



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Wie kann das Passiv in unterschiedlichen Kontexten
eingeführt und geübt werden?“

verfasst von / submitted by

Andrijana Čarapina

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

Wien, 2021 / Vienna 2021

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

UA 066814

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

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm

DANKSAGUNG

An dieser Stelle möchte ich mich bei all denjenigen bedanken, die mich während der Erstellung dieser Masterarbeit unterstützt und motiviert haben. Zuerst bedanke ich mich bei Frau Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm für hilfreiche Anregungen und die konstruktive Kritik bei der Anfertigung dieser Arbeit. Mein Dank gilt ebenfalls Luka Planinić für das Korrekturlesen meiner Masterarbeit. Meinen großen Dank meiner Familie und Freunde, die für mich während des gesamten Studiums eine große Unterstützung waren, insbesondere meiner Mutter Marina, meinem Onkel Musa und meinem Freund Josip.

INHALTSVERZEICHNIS

1. Einleitung	1
1.1. Zielsetzung und Forschungsfrage.....	1
1.2. Aufbau der Arbeit.....	2
2. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache	3
2.1. Fremd- oder Zweitsprache.....	3
2.2. Definitionen.....	8
2.2.1. Deutsch als Fremdsprache	8
2.2.2. Deutsch als Zweitsprache	9
2.3. Rahmenbedingungen des Faches.....	10
2.4. Perspektiven und Schwerpunkte des Faches	11
2.5. Geschichte im deutschsprachigen und nicht-deutschsprachigen Raum	13
2.5.1. Deutschsprachiger Raum.....	14
2.5.2. Nicht-deutschsprachiger Raum	15
3. Passiv.....	17
3.1. Definition.....	17
3.2. Passivtypen.....	20
3.2.1. Vorgangspassiv	21
3.2.2. Zustandspassiv.....	23
3.2.3. Rezipientenpassiv	24
3.2.4. Passivähnliche Formen.....	26
3.2.5. Modalverben.....	27
3.3. Passiv bildende Verben	28
3.4. Fehlerquellen	30
4. Didaktisch-methodische Prinzipien.....	31
4.1. Fremdsprachendidaktik und Sprachlehr-/lernforschung	31
4.2. Prinzipien.....	32

4.3. Planung des Unterrichts.....	35
5. Fragebogenstudie.....	37
5.1. Analyse des Fragebogens	37
6. Analyseraster	42
6.1. Grundlagen des Analyserasters	42
5.2. Analyseaspekte.....	43
5.2.1. Grammatischer Aspekt	43
5.2.2. Methodisch-didaktische Aspekte.....	44
5.2.3. Lehrwerke.....	45
7. Analyse.....	46
7.1. A2/2.....	47
7.1.1. DaF Schritte plus 4	47
7.1.2. DaZ Schritte plus 4.....	52
7.2. B1/1	58
7.2.1. DaF Schritte plus 5	58
7.2.2. DaZ Schritte plus 5.....	63
7.3. B1/2	69
7.3.1. DaF Schritte plus 6.....	69
7.3.2. DaZ Schritte plus 6.....	74
7.4. Interpretation der Ergebnisse.....	79
7.4.1. A2/2.....	79
7.4.2. B1/1	80
7.4.3. B1/2	81
8. Didaktische Vorschläge.....	83
8.1. DaF A2/2.....	83
8.2. DaF B1/1	85
8.3. DaF B1/2	87
8.4. DaZ A2/2.....	88

8.5. DaZ B1/1	90
8.6. DaZ B1/2	92
9. Schlusswort	94
10. Literaturverzeichnis	96
10.1. Primärliteratur	96
10.2. Sekundärliteratur	96
10.3. Onlinequellen	99
Tabellenverzeichnis	100
Anhang	101
1. Befragung	101
DaF-Lehrperson	102
DaZ-Lehrperson	104
2. Didaktische Vorschläge	108
2.1. Stundenbilder	108
2.2. Arbeitsblätter	119
Abstrakt	126

1. Einleitung

„(...) Grammatikwissen ist das Grundlagenwissen für das Verständnis unserer primär über Sprache vermittelten Welt, und erst wenn man über explizites Grammatikwissen verfügt, kann man die Struktur unserer Sprache auch reflektieren.“ (Imo 2016: 3)

Um eine Sprache zu können, sollen unter anderem unterschiedliche grammatische Strukturen innerhalb einer Sprache beherrscht werden. Zum Bestandteil der deutschen Grammatik zählen das Passiv und dessen unterschiedlichen Formen: Vorgangspassiv, Zustandspassiv, Rezipientenpassiv, passivähnliche Formen sowie Passiv mit Modalverben. Die grammatischen Strukturen werden sowohl im Kontext von Deutsch als Fremd- als auch im Kontext von Deutsch als Zweitsprache behandelt. Da die Unterschiede zwischen den Kontexten in dem alltäglichen Leben sowie in der Forschung zu finden sind, besteht das Interesse daran, ob und welche Unterschiede bei der Vermittlung des Passivs in beiden Kontexten zu finden sind. Um die Unterschiede zu finden und zu befragen, sind die in dem Unterricht eingesetzten Lehrwerke sowie Lehrpersonen, die in diesen Kontexten tätig sind, von großer Bedeutung für diese Masterarbeit.

1.1. Zielsetzung und Forschungsfrage

Die vorliegende Masterarbeit widmet sich der Untersuchung vom Passiv in unterschiedlichen Kontexten und stellt die Frage in den Mittelpunkt, wie das Passiv als grammatische Struktur in unterschiedlichen Kontexten von DaF und DaZ behandelt wird. Daraus ergibt sich die folgende Forschungsfrage:

Wie kann das Passiv in unterschiedlichen Kontexten eingeführt und geübt werden?

Die gestellte Frage bezieht sich vor allem auf den Inhalt, die Methodik und die Didaktik des Unterrichts in unterschiedlichen Kontexten. Weitere Fragen sind für diese Masterarbeit auch vom Interesse, insbesondere inwieweit sich der Unterricht im DaF-Kontext von dem Unterricht im DaZ-Kontext unterscheidet, wenn das Passiv im thematischen Hintergrund steht. Die Frage, welche und ob alle Passivformen der deutschen Sprache in ausgewählten Lehrwerken

eingeführt und geübt werden, ist auch von großer Bedeutung. Diese und weitere Fragen sollen anhand einer kriteriengeleiteten Analyse ausgewählter Lehrwerke geklärt werden. Die Lehrwerke, die für Erwachsene und Jugendliche geeignet sind, werden anhand bestimmter Kriterien ausgewählt, die später in der Masterarbeit ausgearbeitet werden. Des Weiteren dient eine Studie dazu, die gestellten Fragen der Untersuchung zu beantworten. An der Fragebogenstudie nehmen eine DaF-Lehrperson und eine DaZ-Lehrperson teil, deren Antworten bezüglich des Passivs im Unterricht für die Zwecke der Untersuchung verwendet werden.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung dienen vor allem dazu, didaktische Vorschläge zum Thema Passiv im Unterricht erstellen zu können, indem der Unterricht zielführend und nachvollziehbar gestaltet wird. Im Anschluss daran sind die Ergebnisse der Untersuchung in dem Sinne anwendbar, dass die Lehrpersonen, die sowohl im DaF- als auch im DaZ-Kontext tätig sind, über die Wahl von im Unterricht eingesetzten Materialien sowie Methoden reflektieren und daraus einen möglichst gewinnbringenden Weg bei der Passivvermittlung finden.

1.2. Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Masterarbeit besteht aus einem theoretischen Teil (Kapitel 2 bis 4) und einer darauf basierenden empirischen Untersuchung (Kapitel 5 bis 8).

Das theoretische Kapitel 2 befasst sich mit dem Vergleich der Kontexte Deutsch als Fremdsprache (Kapitel 2.1.) und Zweitsprache (Kapitel 2.2), wobei Rahmenbedingungen des Faches (Kapitel 2.3.), Perspektiven und Schwerpunkte (Kapitel 2.4.), deutschsprachiger Raum (Kapitel 2.5) sowie Kroatien als nichtdeutschsprachiger Raum (Kapitel 2.6) thematisiert werden. In einem nächsten Schritt befasst sich die vorliegende Arbeit mit dem Thema Passiv (Kapitel 3), das im Kapitel 3.1. als eine grammatische Struktur definiert wird. Weiterhin werden alle Passivtypen (Kapitel 3.2.) in Bezug auf Bildung, Funktion und Verwendung vorgestellt. Anschließend werden Passiv bildende Verben (Kapitel 3.3.) thematisiert. Um dieses Kapitel abzuschließen, werden häufige Fehlerquellen (Kapitel 3.4.) aus der verwendeten Literatur gesammelt und vorgestellt. Zum Teil der theoretischen Auseinandersetzung zählen didaktisch-methodische Prinzipien (Kapitel 4), wobei Fremdsprachendidaktik und Sprachlehr-/lernforschung (Kapitel 4.1.), Prinzipien (Kapitel 4.2.) sowie Planung des Unterrichts (Kapitel 4.3.) thematisiert werden.

Im Anschluss daran erfolgt die Zusammenfassung der durchgeführten Fragebogenstudie, an der DaF- und DaZ-Lehrpersonen teilgenommen haben (Kapitel 5) sowie die Auswertung der Antworten (Kapitel 5.1.). Auf der Theorie basierend erfolgt die empirische Untersuchung, in der das verwendete Analyseraster (Kapitel 6) mit seinen Grundlagen (Kapitel 6.1.), Aspekten (Kapitel 6.2.) und Lehrwerken (Kapitel 6.3.) vorgestellt wird. In Abhängigkeit vom Sprachniveau unterteilt sich die Analyse in drei Kapiteln (7.1., 7.2., 7.3.), wobei Kapitel 7.4. einen Überblick über Unterschiede der Kontexte gibt. Schließlich folgen didaktische Vorschläge zum Thema Passiv im Unterricht (Kapitel 8), wobei erstens DaF-Kontext (Kapitel 8.1. – 8.3.) vorgestellt wird. Danach wird DaZ-Kontext (Kapitel 8.4. – 8.6.) thematisiert.

2. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Im folgenden Abschnitt werden die Begriffe Deutsch als Fremd- und Zweitsprache näher erklärt, da beide Kontexte im Fokus dieser Untersuchung liegen. In einem ersten Schritt wird der Unterschied zwischen einer Fremd- und Zweitsprache thematisiert. Als zweites werden die genannten Kontexte von DaF und DaZ genau definiert, wobei auch auf die Rahmenbedingungen, Schwerpunkte und Perspektiven des Faches DaF/DaZ Bezug genommen wird. Im dritten Schritt der theoretischen Auseinandersetzung wird die Geschichte des Faches im deutschsprachigen Raum und in Kroatien als einem nicht-deutschsprachigen Raum vorgestellt, da Kroatien als Land der DaF-Lernenden fokussiert wird.

2.1. Fremd- oder Zweitsprache

Die Frage nach dem Unterschied zwischen Fremd- und Zweitsprache ist von besonderem Interesse, weil sich diese Masterarbeit auf die Kontexte von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache konzentriert. Obwohl sich die Kontexte oft überlappen, sollen bestimmte Unterschiede dargestellt werden.

Barkowski und Krumm (2010: 92) definieren den Fremdspracherwerb in drei Punkten. Der erste Punkt bezeichnet die „Aneignung weiterer Sprachen in deutlichem zeitlichen Abstand zum Beginn des Erstspracherwerbs, i. e. frühestens ab dem 3. Lebensjahr“ (Barkowski und Krumm 2010: 92). Es wird hervorgehoben, dass dabei der Reifestand als ein Kriterium gilt, das zu dem bestimmten Zeitpunkt vorliegt. Zweitens bezieht sich die Definition vom Fremdspracherwerb auf die Aneignung einer Fremdsprache im Sinne von

unterrichtsgestütztem und gesteuertem Fremdsprachenerlernen. Im letzten Schritt nehmen die AutorInnen auf Krashen Bezug, der hypothetisch das Lernen und das Erwerben von Fremdsprachen unterscheidet, bzw. mit dieser Definition wird die Ansicht ausgedrückt, dass der Fremdsprachenerwerb einen Prozess „der impliziten, nicht (explizit) regelgeleiteten Aneignung von Fremdsprachen“ darstellt (2010: 92). Der Begriff Zweitspracherwerb dient zur Bezeichnung des sukzessiven Erwerbs im weiteren Sinne, so Barkowski und Krumm (2010: 368). Im engeren Sinne bedeutet Zweitspracherwerb die unterschiedliche Aneignung einer Fremd- und Zweitsprache. Barkowski und Krumm (2010: 368) machen deutlich, dass es möglich ist, dass man die Zweitsprache völlig ungesteuert oder mithilfe einer Steuerung durch Unterricht aneignet. Es sollte auch nicht unerwähnt bleiben, dass man ab dem Erwerbsalter (ca. 3 bis 6 Jahre) eine deutliche Zunahme der Unterschiede im Hinblick auf die Art und Weise der Sprachverarbeitung, Entwicklungsverlauf, -geschwindigkeit und -erfolg bemerkt (vgl. Barkowski und Krumm 2010: 368).

Edmondson und House (2011: 7-10) befassen sich auch mit dem Thema von Differenzierung des Begriffs *Sprache* und zwar sind sie der Ansicht, dass sich die Sprachen zuerst in zwei Gruppen teilen: natürliche und nicht-natürliche Sprachen. Unter nicht-natürlichen Sprachen werden Körper-, Zeichen- und Computersprachen verstanden. Die natürlichen Sprachen teilen sich in zwei weitere Gruppen: L1 (Muttersprache) und L2 („Nicht-Muttersprache“). Es wird besonders hervorgehoben, dass „2‘[...] ‚nicht eins‘ und nicht ‚zwei‘ im Gegensatz zu ‚drei‘, ‚vier‘ [bedeutet]“ (Edmondson und House 2011: 9). Die Gruppe von L2 teilt sich in zwei weitere Gruppen: Fremdsprache und Zweitsprache. Die Zweitsprache beschreiben Edmondson und House als die Sprache, die zum Leben und Überleben in einer bestimmten Gesellschaft dient. Ein Beispiel, das Edmondson und House angegeben haben, ist das Englische für Immigranten in den USA. Dennoch kann man nicht feststellen, dass es sich um absolute Unterscheidungen handelt, da in der Praxis diese Unterscheidungen eher verschwimmen (vgl. Edmondson und House 2011: 10).

Die oft gestellte Frage, wie die Erst-, Zweit- oder Fremdsprache erlernt wird, wurde in der linguistischen Forschung immer wieder untersucht. Eine der Hypothesen, die bekannt ist, ist die L1=L2 Hypothese, die von Dulay und Burt (1974) vorgestellt wurde. Die Idee war, dass „vergleichbare psycholinguistische Prozesse sowohl das L1 als auch das L2-Lernen steuern“ (Edmondson und House 2011: 136). Anhand dieser Hypothese sind mehrere andere Hypothesen entstanden, zum Beispiel die Identitätshypothese von Bausch und Kasper (1979), die „auf einem Vergleich zwischen dem Erstsprachenerwerb und dem natürlichen Zweitsprachenerwerb basieren“ (Edmondson und House 2011: 137). Deshalb erschließen

Edmondson und House anhand einiger Studien, dass Fremdsprachenlernen und Erstspracherwerb leicht zu vergleichen sind. Die L1=L2-Hypothese beruht auf der Grundlage der Universalgrammatik, die als Teil des Chomskys Spracherwerbsmechanismus („Language Acquisition Device“ – LAD) zählt und die „den Erwerb jeder beliebigen natürlichen Sprache zulässt“ (Edmondson und House 2011: 139). Diese Grammatik besteht laut Chomsky aus Prinzipien und Parametern, die zur Zulassung bestimmter Arten von Sprachregeln dienen. (vgl. Edmondson und House 2011: 139-140). Auf der anderen Seite wurden die L1=L2-Hypothese und ihre Varianten kritisch betrachtet. Nach Edmondson und House (2011: 142-144) sind Argumente gegen diese Hypothese entstanden, die beim Zweitspracherwerb und Fremdsprachenlernen nicht zutreffen: Lernschwierigkeiten beim Erlernen verschiedener Fremdsprachen und begrenzte Kompetenzen beim Fremdsprachenlernen. Das erste Argument bezieht sich auf die Schwierigkeiten, die beim Erlernen einiger Sprachen vorkommen, wie zum Beispiel Schwierigkeiten bei Russisch oder Japanisch aus der Perspektive der deutschsprechenden Person, obwohl es keine Studien als Beweis dafür gibt. Ein Beispiel für das zweite Argument gegen diese Hypothese seien manche Erwachsene, die nach einer gewissen Zeit in der „fremden“ Kultur die Regeln der Wortstellung im Deutschen nicht kennen. Dennoch führen Edmondson und House aus, dass die genannten Argumente nicht als Beweis dafür dienen, dass die Universalgrammatik keine Theorie des Zweitspracherwerbs ist, sondern als Beweis der Unterschiede zwischen dem L1- und dem L2-Erwerb (vgl. Edmondson und House 2011: 144).

Gehring (2018) beschäftigt sich auch mit der Differenzierung zwischen Fremd- und Zweitsprache und geht davon aus, dass die Erwerbsumgebungen, Bedeutung der Sprache und Lernszenarien bei dem Unterschied zwischen Fremd- oder Zweitsprache von großer Bedeutung sind, bzw. dass die Unterscheidung davon abhängt, wo die neue Sprache gelernt wird, entweder im Inland oder im Ausland (vgl. Gehring 2018: 9). Es muss nicht besonders betont werden, dass „die Lernwirksamkeit eines kontinuierlichen Sprachkontakts im Land mit dem in einer künstlichen Lernumgebung kaum zu erreichen ist“ (2018: 9). Solche Beispiele sind immer zu bemerken, besonders wenn an Institutionen oft vorgeschlagen wird, in dem Land, in dem die Lernsprache die primäre Sprache ist, eine gewisse Zeit zu verbringen, wenn es möglich ist. Auf diese Weise haben die LernerInnen einer Fremdsprache die Möglichkeit, nicht nur ihre Sprachkompetenzen zu verbessern, sondern auch die Kultur und die Menschen kennenzulernen. Gehring (2018: 10) widmet sich auch dem Thema der authentischen Kommunikation und sagt, wie alle aktuell verfügbaren Kompetenzen eingesetzt werden, beispielsweise beim Einkaufen, auf der Behörde, in der Schule oder an der Arbeit. Es ist interessant zu bemerken, dass solche

LernerInnen unter einem gewissen kommunikativen Erfolgsdruck stehen, obwohl sie nicht getestet oder benotet werden. Die unten stehende Tabelle (vgl. Gehring 2018: 10) stellt die Unterschiede zwischen der Aneignung der Zweit- bzw. der Fremdsprache dar. Besonders hervorzuheben sind die hohen Anteile des expliziten Lernens, die dann im Unterricht mit dem künstlichen Kommunikationsbedarf verbunden sind.

Aneignung stark beeinflusst durch	Zweitsprache	Fremdsprache
Steuerung		x
Sprachkontakte	x	
Unterricht		x
Alltagskommunikation	x	
hohe Anteile impliziten Lernens	x	
hohe Anteile expliziten Lernens		x
Sprache als Gegenstand		x
Sprache als Kommunikationsmedium	x	
Lebensumfeld im Ausland		x
Lebensumfeld im Inland	x	
natürlichen Kommunikationsbedarf	x	
künstlichen Kommunikationsbedarf		x

Tab. 1: Aneignung einer Zweit- und Fremdsprache (Gehring 2018: 10)

Obwohl die Fremdsprache gesteuert gelernt wird, fehlen dabei in der Regel Sprachkontakte, die beim Sprachlernen von großer Bedeutung sind. Auf diese Weise ist eher möglich, dass man den Wortschatz erweitert, die Kultur kennenlernt usw. Die Alltagskommunikation, die beim Zweitsprachenlernen vollkommen natürlich ist, fehlt im Bereich des Fremdsprachenlernens. Weiterhin ist es interessant zu bemerken, dass Gehring (2018: 10) der Auffassung ist, dass Zweitsprachenlernende einem eigenen Lehrplan folgen, da sie in der Lage sind, sich auf verschiedene Aspekte der Sprache zu konzentrieren, beispielsweise wie sie sich ausdrücken oder worauf sie achten.

Ein weiterer Unterschied zwischen Fremd- und Zweitsprache ist die Tatsache, dass die Zweitsprache erworben wird, während die Fremdsprache gelernt wird. Der Unterschied liegt darin, dass die Aneignung der Zweitsprache in einem natürlichen sprachlichen Umfeld folgt, bzw. die Grammatik der Sprache wird implizit erworben, was im Gegensatz zur Aneignung der Fremdsprache steht (vgl. Gehring 2018: 11). Die Fremdsprache wird explizit gelernt, besonders

durch den Unterricht, in dem Vieles gefordert wird, wie zum Beispiel Grammatikregeln, Wortschatz und Hausaufgaben. Die Lernumgebung wird als nächster Unterschied betont, da die Lernumgebung für eine Fremdsprache selbstverständlich institutionalisiert ist in dem Sinne, dass man eine Fremdsprache entweder in einem Klassenzimmer, in einem Kursraum oder zu Hause (außer der Zielsprachenregion) so lernt, dass die sprachlichen Entwicklungen von einer Lehrperson geplant, gestaltet und evaluiert werden. So ist es zu erwarten, da der Unterricht einem Curriculum folgt. Dies ist besonders sinnvoll, weil nicht alle grammatischen Strukturen im Unterricht vorkommen und die Auswahl des Wortschatzes nach mehreren Kriterien vorsortiert wird. Die Kriterien laut Gehring sind Auftrittshäufigkeit, Lernbarkeit und Eignung des Wortschatzes für ein Thema (vgl. Gehring 2018: 11).

Gehring (2018: 11-13) nimmt auch Bezug auf kommunikative Progression und hybride Lernwelten und ist der Ansicht, dass die normgemäße Verwendung im Fokus des Fremdsprachenunterrichts liegt, da versucht wird, die normabweichenden Zwischenstadien so zu vermeiden, dass die Lernwege durch geplanten Unterricht verkürzt werden. Auf diese Weise wird eine kommunikative Progression umgesetzt, da die sprachlichen Phänomene im Vordergrund stehen. Beispielhaft ist die folgende Situation:

Die Schülerinnen und Schüler...

- formulieren Fragen, Bedürfnisse und Anliegen mit einfachen sprachlichen Mitteln (z.B. *Darf ich etwas essen? – Ich habe Hunger*).
- drücken Gefühle und Gedanken mit den vorhandenen sprachlichen Mitteln aus (z.B. *Ich bin traurig. – Ich wünsche mir einen Hund*).
- verfügen über Sprachmuster (z.B. *Mir geht es nicht gut, wenn ... - Ich freue mich über...*), um eigene Gefühle äußern zu können (Auszug Lehrplan DaZ Grundschule Bayern 2017. [<http://www.lehrplanplus.bayern.de>]) (Gehring 2018: 11-12)

Was die hybriden Lernwelten betrifft, nimmt Gehring (2018: 12) Bezug auf Kniffka und Siebert-Ott (2012: 16), die der Auffassung sind, dass die Bedeutung der Sprache für Lernende eine wichtige Rolle spielt. Kniffka und Siebert-Ott bezeichnen diese Bedeutung als einen Stellenwert, der bei einigen Lernenden höher oder niedriger ist. Laut Michalak, Lemke und Goecke (2015: 132) ist festzustellen, dass nicht alle Kinder beim Schuleintritt „über ‚altersgemäß entwickelte Sprachkenntnisse im Deutschen‘ verfügen“ (Michalak, Lemke und Goecke 2015: 132 zitiert nach Gehring 2018: 12). Deshalb sind mehrere Lösungen gefunden, beispielsweise die didaktisch stärker fremdsprachlichen Stützangebote oder zweitsprachennahe

Erwerbungsbedingungen wie Immersionsunterricht, bilingualer Unterricht, aufgaben-naher Unterricht, CLIL (content and language integrated learning) (vgl. Gehring 2018: 12).

2.2. Definitionen

Das folgende Kapitel erläutert, wie das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache definiert wird. In erster Linie wird das Deutsche als Fremdsprache als ein Begriff in der Literatur vorgestellt. Sodann folgt eine Darstellung des Deutschen als Zweitsprache. Darüber hinaus werden Rahmenbedingungen, Schwerpunkte und Perspektive des Faches DaF/DaZ zur Sprache gebracht. So kann das gesamte Fach von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache vorgestellt werden, was später im Teil der Analyse von großer Bedeutung wird.

2.2.1. Deutsch als Fremdsprache

Deutsch als Fremdsprache bezeichnet man laut Barkowski und Krumm als:

„alle unterrichtspraktischen und wissenschaftlichen Aktivitäten, die sich mit der deutschen Sprache und der Kultur der deutschsprachigen Länder unter dem Aspekt des Lehrens und Lernens von Nichtdeutschsprachigen beschäftigen.“ (2010: 47)

Wichtig zu erwähnen ist es, dass Deutsch als Fremdsprache als Ziel die spezifische Situation hat, in der die Fremdsprache außerhalb des deutschsprachigen Raums stattfindet. Weiterhin wird Barkowski und Krumm (2010: 47-48) zufolge zwischen vier Zugängen unterschieden, da DaF als interdisziplinäres Fachgebiet bezeichnet wird, das „erziehungs- und sozialwissenschaftliche Grundlagen und Kontexte gleichrangig mit sprachlichen und kulturellen Strukturen und Inhalten“ untersucht (Barkowski und Krumm 2010: 47).

Die Zugänge sind folgende:

- literaturwissenschaftlicher
- linguistischer
- landeskundlich-kulturwissenschaftlicher
- lehr-lerntheoretischer

Den ersten Zugang nennt man auch interkulturelle bzw. transnationale Germanistik, der „die Manifestation kultureller Prägungen in Texten betont sowie die ‚kulturräumliche Distanz‘ der

Lesenden bei der Textrezeption untersucht“ (Barkowski und Krumm 2010: 47). Bei dem zweiten Zugang liegen nicht nur Sprachsystem und Sprachkontrast, sondern auch sozio- und diskurslinguistische Aspekte im Fokus. Der dritte Zugang beschäftigt sich mit der Mentalität und Stereotypen und der Frage, wie Landesbilder und kulturelle Prägungen entstehen. Was den letzten Zugang betrifft, werden Arbeitsfelder der Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung thematisiert. In Bezug auf die Sprachenpolitik zählt man diesen Zugang als Teil des Faches auch, der die Rolle der deutschen Sprache im Rahmen der europäischen Mehrsprachigkeit und die Leistung des Deutschunterrichts zum interkulturellen Verstehen befragt (vgl. Barkowski und Krumm 2010: 47-48).

2.2.2. Deutsch als Zweitsprache

Unter dem Begriff Deutsch als Zweitsprache versteht man laut Barkowski und Krumm (2010: 49-50) drei verschiedene Ausschnitte des fachlichen Kontinuums „Deutsch als Zweitsprache“:

- die deutschsprachlichen Äußerungen von Sprechern, die das Deutsche als Fremdsprache in einer deutschsprachigen Region und weitgehend außerunterrichtlich erworben haben
- das Unterrichtsfach
- das Teil- und Spezialgebiet des wissenschaftlichen Faches (Barkowski und Krumm 2010: 49)

Der erste Ausschnitt der Definition bezieht sich meistens auf Menschen wie Arbeitsmigranten, Aussiedler und Flüchtlinge. Außerdem betonen Barkowski und Krumm (2010: 49) auch, dass Gastarbeiterdeutsch in Bezug auf Arbeitsmigranten als ein Begriff bis Ende 1970er- Jahre entstanden ist. Weiterhin dient Deutsch als Zweitsprache als ein Fach zur Förderung des Erwerbs. Letztendlich bezieht sich der letzte Punkt auf Sprachlehr- und -lernforschung, wobei sich das Deutsche als Zweitsprache mit den Fragen von sprachlichen Varietäten, Erwerb der Sprache und Entwicklung von methodisch-didaktischen Konzepten der Förderung beschäftigt. Im Vergleich zu anderen Fremdsprachenlehren und -lernen unterscheidet sich Deutsch als Zweitsprache anhand der komplexen Einbindung in den Kontext „Einwanderungsgesellschaft“. Wichtige Informationen zu diesem Thema liefert uns eine Grafik, die von Barkowski (2003) vorgestellt wurde (Barkowski 2003: 52, zitiert nach Barkowski und Krumm 2010: 50). Deutsch als Zweitsprache als Fach wird in vier Dimensionen geteilt, die die Sphären des Faches darstellen. Anhand dieser Sphären unterscheidet sich das Fach DaZ von anderen. Die Dimensionen der Grafik sind folgende: Dimension Politik, Dimension Praxis,

wissenschaftliche Dimension und allgemeine gesellschaftliche Entwicklung. In der Dimension der Politik werden internationale, Bildungs-, Ausländer- und Sozialpolitik gelistet. Daraus ergibt sich, dass die allgemeine Politik des Faches eine wichtige Rolle spielt. Aus der Dimension Praxis ergibt sich, dass DaZ überall zu finden ist: in der Krippe/Kindergarten/Vorschule, Schule, Hort, Erwachsenenbildung, Lehraus- und Fortbildung. Im wissenschaftlichen Sinne findet DaZ bei den Begegnungen der Kulturen, Sprachen, beim Spracherwerb und bei der Bildung und Ausbildung statt. Es lassen sich folgende Beispiele anführen: berufsorientierter Fremdsprachenunterricht, bilingualer Sachfachunterricht, interkulturelles Lernen, zweisprachige Alphabetisierung und Zweitsprachenunterricht. Zusammenfassend gehört DaZ zur allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklung im Bereich der Politik, Demografie, Wirtschaft und Ethik. (vgl. Barkowski und Krumm 2010: 49-50).

2.3. Rahmenbedingungen des Faches

Weiterhin nehmen Krumm, Fandrych, Hufeisen und Riemer Bezug auf veränderte Rahmenbedingungen des Faches, wenn das Fach DaF/DaZ definiert werden soll. Die Veränderungen, die im ersten Jahrzehnt des zweiten Jahrtausends vorgekommen sind, sind:

- öffentliches Aufgreifen der Fragen des Spracherwerbs im Zusammenhang mit Migration in der Ausländergesetzgebung und im Staatsbürgerschaftsrecht,
- die Folgen der deutschen Vereinigung,
- neue sprachenpolitische Initiativen in Europa mit dem Fall des Eisernen Vorhangs,
- die Bestrebung zur Internationalisierung der Hochschulen,
- die oft als Kulturkonflikt gedeuteten Auseinandersetzungen zwischen dem Westen und den asiatischen Ländern einschließlich der neuen Rolle der Religionen in den politischen und ideologischen Kontroversen,
- die öffentlich diskutierte Frage nach den Leistungen von Bildungsangeboten,
- die Auswirkungen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (vgl. Krumm, Fandrych, Hufeisen und Riemer 2011: 1-3).

Ferner erwähnen Krumm, Fandrych, Hufeisen und Riemer (2011: 3-4) die Unterschiede zwischen Auslands- und Inlandsgermanistik. Was die Auslandsgermanistik betrifft, handelt es

sich „um nichtmuttersprachliche Studierende in einem Kontext, in dem Fragen des Spracherwerbs und der Sprachbeherrschung sowie die Ausbildung von Lehrkräften und Übersetzern/Dolmetschern zentral sind“ (Krumm, Fandrych, Hufeisen und Riemer 2011: 4), was im Unterschied zur Inlandsgermanistik steht. Trotz der Unterschiede sind Nuancen zu beachten, zum Beispiel: „Bildungsinländer“ – Studierende mit Migrationshintergrund, die Deutsch als Zweitsprache beherrschen und „sprach- und kulturkontrastive Fragestellungen auch im deutschen Sprachraum in das Fach DaF/DaZ einbringen“ (Krumm, Fandrych, Hufeisen und Riemer 2011: 4). Obwohl die Grenzen zwischen DaF und DaZ fließend sind, unterscheidet sich DaZ besonders im Bereich von Sprachlehr- und Sprachlernprozessen, die die gesellschaftspolitischen Entwicklungen nachhaltig definieren, da die Integrationskurse und Sprachprüfungen durchgeführt werden. Abgesehen von den Unterschieden sind Krumm, Fandrych, Hufeisen und Riemer der Auffassung, dass man Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als ein Fach betrachtet, da „beide Arbeitsbereiche ebenso zusammenhalten wie die personellen, institutionellen und in den Studiengängen verankerten fachlichen Gemeinsamkeiten“ (Krumm, Fandrych, Hufeisen und Riemer 2011: 4).

2.4. Perspektiven und Schwerpunkte des Faches

Zunächst ist die Absicht dieses Abschnitts, auf die Perspektiven und Schwerpunkte des Faches, die Krumm, Fandrych, Hufeisen und Riemer besprechen, einzugehen. Auf der einen Seite wird im Fach DaF/DaZ auf eigenständige Perspektive und spezifische Aufforderungen hingewiesen, doch auf der anderen Seite sind Literatur-, Kultur- und Sprachwissenschaften, Fachdidaktik und -methodik, Psycholinguistik und Pädagogik ein Teil der verschiedenen Forschungsschwerpunkte und Forschungsfelder des Faches. Krumm, Fandrych, Hufeisen und Riemer sind der Auffassung, dass

„die Forschungsperspektive des Faches DaF/DaZ wesentlich durch die auf das Deutsche bezogene (Fremd-)Perspektive bestimmt und durch seine Genese und Verpflichtung zur Verzahnung mit der Anwendung, der Praxis konturiert ist“. (Krumm, Fandrych, Hufeisen und Riemer 2011: 5)

Selbstverständlich betrachtet man die Forschungsfelder des Faches nicht getrennt, da es oft zu Überlappungen zwischen den Feldern innerhalb des Faches kommt. Was die kulturwissenschaftliche Wende des Faches betrifft, wird davon ausgegangen, dass unter dem Sprachlernen ein Prozess des Fremdverstehens verstanden wird,

„der Entwicklung einer komplexen Fähigkeit, die eines kulturellen Wissens ebenso bedarf wie der für Fremdverstehen erforderlichen Ausbildung von Fähigkeiten der Bedeutungsaushandlung, der Empathie und der Ambiguitätstoleranz“ (Krumm, Fandrych, Hufeisen und Riemer 2011: 5).

Des Weiteren beziehen sich Krumm, Fandrych, Hufeisen und Riemer (2011: 5-6) auf German Studies und zwar sind sie der Auffassung, dass in vielen Regionen außerhalb der deutschsprachigen Raum Bereiche geforscht werden, die eher nicht zur traditionellen Germanistik oder zum Fach DaF/DaZ zählen. Dies passiert unter vielfältigen Bedingungen. Auf einer Seite beschäftigen sich die Studierenden mit den gegenwärtigen kulturellen und gesellschaftlichen Verhältnissen und Entwicklungslinien der deutschsprachigen Länder, weil sie auf diese Weise besser für den Arbeitsmarkt vorbereitet werden können. Auf der anderen Seite ist die Tatsache, dass die Nachfrage nach Deutsch eher sinkend ist (vgl. Krumm, Fandrych, Hufeisen und Riemer 2011: 6). Deshalb entstehen Deutschabteilungen, die „Forschungs- und Lehrgebiete um gesellschaftspolitische, kulturgeschichtliche und kulturwissenschaftliche, philosophisch-politische oder auch wirtschaftswissenschaftliche Inhalte erweitert haben“ (Krumm, Fandrych, Hufeisen und Riemer 2011: 6). So kooperieren diese Abteilungen mit übergreifenden Europastudien-Programmen, die in der Lage sind, stärker politikwissenschaftliche, wirtschaftswissenschaftliche oder auch kulturwissenschaftliche Ausrichtung aufzuweisen und die sich auf Sprachkompetenz fokussieren. Viele Änderungen sind laut Krumm, Fandrych, Hufeisen und Riemer (2011: 6-7) auch im Bereich der sprachwissenschaftlichen Zugänge des Faches zu bemerken, die unter dem Eindruck der kommunikativen Wende und interkultureller und kulturwissenschaftlicher Ansätze entstanden sind. Auf diese Weise steht die Lernerperspektive im Fokus. Die Frage, ob die LernerInnen bildungssprachlich kompetent sind, wird als ein zentraler Untersuchungsgegenstand betrachtet. Die Versuche der linguistischen Ansätze und Theorien, Sprache umfassend zu betrachten und den Spracherwerb, Regeln und Regelmäßigkeiten aus der Lernerperspektive zu beschreiben, sind für das Fach DaF/DaZ von großer Bedeutung, besonders wenn anhand der Änderungen ein neues Verhältnis von Grammatik, Lexikon und kommunikativen Kontexten entsteht (vgl. Krumm, Fandrych, Hufeisen und Riemer 2011: 7). Ferner wird fremdsprachendidaktische und -methodische Forschung betrieben, in deren Mittelpunkt Gelingensbedingungen für Unterrichts-, Lehr- und Lernverfahren stehen. Es handelt sich darum, die Voraussetzungen, die von Lehrperson, der Institution, der Lernenden und des Unterrichtsablaufs erfüllt werden müssen, zu untersuchen. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik wird ebenfalls thematisiert, da die

sprachliche und kulturelle Heterogenität zunimmt (vgl. Krumm, Fandrych, Hufeisen und Riemer 2011: 8). Aufgrund zunehmender standardisierter Prüfungen auf allen Ebenen der Gesellschaft (Hochschule, Arbeitsmarkt und aufenthaltsrechtliche Regelungen) werden Prüfungsforschung und Prüfungsentwicklung als ein wichtiges Arbeitsgebiet des Faches anerkannt. Weitere Forschungsbereiche des Faches beziehen sich auf die Spracherwerbsforschung, die insbesondere Deutscherwerb in Migrationskontexten und Deutsch in Mehrsprachigkeitskontexten thematisiert. Zum letzten Forschungsbereich des Faches, den Krumm, Fandrych, Hufeisen und Riemer (2011: 9-11) nennen, zählen Sprachenpolitik, Schul- und Bildungspolitik. In diesem Bereich wird darüber entschieden, wie bildungserfolgreich die schulpflichtigen Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund und wie integrationserfolgreich erwachsene MigrantInnen sind, da sie am gesellschaftspolitischen Leben teilnehmen. Die Frage von der institutionellen Verankerung von Herkunftssprachenunterricht wird in diesem Forschungsbereich auch thematisiert. Die Position von Deutsch als Fremdsprache ist auch eine Frage der Politik, in dem Sinne, dass die Verantwortlichen in Bildungspolitik und -planung den Raum für Deutsch als Fremdsprache schaffen sollen. Schließlich stellt sich in der letzten Zeit die Frage nach dem Deutschen als Wissenschaftssprache, besonders in einer Zeit, in der das Englische als Publikationssprache in vielen Disziplinen an Gewicht zunimmt. Die Fragen betreffen auch die Schritte, die dazu dienen sollen, „die Rolle des Deutschen als Sprache insbesondere in der wissenschaftlichen Lehre und Ausbildung, aber auch der wissenschaftlichen Publikationstätigkeit zu fördern“ (Krumm, Fandrych, Hufeisen und Riemer 2011: 10).

