

Erneuerungen im Konzept und in der Gestaltung der Grammatikvermittlung im Germanistikstudium und in der Lehrerbildung

Ágnes KOHLMANN, Zsuzsa SOPRONI

Pázmány Péter Catholic University
kohlmann.agnes@med.u-szeged.hu / soproni.zsuzsa@gmail.com

ABSTRACT

Innovations in the concept and design of grammar teaching in German studies and in teacher training

This article summarises the new concept of grammar teaching in German studies and teacher training at the Department of German Studies at the Catholic Péter Pázmány University in Hungary. A new grammar book series consisting of four volumes is presented, which is based on the latest theories of linguistics research, on the results of psycholinguistic research, and on the didactics of grammar teaching.

KEYWORDS

grammar teaching, new didactic concept, German Studies, teacher training, students' needs

1. Einleitung

Seit Jahren lässt sich in Ungarn beobachten, dass die Zahl der Jugendlichen, die Germanistik als BA-Studium oder Lehramtstudium wählen, allmählich sinkt (siehe auch die Beiträge in Middeke 2010). Im engen Verhältnis mit den zurückgehenden Anmeldezahlen haben sich auch die Deutschkenntnisse der immatrikulierten Studierenden im Studienfach Germanistik in den letzten Jahren verschlechtert. Es ist zudem nicht zu übersehen, dass es eine neue, so genannte Net-Generation gibt, die in einer digitalisierten Welt aufgewachsen ist. Die meisten Jugendlichen lesen keine Bücher mehr, sie vertiefen sich nicht mehr in ihre Lektüre, sondern sehen eher Filme, Sitcoms oder YouTube-Videos an (siehe z. B. die JIM-Studie, 2021, URL 1), sie schicken Symbole statt Emails und kommunizieren vorwiegend in Bildern oder in kurzen Botschaften. Diese Entwicklung wirkt sich natürlich auf ihre Informationsverarbeitungsprozesse aus. Die raschen Veränderungen machen sich auch in universitären Studiengängen bemerkbar. Die Studienbücher, die Aufgaben in den Klausuren und

die Prüfungsanforderungen berücksichtigen die veränderten Informationsverarbeitungsprozesse der neuen Jahrgänge derzeit großenteils noch nicht. Deshalb erzielen viele Studierende schlechtere Ergebnisse, auch bei den Prüfungen und Klausuren nehmen die Misserfolge zu. Besonders schwierig erweisen sich seit einigen Jahren die Grammatikkurse in den ersten drei Semestern des Studiums. Aus diesen Gründen war es für uns dringend erforderlich, die Konzeption und die Gestaltung dieser Kurse zu überdenken, um uns einerseits den Kompetenzen der neuen Generation anzupassen und andererseits, um den Motivationsverlust und den Studienabbruch unserer Studierenden zu verhindern.

2. Veränderungen in der Informationsverarbeitung

Im digitalen Zeitalter verändert die moderne, großen Massen zugängliche Computertechnologie allmählich die grundlegende Form der Wissensrepräsentation der Menschen, sie wird zunehmend depiktional/bildhaft anstatt propositional/verbal (Greenfield 1998:99–103). Neben der analytischen, schrittweisen Verarbeitung der gesprochenen und geschriebenen Sprache gewinnt die ganzheitliche, visuell-räumliche Verarbeitung zunehmend an Bedeutung. Ein linearer Denkprozess ist deshalb viel seltener. Es scheint, dass jüngere Menschen sich in bildreichen Umgebungen wohler fühlen als mit Texten, sie bevorzugen Bilder (Icons, Diagramme) gegenüber Wörtern. Technische Hilfsmittel ermöglichen außerdem eine schnelle und informationsreiche Informationsübertragung auf der Grundlage visuell-räumlicher Informationen. Unser Gehirn passt sich an diese Veränderungen an: aufgrund der großen Menge an Bildern, Grafiken, Symbolen und Computerspielen entwickeln sich bei der Net-Generation gute visuell-räumliche Fähigkeiten (Oblinger/Oblinger 2005:2.5; Gyarmathy 2011:81).

Eine andere typische Eigenschaft dieser Net-Generation ist, dass sie den ganzen Tag im Internet surft; sie wechselt ständig zwischen Bildern und Texten. Wegen des Herumspringens im Internet entwickeln diese Menschen ein Hypertext-Denken. Sie scannen eher die gesehenen vielfältigen Informationen, als dass sie sie wirklich lesen (Oblinger/Oblinger 2005:2.4).

Sie machen eher eine Bricolage aus vielen Informationen, aus denen sie ganzheitliche Muster entwickeln, deshalb lernen sie zunehmend induktiv und ganzheitlich. Wenn es nur wenige Details gibt, bilden sie daraus ebenfalls ein Muster, das aber häufig falsch ist (Gyarmathy 2011:85). Die Bildung der Muster funktioniert intuitiv und mit wenig Bewusstsein. Dies führt zu Lösungen ohne oder sogar gegen den Willen des Einzelnen (Gyarmathy 2011:85). Wenn Fehler in diesem Muster vorkommen, werden diese sehr oft nicht mehr bemerkt. Das Aufkommen von hoher Visualität macht die Suche außerdem formgebunden. Der Schwerpunkt liegt auf dem Prozess, wobei das ständige Wechseln im Such-

lauf die oberflächliche Verarbeitung in den Vordergrund rückt. Das bedeutet, dass sich die Studierenden nur für den wörtlichen Teil des Textes interessieren und dass die semantische Verarbeitung und das Nachdenken, das Erarbeiten des Gesehenen oder des Gelesenen verloren gehen. So kann man nicht mehr tief in den Text eindringen, weil man ihn nicht verarbeitet hat (Greenfield 2015:265).¹ Im Zusammenhang mit der Textkompetenz haben Studien ergeben, dass die Erhöhung der Anzahl von Hyperlinks (Fitzsimmons/Weal/Drieghe 2019:16) oder die Verwendung von visuellen Symbolen als Anmerkungen (im Vergleich zur Verwendung von Wörtern oder keinen Anmerkungen; Plass/Chun/Mayer/Leutner 2003:237) zu einem schlechteren Informationserwerb führt. Für die Studierenden ist es aber essenziell, dass sie sich das kritische Denken, die Kombination und die Synthese der erworbenen Informationen aneignen.

Mitglieder der Net-Generation können leicht und schnell von einer Aufgabe zur anderen umschalten und Informationen außer Acht lassen, die sie nicht interessieren. Sie sind auch in der Lage, schnell zu reagieren und erwarten schnelle Antworten (Oblinger/Oblinger 2005:2.5; Gyarmathy 2011). Weil diese Personen immer wieder zwischen den Bildern und Texten hin und her springen, können sie sich nur mit Mühe auf eine Aufgabe konzentrieren. Die Aufmerksamkeitskontrolle funktioniert nicht mehr so effizient. Sie sind meist nicht in der Lage, dem, was vor ihnen liegt, dauerhaft Aufmerksamkeit zu schenken, weil sie durch andere Reize abgelenkt werden (Gyarmathy 2011:81). Studien, die das Online-Leseverhalten und die Informationssuche untersuchten, haben Tendenzen zum vermehrten Browsing und Scanning, zum Aufspüren von Schlüsselwörtern, zum nichtlinearen und selektiven Lesen und zur verminderten anhaltenden Aufmerksamkeit aufgezeigt (Nicholas/Rowlands/Clark/Williams 2011:41–42).

Mängel in der Aufmerksamkeitskontrolle und die Veränderungen im Informationserwerb haben zur Folge, dass Mitglieder dieser Generation Informationen nur in kleineren Schritten und kleineren Mengen aufnehmen können. Das bedeutet auch, dass sie die Informationen nur oberflächlich verarbeiten. Ein weiterer Faktor, der zur Verschiebung hin zu oberflächlichem Lernen beiträgt, ist die Leichtigkeit, mit der Informationen online abgerufen werden können, was den Bedarf an tiefgreifender Verarbeitung verringert, um Informationen im Gedächtnis zu speichern. Sich auf die Technologie als externe Gedächtnisquelle zu verlassen, kann zu einem geringeren Lernaufwand führen, da die Informationen üblicherweise jederzeit leicht online abgerufen werden können. Sparrow/Chatman (2013:351) weisen darauf hin, dass die Menschen nicht generell ein

1 Die Einsichten von Susan Greenfield lösten eine Debatte aus. Vgl. Bell/Bishop/Przybylski (2015).

schlechteres Gedächtnis haben. Stattdessen machen sich die Menschen nicht die Mühe, sich an Informationen zu erinnern, die für sie persönlich nicht relevant sind, wenn sie diese jederzeit online finden können.

Die Verbreitung von Internettechnologien spiegelt sich auch in einem dramatischen Anstieg des internetbezogenen Multitasking-Verhaltens wider, insbesondere bei jüngeren Generationen (Carrier/Cheever/Rosen/Benitez/Chang 2009:488).² Der erfahrungsorientierte Charakter der Net-Generation bedeutet auch, dass sie gerne etwas tun und nicht nur denken oder über Dinge reden (Oblinger/Oblinger 2005:2.7). Es gibt Hinweise darauf, dass die Erfahrung mit der Internetsuche zu neuronalen Veränderungen führen kann, aber es ist noch weitere Forschung erforderlich, um die genauen Mechanismen aufzudecken, die durch die Online-Informationsverarbeitung beeinflusst werden (Loh/Kanai 2015:516).

