

UNTERSCHIEDE HINSICHTLICH DER
GRAMMATIKVERMITTLUNG IM FINNISCHEN
DEUTSCHUNTERRICHT ANFANG DER 1980ER JAHRE UND
HEUTE

Ein Vergleich zweier DaF-Lehrbuchserien für die gymnasiale Oberstufe

Bachelorarbeit
Eetu Paananen

Universität Jyväskylä
Institut für Sprach- und Kommunikationswissenschaften
Deutsche Sprache und Kultur
18.03.2019

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos – Department Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä – Author Eetu Paananen	
Työn nimi – Title Unterschiede hinsichtlich der Grammatikvermittlung im finnischen Deutschunterricht Anfang der 1980er Jahre und heute: Ein Vergleich zweier DaF-Lehrbuchserien für die gymnasiale Oberstufe.	
Oppiaine – Subject Saksan kieli ja kulttuuri	Työn laji – Level Kandidaatintutkielma
Aika – Month and year Maaliskuu 2019	Sivumäärä – Number of pages 33+2
Tiivistelmä – Abstract <p>Tässä kandidaatintutkielmassa tarkastellaan laadullisen sisällönanalyysin keinoin noin kolmenkymmenen vuoden aikana tapahtuneita muutoksia kieliopin esityksessä ja määrässä suomalaisessa saksanopetuksessa kahden saksan kielen B2-oppimäärän oppikirjasarjan avulla. Tutkimuksessa käytetyt oppikirjasarjat ovat Komm mit! ja Magazin.de, joista ensimmäinen on julkaistu 1980-luvun alussa, ja toinen on kirjoitettu uusimman vuodelta 2015 olevan lukion opetussuunnitelman mukaan. Tarkastelun kohteena ovat mm. kielioppiterminologia, -tehtävät ja kielioppirakenteet kappaleiden teksteissä.</p> <p>Tutkielman teoriaosassa esitellään suomalaista vieraiden kielten opetusta etenkin saksan kielen näkökulmasta, sekä kieliopin asemaa vieraan kielen opetuksessa. Tarkastelun kohteena ovat myös oppikirjat sekä opetussuunnitelmat osana opetusta, ja etenkin tämän tutkimuksen kannalta olennaiset opetussuunnitelmat, ja niiden väliset erot.</p> <p>Tutkimuksessa selvisi, että kieliopin määrä oppikirjoissa oli vähentynyt kaikilla tutkituilla alueilla, ja etenkin kommunikatiivisten taitojen harjoittamiselle oli annettu enemmän tilaa. Uudemman oppikirjasarjan kieliopin esitys oli osittain niin suppeaa, että kyseisen sarjan ohjeita seuraamalla syntyy vaara kieliopillisesti virheellisen sisällön tuottamiseen. Myös kielioppiterminologiassa oli havaittavissa huojuntaa.</p>	
Asiasanat – Keywords saksan kieli, kielioppi, oppikirjat	
Säilytyspaikka – Depository JYX	
Muita tietoja – Additional information	

INHALTSVERZEICHNIS

1 EINLEITUNG	4
2 FREMDSPRACHENUNTERRICHT IN FINNLAND	5
2.1 Das Fach Deutsch als Fremdsprache	6
2.2 Die Stellung von DaF in Finnland	6
2.3 Grammatik im Fremdsprachenunterricht	8
3 LEHRBÜCHER UND IHR STELLENWERT IM FREMSPRACHENUNTERRICHT	9
4 RAHMENLEHRPLÄNE UND IHRE BEDEUTUNG	11
4.1 Erneuerung des Rahmenlehrplans	11
4.2 Die wichtigsten Unterschiede zwischen den staatlichen Lehrplanvorgaben aus den Jahren 1981 und 2015	12
5 ZU MATERIAL UND METHODE	13
5.1 Material	13
5.2 Methode	14
6 VERGLEICH DER DAF-LEHRBUCHSERIEN KOMM MIT! UND MAGAZIN.DE HINSICHTLICH DER GRAMMATIKVERMITTLUNG	16
6.1 Vorstellung der Grammatik	16
6.2 Verwendete Terminologie	16
6.3 Grammatikübungen	21
6.4 Grammatik in den Lesetexten	23
6.5 Sonstige Beobachtungen	26
7 ZUSAMMENFASSUNG	28
LITERATURVERZEICHNIS	31
ANHANG 1	34
ANHANG 2	35

1 EINLEITUNG

Grammatik spielt traditionell im finnischen Fremdsprachenunterricht (FSU) eine wichtige Rolle. Früher war es üblich, dass der Unterricht sehr grammatikbezogen war und die sogenannte kommunikative Kompetenz weniger geübt wurde. Viele haben in der Familie einen älteren Verwandten, der vor einigen Jahrzehnten Deutsch gelernt hat und noch heute alle Präpositionen nach den regierten Kasus aufzählen oder schwierige literarische Texte lesen kann. Das zeigt, wie hoch der Anteil an grammatischen Übungen im Unterricht gewesen sein muss.

Heutzutage wird dagegen die kommunikative Kompetenz betont. Man will die Schüler¹ solche sprachlichen Mittel lehren, die sie in alltäglichen Situationen anwenden können. Wichtig ist, dass die Schüler den Mut haben, die Fremdsprache auch mündlich zu verwenden, und nicht, dass sie sie fehlerlos beherrschen.

Dabei spielen Lehrbücher eine wesentliche Rolle. Sie sind quasi der Grundstein für den Unterricht, und deswegen ist es sinnvoll eine Untersuchung zu diesem Thema durchzuführen. In dieser Bachelorarbeit möchte ich die Veränderung der Grammatikvermittlung in neueren und älteren Lehrbüchern genauer betrachten, d. h. den Umfang der Grammatik und den Inhalt der Übungen. Auf dieses Thema bin ich aufgrund meines Interesses an der deutschen Grammatik und der Grammatikvermittlung gestoßen. Da ich Lehrer werde, ist es für mich auch nützlich mehr über die Entwicklung der Grammatikvermittlung im FSU zu erfahren.

Die Untersuchung wird als Lehrbuchanalyse durchgeführt, indem zwei Lehrbuchserien für das B2-Niveau² in der gymnasialen Oberstufe, Komm mit! aus dem Jahr 1983, 1984 bzw. 1985 und Magazin.de aus dem Jahr 2015, 2017 bzw. 2018, verglichen werden. Die entsprechenden staatlichen Lehrplanvorgaben werden auch vorgestellt, um zu erfahren, wie die Kursinhalte jeweils gesteuert worden sind. Das Ziel ist herauszufinden, wie sich die Grammatikvermittlung im Laufe dieser gut 30 Jahre verändert hat. Es kann vermutet

¹ Mit allen im Text verwendeten Personenbezeichnungen sind stets beide Geschlechter gemeint.

² in den 1980er Jahren C-Niveau genannt

werden, dass die Übungen in den neueren Büchern vielseitiger sind und die Grammatik eine kleinere Rolle spielt als in den älteren Büchern.

In Kapitel 2 wird das Fach Deutsch als Fremdsprache und seine Geschichte in Finnland genauer betrachtet. Kapitel 3 behandelt Lehrbücher und ihre Stellung im FSU, und Kapitel 4 die Rahmenlehrpläne. In Kapitel 5 wird das Material und die Vorgehensweise vorgestellt, und in Kapitel 6 folgt die Analyse der herausgearbeiteten Inhalte.

2 FREMDSPRACHENUNTERRICHT IN FINNLAND

In Finnland müssen alle Schüler mindestens zwei Fremdsprachen lernen. Normalerweise fängt man in der dritten Klasse an, Englisch als A1-Sprache³ zu lernen, und bis zum Jahr 2015 begann man in der siebten Klasse, Schwedisch als B1-Sprache zu lernen. Im neuesten Rahmenlehrplan aus dem Jahr 2016 wurde der Unterricht der B1-Sprache erneuert, und schon seit zwei Jahren lernt man nun Schwedisch ab der sechsten Klasse.

In der Zukunft wird eine zweite große Erneuerung im FSU eingeführt. Im Jahr 2018 entschied das Kultus- und Bildungsministerium⁴, dass die Schüler schon in der ersten Klasse anfangen, die A1-Sprache zu lernen. Diese Regelung gilt ab 1.1.2020. (OKM 2018.)

In den letzten Jahren hat man feststellen können, dass das Interesse an Fremdsprachen unter den Schülern abgenommen hat. Das zeigen u. a. die Statistiken der Abiturprüfungskommission⁵. Aus diesen Tabellen erfährt man, dass im 21. Jahrhundert immer weniger Schüler Fremdsprachen für das Abitur wählen (Ylioppilastutkintolautakunta 2009 u. 2018).

³ Die A-Sprachen sind in Finnland die sog. langen Sprachen. Momentan fängt man in der dritten Klasse der Gesamtschule an, die obligatorische A1-Sprache zu lernen, und in der vierten oder fünften Klasse die fakultative A2-Sprache. Die obligatorische B1-Sprache Schwedisch beginnt in der sechsten Klasse, und danach werden noch zwei fakultative Fremdsprachen, die B2- und B3-Sprache, in der achten Klasse bzw. in der gymnasialen Oberstufe angeboten.

⁴ auf Finnisch: Opetus- ja kulttuuriministeriö, im Folgenden OKM genannt

⁵ auf Finnisch: Ylioppilastutkintolautakunta

Im Folgenden wird im Kapitel 2.1 das Fach Deutsch als Fremdsprache, das in den finnischen Schulen gelernt wird, genauer vorgestellt. Kapitel 2.2 behandelt die Beliebtheit bzw. die Veränderungen in der Beliebtheit der deutschen Sprache als Schulfach in Finnland. Im Kapitel 2.3 wird Grammatik und ihre Stellung und Bedeutung als Teil des FSU betrachtet.

