


Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg
Neophilologische Fakultät
Institut für Deutsch als Fremdsprachenphilologie
Seminar: Spracherwerblich reflektierte Lehrwerkanalyse
Leitung: 

Überindividuelle Entwicklungssequenzen

Die Vermittlung der Verbflexion in „Menschen A1“

Hausarbeit
vorgelegt von
Tamara Schüßler (*Name geändert*)

Der **Obertitel** verweist auf das grundlegende Thema der Arbeit, also in diesem Fall auf das sprachwissenschaftliche Phänomen, das untersucht wird.

Der **Untertitel** gibt an, was genau der Schwerpunkt der Untersuchung sein wird, also welches Lehrwerk und welcher konkrete Aspekt.

E-Mail: tamara-schüßler@web.de

Deutsch als Fremdsprachenphilologie, Germanistik im
Kulturvergleich

Begleitfach Sprachwissenschaft

2. Fachsemester M.A., Sommersemester 2020

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung.....	3
2.	Theoretischer Hintergrund: Überindividuelle Entwicklungsstufen.....	4
2.1	Lehrbarkeitshypothese nach Pienemann.....	5
2.2	Empirische Studien.....	9
2.2.1	Die Genfer DiGS-Studie.....	9
2.2.2	Die Progressionsfolgen im DaF-Unterricht.....	12
2.3	Erwerbsstufen der Verbflexion.....	16
2.4	Formulierung der didaktischen Forderung.....	18
3.	Analyse des Lehrwerks „Menschen A1“.....	19
3.1	Vorstellung des Lehrwerks.....	20
3.2	Vermittlung der Verbflexion im Lehrwerk.....	21
3.3	Einordnung und Optimierungsvorschläge.....	26
4.	Fazit.....	28
5.	Anhang.....	30
5.1	Bibliographie.....	30
5.2	Abbildungsverzeichnis.....	33
5.3	Antiplagiatserklärung.....	37

Der **Hauptteil** dieser Arbeit ist in zwei große Kapitel gegliedert: Den theoretischen Hintergrund und die Analyse des Lehrwerks. Sie haben jeweils eigene Teilkapitel.

Das Literaturverzeichnis (Bibliographie) befindet sich hier im **Anhang**, zusammen mit den Abbildungen und der Antiplagiatserklärung.

1. Einleitung

„Formale Grammatik [dient] als Erleichterung des Spracherwerbs“ (Koeppel 2016, S. 24). So beschreibt es der Sprachwissenschaftler Rolf Koeppel in seinem Werk *Deutsch als Fremdsprache – sprachlich reflektierte Unterrichtspraxis*. Ob und inwiefern dies zutrifft, gilt es herauszufinden.

Viele Studien der Zweitsprachenerwerbsforschung haben sich in den letzten Jahrzehnten mit dem Vergleich zwischen gesteuertem und ungesteuertem Zweitsprachenerwerb beschäftigt. Die sprachwissenschaftliche Forschung ist sich einig, dass es im ungesteuerten Spracherwerb natürliche Erwerbssequenzen gibt.¹ Das heißt, dass Lernende „eine festgelegte Sequenz von sich überlappenden Phasen beim Erlernen syntaktischer Subsysteme“ (Edmondson/ House 2011, S. 156) durchlaufen müssen, um zum Beispiel eine grammatische Struktur der Zielsprache zu erlernen. Hinzu kommt die geteilte Annahme, dass der gesteuerte Spracherwerb im Unterricht den gleichen Erwerbsstufen folgt, wie der ungesteuerte Erwerb im natürlichen Umfeld (Ellis 1989, S. 305). Darauf aufbauend wurde häufig die Frage erforscht,² inwiefern die Sequenz der Erwerbsphasen durch den gesteuerten Erwerb im Unterrichtskontext verändert oder variiert werden kann. Da die Forschung jedoch zu dem Schluss kam, „daß die Reihenfolge, in der gewisse Aspekte der Zielsprache beherrscht werden, teilweise unabhängig von der Reihenfolge der didaktischen Darstellung im Unterricht ist“ (Edmondson/ House 2011, S. 169), muss man davon ausgehen, dass eine solche Beeinflussung der Erwerbsphasen durch formale Instruktion nicht möglich ist. Dennoch herrscht die Annahme vor, dass Grammatikunterricht keineswegs sinnlos oder erfolglos ist. Vielmehr geht die Forschung davon aus, dass formaler Grammatikunterricht den Erwerbsprozess trotzdem auf eine gewisse Art und Weise beeinflussen kann.³ Ausgehend von diesen beiden widersprüchlichen Annahmen stellt sich die Frage, welche Rolle

Das Zitat aus der Forschungsliteratur ist ein passender **Einstieg** ins Thema.

Forschungsstand

Begründung, warum die Untersuchung von Bedeutung ist, **Themenabgrenzung**.

¹ Neben Ellis (1989) und Pienemann (1989) teilen auch Clashen (1983) und Boss (1996) diese Annahme.

² Diese Thematik wurde zum Beispiel von Ellis (1989) erforscht.

³ Diese Auffassung vertreten unter anderem Diehl (2003) und Winkler (2011).

den überindividuellen Entwicklungssequenzen im gesteuerten sowie im ungesteuerten Zweitspracherwerb zukommt und welche Annahmen dies für den Grammatikunterricht mit sich bringt.

An diesem Punkt knüpft der Sprachwissenschaftler Manfred Pienemann mit seiner Forschung an. Er widmet sich im Speziellen der Frage, inwiefern der Fremdsprachenunterricht die natürlichen Progressionsfolgen im Lehrplan berücksichtigen sollte und fasst seine Erkenntnisse in der *Teachability Hypothesis (TH)*, auch Lehrbarkeitshypothese genannt, zusammen.⁴ Die vorliegende Arbeit wird sich ausgehend von dieser Theorie mit der Frage beschäftigen, welche Rolle die überindividuellen Entwicklungssequenzen bei der Vermittlung der Verbalmorphologie im deutschen Zweitspracherwerb spielen. Nach der Erläuterung der theoretischen Grundlagen und unter Einbezug der aktuellen Forschung wird die Rolle der Erwerbsphasen für diesen Lerngegenstand beispielhaft im Lehrwerk *Menschen A1* untersucht.

Formulierung der Fragestellung.

Beschreibung der Vorgehensweise / Aufbau.

HAUPTTEIL (Teil 1)

2. Theoretischer Hintergrund: Überindividuelle Entwicklungsstufen

Der theoretische Teil der vorliegenden Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, was überindividuelle Erwerbssequenzen sind. Dazu wird **zuerst** die *TH* von Pienemann aufgegriffen, anhand derer die Bedeutung der überindividuellen Erwerbssequenzen erläutert wird. **Anschließend** wird untersucht, inwiefern formale Instruktionen im Unterricht einen Einfluss auf die natürlichen Erwerbsstufen eines Lerners haben können. **Dazu** werden zwei Studien herangezogen, die sich mit Pienemanns Hypothese auseinandergesetzt haben. Es werden die Ergebnisse aus Erika Diehls *Genfer DiGS-Projekt* untersucht, die den Ergebnissen aus Steffi Winklers Studie zu den *Progressionsfolgen im DaF-Unterricht* gegenübergestellt werden. **Zum Schluss** wird im theoretischen Teil herausgearbeitet, welche Annahmen aus den Erkenntnissen für den

Einleitung für Teil 1 des Hauptteils. Hier werden die **Vorgehensweise** bzw. der **Aufbau** noch einmal genauer beschrieben.

Passende **Formulierungen** helfen, den Text zu strukturieren.

⁴ Zur Vereinfachung wird die *Teachability Hypothesis* im Folgenden mit *TH* abgekürzt.

Grammatikunterricht hervorgehen. **In diesem Zuge** wird erläutert, welche Erwerbsstufen ein Lerner durchläuft, wenn er die Verbmorphologie des Deutschen im natürlichen Spracherwerb erlernt. **Um die Brücke** zum anwendungsbezogenen Bereich **zu schlagen**, wird zuletzt eine didaktische Forderung formuliert, welche die Frage beantworten soll, wie ein ideales Lehrwerk in Bezug auf die Verbmorphologie aufgebaut sein müsste, wenn es sich an den Annahmen der *TH* sowie den überindividuellen Entwicklungsstufen orientiert.

Dieser Teil der Arbeit ist nach **Argumenten** geordnet, die aufeinander aufbauen.

2.1 Lehrbarkeitshypothese nach Pienemann

Die sprachwissenschaftliche Forschung hat festgestellt, dass das explizite Wissen über Sprache in einzelnen Bereichen des Zweitspracherwerbs nicht zwingend zu implizitem Wissen und Sprachkompetenz führt. Genauer wurde festgestellt, dass dieses Überführen von explizitem in implizites Wissen dann nicht möglich ist, wenn es um den Erwerb sprachlicher Strukturen geht, die einer bestimmten Erwerbssequenz unterliegen (Koeppel 2016, S. 33).⁵ An diesem Punkt der Erkenntnis setzte Manfred Pienemann mit seinen Überlegungen zur *TH* an, um die Frage zu beantworten, inwiefern Sprache lehrbar ist.

Erläuterung der theoretischen **Grundlagen**.

Diese Frage wurde bis zu diesem Zeitpunkt im Jahr 1985 von der Forschung noch nicht umfassend untersucht (Pienemann 1989, S. 52). Pienemann selbst geht davon aus, dass es verschiedene Konzepte gibt, die für die Theorie des Zweitspracherwerbs von Bedeutung sind. „One of these concepts is, of course, the idea of general stages of acquisition through which all learners must pass“, schreibt er (Pienemann 1989, S. 53). Er bezieht sich bei dieser Aussage auf die Ergebnisse des Projekts *Zweitspracherwerb italienischer und*

Beschreibung von Pienemanns **Hypothese**.