Die Veränderungen in der Informationsverarbeitung haben zur Folge, dass die Deutschkenntnisse, besonders die Grammatikkenntnisse, der meisten Studierenden, die ihr Studium im Studienfach Germanistik und Lehramt-Studium beginnen, nicht mehr vertieft und strukturiert sind. Wir mussten uns also eine Strategie überlegen, wie wir die Grammatikvermittlung für alle Studierenden der Germanistik in unseren Studieneinheiten erneuern können. Die Antwort auf die vorhin erwähnten Veränderungen und Bedürfnisse der Studierenden war die Konzipierung neuer Grammatikbücher und dadurch die Erneuerung und Umstrukturierung der Grammatikvermittlung in unseren Studieneinheiten. Was die Bedürfnisse der Studierenden anbelangt, kamen wir zu dem Schluss, dass alle unsere Studierenden vor allem solide Grundkenntnisse in der Grammatik brauchen, damit sie korrekte Sätze und korrekte Texte verfassen können. Deswegen brauchen sie eine pädagogische Grammatik, in der die Sprachbeschreibung, die Darbietung und die Übungen verständlich und lernbar sind. Die grammatischen Strukturen sollen als systematische Kenntnisse erscheinen, damit sie ihre Fehler korrigieren und sich sprachlich entwickeln können. Dazu kommt, dass sie nicht nur Sprach-Können, sondern auch Sprach-Wissen brauchen (Thurmair 2001:41). BA-Studierende beschäftigen sich später eingehend mit der Sprache als System, sie vertiefen ihre Kenntnisse in Linguistikkursen. Lehramt-Studierende müssen „in der Lage sein, die Grundprinzipien der deutschen Sprache in ihren Strukturen und ihren Gebrauchsbedingungen zu beschreiben“ (Thurmair 2001:41). Aus diesem Grund brauchen sie zusätzlich einen Überblick über das Sprachsystem. Außerdem ist es für sie nützlich, eine Art pädagogische Grammatik kennenzulernen, damit sie wissen, wie grammatisches Wissen dargeboten und eingeübt wird. Deshalb sahen wir es als unsere

2 Vgl. Zimmermann (2018).

spezielle Aufgabe an, für unsere Studierenden, die Deutsch als Fremdsprache außerhalb des deutschsprachigen Raums studieren, Grammatikbücher zu konzipieren.

3. Veränderungen in der Grammatikvermittlung

Als erster Schritt mussten die Inhalte der Grammatikeinheiten geändert werden: der systematische Grammatikunterricht wurde auf vier (anstatt drei) Studieneinheiten verteilt, und dadurch wurden die zu erlernenden und zu vertiefenden Themen und Inhalte pro Studieneinheit verringert. Im ersten Semester lernen unsere Studierenden über Wortarten, über das Verb und über den Satzbau. Im zweiten Semester lernen sie über Substantive, Adjektive, Artikelwörter, Pronomen und Präpositionen, also über die Zutaten für den Satz außer dem Verb, und gleichzeitig lernen sie in der Studieneinheit Grammatik 3 über komplexe Themen wie Passiv und Modi der Verben, die sich für unsere Studierenden oft als besonders schwierige Themen erweisen (insbesondere deshalb, weil die ungarische Sprache nur über eine sehr schwach ausgeprägte Passiv-Kategorie verfügt). Im dritten Semester – und das ist eine neue Studieneinheit – lernen sie über den komplexen Satz und über die einzelnen Satzglieder.

4. Die Konzeption der Grammatikbücher

Im Sinne der Fragestellung nach dem Zweck und den Konsumenten (Helbig 1992:163) mussten wir uns überlegen, wie der von uns vorgestellte Grammatikunterricht inhaltlich aussehen soll. Wir fragten nach dem Sprachniveau der neu immatrikulierten Studierenden, also nach den Veränderungen der letzten Jahre, hervorgerufen durch Digitalisierung und technische Geräte. Wir wollten uns in der Gestaltung der Grammatikbücher an die Net-Generation anpassen, und zwar wollten wir noch verständlicher, noch einfacher, noch klarer formulieren. Nicht zuletzt hielten wir uns vor Augen, dass ein Teil der Benutzer:innen unserer Grammatikbücher künftig Deutsch als Fremdsprache unterrichten wird, daher hielten wir es für sinnvoll, die Grammatikbücher so zu konzipieren, dass unsere Studierenden diese später sowohl als Handbuch als auch als Übungsbuch verwenden können. Neben der Vermittlung von grammatischem Wissen war es uns ein wichtiges Anliegen, durch die verwendeten Sätze, Beispiele und Texte auch den Wortschatz zu erweitern und die Verwendung von bestimmten grammatischen Phänomenen in typischen Situationen und Texten darzubieten. Deshalb wollten wir eine didaktische/pädagogische Grammatik, also eine Sprachbeschreibung für den Zweck des Lernens und eventuell des Lehrens (Helbig 1992:137) in einem Werk konzipieren. Unsere Grammatikbücher gehören somit zur Kategorie der

didaktischen Grammatik (Storch 2001:77–85), als ein Spezialfall der pädagogischen Grammatik im Sinne von Helbig (1992:137–138) und Thurmair (2001:49). Nach Kühn (2004:10) zählen Übungsgrammatiken, in denen ein Regelteil und ein Übungsteil zu finden sind, zu den didaktischen Grammatiken. Folglich können unsere Grammatikbücher zu den Übungsgrammatiken gezählt werden, und zwar zu den traditionellen Übungsgrammatiken, in denen ein ausgewähltes grammatisches Phänomen zuerst teilweise auch in Tabellen vorgestellt, erklärt, und zusätzlich reichlich mit Beispielen dargestellt wird, dem anschließend der Übungsteil folgt. Deshalb ist unsere Grammatik deduktiv und analytisch konzipiert: nach dem Erklärungsteil mit Beispielen kommen verschiedene Übungstypen wie Einsatzübungen, Formationsübungen, Lückenübungen, Umformungsübungen, Konstruktionsübungen oder grammatische Bestimmungsübungen (siehe Storch 2001:86–89; Reder 2011:140). In der überarbeiteten 2. Ausgabe der Grammatikbücher („Grammatik 1“ und „Grammatik 3“) versuchten wir, mehr kommunikative und kreative, offene Aufgaben einzubauen. Der Nachteil dieser Aufgaben ist, dass im Lösungsschlüssel nur Lösungsvorschläge zu finden sind, was aber zur Verunsicherung bei unseren Studierenden führt.

Beim Gestalten und Verfassen der theoretischen Teile haben wir die neuesten Erkenntnisse der deutschen Grammatikschreibung eingebaut. Einige Themen wurden wegen der Übersichtlichkeit und Erlernbarkeit neu strukturiert. In den pädagogischen Grammatiken und Übungsgrammatiken wurden diese meist in ziemlich langen Listen aufgezählt. Ein Beispiel dafür ist die Verwendung der sogenannten sich-Verben. In mehreren Grammatiken wurden nur bestimmte Verwendungsmöglichkeiten erwähnt, andere haben das Thema eher formal behandelt oder nicht klar strukturiert (z. B. Dreyer/Schmitt 2000:55–60; Buscha/Szita 2011:52–53; Buscha/Szita/Raven 2013:40; Duden 2009:399–405). In unserem Buch „Grammatik 1“ haben wir nach Überlegungen drei Gruppen aufgestellt mit reflexiven Verben im engeren und im weiteren Sinne sowie mit reziproken Verben. Die Benennungen der traditionellen Grammatiken haben wir auch an anderen Stellen verändert, wenn diese für unsere Studierenden irreführend erscheinen. Im Fall der sich-Verben kann bei unseren Studierenden die Frage auftauchen: warum sind manche reflexiven Verben unecht oder teilreflexiv? (z. B. Götze/Hess-Lüttich 1999:71–72; Helbig/Buscha 1995:98–103; Buscha/Szita/Raven 2013:40).

Als ein anderes Beispiel sind die trennbaren und untrennbaren Verben zu erwähnen. Die gängige semantische Aufteilung dieser doppelförmigen Präfix- und Partikelverben (Duden 2009:697–698) beruht traditionell auf den Bedeutungspaaren *konkret* oder *abstrakt/übertragen*. Auch wenn wir annehmen, dass es einen Konsens darüber gibt, was diese Aufteilung bedeuten soll, ist diese Regel nicht ausnahmslos und daher unzuverlässig. Nehmen wir beispielsweise

das Verb *durchkämpfen*. Es ist fraglich, ob die Bedeutung hier als trennbares Verb konkret sei: „gegen starke Widerstände mit großem Einsatz und großer Beharrlichkeit durchsetzen oder über einen bestimmten Zeitraum ohne Unterbrechung kämpfen“ (URL 2). Es lässt sich vermuten, dass die Bedeutung eher metaphorisch zu verstehen ist. Diese Gruppe der Verben ist in den Grammatiken als Liste aufgezählt, eine Strukturierung dieser Verben lässt sich nicht finden (Hall/Scheiner 2014:44–54; Götze/Hess-Lüttich 1999:50–52; Helbig/Buscha 1996:223–224). Folglich können unsere jungen Studierenden diese Liste höchstwahrscheinlich nur mit großer Mühe auswendig lernen.

