare Anweisungen zu den Aufgaben im Lehrwerk dazu vor, ob diese als Partnerarbeit oder Mini-Gruppe stattfinden sollen.

Zu bemängeln ist jedoch, dass es kaum Vorschläge für die Binnendifferenzierung gibt. Um den Lernprozess optimal zu fördern, könnte man Wahlaktivitäten unter Berücksichtigung des Wissenstandes sowie der Lerntypen vorschlagen. So könnten sich die Lernenden zwischen den Medien – mündliche und schriftliche – entscheiden oder den Schwierigkeitsgrad der Aufgabe selbst wählen. Diese Möglichkeit haben die Lernenden im Lehrwerk *Dimensionen*. Hier kann man den Schwerpunkt wählen, und zwar anhand welchen Textes die Struktur eingeübt wird. Ein weiteres Beispiel dafür ist *Schritte plus 5*, wobei es hier mehr um die Zusatzaufgaben für die erfahrenen Lernenden geht. Diese sind in dem Lehrhandbuch oder im Lehrwerk selbst als kleines Kästchen mit Vorschlägen zu weiteren Aufgaben vorhanden (vgl. Kalender/Klimaszyk 2011: 45 & Hilpert et al. 2017: 37).

9 Schlusswort

Die vorliegende Masterarbeit hat zum Ziel einen Einblick in den aktuellen Stand der Lehrwerkanalyse in Bezug auf die Vermittlung der grammatikalischen Struktur „Vorgangspassiv“ in den DaF-Lehrwerken zu geben. Um die Fragestellung zu beantworten wurden zunächst drei Analyseaspekte herausgearbeitet – vermittelte Inhalte, methodische Überlegungen sowie situations- und adressatengerechter Aspekt – und danach eine kriteriengeleitete Analyse von fünf gängigen Lehrwerken bzw. Lehrwerkreihen durchgeführt.

Hinsichtlich des ersten Aspekts – die vermittelten Inhalte – lässt sich aus der Analyse feststellen, dass alle Lehrwerkautoren grundsätzlich die gleichen Aspekte des Vorgangspassivs als didaktisch relevant betrachten. Die wichtigsten Kriterien für die Auswahl sind vor allem die große Reichweite und die leichte Einsetzbarkeit. Die folgenden Themen werden hierbei in Betracht gezogen: das Vorgangspassiv im Präsens, Präteritum und Perfekt sowie mit Modalverben, die Agensangaben mit der Präposition von sowie zum Teil das unpersönliche Vorgangspassiv. Es wäre jedoch sinnvoll Aspekte, wie die Restriktionen für die Passivbildung zumindest als zusätzliche Informationen bzw. Aufgaben im Rahmen der Binnendifferenzierung aufzuführen. Damit kann man semantisch-syntaktische Zusammenhänge des Vorgangspassivs deutlicher machen, da gerade im Deutschen die passivischen Strukturen nicht alleine auf dem syntaktischen Prinzip beruhen, sondern auch einen semantischen Charakter haben. Aus der Analyse geht hervor, dass der Fokus sich auf das Einüben der morpho-syntaktischen Aspekte des Vorgangspassivs richtet, semantische und pragmatische dagegen nur ansatzweise behandelt werden. Viele darauf orientierte Aktivitäten finden sich zudem nicht in den Lehrwerken selbst, sondern in den Lehrhandbüchern. Es ist festzustellen, dass das Vorgangspassiv anhand typischer Textsorten, wie Presseartikeln, informativen Hör- und Lesetexten sowie visuellen Texten (Straßenschildern, Verkehrszeichen) eingeführt wird. Diese sollen stilistische und semantisch-funktionale Besonderheiten des Vorgangspassivs aufzeigen. Zu bemängeln ist aber, dass viele dargebotene Texte (mit wenigen Ausnahmen) deutlich didaktisiert sind – sehr gekürzt oder vereinfacht – und eher formelle Aspekte darstellen und somit weder die funktionelle noch die stilistische Seite des Vorgangspassivs hervorheben.

Ein weiterer Aspekt der Analyse legt die methodische Vorgehensweise der Behandlung des Vorgangspassivs offen. Die Arbeitsaktivitäten in den analysierten Lehrwerken sind weitestgehend so konzipiert, dass die Lernenden die Möglichkeit haben, den neuen grammatikalischen Stoff selbstständig zu erschließen. Hierdurch wird induktives Lernen gefördert und implizites Wissen aufgebaut. Aus der Analyse geht hervor, dass man auch explizites Wissen bzw. Vorgehen nicht ganz außer Acht lässt. Hier wird eine induktive Vorgehensweise eingesetzt. Diese Einstellung entspricht der *schwachen Interface-Hypothese*, die die Aneignung sowohl von impliziten als auch expliziten Wissens im FSU voraussetzt. Der Lernprozess beruht also auf ausreichenden Input und erfordert einen bestimmten Grad an Bewusstheit. Es lässt sich jedoch feststellen, dass die Texte (Input) in den meisten Lehrwerken so kurz sind, dass sie nur den morpho-syntaktischen Aspekt darstellen, stilistische sowie semantische Seiten hingegen fehlen. Mit der *schwachen Interface-Hypothese* steht die Verstärkung des Inputs durch visuelle oder akustische Markierung (*Input Enhancement*) im

Zusammenhang. Diese gezielt ausgerichtete Aufmerksamkeit kommt ansatzweise nur in zwei von drei Lehrwerken vor. Das bedeutet, dass diese Erkenntnisse von den LehrerautorInnen kaum berücksichtigt werden. Durch die Analyse wird ebenfalls deutlich, dass die traditionelle Schulgrammatik noch immer einen großen Einfluss auf die Lernaktivitäten hat. Andere Ansätze, wie bspw. Valenzgrammatik oder KxG, kommen nur sporadisch zur Geltung.