2.1 Das Fach Deutsch als Fremdsprache

Am Anfang ist es wichtig zu definieren, was die Termini ‚Deutsch als Fremdsprache‘ (DaF) und ‚Deutsch als Zweitsprache‘ (DaZ) bedeuten. Diese zwei Begriffe können leicht verwechselt werden, obwohl sie einen wesentlichen Unterschied aufweisen. DaF wird außerhalb des deutschsprachigen Raums gelernt, und DaZ innerhalb dessen (Reich 2001, 56). Das heißt, die Lernsituationen der DaZ-Lerner begrenzen sich nicht nur zum größten Teil auf die schulischen Lernsituationen, sondern sie leben im deutschsprachigen Raum und lernen die Sprache auch in authentischen Situationen im Alltag. Demnach lernen die Schüler in Finnland kein DaZ, sondern DaF, weil sie die Sprache in der sogenannten Auslandssituation lernen (Rösler 1994, 7).

Der Unterschied zwischen DaF und DaZ ist nicht immer eindeutig. Beispielsweise machen Austauschprogramme und längere Aufenthalte im Ausland das Definieren schwieriger. Wenn ein DaF-Lerner ins Ausland reist und anfängt, dort zu studieren, ist es schwierig zu bestimmen, ob er dann ein DaF- oder DaZ-Lerner ist. (Rösler 1994, 11-12.) In der heutigen globalen Welt ist es auch sehr leicht, Auslandskontakte zu knüpfen, und ebenfalls das macht das Definieren schwieriger.

In dieser Untersuchung ist es aber nicht nötig, tiefer auf die Definition und Abgrenzung dieser zwei Termini einzugehen. Es wird davon ausgegangen, dass diejenigen, die Deutsch außerhalb des deutschsprachigen Raums lernen, DaF-Lerner sind.

2.2 Die Stellung von DaF in Finnland

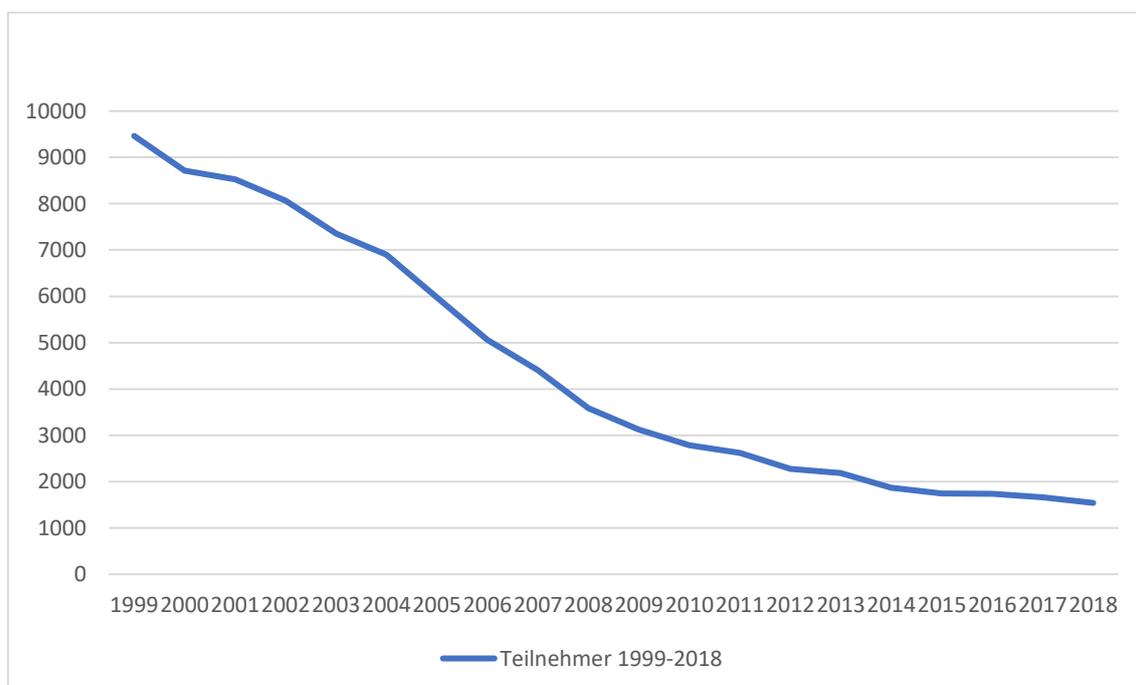
Die Stellung der deutschen Sprache in Europa ist sehr wichtig, weil sie eine der am häufigsten gesprochenen Muttersprachen Europas ist, neben Englisch, Italienisch und

Französisch. Auch im Handel hat die deutsche Sprache immer eine wichtige Rolle gespielt.

Nichtsdestoweniger wird sie in den finnischen Schulen unbeliebter, und immer weniger Schüler wollen Deutsch lernen. Kunnas (2011, 321) erwähnt, dass noch in den 50er Jahren Deutsch in den finnischen Schulen sehr wichtig war. Im Allgemeinen kann man sagen, dass Deutsch noch Anfang des 20. Jahrhunderts die Wissenschaftssprache in Finnland war (Piri 2001, 105). Mit der Schulreform in den 1960er und 70er Jahren wurde Englisch immer beliebter, und Deutsch verlor viele Lerner. In den 70er Jahren war es das Deutsche, dessen Beliebtheit am meisten gesunken war. (Ebd., 114.)

Auch in den letzten 20 Jahren ist die Tendenz ähnlich gewesen. Das zeigen unter anderem die Statistiken der Abiturprüfungskommission (Ylioppilastutkintolautakunta 2009 u. 2018). Noch vor 20 Jahren war Deutsch eine ziemlich beliebte Sprache im Abitur, aber mit jedem darauffolgenden Jahr hat das Interesse am Deutschen abgenommen. Die folgende Tabelle stellt die Anzahl der Teilnehmer und Teilnehmerinnen an der B2-Prüfung des Deutschen dar.

Tabelle 1: Teilnehmer an der Abiturprüfung (Deutsch als B2-Sprache)



Wie das Diagramm verdeutlicht, haben im Jahr 1999 über 9000 Schüler an der B2-Prüfung teilgenommen. In den letzten vier Jahren hat die Anzahl der Teilnehmer unter 2000 betragen. Das zeigt, dass die Position der deutschen Sprache sich tatsächlich stark verschlechtert hat.

Die sinkende Beliebtheit der deutschen Sprache hat nicht nur eine einzige Ursache. Es kann sein, dass Menschen Deutsch nicht mehr wichtig finden, weil sie in ihrem Alltag nicht so oft präsent ist. Mäkelä und Posti (2018, 83-88) fanden in ihrer Untersuchung heraus, dass der einzige Grund dafür, warum Menschen Deutsch für die Sprache der Zukunft hielten, der internationale Handel war. Für die Wichtigkeit der anderen Sprachen, die in der Untersuchung vorkamen, wurden jeweils mehrere Begründungen angeführt.

2.3 Grammatik im Fremdsprachenunterricht

Grammatik hat immer eine große Rolle im finnischen FSU gespielt. Die Position der Grammatik ist aber kontrovers. Manche halten Grammatik für die Grundlage eines ausführlichen Sprachwissens, während andere sie einfach nicht ertragen können. Kalmbach (2011) meint, dass die heutigen Studierenden lernen möchten, Fremdsprachen zu sprechen, ohne die grammatische Terminologie lernen zu müssen. Laut ihm umfasst der jetzige FSU sehr wenig grammatische Terminologie, und die kommunikative Kompetenz wird betont.

Grammatik ist aber viel mehr als nur Terminologie. Diese grammatischen Termini, die möglicherweise den Lernern sehr trocken erscheinen können, sind nur ein Teil einer großen Einheit. Hoffmann (2013, 14) beschreibt Grammatik als „Formensystem einer Sprache“, das man kennen muss, um die Sprache tiefer zu verstehen, d. h. auch die kleineren sprachlichen Nuancen begreifen zu können. Wichtig ist „ein Bild vom Ganzen“ (ebd.), und dazu braucht man Grammatik.

Im FSU ist es üblich, grammatische Termini durch muttersprachliche Varianten zu ersetzen. So kann man auf Deutsch *Tuwort* statt *Verb* sagen bzw. auf Finnisch *teonsana* statt *verbi*. Die Funktion solcher Ersetzungen liegt angeblich darin, dass man die Lerner Termini lehren will, die leichter zu verinnerlichen sind. Das kann aber problematisch sein, weil die echte Terminologie ein wichtiger Teil der Sprachanalyse ist. Wenn man

sprachliches Wissen über ein Gebiet der Sprache hat, entspricht diesem Wissen jeweils ein Terminus. Deshalb sollten sie im Unterricht nicht ersetzt werden. (Hoffmann 2013, 21.) Die Terminologie ist gewissermaßen auch eine gemeinsame internationale Sprache. Wenn man sie auf einer Sprache beherrscht, kann man sie beim Lernprozess einer anderen Sprache anwenden.

Ein Grund für die negative Einstellung zur Grammatik kann ebenfalls der Lehrer sein. In Finnland haben die älteren Sprachlehrer in einer solchen Lernkultur gelernt und studiert, in der Grammatikfehler zu vermeiden waren. Die fehlerlose Grammatik war die Grundlage des Lernens und Lehrens. Cook (2001, 201-205) erwähnt den theoretischen Unterrichtsstil⁶, der eine grammatik-übersetzungsbezogene Lehrmethode des Lehrers ist. Das Ziel dieser Methode ist, dem unreifen Lerner durch den gebildeten Lehrer eine grammatische Regelsammlung zu vermitteln.

Das war die frühere Situation des FSU in Finnland. Wie schon erwähnt, ist die kommunikative Kompetenz des Lerners heutzutage eine wichtige Priorität, die im Unterricht nicht herabgesetzt werden dürfte. Dennoch stützen sich die älteren Sprachlehrer teilweise noch heute auf die grammatikbezogene Methode, und der kommunikative Teil des Unterrichts spielt eine wesentlich kleinere Rolle. Die Hervorhebung einer solchen Methode im Unterricht, in der die grammatische Terminologie die absolute Priorität ist, kann auch die negative Einstellung zur Grammatik unter den Lernern auslösen und erklären.

