



GERMANISTIK
und **DEUTSCHUNTERRICHT**
in Spanien

GERMANÍSTICA
y **ENSEÑANZA del ALEMÁN**
en España

Volumen I

Deutsch als Fremdsprache und Linguistik
Alemán como Lengua Extranjera y Lingüística



Editorial Idiomias
Hueber

Strukturen für die Grundstufe: Bedienen Sie sich!

CARMEN GIERDEN VEGA

(Universität Valladolid)

BARBARA HEINSCH

(Universität Cantabria)

1. Arten und Wesen der Grammatiken

Die meisten Grammatiken für den Ausländerunterricht sind bekanntlich Ausdrucksgrammatiken, die sich eines engen Begriffs von Grammatik bedienen, und zwar ausschließlich der Morphosyntax¹. Helbig (1997) hat vor einer Reihe von Jahren ganz deutlich von zwei unterschiedlichen Konzepten von Grammatik gesprochen: (1) ein Grammatikbegriff im engeren Sinne, der als Lehre von den morphologischen und syntaktischen Regularitäten einer Sprache verstanden wird, wobei Semantik und Lexikon außerhalb der Grammatik stünden; (2) ein Grammatikbegriff im weiteren Sinne, der sowohl Morphologie, Syntax und Phonetik/Phonologie als auch Semantik und Lexikon umfasst. Die meisten Deutsch Lernenden sind auch mit diesem ersten Grammatikbegriff vertraut. Dies weist auch einige Vorteile auf, wie zum Beispiel, dass weiterhin mit den vorhandenen Lehrwerken und Lehrmaterialien gearbeitet werden kann. Nebenbei bemerkt scheinen sich auch jüngere Lehrwerke, wie bereits Blühdorn (2000: 226) festgestellt hat, wieder an die schulgrammatische Tradition heranzutasten. Trotzdem sollten unseres Erachtens Aspekte des weiten Grammatikbegriffs (s. Gierden Vega 2004) in der Folge, und so häufig wie möglich, über Zusatzmaterialien in den Unterricht eingeführt werden. Diese Integration vollzieht sich durch kontextualisierte Übungen und Texte, so dass das Grammatikverständnis der Lernenden nicht nur auf der Satzebene, sondern auch auf der Textebene konsolidiert wird. Es ist auch eminent wichtig, die komplexen Zusammenhänge zwischen Morphologie/Struktur, Semantik/Funktion und Pragmatik (d. h. Aspekte der kontextuellen Verteilung) anschaulich zu vermitteln. Wir wollen hiermit nur andeuten, dass wir für einen weiten Grammatikbegriff sind, und schließen uns Sommerfeldt an, wenn er behauptet:

¹ Vgl. folgende Grammatiken mit einem Grundstufenniveau: Renate Luscher, Roland Schäpers (1992⁸): *Deutsch 2000. Grammatik der modernen deutschen Umgangssprache*. Ismaning: Hueber. Monika Reimann (1996): *Grundstufen-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber. Hilke Dreyer, Richard Schmitt (1995¹⁰): *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik*. Ismaning: Verlag für Deutsch.

Viele Erscheinungen der Sprache sind mit dem herkömmlichen grammatischen Beschreibungsinventar nicht (mehr) zu beschreiben. Ich denke nur an die gegenseitige Beeinflussung von Lexik und Grammatik, die dazu führt, daß es Grammatiken im herkömmlichen Sinne bald nicht mehr geben wird. (Sommerfeldt 1993: 10)

Für uns geht es deshalb primär um die Kombinatorik sprachlicher Erscheinungen, die vor allem die verschiedenen Strukturtypen, Rahmenkonstruktionen, Valenzbindungen und den Satzgliedwert berücksichtigt, denn all diese Faktoren sind auch für den kommunikativen Effekt von großer Bedeutung. Wir sind also für einen Begriff von Grammatik, bei der die Einheiten des Sprachsystems nicht isoliert betrachtet werden können, sondern integrativ und vom Verb ausgehend beschrieben werden müssen.