Zu bemängeln ist, dass in den analysierten Lehrwerken sprachbezogene Unterweisungen dominieren. Die abwechslungsreichen Aufgabestellungen, die an realitätsnahe Gesprächsanlässe angelehnt sind und eine Interaktion in der Lerngruppe fördern, sind in der Unterzahl. Die Übungen und Aufgaben sind stark an Vorlagen gebunden, oft räumen sie den Lernenden zu wenig lexikalische Freiheit ein. Es fehlt auch an Aktivitäten, die sich an die individuellen Erfahrungen bzw. Erkenntnisse richten sowie ein reflexives sprachliches Handeln anregen. Das heißt, die bereitgestellten Übungs- und Aufgabenformate zielen überwiegend darauf ab, bestimmte sprachliche Muster zu automatisieren. Dieses Vorgehen wird für Erwachsene und Jugendlichen nicht besonders anspruchsvoll sein. Dementsprechend wäre es sinnvoll mehr Aktivitäten einzusetzen, die eine reale kommunikative Situation darstellen und die die Motivation der Lernenden erhöhen sowie ihre Neugierde erwecken.

Ogleich das explizite Wissen in den Lehrwerken berücksichtigt wird, fehlt oft die explizite Benennung grammatikalischer Regeln und Strukturen. Das heißt, Termini werden nur eingeschränkt eingesetzt und zeigen zudem keinen einheitlichen Gebrauch. Das vermindert die Möglichkeit der Lernenden mit der Komplexität von Sprachen umzugehen und metakommunikative Fähigkeiten zu entwickeln.

Die Analyse zeigt, dass das Vorgangspassiv nicht isoliert erbracht wird, sondern im Zusammenhang mit thematischem Kontext sowie mit anderen Teilfertigkeiten entsteht. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass der grammatikalische Stoff nicht als Selbstzweck betrachtet wird, sondern als Hilfsmittel zu verstehen ist.

Bei der Vermittlung des Vorgangspassivs finden sich in den Lehrwerken verschiedene Übungs- und Aufgabenformate. In Hinsicht auf den Grad der Offenheit dominieren laut Analyse geschlossene und halbgeschlossene Arbeitsformen, offene dagegen, wie kreatives Schreiben, freies Sprechen etc., liegen in Unterzahl. Die zwei bevorzugten Arbeitsformen sind formbezogen und sollen die Lernenden zur Anwendung der gelernten Struktur in der kommunikativen Situation vorbereiten. Sie sind meist als defizitorientierte Übungen konzipiert, die einen Testcharakter aufweisen. Diese Kontrollfunktion ist aber wichtig, da sie fehlende Kenntnisse der Lernenden aufdeckt. In Bezug auf Lernoperationen kommen vor allem Transformations- und Komplementationsübungen vor, die ebenfalls einen strukturbetonen

Charakter haben. Sporadisch sind in den Lehrwerken auch inhaltsbezogene bzw. produktive Aufgaben zu finden, die den Transfer und die Anwendung des Gelernten in den freien Sprachgebrauch ermöglichen sollen. Ein Beispiel dafür sind die Miniprojekte, die jedoch fakultativ angeboten werden.

In Bezug auf den situations- und adressatengerechten Aspekt zeigt die Analyse, dass in den Lehrwerken alle Sozialformen vorgeschlagen werden. Viele Aktivitäten sind so konzipiert, dass man die Arbeitsformen je nach Lerngruppe kombinieren bzw. variieren kann. Darüber hinaus sind Aufgaben zu finden, die in mehreren Schritten durchlaufen werden und den Einsatz von verschiedenen Sozialformen voraussetzen. Das lässt schlussfolgern, dass in den Lehrwerken bei der Vermittlung des Vorgangspassivs großer Wert auf die Interaktion gelegt wird. Hinsichtlich der Binnendifferenzierung (in Bezug auf die Lerntypen oder das Sprachniveau der Lernenden) gibt es in den Lehrwerken nur einzelne Vorschläge. Weitere sporadische Hinweise zur Binnendifferenzierung finden sich zwar in den Lehrhandbüchern, diese sind jedoch für die Lernenden i.A. nicht verfügbar. Das differenzierte Angebot in einer Lerngruppe ermöglicht aber die optimale Förderung der Lernenden und ihrer Motivation. Die Lernenden können hierbei den Schwerpunkt in der Lernaufgabe selbst setzen und somit ihr Erkenntnisinteresse verfolgen. Dementsprechend scheint es sinnvoll, vermehrt Aufmerksamkeit darauf zu richten.

Unter diesem Aspekt zeigt die Analyse, dass sich die in den Lehrwerken dargebotenen Übungen und Aufgaben weitestgehend an alle Lerntypen richten. Allerdings fällt dabei ein unausgewogenes Verhältnis in Bezug auf Wahrnehmungskanäle auf. Es wird primär der visuelle Lerntyp (mit Lesetexten, und visuellen optischen Mitteln) angesprochen, Übungen und Aufgaben, die von auditiven Lernenden bevorzugt werden, wie bspw. Hörtexte, phonetische Übungen oder mündliche Vorträge sind nicht besonders zahlreich vertreten. Hinsichtlich der Informationsbearbeitung entsprechen die Arbeitsaktivitäten vielmehr dem haptischen Lerntyp, da die meisten nach vorgegebenen Vorlagen verlaufen und eine praktische Ausführung voraussetzen. Lernaktivitäten, die sich auf die Förderung der analytischen Fähigkeiten richten und somit den analytischen Lerntyp ansprechen, lassen sich in den Lehrwerken kaum finden.

Als Fazit lässt sich festhalten, dass die DaF-Lehrenden diese, im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit durchgeführte Analyse, als Hilfestellung bei der Auswahl von Lehrmaterialien heranziehen könnten. Diese kann auch ein Impuls für die weiterführende Rezeptionsforschung sein.

10 Bibliografie

Lehrwerke:

Lehrwerk *Dimensionen*:

Clalüna, Monika/Jenkin, Eva-Maria/Hirschfeld, Ursula. 2010b. Dimensionen. Unterrichtsbegleitung. Lernpaket 3. Magazin und Lernstation. 3. Auflage. Ismaning: Max Hueber Verlag.

Jenkins, Eva-Maria/Clalüna, Monika/Fischer, Roland/Hirschfeld, Ursula. 2010a. Dimensionen. Magazin 3. Lernstationen 11-18. 3. Auflage. Ismaning: Max Hueber Verlag.

Jenkins, Eva-Maria/Clalüna, Monika/Fischer, Roland/Hirschfeld, Ursula. 2010. Dimensionen. Lernstationen 11-18. 3. Auflage. Ismaning: Max Hueber Verlag.