3 LEHRBÜCHER UND IHR STELLENWERT IM FREMDSPRACHEN- UNTERRICHT

Lehrbücher repräsentieren einen großen didaktischen Teil im FSU. Besonders in Finnland bekommt man das Gefühl, dass Lehrbücher eine der wichtigsten Prioritäten und das wichtigste Medium im Unterricht sind. Die Vor- und Nachteile von Lehrbüchern sind teilweise umstritten.

⁶ auf Englisch: the academic style

Der wichtigste Faktor, der auf Lehrbücher einwirkt, ist der Rahmenlehrplan. Dieser gibt Auskunft darüber, was die Lerner im Unterricht lernen sollen. Die Aufgabe des Lehrbuchs ist dann, den Grundstein für die Verwirklichung dieser Anforderungen zu legen. Die Lehrbücher sind Beispiele dafür, wie der Inhalt der Rahmenlehrpläne zur Anwendung gebracht werden kann. (Kauppinen et al. 2008, 204.) Lehrbücher können so lange verwendet werden, wie sie dem Rahmenlehrplan entsprechen. Die größten Erneuerungen in Lehrbüchern passieren normalerweise dann, wenn der Rahmenlehrplan erneuert wird.

Es gibt einige Gründe für die starke Position des Lehrbuchs. Die Bücher repräsentieren quasi das Ziel der gemeinsamen Handlung der Lehrer und Schüler. Lehrer finden sie nützlich, weil sie dadurch wissen, was die Schüler lernen und wissen sollten, und dementsprechend wird auch die Bewertung der Schüler leichter. (Englund⁷ 1999, zitiert nach Törnroos 2004, 32.)

Als wichtiger Nachteil kann man die eingeschränkten Einflussmöglichkeiten der Schüler nennen. Da die Lehrbücher den Unterricht stark steuern, können die Schüler ihre Meinungen zum Inhalt und zur Qualität des Unterrichts nicht so sehr ausdrücken, d. h. sie haben keinen Einfluss darauf, wie der Inhalt des Unterrichts entwickelt werden sollte. (Englund 1999, zitiert nach Törnroos 2004, 33.)

Das Wichtige bei Lehrbüchern ist der Inhalt. Besonders heute, da die kommunikative Kompetenz im FSU hervorgehoben wird, ist es wesentlich zu betrachten, was ein Lehrbuch wirklich beinhaltet. Die heutige Herausforderung der Lehrbücher ist, dass sie die Schüler die Sprache vielseitig lehren sollen. Die Schüler müssen die Grammatik lernen, aber sie müssen die Sprache auch durch mündliche Übungen in authentischen Sprechsituationen üben können.

Kauppinen et al. (2008, 227-229) fanden heraus, dass in den Lehrbüchern für den FSU, die sie untersuchten, Lesen und Schreiben die größten Schwerpunkte waren. Laut ihnen wurde aber der Terminus ‚Übersetzen‘ in den Büchern sogar vermieden, weil die

⁷ Boel Englund ist Professor emerita an der Universität Stockholm am Institut für Pädagogik und Didaktik. Das Zitat stammt aus ihrem Beitrag ‚Lärobokskunskap, styrning och elevinflytande‘, der in der schwedischen Zeitschrift ‚Pedagogisk forskning i Sverige‘ veröffentlicht wurde.

mündliche Kompetenz so hochgeschätzt wurde. Vielleicht wollte man nicht, dass die Bücher altmodisch scheinen.

In der gymnasialen Oberstufe ist die Vielseitigkeit der Lehrbücher momentan eine wichtige Priorität, weil das Kultus- und Bildungsministerium vorgeschlagen hat, dass die Abiturprüfungen in Fremdsprachen bald einen mündlichen Teil beinhalten sollen (OKM 2017). Das wäre eine bedeutende Erneuerung, und die Schüler müssten im Unterricht auf etwas Neues vorbereitet werden. Das bedeutet, dass der grammatikbezogene Unterricht nicht mehr in dem Maße betont würde, und sowohl die Lehrbücher als auch die Lehrkräfte die Mittel haben müssten, die Schüler mündliche Kommunikation lehren zu können.

4 RAHMENLEHRPLÄNE UND IHRE BEDEUTUNG

Der Rahmenlehrplan hat eine wichtige Aufgabe in der Schule. Er steuert den Unterricht und informiert die Lehrer und Schüler darüber, was sie lehren bzw. lernen sollen. Rahmenlehrpläne sind auch die Basis für die Lehrbuchentwicklung.

4.1 Erneuerung des Rahmenlehrplans

Die Bedürfnisse und Anforderungen eines adäquaten und passenden Unterrichts entwickeln sich ständig. Die Anschauungen über einen angebrachten Unterricht entwickeln sich unter anderem aufgrund neuer Untersuchungen oder der von der Gesellschaft für die Schule geschaffenen Herausforderungen (Penttinen 2005, 17). Deswegen ist es wichtig, dass auch die Rahmenlehrpläne entwickelt werden.

Als staatliche Grundlage für die Erneuerungsarbeit der Rahmenlehrpläne fungieren die Lehrplanvorgaben, die vom Opetushallitus⁸ festgelegt werden. Für die finnische Gemeinschaftsschule⁹ wurden die ersten dieser Lehrplanvorgaben im Jahr 1985 gegeben, und seitdem sind sie alle 10 Jahre erneuert worden, und zwar 1994, 2004 und 2014. Für die gymnasiale Oberstufe wurden die Vorgaben 1985, 1994, 2003 und 2015 festgelegt.

⁸ früher *Kouluhallitus*; auf Deutsch: Zentralamt für Bildungswesen

⁹ Klassen 1-9, auf Finnisch: peruskoulu

1982 wurde die kursartige gymnasiale Oberstufe in Finnland eingeführt, und deswegen wurden 1981 die fach- bzw. kursbezogenen Anweisungen von Kouluhallitus erstellt, die den staatlichen Lehrplanvorgaben entsprachen.

Anhand der staatlichen Lehrplanvorgaben werden danach die regionalen Rahmenlehrpläne erstellt. Das heißt, dass jede Kommune einen eigenen Rahmenlehrplan formuliert, und danach wird dieser Rahmenlehrplan von jeder Schule der Kommune ausgearbeitet.

Ein großer Vorteil dieser Vorgehensweise ist, dass alle Lehrer am Ausarbeitungsprozess teilnehmen können. Dadurch haben sie Einfluss darauf, wie der Rahmenlehrplan in ihrer Schule aussieht und welche Dinge dort besonders beachtet werden sollen.

Die Entwicklung der gymnasialen Oberstufe erfolgt heute schneller als je zuvor. Manner (2018) schreibt in seinem Artikel, dass der neue Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe schon im Jahr 2021 fertiggestellt sein sollte, und der Prozess läuft schon jetzt.

4.2 Die wichtigsten Unterschiede zwischen den staatlichen Lehrplanvorgaben der Jahre 1981 und 2015

Als Nächstes ist es sinnvoll genauer zu betrachten, wie die Deutschkurse der gymnasialen Oberstufe in den für diese Untersuchung wesentlichen Rahmenlehrplänen gesteuert werden. Da die Lehrbuchserien aus dem Jahr 1983, 1984 bzw. 1985 und 2015, 2017 bzw. 2018 stammen, werden die Rahmenlehrpläne von 1981 und 2015 betrachtet. Genauer gesagt geht es um die staatlichen Voraussetzungen, die Opetushallitus festgelegt hat. Das Ziel ist zeitabhängige und andere Unterschiede der Unterrichtskultur zu finden, die möglicherweise auch in den Lehrbüchern widergespiegelt werden.

Der erste große Unterschied ist auf dem staatlichen Niveau zu erkennen. In den staatlichen Lehrplanvorgaben aus dem Jahr 1981 werden die Kursinhalte genauer beschrieben, während die Beschreibungen in den Vorgaben aus dem Jahr 2015 nur ein paar Sätze umfassen. Das heißt: heutzutage legt man mehr Wert auf die regionale Entwicklung des Rahmenlehrplans. In den beiden Lehrplanvorgaben werden alle Kurse und ihre Inhalte vorgestellt, aber in dem älteren umfangreicher.

Interessanterweise folgen die beiden Lehrplanvorgaben ungefähr dem gleichen Muster, wenn es um das Lernen der sprachlichen Fertigkeiten geht. Nach dem älteren wird zuerst die mündliche Kompetenz hervorgehoben, und danach geht man zum verstehenden Lesen über, wobei die gelernte mündliche Kompetenz als Hilfsmittel benutzt wird. Die Fertigkeit Schreiben wird fortschreitend betont. (Kouluhallitus 1981, 42.)

In den neueren Lehrplanvorgaben werden in den ersten Kursen die mündlichen und mit ihnen logisch verbundene schriftliche Interaktionssituationen behandelt. Die Fertigkeit Hören wird auch geübt, und langsam fängt man an, die schriftliche Kommunikation mehr zu betonen. Ein neuerer Bereich im Sprachunterricht, Multiliteralität¹⁰, der kurz gefasst die Fähigkeit, verschiedene Texte aus verschiedenen Kontexten und Quellen kritisch zu analysieren, bedeutet, wird auch erwähnt, sowie die Möglichkeit zum fächerübergreifenden Unterricht. (Opetushallitus 2015.)

In den älteren Lehrplanvorgaben gibt es als Letztes eine zweiseitige Liste von grammatischen Konstruktionen, die die Schüler nach den Kursen beherrschen sollen. Die Kategorien, die auf der Liste stehen, sind Nomen, Adjektive, Numeralien, Pronomen, Verben, Präpositionen und Syntax. Es wird ganz präzise aufgelistet, welche grammatischen Kenntnisse von den Schülern jeweils erwartet werden.

Eine solche Liste beinhalten die neueren Lehrplanvorgaben nicht. In ihnen wird das Wort Grammatik überhaupt nicht erwähnt und sie geben keine Auskunft darüber, welche grammatischen Konstruktionen von den Schülern beherrscht werden sollen.