Nichtsdestotrotz liegt der Schwerpunkt in vielen anderen Lehrwerken eindeutig unilateral auf kommunikativen Aspekten der Sprache und weniger auf formalen Aspekten der Grammatik. Der auf diese Lehrwerke gestützte Fremdsprachenunterricht sollte folglich sowohl die formale und funktionale als auch die Bedeutungsseite der Grammatik wieder stärker ins Zentrum stellen. Das geht nur, wenn man die Wörter, d. h. die einzelnen Bausteine, als ein sprachimmanentes Relationsgefüge betrachtet, wo sich Wörter ineinander bedingen und konsequent Phrasen/Strukturen bilden. Dies sollte von Anfang an gleichberechtigt behandelt werden. Der Meinung sind auch Diehl/Pistorius (2002: 231):

Es bedeutet aber sehr wohl, dass dem Erwerb der Lexik ein größerer Platz eingeräumt werden sollte, vor allem einer Bereicherung durch den Erwerb von Syntagmen oder „chunks“, die ja an sich schon grammatische Formen enthalten – natürlich ohne in einen „pattern drill“ nach behavioristischer Methode zu verfallen.

2. Vom Sinn einer praktischen Grammatik

Die von uns vorgelegte Grammatik, *Strukturen für die Grundstufe*, lässt sich in das Konzept des fremden Blicks auf die deutsche Sprache einordnen, so wie es bei Blühdorn (2000) beschrieben wird, und zwar als unerlässliches Hilfsmittel der Grammatikbeschreibung. Dieses Konzept legt den Glauben nahe, dass die Fremdperspektive eines Deutschlerner zu Überlegungen anregt, die von dem alltäglichen Sprachbewusstsein des Muttersprachlers gar nicht wahrgenommen werden. Es seien kurz an dieser Stelle einige Beispiele bzw. Unterscheidungen im Sprachgebrauch vorgezeigt, die üblicherweise in verschiedenen Grammatiken gänzlich ignoriert werden, wie zum Beispiel (s. auch Anhang):

1. die unterschiedliche Verwendung von *um...zu/damit, dass/zu+Inf.-Sätze* (Strukturen S. 130-131), *ob/wenn* (135), *sobald/sofort* (S. 163), *seit/während/inzwischen* (S. 168), *all-/jed-/ganz* (S. 123);
2. Restriktionen beim Anhängen von einigen wortbildenden Elementen: *-heit/-keit* (S. 239), *-lich/-isch* (S. 249), *-frei/-los* (S. 245);
3. die genusverdeutlichende Funktion des Artikels: *der, das, die Band* (S. 26);
4. Differenzen zwischen *Was für?Welch-?* (S. 69);

5. Adverbien oder Präpositionen?: *über* den Laufsteg gehen/ein Haus mit *über* 20 Fenstern (S. 220), Präpositionen oder Konjunktionen?: *anstatt, bis, seit, während* (S. 220);
6. verschiedene Verwendungsweisen und Funktionen von *werden* (S. 205) usw.

Diese linguistischen Erscheinungen, die meist als selbstverständliche Evidenzen verinnerlicht sind, werden mit einem fremden Auge unter die Lupe genommen und fördern zugleich die Reflexion über Sprache bzw. die Vertiefung in die Sprachmechanismen unter einem völlig anderen Ansatz, und zwar einem didaktisch pädagogischen². Wir vertreten die Ansicht, dass die spezifische Aufgabe einer didaktischen Grammatik darin besteht, die Grammatikvermittlung maximal effektiv zu gestalten.

Der Aufbau von d. G. kann sich nach der Meinung ihrer Verfechter nicht in erster Linie am Sprachsystem und einer wie auch immer gearteten ling. Theorie orientieren, sondern muß in Abhängigkeit von der Faktorenkomplexität des FU (den Lern- und Lehrbedingungen, die den FU konstituieren) geschehen, denn es soll eine sinnvolle Anordnung erwartbarer Lernschritte geleistet werden. (Glück 1993: 141)

So kommt es, dass unter einer didaktischen Grammatik zwei Sachverhalte zu verstehen sind: 1. eine Grammatik, die sich an den Lerner wendet, 2. eine Grammatik, die eher für die Hand des Lehrers gedacht ist.