Lehrwerkreihe *DaF kompakt neu*:

Braun, Birgit/Doubek, Margit/Fügert, Nadja/Kotas, Ondřej/Marquardt-Langermann, Martina/Curcio, Martina Nied/Sander, Ilse/Schäfer, Nicole/Schweiger Kathrin/Trebesius-Bensch, Ulrike/Vitale, Rosanna/Walter, Maik. 2016. DaF kompakt neu A2. Kurs- und Übungsbuch mit MP3-CD. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Braun, Birgit/Doubek, Margit/Fügert, Nadja/Kotas, Ondřej/Marquardt-Langermann, Martina/Curcio, Martina Nied/Sander, Ilse/Schäfer, Nicole/Schweiger Kathrin/Trebesius-Bensch, Ulrike/Vitale, Rosanna/Walter, Maik. 2016a. DaF kompakt neu B1. Kurs- und Übungsbuch mit MP3-CD. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Lehrwerkreihe *Schritte plus. Deutsch als Fremdsprache*:

Gottstein-Schramm, Barbara/Kalender, Susanne/Spocht, Franz. 2014. Schritte plus. Übungsgrammatik. München: Hueber Verlag.

Kalender, Susanne/Klimaszyk, Petra. 2009. Schritte plus. 6. Lehrerhandbuch. München: Hueber Verlag.

Kalender, Susanne/Klimaszyk, Petra. Schritte plus. 5. Lehrerhandbuch. 2011. München: Hueber Verlag.

Hilpert, Silke/Kerner, Marion/Spocht, Franz/Wagner, Daniela/Weers, Dörte/Reimann, Monika/Tomaszewski, Andreas. 2013a. Schritte plus 4. Kursbuch + Arbeitsbuch. München: Hueber Verlag.

Hilpert, Silke/Robert, Anne/ Schümann, Anja/Specht, Franz/Gottstein-Schramm, Barbara/Kalender, Susanne/Krämer-Kienle. 2013b. Schritte plus 6. Kursbuch + Arbeitsbuch. München: Hueber Verlag.

Kalender, Susanne/Klimaszyk, Petra. 2014. Schritte plus. 4. Lehrerhandbuch. München: Hueber Verlag.

Hilpert, Silke/Kerner, Marion/Orth-Chambah, Jutta/Schümann, Anja/Specht, Franz/Gottstein-Schramm, Barbara/Krämer-Kienle, Isabel/Reimann, Monika. 2017. Schritte plus 5. Kursbuch + Arbeitsbuch. München: Hueber Verlag.

Lehrwerk *Delfin*:

Aufderstraße, Hartmut/Müller, Jutta/Storz, Thomas. 2016. Delfin. Lehrhandbuch. Ismaning: Max Hueber Verlag.

Aufderstraße, Hartmut/Müller, Jutta/Storz, Thomas. 2017. Delfin. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Dreibändige Ausgabe. Teil 3. Lektionen 15-20. Ismaning: Max Hueber Verlag.

Lehrwerkreihe *Begegnungen. Deutsch als Fremdsprache*:

Buscha, Anne/Szita, Szilvia. 2013. Begegnungen. Deutsch als Fremdsprache. A2+: Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch. 2. veränderte Auflage. Leipzig: Schubert Verlag.

Buscha, Anne/Szita, Szilvia. 2011. Begegnungen. Deutsch als Fremdsprache. A2+. Lehrerhandbuch. Leipzig: Schubert Verlag.

Buscha, Anne/Szita, Szilvia. 2013a. Begegnungen. Deutsch als Fremdsprache. B1+: Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch. 2. veränderte Auflage. Leipzig: Schubert Verlag.

Buscha, Anne/Szita, Szilvia. 2013b. Begegnungen. Deutsch als Fremdsprache. B1+. Lehrerhandbuch. Leipzig: Schubert Verlag.

Sekundärliteratur:

Adamczak- Krysztowicz. 2010. *Hören und Hörverstehen*. In: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Fulda: Klett & Kallmeyer. S. 79 – 82.

Aguado, Karin. 2012. *Progression, Erwerbssequenzen und Chunks*. In: Zur Lehr- und Lernbarkeit von Grammatik im Fremdsprachenunterricht: Arbeitskreis Deutsch als

- Fremdsprache - Deutsch als Zweitsprache in der Schweiz – Rundbrief. 64/2012. Lehr- und Lernbarkeit. Teil 2. S. 7 – 22.
- Aguado, Karin. 2017. Sprachaufmerksamkeit – Sprachreflexion – Sprachkönnen. Manuskript zum Plenarvortrag auf dem Deutschlehrertag 2017 in Barcelona, 15. September 2017. S. 1 – 18.
- Barkowski, Hans. 1999. *Forschungsthema Lehr- und Lernmaterialien*. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Tübingen: Narr. S. 9 – 16.
- Bausch, Karl-Richard. 1999. *Zur Funktion von Lehr- und Lernmaterialien beim Lernen fremder Sprachen: Erkenntnisstand und Forschungsperspektiven*. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Tübingen: Narr. S. 17 – 22.
- Bechtel, Mark/Roviró, Bàrbara. 2010. *Authentizität von Lernaufgaben im kompetenzorientierten Französisch- und Spanischunterricht*. In: Frings, Michael/Leitzke-Ungerer, Eva (Hg.): Authentizität im Unterricht romanischer Sprachen. Romanische Sprachen und ihre Didaktik. Band 29. Stuttgart: ibidem. S. 207 – 227.
- Behrens, Heike. 2009. *Konstruktionen im Spracherwerb*. Zeitschrift für Germanistische Linguistik. Deutsche Sprache in Gegenwart und Geschichte. 37 (3). S. 427 – 444.
- Behrens, Heike. 2011. *Die Konstruktion von Sprache im Spracherwerb*. In: Lasch, Alexander/Ziem, Alexander. Konstruktionsgrammatik III. Aktuelle Fragen und Lösungsansätze. Tübingen: StauFFenburg Verlag. S. 165 – 179.
- Bernstein, Nils/Llampallas, Claudia Guadalupe García. 2015. *Ein Verfahrensvorschlag zur Lehrwerkanalyse für DaF-Sprachenzentren*. In: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache. 52 (2). S.103 – 112.
- Bär, Marcus. 2016. *Vom Üben als notwendigem Übel zum funktionalen und intelligenten Üben*. In: Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Riemer, Claudia/Schmelter, Lars (Hg.): Üben und Übungen beim Fremdsprachenlernen: Perspektiven und Konzepte für Unterricht und Forschung. Arbeitspapiere der 36. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr. S. 9 – 18.