5 ZU MATERIAL UND METHODE

5.1 Material

Das untersuchte Material besteht aus zwei finnischen Lehrbuchserien. Die Serie Komm mit! stammt aus dem Jahr 1983, 1984 bzw. 1985 und wurde ausgewählt, weil der Rahmenlehrplan für die neue kursartige gymnasiale Oberstufe im Jahr 1981 eingeführt

¹⁰ auf Finnisch: monilukutaito

wurde, und diese Bücher diesem Rahmenlehrplan entsprechend geschrieben sind. Die Serie besteht aus sechs Büchern, drei Textbüchern und drei Übungsbüchern. Die ersten zwei Text- und Übungsbücher, Komm mit! 10 und Komm mit! 11, beinhalten jeweils drei Kurse, und das letzte Text- und Übungsbuch, Komm mit! 12, die Kurse sieben und acht. Damals waren aber nur die ersten sechs Kurse obligatorisch, und deswegen werden nur die Bücher für diese Kurse analysiert. Im Folgenden werden die Komm mit!-Textbücher KMT10 und KMT11, und die Übungsbücher KMÜ10 und KMÜ11 genannt. Da das letzte Übungsbuch Komm mit! 12 einen wichtigen Teil der Grammatik beinhaltet, der für die Analyse wesentlich ist, nämlich die Genusregeln, wird auch dieser Teil des Buches analysiert. Das Buch wird KMÜ12 genannt.

Die neuere Lehrbuchserie, Magazin.de, stammt aus dem Jahr 2015¹¹, als die neuen Lehrplanvorgaben für die gymnasiale Oberstufe¹² erstellt wurden. Diese Serie entspricht ihnen und spiegelt die Gestaltung eines neueren Lehrbuchs gut wider, da in dieser neuen Serie auch die kommunikative Kompetenz eine wichtigere Rolle spielen sollte. Die Serie besteht aus acht Büchern, die jeweils einen Kurs umfassen und sowohl die Texte als auch die Übungen beinhalten. In dieser Untersuchung werden nur die Bücher drei bis acht analysiert, da sie für das B2-Niveau in der gymnasialen Oberstufe geeignet sind. Die ersten zwei sind für das B3-Niveau in der gymnasialen Oberstufe. Im Folgenden werden die Bücher MA3-MA8 genannt, und die beiden Lehrbuchserien im Allgemeinen KM und MA.

5.2 Methode

Die Untersuchung wird als qualitative Inhaltsanalyse durchgeführt. Die qualitative Analyse ist ein breites Gebiet, das viele verschiedene Arten der Analyse beinhaltet. Qualitative Analyse ist demnach sowohl der Oberbegriff für alle Analyseverfahren dieser Art als auch die verschiedenen Verfahren selbst. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 13.)

Die qualitative Methode eignet sich gut für die Betrachtung von Lehrwerken, weil man durch qualitative Inhaltsanalyse eigentlich alle Dokumente, d. h. schriftliche Materialien,

¹¹ Die Teile 3-5 erschienen 2015, 6 und 7 2017 und 8 im Jahr 2018.

¹² auf Finnisch: Lukion opetussuunnitelma 2015

wie z. B. Bücher, Artikel oder Briefe, analysieren kann. Das Ziel ist, das untersuchte Material in eine zusammengefasste Form zu bringen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117.)

Eine qualitative Inhaltsanalyse hat auch gewisse Nachteile, die bei der Untersuchung zu beachten sind. Sie hilft nur dabei, die Daten systematisch zu ordnen. Danach müssen noch die Schlussfolgerungen gezogen werden, was trotz einer ausführlichen Behandlung des Materials auch misslingen kann. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117.)

Obwohl qualitative und quantitative Analyse theoretisch getrennt werden, muss man sie in bestimmten Situationen verbinden. Laut Mayring (2010, 17) geht es um eine quantitative Analyse, sobald die Daten durch mathematische Operationen ausgewertet und dargestellt werden. Nach Tuomi und Sarajärvi (2018, 119), gibt es viele Theorien, die für die Abweichungen zwischen diesen zwei Verfahren sprechen. Beispielsweise erwähnen Eskola und Suoranta (1996, 127-135) die quantitativen Verfahren als eine Möglichkeit der Analyse qualitativen Materials. Laut ihnen ist es auch nutzlos zu vergleichen, ob quantitative Untersuchungen irgendwie besser wären als qualitative, und umgekehrt (ebd., 10).

In dieser Arbeit möchte ich mittels qualitativer Inhaltsanalyse herausfinden, ob es Unterschiede hinsichtlich der Menge an Grammatik zwischen den beiden Lehrwerken gibt. Es wird angenommen, dass Grammatik in der älteren Lehrbuchserie eine wichtigere Rolle spielt, da der damalige Unterricht bzw. die Methoden der Lehrer noch mehr auf der Grammatik-Übersetzungsmethode basiert haben. Dies wird untersucht, indem die folgend genannten Schwerpunkte in jedem Buch betrachtet und danach die Serien miteinander verglichen werden. Die Schwerpunkte der Analyse sind die grammatische Terminologie (Kap. 6.2), der Umfang und Inhalt der Grammatikübungen (Kap. 6.3) und die Frage, wie viel zusätzliche Grammatik die Bücher bieten, d. h., ob es in den Texten beispielsweise solche grammatischen Konstruktionen gibt, die in den Büchern ansonsten nicht explizit behandelt werden (Kap. 6.4). Zunächst behandelt Kapitel 6.1 aber die Vorstellung der Grammatik in den Büchern, und als Letztes werden die sonstigen Beobachtungen zur Grammatikvermittlung in Kapitel 6.5 betrachtet.

6 VERGLEICH DER DAF-LEHRBUCHSERIEN KOMM MIT! UND MAGAZIN.DE HINSICHTLICH DER GRAMMATIKVERMITTLUNG

6.1 Vorstellung der Grammatik

Das Ziel dieses Kapitels ist zu betrachten, wie groß der Anteil der Grammatik in den beiden Lehrwerken ist bzw. wie und wo sie vermittelt wird.

In KM erfährt man schon aus dem Inhaltsverzeichnis, welche grammatischen Konstruktionen in der jeweiligen Lektion behandelt werden. Die Lesetexte haben auch ein kleines Infokästchen, wo dies noch wiederholt wird.

Die eigentliche Grammatikvermittlung erfolgt in den Übungsbüchern. Jeder Lektion beinhaltet normalerweise ein neues Thema, und manchmal wird ein schon früher behandeltes Thema wiederholt. Die Erklärung und die dazu gehörigen Übungen umfassen durchschnittlich eine bis drei Seiten. In KMÜ11 befindet sich als Letztes ein 46-seitiger Wiederholungsteil, in dem all die behandelte Grammatik noch einmal steht.

Im Inhaltsverzeichnis in MA findet man auch Informationen zu den in den Lektionen behandelten Grammatikthemen. Da die MA-Bücher wesentlich weniger Lektionen haben als die KM-Bücher¹³, werden in einer Lektion ungefähr drei Themen behandelt. Weil in einer Lektion mehrere Themen behandelt werden, umfasst die Grammatikvermittlung in den Lektionen auch mehrere Seiten. Die MA-Bücher haben ebenfalls zum Schluss einen Teil, in dem alle behandelten Grammatikthemen zu finden sind.

Wenn man nicht genauer auf den Inhalt der Grammatik eingeht, sondern nur das Äußere betrachtet, kann man sagen, dass die Vorstellung der Grammatik in den beiden Lehrbuchserien einigermaßen ähnlich ist.

6.2 Verwendete Terminologie

Einen großen Teil der Grammatikvermittlung bilden die grammatischen Termini. Als Nächstes wird analysiert, wie viele grammatische Begriffe die Bücher beinhalten. Wichtig ist auch (vgl. Kap. 2.3), ob die Termini paraphrasiert bzw. mit

¹³ in MA umfasst ein Kurs jeweils fünf Kapitel, in KM 10-16 Kapitel

muttersprachlichen Varianten ersetzt werden. Die Lehrbücher sind auf Finnisch geschrieben, und die originalen, für diese Arbeit ins Deutsche übersetzten finnischen Begriffe werden hier jeweils als Fußnote gegeben.

Erstaunlicherweise wird in MA selbst das Wort Grammatik kein einziges Mal erwähnt. Stattdessen werden diejenigen Teile der Bücher, in denen Grammatik behandelt wird, Ratgeber genannt. Wie schon festgestellt (s. Kap. 4.2), benutzen die neuen staatlichen Lehrplanvorgaben das Wort auch nicht. In KM dagegen wird das Wort häufig verwendet.

Dies ist eine interessante Erscheinung, weil man von dem Begriff Ratgeber fälschlicherweise den Eindruck bekommen kann, dass es bei den Grammatikregeln quasi verschiedene Möglichkeiten gäbe, wie sie angewendet werden können. Natürlich ist das nicht immer so, da es um Regeln geht.

Die in diesem Kapitel behandelten Hauptkategorien sind folgende:

1. Verben
2. Pronomen
3. Partizip
4. Subjekt und Objekt bzw. tekijä und kohde
5. Konjunktiv und Konditional

Eine Frage, die noch heute in verschiedenen Grammatiken umstritten ist, ist die Gliederung der **Verben** in schwache, starke, regelmäßige, unregelmäßige und Mischformen. Manche meinen, dass alle starken Verben unregelmäßig seien, obwohl viele nach einem regelmäßigen Muster konjugiert werden, und manche wollen sie genauer trennen. Hier unterscheiden sich auch die zwei Lehrbuchserien voneinander.

In KM spricht man von ‚starken‘, ‚schwachen‘ und ‚unregelmäßigen schwachen‘ Verben. Unter starken Verben versteht man in KM solche, die eine Stammvokalveränderung zumindest im Präteritum haben und deren Partizip II-Form auf die Endung ‚-en‘ endet, wie z. B. die Verben *sehen*, *fahren* oder *treffen*. Als Ausnahme dieser Gruppe gilt das Verb *backen*, das schon mit der neueren Präteritumform *backte* statt der alten Form *buk*

konjugiert wird. Deswegen findet keine Stammvokalveränderung statt. In der Liste werden die starken Verben nach den Stammvokalveränderungsmustern gegliedert.