Unter den zwölf beim *Zertifikat Deutsch* aufgelisteten Grundprinzipien einer didaktischen Grammatik befinden sich einige besonders aufschlussreiche Gedanken, die an dieser Stelle hervorgehoben seien, denn *Strukturen für die Grundstufe* hält sich zweifelsohne an sie. Wir möchten sie noch einmal wortwörtlich weiterleiten:

- Punkt 1. Benutzerfreundlichkeit, Übersichtlichkeit und klare Gliederung
- Punkt 4. Exakte Trennung zwischen präsentierten Sprachstrukturen auf der sprachlichen Kommunikationsebene und dem metakommunikativen Sprachinventar³
- Punkt 5. Vernetzung der formalen, lexikalischen und intentionalen Faktoren des Sprachprozesses
- Punkt 6. Hinweise auf ihre sprachkommunikative Einsetzbarkeit⁴
- Punkt 7. Schaffung verschiedener Zugänge zur Integration grammatischer Strukturen in den Sprachlernprozess für die Lernenden: vom Sprachsystem (*stärker auf der Grundstufe*) und vom Sprachgebrauch (*stärker auf der Oberstufe*) her
- Punkt 9. Schwerpunkt auf der exemplarischen Präsentation von Texten, Sätzen, Wendungen und Wörtern
- Punkt 11. Verständliche und eindeutige Terminologie⁵

² Genauso wie Helbig (zit. in Sommerfeldt 1993: 11) rechnen auch wir die pädagogischen Grammatiken zu den didaktischen.

³ Vgl. z. B. unsere Einheit 12 in *Strukturen für die Grundstufe*.

⁴ Vgl. *Strukturen für die Grundstufe*, S. 24.

Punkt 12. Sparsamer Einsatz der Terminologie, und nicht als „Erklärung“ sondern als Benennung der exemplarischen Sprachstrukturen, die man verwendet. (Eppert 2002: 44 f.)

Wir schließen uns auch der Meinung an, dass „ein Sprachunterricht, der die Lerner mit Theorie überfüttert und dabei womöglich das praktische Üben zu kurz kommen lässt, auf keinen Fall produktiv ist.“ (Blühdorn 2000: 226 in Anlehnung an Helbig 1993) und betrachten das vorliegende Buch als didaktische, sprachpraktische Grammatik für den Lerner, wo deklaratives Wissen (die Benennung einer Regel) zu prozeduralem Wissen (die spontane Anwendung dieser Regel) führen soll.

Dank des Gegenstandsfeldes Fremdsprachenunterricht, das als Ausgangspunkt zu konzeptionellen Überlegungen geführt hat, und der immer mehr in den Fokus rückenden Lernerorientierung hat die Grammatikbeschreibung in den letzten Jahrzehnten auch wichtige Anstöße von Deutsch als Fremdsprache (vgl. Helbig, Helbig/Buscha; Heringer; Klein; Engel⁶ usw.) erfahren. Jedoch betreiben die gemeinten Grammatiken die systematische Beschreibung und Einteilung lexikalischer Kategorien in Wortklassen und führen eine kanonische Wortartengrammatik vor, indem sie sich hauptsächlich auf die Lehre von Wort (Morphologie) und die Lehre vom Satz (Syntax) beziehen und sich als syntaxorientiert und formalistisch bewähren. Eine zweite Richtung in der Vorgehensweise der Grammatikbeschreibung stellen die onomasiologisch konzipierten Grammatiken dar. Ansätze, die erwähnenswert erscheinen, werden von Rug,/Tomaszewski, Sommerfeldt/Schreiber/Starke und Engel/Tertel⁷ geboten. In feldgrammatischen Zusammenstellungen – Joachim Buscha *et al.*⁸ gebührt das Verdienst, die erste Feldergrammatik des Deutschen als Fremdsprache erstellt zu haben – wird auch onomasiologisch vorgegangen. Wir waren in erster Linie bemüht, eine Bausteine- und Strukturengrammatik zu erstellen.

Mit dem Einsatz von Bausteinen – metaphorisch für Wörter – als Bestandteile des Wortschatzes hat man sich schon lange befasst. Jeder Baustein kraft seiner

⁵ Diesbezüglich verfügen wir über ein Verzeichnis mit denen im Buch verwendeten grammatischen Spezifika und führen auch ihre spanischen Entsprechungen vor. S. unser *Verzeichnis grammatischer Fachausdrücke* S. 253-257.