- Börner, Wolfgang. 2002. *Lernprozesse in grammatischen Lernaufgaben*. In: Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (Hg.): *Grammatik und Fremdsprachenerwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*. Tübingen: Narr. S. 231 – 259.
- Börner, Otfried/Edelhoff, Christoph/Rebel, Karlheinz/Schmidt, Torben/Schröder, Konrad. 2011. *Funktion und Profil von Lehrwerken in der Epoche von Standards und Kompetenzen*. In: FLuL. 40 (2). S. 31 – 48.
- Brill, Lilli Marlen. 2005. *Lehrwerke/Lehrwerkgeneration und die Methodendiskussion im Fach Deutsch als Fremdsprache*. Inaugural- Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität München. München: Shaker Verlag Aachen.
- Boas, Hans C. 2014. *Zur Architektur einer konstruktionsbasierten Grammatik des Deutschen*. In: Lasch, Alexander/Ziem, Alexander (Hg.): *Grammatik als Netzwerk von Konstruktionen. Sprachwissen im Fokus der Konstruktionsgrammatik*. Berlin/New York: de Gruyter. S. 37 – 63.
- Burwitz-Melzer, Eva. 2015. *Aufgaben zur Entwicklung und zum Überprüfen von Kompetenzen – ein Blick auf die gymnasiale Oberstufe und das Abitur*. In: Hoffmann, Sabine/Stork, Antje (Hg.): *Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik. Festschrift für Frank G. Königs zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr. S. 133 – 144.
- Burwitz-Melzer, Eva/ Steininger, Ivo. 2016. *Inhaltsanalyse*. In: Caspari, Daniele/Klippel, Friederike/Legutke, Michael K./Schramm, Karen (Hg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr. S. 256 – 269.
- Chou, Mei-Wu. 2015. *Grammatiklernen und -lehren im universitären DaF-Unterricht Taiwans*. Tübingen: Narr.
- Decke-Cornill, Helena/Küster, Lutz. 2015. *Fremdsprachendidaktik: Eine Einführung*. 3. Auflage. Tübingen: Narr.
- Dengscherz, Sabine/Businger, Martin/Taraskina, Jaroslava. 2014. *Linguistik – Empirie – Didaktik: Perspektiven auf modernen Grammatikunterricht*. In: Dengscherz, Sabine/Businger, Martin/Taraskina, Jaroslava (Hg.): *Grammatikunterricht zwischen Linguistik und Didaktik. DaF/DaZ lernen und lehren im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft, empirischer Unterrichtsforschung und Vermittlungskonzepten*. Tübingen: Narr. S. 9 – 19.

- Dengscherz, Sabine. 2015/2016. *Sprachstrukturen reflektieren, verstehen – und erklären können. Zur Auseinandersetzung mit Grammatik in der Ausbildung von Lehrenden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. In: Feld-Knapp, Ilona (Hg.): Grammatik. Cathedra Magistrorum – Lehrerforschung. Band 3. Budapest: Eötvös-Jozef-Collegium. S. 30 – 61.
- Di Meola, Claudio/Joachim, Gerdes/Tonelli, Livia. 2017. Grammatik im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Linguistische und didaktische Überlegungen zu Übungsgrammatiken. Berlin: Frank & Timme.
- Doll, Jörg/Frank, Keno/Fickermann, Detlef/Schwippert, Knut. 2012. Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation. Münster/New York: Waxmann.
- Dorner, Andrea. 2010. *Lexikonartikel „Übung“*. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen/Basel: A. France Verlag. S. 345.
- Dreyer, Hilke/Schmitt, Richard. 2003. Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Dudenredaktion (Hg.). 2009. Duden. Die Grammatik. 8., überarbeitete Auflage. Band 4. Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag. S. 543 – 549.
- Dudenredaktion (Hg.). 1995. Duden. Die Grammatik. 5., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Band 4. Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag. S. 170 – 180.
- Engel, Ulrich/Halm, Wolfgang/Krumm, Hans-Jürgen et al. 1977. Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. Band 1. Heidelberg: Julius Groos.
- Faistauer, Renate. 2007. *Lehrwerke auf dem Prüfstand: am Beispiel von studio d*. In: Eßer, Ruth/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht... Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski. München: iudicium. S. 233 – 241.
- Fäcke, Christine. 2011. Fachdidaktik Spanisch. Eine Einführung. Tübinger: Narr.
- Fäcke, Christiane/Frings, Michael/Klump, Andre/Thiele, Sylvia. (Hg.): 2016. Selbstständiges Lernen im lehrwerkbasieren Französischunterricht. Band 56. Stuttgart: ibidem.
- Fandrych, Christian. 2010. *Grammatikerwerb und Grammatikvermittlung*. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 1. Berlin/New York: de Gruyter. S. 1008 – 1020.