⁵ Hier ließe sich an eine weitere sprachdidaktische Forderung anknüpfen, die im Seminar erarbeitet wurde. Da Spracherwerb in natürlichen Kontext beiläufig abläuft, sollte Sprachdidaktik prinzipiell den unbewussten Erwerbsweg im Unterricht unterstützen (implizites FoF). Erst in begründeten Situationen (wie z.B. einer Lernumgebung mit niedriger Frequenz des Lerngegenstandes im Input) sollten explizite didaktische Verfahren zum Einsatz kommen, die das Bewusstsein des Lerner auf den Lerngegenstand lenken (explizites FoF). In einer weiterführenden Analyse wäre es daher interessant die Bedeutung der überindividuellen Entwicklungsstufen mit der Rolle von implizitem und explizitem FoF, sowie FoM und FoFs zu untersuchen.

spanischer Arbeiter (ZISA) von 1983, welches er gemeinsam mit Clashen und Meisel durchgeführt hat. Diese Studie ist daher geeignet, um zunächst zu erklären, was unter überindividuellen Entwicklungssequenzen zu verstehen ist. *Die ZISA-Studie beschreibt und erklärt den Zweitspracherwerb des Deutschen durch erwachsene Gastarbeiter mit romanischer Muttersprache (Clashen/ Meisel/ Pienemann 1983, S. 158)*. Dabei geht sie davon aus, dass der Unterricht nur eine der Quellen des Lernens darstellt und dass das ungesteuerte Lernen im natürlichen Spracherwerb eine ebenso große Rolle spielt. *Am Beispiel des Erwerbs der deutschen Wortfolge stellt die Studie heraus, dass es verschiedene Erwerbsstufen gibt, die ein Lerner durchläuft, um die Wortstellung im Deutschen zu erwerben (Clashen/ Meisel/ Pienemann 1983, S. 154).*⁶ Die Studie zeigt, dass die Struktur, die in der jeweiligen Phase erworben wird, immer eine Voraussetzung dafür ist, dass der Lerner zur nächsten Erwerbsphase vordringen kann. *Damit sind die Erwerbsstufen fest vorgegeben und können durch den Lerner nicht vertauscht oder übersprungen werden (Pienemann 1983, S. 55)*. Entgegen der Annahme, dass der Erwerbsprozess durch formale Instruktionen geformt oder verändert werden kann, zeigt die *ZISA-Studie* ebenfalls, dass die Erwerbssequenzen überindividuell sind und chronologisch ablaufen. Die Reihenfolge der Erwerbsstufen kann also auch durch Unterricht nicht verändert werden. Die Hauptidee der Studie ist somit die Tatsache, dass eine grammatische Struktur erst dann erlernt werden kann, wenn die Interlanguage des Lerners bereit ist und die entsprechende Erwerbsstufe erreicht hat, um die neue Struktur, die gelehrt wird, zu erwerben. Hinzu kommt die Erkenntnis, dass die Reihenfolge der überindividuellen Entwicklungssequenzen festgesetzt ist (Pienemann 1984, S. 186). Nach der *ZISA-Studie* ist eine gemischte Lernumgebung, in welcher der formale Grammatikunterricht den natürlichen Erwerbsprozess unterstützt, optimal. Dies führt Pienemann zu seiner eigentlichen Hypothese, der *TH*, die besagt, dass die Lehrbarkeit von Sprache davon abhängig ist, was der

Die Argumentation bleibt **nah an der Forschungsliteratur** und wird durch Quellenverweise unterstützt.

Nicht nur wörtliche Zitate, sondern auch Informationen, Ideen, Meinungen oder Forschungsergebnisse, die man aus **Quellen** übernimmt, müssen mit Quellenverweisen gekennzeichnet werden.

ACHTUNG: In der **Sprachwissenschaft** zitiert man im laufenden Text (in Klammern)!

⁶ Die ZISA-Studie stellt sieben Phasen im Erwerb der Wortstellung heraus. Dazu zählen: Stage X (canonical order), Stage X+1 (adverb preposing), Stage X+2 (verb separation) und Stage X+3 (inversion). Vgl. Clashen/ Meisel/ Pienemann 1983, S. 157.

Lerner bereit ist zu erwerben. Grundlage der Hypothese ist eine Studie zur Wortstellung, die Pienemann mit italienischsprachigen Grundschulern mit der Zweitsprache Deutsch durchgeführt hat. Dazu hat er zehn Kinder ausgewählt, die zwischen der Erwerbsstufe X und der Stufe X+2 angesiedelt waren. Allen Probanden wurde eine grammatische Struktur aus der letzten Erwerbsstufe X+3 beigebracht, wozu verschiedene Materialien und Aktivitäten eingesetzt wurden (Pienemann 1989, S. 58). Die Ergebnisse der Studie zeigten, dass alle Lerner unabhängig von ihrer Erwerbsstufe dazu in der Lage waren, die formalen Aufgaben zum Lerngegenstand zu bewältigen. Doch gleichzeitig waren nur Lerner der Erwerbsstufe X+2 fähig, dieses formale Wissen über den Lerngegenstand in ihre Interlanguage aufzunehmen und im Sprachgebrauch anzuwenden (Pienemann 1983, S. 60). Obwohl also alle Lerner den gleichen Input und die gleichen Übungen bekommen haben, womit alle über die gleiche formale Instruktion verfügten, gab es Unterschiede im Erwerb, die auf die verschiedenen Erwerbsstufen der Lerner zurückzuführen sind. Formale Instruktion im Unterricht kann den Spracherwerb also nur dann fördern, wenn die Interlanguage des Lerners an dem Punkt angelangt ist, an dem der Lerner bereit ist sie zu erlernen. Diesen Punkt beschreibt Pienemann dabei als jenen Punkt, an dem die zu lernende Struktur auch im natürlichen Spracherwerb die nächste zu erlernende Struktur darstellt. Unterricht ist damit erfolglos, solange der Lerner nicht bereit ist, sich den Lerngegenstand im natürlichen Spracherwerb anzueignen.

Aus der *TH* gehen einige Annahmen für den Grammatikunterricht hervor, die nach Pienemanns Standpunkt beim Unterrichten beachtet werden müssen. Zum einen hilft die Vorstellung von festen Erwerbsstufen dabei, vermeintliche Fehler der Lerner richtig einzuordnen. Anstatt Fehler einfach nur als falsch zu betrachten, bietet die *TH* dem Lehrer die Möglichkeit, Rückschlüsse auf den aktuellen Erwerbsstand des Lerners zu ziehen (Pienemann 1989, S. 57). Als zweiter Punkt ist zu nennen, dass Unterrichten im Allgemeinen als „instrument for steering and shaping the process of language learning“ (Pienemann 1989, S. 57) angesehen wird. Ausgehend von der *TH*

Zitate stehen zwischen Anführungszeichen („...“).

sollten die formalen Instruktionen den Erwerbsprozess jedoch nicht nur gestalten und lenken, sondern ihn viel mehr unterstützen und die Mängel ausgleichen, die der natürliche Erwerb selbst nicht ausbessern kann. Daher hält Pienemann das verfrühte Lernen einer Struktur für schädlich, denn verfrühtes Lernen kann störend sein, wenn der Lerner überfordert ist und er damit beginnt die Struktur zu vermeiden, weil sie ihm zu schwer erscheint. Dies würde eher zur Demotivation des Lernenden führen (Pienemann 1989, S. 73).

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass die *TH* eine Theorie ist, nach der die Lehrmethoden im Unterricht ausgerichtet werden sollten. Pienemann trifft mit ihr zwei grundlegende Hauptaussagen. Auf der einen Seite folgt der sprachliche Erwerbsprozess einer gewissen Eigendynamik, da der Spracherwerb immer von den Verarbeitungsbeschränkungen des Lerners abhängig ist. **Zum anderen** ist didaktische Intervention in bestimmten Bereichen dann nützlich und beschleunigt den Erwerbsprozess, wenn der Unterricht gezielt die nächste Erwerbssequenz unterstützt. Damit vertritt Pienemann **keinesfalls** den Standpunkt, Unterricht habe keinen Einfluss auf den Erwerbsprozess. **Vielmehr** geht er davon aus, dass formale Instruktion dann erfolgreich sein kann, wenn sie jene Lerngegenstände präsentiert, für die die Interlanguage des Lerners bereit ist. Der positive Einfluss des Unterrichts ist auf die Lerngegenstände beschränkt, die der Lerner auch im natürlichen Erwerb als nächstes erlernen würde (Pienemann 1989, S. 63). Da die Annahmen der *TH* eine große Auswirkung für den Grammatikunterricht aufzeigen, haben sich verschiedene Studien mit der Theorie beschäftigt, um zu untersuchen, inwiefern formale Instruktionen im Unterricht einen tatsächlichen Einfluss auf die natürlichen Erwerbsstufen eines Lerners haben können. Zwei dieser Studien sollen nun beispielhaft aufgegriffen werden, um die Rolle der überindividuellen Entwicklungsstufen noch deutlicher herauszuarbeiten.

Zusammenfassung
der wichtigsten
Ergebnisse.

Überleitung zum
nächsten Kapitel.

2.2 Empirische Studien

2.2.1 Die Genfer DiGS-Studie

Was bedeutet es also nun für die Unterrichtspraxis, wenn die grammatischen Instruktionen für den Lerner nur begrenzt nutzbar sind?

Mit dieser Frage hat sich Erika Diehl im *Genfer DiGS-Projekt (Deutsch in Genfer Schulen)* beschäftigt, dessen Ergebnisse 2003 veröffentlicht wurden. Nachdem zuvor von Pienemann die Hypothese aufgestellt worden war, dass die Grammatik im ungesteuerten sowie im gesteuerten Spracherwerb in einer geordneten Abfolge von Erwerbsphasen erlernt wird, von denen keine Stufe übersprungen werden kann,⁷ untersuchte Diehl dieses Phänomen in ihrem Forschungsprojekt. Ziel ihrer Untersuchung war es, herauszufinden, wie der Grammatikerwerb im Fremdsprachenunterricht funktioniert. Dazu hat sie das Deutsche als Fremdsprache in Genfer Schulen untersucht (Diehl 2003, S. 8).

Im ersten Teil des Projekts ließen 30 Lehrerinnen die Schüler aus ihren Klassen jeweils acht Aufsätze schreiben. Aus den 30 Klassen wurden im zweiten Schritt zehn Testpersonen ausgewählt, die repräsentativ für die Schüler fungierten. Deren Texte wurden verschiedenen Analysen unterzogen. Zum einen analysierten die Lehrkräfte selbst die Aufsätze. Hinzu kam die Analyse von 5 Linguisten und Linguistinnen des deutschen Departements der Universität Genf (Diehl 2003, S. 8). Es ging bei der Untersuchung allein um die grammatischen Formen in den Schülertexten, deren genauer Untersuchungsgegenstand der Erwerb der Verbmorphologie und der Nominalmorphologie sowie der Erwerb der Satzmodelle war (Diehl 2003, S. 9).⁸ Nach einer dreijährigen Laufzeit des Projektes wurden die wissenschaftlichen Ergebnisse im Jahr 1999 veröffentlicht, die Diehl in Bezug auf die Bedeutung für die Unterrichtspraxis ausführlich erläutert. Insgesamt schienen alle Schüler den Input aus dem schulischen Unterricht so abzuwandeln, dass sie je nach ihrem individuellen Erwerbsstand jene Lerngegenstände

Jedes Kapitel des Hauptteils beginnt mit einer eigenen kleinen **Einleitung**, in welcher die Inhalte des vorherigen Kapitels aufgegriffen werden und zu den folgenden Inhalten überleitet wird.

Beschreibung der **Studie 1.**

⁷ Vgl. Seite 6.