2.5. Geschichte im deutschsprachigen und nicht-deutschsprachigen Raum

Dieses Kapitel beleuchtet die Geschichte des Faches im deutschsprachigen und in nicht-deutschsprachigen Raum. Was den nicht-deutschsprachigen Raum betrifft, wird die Geschichte der Germanistik in Kroatien vorgestellt, besonders weil das Deutsche in der geschichtlichen Entwicklung eine wichtige Rolle gespielt hat. Zuletzt wird die Österreichische Bibliothek als Beweis der Zusammenarbeit der zwei Staaten vorgestellt.

2.5.1. Deutschsprachiger Raum

Mit der Entwicklung des Faches Deutsch als Fremdsprache beschäftigen sich Krumm, Fandrych, Hufeisen und Riemer (2011). Sie beginnt schon im 15. Jh., aus dem das erste Lehrwerk für das Deutsch als Fremdsprache zu finden ist (vgl. Karnein 1976, zitiert nach Krumm, Fandrych, Hufeisen und Riemer 2011: 19). Unter mehreren Bedingungen ist Deutsch als Fremdsprache als wissenschaftliches Fach erst in den 70er und zu Beginn der 80er-Jahre im deutschen Sprachraum etabliert worden. Diese sind verschiedene Bezeichnungen, wie Deutsch als Fremdsprache, Deutsch als Zweitsprache, Interkulturelle Germanistik, Ausländer- oder Migrationspädagogik und Interkulturelle Kommunikation; verschiedene fachlichen Kontexte, wie germanistische und allgemeine Sprachwissenschaft, innerhalb der Literaturwissenschaft usw. (vgl. Krumm, Fandrych, Hufeisen und Riemer 2011: 19). Das Fach hat sich in Abhängigkeit von verfügbaren Professuren, örtlichem Interesse einzelner Fakultäten und praktischen Erfordernissen entwickelt. Nach dem Jahr 1970 existiert Deutsch als Fremdsprache im Bildungsbericht des Deutschen Bildungsrates, was im Unterschied zur früheren Zeit steht, da das Deutsche als Fremdsprache in Form von Sprachkursen in unterschiedlichen institutionellen Kontexten unterrichtet wird, wie beispielsweise die Akademischen Auslandsämter der Universitäten, der Deutsche Akademische Austauschdienst, das Goethe- und das Herder-Institut und private Sprachschulen. Es ist interessant zu erwähnen, dass das Goethe-Institut im Jahr 1962 die Einrichtung der „Arbeitsstelle für wissenschaftliche Didaktik“ begonnen hat. Die Absicht dieser Einrichtung war es, „dem dringenden Bedarf an Forschung und Lehrmaterialentwicklung abzuhelpfen“ (Krumm, Fandrych, Hufeisen und Riemer 2011: 20). Im Jahr 1971 kam es zur Einrichtung der „Zentralen Ausbildungsunterrichtsstätte“, die auch als die erste systematische Aus- und Fortbildungsmöglichkeit für Deutsch als Fremdsprache bezeichnet wird. Im spezifischen Bereich des Faches Deutsch als Zweitsprache sind unterschiedliche Zeitschriften entstanden, wie *Deutsch lernen*, *Ausländerkinder*, *Forum für Schule & Sozialpädagogik / Interkulturell*, *Ausländerkinder in Schule und Kindergarten*. Der Erwerb der Zweitsprache Deutsch und Angebote der Lehreraus- und Lehrerfortbildung wurden ab 1970 näher erforscht und weiterentwickelt. Da eigenständige Magister- und Promotionsstudiengänge für Deutsch- und Zweitsprache eingerichtet worden sind, ist es zur ersten Konsolidierung des Faches an den Hochschulen in der Bundesrepublik gekommen. In der Schweiz und Österreich sind vergleichbare Schritte in der Entwicklung zu erkennen, obwohl es zur Entwicklung eher später gekommen ist (vgl. Krumm, Fandrych, Hufeisen und Riemer 2011: 19 – 23).

Krumm (2017: 19-20) geht davon aus, dass es anhand von „Initiativen von oben“ zur Einrichtung von Professuren für Deutsch als Fremdsprache in Österreich kam. In Wien und in Graz (1993 und 1995) wurden erste Professuren für Deutsch als Fremdsprache ausgeschrieben. Auf diese Weise wurden diese Vermittlungsinstitutionen institutionalisiert. Weitere Schritte der Entwicklung beziehen sich auf die Etablierung der wissenschaftlichen, kulturellen und bildungsbezogenen Kontakte mit den mittel- und osteuropäischen Nachbarländern. Ferner ist Krumm (2017: 19-20) der Auffassung, dass es dank der österreichweiten „Gesamtstudienkommission Germanistik“, der Hochschulen Innsbruck und Graz, des Österreichischen Verbandes für Deutsch als Fremdsprache zur Einrichtung der Professuren gekommen ist. Ferner betont Krumm (2017: 22-23), dass obwohl das Fach Deutsch als Fremdsprache genannt wurde, das Deutsche als Zweitsprache als ein umfassendes gleichrangiges Fachgebiet betrachtet wird. Weiterhin sagt Krumm:

„Unser Engagement für Deutsch als Fremdsprache im Ausland ist nur dann glaubwürdig und erfolgreich, wenn wir die vorhandene ‚lebensweltliche Mehrsprachigkeit‘ in unserem eigenen Land akzeptieren, fördern und nutzen“ (Krumm 1994, 24 zitiert nach Krumm 2017: 23).

Anhand der Entwicklungen in Forschung und Lehre wurde an der Universität Wien 2008 die Professur für Deutsch als Zweitsprache ausgeschrieben. Ferner nimmt Krumm (2017: 24) mit seiner Wiener Antrittsvorlesung Bezug auf Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen mit der Absicht, dass Mehrsprachigkeit in den Schulsystemen verankert werden sollte und dass die von MigrantInnen und ihren Kindern mitgebrachten Sprachen akzeptiert werden sollten, wobei die deutsche Sprache ihre sprachliche Fähigkeiten nur erweitert. Krumm (2017: 25) ist der Ansicht, dass sowohl in Österreich als auch in nichtdeutschsprachigen Ländern unterschiedliche Sprachen in den Deutschunterricht mitgebracht werden, weshalb die Erkenntnisse der Mehrsprachigkeitsdidaktik in dem erfolgreichen Deutschunterricht genutzt werden (vgl. Krumm 2017: 25).

2.5.2. Nicht-deutschsprachiger Raum

In Kroatien wird das Deutsche als Fremdsprache an unterschiedlichen Institutionen unterrichtet. In der Volksschule wird das Deutsche meistens als zweite Fremdsprache gelernt. Was die zweite Oberstufe betrifft, wird das Deutsche auch als Fremdsprache gelernt. Es besteht die Möglichkeit, an Sprachschulen oder Instituten das Deutsche zu lernen. Was die

Hochschulausbildung betrifft, gibt es fünf Abteilungen für Germanistik in folgenden Städten: Zagreb, Osijek, Rijeka, Zadar und Split.

Was das Bachelorstudium betrifft, steht sprachpraktisches, landeskundliches und fachwissenschaftliches Basiswissen im Fokus. Nach dem Bachelorstudium wird darüber entschieden, ob man den Lehramtsstudiengang oder den Studiengang Übersetzen abschließen will oder nicht. Der erste Studiengang dient dazu, an verschiedenen Schultypen mit SchülerInnen verschiedener Altersstufen zu arbeiten. Auf der anderen Seite dient der Studiengang Übersetzen dazu, in unterschiedlichen Bereichen wie in Übersetzungsbüros, im Fachübersetzen, in der Übersetzung von Sachbüchern, sowie in der literarischen Übersetzung zu arbeiten und Dolmetschen (vgl. Abteilung für Germanistik, Philosophische Fakultät/Universität Zadar 2020). Im Folgenden werden die Abteilung für Germanistik in Zagreb und die Österreichische Bibliothek vorgestellt. Die Germanistik in Zagreb wird als ein Beispiel ausgewählt, da es sich um die Hauptstadt und Zentrum der sprachlichen Entwicklung des Deutschen handelt, wobei die Österreichische Bibliothek als Beweis der Zusammenarbeit zwischen Republik Österreich und Republik Kroatien betrachtet wird.

Die Geschichte der Germanistik in Zagreb beginnt mit der Gründung des Lehrstuhles für deutsche Sprache im Jahr 1895. Im Jahr 1897 kommt es zur Gleichsetzung des Lehrstuhles mit den deutschsprachigen Universitäten in Österreich-Ungarn. Sieben Jahre später wurde der Lehrstuhl als ein Institut anerkannt (Seminar für deutsche Philologie). Im Verlauf der Zeit haben kroatische Germanisten in den letzten Jahrzehnten an den aktuellen Forschungstendenzen in Sprach- und Literaturwissenschaft teilgenommen, wie Zdenko Škreb, Viktor Žmegač und Stanko Žepić. Die Wissenschaftler wie Škreb und Žmegač haben sich erfolgreich mit der Literaturwissenschaft beschäftigt, währenddessen hat sich Žepić mit der germanistischen Philologie beschäftigt. Als sich die Germanistik als ein Fach in Kroatien entwickelt, kommt es so zur Zusammenarbeit mit germanistischen Instituten im ehemaligen Jugoslawien, in Österreich und Deutschland, wie z.B. Zusammenarbeit mit Graz, München, Mainz, Berlin, Köln u.a. (vgl. Abteilung für Germanistik, Philosophische Fakultät/Universität Zagreb 2020)

Als Beweis der Zusammenarbeit der zwei Staaten und anlässlich des Beitritts der Republik Kroatien zur EU dient die Österreichische Bibliothek als Konzept der bilateralen Zusammenarbeit im Bereich Kultur und Wissenschaft. Es wird daran gearbeitet, dass sich die wissenschaftliche und berufliche Zusammenarbeit zwischen kroatischen und österreichischen WissenschaftlerInnen und ExpertInnen weiterentwickelt. Dort finden auch Konferenzen, Gastvorträge und Workshops, Filmabende und Zusammenkünfte mit österreichischen

SchriftstellerInnen und KünstlerInnen statt sowie Ausstellungen, runde Tische, Lesungen und Quiz (vgl. Abteilung für Germanistik, Philosophische Fakultät/Universität Zadar 2020). Solche Bibliotheken sind in Zagreb, Rijeka, Osijek und Zadar zu finden.

3. Passiv

Das folgende Kapitel der Masterarbeit widmet sich der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema Passiv. Im ersten Schritt soll das Kapitel das Passiv als Subkategorie des Genus Verbi vorstellen. Darauf aufbauend werden im nächsten Schritt unterschiedliche Formen des Passivs dargestellt. Die Formen, die in dem Kapitel beschrieben werden, sind Vorgangspassiv, Zustandspassiv, Rezipientenpassiv, passivähnliche Formen und Passiv mit Modalverben. Schließlich werden Passiv bildende Verben sowie Fehlerquellen der LernerInnen zur Sprache gebracht, da vorgesehen ist, nach diesem Kapitel die Methodik des Unterrichts zu besprechen.

3.1. Definition

Das Verb als eine flektierbare Wortart wird im Deutschen nach fünf Kategorien konjugiert. Zu diesen fünf Kategorien zählen Person, Numerus, Tempus, Modus und Genus Verbi (vgl. Hentschel und Weydt 2013: 32). Diese Kategorien werden nach Fandrych und Thurmair (2018: 53) als die grammatischen bezeichnet. Diese Masterarbeit fokussiert sich nur auf die Kategorie Genus Verbi. Es ist umstritten, wie Genus Verbi und Passiv definiert werden sollten. Aufgrund dieser Tatsache werden mehrere AutorInnen und ihre Auffassungen zu diesem Thema berücksichtigt.

Vogel (2012) widmet sich der Untersuchung des Passivs und erwähnt die kontroverse Frage der Definition von Genus Verbi und Passiv. Zwei Hauptrichtungen sind entstanden: der funktionalistische Ansatz, der von der semanto-pragmatischer Perspektive ausgeht und der strukturalistisch orientierte Ansatz, der auf morpho-syntaktischen Merkmalen beruht (vgl. Vogel 2012: 7). VertreterInnen des ersten Ansatzes, wie Croft (1994), Givón (1990) und Klaiman (1988), sind der Ansicht, dass „im Genus Verbi bzw. Aktiv und Passiv primär Manifestationen des Verhältnisses von Subjekt und Prädikat hinsichtlich der Merkmale Kontrolle, Topikalität, Affiziertheit“ zu sehen ist (Vogel 2012: 7). Außerdem vertreten die AutorInnen die Meinung, dass grammatische Merkmale, d.h. Morphologie und Syntax keine Rolle dabei spielen und dass Promotion/Vorstufung des Patiens und Demotion/Rückstufung

des Agens - zur Funktion des Passivs zählen (vgl. Vogel 2012: 7-8). Dies steht im Gegensatz zu VertreterInnen des morphologischen und syntaktischen Ansatzes, welcher Diathese und Genus Verbi getrennt definiert. Vogel (2012: 8) bezieht sich weiter auf Bußmann (2002: 166), der Auffassung ist, dass Diathese reguläre Valenzrahmenwechsel bedeutet. In dem Verhältnis von semantischen Rollen (Partizipanten) und syntaktischen Funktionen oder Relationen (Aktanten) ergibt sich die Basisdiathese, wobei Genus Verbi, Kausativ und Applikativ als abgeleitete Diathesen verstanden werden (vgl. Vogel 2012: 8). Genus Verbi als ein Fall der Diathese wird dadurch bezeichnet, dass „Aktiv mit der unmarkierten, das Passiv mit der markierten Konstruktion assoziiert wird“ (Vogel 2012: 8). Anhand der Zuordnung einer anderen syntaktischen Funktion zu der entsprechenden semantischen Rolle unterscheidet sich das Passiv vom Aktiv (vgl. Vogel 2012: 8).

Laut Barkowski und Krumm (2010: 101) wird Genus Verbi, auch Diathese oder Geschlecht des Verbs genannt, als morphologische Kategorie des Verbs bezeichnet, die zwischen Aktiv und Passiv unterscheidet. Der Unterschied zwischen zwei Genera, Aktiv und Passiv, die die deutsche Sprache kennt, liegt darin, dass das Passiv als die markierte Form durch Hilfsverben, bzw. analytisch ausgedrückt wird (vgl. Fandrych und Thurmair 2018: 53). Die unterschiedliche Darstellung einer Szene stellt einen weiteren Unterschied zwischen diesen zwei Genera dar. Dazu liegen folgende Beispiele vor (Fandrych und Thurmair 2018: 54).

Aktiv	Die Präsidentin überreicht dem Studenten die Urkunde.
Vorgangspassiv	Die Urkunde wird dem Studenten überreicht.
Zustandspassiv	Die Urkunde ist überreicht.
Rezipientenpassiv	Der Student bekommt die Urkunde überreicht.

Tab. 2: Unterschiede zwischen Aktiv und Passiv nach Fandrych und Thurmair (2018:54)

Fandrych und Thurmair (2018: 54) wollen mit den oben genannten Beispielen hervorheben, dass die gleiche Szene auf unterschiedliche Art und Weise dargestellt wird. In Passivsätzen liegt der Fokus auf einem von der Handlung Betroffenen, dem sogenannten Patiens. Durch das Passiv wird erlaubt, dass eine andere Blickrichtung eingenommen wird. Es kommt zur Darstellung eines Geschehens, das „aus der Perspektive des Patiens vorgangsbezogen (beim Vorgangspassiv) oder zustandsbezogen (beim Zustandspassiv)“ zu betrachten ist (Fandrych und Thurmair 2018: 54). Da das Passiv sich auf die Handlung fokussiert, wird das Passiv als nicht agensorientiert bezeichnet. Auf der anderen Seite dient das Aktiv dazu, dass der Handelnde, bzw. das Agens genannt wird (vgl. Fandrych und Thurmair 2018: 53-54).

Hentschel und Weydt behandeln das Thema Genus Verbi und sind der Auffassung, Genus Verbi sei eine Kategorie, „die das Verhältnis des Verbs zum Subjekt des Satzes, die Richtung der in ihm ausgedrückten Handlung ausdrückt“ (2013: 113). Im Anschluss daran beziehen sich Hentschel und Weydt auf die Diathese, welche eine „Veränderung von Anzahl und Rollen im Satz enthaltenen Argumente“ bedeutet und mit dem Begriff von Genus Verbi identisch ist (2013:113). Ein Grundmerkmal des Passivs ist die Tatsache, dass sich das Subjekt von dem Agens unterscheidet. Weiterhin wirkt das Subjekt im Passivsatz als das Ziel, das Opfer oder der von einer Handlung betroffene Gegenstand, wobei sich die Handlung auf das Subjekt des Satzes orientiert (vgl. Hentschel und Weydt 2013: 113). Oft passiert es, dass das Subjekt mithilfe der Präpositionen *von* oder *durch* ausgedrückt wird, was dann Passiv-Agens genannt wird. Beispielhaft ist der folgende Satz:

„Die Post wird von der (durch die) Sekretärin sortiert“ (Fandrych und Thurmair 2013: 113-114)

Welke (2019: 34) untersucht anhand des Beispiels *werden*-Passiv zwei traditionelle alternative Passiverklärungen: Passiv als Konversion und Passiv als Vorgangskonstruktion. Mit dem Begriff *passivisch* werden laut Welke (2019: 34) Konstruktionen bezeichnet, die anhand der Konstruktionsableitungen weiter zur Herausbildung der unterschiedlichen Formen des Passivs dienen, wie *werden*-Passiv, *bekommen*-Passiv, Zustandpassiv und passivische Konstruktionen mit *bekommen*, *kriegen*, *erhalten*. In dem ersten Fall, in dem das Passiv als Konversion betrachtet wird, geht Welke (2019: 375) davon aus, dass „Konversionen aus Konstruktionen mit aktivischen Verben beschrieben werden“. Mit Bezug auf Jung (1953: 209) stellt Welke fest, dass das Passiv als die Umkehrform der Norm betrachtet wird, mit der das Passiv als „das Ergebnis einer zielgerichteten, funktionsorientierten Umformung (Konversion) der Konstruktion (des Satzes) in der Tätigkeit der Sprecher/Hörer und nicht nur das Verfahren des Lehrers im Unterricht oder des Grammatikers bei der Passiverklärung“ betrachtet wird (Welke 2019: 375). Dies steht im Unterschied zur zweiten Perspektive der Passiverklärung, die „dem Passiv eine gegenüber dem Aktiv geänderte Konstruktionsbedeutung zuschreibt, und zwar eine Vorgangsbedeutung im Unterschied zur Handlungs- bzw. Tätigkeitsbedeutung des Aktivs“ (Welke 2019: 380). Welke (2019: 380) stellt einige AutorInnen vor, die diese Meinung vertreten, beispielsweise Weisgerber (1963), Erben (1960), Brinkman (1971). Aus der Sicht der Konstruktionsgrammatik unterscheidet man zwischen zwei Passivkonstruktionen (vgl. Welke 2019: 382-383):

- Nomen – werden + Partizip II
- Es – werden + Partizip II

Dazu zählen mehrere Variationen. In dem ersten Schema werden das unpersönliche Vorgangspassiv und unpersönliche *es* in Erstposition in Bezug genommen. Das zweite Schema betrifft unpersönliche Konstruktionen mit einem Modifikator oder einem nicht-Akkusativ-Argument in Erstposition (vgl. Welke 2019: 383).

Für Glück und Rödel ist das Passiv eine Subkategorie des Genus Verbi, bei der man im Unterschied zum Aktiv nicht das Agens als Subjekt (nominal also als Einheit im Nominativ) bemerken kann, „sondern entweder das Patiens (im Aktiv das Akkusativobjekt) oder der Rezipient (im Aktiv das Dativobjekt) als Subjekt zum passivierten Verb erscheint oder ein Subjekt im P.-Satz überhaupt nicht realisiert ist, bzw. ledigl. formal durch ein Platzhalter-*es*“ (Glück und Rödel 2016: 500). Es wird besonders hervorgehoben, dass Passiv nicht in allen Sprachen zu finden ist. Im Gegensatz zur deutschen Sprache wird das Passiv in einigen Sprachen als eine synthetisch gebildete Formvariante des Verbs bezeichnet. Anschließend wurde das *werden*-Passiv in der älteren germanistischen Forschung als Passiv anerkannt, bis Glinz (1952) das *sein*-Passiv als echtes Passiv bestätigt hat (vgl. Glück und Rödel 2016: 500). Darüber hinaus gilt das Passiv als „verbale Ausdrucksform zur geschehensbezogenen Wiedergabe eines Sachverhalts“ (Glück und Rödel 2016: 501). Glück und Rödel (2016: 501) nehmen Bezug auf Leiss (1992), die der Ansicht ist, dass Agensreduktion als Begleiterscheinung und das Passiv als definitive Form zu betrachten sind, bzw. das Passiv „bringt ein definites Patiens in thematische Position und vermeidet Definitheit im Rhemabereich“ (Glück und Rödel 2016: 501).

3.2. Passivtypen

Im folgenden Kapitel wird versucht, alle Passivtypen und deren Merkmale vorzustellen. Merkmale, wie Formbildung und Verben, die das Passiv bilden können, werden in Betracht gezogen. Zu den Passivtypen in der deutschen Sprache zählen drei verschiedene Typen: Vorgangs-, Zustands- und das Rezipientenpassiv. Weiterhin gibt es passivähnliche Formen, die auch in dieser Masterarbeit dargestellt werden. Zur Gruppe von Verben, die Passiv ausdrücken, zählen auch Modalverben, die später in diesem Kapitel thematisiert werden.

3.2.1. Vorgangspassiv

Das Vorgangspassiv, auch *werden*-Passiv genannt, stellt alle Passiv-Bildungen dar, die mit dem Verb *werden* und dem Partizip des Vollverbs gebildet werden. Auf diese Weise ist möglich, das Geschehen, das im Prädikat als Vorgang geschildert wird, auszudrücken (vgl. Hentschel und Weydt 2013: 117). Imo (2016: 44) merkt an, dass mit dem Vorgangspassiv ausgedrückt wird, dass „jemand oder etwas gerade etwas erleidet“. Laut Heringer (2013: 35) sei das Vorgangspassiv der Prototyp des Passivs. Für Fandrych und Thurmair (2018: 54) wird das Vorgangspassiv, als das zentrale Passiv im Deutschen, analytisch gebildet, d.h. das Verb *werden* und Partizip II dienen zur Bildung des *werden*-Passivs. Fandrych und Thurmair erwähnen die Tatsache, dass alle Tempusformen und Konjunktivformen vom Vorgangspassiv gebildet werden können. Exemplarisch sei dies verdeutlicht an der unten stehenden Tabelle.

Tempus	3. Person Singular	3. Person Plural
Präsens	Der Konzertsaal wird gebaut.	Die Spiele werden eröffnet.
Präteritum	Der Konzertsaal wurde gebaut.	Die Spiele wurden eröffnet.
Perfekt	Der Konzertsaal ist gebaut worden.	Die Spiele sind eröffnet worden.
Plusquamperfekt	Der Konzertsaal war gebaut worden.	Die Spiele waren eröffnet worden.
Futur I	Der Konzertsaal wird gebaut werden.	Die Spiele werden eröffnet werden.
Futur II	Der Konzertsaal wird gebaut worden sein.	Die Spiele werden eröffnet worden sein.

Tab. 3: Tempusformen von Vorgangspassiv nach Fandrych und Thurmair (2018: 55)

Ferner weisen Fandrych und Thurmair (2018: 55) darauf hin, dass sich die Perfektform im Vorgangspassiv von dem Perfekt des Kopulaverbs unterscheidet, was in folgenden Sätzen sichtbar ist:

„Das Baby ist gefüttert worden. – Perfekt Vorgangspassiv“

„Das Baby ist müde geworden. – Perfekt Kopulaverb“ (Fandrych und Thurmair 2018: 55)

Im Folgenden bezieht sich die theoretische Auseinandersetzung auf die Frage, ob Agens im Passivsatz ausgedrückt werden muss oder nicht und welche Gründe zu nennen sind, falls ein Agens nicht ausgedrückt wird. Es passiert oft, dass beim Vorgangspassiv das Agens nicht

ausgedrückt wird. Dies liegt daran, dass das Agens entweder unbekannt oder allgemein bekannt ist. Deshalb sind in der folgenden Tabelle mögliche Gründe zusammengestellt, warum das Agens nicht ausgedrückt wird.

Beispiel	Mögliche Gründe
Heute Nacht ist im Rathaus eingebrochen worden.	Agens unbekannt
Die Zimmer werden zuverlässig täglich gereinigt.	Agens selbstverständlich bzw. irrelevant
Ihr Antrag auf Kostenerstattung wird abgelehnt.	Generelles Agens selbstverständlich (die Behörde), spezifisches Agens (Frau x) soll nicht genannt werden
Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, warum...	Autor möchte sich nicht nennen
Die Dorfbewohner wurden vertrieben.	Agens soll nicht genannt werden
Flecken werden mit handelsüblichen Reiniger entfernt.	Agens unspezifisch, verallgemeinernde Funktion („alle Nutzer“)
Die Polizisten werden zu schlecht bezahlt.	Agens unspezifisch
Adam und Eva wurden aus dem Paradies vertrieben.	Agens allgemein bekannt

Tab. 4: Ausdruck des Agens nach Fandrych und Thurmair (2018: 57)

Wenn das Agens doch ausgedrückt wird, geschieht dies in der Regel mithilfe einer Präpositionalphrase mit *von*. So ist es möglich, auch den Handelnden besonders hervorzuheben. Dies liegt daran, dass wenn das Agens im Passivsätzen angeschlossen wird, das Agens am Satzende steht; es handelt sich um die sogenannte Rechtstendenz. Obwohl die Präposition *von* eine üblicherweise in Passivsätzen verwendete Präposition ist, dient die Präposition *durch* auch zum Ausdruck des Agens im Passivsatz. Um diese Präposition im Passiv zu verwenden, soll „der Auslöser der Handlung ein (unpersönliches) Mittel oder Instrument“ (Fandrych und Thurmair 2018: 57) sein. Im Fall des unpersönlichen Passivs dienen solche Äußerungen zum Ausdruck der Aufforderungen. All das zeigt sich in folgenden Beispielsätzen.

- „Die Urkunde wurde direkt vom Ministerpräsidenten überreicht.“
- „Er wurde von einem Unbekannten überfallen.“

„Hier wird nicht diskutiert, hier wird studiert! Jetzt wird aber geschlafen!“ (Fandrych und Thurmair 2018: 57)

Fandrych und Thurmair (2018: 55) werfen die Frage nach Verben auf, mit denen ein Vorgangspassiv gebildet werden kann. Es lässt sich feststellen, dass man von den meisten transitiven Verben, bzw. Verben, die ein Akkusativobjekt verlangen, das Vorgangspassiv bilden kann. Bei solchen Umformulierungen ist es wichtig zu erwähnen, dass „das Akkusativobjekt des Aktivsatzes im Passivsatz zum Subjekt wird“ (Fandrych und Thurmair 2018: 55). Solche Akkusativobjekte nennen Hentschel und Weydt (2013: 115) das sogenannte *Patiens*, bzw. der/die Erduldende. Dativ- und Präpositionalobjekte, die in unten stehenden Sätzen kursiv geschrieben werden, ändern ihre Rolle im Satz nicht. Solche Situation kann man in nächsten Beispielsätzen bemerken:

„Da baut die Stadt **einen Konzertsaal**. → Da wird **ein Konzertsaal** gebaut.“

Akkusativobjekt

Subjekt

„Die Eltern schenken *dem Sohn* **einen Ball**. → *Dem Sohn* wird **ein Ball** geschenkt.“

Akkusativobjekt

Subjekt

„Die Mitarbeiter bitten **den Chef** *um Geduld*. → **Der Chef** wird *um Geduld* gebeten.“

Akkusativobjekt

Subjekt

(Fandrych und Thurmair 2018: 55)

3.2.2. Zustandspassiv

Eine weitere Form des Passivs ist das Zustandspassiv, das mit dem Hilfsverb *sein* und dem Partizip II gebildet wird. Im Unterschied zum Vorgangspassiv stellt das Zustandspassiv das Geschehen dar, das als ein Zustand bezeichnet wird (Hentschel und Weydt 2013: 117). Diesen Zustand beschreiben Fandrych und Thurmair (2018: 58) als Resultat einer vorangegangenen Handlung, wie die folgenden Beispielsätze nachweisen.

„Die Fenster sind weit geöffnet. → Zustand nach einer Handlung des Öffnens“

„Die Blumen sind gegossen. → Zustand nach einer Handlung des Gießens“ (Fandrych und Thurmair 2018: 58)

Was die Tempusformen des Zustandspassivs betrifft, sind alle möglich. Trotzdem werden nicht alle tatsächlich verwendet. Fandrych und Thurmair (2018: 58) weisen darauf hin, dass die Formen des Präsens und des Präteritums oft verwendet werden. Dem stimmen sich Hentschel und Weydt nur teilweise zu. Nämlich sind sie der Auffassung, dass die Form des Perfekts auch verwendet wird (vgl. Hentschel und Weydt 2013: 117). Darüber hinaus folgt die Tabelle, die alle Formen des Zustandspassiv darstellt.

Tempus	1.Person Singular
Präsens	Ich bin geimpft.
Präteritum	Ich war geimpft.
Perfekt	Ich bin geimpft gewesen.
Plusquamperfekt	Ich war geimpft gewesen.
Futur I	Ich werde geimpft sein.
Futur II	Ich werde geimpft gewesen sein.

Tab. 5: Tempusformen von Zustandspassiv nach Hentschel und Weydt (2013: 117)

Im nächsten Schritt stellt man fest, dass das Zustandspassiv nur mithilfe transitiver Verben gebildet werden kann. Unter diesen transitiven Verben versteht man nur Verben, die einen Zustand als Resultat, bzw. eine abgeschlossene Handlung darstellen (Fandrych und Thurmair 2018: 58). Hentschel und Weydt nennen einige Ausnahmen, bei denen es möglich ist, das Zustandspassiv mit einem durativen Verb zu bilden. Der Grund liegt darin, dass die Absicht des/der SprecherIn ist, eine abgeschlossene, erledigte Handlung hervorzuheben, wie beispielsweise:

„Also, die Blumen sind gegossen, die Katze ist gefüttert und gestreichelt, jetzt muss ich mich noch um die Post kümmern.“ (Hentschel und Weydt 2013: 119)

3.2.3. Rezipientenpassiv

Rezipienten-, Dativ- oder *bekommen*-Passiv ist eine weitere Form des Passivs, deren Status im Deutschen lang umstritten war (Hentschel und Weydt 2013: 120). Die Begründung dafür sei die Tatsache, dass diese Form des Passivs eine relativ neue, noch nicht völlig verfestigte Konstruktion ist (vgl. Fandrych und Thurmair 2018: 60). Die Verben *bekommen*, *erhalten* oder *kriegen* bilden zusammen mit dem Partizip II das Rezipientenpassiv, wobei *erhalten* als hochsprachlich und *kriegen* als umgangssprachlich betrachtet werden (vgl. Fandrych und

Thurmair 2018: 60). Im Unterschied zu anderen Formen des Passivs wird das Dativobjekt des Aktivsatzes zum Subjekt des Passivsatzes (vgl. Hentschel und Weydt 2013:120). Dazu liegen folgende Beispielsätze:

„Die Präsidentin überreicht **dem Studenten** die Urkunde.“

Dativobjekt

„**Der Student** bekommt die Urkunde überreicht.“

Subjekt

(Fandrych und Thurmair 2018: 60)

Fandrych und Thurmair weisen darauf hin, dass das Rezipientenpassiv mit Verben des Gebens und Nehmens und Kommunikationsverben gebildet wird, was folgende Beispielsätze auch darstellen:

„Der Minister bekam das Schreiben zugeschickt.“

„Die Eltern bekommen das Sorgerecht entzogen.“

„Bauherren bekommen von der Bank günstig Geld geliehen.“

„Die kranke Schülerin bekam die Aufgaben schriftlich erklärt.“

„Sie kriegte die Geschichte von ihrer Nachbarin brühwarm erzählt.“

(Fandrych und Thurmair 2018: 61)

Vogel (2012: 213) nimmt Bezug auf Ebert (1978: 63), der feststellt, dass im Rezipientenpassiv keine subjektlose Variante zu finden ist und dass das Rezipientenpassiv aufgrund der passivfähigen Verben strukturell mit dem kanonischen Passiv ähnlich ist. Im Anschluss daran werden vier Entwicklungsstufen vorgestellt, die laut Ebert (1978: 63) die Grammatikalisierung des Dativpassivs zeigen (zitiert in Vogel 2012: 214):

1. Stufe I, die sich in dem folgenden Satz zeigt, in dem das Objekt Spielzeug des Verbs *schenken* und des Verbs *bekommen* ist, z.B.: *Der kleine Hans bekam das Spielzeug geschenkt.*
2. Stufe II, auf der es zur teilweisen Aufhebung der strengen Selektionsbeschränkungen zwischen erhalten/bekommen und dem Akkusativobjekt im Form eines Nebensatzes als Objekt kommt, wie beispielsweise: *Als ich...geschrieben erhielt, dass...; ...der seine Worte wiedererzählt bekam.*

3. Stufe III, auf der sich die im Widerspruch zu erhalten oder bekommen stehende Semantik entwickelt, wie beispielsweise: Der Betrunkene bekam/kriegte sofort die Fahrerlaubnis entzogen.
4. Stufe IV, die aufgrund der Tatsache, dass kein Akkusativobjekt selektiert wird, die vollständige Auxialisierung der Verben bekommen, kriegen und erhalten zeigt, wie beispielsweise: *Hans bekam/kriegte von uns geholfen/geschmeichelt/gekündigt/vorgelesen*. Trotzdem wird die Grammatikalisierung noch nicht geklärt. Die Begründung dafür sind gewisse Beschränkungen im Gegenwartssdeutschen (vgl. Vogel 2012: 214).

3.2.4. Passivähnliche Formen

Zur Gruppe der passivähnlichen Formen, auch Passivperiphrasen nach Hentschel und Weydt (2013: 121) genannt, zählen die mit dem Passiv vergleichbaren Ausdrücke, die „ebenfalls die Möglichkeit bieten, das Agens nicht zu nennen, bisweilen auch verbunden mit einer Veränderung der semantischen Rollen“ (Fandrych und Thurmair 2018: 61). Im Anschluss daran erklärt Vogel (2012: 216), dass Passivperiphrasen mit einer aktivischen Form aber passivischen Bedeutung in *werden*-Passiv überführt werden können. Außerdem werden sie so wie durch Akkusativkonversion als auch durch modale Komponente ausgezeichnet, was auf Agentivität hinweist (vgl. Vogel 2012: 216).

In einem nächsten Schritt folgt die Unterteilung der passivähnlichen Formen, die von Fandrych und Thurmair vorgestellt werden:

1. Adjektive mit den Suffixen -bar und -lich, die passivisch und modal verstanden werden, z.B.: Das Wasser ist trinkbar. → *Das Wasser kann getrunken werden*.
2. Sein + zu + Infinitiv-Konstruktion, die einer Passivkonstruktion mit Modalverben ähnelt, z.B.: *Das Buch ist unbedingt vor Semesterbeginn zu lesen* → *Das Buch muss gelesen werden*.
Das Buch ist spannend und gut zu lesen. → *Das Buch kann gelesen werden*.
3. Lassen + zu + Infinitiv-Konstruktion, die einer Passivkonstruktion mit Modalverb *können* ähnelt, z.B.: *Das Buch lässt sich gut lesen.* → *Das Buch kann gut gelesen werden*.
4. Bestimmte Funktionsverbgefüge mit passivischer Bedeutung, z.B.: *Anerkennung finden, Gehör finden, Anregungen bekommen, einen Auftrag bekommen, Zustimmung erfahren, eine Änderung erfahren* usw.

5. Pronomen man, im Falle dass mit dem Pronomen gut verallgemeinert werden kann, z.B.: *Im Internet kann man rund um die Uhr einkaufen.* → *Im Internet kann rund um die Uhr eingekauft werden.*
6. Bestimmte Reflexivkonstruktionen mit passivischen Bedeutung, z.B.: *Das Buch liest sich gut.* → *Man kann das Buch gut lesen. / Das Buch kann gut gelesen werden.*
7. Verb gehören + Partizip II, wobei passivische und modale Konstruktion gebildet wird, deren Modalität eine gewisse Norm ausdrückt, z.B.: *Das gehört verboten.* → *Das sollte verboten werden. / Der Dieb gehört betrafft.* → *Der Dieb sollte bestraft werden.* (Fandrych und Thurmair 2018: 61-62)

3.2.5. Modalverben

Zur Gruppe der Modalverben zählen meistens folgende Verben: *können, müssen, wollen, sollen, dürfen* und *mögen*. Zu dieser Gruppe der Verben kann das Verb *lassen* noch einbezogen werden (vgl. Welke 2019: 290). Wenn die Modalverben für die Bildung des Passivs verwendet werden, ist hervorzuheben, dass im Falle des Passivs Perfekt und Passivs Plusquamperfekt mit Modalverben immer das Hilfsverb *haben* verwendet wird, beispielsweise:

„Franz hat untersucht werden müssen.“ (Buscha, Szita und Raven 2013: 55)

Im Anschluss daran steht das Modalverb an letzter Stelle im Nebensatz, zum Beispiel:

„Ich weiß nicht, wann Franz untersucht werden muss / musste.“

„Ich weiß nicht, wann Franz hat untersucht werden müssen.“ (Hentschel und Weydt 2013: 55)

Anhand der passivähnlichen Formen, die Fandrych und Thurmair (2018) gelistet haben, lässt sich feststellen, dass Modalverben eine der wichtigsten Rollen spielen, wenn es sich um die Ersatzformen des Passivs handelt. So führen Buscha, Szita und Raven (2013: 62) aus, dass einige passivähnliche Formen modale Funktion ausüben. Als Exempel mag folgende Tabelle dienen.

Ersatzform	Beispielsatz	Modale Funktion	Passivsatz
sich lassen + Infinitiv	Die Aufgabe lässt sich leicht lösen.	Möglichkeit	Die Aufgabe kann leicht gelöst werden.
reflexive Formen	Die Aufgabe löst sich leicht.	Möglichkeit	Die Aufgabe kann leicht gelöst werden.
sein + zu + Infinitiv	Die Aufgabe ist leicht zu lösen. Die Tür ist abends abzuschließen. Die Nebenwirkungen des Medikaments sind nicht zu unterschätzen.	Möglichkeit Notwendigkeit / Auftrag Empfehlung / Verbot	Die Aufgabe kann leicht gelöst werden. Die Tür muss / soll abends abgeschlossen werden. Die Nebenwirkungen des Medikaments dürfen / sollten nicht unterschätzt werden.
sein + Adjektiv auf -bar oder -lich	Der Diamant ist unverkäuflich.	Möglichkeit	Der Diamant kann nicht verkauft werden.
zu + Partizip I	Das sind sofort umsetzende Maßnahmen.	Notwendigkeit	Die Maßnahmen müssen sofort umgesetzt werden.