⁶ Gerhard Helbig, Joachim Buscha (1994⁸): *Übungsgrammatik Deutsch*. Berlin: Langenscheidt. Gerhard Helbig, Joachim Buscha (1991¹⁰): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Leipzig: VEB Enzyklopädie. Ulrich Engel (1988): *Grammatik der deutschen Sprache*. Heidelberg: Julius Groos. Gerhard Helbig (1991): *Deutsche Grammatik. Grundfragen und Abriss*. München: iudicium. Wolfgang Klein (2000): *Typen und Konzepte des Spracherwerbs*. In: HSK 19.1, S. 604-617. Hans Jürgen Heringer (1989): *Lesen, lehren, lernen. Eine rezeptive Grammatik des Deutschen*. Tübingen: Niemeyer.

⁷ Wolfgang Rug, Andreas Tomaszewski (1993): *Grammatik mit Sinn und Verstand*. München: Klett. Karl-Ernst Sommerfeldt, Herbert Schreiber, Günter Starke (1991): *Grammatisch-semantische Felder. Einführung und Übungen*. Berlin: Langenscheidt. Karl-Ernst Sommerfeldt, Herbert Schreiber, Günter Starke (1991a): *Deutsche Adjektive. Wortfelder für den Sprachunterricht*. Berlin: Langenscheidt. Ulrich Engel, Rozemaria K. Tertel (1993): *Kommunikative Grammatik Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium.

⁸ Joachim Buscha *et al.* (1998): *Grammatik in Feldern. Ein Lehr- und Übungsbuch für Fortgeschrittene*. Ismaning: Verlag für Deutsch.

Bedeutung bestimmt seine konkrete Wortumgebung. Bausteine dienen zum Aufbau von Strukturen, d. h. zum Generieren von Strukturen. Der daraus resultierende Satz versteht sich somit als eine Relationsstruktur von Wörtern, die von einem Ausgangswort und dessen inhaltlicher Ausprägung konkretisiert wird. Besonders in inhaltsbezogenen Werken - wie die von Weisgerber oder Glinz - und die, die in deren Traditionslinie stehen - wie Rolland - spielen solche Konzepte eine große Rolle. „Das Miteinander der Wörter wird vom Wortinhalt gesteuert. Das ist die zentrale Erkenntnis, auf der die gesamte Untersuchung beruht.“ (Rolland 1997: 31)

Diesbezüglich sind die grammatischen und didaktisch relevanten Kategorien (Negation, Tempus, Konjunktiv, Passiv, Attribut, Temporalsätze usw.) und nicht die Wortklassen der Ausgangspunkt der systematischen Zusammenstellung in *Strukturen für die Grundstufe*. Das Buch *Strukturen für die Grundstufe* gliedert sich in Einheiten, die strukturell und inhaltlich miteinander vernetzt sind, so dass es sinnvoll ist, vom Verb ausgehend die Satzbaumodelle zu üben. Um es mit einem gezielten Beispiel zu veranschaulichen, wird die Satzgliedstellung als integraler Bestandteil in der Entwicklung und Progression der Satzstrukturen betrachtet, d. h., dass die Satzgliedstellung und die im deutschen Satz Klammern bildenden Elemente in den verschiedenen Einheiten integriert sind⁹. Je mehr Satzbausteine benutzt werden, desto unterschiedlichere und auch komplexere Satzbaumuster ergeben sich.

3. Die Entstehung von *Strukturen für die Grundstufe*

Die Arbeit mit verschiedenen Lehrwerken und deren kritische Analyse deckte auf, dass an vielen Stellen ergänzende Materialien innerhalb und außerhalb des Unterrichts eingesetzt werden mussten, um den Lernerfolg zu garantieren, und zwar nicht nur neue, sondern auch alte Medien; zu den letzteren zählt alles Gedruckte (zur Unterscheidung in der Medientheorie s. Dürscheid 2001: 42). Grammatikbezogene Lernstrategien rückten in den Vordergrund. Für die Vermittlung solcher Strategien haben wir in unserem Buch nicht nur unsere eigene Sichtweise und Erfahrung zu Grunde gelegt, sondern auch die der Lernenden im Hinblick auf das Unterrichtsgeschehen im Bereich DaF mitberücksichtigt. Damit positionieren wir uns schon einmal sehr entschieden in einer seit Mitte der 70er-Jahre kontrovers geführten Diskussion um den grammatikbasierten Unterricht, die heute immer noch akut ist, besonders im Zuge der so genannten „postkommunikativen Epoche“, die längst Einzug gehalten hat und die über den rein kommunikativen Ansatz hinausgewachsen ist. Trotz der neuen, durchaus existenzberechtigten Tendenzen, die für den Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen immer mehr zum Tragen kommen, melden sich auch die Verteidiger sogenannter „traditioneller“ Ansätze zu Wort, wobei dahingestellt sei, ob grammatikbasierter Unterricht gleich traditioneller Unterricht ist.