- Fandrych, Christian/Thurmair, Maria. 2018. *Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Grundlage und Vermittlung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Feld-Knapp, Ilona. 2015/2016. *Fachliche Kompetenzen von DaF-Lehrenden I*. In: Sprachstrukturen reflektieren, verstehen – und erklären können. Zur Auseinandersetzung mit Grammatik in der Ausbildung von Lehrenden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In Feld-Knapp, Ilona (Hg.): *Grammatik. Cathedra Magistrorum – Lehrerforschung*. Band 3. Budapest: Eötvös-Jozef-Collegium. S. 15 – 29.
- Fery, Renate/Raddatz, Volker. (Hg.). 2000. *Lehrwerke und ihre Alternativen*. Frankfurt: Peter Lang.
- Fischer, Kerstin/Stefanowitsch, Anatol. 2008. *Konstruktionsgrammatik: Ein Überblick*. In: Fischer, Kerstin/Stefanowitsch, Anatol (Hg.): *Konstruktionsgrammatik I. Von der Anwendung zur Theorie*. 2. Auflage. Tübingen: StauFfenburg Verlag. S. 3 – 19.
- Fischer, Klaus/Mollica, Fabio. (Hg.). 2012. *Valenz, Konstruktion und Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main/Berlin: Peter Lang.
- Fobbe, Eilika. 2010. *Was von Valenz übrig bleibt. Die Rolle der Valenzgrammatik in Lehrwerken des Deutschen als Fremdsprache*. In: Hoberg, Rudolf/Di Meola, Claudio (Hg.): *Valenz und Deutsch als Fremdsprache*. Im Auftrag der Gesellschaft für deutsche Sprache herausgegeben von Klaus Fischer, Eilika Fobbe und Stefan J. Schierholz. Band 6. Frankfurt am Main/Berlin: Peter Lang. S. 61 – 87.
- Fritz, Thomas A. 2010. *Grammatik und Text*. In: Habermann, Mechthild (Hg.): *Grammatik wozu? Vom Nutzen des Grammatikwissens in Alltag und Schule*. Mannheim/Zürich: Dudenverlag. S. 238 – 248.
- Fuchs, Eckhardt/Niehaus, Inga/Stoletzki, Almut. 2014. *Das Schulbuch in der Forschung: Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis*. Göttinger: V & R Unipress.
- Funk, Hermann. 2004. *Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag*. In: *Babylonia* 3. S. 41 – 43.
- Funk, Hermann. 2005. *Grammatikvermittlung in Deutsche-als-Fremdsprache-Lehrwerken: Historische und aktuelle Perspektiven*. In: Gnutzmann, Claus/Königs, Frank, G. (Hg.): *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübinger: Narr. S. 29 – 46.
- Funk, Hermann. 2014. *Übungsformen im fremdsprachlichen Grammatikunterricht*. In: Dengerscherz, Sabine/Businger, Martin/Taraskina, Jaroslava (Hg.): *Grammatikunterricht*

- zwischen Linguistik und Didaktik. DaF/DaZ lernen und lehren im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft, empirischer Unterrichtsforschung und Vermittlungskonzepten. Tübingen: Narr. S. 183 – 197.
- Funk, Hermann/Koenig Michael. 2013. Grammatik lehren und lernen. München: Klett-Langenscheidt.
- Gnutzmann, Claus. 2010. *Sprachliche Strukturen und Grammatik*. In: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze: Kallmeyer. S. 111 – 115.
- Götze, Lutz. 1998. *Grammatik*. In: Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (Hg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. 5. Auflage. Berlin/München: Langenscheidt. S. 66 –70.
- Götze, Lutz. 2001. *Grammatiken*. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter. S.1070 – 1078.
- Götze, Lutz. 2001a. *Linguistische und didaktische Grammatik*. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter. S. 187 – 194.
- Götze, Lutz/Hess-Lüttich, Ernest W. B. 2004. *Das Genus des Verbs: Aktiv und Passiv*. In: Grammatik der deutschen Sprache: Sprachsystem und Sprachgebrauch. Bertelsmann Lexikon Verlag. S. 105 – 114.
- Grotjahn, Rüdiger. 2003. *Lernstile/Lerntypen*. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Auflage. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag. S. 326 – 331.
- Grünwald, Andreas. 2016. *Üben und Übungen im Fremdsprachenunterricht*. In: Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Riemer, Claudia/Schmelter, Lars (Hg.): Üben und Übungen beim Fremdsprachenlernen: Perspektiven und Konzepte für Unterricht und Forschung: Arbeitspapiere der 36. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübinger: Narr. S. 84 – 93.
- Gudjons, Herbert. 2014. Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit. 8., aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Häussermann, Ulrich/Piepho, Hans-Eberhard. 1996. *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: iudicium.
- Helbig, Gerhard. 1992. *Wieviel Grammatik braucht der Mensch*. In: *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*. Heft 29. S. 150 – 155.
- Helbig, Gerhard. 1999. *Linguistische vs. didaktische Grammatik? Ausdrucks- vs. Inhaltsgrammatik?* In: Freudenberg-Findeisen, Renate (Hg.): *Ausdrucksgrammatik versus Inhaltsgrammatik. Linguistische und didaktische Aspekte der Grammatik*. München: iudicium. S. 11 – 31.
- Helbig, Gerhard. 2002. *Noch einmal: Grammatik und DaF- Unterricht*. In: Barkowski, Hans/Faistauer, Renate (Hg.): *...in Sachen Deutsch als Fremdsprache. Sprachenpolitik – Mehrsprachigkeit – Unterricht – interkulturelle Begegnung. Festschrift für Hans-Jürgen Krumm zum 60. Geburtstag*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 245 – 253.
- Helbig, Gerhard. 2004a. *Arten und Typen von Grammatiken*. In: Sitta, Horst/Skibitzki, Bernd/Wenzel, Johannes/Wotjak, Barbara (Hg.): *Kleinere Schriften zur Grammatik von Gerhard Helbig*. München: iudicium. S. 1018 – 1039.
- Helbig, Gerhard. 2004b. *Grammatiken und ihre Benutzer*. In: Sitta, Horst/Skibitzki, Bernd/Wenzel, Johannes/Wotjak, Barbara (Hg.): *Kleinere Schriften zur Grammatik von Gerhard Helbig*. München: iudicium. S. 877 – 898.
- Helbig, Gerhard/Buscha, Joachim. 2005. *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin/München: Langenscheidt.
- Henk, Katrin. 2014. *Strukturerwerb im Französischunterricht zwischen Sprachwissen und Sprachkönnen*. In: Tinnefeld, Thomas (Hg.): *Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld zwischen Sprachwissen und Sprachkönnen. Saarbrücker Schriften zu Linguistik und Fremdsprachendidaktik*. Saarbrücken: htwsaar. S. 79 – 95.
- Heyd, Gertraude. 1991. *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg.
- Hoffmann, Ludger. 2011. *Zwischen wissenschaftlicher Grammatik und Schulgrammatik: die Terminologie*. In: Noack, Christina/Ossner, Jakob (Hg.): *Grammatikunterricht und*