Ein weiteres Beispiel für die moderne Grammatikauffassung und Neustrukturierung ist das Thema der „Indefinitpronomen“. In vielen Grammatiken wird zwischen Artikel-Funktion und Pronomen-Funktion nicht klar getrennt, wegen identischer Varianten werden beide Funktionen oft zusammen behandelt. So wird in der traditionellen Grammatikauffassung die Klasse der Artikel enger gefasst (bestimmter, unbestimmter Artikel und Negationsartikel). Wir haben die Artikel-Funktion von der Pronomen-Funktion getrennt und parallel behandelt. Bei den Indefinitpronomen haben wir zusätzlich zwischen substantivischen Indefinitpronomen (Götze/Hess-Lüttich 1999:275) und Quantifikativ-Pronomen (Hoffmann 2009:387–388) unterschieden. Auf diese Weise gelang es uns, ein durchschaubares System der Indefinitpronomen aufzustellen.

Es wurden auch bestimmte Theorien oder Modelle aus der Sprachwissenschaft verwendet. So haben wir im Kapitel ‚Der Satz‘ das topologische Modell benutzt, um das Verständnis für den Satzbau zu erleichtern (siehe auch Thurmair 2001:43). Ein anderes Beispiel ist die Behandlung der Präpositionen, bei denen wir den Grammatikalisierungsprozess als Erklärung für die Kasus der Präpositionen verwendet haben. Außerdem stellten wir die Präpositionen aus mehreren Gesichtspunkten vor: nach ihren Rektionseigenschaften, nach ihren Stellungseigenschaften, nach ihrer semantischen Funktion und nach ihren syntaktischen Funktionen. So lässt sich ein Gesamtbild mit den vernetzten Informationen bilden.

Andererseits haben wir aus lernpsychologischen Gründen bestimmte Fachbegriffe eingeführt und erklärt, bestimmte Themen so strukturiert, wie sie später in den linguistischen Studieneinheiten vorkommen. Damit wollten wir den Lernprozess in Kursen der Linguistik erleichtern. Bei der Bestimmung der Inhalte der Grammatikeinheiten und parallel dazu, bei der Reihenfolge der vorgestellten grammatischen Phänomene hielten wir uns das Prinzip, von einfachen zu komplexen Themen, vor Augen. Besonders wichtig war uns, dass keine Subthemen vorkommen, die noch nicht behandelt worden sind: das Kapitel über Negation kommt nach dem Kapitel ‚Satzbau‘, Konjunktivformen in Passiv können erst nach dem Passiv im Kapitel ‚Konjunktiv‘ eingeführt werden. Bei

der Behandlung von Modalverben haben wir den objektiven vom subjektiven Gebrauch klar getrennt, um das Ranschburg-Phänomen, die Hemmung beim Abruf von ähnlichem Lernmaterial, zu verhindern. Der subjektive Gebrauch der Modalverben wird erst im Buch ‚Grammatik 3‘ ausgeführt, während die Modalverben im objektiven Gebrauch in ‚Grammatik 1‘ beim Thema Verb behandelt werden. Krause (2016:80) macht darauf aufmerksam, dass bei der grammatischen Unterweisung auch linguistische Zusammenhänge gezeigt werden sollen, das heißt, man soll Zusammenhänge bilden, alle sprachlichen Teilsysteme in ihrem Zusammenwirken betrachten können. So kann man beispielsweise das Zusammenspiel von semantischen, morphologischen und syntaktischen Faktoren durchschaubar machen (Krause 2016:80). In diesem Sinne wollen wir möglichst alle sprachlichen Systeme in ihrem Zusammenwirken vorstellen, das heißt, Phonologie, Morphologie, Syntax, Semantik und auch manchmal Pragmatik in einem Thema behandeln. Die Verben werden zuerst nach ihren semantischen Eigenschaften vorgestellt, gefolgt von der Vorstellung der Aktionsart der Verben. Diese dienen dann später bei der Perfektbildung als Grundlage für die Gebrauchsregeln. Wir versuchen, nicht nur normatives Wissen zu vermitteln, sondern auch der Sprachrealität Rechnung zu tragen. Wir haben ein kurzes Kapitel über den am-Progressiv, der allmählich auch in der Schriftsprache Einzug findet, eingebaut. Damit verfolgen wir das Ziel, unsere Studierenden nicht nur in die Terminologie, sondern auch in die Themen der linguistischen Studieneinheiten einzuführen.

Außerdem wollen wir auch ihre Kenntnisse vernetzen, also ihr Hypertext-Denken benutzen und dieses gleichzeitig ein bisschen vertiefen. Bei den oben genannten Modalverben (‚Grammatik 1‘ 2021:69) wird der subjektive Gebrauch auch erwähnt und mit Beispielen vorgestellt. Umgekehrt verweisen wir in ‚Grammatik 3‘ (2022:31) am Anfang des Kapitels auf den objektiven Gebrauch zurück. In ‚Grammatik 1‘ (2021:59–60) verweisen wir auf die modale Bedeutung von Futur I und II, sie können ebenfalls Vermutung ausdrücken. Bei den sich-Verben in ‚Grammatik 1‘ (2021:91) wird ihre Stellung im Satz anhand von Beispielen erwähnt. Gleichzeitig verweisen wir hier darauf, dass über die Stellung der Pronomen im Satz ausführlicher im Kapitel ‚Der Satz‘ gelernt wird. Besonders wichtig fanden wir es, nach bestimmten theoretischen Einheiten immer das Gelernte bewusst zu machen, also zur Reflexion, zur Analyse des gelernten Stoffs anzuregen und später zur Synthese beizutragen. Diese Übungen dienen auch der Erarbeitbarkeit (Huneke/Steinig 2005:158). So haben die Studierenden die Möglichkeit, die Regularitäten und Strukturen auf der Grundlage der im Kapitel vorgestellten grammatischen Phänomene selbst zu erarbeiten, zu ordnen und zu vertiefen. Krause (2016:84) betont bei der Grammatikvermittlung die Wichtigkeit von sprachlichen Routinen oder Ritualen wie idiomatischen Aus-

drücken in der schriftlichen Kommunikation oder funktionalen Teilelementen von Texten, die die Zugehörigkeit zu bestimmten Textsorten oder kommunikativen Domänen signalisieren, um das kommunikative Ziel adäquat auszudrücken. Diese sind unseres Erachtens auch deshalb wichtig, weil damit zusätzlich interkulturelle Missverständnisse vermieden werden können. Mit der Auswahl von authentischen Texten im Übungsteil versuchen wir keine reine formbezogene Grammatik zu konzipieren. Vielmehr haben wir das Ziel, den Übungsteil so weit wie möglich textfundiert zu gestalten, d.h. grammatische Phänomene möglichst in typischen Handlungsmustern oder Textsorten bzw. in typischen Situationen zu vermitteln (siehe Kühn 2004:32). So war es uns ein wichtiges Anliegen, dass wir bei den Übungen – wie oftmals in der Fachliteratur kritisiert – nicht mit leeren Texten, sondern mit Lehrtexten arbeiten (Thurmair 2001:55).

Beim Schreiben der Bücher haben wir uns die Erkenntnisse der Psychologie und der Lernpsychologie stets vor Augen gehalten. Da es in einer pädagogischen Grammatik notwendig ist, die behandelten grammatischen Phänomene auch aus lernpsychologischer Sicht angemessen darzustellen, war für uns neben der Verstehbarkeit auch die Behaltbarkeit und die Bewusstmachung wichtig (Feld-Knapp 2016:21). Die Bewusstmachung erfolgt im Sinne des kognitiven Paradigmas als Reflexion über Lerngegenstände und Lernvorgänge nicht nur durch die Darbietung der grammatischen Phänomene und durch die Reihenfolge der Übungen, sondern auch durch den durchdachten Aufbau der einzelnen Kapitel (Feld-Knapp 2016:23). Außerdem haben wir Mindmaps, Comics, Bilder und Tabellen (einige mit Schattierungen) eingesetzt, um einerseits der holistischen Verarbeitung der Informationen der neueren Generationen gerecht zu werden und dadurch andererseits die Behaltbarkeit und die Bewusstmachung zu sichern.

Wie unsere Ziele zur Konzipierung von Grammatikbüchern für die Studierenden der Net-Generation verwirklicht worden sind, wird in den nächsten Kapiteln anhand von konkreten Beispielen vorgestellt.

5. Aufbau der Kapitel

Im Folgenden wird anhand von Beispielen aus den vier Grammatikbüchern dargestellt, wie diese Konzeption konkret verwirklicht wurde.

Bei der Einführung eines neuen Themas aktivieren wir das Wissen der Studierenden. In ‚Grammatik 1‘ werden die in der Mittelschule erworbenen Kenntnisse über die einzelnen Wortarten im ersten Kapitel ‚Die Wortarten‘ in Form von kurzen Regeln und Aufgaben zusammengefasst und dadurch systematisiert. In der Einführung des zweiten Kapitels ‚Das Verb‘ wird dieses Wissen mit einer kurzen Zusammenfassung über die Verbformen aktiviert. In der unmittelbar nachfolgenden Aufgabe müssen die Studierenden dann mit konkreten Sätzen

arbeiten und dabei ihre aktivierten Kenntnisse über die finiten und infiniten Verbformen benutzen (siehe ABB. 1).