⁹ Vgl. Hauptsatz mit Klammern bildenden Elementen auf S. 54, Einheit 5; Nebensatz mit Verbstellungstyp III auf S. 129-130 in Einheit 14.

Ausgehend also von einem weiter gefassten Grammatikbegriff, von der Notwendigkeit einer soliden Vermittlung von Grundkenntnissen besonders im Anfängerunterricht für Erwachsene – die meisten unserer Studenten waren zu Studienbeginn kaum mit der deutschen Sprache in Kontakt getreten – und nicht zuletzt von der Notwendigkeit einer eklektischen Methodik haben wir für *Strukturen für die Grundstufe* Material zusammengestellt, das sich folgendermaßen charakterisieren lässt: kontrastiv, mit geschlossenen grammatischen Einheiten, praktisch mit theoretischer Rückbindung, progressiv aufgebaut, breit gefächert und abwechslungsreich angeordnet, autonomiefreundlich. Auf diese Charakterisierung wollen wir im Folgenden etwas näher eingehen.

– *Kontrastiv*: Alle Aufgabenstellungen sind zweisprachig, d.h. deutsch-spanisch formuliert. Auch die verwendeten grammatischen Fachausdrücke werden hinten im Verzeichnis übersetzt. Dies erleichtert den Einstieg und trägt zur Unmissverständlichkeit bei. Gleichzeitig findet ein passiver Lernprozess statt, indem bestimmte Strukturen und Fachvokabular immer wieder gelesen werden. Die auf spanisch verfassten Anmerkungen zielen darauf ab, konkrete Schwierigkeiten, auf die spezifisch spanischsprachige Deutschlerner stoßen, überwinden zu helfen. Die Anmerkungen beziehen sich auf grammatikalische Fragestellungen, beinhalten aber auch stilistische und interkulturelle Hinweise. Wir halten die Zweisprachigkeit in den Lehrmaterialien für erwachsene Anfänger für eine wichtige Hilfe, da der in seinem muttersprachlichen System gefestigte Lerner nicht unvoreingenommen an die Fremdsprache herangeht – und außerdem schon sein eigenes Weltwissen hat –, sondern sicherheitshalber häufig eine Übersetzung verlangt, wobei es des Guten natürlich auch zu viel werden kann.

– *Mit geschlossenen grammatischen Einheiten*: Die schrittweise Einführung grammatischer Inhalte zugunsten der frühen Beherrschung von konkreten kommunikativen Sprachhandlungen – die z.B. in *Dialog Beruf Starter* dazu führt, dass die Einführung der Konjugation des Indikativ Präsens erst auf Seite 45 (Block 3.5) abgeschlossen ist –, dieses *Peu à peu* also, das manchmal in „Zerstückelung“ ausartet, wird in erster Linie von den Studenten selbst boykottiert. Sie verlangen oft das komplette Schema, z.B. alle Personalpronomen oder Possessivpronomen, vollständige Konjugations- und Deklinationstabellen usw. Tatsächlich ist es ja beim Erlernen mehrerer Fremdsprachen – Deutsch ist normalerweise nie die erste – und gerade im Europa des M+2 vorteilhaft und angebracht, auf schon vorhandenen fremdsprachlichen Kompetenzen aufzubauen, denn der Lerner stellt so viel schneller Analogien zwischen den verschiedenen sprachlichen Systemen her und kann grammatische Phänomene ein- und zuordnen. Diesem Wunsch nach Überblick und Vollständigkeit sind wir mit unseren so genannten „Regelkästchen“ entgegengekommen.