Die Liste beinhaltet noch eine Kategorie, die ‚andere starke Verben‘ heißt. Die dort genannten Verben sind *gehen, hängen, sein, stehen, tun* und *werden*. Diese Verben haben entweder andere Veränderungen im Verbstamm als nur eine Vokalveränderung oder ein selteneres Stammvokalveränderungsmuster. Interessanterweise wird die Präteritumform des Verbs *hängen* falsch angegeben, weil in der Liste *hang* steht, statt der richtigen Form *hing*.

Mit dem etwas seltener verwendeten Begriff ‚unregelmäßige schwache Verben‘ sind in KM solche gemeint, die zwar eine Vokalveränderung haben, aber deren Partizip II-Endung nicht ‚-en‘ ist. Solche Verben sind beispielsweise *bringen, wissen* oder *denken*.

MA macht die Trennung einfacher und spricht nur von regelmäßigen und unregelmäßigen Verben, ohne die unregelmäßigen weiter zu kategorisieren. Die in KM genannten starken und unregelmäßigen schwachen Verben stehen in MA unter der Kategorie ‚unregelmäßig‘. Nur diese zwei Begriffe zu lernen kann den Schülern leichter erscheinen, und dadurch hat die Buchserie auch die Menge der Grammatik vermindern können. Folglich wird aber die Menge solcher Verben größer, die man einfach lernen muss, und solcher kleiner, hinter deren Konjugation eine Systematik steckt.

Solche Verben, die im Präsens eine Stammvokalveränderung haben, nennt MA ‚Veränderungsverben‘¹⁴. Es wird jedoch nicht erwähnt, dass dies nur bei starken bzw. unregelmäßigen Verben geschieht.

KM gibt noch mehr Informationen über die deutschen Verben, und erwähnt die Termini ‚transitiv‘, ‚intransitiv‘ und ‚unpersönlich‘.¹⁵ In KMÜ10 wird der Begriff ‚Intransitivverb‘ schon auf Seite acht ohne weitere Erklärung erwähnt. Erst in KMÜ11 wird er erklärt. Noch zu beachten ist die Verwendung des finnischen Terminus ‚liittoaikamuoto‘ in KMÜ11, der etwa als ‚analytische Verbform‘ bzw.

¹⁴ auf Finnisch: muutosverbi

¹⁵ auf Finnisch: transitiivinen, intransitiivinen und yksipersoonainen

‚zusammengesetzte Zeitform‘ ins Deutsche übersetzt werden kann, dessen Bedeutung den Schülern etwas unbekannt sein mag.

In KM werden noch relativ viele andere Grammatiktermini benutzt. Von den **Pronomen** werden Possessiv-, Reflexiv-, Personal-, Relativ- und Demonstrativpronomen erwähnt. Die Interrogativpronomen *welcher*, *welches* und *welche* werden nur Pronomen genannt.

In MA werden Personal-, Reflexiv- und Relativpronomen mit diesen Benennungen behandelt. Außerdem sind einige Kategorien der Pronomen umschrieben bzw. durch finnische Begriffe ersetzt. Demnach werden beispielsweise Possessivpronomen ‚Besitzpronomen‘¹⁶ und Interrogativpronomen ‚fragende Pronomen‘¹⁷ genannt.

Auch der Begriff **Partizip** erscheint in MA nicht. Stattdessen wird der umschreibende Ausdruck ‚ge-Form‘¹⁸ verwendet. Trotzdem wird der Terminus Infinitiv angeführt und erklärt. In KM kommen die beiden Termini vor.

Interessanterweise werden in MA auch die Termini ‚**Subjekt**‘ und ‚**Objekt**‘ vermieden. Stattdessen spricht man auf Finnisch von ‚**tekijä**‘¹⁹ und ‚**kohde**‘²⁰. In KM sind die Termini ‚Subjekt‘ und ‚Objekt‘ vorhanden.

Diese Begriffe werden in den Lehrbüchern also synonymisch verwendet. Dies erweist sich jedoch genauer betrachtet als problematisch, da diese Begriffe keine Synonyme sind, sondern sie repräsentieren das sprachliche Phänomen aus unterschiedlichen linguistischen Perspektiven. Subjekt ist eine syntaktische Funktion, während der Begriff ‚tekijä‘ eine semantische Rolle bzw. eine sog. Theta-Rolle²¹ trägt, und mit der Valenzgrammatik im Zusammenhang steht. Das Problem besteht darin, dass das finnische Wort ‚tekijä‘ nur die semantische Rolle ‚Agens‘ bedeutet, obwohl auch andere semantische Rollen, wie z. B. der Experiencer²² oder das Patiens²³ an der Stelle der

¹⁶ auf Finnisch: omistuspronomini

¹⁷ auf Finnisch: kysyvä pronomini

¹⁸ auf Finnisch: ge-muoto

¹⁹ auf Deutsch ‚Agens/Handelnder‘

²⁰ auf Deutsch etwa ‚Ziel, auf das die Handlung ausgerichtet ist‘, kohde ist die finnische Variante von Objekt im weitesten Sinne

²¹ zu semantischen Rollen und syntaktischen Funktionen siehe z. B. Welke (2002, 92-124)

²² auf Finnisch: kokija

²³ auf Finnisch: patientti

syntaktischen Funktion Subjekt stehen können. Dies wird mithilfe der folgenden drei Sätze erläutert. Als Erstes wird dies aus der Perspektive der syntaktischen Funktionen betrachtet.

- 1) Hans [Subjekt] wäscht seinen Hund.
- 2) Hans [Subjekt] sieht seinen Hund.
- 3) Hans [Subjekt] starb.

Jetzt wird das Gleiche aus der Perspektive der semantischen Rollen betrachtet.

- 1) Hans [Agens] wäscht seinen Hund.
- 2) Hans [Experiencer] sieht seinen Hund.
- 3) Hans [Patiens] starb.

Die Beispiele zeigen, dass Hans in diesen Sätzen immer die syntaktische Funktion ‚Subjekt‘ hat, aber nicht immer die semantische Rolle ‚Agens‘ bzw. ‚tekijä‘. Deswegen kann die Verwendung des Begriffes ‚tekijä‘ in MA für irreführend gehalten werden.

Ebenso fragwürdig ist die Verwendung des Terminus ‚kohde‘. Der Begriff ‚Objekt‘ bezeichnet wieder eine syntaktische Funktion, aber ‚kohde‘ ist überhaupt kein grammatischer Begriff oder eine Benennung einer semantischen Rolle. Aus diesen Gründen wäre es sinnvoll, die Termini ‚Subjekt‘ und ‚Objekt‘ in den Lehrbüchern vorzuziehen.

In KM werden die Termini **Konjunktiv** Präsens, Konjunktiv Perfekt, Konjunktiv Präteritum, Konjunktiv Plusquamperfekt und Indikativ benutzt. In MA sind auch diese Begriffe schon verschwunden. Der Begriff **Konditional** wird jedoch als Überschrift eines Grammatikteiles benutzt, und auch durch den Ausdruck ‚isi-Form‘²⁴ umschrieben. Demnach wird Konjunktiv Plusquamperfekt ‚isi-Form des Vergangenen‘²⁵ genannt. Konjunktiv Präteritum erscheint in MA nur bei Modalverben und wird ‚isi-Form der Modalverben‘²⁶ genannt. Indikativ erwähnt MA kein einziges Mal. Zu bemerken ist, dass

²⁴ auf Finnisch ‚isi-muoto‘: das Morphem -isi- markiert eine Konditionalform im Finnischen

²⁵ auf Finnisch: menneen ajan isi-muoto

²⁶ auf Finnisch: modaaliverbien isi-muoto

auch KM den Ausdruck ‚Konditional des Deutschen‘ für diejenigen Konstruktionen benutzt, die nach dem Muster *würde + Infinitiv* gebildet werden, und erklärt, dass der ‚Konditional des Deutschen‘ mit bestimmten Begrenzungen als Entsprechung zum finnischen Konditional gebraucht wird.

Die Verwendung des Terminus Konditional in diesem Kontext in beiden Serien ist zum Teil fragwürdig, da Konditional eine morphologische Kategorie bzw. einer der Modi der finnischen Grammatik ist, und einen Konditional als Kategorie der Verbflexion gibt es im Deutschen nicht. Die deutsche Entsprechung ist der Modus Konjunktiv, der wiederum in der finnischen Grammatik nicht erscheint. Doch haben beide teilweise die gleiche Funktion, und zwar den Ausdruck der Irrealität. Weil KM jedoch den Terminus Konjunktiv benutzt und erklärt, kann man sagen, dass in MA weniger Kenntnisse auf dem Gebiet der deutschen Grammatik, zumindest auf dem terminologischen Niveau, vorausgesetzt werden, weil MA gar nicht erwähnt, dass die angeführten Konjunktiv II-Formen mit dem finnischen Konditional nur funktional verwandt sind, aber terminologisch nicht austauschbar.

Fünf Termini, die die beiden Serien benutzen, sind Attribut, Prädikativum, Komparativ, Superlativ und Imperativ. Mit Imperativ verwenden sie auch die finnische Entsprechung ‚*käskymuoto*‘²⁷.

Aufgrund der Resultate kann man feststellen, dass die Verwendung grammatischer Termini in der neueren Lehrbuchserie wesentlich abgenommen hat. Geht es um die Verben, Pronomen oder Modi, wird heute die Grammatik vereinfacht und angeblich lernerfreundlicher gemacht.

6.3 Grammatikübungen

Als Nächstes ist das Ziel, die Grammatikübungen in beiden Serien genauer zu betrachten. Es werden vor allem die Menge und der Inhalt bzw. die Vielseitigkeit der Übungen analysiert.