2. DAS VERB

Verben haben veränderliche Formen, sie werden flektiert. Die Flexion der Verben heißt Konjugation. Die finiten (flektierten) Verbformen werden durch fünf grammatische Merkmale (Person, Numerus, Tempus, Modus, Genus Verbi) charakterisiert. Neben den finiten Formen existieren auch infinite (nicht flektierte) Verbformen: der **Infinitiv** (*singen, fahren*), das **Partizip I** (*singend, laufend*) und **Partizip II** (*gesagt, genommen*).

1. Unterstreichen Sie in den Sätzen alle verbalen Formen! Bestimmen Sie die finiten und die infiniten Verbformen.

1. Wir spielten gestern Fußball.
2. Gestern wurde Fußball gespielt.
3. Wenn es auf der Autobahn keinen Unfall gibt, kommen wir bald in Berlin an.

ABB. 1: ‚Grammatik 1‘, 2. Ausgabe, S. 13.

Nach dieser Übung werden die Kenntnisse über die Verben in größere Zusammenhänge, also in linguistisches Wissen, eingebettet (siehe ABB. 2).

Verben spielen eine zentrale Rolle in einem Satz, sie bilden den Kern des Satzes, weil sie die Bedeutung (Semantik) und die Struktur (Syntax) des Satzes bestimmen. Sie können bestimmte Satzglieder an sich binden und dadurch bestimmen sie die Grundstruktur des Satzes.

Zugvögel verfügen über einen eingebauten Magnetkompass, der ihnen insbesondere bei schlechtem Wetter den Weg weist.

ABB. 2: ‚Grammatik 1‘, 2. Ausgabe, S. 13.

Darauffolgend wird ein Überblick über das Kapitel ‚Verb‘ gegeben, der das Wissen der Studierenden aus syntaktischer Sicht strukturiert (siehe ABB. 3).

Nach syntaktischen Kriterien, also nach dem Verhältnis zum Prädikat, unterscheidet man zwischen Vollverben, Hilfsverben und Funktionsverben.

Die **Hilfsverben** oder Nebenverben sind solche Verben, die in Verbindung mit anderen Verben auftreten. Sie zerfallen in temporale Hilfsverben (*haben, sein, werden*), Modalverben (*dürfen, können, mögen, sollen, wollen, müssen*), Modalitätsverben (*brauchen, drohen, gedenken, pflegen, scheinen* u.a. mit *zu*+ Infinitiv) und die Kopulaverben (*sein, werden, bleiben*).

Die **Funktionsverben** sind ursprünglich Vollverben, die ihre eigentliche Bedeutung innerhalb des Funktionsverbgefüges weitgehend verloren haben und das Prädikat nicht länger alleine bilden können. Sie verbinden sich regelmäßig mit präpositionalen oder nominalen Gruppen, in denen ein Nomen das Geschehen bezeichnet. z.B. *Abschied nehmen* (= sich verabschieden), *Hilfe leisten* (= helfen).

Nach dem Verhältnis zum Subjekt unterscheidet man **persönliche und unpersönliche Verben** (Impersonalia). Impersonalia sind solche Verben oder verbale Wendungen, die nur mit dem Personalpronomen *es* konstruiert werden können (z.B.: *Es regnet / blitzt / schneit / donnert*).

ABB. 3: ‚Grammatik 1‘, 2. Ausgabe, S. 13.

Zum Schluss wird ganz unten auf derselben Seite darauf hingewiesen, welche grammatischen Phänomene in Bezug auf das Verb in welchem Grammatikbuch ausführlich besprochen werden. Damit wird das Wissen der Studierenden über das Verb mit weiteren komplexeren verbalen Phänomenen vernetzt (siehe ABB. 4).

In diesem Grammatikbuch beschäftigen wir uns ausführlich mit der Bedeutung, mit den Formen der Verben, mit den Subklassen nach den syntaktischen Eigenschaften und mit den Tempusformen. Die Funktionsverbgefüge werden in Grammatik 4, Modi und Genera werden in Grammatik 3 behandelt.

ABB. 4: ‚Grammatik 1‘, 2. Ausgabe, S. 13.

Unser Ziel ist es, dass die Studierenden die deutsche Sprache in ihrer Systemhaftigkeit kennenlernen und die innerlinguistischen kausalen Zusammenhänge mit der Morphologie, Semantik und Syntax erkennen können. Um dieses Ziel zu verwirklichen, behandeln wir ein Thema aus mehreren Aspekten und formulieren nicht nur formbezogene Regeln. So werden bei den Verben zum Beispiel nicht nur die morphologischen Eigenschaften besprochen, sondern auch ihre semantischen Eigenschaften sowie ihre Aktionsart, denn bei der Perfektbildung werden die Verben nach diesen Kriterien gruppiert. Als ein weiteres Beispiel kann das Kapitel ‚Der Satz‘ im Buch ‚Grammatik 1‘ erwähnt werden, in dem beim Satzbau nicht nur einfache Wortfolgeregeln formuliert werden, sondern das Topologische Modell eingeführt wird.

In den einzelnen Kapiteln werden die grammatischen Phänomene in kleineren Abschnitten dargeboten, wir gehen Schritt für Schritt vor. Wir achten darauf, dass die Regeln nicht nur verstanden werden, sondern auch bewusst gemacht werden. Aus diesem Grund wird unmittelbar nach einer Regel immer eine kurze Aufgabe eingebaut, die der Bewusstmachung dient. Welchen Aufgabentyp wir hier wählen, bestimmt immer das jeweilige Phänomen. Bei der Übung zu den semantischen Eigenschaften der Verben haben wir zum Beispiel eine einfache Zuordnungsaufgabe eingebaut, bei der die angegebenen Verben den eben definierten Verbkategorien zugeordnet werden müssen (siehe ABB. 5 bzw. ABB. 6).

2.1 Semantische Eigenschaften der Verben

Nach ihren semantischen Eigenschaften lassen sich Vollverben auf verschiedene Weisen klassifizieren:

- **Zustandsverben:** *liegen, schlafen, hängen, blühen, hungern, leben*
- **Vorgangsverben:** diese Vorgänge können ohne das Zutun des Menschen und ohne, dass der Mensch es beeinflusst, geschehen: *frieren, regnen, scheitern, wehen, wirbeln, schneien, fallen, einschlafen, explodieren, tropfen*
- **Tätigkeitsverben / Handlungsverben:** im Unterschied zu Vorgangsverben setzen sie eine Intention des Handelnden voraus: *gehen, essen, lesen, schreiben, beliefern, schicken, unterstützen*. Darunter kann man verschiedene Subklassen aufstellen wie
 - **Bewegungsverben:** *laufen, schreiten, fahren, flattern*
 - **Verben des Sagens (verba dicendi):** *berichten, sagen, erklären*
 - **Verben der Transaktion:** *geben, überreichen, nehmen*

Tätigkeitsverben drücken aus, dass ein Subjekt in aktiver Weise etwas tut. (*arbeiten, singen*). Sie benötigen jemanden, der eine Handlung, eine Tätigkeit ausführt – ein Agens.

ABB. 5: ‚Grammatik 1‘, 2. Ausgabe, S. 14.

3. Klassifizieren Sie die folgenden Verben nach ihrer Semantik (Tätigkeits-/ Handlungsverben, Vorgangsverben, Zustandsverben)

arbeiten, sich befinden, bleiben, danken, einschlafen, sich erinnern, sich erkälten, erkranken, fallen, gedenken, helfen, kaufen, lesen, liegen, reparieren, schlafen, sein, singen, spielen, telefonieren, tun, verblühen, verbluten, wohnen

Tätigkeits-/ Handlungsverben	Vorgangsverben	Zustandsverben

ABB. 6: ‚Grammatik 1‘, 2. Ausgabe, S. 15.

Nach der Formulierung einer Regel werden mehrere Beispielsätze angegeben, meistens in tabellarischer Form, damit sie durchschaubarer und leicht verständlich ist. Am Seitenrand werden noch weitere Informationen zu dem jeweils besprochenen grammatischen Phänomen gegeben, außerdem finden sich hier auch Begriffsdefinitionen oder weiterführende Links mit QR-Codes (siehe ABB. 7).

Die Bedeutung des Präsens

Typischerweise steht es für Gegenwärtiges, das zum Sprechzeitpunkt noch andauert, aber es kann auch für Zukünftiges und Vergangenes stehen:

Bezug auf gegenwärtiges Geschehen	Was <u>machst</u> du hier? Ich <u>suche</u> eine Rechnung. Frau Klein <u>ist</u> zurzeit in Urlaub. Die Kinder <u>sind</u> im Hotel.
Bezug auf zukünftiges Geschehen	Man <u>sieht</u> sich. Sie <u>kommt</u> dann später. In ein paar Wochen <u>spricht</u> niemand mehr davon.
Bezug auf vergangenes Geschehen	Im September 1941 <u>beginnt</u> die Belagerung Leningrads. Sie <u>dauert</u> 900 Tage. Am 11. September 2001 <u>rasen</u> zwei Flugzeuge in die Zwillingstürme von New York.
Bezug auf allgemeingültigen Sachverhalt	Drei mal drei <u>ist</u> neun. Löwen <u>haben</u> eine Mähne. Wer einmal <u>lügt</u> , dem <u>glaubt</u> man nicht.