– *Praktisch mit theoretischer Rückbindung*: Das schon vorher erworbene deklarative Wissen, das mit eben den genannten Regelkästchen systematisch in Erinnerung gerufen wird, soll nun zu prozeduralen Fertigkeiten (*savoir faire*) führen, sprich zur praktischen Anwendung. Bei allen Übungen einer Einheit hat der Lerner die Möglichkeit, schnell einen Blick nach oben, d.h. auf Regelkästchen

und einleitende Beispiele zu werfen, um Zweifel nach dem Motto „Wie war's denn gleich noch?“ auszuräumen.

- *Progressiv aufgebaut*: Wie schon dargelegt, handelt es sich bei dem vorliegenden Werk nicht um eine Wortartengrammatik, sondern um eine Bausteine- und Strukturgrammatik. Sie beinhaltet eine sprachliche Progression von einfachen zu immer komplexeren Strukturen, so dass der Lerner von Anfang an in der Lage ist, schriftliche und mündliche Texte zu produzieren. In den Einheiten werden dabei nicht beliebig neue Bausteine eingeführt, sondern sie werden einem logischen Aufbau folgend eingegliedert. Partizipialkonstruktionen etwa können weder erklärt noch geübt werden, wenn zuvor nicht das Passiv erlernt wurde, und das Passiv kann nicht eingeführt werden, wenn der Lerner Konjugation und Gebrauch der Verben nicht beherrscht.

- *Breit gefächert und abwechslungsreich angeordnet*: Es gibt diverse Arten von Übungen zur Grammatik, Lexik, mündlichen Kommunikation und Leseverständnis, so z.B. Lückentexte, Zuordnungsübungen, Diktate, Wortschatzübungen, Dialoge oder sonstige Sprechübungen (im Buch als „mündliche Übungen“ oder auch graphisch mit der Abbildung eines Mundes kenntlich gemacht), Aufsatzthemen und Übersetzungsübungen, überwiegend spanisch-deutsch, wobei es hier immer um die pädagogische Übersetzung geht. Diese Varietät von Übungsformen findet man in jeder Einheit vor, um einerseits Vorzügen und individuellen Fertigkeiten beim Lernprozess die Hand zu reichen, andererseits, um die Lerninhalte unter möglichst vielfältigen Anleitungen, die sich ergänzen sollen, anzugehen. Sprachstrukturelle Arbeit wird sowohl an einzelnen Sätzen als auch an Texten gefördert. Bei den eingesetzten Texten handelt es sich um authentische (literarische Texte¹⁰ und Zeitungsartikel) sowie um didaktische und rekonstruierte Texte.

- *Autonomiefreundlich*: Die Einladung zum autonomen Lernen und das Konzept des LLL (*Life long learning*), die in Verbindung mit dem Europäischen Hochschulraum immer mehr an Bedeutung gewinnen, nehmen direkten Einfluss auf die Gestaltung neuer Lehrmaterialien, die sich auf ein neues Lernerprofil einstellen müssen, es paradoxerweise aber auch schaffen sollen. Das heißt konkret, dass sich der neue Lernertyp – besonders im Rahmen des ECTS (*European Credit Transfer System*) – weitestgehend von der traditionellen Lehrerfigur abnabelt und selbst bestimmt, mit welcher Intensität er sich wann welchen Themen und Aufgabenstellungen zuwendet. Diese Möglichkeit ist mit *Strukturen für die Grundstufe* gegeben: Der Lerner kann die Intensität des Sprachtrainings selbst einstellen, denn es gibt genügend Übungen zur Auswahl; ein wichtiges Feedback erhält er dabei durch den Lösungsschlüssel im Anhang. Dasselbe gilt für „Auffrischer“, denen natürlich die Regelkästchen und zusätzlich das thematische Übungsregister zu Gute kommen. *Strukturen für die Grundstufe* lädt also regelrecht dazu ein, auch außerhalb des Klassenraumes und der stipulierten Studienzeiten zu lernen. Das bedeutet aber auch, dass es ergänzend zu jedem Lehrwerk im DaF-Bereich eingesetzt werden kann. So sind wir nun wieder beim Ausgangspunkt seiner Entstehungsgeschichte angelangt: Erfahrungsgemäß

¹⁰ Insbesondere Gedichte, Erzählungen, Märchen und Romanausschnitte.

fehlten vielen Lehrwerken grammatische Schwerpunkte und der Raum, grammatikbezogene Strukturen zufriedenstellend einzuüben.