⁸ Die vorliegende Arbeit wird sich im weiteren Verlauf nur noch auf den Erwerb der Verbmorphologie beziehen. Die genauen Erwerbssequenzen, die Diehl für die Verbmorphologie herausgearbeitet hat, werden ausführlich im Kapitel „Erwerbsstufen bei der Verbmorphologie“ behandelt.

herausfilterten, die sie für ihren aktuellen Erwerbsprozess brauchten (Diehl 2003, S. 10). Dazu machten sie sich drei verschiedene Verfahren zu Nutze, die im Folgenden kurz erläutert werden sollen. Zuerst gab es jene Schüler, die formelhafte und sehr frequente Wendungen und Strukturen aus dem Input filterten. Diese Formen behielten sie im Gedächtnis, um sie später unverändert zu reproduzieren und in die eigenen Äußerungen zu übernehmen (Diehl 2003, S. 10). Dieses Lernen von Chunks, bei denen die grammatische Struktur des Lerngegenstandes von Seiten der Schüler nicht verstanden wird, ist typisch für Lerner in frühen Erwerbssequenzen. Die zweite Art der Strategie wendeten jene Schüler an, die versuchten, sich die zielsprachlichen Regeln eigenständig aus dem Input im Unterricht zu erschließen. Dabei war erkennbar, dass sie zuerst einfache Regeln abstrahierten, bevor sie zunehmend schwierigere Regeln für sich erkannten (Diehl 2003, S. 10). Dieses Lernen gleicht einer schrittweisen Annäherung des Lerners an die korrekte zielsprachliche Form des Lerngegenstandes. Die dritte Möglichkeit, die Diehl herausstellt, ist das Zurückgreifen der Schüler auf ihre Muttersprache, die L1. Ein solcher Transfer geschah immer dann, wenn es den Schülern sinnvoll und hilfreich erschien, sich an ihrem muttersprachlichen Vorwissen zu bedienen. Nur wenigen gelang es dabei jedoch, das gelernte Regelwissen am Ende in automatisiertes Sprachwissen umzuwandeln (Diehl 2003, S. 10). All diese Strategien erlaubten es also, Rückschlüsse auf den jeweiligen Erwerbsstand des Schülers zu ziehen.

Letztendlich kam Erika Diehl mit ihrer Studie zu der Erkenntnis, dass die Reihenfolge, in der Verbalmorphologie im Unterricht erworben wurde, genau mit der natürlichen Erwerbsfolge übereinstimmt (Diehl 2003, S. 19). Dieses Ergebnis bestätigt die Annahmen aus Pienemanns *TH* und liefert einen Beleg dafür, dass grammatische Instruktion nur effektiv auf den Erwerbsprozess wirken kann, wenn sie an die natürlichen Erwerbssequenzen angelehnt ist und diese unterstützt. Dies impliziert, dass auch der von Diehl untersuchte Erwerb der Verbalmorphologie nur bedingt durch die Unterrichtspraxis zu steuern ist (Diehl 2000, S. 163). Zudem zeigte die *DiGS-Studie*, dass es große

**Ergebnisse der
Studie 1.**

Unterschiede zwischen den Erwerbsstufen der Schüler und dem vorgesehenen schulischen Grammatikprogramm gab. Viele Schüler erwarben die vorgesehenen Sequenzen langsamer, als es im Unterricht vorgesehen war, womit sie keinen Anschluss mehr fanden (Diehl 2000, S. 163). Da ein Überspringen der Erwerbssequenzen jedoch nicht möglich ist, vergrößert sich der Rückstand solcher Schüler immer mehr, sodass ihr Spracherwerb am Ende blockiert wird und eine Fossilierung stattfindet. Dies unterstützt Pienemanns Hypothese nur noch mehr, da er ebenso davon ausgeht, dass die verfrühte Vermittlung von grammatischen Strukturen kontraproduktiv auf den Erwerbsprozess wirkt.⁹ Somit stellt sich die Frage, welche Konsequenzen für den formalen Grammatikunterricht aus den Ergebnissen der *DiGS-Studie* hervorgehen. Ähnlich wie bei Pienemann sollte der Fremdsprachenunterricht nach Diehl so gestaltet werden, dass er die natürlichen Erwerbsprozesse unterstützt. Neue Formen und Strukturen sollten also nur dann eingeführt werden, wenn diese auch im natürlichen Spracherwerb an nächster Stelle stünden.¹⁰ Ebenfalls stimmt Diehl mit Pienemann bei der Annahme überein, dass Fehler nicht als negativ angesehen werden sollen, sondern eher als Indiz für den Erwerbsstand des Lernalters dienen (Diehl 2003, S. 21).¹¹

Erika Diehl fügt dem jedoch noch etwas hinzu. Ihrer Ansicht nach sollten Lerner im Fremdsprachenunterricht mit möglichst natürlichem Input konfrontiert werden (Diehl 2003, S. 21). Damit spricht sie sich gegen die Selektierung des Inputs und gegen die Konfrontation der Lernenden mit einem reduzierten Input aus. Dies ermöglicht nach Diehls Ansicht, dass die Lerner nicht überfordert und somit demotiviert werden. Durch natürlichen Input bekommen sie stattdessen die Möglichkeit, jene Lerngegenstände zu realisieren, für die sie bereit sind und das zu leisten, wozu sie bereit sind (Diehl 2003, S. 21). Außerdem schlägt Diehl die Entzerrung des Stoffes vor, was sie so versteht, dass nicht zwingend alle Regeln vermittelt werden, sondern nur jene Regeln, welche die Lerner auch realistisch erwerben können, damit die

⁹ Vgl. Seite 6.

¹⁰ Vgl. Seite 7.

¹¹ Vgl. Seite 6.

Motivation erhalten bleibt. Motivation und reichen Input sieht Diehl also zusätzlich als besonders wichtig an. Die Motivation, da sie den Erwerbsprozess überhaupt erst in Gang setzt und den Input, da er dafür verantwortlich ist, dass der Erwerb fortschreiten kann (Diehl 2000, S. 379). Zudem spricht sich die Sprachwissenschaftlerin für die differenzierte Gestaltung des Unterrichts aus. Damit stellt sie sich gegen den reinen Frontalunterricht, der ihrer Meinung nach in heterogenen Klassen nicht funktioniert. Diehl geht noch einen Schritt weiter und schlägt für den Fremdsprachenunterricht die Binnendifferenzierung der Schüler in Gruppen je nach ihrem Erwerbsstand vor (Diehl 2000, S. 379).¹² Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass die *DiGS-Studie* der *TH* weitestgehend zustimmt und diese bestätigt. Obwohl Diehl die Ansichten von Pienemann teilt, fügt sie allerdings weitere didaktische Implikationen hinzu, um den Unterricht so zu gestalten, dass er den natürlichen Erwerb effektiv unterstützen kann.

Zusammenfassung
der Ergebnisse.

2.2.2 Die Progressionsfolgen im DaF-Unterricht

Inwiefern Steffi Winklers Studie zu den *Progressionsfolgen im DaF-Unterricht* der *TH* zustimmt oder diese widerlegt, wird im Folgenden untersucht. Winkler hat festgestellt, dass die „Reihenfolge, in der bestimmte grammatische Phänomene im DaF-Unterricht eingeführt werden (...), weitgehend abhängig von der Progressionsgestaltung im verwendeten Lehrwerk“ (Winkler 2011, S. 193) ist. Oft stimmt die Reihenfolge in den Lehrwerken aber nicht mit der natürlichen Progression überein, weshalb die Lerner häufig andere Formen produzieren, als jene, die im gesteuerten unterrichtlichen Spracherwerb vorgesehen sind (Winkler 2011, S. 193). Dies ist für Steffi Winkler Grund genug, um an der Angemessenheit und Sinnhaftigkeit der Erwerbsstufen aus den Lehrmaterialien zu zweifeln. Um zu überprüfen, inwiefern diese Zweifel gerechtfertigt sind, hat sie deshalb eine Interventionsstudie zur Progressionsfolge der deutschen Wortstellung

Allgemeiner
Hintergrund der
Studie 2.

¹² Sie fügt gleichzeitig hinzu, dass dies in der Praxis mit großem Aufwand verbunden ist, weil dazu in regelmäßigen Abständen die Erwerbsstufen der Schüler ermittelt werden müssten.

durchgeführt. Ihr Ziel war es „festzustellen, ob die Wortstellungsregularitäten (...) erfolgreicher erworben werden, wenn sie in einer an den erfolgreichen natürlichen Erwerb angelehnten Progressionsfolge vermittelt werden“ (Winkler 2011, S. 193).

Dazu sollen kurz die theoretischen Erkenntnisse **erläutert werden**, die Winkler zur eigentlichen Studie geführt haben. Durch die Analyse verschiedener Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache mit dem Niveau A1 wurde deutlich,¹³ dass die meisten Lehrwerke die deutsche SOV-Stellung erst ab der Hälfte des Stoffes in den Input mit aufnehmen.¹⁴ Vorher vermitteln sie ausschließlich SVO-Strukturen des Deutschen (Winkler 2011, S. 196). Dies wird dann zum Problem, wenn die Lerner eine Muttersprache besitzen, die eine SVO-Wortstellung hat. Wenn solche Lerner im Input einer Varianz von SOV-Strukturen und SVO-Strukturen ausgesetzt sind, führt dies in den meisten Fällen zur Übergeneralisierung. Die Lerner bedienen sich also sowohl im gesteuerten, als auch im ungesteuerten Erwerb an ihrem muttersprachlichen Vorwissen und nehmen einen Transfer ihres L1-Wissens vor (Winkler 2011, S. 195). Theoretisch könnte man diesem Transfer dadurch vorbeugen, dass man den Input reduziert und die deutschen SVO-Strukturen zunächst auslässt. Dies ist im gesteuerten Erwerb jedoch nur schwer möglich und erscheint im ungesteuerten Erwerb nahezu unmöglich.¹⁵ Einen Beweis dafür, dass die frühe Dominanz von SVO-Strukturen und die späte Einführung von SOV-Strukturen den L1-Transfer negativ unterstützen, sieht Winkler in der Entwicklung türkischsprachiger Lerner. Obwohl die deutsche Satzklammer normalerweise von links nach rechts aufgebaut wird, bauen diese Lerner die Strukturen von rechts nach links auf. Sie beginnen also mit einfachen OV-Strukturen und ergänzen die Finitheitsposition danach, indem sie Verben in Zweitposition hinzufügen (Winkler 2011, S. 197). Obwohl oder gerade weil die

**Theoretischer
Hintergrund der
Studie 2.**

¹³ Analysiert wurden die Lehrwerke *Berliner Platz*, *Schritte International*, *Tangram aktuell* und *studio d*.

¹⁴ Das Deutsche zeichnet sich als Sprache mit SOV-Wortstellung aus, was bedeutet, dass die Grundposition der Verben satzfinal ist. Da das Deutsche jedoch auch eine Verbzweitsprache ist, muss die Finitheit des Verbs gegebenenfalls in zweiter Position im Satz ausgedrückt werden.