Wenn Präsens für Zukünftiges statt Futur I steht, muss der Zukunftsbezug durch Kontext oder Temporalangabe verdeutlicht werden: Familie Meier macht morgen einen Ausflug.

Bezug auf vergangenes Geschehen: Präsens wirkt hier unmittelbarer. Es vergegenwärtigt historische Ereignisse oder macht die Erzählung lebendiger.

Temporalangaben: Angabe im Satz, die den Inhalt des Satzes zeitlich einordnet (= adverbiale Bestimmung der Zeit)

Der Gegenwarts- und Zukunftsbezug wird oft durch Temporalangaben verdeutlicht (*heute, bald, nächstes Jahr*).

ABB. 7: ‚Grammatik 1‘, 2. Ausgabe, S. 45.

Am Ende einer größeren thematischen Einheit haben wir zusammenfassende Tabellen, wie bei der Zusammenfassung der Bedeutung der Modalverben im objektiven Gebrauch, die mit witzigen Cartoons ergänzt werden, um den Studierenden das Behalten des Erlernten zu erleichtern (siehe ABB. 8).

Bedeutung der Modalverben. Zusammenfassungen:

Modalverben	Bedeutung	Schattierungen
können	Möglichkeit	Gelegenheit Fähigkeit Erlaubnis / Verbot
müssen	Notwendigkeit	Regelung Zwang Aufforderung
dürfen	Erlaubnis	Berechtigung / Verbot Möglichkeit
sollen	Forderung	Auftrag Pflicht Norm
wollen	Absicht	Wille Plan
mögen	Vorliebe	Neigung Wunsch



ABB. 8: ‚Grammatik 1‘, 2. Ausgabe, S. 79.

6. Übungen Schritt für Schritt

Unsere Zielsetzung, dass den Studierenden die grammatischen Themen und Phänomene schrittweise beigebracht werden sollen, verwirklichen wir nicht nur bei den theoretischen Teilen, sondern auch bei den Übungen, wie es im Folgenden mit konkreten Beispielen aus den vier Grammatikbüchern dargestellt wird.

Nach der Bewusstmachung eines grammatischen Phänomens kommen zuerst immer solche Aufgaben, in denen die erworbenen Kenntnisse einfach angewendet werden müssen. Hier arbeiten wir mit verschiedenen Aufgabentypen, wir beginnen mit einfachen Ergänzungsaufgaben wie in ‚Grammatik 3‘ bei dem Vorgangspassiv, wo in einem zusammenhängenden Text die in Klammern angegebenen Verben im Passiv in der jeweils angegebenen Tempusform ergänzt werden müssen (siehe ABB. 9).

3. Ergänzen Sie die Verben im Passiv in der angegebenen Zeitform.

a)

Die Eiskrem

Um Speiseeis herzustellen, braucht man zunächst eine Menge Milch.

Die _____ in einen großen Mischer _____ (schütten).

Zu der Milch kommen Butter, Zucker, zermahlene Vanilleschoten und die zerriebenen Früchte des Johannisbrotbaums.

Das alles _____ kräftig _____ (rühren) und _____ (vermischen) bis die fünf Zutaten eine flüssige Masse geworden sind.

ABB. 9: ‚Grammatik 3‘, 2. Ausgabe, S. 7.

Ergänzungsaufgaben werden oft dadurch komplexer gemacht, dass die fehlenden Verben nicht am Ende des Satzes angegeben werden, sondern die Studierenden aus einer Liste von Verben das passende auswählen und in der richtigen konjugierten Form in den Text einsetzen müssen, wie in der folgenden Aufgabe bei den Tempusformen in ‚Grammatik 1‘ (siehe ABB. 10).

40. Ergänzen Sie den Text mit den passenden Verben im Präsens. Jedes Verb kann nur einmal verwendet werden. Achten Sie auf richtige Verwendung der trennbaren und untrennbaren Vorsilbe. Die möglichen Leerstellen markieren Sie mit Ø.

Heute _____ wir in einer schönen technologisierten Zeit _____. →
Heute *leben* wir in einer schönen technologisierten Zeit Ø.

Einkaufsfallen im Supermarkt

beitragen – beobachten – einbauen – helfen – installieren – kaufen – nehmen –
messen – sprechen – werden – haben – sein

Wissenschaftler _____ von 30% bis 60% Spontankäufen im
Lebensmittelmarkt _____. Damit ihr auch weiterhin mehr
_____, als ihr eigentlich wollt, _____ die
Konsumforschung euch _____, die Kunden, unter die Lupe. Wissenschaftler
_____ die Herzfrequenz und die Körpertemperatur von
Versuchspersonen beim Einkauf _____, _____ im
Supermarkt Video- und Fotokameras _____,
elektronische Schwellen in den Ladenfußboden _____,
_____ jeden Handgriff _____. So analysiert,

ABB. 10: ‚Grammatik 1‘; 2. Ausgabe, S. 46.

Bei bestimmten grammatischen Phänomenen wie z. B. bei den Modalverben oder bei Passiv und Konjunktiv sind am Anfang klassische Umformungsaufgaben notwendig, denn wie die Ergänzungsaufgaben haben diese Aufgabentypen auch das Ziel, die richtige Verwendung der grammatischen Formen zu üben. Schon bei diesen einfachen Aufgaben versuchen wir mit zusammenhängenden Texten und nicht mit losen Sätzen zu arbeiten, wie es die oben erwähnten Beispielaufgaben eindeutig beweisen. Ferner werden bei diesen „Formübungen“ auch kreative und kommunikative Aufgaben eingebaut, wie zum Beispiel in ‚Grammatik 3‘ bei dem subjektiven Gebrauch der Modalverben die folgenden zwei Aufgaben (siehe ABB. 11).

15. Millionär in seiner Villa tot aufgefunden – die Polizei ermittelt.

Stellen Sie Behauptungen und Vermutungen über diesen Tod an, indem Sie Sätze mit Modalverben in subjektiver Aussage bilden.

Der Millionär kann einen Herzinfarkt erlitten haben. Er soll keine Verwandte haben. ...

Mögliche Inhalte: Todesursache? Natürlicher Tod? Mord? Tatwaffe? Tatzeit? Zeugen? Anwohner? Gärtner? Verdächtige? Alibi? Erben? Familie? Freunde?

16. Wie hoch ist die Wahrscheinlichkeit Ihrer Meinung nach...? Formulieren Sie Ihre Antwort mit Modalverben im subjektiven Gebrauch oder mit den entsprechenden Umschreibungen. Begründen Sie Ihre Antwort.

Wie hoch ist die Wahrscheinlichkeit, dass es außerirdisches Leben im Universum gibt?

a. Außerirdisches Leben dürfte es schon im Universum geben, aber außerirdische Wesen müssten auch Probleme haben, andere Planeten zu erreichen.

b. Vermutlich existiert außerirdisches Leben im Universum, aber außerirdische Wesen haben höchstwahrscheinlich auch Probleme, andere Planeten zu erreichen.

Wie hoch ist die Wahrscheinlichkeit,

1. dass Sie im Lotto den Hauptgewinn einräumen?
2. dass in zehn Jahren nur Elektroautos fahren?

ABB. 11: ‚Grammatik 3‘, 2. Ausgabe, S. 55.

In den theoretischen Teilen werden oft Tabellen verwendet, um die Bewusstmachung zu fördern und die Behaltbarkeit zu sichern. Aber Tabellen als Übungen zum Ergänzen sind auch für das Auffrischen von vorher erlernten Wissensinhalten (z. B. bei den Konjugationsparadigmen der Modalverben in ‚Grammatik 1‘) oder für die Bewusstmachung der frisch erlernten Phänomene (z. B. bei Konjunktiv I Gegenwartsformen in ‚Grammatik 3‘) geeignet (siehe ABB. 12 bzw. ABB. 13).

69. Ergänzen Sie die konjugierten Formen der sechs Modalverben in den folgenden Tabellen:

Modalverben Konjugationstabelle Präsens

	können	müssen	dürfen	sollen	wollen	mögen	‚möchten‘
ich							
du							
er, sie, es							
wir							
ihr							
sie, Sie							

ABB. 12: ‚Grammatik 1‘, 2. Ausgabe, S. 70.

37. Ergänzen Sie die Tabelle und markieren Sie, wo die Konjunktiv I-Formen mit den Indikativformen identisch sind.

Infinitiv	ich	du	er,sie,es	wir,sie,Sie	ihr
sein	sei	sei(e)st		seien	sei(e)t
haben	habe	habest		haben	habet
werden	werde				
können	könne		könne		
finden	finde			finden	
gehen	gehe				
kommen	komme				
lassen	lasse				
schlafen	schlafe				
wissen	wisse				

ABB. 13: ‚Grammatik 3‘, 2. Ausgabe, S. 83.