4. Schlussbemerkungen

Man muss sich darüber im Klaren sein, dass mit *Strukturen für die Grundstufe* bereits im Unterricht erworbenes theoretisches Wissen eingeübt wird, und die wichtigsten Regeln, die zu merken sind, in der Art und Form von Regelkästchen vorgeführt werden. Der Dozent sollte auch wissen, dass er aus der Fülle der vorhandenen Übungsformen eine begründete didaktische Auswahl treffen muss. Dies ist besonders bei kurzen oder kürzeren Lern- und Studienzeiten wichtig. Dort kann es auch vorkommen, dass die Studenten das Gefühl haben, sie können das Material gar nicht ausschöpfen. Diesen Moment der Frage nach der „Nützlichkeit“ kann der Dozent nutzen und dem Lernenden das Buch auf den weiteren Weg des grammatikbasierten Spracherwerbs mitgeben, denn genau hier setzt ja der sprachpolitisch angestrebte Mentalitätswandel an: Das, was kollektiv vollzogen wird, nämlich genaue Lernziele für eine konkrete Zielgruppe definieren und Lerninhalte dementsprechend auswählen (vgl. *Referenzrahmen*: 17, 131), soll auch der Einzelne im Rahmen seines autonomen, zielbewussten Lernens vollziehen, leider auch immer unter dem Blick der *employability*. Handelt es sich um Germanistik oder um andere Studiengänge mit Deutsch als Fremdsprache, grammatikbezogene Bausteine und Strukturen bleiben die tragende Säule beim Spracherwerb, wenn man über einfache, stereotype Kommunikationssituationen hinauswachsen will.

Bibliographie

- Blühdorn, Hardarik (2000): „Deutsch als Fremdsprache und die Grammatik des Deutschen. Über die Fruchtbarkeit des fremden Blicks.“ In: *Deutsch als Fremdsprache* 4, S. 221-227.
- Diehl, Erika, Hannelore Pistorius (2002): „Grammatik am Wendepunkt. Überlegungen zu einer Neubestimmung des Unterrichtsgegenstandes Grammatik.“ In: *Deutsch als Fremdsprache* 4, S. 226-231.
- Dürscheid, Christa (2001): „Alte und neue Medien im DaF-Unterricht.“ In: *Deutsch als Fremdsprache* 1, S. 42-46.
- Eppert, Franz (2002): „Die Didaktische Grammatik des Zertifikats Deutsch. Drei erste Eindrücke.“ In: *Deutsch als Fremdsprache* 1, S. 44-48.
- Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Gierden Vega, Carmen (2004): „El léxico como entidad relativa, su cuantificación y su restitución en DaF.“ In: Barbara Lübke, M^a José Domínguez, Almudena Mallo (Hrsg.): *El Alemán en su contexto español/Deutsch im spanischen Kontext. Actas del IV Congreso de la FAGE*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, S. 297-307.
- Glinz, Hans (1973): *Die innere Form des Deutschen*. Bern: Francke.
- Glück, Helmut (1993): *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart: J.B Metzler.

- Helbig, Gerhard (1997): *Grammatik und Lexikon*. Sitzungsberichte der sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig, Philologisch-historische Klasse Band 135, Heft 5.
- Helbig-Reuter, Beate (2004): „Das Europäische Portofolio der Sprachen (I).“ In: *Deutsch als Fremdsprache* 2, S. 104-110.
- Kühn, Peter (1999): „Anleitungen zum grammatischen Varieté. Übungsgrammatiken für Deutsch als Fremdsprache in der Diskussion.“ In: Renate Freudenberg-Findeisen (Hg.): *Ausdrucksgrammatik versus Inhaltsgrammatik. Linguistische und didaktische Aspekte der Grammatik*. München: iudicium, S. 321-336.
- Rolland, Maria Theresia (1997): *Neue deutsche Grammatik*. Bonn: Dümmler.
- Sommerfeldt, Karl-Ernst (1993): *Operationale Grammatik des Deutschen. Eine Skizze*. München: iudicium.
- Weisgerber, Leo (1971): *Grundzüge einer inhaltsbezogenen Grammatik*. Düsseldorf: Schwann.