Tab. 6: Modale Funktionen von passivähnlichen Formen nach Buscha, Szita und Raven (2013: 62)

3.3. Passiv bildende Verben

Des Weiteren vertreten Fandrych und Thurmair (2018: 55-56) die Auffassung, dass nicht nur transitive Verben das Passiv bilden können. Zu dieser Gruppe der Verben zählen auch intransitive Verben. Die Gruppe der intransitiven Verben besteht aus Verben, die kein Akkusativobjekt fordern und deren Sätze kein Subjekt enthalten. Solche Verben dienen dazu, dass die Handlung oder der Vorgang im Mittelpunkt stehen. Wie Hentschel und Weydt (2013: 115) ausführen, bilden solche Verben das unpersönliche Passiv, wobei das Pronomen *es* dazu dient, das Subjekt nur formal auszudrücken. Im Anschluss daran wollen Hentschel und Weydt (2013: 116) besonders hervorheben, dass „keiner der an der Handlung Beteiligten, weder Agens noch Patiens, ausgedrückt werden muss“. Auf diese Weise steht die im Verb ausgedrückte Tätigkeit im Mittelpunkt der Aussage, beispielsweise:

„Es wurde viel gelacht.“

„Dir kann geholfen werden.“ (Hentschel und Weydt 2013: 115)

Darüber hinaus stellen Fandrych und Thurmair (2018: 56) fest, dass der Ausdruck *es* kein Subjekt darstellt. Dieser Ausdruck nennt man Vorfeld-*es* und kommt in einem Satz nicht vor, „wenn das Vorfeld anderweitig besetzt ist“. Klar wird dies in folgenden Beispielsätzen:

„Es wird morgen in drei Gruppen gelaufen.“

„Morgen wird in drei Gruppen gelaufen.“ (Fandrych und Thurmair 2018: 56)

Vogel (2012: 10) geht davon aus, dass unpersönliche Passiv durch mehrere Merkmale bezeichnet wird. Erstens ist die Tatsache, dass es anhand der Objekte subjektlos ist, denn es sind keine Objekte im Satz zu finden oder sie nicht als Teil des Subjekts betrachtet werden. Außerdem sind kein Subjekt und keine Kongruenz im Satz zu finden. Deshalb herrscht im Verb eine einheitliche Flexionsform. Vogel (2012: 11) zufolge kommt persönliches Passiv als erstes in einer Implikationshierarchie vor. Danach folgt unpersönliches Passiv von Intransitiva. Als Letztes in der Implikationshierarchie wird das unpersönliche Passiv von Transitiva bezeichnet. Wie Fandrych und Thurmair (2018: 56) ausführen, zählen folgende Verben zu nicht passivierbaren Verben:

- reflexive Verben,
- Verben des Besitzens, beispielsweise: *haben, besitzen und bekommen,*
- Verben, die Zustände anzeigen, beispielsweise: *dauern, wohnen,*
- Verben mit einer Maßangabe, beispielsweise: *kosten, wiegen*

Trotzdem sind mehrere Ausnahmen in der deutschen Sprache zu finden. Deshalb ist es möglich, unpassivierbare Verben in einem Passivsatz zu verwenden:

- *Ich bin dann nach vielen Monaten Streit gegangen worden.* (ironisch für: Ich wurde hinausgeworfen.),
- *Er ist regelrecht aus dem Raum geredet worden.* (Transitivierung eines intransitiven Verbs durch Kausativierung und Dynamisierung),
- *In der vorliegenden Arbeit wird sich mit dem Imperativ beschäftigt.* (Passivierung eines reflexiven Verbs, vor allem in Wissenschaftstexten; nicht normgerecht) (Fandrych und Thurmair 2018: 56)

3.4. Fehlerquellen

Im Folgenden soll näher auf die Fehlerquellen eingegangen werden, die in der ausgewählten Literatur besprochen werden. Fandrych und Thurmair (2018: 53) weisen auf mehrere Fehlerquellen beim Passiv hin. Das Erste, was die AutorInnen nennen, ist die Tatsache, dass in vielen Sprachen kein Passiv zu finden ist, insbesondere findet das unpersönliche Passiv in mehreren Sprachen keine Entsprechung. Sodann unterscheidet sich die deutsche Sprache von anderen europäischen Sprachen, was die Bildung des Passivs und die Existenz des Zustandspassivs betrifft, beziehungsweise viele Sprachen bilden das Passiv mit dem Verb *sein*, wie beispielsweise das Englische (engl. *be*), das Französische (franz. *être*), das Spanische (span. *ser*). Im Fall der Bildung des Vorgangspassivs bleiben Dativ- und Präpositionalobjekte unverändert, was im Unterschied zu anderen Sprachen steht, zum Beispiel im Englischen: *I was given the ball* (vgl. Fandrych und Thurmair 2018: 55). Ein weiteres Problem stellt das unpersönliche Passiv dar, bzw. die Passivformen von nicht-transitiven Verben, was für Nicht-MuttersprachlerInnen eine Fehlerquelle darstellen kann (vgl. Fandrych und Thurmair 2018: 56). Der Unterschied zwischen Zustandspassiv im Präsens und Präteritum und Perfekt und Plusquamperfekt Aktiv kann auch als eine Fehlerquelle dargestellt werden, was in der Tabelle sichtbar ist.

Zustandspassiv	Perfekt Aktiv
Das Feuer ist gelöscht.	Das Feuer ist aufgelodert.

Tab. 7: Unterschied zwischen Zustandspassiv und Perfekt nach Hentschel und Weydt (2013: 119)

In diesem Fall ist es manchmal zweifelhaft, ob es sich um ein Zustandspassiv oder ein Perfekt Aktiv handelt. Daher schlagen Hentschel und Weydt (2013: 119) vor, um den Unterschied zu erkennen, sollte man die Form *worden*, ein Vorgangspassiv im Präsens oder ein Präsens Aktiv hinzufügen. So kann man nicht sagen: *Das Feuer ist aufgelodert worden* oder *Das Feuer wird aufgelodert*. Die richtige Form ist dann das Präsens Aktiv, bzw. *Das Feuer lodert auf* (vgl. Hentschel und Weydt 2013: 119). Auf diese Weise stellt man fest, dass es sich um ein Perfekt Aktiv handelt. Um ein Zustandspassiv zu unterscheiden, versucht man es mit der Form *Das Feuer löscht* und stellt fest, dass es nicht akzeptabel ist, da es sich um ein Präsens vom Zustandspassiv handelt. Des Weiteren nennen Hentschel und Weydt (2013: 119) weitere Möglichkeiten, wie man die Formen unterscheiden kann. In folgendem Beispielsatz *Er ist*

unrasiert / ungebildet stellt man die Frage, ob es die Verben *unrasieren* oder *unbilden* im Deutschen gibt. Da das Deutsche solche Verben nicht kennt, lässt sich feststellen, dass es aus diesen Verben nicht möglich ist, ein Zustandspassiv oder ein Perfekt Aktiv zu bilden und dass es sich um Prädikat handelt (vgl. Hentschel und Weydt 2013: 119).

Letztendlich stellen Fandrych und Thurmair (2018: 60) die Frage, welches Hilfsverb für die Bildung des Passivs, d.h. ob Vorgangs- oder Zustandspassiv verwendet werden soll. Sie weisen darauf hin, dass meistens im Präteritum eine Fehlerquelle zu finden ist, da „der Unterschied zwischen einer vorgangsbezogenen und einer zustandsbezogenen Sichtweise nicht immer so offensichtlich ist“ (Fandrych und Thurmair 2018: 60). In diesem Fall soll man sich der Temporalangaben bedienen, wenn es möglich ist, beispielsweise in folgenden Sätzen:

„Die Ausstellung war seit zwei Tagen geschlossen.“ → Zustand ab Zeitpunkt x

„Die Ausstellung wurde vor zwei Tagen geschlossen.“ → Vorgang zum Zeitpunkt x

„Die jungen Pflanzen waren nach dem Sturm zerstört.“ → Zustand nach Ereignis

„Die jungen Pflanzen wurden durch den Sturm zerstört.“ → Vorgang durch Ereignis

(Fandrych und Thurmair 2018: 60)

4. Didaktisch-methodische Prinzipien

Im Fokus des vierten Kapitels stehen didaktisch-methodische Prinzipien, die im DaF/DaZ-Unterricht verwendet werden. Erstens werden Fremdsprachendidaktik und Sprachlehr-/lernforschung als Oberbegriffe dargestellt. Die didaktisch-methodischen Prinzipien werden im nächsten Schritt näher erklärt. In dem dritten Schritt wird die Planung des Unterrichts thematisiert, wobei der Unterschied zwischen Aufgabe und Übung und unterschiedliche Sozial- und Arbeitsformen von großer Bedeutung sind.

4.1. Fremdsprachendidaktik und Sprachlehr-/lernforschung

Zu Wissenschaftsdisziplinen, die sich mit dem Erwerb, Lernen und Lehren der Fremd- bzw. Zweitsprachen beschäftigen, zählen Fremdsprachendidaktik und Sprachlehr-/lernforschung. Das Ziel dieser Wissenschaftsdisziplinen ist konzeptbildende und/oder empirisch begründete Veränderung der didaktisch-methodischen Verfahren und (Fremdsprachen-)Lernstrategien.

Zum einen widmet sich die Fremdsprachendidaktik der Frage des schulischen Fremdsprachenlernen und -lehrens. Zum anderen ist der Fokus der Sprachlehrforschung auf andere institutionelle Kontexte, wie Fremdsprachenlehrerausbildung im tertiären und/oder quartären Bildungsbereich (Hochschulen und Erwachsenenbildung) gerichtet (vgl. Burwitz-Melzer et al. 2016: 1).

4.2. Prinzipien

Burwitz-Melzer, Mehlhorn, Riemer, Bausch und Krumm (2016: 315) stellen fest, dass die Einigkeit über die Definition und über Art und Zahl von didaktisch-methodischen Prinzipien zweifelhaft ist und dass Begriffe wie „Unterrichtsprinzipien“, „didaktisch-methodische“ bzw. „methodisch-didaktische Prinzipien“ als Synonyme betrachtet werden. Die AutorInnen (2016: 315) nehmen Bezug auf Kron (1993: 38), der sich mit dem Verhältnis von Didaktik und Methodik befasst und der Auffassung ist, dass zwei Arten der Beziehungen zu klären sind. Einerseits wird Methodik als Teil der Didaktik betrachtet, wobei sich Didaktik mit den allgemeinen, stärker pädagogischen und curricularen Fragen beschäftigt, auch die Frage nach dem „Was“ genannt. Andererseits untersucht die Methodik das „Wie“ und die praktische Umsetzung. Mit der zweiten Beziehung nach Kron versteht man, dass Methodik der Didaktik klar nachgeordnet ist, wobei zuerst die Ziele und Inhalte des Unterrichts didaktisch begründet werden. Danach folgen methodische und organisatorische Verfahren (vgl. Burwitz-Melzer et al. 2016: 315). Des Weiteren vertreten die AutorInnen (2016: 316) die Ansicht, dass die Didaktik als Wissenschaft, die sich mit Lehren und Lernen beschäftigt, betrachtet wird, und dass didaktisch-methodische Prinzipien oder Unterrichtsprinzipien auf den Unterricht orientiert sind. Dem Begriff *Unterrichtsprinzipien* werden unterschiedliche Begriffe zugerechnet. So unterscheidet Wiater (2014) zwei verschiedene Gruppen der Unterrichtsprinzipien: fundierende, zu der Schülerorientierung, Sachorientierung und Handlungsorientierung zählen; regulierende Prinzipien, zu der Selbsttätigkeit, Differenzierung/Individualisierung, Veranschaulichung, Motivierung, Ganzheit, Zielorientierung/Ziel-verständigung, Strukturierung und Ergebnissicherung/Nachhaltigkeit zählen (vgl. Burwitz-Melzer et al. 2016: 316). Für Kiel (2008) sind Strukturierung, Motivation, Differenzierung, Veranschaulichung, Kreativitätsförderung und Übung von großer Bedeutung (vgl. Burwitz-Melzer et al. 2016: 316). Was den Fremdsprachenunterricht betrifft, so handelt es sich um das Didaktische Dreieck, unter dem man Lehren, Lernen und Lerngegenstand versteht, die „in den schulischen und

gesellschaftlichen Kontext des Unterrichts eingebettet sind“ (Burwitz-Melzer et al. 2016: 316). Die AutorInnen (2016: 317) stimmen der Ansicht von Kiel (2008) und Wiater (2014) zu, und zwar sind sie der Auffassung, dass auf der Basis von Schüler-, Sach- und Handlungsorientierung unter dem wirksamen Unterricht der schüler- bzw. lernerorientierter Unterricht verstanden wird, der als Ziel hat, „Inhalte adressatengerecht zu vermitteln und dadurch anschlussfähige Lernprozesse zu ermöglichen“ (Burwitz-Melzer et al. 2016: 317). Andere Begriffe, die zu den Prinzipien zählen, sind vor allem (vgl. Burwitz-Melzer et al. 2016: 317-319):

- Gelegenheit, die fremde Sprache im größtmöglichen Umfang setzen zu können,
- Lehrersprache, die als sprachliche Input verstanden wird, wobei Lehrersprechzeit so gering wie möglich zu gehalten ist,
- Einsatz der authentischen Sprache, Texte und Materialien, damit die Lernende mit dem realen Sprachgebrauch vertraut sind.

Funk et al. (2014:17) zufolge sind didaktisch-methodische Prinzipien Basis für Entscheidungen der Unterrichtsplanung und -durchführung. Wesentliche Prinzipien, die Funk et al. hervorheben, sind:

- Kompetenzorientierung, die dazu dient, Lernziele des Unterrichts kennenzulernen, die dann während des Unterrichts erreicht werden sollen;
- Erfolgsorientierung, die auf das Erreichen (selbst)gesetzter Ziele basiert, wobei Lernende in der Lage sind, ein Problem zu lösen oder durch gestufte Hilfen ein (kommunikatives) Ziel zu erreichen;
- Handlungsorientierung, die sich auf das Handeln mit der deutschen Sprache bezieht, im Sinne, dass die Lernende in der Lage sind, andere zu verstehen und sich verständlich zu machen, Bedeutungen von Wörtern oder Gesten auszuhandeln, zu argumentieren, Inhalte zusammenzufassen, Meinungen auszudrücken und auf Meinungen einzugehen;
- Aufgabenorientierung, die Bewältigung der Aufgaben bedeutet, die sich auf ihre eigene Lebenswelt beziehen und auf sprachliches Handeln außerhalb des Unterrichts vorbereiten;
- Interaktionsorientierung, die dazu dient, dass Lernende durch Übungen und Aufgaben in einem sozialen Kontext miteinander kommunizieren und handeln;
- Kontextorientierung, wobei die Sprache, die im Unterricht verwendet wird, auch authentisch ist, damit man solche Sprache auch außerhalb des Unterrichts anwenden kann;

- Personalisierung, die sprachliches Handeln der Lernenden mit persönlichen Bezug bedeutet, im Sinne dass sich dieses Handeln auf Interessen, Alter, Herkunft, Schulkontext und vieles mehr bezieht;
- Lernaktivierung, die aktive Mitarbeit der Lernenden im Unterricht bedeutet, d.h. die Lernenden bringen ihre Vorkenntnisse ein, stellen Fragen, wählen Lernziele und Unterrichtsthemen aus, setzen sich mit der Sprache auseinander, finden und überprüfen die Regeln selbst, kontrollieren und evaluieren den Erfolg (vgl. Funk et al. 2014: 17-21).

Wie Denscherz, Businger und Taraskina (2014: 9) ausführen, beruht der Grammatikunterricht auf sprachwissenschaftlichen Grundlagen, wobei der Einfluss verschiedener linguistischer Trends und Modelle zu bemerken ist, beispielsweise der Strukturalismus, die Dependenz- und Valenzgrammatik, die Generative Grammatik und pragmatisch-funktionalistische Ansätze. Burwitz-Melzer, Mehlhorn, Riemer, Bausch und Krumm (2016: 128) stellen mehrere Methoden dar, die ihren Einfluss auf Grammatikunterricht ausgeübt haben. Vor allem sind dies die direkte Methode, in deren Zentrum gesprochene Sprache stand sowie die audiolinguale Methode, die sich der Repetition und Imitation der sprachlichen Ausdrücke bediente. Ferner stellen die AutorInnen (2016: 128) ein didaktisches Konzept von Newby (2008: 29), dar, das „kognitive und kommunikative Grammatik“ heißt, das sich auf Grammatik als Mittel zur Kommunikation konzentriert und das Grammatik als Teilsystem einer Reihe von Fertigkeiten betrachtet, die zu erwerben sind (vgl. Burwitz-Melzer et al. 2016: 128). Ein weiteres Konzept, das von Larsen-Freeman (2003: 19) vorgestellt wurde, heißt *Grammarling*. Dies bedeutet eine Fähigkeit, „Grammatik korrekt, bedeutsam und angemessen verwenden zu können“ (Burwitz-Melzer et al. 2016: 128). Betrachtet man die Grammatik als eine Form von Bedeutungsvermittlung, entwickeln sich laut den AutorInnen daraus ein bestimmter methodischer Ansatz und bestimmte Aufgabenformen (vgl. Burwitz-Melzer et al. 2016: 129). Mit Bezug auf Raabe (2003: 283) lässt sich feststellen, dass es notwendig beim Grammatiküben ist, dass man von Anfang an schrittweise zu einer freien Produktion fremdsprachlicher Strukturen gelangt. Aus diesem Grund „sollten grammatische Übungen in inhalts- und mitteilungsbezogene situativ-kommunikative Zusammenhänge eingebettet sein“ (Burwitz-Melzer et al. 2016: 129).

4.3. Planung des Unterrichts

Wenn die Rede von der Planung des Unterrichts ist, sollen erstens die Begriffe Aufgabe und Übung näher erklärt werden. Funk et al. (2014: 11) bezeichnen Aufgaben als „all jene sprachlichen Aktivitäten, die einen ‚Sitz im Leben‘ haben, d.h. die in dieser Form nicht nur im Kursraum stattfinden“. Anders gesagt handelt sich um die kommunikativen Lernziele des Fremdsprachenunterrichts, wobei man „Wörter, sprachliche Regeln, die Kenntnis von Textsorten und interkulturellem Verhalten, landeskundliche Kenntnisse, Fähigkeit zu flüssigem Sprechen und Schreiben“ braucht (Funk et al. 2014: 11). Auf der anderen Seite dienen Übungen dazu, Wortschatz, Aussprache, Strukturen oder einzelne Fertigkeiten gezielt zu trainieren und beziehen sich sinnvoll auf das Ziel, das eigentlich die Aufgabe ist (vgl. Funk et al. 2014: 14). Im Anschluss daran schlagen Funk et al. (2014: 30) vor, dass der Unterricht vom Ziel her geplant werden sollte, d.h. Übungen sollen in einer Reihenfolge geplant werden, die dann schrittweise zum Lernziel führen. Aus diesem Grund stellen Funk et al. unterschiedliche Übungstypen vor:

- rezeptive Übungen, die Hören oder Lesen der Texte beinhalten, im Sinne dass die Lernenden keine eigene Äußerungen produzieren müssen, sondern nur den Inhalt verstehen sollen;
- (re)produktive Übungen, welche zwei Typen der Übung darstellt: die reproduktive Übungen dienen dazu, nach genauem Muster Sätze oder Texte zu produzieren; die produktive Übungen dienen dazu, alles, was man mit der Sprache kann, zu verwenden, um Sätze oder Text zu produzieren;
- offene und geschlossene Übungen, wobei der Unterschied darin liegt, dass bei geschlossenen Übungen nur eine Lösung möglich ist, wie beispielsweise reproduktive Übungen. Was die halboffenen Übungen betrifft, sind mehrere Variationen möglich, die dann ausgewählt werden. Mit offenen Übungen kann der/die Lernende frei arbeiten;
- inhaltsbezogene und formfokussierte Übungen, die sich anhand des Inhalts und sprachlicher Mittel und Strukturen unterscheiden, bzw. bei inhaltsbezogenen Übungen konzentriert man sich auf den Inhalt des mündlichen oder schriftlichen Textes, währenddessen liegt der Fokus bei formfokussierten Übungen auf sprachlichen Mitteln und Strukturen.

- stark gesteuerte und wenig stark gesteuerte Übungen, wobei in den starkgesteuerten Übungen deutlich angegeben wird, was gemacht werden sollte. (vgl. Funk et al. (2014: 30-31))

Um den Unterricht gestalten zu können, sind unterschiedliche Sozial- und Arbeitsformen notwendig. Funk et al. (2014: 50) zufolge organisieren Sozialformen die Beziehungen im Unterricht, wobei die Bedingungen für Kommunikation im Unterricht geschaffen werden. Dies passiert entweder durch Frontalunterricht, Gruppenarbeit, Partnerarbeit oder durch Einzelarbeit. Es lässt sich feststellen, dass mithilfe verschiedener Sozialformen und des bewussten Wechsels zwischen Sozialformen die Integration aller Personen und ein hoher Lernerfolg geschaffen werden (vgl. Funk et al. 2014: 50). Weiterhin erklären Funk et al. (2014: 54), dass die Arbeitsformen uns zeigen, wie die Aufgaben und Übungen gelöst werden. Auf diese Weise wird es festgelegt, wie „die Lernenden miteinander arbeiten und welche Aktivitäten ausgeführt werden sollen“ (Funk et al. 2014: 54). Im nächsten Schritt werden unterschiedliche Arbeits- und Sozialformen gelistet und näher erklärt:

1. Frontalunterricht

Im Fall von Frontalunterricht unterscheidet man zwischen Lehrervortrag und Unterrichtsgespräch/Klassengespräch bzw. Arbeit im Plenum. Auf diese Weise ist es eine Person vor einer Gruppe von Zuhörern, meistens Lehrperson, die im Zentrum der Kommunikation steht. Auf einer Seite ist es möglich, den Unterrichtsstoff schnell weiterzugeben, Informationen gleichzeitig zu vermitteln und den fachlichen Autorität der Lehrperson anzuerkennen. Demgegenüber sinkt die Konzentrationsfähigkeit und Aufmerksamkeit (vgl. Funk et al. 2014: 58-59).

2. Einzelarbeit

Was die Einzelarbeit betrifft, stellt dieser Typ der Sozialform den höchsten Grad der Individualisierung von Lernprozessen, wobei die Lernende selbst ihre Arbeitsweise wählen und in ihrem eigenen Tempo arbeiten. Diese Sozialform bietet auch viele Möglichkeiten des Wechsels der Sozialform (vgl. Funk et al. 2014: 61-62).

3. Partnerarbeit

Mit dieser Sozialform wird vieles angeboten: motivierter und kreativer arbeiten, mit- und voneinander lernen, gegenseitige Hilfe, hohe und gleichzeitige Sprechzeit der einzelnen Lernenden, Förderung der sozialen Kompetenzen usw. Trotz vieler Vorteile kommen oft auch

einige Nachteile vor, beispielsweise: Verwendung der Muttersprache, unterschiedliche Sprachniveaus der PartnerInnen, Partnerauswahl (vgl. Funk et al. 2014: 63-65).

4. Gruppenarbeit

Die Gruppenarbeit als Sozialform dient dazu, dass die Lernenden die Zielaufgaben selbstständig bearbeiten. Bei dieser Sozialform ist das Vertrauen der Lehrperson in Lernenden für den Erfolg der Gruppenarbeit bestimmend, denn die Lernenden sollen in der Lage sein, „Aufgaben auch ohne kleinschrittige Anweisungen und Kontrolle zu bewältigen“ (Funk et al. 2014: 68).

5. Fragebogenstudie

Die Stimme von LehrerInnen ist für diese Untersuchung von großem Interesse. Deshalb wird eine Fragebogenstudie durchgeführt, an der zwei Lehrpersonen teilnehmen: eine Lehrperson, die im DaF-Kontext tätig ist, und eine Lehrperson, die im DaZ-Kontext tätig ist. Dadurch kann man den Einblick in zwei Kontexte bzw. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache gewinnen. Das Ziel dieser Befragung ist es, die Ansicht aus der Perspektive der Lehrpersonen zu untersuchen, die sich mit dem Thema Passiv im Unterricht beschäftigen. Die Lehrpersonen, die an dieser Fragebogenstudie teilgenommen haben, hatten die Möglichkeit, in einem Gespräch sich über das Thema und die Ziele dieser Studie zu informieren. Anhand dieser Informationen und deren Erfahrung haben sie insgesamt fünfzehn Fragen bezüglich der DaF- und DaZ-Kontexte und der didaktisch-methodischen Vermittlung des Passivs beantwortet. Die Fragebogenstudie und deren Fragen befinden sich im Anhang.

5.1. Analyse des Fragebogens

In einem nächsten Schritt erfolgt die Analyse der durchgeführten Fragebogenstudie. Die Analyse ist so konzipiert, dass die Fragen und Antworten der Lehrpersonen in der Form einer Zusammenfassung vorgestellt werden. Hervorzuheben ist, dass Lehrperson aus dem DaF-Kontext Lehrperson 1 in der Zusammenfassung genannt wird bzw. Lehrperson aus dem DaZ-Kontext Lehrperson 2. Die Zusammenfassung unterteilt sich in folgende Bereiche: Karriere im DaF/DaZ-Kontext, Vorstellung über DaF/DaZ, Methodik des Unterrichts, Lehrwerke und Materialien, Vorschläge bezüglich des Themas. Abzuschließen erfolgt die Interpretation der Ergebnisse

Karriere im DaF/DaZ-Kontext

Auf die Frage, wie und warum sie sich für die Karriere der DaF/DaZ-Lehrperson entschieden haben, betont die Lehrperson 1, dass sie wusste, dass sie mit den Menschen arbeiten möchte, anstatt im Büro zu sitzen und zu übersetzen. Im DaF-Bereich arbeitet sie seit sieben Jahren. Bis jetzt hat die Lehrperson 1 mit 15- bis 18-jährigen SchülerInnen gearbeitet. Obwohl sie nie die Möglichkeit hatte, im DaZ-Kontext zu arbeiten, würde sie gerne in diesem Bereich arbeiten, da dies etwas Neues für sie wäre.

Auf der anderen Seite erzählt Lehrperson 2, dass sie nach ihrem Diplomstudium in Geschichte und Politikwissenschaft ein Jahr als Fremdsprachenassistent in Frankreich gearbeitet hat, wobei ihr aufgefallen ist, dass sie in einer Klasse unterrichten will und dass die Vermittlung von Deutsch viel Spaß machen kann. Deshalb hat sich die Lehrperson 2 für das Lehramt Germanistik inskribiert und in verschiedenen Funktionen DaF/DaZ unterrichtet. Die Lehrperson 2 hat Erfahrung seit zehn Jahren im BHMS-Bereich in Deutschförderklassen gesammelt, wobei sie in verschiedenen Sprachschulen und an der Volkshochschule Wien Deutschunterricht gegeben hat. Ferner hat die Lehrperson 2 in Frankreich als Fremdsprachenassistent DaF-Unterricht gegeben sowie in Wien in Sprachschulen DaF-Kurse abgehalten. Aufgrund der derzeitigen Auslastung in ihrem Beruf hat die Lehrperson 2 kein Interesse am DaF-Kontext.

Vorstellung über DaF/DaZ-Kontext

Auf die Frage, wie sie die zwei Kontexte erklären würden, ist die Lehrperson 1 der Ansicht, dass DaF Personen lernen, die außerhalb eines deutschsprachigen Landes leben z. B. Kroaten lernen Deutsch in der Schule. Deutsch als Zweitsprache lernen laut Lehrperson 1 die Personen, die in einem deutschsprachigen Land leben und im Kontakt mit deutschsprachigen Menschen sind, wobei sie einer authentischen Kommunikation in der deutschen Sprache im Alltag ausgesetzt sind.

Darauf aufbauend ist die Lehrperson 2 der Meinung, dass in den Schulen in Frankreich Deutsch als Fremdsprache unterrichtet wurde, wo die Lernumgebung ähnlich wie hier in Wien war, denn die Schülerinnen und Schüler waren in üblichem Ausmaß motiviert, eine neue Sprache zu lernen. Anhand der Erfahrung führt die Lehrperson 2 aus, dass in den Sprachschulen in Wien die LernerInnen sehr motiviert waren, da sie aus eigenem Antrieb dieselben besucht haben und auch dafür bezahlt hatten. In Bezug auf DaZ-Kontext macht die Lehrperson 2 deutlich, dass sie

in den Deutschkursen für Flüchtlinge besonders große Motivation bemerkt hat, die deutsche Sprache zu erlernen und auch die Gepflogenheiten in Österreich kennenzulernen. Ähnliche Erfahrungen hat Lehrperson 2 in den Deutschfördergruppen für außerordentliche SchülerInnen an Schulen in Österreich erlebt.

Methodik des Unterrichts

Auf die erste gestellte Frage in Bezug auf verwendete Methoden, Übungen und Sozialformen im Grammatikunterricht führt die Lehrperson 1 aus, dass Grammatik immer in einem bestimmten Kontext eingeführt wird. Die SchülerInnen mögen es, wenn Grammatik an Alltagssituationen, die ihnen nah sind, bearbeitet wird. Die Lehrperson 1 versucht auch immer, die Unterrichtsstunden so zu gestalten, dass die SchülerInnen die Regeln selbst entdecken, weil sie sich bei der induktiven Vorgehensweise alles besser merken. In Bezug auf die Einführung des Passivs im DaF-Kontext ist die Lehrperson 1 der Meinung, dass es von einem Text ausgehen würde, der interessant und das Thema den Lernenden bekannt sein sollten. Im Text wäre in den ersten drei Sätzen Passiv unterstrichen und die SchülerInnen bekämen dann die Aufgabe, in anderen Sätzen solche Formen zu unterstreichen. Danach würden sie die Sätze analysieren und versuchen, sie zu übersetzen und die SchülerInnen müssten dann anhand der Beispiele erschließen, wie Passiv gebildet wird. Danach würden die SchülerInnen Passiv kommunikativ einüben und versuchen, es in neuen Situationen anzuwenden. Dabei werden Einzelarbeit, Partnerarbeit, aber auch Gruppenarbeit verwendet. Was die Übungen und Methoden angeht, erklärt die Lehrperson 1, dass man bei Passiv Lückentexte verwenden kann, z. B. den Anfang der Sätze schreiben und die SchülerInnen sollten sie ergänzen. Die Lehrperson 1 betont auch, dass es außerdem notwendig ist, dass man, bevor man Passiv bearbeitet, Partizip II wiederholt. Um das Gelernte zu überprüfen, erstellt die Lehrperson 1 Quiz und produktive Aufgaben, wie einen kurzen Text oder Sätze im Passiv schreiben. Es soll hervorgehoben werden, dass die Lehrperson 1 das Passiv mit Rezepten immer verbindet. Aufgrund der Tatsache, dass die Lehrperson 1 keine Erfahrung im DaZ-Kontext gesammelt hat, ist die Lehrperson 1 nicht in der Lage, auf die Frage bezüglich der Anpassung des Unterrichts im Fall der DaZ-Gruppe zu antworten. Trotzdem hat sie die Absicht, den LernInnen diese grammatische Einheit so näher zu bringen, indem ich sie mit ihren Alltagssituationen verbinden würde. Auf die Frage, welche Methoden, Übungen und Sozialformen sie nie verwenden würden, antwortet die Lehrperson 1, dass man alle möglichen Methoden, Übungen und Sozialformen im Unterricht verwenden müsste, weil der Unterricht abwechslungsreich sein

sollte. Durch verschiedene Sozialformen und Übungen ist der Unterricht nicht langweilig und die SchülerInnen haben z.B. die Möglichkeit, Teamarbeit zu lernen. Die Lehrperson 1 hebt die Tatsache hervor, dass man hier aber auch aufpassen muss, weil manchmal weniger mehr ist. Die Lehrperson 2 besagt, dass Frontalunterricht, Lieder und Gruppenübungen im Grammatikunterricht eingesetzt werden, wobei der Frontalunterricht dazu dient, um die Grammatik übersichtlich darzustellen. Die Lieder verwendet man, um bestimmte Grammatikübungen mit Freude am Lernen zu vermitteln und Gruppenübungen mit Spielcharakter im Grammatikunterricht benutzt werden. In Bezug auf Einführung schlägt die Lehrperson 2 vor, dass Unterschiede von Aktiv- und Passivsätzen im Frontalunterricht dargestellt werden, wobei auch schon auf Vorgangs- und Zustandspassiv hingewiesen wird und darauf, dass nicht immer beide Formen verwendet werden können. Die Rolle der Satzglieder ist für die Lehrperson 2 von großer Bedeutung. Darum werden diese auch im Unterricht wiederholt. Die Lehrperson 2 will auch auf die häufige Verwendung des Passivs in der Alltagssprache hinweisen. In der Gruppe lösen die SchülerInnen dann mithilfe eines vorbereiteten Arbeitsblattes in Kleingruppen Beispielsätze, wobei die Ergebnisse diskutiert sowie die Aufgaben gemeinsam gelöst und erklärt werden. Am Ende der Einheit folgt zur Festigung eine kleine Wiederholung als Einzelübung mit anschließender Lösung. Zum Überprüfen des Gelernten dient der Lehrperson 2 die Einzelarbeit am Ende der Einheit aber ohne Benotung. Dabei erfolgt die Wiederholung des Unterrichtsstoffs zu Beginn der folgenden Stunde. Was die Erfahrung mit diesem Thema betrifft, ist die Lehrperson 2 zufrieden, da man damit mehrere Grammatikbereiche bearbeiten (Aktiv-Passiv; Satzglieder; Tempus; Kasus) kann. Wenn es sich um eine DaF-Gruppe handeln würde, würde die Lehrperson 2 den Unterricht generell stärker auf das einschränken, was die TeilnehmerInnen wirklich brauchen, da üblicherweise weniger Zeit vorhanden ist. Auf die Frage, welche Methoden, Übungen und Sozialformen sie nie im Unterricht verwenden würde, führt die Lehrperson 2 aus, dass bei kompetitiven Übungen man aufpassen muss, dass „VerliererInnen“ nicht gedemütigt werden oder die Motivation verlieren. Weiterhin machen solche Spiele richtig angewendet aber viel Spaß und sind motivierend.

Lehrwerke und Materialien

Die Lehrwerke, die von der Lehrperson 1 im Unterricht verwendet werden, sind von Hueber – „Ideen 2“, „Ideen 3“, „deutsch.com 1“, „deutsch.com 2“, „Schritte international neu 3“ und „Schritte international neu 4“. Ein großer Vorteil dieser Werke ist laut Lehrperson 1 die digitale

Unterstützung bzw. man findet Online-Übungen für jede Lektion sowie die Lehrwerke in digitaler Form. Als einen Nachteil im Lehrwerk *Schritte international neu 4* würde die Lehrperson 1 zu wenige Lesetexte anführen.

„Schritte plus“ von Hueber wird von der Lehrperson 2 verwendet. Im Anschluss daran ist die Lehrperson 2 der Meinung, dass viele Übungen sowie das Glossar der Grammatikbegriffe zu finden sind. Dennoch trifft dieses Lehrwerk teilweise nicht die Lebenswelten der (jungen) KursteilnehmerInnen.

Vorschläge bezüglich des Themas

Die Lehrperson 1 ist der Meinung, dass die Lehrperson bei der Unterrichtsplanung darauf achtet, dass sie von den Interessen der SchülerInnen ausgeht und dass sie daran denkt, dass die SchülerInnen viel voneinander lernen können.

Die Aktivitäten, die Lehrperson 2 vorschlägt, sind folgende:

- Viel mit spielerischen Übungen arbeiten.
- Immer erklären, wozu die Übung beim Spracherwerb oder im Leben „da draußen“ gebraucht wird.
- Übungen immer überprüfen, ob sie sensibel genug gestaltet sind, ganz besonders bei Gruppen von geflüchteten Menschen. Besonders älteres Material ist oft unsensibel.
- Viel mit Musik arbeiten → Lückentexte o. Ä.
- Immer am Ende der Einheit absichern und in der folgenden Einheit wieder darauf Bezug nehmen.
- Regelmäßige Überprüfungen mithilfe kleiner Wiederholungen oder Tests.

Interpretation

Anhand der Erfahrung der Lehrpersonen, die mithilfe der durchgeführten Fragebogenstudie befragt wurden, stellt man fest, dass abwechslungsreiche Übungen und Aufgaben mit Sozialformen eine große Rolle bei der Vermittlung des Passivs spielen. Dabei soll schon am Anfang auf die Unterschiede zwischen Vorgangs- und Zustandspassiv eingegangen sein. Mit der Vermittlung des Passivs können weitere unterschiedliche grammatische Begriffe thematisiert werden, beispielsweise Aktiv-Passiv, Satzglieder, Tempus und Kasus. Einige

Vorschläge der Lehrpersonen bezüglich dieses Themas sind auf jeden Fall spielerische Übungen, Kochrezepte, Arbeit mit Musik im Sinne von Lückentexten, Gruppenarbeit usw.

6. Analyseraster

Um eine Lehrwerkanalyse durchführen zu können, sollte ein Analyseraster verwendet werden. Auf diese Weise werden klare Kriterien der Analyse dargestellt, was dazu dient, die Analyseergebnisse objektiv nachvollziehbar zu machen und die Forschungsfragen in transparenter Weise zu beantworten.

6.1. Grundlagen des Analyserasters

In der Entwicklung der Fremdsprachendidaktik wurden unterschiedliche Analyseraster konzipiert, die sich auf mehrere Aspekte im Unterricht konzentrieren. So kann im Fokus des Analyserasters beispielsweise die fremdsprachendidaktische Aktualität in Bezug auf verschiedene Fertigkeiten, Wortschatzarbeit, Inhalte und Landeskunde stehen.

Die auf dem aktuellen Forschungsstand beruhenden Analyseraster, mit denen man sich leicht vertraut machen kann, sind die Qualitätskriterien von Funk (2004) und der Verfahrensvorschlag von Bernstein und Llampallas (2015). In zwölf Schritten (Q1-Q12) bietet Funk (2004) einen Vorschlag zur Bewertung von Lehrwerken vor, wobei viele Bereiche beinhaltet werden, wie mediale Ausstattung und Konzeption, curriculare Kalibrierung, alle Fertigkeiten, Übungs- und Aufgabenkonzeption usw. Das Analyseraster von Bernstein und Llampallas (2015) dient „zur transparenten, objektiven und zeitökonomischen Lehrwerkanalyse“ (Bernstein und Llampallas 2015: 106) und beinhaltet in dreizehn Schritten vor allem Gesamtkonzeption, Texte, Sprache, Themen und Inhalte, Fertigkeiten, Grammatik, Wortschatz, Landeskunde usw. Genau diese zwei Analyseraster dienen in dieser Masterarbeit als Grundlage für das selbst erarbeitete Analyseraster. Hervorzuheben ist die Tatsache, dass die vorgestellten Analyseraster für die Analyse des ganzen Lehrwerks dienen. Im Fall dieser Analyse konzentriert sich das Analyseraster nur auf die grammatischen Themen und auf didaktisch-methodische Fragen, die das Thema Passiv betreffen.