Am Ende jedes Kapitels bzw. nach der Besprechung eines grammatischen Phänomens sind sogenannte Gesamtübungen zu finden, welche die komplexesten Aufgabentypen beinhalten. Bei allen grammatischen Phänomenen haben wir einen solchen Aufgabentyp, in dem Sätze oder ein zusammenhängender Text (oft in einzelne Sätze auseinandergenommen) aus vorgegebenem Wortmaterial gebildet werden müssen. Zum Beispiel muss in ‚Grammatik 2‘ im Kapitel ‚Adjektiv‘ ein Werbetext verfasst werden (siehe ABB. 14).

43. Werbetext schreiben. Bilden Sie Sätze aus den angegebenen Wörtern und Ausdrücken.

1. für die Auswahl – sein (Verb – Präs.) – richtig – ganz – entscheidend – hoch – das Produkt – die Qualität.
2. das Produkt – Stoffe – neu – aus – garantiert – ökologisch – hergestellt – bestehen (Präs.)
3. das Produkt – entwickeln (Passiv, Prät.) – in – ein Unternehmen – sehr erfahren – mit – eine Kostenstruktur – günstig
4. das Produkt – die Benutzung – magisch – komfortabel – leicht – und – machen (Präs.) – Kunde – zufrieden – viel Spaß.
5. das Ergebnis – positiv – nach drei Tagen – schon – sichtbar – sein (Verb- Präs.).

ABB. 14: ‚Grammatik 2‘, S. 116.

Unter den Gesamtübungen haben wir komplexere Umformungsaufgaben, wie bei dem objektiven Gebrauch der Modalverben, in der in einem E-Mail die Modalverben durch Umschreibungen ersetzt werden müssen und die passende Umschreibung aus einer Liste ausgewählt werden muss (siehe ABB. 15).

87. Formulieren Sie die E-Mail von Direktor Ernst an seine Mitarbeiter um und ersetzen Sie die Modalverben durch synonyme Wendungen.

Ziel dieser Aktion ist – ~~es ist mir wichtig~~ – nicht in der Lage sein – gezwungen sein – den Auftrag haben – es wird empfohlen – es ist unumgänglich – es ist möglich – beabsichtigen – der Vorstand wünscht sich – die Möglichkeit haben – es ist nicht erforderlich

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

ich möchte Ihnen gerne in dieser Mail die Ergebnisse der letzten Direktorensitzung mitteilen. Aufgrund der wirtschaftlichen Lage des Unternehmens müssen wir in nächster Zeit einige Maßnahmen ergreifen. Wir wollen mit diesen Maßnahmen weiterhin wettbewerbsfähig bleiben.

Unsere interne Analyse hat ergeben, dass wir keine Mitarbeiter zu entlassen brauchen. Allerdings können wir keine neuen Mitarbeiter einstellen. Dieser Einstellungsstopp gilt zunächst für sechs Monate. Kollegen über 60 können eine Vorruhestandsregelung in Anspruch nehmen. Interessenten sollten sich bei der Personalabteilung melden. Weiterhin müssen wir die Zahl der Dienstreisen und Überstunden reduzieren. Ein Teil der Dienstreisen kann durch Videokonferenzen ersetzt werden. Damit wollen wir kurzfristig unsere Ausgaben senken. Die Abteilungsleiter sollen einmal pro Woche die Arbeitsergebnisse ihrer Abteilung überprüfen und dem Vorstand Bericht erstatten.

Alle Mitarbeiter sollen Ruhe bewahren und das Unternehmen in dieser schwierigen Phase bestmöglich unterstützen.

Herzliche Grüße

August Ernst

ABB. 15: ‚Grammatik 1‘, 2. Ausgabe, S. 84.

Außerdem finden sich hier komplexe Ergänzungsaufgaben, in denen mit authentischen Zeitungsartikeln gearbeitet wird, wie die Aufgabe im Buch ‚Grammatik 3‘, am Ende des Unterkapitels ‚Konjunktiv II‘, in der die fehlenden Verben im richtigen Tempus, Modus und Genus eingesetzt werden müssen (siehe ABB. 16).

35. Setzen Sie im folgenden Text die Verben in der richtigen Form ein. Achten Sie auf Tempus, Modus und Genus. Mögliche Leerstellen markieren Sie mit Ø

Elon Musk: Der reichste Mensch der Welt will zum Mars – mit SpaceX

Elon Musk möchte die Menschheit „multiplanetar“ machen. Das _____ das erklärte Ziel des Visionärs und Chefs von Tesla und SpaceX _____ (sein). Bereits bei der Gründung des Raumfahrtunternehmens SpaceX _____ dieses langfristige Ziel von Elon Musk eine große Rolle _____ (spielen). Auf dem Weg zu diesem Ziel _____ Musk und SpaceX die Raumfahrtbranche _____ (revolutionieren): Mit der teilweise wiederverwendbaren „Falcon 9“-Rakete _____ Raketenstarts deutlich günstiger _____ (werden). Das „Starship“, an dem SpaceX gerade _____ (arbeiten), _____ mehr als 100 Tonnen Fracht, aber auch Personen _____ (transportieren können). Die ersten Menschen will Elon Musk bereits in diesem Jahrzehnt zum roten Planeten schicken, _____ er bei einer Veranstaltung Ende Dezember 2020 _____ (erklären). In zwei Jahren _____ das „Starship“ ohne Personen an Bord zum Mars _____ (aufbrechen sollen), so Musk weiter.

ABB. 16: ‚Grammatik 3‘, 2. Ausgabe, S. 82.

Im Buch ‚Grammatik 2‘, in dem das Substantiv, die Artikelwörter, die Pronomen, das Adjektiv und die Präpositionen besprochen werden, haben wir einen speziellen Aufgabetyt. Wir arbeiten mit einem zusammenhängenden Text, in dem (abhängig von dem Schwierigkeitsgrad der Aufgabe) bestimmte Endungen oder ganze Artikelwörter, Pronomen sowie Präpositionen weggelassen werden. Die Studierenden müssen diese fehlenden Endungen bzw. Wörter dann ergänzen. In der Aufgabenstellung wird immer die Zahl der fehlenden Elemente angegeben und es wird auch eindeutig gesagt, was für Elemente im Text fehlen. Die

Lückenhaftigkeit des Textes ermöglicht es, dass die Studierenden genug Platz haben, ihre Lösungen in den Text reinzuschreiben (siehe ABB. 17).

19. Achtung, hier fehlt manches! Ergänzen Sie die Endungen (20) bei den Artikelwörtern und Adjektiven, wo es erforderlich ist.

Wir suchen ein Nachmieter für unsere modern eingerichtet 108 qm
Neubau-Wohnung in best Lage in Leipzig , direkt am Clara-Zetkin-Park.
Abzugeben mit vollständig| Möblierung. Die Wohnung im dritt Stock ist
durch bodentiefe Fenster zu all Seiten sehr hell, hat 108 qm, ein
Tiefgaragenstellplatz , zwei Balkone (Osten, Westen), eine verglaste Loggia ,
Kamin , Zugang per Fahrstuhl. Für Hausbewohner gemeinsam nutzbar
sonnig Garten. Abschließbarer Keller mit Stromanschluss und zusätzlich
abschließbar Fahrradkeller.

Zimmer: großzügig Bad mit begehbar Dusche und Badewanne,
Arbeitszimmer, ruhig Schlafzimmer zum absolut still Innenhof, offen
Einbauküche mit Kochinsel und hochwertig Elektrogeräten, Fußbodenheizung
in jed Zimmer.

Vollständige Möblierung und durch Elektriker angebracht Designer-Lampen
in alle Räumen. Kaltmiete 13,50 €/qm + 2,50 € Nebenkosten/qm. Online
Besichtigung gerne möglich.

ABB. 17: ‚Grammatik 2‘, S. 98–99.

Die Gesamtübungen enden immer mit einer Fehlersuche-Aufgabe, bei der in einem zusammenhängenden Text die in der Aufgabenstellung ganz genau definierten Fehlertypen erkannt und korrigiert werden müssen. Dieser Aufgabentyp ist nicht nur für angehende Deutschlehrer:innen sehr hilfreich, denn mit ihm können die Studierenden erlernen, wie sie ihre eigenen Fehler erkennen und korrigieren können. Außerdem wird dieser Aufgabentyp auch im Auswahlverfahren deutscher Firmen verwendet, somit kann er den Studierenden bei Bewerbungen als Hilfestellung dienen (siehe ABB. 18).

38. Fehlersuche. Korrigieren Sie die Fehler (8) nach dem angegebenen Muster. Achtung fehlerhafte Verbformen und Flexionsendungen. Markieren Sie die Fehler ~~se~~ oder (50). Schreiben Sie die korrekte grammatische Struktur in die rechte Spalte, wenn nötig auch die Wörter vor und hinter dem korrigierten Wort.