- Grammatikterminologie. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST). Heft 79. S. 33 – 57.
- Hoffmann, Ludger. 2013. Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Hoffmann, Sabine. 2008. Fremdsprachenlernprozesse in der Projektarbeit. Tübingen: Narr.
- Jenkins, Eva-Maria. 1997. *Brünner Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken für den Deutschunterricht in tschechischen Grundschulen und Gymnasien*. In: Krumm, Hans-Jürgen/Portmann-Tselikas, Paul R. (Hg.): Theorie und Praxis – österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Innsbruck/Wien: Studien Verlag. S. 182 – 193.
- Kleppin, Karin. 2016. *Üben und Trainieren mit und ohne Hilfestellung*. In: Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Riemer, Claudia/Schmelter, Lars (Hg.): Üben und Übungen beim Fremdsprachenlernen: Perspektiven und Konzepte für Unterricht und Forschung: Arbeitspapiere der 36. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr. S. 102 – 111.
- Klippel, Friederike. 1998. *Systematisches Üben*. In: Timm, Johannes-Peter (Hg.): Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts. Berlin: Cornelsen. S. 328 – 341. zit. in Raabe, Horst. 2003. Grammatikübungen. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Auflage. Tübingen/Basel: Francke. S. 283 – 287.
- Klippel, Friederike. 2010. *Lexikonartikel „Übung“*. In: Surkamp, Carola (Hg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Stuttgart: Metzler. S. 314 – 317.
- Koenig, Michael. 2005. *Grammatikübungen unter der Lupe. Impulse für die Lehrwerksplanung und die Unterrichtsebene*. In: Martinez, Hélène/Meißner, Franz-Joseph/Mertens, Jürgen/Reinfried, Marcus (Hg.): Französisch heute. 36 (2). S. 148 – 171.
- Koepfel, Rolf. 2013. Deutsch als Fremdsprache: Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Krashen, Stephan, D. 1985. The Input Hypothesis: Issues and Implications. London: Longman. zit. in: Schlak, Torsten. 2004. Zur Rolle expliziter Grammatikvermittlung im universitären DaF-Unterricht: Eine qualitativ-ethnografische Fallstudie. GFL-Journal 2. S.40 - 80.

- Krumm, Hans-Jürgen. 1998. *Stockholmer Kriterienkatalog*. In: Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (Hg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin/München: Langenscheidt. S. 100 – 105.
- Krumm, Hans-Jürgen. 1999. *Zum Stand der Lehrwerkforschung aus der Sicht des Deutschen als Fremdsprache*. In: Bausch, Karl-Richard/Herbert, Christ/Königs, Frank G. (Hg.): Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens. Tübingen: Narr. S. 119 – 128.
- Krumm, Hans-Jürgen. 2010. *Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht*. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fahndrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York: de Gruyter. S. 1215 – 1227.
- Krumm, Hans-Jürgen/Ohms-Duszenko, Maren. 2001. *Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik*. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Berlin /New York: de Gruyter. S. 1029 – 1041.
- Legutke, Michael. 2010. *Aufgabe/Aufgabenorientierung*. In: Hans Barkowski, Hans-Jürgen Krumm (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen/Basel: A. France Verlag. S. 17.
- Legutke, Michael. 2016. *Projektunterricht*. In: Burwitz-Melzer, Eva/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia/Bausch, Karl-Richard/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Auflage. Tübingen: Narr. S. 350 – 354.
- Leiss, Elisabeth. 1992. Die Verbalkategorien des Deutschen. Ein Beitrag zur Theorie der sprachlichen Kategorisierung. Berlin/New York: de Gruyter.
- Littlewood, William. 2004. *The Task-based Approach: Some Questions and Suggestions*. In: ELT Journal. 58 (4). S. 319 – 326. zit. in Martinez, Hélène. 2016. *Öffnen Sie das Buch auf Seite 31 und machen Sie die Übungen 3 und 4!* – Zur Frage der (Ir-)Relevanz von Übungen im Fremdsprachenunterricht. In: Burwitz-Melzer, Eva/Königs Frank G./Riemer Claudia/Schmelter Lars (Hg.): Üben und Übungen beim Fremdsprachenlernen: Perspektiven und Konzepte für Unterricht und Forschung: Arbeitspapiere der 36. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr. S. 140 – 152.

- Madlener, Karin/Behrens, Heike. 2015. Konstruktion(en) sprachlichen Wissens: Lernprozesse im Erst- und Zweitspracherwerb. Working Paper University of Basel. Link: https://www.rug.nl/let/organization/bestuur-afdelingen-en-medewerkers/afdelingen/afdeling-europese-talen-en-culturen/nieuws_media_activiteiten/agenda-items/behrens.pdf (Stand 06.06.2018)
- Maijala, Minna. 2004. Deutschland von außen gesehen. Geschichtliche Inhalte in Deutschlehrbüchern ausgewählter europäischer Länder. Frankfurt am Main/Berlin: Peter Lang.
- Maijala, Minna. 2007. *Was ein Lehrwerk können muss – These und Empfehlungen zu Potenzialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. In: Info DaF 34 (6). S. 543 – 561.
- Maijala, Minna. 2010. Grammatische Unterrichtsinhalte in Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. In: Zielsprache Deutsch. 37 (3). S. 17 – 44.
- Martinez, Hélène. 2011. *Kompetenzorientierung und Lehrwerke für Französisch und Spanisch: Zwischen Tradition und Innovation*. In: FLuL. Heft 2. S. 83 – 105.
- Martinez, Hélène. 2016. *Öffnen Sie das Buch auf Seite 31 und machen Sie die Übungen 3 und 4!* – Zur Frage der (Ir-)Relevanz von Übungen im Fremdsprachenunterricht. In: Burwitz-Melzer, Eva/Königs Frank G./Riemer Claudia/Schmelter Lars (Hg.): *Üben und Übungen beim Fremdsprachenlernen: Perspektiven und Konzepte für Unterricht und Forschung: Arbeitspapiere der 36. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr. S. 140 – 152.
- Mertens, Jürgen. 2017. *Lexikonartikel „Aufgabenorientiertes Lernen“*. In: Surkamp, Carola (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart/Weimer: Metzler. S. 9 – 11.
- Nascimento, Priscilla Maria Pessutti. 2014. *Grammatik induktiv vermitteln: Vor- und Nachteile für Lehrende, Schwierigkeiten und Lösungsansätze*. In: Dengerscherz, Sabine/Businger, Martin/Taraskina, Jaroslava (Hg.): *Grammatikunterricht zwischen Linguistik und Didaktik. DaF/DaZ lernen und lehren im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft, empirischer Unterrichtsforschung und Vermittlungskonzepten*. 1. Auflage. Tübingen: Narr. S.163 – 180.
- Neuner, Gerhard/Krüger, Michael/Grewer, Ulrich. 1991. *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin/München: Langenscheidt.