5.2. Analyseaspekte

Damit die schon genannten Forschungsfragen beantwortet werden können, wird ein bestimmtes Analyseraster für die Zwecke der Analyse vorgestellt. Das Analyseraster basiert auf mehreren Aspekten. Einerseits spielt die vorgestellte Theorie bei der Analyse eine wichtige Rolle. Zum anderen dienen Kataloge von Funk (2004) und Bernstein und Llampallas (2015) als Grundlage zur Analyse der Lehrwerke. Was die Aspekte der Analyse betrifft, fokussiert sich diese Studie auf zwei Aspekte: den grammatischen und den methodischen, die im nächsten Schritt erläutert werden. Jeder Aspekt dieser Lehrwerkanalyse beinhaltet mehrere Fragen, die als Ziel haben, die Lehrwerke zu analysieren, damit Antworten auf die Forschungsfragen formuliert werden können.

5.2.1. Grammatischer Aspekt

Unter dem ersten bzw. dem grammatischen Aspekt ist zu analysieren, ob die grammatische Kompetenz sinnvoll mit dem Thema Passiv trainiert wird, in dem Sinne, dass die Rolle und Funktion dieses grammatischen Themas sichtbar sind. Im nächsten Schritt ist zu fragen, ob alle Passivtypen in den ausgewählten Lehrwerken vorhanden sind. Im Anschluss daran ist es von großer Bedeutung zu untersuchen, welche Passivtypen im Vordergrund stehen bzw. ob überhaupt solche Passivtypen vorkommen oder nicht. Es ist zu erwarten, dass nicht alle Passivtypen erwähnt, geübt und geprüft werden, da solche Tatsachen von dem Sprachniveau des Lehrwerks abhängen können. Darüber hinaus ist es wichtig festzustellen, ob unterschiedliche Systeme, in diesem Fall das Passiv im Block angeboten oder in Bezug auf ihre Verwendung aufgeteilt werden. Dies bezieht sich auf jeden Fall auf die Passivtypen, die in den Lehrwerken eingeführt und geübt werden. Weiterhin sind die in den ausgewählten Lehrwerken bearbeiteten Themen bedeutungsvoll, da die Themen allgemein eine wichtige Rolle im Sprachunterricht spielen. Im Idealfall sollen alltägliche Themen bearbeitet werden. Auf diese Weise ist es leicht zu signalisieren, dass auch Passiv im Alltag eingesetzt wird, besonders in der gesprochenen Sprache. Im nächsten Schritt ist es wichtig zu untersuchen, ob Passiv Gegenstand von Automatisierungsübungen ist, in dem Sinne, dass die Lernenden die Möglichkeit haben, die Passivformen zu üben. Abschließend soll untersucht werden, ob den Lernenden bei der eigenständigen Erarbeitung grammatischer Regeln geholfen wird. Die gestellten Fragen werden nummeriert, um Klarheit des Textes im Teil der Analyse zu schaffen.

In diesem Zusammenhang wird versucht, die folgenden Fragen mithilfe der Analyse zu beantworten:

Frage 1: Wird die grammatische Kompetenz im Zusammenhang mit sprachlicher Handlungskompetenz trainiert bzw. werden neue Strukturen in Texten „mit Sitz im Leben“ präsentiert?

Frage 2: Werden alle Passivtypen eingeführt und geübt?

Frage 3: Hat die Bindung zwischen Sprachhandlung/Bedeutung und Grammatik zur Folge, dass Systeme in der Regel nicht im Block angeboten, sondern jeweils in Bezug auf ihre Verwendung aufgeteilt werden?

Frage 4: Welche Themen werden mit dem Thema Passiv behandelt?

Frage 5: Ist Grammatik bzw. in diesem Fall das Passiv der Gegenstand von Automatisierungsübungen, d. h. Übungen mit pragmatischem Inhalt und hoher Wiederholungsfrequenz, bei der die Lernenden schnell ohne Nachzudenken reagieren können?

Frage 6: Erhalten die Lernenden Hilfen bei der eigenständigen Erarbeitung grammatischer Regeln? Wenn ja, welche?

5.2.2. Methodisch-didaktische Aspekte

Im nächsten Schritt bezieht sich die Analyse der Lehrwerke auf methodisch-didaktische Aspekte, die in den Lehrwerken vorhanden sind. Die Fragen, die in diesem Teil gestellt werden, beziehen sich in erster Linie auf die Aufgaben und Übungen, die für das Thema Passiv in den ausgewählten Lehrwerken benutzt werden. Es wird untersucht, wie das Passiv als grammatisches Thema eingeführt wird, beispielsweise implizit, explizit; deduktiv, induktiv; mit Tabellen, Symbolen usw. Es soll klar sein, ob die Lernenden selbstständig die grammatischen Regeln erkennen und verwenden, oder ob diese grammatischen Regeln bezüglich des Passivs vorgegeben werden. Die früher näher dargestellten Typen von Übungen sind von großer Bedeutung, da sie in diesem Fall zur Einführung und zum Üben von Passiv dienen. Im Anschluss daran spielen Sozialformen, die im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden,

auch eine wichtige Rolle. Des Weiteren ist von Interesse festzustellen, ob abwechslungsreiche Aufgaben und Übungen in den ausgewählten Lehrwerken angeboten werden. Schließlich ist die Absicht der Lehrwerksanalyse nachzufragen, ob die ausgewählten Lehrwerke Evaluation von Unterrichtsprozesses und -ergebnis anbieten. Die gestellten Fragen bezüglich des methodisch-didaktischen Aspekts, die ebenfalls nummeriert werden, sind folgende:

Frage 7: Wie wird das Thema Passiv in den ausgewählten Lehrwerken vermittelt?

Frage 8: Welche Arbeitsformate bzw. Typen von Übungen werden in den ausgewählten Lehrwerken verwendet?

Frage 9: Sind die Übungen und Aufgaben zum Passiv abwechslungsreich?

Frage 10: Welche Sozialformen werden vorgeschlagen?

Frage 11: Bietet das Lehrmittel sowohl Aufgaben (sprachliche Tätigkeiten) „mit Sitz im Leben“ als auch Übungen (dazu gehörige Teilfertigkeiten) an?

Frage 12: Ist die Evaluation von Unterrichtsprozesses und -ergebnis ein integraler Bestandteil des Lehrmaterials?

5.2.3. Lehrwerke

Für die Analyse der Lehrwerke werden jeweils drei unterschiedliche DaF- und DaZ-Lehrwerke ausgewählt. Die Auswahl der Lehrwerke hängt von folgenden Bedingungen ab:

- das Thema Passiv ist in den ausgewählten Lehrwerken vorhanden,
- die Lehrwerke sind an Jugendliche orientiert, die auf der Sekundarstufe 2 Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache lernen und
- die ausgewählten Lehrwerke sind aktuell und orientieren sich an der Richtlinien des GeRS

Anhand der vorgestellten Kriterien werden insgesamt sechs Lehrwerke ausgewählt. Die in der Analyse verwendeten Lehrwerke, die für die Gruppe der DaF-Lernenden geeignet sind, sind Lehrwerke „Schritte plus 4“ (Hilpert et al. 2010), „Schritte plus 5“ (Hilpert et al. 2010) und „Schritte plus 6“ (Hilpert et al. 2010). Auf der anderen Seite werden Lehrwerke „Schritte plus 4“ (Hilpert et al. 2017), „Schritte plus 5“ (Hilpert et al. 2018) und „Schritte plus 6“ (Hilpert et al. 2019) für die Jugendliche, die Deutsch als Zweitsprache in Österreich lernen, eingesetzt.

Alle Lehrwerke teilen sich in ein Kurs- und ein Arbeitsbuch. Zu allen Lehrwerken zählen zahlreiche begleitende Materialien wie Übungen, Kopiervorlagen, Texte und eine Aufstellung über die vielfältigen zusätzlichen Materialien. Hervorzuheben ist, dass DaF-Lehrwerk für LernerInnen ohne Vorkenntnisse, die die deutsche Sprache als Fremdsprache auf dem Sprachniveau A2/2, B1/1 und B1/2 beherrschen, geeignet sind. Auf der anderen Seite sind DaZ-Lehrwerke für Erwachsene und Jugendliche geeignet, die nach Österreich kommen und die deutsche Sprache auf dem Sprachniveau A2/2, B1/1 und B1/2 beherrschen. In jedem Lehrwerk werden insgesamt sieben Lektionen angeboten, die meistens alltägliche Themen bearbeiten, wie *Am Wochenende*, *Warenwelt*, *Post und Telefon*, *Unterwegs*, *Reisen*, *Auf der Bank* und *Lebenssituationen*. Darüber hinaus unterteilen die Lehrwerke jede Lektion in fünf Sequenzen. Die Sequenzen von A bis C dienen zum Lernen und Üben von Neuem. Die Sequenzen D und E sind für das Training der vier Fertigkeiten (Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben) in authentischen Alltagssituationen geeignet. Die Besonderheit dieser Lehrwerke ist der Einstieg jeder Lektion bzw. die Foto-Hörgeschichte, die den thematischen und sprachlichen Rahmen der Lektion bildet. Zu diesen Lehrwerken gehören auch Wiederholungsstationen, Tests, Fokus-Seiten und Wortlisten.

Aufgrund der Tatsache, dass diese Lehrwerke oft als Lehrwerke an unterschiedlichen Bildungseinrichtungen verwendet werden und den vorgestellten Bedingungen entsprechen, dienen diese Lehrwerke zur Analyse dieser Masterarbeit. Im Falle dieser Analyse soll hervorgehoben werden, dass nur die Teile des Lehrwerks analysiert werden, die sich mit dem Thema Passiv bzw. Einführung und Üben des Passivs beschäftigen. Dies bedeutet, es folgt keine einheitliche Analyse des Lehrwerks, sondern nur Analyse aller Texte, Aufgaben und Übungen bezüglich des Passivs.

7. Analyse

Dieses Kapitel widmet sich der Analyse der ausgewählten Lehrwerke, die anhand des vorgestellten Analyserasters (Kapitel 6) durchgeführt wird. Zuerst werden die ausgewählten

Lehrwerke auf dem Sprachniveau A2/2 analysiert. Ferner dienen Lehrwerke auf dem Sprachniveau B1/1 zur Analyse. Abschließend werden die Lehrwerke, die für Erwachsene und Jugendliche, die die deutsche Sprache auf dem Sprachniveau B1/2 beherrschen, analysiert. Darauf aufbauend erfolgt die tabellarische Darstellung der Unterschiede.

7.1. A2/2

Erstens erfolgt die Analyse der ausgewählten DaF- und DaZ-Lehrwerke, die für das Sprachniveau A2/2 geeignet sind. Für die Zwecke der Analyse wird das vorgestellte Analyseraster verwendet.

7.1.1. DaF Schritte plus 4

Grammatischer Aspekt

Frage 1: Wird die grammatische Kompetenz im Zusammenhang mit sprachlicher Handlungskompetenz trainiert bzw. werden neue Strukturen in Texten „mit Sitz im Leben“ präsentiert?

Das Thema Passiv wird in diesem Lehrwerk im Zusammenhang mit sprachlicher Handlungskompetenz trainiert, indem das Vorgangspassiv Präsens mithilfe einer alltäglichen Situation wie Gespräche auf der Post vermittelt wird. Dieses Thema wird im Rahmen der Lektion 10 „Post und Telefon“ eingeführt. Auf diese Weise haben die LernerInnen die Möglichkeit zu beobachten, wie eine einfache Form des Passivs wie Vorgangspassiv Präsens im Alltag eingesetzt wird, da es wichtig ist, die Verwendung von Vorgangspassiv Präsens im Alltag darzustellen. Es soll nicht unerwähnt bleiben, dass nicht nur die Post, sondern auch E-Mails und SMS thematisiert werden, was für die LernerInnen eher vom Interesse ist.

Frage 2: Werden alle Passivtypen eingeführt und geübt?

In der Lektion 10, in der das Thema Passiv eingeführt wird, ist nur das Vorgangspassiv Präsens als ein grammatisches Thema vorhanden. Geht man davon aus, dass es sich um eine Gruppe von LernerInnen handelt, die die deutsche Sprache erst auf dem Sprachniveau A2/2 beherrscht, ist es sinnvoll zu erwarten, dass komplexere Themen wie das Passiv Perfekt oder Präteritum

nicht thematisiert werden, sondern schrittweise eingeführt und geübt werden. Hervorzuheben ist die Tatsache, dass nur persönliches Passiv thematisiert wird. Neben dem Vorgangspassiv Präsens werden das Verb *lassen* und das Pronomen *man* mit ihrer passivähnlichen Funktion, die sie in einem Satz ausüben, thematisiert. Die Verben, die in den Übungen vorkommen, sind beispielsweise *schreiben*, *benutzen* und *verschicken*, die die LernerInnen schon kennen und oft verwenden (vgl. Hilpert et al. 2010: KS 33/ B1, B2, B3, B4).

Frage 3: Hat die Bindung zwischen Sprachhandlung/Bedeutung und Grammatik zur Folge, dass Systeme in der Regel nicht im Block angeboten, sondern jeweils in Bezug auf ihre Verwendung aufgeteilt werden?

Wie schon erwähnt wurde, wird das Thema Passiv schrittweise eingeführt, indem das Vorgangspassiv Präsens als erster Passivtyp vorgestellt wird. Dazu wird der Wortschatz zum Thema Post und Telefon erweitert. Dies zeigt, dass die LernerInnen in Bezug auf die Verwendung von Passiv erst das System von Passivtypen kennenlernen. Da die LernerInnen schon in der Lage sind, das Perfekt von Verben zu bilden, sollte das Partizip II als Bestandteil des Passivs schon bekannt sein, wobei passivähnliche Formen, die teilweise den LernerInnen bekannt sind, auch vermittelt werden.

Frage 4: Welche Themen werden mit dem Thema Passiv behandelt?

Das Thema Passiv wird in der Lektion 10 „Post und Telefon“ behandelt. Mithilfe unterschiedlicher alltäglicher Themen wird das Vorgangspassiv vermittelt. So werden verschiedene Texte bezüglich der Post und der Pakete gehört und gelesen, der Weg eines Briefes und eines Apfels beschrieben und Statistiken bezüglich der Briefe, SMS, E-Mails pro Monat thematisiert. Im zugehörigen Teil des Arbeitsbuchs werden weitere alltägliche Situationen thematisiert, beispielsweise Fensterputzen, Autoreparatur, Sortierung der Briefe (vgl. Hilpert et al. 2010: AB 110/ 8, 9, 10). Es lässt sich feststellen, dass das Ziel dieser Übungen und Aufgaben ist, dass durch alltägliche Situationen und Geschehnisse das Vorgangspassiv Präsens eingeführt und geübt wird. Die schon erwähnten passivähnlichen Formen kommen meistens in den Übungen vor, wenn das Vorgangspassiv Präsens transformiert wird, um darzustellen, dass beide Formen, obwohl sie anders gebildet werden, dieselbe Bedeutung tragen.

Frage 5: Ist Grammatik bzw. in diesem Fall das Passiv der Gegenstand von Automatisierungsübungen, d. h. Übungen mit pragmatischem Inhalt und hoher Wiederholungsfrequenz, bei der die Lernenden schnell ohne Nachzudenken reagieren können?

Die Lektion 10, die das Vorgangspassiv Präsens thematisiert, bietet wenige Automatisierungsübungen an. Zu erwarten ist, dass mithilfe unterschiedlicher Materialien außer Kurs- und Arbeitsbuch Vorgangspassiv Präsens geübt wird, die dieses Lehrwerk noch anbietet.

Frage 6: Erhalten die Lernenden Hilfen bei der eigenständigen Erarbeitung grammatischer Regeln? Wenn ja, welche?

Die Hilfe, die in diesem Lehrwerk angeboten wird, bezieht sich nur auf die auffällige Farbe, die darauf hinweist, dass zwei unterschiedlich geschriebene Sätze die gleiche Bedeutung haben, wie der Fall in dem folgenden Beispiel ist:

Die Adresse wird reingeschrieben. = *Man schreibt die Adresse rein.* (Hilpert et al. 2010: KB 33/ B1).

Methodisch-didaktische Aspekte

Frage 7: Wie wird das Thema Passiv in den ausgewählten Lehrwerken vermittelt?

Die implizite Vermittlung des Vorgangspassivs Präsens erfolgt mithilfe einer Foto-Hör Geschichte, in der die LernerInnen das Thema kennenlernen. Nachdem der Text mehrmals gehört wird, sollen die LernerInnen in der Lage sein, eine einfache Übung bezüglich des Vorgangspassivs Präsens zu lösen. In dieser ersten Übung wird das Vorgangspassiv Präsens eingeführt, indem die Sätze zu ergänzen sind. Da das Hilfsverb *werden* schon vorgegeben wird, sollen die LernerInnen nach dem Kontext erschließen, ob Singular oder Plural benutzt werden soll. Dazu wird besonders hervorgehoben, dass die Aussage wie *Die Adresse wird reingeschrieben* dieselbe Bedeutung als *Man schreibt das rein* hat. Dies ist von großer Bedeutung für die LernerInnen, da sie das Passiv noch nicht kennen (vgl. Hilpert et al. 2010: KB 33/ B1). Abwechslungsreiche Übungen mit Bildern, Quiz und Statistik dienen dazu, dass das Vorgangspassiv Präsens auf eine angemessene Art und Weise vermittelt wird. Das Quiz, das in der Form einer Übung angeboten wird, stellt die alltägliche Verwendung des Vorgangspassivs Präsens dar, was für die LernerInnen bedeutungsvoll ist, da sie sich mit

diesem Thema noch vertraut machen sollen (vgl. Hilpert et al. 2010: KB 33/ B3). Im nächsten Schritt dient die letzte Aktivität im Kursbuch als eine mündliche Aufgabe, in der die LernerInnen dazu aufgefordert sind, das Vorgangspassiv Präsens zu verwenden, was im Unterschied zu den anderen Übungen steht (vgl. Hilpert et al. 2010: KB 33/ B4). Die Übungen, die zur Festigung von Vorgangspassiv Präsens im Arbeitsbuch dienen, fokussieren sich auf die schriftliche Kompetenz der LernerInnen, wobei einfache Übungen wie Zuordnungen und Ergänzungen vorhanden sind (vgl. Hilpert et al. 2010: AB 110/8, 9). Interessant zu bemerken ist die Tatsache, dass nur in der Grammatikübersicht am Ende der Lektion der Begriff *Passiv* verwendet wird (vgl. Hilpert et al. 2010: KB 37). Allerdings lässt sich feststellen, dass die Rolle der Lehrperson und zusätzlichen Materialien zum Passiv bedeutungsvoll ist, da wenige Übungen zum Üben vorhanden sind.

Frage 8: Welche Arbeitsformate bzw. Typen von Übungen werden in den ausgewählten Lehrwerken verwendet?

Die Übungen, die in diesem Lehrwerk zum Passiv angeboten sind, kann man als meistens geschlossene, rezeptive und formfokussierte Übungen bezeichnen. Einleitend zum Thema von Passiv sollen die LernerInnen in der ersten Übung einen Text hören und zwei Sätze des Gesprächs ergänzen. Dabei wird schon das Hilfsverb in Singular und Plural den LernerInnen angeboten, bzw. sie sollen aus dem Kontext erschließen, wo das Verb im Singular, bzw. Plural steht. Dabei wird auch die passivähnliche Form eingesetzt, um darauf hinzuweisen, dass es sich um gleiche Bedeutung der Aussagen handelt. Darum zu bezeichnen ist diese Übung als geschlossen, stark gesteuert und formfokussiert. Da es sich um einen Text handelt, der mehrmals gehört wird, wird diese Übung auch als rezeptiv bezeichnet. In einem zweiten Schritt bezieht sich die Aufgabenstellung auf die Zuordnung der Bilder zu den Sätzen, die mit dem Hilfsverb ergänzt werden sollen. Dementsprechend ist diese Übung geschlossen, stark gesteuert und formfokussiert. Danach bietet das Lehrwerk eine weitere Übung an, in der die LernerInnen ein Quiz lösen sollen, in dem die Rede von modernen Kommunikationsmitteln ist. Halb offene, formfokussierte und rezeptive Übung wird wenig gesteuert, da die LernerInnen selbst entscheiden. In einem letzten Schritt wird eine Aufgabe angeboten, in der die LernerInnen mündlich das Gelernte verwenden sollen. Deshalb ist diese Übung offen, formfokussiert und wenig gesteuert (vgl. Hilpert et al. 2010: KB 33/ B1, B2, B3, B4). Das Arbeitsbuch bietet noch weitere Übungen an. In der ersten Übung des Arbeitsbuchs sollen die LernerInnen die Sätze den Bildern zuordnen, wobei Aktiv- und Passivsätze im Vordergrund stehen. Auf diese Weise

bemerken die LernerInnen, welche Änderungen im Satz notwendig sind, um einen Passivsatz bilden zu können. Darum ist diese Übung halb offen, wenig gesteuert und formfokussiert. Ferner ergänzen die LernerInnen in der nächsten Übung die Sätze, in denen noch das Partizip II fehlt. Diese geschlossene, formfokussierte und stark gesteuerte Übung dient zum Grammatikentdecken, da die Sätze in eine Tabelle eingetragen werden. Daraufhin soll richtige Form des Hilfsverbs *werden* verwendet werden, um erfolgreich folgende halb offene, formfokussierte und gesteuerte Übung zu lösen. Den Abschluss bildet eine geschlossene, formfokussierte und reproduktive Übung, in der die LernerInnen den Weg eines Päckchens beschreiben sollen, indem sechs Passivsätze gebildet werden sollen (vgl. Hilpert et al. 2010: AB 110-111/ 8, 9, 10, 11).

Frage 9: Sind die Übungen und Aufgaben zum Passiv abwechslungsreich?

Die in diesem Lehrwerk angebotenen Übungen und Aufgaben sind unterschiedlich, aber fokussieren sich alle auf das Vorgangspassiv Präsens. Obwohl die Übungen meistens geschlossen, rezeptiv und formfokussiert sind, dienen sie als Hinweis, wie und wo das Vorgangspassiv Präsens verwendet wird. Geht man davon aus, dass es sich um die LernerInnen handelt, die auf dem Sprachniveau A2/2 die deutsche Sprache beherrschen, kann man sagen, dass die Übungen und Aufgaben abwechslungsreich sind. Lobenswert ist auf jeden Fall die letzte Aktivität bzw. Aufgabe, die sich im Kursbuch befindet, da die LernerInnen dann in der Lage sind, neugelernte Formen mündlich in der Gruppe oder im Plenum zu verwenden (vgl. Hilpert et al. 2010: KB 33/ B4).

Frage 10: Welche Sozialformen werden vorgeschlagen?

Die Sozialform, die meistens eingesetzt wird, ist Einzelarbeit, was für das Sprachniveau der LernerInnen auch zu erwarten ist. Die LernerInnen sollen sich zuerst mit dem Passiv vertraut machen, damit sie dann in der Lage sind, das Passiv schriftlich und mündlich einzusetzen. Was noch auffällt, ist die Übung B4, die die LernerInnen dazu aufgefordert, das Vorgangspassiv Präsens mündlich in der Gruppe zu verwenden. Trotzdem lässt sich feststellen, dass andere Übungen auch als Partnerarbeit einsetzbar sind (vgl. Hilpert et al. 2010: KB 33/ B4).

Frage 11: Bietet das Lehrmittel sowohl Aufgaben (sprachliche Tätigkeiten) „mit Sitz im Leben“ als auch Übungen (dazu gehörige Teilfertigkeiten) an?

Anhand der durchgeführten Analyse lässt sich feststellen, dass die Aufgaben bezüglich des Vorgangspassivs Präsens in diesem Lehrwerk wenig vorhanden sind. Auf der anderen Seite werden unterschiedliche Übungen angeboten, die sich meistens auf die Form des Passivs fokussieren. Dennoch kann man sagen, dass die angebotenen Übungen und Aufgaben als „mit Sitz im Leben“ bezeichnet werden können.

Frage 12: Ist die Evaluation von Unterrichtsprozesses und -ergebnis ein integraler Bestandteil des Lehrmaterials?

Als Form der Evaluation von Unterrichtsprozesses und -ergebnis bietet dieses Lehrwerk eine Wiederholungsstation und einen Fragebogen an. In der Wiederholungsstation sind zwei Übungen bezüglich des Passivs zu finden. In der ersten Übung, die als geschlossen, reproduktiv und formfokussiert bezeichnet werden kann, sollen die LernerInnen sechs Passivsätze anhand der Ausdrücke bilden. Darauf aufbauend sollen die LernerInnen in der nächsten Übung vier Sätze mit passivähnlichen Formen bilden. Auf diese Weise wird eine weitere passivähnliche Form thematisiert, in diesem Fall das Verb *lassen* (vgl. Hilpert et al. 2010: 156/ 18, 19). Auf der anderen Seite dient der Fragebogen zum Überprüfen, was die LernerInnen schon können und zwar in drei Stufen: Das kann ich sehr gut. / Das kann ich. / Das übe ich noch. In Bezug auf Passiv wird nur eine passivähnliche Form befragt und zwar, ob sich die LernerInnen über Dienstleistungen unterhalten können, z. B.:

Reparierst du dein Fahrrad selbst oder lässt du es reparieren? (Hilpert et al. 2010: 85)

7.1.2. DaZ Schritte plus 4

Grammatischer Aspekt

Frage 1: Wird die grammatische Kompetenz im Zusammenhang mit sprachlicher Handlungskompetenz trainiert?

Das Thema Passiv wird in diesem Lehrwerk in der Lektion 10 vorgestellt, die *Kommunikation* heißt. Durch die Übungen, die erstens Hören, dann Lesen, Sprechen und abschließend Schreiben trainieren, wird es versucht, dass man sich auf den Inhalt fokussiert. Die grammatische Kompetenz, in diesem Fall Vorgangspassiv Präsens, wird in Texten „mit Sitz im Leben“ präsentiert in dem Sinne, dass mithilfe eines alltäglichen Themas, das in dieser Lektion

vorhanden ist, das Thema Vorgangspassiv Präsens sinnvoll vorgestellt wird. Die Situationen, wie ein Formular ausgefüllt wird, um ein Geschenk an jemanden zu schicken, sind für die LernerInnen einer Zweitsprache von großer Bedeutung. Deshalb lässt sich feststellen, dass das grammatische Thema von Vorgangspassiv im Zusammenhang mit sprachlicher Handlungskompetenz trainiert wird.

Frage 2: Werden alle Passivtypen eingeführt und geübt?

In diesem Lehrwerk wird das Thema Passiv vorgestellt und eingeführt. Was die Passivtypen betrifft, wird nur das Vorgangspassiv Präsens eingeführt und geübt, wobei die Rede nur vom persönlichen Passiv ist. Es lässt sich feststellen, dass dies von der Tatsache abhängt, dass es sich um das Sprachniveau A2/2 handelt. Es ist sinnvoll, auf solchem Sprachniveau nur Vorgangspassiv Präsens einzuführen und zu üben, was für die LernerInnen und ihr Sprachniveau auf jeden Fall angemessen ist. Es sollte auch nicht unerwähnt bleiben, dass es sich beim Passiv Präsens nur um einfache Verben handelt bzw. es werden keine komplexen Formen eingeführt, wie Passiv mit Modalverben, Passiv Perfekt oder Passiv Plusquamperfekt. Die Verben, die in den ersten zwei Übungen vorkommen, sind beispielsweise *schreiben*, *sprechen*, *bringen* und *transportieren*, deren Partizip II die LernerInnen schon kennen und verwenden (vgl. Hilpert et al. 2017: KS 36/A1, A2). In der dritten Übung handelt es sich um die Ergänzung eines Textes, wobei Verben wie *ernten*, *wiegen*, *verpacken*, *laden* und *lagern* den LernerInnen auf dem Sprachniveau A2/2 noch nicht bekannt sind bzw. es ist fraglich, ob die LernerInnen in der Lage sind, das Partizip II von solchen Verben zu bilden. Deshalb bietet das Lehrwerk Bilder an, die diese Verben und deren Partizip II erklären (vgl. Hilpert et al. 2017: KS/36 A3).

Frage 3: Hat die Bindung zwischen Sprachhandlung/Bedeutung und Grammatik zur Folge, dass Systeme in der Regel nicht im Block angeboten, sondern jeweils in Bezug auf ihre Verwendung aufgeteilt werden.

Diese Aussage zeigt sich durch die Tatsache, dass das Passiv als grammatisches Phänomen schrittweise vermittelt wird, da in diesem Lehrwerk nur das Vorgangspassiv Präsens thematisiert wird bzw. es werden keine anderen Formen thematisiert wie Zustandspassiv oder passivähnliche Formen. Bezüglich des Themas der Lektion wird darauf hingewiesen, wie das Vorgangspassiv Präsens als meist verwendete Form des Passivs seine Funktion und

Verwendung in den alltäglichen Situationen findet, was für die LernerInnen von großer Bedeutung ist, da sie auf diese Weise nicht überfordert werden.

Frage 4: Welche Themen werden mit dem Thema Passiv behandelt?

Das Thema, das zur Einführung und Üben von Passiv Präsens dient, ist in der Lektion 10 des Lehrwerks *Kommunikation*. Die Geschichte, die in der Lektion erzählt wurde, behandelt einen jungen Menschen, der Tim heißt. Die LernerInnen haben die Möglichkeit, am Anfang des Buchs Tim mit anderen Menschen, die in diesem Buch als Charaktere vorkommen, kennenzulernen. Tim versucht ein kleines Paket auf der Post an seinen Bruder zu verschicken, wobei er mehrere Schwierigkeiten hat. Durch die Übungen und Aufgaben werden weitere Situationen thematisiert, wie zum Beispiel der Weg einer Banane nach Österreich (vgl. Hilpert et al. 2017: KS 36/A3), wobei klar ist, dass das Passiv im Vordergrund steht. Weitere alltägliche Situationen, die im Arbeitsbuch thematisiert werden, sind das Fensterputzen und Autoreparatur (vgl. Hilpert et al. 2017: AB 34/ 1). Aufgrund des alltäglichen Themas lässt sich feststellen, dass das Passiv im Alltag seine Funktion und Verwendung hat, die von den LernerInnen erkannt werden sollen. Auf diese Weise können LernerInnen betrachten, wie und wann sie das Passiv, in diesem Fall das Vorgangspassiv Präsens verwenden können.

Frage 5: Ist Grammatik bzw. in diesem Fall das Passiv der Gegenstand von Automatisierungsübungen, d. h. Übungen mit pragmatischem Inhalt und hoher Wiederholungsfrequenz, bei der die Lernenden schnell ohne Nachzudenken reagieren können?

Die Lektion, die das Vorgangspassiv Präsens thematisiert, beinhaltet wenige Automatisierungsübungen. Dies sei mithilfe unterschiedlicher Materialien außer Kurs- und Arbeitsbuch möglich, die dieses Lehrwerk noch anbietet. Nur eine Form der Automatisierungsübung findet man im Test, der nach jeder Lektion für die LernerInnen zur Verfügung steht.

Frage 6: Erhalten die Lernenden Hilfen bei der eigenständigen Erarbeitung grammatischer Regeln? Wenn ja, welche?

Die Hilfe, die in diesem Buch angeboten wird, kommt nur in der Form der Bilder, der Kästchen und auffälliger Farben, die durch das ganze Lehrwerk vorhanden sind. So können die

LernerInnen zum Beispiel anhand der Bilder erschließen, welches Verb eingesetzt werden soll (vgl. Hilpert et al. 2017: KS 36/ A3).

Methodisch-didaktische Aspekte

Frage 7: Wie wird das Thema Passiv in den ausgewählten Lehrwerken vermittelt?

Das Thema Vorgangspassivs Präsens wird mithilfe einer Foto-Hörgeschichte eingeführt, die als ein thematischer und sprachlicher Rahmen der Lektion dient. Nachdem das Thema in der Form einer Foto-Hörgeschichte vorgestellt wird, folgen die Übungen. Diese sind so konzipiert, dass die LernerInnen selbstständig die Formen des Vorgangspassivs in dem vorgegebenen Text zuordnen, wie zum Beispiel in der ersten Übung soll nach dem Hören des Gesprächs ein kurzer Text ausgefüllt werden. Neben dem Text stehen Formen des Vorgangspassivs des Verbs *reinschreiben* im 3. Person Singular und Plural in einem Kästchen. Neben dem Kästchen folgt eine weitere Erklärung des grammatischen Phänomens und zwar in der Form der zwei Sätzen (vgl. Hilpert et al. 2017: KS 36/A1):

Das wird reingeschrieben. = Man schreibt das rein.

Mit der auffälligen Farbe wird darauf hingewiesen, dass obwohl die zwei Sätze unterschiedlich formuliert sind, sie dieselbe Bedeutung tragen. Es handelt sich nicht nur um dieselbe Bedeutung, sondern dies bedeutet auch, dass man entweder die eine oder die andere Form verwenden kann. Dadurch können passivähnliche Formen wie Pronomen *man* thematisiert werden. Darüber hinaus werden unterschiedliche Übungen und Aufgaben durch die ganze Lektion verwendet, aber meistens schriftliche Übungen, die zur Festigung des Passivs dienen. Bei der impliziten Vermittlung des Vorgangspassivs werden auch Bilder eingesetzt. Die LernerInnen sind aufgefordert, dass sie die Bilder mit den Formen des Vorgangspassivs zuordnen. Im Arbeitsbuch dient eine Übung zum Entdecken der Grammatik, wobei die Sätze aus dem Kursbuch in dem Arbeitsbuch ergänzt werden sollen (vgl. Hilpert et al. 2017: KS 34/ 3). Es soll nicht unerwähnt bleiben, dass nur in der Grammatikübersicht der Begriff *Passiv Präsens* angedeutet wird (vgl. Hilpert et al. 2017: GR 2). Dagegen lässt sich einwenden, dass die LernerInnen bei der selbstständigen Erarbeitung des Themas nicht genau wissen, um welches grammatische Phänomen es sich handelt. Zu betonen ist, dass die Rolle der Lehrperson und eventuell der anderen Materialien außer Kurs- und Arbeitsbuch bedeutungsvoll sind, die dieses Lehrwerk anbietet.

Frage 8: Welche Arbeitsformate bzw. Typen von Übungen werden in den ausgewählten Lehrwerken verwendet?

Die in diesem Lehrwerk verwendeten Übungen sind in der Regel rezeptiv, mit geschlossener Form und meistens sehr gesteuert. In der ersten Übung, die als rezeptiv, geschlossen, reproduktiv und formfokussiert zu bezeichnen ist, sollen zwei einfache Ausdrücke von Vorgangspassiv Präsens nach dem Hören des Gesprächs in einem kleinen Text zugeordnet werden. Im Anschluss daran beinhaltet die zweite Übung die Zuordnung der Bilder und die Ergänzung eines kleinen Textes, wobei es sich um eine geschlossene und gesteuerte Übung handelt. Anschließend bietet die dritte Übung im ersten Teil eine Möglichkeit für die LernerInnen an, sich mündlich über das Thema zu äußern. Im nächsten Schritt sollen die LernerInnen nach dem ersten Lesen den Text ergänzen, wobei die Verben und die ihnen zugehörigen Partizipien II, die benutzt werden sollen, mithilfe der Bilder schon erklärt werden. Somit ist diese Übung eine geschlossene, rezeptive und stark gesteuerte Übung. Ferner fokussiert sich die vierte Aktivität auf sprachliche Kompetenz, da die LernerInnen Sätze bauen sollen. Obwohl es sich um eine offene, mündlich fokussierte Aufgabe handelt, wird sie auch als stark gesteuerte und reproduktive bezeichnet, weil ein Satzmuster den LernerInnen schon vorgegeben wird. (vgl. Hilpert et al. 2017: KS 36/A1, A2, A3, A4). Im Teil D des Kursbuchs, das für das Training der Fertigkeiten in authentischen Alltagssituationen geeignet ist, sollen die LernerInnen einen Text lesen und neun halb offene Fragen antworten. Unter diesen neun Fragen gibt es drei, die mit dem Vorgangspassiv Präsens gebildet sind. Nachdem sollen die LernerInnen über die Ergebnisse diskutieren, wobei die Möglichkeit besteht, die Passivformen mündlich zu verwenden, obwohl vorgegebene Ausdrücke wie *Ich habe gedacht, dass...* im Vordergrund stehen. Auf diese Weise wird durch eine rezeptive, reproduktive, halb offene und gesteuerte Aufgabe vieles gefördert (vgl. Hilpert et al. 2017: KS 40/ D1). Das Kursbuch bietet vier unterschiedliche Übungen an. In der ersten Übung sollen die LernerInnen die Bilder mit den vorgegebenen Sätzen zuordnen, was als offene, inhaltsbezogene und reproduktive Übung bezeichnet kann. Die zweite Übung beinhaltet die Zuordnung von Partizip II der Verben, wobei es sich um eine reproduktive, halb offene und reproduktive Übung handelt. In Bezug auf die dritte Übung des Kursbuchs können die LernerInnen die Sätze aus dieser Übung jetzt ergänzen und auf diese Weise durch eine geschlossene, reproduktive, inhaltsbezogene Übung die Grammatik entdecken. Die vierte Übung dieses Teils wird als eine halb offene, reproduktive und rezeptive Übung bezeichnet, da die LernerInnen zwischen dem Hilfsverb *werden* im

Singular und Plural entscheiden und dabei Formen des Partizips II bilden sollen (vgl. Hilpert et al. 2017: AB 34/ 1, 2, 3, 4).

Frage 9: Sind die Übungen und Aufgaben zum Passiv abwechslungsreich?

Die Übungen können als abwechslungsreich bezeichnet werden, da viele Übungen vorhanden sind, die unterschiedliche Aspekte des Vorgangspassivs Präsens beinhalten. In dieser Lektion sind die Aufgaben weniger vorhanden, da es sich um eine Gruppe der LernerInnen auf dem Sprachniveau A2/2 handelt. Es steht außer Zweifel, dass produktive, offene und formfokussierte Übungen in dieser Lektion nicht vorkommen, was für flüssiges Sprechen und Schreiben von Interesse ist.

Frage 10: Welche Sozialformen werden vorgeschlagen?

Die am meisten verwendeten Sozialformen, die in den Aufgabenstellungen vorgeschlagen werden, sind auf jeden Fall die Einzel- und die Partnerarbeit. Bei einigen Übungen besteht die Möglichkeit, in der Gruppe oder sogar im Plenum die Übung zu lösen, wie zum Beispiel Übung A4, wobei mindestens vier LernerInnen einen sinnvollen Satz, der eine Passivform beinhaltet, bauen sollen (vgl. Hilpert et al. 2017: KB 36/A4).