¹⁵ Zudem lässt sich hier an Erika Diehl anknüpfen, die sich gegen die Reduzierung des Inputs ausgesprochen hat. Vgl. Seite 9.

türkischsprachigen Lerner entgegen der Erwerbsprogression des gesteuerten Erwerbs arbeiten, sind sie erfolgreicher. Dies entspricht Pienemanns *TH* und markiert den Startpunkt für Winklers eigentliche Interventionsstudie.¹⁶

Durchgeführt wurde die Studie an der Universität Pavia in Italien. Die Teilnehmer der Studie waren 40 Studenten aus verschiedenen Fachrichtungen, alle im Alter zwischen 19 und 34 Jahren. Die Muttersprache aller Teilnehmer war Italienisch, eine Sprache mit SVO-Struktur. Zudem verfügten die Studierenden gleichermaßen über Englisch als erste Fremdsprache und Latein aus dem Schulunterricht. Keiner der Teilnehmer hatte Vorkenntnisse im Erwerb des Deutschen als Fremdsprache (Winkler 2011, S. 198). Unterrichtet wurde das Deutsche mit 60 Kontaktstunden, genauer mit dreimal einer doppelten Unterrichtseinheit in der Woche. Die Unterrichtssprache war dabei überwiegend italienisch, da so der deutsche Input besser gesteuert und kontrolliert werden konnte. Ein kursbegleitendes Lehrwerk gab es deshalb auch nicht, die Materialien wurden von Steffi Winkler selbst konzipiert, die auch die Kursleitung übernahm (Winkler 2011, S. 199). Die Studenten wurden für die Durchführung der Studie in zwei Gruppen zu jeweils 20 Teilnehmern aufgeteilt. Eine Gruppe bildete die Kontrollgruppe und lernte die deutsche Sprache somit über die übliche Vermittlungsreihenfolge, erst die SVO-Strukturen und später erst die SOV-Strukturen. Die zweite Gruppe diente als Testgruppe und erhielt damit eine andere Progressionsfolge. Sie wurde zum Beispiel früh mit Input konfrontiert, in dem die SOV-Strukturen präsent waren, damit ihre Aufmerksamkeit auf die satzfinale Position des Verbs gelenkt wird. Auch wurde die Testgruppe nur mit wenigen Verben in der Zweitposition konfrontiert, womit einem L1-Transfer vorgebeugt werden sollte. Zuletzt zeichnete sich der Input der zweiten Gruppe durch die frühe Einführung von Modal- und Auxiliärverben aus, wodurch sich der Input an den Strategien der erfolgreichen türkischen Lerner aus dem ungesteuerten Erwerb orientiert (Winkler 2011, S.

Beschreibung der
Studie 2.

¹⁶ Vgl. Seite 7.

199).¹⁷ Zur Datenerhebung gab es drei verschiedene Tests. Zuerst gab es zwei Wortstellungstests, genauer einen Satzpuzzletest und einen mündlichen Test, bei dem OV-Strukturen überprüft wurden. Zum Schluss folgte ein Imitationstest (Winkler 2011, S. 202). Nach den bisherigen Grundlagen wäre zu vermuten, dass die Teilnehmer der Testgruppe die Wortstellung des Deutschen erfolgreicher erworben haben, da sich ihr Erwerb an der natürlichen Progression orientiert hat. Es ist anzunehmen, dass diese Gruppe damit auch weniger gefährdet ist, den L1-Transfer vorzunehmen als die Kontrollgruppe.

Die Ergebnisse zeigen, dass beide Gruppen in der ersten Stufe mit dem Erwerb der SVO-Strukturen beginnen. Bei der Testgruppe ändert sich dies jedoch bereits in den ersten sechs Unterrichtsstunden, in denen die Teilnehmer mit OV-Strukturen konfrontiert werden. Hinzu kommen ab der siebten Stunde die SVO-Strukturen mit Modalverben (Winkler 2011, S. 204). Während die Testgruppe also schon beginnt zielsprachlich korrekte Formen der deutschen Verbalklammer zu produzieren, halten die Teilnehmer der Kontrollgruppe nach wie vor an den ersten SVO-Strukturen fest. Damit ist nach den Satzpuzzletests bereits ein größerer Lernfortschritt bei der Testgruppe erkennbar. Dieser Eindruck setzt sich nach dem Test der OV-Strukturen fort. Zu diesem Zeitpunkt können die Teilnehmer der Testgruppe bereits korrekte OV-Strukturen bilden, während die Kontrollgruppe weiterhin bei den VO-Strukturen stagniert (Winkler 2011, S. 205). Bis zum Ende kann die Testgruppe also einen größeren Lernerfolg in ihrem Erwerbsprozess verzeichnen als die Kontrollgruppe.¹⁸ Zudem laufen sie weniger Gefahr zu Übergenerealisierungen und L1-Transfer, weil der Input von Beginn an SOV-Strukturen aufzeigte und diese nicht ausfilterte. Insgesamt lässt sich also sagen, dass die Testgruppe erfolgreicher war, weil sich ihr Unterricht und dessen Progression am ungesteuerten Spracherwerb orientiert haben. Damit ist Winklers Studie kein Widerspruch zu Pienemanns Hypothese, sondern bestätigt diese ebenfalls in ihrer Annahme, dass sich die Sprachvermittlung im

Ergebnisse der
Studie 2.

¹⁷ Vgl. Seite 11.

¹⁸ Der genaue Ablauf der Studie sowie die Progressionsstufen der beiden Gruppen gehen aus Abbildung 1 im Anhang hervor, sollen an dieser Stelle aber nicht genauer thematisiert werden.

Unterricht an den natürlichen Erwerbssequenzen orientieren sollte.¹⁹ Das ist auch in etwa, was Winkler selbst zum Vorgehen im Unterricht vorschlägt. Sie ist zum einen der Meinung, dass alle Strukturen von Beginn an im Input auftauchen sollten, also, dass es keinen reduzierten Input geben soll, damit die Lerner ein Sprachgefühl entwickeln und muttersprachlichem Transfer vorbeugen können. Zum anderen ist sie der Ansicht, dass sich die Unterrichtspraxis an den Strategien und Progressionsfolgen des natürlichen und ungesteuerten Spracherwerbs ausrichten sollte, um die Lerner bei ihrem eigenen Spracherwerb zu unterstützen und voranzubringen. Bevor die theoretischen Erkenntnisse von Pienemann, Diehl und Winkler nun zu einer didaktischen Forderung zusammengefasst werden, soll zuerst geklärt werden, welches grammatische Phänomen im praxisbezogenen Teil der Arbeit analysiert werden soll.

2.3 Erwerbsstufen der Verbflexion

Da sich Diehl vor allem mit den natürlichen Erwerbsssequenzen bei der Vermittlung der deutschen Verbmorphologie, genauer der Verbflexion, auseinandersetzt, soll diese grammatische Struktur als Analysegegenstand dienen. Dabei sollen die Erwerbsstufen, die aus der *Genfer DiGS-Studie* als Grundlage herangezogen werden, die eine klare, unumkehrbare Erwerbsreihenfolge verzeichnen. „Der Verbalflexionserwerb vollzieht sich in sechs Phasen, und zwar in Richtung einer zunehmenden Komplexität“ (Diehl 2000, S. 165). Diese Phasen muss jeder Lerner also nacheinander durchlaufen. Den Beginn einer neuen Erwerbsphase setzt Diehl auf den Zeitpunkt, an dem erstmals die neuen Formen der nächsten Erwerbsstufe im Output des Lerners erkennbar werden (Diehl 2000, S. 132).

Die erste Phase ist die präkonjugale Phase, in der die Lerner zum ersten Mal mit dem Deutschen als Fremdsprache konfrontiert werden.²⁰ Die Verben werden dabei generell noch nicht flektiert. In dieser Zeit

Erläuterung der **Vorgehensweise** und **Einführung** ins grammatische Phänomen.

Beschreibung der **Erwerbsstufen.**

¹⁹ Vgl. Seite 7.

²⁰ Diehl geht davon aus, dass vor der ersten Erwerbsphase bereits eine Art Vorphase besteht, in der die Lerner keinerlei Bewusstsein dafür haben, dass es überhaupt eine Verbflexion gibt (Diehl 2000, S. 133).

herrschen zunächst Wendungen, Ausdrücke und Formeln im Output der Lerner vor, die häufig im Unterricht auftauchen. Die flektierten Verben werden also nur stereotypisch als Chunks verwendet.²¹ Jene Verben, die im Input weniger oft vorkommen, werden von den Lernern nur im Infinitiv gebildet (Diehl 2003, S. 10).²² Von der zweiten Erwerbsphase kann dann die Rede sein, wenn die Lerner beginnen auf die Subjekt-Verb-Kongruenz zu achten. Hier beginnt die Bearbeitung der Konjugation bei den regelmäßigen Verben. Ein Hinweis dafür, dass sich ein Lerner in dieser Phase befindet, ist, dass in seinem Output erste Abweichungen bei den Konjugationsformen auftauchen. Häufig liegen diese Abweichungen zuerst nur für eine Personalform vor, bevor sie auf alle anderen Personalformen ausgeweitet werden (Diehl 2003, S. 10).²³ In der dritten Phase beginnen die Lerner zweigliedrige Verbformen zu produzieren. Zuerst versuchen sie sich dabei an den Konstruktionen die ein Modalverb und eine Infinitivform enthalten (Diehl 2003, S. 10) Der Beginn dieser Phase wird dadurch markiert, dass die Lerner die ersten abweichenden Formen bei den Modalverben und den unregelmäßigen Verben produzieren. Zu diesem Zeitpunkt gibt es allerdings keinen vollständigen Erwerb der Flexion bei den unregelmäßigen Verben. Die Lerner bekommen jedoch ein Bewusstsein dafür, dass es solche Formen gibt (Diehl 2000, S. 141). In dieser Hinsicht steigern sich die Lerner in der vierten Phase, wenn das Perfekt als erste Vergangenheitsform erworben wird. Zusätzlich müssen in dieser Stufe dann beide Teile des Verbes flektiert werden (Diehl 2003, S. 10). Dabei passiert es zunächst häufig, dass die Auxiliärverben nicht mit dem passenden Partizip verbunden werden, sondern stattdessen mit einem Infinitiv gebildet werden (Diehl 2000, S. 145).²⁴ In der fünften Phase angekommen werden die Lerner mit dem Präteritum konfrontiert. Dabei haben viele Lerner Probleme, da in dieser Erwerbsstufe nicht nur die

²¹ Vgl. Seite 8.

²² Hier lässt sich eine Verbindung zur Type-Token-Frequency herstellen. In Diehls Studie wird deutlich, dass zu diesem Zeitpunkt nur wenige Verben korrekt und auch frequent verwendet werden. Dazu zählen zum Beispiel die Verben *sein*, *haben*, *machen* oder *heißen* (Diehl 2000, S. 134).

²³ Besonders häufig ist dies die dritte Person Singular. Diehl erklärt dies damit, dass dies die Form ist, die am meisten im kommunikativen Kontext verwendet wird.

²⁴ Diehl hat festgestellt, dass viele der Lerner in dieser Phase fossilieren und der Erwerbsprozess zum Stillstand kommt (Diehl 2000, S. 146).