Er vorstellte sich, im Lotto	Er stellte sich vor,
gewonnen sein und	gewonnen <i>zu haben</i> und
was könnte er sich dafür kaufen	kaufen <i>könnte</i>

Eines Abends trafen der Preußenkönig Friedrich II.	
im Empfangssaal seines Schlosses einen Mann, der	
damit beschäftigt war, eine wertvolle Bronzeuhr von	
der Wandkonsole zu herunterheben. Als dieser den	
König kommen sah, brach er sofort seine	
Tätigkeit unter und grüßte ihn ehrfurchtsvoll.	
Friedrich hieltet den Mann für einen Uhrmacher, der	
den Auftrag hatte, die reparaturbedürftige Uhr	
abzuholen. Der leutselige König stiegte sogar auf	
einen Stuhl und half dem vermeintlichen	
Handwerker. Der nahmte das kostbare Stück unter	
den Arm, verbeugte sich dankbar und verließ den	
Saal. Am nächsten Tag meldete der Haushofmeister	
dem König: „Majestät, die Bronzeuhr ist aus dem	
Empfangssaal gestohlen worden, aber man hat den	
Dieb bereits gefassen. Was soll mit ihm geschehen,	
Majestät?“ Lächelnd antwortete Friedrich: „Laufen	
lassen! Ich habe ja selbst mitholfen beim Stehlen.	

ABB. 18: ‚Grammatik 1‘, 2. Ausgabe, S. 43.

Um der holistischen Verarbeitung der Informationen der neueren Generationen gerecht zu werden, haben wir am Ende bestimmter Kapitel Mindmaps eingebaut, wie in ‚Grammatik 1‘ über Wortarten oder in ‚Grammatik 4‘ über Angabesätze. Bei den Angabesätzen steht die Mindmap nicht nur zur Veranschaulichung da, sie soll auch mit entsprechenden Informationen ergänzt werden (siehe ABB. 19).

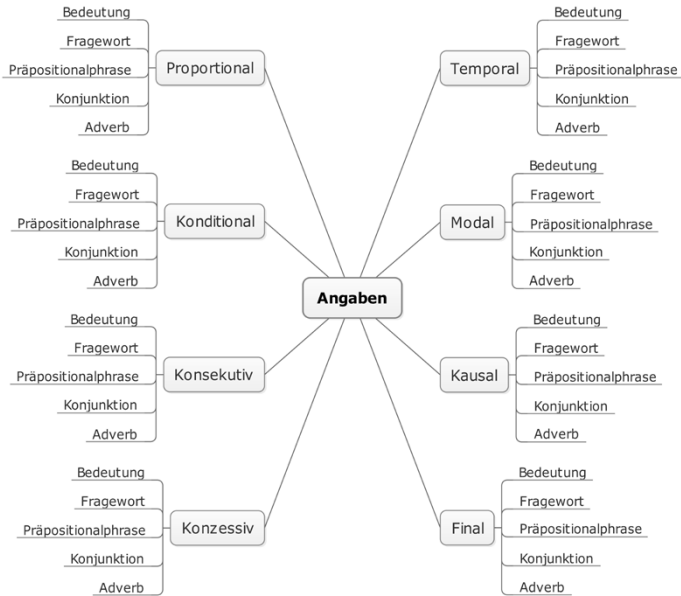


ABB. 19: ‚Grammatik 4‘, S. 77.

In den vier Grammatikbüchern arbeiten wir mit vielen Textsorten. Damit wollen wir einerseits zeigen, in wie vielen unterschiedlichen Textsorten ein grammatisches Phänomen vorkommen kann. Bei den Modalverben im objektiven Gebrauch haben wir zum Beispiel unter anderem ein Gedicht von Bertolt Brecht, Abschnitte aus Sachtexten wie aus dem iPod nano-Funktionshandbuch oder aus dem Beipackzettel der Aspirin-Tabletten, aber auch ein E-Mail eines Firmenleiters an seine Kollegen. Andererseits wollen wir die Studierenden darauf aufmerksam machen, dass ein grammatisches Phänomen in bestimmten Textsorten sehr oft verwendet wird, zum Beispiel die Passivkonstruktionen in Nachrichten und Gebrauchsinformationen oder die Präteritumsformen in Anekdoten.

Wir arbeiten mit vielen Sachtexten aus verschiedenen Lebensbereichen und versuchen dabei, vorwiegend solche Themen anzusprechen, welche das Interesse der jungen Generation wecken können. So werden zum Beispiel Texte über Klimawandel, Mikroplastik, Verhütungsmittel, Weinherstellung oder über die Entstehung des Internets eingesetzt. Die Studierenden arbeiten auch mit Beipackzetteln zu Vitaminen und Arzneimitteln, mit Buchempfehlungen oder mit Wohn- und Heiratsanzeigen.

Außerdem werden zu Übungszwecken zahlreiche Zeitungsartikel und kurze, bunte sowie witzige Berichte verwendet, wie Polizeiberichte, Klatschnachrichten über Stars, Artikel über Naturerscheinungen wie über das Tote Meer oder über die Müllprobleme am Mount Everest usw.

Auch authentische literarische Texte von namhaften deutschen Autoren:innen eignen sich, die Verwendungsmöglichkeiten von bestimmten grammatischen Phänomenen zu zeigen. Mit belletristischen Texten kann Grammatik ebenfalls geübt werden, wie zum Beispiel die Pronomen mit Hilfe von Daniel Kehlmanns Erzählung ‚Auflösung‘ oder die Tempusformen mit Uwe Timms Roman ‚Die Entdeckung der Currywurst‘.

In den Übungstexten wollen wir den Studierenden auch die Geschichte und Kultur der deutschsprachigen Länder sowie ihre Repräsentanten vorstellen, deswegen wählten wir bestimmte Anekdoten über den Preußenkönig Friedrich den II., Johannes Gutenberg oder über Johann Sebastian Bach aus. Es kann auch über die Geschichte Berlins, über die Verhüllung des Berliner Reichstags, über die Habsburger oder über die Wiener Cafés gelesen werden.

In den Grammatikbüchern kommen auch solche Textsorten vor, wie Dialoge oder E-Mails, mit denen die Studenten angemessen kommunizieren lernen und in denen auch die kulturellen Rituale vermittelt werden können.

7. Bilanz des neuen Grammatikvermittlung-Konzeptes

Im Schlusskapitel dieses Beitrags wollen wir kurz zeigen, wie sich die Ergebnisse der Studierenden seit der Verwendung der neuen Grammatikbuchreihe verändert haben.

Zur Veranschaulichung der eindeutigen Verbesserung studentischer Leistungen werden im Folgenden die Ergebnisse der Klausuren und Semestertests im Kurs Grammatik 1 dargestellt. Die Klausuren schreiben die Studierenden nach den ersten 6–7 Wochen, den Semestertest (eine Art Abschlussklausur) am Ende des Semesters, in der 13. Woche. Sowohl die Klausur als auch der Semestertest beinhalten nur praktische Übungen, ab 60 Prozent gelten beide als bestanden (siehe ABB. 20).

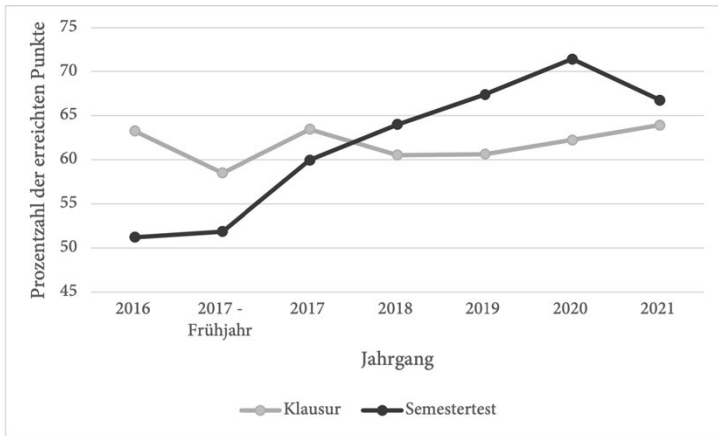


ABB. 20: Ergebnisse der Klausuren und Semestertests 2016–2021, erstellt von den Autorinnen des Beitrags

Die Abbildung zeigt, dass die Ergebnisse der Klausuren seit 2016 konstant zwischen 60 und 65 Prozent waren, eindeutige Unterschiede sieht man bei den Ergebnissen der Semestertests ab 2018 (siehe ABB. 20). Das ist damit zu erklären, dass bis zur Einführung des neuen Buches ‚Grammatik 1‘ im September 2018 die morphologischen Eigenschaften sowie Tempus, Modus und Genus der Verben und außerdem die Modalverben im objektiven und im subjektiven Gebrauch in der ersten Grammatikeinheit besprochen wurden. Die durchschnittlichen Endergebnisse unter 60 Prozent beweisen eindeutig, dass die Studierenden im ersten Semester des Studiums mit dieser Menge an Themen überfordert waren.

Nach der Neustrukturierung der Grammatikstudieneinheiten werden Modus und Genus sowie der subjektive Gebrauch der Modalverben in einer eigenständigen Studieneinheit namens Grammatik 3 erst im zweiten Semester des Studiums gelernt. In der neuen Studieneinheit Grammatik 1 werden statt Modus und Genus leichtere Phänomene wie die Topologie des deutschen Satzes und die Negation besprochen. Die Ergebnisse des Semestertests liegen bei über 60 Prozent und sie überragen die Ergebnisse der Klausuren deutlich.

Die Ergebnisse der Studierenden zeigen somit eindeutig, dass wir mit der Erneuerung des Konzepts und mit der Erneuerung der Grammatikvermittlung auf einem guten Weg sind. Wir sind stets darauf bedacht, dass wir unser Konzept und unsere Grammatikbücher an die neuen Generationen anpassen, daher haben wir anhand unserer Erfahrungen bereits zwei Bände unserer Grammatikbuchreihe, und zwar die Bücher ‚Grammatik 1‘ und ‚Grammatik 3‘, überarbeitet und ergänzt.