Frage 11: Bietet das Lehrmittel sowohl Aufgaben (sprachliche Tätigkeiten) „mit Sitz im Leben“ als auch Übungen (dazu gehörige Teilfertigkeiten) an?

Was die Aufgaben betreffend des Vorgangspassivs Präsens in diesem Lehrwerk betrifft, sind sie in dieser Lektion weniger vorhanden. Daher haben die LernerInnen weniger Möglichkeit, dieses grammatische Phänomen beim flüssigen Sprechen und Schreiben zu verwenden, was zur Definition der Aufgabe (nach Funk et al. 2014) gehört. Die Übungen werden „mit Sitz im Leben“ angeboten.

Frage 12: Ist die Evaluation des Unterrichtsprozesses und -ergebnisses ein integraler Bestandteil des Lehrmaterials?

Im Kursbuch befindet sich ein Test zur Lektion 10, der das Thema Vorgangspassiv Präsens beinhaltet. In der zweiten Übung des Tests sollen die LernerInnen die Sätze mit den Verben

ergänzen. Hervorzuheben ist es, dass die Verben, die in der Übung vorkommen, schon den LernerInnen bekannt sind, da sie durch die gesamte Lektion eingesetzt wurden, wie zum Beispiel: *kaufen, verpacken, ausfüllen, verschieben, planen* und *wiegen* (vgl. Hilpert et al. 2017: AB 43/ 2). Das Lehrwerk bietet den LernerInnen am Ende des Lehrwerks auch die Lösungen für den Test an (vgl. Hilpert et al. 2017: LT 1).

7.2. B1/1

In einem nächsten Schritt der Untersuchung erfolgt die Analyse der ausgewählten DaF- und DaZ-Lehrwerke, die für die LernerInnen auf dem Sprachniveau B1/1 geeignet sind.

7.2.1. DaF Schritte plus 5

Grammatischer Aspekt

Frage 1: Wird die grammatische Kompetenz im Zusammenhang mit sprachlicher Handlungskompetenz trainiert bzw. werden neue Strukturen in Texten „mit Sitz im Leben“ präsentiert?

Wenn die Rede von Strukturen ist, die „mit Sitz im Leben“ präsentiert werden, kann man erschließen, dass das Passiv, in diesem Fall das Passiv mit Modalverben, im Zusammenhang mit sprachlicher Handlungskompetenz trainiert wird. Durch alltägliche Situationen, die in den Texten, Übungen und Aufgaben vorhanden sind, kann man bemerken, dass versucht wird, das Passiv so zu vermitteln, dass es den LernerInnen klar sein kann, dass das Passiv im Alltag seine Verwendung findet.

Frage 2: Werden alle Passivtypen eingeführt und geübt?

Bezüglich der Bildung und des Übens von Passiv wird in diesem Lehrwerk das Passiv mit Modalverben thematisiert. Erstens erfolgt eine kleine Wiederholung des Passivs, mit dem die LernerInnen schon vertraut sein sollen. Darauf aufbauend wird das Passiv mit Modalverben eingeführt. Da es sich um eine Lektion handelt, die gesundheitliche Probleme und Vorschläge thematisiert, ist es sinnvoll, dass genau das Passiv mit Modalverben in diesem Fall eingeführt und geübt wird. Abgesehen von der Zielgruppe, die den Begriff Modalverben und Passiv schon

kennt, kann man feststellen, dass sie in der Lage sind, das Passiv mit Modalverben nachzuvollziehen.

Frage 3: Hat die Bindung zwischen Sprachhandlung/Bedeutung und Grammatik zur Folge, dass Systeme in der Regel nicht im Block angeboten, sondern jeweils in Bezug auf ihre Verwendung aufgeteilt werden.

In Bezug auf die Verwendung von Passiv ist es sinnvoll, dass nach der Einführung von Vorgangspassiv Präsens das Passiv mit Modalverben eingeführt wird, was einer Progression folgt. Dabei ist es wichtig zu betonen, dass aufgrund des thematischen Rahmens die Passivformen schrittweise eingeführt werden. So kann es erreicht werden, dass Systeme nicht im Block angeboten sind.

Frage 4: Welche Themen werden mit dem Thema Passiv behandelt?

Die Lektion 3, die das Passiv thematisiert, heißt *Gesund bleiben*. Die Lektion beginnt mit der Geschichte über Nasseer, der plötzlich starke Rückenschmerzen hat. So wird darauf hingewiesen, dass Gesundheit das Thema der Lektion ist. Dabei werden Verben bezüglich der Gesundheit verwendet, beispielsweise *röntgen*, *messen*, *operieren*, *untersuchen* und *abhören*. In einem nächsten Schritt werden Allergien thematisiert, wobei die Rede von Stoffen ist, auf die man allergisch reagieren kann und wie man sich testen lassen kann. An einem Text über Zahnpflege zeigt sich weiter, in welchem Kontext Passiv mit Modalverben geübt wird. Auf diese Weise haben die LernerInnen die Gelegenheit, die Situationen, bei denen das Passiv mit Modalverben üblicherweise eingesetzt wird, zu beobachten und zu merken. Obwohl solche Themen nicht so oft im Alltag vorkommen, stellen sie ein wichtiges Themengebiet dar, in dem Passiv allgemein verwendet wird.

Frage 5: Ist Grammatik bzw. in diesem Fall das Passiv der Gegenstand von Automatisierungsübungen, d. h. Übungen mit pragmatischem Inhalt und hoher Wiederholungsfrequenz, bei der die Lernenden schnell ohne Nachzudenken reagieren können?

Das untersuchte Lehrwerk bietet unterschiedliche Übungen an, die zur Automatisierung dienen und bei denen die LernerInnen schnell ohne Nachzudenken reagieren sollen. Vor allem handelt es sich um die Übungen, die im Teil des Arbeitsbuchs angeboten werden. An diesen Übungen

erkennt man leicht, dass es um Automatisierungsübungen handelt, da sie auf die Form fokussiert sind (vgl. Hilpert et al. 2010: AB 123-125/ 15, 16, 18, 19, 20, 21).

Frage 6: Erhalten die Lernenden Hilfen bei der eigenständigen Erarbeitung grammatischer Regeln? Wenn ja, welche?

Bei der eigenständigen Erarbeitung grammatischer Regeln erhalten die LernerInnen keine Hilfe. Als Hilfe kann man einige Hinweise bezeichnen, die im Kursbuch zu finden sind, zum Beispiel:

Allergien können mit einem sogenannten Prick-Test nachgewiesen werden.

Auch so: müssen, dürfen, wollen, sollen (Hilpert et al. 2010: KB 37/C4)

Methodisch-didaktische Aspekte

Frage 7: Wie wird das Thema Passiv in den ausgewählten Lehrwerken vermittelt?

Die implizite Vermittlung des Passivs, die in diesem Lehrwerk vorhanden ist, erfolgt nach einer Foto-Hörgeschichte, die zur Einführung des Themas in Bezug auf Sprache und Inhalt dient. Einige Sequenzen aus der Foto-Hörgeschichte werden für eine kurze Wiederholung von Vorgangspassiv Präsens verwendet. So werden den LernerInnen darauf hingewiesen, dass es sich um das Passiv handelt. Ferner können die LernerInnen mit einigen Übungen den Wortschatz erweitern, wobei das Passiv mit Modalverben im Hintergrund steht, beispielsweise Übungen C2 und C3 aus dem Kursbuch (vgl. Hilpert et al. 2010: KB 36/ C2, C3). Bilder und Hörtexte ermöglichen den LernerInnen die Einführung von Passiv mit Modalverben. Die LernerInnen sind dazu aufgefordert, sich mit dem Passiv mit Modalverben in unterschiedlichen Kontexten vertraut zu machen, wie zum Beispiel Allergien, zum Arzt usw. Das Arbeitsbuch bietet unterschiedliche Automatisierungsübungen an, wobei der Fokus auf die Form von Passiv mit Modalverben gelegt wird. Erstens wiederholen die LernerInnen die Bildung des Vorgangspassivs, wobei Ausdrücke wie *einen Patienten operieren, einen Patienten röntgen, einen Patienten untersuchen, Geräte kontrollieren* und andere den LernerInnen schon bekannt sind. Obwohl es sich um Automatisierungsübungen handelt, wird dabei der Wortschatz auch erweitert. Die Übung 19, die zum Entdecken der Grammatik dient, können LernerInnen dann später für eine eigenständige Erarbeitung verwenden (vgl. Hilpert et al. 2010: AB 124/ 19). In der Grammatikübersicht wird es darauf hingewiesen, dass das Hilfsverb *werden* auf der Position 2 in einem Satz steht.

Er / Es / Sie wird ... geröntgt.

Er / Es / Sie muss geröntgt werden. (Hilpert et al. 2010: KB 41)

Dabei soll nicht unerwähnt bleiben, dass nur in der Grammatikübersicht der Begriff *Passiv Präsens mit Modalverb* zum ersten Mal verwendet wird.

Frage 8: Welche Arbeitsformate bzw. Typen von Übungen werden in den ausgewählten Lehrwerken verwendet?

Die Vermittlung von Passiv beginnt mit einer halb offenen, formfokussierten und stark gesteuerten Übung, in der die LernerInnen die Sätze anhand der vorgegebenen Ausdrücke ergänzen, wobei es sich um die Wiederholung von Vorgangspassiv handelt. Anhand der Bilder, die zu den Sätzen begleitend sind, dienen sie den LernerInnen zur Festigung des Gelernten, falls sie mit dem Thema von Passiv noch nicht vertraut sind. Ferner steht eine weitere Übung zur Verfügung, in der die Antworten im Text mit drei Farben unterstrichen werden sollen. Dadurch bezeichnet man diese Übung als geschlossen, rezeptiv und wenig gesteuert. Da es sich um die Aufgabenstellung handelt, die darauf hinweist, die Antworten auf die drei gestellten Fragen zu unterstreichen, lässt sich feststellen, dass diese Übung eher inhaltsbezogen ist. In Bezug auf diese Übung folgt eine weitere, in der die Sätze anhand des gelesenen Textes ergänzt werden sollen. Deshalb wird diese Übung als geschlossen, formfokussiert und wenig gesteuert gekennzeichnet. Aufgrund der Tatsache, dass mehrere Sätze aufgeschrieben werden, gilt diese Übung als eine reproduktive Übung. Im Anschluss daran folgt eine Hörübung, die die LernerInnen dazu auffordert, unterschiedliche Ausdrücke und Passiv mit Modalverben zu verwenden. Die letzte Aktivität, die im Kursbuch angeboten wird, lässt sich als eine Aufgabe bezeichnen, da es sich um eine offene, formfokussierte und reproduktive Aktivität handelt, in der die LernerInnen das bis jetzt Gelernte verwenden sollen (vgl. Hilpert et al. 2010: KB 36-37/ C1, C3, C4, C5, C6). Auf der anderen Seite beginnt die Wiederholung des Passivs in dem Arbeitsbuch mithilfe einer formfokussierten, rezeptiven und wenig gesteuerten Übung, in der die LernerInnen die Bilder den Sätzen zuordnen sollen. In einem anderen Schritt sollen Aktivsätze in Passivsätze umformuliert werden. Des Weiteren folgt eine sehr ähnliche Übung, in der vier Sätze mit den schon vorgegeben Ausdrücken gebildet werden, wobei nur das Vorgangspassiv benutzt wird. Darüber hinaus folgt eine rezeptive, geschlossene und reproduktive Übung, in der ein Text gelesen werden soll und die Aktivsätze gebildet werden. Hervorzuheben sind diese Aktivsätze, wobei es sich um eine passivähnliche Form handelt, die den LernerInnen darauf hinweist, dass beide Ausdrücke dieselbe Bedeutung tragen. Darauf

aufbauend löst man die nächste Übung, die in Form einer Tabelle zum Entdecken der Grammatik dient. Dadurch kann diese Tabelle als eine Übersicht dienen, die Aktiv- sowie Passivsätze beinhaltet. Die letzten zwei Übungen, die den LernerInnen zur Verfügung stehen, bezeichnet man als stark gesteuerte, reproduktive und formfokussierte Übungen, in denen Passivsätze mit Modalverben gebildet werden sollen (vgl. Hilpert et al. 2010: KB 123-125/ 15, 16, 18, 19, 20, 21).

Frage 9: Sind die Übungen und Aufgaben zum Passiv abwechslungsreich?

Abgesehen davon, dass die verwendeten Übungen meistens rezeptiv, geschlossen und formfokussiert sind, kann man sagen, dass das Angebot von Übungen und Aufgaben nicht so abwechslungsreich ist. Trotzdem werden mehrere Texte gelesen, gehört und viele Informationen gesammelt. Dabei ist es auch wichtig zu betonen, dass eine Aufgabe angeboten wird, die sowohl schriftlich als auch mündlich einsetzbar ist, was für den Unterricht bedeutsam ist.

Frage 10: Welche Sozialformen werden vorgeschlagen?

Die am meisten in diesem Lehrwerk vorgeschlagene Sozialform ist die Einzelarbeit, obwohl einige Übungen schon für andere Sozialformen geeignet sind, beispielsweise Übung C6, die man einfach in der Gruppe oder gemeinsam im Plenum lösen kann (vgl. Hilpert et al. 2010: KB 37/ C6). Andere Übungen, die für die Einzel- und Gruppenarbeit geeignet sind, sind vor allem Übung 20 und Übung 21 aus dem Arbeitsbuch, da es sich um schriftliche Übungen handelt (vgl. Hilpert et al. 2010: AB 124-125/ 20, 21).

Frage 11: Bietet das Lehrmittel sowohl Aufgaben (sprachliche Tätigkeiten) „mit Sitz im Leben“ als auch Übungen (dazu gehörige Teilfertigkeiten) an?

In dem Verhältnis zwischen Aufgaben und Übungen, die in diesem Lehrwerk angeboten sind, darf man sagen, dass alle „mit Sitz im Leben“ sind. Trotzdem bemerkt man den Mangel an Aufgaben, was anhand der durchgeführten Analyse festgestellt wurde.

Frage 12: Ist die Evaluation von Unterrichtsprozesses und -ergebnis ein integraler Bestandteil des Lehrmaterials?

Zur Evaluation von dem Unterrichtsprozess und -ergebnis dient ein Fragebogen, der abfragt, was die LernerInnen schon können. Sie entscheiden, ob sie etwas sehr gut können, ob sie es überhaupt können oder ob sie es noch üben. Bezüglich des Passivs bzw. in diesem Fall des Passivs mit Modalverben findet man keine Fragen. Es bleibt also offen, wie die Evaluation des Unterrichtsprozesses und -ergebnisses bezüglich Passivs durchgeführt werden soll.

7.2.2. DaZ Schritte plus 5

Grammatischer Aspekt

Frage 1: Wird die grammatische Kompetenz im Zusammenhang mit sprachlicher Handlungskompetenz trainiert bzw. werden neue Strukturen in Texten „mit Sitz im Leben“ präsentiert?

Die Lektion 3, in der das Passiv vermittelt wird, heißt *Gesund bleiben*, was als Beweis dient, dass diese grammatische Kompetenz im Zusammenhang mit sprachlicher Handlungskompetenz trainiert wird im Sinne, dass durch eine Alltagssituation, zum Beispiel ein Termin beim Arzt oder Tipps für die Gesundheit, das Passiv vermittelt wird. Im Vordergrund steht nicht die vermittelte Struktur, sondern der Fokus wird auf diese alltäglichen Situationen gelegt, da es sich um ein Lehrwerk handelt, das die LernerInnen auf den Alltag und den Beruf in Österreich vorbereitet.

Frage 2: Werden alle Passivtypen eingeführt und geübt?

In der Lektion *Gesund bleiben* werden nicht alle Passivtypen eingeführt und geübt, sondern wird nur das Passiv Präsens mit Modalverben vermittelt. Da es sich um LernerInnen handelt, die die deutsche Sprache auf dem Sprachniveau B1/1 beherrschen sollen, ist es sinnvoll zu vermuten, dass komplexe Formen wie Passiv mit Modalverben schrittweise vermittelt werden. Darüber hinaus steht das Modalverb *sollen* in diesem Fall im Vordergrund, da es sich um ein Thema handelt, das die Vorschläge in Bezug auf Gesundheit thematisiert. Obwohl diese grammatische Struktur in dieser Lektion vermittelt wird, sind die LernerInnen aufgefordert, andere Passivtypen, die sie bisher kennen, zu verwenden. Wie der Fall in der Übung A1/b ist, in der die LernerInnen sowohl Vorgangspassiv Präsens als auch Passiv Präsens mit Modalverben verwenden sollen. Aufgrund des Sprachniveaus werden auch verschiedene Ausdrücke mit dem Passiv Präsens gebildet, beispielsweise *der Blutdruck – messen, Blut –*

abnehmen, das Gewicht – prüfen, der Bauch – untersuchen, was zur Erweiterung des Wortschatzes dient (vgl. Hilpert et al. 2018: KS 36-37/A1b, A4).

Frage 3: Hat die Bindung zwischen Sprachhandlung/Bedeutung und Grammatik zur Folge, dass Systeme in der Regel nicht im Block angeboten, sondern jeweils in Bezug auf ihre Verwendung aufgeteilt werden.

Aufgrund der Tatsache, dass die LernerInnen schon das Passiv und Modalverben als grammatische Phänomene kennen und in der Lage sind, eine Passivform zu bilden, lässt sich feststellen, dass es sinnvoll ist, das Passiv Präsens mit Modalverben einzuführen und zu üben. So ein komplexes Thema wird stufenweise mithilfe eines alltäglichen Themas den LernerInnen vermittelt. Da es sich um gesundheitliche Vorschläge und Tipps in der Lektion handelt, dient dies den LernerInnen als Beleg, wie und wo diese grammatische Ausdrücke verwendet werden können.

Frage 4: Welche Themen werden mit dem Thema Passiv behandelt?

Das Passiv Präsens mit Modalverben wird durch das Thema *Gesund bleiben* vorgestellt und geübt. In dieser Lektion haben die LernerInnen die Möglichkeit zu beobachten, wie ein Thema, das von großer Bedeutung für alle LernerInnen ist, so ein komplexes Thema wie Passiv Präsens mit Modalverben beinhaltet. In der Geschichte handelt es sich um einen Menschen, der Sami heißt und gesundheitliche Probleme aufgrund der stressigen Situationen hat. Seine Kollegin Ella versucht, ihm unterschiedliche Vorschläge zu machen, nach denen er sich besser fühlen wird. Darüber hinaus wird über unterschiedliche Themen diskutiert, beispielsweise Schlaf, Bewegung, Musik, Entspannung, Ernährung, positives Denken, Termin beim Arzt, regelmäßiges Zähneputzen usw. Auf diese Weise können sich die LernerInnen mit der authentischen Verwendung des Passivs Präsens mit Modalverben vertraut machen.

Frage 5: Ist Grammatik bzw. in diesem Fall das Passiv der Gegenstand von Automatisierungsübungen, d. h. Übungen mit pragmatischem Inhalt und hoher Wiederholungsfrequenz, bei der die Lernenden schnell ohne Nachzudenken reagieren können?

Das Kursbuch stellt unterschiedliche Übungen zur Verfügung, die dazu dienen, dass das Passiv Präsens mit Modalverben zum Gegenstand von Automatisierung wird. Dazu liegen folgende

Übungen vor: Übung 2, in der die LernerInnen erstens die Bilder den Sätzen zuordnen, die dann im nächsten Schritt in Passivsätze mit Modalverben transformiert werden sollen; Übung 4, in der die LernerInnen anhand der Sätze aus der Übung 3 eine Tabelle bilden, die als Überblick den LernerInnen dienen kann; Übung 5, in der die Sätze mit den vorgegebenen Verben ergänzt werden sollen; Übung 6, in der die Sätze mit dem Passiv Präsens mit Modalverben geschrieben werden sollen; letztens Übung 7, in der das Passiv Präsens mit dem Modalverb *müssen* in unterschiedlichen Formen geübt wird (vgl. Hilpert et al. 2018: AB 33-35/ 2, 4-7).

Frage 6: Erhalten die Lernenden Hilfen bei der eigenständigen Erarbeitung grammatischer Regeln? Wenn ja, welche?

Die angebotenen Hilfen beziehen sich auf jeden Fall nur auf die Mustersätze, die dazu dienen, den LernerInnen den Weg zu zeigen, wie eine Übung oder Aufgabe gelöst werden soll, beispielsweise Übung 4 aus dem Arbeitsbuch, in der zwei Beispielsätze zeigen, was in der Übung zum Grammatikentdecken gemacht werden soll (vgl. Hilpert et al. 2018: AB 34/ 4).

Didaktisch-methodische Aspekte

Frage 7: Wie wird das Thema Passiv in den ausgewählten Lehrwerken vermittelt?

Das Thema Passiv Präsens mit Modalverben erfolgt anhand einer Foto-Hörgeschichte, in der sich Sami über gesundheitliche Probleme seiner Kollegin Ella beschwert. Es wird darauf hingewiesen, dass unterschiedliche Vorschläge bezüglich der Gesundheit gegeben werden. So wird klar, dass diese Vorschläge mithilfe des Passivs ausgedrückt werden. Im Anschluss daran folgen unterschiedliche Übungen, die das Passiv Präsens mit Modalverben beinhalten, beispielsweise Übung A1, in der die Passivformen in dem Text „Komm, entspann dich!“ oft vorkommen (vgl. Hilpert et al. 2018: KB 36/ A1). So haben die LernerInnen eine Möglichkeit, sich mit der neuen grammatischen Struktur kennenzulernen. Nach der Diskussion über die Tipps, die im Text vorgeschlagen werden, folgt die Übung A3, in der die LernerInnen selbstständig die Formen des Passivs Präsens mit Modalverben entdecken, wobei als Hilfe ein Mustersatz vorgegeben wird. Es wird hervorgehoben, dass diese Ausdrücke auch mit den Verben *dürfen*, *wollen*, *müssen* und „*möchte*“ vorkommen (vgl. Hilpert et al. 2018: KB 37/ A3). Für die Zwecke der impliziten Vermittlung und Festigung des Passivs werden unterschiedliche Übungen und Aufgaben durch die ganze Lektion benutzt. Im Normalfall sind die schriftlichen Übungen mit Bildimpulsen, anhand deren die LernerInnen verschiedene Sätze

bilden sollen, im Lehrwerk vorhanden. Im Anschluss daran dient im Arbeitsbuch eine Übung zum selbstständigen Entdecken der Grammatik, wobei die Sätze aus dem Kursbuch in dem Arbeitsbuch ergänzt werden sollen (vgl. Hilpert et al. 2018: KS 34/ 4). Hervorzuheben ist, dass nur in der Grammatikübersicht der Begriff des Passivs Präsens mit Modalverben betont wird (vgl. Hilpert et al. 2018: GR 2). Falls die LernerInnen allein dieses Thema erarbeiten wollen, kann es leicht zu unterschiedlichen Schwierigkeiten kommen, wie zum Beispiel es ist möglich, dass sie nicht genau wissen, um welche Passivform es sich genau handelt. Deshalb spielen die Lehrperson und unterschiedliche Lernmaterialien eine wichtige Rolle bei der Vermittlung und Festigung des Themas.

Frage 8: Welche Arbeitsformate bzw. Typen von Übungen werden in den ausgewählten Lehrwerken verwendet?

Dieses Lehrwerk bietet unterschiedliche Übungen an, aber vor allem sind die Übungen rezeptiv, reproduktiv und formfokussiert. Die erste Übung, die das Passiv Präsens mit Modalverben thematisiert, ist die rezeptive, offene und auf den Inhalt bezogene Übung A1, in der die LernerInnen den Text „Komm, entspann dich!“ lesen sollen, in dem es um sieben einfache Anti-Stress-Mittel geht. Nach dem Lesen soll entschieden werden, welche Überschriften zu den Tipps passen. Auf diese Weise lernen die LernerInnen die neue Struktur kennen. Im nächsten Schritt wählen die LernerInnen zwei Tipps aus, die dann in der Gruppe vorgestellt werden sollen. So wird diese Übung stark gesteuert und reproduktiv, da ein Muster vorgegeben wird. Dann steht eine rezeptive, produktive und offene Übung zur Verfügung, in der die LernerInnen über die im Text vorgeschlagenen Tipps diskutieren. Anhand der Beispiele lässt sich festhalten, dass es sich um eine stark gesteuerte Übung handelt. Sodann folgt eine rezeptive, auf die Form fokussierte und geschlossene Übung, in der man mit der Ergänzung der Sätze die Regeln in Bezug auf das Passiv Präsens mit Modalverben bestimmt. Diese Übung dient dann zur Festigung des Gelernten. Ferner sollen die LernerInnen anhand der Bilder vier unterschiedliche Sätze schreiben und so diese reproduktive, geschlossene und auf die Form fokussierte Übung lösen. Das Bild in der letzten Übung des Kursbuchs dient als ein Impuls, indem man die produktive, offene und wenig gesteuerte Übung löst. Die LernerInnen sollen in der Lage sein, mindestens fünf Sätze schreiben, die dann beschreiben, was alles auf diesem Bild gemacht werden muss (vgl. Hilpert et al. 2018: KB 36-37/ A1, A2, A3, A4, A5). Im nächsten Schritt bietet das Arbeitsbuch unterschiedliche Übungen bezüglich des Passivs an. Die erste Übung, im Arbeitsbuch Übung 2, die das Passiv Präsens mit Modalverben einführt, dient zur

Wiederholung des Vorgangspassivs Präsens in Bezug auf das Lehrwerk *Schritte plus 4 neu*. Anhand der Bilder, die den Sätzen zugeordnet sein sollten, bilden die LernerInnen im nächsten Schritt Sätze. Mithilfe einer halb offenen, rezeptiven und auf den Inhalt bezogenen Übung haben die LernerInnen die Möglichkeit, dann die Sätze zu bilden, was als formfokussiert, geschlossen und reproduktiv bezeichnet wird. Des Weiteren sollen die LernerInnen in der Übung 3 einen Text lesen und die richtigen Sätze ankreuzen. Anhand des Textes und der mehreren möglichen richtigen Sätze wird diese Übung als eine rezeptive, halb offene und inhaltsbezogene bezeichnet. Darüber hinaus dient die Übung 4 zum Grammatikentdecken. Anhand der zwei Mustersätze bilden die LernerInnen weitere Sätze, was als geschlossen, reproduktiv und formfokussiert bezeichnet werden kann. Da die ersten zwei Sätze als Muster dienen, kann diese Übung auch als stark gesteuert beschrieben werden. In der Übung 5 des Arbeitsbuchs sollen die Sätze in der richtigen Form ergänzt werden, was dazu beiträgt, diese Übung als geschlossen, reproduktiv und formfokussiert bezeichnen zu können. Anschließend schreiben die LernerInnen in der Übung 6 die Sätze, die anhand vorgegeben Satzteile gebildet werden sollen. Obwohl ein Mustersatz schon vorgegeben ist, sollen die LernerInnen in der Lage sein, die Satzteile in die richtige Reihenfolge zu bringen. Deshalb kann man feststellen, dass diese Übung wenig gesteuert wird. In der letzten Übung sollen die LernerInnen anhand der Notizen selbstständig Sätze mit Passiv Präsens bilden, was zeigt, dass diese Übung sowohl geschlossen, reproduktiv als auch formfokussiert ist (vgl. Hilpert et al. 2018: AB 33-35/ 2-7).

Frage 9: Sind die Übungen und Aufgaben zum Passiv abwechslungsreich?

Die Übungen, die im Kurs- und Arbeitsbuch angeboten werden, können als wenig abwechslungsreich bezeichnet werden. Dies lässt sich so beschreiben, da die Übungen, die angeboten sind, oft geschlossen, rezeptiv und nur reproduktiv sind. Hervorzuheben sind auch die schriftlichen Übungen, die in diesem Lehrwerk eingesetzt werden. Daraus ergibt sich, dass die Lehrperson mit zusätzlichen Materialien eine wichtige Rolle bei der Einführung und dem Üben dieses Themas spielt.

Frage 10: Welche Sozialformen werden vorgeschlagen?

Die Sozialformen, die in diesem Lehrwerk vorgeschlagen werden, sind in der Regel Einzel- und Partnerarbeit. Eine Kombination dieser zwei Sozialformen wird auch oft vorgeschlagen, zum Beispiel Übung A4 im Kursbuch, in der die LernerInnen erstens die Sätze schreiben und

dann diese Sätze mit ihrem/ihrer PartnerIn vergleichen. Eine Gruppenarbeit folgt nach der Übung 1, in der die LernerInnen zuerst den Text lesen und im Plenum besprechen. Danach folgt die Gruppenarbeit, wobei in der Gruppe von drei LernerInnen ausgewählte Tipps gegenseitig vorgestellt werden (vgl. Hilpert et al. 2018: KS 36-37/A1b, A4).

Frage 11: Bietet das Lehrmittel sowohl Aufgaben (sprachliche Tätigkeiten) „mit Sitz im Leben“ als auch Übungen (dazu gehörige Teilfertigkeiten) an?

Die Aufgaben als sprachliche Tätigkeiten werden in diesem Lehrwerk nicht vorhanden. Die Übungen, die angeboten werden, können mit „Sitz im Leben“ bezeichnet werden, obwohl nur schriftliche Übungen zu lösen sind. Auf jeden Fall lässt sich feststellen, dass ein Mangel an mündlichen Übungen ebenso wie an Aufgaben in diesem Lehrwerk bzw. in dieser Lektion besteht.

Frage 12: Ist die Evaluation des Unterrichtsprozesses und -ergebnisses ein integraler Bestandteil des Lehrmaterials?

Das Lehrwerk bietet einen Test an, der sich am Ende der Lektion im Arbeitsbuch befindet. In diesem Test sollen die LernerInnen Sätze im Aktiv in Passivsätze transformieren. So können die LernerInnen überprüfen, ob sie in der Lage sind, die Passivsätze mit Modalverben erstens zu verstehen und dann zu bilden (vgl. Hilpert et al. 2018: AB 42/3). Das Lehrwerk bietet den LernerInnen am Ende des Lehrwerks auch die Lösungen für den Test an (vgl. Hilpert et al. 2018: LT 1).

7.3. B1/2

Um die Analyse der Untersuchung abzuschließen, werden in einem letzten Schritt die ausgewählten DaF- und DaZ-Lehrwerke analysiert, die für den Deutschunterricht auf dem Sprachniveau B1/2 geeignet sind.

7.3.1. DaF Schritte plus 6

Grammatischer Aspekt

Frage 1: Wird die grammatische Kompetenz im Zusammenhang mit sprachlicher Handlungskompetenz trainiert bzw. werden neue Strukturen in Texten „mit Sitz im Leben“ präsentiert?

Die grammatische Kompetenz, die in diesem Lehrwerk bzw. in der ausgewählten Lektion trainiert wird, bezieht sich auf das Vorgangspassiv Perfekt und Präteritum. Dies erfolgt durch ein in Bezug auf die Gesellschaft wichtiges Thema wie Politik und Geschichte. Deshalb bemerkt man, dass Passivtypen, in diesem Fall das Vorgangspassiv Perfekt und Präteritum, „mit Sitz im Leben“ präsentiert werden. Mithilfe dieses Themas wird darauf hingewiesen, wie und wann Vorgangspassiv Perfekt und Präteritum eingesetzt werden.

Frage 2: Werden alle Passivtypen eingeführt und geübt?

In der ausgewählten Lektion werden Vorgangspassiv Perfekt und Präteritum vermittelt. Es wird davon ausgegangen, dass die LernerInnen schon in der Lage sind, Vorgangspassiv Präsens nachvollziehbar zu bilden. Da es sich um ein komplexes grammatisches Thema handelt, ist es selbstverständlich, dass so ein Thema schrittweise eingeführt und geübt wird.

Frage 3: Hat die Bindung zwischen Sprachhandlung/Bedeutung und Grammatik zur Folge, dass Systeme in der Regel nicht im Block angeboten, sondern jeweils in Bezug auf ihre Verwendung aufgeteilt werden.

In Bezug auf die Verwendung kann man sagen, dass die grammatischen Systeme, d. h. das Vorgangspassiv Perfekt und Präteritum nicht im Block, sondern schrittweise vermittelt werden. Um eine Überforderung der LernerInnen zu vermeiden, wird das Vorgangspassiv Präsens als erstes Thema bezüglich des Passivs eingeführt. Darauf aufbauend werden Modalverben mit

Passiv eingeführt, was für LernerInnen eine Form der Schwierigkeit darstellen kann, da es sich um ein mehrteiliges Prädikat handelt. Im Anschluss daran werden Vorgangspassiv Perfekt und Präteritum eingeführt, was als eher komplex beschrieben werden kann.

Frage 4: Welche Themen werden mit dem Thema Passiv behandelt?

Die Themen, die mit dem Thema Passiv behandelt werden, stammen aus der deutschen Geschichte. Die Lektion beginnt mit einer Foto-Hörgeschichte, die zur Einleitung dient. Darauf aufbauend werden unterschiedliche Übungen und Aufgaben angeboten, die die deutsche Geschichte während des Zweiten Weltkrieges thematisieren, beispielsweise wann und wo die Berliner Mauer errichtet wurde, in wie viele Besatzungszonen Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg geteilt wurde usw. (vgl. Hilpert et al. 2010: KB 64/ C1, C2). Hingegen wird über eigenes Heimatland gesprochen, indem ein kleines Plakat mit den wichtigsten Jahreszahlen, Ereignissen und Symbolen erstellt wird (vgl. Hilpert et al. 2010: KB 65/ C4). Im Hintergrund dieser Übungen und Aufgaben stehen Vorgangspassiv Perfekt und Präteritum.

Frage 5: Ist Grammatik bzw. in diesem Fall das Passiv der Gegenstand von Automatisierungsübungen, d. h. Übungen mit pragmatischem Inhalt und hoher Wiederholungsfrequenz, bei der die Lernenden schnell ohne Nachzudenken reagieren können?

Automatisierungsübungen, bei denen die LernerInnen schnell ohne nachzudenken reagieren können, werden in diesem Lehrwerk nicht angeboten. Der Grund dafür kann die Tatsache sein, dass mehrere inhaltsbezogene Übungen zur Einführung und zum Üben von Passiv eingesetzt werden, wobei der Fokus auf die historischen Ereignissen gelegt wird.

Frage 6: Erhalten die Lernenden Hilfen bei der eigenständigen Erarbeitung grammatischer Regeln? Wenn ja, welche?

Die Hilfe, die in diesem Lehrwerk zur Verfügung gestellt wird, findet man nur in einer Übung, wobei es sich um die Unterschiede zwischen Vorgangspassiv Präsens, Perfekt und Präteritum handelt. Es wird darauf hingewiesen, dass der wichtigste Unterschied in den Zeitangaben liegt bzw. es geht um die heutige und die vergangene Zeit, beispielsweise:

Heute: Der Nationalfeiertag wird gefeiert.

Damals: Die Mauer wurde 1961 erbaut.

Die Mauer ist 1961 erbaut worden. (Hilpert et al. 2010: KB 64/ C2)

Methodisch-didaktische Aspekte

Frage 7: Wie wird das Thema Passiv in den ausgewählten Lehrwerken vermittelt?

Nach der durchgeführten Analyse des Lehrwerks kann man feststellen, dass Vorgangspassiv Perfekt und Präteritum implizit vermittelt werden. Mithilfe der Bilder, der Hörtexte und verschiedener Übungen erfolgt diese implizite Vermittlung des Passivs. Erstens wird das Vorgangspassiv Präsens mithilfe einer Übung wiederholt, in der die LernerInnen die Bilder den Bildunterschriften zuordnen sollen. In einigen Bildunterschriften wird Vorgangspassiv Präsens verwendet (vgl. Hilpert et al. 2010: KB 64/ C1). Nachdem der Text zweimal gehört wird, soll die nächste Übung gelöst werden, in der richtige Aussagen angekreuzt werden sollen. Zur Festigung der Regeln bietet das Lehrwerk drei Beispielsätze an, die dazu dienen sollen, die Unterschiede zwischen drei Passivtypen (Präsens, Perfekt, Präteritum) darzustellen. Dadurch können die LernerInnen bemerken, wo der Unterschied liegt, was für die Verwendung des Passivs wichtig ist (vgl. Hilpert et al. 2010: KB 64/ C2). Ferner beschäftigen sich die LernerInnen mit dem Thema des Zweiten Weltkriegs und stellen unterschiedliche Fragen zu diesem Thema. Auf diese Weise ist es möglich, diese neuen grammatischen Strukturen mündlich zu verwenden (vgl. Hilpert et al. 2010: KB 65/ C3). Die letzte Aktivität in dem Kursbuch dient zum mündlichen Ausdruck, indem die LernerInnen über ihr Heimatland berichten sollen. Dadurch ergibt sich die Möglichkeit, über eigene Themen zu sprechen, wobei Vorgangspassiv Perfekt und Präteritum verwendet werden (vgl. Hilpert et al. 2010: KB 65/ C4). Wie der Analyse zu entnehmen ist, werden die Begriffe Passiv nur in der Grammatikübersicht eingesetzt.

Frage 8: Welche Arbeitsformate bzw. Typen von Übungen werden in den ausgewählten Lehrwerken verwendet?