Personalendungen, sondern auch das Tempus in der Endsilbe des Verbs markiert werden müssen. Vor allem die unregelmäßigen Verben bereiten den Lernern in dieser Hinsicht Schwierigkeiten (Diehl 2003, S. 10). Die ersten zielsprachlichen Formen, die in dieser Stufe gebildet werden, begrenzen sich daher auf wenig verschiedene Verben (Diehl 2000, S. 152). In der sechsten und letzten Stufe angekommen stehen die Lerner vor der Herausforderung, alle noch übrig gebliebenen Formen zu erwerben.²⁵ Dazu zählen neben den verbleibenden Tempora, dem Plusquamperfekt und dem Futur, auch die übrigen Modi, der Konjunktiv I und der Konjunktiv II. Zuletzt muss zudem das Passiv in dieser Stufe erworben werden.

Viele Lehrwerke folgen mit ihrer Unterrichtsprogression bei der Vermittlung der Verbflexion dieser Abfolge der natürlichen Erwerbssequenzen. Damit können sich die Lerner den zielsprachlichen Formen über Vereinfachungen annähern, während die zielsprachliche Form bereits von Beginn an im Unterrichtsinput auftaucht. Bevor analysiert wird, inwiefern sich auch das Lehrwerk *Menschen A1* bei seiner Vermittlung der Verbflexion an den natürlichen Erwerbsstufen orientiert, werden die bisherigen Erkenntnisse noch einmal in einer didaktischen Forderung formuliert.

Überleitung zum nächsten Kapitel.

2.4 Formulierung der didaktischen Forderung

Wie sollte ein ideales Lehrwerk also aufgebaut sein, wenn es sich an den Annahmen der TH orientiert und die überindividuellen Entwicklungssequenzen berücksichtigt? Diese Frage soll vor dem Hintergrund der Vermittlung der deutschen Verbflexion beantwortet werden.

Basierend auf Pienemanns TH sowie den Studien von Diehl und Winkler **lässt sich sagen, dass** der Spracherwerb in bestimmten Bereichen über überindividuelle Entwicklungssequenzen abläuft. Der Erwerb der Verbflexion gehört zu einem dieser Bereiche. Diese Sequenzen haben eine gewisse Eigendynamik, sodass sie durch

Die Fragestellung (welche Rolle spielen die überindividuellen Entwicklungssequenzen bei der Vermittlung der Verbalmorphologie im deutschen Zweitspracherwerb?) wird hier im Grunde genommen schon **beantwortet**. In Teil 2 des Hauptteils kann jetzt die beispielhafte Analyse des Lehrwerkes erfolgen.

²⁵ Nur wenige Lerner erreichen diese Phase des Erwerbs (Diehl 2000, S. 156).

didaktische Interventionen, wie zum Beispiel gesteuerten Spracherwerb im Unterrichtskontext, nicht beeinflusst oder verändert werden können. Dennoch gibt es die Möglichkeit, den Unterricht so zu gestalten, dass er diese eigenständigen Erwerbsstufen und mit ihnen den Erwerb der Verbflexion optimal unterstützt. Die didaktischen Maßnahmen sollten also dafür sorgen, dass die überindividuellen Entwicklungsstufen im Spracherwerb unterstützt und gefördert werden, indem zum richtigen Zeitpunkt die richtigen Inhalte vermittelt werden. Dies ist dann der Fall, wenn der Unterricht nur jene Lerngegenstände darstellt und jene Lernprozesse vorantreibt, die für den Lerner in der nächsten Entwicklungsstufe liegen und für die seine Interlanguage damit bereit ist. Als Orientierung dienen hierfür die Erwerbssequenzen nach Diehl. „Die Aufgabe des Grammatikunterrichts ist es damit, dem Sprachverarbeiter und den impliziten Lernprozessen zuzuarbeiten, Strukturkenntnis zu ermöglichen und Anstöße zu weiterem Erwerb zu geben“ (Koeppel 2016, S. 37).

HAUPTTEIL (Teil 2)

3. Analyse des Lehrwerks „Menschen A1“

Nun folgt der praxisbezogene Teil der Arbeit. Ausgehend von den theoretischen Grundlagen sowie den Studien von Diehl und Winkler wird nun die Vermittlung der Verbalmorphologie anhand des Lehrwerks *Menschen A1* analysiert.

Dazu wird das Lehrwerk **zuerst** kurz vorgestellt, um einen Überblick über die Zielgruppe und die Arbeitsweise zu geben. **Darauf folgt** die eigentliche Analyse der Progression im Lehrwerk, die anhand verschiedener Übungen beispielhaft durchgeführt wird. **Im Mittelpunkt steht dabei die Frage**, wie die Verbflexion vermittelt wird und inwiefern die Entwicklungssequenzen bei der Vermittlung berücksichtigt werden. **Zum Schluss** werden die Ergebnisse aus der Analyse vor dem theoretischen Hintergrund eingeordnet, **bevor** daraus Optimierungsvorschläge für die Vermittlung der Verbflexion in *Menschen A1* entwickelt werden.

Einleitung für Teil 2 des Hauptteils.
Auch hier wird die **Vorgehensweise / der Aufbau** noch einmal genauer beschrieben.

3.1 Vorstellung des Lehrwerks

Die Lehrwerk-Reihe *Menschen* wurde von Sandra Evans (Sprachwissenschaftlerin), Angela Pude (Sprachlehrforschung) und Franz Specht (Autor für Lehrmaterialien) verfasst. Es richtet sich an eine bestimmte Zielgruppe, bestehend aus Erwachsenen und jungen Erwachsenen, die Deutsch als Fremdsprache erlernen. Es gibt zwei verschiedene Ausgaben des Werkes, eine dreibändige und eine sechsbändige.²⁶ Zu jedem Kursbuch der dreibändigen Ausgabe gehören eine Lerner-DVD und ein separates Arbeitsbuch mit Audio-CD, womit dem Lerner weiterführende Übungen zur Verfügung gestellt werden. Insgesamt macht sich das Lehrwerk drei wichtige Faktoren der Lernpsychologie zu eigen. Zum einen verfolgen die Autoren die Annahme, dass Interesse und Emotionen die besten Voraussetzungen sind, um Lerner zu motivieren. Daher arbeitet das Werk überwiegend mit „Storytelling“. Weiter gehen sie davon aus, dass das Gedächtnis am besten mit Geschichten und Bildern arbeitet, weshalb das Lehrwerk viele Visualisierungen und ein Bildlexikon enthält.²⁷ Wiederholungen sind ein besonderes Merkmal von *Menschen A1*, da die Autoren davon ausgehen, dass sie wichtig sind um das Gelernte in den Köpfen der Lerner zu festigen und diese zu motivieren. Damit steht die Lernerautonomie bei *Menschen A1* im Mittelpunkt, was zum genauen Konzept des Lehrwerks führt.²⁸

Das Werk ist für Anfänger und Lerner ohne Vorkenntnisse des Deutschen als Fremdsprache gedacht. Der erste Band besteht aus acht Modulen, die in 24 Lektionen aufgeteilt sind. So enthält jedes Modul drei Lektionen und vier Zusatzseiten, die dem Lerner die Möglichkeit geben, das aktuelle Thema zu vertiefen.²⁹ Die eigentlichen Lektionen folgen immer dem gleichen Aufbau über vier Seiten hinweg. Zuerst gibt es eine Einstiegsseite, auf der sich ein Informationskasten mit den

**Allgemeine
Informationen
zum Lehrwerk.**

**Inhaltliche
Beschreibung des
Lehrwerkes.**

²⁶ Die vorliegende Arbeit bezieht sich auf den ersten Teil der dreibändigen Ausgabe, *Menschen A1*.

²⁷ Diese Arbeitsweisen unterscheiden das Lehrwerk von anderen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. Für die vorliegende Analyse sind sie allerdings nicht zentral, weshalb dies zum informativen Zweck dient.

²⁸ Alle Informationen aus diesem Kapitel gehen auf die Informations-Seite des Hueber-Verlags zum Lehrwerk *Menschen* zurück. Quelle: <https://www.hueber.de/menschen/info> (Abrufdatum 05.10.2020).

²⁹ Die Zusatzseiten bestehen aus dem Lesemagazin, der Filmstation, Landeskunde und einem Ausklang. Es kommen also verschiedene Medien zum Einsatz.

Lernzielen des jeweiligen Kapitels befindet. Gleichzeitig wird dort das Thema eingeführt, welches sich durch die ganze Lektion zieht. Darauf folgt eine Doppelseite, auf der die neuen grammatischen Strukturen eingeführt und eingeübt werden. Höraufgaben und Lesetexte kommen dabei zum Einsatz. Die zugehörigen Aufgaben greifen die neuen Strukturen erst gelenkt und dann immer freier auf. Einzelne Grammatikkästen rufen dem Lerner zusätzlich immer wieder die neuen Strukturen ins Bewusstsein. Das Ende bildet eine Abschlusseite mit verschiedenen Aufgaben. Dort gibt es eine zweite Übersicht zu den Lerngegenständen aus der ganzen Lektion.³⁰ Wie genau die Vermittlung der Verbflexion in *Menschen A1* vonstatten geht und ob die überindividuellen Entwicklungssequenzen dabei berücksichtigt werden, wird im Folgenden an verschiedenen Aufgaben untersucht.

3.2 Vermittlung der Verbflexion im Lehrwerk

Im Folgenden wird die Vermittlung der Form der Verbflexion im Lehrwerk nach der Reihenfolge ausführlich untersucht.³¹

Die erste Begegnung des Lerners mit der Verbflexion findet bereits in der ersten Lektion statt. In der dritten Übung (Abb. 3) müssen die Lerner zuerst einen Dialog anhören, in dem die Konjugationen des Verbs *kommen* in den Singularformen besonders häufig auftreten. Danach müssen sie die Aussagen den einzelnen Sprechern zuordnen. Im zweiten Teil der Aufgabe sollen sie die konjugierten Formen von *kommen* selbst mit den richtigen Endungen ergänzen. Damit überspringt das Lehrwerk die erste Erwerbsphase. Die präkonjugale Phase, in der die Verben vor allem im Infinitiv auftauchen und Personalformen nur als Chunks verwendet werden, wird komplett ausgelassen.³² Wenn die Lerner – wie im Lehrwerk gedacht – wirklich

Analyse des Lehrwerkes.

Wenn sich weite Abschnitte des Textes auf ein und dieselbe Quelle stützen, kann man sich mit **summarischen Verweisen** wie dem in der Fußnote helfen.

³⁰ Alle Informationen aus diesem Kapitel gehen auf die Konzeptionsbeschreibung des Hueber-Verlags zum Lehrwerk *Menschen* zurück.

Quelle: https://www.hueber.de/menschen/lehren/download?kategorie=konzeptionsbeschreibung&kategorie_1=&band=a1&band_1= (Abrufdatum: 05.10.2020).

³¹ Alle Informationen zur Umsetzung und Funktionsweise der Übungen gehen auf die Unterrichtspläne des Hueber-Verlags zum Lehrwerk *Menschen* zurück. Quelle: https://www.hueber.de/menschen/lehren/download?kategorie=unterrichtsplan&kategorie_1=prfvorb&band=a1&band_1= (Abrufdatum: 05.10.2020).

³² Vgl. Seite 13.