²⁷ auf Deutsch: Befehlsform

In KM bemerkt man schnell, dass es zum größten Teil um geschlossene oder halboffene, also stark gesteuerte Übungen geht. Der am meisten verwendete Übungstyp ist die Lückenübung. Transformationsübungen sind auch beliebt, in denen ein Teil des Satzes in etwas Anderes umgewandelt werden soll (s. Üb. 1 u. 2, Anhang 1). Die gelernten Grammatik-konstruktionen werden meistens mithilfe von Aufgaben dieser zwei Typen geübt. In KM gibt es am meisten Grammatikübungen, andere Übungen sind z. B. Wortschatz-, Hör- und Leseverständnisübungen. Das zeigt, wie wichtig das Üben der Grammatikkenntnisse war.

Ein Übungstyp, der relativ häufig vorkommt, ist die sog. Richtig/Falsch-Übung. Auch die Übungen dieser Art sind stark gesteuert und lassen sich nicht viel von dem Lerner variieren. Die stark gesteuerten Übungen können auch unter den Lernern das Gefühl auslösen, dass es beim Fremdsprachenlernen immer nur um das Richtige und das Falsche geht, was sich negativ auf die Motivation auswirken kann.

Produktive Übungen kommen in KM selten vor. Die Bücher beinhalten einige schriftliche Übungen, in denen man frei darüber schreiben darf, was man z. B. in der Freizeit macht. Die Menge der Übungen dieser Art ist jedoch sehr klein.

In MA kann man bemerken, dass die Menge der stark gesteuerten Übungen im Vergleich zu KM abgenommen hat. Es werden zwar Lücken-, Transformations- und Richtig/Falsch-Übungen verwendet, aber sie sind so verändert worden, dass die Lerner oft mehrere Möglichkeiten beim Lösen der Aufgaben haben. MA bietet den Schülern auch oft die Möglichkeit, Wörterbücher und Internet als Hilfsmittel zu benutzen (s. Üb. 1a u. 1b, Anhang 2).

In MA findet man weniger Übungen, in denen es nur um das Üben der Grammatik geht. Natürlich gibt es einige rein grammatische Lückenübungen, besonders auf den 'Ratgeber'-Seiten, anhand derer z. B. Possessivpronomen oder Adjektivendungen geübt werden können, aber die meisten Übungen haben auch andere Ziele, beispielsweise die Verbesserung mündlicher oder rezeptiver Fähigkeiten (s. Üb. 2a u. 2b, Anhang 2).

Nach jeder Lektion bietet MA dem Lerner die Möglichkeit zur Selbsteinschätzung. Dies wird mithilfe von circa sieben bis acht Übungen realisiert, deren Schwerpunkte

Grammatik und Wortschatz sind. In diesen Teilen der MA-Bücher ist die Menge der stark gesteuerten Übungen am größten, und die Grammatikkenntnisse spielen eine wichtige Rolle.

So kann man feststellen, dass die Grammatikübungen früher sogar die wichtigste Rolle in den Lehrbüchern hatten, während sie heute häufiger auch andere Ziele haben als nur die Verbesserung der Grammatikkenntnisse.

6.4 Grammatik in den Lesetexten

In diesem Kapitel werden die Lesetexte genauer betrachtet, um herausforderndere grammatische Konstruktionen zu finden, die möglicherweise in den Büchern sonst nicht behandelt werden. Wie schon gezeigt, fordert KM die Schüler durch die Terminologie mehr, und jetzt ist zu betrachten, ob das Gleiche für die Texte gilt.

Ein Merkmal, das einige Texte in KM prägt, sind die **umgangssprachlichen und mundartlichen Ausdrücke**. Die Lehrbuchserie will den Schülern die Kultur verschiedener deutschsprachiger Gebiete näherbringen, und macht dies unter anderem mithilfe sprachlicher Mittel. Der fünfte Lesetext in KMT11, in dem ein hessisches Mädchen von ihrem Leben erzählt, ist ein gutes Beispiel dafür.

4) Aber da muss man studieren, und so gut bin ich **net** grad in der Schule. Jetzt **denk**´ ich: Sängerin. Gitarre **spiel**´ ich seit sechs Jahren. Dann **hab**´ ich ein Mädchen kennengelernt, die **wollt**´ auch so etwas machen wie ich. [--] Ich bin mit meinem Vater nach Gießen, **hab**´ Sachen gekauft. [--] Und dann hole ich mir ´**nen** Zettel und **schreib**´ halt Sachen auf, die sich reimen: [--] (KMT11 1984, 25-26; Fettdruck EP)

Wie der Ausschnitt erläutert, werden mundartliche Ausdrücke, verschwundene Personalendungen und Wortteile bzw. nicht den Regeln entsprechende Wortstellung benutzt, um dem Leser den Eindruck zu vermitteln, dass der Text von einer Jugendlichen in einem alltäglichen Kontext geschrieben worden ist. Die Frage lautet nur, ob es sinnvoll ist, z. B. falsche Wortstellung in einem Lehrbuch zu haben. Auch ein unvollständiger Hauptsatz wie „Ich bin mit meinem Vater nach Gießen“ kann für die Schüler infolge des fehlenden Partizips II schwierig sein.

In MA gibt es auch Umgangssprachlichkeit. Dies kommt vor allem in authentischen Texten vor, die z. B. Nachrichten von Jugendlichen in sozialen Medien darstellen. Als

Mittel wird Reduktion verwendet, wie beispielsweise bei den Wörtern hab´, würd´, ´ne oder ´ner. Die umgangssprachliche Reduktion der Artikel und Verben wird auch in einem Infokästchen neben dem Text erklärt.

KM gibt mehrere Beispiele für deutsche Dialekte, und zwar für Westfälisches, Berlinisches und Bairisches. Im Folgenden ein Ausschnitt aus dem bairischen Dialektbeispiel:

5) [--] – und dee hot a Oim ghabt, und dann, so in dat Früah uma sieme samma weggat, wei, mir hamma vui Zeit ghabt und uma viere sowas samma nachara elend Kraxlerei – d´Knia hama uns **aufghaut ghabt** – obmat okemma [--] (KMÜ11 1984, 182; Fettdruck EP)

Dialekte beinhalten natürlich andersartige Grammatikkonstruktionen als Hochdeutsch, wie z. B. die zwei nacheinander folgenden Partizip II-Formen im oberen Textausschnitt. Für diese Beispiele wird jeweils auch eine hochdeutsche Variante angegeben, und deswegen, natürlich auch angesichts der schwierigeren Verständlichkeit dieser Beispiele, sollte keine Gefahr bestehen, dass die Schüler nicht-standardsprachliche Grammatik verinnerlichen würden. Fortgeschrittene Schüler könnten sogar die unterschiedlichen Konstruktionen als Aufgabe analysieren.

In KMT11 gibt es auch einen Lesetext, dessen Idee ist, den Schülern die Situation der türkischen Migranten näherzubringen. Der Text will auch das Problem der mangelhaften Sprachkenntnisse von türkischen Jugendlichen ansprechen, was im Text folgendermaßen realisiert wird:

6) Nach einer Weile öffnet Gökan seinen Ranzen. Er holt eine Tüte heraus und gibt sie Tina. >>**Nehmen**>>, sagt er. [--] >>**Türkisch Kuchen**>>, sagt Gökan. >>**Mama machen. Probieren!**>> Er spricht sehr langsam. Es hört sich an, als ob er sich jedes Wort genau überlegt. [--] >>**Schmecken?**>> >>Doch>>, nickt Tina. >>Wirklich! Meine Mutter ißt so süße Sachen sehr gern. Ich nehme ihr das Stück mit.>> [--] >>**Mama ganz große Kuchen machen**>>, erklärt Gökan. **Ich bringen dein Mama nachmittag in Jugendheim.**>> (KMT11 1984, 122-123; Fettdruck EP)

Es ist fragwürdig, ob die Anführung grammatisch inkorrekten Inhalts in einem Lehrbuch sinnvoll ist. Es entsteht die Möglichkeit zur Fehleranalyse als Aufgabe, aber auch die Gefahr, dass die Schüler nach der Behandlung des Textes z. B. falsche Deklinationen des Adjektivs im Kopf hätten, wie beispielsweise *dein Mama* oder *türkisch Kuchen*.

In den Texten in KM kann man einige **Ersatzformen des Passivs** finden. In KMÜ10 kann man eine ‚sein + zu + Infinitiv-Konstruktion‘ im Satz

7) Dieser Traum ist aber nicht leicht zu verwirklichen. (KMÜ10, S.123)

finden. In KMÜ11 wird das sog. ‚bekommen-Passiv‘ im Satz

8) Er bekam sie auch von seinen Eltern geschenkt. (KMÜ11, S.58)

verwendet. Passiversatzformen werden ansonsten nicht behandelt, und die Bedeutungen müssen von den Schülern selbst entdeckt werden.

KM fordert von den Schülern etwas mehr Beschäftigung mit **Modalverben**. In KM kommen einige Modalverben in subjektiver Bedeutung vor, aber in MA nicht. Solche Sätze, wie

9) Und das will im Grunde jedes Kind, auch wenn es das nicht offen zugeben mag. (KMT11, S.52)

10) Können Sie ihr bitte sagen, daß sie mich anrufen möchte. (KMT10, S.18)

repräsentieren Modalverben in subjektiven Bedeutungen, und die Entdeckung der Bedeutung solcher Verben kann den Schülern möglicherweise schwierig erscheinen.

In KM ist die Verwendung des **Konjunktiv Präteritums** ziemlich umfangreich. In KMT11 (S. 41 u. 49) findet man z. B. die Formen *käme* und *ginge* aber auch einige von schwachen Verben gebildete Konjunktiv II-Formen, wie *arbeiteten* und *sagten*, die heutzutage selten benutzt werden. Die Verwendung lässt sich unter anderem dadurch erklären, dass in KM das Konjunktiv Präteritum noch als empfohlene Verbform in ‚wenn-Sätzen‘ angegeben wird.