Die erste Übung, die zum Thema von Passiv angeboten wird, dient zur Wiederholung des Vorgangspassiv Präsens. Die LernerInnen sollen die Bilder den Bildunterschriften zuordnen, wobei die Sätze im Passiv gebildet sind. Da das Vorgangspassiv Präsens den LernerInnen schon bekannt sein sollte, bezieht sich diese Übung mehr auf den Inhalt, wobei historische Ereignisse besprochen werden. Aufgrund der Auswahl von Sätzen und Bildunterschriften ist festzustellen, dass diese Übung halb offen ist. Da in einem zweiten Schritt ein Text gehört wird, bezeichnet

man diese Übung als rezeptiv. Des Weiteren wird der Text noch einmal gehört, damit die richtigen Aussagen in der Übung angekreuzt werden können. Deshalb wird diese Übung als halb offen, rezeptiv und wenig gesteuert bezeichnet. Da es um eine einleitende Übung zum Vorgangspassiv Perfekt und Präteritum geht, stellt man fest, dass diese Übung formfokussiert ist. Darüber hinaus sollen die LernerInnen anhand der vorgegebenen Ausdrücke und Bilder Fragen stellen und diese auch beantworten. Da diese Ausdrücke und Bilder zur Verfügung stehen, wird diese Übung stark gesteuert und formfokussiert. Aufgrund der Fragestellung gilt diese Übung als halb offen und rezeptiv. In einem letzten Schritt bietet das Kursbuch eine Aufgabe an, in der LernerInnen über ihr Heimatland berichten sollen, indem ein kleines Plakat mit den wichtigsten Jahreszahlen, Ereignissen und Symbolen erstellt wird. Dadurch können neue grammatische Strukturen mündlich geübt werden. Darum ist diese Aufgabe als offen, formfokussiert und produktiv zu charakterisieren (vgl. Hilpert et al. 2010: KB 64-65/ C1, C2, C3, C4). In dem Arbeitsbuch werden weitere Übungen angeboten, die meistens geschlossen und formfokussiert sind. Mit einer solchen Übung beginnt die Wiederholung des Vorgangspassivs Präsens, in der fünf Sätze mit einem Verb im Passiv ergänzt werden sollen. Aufgrund des ersten, schon ergänzten Satz kann diese Übung auch als eine stark gesteuerte Übung bezeichnet werden. Ferner werden die LernerInnen in der nächsten Übung befragt, welche Aussage die richtige ist. Da die historischen Ereignisse befragt werden, stellt man fest, dass diese Übung eher auf den Inhalt bezogen ist, wobei es um eine halb offene und rezeptive Übung geht. In einem nächsten Schritt sollen unterschiedliche Texte gelesen und richtige Aussagen angekreuzt werden. Darum kann man sagen, dass diese Übung wie die vorherige beschrieben werden kann, d. h. es handelt sich um eine inhaltsbezogene, wenig gesteuerte und halb offene Übung. Im Anschluss daran werden bekannte deutsche Persönlichkeiten besprochen, indem die Bilder den Texten zugeordnet und die Texte ergänzt werden sollen. Auf diese Weise liegt der Fokus der Übung auf der Form des Passivs, die befragt wird. Anhand vier Bilder und vier Texte kann man sagen, dass es die Rede von einer halb offenen, rezeptiven und wenig gesteuerten Übung ist. Eine weitere Übung steht zur Verfügung, in der die LernerInnen drei unterschiedliche Sätze lesen sollen, anhand deren die Fragen gestellt werden sollen. So können die LernerInnen eine geschlossene, stark gesteuerte und auf den Inhalt bezogene Übung lösen. Die letzte Aktivität wird als eine offene, inhaltsbezogene und wenig gesteuerte Aufgabe bezeichnet, da es um ein Quiz handelt, in dem über Interessantes, Kurioses aus Ihrem Land geredet wird, wobei das Gelernte mündlich eingesetzt werden soll (vgl. Hilpert et al. 2010: AB 148-149/ 17-22).

Frage 9: Sind die Übungen und Aufgaben zum Passiv abwechslungsreich?

Die Übungen und Aufgaben, die zum Passiv angeboten sind, kann man als abwechslungsreich bezeichnen. Dies lässt sich feststellen, da die grammatische Kompetenz aus unterschiedlicher Perspektiven vermittelt wird, beispielsweise eine geschlossene, formfokussierte Übung, die dann gefolgt von einer offener, produktiver und mündlicher Aufgabe ist. Unterschiedliche Texte mit verschiedenen Bildern, die auch gehört und gelesen werden, dienen dazu, dass die Lektion mit abwechslungsreichen Übungen gekennzeichnet wird.

Frage 10: Welche Sozialformen werden vorgeschlagen?

Die Sozialform, die am meisten verwendet wird, ist die Einzelarbeit. Neben der Einzelarbeit bietet dieses Lehrwerk unterschiedliche Möglichkeiten der Gruppenarbeit an. Zum Beispiel sollen bei der Übung 22 aus dem Arbeitsbuch Gruppen gebildet werden und ein Quiz über Interessantes, Kurioses aus ihrem Heimatland geschrieben wird (vgl. Hilpert et al. 2010: AB 149/ 22).

Frage 11: Bietet das Lehrmittel sowohl Aufgaben (sprachliche Tätigkeiten) „mit Sitz im Leben“ als auch Übungen (dazu gehörige Teilfertigkeiten) an?

Das Angebot von Aufgaben und Übungen wird durch abwechslungsreiche und interessante Übungen bezeichnet, die dann „mit Sitz im Leben“ vermittelt werden. Es wird über unterschiedliche Themen im Rahmen von Politik und Geschichte gesprochen, was für jeden/jede LernerIn von Interesse sein kann.

Frage 12: Ist die Evaluation von Unterrichtsprozesses und -ergebnis ein integraler Bestandteil des Lehrmaterials?

Für die Evaluation des Unterrichtsprozesses und -ergebnisses dienen Wiederholungsstationen, die alle besprochenen Themen thematisieren. So überprüft man Vorgangspassiv Präsens, Perfekt und Präteritum sowie Passiv mit Modalverben in zwei Übungen der Wiederholungsstation (vgl. Hilpert et al. 2010: 165-166/ 21, 22).

7.3.2. DaZ Schritte plus 6

Grammatischer Aspekt

Frage 1: Wird die grammatische Kompetenz im Zusammenhang mit sprachlicher Handlungskompetenz trainiert bzw. werden neue Strukturen in Texten „mit Sitz im Leben“ präsentiert?

In der Lektion 13 dieses Lehrwerks wird das Thema Passiv Perfekt und Passiv Präteritum eingeführt und geübt. Die Einführung und das Üben sind konzipiert, sodass die grammatische Kompetenz im Zusammenhang mit sprachlicher Handlungskompetenz trainiert wird. In diesem Fall stehen Politik und Geschichte im Vordergrund, was dazu beiträgt, dass neue Strukturen wie Passiv Perfekt und Passiv Präteritum „mit Sitz im Leben“ thematisiert werden. Da es sich um Vergangenheit handelt, ist es zu erwarten, dass das Passiv mithilfe so eines Themas eingeführt und geübt wird.

Frage 2: Werden alle Passivtypen eingeführt und geübt?

In diesem Lehrwerk werden zwei unterschiedliche Passivtypen eingeführt und geübt. Dies sind Passiv Perfekt und Passiv Präteritum. In der Lektion, die dieses grammatische Phänomen thematisiert, wird davon ausgegangen, dass die LernerInnen schon den Begriff Passiv kennen und mit der allgemeinen Bildung des Passivs vertraut sind. Anhand des Sprachniveaus der LernerInnen lässt sich feststellen, dass die LernerInnen in der Lage sind, komplexe Bildung des Passiv Perfekts und Passiv Präteritum zu verstehen und diese richtig zu verwenden. Da es sich um ein Thema der Vergangenheit handelt, wird das grammatische Thema mithilfe eines Textes in der ersten Übung eingeführt. Anhand dieses Textes folgt die Zusammenfassung, die als Hinweis dient, wie Passiv Perfekt und Passiv Präteritum gebildet werden (vgl. Hilpert et al. 2019: KB 72/ A1, A2).

Frage 3: Hat die Bindung zwischen Sprachhandlung/Bedeutung und Grammatik zur Folge, dass Systeme in der Regel nicht im Block angeboten, sondern jeweils in Bezug auf ihre Verwendung aufgeteilt werden.

Wie zu erwarten ist, werden grammatische Systeme in dieser Lektion nicht im Block, sondern schrittweise angeboten. Anhand der Tatsache, dass die LernerInnen bis zu diesem Zeitpunkt schon Vorgangspassiv Präsens sowie Passiv Präsens mit Modalverben kennen und mit dem

Thema schon vertraut sein sollen, sollen die LernerInnen dann in der Lage sein, die Idee von Passiv Perfekt und Passiv Präteritum zu verstehen und diese Formen richtig zu verwenden. Da es sich um ein Thema betreffend Vergangenheit handelt, dient dies als ein Hinweis den LernerInnen, wann und wie diese zwei Passivtypen verwendet werden können.

Frage 4: Welche Themen werden mit dem Thema Passiv behandelt?

Politik und Vergangenheit dienen in diesem Fall zur Einführung und zum Üben von Passiv Perfekt und Passiv Präteritum. Die Geschichte einer Familie während des Zweiten Weltkriegs wird von einem Mann erzählt und in Bezug auf Gegenwart und Situationen, die Flüchtlinge heute erleben, gesetzt. So betrachten die LernerInnen genau, wann und wie die genannten Passivtypen benutzt werden können. Weitere Hinweise bezüglich der Verwendung des Passiv Perfekts und Passiv Präteritums sind im Teil des Arbeitsbuchs zu betrachten, in dem unterschiedliche Themen zum Üben dienen, beispielsweise Leben in Österreich bzw. Angebot von Deutschkursen, Magistratsamt usw.; Geschichte des Skifahrens in Europa, Geschichte der Sachertorte, österreichische Erfindungen, Entdeckung Amerikas, Ölgemälde Mona Lisa sowie Buchdruck von Gutenberg (vgl. Hilpert et al. 2019: AB 67-68/ 1, 2, 3, 4, 5).

Frage 5: Ist Grammatik bzw. in diesem Fall das Passiv der Gegenstand von Automatisierungsübungen, d. h. Übungen mit pragmatischem Inhalt und hoher Wiederholungsfrequenz, bei der die Lernenden schnell ohne Nachzudenken reagieren können?

Da in diesem Lehrwerk nur zwei Übungen als Automatisierungsübungen zu bezeichnen sind, kann festgestellt werden, dass Passiv kein Gegenstand von Automatisierungsübungen ist, da andere grammatische Formen Gegenstand von Automatisierungsübungen sind, beispielsweise Adjektivdeklinationsübungen mit Komparativ und Superlativ und Vorbereitung einer Präsentation.

Frage 6: Erhalten die Lernenden Hilfen bei der eigenständigen Erarbeitung grammatischer Regeln? Wenn ja, welche?

Als einzige Hilfe, die den LernerInnen bei der eigenständigen Erarbeitung grammatischer Regeln angeboten werden, kann die Übung A2 bezeichnet werden, da die Erarbeitung grammatischer Regeln in der Form einer Zusammenfassung folgt. Nach dieser Übung werden

zwei Sätze mit auffälliger Farbe betont, die als Hinweis dienen, wie Hilfsverb von Passiv Perfekt und Passiv Präteritum konjugiert wird (vgl. Hilpert et al. 2019: KB 72/A2).

Methodisch-didaktische Aspekte

Frage 7: Wie wird das Thema Passiv in den ausgewählten Lehrwerken vermittelt?

Die Vermittlung des Passivs, in diesem Fall des Passiv Perfekts und Passiv Präteritums folgt implizit mithilfe einer Foto-Hörgeschichte, die Politik und Geschichte thematisiert, wobei die Anwendung von Passiv Perfekt und Passiv Präteritum klar dargestellt wird. Mit einem Bildimpuls können die LernerInnen die Geschichte leichter vorstellen. In dem Text, der zur Einführung des Themas von Passiv dient, werden unterschiedliche Themen vorgestellt wie Familie und Kindheit während 1945 sowie Flüchtlinge. Im nächsten Schritt sollen Passivformen zugeordnet und die Tabelle ergänzt werden. Mit auffälliger Tabelle wird die Bildung dieser Passivformen hervorgehoben. Das Arbeitsbuch bietet einige Übungen an, in denen die LernerInnen das Gelernte wiederholen und das Neue in Bezug auf Grammatik entdecken können. Anhand der Bilder und kurzer Geschichten können die LernerInnen die Bildung und Verwendung festigen. Dabei handelt es sich um implizite Vermittlung, bei der die LernerInnen selbstständig die neuen Passivformen erschließen sollen. Deshalb lässt sich feststellen, dass die Lehrperson und andere im Unterricht verwendete Materialien eine wichtige Rolle spielen. Wie schon früher erwähnt wurde, wird der Begriff von Passiv Perfekt und Passiv Präteritum nur im Teil der Grammatikübersicht erwähnt, was für die LernerInnen eine potenzielle Fehlerquelle sein kann.

Frage 8: Welche Arbeitsformate bzw. Typen von Übungen werden in den ausgewählten Lehrwerken verwendet?

Die Übungen, die in diesem Lehrwerk angeboten werden, sind meistens auf die Form fokussiert und rezeptiv. Ein Beispiel davon ist auf jeden Fall die erste vorhandene Übung, in der die LernerInnen eine Reportage lesen und mit der Foto-Hörgeschichte vergleichen. In der nächsten Übung, die sich auf den Text bezieht, wird der Text in sechs Sätzen zusammengefasst und es werden Partizipien zugeordnet. Diese Übung kann als rezeptive, formfokussierte und halb offene Übung bezeichnet werden, da sich die LernerInnen auf die Form des Passiv Perfekts und Passiv Präteritum fokussieren. Danach erfolgt eine Aufgabe, in der die LernerInnen eine der vorgeschlagenen Personen oder eine Person aus ihrem Heimatland auswählen, über diese

Person recherchieren, eine kleine Präsentation erstellen und diese Person im Plenum vorstellen. Bei dieser Präsentation werden Passivformen auch verwendet. So bezeichnet man diese Aufgabe als stark gesteuerte, inhaltsbezogene, offene und produktive Aufgabe (vgl. Hilpert et al. 2019: KB 72-73/A1, A2, A3).

In einem nächsten Schritt sollen die LernerInnen die Bilder den Bildunterschriften zuordnen und gemeinsam im Unterricht vergleichen. Diese geschlossene, rezeptive und inhaltsbezogene Übung stellt den LernerInnen die Verwendung von Passiv Perfekt und Passiv Präteritum dar. Darüber hinaus hören die LernerInnen in der nächsten Übung einem Vortrag zu, in dem über die Geschichte des Zweiten Weltkriegs gesprochen wird. Nach dem Hören entscheiden die LernerInnen, welche Aussagen richtig sind. So ist diese Übung halb offen, rezeptiv und inhaltsbezogen. In einem nächsten Schritt bietet das Kursbuch eine Aufgabe an, in der die Präsentation der Geschichte des Heimatlandes im Vordergrund steht. Trotzdem können die LernerInnen durch diese offene, reproduktive und inhaltsbezogene Aufgabe die Passivtypen üben und diese mündlich verwenden (vgl. Hilpert et al. 2019: KB 76-77/ D1, D2, D4). Darüber hinaus bietet das Arbeitsbuch unterschiedliche Typen von Übungen an. Zur Wiederholung dient die erste Übung im Arbeitsbuch, in der die LernerInnen sechs unterschiedliche Fragen bezüglich des Lebens in Österreich stellen sollen. Auf diese Weise wird das Vorgangspassiv Präsens wiederholt. Anhand des ersten Satzes, der schon eine Frage ist, kann man sagen, dass diese Übung als gesteuert und geschlossen zu bezeichnen ist. Des Weiteren können die LernerInnen mit der nächsten rezeptiven, formfokussierten und gesteuerten Übung die Grammatik entdecken. Die Formen des Passivs sollen markiert werden, die dann dazu dienen sollen, die schon erstellte Tabelle auszufüllen. Diese Tabelle dient dann als Überblick, was für die LernerInnen von großer Bedeutung ist. Ferner lernen die LernerInnen in der nächsten Übung die Geschichte der Sachertorte kennen, indem das Passiv verwendet werden soll, beispielsweise:

Besonders wichtige Gäste kamen zu Besuch und darum _____ von Fürst Metternich der Auftrag _____ (geben) (Hilpert et al. 2019: AB 68/ 3).

Im zweiten Teil dieser Übung sollen die LernerInnen Passiv Präteritum in Passiv Perfekt umformen. Auf diese Weise werden beide Passivtypen eingeübt. Dies trägt dazu bei, dass diese Übung als geschlossen, rezeptiv und formfokussiert bezeichnet werden kann. Es folgt eine halb offene, formfokussierte und rezeptive Übung, in der die LernerInnen über österreichische Erfindungen lesen und entscheiden, welcher Passivtyp in dem jeweiligen Satz benutzt werden

soll. So können die LernerInnen festigen, wann Passiv Perfekt und wann Passiv Präteritum verwendet werden. Im Anschluss daran werden Fragen in der nächsten Übung gestellt, wobei Passiv Perfekt und Passiv Präteritum eingesetzt werden sollen. Diese Übung bezeichnet man als eine halb offene, rezeptive und formfokussierte Übung, da die Fragen anhand der Sätze formuliert werden sollen (vgl. Hilpert et al. 2019: AB 67-68/ 1, 2, 3, 4, 5). Abschließend bietet das Arbeitsbuch eine weitere halb offene, rezeptive und inhaltsbezogene Übung an, in der Satzteile sinnvoll verbunden werden sollen. Auf diese Weise kann auch ein Teil der österreichischen Geschichte vermittelt werden, was für die LernerInnen der Zweitsprache von Interesse ist (vgl. Hilpert et al. 2019: AB 76/ 18).

Frage 9: Sind die Übungen und Aufgaben zum Passiv abwechslungsreich?

Um Übungen und Aufgaben zum Passiv abwechslungsreich nennen zu können, sollen noch weitere Übungstypen in diesem ausgewählten Lehrwerk angeboten werden, bzw. die angebotenen Übungen sind meistens rezeptiv, formfokussiert, halb offen oder geschlossen. Übungen und Aufgaben zum Passiv, die offen sind, fehlen in diesem Lehrwerk, besonders weil den LernerInnen keine Möglichkeit angegeben wird, das Passiv Perfekt und Passiv Präteritum mündlich und offen zu verwenden. Darum lässt sich anhand der durchgeführten Analyse feststellen, dass die Übungen und Aufgaben zum Passiv nicht abwechslungsreich sind, sondern eintönig.

Frage 10: Welche Sozialformen werden vorgeschlagen?

Die in diesem Lehrwerk vorgeschlagenen Sozialformen sind in der Regel die Einzelarbeit und die Partnerarbeit. Viele Übungen schlagen vor, über die Ergebnisse im Plenum zu diskutieren. Eine Gruppenarbeit wird auch vorgeschlagen, in der die LernerInnen über ihre Heimat oder Österreich ein Plakat mit den wichtigsten Jahreszahlen, Ereignissen und Symbolen erstellen und darüber präsentieren (vgl. Hilpert et al. 2019: KB 77/D4).

Frage 11: Bietet das Lehrmittel sowohl Aufgaben (sprachliche Tätigkeiten) „mit Sitz im Leben“ als auch Übungen (dazu gehörige Teilfertigkeiten) an?

Wie schon früher erwähnt wurde, werden meistens rezeptive, geschlossene und formfokussierte Übungen angeboten. Auf der anderen Seite wird nur eine Aufgabe angeboten, die schon in der

vorigen Antwort besprochen wurde. Es lässt sich sagen, dass die Übungen und die Aufgabe, die angeboten werden, sind „mit Sitz im Leben“, da die unterschiedlichen Themen besprochen werden, wie zum Beispiel Geschichte Österreichs nach 1945, Präsentation über Heimatland usw.

Frage 12: Ist die Evaluation des Unterrichtsprozesses und -ergebnisses ein integraler Bestandteil des Lehrmaterials?

Der Test, der nach der Lektion den LernerInnen zur Verfügung steht, beinhaltet eine Übung zum Passiv, in der die LernerInnen je zwei Sätze mit Passiv schreiben sollen. Diese Übung wird als gesteuert, reproduktiv und formfokussiert betrachtet, da die Sätze anhand des Beispiels geschrieben werden sollen (vgl. Hilpert et al. 2019: AB 77). Die Lösungen zum Test sind verfügbar und befinden sich am Ende des Lehrwerks (vgl. Hilpert et al. 2019: LT 1).

7.4. Interpretation der Ergebnisse

In diesem Abschnitt erfolgt die Interpretation der durchgeführten Analyse und deren Ergebnisse, die tabellarisch dargestellt werden. Um die Unterscheidung zwischen den Kontexten tabellarisch darzustellen, wird Bezug auf Vermittlung, Passivformen, Übungen, Aufgaben, Sozialformen, Themen sowie Evaluation der Lektion genommen.

7.4.1. A2/2

Wie der vorliegenden Tabelle zu entnehmen ist, liegt der erste Unterschied in den vermittelten Passivformen, d.h. das untersuchte DaF-Lehrwerk thematisiert eine weitere passivähnliche Form, das Verb *lassen*. In Bezug auf Übungen bietet das DaF-Lehrwerk wenige Automatisierungsübungen an, wobei das DaZ-Lehrwerk keine Automatisierungsübungen zur Verfügung stellt. Die in den Lehrwerken vorhandenen Aufgaben unterscheiden sich in dem Sinne, dass das untersuchte DaF-Lehrwerk wenig gesteuerte Aufgabe anbietet. Des Weiteren bietet das DaZ-Lehrwerk sowohl Einzel- als auch Partnerarbeit an, was im Gegensatz zum DaF-Lehrwerk ist, das meistens Einzelarbeit als Sozialform vorschlägt. Vergleicht man die bearbeiteten Themen in den untersuchten Lehrwerken, zeigt sich vor allem, dass das untersuchte DaZ-Lehrwerk sich thematisch auf das Leben in Österreich bezieht. Was die

Evaluation des Unterrichtsprozesses und -ergebnisses betrifft, werden eine Wiederholungsstation und ein Fragebogen in dem untersuchten DaF-Lehrwerk verwendet, was im Unterschied zum untersuchten DaZ-Lehrwerk ist, das einen Test als Form der Evaluation verwendet.

Aspekte	DaF-Lehrwerk	DaZ-Lehrwerk
Vermittlung	implizit	implizit
Passivformen	Vorgangspassiv Präsens, passivähnliche Formen: Verb <i>lassen</i> , Pronomen <i>man</i>	Vorgangspassiv Präsens, passivähnliche Formen: Pronomen <i>man</i>
Übungen	geschlossen, rezeptiv, formfokussiert, stark gesteuert, wenige Automatisierungsübungen	geschlossen, rezeptiv, formfokussiert, stark gesteuert, keine Automatisierungsübungen
Aufgaben	Offen, formfokussiert, wenig gesteuert	Offen, stark gesteuert, reproduktiv
Sozialformen	Einzelarbeit	Einzel- und Partnerarbeit
Themen	Lektion „Post und Telefon“ mit Themen: Weg eines Briefes, eines Apfels, Fensterputzen, Autoreparatur, Sortierung der Briefe	Lektion „Kommunikation“ mit Themen: Paket verschicken, Weg einer Banane nach Österreich, Fensterputzen, Autoreparatur
Evaluation	Wiederholungsstation, Fragebogen	Test

Tab. 8: Unterschiede zwischen DaF und DaZ (Sprachniveau A2/2)

7.4.2. B1/1

Die vorliegende Tabelle zeigt das Verhältnis von DaF- und DaZ-Lehrwerken auf dem Sprachniveau B1/1. In der Analyse hat sich festgestellt, dass das DaF-Lehrwerk am meisten Einzelarbeit als Sozialform vorschlägt, wobei das DaZ-Lehrwerk sowohl Einzel- als auch Partnerarbeit zur Verfügung stellt. In Bezug auf Themen bemerkt man einen Unterschied, obwohl in beiden Lehrwerken Gesundheit im Vordergrund steht. Das DaZ-Lehrwerk bietet mehrere Themen an, die für die Zwecke der Sprachförderung verwendet werden können. Besonders hervorzuheben ist, dass das untersuchte DaF-Lehrwerk keine Evaluation des Unterrichtsprozesses und -ergebnisses anbietet.

Aspekte	DaF-Lehrwerk	DaZ-Lehrwerk
Vermittlung	implizit	implizit
Passivformen	Passiv mit Modalverben	Passiv mit Modalverben
Übungen	geschlossen, halb offen, formfokussiert, rezeptiv, viele Automatisierungsübungen	geschlossen, rezeptiv, reproduktiv, formfokussiert, viele Automatisierungsübungen
Aufgaben	Offen, formfokussiert, reproduktiv	Offen, formfokussiert, reproduktiv, stark gesteuert
Sozialformen	Einzelarbeit	Einzel- und Partnerarbeit
Themen	Lektion „Gesund bleiben“ mit Themen: Beim Arzt, Allergien, Zahnpflege	Lektion „Gesund bleiben“ mit Themen: Schlaf, Bewegung, Musik, Entspannung, Ernährung, positives Denken, Termin beim Arzt, regelmäßiges Zähneputzen
Evaluation	keine	Test

Tab. 9: Unterschiede zwischen DaF und DaZ (Sprachniveau B1/1)

7.4.3. B1/2

Betrachtet man die unten stehende Tabelle, ist evident, dass einige Unterschiede zwischen den untersuchten Lehrwerken bestehen. Anhand der durchgeführten Analyse bemerkt man, dass das DaF-Lehrwerk keine Automatisierungsübungen anbietet. Dies steht im Unterschied zum DaZ-Lehrwerk, obwohl wenige Automatisierungsübungen zur Verfügung stehen. Betrachtet man die angebotenen Aufgaben, bemerkt man, dass beide Lehrwerke offene und produktive Aufgaben anbieten, wobei das DaF-Lehrwerk eher formfokussierte Aufgabe anbietet, was im Gegensatz zur inhaltsbezogenen Aufgabe im DaZ-Lehrwerk ist. Obwohl beide Lehrwerke am meisten Einzelarbeit als Sozialform vorschlagen, bietet das DaF-Lehrwerk auch Gruppenarbeit an, was im Unterschied zur Partnerarbeit ist, die im DaZ-Lehrwerk vorgeschlagen wird. Bezüglich des Themas nimmt das DaZ-Lehrwerk Bezug auf komplexere Themen, die eher spezifisch für LernerInnen einer Zweitsprache sind. Abschließend bemerkt man, dass eine Wiederholungsstation als Form der Evaluation des Unterrichtsprozesses und -ergebnisses im DaF-Lehrwerk verwendet wird, wobei das DaZ-Lehrwerk einen Test für die Zwecke der Evaluation verwendet.

Aspekte	DaF-Lehrwerk	DaZ-Lehrwerk
Vermittlung	implizit	implizit
Passivformen	Vorgangspassiv Perfekt und Präteritum	Vorgangspassiv Perfekt und Präteritum
Übungen	inhaltsbezogen, halb offen, rezeptiv, wenig gesteuert, keine Automatisierungsübungen	inhaltsbezogen, rezeptiv, geschlossen, wenige Automatisierungsübungen
Aufgaben	offen, formfokussiert, produktiv	stark gesteuert, inhaltsbezogen, offen, produktiv
Sozialformen	Einzel- und Gruppenarbeit	Einzel- und Partnerarbeit
Themen	Lektion „Politik und Geschichte“ mit Themen: Der Zweite Weltkrieg, Berliner Mauer, Besatzungszonen, eigenes Heimatland	Lektion „Aus Politik und Geschichte“ mit Themen: Geschichte einer Familie während des Zweiten Weltkriegs, Flüchtlinge, Leben in Österreich bzw. Angebot von Deutschkursen, Magistratsamt usw.; Geschichte des Skifahrens in Europa, Geschichte der Sachertorte, österreichische Erfindungen, Entdeckung Amerikas, Ölgemälde Mona Lisa sowie Buchdruck von Gutenberg
Evaluation	Wiederholungsstation	Test

Tab. 10: Unterschiede zwischen DaF und DaZ (Sprachniveau B1/2)

8. Didaktische Vorschläge

Der folgende Teil dieser Masterarbeit widmet sich den didaktischen Vorschlägen zum Thema Passiv im Unterricht. Die Absicht dieses Teiles ist es, die didaktische Vermittlung des Passivs auf unterschiedlichen Sprachniveaus (A2/2, B1/1, B1/2) darzustellen. In einem ersten Schritt ist vorgesehen, das Passiv im DaF-Kontext zu didaktisieren. Die Didaktisierung des Passivs im DaZ-Kontext soll in einem nächsten Schritt vorgestellt werden. Die Didaktisierung betrifft die Einführung und das Üben von Passiv, wobei die untersuchten Lehrwerke verwendet werden, da sie über zahlreiche Übungen verfügen. Trotzdem werden andere Quellen verwendet, um weitere Übungen und Aufgaben hinzuzufügen, damit Ziele des Unterrichts einwandfrei erreicht werden können.

Es soll nicht unerwähnt bleiben, dass die Einheit 90 Minuten dauert und dass es um eine Lerngruppe von 25 Jugendlichen (Sekundarstufe 2) geht. Die zusätzlichen Übungen und Aufgaben findet man im Anhang des Masterarbeit.

8.1. DaF A2/2

1. Aktivität

Der Beginn der Einheit ist so konzipiert, dass die Lehrperson den LernerInnen die Ziele der Einheit klar vorgestellt und erklärt. Die Ziele sind: die LernerInnen unterscheiden zwischen Aktiv und Passiv, bilden Vorgangspassiv Präsens und erhalten einen Einblick in die Funktion des Passivs. Im Anschluss daran erfolgt die Wiederholung vom Begriff *Partizip II*. Die Fragen, die die Lehrperson den LernerInnen stellt, sind folgende:

Wie bildet man das Partizip II? Wann verwendet man ein Partizip II? Welche Beispiele können sie nennen? Die LernerInnen diskutieren über das Thema. Dabei schreibt die Lehrperson alle wichtigen Begriffe an die Tafel, insbesondere die Bildung des Partizips II, einige Beispiele usw. Das Ziel dieser Aktivität ist es, Interesse zu wecken und Vorwissen zu aktivieren. Die erste Aktivität dauert insgesamt fünfzehn Minuten.

2. Aktivität

In der ersten Übung wird der Text gehört, den die LernerInnen schon kennen und die Sätze werden ergänzt. Es handelt sich um ein Gespräch, dem die LernerInnen zuhören und dessen Transkript sie zugleich sehen können (Hilpert et al. 2010: KB 33/B1). Die Übung wird gemeinsam im Plenum gelöst. Die Lehrperson fragt, ob die LernerInnen vermuten können, um

welche Form es sich handelt, da das Partizip II verwendet wird. Alle wichtigen Regeln bezüglich Bildung, Verben und passivähnlichen Formen (nur Pronomen *man*) erklärt die Lehrperson in Plenum und schreibt an die Tafel auf, wobei man sich besonders auf die Bildung des Vorgangspassivs fokussiert. Die Lehrperson weist darauf hin, dass es auch andere Passivformen gibt, bzw. Zustandspassiv Präsens. Was die Verwendung betrifft, werden mehrere Fragen an die LernerInnen gestellt, damit sie selbst erschließen können, wann diese Passivform verwendet wird, beispielsweise: *Worum geht es in diesem Text? Wer macht was?* Das Ziel dieser Übung ist es, dass die LernerInnen die Bildung und Verwendung des Vorgangspassivs erläutern und andere Formen des Passivs kennen lernen. Es ist vorgesehen, dass diese Aktivität zwanzig Minuten dauert.

3. Aktivität

Die dritte Übung (siehe Anhang Arbeitsblätter DaF A2/2) dient zur Automatisierung, in der die LernerInnen fünf Aktivsätze in Passivsätze umformulieren. Den ersten Satz lösen die LernerInnen mit der Lehrperson gemeinsam an der Tafel, wobei die Regeln bezüglich des Vorgangspassivs Präsens mithilfe des ersten Satzes hervorgehoben werden. Die Lehrperson weist auf die Position der Satzglieder hin. Die LernerInnen lösen die Übung zu zweit. Die Lehrperson stellt sich zur Verfügung, wenn die LernerInnen Hilfe brauchen. Die Lösungen werden gemeinsam im Plenum besprochen. Alle Unklarheiten erklärt die Lehrperson im Plenum. Das Ziel ist es, die Satzglieder zu klassifizieren sowie Aktiv- und Passivsätze gegenüberzustellen und zu kombinieren. Für diese Übung sind fünfzehn Minuten vorgesehen. Beispielsatz: Manfred liest das Buch nicht. – Das Buch wird nicht gelesen.

1. Die Fenster schließt seine Frau.
2. Nudeln essen meine Kinder nicht.
3. Die Polizei befragt Sie auch.
4. Die Mädchen lieben den Sänger.
5. Bier trinken die Kinder nicht.

4. Aktivität

In der nächsten Übung erfolgt globales Lesen, indem die LernerInnen einen Text lesen, um sich einen Überblick über das Thema zu verschaffen. Unbekannte Wörter schreibt die Lehrperson an der Tafel im Plenum, um sie zu klären, wenn es solche gibt. Danach erfolgt selektives Lesen, um bestimmte Informationen aus dem Text zu suchen. Die LernerInnen unterstreichen das Vorgangspassiv und passivähnliche Form im Text, wobei dann die Lehrperson sie an die Tafel aufschreibt. Danach lösen die LernerInnen zu zweit das Quiz (Hilpert et al. 2010: KB 33/ B3). In der Zwischenzeit überprüft die Lehrperson mit einem Rundgang durch das Klassenzimmer

die Aktivitäten der LernerInnen. Die LernerInnen diskutieren im Plenum über die Lösungen. Das Ziel dieser Übung ist es, dass die LernerInnen den Text verstehen, in dem Passivformen verwendet werden, wobei sie über Informationen aus dem Text berichten. Fünfzehn Minuten sind für diese Übung vorgesehen.

5. Aktivität

In der nächsten Aktivität teilen sich die LernerInnen in fünf Gruppen. Jeder/jede LernerIn wählt für sich selbst eine kurze Geschichte, in der mindestens fünf Passivsätze verwendet werden. Nachdem die LernerInnen ihre Geschichten erläutert haben, diskutieren die LernerInnen in der Gruppe über eigene Geschichten. In der Zwischenzeit überprüft die Lehrperson mit einem Rundgang durch das Klassenzimmer die Aktivitäten der LernerInnen. Die LernerInnen stellen die Geschichten der Lehrperson im Plenum vor. Das Ziel dieser Aufgabe ist die Festigung und die Verwendung des Gelernten durch interaktive Aufgabe, indem die LernerInnen das Vorgangspassiv bilden und seine Funktion erkennen. Fünfundzwanzig Minuten sind für diese Aufgabe vorgesehen.

Beispiel: Aufgabenstellung (vgl. Hilpert et al. 2010: KB 33/ B2):

Ein Brief ist unterwegs:

1. den Brief einwerfen
2. den Briefkasten leeren
3. Briefe sortieren
4. Briefe transportieren
5. den Brief zum Empfänger bringen

Weitere Vorschläge: ein Paket an Familie im Ausland schicken, einfache Kochrezepte, usw.

8.2. DaF B1/1

1. Aktivität

Die Einheit beginnt mit der Erklärung der Ziele der Einheit: die LernerInnen formulieren Passivsätze, unterscheiden Vorgangspassiv Präsens von dem Passiv mit Modalverben sowie planen und erstellen ein Kochrezept. Im Anschluss daran folgt eine kleine Wiederholung des Vorgangspassivs Präsens. Die Lehrperson stellt folgende Fragen an LernerInnen: *Wie bildet man ein Vorgangspassiv? Wann verwendet man ein Vorgangspassiv? Welche Verben können kein Vorgangspassiv bilden? Nennen Sie einige Beispielsätze.* Danach wird die erste Übung (Hilpert et al. 2010: KB 36/C1) zur Wiederholung gelöst. Die Übung ist für Einzelarbeit

geeignet. Die Lehrperson schreibt die Regeln bezüglich Bildung und Beispiele an die Tafel auf. Das Vorwissen wird aktiviert, wobei das Interesse auch geweckt wird. Fünfzehn Minuten dauert diese Aktivität.

2. Aktivität

In der nächsten Übung lesen die LernerInnen selektiv den Text „Reagieren Sie vielleicht allergisch?“ und beantworten drei Fragen („Was ist ein Prick-Test? Was sind Allergene? Was wird bei einem Prick-Test gemacht?“) (Hilpert et al. 2010: KB 36/C2). Nach dem ersten Lesen erklärt die Lehrperson unbekannte Wörter mit anderen Worten und schreibt sie an die Tafel auf. Danach werden die Fragen zu zweit beantwortet. Dabei wird Passiv mit Modalverben thematisiert, indem die LernerInnen solche Ausdrücke in dem Text ankreuzen, damit sie über die Bildung der Form mit dem/der PartnerIn diskutieren. Das Ziel dieser Übung ist es, gezielt nach bestimmten Informationen zu suchen und die Unterschiede zwischen Vorgangspassiv Präsens und Passiv mit Modalverben zu erkennen. Zehn Minuten stehen zur Verfügung.

3. Aktivität

In Bezug auf die letzte Übung lösen die LernerInnen die folgende Übung (Hilpert et al. 2010: KB 37/ C4). Die LernerInnen ergänzen die fünf Sätze zu zweit. Die Regeln werden dann im Plenum besprochen und an der Tafel mit den Beispielsätzen von der Lehrperson erklärt. Die Lehrperson fügt dazu hin, dass andere Modalverben wie *müssen*, *dürfen*, *wollen* und *sollen* auch verwendet werden können. Die LernerInnen ergänzen Passivsätze mit Modalverb *können* und benennen andere Modalverben, die auch mit dem Passiv verwendet werden können. Die Lehrperson hilft den LernerInnen, wenn es notwendig ist. Die Lösungen werden auch im Plenum besprochen. Für diese Übung sind fünfzehn Minuten vorgesehen.

4. Aktivität

Die LernerInnen bekommen von der Lehrperson ein Arbeitsblatt (siehe Anhang Arbeitsblätter DaF B1/1). In der Übung werden Aktivsätze mit Modalverben in Passivsätze mit Modalverben umformuliert. Mit dem Mustersatz weist die Lehrperson darauf hin, welche Änderungen bei der Umformulierung notwendig sind. Die Übung ist für Einzelarbeit geeignet. Die Lehrperson steht zur Verfügung, die Regeln noch einmal zu erklären und zu helfen. Das Ziel dieser Automatisierungsübung ist die Festigung der Regeln, wobei die LernerInnen Aktiv- und Passivsätze umformulieren und unterscheiden. Zwanzig Minuten sind für diese Übung vorgesehen.

5. Aktivität

Die LernerInnen teilen sich in fünf Gruppen. Jede Gruppe sucht ein einfaches Rezept im Internet, das dann im Passiv mit Modalverben geschrieben und im Plenum vorgestellt wird. In

Bezug auf den thematischen Hintergrund der Lektion weist die Lehrperson auf mögliche Rezepte hin. Mindestens fünf Sätze schreiben die LernerInnen. Die Lehrperson steht zur Verfügung, wobei die wichtigsten Regeln an der Tafel aufgeschrieben sind. Die LernerInnen planen und konstruieren ein einfaches Rezept sowie bilden einfache Passivsätze mit Modalverben. Die LernerInnen stellen ihre Rezepte im Plenum vor. Für diese Aufgabe sind dreißig Minuten vorgesehen.

8.3. DaF B1/2

1. Aktivität

Die Ziele werden am Anfang der Einheit klar gestellt. Die LernerInnen kombinieren Passiv Perfekt und Präteritum, unterscheiden solche Formen von anderen Typen des Passivs sowie erklären die Unterschiede der Bildung und der Verwendung. Es folgt eine Wiederholung von Passiv, in der die LernerInnen auf einem Arbeitsblatt die Schilder anschauen und daraus im Plenum mündlich Aktivsätze bilden (Jenkins et al. 2006: 24/5h). Dabei stellt die Lehrperson folgende Fragen: *Wie bildet man ein Passiv? Welche Passivformen kennen Sie? Nennen Sie Beispiele.* Damit aktiviert die Lehrperson das Vorwissen und weckt das Interesse bei der LernerInnen. Für diese Wiederholung sind fünfzehn Minuten vorgesehen.