Anfänger sind, die über keinerlei Vorkenntnisse des Deutschen als Fremdsprache verfügen, könnte dies zu einem Problem werden. Geht man davon aus, dass alle Erwerbsphasen nacheinander durchlaufen werden müssen und keine der Phasen übersprungen werden darf,³³ können die Lerner in *Menschen A1* bereits die erste Lektion nicht optimal bewältigen, da ihnen der Erwerb der ersten Phase fehlt und sie kein Bewusstsein dafür besitzen, dass es im Deutschen überhaupt eine Flexion der Verben gibt.³⁴

Bereits in der zweiten Lektion führt das Lehrwerk die Verbflexion im Plural ein. **Betrachtet man** die Teilaufgabe C aus Übung 3 (Abb. 4) **fällt auf, dass** die Lerner zuerst wieder einen Dialog anhören sollen. Diesmal handelt es sich um einen bereits bekannten Dialog, den sie schon einmal zu Beginn der Lektion gehört haben. Danach sollen sie den Dialog selbst nachstellen, indem sie sich gegenseitig Fragen zu den Personen aus dem Dialog stellen. In der Antwort werden die korrekten Pluralformen der Verben *wohnen*, *arbeiten*, *sein* und *haben* erwartet. Dies stimmt zunächst mit der zweiten Erwerbsphase überein, in der die Konjugation der regelmäßigen Verben im Präsens erworben wird. Nachdem die erste Lektion die Singularformen vermittelt hat, folgen nun die Pluralformen im Präsens.³⁵ Das Lehrwerk belässt es jedoch nicht dabei, sondern führt mit dem Verb *sein* auch gleichzeitig das erste unregelmäßige Verb ein. Damit wird bereits die dritte Erwerbsphase angerissen, in der die Konjugation der unregelmäßigen Verben im Präsens erworben wird.³⁶ An dieser Stelle ist es fraglich, ob den Lernern damit genügend Zeit zur Verfügung gestellt wird, um die zweite Erwerbsphase abzuschließen. Es wirkt eher, als gehe das Lehrwerk zu schnell innerhalb von zwei Lektionen von der ersten zur zweiten Phase. Die Gefahr, dass die Lerner bereits zu Beginn des Unterrichts den Anschluss verlieren ist damit erhöht.³⁷

³³ Vgl. Seite 7.

³⁴ Wenn die Lerner bereits Vorkenntnisse haben und schon ein Gefühl für die deutsche Sprache besitzen, oder wenn sie sogar ein Bewusstsein dafür haben, dass es eine Verbflexion im Deutschen gibt, ist der Einstieg im Lehrwerk weniger problematisch.

³⁵ Vgl. Seite 13.

³⁶ Vgl. Seite 14.

³⁷ Dies erinnert an Diehls Bemerkung, dass die Unterrichtsprogression häufig zu schnell vonstatten und die Lerner überfordert, sodass diese keinen Anschluss mehr finden. Vgl. Seite 9.

In *Menschen A1* wird nach diesen ersten beiden Lektionen erstmal keine neue Erwerbsphase eingeführt. Während in der dritten Lektion weiterhin die Präsensformen der Verben thematisiert werden, verschwinden die Übungen zur Verbflexion danach gänzlich. Erst in der siebten Lektion wird das Thema wieder aufgegriffen. In der fünften Übung (Abb. 5) wird deutlich, dass zu diesem Zeitpunkt das Modalverb *können* und mit ihm die deutsche Satzklammer thematisiert werden. Dort werden die Lerner dazu aufgefordert, Sätze aus den vorgegebenen Satzteilen zu bilden und dabei die richtige Form des Verbs *können* zu verwenden. Ein Grammatikkasten mit den flektierten Formen des Verbs sowie ein weiterer Kasten, der die Satzklammer erläutert, helfen ihnen dabei. Dies passt zur dritten Erwerbsphase, in der neben der Konjugation der unregelmäßigen Verben im Präsens auch die Satzklammer, gebildet aus Modalverb und Infinitiv, erworben werden.³⁸ Mit diesem Schritt folgt *Menschen A1* also der natürlichen Progressionsfolge und vervollständigt den Erwerb der dritten Erwerbsphase.

Vom achten Kapitel bis zum zehnten Kapitel kommen keine neuen Strukturen hinzu. Stattdessen gibt es vereinzelt Übungen, die den bisher analysierten Erwerbsphasen entsprechen. Das Wissen wird also vertieft. Erst im elften und zwölften Kapitel beginnt eine neue Erwerbsphase. Die vierte Übung aus dem zwölften Kapitel (Abb. 6) dient hier als Beispiel. Im Aufgabenteil A müssen die Lerner zuerst einen Dialog hören und dazu die richtigen Aussagen ankreuzen. Im zweiten Aufgabenteil B werden sie dazu aufgefordert, den Dialog ein weiteres Mal anzuhören und dann die richtigen Perfektformen der Verben *kommen*, *fliegen*, *fahren* und *gehen* in den Grammatikkasten einzutragen. Dies entspricht der vierten Erwerbsphase, in der die Perfektformen auch im natürlichen Spracherwerb erworben werden.³⁹ Erneut orientiert sich das Lehrwerk *Menschen A1* zu diesem Zeitpunkt an den natürlichen überindividuellen Entwicklungssequenzen.

Verweise auf den **eigenen Text** stehen in den Fußnoten.

³⁸ [Vgl. Seite 14.](#)

³⁹ [Vgl. Seite 14.](#)

Im weiteren Verlauf von Lektion 13 bis Lektion 16 verschwinden die Übungen zur Verbflexion wieder. Erst ab Lektion 17 wird die grammatische Struktur wieder aufgegriffen. Die fünfte Übung (Abb. 7) zeigt hier, dass die Lerner die Lücken in den Sätzen mit den korrekt flektierten Formen des Verbs *wollen* füllen sollen. Ein Grammatikkasten, der die Konjugation des Verbs vorgibt, hilft ihnen dabei. In dieser Lektion werden also wieder die Modalverben thematisiert, die bereits in früheren Lektionen vermittelt wurden.⁴⁰ Damit wird wieder die dritte und nicht mehr die vierte Erwerbsphase aufgegriffen.⁴¹ Dies sieht auf den ersten Blick wie ein Rückschritt aus. Die Wiederholung der dritten Erwerbsphase passt allerdings zur Konzeption des Lehrwerks, die besagt, dass Wiederholungen sinnvoll sind, um das Gelernte zu festigen.⁴² Es gibt an dieser Stelle also keinen Fortschritt des Erwerbsprozesses, jedoch wird die aktuelle Erwerbsstufe des Lerners gefestigt. Dies wird in der folgenden Lektion mit dem Modalverb *sollen* fortgesetzt.

Ein Fortschritt in der Erwerbsstufe ist in Lektion 19 wieder zu erkennen. Die dritte Übung (Abb. 8) ist so aufgebaut, dass die Lerner zuerst einen Dialog anhören müssen und die vorgegeben Aussagen den richtigen Sprechern zuordnen sollen. Dabei werden die Verbformen im Präteritum eingeführt. In der zweiten Teilaufgabe sollen die Lerner dann die richtigen Präteritumformen der Verben *sein* und *haben* in die Tabelle einfügen. Die teilweise schon ausgefüllte Tabelle hilft ihnen dabei. Dieses Vorgehen stimmt mit der natürlichen Erwerbsprogression der Verbflexion überein, bei der die fünfte Stufe dem Erwerb des Präteritums entspricht.⁴³

Während Lektion 20 die Verbflexion nach dem Beginn der fünften Erwerbsstufe überhaupt nicht thematisiert, geht es in Lektion 21 erneut um die Modalverben, diesmal die Verben *dürfen* und *müssen*. Ähnlich wie in Lektion 17 setzt das Lehrwerk hier nicht auf den Fortschritt des Erwerbsprozesses, sondern auf die Festigung der bereits durchlaufenen

⁴⁰ Vgl. Seite 18.

⁴¹ Vgl. Seite 14.

⁴² Vgl. Seite 16.

⁴³ Vgl. Seite 14.

Erwerbsstufen durch Wiederholung. Die Tatsache, dass es erneut die Modalverben sind, die wiederholt werden, könnte dadurch erklärt werden, dass es viele Modalverben gibt, die nicht alle auf einmal eingeführt werden sollen, um eine Überforderung des Lernalters zu vermeiden. Es könnte aber auch ein Hinweis darauf sein, dass dieser Teil der Verbflexion den Lernern besonders große Schwierigkeiten bereitet und deshalb mehrfach thematisiert wird. Da nach Diehl jedoch vor allem der Erwerb des Präteritums Schwierigkeiten bereitet, könnte hier argumentiert werden, dass es sinnvoller wäre diese Struktur zu wiederholen als noch einmal die Modalverben aufzugreifen.⁴⁴ Trotz allem hält das Lehrwerk generell an der natürlichen Erwerbsfolge der Verbflexion fest.

In den Lektionen 22 und 23 rückt der Erwerb der Verbflexion erneut in den Hintergrund. In der letzten Lektion wird er jedoch noch einmal auf der Ebene einer neuen Erwerbsstufe aufgegriffen. Die fünfte Übung aus Lektion 24 (**Abb. 9**) zeigt die Einführung des Konjunktiv II. Zuerst müssen die Lerner verschiedene Sätze ihren Bedeutungen zuordnen, wobei Formen des Konjunktiv II im Mittelunkt stehen. Die zweite Teilaufgabe ist so konzipiert, dass die Lerner in Gruppenarbeit selbst Sätze in der zielsprachlichen Form bilden sollen. Damit ist in dieser Lektion die sechste Stufe im Erwerbsprozess erreicht, in der alle übrigen Formen, wie auch der Konjunktiv II, thematisiert werden.⁴⁵ Dies gleicht den natürlichen Erwerbssequenzen. Es stellt sich an diesem Punkt die Frage, weshalb das Lehrwerk *Menschen* auf dem Niveau A1 zwar den Konjunktiv II, nicht aber den Konjunktiv I oder das Futur aufgreift. Da es weitere Bände gibt, ist aber zu erwarten, dass diese Formen sowie auch die Passivformen der Verben im nächsten Band der Reihe thematisiert werden. Damit schneidet das Lehrwerk die sechste und letzte Erwerbsstufe zwar an, bringt sie aber im ersten Band nicht zum Abschluss.

Die Übungen, die als Beispiele analysiert werden, befinden sich alle zusammen bei den **Abbildungen** im Anhang. In Klammern wird im laufenden Text darauf hingewiesen.

⁴⁴ Vgl. Seite 14.

⁴⁵ Vgl. Seite 14.

3.3 Einordnung und Optimierungsvorschläge

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass sich das Lehrwerk *Menschen A1* an den überindividuellen Erwerbssequenzen des natürlichen und ungesteuerten Spracherwerbs orientiert und ausrichtet.