Mit der Erneuerung des Konzeptes der Grammatikvermittlung setzten wir einen Prozess in Gang, der zur Folge hat, dass wir die Bedürfnisse der neuen Studiengänge ständig aufmerksam verfolgen müssen, um gegebenenfalls unser Konzept sowie unsere Methoden verändern zu können.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- KOHLMANN, Ágnes / SOPRONI, Zsuzsa / VARGA, Éva (2021): *Grammatik 1*. 2. überarbeitete Ausgabe. Pécs: META.
- KOHLMANN, Ágnes / SOPRONI, Zsuzsa / VARGA, Éva (2021): *Grammatik 2*. Pécs: META.
- KOHLMANN, Ágnes / SOPRONI, Zsuzsa / VARGA, Éva (2022): *Grammatik 3*. 2. überarbeitete Ausgabe. Pécs: META.
- KOHLMANN, Ágnes / SOWPRONI, ZSUSZA / VARGA, ÉVA (2020): *Grammatik 4*. Pécs: META.

Sekundärliteratur

- BELL, Vaughan / BISHOP, Dorothy V. / PRZYBYLSKI, Andrew K. (2015): The debate over digital technology and young people. In: *BMJ*, Jg. 351, Nr. 8021, London, S. 7. Zugänglich unter: <https://www.bmj.com/content/351/bmj.h3064/rapid-responses> [9. 6. 2023].
- BUSCHA, Anne / SZITA, Szilvia (2011): *B Grammatik. Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache. Sprachniveau B1, B2*. Leipzig: Schubert.
- BUSCHA, Anne / SZITA, Szilvia / RAVEN, Susanne (2013): *C Grammatik. Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache. Sprachniveau C1, C2*. Leipzig: Schubert.
- CARRIER, L. Mark / CHEEVER, Nancy A. / ROSEN, Larry D. / BENITEZ, Sandra / CHANG, Jennifer (2009): Multitasking across generations: Multitasking choices and difficulty ratings in three generations of Americans. In: *Computers in Human Behavior*, Jg. 25, Nr. 2, Amsterdam, S. 483–489. Zugänglich unter: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0747563208002033> [9. 6. 2023].
- DUDENREDAKTION (Hrsg.) (2009): *Duden – Die Grammatik. Duden Band 4*. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Duden.
- DREYER, Hilke / SCHMITT, Richard (2000): *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik*. Neubearbeitung. Ismaning: Max Hueber.
- FELD-KNAPP, Ilona (2016): Fachliche Kompetenzen von DaF-Lehrenden I. In: FELD-KNAPP, Ilona (Hrsg.): *Cathedra Magistrorum Lehrerforschung*

- Grammatik*. Budapest: Eötvös-József-Collegium, S. 15–29. Zugänglich unter: <http://honlap.eotvos.elte.hu/wp-content/uploads/2016/12/cm3.pdf> [20. 9. 2022].
- FITZSIMMONS, Gemma / WEAL, J. Mark / DRIEGHE, Dennis (2019): The impact of hyperlinks on reading text. In: *PLoS One*, Jg. 14, Nr. 2, San Francisco, S. 1–20. Zugänglich unter: <https://journals.plos.org/plosone/article/figure?id=10.1371/journal.pone.0210900&type=printable> [20. 9. 2022].
- GÖTZE, Lutz / HESS-LÜTTICH, Ernst W. B. (1999): *Grammatik der deutschen Sprache*. Gütersloh; München: Bertelsmann.
- GRENNFIELD, Patricia M. (1998): The cultural evolution of IQ. In: NEISSER, Ulrich (Hrsg.): *The rising curve: Long-term gains in IQ and related measures*. Washington DC: American Psychological Association. S. 81–123.
- GREENFIELD, Susan (2015): *Mind change: How digital technologies are leaving their mark on our brains*. New York: Random House.
- GYARMATHY, Éva (2011): A digitális kor és a sajátos nevelési igényű tehetség [Traditional and digital ability testing and training methods for typically and atypically developing children]. In: *Fordulópont*, Nr. 51, Budapest, S. 79–88.
- HALL, Karin / SCHEINER, Barbara (2014): *Übungsgrammatik für die Oberstufe. Deutsch als Fremdsprache*. München: Hueber.
- HELBIG, Gerhard (1992): Grammatiken und ihre Benutzer. In: ÁGEL, Vilmos / HESSKY, Regina (Hrsg.): *Offen Fragen – offene Antworten in der Sprachgermanistik*. Budapest: ELTE, S. 135–150.
- HELBIG, Gerhard / BUSCHA, Joachim (1996): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Leipzig; Berlin; München u.a.: Langenscheidt.
- HELBIG, Gerhard / BUSCHA, Joachim (1995): *Übungsgrammatik Deutsch*. Leipzig; Berlin; München u. a.: Langenscheidt.
- HOFFMANN, Ludger (Hrsg.) (2009): *Handbuch der deutschen Wortarten*. Berlin: Walter de Gruyter.
- HUNEKE, Hans-Werner / STEINIG, Wolfgang (2005): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- KRAUSE, Wolf-Dieter (2016): Integration statt Separation: Grammatik im DaF-Unterricht. In: FELD-KNAPP, Ilona (Hrsg.): *Cathedra Magistrorum Lehrerforschung- Grammatik*. Budapest: Eötvös-József-Collegium, S. 79–91. Zugänglich unter: <http://honlap.eotvos.elte.hu/wp-content/uploads/2016/12/cm3.pdf> [20. 9. 2022].
- KÜHN, Peter (2004): Übungsgrammatiken: Konzepte, Typen, Beispiele. In: KÜHN, Peter (Hrsg.): *Übungsgrammatiken Deutsch als Fremdsprache. Linguistische Analysen und didaktische Konzepte*. (= Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 66). Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, S. 10–40.

- LOH, Kep Kee / KANAI, Ryota (2016): How has the Internet reshaped human cognition? In: *The Neuroscientist*, Jg. 22, Nr. 5, Los Angeles; Washington DC; Toronto u.a., S. 506–520. Zugänglich unter: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1073858415595005?url_ver=Z39.88-2003&rfr_id=ori:rid:crossref.org&rfr_dat=cr_pub%20%20pubmed [9. 6. 2023].
- MIDDEKE, Annegret (Hrsg.) (2010): *Entwicklungstendenzen germanistischer Studiengänge im Ausland. Sprache – Philologie – Berufsbezug*. (= Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd. 84). Göttingen: Universitätsverlag.
- NICHOLAS, David / ROWLANDS, Ian / CLARK, David / WILLIAMS, Peter (2011): Google Generation II: Web behaviour experiments with the BBC. In: *Aslib Proceedings*, Jg. 63, Nr. 1, Leeds, S. 28–45. Zugänglich unter: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/00012531111103768/full/html> [9. 6. 2023].
- OBLINGER, Diana G. / OBLINGER, James L. (2005): Is it age or IT: First steps toward understanding the net generation. In: OBLINGER, Diana G. / OBLINGER, James L. (Hrsg.): *Educating the Net Generation*. Boulder: Educause. S. 2.1–2.20. Zugänglich unter: <https://www.educause.edu/ir/library/PDF/pub7101.PDF> [20. 9. 2022].
- PLASS, Jan L. / CHUN, Dorothy M. / MAYER, Richard E. / LEUTNER, Detlev (2003): Cognitive load in reading a foreign language text with multimedia aids and the influence of verbal and spatial abilities. In: *Computers in Human Behavior*, Jg. 19, Nr. 2, Amsterdam, S. 221–243.
- REDER, Anna (2013): *Ausgewählte Fragen der Deutschdidaktik*. Pécs: Universität Pécs. Zugänglich unter: https://oszkdk.oszk.hu/storage/00/00/80/76/dd/1/Deutschdidaktik_.pdf [20. 9. 2022].
- SPAROW, Betsy / CHATMAN, Ljubica (2013): We're not burning down the house: Synthesizing pre-internet, current findings, and future research on social cognition and being online. In: *Psychological Inquiry*, Jg. 24, Nr. 4, Abingdon, S. 349–355.
- STORCH, Günther (1999): *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*. München: Fink.
- THURMAIR, Maria (2001): Die Rolle der Linguistik im Studium Deutsch als Fremdsprache. In: *German as a Foreign Language: GFL*, Nr. 2, United Kingdom, S. 41–59. Zugänglich unter: <http://www.gfl-journal.de/2-2001/thur-mair.html> [20. 9. 2022].
- ZIMMERMANN, Tobias (2018): Digital Natives gibt es nicht. In: *Lifelong Learning Blog. Anregungen für Lehrende an Hochschulen und in der Berufsbildung*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich. Zugänglich unter: <https://blog.phzh.ch/zhe/digital-natives/> [22. 9. 2022].

Internetquellen

- URL 1: Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest: *JIM-Studie 2021*.
<https://www.mpfs.de/studien/?tab=tab-18-1> [20. 9. 2022].
- URL 2: Das Verb ‚durchkämpfen‘. *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*.
<https://www.dwds.de/wb/durchk%C3%A4mpfen> [27. 9. 2022].