2. Aktivität

Die LernerInnen schauen sich die Fotos an und ordnen die Bildunterschriften zu (Hilpert et al. 2010: KB 64/ C1). Auf diese Weise fokussieren sich die LernerInnen auf den Inhalt, da die Formen des Passivs in der vorigen Aktivität wiederholt werden. Danach hören die LernerInnen einen Text und bringen die Fotos in die richtige Reihenfolge. Die Lehrperson befragt, welche Passivformen im Text zu erkennen sind und diese Formen an die Tafel aufschreibt. Die unbekannt Wörter schreibt die Lehrperson auch an die Tafel auf und mit anderen Worten erklärt. Nach dem selektiven Lesen nutzen die LernerInnen Informationen aus dem Text, in dem die Passivformen verwendet werden, sowie eine Form des Passivs von der anderen unterscheiden. Für diese Übung sind zehn Minuten vorgesehen.

3. Aktivität

Die LernerInnen hören den Text noch einmal und kreuzen richtige Aussagen an (Hilpert et al. 2010: KB 64/ C2). Dies ist für Einzelarbeit geeignet. Dabei führt die Lehrperson Passiv Perfekt und Passiv Präteritum ein. Alle wichtigen Regeln und Beispiele schreibt die Lehrperson an die Tafel auf. Die Lehrperson weist darauf hin, dass Partizip II von *werden* in dieser Form *worden*

ist und das Passiv Präteritum eher im Schriftdeutsch verwendet wird. Die LernerInnen diskutieren über die Bildung der Passivformen. Die Lösungen werden im Plenum besprochen. Mit dieser Übung unterscheiden die LernerInnen Passiv Perfekt und Passiv Präteritum von anderen Formen sowie nachvollziehen die Funktion. Für diese Übung sind fünfzehn Minuten vorgesehen.

4. Aktivität

Die LernerInnen bekommen ein Arbeitsblatt, in dem sie das Partizip II notieren, zuerst das Perfekt und anschließend einen Passivsatz bilden (siehe Anhang Arbeitsblätter DaF B1/2). Die Übung ist für Partnerarbeit geeignet. Die Lehrperson überprüft mit einem Rundgang durch das Klassenzimmer die Aktivitäten der LernerInnen. Die Regeln sind den LernerInnen an der Tafel verfügbar, die die Lehrperson an die Tafel aufgeschrieben hat. Das Ziel ist, dass die LernerInnen Partizip II der Verben nennen sowie Passivsätze mit Perfekt und Präteritum formulieren. Über die Lösungen diskutieren die LernerInnen mit der Lehrperson im Plenum. Zwanzig Minuten sind für diese Übung vorgesehen.

5. Aktivität

In der Aufgabe berichten die LernerInnen über ihr Heimatland/Stadt/Stadtviertel/eine wichtige Person (Hilpert et al. 2010: KB 64/ C4). Sie erstellen ein kleines Plakat mit den wichtigsten Jahreszahlen, Ereignissen und Symbolen, das im Plenum vorgestellt wird. Danach stellen die LernerInnen bezüglich des Themas eigene Fragen und diskutieren darüber im Plenum. Die LernerInnen arbeiten zu zweit. Die LernerInnen wählen ihr eigenes Thema aus, über das Ausgewählte im Plenum berichten in der Form des erstellten Plakats und produzieren Passivsätze. Für diese Übung sind dreißig Minuten vorgesehen.

8.4. DaZ A2/2

1. Aktivität

Einleitend stellt die Lehrperson die Ziele der Einheit den LernerInnen klar. Die LernerInnen entdecken die Unterschiede zwischen Aktiv und Passiv, bilden Vorgangspassiv Präsens und erhalten einen Einblick in die Funktion des Passivs. Zur Einleitung dient die erste Übung, in der ein Text gehört und Sätze ergänzt werden (Hilpert et al. 2017: KB 36/A1). Die Übung wird gemeinsam im Plenum gelöst. Die Lehrperson fragt: *Welche Formen erkennen Sie? Wann braucht man Partizip II?* Danach erklärt die Lehrperson Regeln bezüglich Vorgangspassiv Präsens schrittweise. Die Lehrperson erklärt, warum und wann Vorgangspassiv Präsens

eingesetzt wird. Das Pronomen *man* wird als eine von passivähnlichen Formen thematisiert, wobei das Zustandspassiv Präsens angesprochen wird. Die Lösungen besprechen die LernerInnen mit der Lehrperson im Plenum. Die LernerInnen bilden einfache Passivsätze und begründen, warum der Täter im Satz nicht bekannt wird. Für diese Übung sind fünfzehn Minuten vorgesehen.

2. Aktivität

Die LernerInnen lösen zu zweit die nächste Übung, indem sie die Bilder den Sätzen zuordnen. Dabei soll das Hilfsverb *werden* in den Sätzen ergänzt werden (Hilpert et al. 2017: KB 36/A2). Die Lehrperson betont, warum genau Vorgangspassiv Präsens verwendet wird. Wenn die LernerInnen Hilfe brauchen, steht die Lehrperson zur Verfügung, da die Lehrperson die LernerInnen während der Übung beobachtet. Über die Lösungen diskutieren die LernerInnen mit der Lehrperson im Plenum. Die LernerInnen erläutern und definieren, warum sie in diesen Sätzen Passiv verwenden sowie ordnen die Bilder den Sätzen zu. Zehn Minuten sind für diese Übung vorgesehen.

3. Aktivität

Erstens diskutieren die LernerInnen mit der Lehrperson im Plenum, wie lange eine Banane vom Baum bis in einen österreichischen Supermarkt unterwegs sein kann. Danach folgt ein kleiner Text, den die LernerInnen global lesen und dann mit Partizip II ergänzen (Hilpert et al. 2017: KB 36/A3). Als Hilfestellung im Lehrwerk werden die Verben mit einem Bild angeboten. Der Text wird zu zweit ergänzt. Die Lehrperson schreibt diese Ausdrücke an die Tafel auf, um die Regeln noch einmal zu wiederholen. Über die Lösungen diskutieren die LernerInnen mit der Lehrperson im Plenum. Das Ziel dieser Übung ist, dass die LernerInnen sich einen Überblick über das Thema schaffen und Passivsätze vervollständigen. Fünfzehn Minuten stehen zur Verfügung.

4. Aktivität

Zur Festigung der Regeln lösen die LernerInnen zu zweit auf einem Arbeitsblatt die nächste Übung, in der die Aktivsätze in Passivsätze umformuliert werden. Dabei deutet die Lehrperson Satzglieder des Aktiv- und Passivsatzes hin. Die Regeln sind von der Lehrperson an der Tafel aufgeschrieben. Die Lehrperson achtet darauf, dass die Aufmerksamkeit, das Interesse und das Verstehen erhalten bleiben. Die LernerInnen klassifizieren Satzglieder sowie Aktiv- und Passivsätze gegenüberstellen und kombinieren. Die Lösungen besprechen die LernerInnen mit der Lehrperson im Plenum. Die Übung lösen die LernerInnen in zwanzig Minuten.

5. Aktivität

Die letzte Aktivität ist als eine Aufgabe vorgesehen, in der sich die LernerInnen in fünf Gruppen unterteilen. Die Beispiele werden nach vier Themen gesammelt und auf Kärtchen geschrieben. Die Kärtchen legt die Lehrperson umgedreht auf den Tisch. Die LernerInnen wählen ein von den vier angebotenen Themen. Danach decken die LernerInnen Kärtchen auf, um die Beispiele je schneller mündlich zu verwenden (Jenkins et al. 2006: 25/8). Die Lehrperson hilft den LernerInnen und achtet darauf, dass alle LernerInnen die Aufgabenstellung verstehen. Die Sätze werden dann im Plenum besprochen. Die LernerInnen sind bereit, ein Thema auszuwählen und darauf aufbauend Passivsätze zu konstruieren. Für diese Aufgabe sind dreißig Minuten vorgesehen.

Beispiel: *Manche Sprachen werden in vielen Ländern gesprochen, z. B. Deutsch. Wo wird Deutsch gesprochen? - Deutsch wird in... gesprochen.*

Themen: „Wo wird eine Sprache gesprochen?“

„Was wird im Deutschunterricht gemacht/nicht gemacht? – Texte lesen/vorlesen, sprechen, Übungen machen...“

„Was wird in der Wohnung gemacht? – Teppich saugen, Blumen gießen, Mistkübel ausleeren, Wäsche waschen, Fenster putzen...“

„Was wird im Büro gemacht? – E-Mails schreiben, Mahnungen schreiben, Lager erfassen und managen, Stunden- und Lohnabrechnungen kontrollieren und überweisen“

8.5. DaZ B1/1

1. Aktivität

In einem ersten Schritt werden die Ziele den LernerInnen vorgestellt, die sind: Die LernerInnen stellen Vorgangspassiv Präsens und Passiv mit Modalverben gegenüber, wobei sie Prädikat des Satzes gliedern. Die Einheit wird mithilfe der Wiederholung des Vorgangspassivs Präsens eingeführt. Auf dem Arbeitsblatt (Jenkins 2006: 22/ 3a, b), das die LernerInnen von der Lehrperson bekommen, wiederholen die LernerInnen Vorgangspassiv und seine Regeln bzw. den Gebrauch, die Form und die Wortstellung (siehe Anhang Arbeitsblätter DaZ B1/1). Dies erfolgt im Plenum. Die Form und die Wortstellung werden an die Tafel aufgeschrieben. Dadurch werden das Vorwissen aktiviert und Interesse geweckt. Für diese Aktivität sind fünfzehn Minuten vorgesehen.

2. Aktivität

In der nächsten Übung (Hilpert et al. 2018: KB 36/A1) stellt die Lehrperson den LernerInnen Fragen: *Welche Anti-Stress-Mittel kennen Sie? Wie gehen Sie mit dem Stress um?* und öffnet die Diskussion. Danach lesen die LernerInnen selektiv den Text. Passende Überschriften zu den Tipps finden die LernerInnen zu zweit. Nachdem vergleichen die LernerInnen gemeinsam im Plenum die Überschriften. Die Lehrperson weist darauf hin, dass Passiv mit Modalverben als eine neue Form im Text verwendet wird. Die LernerInnen nutzen die Informationen aus dem Text und stellen in der Gruppe von drei Personen zwei Tipps vor. Die LernerInnen unterscheiden zwischen Vorgangspassiv Präsens und Passiv mit Modalverben. Für diese Übung sind zwanzig Minuten vorgesehen.

3. Aktivität

Für die dritte Übung wird ein Arbeitsblatt verwendet, in dem die LernerInnen sich eine To-do-Liste anschauen und beschreiben, was alles in einem Tag gemacht werden muss (siehe Anhand Arbeitsblätter DaZ B1/1). Anhand des ersten Mustersatzes deutet die Lehrperson die Wortstellung und Bedeutung des Ausdrucks von Passiv mit Modalverben an. Die Regeln werden an die Tafel von der Lehrperson geschrieben. Darauf aufbauend lösen die LernerInnen zu zweit die Übung. Die Lehrperson hilft den LernerInnen, wenn es notwendig ist. Über die Lösungen und ihre To-do-Listen diskutieren die LernerInnen mit der Lehrperson im Plenum. Anhand dieser Übung unterscheiden die LernerInnen die Wortstellung beim Vorgangspassiv und Passiv mit Modalverben und erstellen eine To-do-Liste. Für diese Übung sind zwanzig Minuten vorgesehen.

4. Aktivität

In der nächsten Übung (Jenkins 2006: 25/7b) schauen sich die LernerInnen drei Bilder an und bilden anhand dieser Bilder Passivsätze. Es handelt sich um Verbotsschilder, wobei das Modalverb *dürfen* verwendet wird. Die Lehrperson stellt weitere Fragen an die LernerInnen: *Was darf in der Schule nicht gemacht werden? Was darf in der U-Bahn nicht gemacht werden?* Diese Übung lösen die LernerInnen mit der Lehrperson gemeinsam im Plenum. Die LernerInnen bilden Passivsätze anhand der Bilder und dabei unterscheiden die Bedeutung der Verbotsschilder. Zehn Minuten sind für diese Übung vorgesehen.

5. Aktivität

Die LernerInnen bekommen vier Themen, anhand deren sie einen Zeitungsartikel zu zweit schreiben, in dem sie einige Tipps für LeserInnen geben. Die LernerInnen schreiben mindestens fünf bis zehn Sätze. Die Zeitungsartikel werden dann im Plenum vorgestellt. Die Lehrperson achtet darauf, dass alle LernerInnen aktiv an der Aufgabe teilnehmen. Die LernerInnen

entscheiden selbst, über welches Thema sie einen Zeitungsartikel erstellen, wobei neue Strukturen verwenden sowie sinnvolle Vorschläge in Bezug auf Thema geben. Die Themen sind: „Ernährung“, „Fitness“, „Schlaf“ und „Einen Kurs (z.B. Yoga, Sprachen, IT-Skills, usw.) erfolgreich abschließen“. Die LernerInnen stellen ihre Zeitungsartikel im Plenum vor. Fünfundzwanzig Minuten sind für die Aufgabe vorgesehen.

8.6. DaZ B1/2

1. Aktivität

Den LernerInnen stellt die Lehrperson die Ziele der Einheit klar, die folgende sind: die LernerInnen unterscheiden drei unterschiedliche Passivtypen, bilden sinnvolle und vollständige Passivsätze sowie erstellen kurze Präsentationen und dabei Passivformen verwenden. Die Wiederholung des Passivs erfolgt gleich am Anfang der Einheit. Die Fragen, die die LernerInnen beantworten, beziehen sich auf die Bildung, Verwendung und Formen, die sie bis jetzt schon kennen: *Welche Formen des Passivs kennen Sie schon? Wie bildet man ein Vorgangspassiv Präsens? Worauf achtet man beim Passiv mit Modalverben?* Die LernerInnen antworten auf die Fragen. Die wichtigsten Informationen schreibt die Lehrperson an die Tafel auf, beispielsweise alle Formen mit Beispielen, die sie kennen. Dadurch wird das Vorwissen aktiviert und das Interesse geweckt. Diese Aktivität dauert zehn Minuten.

2. Aktivität

Die LernerInnen lesen den Text und verbinden Informationen aus der Fotohörgeschichte zu Informationen aus der Reportage (Hilpert et al. 2019: KB 72/A1). Danach lesen die LernerInnen den Text zum zweiten Mal und vergleichen ihre gesammelten Informationen im Plenum. Die unbekanntes Wörter schreibt die Lehrperson an die Tafel auf. Indem die LernerInnen den Text zusammenfassen, sind sie in der Lage, Passiv Perfekt und Präteritum schriftlich wiederzugeben. Dies erfolgt im Plenum. Die Lehrperson achtet darauf, dass die Aufmerksamkeit beibehalten bleibt. Für diese Übung sind zwanzig Minuten vorgesehen.

3. Aktivität

Die LernerInnen lesen den Text noch einmal. Danach ordnen die LernerInnen das Partizip II der vorgegebenen Verben zu (Hilpert et al. 2019: KB 72/A2). Anhand der Übung wird eine Tabelle ergänzt, die auch an die Tafel aufgeschrieben wird. Dabei diskutieren die LernerInnen über die Verwendung des Vorgangspassiv Perfekt und Präteritum. Die Lehrperson stellt die Frage, ob die LernerInnen selbst erschließen können, wann Vorgangspassiv Perfekt und wann

Vorgangspassiv Präteritum verwendet werden. Die Übung wird zu zweit gelöst und dann im Plenum besprochen. Anhand dieser Übung vollziehen die LernerInnen den Text nach, der das Passiv Perfekt und Präteritum beinhaltet sowie erläutern, wann welche Form verwendet wird. Fünfzehn Minuten sind für das Lösen dieser Übung vorgesehen.

4. Aktivität

Die LernerInnen bekommen ein Arbeitsblatt (siehe Anhang Arbeitsblätter DaZ B1/2), in dem sie zuerst das Partizip II notieren, im Anschluss daran das Perfekt und anschließend einen Passivsatz bilden. Die Übung ist für Partnerarbeit vorgesehen. Die Lehrperson steht zur Verfügung, wenn es notwendig ist, wobei die Regeln an die Tafel als Hilfe aufgeschrieben werden. Die Lehrperson hebt die Wortstellung der Satzglieder hervor, da es sich um mehrteilige Prädikate im Satz handelt. Über die Lösungen und Wortstellung diskutieren die LernerInnen mit der Lehrperson im Plenum. Die LernerInnen reproduzieren die Passivsätze, wobei Partizip II zu nennen sowie Passivsätze mit Perfekt und Präteritum zu bilden und nachvollzuziehen sind. Fünfzehn Minuten sind für diese Übung vorgesehen.

5. Aktivität

Abschließend erfolgt die Aufgabe (Hilpert et al. 2019: KB 73/A3), in der die LernerInnen zu dritt arbeiten und eine der vorgeschlagenen Personen oder eine andere wählen, über die sie im Internet recherchieren. Wichtige Informationen sind vor allem Kindheit, Jugend, Familie, Ausbildung, berufliche Tätigkeiten usw. Die LernerInnen erstellen Folien oder Plakate mit den wichtigsten Informationen über „ihre Person“. Auf diese Weise können neue Formen von Passiv schriftlich und mündlich verwendet werden, indem die LernerInnen eine kurze Präsentation planen, erstellen sowie im Plenum vorstellen. Die Lehrperson steht zur Verfügung den LernerInnen. Für diese Übung sind dreißig Minuten vorgesehen.

9. Schlusswort

In der vorliegenden Masterarbeit lag der Fokus darauf, einen Einblick in die aktuelle Vorgehensweise bei der Vermittlung des Passivs in den Kontexten von DaF und DaZ zu geben. Um einheitliche Antworten auf die gestellten Fragen zu bekommen, bedient sich diese Masterarbeit einer von den Lehrpersonen ausgefüllten Fragebogenstudie sowie einer auf einem Analyseraster basierenden Lehrwerksanalyse der DaF- und DaZ-Lehrwerke.

Bei der Lehrwerksanalyse sind zwei unterschiedliche Aspekte von großer Bedeutung: grammatische und didaktisch-methodische Aspekte, wobei jeweils sechs Fragen in Bezug auf Grammatik und Methoden der Vermittlung gestellt wurden. Hinsichtlich des ersten Aspekts stellt man bei beiden Kontexten fest, dass grammatische Kompetenz im Zusammenhang mit sprachlicher Handlungskompetenz trainiert wird, bzw. werden neue Strukturen, in diesem Fall das Passiv, in Texten „mit Sitz im Leben“ präsentiert. Im Anschluss daran hat sich in der Lehrwerksanalyse gezeigt, dass die Passivtypen, die im DaF- und DaZ-Kontext vermittelt werden, sind: Vorgangspassiv Präsens, Vorgangspassiv mit Modalverben, Vorgangspassiv Perfekt sowie Präteritum. In allen Lehrwerken war besonders wichtig hervorzuheben, dass das Passiv als grammatische Struktur erst in der Grammatikübersicht genannt wird, was für LernerInnen eine Fehlerquelle darstellen kann in dem Sinne, dass die Schwierigkeiten bei der Bestimmung des Passivtyps vorkommen können. Des Weiteren stellt man anhand der Analyse fest, dass Systeme nicht im Block angeboten werden, sondern jeweils in Bezug auf ihre Verwendung, was für LernerInnen bedeutungsvoll ist, da es leicht zu den Überforderungen im Grammatikunterricht vorkommen kann. In einem nächsten Schritt hat die Lehrwerksanalyse gezeigt, dass das Passiv in der Regel mithilfe alltäglicher Themen vermittelt wird, beispielsweise Post, Kommunikation und Geschichte. Auf diese Weise haben die LernerInnen in beiden Kontexten die Möglichkeit, eine komplexe grammatische Struktur mithilfe alltäglicher Themen und des passenden Wortschatzes zu lernen.

In Bezug auf den didaktisch-methodischen Aspekt stellt man anhand der Lehrwerksanalyse fest, dass ein gewisser Mangel an Automatisierungsübungen und Hilfen bei der eigenständigen Erarbeitung grammatischer Regeln besteht. Deshalb wird empfohlen, andere zusätzliche Materialien im Unterricht zu verwenden, um die gesetzten Ziele des Unterrichts zu erreichen. Es soll nicht unerwähnt bleiben, dass zusätzliche Materialien für alle untersuchten Lehrwerke angeboten werden, die im Internet verfügbar sind. Hinsichtlich der Vermittlung verdeutlicht die Lehrwerksanalyse die Tatsache, dass die neuen grammatischen Strukturen implizit vermittelt

werden, wobei in der Regel geschlossene, rezeptive und formfokussierte Übungen den LernerInnen angeboten werden. So lässt sich feststellen, dass Mangel an offenen und produktiven Übungen zu bemerken ist. Deshalb war es schwierig festzustellen, ob und inwiefern die angebotenen Übungen als abwechslungsreich bezeichnet werden können. Darüber hinaus zeigt die Lehrwerksanalyse, dass Einzel- und Partnerarbeit die meist verwendeten Sozialformen in allen Lehrwerken sind, wobei meistens die Gruppenarbeit in den Aufgaben die Interaktion zwischen den LernerInnen fördert. Abschließend hat sich in der Analyse gezeigt, dass die Evaluation des Unterrichtsprozesses und -ergebnisses ein integraler Bestandteil der Lehrwerke ist, außer dem DaF-Lehrwerk „Schritte plus neu 5“, das für die Lerngruppe auf dem Sprachniveau B1/2 geeignet ist.

Obwohl wenige Unterschiede bei der Vermittlung des Passivs in beiden Kontexten zu finden sind, stellt man anhand der Analyse fest, dass sowohl die Vermittlung implizit geprägt als auch der thematische Hintergrund zwischen den DaF- und DaZ-Didaktisierungen der größte Unterschied ist, da sich die DaZ-Lehrwerke auf das Leben in Österreich fokussieren. In Bezug auf verwendete Methoden, Übungen und Aufgaben bemerkt man mithilfe der Analyse wenige Nuancen.

Bei den auf der Lehrwerksanalyse und der Fragebogenstudie basierenden didaktischen Vorschlägen liegt der Fokus auf implizite Vermittlung des Passivs, wobei der Unterricht durch offene, produktive und Interaktion fördernde Übungen und Aufgaben mit gewinnbringenden Sozialformen geprägt ist. Im Unterschied zu den Ergebnissen der Analyse wird versucht, die Sprechzeit der LernerInnen durch Diskussionen und Aufgaben aufzufordern. In einem nächsten Schritt haben die didaktischen Vorschläge auch die Absicht, den Mangel an Automatisierungsübungen durch unterschiedliche Übungen zu vermeiden.

Abschließend lässt sich feststellen, dass Lehrpersonen, die das Interesse an diesem und ähnlichen Themen haben, über den Tellerrand sehen sollen und sich dieser vorliegenden Arbeit als Hilfestellung bei der Vermittlung des Passivs in unterschiedlichen Kontexten bedienen können. Diese Arbeit findet weitere Anwendung, und zwar als Vorlage für weitere mögliche Untersuchungen in dem Bereich von DaF/DaZ.

10. Literaturverzeichnis

10.1. Primärliteratur

Hilpert, Silke / Kerner, Marion / Niebisch, Daniela / Specht, Franz / Weers, Dörte / Reimann, Monika / Tomaszewski, Andreas / Krämer-Kniele, Isabel / Orth-Chambah, Jutta (2010): Schritte plus 4. München: Hueber Verlag

Hilpert, Silke / Kerner, Marion / Orth-Chambah, Jutta / Schümann, Anja / Specht, Franz / Gottstein-Schramm, Barbara / Krämer-Kniele, Isabel / Reimann, Monika / Tomaszewski, Andreas / Weers, Dörte (2010): Schritte plus 5. München: Hueber Verlag

Hilpert, Silke / Robert, Anne / Schümann, Anja / Specht, Franz / Gottstein-Schramm, Barbara / Kalender, Susanne / Krämer-Kniele, Isabel (2010): Schritte plus 6. München: Hueber Verlag

Hilpert, Silke / Niebisch, Daniela / Pude, Angela / Specht, Franz / Reimann, Monika / Tomaszewski, Andreas / Békési, Barbara (2017): Schritte plus Neu Österreich A2/2. München: Hueber Verlag

Hilpert, Silke / Kerner, Marion / Orth-Chambah, Jutta / Pude, Angela / Schümann, Anja / Specht, Franz / Weers, Dörte / Gottstein-Schramm, Barbara / Kalender, Susanne / Krämer-Kniele, Isabel / Niebisch, Daniela / Reimann, Monika / Mayrhofer, Lukas (2018): Schritte plus Neu Österreich. B1/1. München: Hueber Verlag

Hilpert, Silke / Kerner, Marion / Pude, Angela / Robert, Anne / Schümann, Anja / Specht, Franz / Weers, Dörte / Gottstein-Schramm, Barbara / Hagner, Valeska / Kalender, Susanne / Krämer-Kniele, Isabel / Békési, Barbara / Mayrhofer, Lukas (2019): Schritte plus Neu Österreich B1/2. München: Hueber Verlag

10.2. Sekundärliteratur

Edmondson, Willis J. / House, Juliane (2011): Einführung in die Sprachlehrforschung. Stuttgart: UTB GmbH. Bern: A. Francke. 4. Auflage

Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen/Basel: Francke

Bernstein, Nils / Llampallas, Claudia Guadalupe García (2015): Ein Verfahrensvorschlag zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache. 52 (2), S.103 – 112

Buscha, Anne / Szita, Szilvia / Raven, Susanne (2013): C Grammatik. Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache. Leipzig: SCHUBERT-Verlag

Dengscherz, Sabine; Businger, Martin; Taraskina, Jaroslava (Hrsg.) (2014): Grammatikunterricht zwischen Linguistik und Didaktik. DaF/DaZ lernen und lehren im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft, empirischer Unterrichtsforschung und Vermittlungskonzepten. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Fandrych, Christian / Thurmair, Maria (2018): Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Grundlagen und Vermittlung. Berlin: Erich Schmidt Verlag

Funk, Hermann (2004): Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag. In: Babylonia 3, S. 41 – 43

Funk, Hermann / Kuhn, Christina / Skiba, Dirk / Spaniel-Weise, Dorothea / Wicke, E. Rainer (2014): Aufgaben, Übungen, Interaktion. München: Klett-Langenscheidt

Gehring, Wolfgang (2018): Fremdsprache Deutsch unterrichten: kompetenzorientierte Methodik für DaF und DaZ. Bad Heilbrunn. Verlag Julius Klinkhardt

Glück, Helmut / Rödel, Michael (2016): Metzler Lexikon Sprache. Stuttgart: J.B. Metzler: Imprint: J.B. Metzler

Hentschel, Elke / Weydt, Harald (2013): Handbuch der deutschen Grammatik. Berlin/Boston: De Gruyter.

Heringer, Hans Jürgen (2013): Deutsche Grammatik: Ein Arbeitsbuch für Studierende und Lehrende. Stuttgart: UTB GmbH: Paderborn: W. Fink

Imo, Wolfgang (2016): Grammatik. Eine Einführung. Stuttgart: J.B. Metzler

Jenkins, Eva-Maria / Clalüna, Monika / Fischer, Roland / Hirschfeld, Ursula (2006): Dimensionen. Lernstationen 11-18. Ismaning: Hueber Verlag

Krumm, Hans-Jürgen (2017): Deutsch als Fremd-/Zweitsprache in Österreich – ein Fach zwischen Praxis, Wissenschaft und Politik. ÖDaF-Mitteilungen, 33 (1), S.18 – 28

Krumm, Hans-Jürgen / Barkowski, Hans (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag

Krumm, Hans-Jürgen / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Burwitz-Melzer, Eva / Bausch, Karl-Richard (2016): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto

Michalak, Magdalena / Lemke, Valerie / Goeke, Marius (2015): Sprache im Fachunterricht: eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 10 – 21

Riemer, Claudia / Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta (Hrsg.) (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch.: 1. Halbband. Berlin. Boston. De Gruyter Mouton

Riemer, Claudia / Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta (Hrsg.) (2011): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch.: 2. Halbband. Berlin. Boston. De Gruyter Mouton

Vogel, Petra (2012): Das unpersönliche Passiv: eine funktionale Untersuchung unter besonderer Berücksichtigung des Deutschen und seiner historischen Entwicklung. Berlin: De Gruyter

Welke, Klaus (2019): Konstruktionsgrammatik des Deutschen: Ein sprachgebrauchsbezogener Ansatz. Berlin/Boston: De Gruyter

10.3. Onlinequellen

Abteilung für Germanistik, Philosophische Fakultät/Universität Zagreb
http://www.ffzg.unizg.hr/german/cms/index.php?option=com_content&task=view&id=13&Itemid=27&lang=german (letzter Zugriff am 6.11.2020)

Abteilung für Germanistik, Philosophische Fakultät/Universität Zadar
<https://germanistika.unizd.hr/> (letzter Zugriff am 6.11.2020)

A2/2

DaF Übung 3

DaZ Übung 4

<https://mein-deutschbuch.de/files/zusatzmaterialien/uebungen/passiv-01.pdf> (Sätze: 9, 10, 11, 14 30; letzter Zugriff am 4.1.2021)

B1/1

DaF Übung 4

http://www.iagcovi.edu.gt/Homepagiag/paed/koord/deutsch/daf/daf_prim/pdf_6prim/dm_6Prim_A2_passiv_01.pdf (Sätze: 1, 2, 3, 4, 5; letzter Zugriff am 4.1.2021)

DaZ Übung 3

<https://sprachkulturkommunikation.com/kopiervorlage-passiv-praesens-mit-dem-modalverbmuessen-b1-b2/> (letzter Zugriff am 4.1.2021)

B1/2

DaF Übung 4

DaZ Übung 4

<https://mein-deutschbuch.de/files/zusatzmaterialien/uebungen/passiv-02.pdf> (Sätze 1, 2, 3, 4, 5; letzter Zugriff am 4.1.2021)

<https://mein-deutschbuch.de/files/grammatik/uebungen/passiv-03.pdf> (Sätze 1, 2, 3, 4, 5; letzter Zugriff am 4.1.2021)

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Aneignung einer Zweit- und Fremdsprache (Gehring 2018: 10).....	6
Tab. 2: Unterschiede zwischen Aktiv und Passiv nach Fandrych und Thurmair (2018:54).....	18
Tab. 3: Tempusformen von Vorgangspassiv nach Fandrych und Thurmair (2018: 55).....	21
Tab. 4: Ausdruck des Agens nach Fandrych und Thurmair (2018: 57).....	22
Tab. 5: Tempusformen von Zustandspassiv nach Hentschel und Weydt (2013: 117)	24
Tab. 6: Modale Funktionen von passivähnlichen Formen nach Buscha, Szita und Raven (2013: 62) ..	28
Tab. 7: Unterschied zwischen Zustandspassiv und Perfekt nach Hentschel und Weydt (2013: 119)...	30
Tab. 8: Unterschiede zwischen DaF und DaZ (Sprachniveau A2/2)	80
Tab. 9: Unterschiede zwischen DaF und DaZ (Sprachniveau B1/1).....	81
Tab. 10: Unterschiede zwischen DaF und DaZ (Sprachniveau B1/2)	82

Anhang

1. Befragung

Wie kann das Passiv in unterschiedlichen Kontexten eingeführt und geübt werden?

Das Ziel dieser Untersuchung ist, das Passiv in unterschiedlichen Kontexten, bzw. im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache genauer zu erforschen und die Frage zu beantworten, wie das Passiv in genannten Kontexten eingeführt und geübt werden kann. Was die Einführung und das Üben betrifft, möchte ich mich auf die Methodik des Unterrichts in beiden Kontexten konzentrieren. Die Stimme von LehrerInnen ist für diese Untersuchung auch von großer Bedeutung. Deswegen möchte ich auch die Befragung mit LehrerInnen durchführen. An dieser Fragebogenstudie werden LehrerInnen aus Kroatien und Österreich teilnehmen, um den Einblick in zwei Kontexte, bzw. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zu gewinnen. Auf diese Weise bekomme ich die Ansicht aus der Perspektive der LehrerInnen, die sich mit diesem Thema in dem Unterricht beschäftigen. Um eine weitere Perspektive zu gewinnen, habe ich vor, unterschiedliche DaF- und DaZ-Lehrwerke zu untersuchen. In dieser Untersuchung versuche ich, unterschiedliche Methoden und verschiedene Übungen zu sammeln, die dazu am besten dienen, das Passiv zu verstehen und das Passiv richtig verwenden zu können. Nach der Datenerhebung und Lehrwerksanalyse versuche ich, unterschiedliche didaktische Vorschläge anhand theoretischer Überlegungen zum Thema Passiv in unterschiedlichen Kontexten vorzustellen. Ich habe vor, die Stundenpläne zu entwickeln, die die Einführung und das Üben von Passiv betreffen.

Die Lehrpersonen, die an dieser Fragebogenstudie teilnehmen, sollen auf die unten stehenden Fragen Ihre ausführlichen Antworten geben, damit möglich ist, die Antworten dann in der Analyse in der Form von Bericht vorzustellen.

Die Datenschutzerklärung befindet sich auf der letzten Seite des Dokumentes.

DaF-Lehrperson

1. Wie und warum haben Sie sich für die Karriere der DaF-Lehrenden entschieden?

Schon als ich mit dem Studium begann, wusste ich, dass ich mit Menschen arbeiten möchte. Im Büro zu sitzen und zu übersetzen, hat mich niemals interessiert.

2. Wie lange arbeiten Sie als DaF-Lehrende?

Ich arbeite seit 7 Jahren als DaF-Lehrende.

3. Mit welchen Lerngruppen haben Sie bis jetzt gearbeitet?

Ich habe mit 15 bis 18-jährigen Schülern gearbeitet.

4. Hatten Sie die Möglichkeit, im DaZ-Kontext zu arbeiten? Wenn ja, welche?

Nein, ich hatte nie die Möglichkeit, im DaZ-Kontext zu arbeiten.

5. Würden Sie im DaZ-Bereich arbeiten? Warum?

Ich würde gern im DaZ-Bereich arbeiten, weil das etwas Neues für mich wäre. Außerdem habe ich keine Angst vor Herausforderungen.

6. Wie würden Sie die zwei Kontexte, bzw. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache erklären? Welche Unterschiede und Ähnlichkeiten bemerken Sie sofort?

Deutsch als Fremdsprache lernen Personen, die außerhalb eines deutschsprachigen Landes leben z.B. Kroaten lernen Deutsch in der Schule. Dieser Unterricht ist gesteuert. Deutsch als Zweitsprache lernen Personen, die in einem deutschsprachigen Land leben. Diese Leute lernen Deutsch im Kontakt mit deutschsprachigen Menschen und sie sind einer authentischen Kommunikation in der deutschen Sprache im Alltag ausgesetzt.

7. Welche Methoden, Übungen und Sozialformen verwenden Sie am meisten in Ihrem Grammatikunterricht?

Die Grammatik führe ich immer in einem bestimmten Kontext ein. Die Schüler mögen es, wenn wir Grammatik an Alltagssituationen, die ihnen nah sind, bearbeiten. Ich versuche auch immer, meine Unterrichtsstunden so zu gestalten, dass die Schüler die Regeln selbst entdecken, weil sie sich bei der induktiven Vorgehensweise alles besser merken.

8. Auf welche Art und Weise würden Sie das Thema Passiv einführen, wenn es sich eine Gruppe der DaF-Lernenden auf der Sekundarstufe 2 handelt? Stellen Sie eine grobe Idee dieser Einheit vor.

Ich würde von einem Text ausgehen. Natürlich sollte der Text interessant sein und das Thema den Lernenden bekannt. Im Text wäre in den ersten 3 Sätzen Passiv unterstrichen und die Schüler bekämen dann die Aufgabe, in anderen Sätzen solche Formen zu unterstreichen. Danach würden wir die Sätze analysieren und versuchen, sie zu übersetzen und die Schüler

müssten dann anhand der Beispiele erschließen, wie Passiv gebildet wird. Danach würden die Lernenden Passiv kommunikativ einüben und versuchen, es in neuen Situationen anzuwenden.

9. Mit welchen Methoden, Übungen und Sozialformen würden Sie das Passiv mit der oben genannten Gruppe üben?

Ich würde verschiedene Sozialformen benutzen – Einzelarbeit, Partnerarbeit, aber auch Gruppenarbeit. Was die Übungen und Methoden angeht, kann man bei Passiv Lückentexte verwenden. Man kann z.B. den Anfang der Sätze schreiben und die Schüler sollten sie ergänzen (z.B. Die Bananen werden _____ - gekocht.)

Es ist außerdem notwendig, dass man, bevor man Passiv bearbeitet, Partizip II wiederholt.

10. Wie würden Sie das Gelernte überprüfen?

Da wir jetzt Fernunterricht haben, erstelle ich viele Quiz, weil meine Schüler das mögen. Ich würde wahrscheinlich ein Quiz erstellen und die Schüler würden natürlich eine produktive Aufgabe bekommen (z.B. einen kurzen Text oder Sätze in Passiv schreiben).

11. Welche Erfahrungen haben Sie mit diesem Thema im Unterricht?

Ich unterrichte Köche und verbinde Passiv immer mit Rezepten d.h. wir versuchen Rezepte in Passiv zu schreiben.

12. Welche Lehrwerke und Materialien verwenden Sie im Unterricht? Welche Vor- und Nachteile können Sie nennen?

Ich benutze die Lehrwerke von Hueber – Ideen 2, Ideen 3, deutsch.com 1, deutsch.com 2, Schritte international neu 3 und 4. Ein großer Vorteil dieser Werke ist die digitale Unterstützung. Es gibt Online-Übungen für jede Lektion. Außerdem kann man auch die Lehrwerke in digitaler Form finden und sie im Unterricht benutzen. Als ein Nachteil im Lehrwerk Schritte international neu 4 würde ich zu wenige Lesetexte anführen.

13. Wie würden Sie Ihren Unterricht mit dem Thema Passiv anpassen, wenn es sich um eine DaZ-Gruppe von LernerInnen handeln würde? Warum?

Das ist eine schwierige Frage, weil ich niemals mit einer DaZ-Gruppe gearbeitet habe. Wahrscheinlich würde ich versuchen, den Lernenden diese grammatische Einheit so näher zu bringen, indem ich sie mit ihren Alltagssituationen verbinden würde d.h. ich würde den Lernenden zeigen, wann und wofür sie Passiv in der alltäglichen Kommunikation benutzen werden.

14. Welche Methoden, Übungen und Sozialformen würden Sie im Unterricht nie verwenden? Warum?

Ich bin der Ansicht, dass man alle möglichen Methoden, Übungen und Sozialformen im Unterricht verwenden müsste, weil der Unterricht abwechslungsreich sein sollte. Bei meinen

Schülern ist Vielfalt angefragt. Durch verschiedene Sozialformen und Übungen ist der Unterricht nicht langweilig und die Schüler haben z.B. die Möglichkeit, Teamarbeit zu lernen. Man muss hier aber auch aufpassen, weil manchmal weniger mehr ist.