In KM kann man bemerken, dass es in den Texten relativ viele **Konjunktiv I-Formen** gibt. In KMT11 (S. 51 u. 104) findet man unter anderem die Formen *sei*, *könne*, *müsse*, *kaufe* und *höre auf*. Bemerkenswert ist, dass sie in den Texten erscheinen, bevor Konjunktiv I in der Grammatik erklärt worden ist. Diese Formen befinden sich aber in den extensiven Texten, die für etwas herausfordernder gehalten werden können. MA beinhaltet keine Konjunktiv I-Formen, und sie werden in MA auch nicht behandelt.

Eine Erscheinung, die in manchen Texten in KM vorkommt, sind die langen Attributketten, die den Schülern etwas schwierig erscheinen können. Wenn sie zuerst gewöhnliche mit Nebensätzen gebildete Sätze lesen, kann die Bedeutung einer Nominalphrase wie „die für den organisatorischen Ablauf der Tagung verantwortlichen Mitarbeiter“ (KMT11, 132) schwer zu entdecken sein. Auch das erfordert gute Grammatikkenntnisse.

Anhand dieser Beispiele kann man erkennen, dass KM auch in den Texten mehr grammatische Konstruktionen beinhaltet als MA, und auch solche, die ansonsten in den Lehrbuchserien nicht behandelt werden. In MA sind es eher die Themen und der Wortschatz, die schwieriger werden, und nicht die Grammatik.

6.5 Sonstige Beobachtungen

In diesem Kapitel werden alle weiteren Beobachtungen zur Grammatikvermittlung der Lehrbuchserien behandelt. Die Schwerpunkte sind die zeitabhängigen Unterschiede in der Grammatik, aber auch einige grammatische Fehler, die in den Büchern gefunden werden konnten.

Im Laufe der Zeit geschehen viele Veränderungen in der Sprache. Das gilt vor allem für die Rechtschreibung, Wortschatzveränderungen oder Lehnwörter. Auch in KM sind solche Fälle zu finden, die zwar den damaligen Rechtschreibregeln entsprachen, deren Verwendung aber heute nicht mehr zu empfehlen ist.

Die damals andere **Rechtschreibung** repräsentieren in KM z. B. solche Ausdrücke, wie *phantastisch, selbständig, zur Zeit, gutgelaunt* oder *spazierengehen*. Diese Schreibweisen galten bis zum Jahr 1996, als die neuen Rechtschreibregeln eingeführt wurden. Heute sind die empfohlenen Formen *fantastisch, selbstständig, zurzeit, gut gelaunt* und *spazieren gehen*. Das ß wird auch nach einem kurzen Vokal häufiger benutzt, wie etwa in Wörtern *muß* oder *daß*. Auch die alte Dativendung „-e“, die bei maskulinen und neutralen Nomina erscheinen kann und die noch in KM bei solchen Ausdrücken wie *in Eurem Hause* oder *aus diesem Grunde* vorkommt, gehört eher der Vergangenheit an.

MA entspricht zum großen Teil den heutigen Rechtschreibregeln. Interessanterweise scheint MA jedoch die getrennt geschriebene Form des Verbs *kennenlernen* vorzuziehen, obwohl heutzutage empfohlen wird, dieses Verb zusammenzuschreiben.

Wie schon festgestellt, gibt KM gern Beispiele für deutsche Dialekte. In KMT11 (S. 116 u. 144) kann man die Wörter *benützen* und *heuer* finden, die meist in Süddeutschland, Österreich und in der Schweiz vorkommen. Die Frage lautet, ob es sinnvoll ist, plötzlich solche regionalen Ausdrücke nebst breiter benutzten Varianten zu verwenden. Angesichts dessen, dass es in den Kapiteln um Österreich und Süddeutschland geht, kann dies für sinnvoll gehalten werden. Weil es allerdings nur um ein Wort in einem Kapitel geht, und der regionale Charakter dieser Ausdrücke nicht erwähnt wird, ist es kontrovers.

Ein sprachlicher Aspekt, der die Texte in MA prägt, sind **Anglizismen**. Die Menge dieser Wörter ist relativ groß, und Wörter, wie z. B. *Backstage*, *streamen*, *Moves*, *Nerd*, *Webdesign*, *Apps* oder *Hacker* sind zu finden. Die vierte Lektion in MA3 heißt *Familie goes global*. In KM sind solche direkt entlehnten Anglizismen kaum zu finden.

Schon in MA3 werden die subordinierenden **Konjunktionen *wenn* und *als*** vorgestellt, sowie ihre Relation zum Zeitpunkt. Mit der Erklärung der Konjunktion *als* nimmt MA hier quasi eine Abkürzung, und meint, dass *als* bei Handlungen in der Vergangenheit benutzt wird. Das stimmt aber nur teilweise, weil mit Handlungen, die mehrmals in der Vergangenheit passiert sind, die Konjunktion *wenn* verwendet werden muss. Wenn die Schüler die Anweisungen des Lehrbuchs anwenden, können grammatisch inkorrekte Sätze entstehen. Im Folgenden gibt es einige Beispiele dafür.

11) Ich war sechs Jahre alt, als ich mein erstes Fahrrad bekam.

12) Als wir unsere Oma in Deutschland besuchten, war das Wetter schön.

13) *Immer, als wir unsere Oma in Deutschland besuchten, war das Wetter schön.

KM dagegen gibt gut Auskunft darüber, wie diese zwei Konjunktionen mit Sätzen, die Vergangenheit ausdrücken, gebraucht werden müssen.

Die beiden Serien geben einige Regeln für die **Genera** der deutschen Nomina an. Die in MA angeführten Regeln beinhalten zwar Ausnahmen, aber es wird auch gesagt, dass

Nomina mit der Endung ‚-nis‘ Neutra sind. Das stimmt aber nicht immer, da einige Wörter, wie beispielsweise *Erlaubnis* oder *Kenntnis* Feminina sind. Weil diese Wörter zum deutschen Zentralwortschatz gehören, wäre es sinnvoll, auch hier einige Ausnahmen anzuführen.

MA meint weiterhin, dass Nomina mit dem Präfix ‚Ge-‘ Neutra sind. Auch das kann für etwas gefährlich gehalten werden, weil z. B. *Gebrauch* und *Geschmack* Maskulina, und auch häufig vorkommende Wörter sind, die ebenfalls zum deutschen Zentralwortschatz gehören.

Außerdem sind im Vokabular in MA8 u. a. die Wörter *die Wildnis* und *die Gewalt* zu finden, und so stehen die im Buch angeführten Genusregeln mit dem Inhalt des Buches im Widerspruch.

In MA wird noch erwähnt, dass Bäume, Blumen, Früchte und Beeren Feminina sind. Eine Ausnahme wird gegeben, und zwar der Apfel. Dies stimmt größtenteils, aber natürlich gibt es weitere Nomina, die dieser Regel nicht entsprechen, wie der Ahorn, das Vergissmeinnicht oder der Pfirsich. Hier wäre es eventuell sinnvoll zu erwähnen, dass Nomina dieser Art meistens der Regel entsprechen, nicht aber immer.

In KM wird es genau so gemacht. In KMÜ12 erwähnt man, dass die meisten Bäume, Blumen und Früchte Feminina sind, nicht aber alle. Es wird auch erklärt, dass mit der Endung ‚-nis‘ und mit dem Präfix ‚Ge-‘ meist Neutra gebildet werden. Weil viele Ausnahmen angeführt werden, sollte dem Leser klar werden, dass es bei den Genusregeln Schwankungen gibt.

Anhand dieser Beispiele kann man feststellen, dass die Grammatik heutzutage weniger ausführlich und manchmal sogar etwas irreführend erklärt wird.

7 ZUSAMMENFASSUNG

Das Ziel dieser Arbeit war herauszufinden, wie sich die Grammatikvermittlung im Laufe von gut 30 Jahren in den Lehrbüchern verändert hat. Es wurde vermutet, dass die

Lehrbücher früher grammatikbezogener waren, und die Schüler schwierigere Grammatikkonstruktionen beherrschen mussten.

Diese Annahme hat sich in dieser Untersuchung zum größten Teil bestätigt. Aufgrund der Analyse der Schwerpunkte konnte festgestellt werden, dass Grammatik in der älteren Lehrbuchserie wesentlich wichtiger war. Was die Verben, Modi, Benennungen der Satzglieder oder die Menge der Grammatikübungen betrifft, kann man in der neueren Serie eine abgenommene Tendenz feststellen. Auch die Lesetexte bieten fast keine herausfordernderen Konstruktionen, während die Schüler sich in der älteren Serie mit schwierigeren Texten beschäftigen mussten.

Im Laufe der Untersuchung wurden einige Ergebnisse gefunden, die mögliche Themen für weitere Untersuchungen wären. Weil Grammatik früher in den Lehrbüchern der gymnasialen Oberstufe eine wesentlich größere Rolle gespielt hat als heute, wäre es interessant zu untersuchen, wie dies sich in den Abiturprüfungen zeigt. Es wurde auch bemerkt, dass die neuere Lehrbuchserie sehr viele Hinweise für die Aussprache gibt, wohingegen dies in der älteren Serie umgekehrt war. Demnach ergäbe eine ähnliche Lehrbuchanalyse zu Veränderungen in der Phonetikvermittlung Sinn.

Für das Wichtigste halte ich jedoch den Widerspruch zwischen den Benennungen der Satzglieder, der in dieser Arbeit anhand der Termini *Subjekt* und *Objekt* bzw. *tekijä* und *kohde* bewiesen wurde. Es wäre interessant weiter zu untersuchen, wie dies in anderen Lehrbüchern erfolgt bzw. ob andere terminologische Schwankungen dieser Art zu finden sind.

Abschließend kann man sagen, dass die Lehrbücher die Schüler früher die Grammatikkenntnisse umfangreicher gelehrt haben. Heute wird dagegen die kommunikative Kompetenz betont, was in den Lehrbüchern z. B. mithilfe mündlicher und produktiver Übungen bzw. ausführlicherer Vermittlung der Phonetik realisiert wird.