Jedoch fällt auf, dass das Lehrwerk nicht mit der ersten Erwerbssphase startet, sondern bereits in der zweiten Phase einsteigt, ohne zu berücksichtigen, dass die Lerner über keinerlei Vorkenntnisse verfügen. **Hinzu kommt, dass** die Unterrichtsprogression sehr schnell von der anfänglichen zweiten zur dritten Erwerbsphase übergeht. Diese Erwerbsphase wird dann sehr lang und ausführlich thematisiert. Die Modalverben werden mehrmals wiederholt und sehr langsam nacheinander eingeführt. **Gleichzeitig** schreitet das Lehrwerk aber voran, indem es entsprechend der natürlichen Progression zur vierten Erwerbsphase übergeht. Dies geschieht jedoch sehr schnell und noch in der ersten Hälfte des Lehrwerks. Danach stagniert das Werk eine ganze Weile in dieser Erwerbssequenz und fügt viele Wiederholungen hinzu. Jedoch gibt es auch eine ganze Reihe von Lektionen, in denen der Lerngegenstand der Verbflexion komplett unberücksichtigt bleibt. Erst gegen Ende setzt das Werk den Erwerbsprozess fort, in dem es Strukturen aus der fünften Phase aufgreift. Von diesem Punkt aus geht *Menschen A1* dann erneut recht schnell zur sechsten und letzten Erwerbsphase über, die jedoch nicht ausführlich thematisiert, sondern nur angerissen wird. Zwar folgt *Menschen A1* damit insgesamt den natürlichen überindividuellen Erwerbssequenzen, doch lassen sich in der Art und Weise, wie dies geschieht, verschiedene Vor- und Nachteile für den Lerner erkennen.

Dass sich das Lehrwerk an den natürliche Sequenzen orientiert, **ist ein großer Vorteil**, da dies den Erwerbsprozess des Lerners optimal unterstützt und fördert. **Ebenfalls positiv ist, dass** die Lerner häufig zur Wiederholung der Strukturen angehalten werden, was die erworbenen Strukturen festigt. Allerdings gibt es auch einige Nachteile, aus denen mögliche Verbesserungsvorschläge hervorgehen. **Eher zum Nachteil** der Lerner **ist die Tatsache, dass** das Lehrwerk nicht mit der ersten Erwerbsphase startet und bereits Vorkenntnisse voraussetzt. Hier

Ergebnisse der Analyse.

Beurteilung der Ergebnisse.

könnte man das Werk optimieren, indem man eine Lektion voranstellt, in der die grammatischen Strukturen noch nicht explizit vermittelt werden. Durch einen kommunikativen Kontext könnte man das Bewusstsein des Lernalers dabei aber bereits implizit darauf lenken und ihm bewusst machen, dass es im Deutschen eine Verbflexion gibt. Das schnelle Einführen der ersten drei Phasen ist ebenfalls schwierig, da dem Lerner damit eventuell nicht genug Zeit bleibt, die vorherige Erwerbsphase abzuschließen, sodass er im Unterricht den Anschluss und damit auch die Motivation verliert. Hilfreich wäre es daher, wenn das Werk zu Beginn nicht in jeder Lektion eine neue Erwerbsphase beginnt. Ein Vorschlag wäre hier beispielsweise, dass nur in jeder zweiten Lektion neue Strukturen eingeführt werden. Die dazwischenliegenden Lektionen könnten zur Wiederholung der jeweils aktuellen Erwerbsphase dienen. Vor allem die sechste Phase, die nur kurz angeschnitten wird, ist von dem schnellen Vorgehen betroffen. Dabei wäre es möglicherweise hilfreicher, im ersten Band mit einer Wiederholung des Stoffes aus der fünften Erwerbsphase abzuschließen, oder sogar eine Wiederholung aller bisher erworbenen Lerngegenstände aus dem Bereich der Verbflexion vorzunehmen. Die Vermittlung der sechsten und letzten Erwerbsphase könnte somit komplett auf den zweiten Band des Lehrwerks verlegt werden, damit der Lerner nicht genug Zeit hat, der Unterrichtsprogression zu folgen. Die Tatsache, dass immer wieder die Modalverben in verschiedener Weise wiederholt werden, ist auf der einen Seite hilfreich. Jedoch ist es verwunderlich, dass immer nur dieser eine Bereich der Verbflexion wiederholt wird. An dieser Stelle könnte man das Lehrwerk optimieren, indem jeder Lerngegenstand mit verschiedenen Übungen wiederholt wird. Dies lässt sich auch mit der Tatsache verbinden, dass die Verbflexion in manchen Lektionen überhaupt nicht thematisiert wird. Dabei ist die Gefahr sehr groß, dass das Erlernete bei den Lernalern in Vergessenheit gerät. Anstatt den Lerngegenstand über mehrere Lektionen zu meiden, könnte man in diesen Lektionen kurze Übungen zur Wiederholung einfügen. Damit müsste die Verbflexion nicht der

Hauptgegenstand der Lektion sein, bliebe aber dennoch im Bewusstsein des Lernalers.

Insgesamt lässt sich also sagen, dass der Aufbau von *Menschen AI* in Bezug auf die Verbflexion generell gelungen ist. Es ist so aufgebaut, dass es den Erwerbsprozess des Lernalers unterstützt. Optimierungsmöglichkeiten gibt es jedoch bei der Art und Weise wie das Lehrwerk den Lerngegenstand vermittelt, also darin, welche Techniken und Methoden zum Einsatz kommen. Die Progression scheint dabei zu starr und zu zielstrebig zu sein, sodass der Eindruck entsteht, es müsse generell mehr Rücksicht auf die Individualität der Lernaler genommen werden. Über das Lehrwerk hinaus wäre es für die Lehrenden, die mit *Menschen AI* arbeiten, daher wichtig darauf zu achten, inwiefern die Lernaler dem Unterrichtsgeschehen folgen können. Das Lehrpersonal sollte dabei über die Fähigkeit verfügen, von der Geschwindigkeit des Lehrwerks abzuweichen und abseits von den genauen Vorgaben des Kursbuches auf die individuellen Bedürfnisse der Kursteilnehmer einzugehen, um diese flexibel und passend zu fördern.

SCHLUSS

4. Fazit

In dieser Arbeit wurde das Lehrwerk *Menschen AI* in Auseinandersetzung mit der Vermittlung der Verbalmorphologie, genauer der Verbflexion analysiert. Die Arbeit teilt sich dazu in zwei Teile, einen theoretischen und einen analytischen Teil. Als Grundlage wurde zuerst die *Teachability Hypothesis* nach Pienemann zusammengefasst und reflektiert. Dabei wurden die Hauptaussagen und die daraus hervorgehenden Annahmen für die Konzeption eines erfolgreichen Grammatikunterrichts herausgestellt. Anschließend wurden zwei empirische Studien herangezogen. Die *Genfer DiGS-Studie* von Erika Diehl und Steffi Winklers Studie zu den *Progressionsfolgen im DaF-Unterricht* dienten dazu zu überprüfen, inwiefern Pienemanns Hypothesen tatsächlich auf die Unterrichtspraxis zutreffen. Dabei wurden weitere Vorschläge für die Konzeption des optimalen Grammatikunterrichts herausgearbeitet und vorgestellt. Am

Fazit der
Lehrwerkanalyse.

Zusammenfassung des
Inhalts und der
wichtigsten Ergebnisse.

Ende des theoretischen Teils wurden die überindividuellen Erwerbssequenzen der Verbflexion noch einmal zusammengefasst und aufbauend darauf wurde die didaktische Forderung für ein Lehrwerk formuliert, welches die Verbflexion optimal vermittelt.

Im dritten Kapitel ging die vorliegende Arbeit in den analytischen Teil über. Anhand der Vermittlung der Verbflexion sowie den dazugehörigen überindividuellen Erwerbsssequenzen wurde das Lehrwerk *Menschen A1* analysiert. **Dabei wurde deutlich, dass** das Lehrwerk im Aufbau mit dem natürlichen Erwerb der Verbflexion übereinstimmt und sich an den Erwerbssequenzen nach Erika Diehl orientiert und der Hypothese von Pienemann folgt. Allein in der Art und Weise der Durchführung weicht das Lehrwerk von den theoretischen Annahmen ab. Am Ende der Arbeit wurden daher einige auf der vorherigen Analyse basierende Optimierungsvorschläge gegeben, durch die das Lehrwerk *Menschen A1* noch weiter verbessert werden könnte, damit es den Erwerbsprozess der Lerner im Hinblick auf die Verbalmorphologie noch effektiver unterstützen und fördern kann.

Die **Beantwortung der Fragestellung** (*Welche Rolle spielen die überindividuellen Entwicklungssequenzen bei der Vermittlung der Verbalmorphologie im deutschen Zweitspracherwerb?*) erfolgt in dieser Arbeit nicht erst im Schluss, sondern bereits im Kapitel „**Formulierung der didaktischen Forderung**“, um dann das Lehrwerk darauf zu überprüfen!

5. Anhang

5.1 Bibliographie

Lehrwerk:

- Evans, Sandra/ Pude, Angela/ Specht, Franz (2012): Menschen A1. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch. Ismaning: Hueber Verlag.

Sekundärliteratur:

- Clashen, Harald/ Meisel, Jürgen M./ Pienemann, Manfred (1983): Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Diehl, Erika/ Christen Helen/ Leuenberger, Sandra/ Pelvat, Isabelle/ Studer, Thérèse (Hrsg.) (2000): Grammatikunterricht: Alles für die Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch, Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Diehl, Erika (2003): Schulischer Grammatikerwerb unter der Lupe. Das Genfer DiGS-Projekt. In: Bulletin suisse de linguistique appliquée (Band 70), S. 7-26.
- Edmondson, Willis J./ House, Juliane (2011): Einführung in die Sprachlehrforschung, 4. überarbeitete Auflage, Tübingen: A. Francke Verlag.
- Ellis, Rod (1989): Are classroom and naturalistic acquisition the same? A study of the classroom acquisition of german word order rules. In: Studies in Second Language Acquisition (Band 11, Heft 3), S. 305-328.
- Koeppl, Rolf (2016): Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis, 3. überarbeitete und erweiterte Auflage, Hohengehren: Schneider Verlag.
- Pienemann, Manfred (1984): Psychological constraints on the teachability of languages. In: Studies in Second Language Acquisition (Band 6, Heft 2), S. 186-214.
- Pienemann, Manfred (2010): Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. In: Applied linguistics (Band 10, Heft 1), S. 52-79.

Das **Literaturverzeichnis** (die **Bibliographie**) befindet sich am Ende der Arbeit und verzeichnet die verwendete Primär- und Sekundärliteratur.

Diese Bibliographie ist geordnet nach **Primärliteratur** (das Lehrwerk), **Sekundärliteratur** und **Internetquellen**.

Die Titel werden **alphabetisch** geordnet.

Diese **Zitierweise** unterscheidet sich von der, die wir gelernt haben. Hier wurde so vorgegangen:
*Name, Vorname (Jahr):
Titel, Untertitel. In: Titel der Reihe (Band, Heft), Ort:
Verlag, S. XX-XX.*

In literaturwissenschaftlichen Arbeiten kann dagegen die Zitierweise aus dem Tutorium verwendet werden: *Name, Vorname:
Titel. In: Hrsg., Titel der Reihe. Band, Heft. Ort:
Verlag Jahr. S. XX-XX.*

- Winkler, Steffi (2011): Progressionsfolgen im DaF-Unterricht. Eine Interventionsstudie zur Vermittlung der deutschen (S)OV-Wortstellung. In: Hahn, Natalia/ Roelcke, Thorsten: Grenzen überwinden mit Deutsch. Göttingen: Universitätsverlag, S. 193-207.