- Neuner, Gerhard. 1994. *Lehrwerkbegutachtung für die Praxis: die Lehrstoff-, Lehrer- und Lernerperspektive*. In: Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (Hg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin/München: Langenscheidt. S. 111 – 130.
- Neuner, Gerhard. 1998. *Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik*. In: Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (Hg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin/München: Langenscheidt. S. 8 – 22.
- Neuner, Gerhard. 2003. *Lehrwerke*. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Auflage. Tübingen/Basel: Francke. S. 399 – 402.
- Nieweler, Andreas. 2017. *Lexikonartikel „Lehrwerk“*. In: Surkamp, Carola (Hg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Stuttgart/Weimer: Metzler. S. 206 – 208.
- Nieweler, Andreas. 2017a. *Lexikonartikel „Lehrwerkanalyse“*. In: Surkamp, Carola (Hg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Stuttgart/Weimer: Metzler. S. 208 – 209.
- Pagonis, Giulio/Salomo, Dorothé. 2014. *Explizit oder implizit? Ein Dilemma der Sprachvermittlung*. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 51. S. 10 – 14.
- Pienemann, Manfred. 1989. *Is Language Teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses*. In: Applied Linguistics, 10. S. 51 - 79. zit. in: Schlak, Torsten. 2004. Zur Rolle expliziter Grammatikvermittlung im universitären DaF-Unterricht: Eine qualitativ-ethnografische Fallstudie. GFL-Journal 2. S.40 - 80.
- Pittner, Karin/Bermann, Judith. 2015. Deutsche Syntax: Ein Arbeitsbuch. 6. durchgesehene Auflage. Tübingen: Narr.
- Portmann-Tselikas. 2001. *Sprachaufmerksamkeit und Grammatiklernen*. In: Portmann-Tselikas, Paul, R./Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hg.): Grammatik und Sprachaufmerksamkeit. Innsbruck/Wien: Studenten Verlag. S. 9 – 49.
- Raabe, Horst. 2003. *Grammatikübungen*. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Auflage. Tübingen/Basel: Francke. S. 283 – 287.

- Raabe, Horst. 2009. *Wie viel Grammatik braucht der Mensch? Praktische und theoretische Reflexionen (II)*. In: Praxis Fremdsprachenunterricht 6/2. S. 24 – 26. Link: <https://de.scribd.com/document/30972790/pfu20090224m1> (Stand 18.11.2018)
- Rezat, Sebastian. 2010. *Ein Beitrag zur Methodik der Schulbuchnutzungsforschung*. In: Ehlers, Swantje (Hg.): Empirie und Schulbuch. Vorträge des Giessener Symposiums zur Leseforschung. Frankfurt am Main/Berlin: Peter Lang. S. 11 – 26.
- Schlak, Torsten. 2004. Zur Rolle expliziter Grammatikvermittlung im universitären DaF-Unterricht: Eine qualitativ-ethnografische Fallstudie. GFL-Journal 2. S.40 - 80.
- Schmelter, Lars. 2011. *Immer noch das Leitmedium?! – Lehrwerkforschung und Lehrwerkerstellung als Herausforderung der Fremdsprachenforschung*. In: Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fremdsprachen lehren und lernen: Rück- und Ausblick. Arbeitspapiere der 30. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr. S. 148 – 155.
- Schmidt, Reiner. 1990. *Das Konzept einer Lerner-Grammatik*. In: Gross, Harro/Fischer, Klaus (Hg.): Grammatikarbeit im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. Kolloquium: Papers. Munich: iudicium. S. 153 – 162. zit. in Funk, Hermann/Koenig Michael. 2013. Grammatik lehren und lernen. München: Klett-Langenscheidt.
- Schramm, Karen. 2010. *Sozialformen*. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Berlin/New York: de Gruyter. S. 1182 – 1187.
- Schröder, Konrad. 2017. *Lexikonartikel „Grammatik und Grammatikvermittlung“*. In: Surkamp, Carola (Hg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Stuttgart/Weimer: Metzler. S. 113 – 116.
- Schuttkowski, Caroline/Rothstein, Björn/Schmitz, Anke/Gräsel, Cornelia. 2015. Lautes Denken als Forschungsinstrument für grammatikdidaktische Fragestellungen? – Diskussion zweier Studien. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 63 (1). S. 265 – 340.
- Schwerdtfeger, Inge Christine. 1995. *Arbeits- und Übungsformen: Überblick*. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen/Basel: Francke. S. 223 – 226.

- Storch, Günther. 2009. *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung.* München: Wilhelm Fink.
- Summer Theresa. 2016. *Verfügen über sprachliche Mittel: Grammatik.* In: Burwitz- Melzer, Eva/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia/Bausch, Karl-Richard/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* 6. Auflage. Tübingen: A. Francke. S. 126 – 131.
- Thaler, Engelbert. 2011. *Die Zukunft des Lehrwerks – Das Lehrwerk der Zukunft.* In: FLuL 40 (2). S. 15 – 30.
- Thurmair, Maria. 2010. *Grammatiken.* In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch.* Band 1. Berlin/New York: de Gruyter. S. 293 – 304.
- Tinnefeld, Thomas. 2015. *Die zeitgenössische Grammatikographie des Französischen in Deutschland – am Beispiel des Passivs.* In: Tinnefeld Thomas (Hg.): *Grammatikographie und didaktische Grammatik – gestern, heute, morgen. Gedenkschrift für Hartmut Kleineidam anlässlich seines 75. Geburtstages.* Saarbrücken: htwsaar. S. 75 – 106.
- Trim, John/North, Brian/Coste Daniel in Zusammenarbeit mit Joseph Sheils. 2001. *Europarat für kulturelle Zusammenarbeit (Hg.) Gemeinsamer europäischer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.* Berlin/München: Langenscheidt. Link: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm> (Stand 10.01.2017)
- Tschirner, Erwin. 2004. *Kommunikative Grammatik oder wie man lernt, grammatisch richtig zu sprechen.* In: Domínguez, María José/Lübke, Barbara/Mallo, Almudena (Hg.): *El alemán en su contexto español. Deutsch im spanischen Kontext.* Universidade de Santiago de Compostela. S. 39 – 65.
- Vester, Frederic. 1998. *Denken, Lernen, Vergessen. Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn und wann lässt es uns im Stich?* 25. Auflage. München: Dt. Taschenbuch - Verlag.
- Vogel, Petra Maria. 2006. *Das unpersönliche Passiv. Eine funktionale Untersuchung unter besonderer Berücksichtigung des Deutsch und seiner historischen Entwicklung.* Berlin/New York: de Gruyter.
- Vogel, Petra Maria. 2009. *Lexikonartikel „Passiv“.* In: Hentschel, Elke/Vogel, Petra M. (Hg.): *Deutsche Morphologie.* Berlin/New York: de Gruyter. S. 282 – 296.