Die Frage lautet, wie viel Grammatik auf Kosten anderer sprachlicher Bereiche in den Lehrbüchern weggelassen werden kann. Die Analyse der neueren Lehrbuchserie hat ergeben, dass die Grammatik manchmal so eingeschränkt gelehrt wird, dass die Gefahr besteht grammatisch inkorrekte Sätze zu bilden, wenn man die Anweisungen des Buchs

befolgt. Aufgrund der vielen Fähigkeiten, die die heutigen Schüler lernen müssen, ist diese Frage schwer zu beantworten. Die Entwicklung neuer Lehrbücher stellt eine schwierige Aufgabe dar, da ihre Inhalte so viele Kenntnisse verschiedener Bereiche umfassen müssen.

Es ist jedoch klar, dass Grammatik einer der Grundsteine zu einem vielseitigen Sprachwissen ist und in den Lehrbüchern nicht vollständig vergessen werden kann.

LITERATURVERZEICHNIS

Primärliteratur

MA3 = Bär, Pia-Helena; Crocker, Ines; Tolvanen, Ritva & Östring, Heidi (2015):
Magazin.de 3. Helsinki: Otava.

MA4 = Bär, Pia-Helena; Crocker, Ines; Tolvanen, Ritva & Östring, Heidi (2015):
Magazin.de 4. Helsinki: Otava.

MA5 = Bär, Pia-Helena; Crocker, Ines; Tolvanen, Ritva & Östring, Heidi (2015):
Magazin.de 5. Helsinki: Otava.

MA6 = Bär, Pia-Helena; Crocker, Ines; Tolvanen, Ritva & Östring, Heidi (2017):
Magazin.de 6. Helsinki: Otava.

MA7 = Bär, Pia-Helena; Crocker, Ines; Tolvanen, Ritva & Östring, Heidi (2017):
Magazin.de 7. Helsinki: Otava.

MA8 = Bär, Pia-Helena; Crocker, Ines; Tolvanen, Ritva & Östring, Heidi (2018):
Magazin.de 8. Helsinki: Otava.

KMT10 = Iivanainen, Pekka; Kaikkonen, Pauli; Kulmala, Airi & Löfman, Tuula (1983):
Komm mit 10, Texte. 2. Aufl. Porvoo: WSOY.

KMÜ10 = Iivanainen, Pekka; Kaikkonen, Pauli; Kulmala, Airi & Löfman, Tuula (1983):
Komm mit 10, Übungen. 2. Aufl. Porvoo: WSOY.

KMT11 = Iivanainen, Pekka; Kaikkonen, Pauli; Kulmala, Airi & Löfman, Tuula (1984):
Komm mit 11, Texte. 2. Aufl. Porvoo: WSOY.

KMÜ11 = Iivanainen, Pekka; Kaikkonen, Pauli; Kulmala, Airi & Löfman, Tuula (1984):
Komm mit 11, Übungen. Juva: WSOY.

KMÜ12 = Iivanainen, Pekka; Kaikkonen, Pauli; Kulmala, Airi & Löfman, Tuula (1985):
Komm mit 12, Übungen. Juva: WSOY.

Sekundärliteratur

Cook, Vivian (2001): Second language learning and language teaching. 3. Aufl. London:
Arnold.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha (1996): Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Rovaniemi:
Lapin yliopistopaino.

- Hoffmann, Ludger (2013): Deutsche Grammatik: Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Kalmbach, Jean-Michel (2011): Kielioppiterminologian rooli vieraan kielen opetuksessa ja oppimisessa. Online: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/40275/kielioppiterminologian-rooli-vieraan-kielen-opetuksessa-ja-oppimisessa.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (zuletzt eingesehen am 10.01.2019).
- Kauppinen, Merja; Saario, Johanna; Huhta, Ari; Keränen, Anna; Luukka, Minna-Riitta; Pöyhönen, Sari; Taalas, Peppi & Tarnanen, Mirja (2008): Kielten oppikirjat tekstimaailmaan ja -toimintaan sosiaalistajina. In: Garant, Mikel; Helin, Irmeli & Yli-Jokipii, Hilka (Hrsg.): Kieli ja globalisaatio: Language and globalization. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLa, S. 201-233.
- Kouluhallitus (1981): Lukion kurssimuotoinen oppimäärä ja oppimääräsuunnitelma: Saksan kieli. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kunnas, Tarmo (2011): Deutsch in Finnland: die gefährdete Tradition einer Wissenschaftssprache. In: Prinz, Michael & Korhonen, Jarmo (Hrsg.): Deutsch als Wissenschaftssprache im Ostseeraum: Geschichte und Gegenwart: Akten zum Humboldt-Kolleg an der Universität Helsinki, 27. bis 29. Mai 2010. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 321-327.
- Mäkelä, Jarkko & Posti, Tuomas (2018): Language attitudes in multilingual Finland: A survey study on Finnish language attitudes. Masterarbeit, Universität Jyväskylä.
- Manner, Matias (2018): Lukio kiittää uusilla raiteilla. In: *Opettaja 20/2018*, S. 24-26.
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 11., aktual. und überarb. Aufl. Weinheim: Beltz cop.
- OKM = Opetus- ja kulttuuriministeriö 18.4.2017: Työryhmä ehdottaa uudistuksia ylioppilastutkintoon. Online: https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/tyoryhma-ehdottaa-uudistuksia-ylioppilastutkintoon (zuletzt eingesehen am 11.01.2019).
- Opetushallitus (2015): Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Online: https://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf (zuletzt eingesehen am 12.2.2019).
- Penttinen, Esa Martti (2005): Kielioppi virheiden varjossa: kielitiedon merkitys lukion saksan kieliopin opetuksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Piri, Riitta (2001): Suomen kieliohjelmapolitiikka: kansallinen ja kansainvälinen toimintaympäristö. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

- Reich, Hans H. (2001): Entwicklungen des Unterrichts in Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache in Deutschland. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin: Walter de Gruyter, S. 56-68.
- Rösler, Dietmar (1994): Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: Metzler.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli (2018): Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Erneuerte Aufl. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Törnroos, Jukka (2004): Opetussuunnitelma, oppikirjat ja oppimistulokset – seitsemännen luokan matematiikan osaaminen arvioitavana. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Welke, Klaus (2002): Deutsche Syntax funktional: Perspektiviertheit syntaktischer Strukturen. Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr.
- Ylioppilastutkintolautakunta (2009): Ylioppilastutkinto 2008: tilastoja ylioppilastutkinnosta. Sastamala: Vammalan Kirjapaino Oy. Online: https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Tilastojulkaisut/ylioppilastutkinto_2008.pdf (zuletzt eingesehen am 14.01.2019).
- Ylioppilastutkintolautakunta 16.08.2018: Online: <https://www.ylioppilastutkinto.fi/ext/stat/FS2018A2009T2010.pdf> (zuletzt eingesehen am 08.01.2019).

ANHANG 1

Eine typische Lücken- und Transformationsübung in KM:

1. Täydennä adjektiivin päätteet

1. Wir haben ein klein _____ Haus.
2. Da sind nur klein _____ Zimmer.
3. Im Garten steht ein alt _____ Baum.
4. Es ist eine schön _____ Birke. (die Birke = koivu)
5. Am See steht ein groß _____ Einfamilienhaus.
6. Es hat einen klein _____ Garten und eine räumlich _____ Garage.
7. Dort kommt ein jung _____ Mann.
8. Er trägt eine schwer _____ Tasche in rechter Hand.
9. Er hat einen klein _____ Hund mit.
10. Gut _____ Tag, lieb _____ Freund!
(KMÜ10 1983, 108-109, Üb. 3)

2. Schreibe im Konjunktiv Plusquamperfekt:

Beispiel: Er war faul. – Ich wäre auch faul gewesen.

1. Er studierte gern. Ich _____
2. Ich hatte viel Arbeit. Du _____
3. Er ging hinaus. Wir _____
4. Er schrieb einen Brief. Die Jungen _____
5. Wir durften tanzen gehen. Ihr _____
6. Er kam mit uns schwimmen. Hans _____
7. Ich konnte das lesen. Du _____
(KMÜ11 1984, 146, Üb. 3)

ANHANG 2

Beispiel für produktive Übungen in MA, in denen das Internet als Hilfsmittel benutzt wird:

1a Such bitte im Internet!

Etsi Internetistä saksankielisiä työpaikkailmoituksia. Valitse jokin sinua kiinnostava työpaikka, jota voisit nyt opiskelijana kuvitella hakevasi. Käytä esimerkiksi hakusanoja **Schülerjobs** tai **Studentenjobs**. (MA7 2017, 82, Üb. 10a)

1b Jetzt bist du dran! Bitte schön!

Laadi saksaksi joko kirjallinen ansioluettelo ja työhakemus tai työnhakuvideo, jossa vastaavat tulevat käsitellyiksi. Viittaa hakemuksessasi a-kohdassa etsimääsi työpaikkaan. Mallin saksankielisestä ansioluettelosta (Lebenslauf) ja työhakemuksesta (Bewerbung) löydät internetistä saksankielisillä hakusanoilla tai saat opettajalta. (MA7 2017, 82, Üb. 10b)

Eine typische Lückenübung in MA und die darauffolgende Hörverständnisübung:

2a Ergänze bitte!

Täydennä omistuspronominin oikealla päätteellä.

Heute Abend fahre ich 1) mit mein..... Vater

2) zu unser..... Großeltern. 3) Mein.....

Oma geht's nicht so gut und wir wollen ihr ein

bisschen Freude 4) mit unser..... Besuch

machen. Opa hat heute 5) sein.....

Schachabend 6) mit sein..... Kumpels.

Den will er nicht verpassen. 7) Mein.....

Onkel besucht auch ganz oft 8) sein..... Eltern.

Sie haben einen Garten 9) um ihr..... Haus.

Da ist viel Platz 10) für ihr..... Hund.

(MA6 2017, 61, Üb. 15a)

2b Hör bitte zu!

Kuuntele a-kohdan tarina. Kuinka hyvin kuulet päätteet?

(MA6 2017, 61, Üb. 15b)