Quellen:

- Menschen A1. Deutsch als Fremdsprache. Handlungsorientiertes DaF-Lehrwerk für einen bewegenden Unterricht: Info, über: <https://www.hueber.de/menschen/info> (Abrufdatum 05.10.2020).
- Menschen A1. Deutsch als Fremdsprache. Handlungsorientiertes DaF-Lehrwerk für einen bewegenden Unterricht: Konzeptionsbeschreibung, über: https://www.hueber.de/menschen/lehren/download?kategorie=konzzeptionsbeschreibung&kategorie_1=&band=a1&band_1= (Abrufdatum: 05.10.2020).
- Menschen A1. Deutsch als Fremdsprache. Handlungsorientiertes DaF-Lehrwerk für einen bewegenden Unterricht: Unterrichtspläne, über: https://www.hueber.de/menschen/lehren/download?kategorie=unterrichtsplan&kategorie_1=prfvorb&band=a1&band_1 (Abrufdatum: 05.10.2020).

Das **Abrufdatum** darf bei Quellen aus dem Internet nie fehlen.

5.2 Abbildungsverzeichnis

Im **Anhang** können neben dem Literaturverzeichnis die Antiplagiatserklärung, sowie **graphische Abbildungen** aufgeführt werden.

Abbildung 1:

Kontaktstunden	Kontrollgruppe	Testgruppe
0	Satzpuzzletest 1	
1-6	SVO mit lexikalischen Verben	OV-Strukturen
7-18	SVO mit lexikalischen Verben	SOV mit Mod wollen / möchten
nach 18h	Satzpuzzletest 2	
19-24	SVO mit lexikalischen Verben	SOV mit Mod können
nach 24h	OV-Test 1	
25-40	SVO mit lexikalischen Verben	SOV mit allen Modalverben
nach 40h	Satzpuzzletest 3, Imitationstest 1	
41-50	SOV mit allen Modalverben	SOV mit Auxiliaren
nach 50h	Satzpuzzletest 4	
51-58	SOV mit Auxiliaren	SVO mit lexikalischen Verben
nach 58h	OV-Test 2, Imitationstest 2	
59-60	Abschiedsstunden, gemischter Input	

Progressionsgestaltung und Datenerhebung in Test- und Kontrollgruppe (Winkler 2011, S. 200).

Abbildung 2:

Verbalbereich
I: Präkonjugale Phase (Infinitive: Personalformen nur als chunks)
II: Konjugation der regelmäßigen Verben im Präsens
III: Konjugation der unregelmäßigen Verben im Präsens (Modalverb + Infinitiv)
IV: Auxiliar + Partizip (Perfektformen)
V: Präteritum
VI: übrige Formen

Sequenzen im Grammatikunterricht: Zusammenfassung (Angelehnt an: Diehl 2003, S. 17-18.).

Abbildung 3:

▶ 1.04 **3** Ich komme aus Mexiko.

a Wer sagt was? Hören Sie das Gespräch weiter und ordnen Sie zu.

PACO: Woher kommst du? Aus Spanien?
 NICOLE: Nein, ich komme aus Mexiko.
 Du kommst aus Deutschland, hm?
 Aus der Schweiz?
 Ich komme aus Österreich.

b Ergänzen Sie und vergleichen Sie mit a.

GRAMMATIK: Woher kommst du?
 Ich komme aus Mexiko.

aus Deutschland/Spanien/Wien/...
 aus der Schweiz / aus der Türkei /
 aus dem Iran



Lektion 1, Übung 3 (Menschen A1, S.12).

Abbildung 4:

▶ 1.14 c Was haben die Personen auf Seite 15 gemeinsam? Hören Sie noch einmal, fragen und antworten Sie.

wohnen in ... | arbeiten als ... | kommen aus ... | ...

■ Was haben Sven und Nadine gemeinsam?
 ▲ Sie wohnen in Berlin.

GRAMMATIK: wohnen arbeiten sein haben
 wir wohnen arbeiten sind haben
 ihr wohnt arbeitet seid habt
 sie wohnen arbeiten sind haben

Lektion 2, Übung 3c (Menschen A1, S. 17).

Abbildung 5:

AB **5** Schreiben Sie die Sätze in die Tabelle.
 Verwenden Sie die passende Form von können.

a können – wirklich super – du – Gitarre – spielen
 b ihr – können – gut – tanzen?
 c Ski fahren – Sie – aber toll – können
 d können – Tennis – spielen – ja super – er
 e Schach – Sie – können – spielen?

GRAMMATIK: können
 ich kann
 du kannst
 er/sie kann
 wir können
 ihr könnt
 sie/Sie können

Du kannst wirklich super Gitarre spielen.
 Können ihr gut tanzen?


Du kannst wirklich sehr gut Gitarre spielen.
 Können Sie das noch einmal sagen?


Lektion 7, Übung 5 (Menschen A1, S. 44).

Abbildung 6:

AR 4 **Warst du schon mal in Deutschland auf einem großen Fest?**

▶ 20-21 a Was ist richtig? Hören Sie die Interviews und kreuzen Sie an.

1  Henry ist vor drei Monaten nach Hamburg gekommen.
 Henry ist letztes Jahr im Oktober zum Oktoberfest geflogen.
 Er hat viele nette Leute getroffen.
 Er möchte dieses Jahr wieder zum Oktoberfest fahren.

7  Carmela und Matteo studieren in Flensburg.
 Sie waren im März bei Rock am Ring.
 Das Festival hat ihnen gut gefallen.
 Im September fahren sie nach Berlin.

Wohin?	
München / Deutschland	→ nach München/Deutschland fahren
die Schweiz / die Türkei	→ in die Schweiz/Türkei
der Iran	→ in den Iran

b Lesen Sie die Sätze in 4a noch einmal und ergänzen Sie.

geflogen | ist | ist | gekommen

Perfekt mit sein	
kommen	er ...
fliegen	...
fahren	ist ... gefahren
gehen	ist ... gegangen

ich bin / er ist ... gewesen = ich/er war
--

Lektion 12, Übung 4 (Menschen A1, S. 69).

Abbildung 7:

AR 5 **Ergänzen Sie wollen in der richtigen Form.**

a Cherry, Fabian und Lisa _____ an der IPA studieren.
 b Cherry _____ Sängerin werden.
 c Fabian sagt: „Ich _____ Liedermacher werden.“
 d Und Sie? Was _____ Sie werden?

werden	
ich	werde
du	wirst
er/sie	wird

wollen	
ich	will
du	willst
er/sie	will
wir	wollen
ihr	wollt
sie/Sie	wollen

Ich **will** Liedermacher **werden**.


Lektion 17, Übung 5 (Menschen A1, S. 97).

Abbildung 8:


3 So war Walter früher.

a Wer sagt was? Ordnen Sie zu (F = Frau / M = Mann).

Walter war ein bisschen dick.
Er hatte einen Bart.
Er hatte keine Brille.



Walter hatte keinen Bauch.
Er hatte keinen Bart.
Er hatte eine Brille.



b Hören Sie noch einmal und ergänzen Sie die Tabelle.

	Präsens	Präteritum	Präsens	Präteritum
	sein		haben	
ich	bin	_____	habe	hatte
du	bist	_____	hast	hattest
er/es/sie	ist	_____	hat	_____
wir	sind	waren	haben	_____
ihr	seid	wart	habt	hattet
sie/Sie	sind	waren	haben	hatten

Lektion 19, Übung 3 (Menschen A1, S. 108).

Abbildung 9:

5 Wir würden das gern mit dir feiern.

a Was bedeuten die Sätze? Kreuzen Sie an.

1 Ich würde dich gern ins Kino einladen. Wir gehen ins Kino. Ich freue mich.
 Ich möchte mit dir ins Kino gehen. Hast du Zeit?

2 Wir würden das gern mit dir feiern. Du kommst zu der Feier. Das finden wir schön.
 Wir möchten gern mit dir feiern. Kommst du?

b Arbeiten Sie zu dritt. Was würden Sie am liebsten jeden Tag machen? Notieren und erzählen Sie.

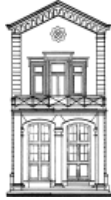
ich	Maria	Fatima
spät aufstehen, Glück gewinnen, ...		

■ Ich würde gern jeden Morgen spät aufstehen.
▲ Oh ja, das würde ich auch gern. Und du? Was würdest du am liebsten jeden Tag machen?

Lektion 24, Übung 5 (Menschen A1, S. 133).

5.3 Antiplagiatserklärung

Der Arbeit sollte immer eine **Antiplagiatserklärung** beiliegen. Dafür gibt es oft eine Vorlage der Universität, die du ausfüllen kannst.



RUPRECHT-KARLS-UNIVERSITÄT HEIDELBERG
INSTITUT FÜR DEUTSCH ALS FREMDSPRACHENPHILOLOGIE

Antiplagiatserklärung

Name, Vorname: Tamara Schüßler

Anschrift:
.....

E-Mail:
.....

Telefon:
.....

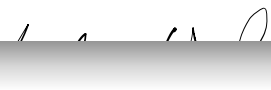
Matr.-Nr.
.....

Hiermit versichere ich, dass ich im Rahmen der Veranstaltung „Sprachlich reflektierte Lehrwerkanalyse“ im ~~Winter~~/ Sommersemester 20²⁰/.... die Hausarbeit mit dem Titel Überindividuelle Erwerbssequenzen. Die Vermittlung der Verbflexion in Menschen A1 bei (Dozent/in) selbständig und nur mit den in der Arbeit angegebenen Hilfsmitteln verfasst habe. Zitate, sinngemäße Übernahmen und Übersetzungen fremdsprachlicher Texte sowie den Gebrauch fremder Quellen, Texte und Hilfsmittel habe ich nach den Regeln wissenschaftlicher Praxis eindeutig gekennzeichnet.

Mir ist bewusst, dass ich fremde Texte und Textpassagen nicht als meine eigenen ausgeben darf und dass ein Verstoß gegen diese Grundregel des wissenschaftlichen Arbeitens als Täuschungs- und Betrugsversuch gilt, der entsprechende Konsequenzen nach sich zieht. Diese bestehen in der Bewertung der Prüfungsleistung mit „nicht ausreichend“ (5,0) sowie ggf. weiteren Maßnahmen.

Ich erkläre mich bereit, dem Institut zur stichprobenhaften Überprüfung auf Anfrage meine Arbeit zusätzlich zur ausgedruckten Version als elektronische Version zur Plagiatprüfung zur Verfügung zu stellen und räume für diesen Fall der Universität die Nutzungsrechte an meiner Arbeit ein.

23.10.2020
Datum


.....
Unterschrift