- Vogel, Petra Maria. 2010. *Genus Verbi*. In: Hentschel, Elke (Hg.): Deutsche Grammatik. Berlin/New York: de Gruyter Lexikon. S. 110 – 115.
- Vögel, Bertlinda/Morita, Masami. 2005. *Lehrwerkforschung, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik, Lehren ohne Lehrwerk. Kommentierte Leseempfehlungen zum 9. DaF-Seminar*. In: Neue Beiträge zur Germanistik. Lernen mit alten und neuen Medien – Zur Entwicklung regionaler Lehrmaterialien und technologiegestützter Konzepte. 4 (4). S. 74 – 94.
- Wang, Min. 2007. *Passiv-Studien unter dem Aspekt der Kontrastierung mit passivischen Konstruktionen im Chinesischen*. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. 12 (1). S. 28.
- Welke, Klaus. 2005. Deutsche Syntax funktional. Perspektiviertheit syntaktischer Strukturen. 2. Auflage. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Welke, Klaus. 2009. *Valenztheorie und Konstruktionsgrammatik*. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik. Deutsche Sprache in Gegenwart und Geschichte. Heft 37. S. 81 – 124.
- Welke, Klaus. 2010. *Lexikonartikel „Passiv“*. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag. S. 241 – 242.
- Welke, Klaus. 2011. Valenzgrammatik des Deutschen: eine Einführung. Berlin/New York: de Gruyter.
- Welke, Klaus. 2012. *Valenz und Konstruktion: Das Passiv im Deutschen*. In: Fischer, Klaus/Mollica, Fabio (Hg.): Valenz, Konstruktion und Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main/Berlin: Peter Lang. S. 47 – 90.
- Welke, Klaus. 2013. *Konstruktionsgrammatik (KxG) und Deutsch als Fremdsprache (DaF)*. In: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache. Heft 1. S. 19 – 27.
- Weinrich, Harald/Thurmair, Maria/Breindl, Eva/Willkop, Eva-Maria. 2003. Textgrammatik der deutschen Sprache. Hildesheim/ Zürich/New York: Olms.
- Wicke, Rainer E. 2012. Aufgabenorientiertes und projektorientiertes Lernen im DaF-Unterricht: Genese und Entwicklung. München: iudicium.

- Wißner-Kurzawa, Elke. 1995. *Grammatikübungen*. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag. S. 232 – 235.
- Ziebart, Horst. 1999. *Grammatikvermittlung in polnischen Lehrmaterialien für Deutsch als Fremdsprache*. In: Freudenberg-Findeisen, Renate (Hg.): *Ausdrucksgrammatik versus Inhaltsgrammatik. Linguistische und didaktische Aspekte der Grammatik*. München: indiciu. S. 355 – 369.
- Zimmermann, Günther. 1984. *Erkundungen zur Praxis des Grammatikunterrichts*. Frankfurt am Main/ Berlin/München: Verlag Moritz Diesterweg.

11 **Abbildungsverzeichnis**

ABB. 1: BEGRIFFSDEFINITION „GRAMMATIK“ (FÄCKE 2010: 154)	11
ABB. 2: LINGUISTISCHE UND DIDAKTISCHE GRAMMATIK (SCHMIDT 1990 ZIT. IN FUNK/KOENIG 2013: 14)	13
ABB. 3: ÜBUNGS-AUFGABEN-KONTINUUM (LITTLEWOOD 2004 ZIT. IN MARTINEZ 2016: 141)	37
ABB. 4: PIKTOGRAMME ZUSAMMENSETZUNG (CLALÜNA ET AL. 2010B: 8).....	62
ABB. 5: AUFGABE AUS DEM LEHRWERK DAF KOMPAKT NEU B1 (BRAUN ET AL. 2016A: 16)	70
ABB. 6: VORGANGSPASSIV PRÄSENS AUS DEM LEHRWERK SCHRITTE PLUS 4 (HILPERT ET AL.2013A: 33).....	84
ABB. 7: AUFGABE AUS DEM LEHRWERK SCHRITTE PLUS 4 (HILPERT ET AL. 2013A: 110/8).....	87
ABB. 8: AUFGABE AUS DEM LEHRWERK DELFIN (AUFDERSTRABE ET AL. 2017: 164/9).....	92
ABB. 9: AUFGABE AUS DEM LEHRWERK DELFIN (AUFDERSTRABE 2016: 278/5)	97

12 Abstrakt

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Vermittlung der grammatikalischen Struktur „Vorgangspassiv“ in den fünf ausgewählten DaF-Lehrwerken für Erwachsene und Jugendliche. Die zugrundeliegende Forschungsfrage lautet, wie das Vorgangspassiv inhaltlich und methodisch-didaktisch in diesen Lehrwerken gestaltet ist sowie welche Übungs- und Aufgabenformate für die Behandlung dieser Struktur eingesetzt werden. Um diese Frage zu beantworten wurde eine kriteriengeleitete Lehrwerkanalyse durchgeführt.

Der theoretische Teil setzt sich mit den grundlegenden Themenbereichen auseinander: Grammatik im DaF-Unterricht, das Vorgangspassiv aus der Sicht der Grammatik sowie die Arbeitsformen im Fremdsprachenunterricht.

In einem weiteren Schritt erfolgt die Erstellung eines Kriterienkatalogs mit drei Analyseaspekten: vermittelte Inhalte, methodische Überlegungen und situations- und adressatengerechter Aspekt. Die Ergebnisse der nachfolgenden Lehrwerkanalyse wurden im letzten Kapitel dargestellt und zusammengefasst.