15. Was würden Sie einer künftigen DaF/DaZ-Lehrperson bezüglich dieses Themas vorschlagen?

Ich würde ihr vorschlagen, dass sie bei der Unterrichtsplanung darauf achtet, dass sie von den Interessen der Schüler ausgeht und dass sie daran denkt, dass die Schüler viel voneinander lernen können.

DaZ-Lehrperson

1. Wie und warum haben Sie sich für die Karriere der DaZ-Lehrenden entschieden?

Ich habe nach meinem Diplomstudium in Geschichte und Politikwissenschaft ein Jahr als Fremdsprachenassistent in Frankreich gearbeitet. Dabei ist mir aufgefallen, dass ich richtig gerne in einer Klasse unterrichte und dass besonders die Vermittlung von Deutsch viel Spaß machen kann. Zurück in Wien habe ich mich dann für das Lehramt Germanistik inskribiert und in verschiedenen Funktionen DaF/DaZ unterrichtet.

2. Wie lange arbeiten Sie als DaZ-Lehrende?

Seit zehn Jahren.

3. Mit welchen Lerngruppen haben Sie bis jetzt gearbeitet?

Ich habe im BHMS-Bereich in Deutschförderklassen unterrichtet. Außerdem habe ich in verschiedenen Sprachschulen und an der Volkshochschule Wien Deutschunterricht gegeben.

4. Hatten Sie die Möglichkeit, im DaF-Kontext zu arbeiten? Wenn ja, welche?

Ja. Ich habe in Frankreich als Fremdsprachenassistent DaF-Unterricht gegeben. Außerdem habe ich in Wien in Sprachschulen DaF-Kurse abgehalten.

5. Würden Sie im DaF-Bereich arbeiten? Warum?

Derzeit bin ich in meinem Beruf als Lehrer voll ausgelastet, also nein.

6. Wie würden Sie die zwei Kontexte, bzw. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache erklären? Welche Unterschiede und Ähnlichkeiten bemerken Sie sofort?

DaF: In den Schulen in Frankreich wurde Deutsch als Fremdsprache unterrichtet. Die Lernumgebung war ähnlich wie hier in Wien. Die Schülerinnen und Schüler waren in üblichem Ausmaß motiviert, eine neue Sprache zu lernen.

In den Sprachschulen in Wien waren die LernerInnen sehr motiviert, da sie aus eigenem Antrieb dieselben besucht haben und auch dafür bezahlt hatten.

DaZ: In den Deutschkursen für Flüchtlinge habe ich besonders große Motivation bemerkt, die deutsche Sprache zu erlernen und auch die Gepflogenheiten in Österreich kennenzulernen. Ähnliche Erfahrungen habe ich in den Deutschfördergruppen für außerordentliche SchülerInnen an Schulen in Österreich erlebt.

7. Welche Methoden, Übungen und Sozialformen verwenden Sie am meisten in Ihrem Grammatikunterricht?

Frontalunterricht, um die Grammatik übersichtlich darzustellen.

Lieder, um bestimmte Grammatikübungen mit Freude am Lernen zu vermitteln.

Gruppenübungen mit Spielcharakter.

8. Auf welche Art und Weise würden Sie das Thema Passiv einführen, wenn es sich eine Gruppe der DaZ-Lernenden auf der Sekundarstufe 2 handelt? Stellen Sie eine grobe Idee dieser Einheit vor.

Frontalunterricht: Unterschiede von Aktiv- und Passivsätzen werden an der Tafel dargestellt. Dabei wird auch schon auf Vorgangs- und Zustandspassiv hingewiesen und darauf, dass nicht immer beide Formen verwendet werden können.

Dabei wird auch die Wichtigkeit der Satzglieder wiederholt.

Währenddessen wird auf die häufige Verwendung des Passivs in der Alltagssprache hingewiesen.

Gruppenarbeit: Die SchülerInnen lösen dann mithilfe eines vorbereiteten Arbeitsblattes in Kleingruppen Beispielsätze. Sie sollen dabei die Ergebnisse diskutieren.

Danach werden die Aufgaben gemeinsam gelöst und erklärt.

Einzelarbeit und LehrerIn-SchülerIn Gespräch: Am Ende der Einheit folgt zur Festigung eine kleine Wiederholung als Einzelübung mit anschließender Lösung.

9. Mit welchen Methoden, Übungen und Sozialformen würden Sie das Passiv mit der oben genannten Gruppe üben?

Frontalunterricht; Arbeitsblätter zum Ausfüllen; Gruppenarbeit und Einzelarbeit; LehrerIn-SchülerIn Gespräch

10. Wie würden Sie das Gelernte überprüfen?

Einzelarbeit am Ende der Einheit zur Festigung ohne Benotung. Wiederholung des Unterrichtsstoffs zu Beginn der folgenden Stunde.

11. Welche Erfahrungen haben Sie mit diesem Thema im Unterricht?

Sehr gute Erfahrungen. Man kann damit mehrere Grammatikbereiche bearbeiten (aktiv-passiv; Satzglieder; Tempus; Kasus).

12. Welche Lehrwerke und Materialien verwenden Sie im Unterricht? Welche Vor- und Nachteile können Sie nennen?

DaF/DaZ: „Schritte plus“ von Hueber.

+ Viele Übungen; Glossar der Grammatikbegriffe

- Trifft teilweise nicht die Lebenswelten der (jungen) KursteilnehmerInnen

13. Wie würden Sie Ihren Unterricht mit dem Thema Passiv anpassen, wenn es sich um eine DaF-Gruppe von LernerInnen handeln würde? Warum?

Möglicherweise würde ich den Unterricht generell stärker auf das einschränken, was die TeilnehmerInnen wahrscheinlich wirklich brauchen, da üblicherweise weniger Zeit vorhanden ist.

14. Welche Methoden, Übungen und Sozialformen würden Sie im Unterricht nie verwenden? Warum?

Bei kompetitiven Übungen muss man aufpassen, dass „VerliererInnen“ nicht gedemütigt werden oder die Motivation verlieren. Richtig angewendet machen solche Spiele aber viel Spaß und sind motivierend.

15. Was würden Sie einer künftigen DaF/DaZ-Lehrperson bezüglich dieses Themas vorschlagen?

- Viel mit spielerischen Übungen arbeiten.
- Immer erklären, wozu die Übung beim Spracherwerb oder im Leben „da draußen“ gebraucht wird.
- Übungen immer überprüfen, ob sie sensibel genug gestaltet sind, ganz besonders bei Gruppen von geflüchteten Menschen. Besonders älteres Material ist oft unsensibel.
- Viel mit Musik arbeiten □ Lückentexte o.ä.
- Immer am Ende der Einheit absichern und in der folgenden Einheit wieder darauf Bezug nehmen.
- Regelmäßige Überprüfungen mithilfe kleiner Wiederholungen oder Tests.

Datenschutzmitteilung

Der Schutz Ihrer persönlichen Daten ist mir bei dieser Befragung ein besonderes Anliegen. Ihre Daten werden daher ausschließlich auf Grundlage der gesetzlichen Bestimmungen (§ 2f Abs 5 FOG) erhoben und verarbeitet.

Diese Befragung wird im Zuge der Abfassung einer Masterarbeit an der Universität Wien erstellt. Die Daten können von der Lehrveranstaltungs-Leitung bzw. von dem/der Betreuer/in bzw. Begutachter/in der wissenschaftlichen Arbeit für Zwecke der Leistungsbeurteilung eingesehen werden. Die erhobenen Daten dürfen gemäß Art 89 Abs 1 DSGVO grundsätzlich unbeschränkt gespeichert werden.

Es besteht das Recht auf Auskunft durch den/die Verantwortlichen an dieser Studie über die erhobenen personenbezogenen Daten sowie das Recht auf Berichtigung, Löschung, Einschränkung der Verarbeitung der Daten sowie ein Widerspruchsrecht gegen die Verarbeitung sowie des Rechts auf Datenübertragbarkeit.

Wenn Sie Fragen zu dieser Erhebung haben, wenden Sie sich bitte gern an den Verantwortlichen dieser Untersuchung: Andrijana ČARAPINA (a11833204@unet.univie.ac.at), Studentin der Studienrichtung Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien, ladungsfähige Adresse: Universität Wien, Institut für Germanistik, Universitätsring 1, 1010.

Für grundsätzliche juristische Fragen im Zusammenhang mit der DSGVO/FOG und studentischer Forschung wenden Sie sich an den Datenschutzbeauftragten der Universität Wien, Dr. Daniel Stanonik, LL.M. (verarbeitungsverzeichnis@univie.ac.at). Zudem besteht das Recht der Beschwerde bei der Datenschutzbehörde (bspw. über dsb@dsb.gv.at).

2. Didaktische Vorschläge

Hinweis: fett gedruckte Aktivitäten sind eigene Leistung

2.1. Stundenbilder

Stundenbild DaF A2/2

Ziele: LernerInnen unterscheiden zwischen Aktiv und Passiv, bilden Vorgangspassiv Präsens, und erhalten einen Einblick in die Funktion des Passivs.

Dauer: 90 Minuten, Lerngruppe: 25 Jugendliche, Lektion: Post und Telefon

Zeit	Aktivität der LP	Aktivität der LernerInnen	Sozialform	Material	Ziel
15'	Die LP erklärt die Ziele der Einheit. Danach beginnt die Wiederholung, indem die LP folgende Fragen an LernerInnen stellt: Wie bildet man ein Partizip II? Wann verwendet man ein PII? Welche Beispiele können sie nennen? Alle wichtigen Begriffe werden an die Tafel aufgeschrieben.	Die LernerInnen beantworten die Fragen.	Plenum	Keine	Interesse wecken und Vorwissen aktivieren
20'	Die LP fragt, ob die LernerInnen schon wissen, um welche grammatische	Die LernerInnen hören einen Text, den sie schon kennen, lösen	Plenum	Hilpert et al. 2010: KB 33/B1	Die Bildung und die Verwendung des VP erläutern und passivähnliche

	<p>Form es sich handelt. Die Bildung des VP erklärt die LP, wobei sie die Regeln an die Tafel aufschreibt. Die LP stellt weitere Fragen: Worum geht es in dem Text? Wer macht was?</p>	<p>gemeinsam im Plenum die Übung sowie antworten die Fragen der LP</p>			<p>Form Pronomen <i>man</i> kennen lernen</p>
15'	<p>Anhand des Beispiels hebt die LP die Regeln bezüglich der Bildung hervor. Die LP hilft den LernerInnen, falls sie Unterstützung brauchen. Die Lösungen werden gemeinsam im Plenum besprochen.</p>	<p>Die LernerInnen lösen die Übung zu zweit.</p>	<p>Partnerarbeit / Plenum</p>	<p>Arbeitsblatt 1 (siehe Anhang)</p>	<p>Aktiv- und Passivsätze gegenüberstellen und kombinieren</p>
15'	<p>Die LP erklärt die Übung und schreibt die unbekanntesten Wörter an die Tafel auf, überprüft mit einem Rundgang um das Klassenzimmer die Aktivitäten der LernerInnen. Die Lösungen werden gemeinsam im</p>	<p>Die LernerInnen lesen den Text und lösen zu zweit das Quiz.</p>	<p>Partnerarbeit / Plenum</p>	<p>Hilpert et al. 2010: KB 33/ B3</p>	<p>Den Text nachvollziehen, in dem VP verwendet wird und über die Informationen aus dem Text berichten</p>

	Plenum besprochen.				
25'	Die LP erklärt die Aufgabe und überprüft die Aktivitäten der LernerInnen.	Die LernerInnen teilen sich in fünf Gruppen, jeder/jede LernerIn wählt für sich selbst eine kurze Geschichte, in der mindestens fünf Passivsätze verwendet werden. In der Gruppe und im Plenum erzählen die LernerInnen ihre Geschichten	Gruppenarbeit / Plenum	Beispiel: Hilpert et al. 2010: KB 33/ B2	Die Regeln festigen und verwenden, Funktion des Passivs erkennen

Stundenbild DaF B1/1

Ziele: die LernerInnen formulieren Passivsätze, unterscheiden Vorgangspassiv Präsens von dem Passiv mit Modalverben sowie planen und erstellen ein Kochrezept

Dauer: 90 Minuten, Lerngruppe: 25 Jugendliche, Lektion: Gesund bleiben

Zeit	Aktivität der LP	Aktivität der LernerInnen	Sozialform	Material	Ziel
15'	Die LP erklärt die Ziele der Einheit. Die LP stellt die Fragen zur Wiederholung des VP: Wie bildet man ein Vorgangspassiv? Wann verwendet man ein	Die LernerInnen antworten die Fragen, lösen die Übung.	Einzelarbeit / Plenum	Hilpert et al. 2010: KB 36/C1	Interesse wecken und Vorwissen aktivieren

	<p>Vorgangspassiv? Welche Verben können kein Vorgangspassiv bilden? Nennen Sie einige Beispielsätze. Die LP erklärt die Übung, schreibt die Regeln an die Tafel auf.</p>				
10'	<p>Die LP erklärt die Übung, unbekannte Wörter, stellt die Fragen: welche Formen erkennen Sie im Text?</p>	<p>Die LernerInnen lesen selektiv den Text und beantworten die gestellten Fragen zu zweit. Sie kreuzen die Passivformen an, diskutieren mit dem/der PartnerIn über die Bildung</p>	<p>Partnerarbeit / Plenum</p>	<p>Hilpert et al. 2010: KB 36/C2</p>	<p>gezielt nach bestimmten Informationen suchen und die Unterschiede zwischen Vorgangspassiv Präsens und Passiv mit Modalverben erkennen</p>
15'	<p>Die LP erklärt die Übung, schreibt die Regeln an die Tafel auf und erklärt die Beispiele, hilft den LernerInnen, wenn sie Unterstützung brauchen</p>	<p>Die LernerInnen ergänzen die Sätze und benennen andere Verben</p>	<p>Partnerarbeit / Plenum</p>	<p>Hilpert et al. 2010: KB 37/C4</p>	<p>Passivsätze mit Modalverb <i>können</i> ergänzen und benennen andere Modalverben, die auch mit dem Passiv verwendet werden können</p>
20'	<p>Die LP erklärt die Übung, weist auf Änderungen im Satz bei der Umformulierung hin</p>	<p>Die LernerInnen umformulieren Aktiv- in Passivsätze mit Modalverben</p>	<p>Einzelarbeit / Plenum</p>	<p>Arbeitsblatt (siehe Internetquelle)</p>	<p>Festigung der Regeln, wobei die LernerInnen Aktiv- und Passivsätze umformulieren</p>

30'	Die LP erklärt die Aufgabe, weist auf den thematischen Hintergrund der Lektion und mögliche Rezepte	Die LernerInnen teilen sich in fünf Gruppen, suchen ein einfaches Rezept im Internet, stellen ihre Rezepte im Plenum vor	Gruppenarbeit / Plenum	Internet	n und unterscheiden. ein einfaches Rezept planen und konstruieren, einfache Passivsätze mit Modalverben bilden
------------	--	---	-------------------------------	-----------------	--

Stundenbild DaF B1/2

Ziele: LernerInnen kombinieren Passiv Perfekt und Präteritum, unterscheiden solche Formen von anderen Typen des Passivs sowie erklären die Unterschiede der Bildung und der Verwendung; Dauer: 90 Minuten; Lerngruppe: 25 Jugendliche, Lektion: Politik und Geschichte

Zeit	Aktivität der LP	Aktivität der LernerInnen	Sozialform	Material	Ziel
15'	Die LP erklärt die Ziele der Einheit, die Übung zur Wiederholung des Passivs, stellt Fragen: Wie bildet man ein Passiv? Welche Passivformen kennen Sie? Nennen Sie Beispiele.	Auf einem Arbeitsblatt schauen sich die LernerInnen die Bilder an und bilden Sätze im Plenum	Plenum	Jenkins et al. 2006: 24/5h	Vorwissen aktivieren, Interesse wecken
10'	Die LP erklärt die Übung, stellt Fragen: Welche Passivformen im Text erkennen Sie? Die LP	Die LernerInnen schauen sich die Fotos an und ordnen die Bildunterschriften zu, hören einen Text und bringen die Fotos in die	Einzelarbeit / Plenum	Hilpert et al. 2010: KB 64/ C1	Informationen aus dem Text nutzen und Passivformen unterscheiden

15'	<p>schreibt die Formen an die Tafel auf, erklärt unbekannte Wörter</p> <p>Die LP erklärt die Übung, führt Passiv Perfekt und Präteritum ein, schreibt die Regeln an die Tafel auf</p>	<p>richtige Reihenfolge</p> <p>Die LernerInnen hören den Text noch einmal und kreuzen richtige Aussagen an, diskutieren über die Bildung der Passivformen.</p>	Einzelarbeit / Plenum	Hilpert et al. 2010: KB 64/ C2	Passivformen unterscheiden und Funktion nachvollziehen
30'	Die LP erklärt die Aufgabe	Die LernerInnen wählen ein Thema, worüber sie sprechen, ein kleines Plakat mit den wichtigsten Jahreszahlen, Ereignissen und Symbolen erstellen und im Plenum vorstellen.	Partnerarbeit / Plenum	Hilpert et al. 2010: KB 64/ C4	Über ausgewähltes Thema ein Plakat erstellen und berichten, Passivsätze produzieren

Stundenbild DaZ A2/2

Ziele: die Unterschiede zwischen Aktiv und Passiv entdecken, Vorgangspassiv Präsens bilden und einen Einblick in die Funktion des Passivs erhalten

Dauer: 90 Minuten; Lerngruppe: 25 Jugendliche, Lektion: Kommunikation

Zeit	Aktivität der LP	Aktivität der LernerInnen	Sozialform	Material	Ziel
15'	Die LP erklärt die Ziele, stellt die Fragen: <i>Welche Formen erkennen Sie? Wann braucht man Partizip II?</i> Die LP erklärt die Übung, in der das VP eingeführt wird sowie die Regeln des VP, schreibt sie an die Tafel auf	Die LernerInnen antworten die Fragen, lösen die Übung, lernen die Regeln der Bildung und Verwendung kennen	Plenum	Hilpert et al. 2017: KB 36/A1	Vorwissen aktivieren, Regeln und Formen kennen lernen
10'	Die LP erklärt die Übung, beobachtet die LernerInnen und steht zur Verfügung	Die LernerInnen ordnen die Bilder den Sätzen zu und ergänzen die Sätze. Sie diskutieren über die Lösungen	Partnerarbeit / Plenum	Hilpert et al. 2017: KB 36/A2	Regeln erläutern und definieren, Bilder zuordnen
15'	Die LP öffnet die Diskussion über einen Weg einer Banane nach Österreich, danach erklärt die Übung und schreibt die Ausdrücke an die Tafel auf	Die LernerInnen diskutieren über den Weg einer Banane nach Österreich, lesen den Text und ergänzen den Text	Partnerarbeit / Plenum	Hilpert et al. 2017: KB 36/A3	sich einen Überblick über das Thema schaffen und Passivsätze vervollständigen

20'	Die LP erklärt die Übung, weist auf die Satzglieder in einem Satz hin, achtet darauf, dass die Aufmerksamkeit, das Interesse und das Verstehen erhalten bleiben.	Die LernerInnen formulieren die Aktiv- in Passivsätzen, diskutieren über die Lösungen	Partnerarbeit / Plenum	Arbeitsblatt (siehe Internetquelle)	Satzglieder klassifizieren, Aktiv- und Passivsätze umformulieren
30'	Die LP erklärt die Aufgabe, legt die Kärtchen auf den Tisch umgedreht, achtet darauf, dass alle die Aufgabenstellung verstehen und aktiv teilnehmen	Die LernerInnen teilen sich in fünf Gruppen, wählen ein Thema aus, decken die Kärtchen auf und je schneller mündlich Sätze formulieren	Gruppenarbeit	Jenkins et al. 2006: 25/8	bereit sein, ein Thema auszuwählen und darauf aufbauend Passivsätze zu konstruieren

Stundenbild DaZ B1/1

Ziele: LernerInnen stellen Vorgangspassiv Präsens und Passiv mit Modalverben gegenüber, wobei sie Prädikat des Satzes gliedern, erstellen einen Zeitungsartikel in Bezug auf Thema der Lektion

Dauer: 90 Minuten; Lerngruppe: 25 Jugendliche; Lektion: Gesund bleiben

Zeit	Aktivität der LP	Aktivität der LernerInnen	Sozialform	Material	Ziel
15'	Die LP wiederholt die wichtigsten Regeln bezüglich VP, erklärt die Übung, schreibt die	Die LernerInnen kreuzen die richtige Antwort an und ergänzen die Regeln des VP, diskutieren über das Passiv	Einzelarbeit / Plenum	Jenkins 2006: 22/ 3a, b	Vorwissen aktivieren, Interesse wecken

20'	Beispiele an die Tafel auf Die LP stellt die Fragen: Welche Anti-Stress-Mittel kennen Sie? Wie gehen Sie mit dem Stress um?	Die LernerInnen diskutieren über Stress und Anti-Stress-Mittel, lesen selektiv den Text und finden den passenden Überschriften zu den Tipps und vergleichen die Überschriften	Partnerarbeit / Plenum	Hilpert et al. 2018: KB 36/A1	Über ein Thema diskutieren, zwischen Vorgangspassiv Präsens und Passiv mit Modalverben unterscheiden
20'	Die LP erklärt die Übung, Die LP erklärt die Regeln und Verwendung, schreibt die Beispiele an die Tafel auf. Die LP weist auf die Wortstellung im Satz hin	Die LernerInnen schauen sich eine To-do-Liste an und daraus Sätze mit Passiv bilden, diskutieren über ihre To-do-Listen	Partnerarbeit / Plenum	Arbeitsblatt (siehe Internetquelle)	Wortstellung beim Vorgangspassiv und Passiv mit Modalverben unterscheiden und eine To-do-Liste erstellen
10'	Die LP erklärt die Übung, öffnet die Diskussion. Sie stellt weitere Fragen: Was darf in der Schule / in der U-Bahn gemacht werden?	Die LernerInnen schauen sich die Verbotsschilder an und bilden mündlich Passivsätze mit dem Modalverb dürfen. Die LernerInnen bilden weitere Sätze.	Plenum	Jenkins 2006: 25/7b	Passivsätze bilden
25'	Die LP erklärt die	Die LernerInnen	Gruppenarbeit / Plenum	keine	Über ausgewähltes

	Aufgabe und achtet darauf, dass alle aktiv an der Aufgabe teilnehmen	bekommen vier Themen, anhand deren sie einen Zeitungsartikel zu zweit schreiben, in dem sie einige Tipps für LeserInnen geben. Die LernerInnen schreiben mindestens fünf bis zehn Sätze.			Thema einen Zeitungsartikel erstellen, neue Strukturen anwenden und sinnvolle Vorschläge in Bezug auf Thema geben
--	---	---	--	--	--

Stundenbild DaZ B1/2

Ziele: LernerInnen unterscheiden drei unterschiedliche Passivtypen, bilden sinnvolle und vollständige Passivsätze sowie erstellen kurze Präsentationen und dabei Passivformen verwenden.

Dauer: 90 Minuten; Lerngruppe: 25 Jugendliche; Lektion: Aus der Politik und Geschichte

Zeit	Aktivität der LP	Aktivität der LernerInnen	Sozialform	Material	Ziel
10'	Die LP erklärt die Ziele, stellt Fragen zur Wiederholung : Welche Formen des Passivs kennen Sie schon? Wie bildet man ein Vorgangspassiv Präsens? Worauf achtet man beim Passiv mit Modalverben ? Die Beispiele schreibt die LP an die Tafel auf.	Die LernerInnen antworten die Fragen der LP	Plenum	Kein	Vorwissen aktivieren und Interesse wecken

20'	Die LP erklärt die Übung und unbekannte Wörter, achtet darauf, dass die Aufmerksamkeit beibehalten bleibt	Die LernerInnen lesen den Text und verbinden die Informationen aus der Fotohör Geschichte zu Informationen aus der Reportage. Nach dem selektiven Lesen diskutieren sie über die Informationen.	Plenum	Hilpert et al. 2019: KB 72/A1	Text zusammenfassen, Passivformen schriftlich wiedergeben
15'	Die LP erklärt die Übung, stellt die Frage: Wann verwendet man Passiv Perfekt und wann Passiv Präteritum?	Die LernerInnen lesen den Text und ordnen das P II der vorgegebenen Verben, diskutieren über die Verwendung und erschließen, wann welche Formen verwendet wird	Partnerarbeit / Plenum	Hilpert et al. 2019: KB 72/A2	Text nachvollziehen und Formen des Passiv erläutern
15'	Die LP erklärt die Übung und achtet darauf, dass die Wortstellung im Satz beibehalten ist.	Die LernerInnen notieren das PII, Perfekt und bilden Passivsätze mit Perfekt und Präteritum. Sie diskutieren über die Verwendung	Partnerarbeit / Plenum	Arbeitsblatt (siehe Internetquelle)	P II nennen, Passivsätze reproduzieren und nachvollziehen
30'	Die LP erklärt die Aufgabe, steht den LernerInnen zur Verfügung	Die LernerInnen erstellen Folien oder Plakate mit den wichtigsten Informationen über „ihre Person“: Kindheit,	Gruppenarbeit / Plenum	Hilpert et al. 2019: KB 73/A3	Neue Formen des Passivs anwenden, kurze Präsentation planen, erstellen und vorstellen

		Jugend, Familie, Ausbildung, berufliche Tätigkeiten usw. Sie halten kurze Präsentation			
--	--	---	--	--	--

2.2. Arbeitsblätter

1. DaF A2/2

3. Formen Sie die Aktivsätze in Passivsätze um. Unterstreichen Sie in den Aktivsätzen das Akkusativobjekt.

0. Manfred liest das Buch nicht. – Das Buch wird nicht gelesen.

1. Die Fenster schließt seine Frau.
2. Nudeln essen meine Kinder nicht.
3. Die Polizei befragt Sie auch.
4. Die Mädchen lieben den Sänger.
5. Bier trinken die Kinder nicht.

5. Ein Brief ist unterwegs: Ordnen Sie die Kärtchen zu und bilden Sie die Sätze.

1. den Brief einwerfen
2. den Briefkasten leeren
3. Briefe sortieren
4. Briefe transportieren
5. den Brief zum Empfänger bringen

2. DaF B1/1

4. Transformieren Sie nach folgendem Muster:

Ich muss die Briefe zur Post bringen. – Die Briefe müssen (von mir) zur Post gebracht werden.

1. Das Mädchen soll jeden Morgen die Schuhe putzen.
2. Der Chef muss die Briefe noch unterschreiben.
3. Fußgänger dürfen die Autobahn nicht überqueren.
4. Frau Meier muss noch heute ihre Wäsche waschen.
5. Der Grenzbeamte muss die Reisepässe kontrollieren.

3. DaF B1/2

4. Notieren Sie das Partizip II. Bilden Sie zuerst das Perfekt und anschließend einen Passivsatz.

a) 0. Niels übersetzt den Text ins Deutsche. – übersetzt

Niels hat den Text ins Deutsch übersetzt. – Der Text ist ins Deutsch übersetzt worden.

1. Doris lädt uns auch zur Party ein.

2. Mike findet die Schlüssel nicht.

3. Der Drucker bricht den Druckauftrag ab.

4. Heinz bietet nur 10 Euro für die Kamera.

5. Maria findet einen Ring aus Gold.

b) Notieren Sie das Partizip II. Bilden Sie zuerst das Präteritum und anschließend einen Passivsatz.

0. Die Bürger brennen das Haus nieder. – niedergebrannt

Die Bürger brannten das Haus nieder. – Das Haus wurde niedergebrannt.

1. Der Dieb bringt das Geld zurück.

2. Der Bürgermeister begrüßt den Präsidenten.

3. Jemand stiehlt mein Auto.

4. Der Hund beißt den Postboten.

5. Die Polizei fängt die Diebe nicht.

4. DaZ A2/2

4. Formen Sie die Aktivsätze in Passivsätze um. Unterstreichen Sie in den Aktivsätzen das Akkusativobjekt.

0. Manfred liest das Buch nicht. – Das Buch wird nicht gelesen.

1. Die Fenster schließt seine Frau.

2. Nudeln essen meine Kinder nicht.

3. Die Polizei befragt Sie auch.

4. Die Mädchen lieben den Sänger.

5. Bier trinken die Kinder nicht.

5. DaZ B1/1

1. a) Gebrauch

Kreuzen Sie an. Das Passiv wird gebraucht, wenn...

- der Vorgang im Vordergrund steht
- nicht wichtig ist, wer was macht.
- nichts passiert.
- der Akteur nicht genannt wird.
- der Akteur nicht wichtig ist.
- der Vorgang wichtig ist.
- niemand aktiv ist.
- jemand passiv ist, nichts tut.
- man beschreibt, wie etwas passiert, ohne Personen zu nennen
- man nicht weiß, wer etwas macht gemacht hat.
- man nicht sagen will, wer etwas macht.

b) Form und Wortstellung

Das Passiv wird gebildet mit *werden* + _____. Im Aussagesatz steht das konjugierte Verb *werden* auf Position _____, das _____ am Satzende.

3. Susanne hat heute sehr viel zu tun. Sehen Sie Susannes To-do-Liste an und beschreiben Sie. Was muss alles gemacht werden?

Uhrzeit – Aufgabe

08:00 – Posteingang und eingehende E-Mails bearbeiten

Um 08:00 Uhr müssen der Posteingang und eingehende E-Mails bearbeitet werden.

08:50 – einen Termin mit der Geschäftsleitung vereinbaren

09:00-11:30 – die neue Werbekampagne planen

11:30-13:00 – an der Teamsitzung teilnehmen

13:00-14:00 – MITTAGSPAUSE

14:00-15:00 – ein Kundengespräch führen

15:00-15:30 – neue Kunden akquirieren

15:30-17:00 – Internetauftritt optimieren und soziale Netzwerke aktualisieren

17:00 – das Notebook ausschalten, danach die Bahn nach Hause nehmen

6. DaZ B1/2

4. Notieren Sie das Partizip II. Bilden Sie zuerst das Perfekt und anschließend einen Passivsatz.

a)

0. Niels übersetzt den Text ins Deutsche. – übersetzt

Niels hat den Text ins Deutsch übersetzt. – Der Text ist ins Deutsch übersetzt worden.

1. Doris lädt uns auch zur Party ein.

2. Mike findet die Schlüssel nicht.

3. Der Drucker bricht den Druckauftrag ab.

4. Heinz bietet nur 10 Euro für die Kamera.

5. Maria findet einen Ring aus Gold.

b) Notieren Sie das Partizip II. Bilden Sie zuerst das Präteritum und anschließend einen Passivsatz.

0. Die Bürger brennen das Haus nieder. – niedergebrannt

Die Bürger brannten das Haus nieder. – Das Haus wurde niedergebrannt.

1. Der Dieb bringt das Geld zurück.

2. Der Bürgermeister begrüßt den Präsidenten.

3. Jemand stiehlt mein Auto.

4. Der Hund beißt den Postboten.

5. Die Polizei fängt die Diebe nicht.

Lösungen

1. DaF A2/2

3. Aktivität

1. Die Fenster schließt seine Frau. – Die Fenster werden geschlossen.

2. Nudeln essen meine Kinder nicht. – Nudeln werden nicht gegessen.

3. Die Polizei befragt Sie auch. – Sie werden auch befragt.

4. Die Mädchen lieben den Sänger. – Der Sänger wird geliebt.

5. Bier trinken die Kinder nicht. – Bier wird nicht getrunken.

5. Aktivität

1. Der Brief wird eingeworfen.

2. Der Briefkasten wird geleert.

3. Briefe werden sortiert.

4. Briefe werden transportiert.

5. Der Brief wird zum Empfänger gebracht.

2. DaF B1/1

4. Aktivität

1. Das Mädchen soll jeden Morgen die Schuhe putzen. – Die Schuhe sollen jeden Morgen (vom Mädchen) geputzt werden.

2. Der Chef muss die Briefe noch unterschreiben. – Die Briefe müssen noch (vom Chef) unterschrieben werden.

3. Fußgänger dürfen die Autobahn nicht überqueren. – Die Autobahn darf von den Fußgängern nicht überquert werden.

4. Frau Meier muss noch heute ihre Wäsche waschen. – Die Wäsche müssen noch heute (von der Frau Meier) gewaschen werden.

5. Der Grenzbeamte muss die Reisepässe kontrollieren. – Die Reisepässe müssen (vom Grenzbeamten) kontrolliert werden.

3. DaF B1/2

4. Aktivität

a) 1. Doris lädt uns auch zur Party ein. – eingeladen

Doris hat uns auch zur Party eingeladen. – Wir sind auch zur Party eingeladen worden.

2. Mike findet die Schlüssel nicht. – gefunden

Mike hat die Schlüssel nicht gefunden. – Die Schlüssel sind nicht gefunden worden.

3. Der Drucker bricht den Druckauftrag ab. – abgebrochen

Der Drucker hat den Druckauftrag abgebrochen. – Der Druckauftrag ist abgebrochen worden.

4. Heinz bietet nur 10 Euro für die Kamera. – geboten

Heinz hat nur 10 Euro für die Kamera geboten. – Nur 10 Euro sind für die Kamera geboten worden.

5. Maria findet einen Ring aus Gold. – gefunden

Maria hat einen Ring aus Gold gefunden. – Ein Ring aus Gold ist gefunden worden.

b) 1. Der Dieb bringt das Geld zurück. – zurückgebracht

Der Dieb brachte das Geld zurück. – Das Geld wurde zurückgebracht.

2. Der Bürgermeister begrüßt den Präsidenten. – begrüßt

Der Bürgermeister begrüßte den Präsidenten. – Der Präsident wurde begrüßt.

3. Jemand stiehlt mein Auto. – gestohlen

Jemand stahl mein Auto. – Mein Auto wurde gestohlen.

4. Der Hund beißt den Postboten. – gebissen

Der Hund biss den Postboten. – Der Postbote wurde gebissen.

5. Die Polizei fängt die Diebe nicht. – gefangen

Die Polizei fing die Diebe nicht. – Die Diebe wurden nicht gefangen.

4. DaZ A/2

4. Aktivität

1. Die Fenster schließt seine Frau. – Die Fenster werden geschlossen.

2. Nudeln essen meine Kinder nicht. – Nudeln werden nicht gegessen.

3. Die Polizei befragt Sie auch. – Sie werden auch befragt.

4. Die Mädchen lieben den Sänger. – Der Sänger wird geliebt.

5. Bier trinken die Kinder nicht. – Bier wird nicht getrunken.

5. DaZ B1/1

1. Aktivität

a) Das Passiv wird gebraucht, wenn:

- der Vorgang im Vordergrund steht,
- nicht wichtig ist, wer was macht,
- der Akteur nicht genannt wird,
- man beschreibt, wie etwas passiert, ohne Personen zu nennen
- man nicht weiß, wer etwas gemacht hat.

b) Das Passiv wird gebildet mit werden + Partizip II. Im Aussagesatz steht das konjugierte Verb werden auf Position II, das Partizip II am Satzende.

3. Aktivität

Um 08:50 Uhr muss ein Termin mit der Geschäftsleitung vereinbart werden.

Von 09:00 Uhr bis 11:30 Uhr muss die neue Werbekampagne geplant werden

Von 11:30 Uhr bis 13:00 Uhr muss an der Teamsitzung teilgenommen werden.

Von 14:00 Uhr bis 15:00 Uhr muss ein Kundengespräch geführt werden.

Von 15:00 Uhr bis 15:30 Uhr müssen neue Kunden akquiriert werden.

Von 15:30 Uhr bis 17:00 müssen Internetauftritt optimiert und soziale Netzwerke aktualisiert werden.

Um 17 Uhr muss das Notebook ausgeschaltet werden, danach muss die Bahn nach Hause genommen werden.

6. DaZ B1/2

4. Aktivität

a) 1. Doris lädt uns auch zur Party ein. – eingeladen

Doris hat uns auch zur Party eingeladen. – Wir sind auch zur Party eingeladen worden.

2. Mike findet die Schlüssel nicht. – gefunden

Mike hat die Schlüssel nicht gefunden. – Die Schlüssel sind nicht gefunden worden.

3. Der Drucker bricht den Druckauftrag ab. – abgebrochen

Der Drucker hat den Druckauftrag abgebrochen. – Der Druckauftrag ist abgebrochen worden.

4. Heinz bietet nur 10 Euro für die Kamera. – geboten

Heinz hat nur 10 Euro für die Kamera geboten. – Nur 10 Euro sind für die Kamera geboten worden.

5. Maria findet einen Ring aus Gold. – gefunden

Maria hat einen Ring aus Gold gefunden. – Ein Ring aus Gold ist gefunden worden.

b) 1. Der Dieb bringt das Geld zurück. – zurückgebracht

Der Dieb brachte das Geld zurück. – Das Geld wurde zurückgebracht.

2. Der Bürgermeister begrüßt den Präsidenten. – begrüßt

Der Bürgermeister begrüßte den Präsidenten. – Der Präsident wurde begrüßt.

3. Jemand stiehlt mein Auto. – gestohlen

Jemand stahl mein Auto. – Mein Auto wurde gestohlen.

4. Der Hund beißt den Postboten. – gebissen

Der Hund biss den Postboten. – Der Postbote wurde gebissen.

5. Die Polizei fängt die Diebe nicht. – gefangen

Die Polizei fing die Diebe nicht. – Die Diebe wurden nicht gefangen.

Abstrakt

Die vorliegende Masterarbeit befasst sich mit dem Thema von Einführung und Üben des Passivs im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Die Forschungsfrage dieser Masterarbeit lautet: Wie kann das Passiv in unterschiedlichen Kontexten eingeführt und geübt werden? Darüber hinaus besteht das Interesse daran, inwieweit sich der Unterricht bezüglich des Passivs in beiden Kontexten unterscheidet und welche Methoden, Übungen und Aufgaben dabei verwendet werden. Um die Ansicht aus der Perspektive der Lehrperson zu gewinnen, dient die durchgeführte Fragebogenstudie, an der eine DaF- und eine DaZ-Lehrperson teilgenommen haben. Damit die gestellten Forschungsfragen beantwortet werden können, wurde Lehrwerksanalyse durchgeführt.

Im ersten Teil der Masterarbeit erfolgt die theoretische Auseinandersetzung mit folgenden Themen: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Passiv sowie didaktisch-methodische Prinzipien. Die Antworten der Lehrpersonen, die an der durchgeführten Fragebogenstudie teilgenommen haben, wurden zusammengefasst und dargestellt.

Darauf setzt sich der zweite Teil der Masterarbeit mit der Erstellung eines Analyserasters auseinander, das dazu dient, jeweils drei DaF-, bzw. DaZ-Lehrwerke anhand der Kriterien zu analysieren. Die didaktisierten Einheiten bezüglich des Passivs stellen didaktische Vorschläge zum Thema Passiv dar.